



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2020

RELATÓRIO DE GÊNERO

A nova geração: 25 anos de esforços
para igualdade de gênero na educação



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



Relatório de
Monitoramento
Global da
Educação

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO



2020

Relatório de Gênero

A NOVA GERAÇÃO: 25 ANOS DE ESFORÇOS PARA
IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação

Diretor: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Glen Hertelendy, Ulrich Janse Van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte, Juliana Zapata and Lema Zekrya.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação é uma publicação anual independente. O Relatório GEM é financiado por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas e facilitado e apoiado pela UNESCO.



Esta publicação está disponível em Acesso Livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BYSA 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://www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en>).

Esta licença se aplica exclusivamente ao conteúdo textual da publicação. Para o uso de qualquer material que não seja claramente identificado como pertencente à UNESCO, é necessário pedir permissão para: publication.copyright@unesco.org ou UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Esta publicação pode ser referenciada como: UNESCO. 2020. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação*. Paris, UNESCO.



Para mais informações, favor contatar:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, França
E-mail: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Quaisquer erros ou omissões encontrados após a impressão serão corrigidos na versão online, em: www.unesco.org/gemreport.

© UNESCO, 2021

Publicado em 2021 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Editoração: UNESCO
Printed on recycled, PEFC certified paper,
with vegetable inks.

Design gráfico: Optima Design

ISBN: 978-92-3-700019-9

<https://doi.org/10.54676/PXUB6126>

Esta publicação e todos os materiais relacionados estão disponíveis para download aqui: Bit.ly/2020genderreport.

Relatório de Gênero da série Relatório de Monitoramento Global da Educação

- | | |
|------|--|
| 2020 | <i>Uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação</i> |
| 2019 | <i>Construindo pontes para a igualdade de gênero</i> |
| 2018 | <i>Cumprindo nossos compromissos com a igualdade de gênero na educação</i> |
| 2016 | <i>Educação para as pessoas e o planeta: Criando futuros sustentáveis para todos</i> |

Análises de Gênero Anteriores da série de Relatório de Monitoramento Global da EPT

- | | |
|--------|--|
| 2015 | <i>Gênero e EPT 2000–2015: Conquistas e desafios</i> |
| 2013/4 | <i>Ensino e aprendizagem: Alcançando a qualidade para todos</i> |
| 2012 | <i>Jovens e habilidades: Colocando a educação para funcionar</i> |
| 2011 | <i>A crise oculta: Conflito armado e educação</i> |

Foto de capa: Johanna de Tessières / HI

Legenda: Uma infecção ao nascer fez com que a perna de Grace fosse amputada, e ela recebeu uma perna artificial. Tendo superado muitos desafios nos primeiros oito anos de sua vida, Grace agora está aproveitando ao máximo seu tempo na escola. Ela está no segundo ano da escola primária Carmen Salles, uma das escolas participantes do projeto de educação inclusiva da Humanity & Inclusion em Kinshasa.

Mariam, de 17 anos, leva o filho para casa após o jogo de futebol dele com os amigos. Ela engravidou aos 12 anos e abandonou a escola por causa da gravidez. Ela foi motivada a voltar à escola como resultado do incentivo dos Grupos de Mães que trabalham com o projeto de Redução da Gravidez na Adolescência financiado pelo NORAD no distrito de Mangochi, Malawi.

CRÉDITO: Jonas Gratzler / Save the Children



Prefácio

Todos que trabalham na área da educação têm conhecimento de que a forma como respondemos à pandemia do COVID-19 no presente terá implicações por anos – potencialmente décadas – a fio.

O fechamento de escolas relacionado à COVID-19 tem se mostrado um imenso desafio para os sistemas educacionais; é ainda mais preocupante que a pandemia esteja agravando dificuldades crônicas que já eram enfrentadas por aqueles mais marginalizados – especialmente meninas. Meninas têm maior chance de sofrer discriminação de gênero na divisão de serviços domésticos, na violência de gênero, em casamentos forçados e/ou precoces, e gravidezes precoces e não-intencionais.

Como resultado dos desafios adicionais causados pela pandemia, mais de 11 milhões de meninas e jovens mulheres podem nunca retornar à escola.

Estes são os motivos que tornam este Relatório de Monitoramento de Igualdade de Gênero tão oportuno em um momento tão crítico. Estendemos um olhar sobre o progresso feito desde 1995, quando a comunidade internacional assumiu o marcante compromisso de avançar os direitos das mulheres, ao adotar a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim. Este progresso é real: ao longo dos últimos 25 anos, mais de 180 milhões de meninas foram matriculadas no ensino primário e secundário, e os resultados de aprendizagem das meninas melhoraram. A matrícula feminina no ensino terciário triplicou.

Não obstante, temos ainda um longo caminho para cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. O Relatório nos mostra também onde o progresso falhou, e onde dificuldades se tornam exacerbadas pela atual crise de saúde. Três quartos das crianças em idade escolar de nível primário que correm o risco de nunca mais entrar em uma escola são meninas. Mulheres ainda compreendem aproximadamente dois terços de todos os adultos analfabetos – 515 milhões não têm sequer as habilidades básicas de leitura. Nos dias de hoje, é um fracasso global que apenas 2% das mulheres nas camadas mais pobres da sociedade no setor rural terminem o segundo nível do ensino secundário.

A mensagem é clara: há ainda muito trabalho a ser feito para conquistarmos igualdade de gênero na educação. Não podemos permitir que a pandemia reverta nossos esforços, ou apague o progresso que fizemos desde 1995.

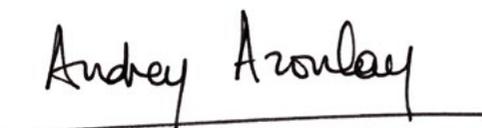
Precisamos agir – devemos isso às meninas e mulheres de hoje, e às de futuras gerações também. Sabemos que o progresso feito hoje cria um círculo virtuoso ao longo do tempo: o Relatório de Monitoramento de Igualdade de Gênero calcula que meninas nascidas em países de baixa renda nos anos 80 obtiveram sete meses a mais de educação do que suas mães; em outras palavras, as filhas de mães educadas permaneceram mais tempo na escola. Ao apoiar esta geração, apoiamos a geração seguinte igualmente, acumulando benefícios em saúde, empoderamento e participação.

Isso é mais do que o necessário para justificar a educação como uma das plataformas de lançamento para que possamos atingir os objetivos das seis Ações de Coalizão para o Fórum de Igualdade Geracional, programado para o ano de 2021, quando a próxima iteração da Declaração de Pequim será produzida.

Nestes tempos sem precedentes, precisamos de uma mobilização para a igualdade sem precedentes. Devemos garantir que a educação não sofra retrocessos, e que milhões de meninas possam escolher seu futuro – em vez de ter o seu futuro escolhido. Devemos nutrir o incrível potencial da educação feminina, que transforma sociedades de forma tão efetiva, tornando-as mais justas e prósperas.

Convocamos governos a incrementar seus esforços e, conforme respondam à crise atual, darem ênfase especial à educação de meninas e mulheres. Toda criança deve ter acesso a educação de qualidade, independentemente de identidade, contexto, habilidades – ou gênero.

Audrey Azoulay
Diretora-Geral da UNESCO



MENSAGENS PRINCIPAIS

Ao longo dos últimos 25 anos, o acesso de meninas à educação avançou dramaticamente, preenchendo uma lacuna de quatro pontos percentuais em taxas de matrícula. Além disso, as meninas alcançaram os meninos em resultados de aprendizagem em leitura e matemática.

No entanto, meninas, particularmente as que estão nas interseções de grupos desfavorecidos em termos de pobreza ou deficiência, ainda enfrentam as piores e mais extremas formas de exclusão nos países mais pobres do mundo.

A educação é uma alavanca crítica para os direitos das mulheres. O foco em educação, particularmente de meninas, é capaz de interromper o ciclo de desfavorecimento entre gerações, na medida em que as crianças tendem a adquirir mais educação do que os pais. Ao mesmo tempo, a medida pela qual a educação parental determina a educação dos filhos, embora esteja diminuindo lentamente, ainda é alta, o que demanda intervenções para evitar que a desigualdade persista.

Não é possível alcançar a igualdade de gênero na educação somente por meio do setor educacional. Regras de gênero negativas residuais na sociedade acarretam preconceitos de gênero na educação que influenciam a postura dos professores, as escolhas de áreas de estudo e profissão, e afetam as oportunidades futuras das mulheres.

Os países precisam se concentrar em tornar as escolas mais inclusivas para todos os alunos, seja qual for sua origem, habilidade ou identidade. Para isso, é preciso haver melhores instalações sanitárias nas escolas, maior atenção à violência de gênero relacionada às escolas, incluindo violência *online*, e políticas de incentivo a meninas grávidas para que voltem à escola. A mensagem da inclusão ecoa forte em um momento de desigualdades exacerbadas pela COVID-19.

Conclusões principais

Houve um salto geracional no acesso de meninas à educação ao longo dos últimos 25 anos.

- Desde 1995, o número de meninas matriculadas no ensino primário e secundário aumentou em 180 milhões.
- Globalmente, havia um número igual de meninas e meninos matriculados na escola primária ou secundária em 2018, enquanto em 1995 cerca de 90 meninas estavam matriculadas para cada 100 meninos; aumentos significativos no Sul da Ásia e, em particular, na Índia, acarretaram esse crescimento.
- A matrícula de meninas triplicou na educação terciária; em nível de país, a disparidade de gênero em detrimento dos meninos existe em 74% dos países com dados disponíveis.
- Entre 1995 e 2018, a porcentagem de países com paridade de gênero na educação aumentou de 56% a 65% no ensino primário, de 45% a 51% no 1º nível secundário e de 13% a 24% no 2º nível secundário.
- Entre os 56 países com dados disponíveis para 2000-18, as taxas de conclusão do primário aumentaram mais rápido para meninas do que para meninos. Em um terço dos 86 países com dados disponíveis para 2013-18, as meninas tinham maior probabilidade de concluir o ensino primário do que os meninos.

Há melhora mais rápida nos resultados de aprendizado das meninas do que dos meninos, mas novas lacunas de gênero estão se desenvolvendo em habilidades de alfabetização digital e a maioria dos adultos analfabetos ainda é de mulheres.

- A vantagem das meninas sobre os meninos em leitura ampliou-se em mais de metade dos 38 países e territórios que participaram do PISA tanto em 2000 quanto 2018. As meninas agora têm desempenho igual ao dos meninos em matemática em mais da metade dos países e melhor do que o dos meninos em um quarto dos países.

- Há disparidade emergente em TIC. Entre 10 países de renda média e baixa com dados detalhados disponíveis, as mulheres têm menor probabilidade de ter usado uma fórmula básica de aritmética segundo uma planilha dos 7 países mais pobres, enquanto há paridade nos 7 países mais ricos.
- A parcela de mulheres entre jovens analfabetos diminuiu desde 2005, especialmente na Ásia Oriental e no sudeste da Ásia. Mas a parcela de mulheres adultas analfabetas permaneceu constante pelos últimos 20 anos, em cerca de 63%. E em 2018, menos de 80 mulheres adultas eram analfabetas para cada 100 homens adultos em 12 países, a maioria da África Subsaariana.

Apesar do progresso, as meninas continuam a enfrentar as piores formas de exclusão.

- Globalmente, três quartos das crianças de idade escolar primária que provavelmente nunca entrarão em uma escola são de meninas.
- Em 2018, menos do que 90 meninas estavam matriculadas para cada 100 meninos em 7 países no ensino primário, em 14 países no 1º nível secundário e em 23 países no 2º nível secundário.
- Menos do que 80 meninas para cada 100 meninos concluíram o ensino primário em 4 países, o 1º nível secundário em 15 países e o 2º nível secundário em 22 países.

O gênero interage com outras desvantagens no agravamento da exclusão pela educação.

- Em pelo menos 20 países, quase nenhuma jovem pobre de áreas rurais conclui o 2º nível secundário de ensino.
- Em 24 países participantes do PISA 2018, mais de 70% dos meninos pobres não alcançou o nível mínimo de proficiência em leitura.
- As mulheres mais desfavorecidas ficam ainda mais para trás em termos de habilidades de leitura. Em 59 países, mulheres com idades entre 15 e 49 anos oriundas dos domicílios mais pobres têm 4 vezes

maior probabilidade de serem analfabetas do que as oriundas dos domicílios mais ricos.

- Mulheres com deficiências tendem a ser particularmente desfavorecidas. Em Moçambique, 49% dos homens com deficiências sabe ler e escrever, em comparação a 17% das mulheres com deficiências.

Algumas áreas do conhecimento ainda têm predominância masculina, o que afeta a igualdade no trabalho e as oportunidades de aprendizagem de adultos.

- Globalmente, a porcentagem de mulheres entre graduados de STEM é inferior a 15% em mais de dois terços dos países. A parcela de mulheres nas matrículas em TVET diminuiu de 45% em 1995 a 42% em 2018.
- Somente 25% dos matriculados em programas de engenharia, manufatura, construção e TIC eram mulheres em metade dos países com dados disponíveis para 2016-18.
- A segregação de gênero por área de estudo limita a escolha de profissão das meninas. Em países da OCDE, somente 14% das meninas com alto desempenho em ciência e matemática tinham expectativas de trabalhar com ciências e engenharia, em comparação a 26% dos meninos com alto desempenho. As meninas perfazem menos de 1% dos candidatos a cargos técnicos em inteligência artificial e ciência de dados no Vale do Silício.
- Experiência educacional prévia, disposição pessoal à aprendizagem, circunstâncias de vida e barreiras estruturais são fatores de impacto na participação de adultos no ensino. As mulheres em países europeus têm quase duas vezes maior probabilidade do que homens de não participar do ensino adulto por motivos relacionados à família.

Intervenções por meio de políticas podem reduzir as chances de desvantagens em educação passarem à geração seguinte.

- A lacuna de gênero na parcela de crianças que alcançaram um nível de educação maior do que os pais – mobilidade intergeracional absoluta – diminuiu para cada grupo reunido por década de pessoas nascidas dos anos 1940 aos 1980. Globalmente, uma porcentagem ligeiramente mais alta de filhas (52%) do que filhos (51%) tinha nível de educação maior do que o dos pais no

grupo dos anos 1980, embora a mobilidade ainda seja mais baixa para meninas em países de renda média e baixa.

- A educação de crianças se apoia cada vez menos na educação dos pais – mobilidade intergeracional relativa – embora os anos de ensino escolar das meninas estejam mais alinhados aos dos pais do que os dos meninos, e refletem particularmente o exemplo das mães.
- As meninas são mais influenciadas pela educação da mãe do que do pai em países de renda média e baixa. No grupo de meninas nascidas nos anos 1980, um ano extra de educação materna leva a sete meses a mais de educação em países de baixa renda.
- Intervenções por meio de políticas podem reduzir a medida de transmissão de desvantagens educacionais à geração seguinte. Intervenções com potencial de sucesso incluem cotas em matrículas no ensino terciário para grupos vulneráveis, bolsas de estudo e transferência de recursos, e exclusão de taxas e outras despesas na educação primária. A correlação entre a educação da mãe e dos filhos caiu em 12,5% quando houve exclusão de taxas e outras despesas.

Números cada vez maiores de leis e políticas promovem igualdade de gênero na educação no papel, mas ainda deixam a desejar na prática.

- Globalmente, 105 países ratificaram a Convenção da UNESCO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino de 1960 e 23 a assinaram desde 1995.
- Ministérios da educação financiaram leis promovendo a igualdade de gênero em 50% dos países e políticas nesse sentido em 42%. Cerca de 46% dos países têm legislação e 58% têm políticas que promovem a igualdade de gênero na educação sob a liderança de outros ministérios.

Um compromisso político forte reduziu as taxas de gravidez precoce e levou a educação a meninas grávidas e pais e mães jovens.

- A prevalência de gravidez precoce caiu em um terço entre 1995 e 2020, de cerca de 60 para 40 nascimentos a cada 1.000 meninas com idade entre 15 e 19 anos.

- A parcela de mulheres com idade entre 20 e 24 anos que se casaram antes dos 18 anos, um fator que contribui com a gravidez precoce, caiu de 25% em 1995 para 20% em 2013-19.
- Na Argentina, uma abordagem holística que combina duas leis, programas de aprendizagem flexíveis, creches em escolas, programas de reingresso para crianças vulneráveis e programas alternativos de educação secundária não formal ajudou a proteger os direitos de meninas grávidas e pais e mães jovens à educação; com isso, a taxa de fertilidade entre adolescentes caiu de 61 em 1995 a 49 em 2018.
- Ativismo e mecanismos de responsabilização também podem ajudar a proteger o direito de meninas grávidas de frequentar a escola. Em Serra Leoa, uma política oficial de 2015 proibiu meninas grávidas de frequentar a escola. Em 2019, depois de muitos anos de ativismo, a proibição foi julgada discriminatória pelo Tribunal de Justiça da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental e foi suspensa.
- A cooperação multissetorial e as ligações entre departamentos governamentais ajudam a responder às necessidades interseccionais de muitas meninas e jovens mulheres em idade reprodutiva. No Reino Unido, medidas para responder a essas necessidades incluíram um enquadramento jurídico protetivo, uma unidade e estratégia para gravidez na adolescência, melhorias em creches, programas de conscientização, apoio voltado a homens jovens e apoio do setor não governamental. Essas medidas ajudaram a reduzir o número de concepções a cada 1.000 meninas de 17 anos de 42 para 18 entre 1995 e 2017.
- Em Serra Leoa, o número de meninas casadas e sexualmente ativas com idade entre 15 e 19 anos usando métodos contraceptivos dobrou de 10% a 20% entre 2008 e 2013, mas caiu para somente 14% em 2019, possivelmente por conta de uma decisão tomada em 2008 de acabar com a educação sexual abrangente nas escolas.
- O uso de termos claros nas orientações sobre educação em sexualidade pode ajudar. No Reino Unido, a educação sexual e sobre relacionamentos se tornou compulsória em todas as escolas secundárias desde 2019. Publicou-se guias para ajudar as escolas a informar e trabalhar com os pais dos alunos para enfrentar resistências.

Aconselhamento escolar específico quanto ao gênero pode melhorar paridade de gênero nas escolhas de áreas do conhecimento.

- Os conselheiros escolares frequentemente promovem estereótipos de gênero, o que afeta as escolhas dos alunos em termos de educação e carreira. Uma pesquisa entre conselheiros de educação secundária no estado de Wisconsin, nos Estados Unidos, descobriu que eles acreditavam que as alunas tendiam a obter melhores notas em matemática do que os alunos, mas, ainda assim, esses conselheiros estavam menos propensos a recomendar matemática às meninas do que língua e literatura.
- É necessário adotar estratégias específicas quanto a gênero para alcançar a paridade. Botswana tem um programa abrangente de orientação e aconselhamento e um Conselho de Referência em Gênero, mas não tem uma estrutura mais ampla voltada a ajudar meninas e mulheres que desejam se dedicar a áreas de TVET e STEM.
- Uma falta de medidas específicas de gênero em aconselhamento e orientação vocacional em nível estadual na Alemanha significa que o aumento da parcela de meninas em áreas STEM ocorrido entre 1999 e 2017 provavelmente está mais relacionado a uma centralização de informações *online* relacionadas a STEM voltadas para meninas e com uma colaboração entre os ministérios da mulher, da juventude, do trabalho e de assistência social.
- Estratégias nacionais para TVET e STEM nos Emirados Árabes Unidos não fazem referência a gênero e nem práticas de aconselhamento específicas de gêneros e as mulheres ainda estão sub-representadas nessas áreas do conhecimento.

A predominância de gravidez precoce pode estar ligada à falta de acesso a educação sexual e saúde reprodutiva.

- Linguagem ambígua e falta de empenho na observância das leis podem acabar levando as escolas a deixar de incluir um currículo abrangente de educação sexual. A Argentina tornou a matéria compulsória em 2006, mas somente 16 de 23 províncias aderiram a essa política ou aprovaram sua própria legislação quanto ao tema, provavelmente por terem enfrentado oposição nas escolas religiosas.

Países ainda produzem livros didáticos com estereótipos de gênero e referências limitadas a mulheres e meninas.

- A parcela de meninas em textos e imagens de livros didáticos para escola secundária em inglês era de 44% na Malásia e na Indonésia, 37% em Bangladesh e 24% na província de Punjab, no Paquistão.
- É preciso incluir parcerias e processos participativos em todas as fases de desenvolvimento e distribuição de livros didáticos para que haja uma reforma bem-sucedida.
- Em Comores, livros didáticos ainda contêm estereótipos de gênero, em parte porque os desenvolvedores de livros didáticos não passaram por treinamento ou sensibilização.
- A Etiópia demonstrou estar comprometida com a igualdade de gênero na educação, inclusive pela revisão de livros didáticos. No entanto, os estereótipos permanecem, o que pode ser atribuído ao fato de mulheres serem excluídas da revisão e do desenvolvimento de livros didáticos, à falta de treinamento e à falta de compromisso das autoridades com o combate às normas discriminatórias.
- No Nepal, houve um esforço de tornar materiais mais sensíveis a gênero por meio de orientação sobre materiais educativos que apresentam especificidades de gênero e de um especialista em gênero para revisar o conteúdo, além de auditorias sobre gênero e revisões formais de todos os materiais a cada cinco anos, embora algumas dessas medidas não tenham sido totalmente implementadas.
- Na Europa, 23 de 49 países não abordam orientação sexual e identidade de gênero explicitamente em seus currículos.

A desigualdade de gênero existe na contratação e promoção de professores, e é necessário tornar a educação de professores mais sensível a gênero.

- As mulheres perfazem 94% dos professores no ensino pré-primário, 66% dos professores no primário, 54% no secundário e 43% no terciário.
- Há um “teto de vidro”, isto é, uma barreira muitas vezes invisível, para mulheres em busca de alcançar cargos de liderança. Em um estudo de caso em

Brasília, 75% das escolas só tinham candidatos homens a cargos escolares de liderança. Nos últimos 25 anos, todos os ministros federais da educação foram homens. Na Bulgária, somente 5 de 95 ministros da educação em 140 anos eram mulheres.

- Os professores ainda agem como se meninas e meninos tivessem habilidades acadêmicas diferentes, o que afeta os resultados acadêmicos. Na Itália, as meninas que tiveram professores com posturas tendenciosas de gênero apresentaram desempenho inferior em matemática e escolheram escolas secundárias menos exigentes, seguindo as recomendações dos professores.

Milhões de escolas não são inclusivas, muitas vezes por conta de carência de infraestrutura e ambientes de aprendizado inseguros.

- Globalmente, mais de um quinto das escolas primárias não tinham instalações sanitárias básicas divididas por sexo em 2018. Cerca de 335 milhões de meninas frequentam escolas primárias e secundárias que não têm as instalações necessárias para os cuidados essenciais de higiene menstrual.
- Mesmo quando existem instalações sanitárias divididas por sexo, elas podem não ser acessíveis a todos os estudantes: menos de 1 em cada 10 escolas com condições sanitárias tinham instalações acessíveis a alunos com deficiências em El Salvador, Fiji, Tadjiquistão, na República Unida da Tanzânia e no Iêmen.

A violência de gênero relacionada à escola impede uma educação inclusiva de boa qualidade.

- As meninas têm maior probabilidade de passar por assédio, abuso e violência verbal e sexual, enquanto os meninos são frequentemente submetidos a violência física.
- A violência é dirigida com frequência àqueles cuja expressão de gênero não se encaixa em normas binárias de gênero. No Reino Unido, 45% de alunos homossexuais e bissexuais e 64% de alunos transgêneros sofreram *bullying* nas escolas.
- O avanço rápido da tecnologia aumentou os riscos de ameaças, intimidação e assédio. Na União Europeia, um em cada cinco jovens de 18 a 29 anos relatou ter passado por assédio *online*.

Mudanças na educação não poderão acontecer até que as normas desiguais de gênero sejam erradicadas.

- A discriminação de gênero foi considerada o problema global mais importante por 8% dos adultos na última Pesquisa Mundial de Valores. Uma volta aos valores tradicionais é uma ameaça cada vez maior aos direitos das mulheres. A proporção de pessoas com preconceito moderado a intenso contra a igualdade de gênero aumentou entre 2005-09 e 2010-14 em 15 dos 31 países participantes da pesquisa.
- A postura frente ao feticídio feminino não obteve melhora com a educação. Nas áreas urbanas da Índia, a taxa de bebês do sexo feminino e masculino é inversamente associada à educação de meninas.
- A discriminação de gênero é uma ameaça à educação inclusiva. Em 11 antigas repúblicas da União Soviética e na Mongólia, o nível de discriminação em instituições sociais é de 24%, em média, o que reduziu a média de anos escolares das mulheres em 16%.
- Os estereótipos de gênero dos pais podem ser um obstáculo à inclusão. Em Sokoto, na Nigéria, alguns pais acreditam que acesso à educação secundária impediria as meninas de se casarem. Em Fiji, os pais têm expectativas de que os filhos ajudem nas plantações, o que pode levá-los a abandonar a escola.

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formarem. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #Iamthe1stgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, a 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Rabia do Paquistão

Sou de uma pequena cidade, em um vilarejo remoto no sul de Punjab. Quando eu tinha apenas três anos de idade, estava tão ansiosa para iniciar os estudos que fui sozinha à escola local no fim da minha rua e exigi que eu pudesse ir às aulas. Comecei a estudar aos quatro anos, e fui muito bem. Logo antes de me formar no ensino secundário, decidi estudar engenharia. Meus pais foram resistentes à ideia, e minha comunidade acreditava ser melhor estudar medicina e me casar.

Resisti aos dois obstáculos e me matriculei na universidade em Lahore para estudar engenharia. Vou me formar ano que vem, sou a segunda pessoa em minha família a se graduar, mas a primeira em meu vilarejo a estudar engenharia na universidade, algo de que me orgulho bastante. Tive acesso a uma bolsa de estudos, portanto meus custos e taxas estão cobertos.

Na universidade, um professor em particular no departamento de engenharia elétrica se tornou meu mentor. Ele me encorajou a fazer um mestrado e eventualmente um PhD, o que planejo fazer assim que me graduar. Fui a vencedora de um concurso para me tornar embaixadora cultural do Paquistão, o que me permitiu visitar dez estados estadunidenses e falar sobre o meu país. Foi uma experiência incrível, e graças a ela tive a oportunidade de realmente entender como minha graduação em engenharia permite que eu contribua para o meu país e minha comunidade.

Shumi, de 16 anos, que evitou o casamento precoce, está sentada em uma cama lendo um livro em sua casa em Sylhet, Bangladesh. Shumi se beneficiou de um projeto da organização Save the Children financiado com ajuda do Reino Unido.

CRÉDITO: Tom Merilion / Save the Children



Introdução

A educação mudou minha vida, de uma criança que vivia em um vilarejo enfrentando a pobreza e tentando sobreviver ao casamento precoce e à violência doméstica, para uma instrutora universitária, ativista e defensora da educação, tentando apoiar e desenvolver a educação em seu país e usá-la como uma ferramenta para a mudança. Eu acredito na educação. Assim como mudou minha vida, pode mudar a vida de todas as crianças do mundo.

Ahlam, Yemen

Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), o mundo comprometeu-se a não deixar ninguém para trás. Como parte da agenda, a comunidade internacional comprometeu-se a alcançar o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4): 'Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.' O ODS 4.5 expressa, ainda, o compromisso de 'eliminar as disparidades de gênero na educação.' E o ODS 5 firma o compromisso de 'alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas'.

Esses objetivos e metas expressam uma aspiração à igualdade, à equidade e à inclusão. A igualdade é um estado de coisas (o *quê*): um resultado que pode ser observado em dados de entrada, dados de saída e em resultados. A equidade é um processo (o *como*): ações voltadas a garantir a igualdade. O conceito de inclusão, por outro lado, envolve tanto os meios quanto os fins. Neste relatório, a inclusão é definida primeiramente, e principalmente, como um processo relacionado às ações que acolhem a diversidade e constroem um senso de pertencimento, baseado na convicção de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada. No entanto, inclusão também é um estado de coisas, um resultado, com uma natureza multifacetada que a torna difícil de definir.

Uma análise abrangente da inclusão na educação de uma perspectiva de gênero tem de ser mais do que simplesmente apontar os níveis de paridade de gênero (isto é, igualdade de participação ou taxas de conclusão em vários níveis e vertentes educacionais). Também é preciso examinar as potenciais origens da discriminação na educação, tais como materiais de ensino e aprendizagem, instalações sanitárias e acesso a água, além de leis e políticas. É preciso examinar outras potenciais formas de desfavorecimento e discriminação tais como pobreza, localização, etnia e deficiências, que podem levar, em intersecção com o gênero, alguns meninos e meninas, mulheres e homens a ficarem para trás em termos de educação (**Box 1**).

A partir do *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020*, este relatório investiga como a inclusão na educação pode promover a igualdade de gênero em e pela educação, um passo crítico para o progresso em direção à igualdade de gênero na sociedade. O objetivo da igualdade de gênero, é claro, não é algo novo. Ele foi consagrado pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979 e é parte central da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995, cujo aniversário de 25 anos é comemorado em 2020 (**Box 2**).

Este relatório contabiliza o progresso em direção à igualdade de gênero na educação mas também em direção à implementação das estratégias de Pequim selecionadas desde 1995, com base em estudos de caso em nível de país sobre gravidez precoce, aconselhamento escolar, materiais de ensino e aprendizagem, mulheres na força de trabalho para a educação e violência de gênero relacionada à escola, desenvolvidos com o apoio da UNESCO e do Grupo de Trabalho Global para o fim da violência de gênero relacionada à escola. Em particular, o relatório visa responder as seguintes perguntas:

- Quanto avanço houve no mundo, nas regiões e nos países em termos da situação das meninas e mulheres na educação em relação a 25 anos atrás?
- O progresso trouxe benefícios a todas? Caso contrário, quem ficou para trás e por quê?

- Como os países vêm implementando os objetivos estratégicos para melhorar a educação e capacitação de meninas e mulheres?
- O que falta fazer para cumprir a promessa de Pequim e seguir promovendo a igualdade de gênero em um mundo precário e incerto?

Embora tenha havido progresso em direção à igualdade de gênero nos últimos 25 anos, as conquistas têm sido irregulares entre e dentro dos países. Ademais, esse progresso continua sendo frágil, na medida em que é possível observar ocasionalmente alguns retrocessos em certos contextos. A pandemia global da COVID-19, que ameaça aprofundar desigualdades existentes, também tem implicações adversas para a igualdade de gênero em muitos países.

BOX 1:

Gênero tem intersecções com outras características que exacerbam a exclusão na educação

A disparidade e a desigualdade de gênero na educação representam apenas um tipo de manifestação de exclusão nos sistemas educacionais. Em muitos países, em sua maioria pobres, as meninas têm menor probabilidade de ter acesso a, participar em e concluir sua educação, enquanto em outros países, principalmente países ricos, os meninos têm maior probabilidade de se distanciar da educação. No entanto, meninas e meninos, mulheres e homens não são grupos homogêneos. Suas experiências de exclusão e discriminação na educação são moldadas não somente por gênero, mas também por uma combinação de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que afetam oportunidades individuais e instituições coletivas. É importante, portanto, olhar tanto para as experiências em nível micro, tais como o desenvolvimento da identidade pessoal e das relações com outros, quanto fatores em nível macro, tais como políticas e práticas em educação e afins (Grant e Zwier, 2017).

Algumas políticas focam a dinâmica da exclusão associada com apenas um tipo de divisão social e identidade associada, tal como gênero, deficiência, etnia ou pobreza. Essas políticas podem não ser detalhadas o suficiente para reconhecer diferenças dentro de cada grupo, o que gera formas particulares de exclusão. Elas podem se concentrar em intervenções simples sem questionar se e como desigualdades enraizadas acabaram por impedir outras intervenções semelhantes de alcançar os resultados desejados.

Enxergar as políticas pela ótica da interseccionalidade – que captura diferenças concomitantes entre grupos, analisa formações de poder institucionais interligadas e critica descrições vigentes de gênero, raça, etnia ou deficiência – pode ajudar a enfrentar essas falhas e motivar um envolvimento mais aprofundado com ideias sobre inclusão. Ao mesmo tempo, é preciso que os atores envolvidos tenham conhecimentos prévios mais amplos para implementar o tipo de ação conjunta que pode trazer mudanças.

Consideremos, por exemplo, uma adolescente que engravida. Entre os desafios que ela pode ter de enfrentar estão o risco de complicações sérias de saúde, falta de cuidados relacionados à maternidade, perda de renda, exclusão da educação e da participação política, e marginalização cultural. Pode ser fácil ou não para ela obter métodos contraceptivos ou informações sobre saúde sexual e reprodutiva. Uma jovem grávida que não terminou a escola terá suas experiências formadas de maneira crucial pelos recursos financeiros e emocionais que sua família, o pai de seu/sua filho(a) e a família dele podem oferecer, pelas provisões legais de seu país relacionadas à volta à escola, pela postura de seus professores e colegas, pelas instalações clínicas às quais ela tem acesso, pelo nível de aceitação de maternidade adolescente fora do matrimônio pela comunidade, pela percepção dos que têm poder em sua comunidade e pelo seu status como mulher jovem. Todas essas relações interseccionais têm um impacto importante sobre as oportunidades às quais ela terá acesso (Unterhalter, 2020).

A percepção que está no núcleo do conceito de interseccionalidade é que a desigualdade social e o exercício de poder se baseiam em eixos de divisão social em uma dada sociedade em uma dada época. Esses eixos não operam como entidades discretas e mutuamente exclusivas; eles se apoiam uns nos outros e funcionam em conjunto, tomando formas específicas historicamente moduladas em locais específicos. Esses regimes de desigualdade, suas intersecções, e as ideias que os fazem parecer justificados demandam processos contínuos de reflexão crítica para entender pressupostos enraizados e ajudar a conduzir esforços a programas que apoiam a inclusão e a igualdade substantiva de gênero (Piketty, 2019).

BOX 2:**Pequim foi um ponto de inflexão para a igualdade de gênero, mas os desafios permanecem**

A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995 estabeleceu uma agenda visionária para o empoderamento das mulheres. Ela afirma: 'A participação plena, em igualdade de condições, da mulher na vida política, civil, econômica, social e cultural nos planos nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação baseadas no sexo são objetivos prioritários da comunidade internacional.' (ONU Mulheres, 2014). A declaração e plataforma oferecem o mais abrangente marco de ação política global para a igualdade de gênero em 12 áreas cruciais, incluindo a educação. Nesse marco de ação, 189 Estados-membros firmam compromisso com 6 objetivos estratégicos de educação e capacitação (**Tabela 1**).

A educação também está presente em outras áreas cruciais do programa, como no objetivo estratégico D.1, em que governos firmam compromisso de prevenir e eliminar a violência contra as mulheres, inclusive por meio do desenvolvimento de 'programas e procedimentos tendentes a eliminar o assédio sexual e outras formas de violência contra a mulher em todas as instituições de ensino' (ONU Mulheres, 2014, p. 194).

O último relatório quinquenal da Secretária-Geral da ONU sobre a implementação da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim identifica como prioridades máximas entre todos os objetivos estratégicos, especialmente em países de média e baixa renda, a eliminação da violência contra mulheres e meninas; o acesso a assistência médica, incluindo saúde sexual e reprodutiva; participação e representação política; e boa qualidade de educação, capacitação, além de formação contínua. Em países de alta renda, se dá maior ênfase ao direito de trabalhar das mulheres e aos seus direitos no ambiente de trabalho; o que inclui trabalho doméstico e de cuidados familiares não remunerado; conciliação entre trabalho e família; e a necessidade de modificar normas sociais negativas e estereótipos de gênero. De forma geral, os países se empenharam menos em fortalecer a participação das mulheres na sustentabilidade ambiental; nos esforços com especificidades de gênero para redução de riscos de desastres e resiliência; e inclusão digital e financeira (ONU, 2020).

TABELA 1:
Objetivos estratégicos relacionados a educação e capacitação da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim

B.1	Assegurar a igualdade de acesso à educação
B.2	Eliminar o analfabetismo entre as mulheres
B.3	Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente
B.4	Estabelecer sistemas não discriminatórios de educação e capacitação
B.5	Alocar recursos suficientes para as reformas da educação e controlar a implementação dessas reformas
B.6	Promover a educação e capacitação permanentes para meninas e mulheres

Fonte: ONU Mulheres (2014).

Esta foto simboliza o potencial de força, poder e confiança de muitas meninas nas Ilhas Salomão, se tivermos a chance de concluir nossa educação secundária.

CRÉDITO: Plan International/Meninas adolescentes das Ilhas Salomão

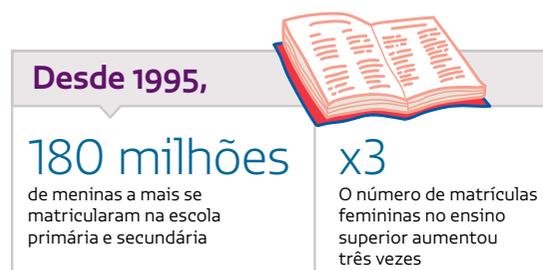


O progresso em direção à paridade de gênero na educação é inegável

Em 1995, o universo da educação era um lugar muito diferente, sob a perspectiva do gênero. A discriminação gritante a que milhões de meninas e mulheres eram submetidas em muitos lugares do mundo teve repercussões que ainda hoje estão conosco: diretamente, embutidas na parcela insistentemente alta de mulheres no total da população de adultos analfabetos, e indiretamente, nas consequências sofridas pelas mulheres de não terem sido ouvidas quanto a decisões relacionadas a fertilidade ou de não terem tido participação em atividades econômicas, sociais e políticas.

Uma geração depois, as filhas dessas jovens mulheres podem desfrutar dos benefícios de grandes progressos em direção à paridade em uma série de indicadores de educação, especialmente educação primária e secundária. Ainda assim, novas áreas de potencial desigualdade estão surgindo quanto ao acesso a oportunidades de aprendizagem digital. Essa área tem de ser monitorada de perto e abordada nos próximos anos. Esta seção analisa o status dos dados desagregados mais recentes sobre gênero e algumas das principais tendências em educação. Uma apresentação curta também discute se e como alguns indicadores relacionados a educação podem ser afetados pela COVID-19.

“ As matrículas de meninas representaram 55% do aumento total na educação primária e secundária entre 1995 e 2018, crescendo 180 milhões ”



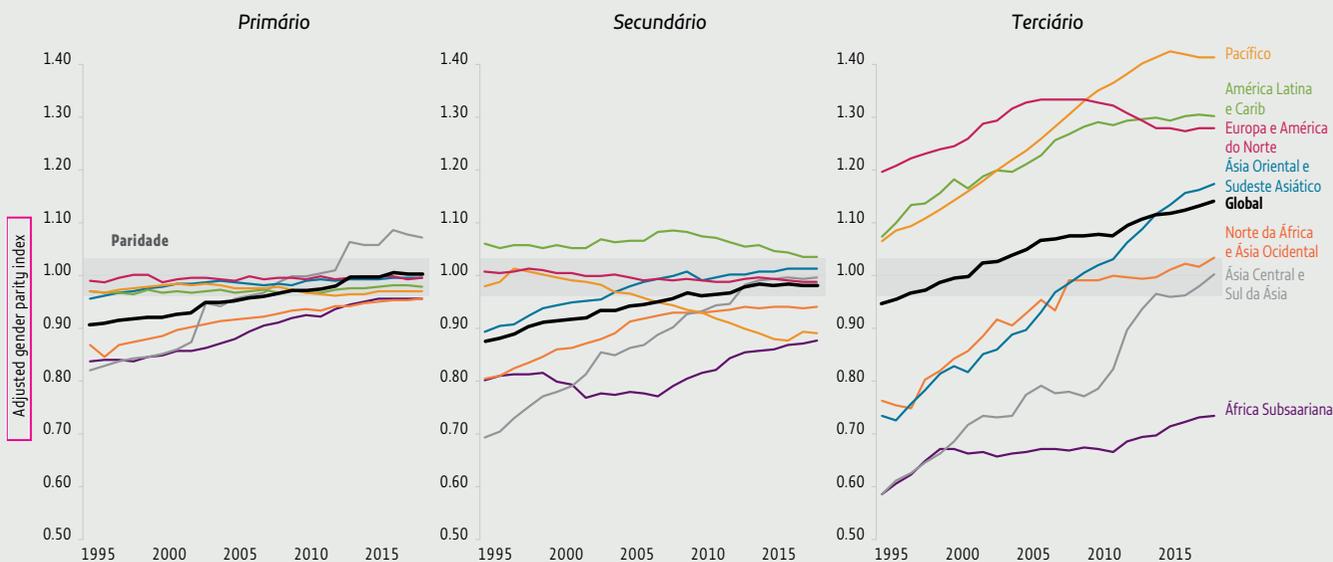
MAIS MENINAS SE MATRICULAM NA ESCOLA E COMPLETAM O ENSINO DO QUE NUNCA

Globalmente, a matrícula feminina respondeu por 55% do aumento total nas matrículas em ensino secundário e primário entre 1995 e 2018, que foi de 180 milhões, passando de 469 a 649 milhões. A Ásia Central e o Sul da Ásia respondem por 47% do aumento total e a África Subsaariana por 48%. O aumento global nas matrículas femininas corresponde a uma taxa bruta combinada de matrícula no ensino primário e secundário de 73% a 89%. Assim caminhou o mundo em direção à paridade de gênero (Figura 1). Globalmente, o índice de paridade de gênero no ensino primário e secundário aumentou de cerca de 90 meninas matriculadas para cada 100 meninos em 1995 a um número igual de ambos em 2018. Em ambos os níveis, as tendências globais foram encabeçadas pelo Sul da Ásia, principalmente a Índia, onde agora mais meninas do que meninos estão matriculadas no ensino primário e secundário. Também se observou melhorias significativas em outros países. Por exemplo, em 24 países onde, em 1995, havia menos do que 80 meninas matriculadas no ensino primário para cada 100 meninos, incluindo Butão, Burkina Faso, Djibuti e Nepal, a paridade foi alcançada.

FIGURA 1:

O progresso em direção à paridade de gênero foi irregular entre regiões e níveis de educação

Índice ajustado de paridade de gênero em taxa bruta de matrícula por região e nível de educação, 1995–2018

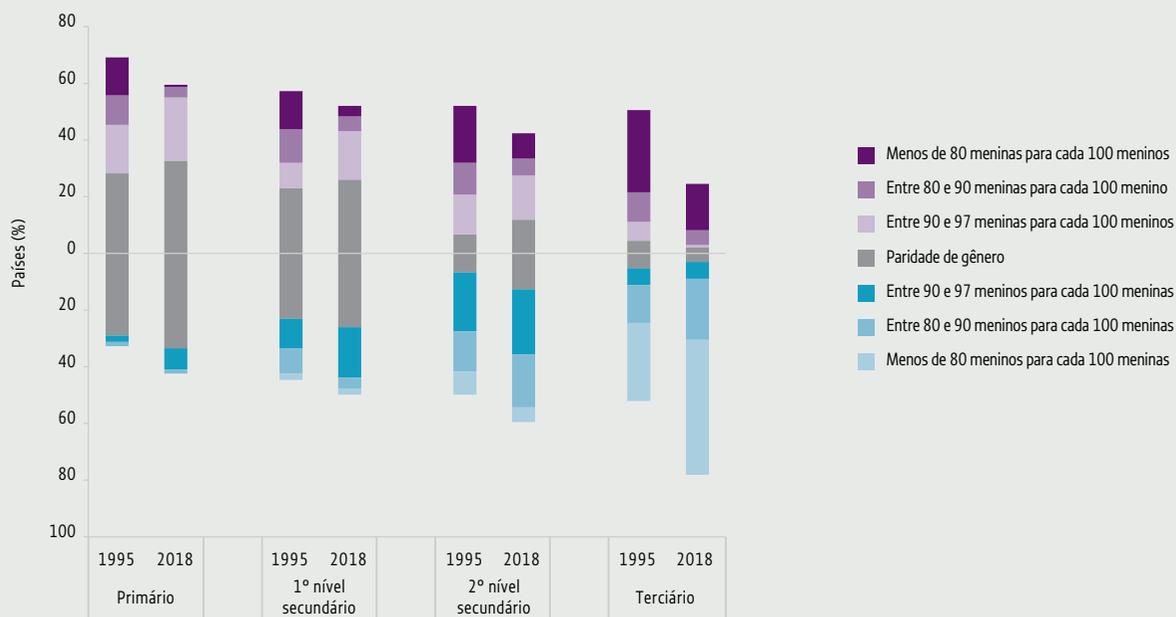


Fonte: Base de dados UIS.

FIGURA 2:

Mais países caminharam em direção à paridade de gênero na educação básica, mas ainda há muito a se fazer quanto ao ensino de 2º nível secundário e terciário

A porcentagem dos países que atingiram paridade de gênero no mundo por nível de educação, 1995 e 2018

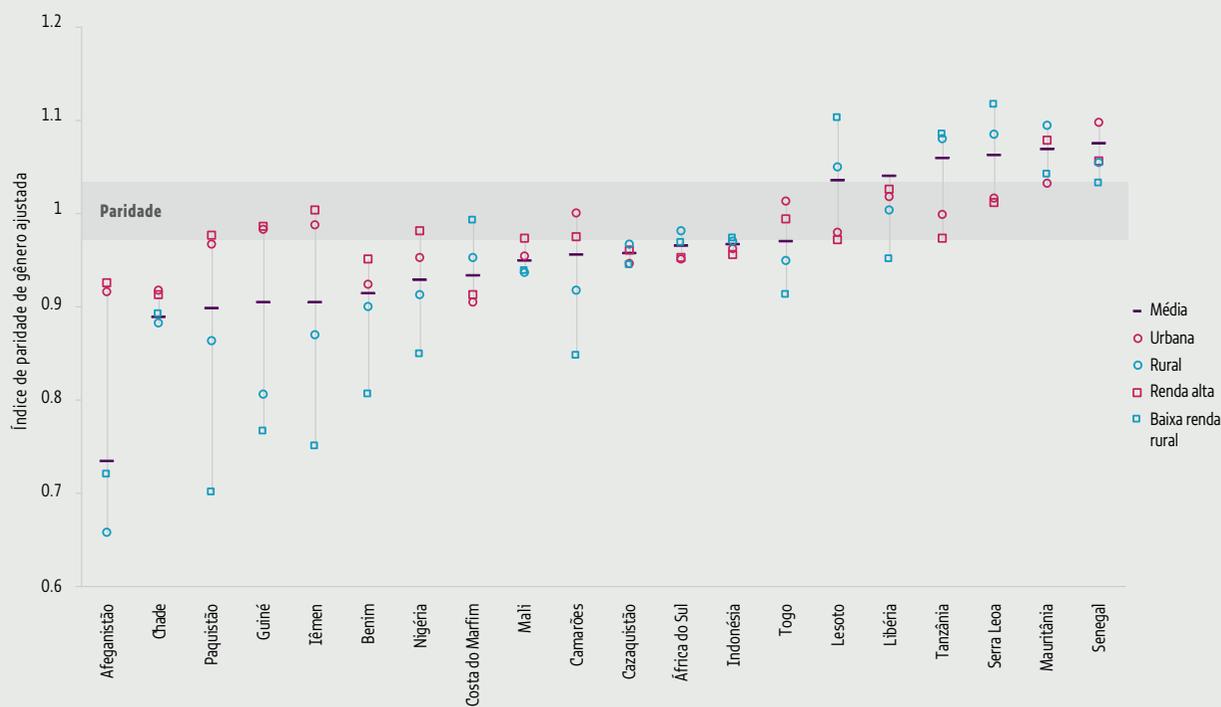


Fonte: Base de dados UIS.

FIGURA 3:

A disparidade de frequência nas escolas primárias entre crianças pobres e habitantes de zonas rurais em países de média e baixa renda é maior do que a média, em geral desfavorecendo meninas

A paridade de gênero na frequência em escola primária por local e faixa de renda, países selecionados, 2013-18



Fonte: Banco de Dados sobre Desigualdade no Mundo em Educação.

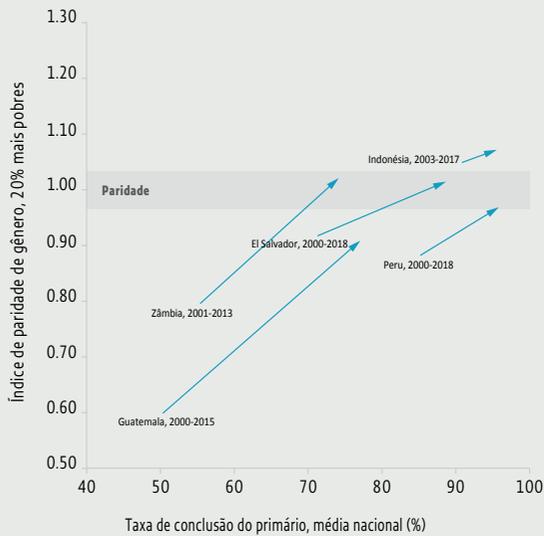
Meninas continuam a ter maior probabilidade do que meninos de nunca terem se matriculado na escola. Globalmente, das 59 milhões de crianças em idade de ensino primário que não se matricularam em 2018, 12 milhões, ou 20%, nunca frequentaram a escola e provavelmente nunca começarão a frequentar, se as tendências atuais continuarem. As meninas representam três quartos (9 milhões) dessas crianças, e 4 milhões dessas meninas estavam na África Subsaariana (UIS, 2019).

Entre 1995 e 2018, a porcentagem de países que haviam alcançado a paridade de gênero aumentou de 56% a 65% no ensino primário, de 45% a 51% no 1º secundário e de 13% a 24% no 2º secundário (**Figura 2**). Ainda assim, continua havendo disparidade considerável em detrimento das meninas, principalmente em países de baixa renda da África Subsaariana. Em 2018, menos de 90 meninas estavam matriculadas para cada 100 meninos em 7 países no ensino primário, 15 países no 1º secundário e 22 países no 2º secundário. Menos de 90 meninos estavam matriculados para cada 100 meninas em 24% dos 152 países com dados disponíveis para o ensino 2º secundário em 2018, uma situação que praticamente não mudou desde 1995.

A intersecção do gênero com outros fatores de desfavorecimento torna a disparidade mais complexa. Em um grupo de países de média e baixa renda com disparidade de gênero em frequência escolar, o índice de paridade era ainda mais baixo entre os mais pobres e os habitantes de áreas rurais, em geral desfavorecendo meninas (**Figura 3**). Em Camarões, Guiné, Paquistão e Iêmen, existe paridade de gênero entre os 20% de domicílios mais ricos e que em áreas urbanas, mas altos níveis de disparidade de gênero ficaram evidentes entre os 20% mais pobres e em áreas rurais. No Paquistão, somente 70 entre as meninas mais pobres frequentaram a escola primária em 2018 para cada 100 entre os meninos mais pobres. Em alguns países, incluindo Lesoto, Serra Leoa e a República Unida da Tanzânia, a disparidade em detrimento dos meninos em nível nacional é ainda mais exacerbada entre os pobres e habitantes de áreas rurais.

FIGURA 4:
As meninas mais pobres vêm alcançando os meninos em conclusão do ensino primário

Taxa de conclusão do ensino primário e índice de paridade de gênero entre os 20% mais pobres, países selecionados, 2000-18



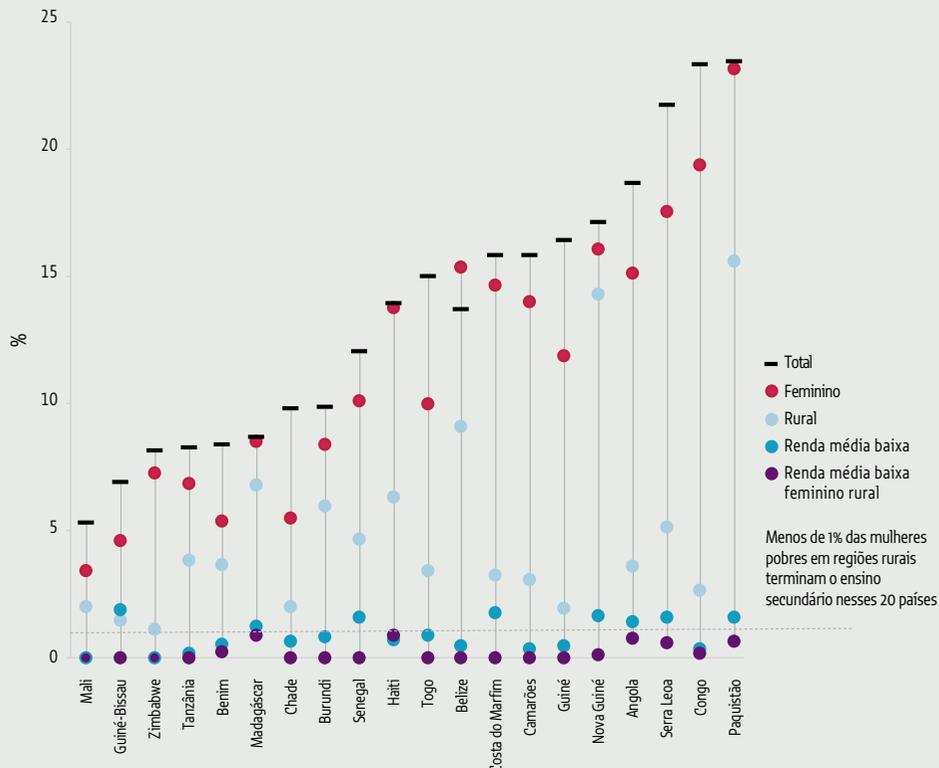
Fonte: Banco de Dados sobre a Desigualdade no Mundo em Educação

“ No Paquistão, apenas 70 das meninas mais pobres frequentaram a escola primária em 2018 para cada 100 dos meninos mais pobres ”

Entre 56 países com dados para 2000-18, a taxa de conclusão do ensino primário aumentou mais rápido, em média, para meninas (em 17 pontos percentuais) do que para meninos (em 15 pontos percentuais). Em Burundi, Camboja e Serra Leoa, a taxa de conclusão para meninas aumentou em mais de 40 pontos percentuais. Embora vulnerabilidades acumuladas persistam ao longo do tempo, as taxas de conclusão para meninas desfavorecidas têm registrado aumento relativo em muitos países. Em Guatemala, a taxa de conclusão entre as meninas mais pobres aumentou de 21% a 54% entre 2000 e 2015, mais rápido do que a taxa dos meninos mais pobres (de 35% a 58%), o que significa que o índice de paridade aumentou de 0,60 a 0,92 (Figura 4).

FIGURA 5:
Em pelo menos 20 países, quase nenhuma jovem pobre e habitante de zonas rurais completou o 2º nível secundário

Taxa de conclusão do 2º nível secundário por sexo, local e faixa de renda, países selecionados, 2013-18



Fonte: Base de Dados sobre Desigualdade no Mundo em Educação

Em um terço dos 86 países com dados de pesquisa domiciliar para 2013-18, as meninas tinham maior probabilidade de completar a escola primária do que os meninos. Mas ainda existem disparidades significativas desfavorecendo meninas em muitos países. Menos do que 80 meninas para cada 100 meninos completaram o ensino primário em 4 países (Afeganistão, Chade, Guiné-Bissau e Iêmen), o 1º nível secundário em 15 países e o 2º nível secundário em 22 países. No 2º nível secundário, a taxa de conclusão entre alunos foi maior do que o dobro do que a taxa de conclusão de alunas no Afeganistão, em Benim, Chade e Togo. Em Chade, 14,6% dos meninos e 5,5% das meninas completou o ensino de 2º nível secundário. Em pelo menos 20 países com dados disponíveis, a maioria na África Subsaariana, mas também em Belize, Haiti, Paquistão e Papua Nova Guiné, quase nenhuma jovem pobre e habitante de zonas rurais completou o 2º nível secundário (**Figura 5**).

AS MENINAS TÊM MELHOR DESEMPENHO DO QUE OS MENINOS EM LEITURA E IGUAL DESEMPENHO EM MATEMÁTICA

Globalmente, as meninas continuam a ter melhor desempenho do que meninos em leitura, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entre estudantes de 15 anos de idade, 80 meninos alcançaram nível de proficiência mínima em leitura para cada 100 meninas em 80 países e territórios participantes do programa. As meninas apresentaram grande vantagem, por exemplo, na Macedônia e na Tailândia, onde cerca de 60 meninos alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura para cada 100 meninas. Em mais da metade dos 38 países e territórios que participaram do PISA em 2000 e 2018, a vantagem das meninas sobre os meninos quanto à leitura aumentou. Em Israel, o número de meninos que alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura caiu de 91 para 71 para cada 100 meninas.

As meninas e os meninos têm igual desempenho em matemática em mais da metade dos países. As meninas vão melhor em um quarto dos países, especialmente nos países do Sudeste da Ásia como Indonésia, Filipinas e Tailândia. Os meninos mantêm-se à frente por uma boa margem em países latino-americanos como Colômbia e Costa Rica (**Figura 6**). Os meninos (12,3%) têm maior probabilidade do que as meninas (9,5%) de estarem entre os estudantes com maior rendimento (níveis 5 e 6 no PISA) no países da OCDE (OCDE, 2019).

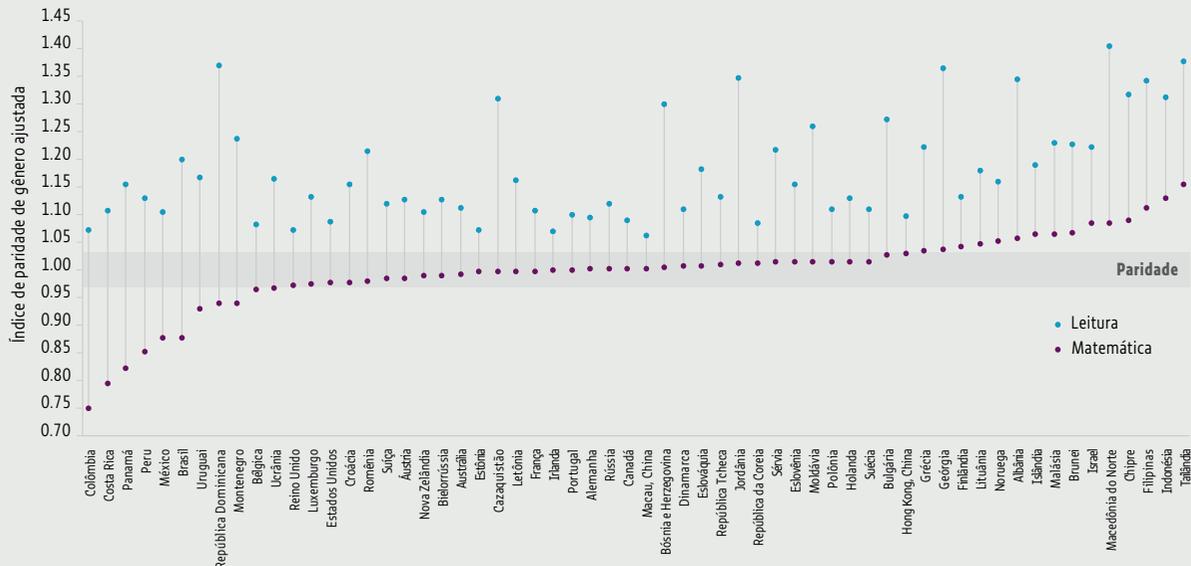
A disparidade de gênero em resultados de aprendizagem faz intersecção com outras formas de desfavorecimento. Em todos os países e territórios participantes do PISA, exceto 3, pelo menos 20% dos meninos pobres não alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura em 2018, e em 24 países, mais de 70% dos meninos pobres tiveram rendimento abaixo do nível mínimo (Schleicher, 2019). Dados administrativos detalhados baseados em registros escolares demonstraram como meninos de famílias desfavorecidas na Dinamarca e na Flórida (EUA) tiveram menores notas e menor probabilidade de completar o ensino secundário do que meninas de origens semelhantes (Autor et al., 2019; Brenøe e Lundberg, 2018).

Uma ressalva importante é que a lacuna cada vez maior nas conquistas em educação e leitura entre meninas e meninos em alguns contextos não necessariamente parece levar a desfavorecimento em habilidades da vida adulta entre homens. Um estudo nos Estados Unidos descobriu que meninos tinham mais problemas na escola do que meninas, incluindo menos aspirações de aprendizado e suspensões mais frequentes quando vinham de domicílios sem pai, em escolas de qualidade inferior e em bairros menos educados. No entanto, não se encontrou evidências de que esse desfavorecimento tenha maior impacto na educação terciária, no emprego e no salário de homens em comparação às mulheres (Lei e Lundberg, 2020).

“ Em 24 países, mais de 70% dos meninos pobres tiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura em 2018 ”

FIGURA 6:

As meninas têm melhor desempenho do que os meninos em leitura e estão praticamente par-a-par com eles em matemática
Índice ajustado de paridade de gênero da porcentagem de alunos com 15 anos de idade que alcançam proficiência mínima em leitura e matemática, 2018



Fonte: Base de dados UIS.

O ACESSO A CERTOS CAMPOS DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO PÓS-SECUNDÁRIA PERMANECE SEGREGADO QUANTO A GÊNERO

Oportunidades em educação para mulheres se expandiram de forma ainda mais notável no nível terciário de ensino. Globalmente, a matrícula de mulheres no ensino terciário triplicou de 38 milhões a 116 milhões, entre 1995 e 2018, o que corresponde a 54% do aumento total de matrículas. A taxa bruta de matrícula entre alunas aumentou de 15% a 41% entre 1995 e 2018, e o índice ajustado de paridade de gênero cresceu de 0,95 a 1,14. Observou-se disparidade desfavorável aos homens em todas as regiões exceto na Ásia Central e no Sul da Ásia, onde há paridade, e na África Subsaariana, onde a disparidade desfavorável às mulheres persiste, com 73 alunas matriculadas para cada 100 alunos em 2018 (Figura 1). Em nível de país, registra-se disparidade de gênero desfavorável aos homens em 74% dos países com dados disponíveis (Figura 2).

O Norte da África e a Ásia Ocidental tiveram uma expansão rápida da participação no ensino terciário, ultrapassando a média global nos últimos anos. No entanto, as experiências variam entre os países. A Tunísia tinha uma das maiores taxas de participação há pouco tempo, em 2010, mas ficou estagnada em 35%. A taxa de matrícula da Arábia Saudita mais do que duplicou entre 2009 e 2017, de 32% a 70%. Em alguns países da região, como Argélia, as mulheres foram as principais beneficiadas no cenário de aumento acelerado de matrículas no

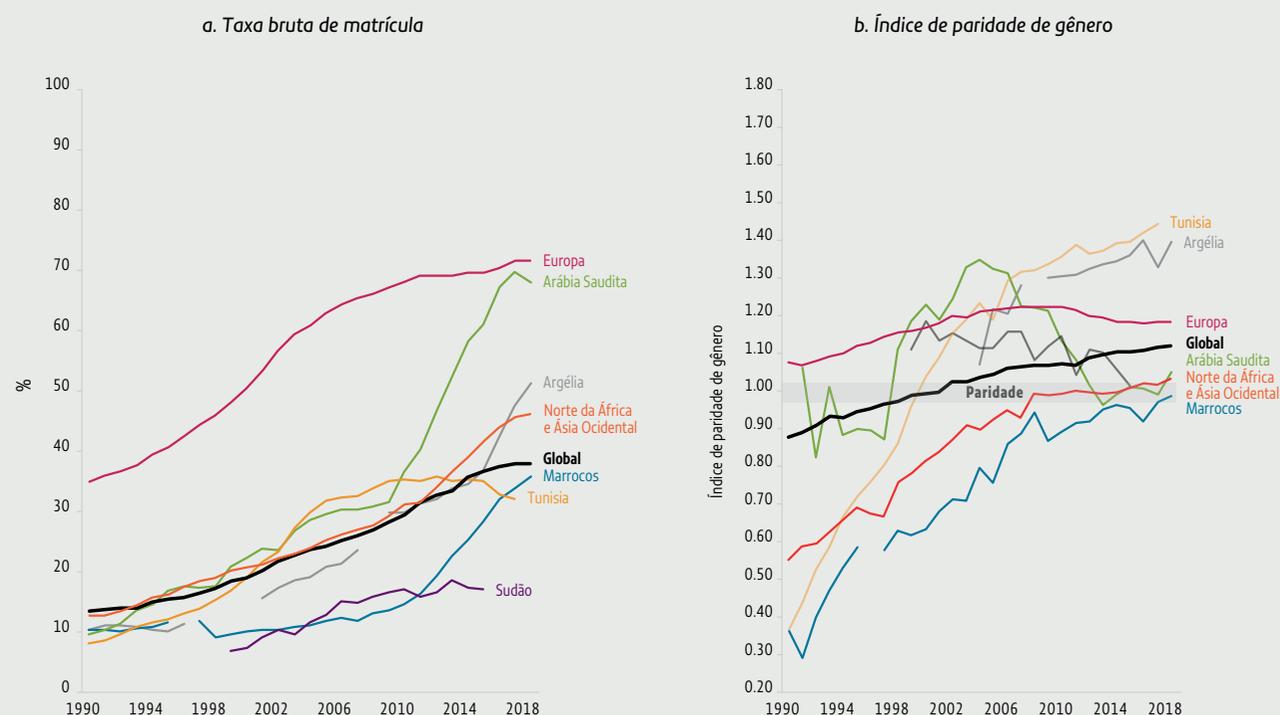
“ A Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim de 1995 estabeleceram como objetivo estratégico melhorar o acesso das mulheres à formação profissionalizante e à ciência e tecnologia. ”

ensino terciário. Em contraste, na Arábia Saudita, com níveis de disparidade de gênero entre os mais altos (todavia desfavorecendo homens), as matrículas aumentaram e alcançou-se a paridade de gênero nesse quesito. Marrocos, que tinha uma das taxas de matrícula no ensino terciário com maior desigualdade de gênero nos anos 1990 (30 mulheres para cada 100 homens), alcançou a paridade em 2017. Há pouco tempo, em 2011, o Marrocos tinha a mesma taxa baixa de participação do que o Sudão (16%), mas, enquanto este ficou estagnado, o Marrocos mais do que duplicou sua participação em sete anos, chegando a 36% (Figura 7).

FIGURA 7:

No Norte da África e na Ásia Ocidental, os padrões de expansão da educação terciária variam por gênero

Indicadores de educação terciária, países selecionados do Norte da África e da Ásia Ocidental e médias regionais, 1990-2018



A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995 tornou o aumento do acesso de mulheres à formação vocacional (**Box 3**) e a ciência e tecnologia um objetivo estratégico. Mas, enquanto a expansão global da educação terciária favoreceu as mulheres, suas escolhas de área ainda são fortemente influenciadas pelas percepções de suas habilidades em certos tipos de estudo. Meninas e mulheres enfrentam barreiras que restringem seu envolvimento em áreas dominadas por homens (CEDAW, 2017). A percepção da ciência, tecnologia e matemática como áreas ‘masculinas’ transforma diferenças entre gêneros em conceitos autorrealizados. Em todos os níveis de educação, meninas apresentam valores baixos de autoeficácia – isto é, *percebidos* como o contrário de habilidades *verdadeiras* – em matemática e em disciplinas de ciências, exceto ciências da vida.

As mulheres têm maior representação em educação, saúde, artes, humanidades e ciências sociais, e menor representação em algumas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Globalmente, a porcentagem de mulheres entre formados em STEM está abaixo de 15% em mais de dois terços dos países (banco de dados UIS; PNUD, 2020). Varia de 1% nas Maldivas a 41% em Omã. Em países da OCDE, somente 20% de ingressantes em programas terciários de ciclo curto e 30% de ingressantes em programas de bacharelado em áreas STEM em 2017 era de mulheres (OCDE, 2020).

Programas de engenharia, manufatura, construção e tecnologia da informação e comunicação (TIC) têm alta predominância masculina: somente cerca de 25% dos estudantes matriculados em metade dos países com dados para 2016-18 era de mulheres. Em países da OCDE, em média, as mulheres perfazem menos do que 20% dos ingressantes em programas terciários de ciência da computação e cerca de 18% dos ingressantes de engenharias (OCDE, 2017). A parcela de estudantes mulheres em programas de TIC é de cerca de 10% a 12% em países de alta renda, incluindo a Bélgica, os Países Baixos, a Espanha e a Suíça, em comparação a 58% em Myanmar e 51% na Tunísia.

Resultados do ICILS 2018 (Internacional Computer and Information Literacy Study – Estudo Internacional sobre Aprendizado em Computação e Informação) de estudantes de 8º ano em 21 países, em sua maioria de alta renda, mostrou que, embora as meninas tenham melhor desempenho do que os meninos em indicadores de habilidades digitais, elas tinham menor probabilidade de querer estudar ou encontrar trabalho em uma área relacionada a TIC (Faulstich-Wieland, 2020).

BOX 3:**A educação técnica e vocacional é caracterizada por segregação de gênero em muitos programas**

Globalmente, somente 1 em cada 10 estudantes matriculados em ensino secundário estava em um programa de ensino ou formação técnica e vocacional (TVET – Technical and Vocational Education or Training) em 2018, um número que teve ligeiro declínio desde 1995, quando a taxa de matrícula estava em 12%. A parcela de meninas matriculadas em programas TVET secundários diminuiu, passando de 45% em 1995 a 42% em 2018, quando foi de 29% na Ásia Central e no Sul da Ásia a 52% na América Latina e no Caribe. Na África Subsaariana, a parcela aumentou de 35% a 41%. Em nível de país, em 20 dos 159 países com dados disponíveis para 2018, a parcela de meninas foi de zero a mais de 60% na República Dominicana e em Lesotho.

Países diferentes tiveram mudanças muito diferentes desde 1995. A parcela de meninas em programas secundários de TVET diminuiu em 40 dos 70 países com dados para ambos os anos. Na Alemanha, onde caiu de 44% a 36%, as meninas perfaziam 11% dos novos contratos de aprendizes em carreiras relacionadas a TVET em 2018, uma porcentagem que permaneceu inalterada por duas décadas. Uma explicação para a discrepância pode ser que as meninas adquirem melhores certificados de conclusão de ensino, o que significa que escolhem frequentar a universidade e evitam carreiras relacionadas a TVET, especialmente em áreas consideradas masculinas (Faulstich-Wieland, 2020). Na República Unida da Tanzânia, a parcela de meninas em TVET caiu em mais de 40 pontos percentuais, de 53% a 12%.

A parcela de meninas em TVET teve melhora em 30 países, com grandes aumentos em alguns onde havia sido zero em 1995, tais como Peru e Filipinas, e também os Emirados Árabes Unidos, onde chegou a 38% em 2017, uma mudança que potencialmente

se deve ao desenvolvimento de uma infraestrutura em TVET feita para fomentar uma economia de conhecimento e à evolução na disposição e percepção cultural e social quanto a essas áreas. No entanto, a taxa de matrícula de meninas continua relativamente baixa em algumas áreas (Labid, 2020).

As meninas frequentemente se matriculam em áreas específicas. Em Botswana, a parcela de alunas mulheres matriculadas no Brigades, um programa TVET que acolhe estudantes que não alcançam os critérios de admissão de 2º secundário, aumentou de 18% a 43% entre 1995 e 2018. Mas as meninas se concentraram em programas como secretariado, contabilidade, administração, têxteis e recursos humanos, enquanto os meninos dominaram programas como mecânica de automóveis, engenharia, eletrônica, carpintaria, soldagem e fabricação (Mokgolodi, 2020). Na Alemanha, uma análise dos 30 contratos de aprendiz mais populares indica que, enquanto mulheres e homens preferem carreiras em negócios, as mulheres preferem carreiras em saúde e os homens em ofícios especializados e habilidades técnicas (Faulstich-Wieland, 2020).



A proporção de mulheres na educação secundária técnica e profissionalizante

diminuiu de 45% em 1995
para 42% em 2018

As meninas têm menor probabilidade do que meninos de estudar em áreas STEM

A segregação de gênero em áreas de estudo afeta possibilidades de carreira e a igualdade nas oportunidades de trabalho. Nos 37 países da OCDE que participaram da rodada do PISA de 2018, 7% das meninas, contra 15% dos meninos tinham expectativas de se tornar profissionais em ciência e engenharia. A lacuna de gênero era particularmente alta na Colômbia (10% de meninas, 25% de meninos) e no México (11% de meninas, 30% de meninos). Os resultados do PISA também demonstraram que menos de 1% das meninas nos países da OCDE, para 8% dos meninos, queriam seguir carreiras relacionadas a TIC, com diferenças especialmente marcadas relatadas na Bulgária, Estônia, Lituânia e Polônia, onde 1% das meninas para 19% dos meninos tinham expectativas de se tornar profissionais em TIC (OCDE, 2019).

“

As mulheres representam menos de 1% dos candidatos a cargos técnicos nas áreas de inteligência artificial e ciência de dados no Vale do Silício

”

Essas expectativas não tiveram relação com desempenho. Os resultados do PISA demonstraram que, em países da OCDE, somente 14% das meninas entre melhores da classe em ciências ou matemática tinham expectativas de seguir carreira em ciências e engenharia, em comparação com 26% dos meninos entre os melhores da classe (OCDE, 2020). A lacuna de gênero entre os melhores alunos persiste até mesmo em países que têm altos índices de igualdade de gênero, como Noruega (12% das meninas, 33% dos meninos) e Suécia (20% das meninas, 37% dos meninos).

As meninas representam menos do que 1% dos candidatos a cargos técnicos em inteligência artificial e ciência de dados no Vale do Silício. Elas estão praticamente de fora das áreas de ponta em inovação tecnológica, um nicho em que há promessa de crescimento e tipicamente com os mais altos salários. Globalmente, só 6% dos desenvolvedores de aplicativos de celular e software são do gênero feminino (UNESCO, 2019). Na Google, as mulheres ocupam 21% dos cargos técnicos mas somam apenas 10% dos funcionários trabalhando em inteligência de máquina (Schnoebelen, 2016 ; UNESCO, 2019).

A falta de diversidade de gênero pode produzir um efeito multiplicador sério na medida em a influência de big data e algoritmos aumenta na vida cotidiana (Rosenberg, 2017). A tecnologia reflete os valores dos desenvolvedores, e por isso existe uma necessidade urgente de combater vieses de gênero em sistemas de aprendizado profundo ("deep learning"). Maior diversidade em equipes de desenvolvimento de tecnologias de inteligência artificial é algo que pode ajudar a combater vieses e a empoderar mulheres para que se tornem criadoras digitais (UNESCO, 2019; European Union, 2016).

Lacunas de gênero em expectativas de carreira estão relacionadas a normas com estereótipos de gênero profundamente arraigadas que ditam quais carreiras são mais adequadas para homens e mulheres. Essas normas são passadas às crianças por suas famílias, pelos professores e pela sociedade em que vivem (OCDE, 2017). De acordo com dados de 2015 do PISA, os pais têm maior probabilidade de esperar que os filhos trabalhem em carreiras em STEM, até mesmo quando as filhas têm desempenho em matemática, ciências e leitura tão alto quanto seus colegas meninos (OCDE, 2015, 2017).

EXISTEM BARREIRAS DE GÊNERO NA BUSCA POR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA

As taxas de participação de adultos na educação formal e não formal e em capacitação nos 12 meses anteriores ficaram abaixo de 10% em mais do que a metade dos 99 países com dados disponíveis para 2011-18, de acordo com o banco de dados do Instituto de Estatística da UNESCO. As porcentagens variaram de menos de 1% em 13 países, principalmente na Ásia e na África Subsaariana, a mais de 60% nos Países Baixos, na Nova Zelândia, na Suécia e na Suíça. As taxas de participação de mulheres superaram as dos homens nos Estados Bálticos (por exemplo, em 14 pontos percentuais na Estônia, 9 na Letônia) e países escandinavos (em 12 pontos percentuais na Finlândia e 9 na Suécia, por exemplo) (Eurostat, 2019). Um motivo em potencial é a segregação de gênero na educação e no emprego. Muito poucos homens nesses países frequentam cursos em áreas de saúde, educação e assistência social: 9% na Estônia e 16% na Finlândia, muito abaixo da média da União Europeia de 23% (Instituto Europeu para a Igualdade de Gênero, 2019). Além disso, esses países têm segregação por gênero no mercado de trabalho por profissão e/ou setor maior do que a média (Burchell et al., 2014). As mulheres têm maior probabilidade de trabalhar como enfermeiras e assistentes e/ou no setor público, onde há mais oportunidades de formação.

A análise de barreiras de gênero à educação e formação de adultos demanda um quadro metodológico claro. A forma pela qual essas barreiras são categorizadas faz diferença. Uma categorização que vem sendo usada desde muito tempo (Cross, 1981) descreve fatores impeditivos de participação como situacionais (por exemplo, circunstâncias da vida como responsabilidades familiares e falta de tempo), disposicionais (isto é, determinados por experiências anteriores de aprendizagem e disposição pessoal à aprendizagem) e institucionais (condições estruturais que impedem o acesso, tais como custos, falta de apoio, grade horária rígida e provisão limitada) (UIL, 2019). Barreiras disposicionais são investigadas com menor frequência em levantamentos, por isso costumam ser subestimadas (Rubenson, 2011). Na maioria dos países, quando analisadas, aparecem como o tipo de fator que mais impede a aprendizagem de adultos.

Em média, entre países da União Europeia, quase 60% dos adultos entrevistados disseram não ter participado de atividades de aprendizagem para adultos principalmente porque não viram necessidade. Custos e horários ou localizações inconvenientes foram dados como as principais barreiras institucionais. Entre os entrevistados que estavam dispostos a participar, mas não o fizeram, falta de tempo e responsabilidades de família foram dados como as barreiras situacionais mais comuns, de acordo com dados do Programa para Análise Internacional de Competências na Vida Adulta e da Pesquisa em Educação de Adultos. Enquanto os homens tinham probabilidade ligeiramente maior de mencionar incompatibilidade de horário como barreira, as mulheres em todos os países exceto na Dinamarca tinham probabilidade muito maior de mencionar responsabilidades familiares. A tendência era maior no sul da Europa: até dois terços das entrevistadas em alguns países declararam não poder participar por causa de compromissos familiares (**Figura 8**).

Um estudo comparativo baseado em 14 pesquisas sobre uso do tempo e 5 pesquisas de domicílios em 19 países descobriu que os homens alocavam um pouco mais de tempo para aprendizado, lazer e atividades sociais. Albânia, Gana, Paquistão e a República da Moldávia apresentaram o maior desequilíbrio entre gêneros: As mulheres em Gana, por exemplo, passavam quase duas horas a menos do que os homens, por dia, exercendo esses tipos de atividades (Rubiano-Matulevich e Viollaz, 2019). As mulheres tinham maior probabilidade de ver custos como obstáculo e menor probabilidade de ter conflitos de horário, provavelmente refletindo sua menor participação na força de trabalho e maior taxa de empregos de meio período.

AS LACUNAS DE GÊNERO EM HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA ENTRE ADULTOS ESTÃO DIMINUINDO, MAS O SEU LEGADO PERSISTE

Apesar da expansão da educação em todo o mundo, o progresso na aquisição de habilidades de leitura e escrita tem sido relativamente baixo, em grande parte porque o progresso feito nesse sentido acabou sendo abafado pelo crescimento populacional acelerado em países com taxas baixas de alfabetização. Globalmente, o número de adultos analfabetos caiu em quase 16%, de 916 milhões em 1995 a 773 milhões em 2018. A taxa de alfabetização entre adultos aumentou de 76,5% a 86,3%. Na Ásia Oriental e no sudeste da Ásia, o número de adultos analfabetos caiu em dois terços, de 228 milhões a 78 milhões. No entanto, na África Subsaariana, o número de adultos analfabetos aumentou em 46%, de 139 milhões a 204 milhões, apesar de a taxa de alfabetização ter aumentado de 55% a 66%.

A disparidade de gênero na alfabetização entre adultos ainda prevalece no mundo todo. Globalmente, o índice de paridade de gênero na alfabetização entre adultos aumentou de 0,84 em 1995 a 0,92 em 2018. Mas, embora a paridade tenha sido alcançada na América Latina e no Caribe e esteja perto de ser alcançada na Ásia Oriental e no sudeste da Ásia, a disparidade persiste no Sul da Ásia e na Ásia central, além da África Subsaariana, onde 81 mulheres adultas eram alfabetizadas em 2018 para cada 100 homens alfabetizados.

A parcela de meninas entre jovens analfabetos diminuiu globalmente desde cerca de 2005, embora uma queda drástica tenha ficado evidente na Ásia Oriental e no sudeste da Ásia desde 1990 (**Figura 9a**). A parcela de mulheres entre adultos analfabetos, no entanto, permaneceu constante nos últimos 20 anos, em cerca de 63%. A Ásia Oriental e o sudeste da Ásia têm a taxa mais alta de alfabetização entre mulheres adultas e podem estar caminhando em direção à paridade, mas também têm a taxa mais alta de mulheres entre adultos analfabetos. Entre mulheres de mais de 65 anos na região, 75% são analfabetas (**Figura 9b**).

“ Na África Subsaariana, havia apenas 81 mulheres adultas alfabetizadas em 2018 para cada 100 homens alfabetizados. ”

FIGURA 8:

As mulheres em países Europeus tinham probabilidade quase duas vezes maior do que homens de não participar de educação para adultos por motivos relacionados à família

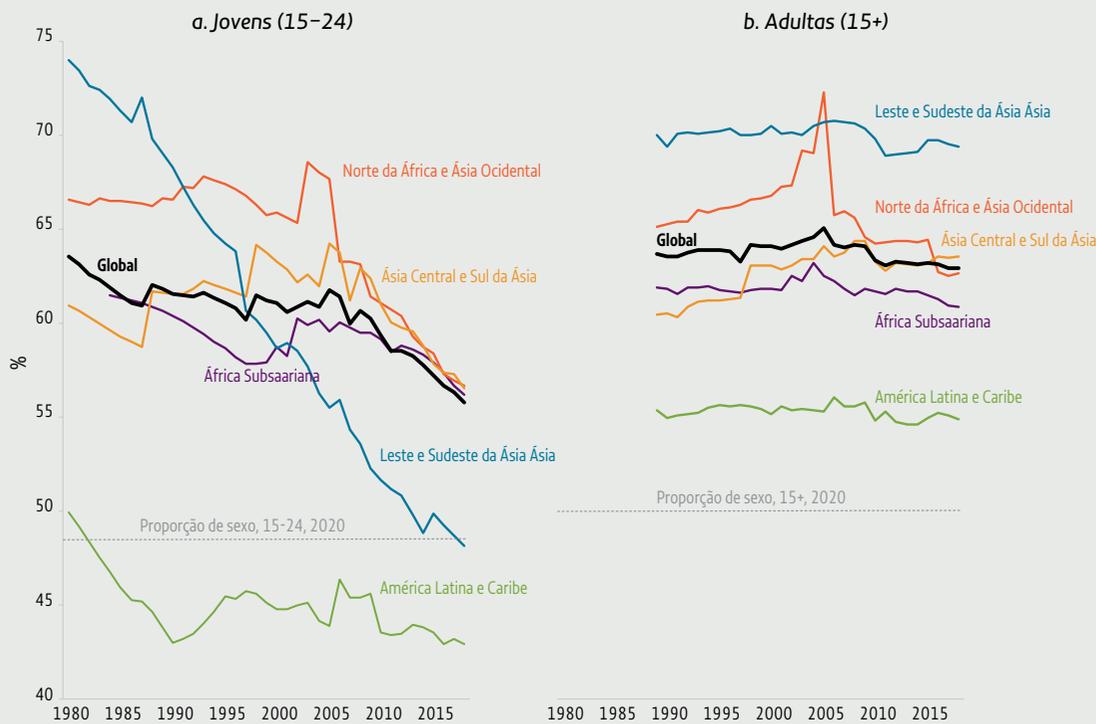
Adultos que citaram responsabilidades familiares e horários dos cursos como barreiras à participação na educação para adultos por sexo, países europeus selecionados, 2016



Fonte: Eurostat (2016).

FIGURA 9:**A parcela de mulheres entre adultos analfabetos permaneceu constante por 20 anos**

Parcela de analfabetas por região, 1990-2018



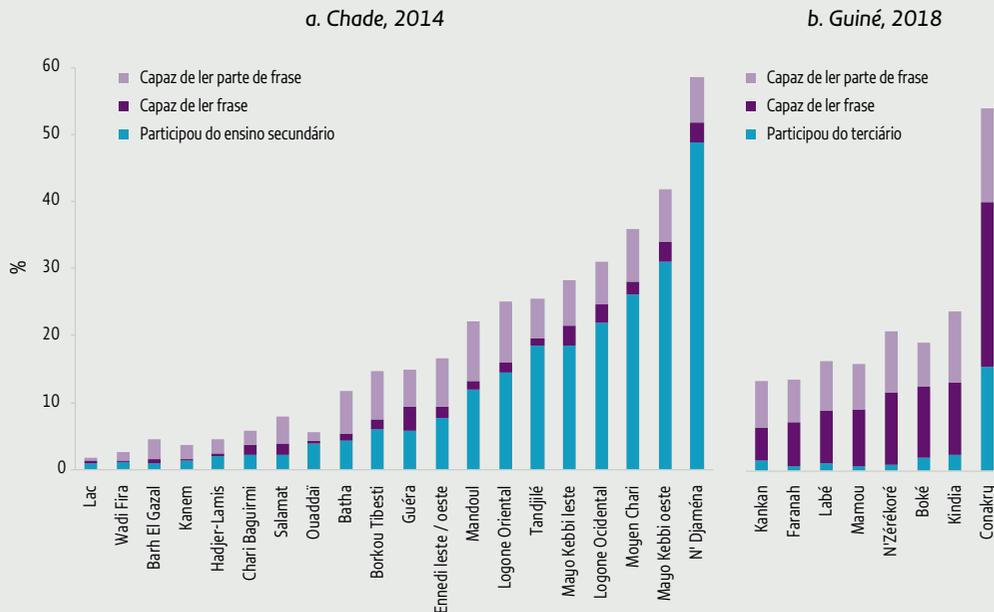
Fonte: Base de dados UIS.

Em 2018, menos de 80 mulheres eram analfabetas para cada 100 homens em 12 países, a maioria na África Subsaariana. Em Afeganistão, Benim, República Centro-Africana, Chade e Mali, as taxas de alfabetização entre mulheres estavam em cerca de (ou abaixo de) 30% e o índice de paridade de gênero era de 0,60. Em Chade, a taxa de alfabetização de mulheres em 2016 chegou aos 14%, em comparação a 31% para os homens. A taxa extremamente baixa foi confirmada por meio de pesquisas diretas sobre alfabetização: 15% das mulheres com idade entre 15 e 49 anos haviam frequentado o ensino secundário; portanto, é possível assumir eram capazes de ler uma frase simples sem dificuldades. Entre as que não haviam frequentado ensino secundário, 1,7% eram capazes de ler uma frase simples sem dificuldade e 5,5% eram capazes de ler parte da frase. Em Guiné, 4% das mulheres com idade entre 15 e 49 anos haviam frequentado o ensino terciário. Entre as que não haviam frequentado, 11% liam sem dificuldades e 9% conseguiam ler parte de uma frase. Em ambos os países, uma em cada seis mulheres era capaz de ler uma frase sem dificuldades. Em 12 de 20 regiões de Chade, somente 1 a cada 10 mulheres sabia ler, uma estatística que caía para 1 em cada 100 nas regiões de Lac e Wadi Fira (**Figura 10**).

As mulheres mais desfavorecidas ficam ainda mais para trás em termos de habilidades de leitura e escrita. Em 59 países, mulheres com idades entre 15 e 49 anos oriundas dos domicílios mais pobres têm probabilidade quatro vezes maior de serem analfabetas do que as oriundas dos domicílios mais ricos (ONU Mulheres, 2020). No Nepal, apesar de a taxa de alfabetização entre as mulheres mais ricas, de 75% ter sido o dobro da taxa entre as mais pobres, de 30%, ela continuou sendo substancialmente mais baixa do que a dos homens mais ricos, de 93% (UNESCO, 2019). As mulheres com deficiências têm maior probabilidade de estarem entre as mais desfavorecidas. A maior lacuna foi constatada em Moçambique, onde 49% dos homens com deficiências, para somente 17% das mulheres com deficiências, sabiam ler e escrever (UIS, 2018).

FIGURA 10:

Somente 1 em cada 10 mulheres é capaz de ler uma frase na maioria das regiões de Chade e Guiné
Taxa de alfabetização entre mulheres adultas de 15 a 49 anos, por região



Fonte: Relatórios demográficos e censos de saúde.

Alguns países fizeram tentativas de melhorar o acesso de mulheres a programas de alfabetização adulta, assim como expandir o conteúdo desses programas para que seja mais relevante. Em Camboja, um programa para mulheres ampliou seu alcance oferecendo não somente alfabetização básica, mas também alfabetização funcional e informacional, incluindo conhecimentos financeiros. Em Eritreia, mulheres e meninas foram o foco principal de novos programas de alfabetização oferecidos em centros de aprendizagem, resultado de colaborações com as comunidades em áreas remotas. O Marrocos priorizou os programas de alfabetização de mulheres, focando o desenvolvimento de habilidades socioeconômicas. A Arábia Saudita estabeleceu acesso igualitário à educação de alta qualidade e, com isso, melhorou as taxas de alfabetização entre mulheres. Os sistemas têm mudado o foco da erradicação do analfabetismo para a educação continuada (UNESCO, 2019).

NOVAS LACUNAS EM ALFABETIZAÇÃO DIGITAL ESTÃO SE DESENVOLVENDO

Além de alfabetização e numeramento básicos, as habilidades em TIC estão sendo cada vez mais consideradas essenciais para se viver em um mundo baseado no conhecimento. O acesso a e o uso de ferramentas em TIC se tornaram indispensáveis na vida cotidiana e, cada vez mais, também em contextos emergenciais como a crise da COVID-19 (**Box 4**). Há grande disparidade de gênero na distribuição das habilidades em TIC. Em todo o mundo, 327 milhões de mulheres têm menos acesso a *smartphone* do que homens. Mesmo quando as mulheres têm acesso à internet, elas podem ter menor probabilidade de usá-la por razões diversas relacionadas à disparidade de gênero. Por exemplo, quando múltiplos membros de um lar precisam de acesso a recursos computacionais limitados em casa, as meninas e mulheres podem ter menos acesso (UNESCO, 2020b).

“

Mesmo quando as mulheres têm acesso à internet, elas podem ser menos capazes de usá-la por vários motivos relacionados à disparidade de gênero

”

BOX 4:**A COVID-19 é uma camada adicional no desafio à igualdade de gênero na educação**

Incerteza quanto à contagiosidade e à fatalidade da COVID-19 levou governos do mundo inteiro a impor *lockdowns*, reduzir as atividades econômicas e fechar escolas e universidades. Em abril de 2020, 91% da população global de estudantes foi afetada em 194 países. A pandemia de COVID-19 precipitou uma crise na educação, alimentada por formas profundas e variadas de desigualdade. Algumas dessas formas têm origens relacionadas a gênero e implicações ligadas a gênero. Embora seja difícil projetar uma imagem precisa dessas implicações, elas precisam ser monitoradas de perto.

A primeira dessas implicações está na possibilidade de que a violência de gênero tenha aumentado como consequência de as famílias passarem mais tempo em casa por conta dos *lockdowns* (Chandan et al., 2020; IRC, 2020; Taub, 2020). Sejam mães ou filhas as afetadas, está claro que haverá consequências para o futuro da educação continuada de meninas.

Em segundo lugar, violência sexual e baseada em gênero, em conjunto com acesso restrito a serviços de saúde reprodutiva, polícia, justiça e assistência social podem causar aumento de casos de gravidez precoce (Women's Link Worldwide et al., 2020). O número de adolescentes grávidas registrado entre março e junho no condado de Turkana, no Quênia, triplicou em relação ao ano anterior (Smith, 2020). Durante a epidemia de ebola de 2014-15, alguns estudos em Serra Leoa indicaram aumentos localizados de gravidez na adolescência (Elston et al., 2016), embora nacionalmente a taxa de meninas de 15 a 19 anos que deram à luz continuou a cair, de 26,4% em 2010 (Statistics Sierra Leone e UNICEF-Sierra Leone, 2011) para 19,3% em 2017 (Statistics Sierra Leone, 2018). Um programa financiado pelo Reino Unido em Serra Leoa está desenvolvendo um programa de rádio nacional para aumentar o conhecimento e o entendimento de normas de gênero, também por meio de mensagens sobre prevenção de violência de gênero (Boost et al., 2020).

Em terceiro lugar, o aumento potencial de gravidez precoce é provavelmente resultado de um aumento em casamentos precoces, uma consequência do agravamento da pobreza em unidades familiares por conta da pandemia. Uma estimativa é que a COVID-19 resulte em mais 13 milhões de casamentos infantis nos próximos 10 anos (UNFPA, 2020). Houve tentativas, com base em conhecimento prévio sobre as conexões entre pobreza e frequência escolar, de projetar o efeito potencial da COVID-19 na evasão estudantil. A UNESCO sugere que 3,5% das meninas adolescentes com idade escolar de 1º nível secundário e 4,1% de meninas com idade escolar de 2º nível secundário na África Subsaariana correm risco de não retornar à escola (UNESCO, 2020b). O Banco Mundial concluiu que meninas com idade entre 12 e 17 anos têm maior risco de não retornar à escola em países de renda baixa e média-baixa (Azevedo et al., 2020). Reconhecendo a necessidade de manter contato com meninas durante a pandemia para apoiar seu eventual retorno à escola, a CAMFED, uma ONG internacional, recrutou assistentes sociais em cinco países da África Subsaariana (CAMFED, 2020).

Em quarto lugar, a mudança para o ensino à distância por meio digital pode deixar meninas em desvantagem. Em países de renda baixa e média, as meninas têm probabilidade 8% menor do que meninos de ter um telefone celular e probabilidade 20% menor de usar a internet no celular (GSMA, 2020; Banco Mundial, 2020). O plano de educação durante a pandemia de COVID-19 no Afeganistão inclui o fornecimento de *tablets* e *smartphones* diretamente às mulheres em seus domicílios (UNESCO, 2020a).

Finalmente, o fechamento das escolas levou a um aumento nas responsabilidades de cuidado de crianças e afazeres do lar, o que tende a aumentar ainda mais o desfavorecimento de meninas. Um estudo sobre alunos de ensino secundário no Equador durante a *lockdown* demonstrou que meninos e meninas tinham igual probabilidade de continuar os estudos pela manhã, mas que mais meninas faziam tarefas domésticas à tarde, enquanto os meninos faziam atividades de lazer (Asanov et al., 2020).

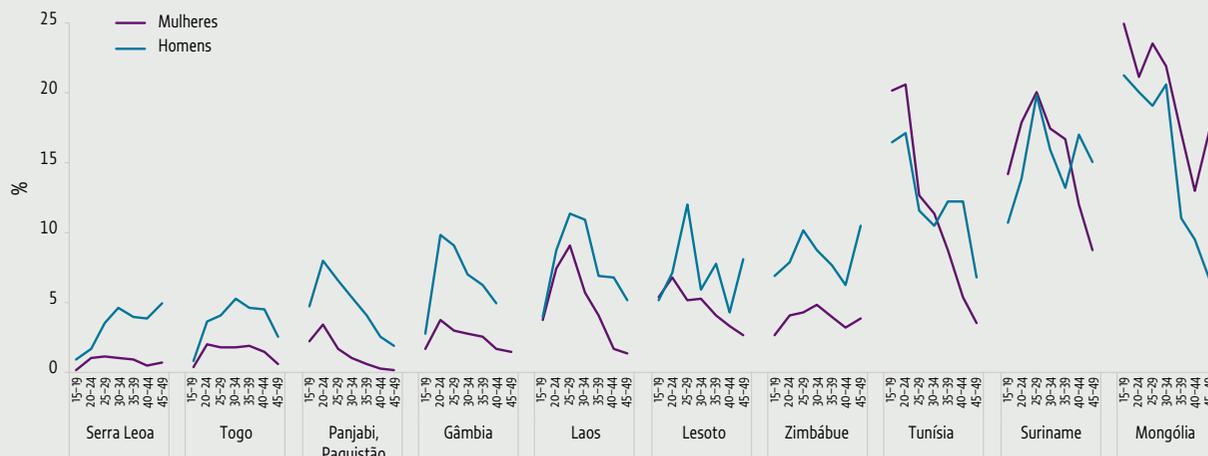
A sexta rodada do Inquérito aos Indicadores Múltiplos (*Multiple Indicator Cluster Surveys – MICS*) inclui um módulo com perguntas sobre as nove habilidades TIC sob monitoramento como parte do indicador global ODS 4.4.1. Os dados cobrem adultos com idades entre 15 e 49 anos e permitem desagregação de habilidades por características individuais. Existem padrões emergentes de gênero claros entre os 10 países que incluíram esse módulo em sua pesquisa. Por exemplo, as mulheres nos sete países mais pobres contemplados têm menor probabilidade de ter usado uma fórmula aritmética básica em uma planilha, e, ao mesmo tempo, existe paridade nos três países mais ricos: Mongólia, Suriname e Tunísia. Há duas outras características interessantes nesses três países. A primeira, é que mulheres jovens têm probabilidade ligeiramente maior do que homens jovens de ter essa habilidade. A segunda é que há um perfil distinto de idade, o que demonstra aceleração acentuada de adoção de TIC entre jovens (**Figura 11**).

Os dados também mostram disparidades socioeconômicas grandes na distribuição de habilidades TIC básicas. Nos sete países mais pobres, a probabilidade de que mulheres entre os 60% mais pobres da população tenham essa habilidade com planilhas é menor do que 1%. Nos três países mais ricos, 3% das mulheres entre o quintil mais pobre tem essa habilidade, em comparação aos 27% entre os mais ricos na Tunísia, 35% em Suriname e 39% na Mongólia.

FIGURA 11:

As mulheres em países de renda baixa e média-baixa têm menor probabilidade de ter habilidades básicas em tecnologias da informação e comunicação

Porcentagem de pessoas com idade entre 15 e 49 anos capazes de usar uma fórmula matemática básica em uma planilha, países selecionados, por idade e sexo, 2017-19



Fonte: Relatórios do MICS.

“Quando uma menina recebe uma oportunidade, ela pode fazer o mesmo que um menino”, afirma Harriet, de 14 anos. Em um assentamento de refugiados em Uganda, esta estudante confiante e sorridente está mostrando o que as meninas são capazes de fazer.

CRÉDITO: Louis Leeson/Save the Children

O ciclo de transmissão intergeracional de desigualdade em educação pode ser quebrado

A educação me ajudou a sobreviver vivendo na pobreza. Graças aos esforços de minha mãe, consegui seguir uma carreira diferente e me candidatar a um cargo de professora em meu país, a Guatemala. Como profissional, ajudei meus irmãos a se tornarem profissionais também.

Lidia, Guatemala

A desigualdade se reproduz através das gerações. Há alta probabilidade de que pais pobres passem seu desfavorecimento aos filhos, comprometendo o futuro dos filhos em termos de saúde, nutrição e educação. Mas a desigualdade causada pela transmissão intergeracional de renda, educação, relações sociais, traços de personalidade e atributos genéticos pode ser influenciada por políticas de educação, bem-estar, saúde, imigração e outras questões sociais. As políticas podem limitar o quanto vantagens ou desvantagens herdadas determinam status socioeconômico (D'Addio, 2007; OCDE, 2008).

Os pais passam não somente os genes, mas também capital humano (como, por exemplo, conhecimento e saúde), capital cultural (como, por exemplo, habilidades e informações que têm impacto na formação do status social e das expectativas sociais), capital social (como, por exemplo, redes que facilitam a cooperação) e capital financeiro. Isso acontece por meio de transmissão direta (de características, habilidades, posturas, conexões etc.) e de investimentos conectando a faixa de renda e o bem-estar das gerações. Em particular, os pais podem transferir bens financeiros e investir no capital humano dos filhos. A educação é uma mediadora da influência de muitos outros fatores e é um canal central de transmissão intergeracional de status socioeconômico (Narayan et al., 2018). Uma maior mobilidade na educação está associada ao aumento de renda e à maior igualdade de oportunidades (Torche, 2019). As restrições financeiras que as famílias pobres enfrentam para investir nos filhos, por outro lado, são um fator crucial de transmissão de desfavorecimento.

Uma variedade de dados e métodos pode ser usada para analisar as relações entre gerações no que diz respeito à educação. Uma abordagem possível é observar a parcela de filhos que têm maior nível de educação do que os pais, uma medida conhecida como mobilidade absoluta ou intergeracional. Uma análise feita para este relatório do Banco de Dados Global sobre Mobilidade Intergeracional do Banco Mundial mostra que, internacionalmente, a lacuna de gênero nesse indicador diminuiu a cada grupo reunido por década cobrindo de 1940 a 1980. Uma porcentagem ligeiramente mais alta de filhas (52%) do que filhos (51%) passou por mobilidade absoluta no grupo da década de 1980. Essa mudança ocorreu primeiro em países de alta renda no grupo da década de 1960 e em países de renda média-alta no grupo da década de 1970. Essa mudança ainda está para ocorrer em países de renda baixa e média-baixa, embora a lacuna esteja sendo preenchida nestes últimos (**Figura 12**).

Outra abordagem é examinar o quanto a educação dos filhos depende da educação dos pais, uma medida conhecida como mobilidade relativa ou persistência intergeracional. Valores mais baixos desse coeficiente implicam baixa persistência, o que significa maior mobilidade. Globalmente, a mobilidade relativa vem aumentando entre filhas e filhos, mas ainda é mais baixa entre filhas em relação à educação tanto materna quanto paterna, especialmente o número de anos de ensino da mãe (**Figura 13a**).

Focando as mães, embora quase não haja lacuna de gênero em termos de mobilidade relativa entre filhos em países de alta renda, essa lacuna existe em países de baixa e média renda (**Figura 13b**). O impacto da educação das mães nos resultados da educação das filhas e dos filhos é mais robusto do que o da educação dos pais em países de renda média e baixa. No caso do grupo dos anos 1980, um ano a mais de educação materna influencia as meninas mais do que os meninos: o coeficiente de persistência é de 0,59 para filhas (equivalente a sete meses) e de 0,54 para filhos em países de baixa renda, comparado a 0,29 para ambos em países de alta renda (equivalente a quatro meses).

Em geral, a relação entre mobilidade absoluta intergeracional e persistência intergeracional é negativa (**Figura 14**). No entanto, há variação considerável em termos de mobilidade relativa entre países com o mesmo nível de mobilidade absoluta. Por exemplo, embora 64% dos filhos alcancem nível mais alto de educação do que os pais na Suécia, na Palestina e no Camboja, os níveis de mobilidade relativa estão entre os mais altos na Suécia e entre os mais baixos no Camboja, onde a educação parental determina a educação dos filhos.

Essa variação sugere que há escopo para intervenção por meio de políticas, e muitas de fato se mostraram úteis em uma série de contextos e em diferentes níveis. Por exemplo, alguns países reservam uma certa proporção de vagas na educação terciária para grupos vulneráveis. Países que eliminaram taxas de usuário para educação primária observaram efeito direto na educação, com maior oferecimento de oportunidades de ensino e melhor distribuição. Os maiores ganhos relatados foram entre as mães com menores níveis de educação, cujos filhos tinham a maior desvantagem inicial: a correlação de educação intergeracional caiu em 12,5% quando as taxas de usuário foram eliminadas (Bhalotra et al., 2014). Outra opção é reduzir os custos indiretos para grupos desfavorecidos por meio de bolsas de estudo ou transferências de recursos condicionadas ao comparecimento na escola. Por exemplo, Progresar, um programa governamental de transferência de recursos na Argentina, contempla jovens indígenas e mais pobres de 18 a 24 anos.

No entanto, para proteger o direito de todos à educação, é preciso fazer muito mais. O restante deste relatório é dedicado a medidas adicionais possíveis. As questões que essas medidas foram projetadas para atender incluem gravidez precoce, aconselhamento escolar, materiais de ensino e aprendizagem, mulheres na força de trabalho da educação e violência de gênero relacionada à escola, que podem afetar as chances de meninas em países de renda baixa e média-baixa.

“ A mobilidade relativa ainda é menor entre as filhas em relação à escolaridade materna e paterna, principalmente os anos de escolaridade das mães ”

Os benefícios da educação materna se acumulam



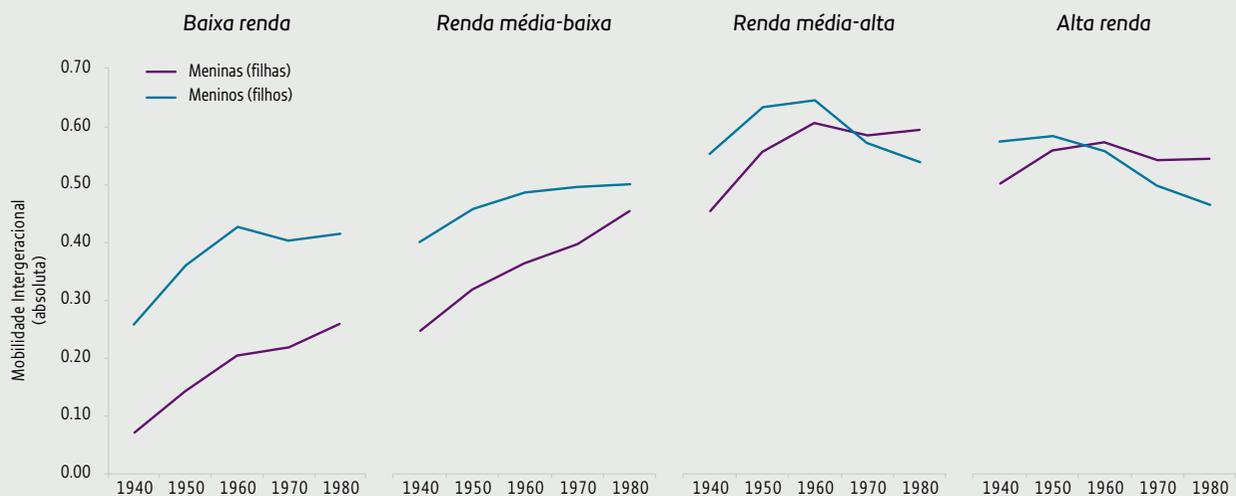
As meninas nascidas em países de baixa renda na década de 1980 adquiriram

mais 7 meses

de educação para cada ano de educação que suas mães alcançaram.

FIGURA 12:

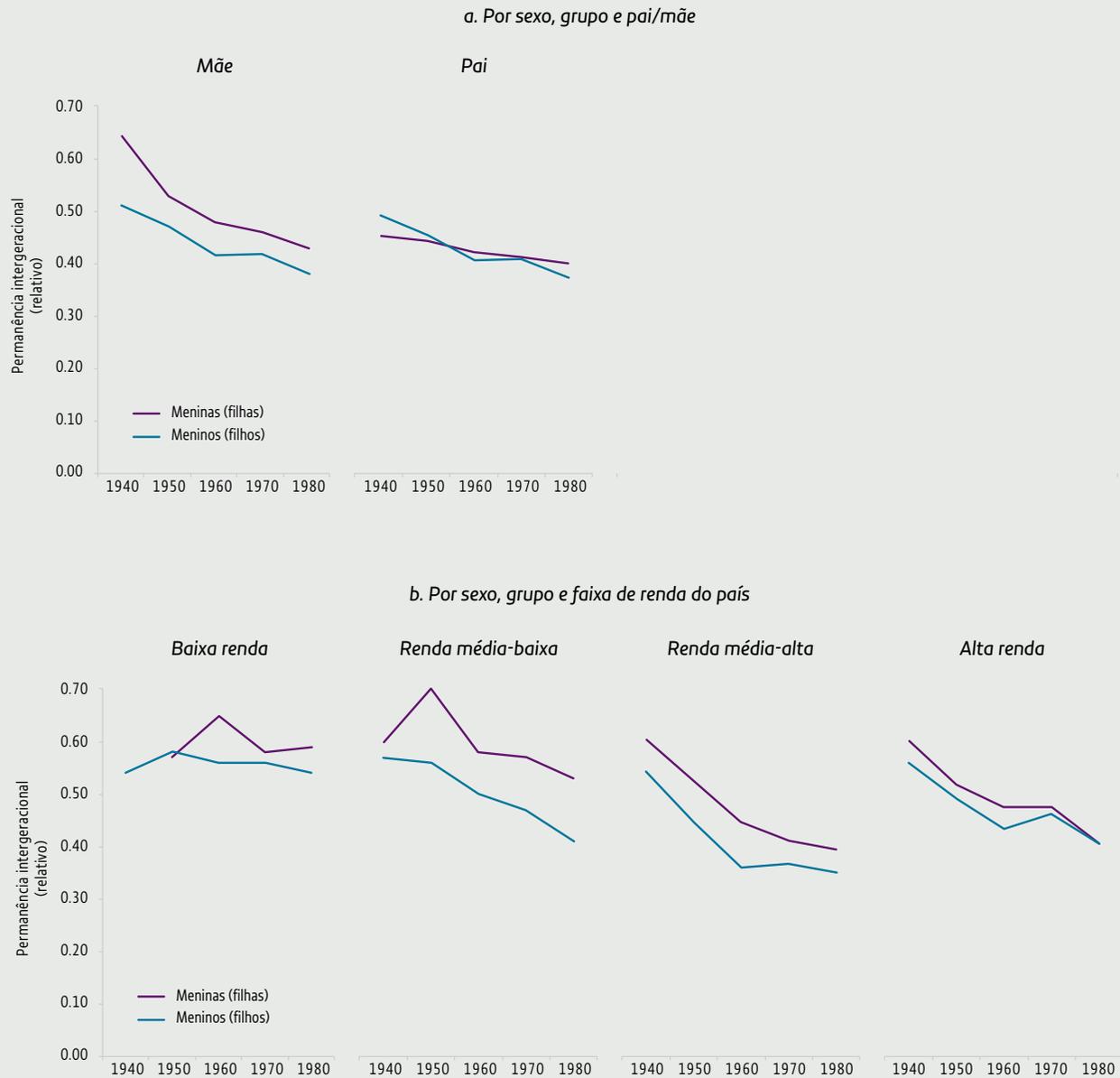
A mobilidade educacional absoluta vem aumentando, mas a lacuna de gênero persiste em países de renda baixa e média-baixa
Parcela de grupo geracional que alcança nível mais alto de educação do que os pais (mobilidade absoluta) por sexo, grupo determinado por década e faixa de renda do país



Nota: Todas as medidas de mobilidade relatadas são médias simples não ponderadas por população. Não inclui adultos cujos pais têm educação terciária.
Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base no Banco de Dados Global sobre Mobilidade Intergeracional (Banco Mundial, 2018).

FIGURA 13:

A mobilidade educacional relativa tem aumentado, mas as filhas têm menor mobilidade educacional do que os filhos
 Coeficiente de regressão dos anos de educação de filhas e filhos relativos aos anos de educação dos pais (mobilidade relativa)

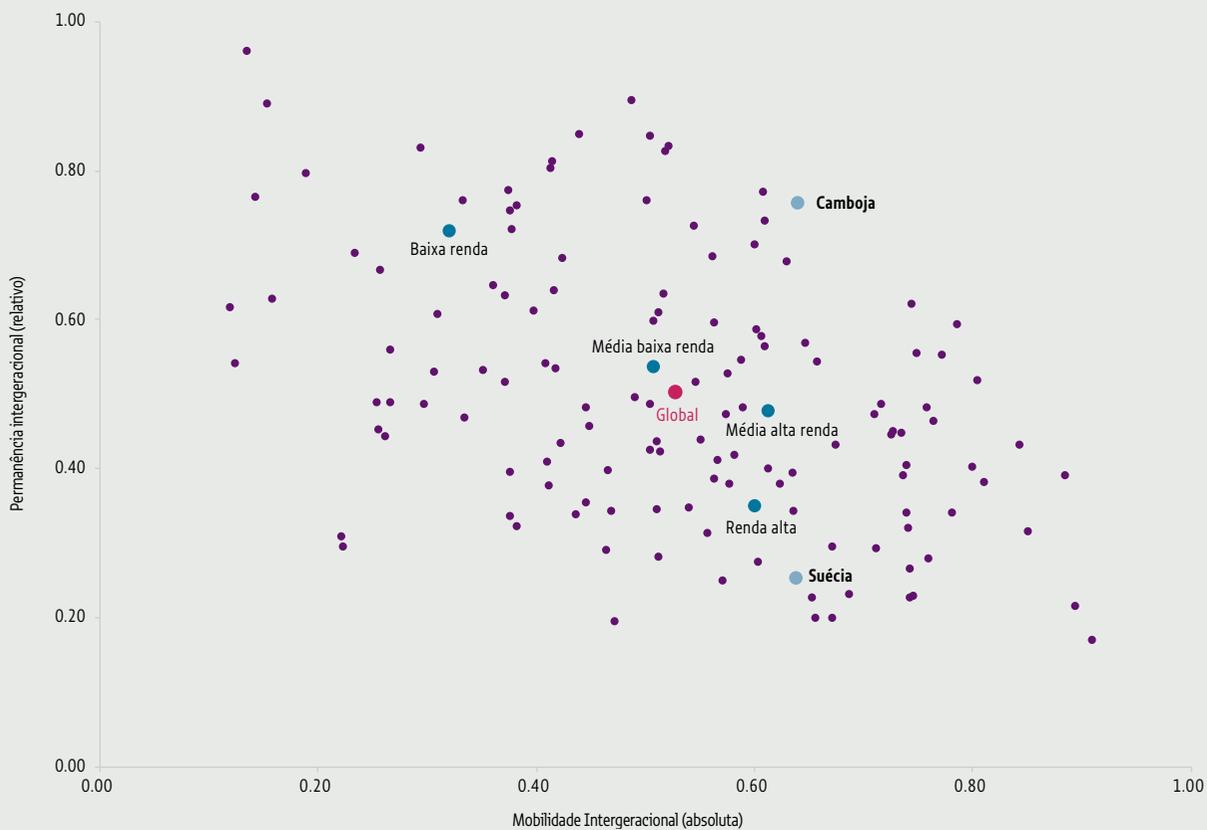


Nota: Todas as medidas de mobilidade relatadas são médias simples e não ponderadas por população. Não inclui adultos cujos pais têm educação terciária. Um valor mais baixo do coeficiente significa maior mobilidade relativa.

Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base no Banco de Dados Global sobre Mobilidade Intergeracional (Banco Mundial, 2018).

FIGURA 14:

Apesar de haver uma relação clara entre mobilidade absoluta e negativa, há ampla variação entre países
Mobilidade educacional absoluta e relativa por país e por faixa de renda dos países, 2018



Fonte: Estimativas da equipe do Relatório GEM com base no Banco de Dados Global sobre Mobilidade Intergeracional (Banco Mundial, 2018).

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formar. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #Iamthe1stgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, há 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Tsogo Bakamoso da África do Sul

Eu nasci e fui criada na cidade de Alexandra, uma das regiões urbanas mais pobres da África do Sul. Sou a mais nova de minha família; tenho 4 irmãos de meus dois pais e duas irmãs mais velhas, filhas do meu pai. Minha mãe é aposentada e meu pai faleceu há 2 meses. Minha mãe costumava trazer a maior parte da renda da casa. Ela trabalhou como caixa de loja a vida inteira. Meu pai esteve desempregado por anos, e sempre foi um enorme desafio financeiro arcar com todos os custos.

Eu estava em meu último ano de ensino secundário (12º ano) em 2008, e desejava estudar em uma universidade na África do Sul, mas minha mãe não podia arcar com as despesas da universidade. Percebi também que a informação de que eu precisava para buscar a educação superior não existia. Navegar entre todas as opções tomou-me um bom tempo.

Graças a bolsas de estudo e trabalho duro, fui a primeira menina de minha família a se formar. Possuo mestrado, graduação, diploma em negócios (BA), bacharelado em tecnologia e um diploma nacional. Com a minha pós, me tornei professora na Faculdade Maryvale em Joanesburgo. Como professora, fui mentora de estudantes da escola pública na zona urbana. Organizei open days nas universidades, ajudei estudantes a escolherem seus cursos, os ajudei com aconselhamento vocacional e executei programas de mentoria.

Em 2014, aos 24 anos, estabeleci uma organização sem fins lucrativos chamada Fundação Tsogo Ya Bokamoso para auxiliar e encorajar jovens na comunidade que desejem aprofundar seus estudos. A fundação já ajudou a moldar as vidas de muitos jovens da Escola Secundária Kwa-Bhekilanga na cidade de Alexandra, desenvolvendo suas carreiras e vida acadêmica.

Trabalho duro, determinação e vontade de aprender foram as qualidades que me auxiliaram a superar todos os desafios e quebrar todas as barreiras em minha família. Ter acesso à educação desenvolveu minhas habilidades e ampliou meus conhecimentos; criei plataformas e me abriu oportunidades ainda maiores, incluindo exposição internacional. A educação abriu minhas asas e me permitiu voar, utilizando minhas redes como apoio; me permitiu acessar incontáveis oportunidades e me colocou na dianteira em busca dos meus sonhos. Estou atualmente entre as 15% pessoas mais bem-sucedidas da Universidade de Joanesburgo e já estive em uma revista – Destiny, que apresentava mulheres jovens de 20 anos ou mais. Apareci também em um jornal local após completar meu mestrado no Reino Unido.

A minha esperança e maior aspiração é a de um futuro melhor, mais seguro e mais estável para meus filhos. Desejo que eles possam erguer-se e trilhar seus próprios caminhos, assim como eu o fiz. Desejo que sejam independentes e trabalhem duro, não que recebam tudo servido em uma bandeja. Minha esperança é que eles não deixem que o medo e a dúvida entrem no caminho de seus sonhos; que sejam capazes de pensar fora da caixa, que não sejam limitados por suas circunstâncias, e que acreditem em si mesmos e em seus sonhos. Que eles possam acreditar que podem ser quem e o que quiserem ser neste universo.

Sanwara Begum mora em um campo de refugiados rohingyas, em Bangladesh, há dois anos. Ela não pôde estudar formalmente, pois o governo de Bangladesh não concedeu o status de refugiado aos rohingyas que vivem em Bangladesh. Para ela, “todos têm direito a estudar mais, se forem capazes”.

CRÉDITO: Mohammad Rakibul Hasan



Leis e políticas que promovem a igualdade de gênero na educação são implementadas de forma inadequada

Leis e políticas determinam o quadro de ação para que se alcance a inclusão na educação. Em nível internacional, as aspirações da comunidade global são expressas em instrumentos legais vinculativos e declarações não vinculativas, lideradas primariamente pelas Nações Unidas, mas também por organizações regionais. Esses acordos influenciaram fortemente as ações legislativas e de implementação de políticas que determinam o progresso rumo à inclusão.

No entanto, apesar das boas intenções consolidadas por meio de leis e políticas de educação inclusiva, os governos muitas vezes não executam as ações continuadas necessárias para garantir sua implementação. Barreiras ao acesso, ao progresso e ao aprendizado continuam altas, e afetam desproporcionalmente as populações mais desfavorecidas. Dentro de sistemas educacionais, essas populações enfrentam discriminação, rejeição e relutância quanto a acomodar suas necessidades. Esta seção dá um panorama resumido dos principais instrumentos internacionais e examina a evolução do desenvolvimento de leis e políticas em duas áreas que têm impacto na igualdade de gênero na educação: gravidez precoce e aconselhamento escolar.

INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS FORAM DETERMINANTES À INCLUSÃO E IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher de 1979 (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW*) e a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995 exerceram e continuam a exercer grande influência em iniciativas legislativas voltadas à igualdade de gênero em todo o mundo. Na última década, 131 países fizeram 274 reformas legais e regulatórias em prol da igualdade de gênero. Em 80% dos países com dados disponíveis, há planos nacionais ativos para alcançar a igualdade de gênero, embora apenas um terço estejam custeados e com recursos (ONU Mulheres, 2020).

Houve progresso rumo à eliminação da discriminação de gênero na educação. Com base na Convenção Contra a Discriminação na Educação de 1960 da UNESCO, que foi ratificada por mais 23 países desde 1995, somando 105 (UNESCO, 2020c), o Artigo 10 da CEDAW pede aos signatários que tomem ‘todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação’. Ainda assim, muitos países incluíram ressalvas ao ratificar a CEDAW (Keller, 2014). Ao longo do tempo, todas as ressalvas ao Artigo 10 foram retiradas, mas muitas ressalvas aos outros artigos permanecem, limitando as oportunidades de educação de mulheres e meninas (Freeman, 2009).

Ao todo, 90 países agora proíbem a discriminação de gênero em suas constituições. Uma análise feita pela equipe do Relatório GEM demonstra que ministérios da educação apadrinharam leis que promovem a igualdade de gênero em 50% dos países e lançaram políticas nesse sentido em 42% dos países. Os outros 46% dos países têm legislação e 58% têm políticas que promovem a igualdade de gênero na educação sob a liderança de outros ministérios.

O direito à educação inclusiva está petrificado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências de 2006 da Organização das Nações Unidas. Em 2016, o Comentário Geral 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências da ONU expandiu o conceito de inclusão, declarando que, entre as características centrais da educação inclusiva, devem

“ Os ministérios da educação patrocinaram leis que promovem a igualdade de gênero em 50% dos países, e formularam políticas para esse fim em 42% dos países ”

estar o respeito à diversidade de todos os estudantes, independentemente não só de deficiências, mas também de outras características como sexo. Ainda assim, muitos governos ainda não estabeleceram esse princípio em suas leis, políticas e práticas: 68% dos países têm uma definição de educação inclusiva em suas leis e políticas, mas somente 57% dessas definições contemplam diversos grupos marginalizados. Em 25% dos países, a definição de educação inclusiva só contempla pessoas com deficiências ou necessidades especiais.

AS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO CONTINUAM A DESFAVORECER MENINAS QUE PASSAM POR GRAVIDEZ PRECOCE

A gravidez precoce ou adolescente pode ser uma consequência da evasão escolar precoce, mas também uma de suas causas: meninas grávidas e jovens mães nem sempre conseguem voltar à escola para continuar ou completar sua educação, especialmente em países mais pobres, mas também em alguns países ricos. Os objetivos estratégicos B.1 e B.4 da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim conclamaram os países a derrubar todas as barreiras à educação formal para adolescentes grávidas e jovens mães, inclusive por meio da promoção de creches acessíveis fisicamente e financeiramente e de educação parental para incentivar os responsáveis por cuidar da criança e dos irmãos a retornar à escola, continuar e completar sua educação.

Globalmente, a prevalência de gravidez precoce diminuiu em um terço entre 1995 e 2020, de cerca de 60 para 40 nascimentos a cada 1.000 meninas com idades entre 15 e 19 anos (UNPD, 2019). No entanto, as taxas de gravidez precoce permanecem altas em muitos países, especialmente na África Subsaariana, onde, apesar de uma queda geral de 133 para 97 nascimentos a cada 1.000 meninas de 15 a 19 anos nos últimos 25 anos, as taxas continuam em níveis mais altos do que a média regional de 1995 em países incluindo Chade (145), Mali (157) e Níger (171). A gravidez precoce frequentemente tem ligação com o casamento precoce (**Box 5**).

BOX 5:

O casamento precoce continua sendo uma preocupação em muitos países

O casamento precoce é tanto uma causa quanto um efeito da gravidez precoce. Globalmente, a porcentagem de mulheres com idade entre 20 e 24 anos que se casaram antes dos 18 caiu de 25% em 1995 para 20% em 2013-19; 5% haviam se casado antes dos 15 anos. Na África Subsaariana, 35% das mulheres entre 20 e 24 anos se casaram antes dos 18 anos e 11% antes dos 15. Os números correspondentes no Sul da Ásia foram de 29% e 8% (UNICEF, 2020).

As meninas mais pobres e as moradoras de áreas rurais são as mais afetadas. Em Bangladesh, 95% das mulheres mais pobres moradoras de áreas rurais com idades entre 20 e 49 anos na divisão de Rangpur chegavam aos 18 anos casadas, em comparação a 41% entre as mulheres mais ricas moradoras de áreas urbanas na divisão de Sylhet (ONU Mulheres, 2020). Também existe casamento precoce no Leste Europeu, no Cáucaso e na Ásia Central. Em Geórgia, Quirguistão e Tajiquistão, 14% das meninas com idade entre 15 e

19 anos são casadas, divorciadas ou viúvas (OCDE, 2019). A prática é mais prevalente em alguns grupos étnicos e religiosos. Por exemplo, na Bielorrússia, na República da Moldávia e na Ucrânia, pratica-se casamentos arranjados (união estável) em algumas comunidades Roma, com meninas Roma casando-se desde os 15 anos, ou até antes, muitas vezes com meninos também menores de idade (ECMI, 2017). Na Armênia, onde a taxa de casamento precoce é de 5%, a prática é mais comum entre os Yezidi, que a consideram um aspecto de identidade cultural (Conselho da Europa, 2014; UNFPA, 2014).

Embora o Artigo 16 da CEDAW estabeleça que os signatários devem adotar 'todas as medidas adequadas para eliminar a discriminação contra a mulher em todos os assuntos relativos ao casamento e às relações familiares', 27 países, incluindo muitos com alta prevalência de casamento precoce, tais como Bangladesh e Níger, registraram ressalvas totais ou parciais ao artigo (ONU, 2020).

“ As taxas de gravidez precoce permanecem em níveis mais altos do que a média regional de 1995 em alguns países da África Subsaariana

”

“

Na Argentina, entre os jovens de 15 a 29 anos, cerca de 16% declararam que a gravidez, a maternidade, a paternidade ou o noivado eram o principal motivo para não concluir a escola secundária

”

Estudos de caso na Argentina (Ginestra, 2020a), em Serra Leoa (Bah, 2020) e no Reino Unido (Freedman, 2020) demonstram como a gravidez precoce compromete a educação de meninas, e quais passos foram tomados para remediar o problema. Compromissos políticos fortes levaram a algum progresso na redução de taxas de gravidez precoce e no fornecimento de educação a meninas grávidas. O apoio a adolescentes grávidas, para ajudar com questões como creche e problemas sociais, de saúde e psicológicos, tem de ser holístico para que não haja evasões da educação. Isso demanda cooperação entre diversos setores do governo, com financiamento adequado e coordenação entre parceiros.

Na Argentina, legislação e programas flexíveis ofereceram apoio a meninas grávidas e a pais e mães jovens

A Argentina registrou 61 nascimentos a cada 1.000 meninas entre 15 a 19 anos em 1995; esse número caiu para 49 em 2018. A um decréscimo inicial, seguiu-se um aumento entre 2003 e 2011, e depois a taxa baixou novamente. A maioria dos casos de gravidez precoce ocorre entre meninas de 15 a 19 anos, mas também existe gravidez entre meninas mais jovens. O número de nascimentos entre 1.000 meninas com menos de 15 anos caiu de 2,1 em 1995 para 1,4 em 2018 (Ginestra, 2020a). A probabilidade de gravidez precoce depende da região, do nível de educação, do status socioeconômico e do acesso à educação sexual e saúde reprodutiva. Em 2011/12, 18% das 20% meninas mais pobres com idades entre 15 e 19 anos estavam grávidas, em comparação a 3% das 20% mais ricas (UNICEF e Ministério do Desenvolvimento Social da Argentina, 2013). Em 2017, mães jovens representavam 4,4% das estudantes em áreas urbanas e 8,7% em áreas rurais. Pais jovens representavam 3,1% dos estudantes em áreas urbanas e 4,5% em áreas rurais (Ministério da Educação da Argentina, 2017). O risco de gravidez precoce entre meninas aumenta com a pobreza, o acesso limitado a serviços de saúde adequados, a baixas taxas de retenção escolar, ao trabalho precoce, a responsabilidades de cuidado de crianças e à desigualdade geral de oportunidades (Azevedo et al., 2012).

Para meninas com idades de 15 a 17 anos que haviam frequentado a escola, a maternidade foi o principal motivo de evasão escolar precoce, citado por 38% (UNICEF e Ministério do Desenvolvimento Social da Argentina, 2013). Entre ambos os sexos, na faixa etária de 15 a 29 anos, cerca de 16% disseram que gravidez, maternidade, paternidade ou noivado haviam sido seu motivo principal de não ter completado o ensino secundário. No entanto, embora 30% das meninas tenham mencionado evasão escolar por motivo de maternidade, somente 5% dos meninos mencionaram a paternidade como motivo (INDEC, 2014).

A proporção de meninas grávidas e de mães jovens diminui na medida em que o nível de educação alcançado aumenta (UNICEF e Ministério do Desenvolvimento Social da Argentina, 2013). Enquanto 57% das mães jovens haviam completado o primário e 38% o secundário, somente 4% haviam prosseguido à educação pós-secundária. Na outra direção, 55% das mulheres de 20 a 29 anos que não haviam passado por gravidez precoce haviam completado a educação secundária e 15% haviam continuado os estudos para além do secundário (UNFPA, 2020).

A gravidez na adolescência também causa prejuízos no desempenho escolar. Meninas grávidas e jovens mães obtêm notas mais baixas e mais reprovações do que meninas sem filhos. Por exemplo, 64% das mães jovens não alcançaram proficiência básica em matemática, comparado a 45% das outras estudantes. Pais e mães jovens também têm maior probabilidade de repetir o ano (Ministério da Educação da Argentina, 2017).

A paternidade na adolescência recebeu muito menos atenção do que a maternidade. Estudos qualitativos não têm conseguido chegar a um consenso quanto ao impacto. Algumas pesquisas indicam que pais jovens abandonam a escola para ganhar o sustento dos filhos (Fernandez Romeral, 2017), enquanto outros estudos sugerem que a maioria já havia interrompido os estudos e que a gravidez os motivou a voltar à escola (Ministério da Educação da Argentina et al., 2019).

A Argentina aprovou duas leis que protegem o direito à educação de meninas grávidas e de pais e mães jovens. A Lei 22584 de 2002 proíbe qualquer ação institucional que impeça o ingresso ou o prosseguimento do ensino de alunas grávidas e mães e pais jovens. Eles têm direito às ausências permitidas durante a gravidez, à amamentação e outros direitos relativos à saúde da mãe ou do filho (Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos da Argentina, 2002). A Lei 26206 de 2006 garante o ingresso, o prosseguimento e a conclusão do ensino para alunas durante e depois da gravidez, disponibilizando salas de amamentação, educação em domicílio ou no hospital, regimes especiais de ausência e flexibilidade com relação aos exames. Ela também tornou possível a mães jovens frequentarem aulas com a criança e previu a inclusão de adolescentes fora da escola em educação não formal antes da reintegração integral no ensino formal (Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos da Argentina, 2006).

Programas de aprendizado flexível nas províncias permitiram a meninas grávidas e a pais e mães adolescente que voltassem à escola. Em 2008, a província de Buenos Aires inaugurou o programa *Salas maternas: madres, padres y hermanos/as mayores, todos en secundaria* ("Creches: mães, pais e irmãos, todos no ensino secundário") em cooperação com a UNICEF. Creches são instaladas nas escolas que têm capacidade de acomodá-las ou em jardins de infância vizinhos. Enquanto os alunos frequentam suas aulas, os filhos ficam sob os cuidados da creche em um ambiente que estimula o aprendizado desde cedo. Na escola, os pais e mães adolescentes recebem apoio para exercer seus papéis como pais e cuidadores e continuam estudando. Em 2017, havia 82 creches em toda a província. Uma avaliação descobriu que a retenção escolar havia aumentado, levando à conclusão do ensino sem interrupções. Ademais, a postura de pais e mães jovens com relação ao ensino mudou, e a conclusão escolar passou a ser vista como algo que permite aos adolescentes serem independentes de suas famílias, encontrarem bons empregos e entrarem para a universidade. O programa é excepcional inclusive ao contemplar jovens pais (UNICEF, 2017). A Cidade Autônoma de Buenos Aires também implementou intervenções para lidar com as implicações da gravidez precoce à educação (**Box 6**).

BOX 6:**Programas de aprendizado flexível em Buenos Aires permitiram a meninas grávidas e pais e mães jovens que retornassem à escola**

Em 2001-02, a Argentina passou por uma crise financeira grave, com consequências sociais devastadoras. A proporção de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza aumentou de 24% em 1998 para 57% em 2002 (ILO, 2011). Nesse contexto, a Cidade Autônoma de Buenos Aires criou o programa *Puentes escolares* (Pontes escolares), que procurou dar à população sem-teto e a crianças e adolescentes vulneráveis acesso à educação e uma preparação para a reinclusão escolar por meio de oficinas oferecidas por organizações não governamentais (ONGs). O programa acompanha os futuros estudantes individualmente, desde a seleção e matrícula na escola até a graduação, funcionando como uma ponte entre os adolescentes e a educação formal ou não formal. Embora o programa não seja especificamente voltado para adolescentes grávidas ou pais e mães jovens, muitos participam das oficinas. O programa também ajudou a criar uma creche em um centro educacional onde pais e mães jovens podiam deixar os filhos enquanto eles frequentavam aulas (Governo da Cidade Autônoma de Buenos Aires, 2011).

Depois da crise de 2001 um programa de educação secundária alternativa, *Bachilleratos populares* (Bacharelados populares), foi estabelecido em bairros vulneráveis, com estudantes oriundos predominantemente de famílias de baixa renda. A maioria das alunas são mães jovens e adultas excluídas das escolas comuns por conta da maternidade precoce (Peker, 2006). As principais vantagens do programa são a flexibilidade e o contato próximo entre professores e estudantes. Ele tem duração de três anos e os alunos frequentam aulas por quatro horas por dia e cinco dias da semana, geralmente à noite para acomodar as necessidades de trabalho e cuidado dos filhos (Sverdlick e Costas, 2007). Embora a maioria dos *Bachilleratos* tenha começado como programa de ensino não formal, 40 foram oficialmente reconhecidos em 2011, fornecendo aos alunos certificados de educação formal. Em 2016, havia 2.293 graduados e 93 *Bachilleratos*, dos quais 20% ofereciam áreas de recreação para as crianças (GEMSEP, 2015).

“

No Reino Unido, as mulheres que têm filhos antes dos 18 anos têm 20% mais probabilidade do que outras mulheres de chegar aos 30 anos sem qualificação educacional

”

”

Serra Leoa derrubou um veto à educação de meninas grávidas e mães jovens

Em Serra Leoa, a porcentagem de meninas de 15 a 19 anos que deram à luz caiu de 34% em 2008 a 21% em 2019. Mais adolescentes rurais (29%) do que urbanos (14%) têm gravidez precoce, e adolescentes dos 20% de domicílios mais pobres (33%) têm maior probabilidade do que seus semelhantes na faixa mais rica (11%) de ter filhos. As taxas de gravidez precoce diminuem com a educação: 44% das meninas adolescentes sem educação formal já têm pelo menos um filho, em comparação com 17% entre as meninas com educação secundária.

Pelo menos 20% das meninas em idade escolar não estão recebendo educação por causa de gravidez (Statistics Sierra Leone and ICF, 2019). Quando meninas grávidas abandonam a escola, raramente é por falta de motivação ou interesse. Em vez disso, elas evadem porque não têm suporte social, assistência no cuidado dos filhos e meios financeiros legítimos para se sustentarem. Elas podem se tornar mais dependentes de homens, o que aumenta o risco de repetição rápida de gravidez, colocando em risco sua saúde e a de seus filhos.

A exclusão forçada durante a gravidez foi praticada por muito tempo, enraizada em normas societárias de gênero e práticas culturais. Relatórios de tratamento degradante de meninas, tais como testes de urina e exames físicos nas escolas existem desde pelo menos os anos 1990. Antes de 2010, a expulsão de meninas era comum mas não universal; muitas escolas e diretores permitiam que as meninas permanecessem na escola e fizessem as provas, e não havia qualquer política escrita ou proibição que impedisse meninas grávidas de frequentar a escola, embora fosse um desafio ter de lidar com atitudes e comportamentos negativos por parte de professores, colegas, pais e da comunidade.

Em agosto de 2010, no entanto, o gabinete do governo de Serra Leoa concordou que o ministro da educação, da juventude e dos esportes deveria baixar uma ordem proibindo meninas grávidas de frequentar a escola e fazer as provas. A proibição se tornou uma política oficial em abril de 2015, justamente quando as escolas reabriram depois da epidemia de ebola de 2014. Ela continuou em vigor até 2019. Naquela época na África Subsaariana, Serra Leoa, Guiné Equatorial e na República Unida da Tanzânia proibiram completamente meninas grávidas e mães jovens de frequentarem escolas públicas (Observatório de Direitos Humanos, 2019). Além disso, 20 países não tinham leis, políticas ou estratégias de apoio ao direito das meninas de voltar à escola depois da gravidez (Observatório de Direitos Humanos, 2018).

Ativistas entraram com uma ação contra Serra Leoa no Tribunal de Justiça da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental, que julgou a proibição como sendo discriminatória em dezembro de 2019 e ordenou sua suspensão imediata. Em março de 2020, o governo cumpriu o mandado, derrubando a proibição de 2010 e anunciando duas novas políticas focadas em 'inclusão radical' e na 'segurança abrangente' de todas as crianças no sistema de ensino, a incidir a partir do ano escolar de 2020/21 (Ministério da Educação Secundária Básica e Superior, 2020).

No Reino Unido, a estratégia para gravidez precoce demandou a cooperação entre departamentos do governo

A taxa de gravidez precoce caiu em mais da metade no Reino Unido. O número de concepções a cada 1.000 meninas com idade entre 15 e 17 anos caiu de 42 em 1995 para 18 em 2017, embora o nível ainda esteja acima do de outros países da Europa Ocidental. A Seção 7 da Lei da Educação de 1996 demanda que os pais de meninas que engravidam durante a escola garantam que a filha vá receber educação integral até os 16 anos.

No entanto, apesar do aparato legal, muitas meninas adolescentes que engravidam ainda ficam *de facto* excluídas das instituições educacionais por causa da falta de acesso a creches ou instalações escolares próprias,

e também por causa de atitudes discriminatórias ou estigmatizantes. Meninas que têm filhos antes dos 18 anos têm 20% maior probabilidade do que as outras de chegar aos 30 anos sem ter qualificações escolares (Cook e Cameron, 2015). A combinação da falta de qualificações escolares e das demandas da maternidade resulta em menos oportunidades de emprego e maior probabilidade de viver na pobreza (Departamento de Crianças, Escolas e Famílias do Reino Unido, 2007).

A Estratégia para Gravidez na Adolescência, que funcionou de 1999 a 2010, foi uma iniciativa importante para lidar com a gravidez precoce e responder às necessidades de pais e mães jovens. Como parte de esforços mais amplos de enfrentamento da exclusão social, essa estratégia adotou uma abordagem ampla e holística. Ela incluiu uma campanha de conscientização nacional; melhor coordenação entre departamentos e escalões governamentais; implementou melhorias na prevenção das causas de gravidez infantil com medidas como melhor educação dentro e fora da escola, acesso a contracepção e foco em grupos de risco, incluindo meninos; e também um foco no retorno das mães jovens à escola por meio de apoio aos cuidados com as crianças. Uma estrutura nacional e local foi montada para implementar essa estratégia, incluindo uma Unidade de Gravidez na Adolescência, estabelecida por meio de financiamento de vários setores governamentais e consistindo em uma equipe de funcionários públicos e especialistas externos do setor não governamental.

A educação abrangente sobre sexualidade é crucial para lidar com a gravidez precoce

Embora a maior parte dos casos de gravidez precoce ocorra em matrimônios ou uniões, sua prevalência pode indicar uma falta de educação sexual e sobre saúde reprodutiva, e de serviços para prevenção de gravidez indesejada. Evidências em todo o mundo mostram que programas abrangentes de educação sobre sexualidade podem ajudar os jovens a escolher adiar o início de sua vida sexual, reduzir a frequência de atividade sexual desprotegida e aumentar o uso de proteção contra a gravidez indesejada e infecções sexualmente transmissíveis (UNESCO, 2018).

Na Argentina, 83% de alunas e 74% de alunos do ensino secundário relataram em 2017 que o assunto que eles mais queriam que a escola incluísse era saúde sexual e reprodutiva (Ministério da Educação da Argentina, 2017). Essa área da educação é compulsória em escolas públicas e privadas em todos os níveis desde 2006, e um Programa Nacional de Educação Abrangente em Saúde Sexual foi inaugurado em 2008 (Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos da Argentina, 2006). No entanto, como ficou claro pela resposta dos estudantes, a provisão efetiva nas escolas ainda é variável e somente parcial. De 23 províncias, 16 aderiram à lei nacional ou aprovaram sua própria legislação; Formosa, Mendoza e Jujuy tinham resoluções ministeriais em vez de leis da província; Córdoba formou uma comissão para aumentar a oferta de educação sexual e reprodutiva nas escolas e criou um programa provincial em 2009; e Salta, Santiago del Estero, Tucumán e Tierra del Fuego não tinham legislação sobre educação em saúde sexual e reprodutiva, embora as taxas de gravidez precoce nessas províncias estejam entre as mais altas do país.

O alto número de escolas religiosas (em sua maioria católicas) contrárias à lei é um obstáculo central à sua implementação. Alguns governos de província também não se comprometeram politicamente por motivos religiosos. Inconsistências nas leis de educação provinciais que dizem respeito à educação religiosa contribuem para uma oferta desigual de educação sobre saúde sexual e reprodutiva: enquanto algumas províncias encorajam a educação católica nas escolas, outras apoiam uma educação pluralista, não dogmática, científica e secular. Ademais, a lei nacional sobre educação em saúde sexual e reprodutiva é um tanto ambígua. Embora ela estabeleça conteúdos curriculares obrigatórios para cada nível de educação, ela diz que cada escola pode adaptar o conteúdo dependendo de seus contextos socioculturais, de suas ideologias e crenças, sem qualquer explicação sobre como conciliar as coisas (Esquivel, 2013).

A Argentina tem uma gama de medida notáveis feitas para garantir o direito dos adolescentes aos serviços de saúde sexual e reprodutiva. No entanto, algumas são implementadas só em parte, enquanto outras não têm mecanismos de prestação de contas e transparência (Observatório de Direitos Humanos, 2010).

Conhecimento e acesso a contraceptivos continuam a ser enormes desafios para as meninas e mulheres de Serra Leoa. Entre 2008 e 2013, a parcela de meninas casadas e sexualmente ativas com idade entre 15 e 19 anos

que usavam contraceptivos dobrou de 10% a 20%. Quando chegou 2019, no entanto, havia ocorrido uma queda enorme para 14%, possivelmente associada à decisão do governo em 2008 de essencialmente por fim à educação sexual abrangente nas escolas. O acesso reduzido a serviços em todo o país por causa da epidemia de ebola pode ter sido um outro fator (Bah, 2020), uma preocupação exacerbada pelos fechamentos das escolas por conta da pandemia de COVID-19 (**Box 4**).

No Reino Unido, a Lei da Criança e do Trabalho Social de 2017 (*Children and Social Work Act*) tornou compulsória a educação sobre relacionamentos nas escolas primárias e educação sobre relacionamentos e sexualidade nas escolas secundárias desde setembro de 2019. Esperava-se começar a previsão estatutária em setembro de 2020, com orientações pertinentes a todas as escolas, incluindo escolas livres, academias e escolas religiosas. A orientação obriga as escolas a aumentar a parcela de tempo usada para educar sobre saúde menstrual e consentimento, aborda riscos relacionados às redes sociais e à internet, como a troca de mensagens com conteúdo sexual e abuso sexual baseado em imagens, e dá um panorama de que conhecimentos os alunos devem ter adquirido ao final de cada nível de escolaridade. Dois guias para pais foram publicados para que as escolas possam envolver os pais e tentar evitar resistência à educação sobre relacionamentos e sexualidade.

POLÍTICAS DE ACONSELHAMENTO ESCOLAR NÃO TÊM SIDO SUFICIENTEMENTE SENSÍVEIS A GÊNERO

O objetivo estratégico B.1 da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim conclamou os países a disponibilizar aconselhamento escolar profissional não discriminatório e sensível a gênero e educação vocacional para incentivar meninas a procurar currículos acadêmicos e técnicos de forma a ampliar suas oportunidades profissionais e garantir um acesso igualitário à educação. A influência das práticas de ensino e das percepções dos professores sobre a orientação escolar de meninos e meninas tem sido bem estudada, mas o papel dos conselheiros escolares e o quanto os países tornaram essa instituição sensível a gênero foram questões consideradas com menor frequência.

Como parte de um sistema geral de apoio, os conselheiros podem ter um papel importante na condução de jovens à educação terciária e podem ajudá-los a fazer as melhores escolhas para seus estudos futuros e sua carreira. No entanto, muito poucos estudantes gozam desse benefício. Nos Estados Unidos, a média de estudantes por conselheiro é de 455, quase duas vezes o nível recomendado de 250 (Associação Americana de Conselheiros Escolares, 2019; Chrisco Brennan, 2019). O acesso a conselheiros é ainda mais limitado na França, com 1.200 estudantes por conselheiro em algumas escolas secundárias (Mayer, 2019). Cargas de trabalho muito pesadas limitam o tempo dos conselheiros com os estudantes e sua habilidade de oferecer orientação acadêmica. Uma pesquisa de 2018 conduzida pelo Conselho Nacional para a Avaliação do Sistema Escolar demonstrou que metade dos jovens de 18 a 25 anos estavam insatisfeitos com o aconselhamento que haviam recebido na escola secundária e não se sentiram apoiados pela instituição nessa fase crítica (Hoibian e Millot, 2018).

Reconhecer e aceitar a diversidade é outro desafio importante. As percepções, os vieses culturais e os estereótipos de gênero podem afetar a educação dos estudantes e suas escolhas profissionais (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2018). Um levantamento aleatório *online* de conselheiros de escolas secundárias no estado de Wisconsin, nos EUA, descobriu que, mesmo quando os conselheiros escolares acreditavam que as alunas tinham melhor desempenho do que os alunos em matemática e tinham mais chances de ser bem

Para a próxima geração de meninas, desejo menos tabus! Vamos falar sobre sexo! Vamos falar sobre contracepção! Vamos falar sobre gravidez! Vamos falar sobre menstruação! Vamos falar sobre gênero! Vamos falar sobre mutilação genital feminina e violência de gênero! Vamos conversar! Abertamente. Juntos. E sem vergonha.

Corinna, Holanda

sucedidas, a probabilidade de que recomendassem matemática às alunas, ainda assim, era menor do que a probabilidade de recomendarem letras (Welsch e Windeln, 2019).

O aconselhamento escolar e profissional raramente leva gênero em consideração. Iniciativas e programas para ajudar estudantes a fazer escolhas conscientes, livres de preconceito de gênero, sobre suas futuras áreas de estudo e trabalho frequentemente vêm de fora dos sistemas de educação. Isso é confirmado por estudos de caso em Botswana (Mokgolodi, 2020), na Alemanha (Faulstich-Wieland, 2020) e nos Emirados Árabes Unidos (Labib, 2020).

Padrões relacionados a gênero nas matrículas em TVET e STEM evoluíram em graus variados nos últimos 25 anos, e alguns países adotaram uma variedade de abordagens no uso de aconselhamento escolar para orientar mais meninas e mulheres a tentarem carreiras em TVET e STEM.

Em Botswana, a parcela geral de mulheres em TVET aumentou marginalmente de 1995 a 2018, passando de 31% a 35%. Os números também continuaram baixos em áreas de STEM, apesar de melhorias no período. Nos anos recentes, o número de mulheres ultrapassou o dos homens na educação terciária: em 2017, elas correspondiam a 59% da população estudantil. No entanto, em 2018, as mulheres ainda perfaziam uma parcela menor dos matriculados em ciências (40%) e ainda menor em engenharia, manufatura e construção (29%).

Um Comitê de Referência sobre Gênero foi estabelecido em 2006, com representação de todos os departamentos do Ministério da Educação e do Desenvolvimento de Habilidades para conduzir campanhas de conscientização sobre gênero e tornar a educação sensível a gênero. Seu trabalho foi guiado pelas recomendações feitas no 10º Plano de Desenvolvimento Nacional e na Política Revisada Nacional para a Educação de 1994, que defendia a educação inclusiva e a orientação vocacional para o mundo do trabalho (Ministério da Educação de Botswana, 1994; 1996). Desde 1995, um programa de orientação e aconselhamento abrangente e compulsório, que inclui material sobre estereótipos de gênero, foi oferecido em todos os níveis desde o ensino pré-primário até o terciário (Gysbers e Henderson, 2012). Seu currículo foi desenvolvido em 1995, e ofereceu-se orientação e aconselhamento pré-serviço e durante o serviço para os professores.

Em 2011, o Comitê de Referência de Gênero revisitou sua estratégia para o aumento da participação feminina em carreiras tradicionalmente dominadas por homens e para melhorar a compreensão e a participação das partes interessadas. O comitê desenvolveu uma política, um plano de ação e uma campanha modelo. Em parceria com a indústria e com instituições de educação terciária, organizaram feiras de ciências e matemática, feiras de profissões e fóruns sobre meninas na matemática e nas ciências para mudar as percepções sobre carreiras e gênero. O Conselho de Desenvolvimento de Recursos Humanos, a entidade semiautônoma responsável pelo desenvolvimento de habilidades no país, oferece treinamentos anuais para ajudar as escolas e os conselheiros vocacionais a fornecer uma orientação vocacional sem preconceitos e estereótipos de gênero. Apesar desse conjunto coordenado de estruturas, políticas, planos e iniciativas, ainda falta um quadro geral de como facilitar a inclusão de meninas e mulheres em TVET e STEM.

Na Alemanha, a parcela de meninas em STEM aumentou de 12% em 1999 para 19% em 2017. A Alemanha é uma república federal na qual os estados são os responsáveis pela educação. As escolas têm sido responsáveis por oferecer aconselhamento para orientação vocacional ou profissional desde 2010. No entanto, aspectos de gênero não são centrais nessas medidas, e as autoridades regionais de educação relegam às escolas, aos professores ou aos conselheiros individualmente como conduzir – e se deve-se ou não conduzir – atividades sensíveis a gênero. O aconselhamento escolar não parece até agora ter tido muito efeito sobre os rumos de carreira das meninas e mulheres.

No entanto, duas atividades em nível nacional apoiadas pelo Ministério Federal da Educação e Pesquisa visam melhorar a situação. A primeira, *Komm-mach-MINT* (“Venha para STEM”) é uma plataforma *online* feita para apoiar meninas e mulheres na escolha de seus estudos e carreira. Ela oferece informações sobre STEM para alunos de ensino secundário e universitários, assim como para pais, professores e organizações (National Pact for Women in STEM Occupations, 2019; Großkopf e Struwe, 2019). A segunda, *Klischeefrei* (Sem clichê), é uma colaboração

“

Os países precisam incluir obrigatoriamente aconselhamento escolar e orientação profissional com perspectiva de gênero para desconstruir imagens falsas sobre a tecnologia e sua conexão tendenciosa com estereótipos de gênero

”

entre o Ministério Federal para Assuntos de Família, Terceira Idade, Mulheres e Jovens e o Ministério Federal para o Emprego e Relações Sociais. Lançado em dezembro de 2017, esse programa visa remover os estereótipos de gênero de todos os caminhos vocacionais para meninas e meninos desde o nível pré-primário até a universidade e ao mundo do trabalho. Ele oferece materiais para professores e conselheiros usarem em sala de aula.

Nos Emirados Árabes Unidos, o acesso e a participação das mulheres em TVET e STEM cresceram entre 1995 e 2017. No entanto, as mulheres ainda estão sub-representadas, particularmente em engenharia e construção. Enquanto a parcela de homens e mulheres é igual em TIC, alunas têm hiper-representação em certas áreas de STEM, incluindo saúde e matemática.

O governo desenvolveu infraestrutura educacional e iniciou estratégias nacionais para promover educação em STEM e TVET para meninos e meninas. A Estratégia do Ministério da Educação para 2010-2020 introduziu uma estrutura formal de aconselhamento estudantil e um programa a ser implementado nas escolas (Ministério da Educação dos EAU, 2020). Em 2014, o Gabinete Nacional de Admissões e Colocação do Ministério da Educação Superior e Pesquisa Científica começou a oferecer aconselhamento acadêmico anual para alunos do ensino secundário e seus pais em escolas públicas e privadas (Ministério da Educação dos EAU, 2014, 2015). No entanto, a estratégia e nem sua implementação faz qualquer referência a gênero nem a se os programas ou o treinamento e apoio a conselheiros incluem práticas sensíveis a gênero. O mesmo vale para políticas mais recentes e planos de longo prazo feitos em nível federal, inclusive a Estratégia Educação 2020, Visão EAU 2021, Estratégia Nacional para o Ensino Superior 2030 e a Estratégia Nacional para a Inovação Avançada 2018.

Uma iniciativa com foco em gênero é uma colaboração entre a Sociedade de Engenheiros de Dubai, uma entidade semigovernamental que tem um papel ativo no envolvimento de mulheres dos Emirados em ciência, tecnologia, engenharia e robótica, e a seção nacional do Comitê de Mulheres em Engenharia do Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos, que coordena eventos e atividades para inspirar e envolver as alunas em áreas STEM (Margheri, 2016).

Os países precisam incluir aconselhamento escolar e orientação vocacional sensíveis a gênero como algo obrigatório para desconstruir falsas imagens da tecnologia e sua conexão enviesada com estereótipos de gênero. Tais medidas devem fomentar os talentos e os interesses das meninas em STEM e TVET. Um elemento central desse tipo de orientação sensível a gênero é o treinamento profissional em orientação sensível a gênero para professores e conselheiros (Driesel-Lange, 2011). Programas de orientação vocacional devem visar a conscientização entre os pais, os agentes mais influentes de socialização, para que eles possam exercer seu papel de apoiar os filhos sem ideias pré-concebidas sobre certas carreiras serem mais adequadas a certos gêneros. Experiências práticas e estágios podem permitir que as alunas vejam que suas habilidades são valiosas em profissões técnicas (Neuhof, 2013). O impacto do aconselhamento escolar necessariamente tem limitações, já que ele não é capaz de mudar a realidade do mercado de trabalho, onde a responsabilidade pelo recrutamento está nas mãos das empresas, mas ele pode ter um papel importante de incentivar as jovens mulheres e meninas a quebrar barreiras e aproveitar todo seu potencial em áreas tradicionalmente dominadas por homens.

Uma menina de 12 anos que estuda no 7º ano na Doulatdia Model High School. O pai dela trabalha na construção civil e a mãe é dona de casa.

CRÉDITO: GMB Akash/Save the Children



Os países ainda estão deixando a desejar no desenvolvimento de livros didáticos sem estereótipos de gênero

“ A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim apelou aos países para que desenvolvessem currículos, livros didáticos e materiais didáticos livres de estereótipos de gênero para todos os níveis de educação, incluindo a formação de professores

”

Os livros didáticos podem perpetuar estereótipos ao associar certas características com grupos específicos. Imagens e descrições inadequadas podem fazer os alunos com características não dominantes se sentirem mal representados, mal entendidos, frustrados e alienados.

Os livros didáticos são fatores poderosos na construção das identidades de gênero. Eles transmitem conhecimento e apresentam normas sociais e de gênero, moldando a visão de mundo de crianças e jovens. Normas e valores relacionados a gênero não somente moldam a atitude e as práticas mas também influenciam as aspirações e ditam comportamentos e atributos que se espera de cada gênero (Heslop, 2016). Em alguns contextos, os livros didáticos são os primeiros – e, por vezes, os únicos – livros que uma pessoa jovem lê, e assim, podem causar um impacto duradouro em suas percepções. Isso significa que é possível enfrentar normas e valores discriminatórios por meio de livros didáticos. O objetivo estratégico B.4 da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim conclamou os países a desenvolver currículos, livros didáticos e materiais de apoio didático sem estereótipos de gênero para todos os níveis de ensino, incluindo o treinamento de professores, em cooperação com todas as partes envolvidas – editores, professores, autoridades públicas e associações de pais.

AS MULHERES SÃO SUB-REPRESENTADAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Em muitos países, meninas e mulheres são sub-representadas em livros didáticos, e, quando são incluídas, são retratadas em papéis tradicionais. No Afeganistão, as mulheres ficaram quase completamente de fora dos livros didáticos de 1º ano publicados nos anos 1990. Desde 2001, elas tem sido representadas com maior frequência, mas geralmente em papéis passivos e domésticos, retratadas como mães, cuidadoras, filhas e irmãs. Elas são, em geral, retratadas como dependentes, com a única carreira possível a elas sendo a de professora (Sarvarzade e Wotipka, 2017). Uma revisão de 95 dos livros didáticos compulsórios para o ensino primário e secundário na República Islâmica do Irã demonstrou que as mulheres correspondiam a 37% das imagens. Cerca de metade das imagens que mostravam mulheres eram relacionadas a família e educação, enquanto ambientes de trabalho apareciam em menos de 7% das imagens. Não havia imagens de mulheres em cerca de 60% dos livros didáticos de Farsi e de línguas estrangeiras, em 63% dos livros de ciências e em 74% dos de estudos sociais (Paivandi, 2008).

Em 2013, o governo da Hungria revisou livros didáticos de 1º a 8º ano para remover estereótipos de gênero e desenvolver conscientização sobre igualdade de gênero. Novos conteúdos incluíram capítulos em livros de biologia descrevendo o trabalho de cientistas mulheres para ilustrar a contribuição das mulheres à ciência (OCDE, 2017). Na Índia, o Escritório de Produção de Livros Didáticos e Pesquisa de Currículo do Estado de Maharashtra revisou muitas imagens de livros didáticos em 2019. Por exemplo, livros de 2º ano agora mostram homens e mulheres dividindo tarefas domésticas e retratam uma mulher médica e um homem *chef* de cozinha. Os professores pedem aos alunos que observem essas imagens e falem sobre elas (News18, 2019).

“

A proporção de mulheres em textos e imagens de livros didáticos de inglês na escola secundária foi de 44% na Malásia e Indonésia, 37% em Bangladesh e 24% na província de Punjab, Paquistão

”

A parcela de representantes do gênero feminino em textos e imagens de livros didáticos em inglês para o ensino secundário era de 44% na Malásia e na Indonésia, 37% em Bangladesh e 24% na província de Punjab, no Paquistão. As mulheres eram representadas em profissões de menor prestígio e retratadas como introvertidas e passivas (Islam e Asadullah, 2018). Um livro didático de ensino primário da Malásia sugeria que as meninas corriam o risco de serem ridicularizadas e sofrerem ostracismo se não protegessem sua modéstia. O Ministério da Educação reconheceu pontos fracos no controle de qualidade e enviou um adesivo para cobrir a imagem (Lin, 2019).

Participantes de uma consulta pública sobre discriminação de gênero em livros didáticos da República da Coreia apontaram que médicos e cientistas eram retratados geralmente como homens enquanto dançarinas, donas de casa e enfermeiras eram retratadas geralmente como mulheres. Livros didáticos de educação infantil retratavam coelhos e raposas como fêmeas e leões e tigres como machos (Ministério para a Igualdade de Gênero e para a Família da República da Coreia, 2018). Nos Estados Unidos, um estudo sobre livros introdutórios de economia descobriu que 18% dos personagens mencionados eram mulheres e a maioria era retratada em relação a comida, moda ou entretenimento (Stevenson e Zlotnick, 2018). Um estudo de como os livros didáticos de estudos sociais para pré-primário, primário e secundário refletiam a história das mulheres descobriu que 53% das menções a mulheres referiam-se a papéis domésticos e familiares e 2% a sua entrada para a força de trabalho (Maurer et al., 2018).

Livros de história de 4º ano no Chile tinham 2 personagens femininas para cada 10 masculinas, e as contribuições históricas das mulheres eram representadas com visões estereotipadas relacionadas a tarefas domésticas. O livro didático de ciências para 6º ano tinha 2 personagens femininos e 29 masculinos (Covacevich e Quintela-Dávila, 2014). A sub-representação de mulheres também ficou evidente na Itália, apesar da participação do país em um projeto da União Europeia em que os editores de livros didáticos aderiram a um código em prol da melhoria da igualdade de gênero (Scierra, 2017). Na Espanha, a parcela de personagens femininas era de 10% em livros didáticos de ensino primário e de 13% nos livros didáticos de secundário. Um quinto de mais de 12.000 imagens incluía mulheres (López Navajas e López García-Molins, 2009).

Uma análise de livros didáticos de pré-escola em Marrocos descobriu que 71% das imagens que tinham mulheres as mostrava fazendo trabalho voluntário e 10% fazendo trabalho pago (Cobano-Delgado e Llorent-Bedmar, 2019). Na Turquia, os livros didáticos de escola primária inquestionavelmente apresentavam papéis sociais desiguais e um entendimento patriarcal de família. Encontrou-se linguagem sexista em livros didáticos de ensino secundário também, embora uma reforma curricular de 2004 tenha reduzido esse problema relativamente (Çayir, 2014). Preconceitos ainda existem em papéis sociais associados a mulheres nos livros didáticos de matemática (İncikabi e Ulusoy, 2019). Em Uganda, os livros didáticos de física de ensino secundário em geral não mencionavam o gênero de objetos e sujeitos. No entanto, o uso de substantivos (por exemplo, menino) e pronomes (por exemplo, dele) com marcas de gênero dava ao texto conotações de gênero, além de que as ilustrações geralmente retratavam homens (Namatende-Sakwa, 2018).

OS PAÍSES TENDEM A NÃO TOMAR INICIATIVA QUANTO A SEU COMPROMISSO DE TER LIVROS DIDÁTICOS SEM PRECONCEITOS DE GÊNERO

A inclusão se beneficia de uma abordagem ao desenvolvimento de livros didáticos que emprega linguagem inclusiva, representa identidades diversas e integra direitos humanos. Mas muitos fatores têm de estar alinhados para que reformas inclusivas de livros didáticos sejam bem-sucedidas. Deve-se desenvolver capacidades para que as partes interessadas possam trabalhar colaborativamente e pensar estrategicamente. Deve-se estabelecer

parcerias para que todas as partes abracem o processo e trabalhem em prol dos mesmos objetivos. Processos participativos devem ser observados durante o planejamento, o desenvolvimento e a implementação.

Os países usaram uma gama de estratégias para tornar seus materiais de ensino e aprendizagem mais sensíveis a gênero. Estudos de caso de Comores (Ballini, 2020), Etiópia (Melesse, 2020) e Nepal (Bhattarai, 2020) demonstraram progresso relativo. Em Comores e na Etiópia, não se alcançou nenhuma mudança significativa na representação de gênero em textos, ilustrações e papéis retratados. Mas os materiais didáticos do Nepal se tornaram muito mais sensíveis a gênero, embora ainda haja muito a fazer, pois estereótipos de gênero persistem.

Em Comores, materiais de ensino e aprendizagem costumavam ser importados da França. A produção nacional de livros didáticos começou em 2015, financiada pela União Europeia e administrada pela UNICEF. O ministério da educação deu prioridade a quantidade de livros didáticos por aluno em detrimento do conteúdo. Embora o ministério vise promover a igualdade de gênero pela educação, ele não ofereceu orientações explícitas sobre como refletir isso nos currículos e livros didáticos. No entanto, parte do pessoal das entidades envolvidas na produção fez pressão para que uma dimensão de gênero fosse integrada ao material. A Iniciativa Francófona para a Capacitação de Professores em Ensino à Distância distribuiu manuais de capacitação sensíveis a gênero para professores e financiou a participação de oficiais de educação em um programa regional de capacitação conduzido pela UNESCO voltado para aumentar a participação de meninas em STEM. Ligeiras melhorias quanto a gênero desde 2015 são, de forma geral, resultado de comprometimento individual; na mesma moeda, a falta de maior progresso pode ser atribuída a dificuldades enfrentadas pelas pessoas envolvidas no desenvolvimento de livros didáticos para superar influências pessoais, sociais e familiares. Os esforços enfrentaram ainda mais obstáculos por causa da falta de oportunidades de sensibilização e capacitação para os envolvidos quanto à eliminação de estereótipos de gênero (Ballini, 2020; Hassani Ahmed, 2019).

O governo da Etiópia demonstrou comprometimento com a igualdade de gênero na educação por meio de programas de desenvolvimento, quadros curriculares e reformas políticas no setor educacional. Como parte dos esforços de reforma, livros didáticos foram desenvolvidos e revisados, forneceu-se aos professores desenvolvimento profissional sensível a gênero e introduziu-se pedagogias sensíveis a gênero em faculdades de educação de professores. Entre outras instituições, o Fórum Africano para Mulheres Educadoras, a Plan International, o Instituto Internacional para o Fortalecimento de Capacidades na África da UNESCO e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos EUA financiaram intervenções relacionadas a gênero, inclusive em pesquisa, capacitação comunitária, desenvolvimento profissional sensível a gênero em serviço e consultoria a legisladores. No entanto, estudos demonstram que ainda há persistência de estereótipos de gênero (FAWE, 2019; Mehari, 2016; Tesema e Braeken, 2018).

Os livros didáticos etíopes têm predominância de homens e regularmente os mostram como poderosos, assertivos e líderes, médicos, engenheiros e políticos inteligentes. Em contraste, as mulheres são retratadas como fracas, passivas e submissas e em geral aparecem em papéis domésticos, de cuidadoras e de apoio. Um estudo sobre livros didáticos de estudos sociais de 5º a 8º ano descobriu que somente 12% dos nomes mencionados eram de mulheres. Usou-se predominantemente pronomes masculinos, com pronomes femininos perfazendo apenas 25% (Wondifraw, 2017). Prevaleceram histórias de reis africanos, homens que lutam por liberdade e líderes masculinos, enquanto mulheres que estiveram ativamente envolvidas com a luta por independência foram deixadas de lado. Uma análise de um livro didático de inglês de 8º ano concluiu que ele tinha preconceitos de gênero em detrimento das mulheres. A maioria das ilustrações e histórias eram narrativas de fama, contribuições e conquistas de homens, e as pessoas inspiradoras eram quase todas do gênero masculino (Mulugeta, 2019). As mulheres não participaram do desenvolvimento ou da revisão dos livros didáticos, a capacitação sobre os processos deixava a desejar e as autoridades demonstraram pouco compromisso em desafiar normas sociais e de gênero

“ Na Etiópia, apesar do compromisso do governo de reduzir o preconceito de gênero nos livros didáticos, as reformas não contaram com a participação de mulheres, e um estudo sobre livros didáticos de estudos sociais da 5ª à 8ª série revelou que apenas 12% dos nomes eram femininos ”

discriminatórias. Poucos processos de revisão de livros didáticos desde 1995 incluíram evidências retiradas de estudos ou pesquisas de gênero (Melesse, 2020).

O Nepal introduziu orientações em 1999 sobre o planejamento de materiais de ensino e aprendizagem sensíveis a gênero para a 9ª e 10ª ano nas matérias de inglês, nepalês, história e estudos sociais (Ministério da Educação e do Esporte, 2000). Um especialista de gênero foi indicado naquele ano para rever os livros quanto a questões de gênero. As diretrizes diziam que os livros didáticos deveriam representar homens e mulheres de forma semelhante. Palavras tendenciosas quanto a gênero como *headmaster* (diretor), *chairman* (conselheiro) e *salesman* (vendedor) deveriam ser substituídas por *principal*, *chairperson* e *salesperson* (Ministério da Educação e do Esporte, 2002). As diretrizes mais tarde foram aplicadas a outros anos e acompanhadas por auditorias de gênero e pela indicação de um oficial de gênero. Uma política introduzida em 2007 determinava que todos os materiais deveriam ser revistos a cada 5 anos e revisados a cada 10.

Como resultado dessas reformas, os livros didáticos se tornaram muito mais sensíveis a gênero. Livros didáticos atuais frequentemente usam imagens de mulheres para representar todas as profissões. No entanto, uma reforma holística de todos os estereótipos de gênero ainda não ocorreu. Termos como 'inteligente' e 'responsável' são muitas vezes usados só para homens, enquanto as mulheres são retratadas como passivas e submissas. Em livros de estudos sociais, ciências, inglês e educação para 1º, 3º e 5º ano, por exemplo, as mulheres são retratadas em profissões que envolvem cuidar de doentes, cozinhar, cuidar de crianças pequenas e organizar a comunidade (UNESCO, 2017). Mesmo em 2017, a maioria dos autores de livros didáticos eram homens, e foram feitas somente duas auditorias de gênero desde 1999 (Bhattarai, 2020).

Desenvolver materiais de ensino e aprendizagem sensíveis a gênero requer uma forte liderança nacional e tem de ser parte integral das políticas gerais sobre igualdade de gênero na educação. Auditorias de materiais de ensino e aprendizagem com foco em gênero devem ser conduzidas regularmente. Os processos de revisão de livros didáticos têm de ser inclusivos: deve-se garantir a participação igualitária de mulheres e suas opiniões devem ser ouvidas. As revisões devem ser baseadas em pesquisas, e os participantes devem receber capacitação em desenvolvimento de materiais sensíveis a gênero. A dimensão de gênero tem de ser explicitamente inscrita em licitações, termos de referência e contratos relacionados ao planejamento de materiais de ensino e aprendizagem. Por fim, mas não menos importante, professores têm de ser capacitados para o uso de materiais de ensino sensíveis a gênero.

O PROGRESSO NO RECONHECIMENTO DE ORIENTAÇÃO SEXUAL, IDENTIDADE DE GÊNERO E EXPRESSÃO DE GÊNERO É INCONSISTENTE

Países do mundo inteiro têm dificuldades de abordar orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero em currículos e livros didáticos, que deixam a desejar em termos de inclusão afirmativa de tais identidades e realidades. Um índice de educação inclusiva contemplando 49 países europeus descobriu que 19 tinham currículos nacionais inclusivos que tornavam compulsória e 7 opcional a abordagem de orientação sexual, enquanto 23 não tocaram explicitamente nessa questão (Ávila, 2018).

Muitos currículos ou ignoram a homossexualidade, a bissexualidade e as identidades de gênero não binárias ou a tratam como desviantes ou anormais. Somado aos estereótipos e à discriminação na vida escolar cotidiana, isso pode ter efeitos negativos em alunos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo (LGBTI). Nos Estados Unidos, a pesquisa GLSEN School Climate de 2017 descobriu que dois terços dos alunos não tinha sido exposto a representação e à história de pessoas LGBTI na escola. A pesquisa também descobriu que alunos de escolas com currículos inclusivos tinham menor probabilidade de não se sentirem seguros na escola por causa de sua orientação sexual (42% a 75%) ou a ser frequentemente expostos a linguagem enviesada (52% vs 75%) (Kosciw et al., 2018).

Uma pesquisa com 6.000 professores no Japão demonstrou que entre 63% e 73% deles sentiam que o currículo deveria contemplar orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero (Doi, 2016). O currículo atual não reflete adequadamente a diversidade de orientação sexual. A revisão de currículo de 2016 foi uma oportunidade perdida de abordar essa questão (Doi e Knight, 2017). Uma revisão de currículos em 2011 contemplando 10 países da África Oriental e do sul da África descobriu que nenhum abordava a diversidade sexual adequadamente (UNESCO

e UNFPA, 2012). Os currículos de habilidades para a vida de 8º e 12º ano, pelo menos, fazem referência à questão da diversidade de orientação sexual (UNESCO, 2016).

Em todo o mundo, países constataam a necessidade de integrar orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero nos currículos. Os países de alta renda estão tomando a dianteira. Seguindo recomendações feitas pelo Grupo de Trabalho LGBTI em Educação Inclusiva, a Escócia (Reino Unido) anunciou que seria 'a primeira' a integrar educação inclusiva a LGBTI nos currículos de todas as escolas públicas até 2021 (Governo da Escócia, 2018). O estado de Berlim na Alemanha focou conceitos como diferença, tolerância e aceitação para introduzir a questão da diversidade sexual no currículo primário. Na província de Ontário, no Canadá, alunos de 8º ano aprendem a relacionar orientação sexual e identidade de gênero com o conceito de respeito (UNESCO, 2016).

A Califórnia foi o primeiro estado dos EUA a introduzir um quadro regulatório para inclusão das contribuições de pessoas LGBTI nos currículos de história e ciências sociais. Em 2019, Colorado, Illinois, New Jersey e Oregon seguiram o mesmo caminho (Aliança de Escolas Seguras de Illinois, 2019). No entanto, sete estados têm leis curriculares discriminatórias. As diretrizes do conselho escolar da Carolina do Sul sobre educação sexual diz que 'o programa de instrução [...] pode não incluir uma discussão de estilos de vida sexuais alternativos aos relacionamentos heterossexuais' (Código de Leis da Carolina do Sul, 2013). O Código de Saúde e Segurança do Texas diz que o conteúdo de educação sexual deve enfatizar 'que a homossexualidade não é um estilo de vida aceitável ao público geral e que a conduta homossexual é uma ofensa criminal' sob uma lei estadual que foi considerada inconstitucional em 2003 mas permanece nos registros oficiais (Código de Saúde e Segurança do Texas, 2018). Também há linguagem discriminatória nas normas de educação e nas diretrizes curriculares do estado (Rosky, 2017). Em Utah, uma mobilização da sociedade civil levou ao veto de uma proibição estatutária contra a 'defesa da homossexualidade' como um passo em direção ao fim da discriminação baseada na orientação sexual e identidade de gênero em escolas públicas (Wood, 2017).

Alguns países de média e baixa renda têm currículos inclusivos com relação à orientação sexual e identidade de gênero. A Mongólia incluiu comportamento e diversidade sexual em seu currículo de saúde sexual e reprodutiva de 6º a 9º ano. No Nepal, o currículo de educação física e saúde de 6º a 9º ano discute a saúde e o bem-estar dos estudantes em sua diversidade sexual e de gênero, com foco particular em *hijras*, membros de um grupo transgênero/intersexo reconhecido no Sul da Ásia como um terceiro gênero (UNESCO, 2015). Os livros didáticos sobre educação física e saúde de 1º a 12º ano na Tailândia, introduzidos em maio de 2019, contemplam a diversidade sexual (Thai PBS News, 2019).

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formarem. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #iamtheistgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de ação de Pequim, a 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Gifty de Gana

Ambos os meus pais eram trabalhadores rurais que viviam em um pequeno vilarejo na parte superior leste de Gana. Sou uma de duas meninas que sobreviveram entre catorze filhos. O resto de meus irmãos e irmãs morreram antes de atingir um ano de idade. Sou a mais velha das duas crianças que sobreviveram. Meu pai faleceu quando eu tinha doze anos de idade, e minha mãe nunca casou-se novamente. A vida sem meu pai nunca foi fácil. Minha irmã teve de abandonar a escola, mas eu tenho uma graduação e um diploma de pós-graduação em estudos do trabalho.

Enfrentei muitos problemas financeiros, culturais e emocionais para conquistar o que conquistei, mas tive o incentivo e apoio de minha mãe, irmã e todos os professores que me ensinaram. A autodeterminação foi o que mais me ajudou. Foi o que me levou a sair do vilarejo. Atualmente tenho um emprego fixo, e meu status social melhorou, minha visão de mundo melhorou. Agora eu posso contribuir para o desenvolvimento de minha nação e de minha comunidade próxima. Isso me ajudou a manter uma família saudável. Tenho quatro filhos, todos graduados e com diplomas de mestrado, e ainda buscando mais. Desejo que alcancem alturas ainda maiores e sejam capazes de dar muito apoio às suas famílias e sociedade.



Kabukabu, 9, na escola, que agora frequenta regularmente como resultado do programa de alimentação escolar e do programa de distribuição de alimentos.

CRÉDITO: Malama Mwila/Save the Children

A postura dos professores quanto a gênero afetam a experiência educativa dos alunos

No objetivo estratégico B.1, a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim conclama os países a tornar os sistemas de educação sensíveis a gênero, a tomar medidas para aumentar a proporção de mulheres participando de elaboração de políticas e tomada de decisões em educação, e impulsionar a parcela de professoras em todos os níveis e todas as áreas de educação, incluindo disciplinas com predominância tradicionalmente masculina em STEM. Educadores também têm de estar abertos às escolhas de meninos e meninas e ajudá-los a explorar quem são, conectar-se com as pessoas à sua volta e adquirir autoconfiança, alcançar o bem-estar, ganhar a aceitação dos colegas e apoio social (Lahelma, 2011). As experiências escolares não devem comprometer a mensagem de que os estudantes podem trabalhar com o que quiserem e ser quem quiserem ser.

Normas e estereótipos de gênero são aprendidos na primeira infância. Mas poucos países dão atenção à igualdade de gênero no ensino e aprendizado na primeira infância. Na Austrália e na Noruega e em Hong Kong, China, professores de pré-escola manifestam valores de gênero tradicionais em sala de aula (Chi, 2018). Um estudo com crianças de 6 anos nos Estados Unidos demonstrou que eles tinham opiniões estereotipadas sobre meninos serem melhores do que meninas com robôs e programação. Não havia lacuna alguma em interesse e autoeficácia em tecnologia entre meninos de 1º ano e as meninas que tiveram acesso a experiências de programação (Master et al., 2017). O Fórum para Mulheres Educadoras Africanas promoveu a pedagogia sensível a gênero em vários países, incentivando professores a introduzir a conscientização de gênero em sala de aula para melhorar a autoestima das meninas. Em Malawi, deu-se maior atenção aos primeiros anos para superar as restrições criadas pelas expectativas sociais mais baixas que afetam o desenvolvimento das meninas antes que alcancem a adolescência (Banda, 2018).

O gênero determina as percepções dos professores sobre habilidade e comportamento acadêmico dos alunos (Bettie, 2002; Ispa-Landa, 2013; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266051>). Por exemplo, os professores têm maior probabilidade de caracterizar o comportamento dos meninos como inconveniente do que o das meninas (Jones e Myhill, 2004; Schaeffer et al., 2006). Um estudo de 527 professores em 27 escolas primárias em três províncias chinesas descobriu que professoras mulheres classificavam os meninos como mais inconvenientes e desatenciosos em sala do que as meninas, enquanto as diferenças nas classificações feitas por professores homens eram menores (Caldarella et. al 2009). As atitudes dos professores podem ser um espelho dos preconceitos sociais. No México, as atitudes negativas dos professores quanto à inclusão de crianças maias, assim como preconceitos com meninas maia com tons de pele mais escuros, reduziu a autoestima das meninas e sua capacidade de se concentrar em sala (Osorio Vázquez, 2017). Em um estudo sobre escolas secundárias culturalmente diversas nos Estados Unidos, professores brancos acreditavam que meninos negros falavam com maior frequência em sala de aula, chegavam mais atrasados e desobedeciam mais vezes ao código de vestimenta; conseqüentemente, os meninos negros sistematicamente sofriam insultos raciais e invalidação (Hotchkins, 2016).

As atitudes dos professores afetam as conquistas dos alunos, mesmo quando não são explícitas. Na Itália, meninas que tinham aulas com professores com posturas implícitas quanto a gênero tiveram menor desempenho em matemática e escolheram escolas secundárias menos exigentes, seguindo as recomendações dos professores (Carlana, 2019). As

“ A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim apelou aos países para que tornassem os sistemas de educação sensíveis ao gênero e tomassem medidas para aumentar a proporção de mulheres que participam na formulação de políticas e tomada de decisões na educação ”

atitudes dos professores também podem levar a um maior número de ações disciplinadoras e suspensões. Nos Estados Unidos em 2013/13, meninos negros foram suspensos 2,4 mais vezes do que meninos brancos e meninas negras 3 vezes mais do que meninas brancas (Centro Nacional de Estatísticas em Educação, 2019), sugerindo que a intersecção de gênero e raça é mais significativa para as meninas do que os meninos (Crenshaw et al., 2015).

Os professores, portanto, têm de adquirir conhecimentos e habilidades para abordar questões urgentes de inclusão tais como igualdade de gênero. O Plano Educação para Igualdade de Gênero 2015-2018 do Chile introduziu um programa permanente de educação de professores em nível nacional sobre gênero, discriminação, educação inclusiva, sexualidade e diversidade sexual em sala de aula (Ministério da Educação do Chile, 2017). O Programa de Educação em Sexualidade de Cuba busca fortalecer a educação dos professores sobre sexualidade, assim como a prevenção do HIV e de outras infecções sexualmente transmissíveis, usando uma abordagem de direitos sexuais e de gênero em todo o currículo básico, nas eletivas e nos estudos de pós-graduação (Ministério da Educação de Cuba, 2011). No Nepal, o Centro Nacional para o Desenvolvimento Educacional incorporou um módulo de conscientização em gênero em seu programa de desenvolvimento profissional de professores (OHCHR, 2017). A Política Nacional de Professores de 2019 da Uganda desenvolveu e testou diretrizes para equipar professores com conhecimentos básicos sobre conceitos de gênero e habilidades em pedagogia sensível a gênero em STEM (UNESCO, 2019).

Abordagens que incluem toda a escola podem ser ainda mais efetivas do que as que focam somente os professores. O Programa *Lifting Limits* (Suspendendo Limites) foi testado em 2018/19 em cinco escolas primárias em Londres. Usando uma abordagem que inclui toda a escola, ele visou aumentar a conscientização e oferecer a 270 funcionários e 1.900 alunos ferramentas para reconhecer e corrigir preconceitos de gênero não intencionais que poderiam limitar aspirações e expectativas. Uma avaliação independente demonstrou que houve aumento de conscientização sobre uma gama mais diversa de papéis para meninos e meninas, para eles próprios e para os outros, assim como habilidades críticas mais refinadas para enfrentar estereótipos de gênero. Por exemplo, a parcela de crianças de 7 a 11 anos que relatam que enfermagem é 'para todo mundo' em vez de ser 'para meninos' ou 'para meninas' aumentou de 35% a 71%. A parcela de meninos que relataram que poderiam ser professores aumentou de 24% a 42%, enquanto a de meninas que relataram que poderiam ser jogadoras de futebol aumentou de 36% a 47%. Os principais motivadores dessa mudança incluem a abordagem que abrange toda a escola, a efetividade da capacitação dos funcionários, a indicação de um embaixador de gênero na escola e a amplitude e qualidade dos recursos do programa (*Lifting Limits*, 2019). O programa demonstra que uma abordagem que inclui toda a escola é necessária para mudar as normas de gênero que os meninos e as meninas aprendem desde cedo.

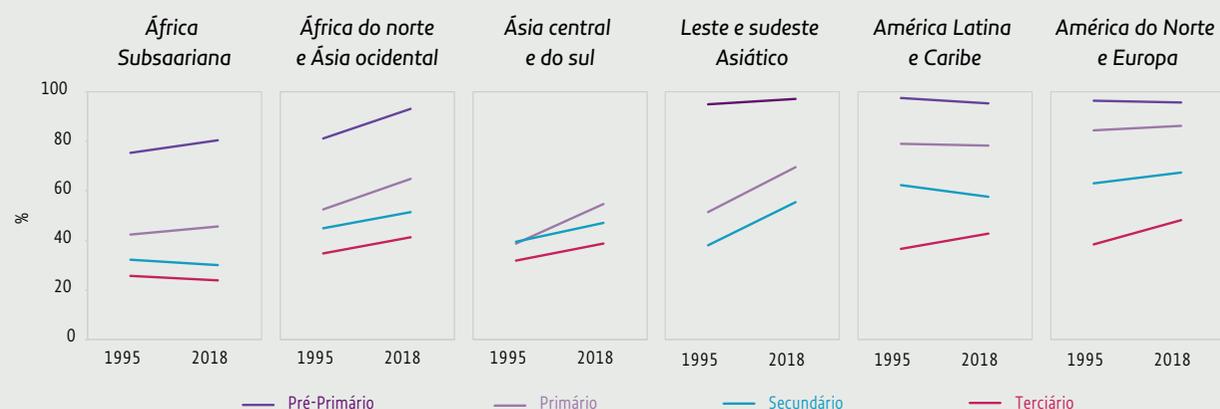
O EQUILÍBRIO E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO E NA ADMINISTRAÇÃO FORMAM UMA COMPONENTE-CHAVE DA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A representação de gênero no ensino e nos cargos administrativos em educação é caracterizada por alta segregação por gênero. As mulheres são hiper-representadas entre a equipe de ensino em nos níveis mais elementares de educação, enquanto sua presença é notavelmente menor no ensino de 2º nível secundário e terciário (segregação vertical). As mulheres também são sub-representadas em certas áreas de estudo, notavelmente programas que são tradicionalmente dominados por homens e STEM (segregação horizontal). O mesmo vale para administração escolar, legislação educacional e cargos decisórios.

Globalmente, 94% dos professores de educação pré-primária eram mulheres em 2018. As mulheres representavam 66% dos professores de ensino primário, 54% de secundário e 43% de terciário. Embora a parcela de professoras na educação pré-primária tenha permanecido mais ou menos a mesma desde 1995, ela aumentou em outros níveis em quase todas as regiões exceto na África Subsaariana, onde diminuiu no secundário (de 32% a 30%) e no terciário (de 26% a 24%) apesar de já ser a menor globalmente em ambos os níveis (**Figura 15**). Mesmo na educação primária, a parcela de professoras em 2018 era menor do que 30% em Benim, Comores, Djibuti e Serra Leoa e menor do que 20% em Togo. Dados de países africanos demonstram que as meninas têm maior probabilidade de ir à escola, e os pais estão mais dispostos a mandá-las para a escolas e a mantê-las lá quando professoras estão presentes, já que as professoras são modelos de conduta importantes para as meninas (Haugen et al., 2014).

FIGURA 15:**A porcentagem de mulheres em cargos de ensino está aumentando mundialmente em todos os níveis**

Porcentagem de professoras mulheres, por região e nível de educação, 1995 e 2018



Nota: Os dados sobre a porcentagem de professoras na educação terciária para a África Subsaariana são para 2016.

Fonte: Base de dados UIS.

Em 48 sistemas educacionaisem países de renda média e alta, **as mulheres têm****20 pontos percentuais**

menos probabilidade de ser diretora do que professora em escolas de educação secundária inferior.

“ Globalmente, as mulheres representaram 94% dos professores no nível pré-primário, 66% no nível primário, 54% no nível secundário e 43% no nível superior em 2018 ”

Em outros lugares, faltam modelos de conduta masculinos. Na Alemanha, uma iniciativa para aumentar o número de homens trabalhando em áreas de cuidado e educação em primeira infância começou em 2010, inclusive pelo programa *Mehr Männer in Kitas* (Mais homens em creches) em 2011-13 e o *Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas* (Entrada lateral – Homens e mulheres em creches), um programa para reorientar homens em busca de mudança de profissão, em 2015-20 (OCDE, 2019b). Embora a parcela de homens trabalhando com cuidados e educação em primeira infância tenha aumentado de 3,1% em 2006 para 6,6% em 2019, a paridade ainda está muito longe do alcance (Koordinationsstelle Chance Quereinstieg, 2019).

Em alguns países, a diversidade foi prejudicada por práticas corruptas de recrutamento. No Afeganistão, segundo relatos, muitos cargos de ensino são conquistados por meio de suborno ou nepotismo. Obstáculos financeiros e outros podem efetivamente barrar certos candidatos com históricos socioeconômicos diversos e podem também exacerbar a disparidade de gênero. Para cada 100 professores homens no país, existem 66 professoras, e a proporção cai para 100:10 em algumas províncias, incluindo Uruzgan e Zabul. Isso cria um obstáculo à educação de meninas em regiões onde valores tradicionais proíbem meninas de serem alunas de homens. O Ministério da Educação tomou medidas para reduzir a corrupção no recrutamento de professores (Bakhshi, 2020).

As mulheres são sub-representadas entre o corpo docente e entre os tomadores de decisões no ensino superior em muitos países. Embora isso seja reflexo de um histórico de acesso limitado à educação pelas mulheres, também pode muitas vezes ser sinal de culturas institucionais que não são inclusivas e nem voltadas para mudanças sociais e culturais mais amplas em prol da igualdade de gênero. Os processos convencionais de recrutamento de professores que recompensam trajetórias de carreira acadêmica lineares, com trabalho em

tempo integral e ininterruptas contribuem para a sub-representação de mulheres entre cargos acadêmicos mais altos, mesmo quando as mulheres estão em maior número do que os homens entre os estudantes. As mulheres têm maior probabilidade de serem desfavorecidas pelas normas que não reconhecem compromissos conflitantes tais como responsabilidades de criação de filhos ou cuidado de familiares. Em 2010, o Grupo das Oito universidades da Austrália abraçou o princípio de mérito relativo à oportunidade no recrutamento e na avaliação de corpo docente. A abordagem incentiva uma avaliação holística e multidimensional das conquistas acadêmicas que vai além do foco limitado em quantidade de publicações e considera intervalos na trajetória, outros compromissos e circunstâncias individuais (Rafferty et al., 2010).

A orientação oficial da União Europeia apoia incentivos e sanções legais para encorajar o uso de cotas e metas de gênero nas universidades (Comissão Europeia, 2018). Na Irlanda, sob os chamados *performance compacts* (pactos de desempenho), as instituições superiores correm o risco de perder até 10% do financiamento estadual anual se não alcançam certos objetivos, que incluem alguns relacionados a igualdade de gênero. Entre 2019 e 2021, 45 cargos só para mulheres como professoras de ensino superior serão criados (Comissão Europeia, 2019).

O setor da educação não é diferente na medida em que a interação de gênero com outros fatores exacerba ainda mais a desigualdade em detrimento das mulheres nos cargos de liderança e administrativos. Não obstante algum progresso, globalmente, as mulheres ocupam somente 25% dos lugares no parlamento e 36% dos cargos de alto escalão no setor privado (Fórum Econômico Mundial, 2020).

A parcela de mulheres em cargos de liderança nas escolas, no geral, teve um aumento constante nos Estados Unidos de 25% em 1987/88 a 52% em 2011/12, mas as parcelas de diretoras de origem hispânica subiu somente de 3% a 7% e a de diretoras negras de 8,5% a 10% (Hill et al., 2016). Um estudo sobre mulheres americanas de origem asiática em posições de liderança escolar demonstra que tiveram de ajustar suas ambições de avançar na carreira e alcançar cargos de liderança com base em expectativas relativas a gênero e raça. Muitas escolheram carreiras em administração escolar por causa das responsabilidades familiares. Embora não tivessem o objetivo de chegar a cargos de liderança quando começaram a dar aulas, foram incentivadas por outros, especialmente mentores que reconheceram seu potencial (Liang et al., 2018). Os sindicatos de professores têm um papel na promoção da igualdade de gênero ao fortalecer o diálogo social (ETUCE, 2019).

A falta de diversidade entre professores pode ser parcialmente explicada por fatores estruturais, refletindo a disparidade e a exclusão na educação. A baixa representação de um grupo particular entre estudantes do ensino superior ou em áreas específicas se reflete na baixa representação entre professores que se graduam, o que, por sua vez, contribui à baixa representação na profissão (UNESCO, 2020a). A falta de professoras em matérias relacionadas a STEM foi mencionada como um fator que contribui à baixa representação feminina em STEM (UNESCO, 2016). Mas ela também é consequência da baixa representação de mulheres em áreas relacionadas a STEM.

OS "TETOS DE VIDRO" DE LIDERANÇA E A FEMINIZAÇÃO COEXISTEM NA EDUCAÇÃO

Países usaram estratégias variadas para promover o equilíbrio vertical e horizontal de gênero entre professores e administradores escolares. Estudos de caso no Brasil (Louzano, 2020) e na Bulgária (Delinesheva, 2020) demonstram que ainda há um longo caminho para chegar à igualdade entre mulheres e homens na força de trabalho escolar, apesar de alguns desenvolvimentos positivos que ocorreram desde 1995.

No Brasil, não se instalou política, programa, ou medida específica alguma para aumentar a parcela de mulheres na educação desde 1995, já que as mulheres já são maioria em todos os níveis menos na educação terciária. A parcela de mulheres entre professores universitários aumentou de 41% em 1999 para 46% em 2018.

Poderia-se esperar que a feminização da profissão de professor levasse a maiores números de mulheres em cargos de liderança na educação. Esse é de fato o caso no Brasil, onde 82% do total de diretores era de mulheres em 2019. No entanto, quanto mais alto o nível, menor a quantidade de diretoras mulheres: dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE indicam que 77% dos diretores de 1º nível secundário e 68% de 2º nível secundário eram mulheres. Um estudo de caso de seleção de professores em escolas de ensino

de 1º e 2º nível secundário no Distrito Federal, onde 76% dos professores são mulheres, descobriu que todas as candidatas a diretoria eram mulheres em somente 11% das escolas. Em 75% das escolas, todos os candidatos a liderança escolar eram homens (Freitas, 2019).

De forma geral, as mulheres brasileiras têm qualificação igual ou maior do que os homens para ocupar cargos de liderança na educação terciária, mas somente 28% dos reitores de universidades federais eram mulheres em 2018. Além disso, as mulheres detêm 72% dos cargos de liderança escolar no nível municipal, mas somente um terço dos cargos de secretário de educação estadual. Nos últimos 25 anos, nenhuma mulher ocupou o cargo de ministro federal da educação (Louzano, 2020).

Na Bulgária, a parcela de mulheres entre professores aumentou de 81% em 1995 para 85% em 2018, quando ia de 98% no ensino pré-primário a 80% no secundário. As mulheres dominam os cargos de diretoria escolar, respondendo por 96% no ensino pré-primário, 80% no primário e 75% no secundário. As mulheres também constituem 73% dos diretores, 85% dos diretores assistentes com atribuição dupla como professor e 74% dos diretores assistentes que não têm atribuição de professor.

Na educação terciária búlgara, a parcela de mulheres com cargos acadêmicos aumentou de 41% em 1995 a 50% em 2018, ou de cerca de 8.000 a 11.000. No entanto, um olhar mais detido revela um cenário mais complexo. As mulheres respondem pela maioria dos cargos acadêmicos nas humanidades (60%), em medicina (55%) e nas ciências naturais e sociais (54%) de 2015, e por uma minoria nas áreas de engenharia e tecnologia (34%) apesar de um aumento significativo ocorrido desde 2000 (16%). E a segregação vertical continua, embora tenha havido uma melhoria considerável. Entre 1995 e 2018, a parcela de mulheres entre professores assistentes aumentou de 44,5% a 53%, de 28% a 47% entre professores associados e de 12,5% a 40% entre professores. O 'efeito teto de vidro' é mais forte para os cargos de tomadores de decisão e de alto escalão. As mulheres respondiam por 21% dos cargos de reitoria universitária em 2018, um aumento de 8% em relação a 2000. Desde o estabelecimento do ministério em 1879, somente 5 dos 96 ministros da educação foram mulheres. Desde 1995, houve 4 ministras, com tempo de serviço total de 2 anos e 8 meses.

A Bulgária desenvolveu um plano de ação nacional para cumprir seus compromissos de Pequim (Governo da Bulgária, 1996). No caso da educação, o país se concentrou em garantir a igualdade de acesso à educação e incentivar educação vocacional para meninas. Não fizeram referência à feminização da profissão de professor nem à predominância masculina na educação terciária. Embora a parcela de mulheres em cargos acadêmicos mais altos tenha aumentado significativamente, cargos de liderança ainda são ocupados predominantemente por homens. Em 2017/18, o governo conduziu uma primeira fase de aumento salarial de professores (de 15%) com a meta de dobrar os salários até 2021. Esta medida resultou em maiores números de estudantes em pedagogia, especialmente em programas para aquisição de qualificações pedagógicas: o número cresceu em 19% (de 4.866 para 5.775) em 2018/19, embora dados desagregados relativos a sexo não estejam disponíveis (Delinesheva, 2020).

A feminização da força de trabalho professoral baseia-se nas expectativas tradicionais quanto aos papéis das mulheres na sociedade. O ensino é considerado um trabalho feminino, que permite às mulheres cumprir suas obrigações como esposas e mães. Os ambientes familiares influenciam fortemente a educação e as escolhas profissionais das mulheres. Os homens não querem se tornar professores porque a profissão é vista como tipicamente feminina, mal paga e de baixo prestígio. No entanto, as mulheres na educação enfrentam preconceitos relacionados a capacidade e competência. Atitudes relativas a gênero frente ao fracasso e à competição também são um fator integrante das expectativas profissionais. Em quase todos os países que participaram do PISA em 2018, as meninas relataram com maior frequência do que meninos que tinham medo de fracassar, uma mentalidade capaz de limitar sua ambição. Em mais de 80% de 79 países, as meninas tinham atitudes menos positivas do que os meninos quanto a competição (OCDE, 2020). No entanto, o teto de vidro que é uma barreira ao avanço das mulheres nas carreiras em educação não é visto como parte de uma agenda de políticas em educação.



Adam, de 12 anos, frequenta aulas de inglês em seu centro Makani local. Ele assiste às aulas pela manhã e trabalha à tarde. "Não frequento a escola, mas venho aqui para aprender inglês e árabe", disse ele. "Jogo futebol com os meus amigos e os professores são fantásticos. Eles me inspiram e me fazem feliz.

CRÉDITO: Christopher Herwig / UNICEF

As instalações e ambientes escolares têm de ser mais inclusivos

Em uma escola inclusiva, todos os alunos são bem-vindos, sentem que pertencem à escola, realizam seu potencial e contribuem com o dia a dia da escola. As escolas inclusivas garantem que todos os alunos, independentemente de histórico, habilidades ou identidade, estão envolvidos e conquistando etapas por meio de sua presença, participação e aprendizagem. No entanto, muitas escolas deixam a desejar, inclusive em termos de inclusão de gênero, por motivos que vão de má infraestrutura a ambientes inseguros de aprendizagem.

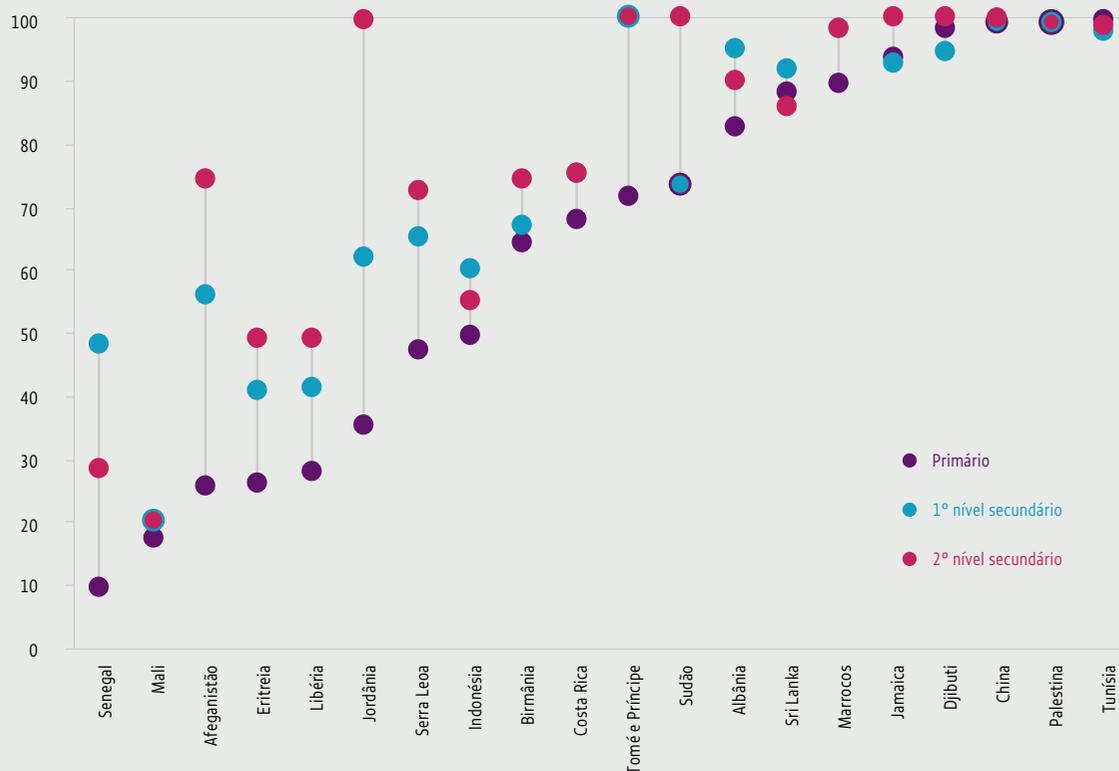


Globalmente, 78% das escolas primárias tinham instalações sanitárias básicas divididas por sexo em 2018, embora a disponibilidade varie de acordo com o nível educacional; essas instalações são menos comuns nas escolas primárias do que secundárias, com uma lacuna de mais de 10 pontos percentuais em nível global. No Afeganistão, na Jordânia e em Senegal, a porcentagem de escolas de 2º nível secundário com banheiros divididos por sexo é cerca de três vezes maior do que a de escolas primárias (**Figura 16**). De forma geral, cerca de 335 milhões de meninas frequentam escolas primárias e secundárias que não têm instalações essenciais para a higiene menstrual (UNICEF, 2019).

FIGURA 16:

Menos escolas primárias têm banheiros divididos por sexo

Porcentagem de escolas com instalações sanitárias básicas divididas por sexo, por nível, em países selecionados em 2018 ou último ano com dados disponíveis



Fonte: banco de dados UIS.

“

A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995 apelou aos governos para ‘tomar medidas para eliminar os incidentes de assédio sexual de meninas em instituições educacionais e outras’

”

”

As Filipinas enfrentaram dificuldades para garantir o manejo adequado da higiene menstrual (Harver et al, 2013). De acordo com a base de dados UIS, somente 39% das escolas tinham saneamento básico e 46% tinham instalações básicas de higiene em 2016. O Departamento de Educação monitora a implementação de 2016, que comprometeu as escolas a garantir que condições de manejo de higiene menstrual fossem alcançadas. Mais de um terço de 35.000 escolas não tiveram água durante todo o horário escolar em 2018/19. Ademais, em média, há 125 meninas para cada sanitário funcional, uma média muito mais alta do que o padrão nacional de 50 alunos por sanitário. No entanto, relatou-se melhorias relativas a 2017/18 quanto a indicadores de qualidade tais como iluminação, ventilação, segurança e privacidade, assim como disponibilidade de materiais e instalações de descarte (Departamento de Educação das Filipinas, 2020).

Mesmo quando há instalações sanitárias divididas por sexo, elas podem não ser acessíveis a todos os estudantes. A base de dados do Programa Conjunto de Monitoramento OMS/UNICEF, que fornece informações sobre acessibilidade para estudantes com deficiências em 18 países, relata que menos do que uma a cada dez escolas com melhorias sanitárias tinham instalações acessíveis em El Salvador, Fiji, Tadjiquistão, República Unida da Tanzânia e Iêmen.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO RELACIONADA À ESCOLA COMPROMETE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A violência de gênero permanece arraigada, embora menos de 40% das mulheres que passam por isso façam denúncia ou procurem ajuda (ONU Mulheres, 2020). A violência de gênero relacionada à escola consiste em atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica que ocorrem em ou em volta de escolas, cometidos em consequência de normas e estereótipos de gênero e possibilitados por dinâmicas desiguais de poder (UNESCO e ONU Mulheres, 2016). No objetivo estratégico L.7, a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim de 1995 conclama os governos a ‘adotar medidas e ações eficazes para promulgar e aplicar a legislação, a fim de garantir a segurança das meninas contra toda forma de violência no trabalho, inclusive nos programas de treinamento e de apoio e também a ‘adotar medidas para erradicar a incidência do assédio sexual das meninas nas instituições de educação e outras instituições’.

Apesar desse compromisso, milhões de meninas e meninos entre crianças e adolescentes sofrem violência de gênero nas escolas, em ambientes relacionados à escola e *online*. As meninas têm maior probabilidade de sofrer assédio, abuso e violência verbal e sexual, enquanto os meninos são mais frequentemente submetidos a violência física, incluindo punições corporais.

Em muitas pesquisas, a aparência física é o motivo mais comum de prática de *bullying*, com as meninas correndo mais risco serem vítimas por esse motivo (UNESCO, 2019). Na Argentina, crianças de 9 a 10 anos com obesidade tinham risco muito maior de sofrer *bullying*, com os meninos sendo vítimas mais frequentes de *bullying* físico do que as meninas (Kovalskys et al., 2016). Nos Estados Unidos, 30% das meninas e 24% dos meninos com sobrepeso no último ano da escola primária sofriam diariamente com provocações, *bullying* ou rejeição por causa de seu tamanho, com a taxa subindo de 63% para meninas e 58% para meninos no ensino secundário (Stevelos, 2011). A autopercepção como estando abaixo ou acima do peso e a insatisfação com a aparência têm correlação positiva com a experiência de *bullying*. As meninas adolescentes têm maior probabilidade de se ver como acima do peso do que os meninos (Lin et al., 2017).

As meninas são as principais vítimas de contato sexual indesejado e tentativas de sexo não consensual praticadas por colegas de sala e professores, respectivamente. Na África Subsaariana, as meninas relataram que professores homens exigiam favores sexuais em troca de boas notas, tratamento preferencial em sala de aula, dinheiro e

presentes (VACS, 2020). Em Gana, Quênia e Moçambique, as meninas relataram ter dificuldade de recusar as propostas dos professores porque tinham medo de retaliação (Heslop et al., 2015).

A violência é frequentemente direcionada a estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgênero, assim como outros alunos com identidades de gênero não binárias. No Reino Unido, 45% dos alunos que se identificam como lésbicas, gays e bissexuais e 64% que se identificam como transgênero sofriram *bullying* nas escolas (Bradlow et al., 2017). Nos Estados Unidos, 17% dos alunos heterossexuais relatam ter sofrido *bullying*, em comparação a 24% entre os que não tinham certeza quanto à sua identidade de gênero e 33% entre lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo (CDC, 2017).

A tecnologia abriu novos espaços nos quais as crianças e os jovens são ameaçados, intimidados e assediados. Em países da União Europeia, um a cada cinco jovens de 18 a 29 anos relatou ter sofrido assédio digital (ONU Mulheres, 2020). Dados do relatório de 2013/14 da OMS sobre Comportamentos Relacionados à Saúde de Crianças em Idade Escolar (UNESCO, 2018) e o projeto mais recente Global Kids Online (que cobre Bulgária, Chile, Gana, Itália, Montenegro, Nova Zelândia, Filipinas, África do Sul e Uruguai) (UNICEF, 2020) mostra que principalmente meninas sofrem violência *online*. O Global Kids Online descobriu que 54% das meninas no estudo sofreram assédio *online*, em comparação a 48% dos meninos. Entre as vítimas, 36% relatou que os incidentes ocorreram em redes sociais como Facebook e Twitter, 18% relataram mensagens de texto perniciosas e 14% disseram ter sido vítimas de *bullying* por meio de ligações de celular. As meninas tiveram maior probabilidade de serem tratadas de forma danosa ou perniciosas por meio de redes sociais (38%), mensagens de texto (21%), ligações de celular (16%) e salas de bate-papo (5%) enquanto meninos relataram maus tratos em jogos *online* (10%) e em plataformas de compartilhamento de mídia (5%) tais como YouTube, Instagram e Flickr (Global Kids Online 2020; Ginestra, 2020b).

A violência de gênero relacionada à escola prejudica o bem-estar e a aprendizagem

A violência de gênero relacionada à escola prejudica a conquista de uma educação inclusiva e igualitária de boa qualidade para todas as crianças e os jovens. As consequências podem incluir danos psicológicos e de saúde severos, gravidez, HIV ou outras infecções sexualmente transmissíveis. A violência pode levar à perda de interesse na escola, à interrupção dos estudos ou ao abandono precoce do ensino. Em Honduras, 55% das meninas relataram não ter frequentado a escola em algum momento por causa de violência sexual cometida por professores, e 22% das estudantes em Malawi relataram ter deixado de ir à escola por causa de experiências sexuais indesejadas (VACS, 2017). Entre vítimas que continuam seus estudos, o baixo desempenho é comum, na medida em que tentam evitar atenção de professores e colegas (Ginestra 2020b). De acordo com dados do PISA de 2018, estudantes em países OCDE que sofreram *bullying* tiveram 21 pontos a menos em leitura, em média, do que seus colegas que não sofreram *bullying* (OCDE, 2019).

Países introduziram leis, políticas, programas e iniciativas para combater a violência de gênero relacionada à escola. Na Namíbia, o Ministério da Educação, Arte e Cultura, com o apoio da UNICEF, introduziu um Quadro Nacional de Segurança nas Escolas em 2018 que inclui sete critérios para espaços seguros de ensino e aprendizagem. Um é referente à prevenção de e ações contra a violência e automutilação por meio da manutenção de escolas seguras e incentivo à comunidade escolar para que façam denúncias de violência. Quadros nacionais desse tipo têm de se converter em ações locais. No entanto, experiências em Gana, Quênia e Moçambique demonstram que isso é muitas vezes inconsistente, pois há falta de clareza em leis e programas que contribui para que as equipes escolares não tenham acesso às ferramentas necessárias (UNESCO, UNGEI e UNICEF, 2019).

Mudanças nos currículos podem evitar e abordar a violência de gênero relacionada à escola, desafiando normas de gênero e ajudando a criar uma cultura não violenta. Essas mudanças podem incentivar os alunos a refletir sobre seus próprios vieses de gênero e papéis na sociedade e ajudá-los a entender as diferentes identidades de gênero. *Connect with Respect* (Conecte-se com Respeito), um programa no Reino de Eswatini, na Tailândia, no Timor-Leste, na República Unida da Tanzânia, no Vietnã, em Zâmbia e Zimbábue oferece apoio aos alunos para que derrubem práticas prejudiciais por meio de atividades práticas de aprendizado envolvendo pensamento crítico, reflexões em pequenos grupos e dramatização (UNESCO, UNGEI e UNICEF, 2019). O projeto *Lights4Violence* (Luzes contra Violência), desenvolvido em 2017 por um grupo de universidades da Itália, Polônia, de Portugal, da Romênia, Espanha e do Reino Unido, visa evitar a violência de gênero entre adolescentes por meio do

desenvolvimento de habilidades de comunicação, manejo da raiva, e resolução não violenta de conflitos (Vives-Cases et al., 2019).

Medidas podem caber em currículos existentes e podem ser usadas em sala de aula ou em atividades extracurriculares. O programa escolar *A Right to Play* (Direito de Brincar), de Hyderabad, no Paquistão, usa esportes e videogames para empoderar estudantes para que reduzam a violência nas escolas e mudem as regras de gênero. Em 2018, o programa havia alcançado 8.000 crianças em 40 escolas públicas e resultado em quedas na vitimização de colegas em 33% entre meninos e 59% entre meninas. Os sintomas de depressão caíram em 10% entre meninas e 7% entre meninos (Heslop et al., 2017).

Acesso a educação abrangente sobre sexualidade é um elemento central na prevenção de violência de gênero baseada nas escolas.

Uma educação abrangente sobre sexualidade promove atitudes igualitárias quanto a gênero entre os alunos, incluindo a compreensão e o respeito a outras identidades de gênero; melhoria de habilidades gerais de vida, ensinando os alunos a negociar os termos da atividade sexual, entender a importância do consentimento e resistir à pressão dos colegas para se envolver em ou aceitar violência; transforma as atitudes dos professores e de pais ao envolvê-los nas intervenções escolares; e melhora os processos de denúncia e atendimento a incidentes de violência oferecendo informações e explicando a importância de coordenar-se com outras organizações e serviços (Plan International UK e SDDirect, 2015). O Programa H, por exemplo, é uma intervenção desenvolvida pela ONG brasileira Promundo, que estimula homens jovens a mudar regras desiguais e violentas relacionadas à masculinidade por meio de reflexão crítica e diálogo sobre igualdade de gênero em reuniões participativas. Desde 2002, o programa foi implementado em 9 países, e 26 países conduziram capacitações, atividades ou adaptações parciais. Avaliações em oito países da África, Ásia, América Latina e do sudeste europeu indicaram mudanças positivas nas atitudes quanto a igualdade de gênero e comportamento autoavaliado tais como comunicação entre casais, violência, uso de camisinha e fornecimento de cuidados (Promundo et al., 2013).

A violência pode ser tornar normalizada e ser aceita como parte da vida escolar por estudantes e autoridades, o que resulta em poucas denúncias e pouca punição. Os alunos temem vitimização, punição ou ridicularização e os professores podem desencorajar denúncias para proteger os colegas (UNGEI et al., 2018). Mecanismos de denúncia confidenciais, independentes e facilmente acessíveis podem oferecer às vítimas e testemunhas canais seguros para denunciar incidentes de violência de gênero. Esses mecanismos podem incluir pontos focais, caixas de sugestão, linhas telefônicas, aconselhamento confidencial e métodos de denúncia *online* baseados na escola, ligados a sistemas robustos de apoio e referência (UNESCO, UNGEI e UNICEF, 2019).

O Programa Tolerância Zero do Nepal incorporou uma caixa de sugestões como mecanismo de denúncia para incentivar os alunos a informar as autoridades sobre qualquer incidente. Os alunos se sentiram mais confortáveis de compartilhar suas preocupações e sugestões, e os professores mudaram suas mentalidades e atitudes em relação aos alunos e às práticas de ensino (USAID, 2018). Em 2013, o Peru implementou o programa *Si se ve* (Sim eu vejo), que inclui uma plataforma *online* e uma linha telefônica de apoio para incentivar denúncias e violência nas escolas. Graças a essa ferramenta, as escolas podem evitar contratar professores que foram sancionados por terem cometido qualquer tipo de violência. Em 2013-2018, o programa respondeu a mais de 26.000 casos de violência denunciados às 53.000 escolas participantes (Ministério da Educação do Peru, 2019). Uma abordagem inovadora em Pikine, no Senegal, facilitou denúncias e conectou crianças que foram vítimas com serviços de proteção. Mais de 700 voluntários foram capacitados e se organizaram em uma rede conectada aos serviços de assistência social. O programa provocou um aumento no número de casos de proteção infantil relatados e estabeleceu um sistema de monitoramento em tempo real por meio de um painel de controle *online* (UNICEF, 2018b).

Os programas também devem ensinar os jovens a intervir quando ocorre violência. Abordagens possíveis para testemunhas envolvem o ensino de habilidades para a vida que capacitem as pessoas a identificar, denunciar ou envolver outras pessoas no enfrentamento de incidentes de violência. Em Hong Kong, na China, o projeto

“ *Right to Play* (Direito de Brincar), um programa escolar em Hyderabad, Paquistão, que usa o esporte e jogos no empoderamento dos alunos para reduzir a violência na escola e mudar as normas de gênero, diminuiu a vitimização entre alunos em 33% entre meninos e 59% entre meninas ”

Treinamento Adolescente Positivo, por meio dos Programas Sociais Holísticos, se concentrou em ensinar os alunos do ensino secundário a se tornarem testemunhas sociais prestativas. O programa conscientizou os alunos por meio de atividades sobre bullying, espaços de autorreflexão e oportunidades de praticar novos comportamentos. Uma perspectiva de gênero no planejamento foi considerada essencial, na medida em que meninos têm maior probabilidade de abandonar esse tipo de programas em sociedades onde os modelos de comportamento masculino são prevalentes (Tsang, Hui e Law, 2011).

Funcionários da escola às vezes reproduzem normas predominantes de gênero nas salas de aula. Assim, é importante capacitar os professores para refletirem criticamente sobre suas atitudes e seus valores relacionados à igualdade de gênero e para desenvolver empatia pelos alunos. Estudantes, pais, comunidades e sindicatos de professores devem estar envolvidos nessa capacitação. O programa Sindicatos Educacionais em Ação para Acabar com a Violência de Gênero nas Escolas, implementado em Etiópia, Gâmbia, Quênia, Serra Leoa, África do Sul, Uganda e Zâmbia visa empoderar professores para que se tornem agentes ativos na erradicação da violência nas escolas. Entre 2016 e 2018, mais de 30.000 participantes foram alcançados por meio de oficinas de conscientização nas escolas e em reuniões de sindicatos (UNGEI et al., 2018).

Códigos de conduta estão sendo desenvolvidos. Em Serra Leoa, o governo e o sindicato dos professores desenvolveram um código de conduta por meio de consultas com diferentes partes interessadas em todas as regiões, que legitimaram o código como uma ferramenta de apoio ao profissionalismo de professores (UNESCO e ONU MULHERES, 2016). O código de conduta do professor na África do Sul foi revisado para identificar maneiras de lidar com autores de violência (UNGEI et al., 2018). Em Zâmbia, o Ministério da Educação Geral lançou padrões da prática do ensino para professores em 2019. O critério 1.5 espera de professores que promovam um ambiente escolar seguro e inclusivo, livre de violência de gênero baseada nas escolas, e que possam evitar, identificar e reagir a incidentes de violência nas escolas (Ministério da Educação Geral de Zâmbia e UNESCO, 2019).

Modificar ou adaptar o cenário escolar pode evitar a violência nas escolas e melhorar a segurança dos alunos. *Shifting Boundaries* (Mudando Fronteiras) é um programa criado em 2010 como resposta aos altos níveis de violência em relacionamentos entre adolescentes nos Estados Unidos que aumenta a presença de funcionários em locais onde é provável ocorrer violência, tais como identificados por estudantes e professores. Uma avaliação em Nova York descobriu que o programa ajudou a reduzir a vitimização por violência sexual em relacionamentos em 50%, a perpetração de violência sexual por colegas em 47% e o assédio sexual em 34% (Holditch Nolon et al., 2017).

O progresso feito nos anos recentes quanto ao reconhecimento e à resposta à violência de gênero relacionada às escolas ajudou no desenvolvimento de um entendimento mais amplo da violência nas escolas. É importante prestar mais atenção à violência praticada por meninas contra meninas e por meninas contra meninos e reconsiderar a dicotomia vítima feminina/vilão masculino. Também é preciso conduzir pesquisas mais aprofundadas sobre violência escolar dirigida a alunos que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo e sobre as intervenções necessárias para enfrentá-la. Mecanismos de monitoramento e avaliação precisam ser fortalecidos para que haja melhoria no entendimento da efetividade do programa. Quando sistemas de educação e escolas fazem um esforço integrado de enfrentar a violência de gênero, eles estão contribuindo com os esforços sociais mais amplos de eliminação desse tipo de violência e de promoção da igualdade e do respeito. As escolas devem ser um local onde estudantes se sentem seguros e acolhidos, o que não é possível se continuam a ser locais de violência e desigualdade de gênero (Ginestra, 2020b).

“ Alunos, pais, comunidades e sindicatos de professores devem estar envolvidos em treinamentos que os ajudem a refletir criticamente sobre suas atitudes e valores em relação à igualdade de gênero ”

”

Um grupo de meninas em um círculo em uma oficina comunitária liderada por pares, realizada para informar e capacitar meninas, em Sylhet, Bangladesh.

CRÉDITO: Tom Merilion / Save the Children

É preciso fazer parcerias para lutar contra regras de gênero desiguais na educação

Regras de gênero determinam crenças sobre como mulheres e homens devem se comportar e ditam atitudes e comportamentos. Embora regras possam mudar, os que se beneficiam do *status quo* muitas vezes resistem a tais mudanças (Harper, 2020a). Meninas e mulheres são discriminadas nas esferas social, econômica e política, com efeitos negativos em suas posições e seus papéis em sociedade.

A Pesquisa Mundial de Valores oferece evidências de discriminação de gênero e da evolução de regras de gênero desiguais. Embora a discriminação contra meninas e mulheres tenha ficado em último lugar entre cinco problemas mundiais, depois de pobreza (58%), do meio ambiente (12%), da educação (12%) e da saúde (10%), foi considerada o problema mundial mais importante por 8% dos adultos (10% das mulheres e 6% dos homens), com parcelas que vão de menos de 1% no Japão a 19% no Paquistão.

Houve progresso inegável nos 40 anos desde a adoção da CEDAW e nos 25 anos desde a Declaração de Pequim. No entanto, é preciso progredir mais. Ademais, os direitos das mulheres estão sendo erodidos em alguns países em nome de um retorno a valores tradicionais (Roggeband e Krizsan, 2019; ONU Mulheres, 2020). Atitudes negativas de gênero são dirigidas não somente a mulheres, mas também a identidades e expressão de gênero (**Box 7**). O Índice de Normas Sociais de Gênero do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, com dados da Pesquisa Mundial de Valores, demonstra que a proporção de pessoas com preconceito moderado a intenso contra a igualdade de gênero aumentou entre 2005-09 e 2010-2014 em 15 de 31 países. A parcela de homens sem posturas tendenciosas quanto a gênero aumentou em países incluindo Argentina, Austrália, Países Baixos e os Estados Unidos mas diminuiu na Índia, Romênia, África do Sul e Suécia. Cerca de metade das mulheres e dos homens em todo o mundo acreditam que os homens são melhores líderes políticos, mais de 40% acreditam que os homens são executivos melhores e 28% acham que há justificativa para que homens batam na esposa (PNUD, 2020).

A forma mais extrema de discriminação de gênero é o aborto seletivo por sexo, que pode ter levado a 45 milhões a menos de nascimentos de meninas, com predominância na China e na Índia mas também em 10 outros países, particularmente no Cáucaso (Chao et al., 2019). A educação não trouxe melhora da atitude frente ao feticídio de meninas. Nas áreas urbanas da Índia, a proporção entre o sexo feminino e o masculino é inversamente associada à alfabetização e à atividade econômica das mulheres. Uma análise das atitudes das mulheres em Patna, na Índia, aponta que mulheres com educação abaixo do nível terciário justificam o aborto seletivo por sexo com base na coerção de seus sogros ou do marido, enquanto a justificativa das mulheres com ao menos ensino terciário é a de que é por escolha própria, comparando-a com planejamento familiar (Kumari, 2015). O declínio em fertilidade desejada entre mulheres educadas na Índia pode na realidade ter aumentado seu desejo de ter somente um filho, um menino (Jayachandran, 2017).

As expectativas sociais normalmente ditam que os homens não devem assumir responsabilidades de cuidados e que as mulheres devem ficar confinadas a papéis reprodutivos. Em Uzbequistão, 28% dos adultos acreditam que não é aceitável que uma mulher faça trabalho pago fora de casa. Na Geórgia, 65% dos adultos relatam que crianças cujas mães trabalham são prejudicadas por isso. No Azerbaijão, 79% acreditam que, quando há poucos empregos, os homens têm mais direito ao trabalho do que as mulheres (OCDE, 2019). No Líbano, 77% dos alunos de escola secundária disseram que as mulheres deveriam se esforçar principalmente para se tornarem

“ A discriminação contra meninas e mulheres foi considerada o problema global mais importante por 8% dos adultos na última Pesquisa Mundial de Valores ”

boas esposas e mães e 66% disseram que há muitos tipos de trabalho que não devem ser feitos por mulheres (UNESCO e Université La Sagesse, 2012).

Uma análise para o Índice de Instituições Sociais e Gênero da OCDE avaliou o nível de discriminação em instituições sociais em 11 ex-repúblicas soviéticas e na Mongólia em 24%. Um efeito dessa discriminação é que ela reduz a média de anos de escolaridade das mulheres em 16% (OCDE, 2019).

BOX 7:**Atitudes negativas quanto a orientação e identidade de gênero são um fator motivador da resistência à educação abrangente sobre sexualidade na Europa e na América Latina**

Posturas negativas quanto à igualdade de gênero também afetam posturas frente a orientação sexual, identidade e expressão de gênero, não só em países onde relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo são ilegais, mas até mesmo em países da Europa e da América Latina onde são legais.

De acordo com o Eurobarometer, 76% dos adultos europeus acredita que pessoas LGBTI devem ter os mesmos direitos do que todas as outras, mas as parcelas são de 39% na Bulgária, 38% na Romênia e 31% na Eslováquia (Comissão Europeia, 2019). A Polônia está tentando aprovar uma lei que tornaria a educação sexual um crime (Anistia Internacional, 2020). No Reino Unido, depois que o Parlamento votou a favor da educação sexual e sobre relacionamentos obrigatória nas escolas em 2019, houve protestos em frente de escolas primárias em Birmingham que introduziram aulas sobre relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. Depois de 400 pais terem assinado um abaixo-assinado e ameaçado tirar seus filhos da escola, as aulas foram suspensas (Stewart, 2019; The Economist, 2019; The Guardian, 2019). Os protestos se espalharam pelo país e muitas escolas se tornaram alvos. Ofsted, o gabinete de critérios educacionais, apoiou o currículo, argumentando que todas as crianças deveriam receber educação sobre relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, independentemente de histórico religioso (Freedman, 2020). Os pais têm o direito de tirar suas crianças de matérias escolares sobre relacionamentos e sexualidade, mas a decisão tem de ser aprovada pelo diretor. Autoridades locais em educação desenvolveram estratégias para apoiar as escolas. Nottingham desenvolveu um pacote de informações para redes sociais e tem uma estratégia de comunicação para que as escolas lidem com perguntas de jornalistas caso ocorra algum problema (Associação de Governo Local, 2019).

No Peru, a inclusão explícita de uma perspectiva de gênero no currículo e em materiais educativos em um momento em que grupos conservadores estão se tornando mais influentes gerou um conflito político e legal sobre o tratamento da sexualidade e das relações de gênero, o que afetou o processo de produção dos materiais. O Peru reformou seu currículo nacional em 2016, incorporando uma abordagem de igualdade de gênero baseada na ideia de que cada pessoa tem o mesmo potencial de aprendizado e desenvolvimento integral, independentemente de sua identidade de gênero. Ele incluiu uma declaração dizendo que, embora 'feminino' e 'masculino' sejam vistos como baseados em diferenças biológicas, são na verdade conceitos que as pessoas constroem com base em suas interações cotidianas (Ministério da Educação do Peru, 2016).

Um coletivo de pais, *Padres en Acción* (Pais em Ação) argumentou que o currículo estava promovendo uma 'ideologia de gênero' e destruindo o conceito de família. Ele entrou com uma ação contra o Ministério da Educação argumentando que as famílias não haviam sido consultadas quanto ao desenvolvimento do currículo, embora os regulamentos do país não tenham previsão de tal tipo de participação (Barea e Dador, 2018). A Primeira Câmara Civil do Peru decidiu a favor do coletivo e pediu que a referência à abordagem de gênero do currículo fosse retirada. O ministério temporariamente re-estabeleceu o currículo de 2009 (Ministério da Educação do Peru, 2017). Mas, em abril de 2019, o Supremo Tribunal decidiu que a demanda do coletivo não tinha fundamento e que o novo currículo deveria ser mantido sem modificações (OREI, 2019).

A POSTURA DOS PAIS AFETA AS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO DAS FILHAS

A postura em relação à educação das mulheres ainda difere muito de país a país, mas, de forma geral, está melhorando. De acordo com a Pesquisa Mundial de Valores, a porcentagem de pais que acreditam que 'uma educação universitária é mais importante para meninos do que para meninas' caiu de 40% em 2011 a 11% em 2011 no Marrocos e de 29% em 2004 para 8% em 2013 no Iraque. No entanto, no Egito, a porcentagem aumentou de 16% em 2011 para 26% em 2012.

Fatores sociais e culturais afetam a posturas do pais em relação à educação das filhas (Opoku, 2020). Em áreas rurais de muitos países de média e baixa renda, espera-se que as meninas se casem e assumam papéis domésticos, o que impede sua educação, como, por exemplo, entre meninas indígenas em Guatemala e no México (Bonfil, 2020). Em Sokoto, na Nigéria, muitos pais acreditavam que permitir que as meninas frequentassem a escola secundária as impediria de se casarem (Onoyase, 2018). Nas áreas rurais de Punjab, no Paquistão, os pais que justificavam seu preconceito a favor da educação de meninos disseram que a educação tornaria as meninas rebeldes e inclinadas a ir contra seu status quo na sociedade (Purewal e Hashmi, 2015). Para mudar essas regras de gênero, as instituições legais devem proteger os direitos das meninas e a educação deve oferecer a todos oportunidades e habilidades de pensamento crítico. Se isso ocorre ou não depende de muitos fatores, incluindo a presença de organizações da sociedade civil para promover mudanças, os contextos em que funcionam e a força de vontade das partes interessadas para efetuar mudanças (Harper, 2020b). Além disso, defensores da igualdade de gênero podem dar fôlego às mudanças (**Box 8**).

A postura dos pais também pode influenciar a escolha profissional dos filhos. Na Alemanha, os pais que têm status socioeconômico elevado dão apoio às filhas para que escolham profissões em TVET ou STEM mas não dão apoio aos filhos para que escolham profissões com maioria de mulheres, principalmente por que estas tendem a ter menores salários (Helbig e Leuze, 2012). Uma pesquisa mostrou que 10% dos pais queriam ver seus filhos em profissões técnicas e 8% em ofícios e comércio, mas somente 2% queriam as filhas em carreiras nessas áreas. Em contraste, 9% dos pais queriam que as filhas seguissem profissões de escritório e 6% carreira médica mas somente 3% e 2%, respectivamente, queriam que os filhos seguissem essas mesmas profissões. Os pais querem que os filhos escolham carreiras com altos salários e oportunidades de crescimento, mas consideram essas características menos relevantes quando se trata das filhas (Speich, 2014).

Nos Emirados Árabes Unidos, as escolhas de educação terciária das mulheres se baseiam primariamente em consultas à família e conformidade às tradições patriarcais (Labib, 2020). As percepções socioculturais de carreiras adequadas geralmente recaem em duas categorias: aquelas que são vistas como adequadas para mulheres e as que são altamente valorizadas e celebradas pela sociedade (Labib, 2019). Tipicamente, as carreiras de mulheres ficam alinhadas a normas culturais e religiosas e códigos de modéstia, permitem equilíbrio entre trabalho e família e ocorrem em ambientes protegidos. Os pais desencorajam e desaprovam carreiras que envolvem trabalho físico e muitas interações com homens, como as de TIC e engenharia civil ou mecânica (Houjeir et al., 2019; Labib, 2019).

Regras de gênero e expectativas dos pais também podem levar meninos a se afastar da educação. Em Fiji, os pais esperam que os filhos sejam os provedores e que ajudem a família nas atividades rurais, uma expectativa que incentiva os meninos a não persistir na escola (Ali, 2020). Na Jamaica, os meninos resistem à educação porque a consideram algo feminino. Um exemplo de como essa resistência ocorre é que há uma certa recusa em desenvolver altos níveis de proficiência de leitura, uma atividade vista como feminina. Nas palavras de um menino entrevistado, 'homens de verdade não gostam de ler' (Clarke, 2020).

Preconceitos de gênero não só proliferam fora da escola, mas são reforçados não intencionalmente dentro dos sistemas de educação por meio de currículos, materiais e práticas de ensino e aprendizagem, e interações cotidianas com adultos e colegas.

Nasci em uma comunidade indígena e fui criada sob alguns estereótipos e normas de gênero, sofrendo vários tipos de violência. A educação foi para mim uma maneira de aprender que o mundo poderia ser diferente e que eu também poderia ajudar outras mulheres e meninas para que seu mundo fosse diferente.

Tania, México

BOX 8:

Defensores da igualdade de gênero ajudam a combater regras enviesadas na educação

Modelos de comportamento, principalmente líderes mulheres, podem exercer um impacto forte na educação das meninas. A liderança feminina não reflete automaticamente em melhorias para meninas, mas líderes mulheres podem mudar regras sociais e de gênero, tanto por meio de políticas e legislação quanto por meio de seu próprio exemplo visível daquilo que as meninas podem conquistar (Rose et al., 2020). No entanto, defender a igualdade de gênero e a inclusão na educação é uma tarefa para todos, e qualquer pessoa que defende os direitos ou oferece oportunidades de educação onde antes não existiam estará contribuindo para que isso seja alcançado. Por fim, para alcançar a igualdade de gênero, é necessário que haja apoio dos homens e não só das mulheres. Embora muitos meninos e homens possam resistir às mudanças nas relações de gênero, outros podem abraçá-las e enxergar a igualdade de gênero como algo positivo para o bem-estar de sua comunidade, e alinhado aos seus princípios (Connell, 2011).

Pais que protegem o direito de seus filhos à educação têm um papel importante, especialmente para as filhas. No Afeganistão, Mia Khan percorre 12 quilômetros de moto todos os dias para levar as filhas à escola e espera para levá-las de volta para casa. Ele quer garantir que elas tenham as mesmas oportunidades de educação do que os filhos. Embora ele seja analfabeto e viva de diárias, ele enxerga a educação das filhas como algo valioso para elas e para a comunidade. Ele espera que um dia uma delas possa se tornar médica, já que sua vila tem poucas médicas mulheres.

Christinah Hambira, uma professora em Botswana, é motivada pelo desejo de garantir que as meninas e os meninos continuem na escola independentemente do que aconteça em suas vidas. Seu trabalho de defensora em prol de ajudar pais jovens a completar a educação permitiu que ela desse consultoria ao governo do país, e também que viajasse pelo mundo promovendo campanhas sobre escolaridade e gravidez precoce e inesperada.

No Brasil, Cristiane Cerdera conduz um laboratório depois das aulas que abriga discussões e atividades para entender melhor a situação de alunos LGBTI. Ele contextualiza fatores de gênero, raça e socioeconômicos para ajudar os alunos a entender as complexidades enfrentadas por seus colegas. O laboratório capacita professores a abordar identidade e expressão de gênero em sala de aula. O trabalho de Cerdera ressalta a diversidade não como ameaça, mas sim como oportunidade de aprendizado.

Vilma Saloj é uma diretora em Guatemala que oferece educação gratuita a meninas indígenas marginalizadas. Ela contrata somente mulheres indígenas como professoras, e acredita que a melhor maneira de motivar suas alunas é mostrá-las que o sucesso profissional está ao alcance das meninas e colocá-las em contato com mulheres que falam diferentes línguas, ensinam matemática e têm diplomas universitários. Em uma sociedade que prioriza a educação de meninos em detrimento das meninas, Saloj, enquanto mulher indígena oriunda de uma área marginalizada, comenta que o apoio de seu pai foi crucial para seu desenvolvimento profissional.

Na República Unida da Tanzânia, Lidya Wilbard é cofundadora do capítulo nacional de uma rede panafricana de jovens mulheres africanas educadas e diretora nacional da Campanha pela Educação de Mulheres (Campaign for Female Education – CAMFED), uma ONG internacional de grande porte. Ela oferece liderança para dar apoio a meninas marginalizadas para que adquiram educação e possam realizar mudanças.

Conselhos práticos podem guiar decisões governamentais sobre a educação inclusiva. Em Zâmbia, Barbara Chilangwa percebeu durante sua carreira de professora que o governo estava ouvindo seus conselhos sobre oferecer oportunidade de educação a meninas que tiveram de sair da escola por causa de gravidez ou para ajudar a família em casa. Ela fez a transição de professora a um papel de elaboradora de políticas, defendendo políticas que removem barreiras que levam à exclusão de crianças.

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formarem. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #Iamthe1stgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, a 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Mary Otieno do Quênia

Meu nome é Mary Otieno. Nasci no condado de Kisumu no Quênia. Sou a primogênita de uma família de seis pessoas. Quando criança, vivia com meus pais e irmãos em um pequeno vilarejo no condado de Kisumu. Minha mãe era uma dona de casa e meu pai um alfaiate, e o único provedor. Fui a uma escola primária na região rural do Quênia. Não foi fácil. Aos oito anos, eu caminhava quatro quilômetros diariamente para ir e para voltar da escola. Batalhei muito durante minha educação primária pois tinha que ajustar os trabalhos de escola com minhas obrigações domésticas. Tive que perder aulas algumas vezes, pois não podíamos pagar os custos da escola.

Foi nesta época que minha agora finada avó, Siprosa Anyango, se tornou minha mentora. Ela me orientou em meus estudos, me deu apoio financeiro e me aconselhou em assuntos sensíveis como higiene pessoal. Ela me ajudou a me valorizar e a cuidar de mim, e em como me tornar uma mulher educada e empoderada. Terminei com sucesso minha educação primária, mas os desafios permaneceram durante toda minha educação secundária. Com frequência, eu ficava em casa pois meu pai não conseguia lidar com os custos escolares. Por sorte, meus tios e tias nos ajudaram financeiramente. Nessa época, a maior parte das meninas como eu nunca terminavam o ensino médio: com frequência, elas engravidavam e se afastavam ou abandonavam a escola. Foi graças ao suporte e à mentoria de minha avó que eu não apenas completei meu ensino médio, mas também completei meus estudos de graduação e, por fim, adquiri meu PhD em planejamento educacional e economia da educação. Sou também ex-aluna do programa global de estudos Echedna, da Brookings Institution.

Atualmente, vivo e trabalho em Nairóbi. Sou a primeira em minha família e a primeira mulher em meu vilarejo (que possui uma população de cerca de 1.200 famílias) a me formar em uma graduação com diploma universitário (bacharel em educação). Utilizei minha educação para iniciar a escola Siprosa em Nairobi, que oferece educação de alta qualidade para crianças, independentemente de seu contexto social. Estou educando jovens garotas, mas também jovens garotos, para que possam se tornar homens que não se sentirão intimidados em trabalhar, se casar e viver com essas mulheres fortes e empoderadas!

O sucesso na educação mudou a minha vida e a de meus irmãos, filhos e comunidade. Meus irmãos também possuem uma boa educação, pois um padrão foi definido. Meus filhos apreciam mais as mulheres pois eu os apoiei ao longo de sua educação e desenvolvimento. Uma de minhas primas, que se casou precocemente, rematriculou-se na oitava série e terminou por graduar-se em ciências veterinárias. Uma outra prima havia abandonado a educação por conta de uma gravidez precoce – mas rematriculou-se e obteve um bacharelado em educação. Eu quebrei o círculo vicioso!

Meus filhos têm muito orgulho de mim. Todos apoiam a educação das meninas devido aos benefícios incríveis que isso pode trazer. Sou capaz de sustentar minha família financeiramente. Posso o respeito de minha comunidade pelo meu PhD. Ajudo a empoderar meninas adolescentes. Meu caçula Andrew sempre diz “Oh! Mãe, você é um verdadeiro desafio para a família”.

Como uma mulher letrada e educada, estou dando retorno à sociedade. Sou uma mulher empoderada que perseverou em circunstâncias difíceis por meio de trabalho duro e determinação! Estou oferecendo às mentes jovens a oportunidade de explorar seus talentos, interesses e potencial completo em uma pré-escola de qualidade, para que tenham uma fundação robusta para seus estudos do futuro. Estou permitindo a famílias pobres quebrarem o círculo vicioso da pobreza!

Sara, 9, em uma escola apoiada pela organização Save the Children em um vilarejo para o qual ela foi deslocada com sua família em Aleppo ocidental, noroeste da Síria.

CRÉDITO: Syria Relief



Conclusão

Houve um salto geracional na educação de meninas. Entre 1995 e 2018, a quantidade de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar primária e secundária aumentou em 190 milhões. As matrículas aumentaram em 150 milhões de meninos e 180 milhões de meninas, no entanto, resultando em um aumento da taxa bruta de matrícula de 75% a 89% com paridade de gênero. Na educação terciária, para cada 100 homens, o número de mulheres matriculadas aumentou de 95 em 1995 para 114 em 2018. As meninas não só estão indo melhor do que meninos em leitura; elas também alcançaram os meninos em matemática.

Os sistemas de educação expandiram as oportunidades primeiro a populações privilegiadas, enquanto as marginalizadas, discriminadas e excluídas, como meninas, moradores de áreas rurais e pobres tenderam a seguir esses passos, embora ainda atrás. Os que têm desvantagens em intersecção são os que mais sofrem, e sua trajetória educacional sequer decolou: O relatório demonstra que em pelo menos 20 países, nenhuma jovem pobre e oriunda de áreas rurais completou a escola secundária, uma meta que todos os jovens, homens e mulheres, deveriam alcançar até 2030. A velocidade com que as lacunas em educação foram preenchidas varia significativamente. Em alguns casos, a velocidade de mudança foi sem precedentes. Na Índia, havia 75 meninas matriculadas no ensino primário e secundário para cada 100 meninos em 1995, mas alcançou-se a paridade em 2009. Em Marrocos, onde havia somente 30 mulheres matriculadas para cada 100 homens na época da Declaração de Pequim, hoje há paridade. Essas mudanças não ocorrem automaticamente. Vários fatores explicam a velocidade com que a lacuna de gênero foi fechada na educação em nível global.

Alguns mecanismos são endógenos: Adquirir educação é um trampolim para que a próxima geração receba mais educação e para que esses benefícios se somem e sejam compartilhados amplamente. A educação que algumas mulheres receberam em gerações anteriores as empoderou para que tivessem sua própria voz em questões de casamento e filhos, efetuando uma transição demográfica a famílias menores. As mulheres com educação foram não somente empoderadas mas também puderam tomar melhores decisões em termos da sobrevivência e da saúde dos filhos, o que os ajudou a acelerar essa transição. Com menos filhos, as famílias tiveram melhores condições financeiras de mandar os filhos para a escola, até mesmo os que podem ter sofrido discriminação no passado, como as filhas. Famílias menores também significaram mais oportunidades para que as mulheres trabalhassem fora de casa, com a perspectiva de emprego remunerado dando às mulheres uma posição mais forte de negociação dentro de casa, e também aumentando os incentivos às famílias para investir na educação de todos os filhos. Essas mudanças sociais e econômicas se espalharam entre e nos países, levando a mudanças culturais mais amplas quanto a regras de gênero. Muitos governos apoiaram essas mudanças culturais por meio de quadros legislativos progressistas que promoveram a igualdade de gênero.

Mas os motivadores do progresso nem sempre foram os certos. Alguns governos não agiram em reconhecimento à sua obrigação de cumprir o direito à educação de todas as meninas ou de promover desenvolvimento social. Algumas famílias que investiram na educação de suas filhas podem não ter assinado embaixo do princípio de igualdade de oportunidades para homens e mulheres com convicção; em vez disso, podem ter sido motivadas pela perspectiva de casamentos melhores ou da oportunidade de a filha trabalhar e ganhar dinheiro para a família. Em alguns países, o progresso aparente das meninas pode ter simplesmente sido resultado de um progresso lento para os meninos, especialmente aqueles oriundos de famílias pobres, que podem ter sido sequestrados pelo mercado de trabalho.

Acima de tudo, por trás dos números globais, o progresso desde 1995 foi inconsistente. As disparidades entre nos países persistem. As meninas ainda têm maior probabilidade de sofrer as formas mais extremas de exclusão; por exemplo, elas perfazem três quartos das crianças que podem nunca pisar em uma sala de aula. Existem menos de 8 meninas matriculadas para cada 10 meninos no ensino de 2º nível secundário em 9% dos países e na educação terciária em 16% dos países. A situação dessas meninas será frágil no contexto da pandemia de COVID-19 que aumenta o risco de aprofundamento de desigualdades pré-existentes. A porcentagem de mulheres na população global de adultos analfabetos permaneceu constante em cerca de 63% pelos últimos 25 anos. As mulheres estão em desvantagem em muitos países de média e baixa renda no que diz respeito a habilidades digitais, uma nova forma de alfabetização.

Para 335 milhões de alunas, os requisitos mínimos de água, saneamento e higiene não são cumpridos. As escolas podem não ser ambientes de aprendizagem seguros para muitas outras, pois meninas têm maior probabilidade de sofrer assédio, abuso e violência verbal e sexual. As meninas que engravidam frequentemente não recebem apoio e incentivo para seguir os estudos. O conteúdo da educação perpetua estereótipos de gênero, retratando meninas e mulheres em papéis passivos. A falta de abordagem direta de vieses sociais e de gênero implícitos e implícitos significa que alguns professores têm preparação inadequada para ajudar meninas a superarem barreiras. Como resultado disso, as opções de carreira ao alcance delas continua limitada. Em todo caso, está claro que as mulheres alcançam menos cargos de liderança na educação e em outras áreas.

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formarem. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #Iamthe1stgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, a 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Monika Sharma da Índia

Fui uma de três crianças criadas em uma família de classe média-baixa na Índia. Meu pai era graduado porém estava sem emprego. Inúmeras vezes ele tentou abrir um negócio, mas falhou. Minha mãe casou-se quando estava na décima série, portanto, abandonou os estudos. A única fonte de renda de minha família era meu avô, que tinha um emprego.

Eu tenho mestrado em inglês e um bacharelado em educação, e estou fazendo um mestrado em assistência social. Os maiores desafios na educação foram a falta de financiamento e a sociedade ortodoxa. Meu avô queria que eu me casasse quando estava na oitava série, mas meu pai me protegia e minha mãe guardava o tanto de dinheiro que conseguia. Toda vez que os pais ofereciam presentes, ela pedia para que lhe dessem dinheiro, para que pudesse investi-lo em nossa educação. Mais adiante, comecei a ter minha própria renda dando aulas. Enquanto estava cursando meu mestrado, também dei aulas. Foi algo surpreendente para outras pessoas. Enquanto eu estava correndo atrás de meu em educação em outra cidade, minha irmã assumiu as minhas aulas e juntou dinheiro para meus estudos.

Sou atualmente uma professora do governo na educação primária e também sindicalista. Estou cumprindo o papel de presidente da rede de mulheres do meu sindicato. Tudo isso foi conquistado por meio dos esforços conjuntos meus e da minha família. Sou grata aos meus pais e à minha irmã.

A educação sempre leva a uma vida melhor. Foi assim para mim, também. Mudou meu pensamento lógico, minha perspectiva de vida, minha atitude, minha personalidade e meu estilo de vida. Possuo agora um emprego respeitável e uma posição na sociedade. Não preciso lutar como minha mãe lutou ao longo de sua vida. Sou independente graças à minha educação.

Pude dar educação de qualidade para meus filhos. Eu mesma dou aulas a eles todos os dias. Não tenho grandes sonhos para eles, só quero que sejam bons seres humanos capazes de sentir a dor de outros. Não forçarei meus filhos a serem médicos ou algum outro emprego de prestígio. Pedi a eles que trabalhem duro para conquistar o que quiserem, e o que puderem fazer de melhor.

RECOMENDAÇÕES

O Fórum de Igualdade entre Gerações, planejado para 2021, tem a tarefa de desenvolver um novo texto que pode vir a substituir a Declaração de Pequim para a próxima geração de meninas e mulheres. Ele identificou seis chamadas Coalizões de Ação sobre violência, justiça econômica e direitos, saúde e direitos sexuais e reprodutivos, justiça climática, tecnologia e inovação, e movimentos feministas e liderança. A educação pode não estar entre eles, mas ao lado de finanças, normas de gênero, leis e políticas, dados, discriminação interseccional e mudanças sistêmicas, foi designada como tema transversal para ajudar a alcançar as metas de cada Coalização para a Ação.

Ao olhar para as conquistas da última geração de meninas e mulheres, nos perguntamos se a comunidade internacional deve mudar seus objetivos estratégicos para alcançar a igualdade de gênero na e por meio da educação – e, caso afirmativo, como. A jornada em direção à igualdade de gênero é um processo de garantir inclusão. Todas as esferas de atividade humana em todas as sociedades têm de estar alinhadas com o objetivo de oferecer oportunidades iguais para meninos e meninas, mulheres e homens, e não os discriminar. Nos últimos 25 anos, houve progresso em muitas áreas, estagnação em outras, e, infelizmente, também houve retrocesso. A agenda estabelecida em Pequim continua relevante hoje; a diferença pode estar em grau: A distância à meta de igualdade encurtou em algumas áreas e países, enquanto pode permanecer igual em outras áreas e países. Progressos em algumas áreas permitem que a agenda seja mais ousada em algumas demandas que há alguns anos podem não ter parecido promissoras. E o progresso não pode mais ser reduzido a uma avaliação superficial de paridade de gênero.

Refletindo as distâncias percorridas e capturando o contexto atual, o relatório faz seis recomendações para ajudar os esforços de planejamento, orçamento, implementação e monitoramento a focar o processo rumo à igualdade de gênero na e por meio da educação para a nova geração. Por trás dessas recomendações está a chamada feita pelo *Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020* para que os países ampliem seu entendimento de inclusão na educação, abraçando a diversidade de estudantes como um ponto forte. Os sistemas de educação devem responder às necessidades de cada criança, jovem e adulto para dar a elas a capacidade de aprender e realizar seu potencial. Gênero, seja como uma característica singular em suas diferentes expressões de identidade, ou em combinação com outras características, tais como idade, local, pobreza, deficiência, etnia, linguagem, religião, migração ou deslocamento, orientação sexual, encarceramento, crenças e atitudes, não deve levar à discriminação na participação ou experiência educacional.

Todas as meninas devem completar pelo menos 12 anos de educação, e a paridade de gênero deve ser alcançada em todos os níveis de educação e alfabetização, de acordo com os compromissos feitos nas metas 4.1, 4.5 e 4.6 dos ODS.

Eliminar a disparidade de gênero na educação tanto no acesso, quanto na participação e na conclusão. Existem menos do que 9 meninas matriculadas para cada 10 meninos em 4% dos países no ensino primário, 9% no 1º nível secundário, 15% no 2º nível secundário e 21% no terciário. A discriminação, seja exteriorizada conscientemente ou em resultado de inércia quanto à discriminação do passado, está na raiz do problema que meninas e mulheres enfrentam nesses países, diferente do caso mais comum de países em que os homens estão em desvantagem no ensino de 2º nível secundário e terciário. As lacunas têm de ser fechadas por meio de medidas que evitam a evasão escolar precoce, especialmente por meio de programas de assistência e proteção social voltados a famílias desfavorecidas, cujas filhas são as mais vulneráveis às normais desiguais de gênero que as condenam a papéis domésticos e de cuidado. Embora não seja suficiente, preencher as lacunas de gênero em educação que ainda persistem é uma condição necessária para realizar *justiça econômica*.

As mulheres devem ter igual acesso a educação técnica, vocacional e terciária, de acordo com o compromisso feito nas metas 4.3 e 4.4 dos ODS.

Garantir um equilíbrio na participação de meninas e mulheres nas áreas de estudo de ciências, tecnologia, engenharia e matemática. A parcela de mulheres nessas áreas de estudo na educação terciária está abaixo de 15% em dois terços dos países. A porcentagem de alunas na educação técnica e vocacional diminuiu de 45% em 1995 para 42% em 2018 e tem alta segregação de gênero por curso. As mulheres também não estão seguindo carreiras em tecnologias da informação e comunicação, apesar do fato de que as meninas estão tendo desempenho igual ou melhor do que meninos em matemática e ciências na maioria dos países. Essa discrepância sugere a necessidade urgente de medidas ativas para garantir que professores, conselheiros e toda a comunidade escolar ofereça orientações de carreira sensíveis a gênero e desconstrua imagens falsas sobre tecnologia e sua conexão enviesada com estereótipos de gênero. Programas que corrigem esses desequilíbrios são urgentemente necessários para contribuir com tecnologia e inovação para a igualdade de gênero e evitar as nascentes lacunas de gênero em alfabetização digital.

O ensino de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento sustentável deve incorporar a igualdade de gênero, de acordo com a meta 4.7 dos ODS, começando com o ensino primário, segundo a meta 4.2 dos ODS.

Remover estereótipos e preconceitos de gênero dos materiais de ensino e aprendizagem. Ainda há muito preconceito de gênero em livros didáticos. A parcela de mulheres nos textos e imagens de livros didáticos de inglês para ensino secundário era de 44% na Malásia e na Indonésia, 37% em Bangladesh e 24% na província de Punjab, no Paquistão. As meninas e mulheres não só são sub-representadas; mas, quando são incluídas, frequentemente são retratadas em papéis tradicionais, refletindo a inércia da discriminação do passado, na medida em que livros didáticos demoram a mudar, mesmo quando a sociedade em volta lutar por essas mudanças. No entanto, os livros didáticos podem acabar sendo os únicos livros que algumas crianças lerão, e são ferramentas poderosas para promover os direitos das mulheres. As mulheres são retratadas em papéis passivos, dependentes e domésticos. Desenvolver ensino e materiais de aprendizagem sensíveis a gênero e garantir auditorias regulares de materiais de ensino e aprendizagem com relação a gênero é algo que demanda liderança forte. Os processos de revisão de livros didáticos têm de ser inclusivos, garantindo que as mulheres participem igualmente e que suas opiniões sejam ouvidas. Também é preciso que sejam baseados em pesquisas e apoiados por capacitação adequada para especialistas em currículos e livros didáticos. Uma dimensão de gênero precisa estar explícita em licitações, termos de referência e contratos para o planejamento de materiais de ensino e aprendizagem. Os professores precisam ser capacitados no uso de materiais de ensino sensíveis a gênero.

Esta é uma de várias histórias de meninas que são as primeiras em sua família a se formarem. Ela foi selecionada pelo Relatório de Monitoramento Global da Educação como parte de uma campanha, #Iamthe1stgirl, cujo objetivo é demonstrar o progresso na igualdade de gênero na educação, desde a Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, a 25 anos.

FORMANDA DE PRIMEIRA GERAÇÃO, Andrae do México

Meu pai nasceu em uma cidade em Oaxaca em condições de pobreza. Sem comida ou educação suficientes, ele chegou à Cidade do México. Ele trabalhou para pagar os estudos. Minha mãe não pôde completar seus estudos. Ela começou a trabalhar como secretária aos vinte anos, e depois começou uma família. Com o apoio incondicional dessa família, pude me formar na universidade com bolsa de estudos, e atualmente estou em busca de fazer mestrado. Nenhum de meus primos ou tios conseguiram ter uma carreira. Acredito que a educação pode alterar uma sociedade desde as raízes. A educação me mostrou que existem outros mundos e que o conhecimento não é estático. Além disso, por meio do conhecimento, pude dar um retorno à sociedade que ajudou meus pais a superar seus problemas, e compartilhar um pouco do que sei com a minha família, que continua a enfrentar problemas financeiros.

As instalações de educação têm de ser sensíveis a gênero e os ambientes de aprendizagem têm de ser seguros, não violentos, inclusivos e efetivos para todos de acordo com o compromisso feito na meta 4.a dos ODS.

Tornar as escolas espaços seguros para todas as meninas e meninos, livres de violência de gênero. Relações desiguais de poder também se expressam por meio de *violência de gênero*, uma séria ameaça aos esforços de alcançar a igualdade de gênero. Em sua manifestação relacionada à escola, a violência é um obstáculo à conquista da educação secundária universal e perpetua normais desiguais de gênero. Combatê-la exige uma ética escolar inclusiva, o respeito a regras claras sobre o que é aceitável, a preparação de professores e diretores para que tenham visão crítica sobre suas posturas e valores e estejam preparados para defender a igualdade de gênero, e o envolvimento com a comunidade, não menos para encorajar denúncias e melhorar a resposta a incidentes de violência. Instalações sanitárias têm de ser aperfeiçoadas para aumentar a sensação de privacidade e segurança.

Comprometer-se a fornecer educação abrangente sobre sexualidade em todos os níveis de educação. Além do desafio da violência de gênero ligada à escola, a gravidez e o casamento precoces são obstáculos a mais à educação secundária universal. As taxas de gravidez precoce continuam altas: Em 2019, 14% das mulheres de 20 a 24 anos em todo o mundo haviam dado à luz antes de 18 anos de 25% na África Subsaariana. É necessário, mas não é suficiente abolir leis abertamente hostis que proíbem meninas grávidas de frequentar escolas ou criar ambientes de elaboração de políticas mais favoráveis a meninas grávidas e jovens mães. O que precisa ser confrontado são os preconceitos alimentados pela comunidade, que propagam o casamento infantil e toleram a violência. Os governos terão de se comprometer a implementar educação abrangente sobre sexualidade que promova a *autonomia corpora e saúde e direitos sexuais e reprodutivos*, mas também terão de se preparar para superar dois desafios. Primeiro, muitas pessoas ainda têm crenças errôneas, que não têm fundamento nos fatos, sobre o conteúdo adequado da educação, crenças que são muitas vezes estimuladas e propagadas pela oposição organizada e por lobbies. Segundo, terão de administrar financiamentos complexos, educação de professores, conteúdo de currículos, pareceres, monitoramento e requisitos de avaliação e garantir colaboração intersetorial, particularmente entre autoridades de educação e saúde.

As mulheres devem ter acesso igualitário a cargos de administração e liderança escolar junto ao compromisso de garantir o fornecimento adequado de professores qualificados feito pela meta 4.c dos ODS.

Garantir paridade de representação de mulheres nos cargos de administração e liderança escolar. Enquanto em alguns países de baixa renda, especialmente em áreas rurais, há muito poucas mulheres professoras – um legado da discriminação do passado na educação de meninas que funciona como desincentivo à geração atual de meninas, especialmente em contextos onde as normas tradicionais continuam a predominar – a carreira de professor é geralmente caracterizada pela feminização. Essa segregação de gênero contradiz os compromissos com a igualdade de gênero no mercado de trabalho. Ela é frequentemente conectada a percepções da carreira de professor como algo mais adequado às mulheres, perpetuando regras de desigualdade de gênero em oportunidades do mercado de trabalho. Essas normas também se refletem nos limites que as mulheres enfrentam para alcançar cargos de administração e liderança escolar. Em 48 países de renda média e alta, há uma lacuna de gênero de 20 pontos percentuais entre professores e diretores em escolas de 1º nível secundário. Medidas para a promoção de igualdade de gênero em cargos de administração e liderança na educação constituiriam um apoio à igualdade de gênero nos cargos de liderança e administração em outros setores, em consonância com a chamada do Fórum de Igualdade entre Gerações por *movimentos e lideranças feministas*. Eles também reverberariam o chamado por *ação feminista pela justiça climática*, na medida em que a representação desigual em entidades e processos cruciais de tomada de decisões é um dos obstáculos à garantia de que essas decisões relevantes sejam sustentáveis e justas.

Taslima, 10, levanta a mão na escola comunitária em Sylhet, Bangladesh.

CRÉDITO: Tom Merilion/Save the Children



TABELA 1: Oportunidades educacionais

País ou território	A			B			C				D	
	Índice de paridade de gênero na proporção bruta de matrícula			Índice de paridade de gênero na taxa de conclusão			Índice de paridade de gênero nas conquistas				Mulheres graduadas no ensino terciário (%)	
	Primário	Secundário	Terciário	Primário	1º nível secundário	2º nível secundário	Fim do/da Primário		Fim do 1º nível secundário		Tecnologia da Informação e Comunicação	Engenharia
						Leitura	Matemática	Leitura	Matemáticas			
África Subsaariana												
África do Sul	0.97	1.08	1.3	1.03	1.06	1.13	...	1.14	...	...	38	32
Angola	0.87	0.64	0.83	0.89	0.76	0.64	...	...	...	...	38	22
Benim	0.94	0.76	0.44	0.87	0.54	0.45	0.78	1.1	...	...	55	55
Botsuana	0.98	...	1.3	...	...	...	...	1.15	...	...	...	...
Burkina Faso	0.98	1.00	0.58	...	...	...	0.88	0.74	...	...	...	22
Burúndi	1.01	1.10	0.45	1.16	0.75	0.7	1.3	1.47	...	...	27	8
Cabo Verde	0.93	1.09	1.33	...	...	...	...	...	...	...	44	33
Camarões	0.90	0.86	0.81	0.94	0.88	0.78	1.17	0.94	...	...	...	25
Chade	0.77	0.46	0.29	0.78	0.55	0.37	0.72	0.32	...	...	...	...
Comores	1.00	1.06	0.81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	0.67	1.04	0.79	0.69	1.11	1.01	...	...	27	16
Costa do Marfim	0.93	0.77	0.69	0.89	0.61	0.85	1.15	0.71	...	...	...	...
Djibuti	1	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritreia	0.86	0.91	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	28
Essuatíni	0.92	0.99	...	1.17	1.13	1.07	...	...	...	...	...	...
Etiópia	0.91	0.96	0.48	1.01	0.96	1.11	...	...	...	...	...	...
Gabão	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gâmbia	1.09	...	...	1.12	1.09	0.90	...	...	...	...	...	...
Gana	1.01	1	0.77	1.05	1	1.02	...	...	...	...	20	16
Guiné	0.82	0.65	0.43	0.75	0.61	0.51	...	...	...	...	...	...
Guiné-Bissau	...	...	...	0.78	0.69	0.49	...	...	...	...	...	...
Guiné Equatorial	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesoto	0.95	1.26	1.35	1.25	1.40	1.29	...	...	...	...	31	18
Libéria	0.99	0.77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagáscar	1.01	1.03	0.95	1.14	0.98	0.97	...	...	...	...	34	19
Maláui	1.01	0.98	...	1.18	0.92	0.84	...	...	...	...	...	...
Mali	0.90	0.82	0.42	0.81	0.84	0.43	...	...	...	...	...	...
Mauritânia	1.05	1.02	0.5	0.85	0.85	0.66	...	...	...	...	41	12
Moçambique	0.93	0.89	0.81	...	...	...	...	...	...	...	21	29
Namíbia	0.97	...	1.49	...	...	...	...	...	...	...	38	34
Níger	0.86	0.75	0.41	...	...	...	1.16	0.71	...	...	23	7
Nigéria	0.94	0.9	...	1.00	0.9	0.76	...	...	...	...	...	...
Quênia	1	...	0.74	1.06	1.12	0.85	...	...	...	...	30	19
República Centro-Africana	0.78	0.67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Maurício	1.03	1.05	1.29	...	...	...	...	...	...	...	32	25
República Democrática do Congo	0.99	0.64	0.56	...	...	...	...	...	...	...	37	10
Ruanda	0.99	1.11	0.81	1.22	1.16	0.84	...	...	...	...	39	27
São Tomé e Príncipe	0.97	1.13	1.04	1.08	1.1	1.46	...	...	...	...	...	...
Senegal	1.12	1.09	0.68	1.06	0.85	0.69	0.97	0.75	1.11	0.86	...	...
Serra Leoa	1.03	0.97	...	1.03	0.89	0.64	...	...	...	...	...	...
Seychelles	1.06	1.06	1.52	...	...	...	...	...	...	...	21	14
Somália	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudão do Sul	0.71	0.54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tanzânia	1.03	1.05	0.54	1.1	0.86	0.69	...	...	...	...	...	...
Togo	0.96	0.73	0.51	0.89	0.64	0.49	1.14	0.87	...	...	...	...
Uganda	1.03	...	0.73	1.07	0.87	0.79	...	...	...	...	...	...
Zâmbia	1.02	...	...	1.03	0.92	0.80	...	...	1.46	1.26	...	...
Zimbábue	...	...	0.84	1.06	1.08	0.79	...	...	...	...	46	20
África do norte e Ásia ocidental												
Arábia Saudita	1.01	0.94	1.05	...	...	...	...	...	1.44	0.91	46	3
Argélia	0.95	...	1.40	...	...	...	...	...	1.46	1.16	49	48
Armênia	1.00	1.04	1.25	1	1.01	1.04	...	1.04	...	1.07	38	22
Azerbaijão	1.01	1	1.13	...	...	...	1.06	...	...	...	46	27
Barein	0.99	1.06	1.45	...	...	...	...	...	...	1.17	47	31
Catar	1.01	...	1.87	...	...	...	...	...	1.41	1.03	53	37
Chipre	1.00	0.98	1.16	1	1	1.09	...	...	1.32	1.09	28	33
Egito	1.00	0.99	1.03	1.01	1.02	0.97	...	...	...	1.13	37	21
Emirados Árabes Unidos	0.98	0.92	...	...	...	...	...	...	1.33	1.07	55	33
Geórgia	1.01	1.01	1.12	1.00	1.00	1.08	...	...	1.37	1.04	21	16
Iêmen	0.87	0.73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABELA 1: Continuação

País ou território	A			B			C				D	
	Índice de paridade de gênero na proporção bruta de matrícula			Índice de paridade de gênero na taxa de conclusão			Índice de paridade de gênero nas conquistas				Mulheres graduadas no ensino terciário (%)	
	Primário	Secundário	Terciário	Primário	1º nível secundário	2º nível secundário	Fim do/da Primário		Fim do 1º nível secundário		Tecnologia da Informação e Comunicação	Engenharia
						Leitura	Matemática	Leitura	Matemáticas			
Iraque	...	...	...	0.94	1.01	1.19	...	...	...	...	...	...
Israel	1.01	1.02	1.29	...	...	...	...	...	1.22	1.09	...	...
Jordânia	0.98	1.03	1.16	...	...	...	...	...	1.35	1.01	...	35
Kuwait	1.09	1.06	1.53	...	...	...	...	...	...	0.84	...	...
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	1.22	0.95	...	...
Líbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marrocos	0.96	0.91	0.99	...	...	...	...	...	1.31	1.07	41	42
Omã	1.09	0.92	1.53	...	...	...	...	...	...	1.27	76	43
Palestina	1.00	1.09	1.36	1.01	1.14	1.28	...	...	...	...	46	33
Sudão	0.94	1.01	1.02	0.96	1.02	0.85	...	...	...	...	...	46
Síria	...	...	1.12	...	...	...	...	...	...	...	57	44
Tunísia	0.99	1.13	1.45	1.03	1.15	1.30	...	...	1.28	0.87	56	44
Turquia	0.99	0.95	...	...	...	...	...	0.98	1.14	1.05	34	27
Sul da Ásia e Ásia Central												
Afganistão	0.67	0.57	0.35	0.56	0.49	0.46	...	...	...	...	...	4
Bangladesh	1.07	1.14	0.71	1.11	1.02	0.82	...	...	0.98	0.84	27	46
Butão	1.00	1.11	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cazaquistão	1.02	1.01	1.19	1	1	1.02	1.01	1.02	1.31	1.00	30	28
Índia	1.13	1.04	1.07	1	0.96	0.85	1.04	1	...	...	46	31
Irã	1.05	0.96	0.86	...	...	...	...	...	...	1.01	39	23
Maldivas	1.02	...	1.72	1.02	1.09	1.29	...	...	...	...	10	10
Nepal	1.02	1.07	1.07	0.99	0.97	...	...	...	...	...	...	...
Paquistão	0.84	0.85	0.87	0.87	0.82	0.97	...	...	...	...	...	...
Quirguistão	0.99	1.00	1.23	1.00	1.00	0.95	...	...	...	...	47	18
Sri Lanka	0.99	1.04	1.33	...	...	...	...	...	...	...	38	28
Taijiquistão	0.99	...	0.76	0.99	0.97	0.79	...	...	...	...	...	...
Turcomenistão	0.98	0.96	0.64	1	1	1.03	...	...	...	...	...	...
Uzbequistão	0.99	0.99	0.70	...	...	...	...	...	...	...	18	18
Leste e sudeste Asiático												
Birmânia	0.96	1.08	1.29	1.03	1.03	1.33	...	...	...	...	67	42
Brunei	1.01	1.02	1.36	...	...	...	...	...	1.23	1.07	42	52
Camboja	0.98	...	0.90	1.12	0.96	0.97	...	...	1.31	0.83	8	15
China	1.01	...	1.18	1.02	1.08	1.15	...	...	...	...	...	...
Filipinas	0.96	1.1	1.24	1.06	1.15	1.11	...	...	1.34	1.11	48	24
Hong Kong	1.04	0.97	1.10	...	...	...	...	...	1.10	1.03	...	...
Indonésia	0.97	1.02	1.13	1.02	1.05	1.03	...	...	1.31	1.13	35	25
Japão	...	...	...	...	...	...	...	...	1.09	1.01	...	14
Laos	0.96	0.93	1.07	1	0.98	0.97	...	...	...	...	41	18
Macau	0.99	1.00	1.26	...	...	...	...	...	1.06	1.00	23	20
Malásia	1.01	1.08	1.18	...	...	...	...	...	1.23	1.07	46	27
Mongólia	0.98	...	1.29	1.02	1.10	1.13	...	...	...	...	38	31
República da Coreia	1	0.99	0.79	...	...	...	...	...	1.08	1.01	24	20
República Popular Democrática da Coreia	1.00	1.01	0.51	...	...	...	...	...	...	...	36	17
Singapura	1	0.99	1.13	...	...	...	...	...	1.07	1.03	32	28
Taiilândia	1.00	0.98	1.29	1	1.12	1.19	...	...	1.38	1.16	48	17
Timor-Leste	0.96	1.08	...	1.1	1.1	1.1	...	...	...	...	...	...
Vietnam	1.02	...	1.2	1.01	1.07	1.18	...	...	1.11	1.04	26	37
Pacífico												
Austrália	1	0.89	1.3	...	1	1.04	...	0.97	1.11	0.99	22	23
Fiji	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ilhas Cook	0.98	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ilhas Marshall	1	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ilhas Salomão	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésia	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0.95	1.02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nova Zelândia	1	1.06	1.3	...	...	...	...	...	1.11	0.99	23	29
Niue	1	1.18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABELA 1: Continuação

País ou território	A			B			C				D	
	Índice de paridade de gênero na proporção bruta de matrícula			Índice de paridade de gênero na taxa de conclusão			Índice de paridade de gênero nas conquistas				Mulheres graduadas no ensino terciário (%)	
	Primário	Secundário	Terciário	Primário	1º nível secundário	2º nível secundário	Fim do/da Primário		Fim do 1º nível secundário		Tecnologia da Informação e Comunicação	Engenharia
						Leitura	Matemática	Leitura	Matemáticas			
Palau	0.88	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua-Nova Guiné	0.91	0.73	...	1.02	1	0.88	...	...	...	...	...	...
Samoa	1.00	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Toquelau	0.83	0.91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	0.92	1.12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.97	1.03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina e Caribe												
Anguilha	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antígua e Barbuda	0.99	0.96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	1	1.04	1.4	...	...	...	...	...	1.11	0.78	...	...
Aruba	0.97	...	1.48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	1.00	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	0.96	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	0.95	1.04	1.38	1.13	1.27	1.23	...	...	...	...	19	9
Bolívia	0.99	0.98	...	1.01	0.99	1.03	...	...	...	...	...	...
Brasil	0.97	1.03	1.27	1.09	1.1	1.19	...	...	1.20	0.88	15	37
Chile	0.97	1	1.13	1	1.01	1.05	...	...	1.13	0.74	13	18
Colômbia	0.97	1.05	1.14	1.04	1.1	1.12	...	...	1.07	0.75	23	35
Costa Rica	1.01	1.07	1.18	1.02	1.05	1.16	...	...	1.11	0.80	20	35
Cuba	0.96	1.02	1.37	1	1.01	1.03	...	...	...	...	33	42
Curaçau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	0.97	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	0.97	0.99	1.12	1.05	1.02	1.08	...	...	...	...	26	19
Ecuador	1.02	1.03	1.14	1.00	1.01	1.05	...	...	1.09	0.71	37	21
Granada	0.98	1.03	1.20	...	...	...	...	...	...	...	24	13
Guatemala	0.97	0.95	1.15	0.95	0.87	0.91	...	...	1.15	0.84	21	35
Guiana	...	...	...	1.03	1.09	1.23	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	1.16	1.17	0.97	...	...	...	...	...	...
Honduras	1	1.13	1.27	1.07	1.09	1.24	...	...	1.11	0.66	27	39
Ilhas Cayman	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ilhas Turcas e Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ilhas Virgens Britânicas	0.96	1.1	1.44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	0.96	1.03	1.43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1	1.07	1.02	0.99	0.99	0.97	...	...	1.11	0.88	28	28
Montserrat	1.09	1.11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicarágua	...	...	...	1.22	1.17	1.3	...	...	...	...	...	...
Panamá	0.98	1.05	1.36	1.01	1.07	1.11	...	...	1.16	0.82	44	40
Paraguai	...	...	...	1.07	1.09	1.13	...	...	1.12	0.56	...	...
Peru	0.97	0.95	1.05	1.00	1.01	1.01	...	...	1.13	0.85	50	47
República Dominicana	0.94	1.07	1.44	1.07	1.15	1.27	...	...	1.37	0.94	39	38
Santa Lúcia	1.01	1.00	1.49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
São Cristóvão e Névis	0.97	1.03	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
São Martinho	1.01	0.95	1.7	...	...	...	...	...	...	...	75	...
São Vicente e Granadinas	0.99	1.03	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	1.00	1.24	...	1.11	1.27	1.35	...	...	...	...	...	...
Trinidad e Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	1.28	1.16	...	...
Uruguai	0.98	1.1	...	1.02	1.13	1.27	...	...	1.17	0.93	18	46
Venezuela	0.98	1.07	...	1.02	1.13	1.15	...	...	...	...	...	...
América do Norte e Europa												
Albânia	1.04	1.01	1.36	1.01	1	1.02	...	...	1.35	1.06	44	38
Alemanha	1	0.94	1.01	...	0.97	1.06	1.01	0.98	1.10	1.00	19	21
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Áustria	1	0.96	1.16	1	1.02	0.98	1.01	...	1.13	0.99	14	22
Bélgica	1	1.11	1.23	1.02	1.02	1.04	...	...	1.08	0.97	10	23
Bermudas	0.98	1.11	1.33	...	...	...	...	...	...	...	33	6
Bielorrússia	1.00	0.99	1.16	...	...	...	...	...	1.13	0.99	23	23
Bósnia e Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	1.30	1.01	28	39
Bulgária	0.99	0.97	1.19	...	0.99	1.01	1.02	1.03	1.27	1.03	39	29
Canadá	1	1.01	1.26	...	...	...	...	...	1.09	1.00	30	20

TABELA 1: Continuação

País ou território	A			B			C				D	
	Índice de paridade de gênero na proporção bruta de matrícula			Índice de paridade de gênero na taxa de conclusão			Índice de paridade de gênero nas conquistas				Mulheres graduadas no ensino terciário (%)	
	Primário	Secundário	Terciário	Primário	1º nível secundário	2º nível secundário	Fim do/da Primário		Fim do 1º nível secundário		Tecnologia da Informação e Comunicação	Engenharia
						Leitura	Matemática	Leitura	Matemáticas			
Croácia	1	1.05	1.27	1	0.99	1	...	0.92	1.16	0.98	21	36
Dinamarca	0.99	1.01	1.27	1	1	1.19	...	...	1.11	1.01	24	29
Eslováquia	0.99	1.01	1.34	1	0.99	1.01	1.01	0.93	1.18	1.01	12	28
Eslovênia	1	1.02	1.3	1	1	1.03	...	...	1.16	1.01	14	27
Espanha	1.02	1.01	1.16	0.94	1.03	1.05	...	...	1.08	1.00	13	27
Estados Unidos	0.99	0.99	1.26	1	1.01	1.03	...	...	1.09	0.98	24	20
Estônia	1	1.02	1.35	1	1.03	1.08	...	...	1.07	1.00	29	32
Finlândia	0.99	1.09	1.15	1	1	1.08	...	...	1.13	1.04	21	22
França	0.99	1.01	1.19	...	1.02	1.05	1.02	0.97	1.11	1.00	16	26
Grécia	1	0.94	1.01	1	1.01	1.01	...	...	1.22	1.04	36	34
Holanda	1	1.01	1.13	1	1.05	1.03	...	...	1.13	1.02	14	23
Hungria	0.99	1	1.2	...	0.98	1.04	1.01	0.99	1.12	0.95	17	30
Irlanda	1	0.98	1.1	1	1.01	1.04	...	...	1.07	1.00	21	18
Islândia	1	0.99	1.46	1	1	1.32	...	...	1.19	1.07	...	...
Itália	0.97	0.99	1.26	1	1	1.02	...	...	1.11	0.96	16	32
Letônia	1	0.99	1.31	0.99	1.02	1.14	...	...	1.16	1.00	23	27
Liechtenstein	0.97	0.81	0.63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituânia	1	0.96	1.27	...	0.99	1.12	1.01	1.03	1.18	1.05	17	25
Luxemburgo	0.99	1.02	1.1	...	0.97	1	...	...	1.13	0.97	20	20
Macedônia do Norte	1	0.97	1.24	...	...	...	...	...	1.41	1.09	35	48
Malta	1	1	1.27	...	1.02	1.05	...	...	1.26	1.03	16	28
Moldávia	1	0.99	1.25	...	...	...	...	...	1.26	1.02	23	30
Mônaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montenegro	0.95	1.01	1.26	...	...	...	...	...	1.24	0.94	...	...
Noruega	1	0.96	1.33	1	0.99	1.05	...	0.99	1.16	1.05	15	24
Polónia	1	0.97	1.34	1	1	1.02	...	...	1.11	1.02	21	42
Portugal	0.97	0.98	1.11	1.01	1	1.1	...	...	1.10	1.00	17	32
Reino Unido	1	1.03	1.27	1	1	1.1	...	...	1.07	0.97	19	23
República Tcheca	1.01	1.01	1.29	1	1.01	1.08	...	...	1.13	1.01	16	34
Romênia	0.99	1	1.21	...	1	0.98	...	...	1.22	0.98	33	35
Rússia	1	0.98	1.16	...	...	...	1.01	1	1.12	1.00	...	...
San Marino	1.14	0.89	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...	36
Sérvia	1	1.01	1.28	1	1.01	1.02	...	1.01	1.22	1.01	29	39
Suécia	1.01	1.06	1.36	1	1	1.06	...	...	1.11	1.02	30	33
Suíça	0.99	0.96	1.02	1	1	0.96	...	...	1.12	0.99	10	16
Ucrânia	1.02	0.98	1.13	...	...	...	...	...	1.16	0.97	17	25

A Índice ajustado de paridade de gênero na taxa bruta de matrícula por nível

B Índice ajustado de paridade de gênero na taxa de conclusão por nível [Fonte: Análise de pesquisas domiciliares do relatório de monitoramento global da educação]

C Índice ajustado de paridade de gênero na porcentagem dos estudantes que conseguem pelo menos um nível mínimo de proficiência na leitura e na matemática

D A porcentagem de estudantes mulheres no ensino terciário em a) tecnologias de informação e comunicação b) engenharia, construção e manufatura

Nota: O Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) é a fonte a menos que indicado de outra forma.

(i) Estimativa e / ou cobertura parcial.

TABELA 2: Normas, instituições, leis, políticas e sistemas

País ou território	A Adultos que dão preferência a meninos sobre meninas na universidade (%)	B Índice de paridade de gênero do envolvimento dos adolescentes nas tarefas domésticas	C Taxa de casamentos precoces (%)	D Taxa de maternidade precoce (%)	E Nível de discriminação de gênero das Instituições Sociais e Índice de Gênero (SIG)	F Escolas que oferecem educação em HIV e educação sexual (%)		G Índice de paridade de gênero de alunos sofrendo bullying	H Professoras (%)		I Diferença na relação de professoras vs diretores (pontos percentuais)	J Porcentagem de escolas de 1º nível secundário sem serviço de saneamento (%)
						Primário	1º nível secundário		Primário	Secundário		
África Subsaariana												
África do Sul	39	1.25	6	15	Baixo	...	...	...	79	58	38	...
Angola	...	1.20	30	38	-	...	...	...	47	29	...	...
Benim	...	1.45	26	19	Médio	...	...	1.08	26	10	...	...
Botswana	...	...	...	...	-	...	...	...	74	...	...	...
Burkina Faso	...	1.68	52	28	Médio	2	21	...	47	17	...	35
Burúndi	...	1.32	19	13	-	99	100	...	50	26	...	18
Cabo Verde	...	...	...	22	-	59	100	...	71	47	...	2
Camarões	...	1.62	31	28	Muito alto	...	...	...	53	35	...	...
Chade	...	1.51	67	51	Alto	...	...	...	18	7	...	...
Comores	...	1.47	32	17	-	...	...	...	29	17	...	...
Congo	...	1.05	27	26	-	...	...	...	...	...	...	...
Costa do Marfim	...	1.62	27	25	Alto	...	...	...	30	16	...	0
Djibuti	...	...	5	...	-	...	...	...	29	26	...	5
Eritreia	...	...	41	19	-	...	...	...	39	24	...	59
Esswatíni	...	1.16	5	17	-	100	100	...	68	49	...	3
Etiópia	...	1.16	40	21	Baixo	...	...	...	...	...	...	...
Gabão	...	1.13	22	28	Alto	...	...	...	...	...	...	...
Gâmbia	...	...	30	19	-	...	...	...	36	19	...	14
Gana	30	1.74	21	17	Médio	...	...	...	43	25	...	...
Guiné	...	1.37	51	37	Muito alto	...	...	...	31	...	...	...
Guiné-Bissau	...	1.62	24	28	-	...	...	...	...	...	...	...
Guiné Equatorial	...	...	30	42	-	...	...	...	44	...	...	...
Ilhas Seychelles	...	...	...	...	-	90	81	1.11	89	58	...	0
Lesoto	...	...	17	14	Médio	...	...	...	75	55	...	...
Libéria	...	1.81	36	37	Alto	...	...	...	18	6	...	59
Madagáscar	...	...	41	36	Alto	...	...	...	53	42	...	52
Malawi	...	1.53	42	31	Alto	...	...	...	44	23	...	...
Mali	...	1.44	50	33	Alto	...	...	...	32	14	...	80
Mauritânia	...	1.49	37	22	-	0	0	...	33	13	...	68
Moçambique	...	...	53	40	Baixo	...	...	1.03	46	31	...	...
Namíbia	...	...	7	15	Baixo	...	...	...	68	54	...	...
Níger	...	1.31	76	48	-	6	100	...	53	22	...	42
Nigéria	46	1.20	44	31	Alto	...	...	...	...	...	...	...
Quênia	...	...	23	23	Médio	...	...	...	50	42	...	...
República Centro-Africana	...	1.40	68	45	Alto	...	...	...	19	47	...	...
República de Maurício	...	...	...	...	-	0	0	...	79	59	...	0
República Democrática do Congo	...	1.62	37	27	Médio	0	0	...	29	12	...	...
Ruanda	36	1.29	7	6	Baixo	100	100	...	55	28	...	28
São Tomé e Príncipe	...	1.20	35	27	-	50	100	...	55	33	...	0
Senegal	...	1.73	29	16	Médio	100	76	...	32	27	...	52
Serra Leoa	...	1.20	30	30	Alto	23	53	...	30	14	...	35
Somália	...	...	45	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Sudão do Sul	...	...	52	28	-	...	...	...	15	13	...	...
Tanzânia	...	1.45	31	22	Alto	...	...	1.11	50	33	...	...
Togo	...	1.41	22	8	Alto	...	...	...	17	...	...	17
Uganda	...	1.61	34	28	Alto	0	0	...	43	24	...	...
Zâmbia	...	1.09	31	31	Médio	62	...	...	50	...	...	...
Zimbábue	16	...	32	22	Médio	...	...	...	...	...	...	...
África do norte e Ásia ocidental												
Arábia Saudita	...	...	...	...	-	100	100	...	52	51	1	0
Argélia	37	1.32	3	1	-	0	0	...	81	...	...	...
Armênia	25	1.64	5	1	Baixo	0	100	0.60	100	80	...	...
Azerbaijão	31	...	11	4	Baixo	...	...	...	93	74	...	0
Barein	...	...	...	...	-	100	100	0.64	74	58	...	0
Catar	28	...	4	...	-	100	100	...	80	54	...	0
Chipre	14	...	...	...	Baixo	...	...	...	84	66	22	...
Egito	36	1.82	17	7	-	0	0	...	61	48	...	0
Emirados Árabes Unidos	...	...	...	...	-	...	...	0.67	90	68	11	0
Geórgia	18	1.58	14	6	Baixo	...	...	...	91	80	23	0
Iêmen	45	...	32	17	Muito alto	...	...	0.71	33	...	...	...

TABLE 2: Continuação

País ou território	A Adultos que dão preferência a meninos sobre meninas na universidade (%)	B Índice de paridade de gênero do envolvimento dos adolescentes nas tarefas domésticas	C Taxa de casamentos precoces (%)	D Taxa de maternidade precoce (%)	E Nível de discriminação de gênero das Instituições Sociais e Índice de Gênero (SIGI)	F Escolas que oferecem educação em HIV e educação sexual (%)		G Índice de paridade de gênero de alunos sofrendo bullying	H Professoras (%)		I Diferença na relação de professoras vs diretoras (pontos percentuais)	J Porcentagem de escolas de 1º nível secundário sem serviço de saneamento (%)
						Primário	1º nível secundário		Primário	Secundário		
Iraque	31	1.84	28	14	Muito alto	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	-	...	...	0.49	85	...	25	0
Jordânia	29	1.81	8	5	Muito alto	...	...	...	79	57	...	38
Kuwait	36	...	...	...	-	...	...	0.77	89	57	...	0
Líbano	31	...	6	...	Muito alto	...	...	0.49	88	68	...	...
Líbia	32	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Marrocos	20	...	13	8	Muito alto	...	...	0.72	57	37	...	2
Omã	...	...	4	2	-	0	99	0.87	71	69	...	0
Palestina	27	1.78	15	22	-	...	3	...	75	57	...	1
Sudão	...	1.41	34	22	-	...	...	...	...	...	...	27
Síria	...	...	13	9	-	...	...	...	...	...	...	...
Tunísia	24	0.83	2	1	Alto	...	...	...	64	54	...	2
Turquia	32	...	15	6	Baixo	...	...	...	61	53	49	...
Sul da Ásia e Ásia Central												
Afganistão	...	1.58	35	20	Muito alto	...	...	1.06	36	36	...	44
Bangladesh	...	...	59	36	Muito alto	0	100	0.64	61	22	...	4
Butão	...	1.51	26	15	-	...	...	0.93	39	42	...	...
Cazaquistão	22	...	7	2	Baixo	...	...	...	95	75	23	...
Índia	35	...	27	9	Médio	...	...	...	51	43	...	6
Irã	...	...	17	5	Muito alto	...	...	...	67	54	...	...
Maldivas	...	...	4	1	-	0	100	0.97	70	...	...	0
Nepal	...	1.57	40	16	Médio	...	...	0.81	45	24	...	...
Paquistão	51	...	21	7	Muito alto	...	...	...	54	60	...	...
Quirguistão	41	1.08	12	4	Baixo	100	100	...	99	77	...	...
Sri Lanka	...	...	10	4	Alto	...	100	0.57	88	71	...	8
Tajiquistão	...	...	9	1	Médio	...	...	...	76	...	...	...
Turcomenistão	...	...	6	1	-	...	...	...	...	...	...	...
Uzbequistão	49	...	7	2	-	...	...	...	92	61	...	9
Leste e sudeste Asiático												
Birmânia	...	...	16	5	Alto	84	85	0.95	80	86	...	33
Brunei	...	...	...	...	-	...	...	0.86	78	68	...	...
Camboja	...	1.74	19	7	Baixo	...	...	...	57	...	...	...
China	22	...	...	...	-	...	...	...	67	55	...	1
Filipinas	39	...	17	11	Muito alto	...	...	0.92	88	71	...	...
Hong Kong	23	...	...	...	-	100	95	...	77	56	...	0
Ilhas Salomão	...	1.31	21	15	-	...	...	...	44	33	...	...
Indonésia	...	...	11	7	Alto	...	...	0.80	68	56	...	40
Japão	16	...	...	...	Baixo	...	...	...	...	...	35	...
Laos	...	1.07	33	18	Baixo	...	...	0.74	52	51	...	...
Macau	...	...	...	...	-	100	100	...	82	59	...	0
Malásia	43	...	...	...	-	97	100	...	70	67	...	0
Mongólia	...	1.20	5	3	Baixo	...	...	...	95	73	...	...
República da Coreia	26	...	...	...	-	...	...	...	78	60	48	0
República Popular Democrática da Coreia	...	...	...	...	Baixo	...	...	...	82	40	...	...
Singapura	26	...	...	...	Baixo	...	...	...	81	65	16	0
Tailândia	29	...	23	9	Médio	...	...	0.73	71	71	...	...
Timor-Leste	...	...	15	7	-	...	...	0.64	41	37	...	...
Vietnam	...	1.43	11	5	Baixo	...	...	...	78	...	38	...
Pacífico												
Austrália	4	...	...	...	Muito baixo	...	...	...	...	...	...	0
Fiji	...	...	...	...	-	...	...	0.78	...	...	...	...
Ilhas Cook	...	...	...	...	-	0	32	1.08	90	58	...	0
Ilhas Marshall	...	...	26	21	-	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	20	9	-	...	...	...	82	...	...	...
Micronésia	...	...	...	...	-	...	...	...	56	...	...	...
Nauru	...	...	27	22	-	...	50	...	78	50	...	50
Niue	...	...	...	...	-	0	100	...	92	57	...	0
Nova Zelândia	5	...	...	...	Muito baixo	...	...	...	84	63	12	...
Palau	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Papua-Nova Guiné	...	...	21	14	-	...	...	...	49	38	...	...

TABLE 2: Continuação

País ou território	A Adultos que dão preferência a meninos sobre meninas na universidade (%)	B Índice de paridade de gênero do envolvimento dos adolescentes nas tarefas domésticas	C Taxa de casamentos precoces (%)	D Taxa de maternidade precoce (%)	E Nível de discriminação de gênero das Instituições Sociais e índice de gênero (SIG)	F Escolas que oferecem educação em HIV e educação sexual (%)		G Índice de paridade de gênero de alunos sofrendo bullying	H Professoras (%)		I Diferença na relação de professoras vs diretoras (pontos percentuais)	J Porcentagem de escolas de 1º nível secundário sem serviço de saneamento (%)
						Primário	1º nível secundário		Primário	Secundário		
Samoa	...	...	11	6	-	...	...	...	...	...	...	0
Tonga	...	...	6	2	-	...	...	0.67	72	58	...	...
Toquelau	...	...	...	...	-	...	...	1.01	73	...	...	...
Tuvalu	...	...	10	3	-	...	...	...	80	55	...	...
Vanuatu	...	0.47	21	13	-	...	...	...	57	42	...	...
América Latina e Caribe												
Anguilha	...	...	...	...	-	...	...	1.26	...	...	...	...
Antígua e Barbuda	...	...	...	...	-	100	100	...	92	73	...	0
Argentina	17	...	...	12	-	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	-	...	...	...	93	74	...	...
Barbados	...	...	11	7	-	...	...	...	77	66	...	0
Belize	...	1.56	34	17	-	...	...	...	75	63	...	...
Bolívia	...	...	20	20	Baixo	...	...	...	65	52	...	...
Brasil	9	...	26	...	Baixo	...	...	...	89	64	-8	...
Chile	20	1.18	...	...	Médio	...	...	...	81	60	15	...
Colômbia	11	1.74	23	20	Muito baixo	...	...	...	77	51	18	...
Costa Rica	...	1.83	21	13	Baixo	0	73	...	79	60	...	24
Cuba	...	...	26	6	-	100	100	...	81	63	...	0
Curaçau	...	...	...	...	-	...	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	...	...	...	-	100	100	...	87	73	...	0
El Salvador	...	1.65	26	18	Baixo	...	...	...	74	55	...	...
Equador	23	...	20	...	Baixo	...	...	...	77	58	...	...
Granada	...	...	...	...	-	73	92	...	82	65	...	...
Guatemala	...	...	30	20	Baixo	...	...	0.75	65	49	...	...
Guiana	...	1.26	30	16	-	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	60	0.67	15	14	Médio	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	34	22	Baixo	...	...	...	74	59	...	...
Ilhas Cayman	...	...	...	...	-	...	100	...	90	68	...	0
Ilhas Turcas e Caicos	...	...	...	...	-	...	...	...	90	66	...	0
Ilhas Virgens Britânicas	...	...	...	...	-	...	...	...	91	67	...	0
Jamaica	...	0.68	8	15	Baixo	100	0	0.94	90	72	...	7
México	21	0.94	26	21	Baixo	...	...	...	68	...	21	...
Montserrat	...	...	...	...	-	0	0	...	93	69	...	0
Nicarágua	...	...	35	28	Muito baixo	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	...	...	26	...	-	...	...	...	77	59	...	...
Paraguai	...	1.56	22	...	Médio	...	...	0.76	...	...	...	...
Peru	14	1.29	19	16	Baixo	...	...	...	67	45	...	...
República Dominicana	...	1.53	36	21	Muito baixo	...	...	0.85	81	63	...	...
Santa Lúcia	...	0.38	8	...	-	...	...	...	87	71	...	0
São Cristóvão e Névis	...	...	...	...	-	...	...	...	92	69	...	...
São Martinho	...	...	...	...	-	...	...	...	...	58	...	...
São Vicente e Granadinas	...	...	...	...	-	100	96	...	84	68	...	4
Suriname	...	0.77	19	...	-	...	...	...	95	73	...	...
Trinidad e Tobago	6	...	11	...	Baixo	...	...	...	...	...	...	...
Uruguai	9	1.61	25	...	Baixo	100	100	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	24	-	100	...	...	...	...	...	...
América do Norte e Europa												
Alemanha	16	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.03	87	63	...	0
Albânia	...	1.73	12	3	Baixo	79	95	0.77	85	67	...	5
Andorra	...	...	...	...	-	100	100	...	80	67	...	0
Áustria	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.83	92	66	21	...
Bélgica	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	...	82	63	26	...
Bermudas	...	...	...	...	-	46	100	...	88	67	...	...
Bielorrússia	21	...	3	3	Baixo	...	...	...	99	80	...	0
Bósnia e Herzegovina	...	...	4	...	Baixo	...	...	...	87	62	...	...
Bulgária	...	...	...	5	Baixo	...	...	0.92	94	79	7	...
Canadá	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.15	...	...	...	...
Croácia	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.94	94	70	26	...
Dinamarca	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.02	69	56	25	0
Eslóvaquia	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.87	90	74	16	0
Eslôvênia	8	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.74	97	74	16	0
Espanha	12	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.70	77	58	13	0

TABLE 2: Continuação

País ou território	A Adultos que dão preferência a meninos sobre meninas na universidade (%)	B Índice de paridade de gênero do envolvimento dos adolescentes nas tarefas domésticas	C Taxa de casamentos precoces (%)	D Taxa de maternidade precoce (%)	E Nível de discriminação de gênero das Instituições Sociais e Índice de Gênero (SIGI)	F Escolas que oferecem educação em HIV e educação sexual (%)		G Índice de paridade de gênero de alunos sofrendo bullying	H Professoras (%)		I Diferença na relação de professoras vs diretoras (pontos percentuais)	J Porcentagem de escolas de 1º nível secundário sem serviço de saneamento (%)
						Primário	1º nível secundário		Primário	Secundário		
Estados Unidos	6	...	...	...	Muito baixo	...	...	...	87	63	17	...
Estônia	16	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.95	90	76	27	0
Finlândia	...	...	...	...	Muito baixo	100	100	0.79	80	67	23	0
França	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.95	...	...	24	0
Grécia	...	...	...	...	Baixo	...	...	0.93	71	61	...	...
Holanda	5	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.03	87	53	15	0
Hungria	...	...	...	...	Baixo	...	...	1.00	97	70	16	0
Irlanda	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.09	...	...	...	...
Islândia	...	...	...	...	-	...	...	0.86	82	...	13	...
Itália	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.80	96	70	9	0
Letônia	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.02	92	83	5	0
Liechtenstein	...	...	...	...	-	...	...	...	78	59	...	...
Lituânia	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.99	97	82	28	...
Luxemburgo	...	...	...	...	-	...	...	1.09	76	54	...	...
Macedônia do Norte	...	1.46	7	2	-	...	...	0.73	84	59	...	...
Malta	...	...	...	...	Baixo	...	...	0.71	86	64	24	...
Moldávia	...	...	12	4	Baixo	100	100	1.04	98	78	...	0
Mônaco	...	...	...	...	-	100	100	...	82	58	...	0
Montenegro	...	2.00	5	3	-	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.90	75	63	10	0
Polónia	12	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.89	85	69	...	0
Portugal	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.84	81	70	30	0
Reino Unido	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	...	85	61	...	...
República Tcheca	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.91	...	...	24	...
Romênia	21	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.85	90	72	12	...
Rússia	23	...	...	...	Baixo	...	...	0.90	96	...	16	...
San Marino	...	...	...	...	-	...	...	...	92	72	...	0
Sérvia	...	1.58	3	1	Muito baixo	...	...	...	86	66	...	...
Suécia	3	...	...	...	Muito baixo	...	...	1.17	76	64	-3	...
Suíça	...	...	...	...	Muito baixo	...	...	0.96	83	50	...	0
Ucrânia	18	1.02	9	4	Baixo	...	...	0.96	97	81	...	...

- A Porcentagem de adultos que concordam ou concordam fortemente que a universidade é mais importante para meninos do que para meninas [Fonte: World Values Survey]
- B Porcentagem de adolescentes de 10 a 14 anos que, durante a semana referência, gastaram pelo menos 21 horas em serviços domiciliares não-remunerados, índice ajustado de paridade de gênero [Fonte: UNICEF]
- C Porcentagem de mulheres de 20 a 24 anos casadas ou em união estável antes dos 18 anos [Fonte: UNICEF]
- D Porcentagem de mulheres de 20 a 24 anos que deram à luz antes dos 18 anos [Fonte: UNICEF]
- E Índice de instituições sociais e gênero (SIGI) [Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2019]
- F Porcentagem de escolas que oferecem educação em HIV e educação sexual por nível
- G Porcentagem de estudantes que sofrem bullying, índice ajustado da paridade de gênero
- H Porcentagem de professoras por nível
- I Diferença entre a porcentagem de professoras do 1º nível secundário e diretoras [Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e fontes nacionais]
- J Porcentagem de escolas de 1º nível secundário sem serviço de saneamento

Nota: O Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) é a fonte a menos que indicado de outra forma.

Referências

- Ali. 2020. Root Causes and Nature of Boys Disadvantage in and Disengagement from Education: A Fiji Case Study. Paris, UNESCO. (Unpublished.)
- American School Counselor Association. 2019. *Student-to-School-Counselor Ratio 2016-2017*. Alexandria, Va., American School Counselor Association.
- Amnesty International. 2020. *Poland: Abortion ban and regressive sexuality education laws must not be rushed through under cover of COVID-19*. London, Amnesty International. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2020/04/poland/> (Accessed 2 September 2020.)
- Argentina Ministry of Education. 2017. *Sistema Abierto de Consulta Aprender*. Buenos Aires, Ministry of Education. <http://aprenderdatos.educacion.gob.ar/> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2019. *Embarazo y Maternidad en la Adolescencia. Datos y Hallazgos para Orientar Líneas de Acción. [Pregnancy and Maternity in Adolescence. Data and Findings to Guide Lines of Action]*. Buenos Aires, Ministry of Education, Ministry of Health and Social Development and UNFPA. (Documento técnico 5)
- Argentina Ministry of Justice and Human Rights. 2002. *Ley 25.584. Prohíbese en los Establecimientos de Educación Pública Toda Acción Institucional que Impida el Inicio o Continuidad del Ciclo Escolar a Alumnas Embarazadas [Law 25.584. Prohibition in Public Education Establishments of any Institutional Action that Prevents the Beginning or Continuity of the School Year for Pregnant Students]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- _____. 2006. *Ley 26.206. Ley de Educación Nacional [Law 26.206. National Education Law]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2020. *Remote-learning, Time-Use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. Washington DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9252.)
- Autonomous City of Buenos Aires Government. 2011. *Una Década Tendiendo Puentes Socioeducativos [A Decade Building Socio-educational Bridges]*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. and Wasserman, M. 2019. Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 11, No. 3, pp. 338-81.
- Ávila, R. 2018. *LGBTQI Inclusive Education Report*. Brussels, International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. 2020. *Simulating the Potential Impacts of Covid-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, DC, World Bank.
- Bah, C. 2020. *Sierra Leone Case Study: Implementation of Beijing Education Commitments at the National Level, 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bakhshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Ballini, D. 2020. *Etudes sur les Manuels d'Enseignement et d'Apprentissage dans l'Union des Comores [Study on Textbooks in the Union of the Comoros]*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Banda, J. 2018. *From Day One: Why Supporting Girls Aged 0-10 Is Critical to Change Africa's Path*. Washington, D.C., Center for Global Development.
- Barea, P. and Dador, J. 2018. *El currículo: escenario de disputa por la igualdad de género [The curriculum: dispute scenario for gender equality]*. Lima, Educación. <https://www.educacionperu.org/curriculo-escenario-disputa-la-igualdad-genero/> (Accessed 2 September 2020.)
- Bettie, J. 2002. *Women without Class: Girls, Race and Identity*. Oakland, Calif., University of California Press.
- Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2014. *The Impact of School Fees on Educational Attainment and the Intergenerational Transmission of Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Education for All Global Monitoring Report 2013/4.)

- Bhattarai, S. 2020. *Gender Mainstreaming on Nepal's Pedagogy from 1995-2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Bonfil, P. 2020. *Estudio de Caso: Niñas Indígenas e Inclusión Escolar en México y Guatemala [Case Study: Indigenous Girls and School Inclusion in Mexico and Guatemala]*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Boost, E., Jones, N. and Kwauk, C. 2020. *Life Skills for Adolescent Girls in the COVID-19 Pandemic*. London, Girls' Education Challenge, Gender and Adolescence Global Evidence, and Brookings Institution.
- Botswana Ministry of Education. 1996. *Policy Guidelines on the Implementation of Guidance and Counselling in Botswana schools*. Gaborone, Government Printers.
- Brenøe, A. A. and Lundberg, S. 2018. Gender gaps in the effects of childhood family environment: do they persist into adulthood? *European Economic Review*, Vol. 109, pp. 42-62.
- Bulgaria Government. 1996. *National Action Plan in Implementation of the Commitments of the Republic of Bulgaria Undertaken at the UN Fourth World Conference on Women, Beijing, 1995*. Sofia, Council of Ministers.
- Burchell, B., Hardy, V., Rubery, J. and Smith, M. 2014. *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Justice.
- Caldarella, P., Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Richardson, M. J. and Shatzer, R. H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, Vol. 29, No. 2.
- CAMFED. 2020. *Leading community action for vulnerable girls: young African women at the forefront of COVID-19*. Cambridge, UK, CAMFED. <https://camfed.org/latest-news/african-women-leading-community-action-vulnerable/> (Accessed 16 May 2020.)
- Carlana, M. 2019. Implicit stereotypes: evidence from teachers' gender bias. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 134, No. 3, pp. 1163-224.
- Cârstocea, A. and Cârstocea, R. 2017. *The Roma in Moldova*. Vienna, European Centre for Minority Issues. (Report 69.)
- Çayir, K. 2014. *Who are We? Identity, Citizenship and Rights in Turkey's Textbooks*. Istanbul, Tarih Vakfı, History Foundation Publications. (Human Rights in Textbooks.)
- CEDAW. 2017. *General Recommendation No. 36 (2017) on the Right of Girls and Women to Education*. New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination against Women.
- Chandan, J. S., Taylor, J., Bradbury-Jones, C., Nirantharakumar, K., Kane, E. and Bandyopadhyay, S. 2020. COVID-19: a public health approach to manage domestic violence is needed. *The Lancet Public Health*, Vol. 5, No. 6.
- Chao, F., Gerland, P., Cook, A. R. and Alkema, L. 2019. Systematic assessment of the sex ratio at birth for all countries and estimation of national imbalances and regional reference levels. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 116, No. 19, pp. 9303-11.
- Cherng, S. and Han, W.-J. 2018. *Who Teaches and How do they View Different Groups of Students and Parents? The Case of China*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2019.)
- Chi, J. 2018. *Pathways for Gender Equality Through Early Childhood Teacher Policy in China*. Washington, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Discussion Paper.)
- Chile Ministry of Education. 2017. *Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018 [Education for Gender Equality Plan 2015-2018]*. Santiago, Ministry of Education.
- Chrisco Brennan, L. 2019. *When it comes to college and career support, the counselor shortage is only part of the problem*. New York, Hechinger Report. <https://hechingerreport.org/opinion-when-it-comes-to-college-and-career-support-the-counselor-shortage-is-only-part-of-the-problem/> (Accessed 11 December 2019.)
- Clarke, C. 2020. *Boys and Inclusion in Education in the Caribbean*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report Latin America and Caribbean 2020.)
- Cobano-Delgado, V. C. and Llorent-Bedmar, V. 2019. Identity and gender in childhood: representation of Moroccan women in textbooks. *Women's Studies International Forum*, Vol. 74, pp. 137-42.
- Connell, R. W. 2011. *Confronting Equality: Gender, Knowledge and Global Change*. New York, Wiley.
- Cook, S. and Cameron, S. 2015. Social issues of teenage pregnancy. *Obstetrics, Gynaecology and Reproductive Medicine*, Vol. 25, No. 9, p. 6.

- Council of Europe. 2014. *Children and Youth Belonging to Minority Groups and Freedom of Religion in Armenia*. Strasbourg, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807023b6>
- Covacevich, C. and Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de Género, el Currículo Oculto en Textos Escolares Chilenos [Gender Inequality, the Hidden Curriculum in Chilean Textbooks]*. Washington, DC, Education Division, Inter-American Development Bank. (Technical Note 694.)
- Crenshaw, K. W., Ocen, P. and Nanda, J. 2015. *Black Girls Matter: Pushed out, overpoliced and underprotected*. New York African American Policy Forum and Center for Intersectionality and Social Policy Studies.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass.
- Cuba Ministry of Education. 2011. *Resolucion Ministerial n. 134/2011 [Ministerial Resolution 134/2011]*. La Habana, Cuba, Ministry of Education.
- D'Addio, A. C. 2007. *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility Across Generations?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Employment and Migration Working Paper 52.)
- de Freitas, O. C. R. 2019. *Feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar [Feminization of education and occupation of power spaces at school: the strength of sexist discourse and the role of women in school management]*. Conference paper for Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 and 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis.
- Delinesheva, M. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Women in the Education Workforce in Bulgaria*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Department of Children Schools and Families. 2007. *Teenage Parents Next Steps - Guidance for Local Authorities and Primary Care Trusts: Improving Outcomes for Teenage Parents and their Children*. Nottingham, UK, Department of Children, Schools and Families.
- Doi, K. 2016. *Japan's Chance at an LGBT-Inclusive Curriculum - School Guidelines Should Address Sexual Orientation, Gender Identity*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2016/10/12/japans-chance-lgbt-inclusive-curriculum> (Accessed 11 December 2019.)
- Doi, K. and Knight, K. 2017. *Japan's Missed Opportunity to Support LGBT Children at Least 10 More Years of Official Silence on LGBT Lives in Schools*. New York, Human Rights Watch.
- Elston, J. W. T., Moosa, A. J., Moses, F., Walker, G., Dotta, N., Waldman, R. J. and Wright, J. 2016. Impact of the Ebola outbreak on health systems and population health in Sierra Leone. *Journal of Public Health*, Vol. 38, No. 4, p. 6.
- Encinas-Martin, M. 2020. *Why do gender gaps in education and work persist?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://oecdeditoday.com/gender-gaps-education-work-persist/> (Accessed 2 September 2020.)
- European Commission. 2018. *Guidance to Facilitate the Implementation of Targets to Promote Gender Equality in Research and Innovation*. Brussels, European Commission Directorate-General for Research and Innovation.
- _____. 2019a. *2019 Report on Equality Between Women and Men in the EU*. Brussels, European Union.
- _____. 2019b. *Discrimination in the European Union*. Brussels, European Union. (Special Eurobarometer 493.)
- European Institute for Gender Equality. 2019. *B1b. Proportion of men graduates in tertiary (ISCED levels 5-8) and vocational (ISCED levels 3-4) education and training in the field of education, health and welfare (EHW) – of all graduates in the study field*. Vilnius, Lithuania, European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/bpfa_b_offic_b1__ue_share_stem_ehw2 (Accessed 11 December 2019.)
- European Union. 2016. *European Union. 2016. Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council*. Brussels, European Union.
- Eurostat. 2019. *Participation rate in education and training by sex*. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_100&lang=en (Accessed 11 December 2019.)
- Faulstich-Wieland, H. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Case Study on School Counselling and Vocational or Career Orientation to Improve Girls' Access in Secondary TVET and Women's Access in STEM in Higher Education in Germany*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)

- FAWE. 2019. *Gender Responsive Pedagogy. A Toolkit for Teachers and Schools*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- Freedman, J. 2020. *Early Pregnancy and Education in UK*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Freeman, M. A. 2009. *Reservations to CEDAW: An Analysis for UNICEF*. New York, UNICEF.
- Ginestra, C. 2020a. *Education and Early Pregnancy in Argentina: Implementation of Beijing Declaration Commitments at the National Level (1995-2020)*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- _____. 2020b. *School-related Gender-based Violence (SRGBV): A Human Rights Violation and a Threat to Inclusive and Equitable Quality Education for All*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Global Kids Online Research Network. 2020. *Global Kids Online (2016–2018). Survey of children's digital use. Unpublished raw data. Data generated by the Global Kids Online research network, led by UNICEF Office of Research – Innocenti and the London School of Economics. The network comprises UNICEF country offices and academic partners around the world*. Florence, UNICEF.
- Grant, C. and Zwier, E. 2017. Intersectionality and Education. *Oxford Bibliographies*, <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0188.xml>
- Großkopf, I. and Struwe, U. 2019. Netzwerke - vielfältige Beziehungen als Motor für den Berufsein- und -aufstieg. Das bundesweite Netzwerk Komm, mach MINT [Networks - diverse relationships as a motor for career entry and career advancement. The nationwide network Come, do STEM]. Haffner, Y. and Loge, L. (eds), *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung - Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte [Women in Technology and Science: A Question of Fit - Current Findings and Insights into Orientation Projects]*. Opladen/Berlin/Toronto, Verlag Barbara Budrich, pp. 146-63.
- GSMA. 2020. *The Mobile Gender Gap Report 2020*. London, GSMA.
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. 2014. *Developing and Managing Your School Guidance and Counselling Program*. New York, Wiley.
- Harper, C. 2020a. *Historical Lessons on Gender Norm Change, with Case Studies from Uganda and Nepal*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- _____. 2020b. *Why Look Back? It's Not Where we Are Going. The Value of History in Understanding Gender and Development*. London, Overseas Development Institute. (Advancing Learning and Innovation on Gender Norms.)
- Hassani, A., S. . 2019. Étude sur les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires dans l'Union des Comores [Study on Sexist Stereotypes in Textbooks in the Union of the Comoros]. (Unpublished.)
- Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries: effects, barriers and policies. *International Review of Education*, Vol. 60, No. 6, pp. 753-76.
- Haver, J., Caruso, B. A., Ellis, A., Murat Sahin, J., Villasenor, M., Andes, K. L. and Freeman, M. C. 2013. *WASH in Schools Empowers Girls' Education in Masbate Province and Metro Manila, Philippines: An Assessment of Menstrual Hygiene Management in Schools*. New York UNICEF.
- Heslop, J. 2016. *Engaging Communities in Dialogue on Gender Norms to Tackle Sexual Violence in and around Schools*. London, Institute of Education, University College of London. (Technical Brief.)
- Hill, J., Ottem, R. and DeRoche, J. 2016. *Trends in Public and Private School Principal Demographics and Qualifications: 1987–88 to 2011–12*, U.S. Department of Education.
- Hoibian, S. and Millot, C. 2018. *Aider les Jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : Un Levier pour Améliorer l'Orientation. Enquête sur l'Orientation des 18-25 ans [Helping Young People to Better Identify their Personal Tastes and Motivations: A Lever for Improving Guidance. Guidance Survey for 18-25 year olds]*. Paris, Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.
- Hotchkins, B. K. 2016. African American males navigate racial microaggressions. *Teachers College Record*, Vol. 118, pp. 1-36.
- Houjeir, R., Al-Kayyali, R. A.-A., Alzyoud, S. and Ahmad-Derweesh, B. 2019. *UAE females in STEM higher education*. Conference paper for Advances in Science and Engineering Technology International Conferences, Dubai, Institute of Electrical and Electronics Engineers.

- Human Rights Watch. 2010. *Illusions of Care: Lack of Accountability for Reproductive Rights in Argentina*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2018. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Barred from School - African Governments Should Ensure Right to Education*. New York, Human Rights Watch.
- _____. 2019. *Africa: Pregnant Girls, Young Mothers Denied School Education, Humanitarian Plans Should Include All Students*. New York, Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/06/16/africa-pregnant-girls-young-mothers-denied-school> (Accessed 2 September 2020.)
- Illinois Safe Schools Alliance. 2019. *LGBTQ Inclusive Curriculum Bill Approved by Illinois Gov. JB Pritzker*. Chicago, IL, Illinois Safe Schools Alliance, Public Health Institute of Metropolitan Chicago. <https://www.ilsafeschools.org/latest-news/lgbtq-inclusive-curriculum-bill-approved> (Accessed 11 December 2019.)
- Incikabi, L. and Ulusoy, F. 2019. Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, Vol. 8, No. 4, pp. 298-317.
- IRC. 2020. *IRC data shows an increase in reports of gender-based violence across Latin America*. New York, International Rescue Committee. <https://www.rescue.org/press-release/irc-data-shows-increase-reports-gender-based-violence-across-latin-america> (Accessed 2 September 2020.)
- Islam, K. M. M. and Asadullah, M. N. 2018. Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS one*, Vol. 13, No. 1.
- Ispa-Landa, S. 2013. Gender, race, and justifications for group exclusion: urban black students bussed to affluent suburban schools. *Sociology of Education*, Vol. 86, No. 3, pp. 218-33.
- Jayachandran, S. 2017. Fertility decline and missing women. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 9, No. 1, pp. 118-39.
- Jones, S. and Myhill, D. 2004. Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 5.
- Kann, L., McManus, T., Harris, W. A., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Queen, B., Lowry, R., Chyen, D., Whittle, L., Thornton, J., Lim, C., Bradford, D., Yamakawa, Y., Leon, M., Brener, N. and Ethier, K. A. 2018. Youth Risk Behavior Surveillance — United States, 2017. *Surveillance Summaries*, Vol. 67, No. 8, p. 113.
- Keller, L. M. 2014. The impact of states parties' reservations to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. *Michigan State Law Review*, Vol. 2014, p. 309.
- Kenya Ministry of Labour and Social Protection. 2019. *Kenya Violence Against Children Survey: Findings from a National Survey, 2019*. Nairobi, Department of Children's Services, Ministry of Labour and Social Protection.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. 2019. *6,6% Männer in Kitas [6.6% men in day care centres]*. Berlin, Koordinationsstelle Chance Quereinstieg. https://www.chance-quereinstieg.de/aktuelles/detailansicht?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1658&cHash=1d193228e0d38d269911e5bb39bfd1f1 (Accessed 2 September 2020.)
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. and Truong, N. L. 2018. *The 2017 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York, GLSEN.
- Kovalskys, I., Rausch Herscovici, C., Indart Rougier, P., Añez, E. V., Zonis, L. N. and Orellana, L. 2016. Childhood obesity and bullying in schools of Argentina: analysis of this behaviour in a context of high prevalence. *Journal of Childhood Obesity*, Vol. 1, No. 11.
- Kumari, D. 2015. Autonomy of educated urban women and their attitude towards female foeticide in India. *Human Geographies*, Vol. 9, No. 1, p. 17.
- Labib, N. 2019. *The Role of Parents in the Higher Education and Career Choices of Women of Arab Descent: A Comparative Study of Australia and the UAE*. Doctoral dissertation, University of Sydney.
- Labib, N. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: School Counselling and Career Education Programmes to Improve Girls and Women Access to Secondary TVET and STEM in Higher Education in the United Arab Emirates*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Lahelma, E. 2011. Gender Awareness in Finnish Teacher Education: An Impossible Mission? *Education Enquiry*, Vol. 2, No. 2.
- Lei, Z. and Lundberg, S. 2020. *Vulnerable Boys: Short-Term and Long-Term Gender Differences in the Impacts of Adolescent Disadvantage*. Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12944.)

- Liang, J. G., Sottile, J. and Peters, A. L. 2018. Understanding Asian American women's pathways to school leadership. *Gender and Education*, Vol. 30, No. 5, pp. 623-41.
- Lifting Limits. 2019. 'We can all be what we want to be': A Whole School Approach to Challenge Gender Stereotypes and Promoting Gender Equality in Primary Schools. *Independent Evaluation of the Lifting Limits Pilot Year 2018-2019*. London, Lifting Limits.
- Lin, M. M. 2019. Malaysia revises 'victim-shaming' school text book. *BBC News*.
- Lin, Y. C., Latner, J. D., Fung, X. C. C. and Lin, C. Y. 2017. Poor health and experiences of being bullied in adolescents: self-perceived overweight and frustration with appearance matter. *Obesity*, Vol. 26, No. 2, pp. 397-404.
- Local Government Association. 2019. *Engaging with Schools and Communities to Support Inclusive Teaching of Relationships and Sex Education*. London, Local Government Association, <https://www.local.gov.uk/engaging-schools-and-communities-support-inclusive-teaching-rse>
- López Navajas, A. and López García-Molins, Á. 2009. *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O [The Presence of Women in Compulsory Secondary Education]*. University of Valencia. <http://meso.uv.es/informe/index.php> (Accessed 2 September 2020.)
- Louzano, P. and Pitombera, D. 2020. *A Case Study of the Implementation of the Beijing Education Commitments in Brazil – Women in the Education Work Force: Changes from 1995 to 2020*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Margheri, L. 2016. Women in engineering, science, and technology in the United Arab Emirates. *IEEE Robotics and Automation Magazine*, June, pp. 102-104.
- Master, A., Moscatelli, A. and Meltzoff, A. N. 2017. Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 160, pp. 92-106.
- Maurer, E. L., Patrick, J., Britto, L. M. and Millar, H. 2018. *Where are the Women? A Report on the Status of Women in the United States Social Studies Standards*. Alexandria, Va. National Women's History Museum.
- Mayer, A. K., Kalamkarian, H. S., Cohen, B., Pellegrino, L., Boynton, M. and Yang, E. 2019. *Integrating Technology and Advising: Studying Enhancements to Colleges' iPASS Practices*. New York.
- Mehari, Y. G. 2016. Gender construction through textbooks: the case of an Ethiopian primary school English textbook. *Africa Education Review*, Vol. 13, No. 3-4, p. 21.
- Melesse, T. 2020. *Gender Responsive Teaching and Learning Materials Development and Revision in Ethiopia*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mokgolodi, H. L. 2020. *Implementation of Beijing Education Commitments at National Level, 1995-2020: Botswana Case Study on School Counselling and Scientific Education in Higher Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020.)
- Mulugeta, Y. W. 2019. Analyzing curriculum materials from a gender perspective: grade eight English textbook of Ethiopia in focus. *Bahir Dar Journal of Education*, Vol. 19, No. 2, pp. 138-55.
- Namatende-Sakwa, L. 2018. Networked texts: discourse, power and gender neutrality in Ugandan physics textbooks. *Gender and Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 362-76.
- National Center for Education Statistics. 2019. *Indicator 15: Retention, Suspension, and Expulsion*. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_RDA.asp (Accessed 3 March 2020.)
- News18. 2019. Goodbye, gender stereotypes: Maharashtra school textbooks do away with 'traditional' roles. *News18*.
- OECD. 2008. *Growing Unequal: Income Distribution and Poverty in OECD Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017. *The Pursuit of Gender Equality: an Uphill Battle*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019a. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)
- _____. 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2019c. *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries Volume I, II & III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2019d. *SIGI 2019 Regional Report for Eurasia* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Social Institutions and Gender Index.)
- OHCHR. 2017. *Consideration of Reports Submitted by States Parties under Article 18 of the Convention - Sixth Periodic Report of States Parties due in 2015: Nepal*, New York, United Nations Committee on the Elimination of Discrimination Against Women.
- Onoyase, A. 2018. Attitude of parents toward female-child secondary education in Sokoto State, Nigeria: implications for counselling. *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 8, No. 2, pp. 21-28.
- Opoku, M. 2020. *Parental Attitude Towards Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- OREI. 2019. *Perú: Sentencia de la Corte Suprema falla a favor de la inclusión del enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica [Peru: Supreme Court ruling rules in favor of the inclusion of the gender approach in the National Curriculum of Basic Education]*. São Paulo, Observatorio Regional de Educación Inclusiva. https://orei.redclade.org/post_leyes/peru-sentencia-de-la-corte-suprema-falla-a-favor-de-la-inclusion-del-enfoque-de-genero-en-el-curriculo-nacional-de-educacion-basica/ (Accessed 2 September 2020.)
- Osorio Vázquez, M. C. 2017. *Understanding Girls' Education in Indigenous Maya Communities in the Yucatán Peninsula: Implications for Policy and Practice*. Washington, DC, Brookings Institution. (Echidna Global Scholars Program Policy Brief.)
- Paivandi, S. 2008. *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Washington DC, Freedom House.
- Pavlovaite, I. and Weber, M. 2019. *Education Trade Unions Addressing Gender Equality through Social Dialogue*. Brussels, European Trade Union Committee for Education. (Research Report.)
- Peru Ministry of Education. 2016. *Aprueban el Currículo Nacional de la Educación Básica, Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU [Approval of National Basic Education Curriculum, Ministerial Resolution 281-2016-MINEDU]*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2017. *Los 6 Mitos Del Currículo Nacional [The Six Myths of the National Curriculum]*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar: Sí se Ve - Informe 2013-2018 [Specialized System for Reporting School Violence Cases: Yes, You See - 2013-2018 Report]*. Lima, Ministry of Education.
- Philippines Department of Education. 2020. *WASH in Schools: Three Star Approach - Menstrual Hygiene Management WinS Monitoring Results Philippines School Year 2017/2018 to 2018/2019*. Manila, Department of Education.
- Piketty, T. 2019. *Capital and Ideology*. Boston, Mass., Harvard University Press.
- Purewal, N. and Hashmi, N. 2015. Between returns and respectability: parental attitudes towards girls' education in rural Punjab, Pakistan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, No. 7.
- Rafferty, L., Dalton, B., Hill, B., Saris, I., Atkinson-Barrett, L. and Maynard, L. 2010. *Consideration of Merit Relative to Opportunity in Employment-Related Decisions*. Group of Eight HR Directors Staff Equity Subcommittee Project.
- Republic of Korea Ministry of Gender Equality and Family. 2018. *교과서 속의 성차별, 이렇게 바꿔주세요! [Gender discrimination in textbooks, change it like this!]*. Seoul, Ministry of Gender equality and Family. http://www.mogef.go.kr/nw/enw/nw_enw_s001d.do?jsessionid=RAKBAWd9vBTYlyW8VGCwsAkL.mogef21?mid=mda700&bbtSn=706569 (Accessed 11 December 2019.)
- Roggeband, C. and Krizsan, A. 2019. *Democratic backsliding and backlash against women's rights: understanding the current challenges for feminist politics*. New York, UN Women. (Discussion Paper 35.)
- Rose, P., Gordon, R., Marston, L., Zubairi, A. and Downing, P. 2020. *Transformative Political Leadership to Promote 12 Years of Quality Education for All Girls*. Cambridge, Cambridge University and UNGEI.
- Rosenberg, S. 2017. *Voice assistants aren't so easy to fire: Alexa, Google, and Siri will get to know all about you; but if you want to switch, you'll have to start again at square one*, Wired. <https://www.wired.com/story/voice-assistants-arent-so-easy-to-fire/> (Accessed 2 September 2020.)
- Rosky, C. 2017. Anti-Gay Curriculum Laws. *Columbia Law Review*, Vol. 117, pp. 1461-541.
- Rubenson, K. 2011. *Adult Learning and Education*. Academic Press.
- Rubiano-Matulevich, E. and Viollaz, M. 2019. *Gender Differences in Time Use: Allocating Time between the Market and the Household*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8981.)

- Sarvarzade, S. and Wotipka, C. M. 2017. The rise, removal, and return of women: gender representations in primary-level textbooks in Afghanistan, 1980–2010. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 4, pp. 578-99.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Jalongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. and Kellam, S. 2006. A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 74, No. 3, pp. 500-11.
- Schleicher, A. 2019. *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Scierri, I. D. M. 2017. Stereotipi di genere nei sussidiari di lettura per la scuola primaria [Gender stereotypes in supplementary reading in primary schools]. *Gender Rivista internazionale di studi di genere*, Vol. 6, No. 12.
- Scotland Government. 2018. *LGBTI Education: Scotland Will Lead the Way in Inclusive Education*, Scottish Government. <https://www.gov.scot/news/lgbti-education/> (Accessed 11 December 2019.)
- Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education. 2020. *The Ministry of Basic and Senior Secondary Education hereby announces that the 2010 decision of the government of Sierra Leone preventing pregnant girls from attending school is overturned*. Freetown.
- Smith, E. 2020. Dramatic rise in Kenya early pregnancies amid school closures, IRC data suggests. *Devex*, 14 August.
- South Carolina Code of Laws. 2013. *Title 59 - Education; Chapter 32 - Comprehensive Health Education Program; Section 59-32-30. Local School Boards To Implement Comprehensive Health Education Program; Guidelines And Restrictions*. Columbia, S.C., South Carolina Legislature.
- Speich, M. 2014. *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland [School, and Then? Challenges in the Vocational or Career Orientation of Students in Germany]*. Düsseldorf, Allensbach Institute for Demoscopy for the Vodafone Stiftung.
- Statistics Sierra Leone. 2018. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2017: Survey Findings Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone.
- Statistics Sierra Leone and ICF. 2019. *Sierra Leone Demographic and Health Survey 2019: Key Indicators*. Freetown/Rockville, Md., Statistics Sierra Leone and ICF.
- Statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone. 2011. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2010: Final Report*. Freetown, statistics Sierra Leone and UNICEF-Sierra Leone.
- Stevens, J. 2011. *Bullying: Bullycide and Childhood Obesity*. Tampa, FL., Obesity Action Coalition. <https://www.obesityaction.org/community/article-library/bullying-bullycide-and-childhood-obesity>
- Stevenson, B. and Zlotnick, H. 2018. Representations of men and women in introductory economics textbooks. *AEA Papers and Proceedings*, Vol. 108, No. May 2018, pp. 180-85.
- Stewart, H. 2019. LGBT education in the UK must not stop with children when adults are part of the problem. *Euronews*.
- Taub, A. 2020. A new Covid-19 crisis: domestic abuse rises worldwide. *New York Times*, 6 April.
- Tesema, T. and Braeken, J. 2018. Regional inequalities and gender differences in academic achievement as a function of educational opportunities: evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development* Vol. 60, pp. 51-59.
- Texas Health and Safety Code. 2018. *Chapter 163. Education Program About Sexual Conduct And Substance Abuse; Sec. 163.002. Instructional Elements*. Austin, Tx., Texas Legislature Online.
- Thai PBS News. 2019. *สำเร็จ! บรรจุหลักสูตร "ความหลากหลายทางเพศ" ตั้งแต่ ป.1 [Success! Packing course 'Sexual Diversity' from Primary 1]*. Bangkok, Thai PBS News. <https://news.thaipbs.or.th/content/280153>
- The Economist. 2019. British Muslim parents oppose LGBT lessons in primary school. *The Economist*.
- The Guardian. 2019. Birmingham School stops LGBT Lessons after Parents protest. *The Guardian*.
- UAE Ministry of Education. 2014. *Higher Education and Scientific Research organizes workshops for high school students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-and-Scientific-Research-organizes-workshops-for-high-school-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)
- _____. 2015. *Higher Education holds workshops for parents of 12th grade students*. Abu Dhabi, Ministry of Education. <https://www.moe.gov.ae/En/MediaCenter/archive/mohesr/news/Pages/Higher-Education-holds-workshops-for-parents-of-12th-grade-students.aspx> (Accessed 2 September 2020.)

- ____. 2020. *The Ministry of Education Strategy 2010-2020: Aiming in Accomplishing a Score of 10/10 in All of its Initiatives*. Abu Dhabi, Ministry of Education.
- UIL. 2019. *4th Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIS. 2018. *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 49.)
- ____. 2019. *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. Montreal, UIS. (Fact Sheet 56.)
- UN Women. 2014. *Beijing Declaration and Platform for Action: Beijing+5 Political Declaration and Outcome*. New York, UN Women.
- ____. 2020. *Gender Equality: Women's Rights in Review 25 Years After Beijing*. New York, UN Women.
- UN Women. 2014. *Beijing Declaration and Platform for Action: Beijing+5 Political Declaration and Outcome*. New York, UN Women.
- ____. 2020a. *Gender Equality: Women's Rights in Review 25 Years After Beijing*. New York, UN Women.
- ____. 2020b. *Violence against women and girls: the shadow pandemic*. New York, UN Women. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic> (Accessed 2 September 2020.)
- UNDP. 2020. *2020 Human Development Perspectives: Tackling Social Norms - A Game Changer for Gender Inequalities*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2015. *From Insult to Inclusion - Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Bangkok, UNESCO.
- ____. 2016a. *Closing the Gender Gap in STEM: Drawing More Girls and Women into Science, Technology, Engineering and Mathematics*. Bangkok, UNESCO. (UNESCO Asia-Pacific Education Thematic Brief.)
- ____. 2016b. *Out in the Open*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018a. *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence-informed Approach*. Paris, UNESCO.
- ____. 2018b. *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019a. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019b. *I'd Blush if I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills through Education*. Paris, UNESCO.
- ____. 2019c. *Strengthening gender responsive pedagogy for STEM in Uganda*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/news/strengthening-gender-responsive-pedagogy-stem-uganda> (Accessed 23 September 2019.)
- ____. 2020a. *COVID-19 Education Response Webinar: Addressing the Gender Dimensions of COVID-related School Closures*. Paris, UNESCO. <https://apa.sdg4education2030.org/sites/apa.sdg4education2030.org/files/2020-04/UNESCO%20COVID-19%20webinar-Addressing%20the%20gender%20dimensions%20of%20school%20closures.pdf>
- ____. 2020b. *Gender equality and the empowerment of women and girls must remain a priority during the COVID-19 pandemic*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020c. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris, UNESCO.
- ____. 2020d. *Her Atlas: Atlas of girls' and women's right to education*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/education/girls-women-rights> (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020e. *UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of not Returning to School?* Paris, UNESCO.
- UNESCO and UNFPA. 2012. *Sexuality Education: A Ten-Country Review of School Curricula in East and Southern Africa*. Paris, UNESCO and UNFPA.
- UNFPA. 2014. *Child Marriage in Eastern Europe and Central Asia: Regional Overview*. New York, United Nations Population Fund.
- ____. 2020. *Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Planning and Ending Gender-based Violence, Female Genital Mutilation and Child Marriage*. New York, United Nations Population Fund.
- UNICEF. 2017. *Maternidad y Paternidad Adolescente. El Derecho a la Educación Secundaria. Estudio Sobre una Experiencia Educativa de la Provincia de Buenos Aires [Maternity and Adolescent Paternity. The Right to Secondary Education. Study on an Educational Experience of the Province of Buenos Aires]*. Buenos Aires, UNICEF.

- ____. 2019. *Guidance on Menstrual Health and Hygiene*. New York, UNICEF.
- ____. 2020. *Child marriage*. New York, UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/> (Accessed 2 September 2020.)
- UNICEF and Argentina Ministry of Social Development. 2013. *Encuesta Sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia: Principales Resultados 2011-2012 [Survey on Living Conditions of Children and Adolescents: Main Results 2011-2012]*. Buenos Aires, UNICEF and Ministry of Social Development.
- UNICEF, USAID and Botswana Ministry of Local Government and Rural Development. 2019. *Report on Violence Against Children Survey (VACS): National Survey on Life Experiences and Risk of HIV Infection Among 13-24 Year Old Males and Females in Botswana Gaborone*, Ministry of Local Government and Rural Development.
- United Nations. 2020a. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*. New York, United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-8&chapter=4 (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020b. *Review and Appraisal of the Implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action and the Outcomes of the Twenty-third Special Session of the General Assembly: Report of the Secretary-General*. New York, United Nations.
- United States Department of Education. 2018. *The Guidance Counselor's Role in Ensuring Equal Educational Opportunity*. Washington, DC, Department of Education, Office of Civil Rights. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/hq43ef.html> (Accessed 11 December 2019.)
- UNPD. 2019. *2019 Revision of World Population Prospects*. New York, United Nations Population Division. <https://population.un.org/wpp/> (Accessed 2 September 2020.)
- Unterhalter, E. 2020. *Making Gender Equality Inclusive and Equitable in and through Education*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. (Background paper for Gender Report 2020)
- Vives-Cases, C. 2019. *After two-year of Lights, Cameras and Actions against Dating Violence, here we are!* Alicante, Spain, Lights4Violence. <http://www.lights4violence.eu/content/after-two-year-lights-cameras-and-actions-against-dating-violence-here-we-are> (Accessed 2 September 2020.)
- Vives-Cases, C., Davo-Blanes, M. C., Ferrer-Cascales, R., Sanz-Barbero, B., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-San Segundo, M., Lillo-Crespo, M., Bowes, N., Neves, S., Mocanu, V., Carausu, E. M., Pyżalski, J., Forjaz, M. J., Chmura-Rutkowska, I., Vieira, C. P. and Corradi, C. 2019. Lights4Violence: a quasi-experimental educational intervention in six European countries to promote positive relationships among adolescents. *BMC Public Health*, Vol. 19, No. 1, pp. 389-400.
- Welsch, D. M. and Windeln, M. 2019. Student gender, counselor gender, and college advice. *Education Economics*, Vol. 27, No. 2, pp. 112-31.
- Women's Link Worldwide, Amnesty International and IPPF. 2020. *Guidelines for Protecting the Rights of Women and Girls During the Covid-19 Pandemic*. Women's Link Worldwide, Amnesty International and International Planned Parenthood Federation.
- Wondifraw, D. 2017. A survey of gender representation in social studies textbooks of Ethiopian primary schools. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, Vol. 21, No. 1, p. 7.
- Wood, B. 2017. Senate approves lifting ban on 'advocacy of homosexuality' in Utah schools. *The Salt Lake Tribune*.
- World Bank. 2018. *Global Database on Intergenerational Mobility*. Washington, DC, World Bank (Accessed 2 September 2020.)
- ____. 2020. *Gender Dimensions of the COVID-19 Pandemic: Policy Note*. Washington, DC, World Bank.
- World Economic Forum. 2020. *Global Gender Gap Report 2020*. Geneva, World Economic Forum.
- Zambia Ministry of General Education and UNESCO. 2019. *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. Lusaka, Ministry of General Education.

Relatório de Gênero

A NOVA GERAÇÃO: 25 ANOS DE ESFORÇOS PARA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

O Relatório de Gênero de 2020 monitora o progresso rumo à paridade e igualdade de gênero na educação, do início da infância à vida adulta. Grandes avanços foram apresentados, e também casos de estagnação ou regressão. O Relatório evidencia boas políticas e práticas que visam proteger o direito à educação para todos, mas também áreas que exigem atenção no contexto da pandemia de COVID-19.

O Relatório, que revisa a mobilidade intergeracional de conquistas educacionais, coincide com o 25º aniversário da Declaração e Plataforma de Ação de Pequim, uma agenda visionária para o empoderamento de mulheres que foi adotada em 1995 por 189 governos. São avaliadas as implementações das diferentes estratégias acordadas em Pequim, com base em estudos de caso feitos em cada país sobre gravidez precoce, aconselhamento escolar, materiais de ensino e aprendizado, mulheres na docência, cargos administrativos e de liderança e violência baseada em gênero relacionada ao âmbito escolar.

Com base nesta visão geral do progresso em direção à igualdade de gênero na educação nos últimos 25 anos, a análise ressalta que nem todos foram beneficiados e muitos ainda não foram contemplados, em especial quando a questão de gênero se intersecciona com outras questões, como pobreza, localidade, etnia ou necessidades especiais. A partir do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, esta edição demonstra como o princípio da inclusão na educação pode auxiliar o progresso da igualdade de gênero na educação e além.

Recomendações orientadas por diretrizes e políticas têm por objetivo guiar aqueles que estiverem trabalhando em um novo texto, a ser determinado no Fórum de Igualdade Geracional em 2021, e que poderia substituir a Declaração de Pequim para a próxima geração de meninas e mulheres.



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



Relatório de Monitoramento Global da Educação



9 789237 000199