



Orientação para o Desenvolvimento de Planos Setoriais de Educação que Integram as Questões de Género

Orientação para o Desenvolvimento de Planos Setoriais de Educação que Integram as Questões de Género

Esta orientação foi elaborada sob a liderança conjunta da Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas (UNGEI) e da Parceria Global para a Educação (GPE) apoiada pela UNICEF.

As designações utilizadas e a apresentação de material neste documento não implicam a expressão de qualquer tipo de opinião por parte da UNICEF, UNGEI ou GPE relativamente à situação legal de qualquer país, território, cidade ou área ou as respetivas autoridades, ou referentes às fronteiras ou limites.

Publicado por:
Parceria Global para a Educação
900 19th Street, N.W., Suite 600, Washington DC, 20006, EUA
www.globalpartnership.org

Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas
Three United Nations Plaza
New York, NY 10017
EUA
www.unicef.org

Fotos da Capa:
Grupo de Raparigas
Aluno de Escola do Ensino Secundário Inferior aberta a alunos com
deficiências visuais
Crédito: GPE/Guy Nzazi

Rapaz de camisa branca
Escola Secundária Chavuma, Província do Noroeste, Zâmbia, Maio 2016
Crédito: GPE/Tanya Zebroff

Rapariga de camisola castanha
Escola Secundária Chavuma, Província do Noroeste, Zâmbia, Maio 2016
Crédito: GPE/Tanya Zebroff

Alunos na Escola Número Dois Ayno Meena na cidade de Kandahar,
Afeganistão
Crédito: GPE/Jawad Jalali

Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas (www.ungei.org)

A Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas (UNGEI) é uma parceria entre múltiplas partes interessadas comprometida com a melhoria da qualidade e disponibilidade de educação para raparigas e com a consecução da igualdade de género. Fundamenta-se no entendimento de que todas as crianças—raparigas e rapazes—têm o direito de aprender num ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. A UNGEI foi lançada em 2000 como um estandarte da Iniciativa Educação para Todos (EFA). Procura apoiar os governos e a comunidade internacional a cumprir os seus compromissos em matéria de igualdade de género e de educação definidos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e descritos em detalhe no Quadro de Ação para a Educação 2030.

Os Parceiros, incluindo agências de desenvolvimento multilaterais e bilaterais, organizações não-governamentais, organizações intergovernamentais e redes regionais da sociedade civil unem-se sob o guardachuva da UNGEI, reconhecendo que se pode obter uma vantagem colaborativa através de uma advocacia coletiva e de uma ação coordenada. A UNICEF oferece a liderança estratégica para a parceria e acolhe o secretariado na sede da UNICEF em Nova Iorque.

Com vista a maximizar os esforços mais necessários e que terão o maior impacto na educação das raparigas em todo o mundo, a UNGEI concentra a sua política de advocacia em quatro prioridades estratégicas principais; inclusão efetiva de grupos marginalizados e excluídos; eliminação de violência na escola baseada no género; melhoria dos resultados de aprendizagem das raparigas; e um aumento da transição para o ensino secundário e de oportunidades de aprendizagem além do ensino primário. A UNGEI está comprometida com:

- a) utilizar a sua voz coletiva para aumentar a sensibilização para a importância da educação das raparigas e

- influenciar as discussões sobre políticas no sentido de apoiar um aumento dos investimentos visem as barreiras à educação das raparigas e à igualdade de género;
- b) reforçar a base de evidências sobre práticas efetivas para facilitar a educação das raparigas e a igualdade de género nas regiões e nos países; e c) criar capacidade para assegurar uma abordagem colaborativa e coordenada destinada a apoiar e lidar com a educação das raparigas.

Parceria Global para a Educação (www.globalpartnership.org)

A Parceria Global para a Educação colabora com 65 países em desenvolvimento para assegurar que todas as crianças recebem uma educação básica de qualidade, dando prioridade aos mais pobres, aos mais vulneráveis e aos que vivem em países frágeis e afetados por conflitos. A Parceria Global mobiliza financiamento para a educação e apoia os países em desenvolvimento na construção de sistemas de educação eficazes assentes no planeamento e políticas com base em evidências. Potencializa a ajuda que presta, incentivando os governos parceiros a consagrar gradualmente até 20% dos orçamentos nacionais para a educação de qualidade.

Uma função primordial da Parceria Global é apoiar o desenvolvimento de planos do setor da educação de boa qualidade e incentivar os doadores a alinhar o seu apoio com estes planos, o que reduz a fragmentação da ajuda e os custos das transações. Ao liderar um processo analítico, de políticas e de planeamento, abrangente a todo o governo, nos países parceiros, a Parceria Global melhora o modo como é gasto o financiamento para a educação. A Parceria Global facilita a transparência orçamental e de políticas e apoia as organizações da sociedade civil a responsabilizarem os governos pela implementação dos planos nacionais de educação.

Criada em 2002, como a Iniciativa Educação Para Todos de Execução Acelerada, a Parceria Global tornou-se

numa parceria entre governos, sociedade civil, organizações multilaterais, o setor privado e fundações, administrada de forma independente. Desde 2002, a Parceria Global afetou USD 4 600 milhões para apoiar a educação em países em desenvolvimento e é o quarto

maior doador para o ensino básico em países de rendimento baixo e de rendimento médio baixo. Quase metade de todo o financiamento da GPE alocado em 2014 e 2015 apoiou crianças em países frágeis e afetados por conflitos.

Prefácio

Estas orientações sobre o desenvolvimento de planos setoriais de Educação que Integram as questões de igualdade de género, fornecem aos leitores as informações e ferramentas necessárias para olhar de uma forma nova a igualdade de género e a razão por que é importante na educação.

Nos últimos quinze anos, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e as Iniciativas da Educação para Todos moldaram os esforços e os investimentos feitos na educação por governos de países em desenvolvimento, doadores e outros parceiros, levando a enormes ganhos em termos de acesso. Em todo o mundo e particularmente nos países em desenvolvimento, há mais escolas, mais professores formados, mais manuais escolares, mais sanitários e mais raparigas e rapazes na escola do que nunca. E, contudo, permanecem ainda muitas barreiras, para os milhões de crianças que ainda procuram ir à escola e, para os que já estão na escola, à sua aprendizagem.

Numa altura em que se inicia esta nova era de compromisso global com o desenvolvimento e a educação, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) e o Quadro de Ação para a Educação 2030 fornecem ambos uma visão mais ambiciosa e um enfoque mais contemporâneo para os esforços da comunidade global. Os ODS colocam as pessoas decididamente no centro do desenvolvimento sustentável, empenhando-se por um mundo que é justo, equitativo e inclusivo. Procuram assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Objetivo 4) e a consecução da igualdade de género e a capacitação de todas as mulheres e raparigas (Objetivo 5). O Quadro de Ação para a Educação 2030 coloca a igualdade de género nos seus três principais princípios orientadores, a par da educação como um direito humano fundamental e um bem público e reconhece

a necessidade de acesso universal, inclusão e boa qualidade.

Ao renovarmos os nossos esforços para alcançar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem continuada para todos, estas orientações fornecem uma visão atualizada e informada da igualdade de género, indo além de um simples enfoque na educação das raparigas e na obtenção da paridade de género nas matrículas. A GPE e a UNGEI antevêem não apenas assegurar o acesso a educação de qualidade para todas as raparigas e mulheres e rapazes e homens, mas também a eliminar qualquer preconceito de género e discriminação dentro e entre os sistemas de educação, desde o recrutamento e formação dos professores, até ao desenvolvimento do currículo e de materiais didáticos e tornar o ambiente nas escolas, seguro e livre de violência. Este nível de ambição mais amplo invoca o papel e o potencial de todas as raparigas, mulheres, rapazes e homens para criar um mundo mais justo, equitativo e inclusivo.

Estas diretrizes oferecem a oportunidade de refletir, quer a nível pessoal quer profissional, individualmente e em equipas, sobre questões relacionadas com a igualdade de género. Incluem informações de referência e uma série de exercícios práticos sobre como conduzir uma recolha, análise e interpretação de dados qualitativa e quantitativamente sensíveis às questões de género e como utilizar os resultados para realçar o processo de planeamento setorial.

As diretrizes destinam-se a ser utilizadas paralelamente às Orientações Metodológicas para Análise do Setor da Educação da GPE/UNESCO/Banco Mundial/UNICEF e às Orientações para Avaliação do Plano do Setor da Educação da GPE-IIIEP, fornecendo oportunidades adicionais aos leitores para i) identificar disparidades críticas no que se refere às questões de género e os fatores que

para elas contribuem; ii) analisar e interpretar as disparidades de género, direcionando as percepções para o processo consultivo do plano setorial da educação; e iii) avaliar em que grau as questões de género são compreendidas e equacionadas no plano do setor da educação.

Os sistemas de educação terão de mudar e de melhorar, utilizando tempo, financiamento e recursos humanos de uma forma sensata com vista a proporcionar

uma educação de melhor qualidade e aprendizagem para todos e a atender às expectativas definidas nos ODS. Espera-se que estas diretrizes contribuam de forma significativas para esse fim.

Karen Mundy
Diretora Técnica,
Parceria Global para a Educação
Janeiro 2017

Reconhecimentos

O Secretariado da UNGEI conduziu a preparação e finalização da Orientação. A equipa redatora incluiu Aarti Saihjee, Nora Fyles e Takudzwa Kanyangarara. A equipa da UNGEI manifesta a sua gratidão ao Secretariado pelo seu apoio precioso. Credores do nosso reconhecimento são também Lucinda Elena Ramos Alcantara, Louise Banham, Aya Kibesaki, Raphaelle Martinez Lattanzio e Ruchi Kulbir Singh.

A UNGEI e a GPE gostariam de expressar o seu profundo agradecimento às autoridades educativas dos três países-piloto—Eritreia, Guiné e Malaui—pela sua colaboração no desenvolvimento e teste piloto da orientação. Em particular, o nosso reconhecimento vai para os formuladores de políticas e funcionários técnicos dos ministérios da educação, de ministérios de outros setores, agências doadoras, universidades e instituições de investigação e sociedade civil que participaram nas oficinas nacionais.

Gostaríamos também de agradecer às organizações nossas parceiras:

- ❶ Escritórios da UNICEF na Eritreia, Guiné e Malaui e escritórios regionais da UNICEF e pontos focais da UNGEI em Dakar e Nairobi pelo apoio dado ao processo.
- ❷ Instituto Internacional para o Planeamento da Educação (IIEP) da UNESCO pela sua participação na oficina da Eritreia e por ser um parceiro empenhado no diálogo tornando as diretrizes para Preparação e Avaliação do Plano GPE-IIEP mais inclusivas em termos de género.

Um agradecimento especial a Muriel Visser, uma consultora independente contratada pela GPE e UNGEI,

que conduziu o desenvolvimento inicial e o teste piloto da ferramenta. Também alargamos os nossos agradecimentos a Charlotte Sedel, técnica especializada nas áreas de cálculo de custos, monitorização e desenvolvimento de capacidade, que prestou um importante contributo no que toca aos Módulos 5, 8 e 9.

Pelo seu apoio continuado e contribuições técnicas, agradecemos aos nossos colegas da UNICEF Gabrielle Bonnet, Mathieu Brossard e Daniel Kelly do Centro de Evidências, Investigação e Advocacia na Secção de Educação.

Realizámos consultas alargadas e recebemos excelente reação de toda a rede da UNGEI. Em especial, pela revisão da orientação e pela prestação de comentários e sugestões da maior utilidade, gostaríamos de agradecer a: Joyce Adolwa (CARE International); Patricia Miaro (Governo do Canadá); Fanny Gazagne (Ministério dos Negócios Estrangeiros Francês); Shawna Wakefield (Gender at Work); Kristi Fair (Consultora Independente); Yona Nestel (Plan International); Pierre Joseph Kamano (Banco Mundial); Lyndsay Bird, Suzanne Grant Lewis, e Mioko Saito (UNESCO IIEP); Lauren Greubel (Consultora); e Emilie Rees Smith, Rosemary Rugamba-Rwanyange e Gemma Wilson-Clark (UNICEF).

Gostaríamos ainda de reconhecer o apoio da nossa colega Krystyna Sonnenberg pela supervisão técnica prestada. Christiane Yelibi pela coordenação do processo de publicação e Chantal Rigaud pelas comunicações e reações ao design. Agradecemos a Fiona McDowell pelos serviços de edição, Shepherd Incorporated pelos serviços de design e ao Departamento de Serviços Gerais do Banco Mundial pela orientação prestada.

Índice

Acrónimos.....	xii
----------------	-----

INTRODUÇÃO xiii

Por que é que o género tem importância na educação?	xiii
Quem deverá utilizar a Orientação?	xv
Quando e Como deverá ser utilizada a Orientação?	xv
Quais são algumas das questões-chave a ter em mente quando se percorre a Orientação?	xvi

I. ENQUADRAMENTO DAS QUESTÕES DE GÉNERO 1

Módulo 1: Introdução de uma Abordagem que Integra a Questão de Género no Planeamento do Setor da Educação	3
1.1 Panorama Geral	3
1.2 Por Que É Que o Género é Importante	3
1.3 Papel Crítico dos ESP na Promoção da Igualdade de Género	4
1.4 De que Forma é que a Integração das questões de Género Contribui para um ESP Credível?	5
1.5 Adopção de Uma Abordagem com Duas Vertentes para Equacionar o Género nos ESP	6
1.6 Dar Resposta às Questões de Género no ESP— Um Quadro Organizacional.....	8
1.7 Recursos Adicionais sobre Planeamento do Setor da Educação	10

II. ANÁLISE DE GÉNERO 11

Módulo 2: Avaliar o Ambiente Propício para a Igualdade de Género.....	13
2.1 Panorama Geral	13
2.2 O que É um Ambiente Propício e Por Que Razão É Importante?	13
2.3 Avaliar o Ambiente Propício.....	14

2.4 Criar um Ambiente Propício	15
2.5 Direitos Legais.....	16
2.6 Explorar o Ambiente Propício: Um Exemplo do Uganda.....	18
2.7 Um Ambiente Propício para Escolas Seguras: Respostas de Políticas para Prevenir a Violência baseada no Género e as Intimidações (Bullying) Homofóbicas nas Escolas.....	19
2.8 Exercício para Reflexão e Aplicação	19
2.9 Recursos Adicionais em matéria de Ambientes Propícios para a Educação das Raparigas e a Igualdade de Género	23
Módulo 3: Aplicar uma Perspetiva de Género à Política do Setor da Educação	25
3.1 Panorama Geral	25
3.2 Política do Setor da Educação	25
3.3 Aplicação da Análise de Género à Política de Educação	25
3.4 Explorar o Contexto da Política de Educação Relativamente à Gravidez Precoce e não Planeada ...	28
3.5 Exercício para Aplicação e Reflexão	31
Módulo 4: Utilização de Dados para Analisar os Desafios à Igualdade de Género na Educação	33
4.1 Panorama Geral	33
4.2 Paridade de Género e Igualdade de Género	33
4.3 Fontes de Dados e Indicadores para Análise.....	34
4.4 Identificar as Disparidades de Género na Educação	37
4.5 Compreender os Fatores que Contribuem para as Disparidades de Género na Educação.....	45
4.6 Compreender a Desvantagem dos Rapazes e a Igualdade de Género na Educação	50
4.7 Exercício para Reflexão e Aplicação	53
4.8 Recursos Adicionais relativos a Dados.....	61

Módulo 5: Avaliar a Capacidade Institucional para Abordar a Igualdade de Género na Educação63

- 5.1** Panorama Geral63
- 5.2** O Significado da Capacidade Institucional para a Obtenção de Igualdade de Género na Educação63
- 5.3** Mecanismos Institucionais para a Promoção da Educação das Raparigas e a Igualdade de Género66
- 5.4** Exercício para Reflexão e Aplicação67
- 5.5** Recursos Adicionais para Avaliação e Desenvolvimento de Capacidade71

III. PREPARAÇÃO DO PLANO 73

Módulo 6: Consulta às Partes Interessadas e Sua Participação, Sensível às Questões de Género75

- 6.1** Panorama Geral75
- 6.2** Importância do Envolvimento das Partes Interessadas75
- 6.3** Análise pelas Partes Interessadas, Sensível às Questões de Género76
- 6.4** Reforço do Envolvimento da Sociedade Civil no Setor da Educação77
- 6.5** Estudo de Caso: Apoio à Educação das Raparigas no Lémen.....78
- 6.6** Exercício para Reflexão e Aplicação79
- 6.7** Recursos Adicionais sobre Consulta e Participação das Partes Interessadas83

Módulo 7: Selecção de Estratégias e Intervenções para Abordar as Disparidades de Género85

- 7.1** Panorama Geral85
- 7.2** Análise de Género e Selecção Da Estratégia— Estabelecer a Ligação85
- 7.3** Análise dos Pontos Fortes, Debilidades, Oportunidades e Ameaças.....85
- 7.4** Identificação e Selecção da Estratégia.....89
- 7.5** Exercício para Reflexão e Aplicação96
- 7.6** Recursos Adicionais relativos a Identificação e Selecção de Estratégia.....98

Módulo 8: Utilizar a Atribuição de Custos para Informar a Escolha de Estratégias e de Intervenções para Promover a Igualdade de Género 99

- 8.1** Panorama Geral 99
- 8.2** Atribuição de Custos para a Igualdade de Género ... 99
- 8.3** Elaborar ESP com Cenários Financeiros Sensíveis às Questões de Género Utilizando Modelos de Simulação da Educação 100
- 8.4** Exercício para Reflexão e Aplicação 104
- 8.5** Uma Orçamentação que Integra as Questões de Género (GRB) 107
- 8.6** Recursos Adicionais sobre Atribuição de Custos 108

Módulo 9: Monitorização e Avaliação para Apoiar a Igualdade de Género 109

- 9.1** Panorama Geral 109
- 9.2** A Importância da Integração das Considerações de Género na Monitorização e Avaliação 109
- 9.3** Mecanismos e Enquadramentos de M&A Que Respondem às Questões de Género 110
- 9.4** Exemplo de um Enquadramento de Indicadores de Desempenho 114
- 9.5** Exercício para Reflexão e Aplicação 117
- 9.6** Recursos Adicionais sobre a Monitorização e Avaliação Sensível ao Género 118

IV. AVALIAÇÃO DO PLANO 119

Módulo 10: Lista de Verificação Sumária: O Plano Setorial da Educação Integra as Questões de Género?..... 121

Referências 127

ANEXO A: Ferramenta para Monitorização da Capacidade de Resposta às Questões de Género nas Escolas Primárias do Ministério da Educação e Desportos do Uganda 133

ANEXO B: Excerto de uma Teoria da Mudança do DFID para Solucionar a Violência Contra Mulheres e Raparigas (VCMR) através de Programas de Educação..... 145

Acrónimos

CEA	Análise de Custo-Eficácia	MHM	Gestão da Higiene Menstrual
CEDAW	Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres	MICS	Inquérito Conjunto de Indicadores Múltiplos
CGDES	Comissões de Gestão dos Estabelecimentos Escolares	MoE	Ministério da Educação
CRC	Convenção sobre os Direitos da Criança	MpESTS	Ministério da Educação, Ciência, Tecnologia e Desporto
CSR	Relatório sobre a Situação do País	OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
DFID	Departamento do Reino Unido para o Desenvolvimento Internacional	ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
DHS	Inquérito Demográfico e de Saúde	ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
EFA	Educação para Todos	OIT	Organização Internacional do Trabalho
EFSM	Modelo de Simulação Financeira para a Educação	ONG	Organizações Não-governamentais
EGMA	Avaliação da Matemática nos Anos Escolares Iniciais	ONGI	Organização Não-governamental Internacional
EGRA	Avaliação da Leitura nos Anos Escolares Iniciais	ONU	Organização das Nações Unidas
EMIS	Sistema de Informação para a Gestão da Educação	OSC	Organização da Sociedade Civil
EPDC	Centro de Dados e Políticas da Educação	OVC	Órfãos e Crianças Vulneráveis
EPSSim	Simulação de Estratégias e Políticas Educativas	PASEC	Programa para a Análise dos Sistemas de Educação da CONFEMEN ¹
ESA	Análise Setorial da Educação	PIRLS	Estudo Internacional do Progresso sobre a Literacia de Leitura
ESM	Modelo de Simulação da Educação	PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
ESP	Plano Setorial de Educação	PNUD	United Nations Development Program
FSSP	Programa de Bolsas para as Alunas do Secundário	PRSP	Plano da Estratégia para Redução da Pobreza
GBV	Violência Baseada no Género	PTA	Associação de Pais e Professores
GER	Taxa Bruta de Matrículas	SACMEQ	Consórcio da África Austral e Oriental para Medição da Qualidade da Educação
GHS	Inquérito Geral aos Agregados Familiares	SEE	Simulações para a Equidade na Educação
GII	Índice de Desigualdade de Género	SESP	Projeto de Bolsas para o Ensino Secundário
GIR	Taxa Bruta de Admissões	SIGI	Índice de Género e Instituições Sociais
GPE	Parceria Global para a Educação	SRGBV	Violência na Escola Baseada no Género
GPI	Índice de Paridade de Género	TIMSS	Tendências no Estudo Internacional da Matemática e da Ciência
HIV	Vírus de Imunodeficiência Humana	UIS	Instituto de Estatísticas da UNESCO
ICT	Tecnologia de informação e Comunicação	UNEG	Grupo de Avaliação das Nações Unidas
IIEP	Instituto Internacional para o Planeamento Educacional	UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência
JICA	Agência Japonesa para a Cooperação Internacional	UNGEI	Iniciativa das Nações Unidas para a Educação das Raparigas
LEG	Grupo de Educação Local	UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
LGBT	Lésbicas, Homossexuais, Bissexuais e Transexuais	USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
LLECE	Laboratório Latino-Americano para Avaliação da Qualidade da Educação	VCMR	Violência contra Mulheres e Raparigas
M&A	Monitorização e Avaliação	WIDE	Base de Dados Mundial sobre a Desigualdade na Educação

¹ A CONFEMEN é a Conferência dos Ministros da Educação dos Países Francófonos.

Introdução

POR QUE É QUE O GÉNERO TEM IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO?

O Quadro de Ação da Educação para Todos 2000 (EFA) afirma que a *“discriminação baseada no género permanece um dos constrangimentos mais difíceis à consecução do direito à educação. Sem se ultrapassar este obstáculo, a Educação Para Todos não pode ser alcançada”* (Dakar, 2000). Quinze anos mais tarde, embora o contexto tenha mudado, a atenção às questões de género continua a ser uma componente fundamental da agenda global. No Fórum Mundial da Educação 2015 em Incheon, Coreia, os representantes emitiram uma declaração reafirmando a visão da EFA, iniciada em Jomtien em 1990 e reiterada em Dakar em 2000. A Declaração Educação 2030 articula uma visão continuada de se alcançar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem ao longo da vida para todos. Esta visão reconhece explicitamente a importância da **“igualdade de género para se alcançar o direito à educação para todos”** (Incheon, 2015). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) confirma e amplifica a forte ligação entre igualdade de género e educação; a Meta 4.5 dos ODS apela especificamente à eliminação das disparidades entre géneros na educação e igual acesso para todos, e a mais abrangente Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável vai mais longe ao sublinhar a centralidade e dependência mútua da educação e igualdade de género. A concretização da igualdade de género requer uma abordagem baseada em direitos que assegure que as raparigas e rapazes, mulheres e homens, não só obtenham acesso e completem os ciclos de ensino, como também sejam capacitados, de forma igual, na educação e através da educação.

Apesar do enorme progresso desde 2000, as barreiras relacionadas com o género continuam a somar-se a outras barreiras socio-económicas no sentido de impedir raparigas e rapazes (mulheres e homens) de terem

acesso e de beneficiarem de uma educação e de oportunidades de aprendizagem de qualidade. Em muitos países, as raparigas são desproporcionadamente excluídas e desfavorecidas na educação; noutros, os rapazes têm um desempenho aquém do esperado e abandonam a escola em taxas superiores à das raparigas. E dentro e entre países, múltiplos fatores sociais, económicos e estruturais têm impacto sobre quais as raparigas e quais os rapazes que são mais marginalizados. Por exemplo, a desigualdade de género pode ser particularmente acentuada em áreas rurais ou afetadas por conflitos, entre os agregados familiares mais pobres ou para crianças com deficiências ou que sejam membros de uma minoria étnica. É fundamental olhar para os múltiplos fatores de exclusão, tais como estes, para se identificar quais as crianças mais desfavorecidas e encontrar respostas adequadas.

A igualdade de género é um elemento crítico para o quadro alargado de equidade e inclusão na educação, bem como na sociedade em geral e, será alcançada de forma mais eficaz quando combinada com um compromisso abrangente e unificado de não deixar ninguém para trás. Quando podemos oferecer com êxito educação de qualidade às raparigas e rapazes que foram excluídos, as recompensas são consideráveis. A investigação mostra que a igualdade de género e a educação das raparigas tem um impacto significativo e positivo não apenas nas próprias raparigas, mas também nas famílias, comunidades e sociedade de uma forma mais ampla. Compreender e dar resposta às questões de género em todas as áreas da educação—da qualidade das experiências de aprendizagem à realização e aspirações para o futuro—é fulcral para se alcançar o compromisso global de se *“garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.”*²

² Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas nº 4, disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

QUAL É A FINALIDADE DESTA ORIENTAÇÃO?

“Para garantir a **igualdade de género**, os sistemas de educação têm de atuar de forma explícita com vista a eliminar o preconceito e a discriminação de género resultante de atitudes e práticas sociais e culturais e do estatuto económico. Os governos e parceiros precisam de adoptar **políticas, planeamento e ambientes de aprendizagem sensíveis às questões de género**; incorporar as questões de género na formação de professores e processos de monitorização curricular e eliminar a discriminação e a violência baseadas no género nas instituições de ensino para assegurar que o ensino e a aprendizagem têm o mesmo impacto nas raparigas e nos rapazes, mulheres e homens, e para eliminar estereótipos de género e avançar com a igualdade de género. Deveriam ser tomadas medidas especiais para garantir a segurança pessoal das raparigas e mulheres em instituições de ensino e no caminho de e para essas instituições, em especial durante conflitos e crises.”

—Educação 2030: Declaração e Quadro para a Ação de Incheon, UNESCO, 2015

Educação 2030 exorta tanto governos como parceiros a adotarem políticas, planeamento e ambientes de aprendizagem sensíveis ao género. A Parceria Global para a Educação foi reconhecida como um veículo fundamental para a realização do objetivo de educação global, com um papel importante a desempenhar no avanço da igualdade de género na educação até 2030. A Política e Estratégia para a Igualdade de Género 2016–2020 da GPE demonstra a importância que a GPE atribui à igualdade de género através da implementação de uma combinação de abordagens integradas e específicas para a incorporação da igualdade de género. A importância de identificar e dar resposta às questões de género através de Planos Setoriais de Educação (ESP) está enfatizada nas *Diretrizes Metodológicas para a Análise Setorial da Educação (ESA)* preparadas pelo Instituto Internacional para o Planeamento da Educação (IIEP) da UNESCO, Banco Mundial, UNICEF e Parceria Global para a Educação (GPE) e nas *Diretrizes GPE-IIEP para a Preparação do Plano Setorial da Educação* e *Diretrizes para a Avaliação do Plano Setorial da Educação*. As diretrizes metodológicas da ESA debatem a análise das disparidades de género nas matrículas e nos

PRINCIPAIS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

- Diretrizes Metodológicas para a Análise do Setor da Educação, Vols. 1 and 2
- Diretrizes para a Preparação do Plano do Setor da Educação
- Diretrizes para a Avaliação do Plano do Setor da Educação
- Plano Estratégico GPE 2020
- Estratégia e Política da GPE para a Igualdade de Género 2016–2020

resultados da aprendizagem, as preocupações de género e o impacto social da educação e questões de oferta e procura relacionadas com o acesso e retenção na escola, entre outras questões. As diretrizes GPE-IIEP sobre a preparação e avaliação dos ESP enfatizam a utilização de provas empíricas provenientes de análises de género para o desenvolvimento de políticas e prioridades estratégicas para fazer face aos desequilíbrios em matéria de género.

Esta orientação para o desenvolvimento de planos setoriais de Educação que Integrem as questões de género (“a orientação”) complementa estas diretrizes, prestando informações adicionais, estudos de caso e recomendações para ajudar os leitores a compreender e aplicar os princípios centrais da igualdade de género no desenvolvimento dos ESP. Pretende ser uma ferramenta prática para orientar os planeadores e profissionais na sua abordagem às questões de género nos ESP, participando na:

- Análise de género do setor da educação no seio de contextos nacionais específicos para identificar disparidades de género de importância crítica e os fatores subjacentes que contribuem para essas disparidades;
- Preparação de um plano que integra as questões de género, utilizando a análise para planear e conceber estratégias e intervenções adequadas, orientar a

afetação de recursos humanos e financeiros adequados e definir abordagens de monitorização pertinentes; e

- ❶ Avaliação de um plano que integra as questões de género, avaliando em que grau um sistema nacional de educação e o ESP contemplam e respondem a preocupações com o género e identificam áreas que precisam de ser reforçadas.

O objetivo da orientação é:

- ❶ Enriquecer o processo existente, centrando a atenção nas questões de género, através do uso consistente de perspetivas de igualdade de género; e
- ❷ Identificar ferramentas, recursos e informações adicionais para apoiar os planeadores e profissionais na realização sistemática da análise de género e desenvolvimento de estratégias sensíveis às questões de género durante o processo ESP.

Pretende servir mais como um guia para fins de exploração do que prescrever uma abordagem única. Em particular, está concebida para ajudar aqueles que não sejam especialistas em questões de género a reconhecerem e resolverem questões de género no seu trabalho. A intenção é tornar os conceitos e a prática de integração e análise de género acessíveis a uma audiência vasta e esclarecer quando se deve recorrer a ajuda especializada.

Embora se façam poucas referências ao contexto do país, esta orientação também pode ser utilizada com as *Normas GPE-IIEP para a Preparação de um Plano de Transição da Educação* para planear a educação das raparigas em ambientes frágeis e afetados por conflitos. O conflito e o desastre afetam raparigas e rapazes de forma diferente. Podem exacerbar as questões que já limitam as oportunidades de educação das raparigas, como a pobreza e a violência baseada no género. Como tal, é útil nestes contextos a análise do sistema de educação numa perspetiva de conflito e desastre assim como de género.

QUEM DEVERÁ UTILIZAR A ORIENTAÇÃO?

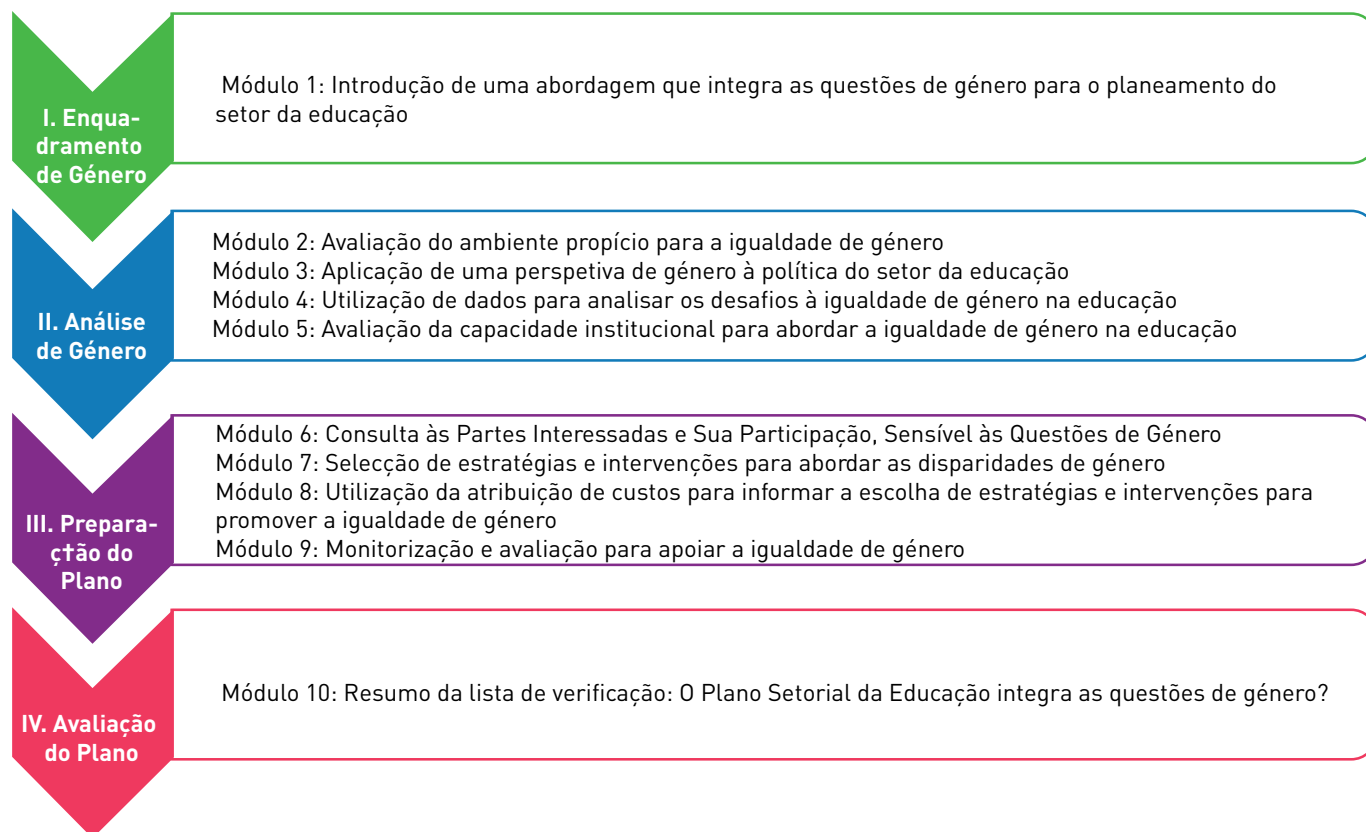
A principal audiência da Orientação são os planeadores e profissionais da educação, muito embora toda a gama de intervenientes no setor da educação num dado país, bem como planeadores e profissionais do desenvolvimento aos níveis global e regional a vão encontrar relevante para o seu trabalho. Em particular, os dois grupos alvo principais são:

- ❶ **Atores a nível nacional:** Funcionários do Ministério da Educação (MoE), representantes de outros ministérios e departamentos governamentais, parceiros de desenvolvimento, organizações da sociedade civil (OSC), chefes tradicionais, locais e religiosos e o setor privado (conforme pertinente) em países que tenham ou não ratificado a GPE;
- ❷ **Atores a nível regional e global:** Doadores internacionais, atores intergovernamentais e agências não-governamentais que participem no desenvolvimento, financiamento e execução de programas de prestação de serviços em educação.

QUANDO E COMO DEVERÁ SER UTILIZADA A ORIENTAÇÃO?

O contexto imediato para se utilizar a orientação é o processo de preparação e avaliação da ESA e do ESP nos países membros da GPE. No entanto, pode ser utilizada e servir de referência em qualquer momento da revisão, planeamento ou monitorização para identificar em que grau as questões de género foram contempladas no sistema de educação. É também suficientemente generalista para poder ser aplicada a iniciativas mais orientadas para projetos no seio do setor da educação.

A orientação será mais eficaz se combinada com a facilitação de um exercício, envolvendo diferentes intervenientes, que estimule o diálogo e o debate. Um processo de facilitação inclusivo, usando de preferência uma abordagem de oficina ou um exercício participativo semelhante, ajudará a incorporar diversas perspetivas e pontos de vista. A orientação também pode ser utilizada como uma referência por indivíduos e instituições que realizem análise, planeamento e avaliação do setor da educação.



A orientação conduz o leitor através de uma série de módulos que oferecem aconselhamento prático no que toca a conduzir uma análise de género do setor da educação e a integrar questões de género em diferentes aspetos do processo de preparação e avaliação do ESP. Os módulos podem ser agrupados, em grosso modo, em quatro secções, conforme se mostra na próxima página.

Cada módulo segue a mesma estrutura para facilidade de compreensão e de aplicação:

- i. **Panorama geral** do conteúdo do módulo;
- ii. **Apresentação** do tema-chave apoiado por uma ou mais ilustrações;
- iii. **Exercícios** para aplicação e reflexão, onde seja relevante; e
- iv. **Recursos adicionais** para continuar leitura sobre o tema, com ligações de internet, sempre que possível.

Se bem que tenham sido feitos esforços para criar módulos discretos, na realidade os tópicos abrangidos estão associados e interligados aos diferentes módulos. Para evitar repetição, os tópicos têm uma referência cruzada, sempre que seja relevante. As ilustrações são retiradas de diversas experiências dos países com o planeamento setorial que responda a questões de género.

Os módulos individuais são intencionalmente genéricos para que possam ser adaptados a contextos específicos. Contudo, embora a orientação em princípio se refira a todo o setor da educação, o conteúdo é retirado e orientado para os níveis primário e secundário.

QUAIS SÃO ALGUMAS DAS QUESTÕES-CHAVE A TER EM MENTE QUANDO SE PERCORRE A ORIENTAÇÃO?

A orientação não pretende ser um recurso exaustivo em matéria de desenvolvimento de Planos Setoriais de Educação que Integram as Questões de Género. É uma ferramenta que habilita os planeadores e profissionais interessados a sistematicamente integrarem questões

Abordar as Desvantagens dos Rapazes na Educação é um desafio crescente para os formuladores de políticas e que não dispõe de uma solução fácil. Contrariamente às desvantagens de raparigas e mulheres, as desvantagens masculinas coexistem frequentemente com vantagens sociais e económicas e privilégios no âmbito da unidade familiar. Não decorre de marginalização estrutural ou histórica.

As respostas de políticas que são eficazes para as raparigas podem não ser aplicáveis a rapazes. Por exemplo, enquanto o apoio inter pares tem sido usado eficazmente para melhorar os resultados das raparigas, a pressão dos pares é um fator que funciona contra o sucesso educacional dos rapazes em algumas situações. As políticas que são talhadas para desafios e contextos específicos têm maior probabilidade de serem eficazes, tanto para os rapazes como para as raparigas.

Programas e políticas para melhorar a educação das raparigas têm, felizmente, mostrado ter um impacto positivo nos rapazes, bem como no aumento das inscrições escolares de tanto rapazes como raparigas.

Fonte: Jha et al., 2012.

de género nos processos de avaliação e planeamento de ESP. À medida que os leitores percorrem o seu caminho ao longo dos módulos técnicos, estas são algumas questões críticas a ter presente:

- ❶ **A orientação afasta-se de abordagens passadas para dar resposta às questões de género** que eram muitas vezes fragmentadas e centradas exclusivamente na educação das raparigas. As anteriores abordagens reduziavam frequentemente o género a sinónimo de “mulheres e raparigas”. O uso de uma “perspectiva

de género” leva igualmente em conta a dimensão relacional da educação de raparigas e rapazes. Isto significa que, em muitas partes do mundo onde raparigas e mulheres—especialmente as que pertencem a grupos desfavorecidos e marginalizados—continuam a ser excluídas da educação, raparigas e mulheres ainda precisam de uma atenção específica. No entanto, nos últimos anos, o desempenho insatisfatório e o abandono escolar dos rapazes tornou-se uma crescente fonte de preocupação e isto também precisa de ser explorado para melhor ser compreendido e abordado. Esta orientação procura estimular apenas este aspeto, sem desviar a atenção das questões de acesso que as raparigas enfrentam no nível primário e secundário em muitos países em desenvolvimento.

- ❷ **Os sucessos obtidos pelas raparigas na educação na última década não se fizeram em prejuízo dos rapazes** nem tão pouco os sucessos dos rapazes se fizeram em detrimento dos sucessos das raparigas. O sucesso escolar não é um jogo de soma zero, em que um ganho de um grupo resulta numa perda do outro. Na realidade, os sucessos educacionais de raparigas e rapazes estão fortemente associados: nos países em que as raparigas participam e têm sucesso, os rapazes também têm um bom desempenho e vice-versa.
- ❸ **Enquanto o género é o enfoque principal desta orientação, não se pretende que seja considerado isoladamente**, mas antes em combinação com a matriz de fatores mais vasta, que pode resultar em desfavorecimento e exclusão. É importante perguntar quais são as raparigas e rapazes mais excluídos da educação em cada contexto local e que combinações de fatores, tais como pobreza, etnicidade, deficiências ou localização rural, podem estar a ter um efeito particularmente pronunciado. O enfoque no género representado aqui é importante em si mesmo e valioso como um exemplo de como outras formas de desvantagem podem ser examinadas e abordadas.

I. ENQUADRAMENTO DAS QUESTÕES DE GÉNERO

Módulo 1: Introdução de uma Abordagem que Integra a Questão de Género no Planeamento do Setor da Educação

1.1 Panorama Geral

Os Planos Setoriais de Educação (ESP) são uma oportunidade para definir ou reconfirmar objetivos, afetar recursos para a consecução dos objetivos e intensificar a responsabilização pela realização de uma visão nacional da educação. Este módulo descreve um enquadramento organizacional para apoiar o processo de desenvolvimento de ESPs que integrem as questões de género. Em particular,

- ❶ Discute por que motivo o género é importante na perspetiva dos direitos humanos e do desenvolvimento e de que forma está associado a questões de equidade e inclusão num plano mais vasto;
- ❷ Reforça o papel crítico que os ESP podem ter na promoção da igualdade de género;
- ❸ Reitera as características de um ESP credível e examina de que modo é que a capacidade de integrar as questões de género é fundamental para a sua credibilidade; e
- ❹ Apresenta um enquadramento para identificar elementos-chave de um plano setorial e processo que integre as questões de género.

1.2 Por Que É Que o Género é Importante

Raparigas, rapazes, mulheres e homens são afetados pelos papéis do género que moldam expectativas sobre eles em casa, na comunidade e na sociedade. Um enfoque na igualdade de género assegura que as necessidades e vulnerabilidades específicas — bem como os

CAIXA 1.1 TERMOS-CHAVE

Género: Os papéis e relações socialmente construídos, características de personalidade, atitudes, comportamentos, valores, poder e influência relativa, que a sociedade atribui aos dois sexos numa base diferencial. O género é relacional e diz respeito não apenas a mulheres ou homens mas à relação entre eles.

Sexo: As características biológicas que definem os humanos como feminino ou masculino.

Papéis de género: Um conjunto de prescrições para ação e comportamento atribuído a homens e mulheres pela sociedade de acordo com normas e tradições culturais.

Fonte: UN Women, 2014.

pontos fortes e oportunidades — de raparigas, rapazes, mulheres e homens são reconhecidos e abordados.

Em muitos contextos, a divisão de trabalho entre homens e mulheres pelas tarefas diárias não remuneradas dentro da família e comunidade é desigual. A mesma desigualdade está refletida nas barreiras estruturais que as mulheres e raparigas enfrentam na mobilização e acesso a recursos económicos e sociais, incluindo a educação e a capacidade de atuar com independência e fazer escolhas livremente. A desvantagem de género não se baseia no sexo biológico; é o resultado de comportamentos, papéis, relações e direitos, definidos social e culturalmente, que são atribuídos a homens e rapazes e a mulheres e raparigas.

Prendem-se com as normas sociais e de género dominantes, com as políticas e instituições (por exemplo, representação política e estruturas legais) que continuam a privilegiar homens e rapazes nas famílias, comunidades e nações. É favor ver as caixas com os *Termos Chave* neste módulo, para os principais conceitos no domínio do género.

Trabalhar em prol da igualdade de género exige, frequentemente, atividades ou intervenções para promover os direitos das raparigas e das mulheres, capacitação e maior igualdade de oportunidade para se vencer a desvantagem histórica. É por esta razão que muitas vezes há uma atenção centrada nas mulheres e raparigas quando se discute a questão do género. No entanto, embora sejam geralmente as mulheres e raparigas que experienciam menor acesso a recursos, poder e oportunidades, em certos contextos as vidas dos homens e rapazes são adversamente afetadas pelos papéis de género e normas de género nocivas. Normas que pressionam homens e rapazes a serem violentos, terem sexo de risco ou refrearem-se de procurar cuidados de saúde, podem aumentar o risco de HIV e de outras infeções transmitidas sexualmente. Nas Filipinas, a pesquisa indica que algumas famílias pobres tiram os rapazes da escola porque consideram que eles não têm uma capacidade “inata” para aprender (UNGEI, 2012). No Lesoto e outras partes da África Austral, espera-se que os rapazes cuidem do gado em vez de ir à escola (UNESCO, 2012). Acresce que, nalguns casos, os custos de oportunidade são considerados mais elevados para os rapazes porque existem mais oportunidades de trabalho com direito a salário do que para as raparigas. Isto contribui para a alta disparidade de género na participação no ensino secundário nas Honduras, por exemplo, onde 60% dos rapazes entre 15 e 17 anos exercem uma atividade económica, comparativamente a 21% das raparigas (ibid.).

A análise de género pode ajudar a identificar até que ponto os papéis de género impedem oportunidades e resultados iguais das iniciativas de desenvolvimento e quem é mais afetado em determinados contextos. Logo, as políticas e planos têm de ser sensíveis às vidas das mulheres, homens, raparigas e rapazes e às formas como as suas experiências e oportunidades são

moldadas por normas de género, como uma parte importante de um quadro mais vasto das desigualdades sociais, económicas e estruturais. Não integrar a consideração das questões de género, juntamente com outras questões de equidade e de inclusão, nas políticas, planos e programas aumenta o risco de negligenciar estas forças da sociedade e não atingir os resultados desejados.

1.3 Papel Crítico dos ESP na Promoção da Igualdade de Género

A importância dos planos setoriais de educação foi realçada pela primeira vez no Fórum Mundial da Educação para Todos (EFA) em Dakar em 2000. Neste fórum, líderes mundiais comprometeram-se a trabalhar em conjunto para melhorar a educação e prometeram garantir apoio financeiro aos países com planos setoriais de educação credíveis e elaborados democraticamente.

CAIXA 1.2 TERMOS-CHAVE

Sensível ao Género indica sensibilização para as questões de género e significa que uma política ou programa reconhece os efeitos importantes das normas, papéis e relações de género. Contrasta, muitas vezes, com o **ser cego ao género**, que ignora as diferenças de oportunidades e de afetação de recursos às mulheres e homens e as normas, papéis e relações de género e acaba por, muitas vezes, reforçar a discriminação baseada no género.

Integração das questões de Género refere-se a uma política ou programa que cumpre dois critérios básicos: a) as normas, papéis e relações de género são tidos em consideração; e b) são tomadas medidas para reduzir ativamente os efeitos nefastos das normas, papéis e relações de géneros—incluindo a desigualdade entre géneros.

Um ESP resume a visão e estratégia de um país para a reforma do setor da educação durante um período de tempo específico. Orienta a ação ao longo das políticas, prática e financiamento e é um meio de obter financiamento externo seguro para o orçamento da educação, demonstrando que as políticas de educação são “credíveis, sustentáveis e dignas de investimento” (GPE-IIEP, 2015). Serve também como o documento de referência para monitorizar as atividades e o progresso do setor da educação.

Ao longo do tempo, a prática e o processo de desenvolvimento de ESP produziram uma série de resultados positivos, incluindo uma maior coordenação entre as entidades governamentais encarregadas da educação e as partes interessadas da educação, bem como um maior alinhamento da ajuda externa com as prioridades e políticas nacionais. O processo tem ajudado a reforçar a liderança nacional; a mobilizar recursos financeiros de fontes internas, da ajuda externa e do investimento privado; e, em determinados momentos, tem contribuído para aumentar o foco no género e na igualdade social (Seel, 2007). Como o modelo de um país para a reforma da educação, o ESP é uma oportunidade crítica para assegurar que estão incluídas as estratégias e políticas que fazem progredir a igualdade de género em matéria de educação e que recebem financiamento adequado. O processo de planeamento e avaliação também reúne um conjunto diverso de intervenientes da educação e proporciona o tempo e espaço para discussão, debate, partilha de conhecimento e aprendizagem sobre o tema do género na educação.

1.4 De que Forma é que a Integração das questões de Género Contribui para um ESP Credível?

As diretrizes GPE-IIEP afirmam que um plano setorial da Educação credível deverá apresentar sete características importantes:

1. **Orientado por uma visão global**, uma declaração de missão que indique uma direcção global;
2. **Estratégico**, identificando estratégias para a consecução da visão e definindo prioridades;
3. **Holístico**, abrangendo todos os sub-setores, incluindo a educação formal e não formal, e reconhecendo a necessidade de um equilíbrio coerente entre os sub-setores;
4. **Baseado em evidências**, começando com uma análise setorial da educação que forma a base de informação a partir da qual se desenvolvem estratégias e programas;
5. **Alcançável**, baseado numa análise das tendências atuais e hipóteses ponderadas para superar os constrangimentos financeiros, técnicos e políticos que se opõem a uma implementação efetiva;
6. **Sensível ao contexto**, incluindo uma análise das vulnerabilidades específicas a um país, tais como conflitos, desastres e crises económicas; e

FIGURA 1.1 CARACTERÍSTICAS DE UM PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO CREDÍVEL



CAIXA 1.3 DESIGUALDADES TRANSVERSAIS ÀS QUESTÕES DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO

A análise dos dados globais e nacionais dos resultados da educação revela que, enquanto vários países registaram progresso, existem desigualdades persistentes em relação à pobreza, localização geográfica, etnia, deficiência e outros fatores de desvantagem, sendo as questões de género transversais a todas as dimensões. Estes fatores frequentemente não atuam sozinhos, mas intersejam-se e reforçam-se mutuamente, aumentando as desvantagens. As probabilidades de frequentar e concluir o ensino primário e secundário tendem a ser altamente desfavoráveis às raparigas, especialmente as mais pobres e mais marginalizadas. O efeito combinado do género e pobreza é evidente nas estimativas das datas de conclusão do ensino primário e secundário.

Enquanto o Relatório de Monitorização Global de Educação para Todos 2013/14 estima que os rapazes mais ricos na África Subsaariana irão concluir o ensino primário universal até 2021, a data de conclusão para as raparigas mais pobres na região é de 2086. Ao nível do ensino secundário inferior estas datas são 2041 e 2111 respetivamente, (UNESCO, 2014). Políticas e programas direcionados para raparigas e rapazes desfavorecidos, em particular os que sejam vítimas de múltiplas fontes de desvantagem, são essenciais para garantir uma educação equitativa e inclusiva para todos, e se alcançar a igualdade de género. Tal exige uma análise a um nível desagregado para medir a escala e a natureza das desigualdades na educação.

7. Presta atenção às disparidades, reconhecendo que dentro de um país podem existir diferenças consideráveis entre raparigas e rapazes, assim como desigualdades entre grupos de estudantes na sua participação na educação e na qualidade da educação que recebem. Estes grupos podem ser definidos pela sua localização, as suas características socio-económicas ou étnicas ou pelas suas capacidades. *Um plano setorial de Educação credível identifica e acolhe as considerações sobre o género em todo o plano, incluindo onde as disparidades de género se intersejam com outras disparidades e aborda as necessidades e oportunidades específicas dos diferentes grupos.*

Embora o género seja expressamente referenciado apenas no critério 7, é igualmente relevante para os outros critérios. Esta abordagem, referida como a integração do género, é apresentada na secção seguinte.

1.5 Adopção de Uma Abordagem com Duas Vertentes para Equacionar o Género nos ESP

A promoção da igualdade de género na educação e outros setores pode ser obtida através de uma abordagem com duas vertentes (UN Women, 2014) que combina:

- ➊ **Intervenções orientadas** para o género para responder aos desafios, riscos e desvantagens enfrentados pelas raparigas, rapazes, mulheres e homens. As intervenções direcionadas para o género são aquelas que se centram especificamente na resolução de barreiras à educação enfrentadas por raparigas ou rapazes (ou homens ou mulheres) por causa do seu género. Estas podem incluir quotas para a matrícula ou níveis de escolaridade, o fornecimento de latrinas segregadas e disposições para gestão da higiene

CAIXA 1.4 TERMOS-CHAVE

Igualdade de género envolve o conceito de que todos os seres humanos, homens e mulheres, são livres para desenvolver as suas capacidades pessoais e para fazer escolhas sem as limitações definidas por estereótipos, papéis de género rígidos ou preconceitos. A igualdade de género significa que os diferentes comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e de homens são tidos em conta e favorecidos de forma igual. Não significa que mulheres e homens tenham que se tornar no mesmo mas que os seus direitos, responsabilidades e oportunidades não dependerão do fato de eles terem nascido homens ou mulheres.

Equidade de género significa imparcialidade e justiça na distribuição das responsabilidades e benefícios entre mulheres e homens. Para assegurar imparcialidade é frequentemente necessário adoptar medidas positivas temporárias para compensar as desvantagens históricas e sociais que impedem mulheres e homens de funcionarem em plano de igualdade.

Paridade de género é um conceito numérico que diz respeito à igualdade relativa em termos de números e proporções de homens e mulheres, raparigas e rapazes. A paridade de género equaciona a relação entre os valores correspondentes ao sexo feminino e os valores correspondentes ao sexo masculino (ou entre masculinos e femininos, em certos casos) de um dado indicador.

Fonte: UNICEF et al., 2011.

menstrual, clubes para ocupação dos tempos livres, para raparigas ou rapazes, que prestem apoio e oportunidades de aprendizagem extra-curriculares ou programas de bolsas e transferências de dinheiro associadas com a frequência escolar e o adiamento do casamento por parte das raparigas.

- **Esforços de Integração do Género** em todos os processos na gestão do setor da educação. A integração de género envolve a identificação e a resposta às diferenças e desigualdades de género durante todas as fases de uma iniciativa—partindo da análise, planeamento e concepção até à implementação, monitorização e avaliação. No setor da educação, esta abordagem influencia processos ao nível da reforma do sistema. O planeamento e desenvolvimento de políticas que levam em conta as necessidades específicas do género, interesses e valores de mulheres, homens, raparigas e rapazes, reconhecendo que as diferenças de género influenciam o modo como as políticas são desenvolvidas e implementadas. Numa abordagem que integra o género, a avaliação de todas as políticas e programas é feita na base de se determinar se ela aumenta ou diminui a desigualdade de género (Mulugeta, 2012). Por exemplo, numa altura de reforma curricular, uma abordagem que integra o género asseguraria que os manuais escolares e as práticas em sala de aula promovem normas equitativas de género e um modelo de comportamento não violento com vista à construção do bem-estar social, emocional, físico e cognitivo de todos os professores e alunos (Fancy and McAslan Fraser, 2014).

Igualdade de género em educação não significa simplesmente um número igual de raparigas e rapazes (isto é designado por paridade de género), nem significa tratá-los da mesma forma. Envolve compreender onde existem diferenças e desigualdades entre raparigas e rapazes em termos de necessidades e direitos;

identificar qualquer prática ou tendência que impeça que rapazes ou raparigas, ou ambos, realizem plenamente o seu potencial para se tornarem indivíduos responsáveis e capacitados; e assegurar que o ESP aborda de modo significativo (Jha and Kelleher, 2006)

1.6 Dar Resposta às Questões de Género no ESP—Um Quadro Organizacional

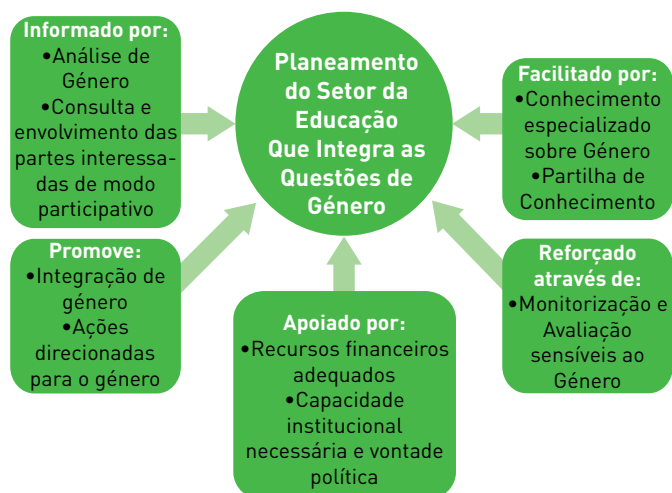
As experiências e lições aprendidas na educação e noutros setores revelam que existem certos elementos-chave que podem ajudar a assegurar que as políticas e programas respondam às questões de género. Em conjunto, estes elementos fornecem um quadro organizacional para se dar resposta às questões de género nos ESP.

Um planeamento do setor da educação que Integra as Questões de género é:

Informado por

- ❶ **Análise de género:** A análise de género revela as diferenças qualitativas relativas ao modo como mulheres, homens, raparigas e rapazes são tratados

FIGURA 1.2 QUADRO PARA DAR RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE GÉNERO NOS PLANOS SETORIAIS DE EDUCAÇÃO



em qualquer contexto. A análise de género estuda os diferentes papéis e responsabilidades de mulheres, homens, rapazes e raparigas, os recursos à sua disposição e o seu controlo sobre estes recursos. Isto implica ser sensível ao contexto e conhecer o ambiente económico e político mais vasto, incluindo leis e políticas que afetam mulheres, homens, raparigas e rapazes (às vezes de forma diferente) bem como as práticas e normas habituais nos diferentes países. Exige também a compreensão do modo como o género e as relações sociais diferem de acordo com o contexto cultural, económico, político e social específico dos países (por exemplo frágeis, afetados por conflitos ou de rendimento médio).

A análise de género utiliza a análise estatística para refletir sobre as diferenças quantificáveis entre raparigas e rapazes. Quando estes dados são parte dos sistemas de gestão do setor e da base de desenvolvimento inicial, permite aos planeadores assegurar que as estratégias do programa respondem a quaisquer diferenças e desigualdades que existem e acompanhar e avaliar o progresso com vista a objetivos específicos do género. O desenvolvimento do ESP deverá ser informado por uma análise de género baseada em dados desagregados por sexo, integrada idealmente na análise abrangente do setor da educação. **Módulos de Referência: 2, 3 e 4**

- ❷ **Consulta e envolvimento das partes interessadas de modo participativo:** As normas GPE-IIEP para o planeamento do setor da educação realçam que o processo de preparação do plano é tão importante como o resultado e que o processo será mais benéfico se for bem organizado e integralmente participativo, incluindo a gama completa das partes interessadas (tais como a sociedade civil, sindicatos de professores e ministérios pertinentes, como o Ministério

A análise de género permite que os planeadores se certifiquem de que as estratégias do programa dão resposta a quaisquer diferenças e desigualdades que existam e acompanhem e avaliem o progresso com vista a objetivos específicos de género durante a monitorização e avaliação.

das Finanças e o Ministério responsável pelas Questões de Género ou dos Assuntos das Mulheres), assim como os parceiros que vão ter a seu cargo a implementação do plano ao nível local. A consulta participativa das partes interessadas também é importante numa perspetiva de género.

Consultar uma gama diversa de intervenientes—representados por mulheres, homens, raparigas e rapazes—e ouvir os seus pontos de vista durante o planeamento, monitorização e avaliação do programa irá ajudar a assegurar que as suas diferentes necessidades e prioridades são compreendidas e equacionadas. Às vezes, tal pode significar promover e apoiar ativamente o envolvimento de mulheres no planeamento e tomada de decisões e assegurar que os homens apoiam este esforço. **Módulo de Referência: 6**

Promove

➊ Uma abordagem com duas vertentes que inclui:

- **Ações direcionadas para o género:** Inclusão de estratégias, intervenções, metas e quotas, claras, realistas e adequadas para a participação de raparigas, rapazes, mulheres e homens em diferentes níveis de educação e de resultados educacionais, baseados numa análise desagregada por sexo e dados de base.
- **Integração do género:** Assegurar que as preocupações de género são transversais a todas as áreas do setor da educação e são uma parte integrante da visão e dos objetivos do ESP, da concepção global, do financiamento, dos acordos de execução e dos mecanismos de monitorização e avaliação.

Módulos de Referência: 5, 6, 7, 8 e 9

- ➋ **Uma abordagem multi-setorial:** Reconhece as questões mais vastas de discriminação de género e normas sociais, cujas origens muitas vezes se encontram fora do setor da educação, nos ambientes políticos, económicos, sociais e jurídicos mais amplos. Põe em evidência o modo como a educação pode ter um papel para a resolução destas desvantagens. **Módulos de Referência: 2 e 3**

Apoiado por

- ➌ **Recursos financeiros adequados:** Os recursos financeiros são essenciais para integrar as questões de género, de forma sistemática, no ESP. A sua implementação bem-sucedida requer um compromisso estratégico em termos de recursos humanos e financeiros. **Módulo de Referência: 8**

- ➍ **Capacidade institucional necessária e vontade política:** Um processo ESP credível é um processo conduzido pelo país. Na qualidade de instrumento de política nacional, o ESP é responsabilidade do governo, que toma as decisões finais acerca dos seus conteúdos e compromete recursos para a sua implementação. Os ESP têm maior probabilidade de terem sucesso se forem o resultado de um processo dirigido pelo governo com uma participação ativa de todas as partes nacionais interessadas, e se a abordagem e estratégia de género forem compreendidas e totalmente apropriadas pelos ministérios e departamentos que vão executar o plano. Isto normalmente implica a atribuição de responsabilidade a atores específicos e a criação e observância de um prazo de execução. Recomenda-se que haja avaliação da capacidade dos atores da educação para analisar, identificar e abordar questões de género durante o processo de desenvolvimento e de avaliação do ESP, assim como é necessário incluir no orçamento do ESP quaisquer recursos necessários para a criação de capacidade. Por último, e porque a implementação do plano depende de uma vasta gama de atores a diferentes níveis (centralizado e descentralizado) da administração do sistema de educação, é importante que seja equacionada a capacidade a todos os níveis. Para tal, a própria preparação do plano é uma forma de desenvolvimento de capacidade, tornando o *processo* de preparação do ESP tão importante como o produto final. **Módulo de Referência: 5**

Reforçado através de

- ❶ **Monitorização e avaliação sensíveis ao género**, em que os objetivos e indicadores refletem as alterações e benefícios previstos para os rapazes e as raparigas e a monitorização regular avalia se as metas e objetivos planeados estão a ser cumpridos. Para que a monitorização e avaliação seja sensível ao género, é crucial que todos os dados relevantes sejam desagregados por sexo e que sejam integrados na concepção do projeto indicadores adicionais relevantes sensíveis ao género, tais como o Índice de Paridade de Género (GPI) para a Taxa Bruta de Matrículas (GER) no ensino primário e secundário e o GPI para a taxa de transição para o ensino secundário. **Módulo de Referência: 9**

Facilitado por

- ❶ **Conhecimento especializado sobre Género:** Conhecimento técnico relevante pode tornar mais fácil para as equipas de planeamento implementar os

elementos do enquadramento de género prece-
dentes de uma forma estruturada. Os planeadores
e outros intervenientes podem decidir procurar
ajuda de especialistas em questões de género para
promover e facilitar o trabalho de advocacia para a
igualdade de género e apoiar a integração do género
nos ESP. Podem ser selecionados especialistas para
prestar orientação geral sobre integração de género
e género na educação, bem como para dar contribu-
tos em áreas de particular importância num deter-
minado país.

- ❶ **Partilha de conhecimento** facilita a aprendizagem. Estudos de casos que destacam boas práticas e lições aprendidas permitem aos planeadores e profis-
sionais aprender com as experiências de outros e
aplicá-las ao seu próprio trabalho.

Embora estes elementos possam não esgotar as diversas
formas segundo as quais os ESP podem tomar em con-
sideração o género, eles identificam os componentes
essenciais para se obterem ESP com maior capacidade
de resposta às questões de género.

1.7 Recursos Adicionais sobre Planeamento do Setor da Educação

*Equidade e Inclusão na Educação: Um guia para apoiar a pre-
paração, revisão e avaliação de planos setoriais de educação.*
Iniciativa de Execução Acelerada (FTI) e UNGEI, 2010.

*Faltam Milhões na Educação: Inclusão de Crianças Deficientes
na Educação através dos Processos EFA FTI e dos Planos Seto-
riais Nacionais – Relatório Principal das Conclusões do Estudo.*
Philipa Lei, World Vision UK 2007.

*FHI 360—Quadro de Integração do Género: Como Integrar o
Género em Todos os Aspetos do nosso Trabalho,* 2012.

*Normas sobre a Implementação do Género (GIG) em Matéria
de Concepção e Implementação dos Planos de Desenvolvimento
Setorial da Educação.* Banco de Desenvolvimento do
Caribe, 2016.

Diretrizes para a Preparação do Plano Setorial da Educação.
GPE e UNESCO-IIEP, 2015.

Diretrizes para a Avaliação do Plano Setorial da Educação.
GPE e UNESCO-IIEP, 2015.

*Diretrizes para a Preparação do Plano Transitório da Educa-
ção.* GPE e UNESCO-IIEP, 2016.

*Introdução ao Género, Monitorização, Avaliação e Aprendi-
zagem* por Kimberly Bowman e Caroline Sweetman,
Oxfam GB e Routledge, 2014.

*Planear as questões na educação. Um manual para a parti-
cipação da sociedade civil nas atividades e processos do plano
nacional do setor da educação.* Campanha Global pela
Educação, 2014.

II.

ANÁLISE DE GÉNERO

Módulo 2: Avaliar o Ambiente Propício para a Igualdade de Género

2.1 Panorama Geral

A compreensão das desigualdades de género na educação exige uma consciência sobre os contextos económicos, legais, políticos e sociais num determinado país. Isto implica conhecer a situação geral das mulheres, homens, raparigas e rapazes, bem como as leis, políticas e normas e práticas habituais que os afetam (muitas vezes de forma diferente). Este módulo irá:

- ❶ Definir um “ambiente propício” para a educação das raparigas e a igualdade de género;
- ❷ Discutir a importância de avaliar o ambiente propício com vista a dar resposta às questões de género na educação;
- ❸ Sublinhar a importância de assegurar sinergia entre as disposições legais na educação e noutros setores; e
- ❹ Fornecer exemplos práticos de criação de um ambiente propício em contextos nacionais particulares.

2.2 O que É um Ambiente Propício e Por Que Razão É Importante?

Os enquadramentos jurídicos e de políticas, referentes a mulheres e homens, raparigas e rapazes, bem como o acesso ao mercado de trabalho e à participação política têm a sua origem para além do setor da educação; contudo todos eles podem ter um impacto significativo nos resultados educativos. A escola é um espelho da sociedade e o desenvolvimento da educação é inseparável do ambiente mais vasto em que se realiza. Neste contexto, os benefícios da educação não podem ser concretizados sem assegurar que o setor funciona

CAIXA 2.1 TERMOS-CHAVE

O ambiente propício inclui o ambiente político, económico, social e legal, mais alargado de um país que exerce uma influência positiva na criação de um ambiente favorável para promover a educação das raparigas e a igualdade de género.

Instituições Sociais Discriminatórias são as leis formais e informais, normas e práticas sociais que restringem ou excluem mulheres e, conseqüentemente, limitam o seu acesso a direitos, justiça, recursos e oportunidades de capacitação.

Fonte: OCDE, 2014.

num ambiente propício. Um ambiente propício pode ser definido como um conjunto de condições sistémicas inter-relacionadas e interdependentes, tais como políticas, leis, mecanismos e recursos institucionais, que facilitam a promoção da igualdade de género (ONU 2005). A realização da análise de género requer, portanto, a compreensão do contexto global e nacional e os elementos que apoiam ou funcionam contra a igualdade de género na educação.

Ao nível global fizeram-se vários esforços para criar um ambiente propício para a educação das raparigas e a igualdade de género. Foram adoptados diversos enquadramentos e declarações internacionais, tais como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), a Declaração e Plataforma de Ação de Beijing, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC) e, mais recentemente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes instrumentos internacionais reconhecem

CAIXA 2.2 ÍNDICES DE DESIGUALDADE DE GÉNERO

O **Índice de Desigualdade de Género (GII)** é um índice composto que reflete a desigualdade de género com base nos seguintes indicadores: Taxa de mortalidade materna, taxa de natalidade na adolescência, percentagem de cargos detidos por mulheres nos parlamentos nacionais, percentagem da população (masculina e feminina) com pelo menos algum ensino secundário e taxa de participação na força de trabalho (masculina e feminina). Reflete os **resultados relacionados com questões de género**, independentemente dos quadros legais e das crenças sociais que possam ter contribuído para estes números. As comparações com outros países da mesma região ou com níveis idênticos de desenvolvimento económico podem ser feitas em: <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>

O **Índice Global de Disparidade entre os Géneros** também reflete os **resultados relacionados com o género** relativos à participação e oportunidade

económica (incluindo salários e acesso a emprego altamente qualificado), nível de escolaridade, poder político e saúde e sobrevivência.

Para mais informações, consultar: <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014/>

O **Índice de Instituições Sociais e de Género (SIGI)** da OCDE, por seu turno, reflete sobretudo os **enquadramentos legais** que afetam os resultados de género e, em menor grau, as **atitudes e resultados** relacionados com o género. O cômputo do SIGI inclui indicadores respeitantes a: código familiar (casamento, autoridade parental e herança), questões de integridade física (violência contra as mulheres, mutilação genital feminina e autonomia reprodutiva), preferência por filho, acesso a recursos (serviços financeiros) e ativos (terra e outros) e liberdades civis (espaço público e participação política). Para mais informações, consultar: <http://genderindex.org/>

a importância do direito das raparigas à educação. Por exemplo, os Artigos 10, 11 e 12 da CEDAW exortam os países a assegurar que raparigas e mulheres tenham acesso igual e direitos iguais no domínio do emprego, educação e saúde. Estes enquadramentos, de que muitos países em desenvolvimento são signatários, tornaram-se princípios orientadores das constituições, legislação e políticas regionais e nacionais.

2.3 Avaliar o Ambiente Propício

Foram desenvolvidas várias ferramentas de medição para monitorizar os países com base no seu compromisso global com a igualdade de género. Os indicadores

e dados ajudam a ilustrar as discrepâncias entre os seus compromissos globais e os resultados. O Índice de Desigualdade entre Géneros do PNUD (GII), o Índice Global de Disparidade entre os Géneros do Fórum Económico Mundial e o Índice de Género e Instituições Sociais (SIGI) da OCDE fornecem um panorama geral das desigualdades, tanto em termos de resultados de género e de atitudes relacionadas com o género como de enquadramentos legais e de políticas (ver detalhes na Caixa 2.2). Os índices são calculados utilizando dados gerais relativos a indicadores, tais como participação económica e política das mulheres, rendimento anual das mulheres comparativamente ao dos homens e a divisão de trabalho não remunerado de prestação de cuidados por género.

Para além de prestarem informações comparativas sobre igualdade de género em cada país, estes índices podem também ajudar a clarificar as relações entre atitudes, enquadramentos legais e resultados relacionados com o género.

O SIGI, por exemplo, mostra que, quando a discriminação contra as mulheres, em instituições sociais, é alta, os principais resultados de desenvolvimento, tais como educação, emprego e capacitação das raparigas são baixos. O índice ilustra a ligação entre práticas, como o casamento e a gravidez precoces e a educação. Em países onde se casam mais raparigas, com uma idade compreendida entre os 15 e 19 anos, do que rapazes, menos concluem o ensino secundário, o que aumenta a disparidade de género em termos de taxas de conclusão do ensino. Da mesma forma, onde as taxas de fecundidade de adolescentes são altas, menos raparigas se matriculam no ensino secundário, aumentando assim a disparidade de género em termos de taxa de matrículas e de conclusão (OCDE, 2014).

2.4 Criar um Ambiente Propício

Para se criar um ambiente propício, será necessário implementar mecanismos a vários níveis e deverão ser incluídas no processo diversas partes interessadas. Alguns destes mecanismos serão discutidos nos módulos seguintes. Em geral, um ambiente propício pode incluir aspetos importantes tais como:

- **Vontade e compromisso político demonstrados** com a educação das raparigas e a igualdade de género aos níveis mais altos, incluindo o compromisso com mandatos globais e regionais, como a CEDAW, o CRC, EFA e os ODS;
- **Enquadramentos institucionais e legislativos abrangentes** conducentes ao avanço da educação das

raparigas e à igualdade de género, incluindo os que contemplam instituições sociais discriminatórias relacionadas com herança, casamento infantil, trabalho infantil, violência baseada no género e gravidez na adolescência, entre outros. Os vários enquadramentos deverão funcionar em simultâneo para que a programação da educação das raparigas possa ser eficaz;

- **Medidas específicas para a redução da pobreza e para a protecção social** destinadas a mulheres e outros grupos vulneráveis e medidas para aumentar a participação das mulheres no mercado de trabalho, como a existência de cuidados infantis;
 - **Uma massa crítica de mulheres em lugares de decisão** nos setores político, público e privado;
 - **Um forte envolvimento da comunidade**, com uma organização e redes da sociedade civil, bem desenvolvidas e autónomas. A comunidade pode ter um papel crucial na formulação de políticas, na monitorização de programas e na responsabilização dos governos pelo seu compromisso com a educação das raparigas e a igualdade de género; e
 - **Recursos humanos e financeiros adequados** afetados especificamente para a promoção da igualdade de género na educação e na sociedade como um todo, incluindo ajuda dos doadores e assistência técnica.
- (Secretariado da Commonwealth, 1999; UNESCO, 2015)

Em 2012, o Governo da Libéria tomou algumas medidas concretas para criar um ambiente propício para a educação das raparigas. A Caixa 2.3 apresenta um exemplo de mecanismo que o governo pôs em prática.

CAIXA 2.3 PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS NA LIBÉRIA

Na Libéria, foram criadas algumas estruturas institucionais para equacionar especificamente a educação das raparigas e a igualdade de género. No Ministério da Educação, existe uma Unidade de Educação das Raparigas que foi instituída em 2006 com o apoio da UNICEF, enquanto em 2012, e no sentido de demonstrar vontade política e compromisso com as questões que afetam as raparigas, a Presidente Ellen Johnson-Sirleaf lançou uma Unidade das Raparigas Adolescentes no Ministério das Questões de Género, Infância e Protecção Social. O papel da unidade é dar resposta às questões, necessidades e preocupações das raparigas entre 10 e 24 anos, com especial enfoque nas raparigas com idades entre 10 e 15 anos. Visa assegurar que políticas e programas a nível nacional sejam aperfeiçoados no sentido de serem mais favoráveis às raparigas da Libéria, um grupo anteriormente negligenciado por estruturas que lidam com questões das mulheres e jovens. Com o apoio do Banco Mundial, a Unidade das Raparigas Adolescentes estabeleceu um centro de recursos para fornecer às raparigas adolescentes acesso a tecnologias de informação e comunicação (TIC) e também para servir de ligação aos serviços de suporte à protecção da criança e contra a violência baseada no género.

Fontes: Sonpon, 2014; República da Libéria, 2010; Ministério do Género, Infância e Protecção Social, República da Libéria, 2016.

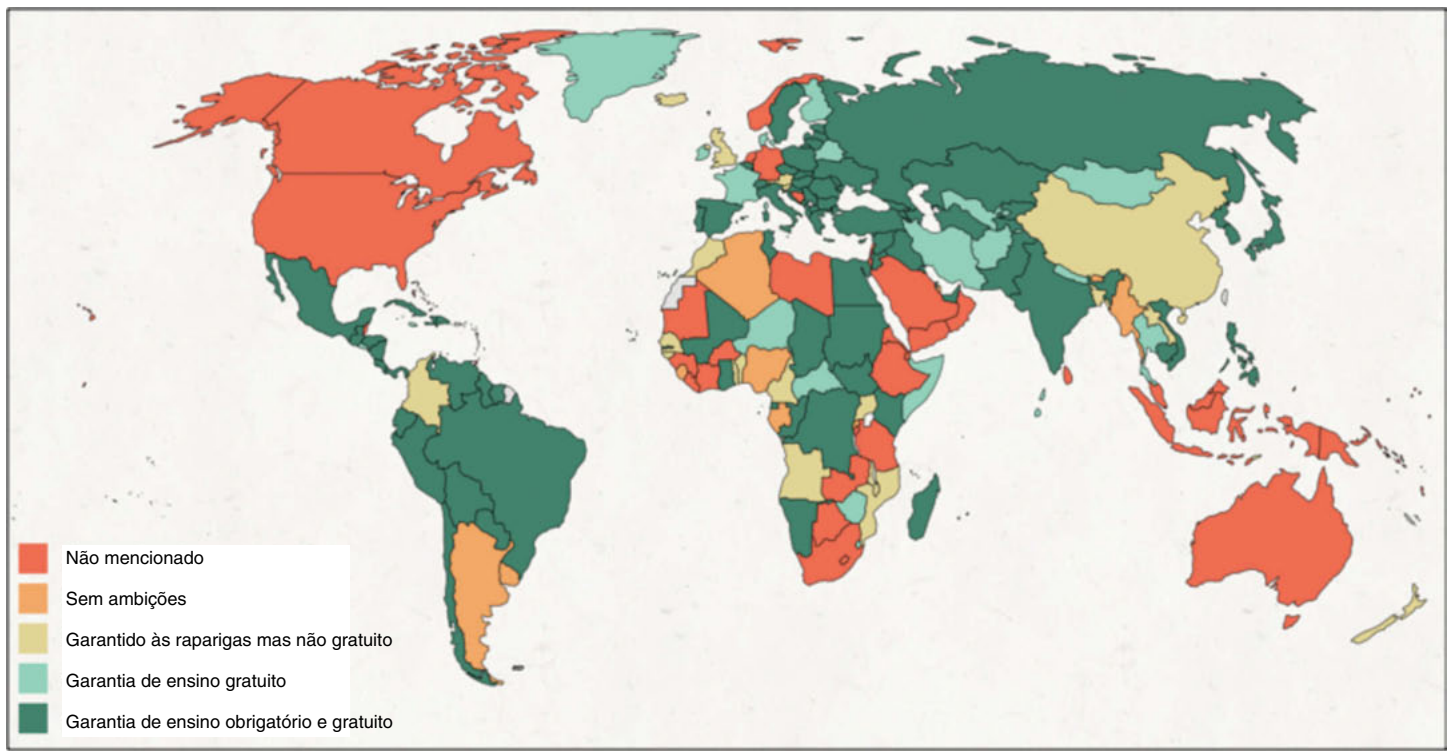
2.5 Direitos Legais

A legislação é uma componente fundamental do ambiente propício e um elemento importante de uma política abrangente para a igualdade de acesso e de oportunidades de educação. A nível nacional, os governos adotaram constituições, leis e políticas que protegem os direitos dos cidadãos à educação. A Figura 2.1 mostra o tipo de direitos em matéria de educação, que são garantidos às raparigas a nível do ensino primário em várias constituições de todo o mundo.

A legislação referente aos setores da educação deverá ser considerada em conjunção com legislação para outros setores, como a protecção infantil, saúde e trabalho. As disposições legais relacionadas com a idade do ensino obrigatório só podem ser implementadas efetivamente se houver coerência entre as políticas que legislam as idades com as quais as crianças devem ou podem estar na escola, a trabalhar, casar, levadas a tribunal ou presas. Por exemplo, se a idade mínima para casar for 14 e a conclusão do secundário for 18, tal afetará a capacidade das raparigas para exercerem o seu direito à educação.

Isto demonstra que, embora as questões de género na educação se insiram no contexto de políticas do setor da educação, o sucesso obtido no tratamento destas questões também é influenciado pelos contextos políticos, económicos, sociais e legais mais vastos do país. No conjunto, estas condições inter-relacionadas entre si oferecem o ambiente propício para a educação das raparigas e a igualdade de género.

FIGURA 2.1 QUE TIPO DE DIREITOS DE EDUCAÇÃO³ É QUE A CONSTITUIÇÃO GARANTE ÀS RAPARIGAS?— ENSINO PRIMÁRIO



Fonte: Centro de Análise de Políticas Mundiais, 2015.

Legenda

- **Não mencionado** significa que a constituição não garante explicitamente nem o direito das raparigas ao ensino primário nem o direito dos cidadãos ao ensino primário gratuito. Isto não quer dizer que a constituição negue às raparigas o direito ao ensino primário ou ao ensino primário gratuito mas que não inclui explicitamente nenhum destes direitos. Se o direito ao ensino primário é apenas garantido universalmente e não existem disposições específicas para incentivar a matrícula das raparigas, seja protegendo-as de discriminação ou garantindo que o ensino primário é gratuito, o país aparecerá como não tendo nenhuma disposição relevante.
- **Sem ambições** significa que a constituição protege o direito ao ensino primário gratuito mas não utiliza linguagem suficientemente forte para ser considerado uma garantia. Por exemplo, as constituições nesta categoria podem declarar que o país tenciona prestar ensino primário gratuito.
- **Garantido às raparigas, mas não gratuito** significa que a constituição garante o direito das raparigas ao ensino primário ou que protege contra a discriminação de género na educação, usando uma linguagem peremptória. Contudo, as constituições nesta categoria não garantem que a educação seja gratuita, o que pode limitar a capacidade das raparigas para frequentarem a escola.
- **Garantia de ensino gratuito** significa que a constituição garante o direito a uma educação gratuita a todas as crianças, ou especificamente às raparigas, num tom peremptório, tanto em geral como especificamente ao nível do ensino primário. Contudo, as constituições nesta categoria não garantem que o ensino primário é obrigatório.
- **Garantia de ensino obrigatório e gratuito** significa que a constituição garante tanto o direito a uma educação gratuita como a uma educação obrigatória, numa linguagem peremptória, a todas as crianças ou especificamente a raparigas, na generalidade ou especificamente para o nível primário.

³ Direito ao ensino primário significa que a constituição refere explicitamente o direito ao ensino primário ou ao ensino em geral.

2.6 Explorar o Ambiente Propício: Um Exemplo do Uganda

O contexto do Uganda apresenta um exemplo dos compromissos com políticas, integrados na legislação e na política a nível nacional e também no setor da educação, para criar um ambiente propício para a educação das raparigas e a igualdade de género. O ambiente global de políticas apoia e reforça a efetividade de políticas específicas da educação. Alguns destes enquadramentos de políticas incluem o seguinte:

Nível nacional

- ❶ *Política de Género do Uganda (2007)*: Serve de guia principal para a integração generalizada das questões de género no Uganda.
- ❷ *Plano de Desenvolvimento Nacional (2010)*: Advoga a igualdade de género e a capacitação das mulheres através de diversos setores, incluindo a educação.
- ❸ *Plano de Ação Nacional para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil no Uganda (2012/13–2016/17)*: Fornece um enquadramento estratégico para acabar com o trabalho infantil até 2017.
- ❹ *Estratégia Nacional para acabar com o Casamento Infantil e a Gravidez de Adolescentes (2014/2015–2019/2020)*: Protege as crianças de casarem antes dos 18 anos.

Nível setorial

- ❶ *Plano Estratégico Revisto do Setor da Educação (2007–2015)*: Descreve as políticas e estratégias para solucionar as barreiras à educação das raparigas.

- ❶ *Género na Política de Educação (2009)*: orienta a implementação e monitorização de um sistema de educação sensível ao género e que integra as questões de género.

- ❶ *Estratégia Nacional para a Educação das Raparigas no Uganda (2015–2019)*: Defende a educação das raparigas como um fator crítico para a promoção da equidade e igualdade de género.

- ❶ *Estratégia Nacional em Matéria de Violência Contra as Crianças na Escola (2015–2020)*: Visa eliminar todas as formas de violência, incluindo a violência baseada no género, nas escolas.

Fontes: UNESCO, 2015b; Ministério do Género, Trabalho e Desenvolvimento Social (MoGLSD), Uganda, 2012; MoGLSD, Uganda, 2015; Ministério da Educação e Desportos, Uganda, 2013; UNICEF, 2015.

Existe também cooperação e coordenação entre os ministérios, a sociedade civil e os parceiros de desenvolvimento no Uganda com vista a encontrar soluções para determinadas questões transversais a todos os setores que afetam a educação das raparigas, como por exemplo a gestão da higiene menstrual (MHM). O Comité de Gestão da Higiene Menstrual, presidido pelo Ministério da Educação, Ciência, Tecnologia e Desportos, congrega todos os intervenientes relevantes da MHM, incluindo o Ministério da Saúde, o Ministério do Género, Trabalho e Desenvolvimento Social, o Ministério da Água e do Ambiente, organizações da sociedade civil e o Parlamento do Uganda. Um dos resultados obtidos pelo comité é o desenvolvimento de indicadores-chave para monitorizar a MHM nas escolas. Através do censo escolar anual, estão a ser recolhidos dados sobre estes indicadores, como preparação para o relatório a apresentar na altura da revisão anual do setor da educação.

2.7 Um Ambiente Propício para Escolas Seguras: Respostas de Políticas para Prevenir a Violência baseada no Género e as Intimidações (Bullying) Homofóbicas nas Escolas

As respostas políticas, a nível nacional e local, à discriminação baseada na orientação sexual podem incluir tanto legislação específica para a educação, como políticas e legislação de âmbito mais vasto para lidar com as intimidações (Bullying) homofóbicas e reforçar o ambiente propício a escolas e educação seguras para todos os alunos.

As intimidações incluem comportamentos tais como provocações, insultos, violência física e exclusão social. Muitas vezes, as crianças são alvo de intimidações porque vivem com alguma forma de deficiência ou porque provêm de um grupo étnico minoritário ou de um determinado meio socio-económico, entre outras razões. As intimidações, que se baseiam na orientação sexual real ou percebida ou na identidade de género, são designadas por *intimidações homofóbicas*. Os alvos deste tipo de intimidação podem não frequentar a escola com a mesma regularidade, abandonar precocemente a escola e apresentar um fraco desempenho académico. Podem sofrer de depressão, ansiedade e outros problemas e têm um risco maior de auto-mutilação e suicídio (UNESCO, 2012).

Quer a homossexualidade seja ou não aceite num contexto específico, é importante equacionar o problema das intimidações homofóbicas porque são uma forma de discriminação e exclusão, violam os princípios das escolas seguras e negam o direito à educação e aos objetivos da Educação para Todos. As intimidações têm um impacto negativo, não apenas nos que estão a ser alvo das intimidações, mas também naqueles que as praticam, nos que a elas assistem e na comunidade escolar, num sentido mais vasto.

As respostas de políticas, nacionais e locais, para impedir as intimidações homofóbicas podem incluir:

- ❶ Constituições, leis e políticas anti-discriminação que incluam protecção contra a discriminação em função da orientação sexual e identidade de género.
- ❷ Políticas específicas para o setor da educação que abordem a discriminação com base na orientação sexual e identidade sexual.
- ❸ Políticas escolares que deem resposta às intimidações e à violência em geral e às intimidações homofóbicas especificamente e promovam escolas seguras.

2.8 Exercício para Reflexão e Aplicação

O Quadro 2.1 serve como apoio para identificar, compreender e avaliar as principais componentes do ambiente propício. É útil para analisar o modo como um país atua tendo em conta determinados indicadores e quais as condições em vigor no setor da educação e nos ambientes social, político e económico, num sentido mais lato, para fazer avançar a educação das raparigas e a igualdade de género.

Para usar o quadro, faça uma avaliação em relação aos vários critérios na coluna intitulada “Áreas a Examinar” e anote as respostas a cada uma das perguntas nas quatro colunas seguintes. Na coluna mais à direita, registe o que os dados indicam e as implicações para a igualdade de género na educação. No fim do exercício, foi deixado espaço suficiente para registar constatações-chave e identificar o que pode ser feito para reforçar o ambiente propício com vista à igualdade de género na educação.

É favor ter presente que se trata de uma lista ilustrativa e, em última análise, é o contexto nacional que irá definir o que é importante. Elimine os elementos que não são considerados importantes e identifique elementos adicionais que são parte do ambiente propício no país em questão.

QUADRO 2.1 AVALIAR O AMBIENTE PROPÍCIO

Áreas a Examinar	Sim/Não/ Em parte/n.a.	Fontes dos Dados (quando aplicável)	Implicações para a Igualdade de Género na Educação
Ambientes políticos e de políticas, propícios	O país é signatário de acordos internacionais, tais como a Convenção para Eliminar todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) que protege os direitos das mulheres e crianças? Em caso afirmativo, quais e quando foram assinados?		
	Os direitos das raparigas e mulheres são reconhecidos nas políticas de desenvolvimento nacional, tais como o Plano Nacional, Plano da Estratégia de Redução da Pobreza, etc.?		
	Os direitos das raparigas e rapazes à educação e protecção ⁴ são reconhecidos nas políticas de desenvolvimento nacional?		
	Existe uma lei sobre a idade mínima de casamento? Qual é a idade legal de casamento para raparigas e rapazes?		
	Há instituições ou outros gabinetes públicos, como o Ministério do Género// Mulheres e o Ministério da Juventude e Protecção à Infância encarregados de dar resposta às questões de género? Quais são essas instituições?		

4 Segundo a UNICEF (2006) protecção à criança significa impedir e responder à violação, exploração e abuso contra crianças—incluindo a exploração sexual com fins comerciais, tráfico, trabalho infantil e práticas tradicionais nefastas, como a mutilação/excisão genital feminina e o casamento de crianças.

Áreas a Examinar	Sim/Não/ Em parte/n.a.	Fontes dos Dados (quando aplicável)	Implicações para a Igualdade de Género na Educação
Ambientes Políticos e de Políticas Propício Estas outras instituições estão equipadas para o seu papel? Elas são: ➤ Orientadas por legislação facilitadora que responda às principais preocupações? ➤ Parte de um enquadramento coordenador que permite que as questões transversais a todos os setores sejam abordadas? As OSC desempenham um papel ativo na promoção dos direitos das mulheres e raparigas e dos seus direitos à educação e através da educação?			
Existência de Dados O país está classificado nos seguintes índices globais? ➤ Índice de Desigualdade entre Géneros (GII) ➤ Índice de Género e Instituições Sociais (SIGI) ➤ Índice Global de Disparidade entre Géneros Existência de dados sobre a participação política e económica das mulheres. Por exemplo: ➤ Participação das mulheres na esfera política ➤ Diferenças de género na incidência da pobreza			

(continua)

QUADRO 2.1 CONTINUAÇÃO

Áreas a Examinar	Sim/Não/ Em parte/n.a.	Fontes dos Dados (quando aplicável)	Implicações para a Igualdade de Género na Educação
Existência de Dados	➔ Famílias encabeçadas por mulheres e sua distribuição (geográfica e por quintil de riqueza)		
	➔ Acesso das mulheres à saúde reprodutiva e serviços		
	➔ Participação das mulheres na Economia		
	➔ Participação das mulheres em várias profissões		
	➔ Rendimento anual das mulheres comparativamente ao dos homens		
	➔ Divisão por género do trabalho não remunerado de prestação de cuidados		
Principais constatações	Existência de dados desagregados por sexo sobre trabalho infantil		
	Existência de dados sobre violência baseada no género		
Ação Recomendada			

2.9 Recursos Adicionais em matéria de Ambientes Propícios para a Educação das Raparigas e a Igualdade de Género

Relatório de Monitorização Global da EFA 2015: Educação para Todos 2000–2015: Sucessos e Desafios. UNESCO, 2015.

Índice de Desigualdade de Género (GII), PNUD

Base de Dados Global sobre o Direito à Educação. UNESCO, 2015.

Índice Global de Disparidade entre os Géneros, WEF

Índice de Género e Instituições Sociais, OCDE

Que tipo de direitos à educação é que a constituição garante às raparigas? World Policy Analysis Center, 2015.

Módulo 3: Aplicar uma Perspetiva de Género à Política do Setor da Educação

3.1 Panorama Geral

A análise das políticas da educação existentes é uma componente essencial da análise setorial. A aplicação de uma perspetiva de género a esta análise pode ajudar a sublinhar os êxitos na educação das raparigas ao abrigo das políticas existentes bem como áreas a melhorar. Este módulo visa:

- ❶ Introduzir a elaboração de políticas e a necessidade de abordar o género na política de educação;
- ❷ Apresentar o planeamento setorial como um ciclo e a análise de género como uma parte desse ciclo;
- ❸ Sublinhar de que forma a análise de género ajuda a entender a atual política de educação, incluindo o modo como o género foi abordado e as lições aprendidas; e
- ❹ Fornecer exemplos de políticas de educação que foram introduzidas para apoiar a educação das raparigas e a igualdade de género na educação.

3.2 Política do Setor da Educação

Um passo fundamental no processo de planeamento do setor é o desenvolvimento de um conhecimento sólido das experiências de raparigas, rapazes, mulheres e homens no setor da educação e o modo como estão relacionadas com a sociedade num sentido mais lato. Este módulo centra-se na forma como a política do setor da educação alimenta essa análise. As informações recolhidas e revistas durante esta fase da análise ajudam a avaliar se, a nível setorial, o ambiente de políticas apoia a educação das raparigas. Adicionalmente, ajuda a assegurar que o plano setorial da educação promove ações efetivas que fazem progredir a igualdade de género.

As políticas públicas definem o percurso de ação do governo pretendido para responder a um problema ou mudar uma certa situação. São formuladas por um processo político específico e adoptadas, implementadas e aplicadas por uma agência pública. Os governos usam as políticas para resolver uma vasta gama de questões da educação, tais como rácios elevados de alunos/professor e alunos/classe, infra-estruturas fracas, taxas elevadas de desperdício devido ao abandono escolar antes da conclusão, taxas de repetição e absentismo, falta de materiais de ensino e de aprendizagem, ineficiências no recrutamento e colocação de professores, ensino da língua materna, tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação e uma educação inclusiva, entre outras. Algumas políticas de educação centram-se em questões enfrentadas pelas raparigas, tais como a menstruação e gravidez precoce. Contudo, a elaboração de políticas, que dão resposta às questões de género na educação, integra considerações de género em todas as políticas.

3.3 Aplicação da Análise de Género à Política de Educação

Aplicar uma perspetiva de género à análise da política da educação é importante porque todas as políticas afetam raparigas e rapazes. Às vezes estas políticas, específicas em relação ao género ou não, têm impacto nas raparigas e nos rapazes de forma diferente. Uma análise de género da política de educação permite que estas diferenças se tornem visíveis para que se possam tomar ações adequadas.

O ponto de partida para qualquer análise de género do setor da educação é avaliar de que modo o género está refletido na visão setorial global e nas políticas que a acompanham. As considerações de género estão integradas em todas as políticas ou as considerações de género estão omissas nalgumas? A política de

recrutamento e colocação de professores, por exemplo, tem em consideração as necessidades tanto dos professores como das professoras? Ou o género é o domínio exclusivo de uma política separada? Alguns países têm políticas de género separadas para o setor da educação ou uma estratégia de educação das raparigas. É também importante recordar que algumas políticas, que não se referem explicitamente ao género (como uma política geral sobre propinas escolares), podem ter um impacto diferente nas raparigas e nos rapazes. As áreas importantes a examinar numa análise de género da política do setor da educação incluem:

- ❶ Quais são a visão alargada, os princípios e valores que orientam o planeamento e a concepção de programas no setor da educação?
- ❷ Em que medida é que as considerações de género estão presentes no contexto da política de educação? Os documentos da política de educação revelam compromisso ou intenção de abordar a educação das raparigas ou de fazer avançar a igualdade de género?
- ❸ Existem outras políticas (sobre propinas escolares, alimentação escolar ou construção, por exemplo) que não mencionem explicitamente o género mas que possam ter um impacto diferente nas raparigas e nos rapazes?

As disparidades de género podem assumir muitas formas diferentes nos vários países. Nestas circunstâncias, os países precisam de uma gama variada de políticas para lidar com as desigualdades específicas relacionadas com o acesso, práticas na sala de aula, transição para níveis mais altos de ensino e outras questões. Em muitos países, as políticas para fazer avançar a educação das raparigas estão relacionadas com professoras (entrada na universidade, formação, recrutamento, salário e transferência ou promoção) distância das casas dos alunos até à escola (construção de escolas, esquemas de transporte e de pagamento), comportamento dos professores (códigos de conduta, formação, transferência e reporte e resposta), infra-estrutura escolar (acesso a água, saneamento e higiene) e assiduidade

(políticas sobre assiduidade de raparigas grávidas e políticas de readmissão para mães adolescentes).

Embora o desempenho insatisfatório e o abandono escolar por parte dos rapazes tenham sido identificados como problemas em certos contextos, as ações de políticas nestas áreas foram muito mais reduzidas. O Ministério da Educação em Trinidad e Tobago encomendou um estudo (George et al., 2009) para ajudar a produzir estratégias destinadas a responder ao fraco desempenho dos rapazes. Com base numa análise da literatura, o estudo fez algumas recomendações ao Ministério. Algumas das recomendações em termos de políticas e práticas escolares incluíram:

- ❶ Suprimir as práticas escolares que olham para certas atividades como do domínio exclusivo de rapazes e outras de raparigas.
- ❷ Eliminar o curriculum em função do género que ainda predomina, especialmente a nível de secundário.
- ❸ Implementar de forma firme mas equitativa, políticas em matéria de comportamento e disciplina, com um bom apoio pastoral, para que a escola seja um lugar onde os rapazes se sintam confortáveis com a aprendizagem.
- ❹ Não desenvolver nenhuma política escolar que se centre exclusivamente em rapazes, já que tal reforça as diferenças entre género e incentiva os professores a considerarem pontos fortes das crianças em função do seu sexo, e a acomodar-se, em vez de responder aos seus pontos fracos.

A análise dos quadros de políticas na educação deveria ser feita em simultâneo com a análise das questões de género. Por exemplo, a análise das questões atuais pode destacar níveis elevados de gravidez de adolescentes e baixo nível de mães adolescentes na escola. Esta informação pode ajudar os formuladores de políticas e os planeadores a ponderarem a eficácia das políticas de readmissão em vigor.

QUADRO 3.1 EXEMPLOS DE POLÍTICAS PARA APOIAR A EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS E A IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO

Área	Política
Acesso	<p>Com base no sucesso do modelo de educação de base comunitária (CBE) em levar as crianças à escola, em especial raparigas, as <i>Diretrizes de Políticas para uma Educação de Base Comunitária</i> do Afganistão foram aprovadas em 2012. O principal objetivo de estabelecer uma CBE é dar acesso ao ensino básico a raparigas e rapazes, nas áreas rurais e semi-urbanas remotas e marginalizadas, onde as crianças não conseguem ter acesso a escolas públicas formais por causa da distância ou da idade. As diretrizes de políticas, que contêm considerações de género, estipulam várias condições para a criação de CBE. Por exemplo, o documento descreve que deverá ser dada preferência ao recrutamento de professoras, uma vez que as raparigas não estão autorizadas a ir à escola se se tratar de um professor do sexo masculino.</p> <p><i>Fonte: República Islâmica do Afeganistão, 2012.</i></p>
Prevenção e Gestão da Gravidez Precoce	<p>Na Namíbia, a <i>Política do Setor da Educação para a Prevenção e Gestão da Gravidez de Estudantes</i> foi aprovada pelo Conselho de Ministros em 2009. O primeiro objetivo desta política é reduzir o número de gravidezes de alunas e aumentar o número de alunos que são pais a concluírem as suas educações. Para prevenir a gravidez, a política indica que as escolas irão prestar educação sobre saúde sexual e reprodutiva bem como competências para a vida. No que respeita à gravidez de estudantes, são apresentadas medidas destinadas a alunas, alunos (se responsável pela gravidez), família, escolas e ministérios setoriais principais.</p> <p><i>Fonte: Governo da Namíbia, 2009.</i></p>
Escolas Seguras	<p>A <i>Política de Gestão Comportamental para o Sistema Nacional de Educação de 2009</i> da Papua Nova Guiné é orientada, entre outros princípios, pelo direito a um ambiente de aprendizagem seguro, livre de violência, assédio sexual, abuso e exploração. A política descreve as responsabilidades dos diferentes intervenientes, tais como alunos, pais e encarregados de educação, professores e comunidades. As comunidades são incentivadas a “proteger todas as crianças, em especial raparigas e jovens mulheres, de assédio sexual, estupro, incesto e exploração sexual”. Foi desenvolvido, para as escolas, um guia suplementar sobre <i>Gestão do Comportamento</i>. A política está presentemente a ser alvo de uma revisão para contemplar especificamente a violência na escola baseada no género. A prestação de elementos de protecção, em especial para raparigas, estão a ser integrados através da revisão da política de gestão do comportamento escolar para contemplar especificamente a violência na escola baseada no género.</p> <p><i>Fonte: Departamento de Educação da Papua Nova Guiné, 2009.</i></p>
Crianças com Deficiências	<p>A Política do Reino do Camboja sobre Educação para Crianças com Deficiências (2008) visa garantir o direito à educação das crianças com deficiências. A política está alinhada com o enquadramento das Escolas Amigas da Criança, que inclui uma dimensão sobre capacidade de resposta às questões de género. Consequentemente, a política inclui um objetivo “de assegurar que todas as crianças, em especial raparigas com deficiências, têm acesso a escolas e à sua participação em todas as atividades escolares, de forma idêntica à das crianças sem deficiências”. Para aumentar a matrícula de crianças com deficiências, o documento prescreve ações tais como a recolha de dados sobre raparigas com deficiências, ter mulheres com deficiências como modelos a seguir e a participarem em atividades escolares, e um horário flexível para as raparigas com deficiências.</p> <p><i>Fonte: Reino do Camboja, 2008.</i></p>

(continua)

Área	Política
Educação Bilingue	<p>Em 2016, o governo do Peru aprovou um Plano e Política de Educação Intercultural Bilingue (IBE) que foi informado por evidências sobre resultados de aprendizagem melhorados para crianças que recebem instrução na sua língua materna e pelas boas práticas na gestão da IBE (UNICEF, 2015). A política IBE irá apoiar a aprendizagem e a preservação da língua para as crianças de comunidades indígenas, o grupo mais pobre e mais excluído do Peru. Esta política é particularmente importante para as raparigas indígenas, já que são elas que enfrentam a maior desvantagem na educação.</p> <p><i>Fontes: UNICEF, 2015; Luisa Fornara, 2015.</i></p>

3.4 Explorar o Contexto da Política de Educação Relativamente à Gravidez Precoce e não Planeada

A gravidez precoce e não planeada é um enorme obstáculo à educação das raparigas. As raparigas que ficam grávidas tendem a enfrentar sanções legais e sociais e, muitas vezes, abandonam a escola. Para as comunidades, professores, famílias e as próprias raparigas, a gravidez precoce é algo que muda a vida. Dado o papel das políticas de educação, aos níveis nacional, distrital e de escola no que toca a conceder ou negar acesso à escola às raparigas grávidas e jovens mães, a gravidez precoce é também um aspeto da educação. Como a gravidez na adolescência continua a ser uma questão sensível, esta é uma área particularmente desafiante para a política de educação.

Não existe uma solução genérica para resolver a gravidez precoce e não planeada. Dados os diferentes contextos, as respostas irão variar de país para país. Alguns países escolheram atuar no sentido de prevenir a gravidez precoce, integrando a saúde sexual e reprodutiva no currículo escolar ou dando aos jovens acesso aos serviços de saúde e de educação. Noutros países, as políticas apoiam as mães adolescentes a regressarem à escola.

As “políticas de readmissão” são uma opção que permite às mães adolescentes regressarem à escola depois do parto. Contudo, o desenvolvimento e implementação de políticas de readmissão ainda não foi consistentemente eficaz e, nalguns contextos, causou preocupação política e reações sociais adversas. Onde as consultas não faziam parte do processo de formulação de políticas, as medidas não eram apoiadas pelas comunidades ou implementadas em escolas. Nalguns países, a falta de ligação entre o setor da saúde e o da educação em questões de saúde sexual e reprodutiva para os adolescentes limitou a eficácia das políticas.

O Desenvolvimento de uma Resposta Setorial da Educação à Gravidez Precoce e não Planeada (2014) da UNESCO providencia uma análise detalhada de alguns aspetos e insuficiências das políticas de readmissão previstas para possibilitar o regresso das raparigas à escola depois a gravidez.

Apesar da intenção positiva de ajudar as raparigas a continuarem a sua sua educação, as políticas também têm uma faceta punitiva, fruto de requisitos rigorosos tais como a obrigação das raparigas se candidatarem a uma escola diferente ou de ficarem fora do sistema de educação durante um período fixo de tempo, antes da readmissão. Acresce que algumas políticas de readmissão foram impulsionadas por doadores e não têm o apoio total das autoridades nacionais da educação, o que torna a sua implementação mais difícil para as escolas.

CAIXA 3.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA BASEADA NO GÉNERO

A violência na escola baseada no género (SRGBV) define-se como atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica, que ocorrem dentro e nas imediações da escola ou no caminho para a escola. A SRGBV pode ter a forma de violência psicológica, física ou sexual contra raparigas ou rapazes dentro, ou em torno, da escola e durante o caminho de e para a escola. A SRGBV inclui ameaças explícitas ou atos de violência física, intimidação (bullying), assédio verbal ou sexual, contato não consentido, coação sexual e agressões sexuais e estupro. Outros atos implícitos da SRGBV decorrem das práticas escolares diárias que reforçam os estereótipos e a desigualdade de género e estimulam ambientes violentos ou inseguros, especialmente contra aqueles que não se inserem nas concepções generalizadas de masculinidade ou feminilidade. O castigo corporal e a disciplina são também frequentemente utilizados em escolas de uma forma discriminatória e em função do género. Em todo o mundo, educadores e estudantes masculinos e femininos podem ser vítimas e autores de violência, muito embora o grau e a forma possam variar entre os países e dentro das regiões (UNGEI et al., 2015). A SRGBV é fruto de normas de género,

estereótipos, desigualdades sistémicas e de uma dinâmica desigual do poder com base no género, profundamente enraizados, e a evidência sugere que as raparigas e mulheres são mais vulneráveis às formas de SRGBV. As situações de conflito prolongado, deslocação de pessoas, e pobreza exacerbam a vulnerabilidade das crianças à SRGBV.

Enquanto as evidências sobre incidentes e respostas à SRGBV estão a aumentar, há uma quantidade limitada de dados globais comparáveis sobre as diferentes formas de SRGBV e o seu impacto nas raparigas e rapazes. Existe relativamente mais informação sobre intimidação (bullying) e castigo corporal, sendo mais comuns os passos para os abordar numa política nacional de educação. No entanto, é importante considerar as dimensões de género das políticas existentes e assegurar que elas consideram as vulnerabilidades das raparigas e dos rapazes. As respostas políticas para responder à SRGBV, para além de programas de combate à intimidação, podem incluir protocolos relativos ao reporte e à resposta a dar, códigos de conduta dos professores, e políticas e programas de prevenção da violência e de segurança da escola.

As características relacionadas com estas políticas podem ser divididas nas categorias seguintes:

➤ **Período de readmissão:** As raparigas estão autorizadas a regressar à escola depois de um período de tempo específico ao contexto. Por exemplo, em 2007 o Departamento de Educação da África do Sul publicou Medidas para a Prevenção e Gestão da Gravidez das Alunas, apoiando o regresso à escola das raparigas e recomendando uma pausa de dois anos da escola depois da gravidez (Willan, 2013). No entanto, considera-se que dois anos é um período de tempo excessivo para se estar fora do ensino formal e para conseguirem pôr-se a par de um programa académico (Ramulumo and Pitsoe, 2013).

➤ **Condicionalidade para a readmissão:** Alguns países requerem que as raparigas cumpram condições específicas para poderem regressar à escola. Desde 1993, por exemplo, o Malawi tem tido uma política que permite que as mães adolescentes regressem à escola após um ano, mas obriga-as a escrever três cartas aos diretores para lhes reservarem o lugar, algo que raramente é feito (Mchaju Liwewe, 2012). As raparigas decidem às vezes candidatarem-se a uma escola diferente para evitarem o estigma e a discriminação dos colegas e dos funcionários da escola. Se forem aceites pela escola, as raparigas não podem voltar a abandonar a escola, ou então serão expulsas permanentemente (Mayzel et al., 2010).

➤ **Flexibilidade e apoio:** Nalguns casos, as políticas de readmissão oferecem um certo grau de flexibilidade às mães adolescentes com vista a apoiar o seu regresso à escola. Em Madagáscar, as mães adolescentes podem regressar à escola logo após o parto, enquanto nos Camarões as raparigas têm o direito de negociar a duração da sua licença de

maternidade e podem conseguir aulas extra para recuperaram a matéria perdida (Ministério da Educação, 2008). No Quénia, a política de readmissão recomenda o aconselhamento das raparigas, depois do seu regresso à escola (Omwancha, 2012).

(UNESCO, 2014)

3.5 Exercício para Aplicação e Reflexão

O Quadro 3.2 descreve um exercício breve para avaliar a o contexto da política para a educação das raparigas e a igualdade de gênero a nível de país. Debate as questões na primeira coluna intitulada “Áreas a Serem Examinadas” e regista todas as informações, discernimentos e questões adicionais na segunda coluna intitulada “Destaques da Discussão.”

QUADRO 3.2 AVALIAR O CONTEXTO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RAPARIGAS E A IGUALDADE DE GÊNERO NO SETOR DA EDUCAÇÃO

Áreas a Serem Examinadas	Destaques da Discussão
1. Há alguma lei ou política nacional da educação que garante o ensino público gratuito e obrigatório para todos? Em caso afirmativo, o que inclui?	
2. O plano/política nacional ou estatal de educação contempla a educação das raparigas ou a igualdade de género?	
3. Existem políticas para abordar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Castigo corporal? ➤ Segurança nas escolas, incluindo violência na escola baseada no género? ➤ Saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva, competências para a vida e prevenção da gravidez? ➤ Casamento precoce? ➤ Assiduidade por parte das raparigas grávidas? ➤ Readmissão das mães em idade escolar depois do nascimento dos seus bebés e oferta de cuidados infantis? ➤ Saneamento e higiene na escola, incluindo higiene menstrual? 	

(continua)

Áreas a Serem Examinadas	Destaques da Discussão
4. Existem políticas que não sejam específicas do género mas que possam ter um impacto na igualdade de género na educação, e.g., política de abolição das taxas escolares, política sobre a linguagem da instrução, etc.?	
5. Existe um código de conduta para os professores? E inclui cláusulas relacionadas com o castigo corporal e violência baseada no género?	
6. Há uma política específica ou outro instrumento para aumentar o número de professoras? Em caso afirmativo, a que níveis de educação se aplica?	
7. Existe uma política específica ou outro instrumento para aumentar o número de gestoras ou de decisoras, incluindo diretoras de escola e diretoras ou supervisoras distritais	
8. Estão em vigor políticas ou instrumentos para assegurar que o processo de desenvolvimento do currículo e dos materiais de ensino e aprendizagem integra as questões de género?	
9. Há objetivos e metas setoriais desagregados por sexo para indicadores-chave, como matrículas, assiduidade, retenção, repetição, transição para o secundário, conclusão ou sucesso? Em caso afirmativo, em que níveis do ensino?	
Constatações Principais	
Ação Recomendada	

Módulo 4: Utilização de Dados para Analisar os Desafios à Igualdade de Género na Educação

4.1 Panorama Geral

O planeamento do setor da educação sensível ao género requer a recolha e análise de informações quantitativas e qualitativas de uma variedade de fontes. Este módulo centra-se no uso de dados administrativos e de inquéritos para compreender as disparidades de género na educação, bem como as causas possíveis e os fatores que contribuem para estas disparidades de género. Este módulo visa:

- ❶ Discutir o uso de dados da educação para medir a paridade de género e a igualdade de género;
- ❷ Apresentar diferentes fontes de dados para avaliar a paridade e as disparidades de género na educação;
- ❸ Fornecer exemplos do modo como a análise de dados pode ajudar a identificar as disparidades de género na educação e as suas causas; e
- ❹ Ilustrar o uso e as limitações de várias fontes de dados.

4.2 Paridade de Género e Igualdade de Género

4.2.1 COMPREENDER A DIFERENÇA ENTRE PARIDADE DE GÉNERO E IGUALDADE DE GÉNERO

Para os governos e a comunidade global que procuram cumprir os compromissos de longa data de assegurar o acesso a educação de qualidade para todos, a paridade de género nas matrículas é considerada um objetivo principal e um indicador-chave de sucesso. A paridade de género refere-se à igual participação de raparigas e rapazes na educação. A igualdade de género é um conceito mais vasto e que se refere aos direitos para se ter

acesso e participar na educação—algumas vezes definida como igualdade de direitos à educação, *no seio da educação e através da educação* (UNESCO 2003). Assim, a igualdade de género na educação exige a prossecução de ambientes educacionais que respondam às questões de género e resultados de educação que se traduzam numa maior participação de raparigas e rapazes no desenvolvimento social, económico e político das suas sociedades. Alcançar a paridade de género é entendido como apenas um primeiro passo para a igualdade de género (UNESCO, 2012).

Nos últimos quinze anos, realizaram-se esforços tremendos para eliminar as disparidades de género na educação. O progresso no sentido da paridade de género nos ensinos primário e secundário é tido como uma das histórias de maior sucesso. Desde 2000, o número de países que alcançaram paridade de género, tanto no ensino primário como secundário, aumentou de 36 para 62. Mas, ao mesmo tempo, menos de metade da totalidade dos países alcançou paridade de género no ensino primário e secundário até 2015 e nenhum país da África Subsariana conseguiu a paridade em ambos os níveis (UNESCO, 2015). Em geral, as medidas internacionais e nacionais utilizadas para reportar em matéria de género na educação dão conta de paridade de género nas matrículas escolares, assiduidade, progressão e resultados de aprendizagem. No entanto, alcançar a paridade de género não significa que o género deixou de ser uma questão na educação. Como uma técnica de medição, a paridade de género não fornece informações sobre a experiência, participação e sucesso na sala de aulas e o desenvolvimento de competências que levam à capacitação. Enquanto a paridade de género continua a ser uma medida importante, ela fornece informações incompletas sobre os processos e investimentos necessários para desenvolver, apoiar e sustentar a igualdade de género na educação (Unterhalter, 2015).

4.2.2 O ÍNDICE DE PARIDADE DE GÉNERO (GPI)

As discussões sobre diferenças entre géneros na educação são facilitadas por uma medida conhecida por Índice de Paridade de Género (GPI). As medidas da paridade de género na educação permitem uma comparação entre a participação feminina e masculina no ensino e nas oportunidades de escolaridade (FHI 360, 2015) e o GPI pode ser calculado para todos os indicadores na educação, desagregado por sexo. O GPI calculase, dividindo o valor feminino de um indicador pelo valor masculino para um determinado nível de educação (UIS).

$$\text{GPI para um determinado indicador no ano } x = \frac{\text{Valor feminino de um determinado indicador no ano } x}{\text{Valor masculino de um determinado indicador no ano } x}$$

Um GPI de um (1) indica paridade entre os sexos. Um GPI que varie entre zero (0) e um (1) significa uma disparidade em favor do sexo masculino e um GPI superior a um (1) indica uma disparidade em favor do sexo feminino. Um GPI com um valor entre 0.97 e 1.03 tem sido normalmente aceite como paridade de género (UIS).

Embora o GPI seja uma ferramenta útil para medir a mudança, isso não significa necessariamente que a situação da educação para as raparigas ou rapazes tenha melhorado. Um aumento do GPI pode significar que as matrículas ou a conclusão do ensino por parte das raparigas melhoraram ou que as matrículas e conclusões dos rapazes diminuíram. Também não mostra se o nível global de participação na educação é alto ou baixo. Como indicador, o GPI é essencial mas não suficiente para revelar as taxas de participação reais. Nestas circunstâncias, precisa de ser complementado por outros indicadores e análises, tais como a determinação das tendências das matrículas, participação e conclusão ao longo do tempo e comparação das tendências para raparigas e rapazes.

4.2.3 MEDIR A IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO

As medições da igualdade de género não foram aplicadas globalmente, embora esforços em pequena escala por parte de investigadores e ONGs tenham contribuído de modo considerável para o avanço deste trabalho. A aplicação destas medidas está limitada pela falta de acordo global sobre a definição precisa de igualdade de género na educação e pela ausência de dados comparáveis entre os países. Os exemplos apresentados neste módulo irão centrar-se sobretudo nos dados que dizem respeito à paridade de género.

4.3 Fontes de Dados e Indicadores para Análise

Os dados permitem aos responsáveis pela formulação de políticas ter uma melhor compreensão das disparidades e desigualdades de género e tomar decisões baseadas em evidências. Os dados tornam-se nas peças fundamentais para a análise de género mas, os dados só por si não têm qualquer significado—têm de ser interpretados. Os mesmos dados também podem ser interpretados de formas diferentes, pelo que é útil envolver terceiros ou procurar a sua interpretação. A nível global, dados comparáveis internacionalmente são fornecidos por organizações estatísticas internacionais, tais como o Instituto de Estatística da UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Estes dados são calculados a partir de registos administrativos reportados anualmente pelos ministérios e escritórios administrativos do país e, algumas vezes, sujeitos a uma nova estimativa e reorganização para fins de comparabilidade. O Centro de Dados e da Política de Educação e o EdStats do Banco Mundial são também os principais repositórios de dados da educação que podem ser úteis. Ambos os repositórios fornecem dados abrangentes extraídos de fontes internacionais e nacionais. Contudo, o Centro de Dados e da Política de Educação e o EdStats do Banco Mundial não modificam os dados de fontes diferentes para os tornar consistentes.

4.3.1 FONTES DE DADOS

Fontes de dados comuns que normalmente estão disponíveis a nível de país e que podem informar e apoiar a análise de género na educação incluem:

- ❶ **Dados do recenseamento da população** sobre características demográficas e sociais básicas da população, como a idade, sexo, local de nascimento, estado civil e local de residência habitual. Podem também incluir literacia, frequência escolar e nível de instrução.
- ❷ **Dados administrativos** de ministérios da educação e gabinetes estatísticos nacionais. Estes dados são recolhidos por organismos nacionais no recenseamento escolar e sistemas de informação de gestão de educação (EMIS), atualizados numa base anual e podem ser desagregados a nível subnacional e por sexo.
- ❸ **Dados de inquéritos aos agregados familiares** de fontes tais como, inquéritos demográficos e de saúde (DHS), inquéritos conjuntos de indicadores múltiplos (MICS) da UNICEF, e inquéritos gerais a agregados familiares (GHS) administrados por agências governamentais nacionais. Os inquéritos aos agregados familiares são especialmente valiosos porque fornecem indicadores de educação quanto ao contexto da criança ou adulto (como sexo, localização urbana ou rural, riqueza e educação dos pais).
- ❹ **Conjuntos de dados criados**, como a Base de Dados Mundial sobre a Desigualdade na Educação (WIDE) da UNESCO que destaca a influência poderosa de circunstâncias como a riqueza, género, etnia e localização na educação e realça a desigualdade na educação entre grupos dentro dos países.
- ❺ **Informações sobre resultados de aprendizagem** com origem em:
 - **Avaliações específicas do país**, incluindo dados sobre os resultados dos exames nacionais e avaliações do nível de leitura e de numeracia, tais como a Avaliação da Leitura nos Anos Escolares Iniciais (EGRA) e a Avaliação de Matemática nos Anos Escolares Iniciais (EGMA);
 - **Avaliações regionais**, como o Laboratório Latino-Americano para Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), o Programa de Análise dos Sistemas de Educação (PASEC), e o Consórcio da África Austral e Oriental para Medição da Qualidade da Educação (SACMEQ);
 - **Avaliações internacionais dos alunos**, incluindo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Estudo Internacional do Progresso Literacia de Leitura (PIRLS) e Tendências no Estudo Internacional de Matemática e da Ciência (TIMSS); e
 - **Avaliações em grande escala da aprendizagem conduzidas pelos cidadãos** que são realizadas ao nível de agregado familiar. Como exemplos, incluem-se o Relatório Anual do Estado da Educação (ASER) na Índia e Paquistão; Beekungo no Mali; Jangandoo no Senegal; e a Iniciativa Uwezo no Quênia, Tanzânia e Uganda.
- ❻ Também é possível encontrar dados, bem como análises, que podem ajudar na interpretação de dados, em:
 - **Documentos de análise da educação do governo e de análise conjunta do governo e dos doadores**, incluindo documentos de estratégia, políticas nacionais sobre manuais escolares, políticas ou circulares sobre colocação de professores, relatórios de revisão setorial conjunta, estratégias para a educação das raparigas, relatórios sobre a situação do país (CSR) e planos da estratégia para redução da pobreza (PRSP) ou outros estudos analíticos;
 - **Avaliações** produzidas por ministérios governamentais, universidades e parceiros, como as agências da ONU, o Banco Mundial, as agências bilaterais de desenvolvimento, ONGs e OSCs;
 - **Estudos de pesquisa**, muitas vezes encomendados por parceiros de desenvolvimento e preparados por universidades e instituições de pesquisa sobre áreas específicas de interesse. Estes estudos podem ter um âmbito qualitativo ou

quantitativo ou podem seguir uma abordagem mista, usando os dois métodos; e

- **Dados em pequena escala e inquéritos e informações independentes** tais como relatórios do país sobre a incidência de violência na escola baseada no género (SRGBV) (Plan Sierra Leone et al., 2010).

Dados administrativos e dados de inquéritos são os mais utilizados na educação. Cada tipo tem as suas vantagens e desvantagens. Por exemplo, os dados administrativos medem o universo escolar, são coligidos com mais frequência e são, regra geral, pouco dispendiosos. No entanto, os dados têm limitações uma vez que apenas captam informações de alunos que estão na escola. Os dados de inquéritos medem o universo do agregado familiar e podem, portanto, fornecer informações sobre a procura de educação. Porém, os dados de inquéritos são recolhidos com menos frequência e podem ser mais caros. Às vezes existem discrepâncias entre os dados reportados do censo escolar e os dos inquéritos aos agregados familiares e que podem chamar a atenção para questões importantes do setor da educação. Mais informações sobre o modo como os dados administrativos e dos inquéritos podem ser utilizados para se complementarem entre si estão disponíveis em *Guide to the Analysis and Use of Household Survey and Census Education Data* (ver secção sobre recursos adicionais).

4.3.2 INDICADORES-CHAVE

Podem ser utilizados certos indicadores-chave para comparar a educação das raparigas e dos rapazes, em grande parte em termos de paridade na participação. As informações referentes a estes indicadores podem provir de dados administrativos, dados de inquéritos aos agregados familiares, bases de dados nacionais sobre exames ou inquéritos de avaliação da aprendizagem. Estes indicadores-chave incluem:

- ➊ **Percentagem de novos alunos admitidos no 1º Ano do ensino primário com experiência de ensino pré-escolar:** O número total de novos alunos do 1º Ano do ensino primário que frequentaram alguma forma organizada de programa de educação pré-escolar, expresso como uma percentagem do

número total de novos alunos admitidos no ensino primário.

- ➋ **Taxa Bruta de Admissão (GIR) no primeiro ano do ensino primário:** O número total de novos alunos que entraram no primeiro ano do ensino primário, independentemente da idade, expresso como uma percentagem da população em idade oficial de entrada no ensino primário. Utiliza-se o mesmo método para calcular a GIR para o primeiro ano do ensino secundário inferior.
- ➌ **Taxa de abandono por grau:** A proporção de alunos de um coorte matriculados num determinado grau num dado ano letivo que deixaram de estar matriculados no ano escolar seguinte.
- ➍ **Taxas de repetição por grau:** Proporção de alunos de um coorte matriculados num determinado grau num dado ano escolar que estudam no mesmo grau no ano letivo seguinte.
- ➎ **Taxa Bruta de Admissão no último grau do ensino primário (medição indireta da conclusão):** O número total de novos alunos que entraram no último ano do ensino primário, independentemente da idade, expresso como uma percentagem da população na idade teórica de entrada no último ano do ensino primário. O mesmo método é utilizado para calcular a GIR do último ano do secundário inferior.
- ➏ **Taxa de transição do ensino primário para o secundário inferior:** O número de alunos (ou estudantes) admitidos no primeiro ano do ensino secundário inferior num determinado ano, expresso como uma percentagem do número de alunos (ou estudantes) matriculados no último ano do ensino primário no ano anterior.
- ➐ **Taxa Bruta de Matrículas (GER):** O total das matrículas num nível específico de educação, independentemente da idade, expresso como uma percentagem da população elegível em idade escolar oficial, correspondente ao mesmo nível de educação num dado ano letivo.
- ➑ **Crianças fora da escola em idade do ensino primário:** Crianças que estão no escalão etário oficial do

ensino primário e não estão matriculadas nem no ensino primário nem secundário. A **taxa de crianças fora da escola** é o número de crianças em idade oficial do ensino primário, que não estão matriculadas nem no ensino primário nem secundário, expresso como uma percentagem da população na idade oficial do ensino primário.

- ➊ **Resultados de aprendizagem:** Notas médias ou taxas de aprovação nos exames nacionais, resultados relativos às avaliações de estudantes (como o SACMEQ, PASEC, LLECE, PISA, TIMSS e PIRLS). Ao nível de pré-primário, a percentagem de crianças entre os 36 e 59 meses que estão a caminho de cumprir pelo menos três dos quatro domínios de desenvolvimento, pode ser encontrada a partir dos dados dos MICS.

Notas sobre o uso de indicadores:

- ➋ A utilização exclusiva de *Taxas Brutas de Matrículas* para comparar a participação de raparigas e rapazes no ensino pode ser enganadora, uma vez que GER mais altas podem estar associadas com um maior acesso ou participação de raparigas ou rapazes mas, também, com taxas de repetição mais altas. Logo, se a GER de rapazes for mais alta do que a das raparigas, pode significar que as raparigas fazem menos matrículas na escola ou que há mais raparigas a abandonar o ensino (desvantagem das raparigas) mas também pode querer dizer que os rapazes repetem mais o ano (o que é uma perda para os rapazes).
- ➌ *Números ou taxas de crianças que estão fora da escola* (ou às vezes *taxas líquidas de matrículas* ou NER, não mencionados acima) podem também ser utilizados. No entanto, as crianças em idade do ensino primário que entram tardiamente na escola (uma ocorrência comum em muitos países) são incluídas nos números de crianças fora da escola (e não são contadas na NER), muito embora acabem por ter acesso à educação. As diferenças nas taxas de raparigas vs. rapazes com idade a mais pode, portanto, afetar os números relativos a crianças fora da escola e a NER.

Fonte: UNESCO, 2016a

4.4 Identificar as Disparidades de Género na Educação

4.4.1 DISPARIDADES DE GÉNERO POR NÍVEL DE ENSINO

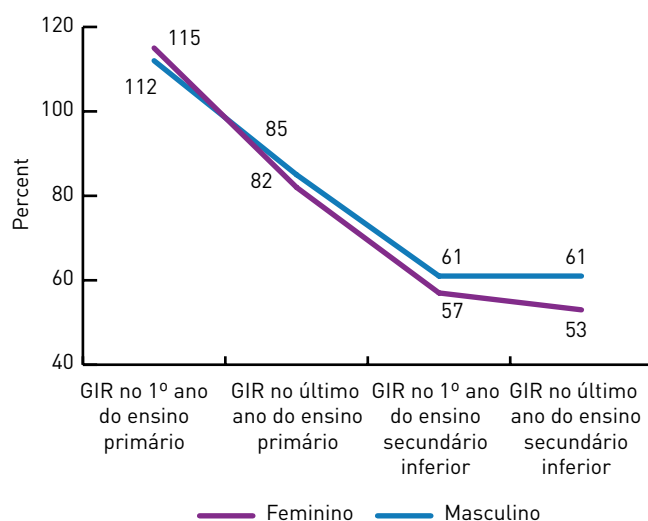
Para cada um dos indicadores-chave de educação referido na secção anterior, pode-se analisar os valores médios para raparigas e rapazes separadamente e depois calcular o GPI. Isto ajuda a comparar a experiência das raparigas e rapazes em relação às matrículas, progresso e conclusão nos vários níveis da educação.

A Figura 4.1 mostra que há diferenças relativamente pequenas entre o acesso e progressão de raparigas e rapazes no nível primário na Zâmbia. A taxa bruta de admissão no primeiro ano do ensino primário é ligeiramente mais alta para as raparigas do que para os rapazes, enquanto no último ano do ensino primário acontece o inverso—parece que os rapazes concluem o ensino primário a uma taxa ligeiramente superior à das raparigas. Uma grande proporção, tanto de raparigas como de rapazes, abandona os estudos entre o último ano do primário e o início do secundário inferior, conforme se constata pela redução registada entre a GIR no último ano do ensino primário e a GIR no primeiro ano do ensino secundário inferior (25 pontos percentuais para raparigas e 24 pontos percentuais para rapazes). O GPI no início do ensino secundário inferior é de 0,93. As disparidades são mais visíveis no fim do ensino secundário inferior, onde o GPI é de 0,86.

Apesar de terem uma progressão relativamente semelhante no ensino primário, há uma diferença significativa nos resultados de aprendizagem das raparigas e dos rapazes na Zâmbia, em especial em matemática. Os dados do SACMEQ III (2007) revelam que 53% das raparigas do 6º Ano aprendem o básico em leitura, face a 58% dos rapazes, enquanto os números para a matemática são de 29% e 36%, respetivamente.

Para além das avaliações das disparidades de género em diferentes níveis de ensino, os perfis de escolarização,⁵

⁵ Para mais pormenores sobre como desenvolver perfis de escolarização, ver Diretrizes Metodológicas para a Análise do Setor da Educação, Volume 1, Secção 2.1 da GPE, UNESCO/IIEP, UNICEF e o Banco Mundial.

FIGURA 4.1 COMPARAR O ACESSO E CONCLUSÃO DO ENSINO DE RAPARIGAS E RAPAZES ZÂMBIA, 2013

	GIR no 1º ano do Ensino Primário	GIR no último ano do Ensino Primário	GIR no 1º ano do Ensino Secundário Inferior	GIR no último ano do Ensino Secundário Inferior
Raparigas	115	82	57	53
Rapazes	112	85	61	61
GPI	1.03	0.96	0.93	0.86

Fonte: Instituto de Estatísticas da UNESCO, 2015

que indicam a progressão das crianças por ano escolar, podem ser uma ferramenta útil. A Figura 4.2 apresenta um exemplo de um perfil de escolarização para raparigas e rapazes no Chade, que destaca o modo como as disparidades de género progridem de um ano para o outro.

4.4.2 DISPARIDADES DE GÉNERO ENTRE GRUPOS DE POPULAÇÃO

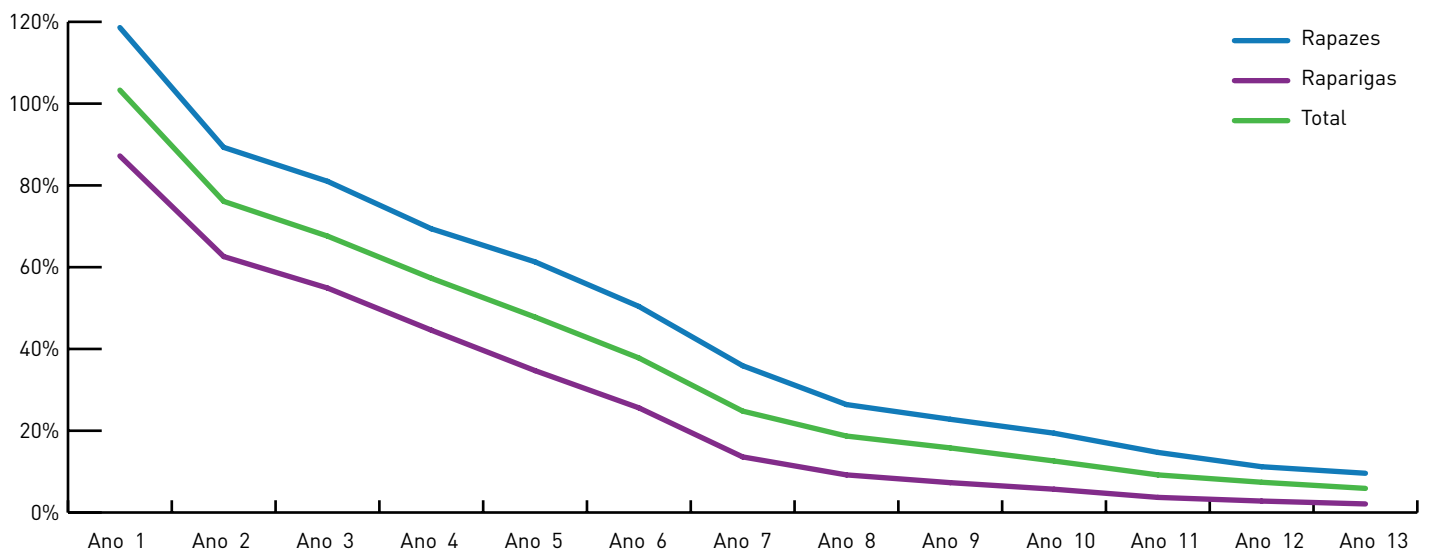
Analisar as médias dos países no que se refere ao acesso, progressão e conclusão de raparigas e rapazes na educação é um primeiro passo seguido da melhor forma por uma análise aprofundada das disparidades entre género nos diferentes grupos de população.

A Figura 4.3 apresenta o GPI no ensino secundário inferior de vários países. Fornece o GPI médio, o GPI para

crianças dos 20% dos agregados familiares mais pobres e o GPI das crianças dos 20% dos agregados familiares mais ricos. Em muitos países, (como o Haiti, Malaui, Gana, Gabão e Colômbia) o GPI médio está próximo de 1 mas o índice de paridade de género para os estudantes *mais pobres* está longe de 1.

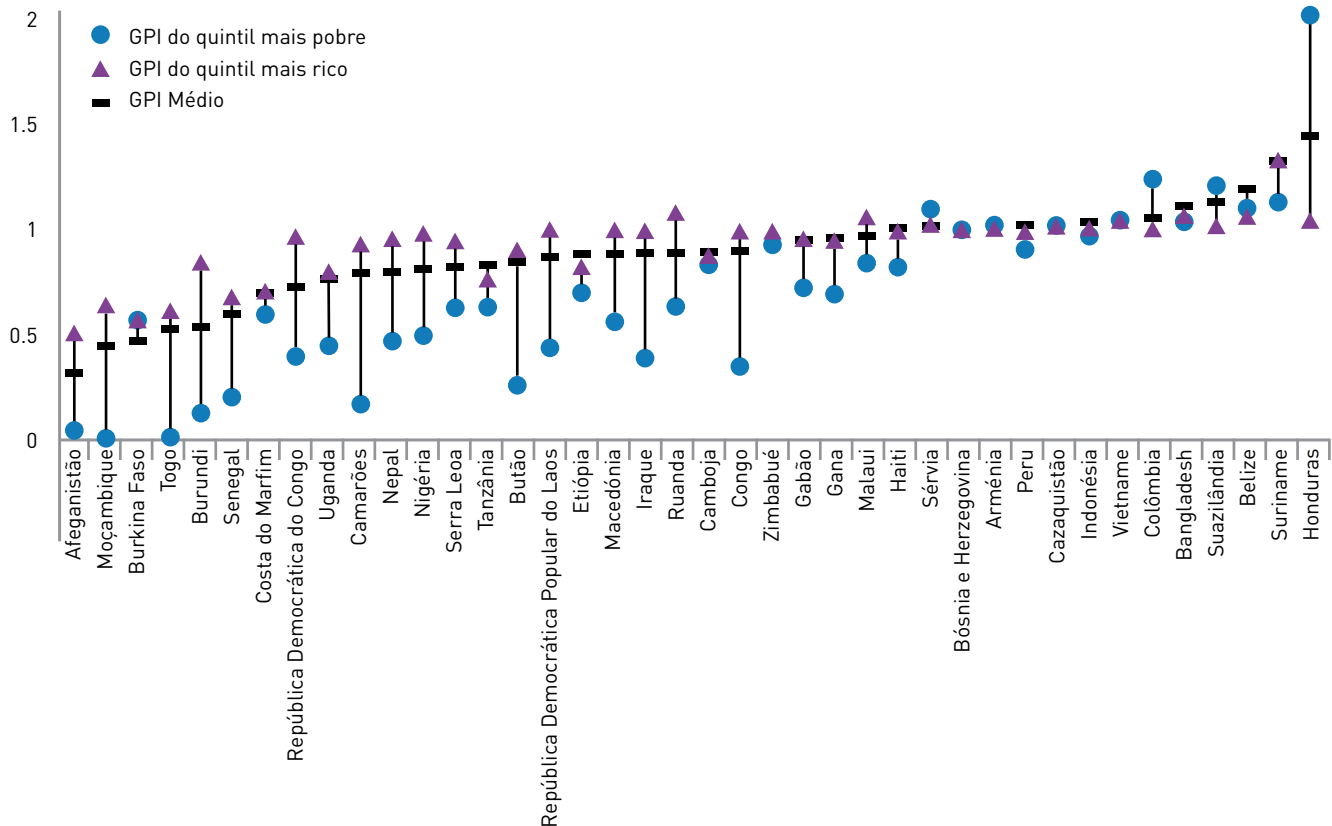
Neste tipo de contexto, a média encobre as disparidades de género para alguns grupos de população. Noutros países, como a República Democrática do Congo e Honduras, onde as disparidades de género são significativas, o GPI médio indica que existem disparidades de género no país. Contudo, a análise por quintil de riqueza mostra que as raparigas e rapazes mais ricos estão protegidos das disparidades. Por exemplo, nas Honduras existe quase o dobro de raparigas pobres a concluírem o secundário inferior em relação a rapazes

FIGURA 4.2 PERFIL DE ESCOLARIZAÇÃO DAS RAPARIGAS E RAPAZES NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO CHADE 2003/2004



Fonte: Pôle de Dakar et al., 2007.

FIGURA 4.3 ÍNDICE DE PARIDADE DE GÉNERO DA TAXA MÉDIA DE CONCLUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR E DOS 20% ("QUINTIL") DAS CRIANÇAS DOS AGREGADOS FAMILIARES MAIS POBRES E MAIS RICOS

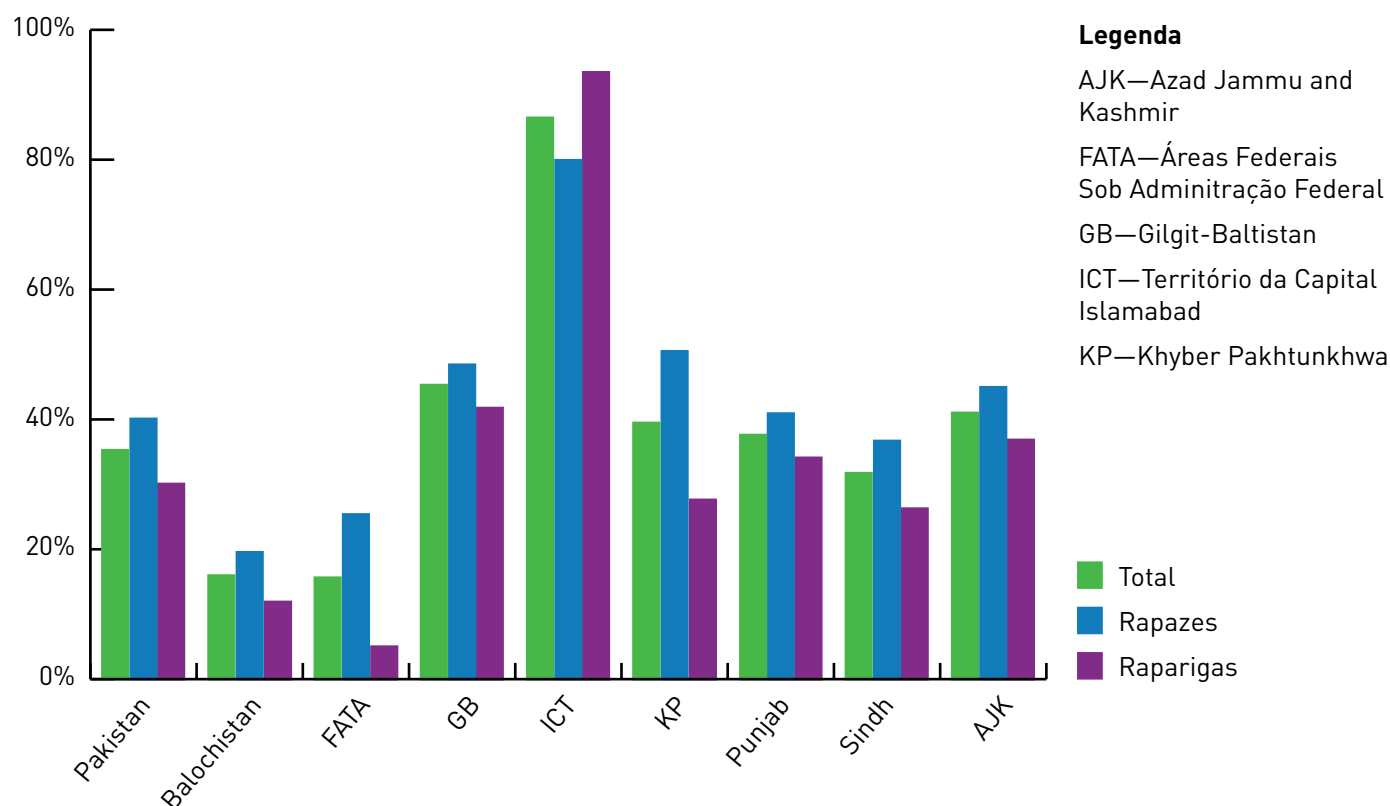


Fontes: UNICEF, 2015; base de dados WIDE, 2016.

pobres, enquanto os rapazes e raparigas ricos concluem o secundário inferior a taxas idênticas. Noutros casos, a vantagem pode variar de acordo com o quintil de riqueza. Por exemplo, no Ruanda, a taxa de conclusão das raparigas é superior à dos rapazes entre crianças das famílias mais ricas, mas as raparigas mais pobres estão em desvantagem considerável comparativamente aos rapazes. Em contextos em que as disparidades de género são muito divergentes para diferentes grupos de população, analisar unicamente as médias pode conduzir à concepção e aplicação de soluções que, para muitas crianças no país, serão desnecessárias ou até mesmo possivelmente contraproducentes. Consequentemente, é essencial considerar a interação do género com a riqueza e outros fatores de desvantagem, como a localização (urbana/rural, por região), etnia, grupo linguístico e deficiências.

A Figura 4.4 apresenta a análise das disparidades de género na taxa bruta de matrículas no ensino secundário no Paquistão com base nos dados do EMIS para sublinhar as diferenças regionais. Mostra que, a nível nacional, a GER dos rapazes no ensino secundário é um pouco mais alta do que a das raparigas. Contudo, quando se desagregam os dados por província, algumas províncias revelam disparidades de género muito maiores na GER. Por exemplo, em Khyber Pakhtunkhwa (KP), o número de rapazes matriculados no ensino secundário é quase o dobro do das raparigas, enquanto nas Áreas Tribais sob Administração Federal (FATA) o número de rapazes é cinco vezes maior do que o das raparigas. Por outro lado, há mais raparigas do que rapazes matriculados no ensino secundário no Território da Capital Islamabad (ICT).

FIGURA 4.4 TAXA BRUTA DE MATRÍCULAS (GER) NO ENSINO SECUNDÁRIO NO PAQUISTÃO PARA 2012–2013



Fonte: Governo do Paquistão, Ministério Federal da Educação e Formação Profissional, 2014.

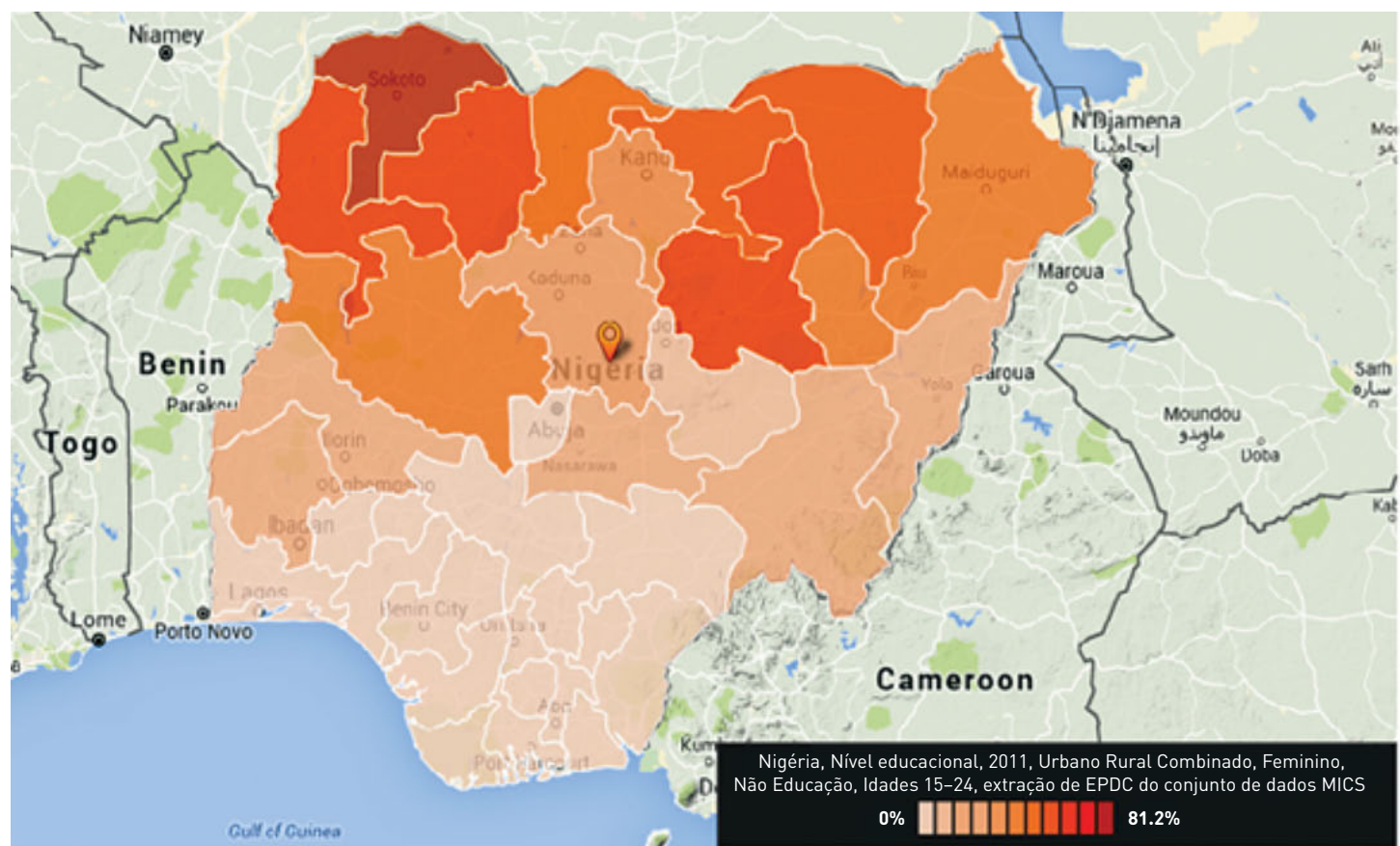
Os mapas são uma outra forma de visualizar dados e de salientar as disparidades geográficas. A Figura 4.5, que foi elaborada utilizando dados do inquérito aos agregados familiares MICS de 2011 da UNICEF, com origem em dados do Centro de Dados e de Política de Educação FHI 360, mostra as disparidades de género por região geográfica. Neste caso, a maioria das mulheres jovens (idades entre 15 e 24 anos) no Norte da Nigéria não dispõem de educação, contrastando com a parte Sul do país.

Também podem ser consideradas as disparidades entre os diferentes grupos étnicos. A Figura 4.6 ilustra as

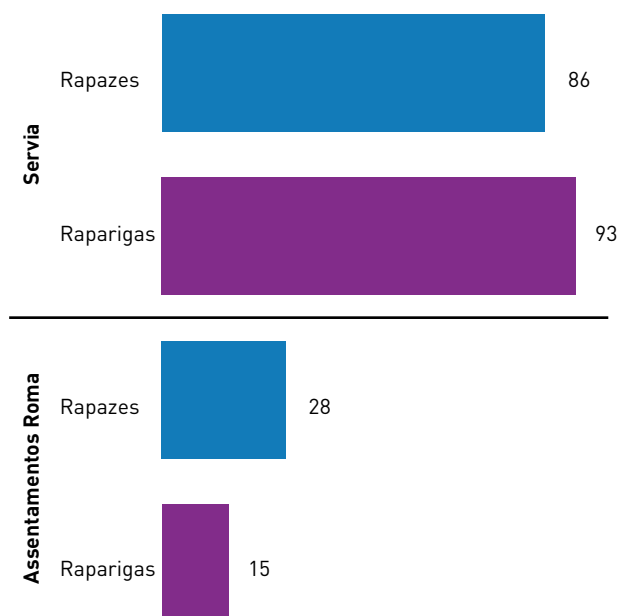
disparidades de género por grupo étnico na Sérvia. O gráfico mostra a frequência do ensino secundário por género na Sérvia como um todo e para os assentamentos Roma, especificamente. Mostra que enquanto, em média, as raparigas sérvias frequentam mais a escola secundária do que os rapazes (93% de raparigas face a 86% de rapazes), os rapazes dos assentamentos Roma têm o dobro da probabilidade de frequentarem a escola em relação com as raparigas dos assentamentos Roma (28% dos rapazes face a apenas 15% das raparigas).

Face à variedade de grupos populacionais dentro de um país, pode ser útil fazer um resumo do modo como

FIGURA 4.5 PERCENTAGEM DE JOVENS MULHERES NA NIGÉRIA COM IDADE ENTRE OS 15 E 24 ANOS SEM QUALQUER TIPO DE EDUCAÇÃO



Fonte: Centro de Dados e de Política de Educação FHI 360.

FIGURA 4.6 FREQUÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NA SÉRVIA: MÉDIA NACIONAL E NOS ASSENTAMENTOS ROMA, POR GÉNERO

Fontes: Gabinete Estatístico da República da Sérvia e UNICEF, 2014.

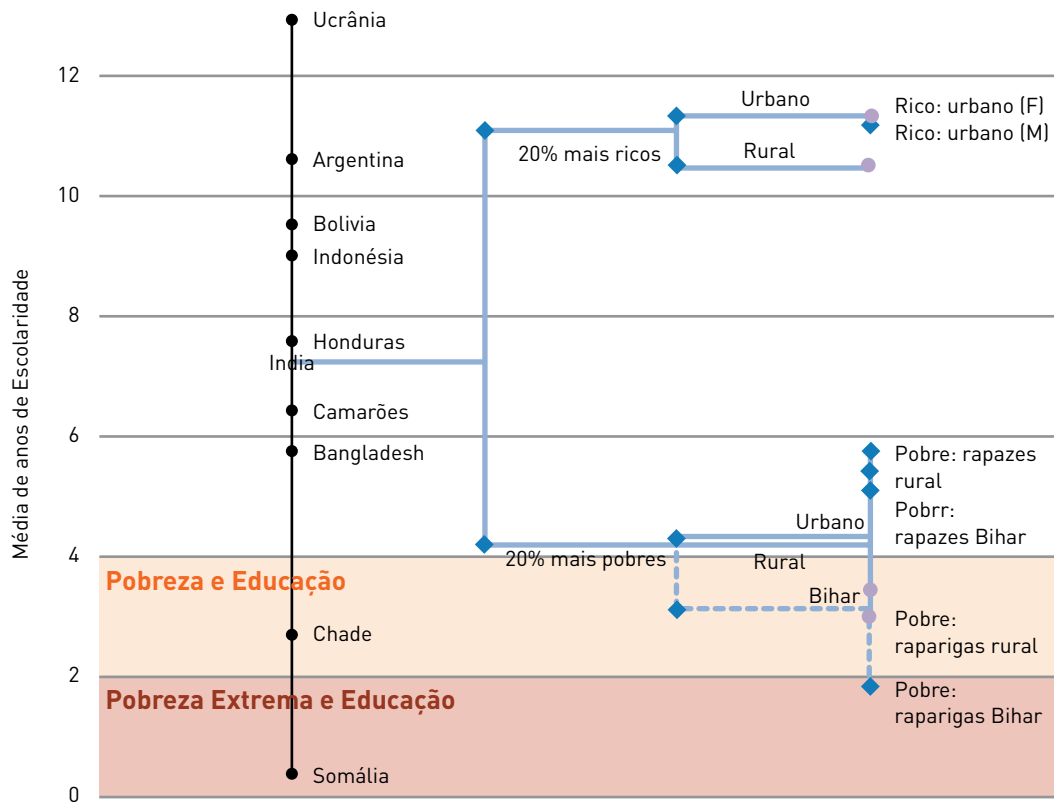
CAIXA 4.1 ÍNDICE DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO DO NEPAL

Nos últimos anos, o Nepal melhorou extraordinariamente a equidade na educação; a paridade de género no acesso é agora alcançada do primário ao secundário, e muitas crianças de sub-grupos da população anteriormente excluídos estão agora a frequentar a escola. Para continuar a melhorar a equidade na educação, foi lançada em 2014 a Estratégia de Equidade Consolidada. Como parte deste processo, o governo do Nepal tem estado a trabalhar em parceria com a UNICEF e outros parceiros de desenvolvimento com vista a desenvolver um Índice de Equidade na Educação que registe e compare as desigualdades na educação em dimensões fundamentais, tais como género, casta e etnia, riqueza, deficiências e localização geográfica. A partir dos dados da gestão da educação e dos inquéritos aos agregados familiares, o índice calcula uma percentagem única para o nível de desigualdades na educação em cada distrito

relativamente a três áreas de resultados: acesso, participação e aprendizagem à educação.

Adicionalmente, o índice permite uma análise mais aprofundada dos dados de modo a que os principais motores das desigualdades possam ser identificados. O índice é concebido de forma a fornecer, aos planeadores e formuladores de políticas da educação, as informações de que precisam para melhor endereçarem a sua programação e para garantir que os recursos serão afetados de modo a alcançar uma maior equidade entre e dentro dos distritos do Nepal.

O Índice de Equidade na Educação foi aprovado em Maio de 2016 e é a principal ferramenta de planeamento e implementação da Estratégia Governamental Consolidada de Equidade.

FIGURA 4.7 NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESCOLARIDADE POR RIQUEZA, LOCALIZAÇÃO E GÉNERO NA ÍNDIA

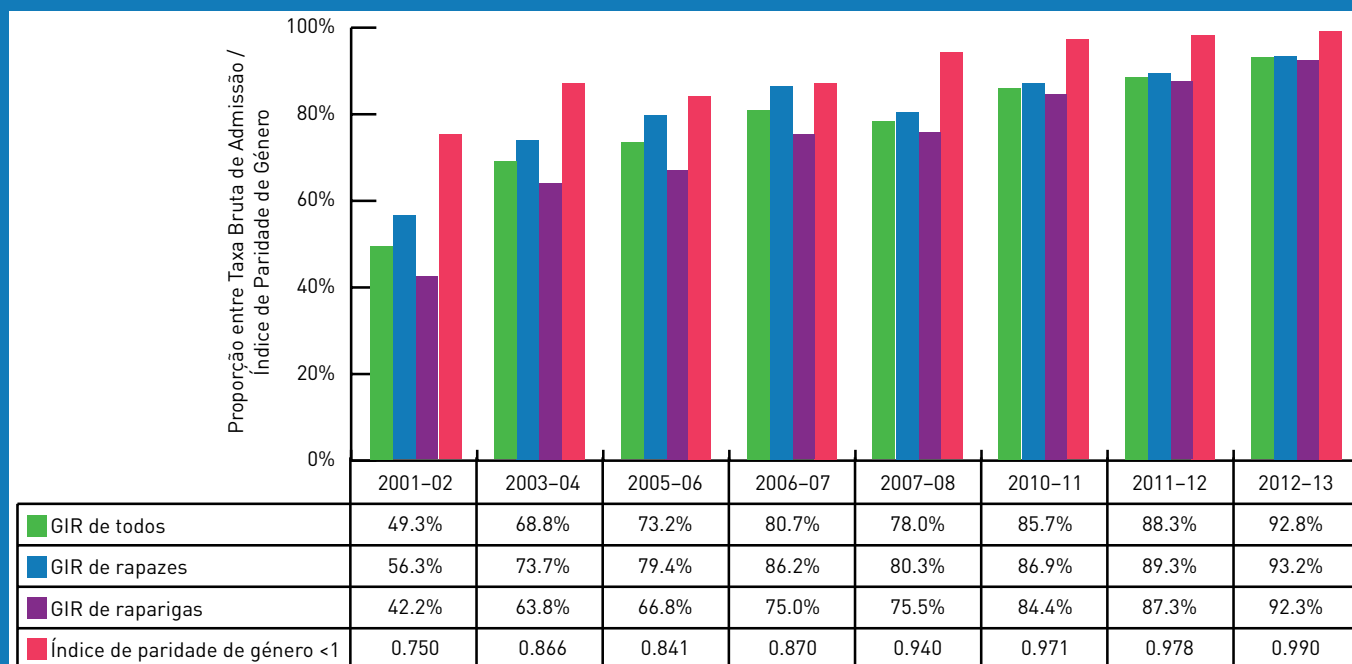
Fonte: Macro International, cálculos por Misselhorn et al. a partir da base de dados da UNESCO-DME, 2009.

vários fatores de desvantagem interagem com o género. A Base de Dados Mundial sobre a Desigualdade na Educação (WIDE) é uma ferramenta muito útil que permite aos utilizadores compararem diferentes fatores que estão associados com a desigualdade de uma forma interativa. Os utilizadores podem usar a base de dados para comparar resultados da educação entre todos os países e dentro de cada país. A Figura 4.7 apresenta o número médio de anos de escolaridade por riqueza, localização e género na Índia. O gráfico mostra que as raparigas Bihari mais pobres são as que estão em maior desvantagem.

4.4.3 UMA PERSPETIVA COMPARATIVA DAS DISPARIDADES DE GÉNERO

Para melhor compreender as disparidades de género na educação, Pode ser útil uma análise da sua evolução ao longo do tempo. A Caixa 4.2 mostra a evolução da taxa bruta de admissão no primeiro ano do ensino primário em Burkina Faso em relação a raparigas e rapazes e calcula o índice de paridade de género respetivo. Esta caixa ilustra ainda por que motivo é necessária precaução quando se interpretam alterações no GPI (ver as considerações formuladas na caixa).

CAIXA 4.2 EVOLUÇÃO DA TAXA BRUTA DE ADMISSÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO PRIMÁRIO—O EXEMPLO DE BURKINA FASO



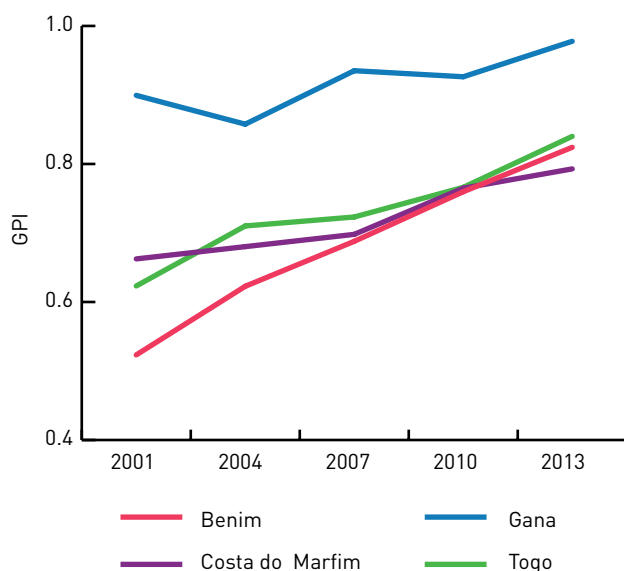
Nota: Valores do GPI indicados em centésimas

Fonte: Ministério da Educação. Censo Escolar Anual de Burkina Faso 2012-2013.

Globalmente, a GIR tanto de rapazes como de raparigas melhorou consideravelmente, assim como o GPI. Nalguns casos, o GPI mostrou alterações favoráveis às raparigas, como no momento em que a GIR aumentou mais depressa para as raparigas do que para os rapazes (de 2001-2002 para 2003-2004). No entanto, as melhorias registadas no GPI parecem ter sido, algumas vezes, o resultado do declínio das taxas de admissão dos rapazes, como aconteceu de 2006-2007 para 2008-2009. Em certas ocasiões, o GPI baixou, apesar de um aumento das taxas de admissão das raparigas, como foi o caso em 2005-2006, quando as taxas de admissão dos rapazes cresceram mais depressa do que a das raparigas, resultando numa lacuna maior do que no ano anterior.

Pode ser útil uma comparação com outros países da mesma região ou grupo de rendimento para se avaliar o desempenho de um país. A Figura 4.8 compara a conclusão do ensino primário em diferentes países da África Ocidental. Os dados revelam que, enquanto a paridade de género no Gana, em termos de conclusão do ensino primário, não é completamente alcançada, o país registou, consistentemente, um maior nível de paridade na conclusão do primário do que os países próximos. Entre os outros três países, que no passado apresentaram os GPI mais baixos, Benim foi o que registou o maior progresso.

FIGURA 4.8 GPI RELATIVAMENTE À GIR NO ÚLTIMO ANO DO ENSINO PRIMÁRIO (SUBSTITUINDO A CONCLUSÃO DO PRIMÁRIO)



Fonte: Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) Centro de Dados.

4.5 Compreender os Fatores que Contribuem para as Disparidades de Género na Educação

Existe uma quantidade considerável de pesquisa e de evidências sobre fatores que criam barreiras à educação das raparigas ou contribuem para as disparidades entre géneros. Os fatores comuns que contribuem para as disparidades de género são apresentados abaixo, enquanto a Secção 4.5.2 discute os modos de identificar as causas das disparidades de género no contexto de um determinado país.

4.5.1 FATORES COMUNS QUE CONTRIBUEM PARA DISPARIDADES ENTRE GÉNEROS NA EDUCAÇÃO

Uma forma de classificar os fatores, que explica as disparidades entre géneros na educação, é por ambiente propício, procura e oferta. O lado da procura examina a questão aos níveis individual, de agregado familiar e de comunidade, enquanto o lado da oferta o faz ao nível de escola. A Caixa 4.3 fornece um resumo dos fatores que afetam as disparidades entre género nos ensinos primário e secundário de acordo com estas categorias.⁶

⁶ De referir que a informação sobre professores, matrículas e infra-estruturas escolares está normalmente disponível nos dados administrativos, enquanto a informação sobre casamento ou trabalho infantil é obtida de outras fontes de dados, como os inquéritos às famílias.

CAIXA 4.3 RESUMO DOS FATORES QUE AFETAM AS DISPARIDADES ENTRE GÉNEROS NOS ENSINOS PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

- Falta de compromisso político sobre questões de género.
- Falta de capacidade em questões de género e de educação, incluindo a falta de conhecimento das melhores práticas para abordar as questões de género na educação
- Falta de leis, políticas e estratégias que respondam às questões de género.
- Falta de segurança e presença de violência, incluindo violência baseada no género, dentro e nas imediações das escolas.

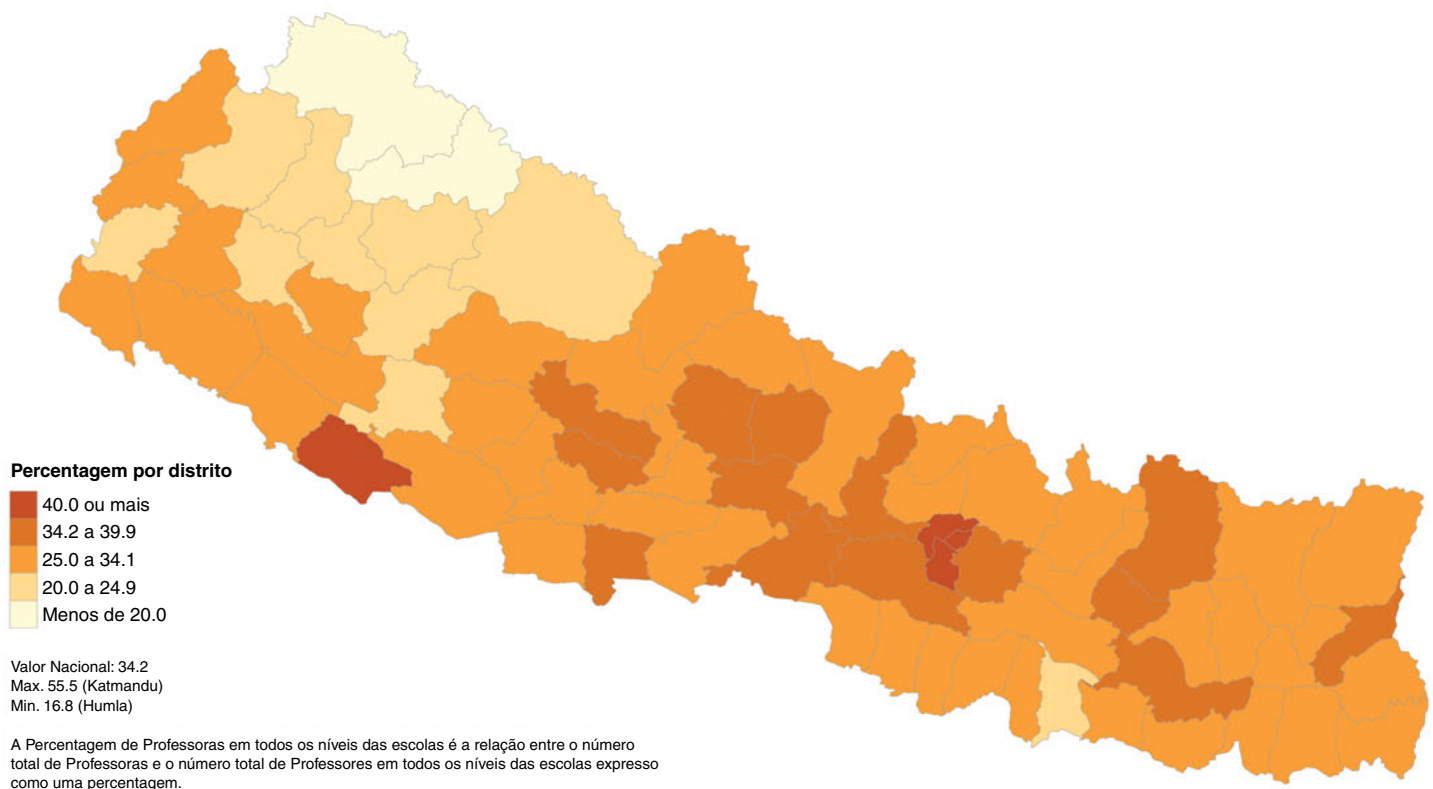
Lado da procura

- Custos diretos: propinas escolares e “taxas ocultas”, tais como as contribuições para a associação pais-professores e encargos administrativos escolares e outros custos como manuais escolares, uniformes e transportes.
- Custos de oportunidade: perda de salários ou trabalho não remunerado (por exemplo, nos trabalhos domésticos).
- Preferência pela educação de rapazes; barreiras culturais à educação das raparigas.
- Pressão pelos pares (desempenho na escola visto como “pouco fixe”, por exemplo); gangues.
- Casamentos e gravidezes precoces.

Lado da Oferta

- Distância da escola e falta de transportes ou de alojamentos economicamente acessíveis.
- Baixa qualidade da educação; classes com número excessivo de alunos nos níveis mais baixos.
- Falta de professores do sexo feminino.
- Falta de consciência sobre as questões de género entre os professores e o pessoal administrativo.
- Falta de mecanismos de reporte e de resposta para abordar a violência na escola baseada no género.
- Falta de instalações sanitárias separadas por sexo e de gestão da higiene menstrual.
- Manuais escolares tendenciosos
- Horários de aulas e modalidades de prestação de aulas não adaptados a crianças que estão empregadas ou encarregadas de uma família.

Adaptado de: Sutherland-Addy, 2008.

FIGURA 4.9 PERCENTAGEM DE PROFESSORAS (TODOS OS NÍVEIS DAS ESCOLAS) NOS DIFERENTES

Fonte: Governo do Nepal, Secretariado da Comissão Nacional de Planeamento, Gabinete Central de Estatísticas, 2014.

Embora a pesquisa global e regional tenha identificado um leque de fatores que têm uma influência positiva ou negativa na educação das raparigas, a importância relativa destes fatores no contexto nacional ou local só pode ser confirmada com uma análise mais detalhada. Por exemplo, no lado da oferta, a evidência mostra que as professoras têm uma influência positiva no acesso e na aprendizagem das raparigas, embora nem sempre seja possível estabelecer uma relação causal entre este fator e a participação de raparigas (ou rapazes). A Figura 4.9 destaca a situação específica das professoras nos diferentes distritos do Nepal em 2012. Enquanto no

distrito de Katmandu, mais de metade dos professores são mulheres, os distritos ocidentais tendem a ter percentagens baixas de professoras (menos de um quarto).

Este mapa ilustra a distribuição desigual de professoras no país mas não mostra o impacto das professoras na educação das raparigas neste contexto. Informações adicionais sobre matrículas e conclusão ou sobre experiências de raparigas e rapazes na sala de aula iriam confirmar em que grau a proporção de professoras é um fator-chave para a participação e aprendizagem das raparigas no Nepal.

4.5.2 IDENTIFICAR FATORES QUE CONTRIBUEM PARA DISPARIDADES ENTRE GÉNEROS. USO DE REGISTOS ESCOLARES, DADOS DE INQUÉRITOS E MODELOS ECONÓMICOS.

Outras ferramentas normalmente utilizadas para identificar fatores que contribuem para disparidades entre géneros incluem os registos e inquéritos escolares e modelos econométricos. Os registos escolares captam informações prestadas pelo pessoal da escola. O Quadro 4.1 mostra as razões pelas quais raparigas e rapazes abandonam o ensino na Zâmbia, conforme compilado pelos EMIS nacionais com base nos registos escolares.

O quadro mostra que as razões mais frequentemente citadas para o abandono dizem respeito, em certa medida, ao acesso a recursos, em especial para os rapazes. Para as raparigas, a gravidez é a razão mais comum para o abandono nos níveis inferior e superior

do secundário. Estes dados são úteis na identificação de estratégias adequadas para resolver o problema do abandono na Zâmbia.

Como acontece com outras fontes de dados, é útil complementar os registos escolares com outros dados para se estabelecer um cenário completo. Os inquéritos aos agregados familiares são outro recurso muito valioso para obter informação sobre motivos pelos quais, raparigas e rapazes não estão a frequentar a escola. Ao contrário dos registos escolares, os inquéritos aos agregados familiares geralmente refletem as percepções dos pais. A Figura 4.10 apresenta dados do Inquérito Nacional de Base aos Agregados Familiares do Sudão do Sul de 2009 (NBHS).

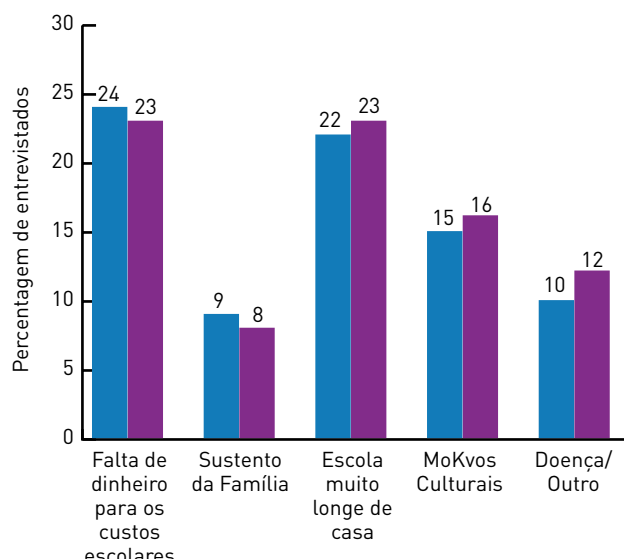
Por último, os modelos econométricos podem também ser ferramentas úteis para avaliar o impacto de diferentes variáveis sobre o acesso, retenção e aprendizagem de raparigas e rapazes. Em vez de perguntar

QUADRO 4.1 RAZÕES PARA RAPARIGAS E RAPAZES ABANDONAREM A ESCOLA EM DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO NA ZÂMBIA

Razão	Raparigas			Rapazes		
	Primário (anos 1–7)	Secundário Inferior (anos 8–9)	Secundário Superior (anos 10–12)	Primário (anos 1–7)	Secundário Inferior (anos 8–9)	Secundário Superior (anos 10–12)
Económica	25%	16%	12%	34%	44%	41%
Gravidez	15%	46%	57%	0%	0%	0%
Orfandade	15%	8%	6%	19%	12%	6%
Casamento	14%	17%	8%	3%	9%	3%
Doença	5%	1%	2%	6%	3%	6%
Morte	2%	1%	3%	3%	2%	6%
Expulsão	0%	1%	1%	1%	1%	5%
Outra	25%	10%	11%	36%	28%	32%
Total	34742	11685	1999	26615	5877	969

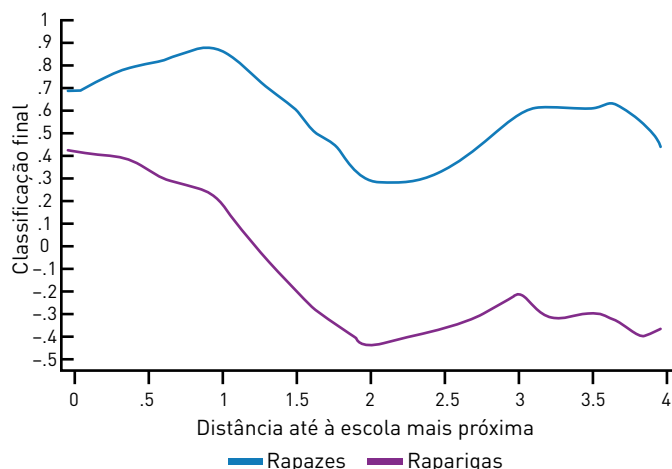
Fonte: EMIS Zâmbia, 2014.

FIGURA 4.10 MOTIVOS PARA NÃO ENTRAR OU FREQUENTAR A ESCOLA NO SUDÃO DO SUL, 2009 NBHS



Fonte: Banco Mundial, 2012.

FIGURA 4.11 NOTAS DOS TESTES POR DISTÂNCIA E GÉNERO, AFGANISTÃO



Fonte: Burde e Linden, 2012.

diretamente às partes interessadas, as razões para a não readmissão, abandono ou não frequência, utilizam-se as análises econométricas para identificar a relação entre certas condições e as disparidades de género no progresso na educação. A Figura 4.11 mostra os resultados de uma análise econométrica do impacto da distância à escola nas notas dos testes de raparigas e rapazes. A análise foi parte de uma avaliação do efeito de escolas baseadas nas aldeias (escolas de base comunitária) no desempenho académico das crianças na zona rural do noroeste do Afeganistão. A avaliação do impacto utilizou um estudo aleatório controlado e focalizou-se num único desafio do lado da oferta: localização da escola. O modelo econométrico tornou possível avaliar os efeitos da distância à escola em termos de matrículas e de notas nos testes, independentemente de outras variáveis, tais como características do agregado familiar ou qualidade da escola.

A avaliação concluiu que as escolas nas aldeias tinham um enorme impacto na participação e desempenho académico dos rapazes e raparigas, aumentando globalmente as matrículas em 42%. Adicionalmente, as raparigas eram quem mais beneficiava com a intervenção, eliminando praticamente a disparidade de género nas matrículas e reduzindo a disparidade das notas dos testes de rapazes e raparigas em cerca de um terço, num ano. Como se mostra na Figura 4.11, o estudo constatou que o sucesso era muito sensível a diferenças na distância à escola e que as raparigas são mais sensíveis à distância do que os rapazes. Da mesma forma, a taxa de inscrição das raparigas cai 19% por cada milha, comparativamente a 13% para os rapazes (Burde and Linden, 2012).

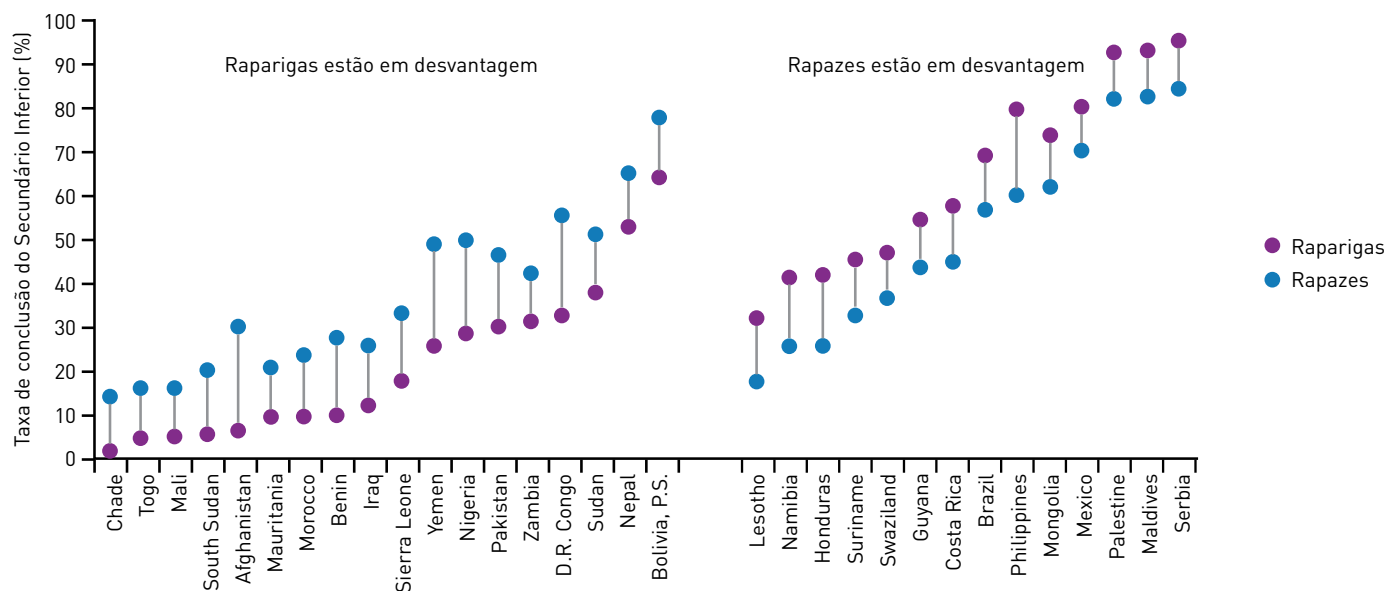
4.6 Compreender a Desvantagem dos Rapazes e a Igualdade de Género na Educação

As disparidades entre géneros na educação atingem tanto os rapazes como as raparigas. Os dados globais revelam que num número significativo de países, os rapazes enfrentam desvantagens em termos de acesso, participação e resultados de aprendizagem, em especial nos níveis mais altos de educação. Esta desvantagem pode ser exacerbada por certos fatores, como a localização. Utilizando os dados dos inquéritos aos agregados familiares, a equipa do Relatório Global sobre Monitorização da Educação analisou as taxas de conclusão do

secundário inferior por género e localização de vários países. A Figura 4.12 mostra que as raparigas das áreas rurais enfrentam acentuadas disparidades de género em países como o Mali, Sudão do Sul e Afeganistão, onde a taxa de conclusão dos rapazes é mais do dobro da taxa de conclusão das raparigas. Noutros países, são os rapazes das áreas rurais que enfrentam desvantagens na conclusão do secundário inferior.

Compreender as condições que levam à desvantagem dos rapazes é um desafio importante de pesquisa e de política. Por exemplo, no Bangladesh os rapazes têm taxas de abandono mais altas e um desempenho inferior ao das raparigas nos níveis primário e secundário inferior. Embora certos fatores, como o trabalho infantil e uma educação e formação de competências de qualidade fraca ou limitada, contribuam para um

FIGURA 4.12 TAXAS DE CONCLUSÃO DO SECUNDÁRIO INFERIOR POR GÉNERO, EM ÁREAS RURAIS DE PAÍSES SELECIONADOS 2009-2014



Fonte: UNESCO, 2016b.

CAIXA 4.4 CONSTRUIR AS EVIDÊNCIAS SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA BASEADA NO GÉNERO (SRGBV)

Com vista a “construir e requalificar as instalações de educação sejam sensíveis às necessidades das crianças, às deficiências e ao género e proporcionem ambiente seguros, não violentos, inclusivos e de aprendizagem efetiva para todos”—como acordado na meta para a educação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável—é importante compreender a natureza e a dimensão da SRGBV. Isto inclui compreender de que modo as crenças e práticas sociais contribuem para a SRGBV e de que forma a SRGBV produz impactos nos direitos das crianças à educação e a um ambiente de aprendizagem seguro. Há necessidade de mais evidências sobre o que resulta, no que toca a abordar a SRGBV, bem como de dados robustos para desenvolver estratégias e avaliar a eficácia na redução da SRGBV.

As questões a explorar incluem:

- Que leis ou políticas estão em vigor para proteger as crianças contra a SRGBV?
- Qual é a prevalência de SRGBV no país? Como é que a recolha de dados sobre SRGBV pode ser reforçada?
- Estão em vigor mecanismos de reporte e de resposta a nível de escola e de distrito? Esses mecanismos são multissetoriais? Estão em vigor mecanismos de aplicação da lei, aconselhamento e de cuidados de saúde para os sobreviventes e para os autores?
- Existem códigos de conduta institucionais para os professores e pessoal administrativo? Contêm definições de violência e assédio e especificam sanções adequadas para estes comportamentos? Quais são as obrigações que professores, pessoal administrativo e pessoal do ministério da educação têm relativamente a casos de SRGBV?
- Existem programas de formação para o pessoal do setor da educação sobre como atuar em

casos de SRGBV? Os currículos de formação de professores incluem módulos relativos a sensibilidade ao género e SRGBV?

- Existe coordenação entre o setor da educação e quaisquer outras instituições para se responder à SRGBV?
- Que iniciativas são implementadas nas escolas para se prevenir a SRGBV? Há atividades para consciencialização da SRGBV e para a prevenção de violência, destinadas a alunos, comissões de gestão da escola ou associações de pais-professores?
- Quais são as práticas, normas ou dinâmicas tradicionais que aumentam a vulnerabilidade das raparigas à violência no contexto da escola? Quais são as práticas, normas ou dinâmicas tradicionais que aumentam a vulnerabilidade dos rapazes à violência no contexto da escola?
- Os membros da comunidade, e as raparigas em particular, consideram as escolas como ambientes seguros? Os caminhos para a escola são seguros? Que medidas se tomam para criar ambientes escolares seguros?

Embora os dados sejam uma ferramenta poderosa, há sempre a possibilidade de serem mal interpretados ou mal utilizados e deixarem os sobreviventes em perigo de retaliação. Os profissionais que lidam com a violência baseada no género têm de se assegurar que os dados são recolhidos de forma ética e que os dados tornados públicos são disponibilizados no contexto próprio, com respeito pela confidencialidade.

Fontes: EFA-GMR-UNGEI, 2015; Banco Mundial, 2014. Para recursos sobre SRGBV e violência na escola baseada no género, é favor consultar a página de recursos eletrónicos da UNGEI

maior abandono por parte dos rapazes, as disparidades entre os géneros também decorrem da introdução do Programa de Ajuda Financeira às Raparigas do Secundário (FSSP) nas zonas rurais do Bangladesh, em meados da década de 90, que contribuiu para aumentar a participação das raparigas no ensino secundário. A partir de 2007, o Governo apoiou um Projeto de Ajuda Financeira ao Ensino Secundário (SESP) que visa tanto rapazes como raparigas de agregados familiares pobres e existem sinais que indicam que está a contribuir para a redução das disparidades de género no ensino secundário (UNESCO, 2013).

O desempenho insatisfatório dos rapazes em termos de educação é uma questão cada vez mais importante e que requer a atenção de políticas. Ao contrário da

desvantagem das raparigas na educação, que tende a surgir mais cedo no ciclo educacional e que está enraizada em normas discriminatórias de género e sociais mais vastas, o fraco desempenho escolar dos rapazes é particularmente evidente nos níveis de ensino mais elevados e coexiste com uma posição e privilégios sociais e económicos mais altos no seio da família e na sociedade.

Acresce que os investigadores observam que, no caso das raparigas, o apoio dos pares à educação e a educação como uma ambição individual ou coletiva não têm constituído um problema. No entanto, em relação aos rapazes, a pressão dos pares e as percepções de que a educação não é uma característica "masculina" desejável tornam esta questão muito mais complexa nos contextos de determinados países.

4.7 Exercício para Reflexão e Aplicação

O objetivo deste exercício é ajudar a identificar e compreender a natureza das disparidades de género na educação no seio de um contexto específico de um país. Esta análise irá ajudar a informar a escolha de estratégias para resolver estas disparidades, o que constitui o assunto do Módulo 7.

O exercício baseia-se nos seguintes dados e informações para o país ou região em questão:

- ➊ Último censo escolar anual;
- ➋ Tendências nos principais indicadores (do EMIS) ao longo dos últimos 5 anos ou dos anos disponíveis;
- ➌ Inquéritos recentes aos agregados familiares, como os dados de DHS/MICS (muitas vezes disponíveis na base de dados do EPDC); e
- ➍ Documentação recente e estudos de pesquisa (por exemplo, estudo sobre as crianças que não frequentam a escola) relacionados com a educação e o contexto geral, que podem ajudar a providenciar uma compreensão mais profunda sobre as questões de género no setor.

1º Passo: Análise das Disparidades de Género na Educação

- ➊ Rever os indicadores identificados na primeira coluna relativos ao ensino primário, ensino secundário inferior e superior nos últimos anos.
- ➋ Usando as “perguntas orientadoras” na segunda coluna, refletir no progresso feito e nos desafios que permanecem com vista à consecução da paridade de género na educação. Fazer esta análise tanto ao nível nacional como subnacional.
- ➌ Registrar as conclusões e observações na terceira coluna.

Indicadores (a serem desagregados por sexo e outros fatores de desvantagem)	Perguntas orientadoras	O que Nos Dizem os Dados?
<p>Acesso, participação e conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Taxa bruta de admissão (GIR) no primeiro ano do ensino primário. ➤ Taxa de Conclusão do Ensino Primário/GIR no último ano do ensino primário (aproximação ao cálculo da conclusão). ➤ Taxa de transição do primário para o ensino secundário inferior. ➤ GIR no primeiro ano do ensino secundário inferior. ➤ Taxa Bruta de Matrículas (GER) no ensino secundário <i>inferior/superior</i> (se não estiverem disponíveis outros indicadores) e no ensino secundário técnico e profissional. ➤ Taxa de conclusão do ensino secundário inferior/GIR no último ano do ensino secundário inferior (aproximação ao cálculo da conclusão). ➤ Transição do secundário inferior para o secundário superior. ➤ GIR no primeiro ano do secundário superior. ➤ Conclusão do ensino secundário superior/GIR no último ano do ensino secundário inferior. ➤ Taxas de repetição ou percentagem de repetentes por nível de ensino. ➤ Taxas de abandono escolar por ano. ➤ Estimativas de crianças fora da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De que forma é que o acesso, participação e conclusão do ensino de raparigas e rapazes se alterou ao longo dos últimos 5–10 anos? ➤ Existe alguma disparidade importante entre rapazes e raparigas em relação aos diferentes indicadores? Qual é o índice de paridade de género; qual tem sido a tendência? ➤ Como se compara o país com os países da mesma região ou do mesmo grupo de rendimento? (Utilize os dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO ou, para os países africanos, os dados do Pôle de Dakar) ➤ Como é que as áreas rurais vs. urbanas, diferentes regiões, grupos de rendimento, castas, etnias ou religiões se comportam em termos de paridade de género? ➤ Existem dados disponíveis sobre crianças que não vão à escola? Quantas crianças são e quem são? <p>Nota: comparar dados de fontes diferentes (tais como dados administrativos e de inquéritos aos agregados familiares) ajuda a garantir que existe confiança na fiabilidade dos resultados. Discrepâncias, caso existam, podem resultar de questões técnicas, por exemplo dados sobre população, dimensões da amostra, etc., ou diferenças no que é calculado nos registos administrativos vs. registos de inquéritos aos agregados familiares (datas diferentes, grupos de idade considerados, etc.).</p>	

Indicadores (a serem desagregados por sexo e outros fatores de desvantagem)	Perguntas orientadoras	O que Nos Dizem os Dados?
Resultados de aprendizagem no ensino primário, secundário inferior e secundário superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resultados de aprendizagem no ensino primário, secundário inferior e secundário superior ➤ Resultados de aprendizagem, incluindo diferenças entre disciplinas. ➤ Resultados dos exames nacionais.* ➤ Avaliações internacionais e regionais (SACMEQ, PASEC, LLECE, Uwezo, EGRA, etc.). <p>*Os dados sobre exames nacionais nem sempre estão disponíveis nos anuários estatísticos, mas podem ser obtidos junto do departamento de exames. Os resultados dos exames nacionais deverão estar disponíveis por sexo e região.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais são os resultados dos exames nacionais por sexo e região? ➤ Existe alguma discrepância significativa entre os resultados dos exames de rapazes e raparigas? Há disparidades entre diferentes disciplinas? ➤ Há políticas de notas e quotas de aprovação idênticas para todos os alunos? ➤ O país participou em alguma avaliação internacional (SACMEQ, PASEC, etc.)? Os resultados revelam disparidades entre géneros nos resultados de aprendizagem em determinados níveis ou em certas matérias? Se houver informação disponível sobre localização, riqueza, língua falada, etc. dos alunos, existem disparidades de género nos estudantes de diferentes áreas e regiões, níveis de rendimento ou identidade linguística ou étnica?

2º Passo: Causas das Disparidades de Género na Educação

- Rever a informação que pode esclarecer as causas das disparidades mencionadas no 1º Passo.
- Utilizar as “perguntas orientadoras” na segunda coluna, refletir sobre fatores que contribuem para as disparidades entre géneros no setor da educação e registar as observações e conclusões na terceira coluna.

Compreender a Prevalência da Procura, Oferta e Fatores Ambientais	Perguntas Orientadoras ⁷	O que nos Dizem os Dados?
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Face às questões identificadas no 1º Passo, rever as políticas identificadas no exercício para o Módulo 3. Existem políticas de maior importância ou que devam receber prioridade? Há políticas adicionais que devam ser consideradas? 	
Normas Sociais e de Género	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a percentagem de raparigas que se casam antes dos 15 anos? Antes dos 19 anos? ➤ Com que idade é que a mulher mediana dá à luz ao seu primeiro bebé? Qual a proporção de raparigas que estão grávidas ou tiveram um bebé pelos 15 anos? Pelos 19 anos? ➤ Qual a prevalência do trabalho infantil? Em particular, quais são as taxas de trabalho de raparigas e rapazes de diferentes idades? Quais são as normas e expectativas das raparigas e rapazes trabalharem dentro e fora do lar? ➤ A violência juvenil é um problema? Se sim, existem informações sobre a percentagem de raparigas e rapazes envolvidos? ➤ Há alguns estudos disponíveis sobre violência baseada no género? Em caso afirmativo, qual é a natureza e magnitude da violência na sociedade baseada no Género? ➤ Como é que as mulheres e raparigas são retratadas na comunicação social? E como são os rapazes e homens retratados? 	

⁷ Parcialmente adaptado de Mason, 2014. Disponível em: <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>

Compreender a Prevalência da Procura, Oferta e Fatores Ambientais	Perguntas Orientadoras	O que nos Dizem os Dados?
Acesso Físico e Financeiro à Escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual é a distância média à escola para as crianças? ➤ Existem instalações de alojamento disponíveis no ensino secundário? Em caso afirmativo, qual é a proporção de raparigas em relação aos rapazes nesses alojamentos? ➤ São cobradas taxas no ensino primário, secundário inferior e secundário superior? Qual é o nível de custos indiretos (custos de manuais, uniformes, etc.)? ➤ Qual a proporção dos custos totais da educação pagos pelos pais nos diferentes níveis de educação? ➤ Existem bolsas, isenção de propinas, ajudas financeiras, transferências de renda ou programas de alimentação escolar? Se sim, quais as categorias de crianças contempladas (raparigas, órfãos, etc.)? Em que níveis do ensino? 	
Ambiente de Aprendizagem Seguro e não Discriminatório	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a proporção de escolas primárias e secundárias que têm latrinas separadas para rapazes e raparigas? ➤ Há códigos de conduta para os professores? Contemplam a violência baseada no género, incluindo castigo corporal, intimidação (bullying) e violência sexual? ➤ Há algum mecanismo em vigor para monitorizar e abordar os casos de violência nas escolas? 	

(continua)

Compreender a Prevalência da Procura, Oferta e Fatores Ambientais	Perguntas Orientadoras	O que nos Dizem os Dados?
Professores, Currículos e Materiais de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a proporção de professores do sexo masculino e do sexo feminino nos diferentes níveis do sistema de educação e em diferentes regiões? ➤ Qual a proporção de chefes de escola masculinos e femininos? ➤ Qual o tamanho das salas de aula nos diferentes níveis do sistema e nas diferentes regiões? ➤ O ensino da língua materna é utilizado em áreas importantes? ➤ Existem módulos específicos sobre conceitos de género e pedagogia sensível ao género implementados na formação aos professores antes da entrada em serviço e durante o serviço? ➤ Existem estudos para analisar as atitudes dos professores relacionadas com o género? O que revelam? ➤ Os currículos foram analisados para detetar qualquer preconceito de género? ➤ Os manuais escolares e materiais de ensino foram objeto de um rastreio para se identificar preconceitos e estereótipos de género? 	
Membros da Comunidade, Pais e Comissões de Gestão da Escola	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os membros da comunidade e pais participam nas atividades relacionadas com a escola? ➤ Homens/pais e mulheres/mães têm uma participação igual? ➤ As comissões de gestão da escola recebem formação em questões de género? ➤ As comissões de gestão das escolas têm autoridade para assegurar segurança e proteção? 	

<p>Analisar Informações Sobre as Razões pelas quais Raparigas e Rapazes não Frequentam a Escola</p>	<p>Perguntas Orientadoras⁸</p>	<p>O que nos Dizem os Dados?</p>
<p>Registos dos EMIS e Razões para o Abandono</p> <p>Escolar dos Alunos</p>	<p>Quais são as principais razões para raparigas e rapazes abandonarem o ensino em diferentes níveis de educação e nas diferentes faixas etárias, se disponível?</p> <p>Existem razões de abandono escolar que sejam bastante mais predominantes para as raparigas? Para os rapazes?</p> <p>Como é que os números de crianças que abandonam o ensino e que estão registados no EMIS se comparam aos que se podem calcular através das taxas de matrícula e de repetição (incluindo taxas de abandono entre anos dentro do mesmo nível de ensino e o número de crianças que não fazem a transição entre níveis de ensino)?</p>	
<p>Informações dos Inquéritos aos Agregados Familiares</p>	<p>Quais as razões apresentadas pelos pais para explicar por que é que os seus filhos não frequentam a escola? De que modo diferem, tratando-se de um rapaz ou de uma rapariga?</p>	
<p>Outras Fontes de Informações (e.g., estudos específicos)</p>	<p>Há algum estudo aprofundado das razões para o abandono escolar das crianças: O que dizem sobre disparidades de género na educação?</p>	
<p>Modelos Econométricos</p>	<p>Há alguma análise ou é possível fazer-se uma análise do impacto de diferentes fatores de abandono das raparigas Comparativamente ao abandono dos rapazes ou sucessos escolares das raparigas comparativamente aos sucessos escolares dos rapazes?</p>	

⁸ Partlycialmente adaptadas de Mason, 2014. Disponíveis em: <http://campaignforeducationusa.org/blog/detail/the-gender-friendly-classroom-tips-and-tools-for-teachers>

3º Passo: Fazer a Integração

- Com base nos 1º e 2º Passos, identificar as principais disparidades de género que precisam de ser abordadas (Coluna 1), os indicadores usados para identificar estas disparidades (Coluna 2) e as diferenças críticas que precisam de ser resolvidas (Coluna 3).

	Quais são as Principais Disparidades de Género? Em que Grupos é que as Disparidades de Género São Maiores? De que modo Evoluíram as disparidades de Género ao Longo do Tempo?	Quais são os Principais Motores e Fatores desta Situação? Como Sabemos?	Quais as Disparidades Ser abordadas? Críticas que Precisam de	
Acesso				
Participação e Conclusão				
Resultados de Aprendizagem				

4.8 Recursos Adicionais relativos a Dados

Educação numa Perspetiva de Igualdade de Género. Management Systems International (MSI), 2008. Washington, DC: USAID.

Relatório Global de Monitorização da Educação 2016: Educação para pessoas e planeta: Criando Futuros Sustentáveis para Todos. UNESCO, 2016.

Relatório Global de Monitorização da Educação 2016 Revisão de Género: Criando Futuros Sustentáveis para Todos. UNESCO, 2016.

Manual do Género — Um Guia Prático para os Formuladores e Profissionais da Política de Desenvolvimento Helen Derbyshire, 2002. Social Development Division, DFID.

Guia para a Análise e Utilização dos Inquéritos aos Agregados Familiares e Dados do Censo da Educação (2004). Senegal, Burkina Faso, Canadá, EUA: FASAF, UAPS, UNESCO, UNICEF, USAID, ORC Março, 2004.

Um Manual para Facilitadores de Auditorias de Género: A Metodologia Participativa de Auditoria de Género da OIT (2ª Edição). Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2012.

UNESCO e Atlas da Desigualdade de Género na Educação, 2016.

UNESCO—Atlas Mundial da Igualdade de Género na Educação, 2012.

Módulo 5: Avaliar a Capacidade Institucional para Abordar a Igualdade de Género na Educação

5.1 Panorama Geral

Avaliar a capacidade dos ministérios governamentais e seus funcionários para abordarem as questões de género na educação é uma parte crítica da análise de género do setor. Avaliar o conhecimento e as competências de unidades de género específicas, bem como dos gestores, planeadores, analistas de políticas e responsáveis por programas de educação nos vários níveis dos diversos ministérios, contribuirá para assegurar que os planos estejam em linha com a capacidade em termos de recursos humanos. Embora este módulo se centre em grande medida nas instituições do setor público, o debate poderia aplicar-se igualmente às organizações da sociedade civil e entidades do setor privado. Este módulo:

- ❶ Fornece um panorama geral das questões relativas a capacidade institucional com enfoque no género e na educação;
- ❷ Identifica os elementos essenciais da capacidade institucional para se avançar com a igualdade de género na educação; e
- ❸ Fornece um exercício prático para avaliar a capacidade em questões de género do setor da educação com vista a informar o desenvolvimento de ESP.

5.2 O Significado da Capacidade Institucional para a Obtenção de Igualdade de Género na Educação

A capacidade de um país para cumprir os compromissos com a paridade de género e a igualdade de género na educação depende, em grande parte, dos indivíduos e das instituições em que trabalham: as competências técnicas, estrutura e sistemas organizacionais e cultura

institucional em que operam. A consecução dos objetivos e metas de igualdade de género na educação pode exigir o reforço da capacidade em todas estas áreas (Aiken and Unterhalter, 2007). A vontade política ou o “apoio dos líderes políticos que resulte em alterações de políticas” (Odugbemi and Jacobson, 2008) tem um papel importante na condução da mudança e é essencial para o desenvolvimento de uma cultura institucional que apoie a igualdade de género (UN Women, 2014b).

5.2.1 QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO DO GÉNERO

São necessárias qualificações e aptidões especializadas, a nível individual para os ministérios da educação integrarem as considerações em questões de género no funcionamento global da instituição. Estas qualificações incluem um entendimento das relações de género e do processo de análise de género, bem como uma compreensão do modo como as considerações de género influenciam as várias funções do ministério da educação, suas divisões e instituições associadas, tais como institutos de formação de professores, organismos estatísticos e centros de pesquisa. As competências de liderança também são cruciais para fazer avançar as agendas de igualdade de género e de educação das raparigas. Qualquer indivíduo em qualquer nível pode possuir competências de liderança e utilizá-las para motivar os outros a atingir os objetivos relacionados com o género.

A integração das considerações de género numa instituição é apoiada por diferentes papéis e tipos de conhecimentos especializados (ver Quadro 5.1). Os defensores da causa do género são agentes de mudança que influenciam o compromisso institucional para com a igualdade de género, enquanto os pontos focais do género asseguram que este compromisso está refletido nas operações da instituição. Os especialistas ou peritos nas questões de género fornecem apoio técnico a outras divisões.

QUADRO 5.1 TIPOS DE PAPÉIS E FUNÇÕES PROFISSIONAIS RELACIONADOS COM O GÉNERO EM ORGANIZAÇÕES

Tipo de Especialidade	Funções Organizacionais
Defensor da Causa do Género	Defensor ao Nível Político da causa do género
Ponto Focal das Questões de Género	Encarregado de convocar e reunir especialistas em questões de género e de supervisionar e coordenar a integração sistemática das questões de género nas Instituições de Desenvolvimento / Agências Governamentais
Especialista em questões de Género	Investigador, analista de políticas e dados, planeador, executor e avaliador

Fonte: UN Women, 2014a.

Para além dos conhecimentos especializados em questões de género, especialistas noutras áreas, tais como planeamento e políticas, monitorização e avaliação, orçamentação e financiamento, desenho do currículo, pedagogia, formação de professores e construção, que tenham uma compreensão das questões de género em educação e se tornem atentos a preconceitos de género, podem ter um papel importante na reforma necessária.

5.2.2 SISTEMAS E ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS

A nível organizacional, são necessários sistemas e estruturas para habilitar os ministérios da educação e instituições associadas a implementarem eficaz e eficientemente as metas e objetivos relacionados com o género na administração do sistema de educação. Grupos de trabalho inter-divisões, unidades especializadas e mecanismos específicos de comunicação e reporte são exemplos de estruturas institucionais que podem ajudar a assegurar que o género está sistematicamente integrado no trabalho do ministério da educação. A

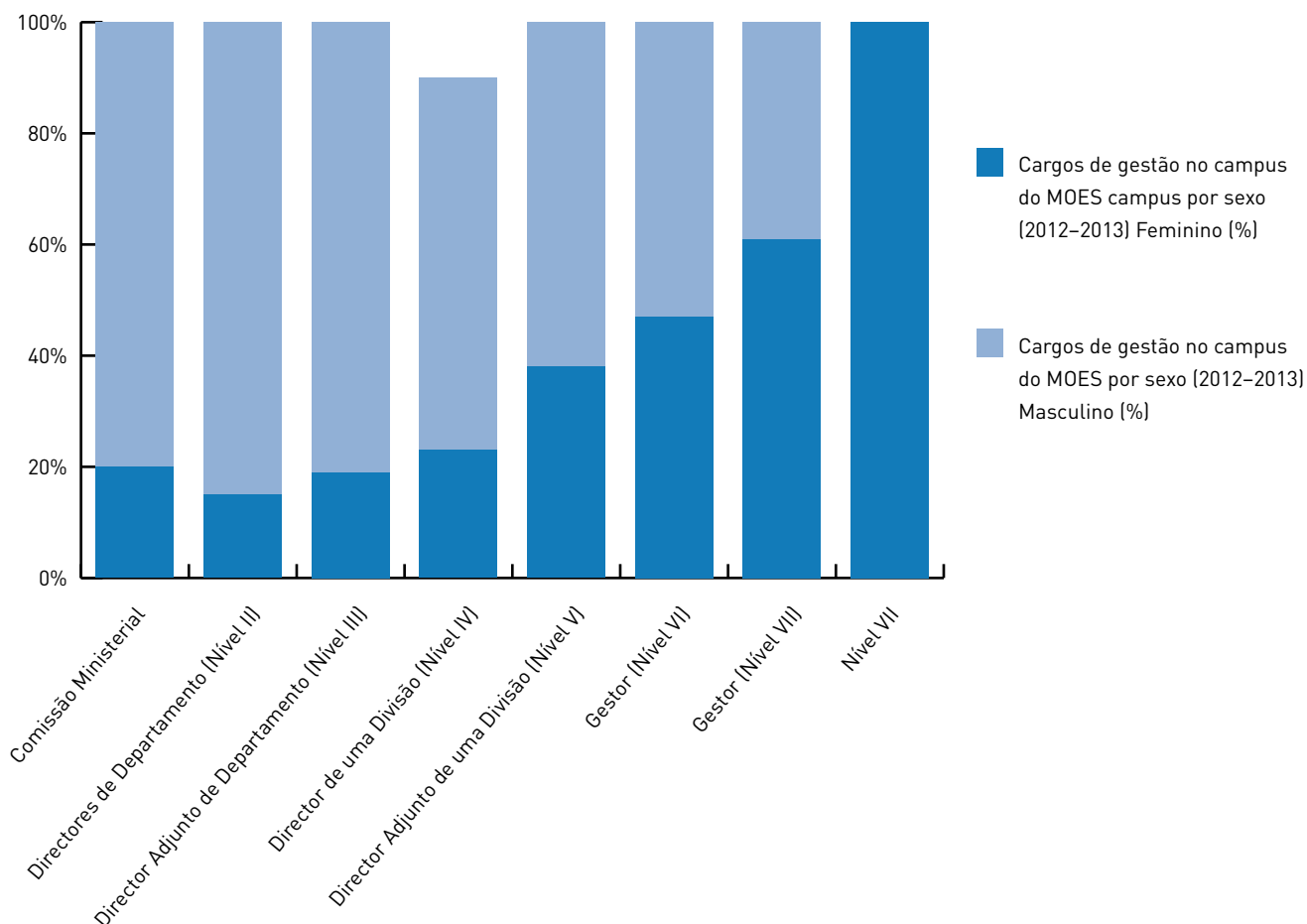
“São precisas mais mulheres em cargos diretivos superiores. O equilíbrio de género e a composição por sexo de uma organização enviam um forte sinal relativamente ao seu compromisso com a igualdade de género. Ter um número insuficiente de mulheres em lugares de direcção superior sugere que uma organização não consegue aplicar políticas sobre igualdade de género que defende para os outros, minando assim a sua credibilidade”.

—UN Women, 2014a

secção 5.3 abaixo inclui uma discussão adicional sobre unidades de género e pontos focais.

Numa perspetiva de gestão dos recursos humanos, compreender o nível de capacidade organizacional para apoiar a igualdade de género pode incluir uma revisão das estruturas organizacionais, composições das equipas, descrições de funções e diretrizes de desempenho, entre outros processos. Podem ser desenvolvidos mecanismos especializados de responsabilização para acompanhar o progresso registado na capacidade organizacional destinada a apoiar a igualdade de género. A monitorização pode incluir uma gama de indicadores, tais como a presença de mulheres em diferentes níveis de tomada de decisões e de liderança, identificação e redução das disparidades de sexo nos salários ou no acesso a benefícios; cursos obrigatórios em igualdade de género; existência e implementação de códigos de conduta para responder à discriminação ou abuso com base no género; e sistemas de reporte e apoio.

A Figura 5.1 mostra a percentagem de gestores do sexo feminino e masculino em cada nível do Ministério da Educação e Desportos da RDP do Laos (MoES). Enquanto as mulheres ocupam a maioria dos lugares de gestão de nível mais baixo, os homens dominam os lugares de gestão, particularmente aos níveis mais altos. A análise deste tipo de dados desagregados por sexo pode dar uma visão das dinâmicas de género numa determinada organização e ser utilizada como um ponto de partida para uma investigação adicional.

FIGURA 5.1 CARGOS DE GESTÃO POR SEXO NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS DA RDP DO LAOS (EDWARDS, 2013)

Fonte: Edwards, Jan. 2013.

5.2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL E IGUALDADE DE GÉNERO

Na teoria de mudança organizacional, as instituições têm “culturas” que incluem as normas, costumes, crenças e códigos de comportamento numa organização. Envolve as formas como os funcionários se relacionam uns com os outros, que ideias e atitudes são vistas como aceitáveis, a forma como as pessoas se devem comportar e quais os comportamentos premiados. A cultura organizacional pode apoiar ou minar a igualdade de género. O pressuposto é que, se as barreiras à educação das raparigas e à igualdade de género incluem normas sociais e as expectativas de género presentes na

sociedade em geral, as mesmas normas e expectativas são também parte da cultura organizacional dos departamentos e ministérios da educação, e precisam de ser abordadas. A *Estratégia de Género para o Setor da Educação e da Formação Profissional* (2015) da Etiópia reconhece que a abordagem da violência com base no género exige a incorporação de medidas de prevenção e de mitigação na cultura e nos quadros institucionais em todos os níveis do setor da educação. Como resultado, será aplicado um código de conduta sobre violência sexual e com base no género a todas as regulamentações institucionais e atos disciplinares.

5.3 Mecanismos Institucionais para a Promoção da Educação das Raparigas e a Igualdade de Género

A Plataforma de Ação de Beijing 1995 identificou “mecanismos institucionais para o progresso das mulheres” como uma das doze áreas de ação e apelou aos governos para que criassem ou reforçassem os aparelhos nacionais que apoiam a igualdade de género (UN Women, 2014a). Desde então, muitos países adotaram estruturas institucionais, tais como unidades de género em vários ministérios para assegurar que as questões de género estão integradas em todas as políticas, planos e programas.

Em países do Sudeste Asiático e da África Subsariana, os governos estabeleceram unidades de género e pontos focais de género separados para apoiar a educação das raparigas e a igualdade de género dentro dos ministérios da educação e de outros ministérios pertinentes. Normalmente, o seu papel é: (i) promover a educação das raparigas; (ii) reforçar a coordenação das partes interessadas; e (iii) criar sinergias para aumentar a eficácia das atividades. O ideal seria que as unidades de género e os pontos focais atuassem como *catalisadores* da mudança, trabalhando com indivíduos, departamentos e ministérios com vista a aumentar a consciência e assegurar que as preocupações de género estão incorporadas nas principais políticas, programas e procedimentos (Aikman and Unterhalter, 2007). Contudo, conquanto as unidades de género e os pontos focais não sejam raros a nível nacional ou ministerial, poucos países reportam terem criado estruturas descentralizadas para apoiar a igualdade de género e a educação das raparigas no domínio do planeamento, implementação e monitorização aos níveis distrital e regional.

Nalguns países, as unidades de género e os pontos focais no ministério da educação, assim como noutros ministérios, não possuem a capacidade necessária para levarem a cabo eficazmente os seus mandatos. Um

estudo da UNICEF em oito⁹ países da África Ocidental (UNICEF, 2015) mostrou que a falta de recursos financeiros, humanos e materiais limita o papel da unidade de género ou do ponto focal e a sua capacidade para influenciar a política e os programas definidos nos seus mandatos. As limitações específicas identificadas neste estudo incluem:

- ❶ **Financiamento:** O financiamento de base para as unidades de género era muitas vezes prestado por parceiros externos em vez de pelo orçamento operacional do ministério. Da mesma forma, a monitorização da eficácia da unidade era muitas vezes feita com base nas expectativas dos doadores e não integrada no reporte regular do governo.
- ❷ **Coordenação:** As atividades para promover a educação das raparigas e a igualdade de género não eram muitas vezes coordenadas ao nível central, conduzindo à fragmentação do esforço e a uma falta de sinergia entre os intervenientes. O diálogo nacional sobre questões de género, dentro e entre os departamentos de educação, parceiros de desenvolvimento e organizações da sociedade civil geralmente era fraco. Nos oito países estudados, o chefe da unidade de género ou do ponto focal de género não participava sistematicamente nas reuniões do grupo local de educação ou nas revisões setoriais anuais. Acresce que, apesar da existência de estratégias nacionais para a educação das raparigas, não existia um mapeamento real das atividades e dos intervenientes na promoção da educação das raparigas e da igualdade de género, pelo que havia pouco entendimento sobre quais os atores de desenvolvimento no país, estavam envolvidos nestas áreas, onde trabalhavam e o que estavam a fazer. Isto introduziu o risco de os enquadramentos estratégicos não se basearem na experiência prática. Havia falta de comunicação e reporte entre as várias direcções dos ministérios da educação e as responsabilidades de cada direcção para promover a educação das raparigas foram raramente identificadas. Nestas circunstâncias, a monitorização e responsabilização pela educação das raparigas era fraca.

⁹ Burkina Faso, Costa do Marfim, Mali, Mauritânia, Níger, Congo, Senegal, e Togo.

Em contrapartida, a Etiópia oferece um exemplo de uma unidade de género eficaz e politicamente influente. A Direcção de Género no Ministério da Educação (MoE) na Etiópia tem um Diretor e seis funcionários com conhecimentos especializados em formação e fortalecimento de capacidade em integração, planeamento, monitorização e avaliação das questões de género. A Direcção de Género reporta diretamente ao Ministro da Educação, ao contrário de outras direcções que reportam normalmente ao ministro-adjunto. A Direcção do Género recebe uma afetação orçamental dos recursos regulares para realizar as suas operações anuais. Os departamentos distritais e regionais, bem como as escolas, foram dotados de funcionários ou pontos focais especializados em género. No *V Programa de Desenvolvimento do Setor da Educação 2015/16 a 2019/20*, o MoE realça a importância de se integrar o género nas responsabilidades de todos os organismos implementadores. O papel da Direcção do Género abrange o reforço da capacidade de outras direcções no MoE com vista a incorporar o género em todos os aspetos do seu trabalho, incluindo programação e monitorização e avaliação.

A Etiópia também estabeleceu mecanismos de coordenação para convocar os parceiros que trabalham na educação das raparigas. O Fórum Nacional de Educação das Raparigas inclui representantes de vários ministérios (como o MoE e o Ministério dos Assuntos das Mulheres), parceiros doadores, sociedade civil e outras partes interessadas (República Democrática Federal da Etiópia, 2015). Um Comité Consultivo da Educação das Raparigas (GEAC) dá parecer e orientação estratégica ao

fórum para assegurar que são realizados os objetivos do Programa de Desenvolvimento do Setor da Educação relacionados com as raparigas (República Democrática Federal da Etiópia, 2016). As reuniões do GEAC são presididas pela Direcção de Género do MoE.

Nos diferentes países vemos uma grande variedade de mecanismos institucionais para integrar as considerações de género no trabalho dos ministérios da educação. Aumentar a partilha de conhecimento entre países sobre o que funciona para reforçar a capacidade institucional pode contribuir para impulsionar a agenda da igualdade de género e da educação das raparigas.

5.4 Exercício para Reflexão e Aplicação

Apoiando-se nos conhecimentos dos sistemas de educação existentes, na documentação disponível e em discussões e entrevistas a informadores-chave, fazer uma análise da atual capacidade do setor da educação para integrar e resolver as questões de género aos níveis nacional e descentralizado.

No quadro abaixo, descrevem-se as perguntas orientadoras para reflexão e debate. Se bem que nem todas as perguntas sejam igualmente importantes, quer para o nível nacional quer para os níveis descentralizados, sempre que possível, refletir no que significa assegurar a disponibilidade de uma capacidade idêntica em todos os níveis do sistema.

Perguntas Orientadoras	Nível Nacional	Nível Descentralizado
Capacidade Individual		
1. Quais os conhecimentos, aptidões e atitudes que são necessários para integrar as considerações de género em todo o setor da educação? Os atuais funcionários possuem estes requisitos?		
2. A consciência sobre as questões de género está incluída em todas as descrições de funções ou só em selecionadas? A formação em género é oferecida a todos os funcionários ou é um curso obrigatório para todos os funcionários e responsáveis nomeados? A consciência sobre as questões de género está incluída nos critérios para o desempenho da função?		
Capacidade Organizacional		
3. Existe uma unidade ou ponto focal responsável pelas questões de género no Ministério da Educação?		
4. A que divisão ou departamento se reporta o ponto focal ou a unidade de género? Quais são as implicações desta estrutura de reporte e de responsabilização para a integração eficaz das considerações de género na política de educação, no planeamento e noutras divisões?		
5. Foi atribuído um orçamento específico à unidade ou ao ponto focal de género? Em caso afirmativo, este orçamento é recorrente e suficiente para assegurar a integração das considerações de género em todo o setor da educação? Foram afetados quaisquer outros recursos ou conhecimentos especializados—humanos, financeiros, técnicos—ao ponto focal ou à unidade?		

Perguntas Orientadoras	Nível Nacional	Nível Descentralizado
6. Existem estruturas institucionais para apoiar a igualdade de género e a educação das raparigas a níveis descentralizados?		
7. Existe responsabilidade atribuída aos funcionários pela integração de género nos diferentes departamentos do ministério?		
8. As unidades de planeamento, monitorização, avaliação e outras no ministério incluem pelo menos uma pessoa com conhecimentos especializados em questões de género?		
9. Há um plano para desenvolvimento de capacidade? Inclui um enfoque na igualdade de género? Há quotas ou objetivos em matéria de género para a participação em programas de desenvolvimento de capacidade?		
10. O ministério participa nalguma rede nacional, regional ou global relacionada com a igualdade de género na educação? Tem ligações com outras organizações governamentais ou com organizações da sociedade civil que possuam conhecimento e experiência associada com políticas equitativas de género?		
Estrutura Organizacional		
11. Há praticamente o mesmo número de mulheres e homens nos níveis sénior, médio e inicial da organização? Há processos em vigor para abordar os desequilíbrios através de recrutamento, ação afirmativa ou valorização das carreiras?		

(continua)

Perguntas Orientadoras	Nível Nacional	Nível Descentralizado
12. Há algum diferencial salarial entre os funcionários do sexo feminino e os do sexo masculino? Em caso afirmativo, em que nível ou área do sistema são mais significativas as diferenças?		
13. Há algum mecanismo para avaliar a igualdade de género na gestão do ministério (por exemplo, a presença de mulheres em diferentes níveis de tomada de decisões e liderança, disparidades entre os sexos em matéria de salários ou de acesso a benefícios)?		
Principais Constatações		
Ação Recomendada		

5.5 Recursos Adicionais para Avaliação e Desenvolvimento de Capacidade

Ferramenta Organizacional para Avaliação do Género. Australian Red Cross, 2010.

Instrumento de Avaliação da Capacidade para a Igualdade de Género — Instrumento para a avaliação da capacidade para a promoção da igualdade de género e a capacitação das mulheres no Sistema da ONU e outros parceiros. UN Women Training Center, 2014.

Repensar o Desenvolvimento de Capacidade. UNESCO-IIEP: série de publicações sobre desenvolvimento de capacidade.

O Desafio do Fortalecimento de Capacidade: Trabalhar em Prol da Boa Prática. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2006. Também disponível em Francês sob o título: *Relever le défi posé par le renforcement des capacités : évoluer vers de bonnes pratiques.*

Rumo ao Desenvolvimento Eficaz de Capacidade. Metodologia de Avaliação das Necessidades de Capacidade (CAPNAM) para o Planeamento e Gestão da Educação. UNESCO, 2013.

Sem capacidade, não há desenvolvimento. Anton de Grauwe. UNESCO-IIEP, 2009.

Nota Orientadora. Incorporação do Género nos Programas de Desenvolvimento. UN Women, 2014.

III. PREPARAÇÃO DO PLANO

Módulo 6: Consulta às Partes Interessadas e Sua Participação, Sensível às Questões de Género

6.1 Panorama Geral

A consulta às partes interessadas e sua participação, com a representação de raparigas, rapazes, mulheres e homens, ajuda a assegurar que as respetivas necessidades e prioridades diferentes são compreendidas e abordadas durante o planeamento implementação, monitorização e avaliação setorial. Este módulo centrará na importância de:

- ❶ Envolver várias partes interessadas no processo de planeamento do ESP;
- ❷ Assegurar que os pontos de vista das mulheres e raparigas são devidamente representados e incorporados; e
- ❸ Planear a participação da comunidade na implementação do ESP e assegurar que a igualdade de género é um tema central.

6.2 Importância do Envolvimento das Partes Interessadas

No contexto da educação, uma parte interessada pode ser definida como qualquer indivíduo ou entidade que esteja interessado e implicado nos resultados da educação de raparigas e rapazes. As diretrizes GPE-IIIEP para preparação do ESP enfatizam a importância de uma ampla participação de uma gama de intervenientes. Estas partes interessadas devem ter as suas perspetivas adequadamente refletidas no ESP. As partes interessadas podem incluir representantes de ministérios fora da educação, parceiros de desenvolvimento, sociedade civil, o setor privado, professores, pais e estudantes, bem como

aqueles que irão ser responsáveis pela implementação do ESP ao nível local e das escolas. A Caixa 6.1 identifica alguns dos diversos intervenientes na educação que podem estar presentes num país.

O envolvimento das partes interessadas fornece vários benefícios, alguns dos quais incluem:

- ❶ Ajudar a garantir que o planeamento setorial se fundamenta num bom entendimento do contexto. Diferentes grupos de partes interessadas têm preocupações, capacidades e interesses diferentes, que podem reforçar o processo de identificação de problemas, de definição de objetivos e de seleção da estratégia para o planeamento da educação;
- ❷ Promover a adesão e apropriação das políticas e programas de educação, o que por seu turno pode reforçar a sustentabilidade; e
- ❸ Garantir recursos humanos e financeiros adicionais através do envolvimento dos agentes da sociedade civil, pais e prestadores de cuidados em comissões escolares, o setor privado e outros.

A consulta às partes interessadas e sua participação é mais efetiva quando o processo está claramente organizado e os papéis e responsabilidades se encontram bem definidos (GPE-IIIEP, 2015). Estruturas, como por exemplo grupos de educação, comissões, grupos de trabalho e equipas técnicas podem ser meios para a organização das partes interessadas. Em todos os países GPE¹⁰ existe um Grupo Local de Educação (LEG) que é composto por vários intervenientes no setor da educação que desenvolvem, implementam, monitorizam e avaliam os ESP ao nível do país. Os requisitos para se ser membro dos LEG variam de país para país; contudo, a maior parte dos grupos incluem departamentos governamentais e doadores ativos no setor da educação, e alguns

¹⁰ Todos os países em desenvolvimento, parceiros da Parceria Global para a Educação, têm um Grupo Local de Educação.

CAIXA 6.1 PARTES INTERESSADAS DA EDUCAÇÃO AO NÍVEL DE PAÍS

O envolvimento e compromisso de um leque de intervenientes é essencial para um planeamento e implementação do setor da educação bem-sucedidos. O tipo de intervenientes no processo de planeamento do setor da educação irá variar mas, provavelmente, irá incluir um número (se não todos) dos seguintes:

- ▶ Representantes do setor da educação de estruturas centrais e descentralizadas
- ▶ Doadores multilaterais e bilaterais
- ▶ Organizações não-governamentais internacionais (ONGI)
- ▶ Organizações não-governamentais nacionais (ONG), incluindo organizações de mulheres
- ▶ Sindicatos de professores e outros grupos oficializados no âmbito profissional da educação (por exemplo, associações de professores HIV positivos)
- ▶ Outros ministérios governamentais que têm preocupações com questões de género
- ▶ Representantes do setor privado
- ▶ Líderes e responsáveis locais
- ▶ Chefes comunitários
- ▶ Organizações religiosas
- ▶ Pais e prestadores de cuidados
- ▶ Estudantes
- ▶ Parcerias e redes existentes
- ▶ Coligações de jovens
- ▶ Crianças, jovens e adultos com deficiências
- ▶ Representantes da comunidade de Lésbicas, Homossexuais, Bissexuais e Transexuais (LGBT)

envolvem igualmente outros ministérios ou departamentos. As ONG internacionais (ONGI) são muitas vezes representadas e, em certas ocasiões, os prestadores de educação do sector privado também participam. Embora a GPE incentive a participação da sociedade civil nos LEG, as OSC locais e representantes de professores nem sempre são incluídos, estando a sociedade civil muitas vezes limitada às ONG internacionais (Campanha Global para a Educação, 2014).

6.3 Análise pelas Partes Interessadas, Sensível às Questões de Género

Conduzir uma análise pelas partes interessadas, sensível ao género é um primeiro passo importante para garantir

que todos os intervenientes e instituições relevantes são consultados e que mulheres, homens, raparigas e rapazes estão todos representados. A análise inclui o governo, sociedade civil e representantes dos doadores envolvidos em áreas tais como direitos das mulheres, educação, saúde, protecção social e desenvolvimento económico. Inclui também representantes de organizações e grupos que trabalham em áreas relacionadas com a justiça, protecção e polícia, assim como coligações e redes ativas.

Uma análise pelas partes interessadas, participativa e sensível ao género, pode e deve ser realizada em qualquer fase de desenvolvimento do ESP, mas o ideal é que seja feita no início do processo de planeamento. Durante a fase de desenho, a condução de uma análise pelas partes interessadas, sensível ao género, que envolva todos os intervenientes relevantes, irá ajudar a formular o ESP e planos de ação e a informar a análise

de risco. Na fase de implementação, ajuda a identificar quem, como e quando os intervenientes femininos e masculinos devem ser envolvidos na execução das atividades planeadas. Na fase de monitorização e avaliação, o envolvimento das partes interessadas pode levar a uma melhor avaliação das políticas e programas porque pode ajudar a identificar mais áreas de impacto e de possibilidade de aperfeiçoamento através da facilitação de canais adicionais de comunicação e de confiança.

Os passos essenciais para uma análise das partes interessadas, participativa e sensível ao género incluem:

1. **Identificação dos intervenientes-chave**, seus interesses (positivos ou negativos) e se existem diferenças entre mulheres e homens. Por exemplo, os professores do sexo feminino e do sexo masculino têm opiniões diferentes sobre a atual política de colocação de professores? Por quê?
2. **Identificação das melhores estratégias de envolvimento** para assegurar que os intervenientes femininos e masculinos participam no processo de planeamento.

Mulheres e homens não são grupos homogêneos; assim, deve estar adequadamente representado um leque vasto de opiniões e necessidades de mulheres e de homens. Para garantir que as necessidades, prioridades e constrangimentos, tanto das mulheres como dos homens, são reconhecidos e abordados e que estes influenciam a agenda da educação, é importante assegurar que todos os processos de ESP englobam:

- ❶ Uma consulta participativa com raparigas e mulheres bem como com rapazes e homens nos grupos de beneficiários;
- ❷ Jovens e mulheres, bem como homens, na tomada de decisões em todos os níveis; e
- ❸ Grupos variados que abrangem uma variedade de faixas etárias (da juventude à idade adulta), de classe socio-económica, localizações rurais e urbanas, etnia e qualificações. Assim se reconhece, por

exemplo, que as mulheres urbanas da classe média não podem, necessariamente, representar com rigor as opiniões e prioridades das mulheres pobres dos meios rurais (Derbyshire, 2002).

6.4 Reforço do Envolvimento da Sociedade Civil no Setor da Educação

A Campanha Global para a Educação (GCE) tem um papel fundamental no apoio aos actores da sociedade civil para se envolverem ativa e eficazmente no planeamento do setor da educação. A GCE acredita que uma sociedade civil conhecedora e ativa, que facilita a participação cada vez maior dos cidadãos é fundamental para garantir o desenvolvimento, implementação e monitorização eficazes dos planos e políticas da educação, que irão cumprir as metas globais da educação e os objetivos nacionais da educação.

Um mecanismo destinado a reforçar a participação da sociedade civil no planeamento setorial é o Fundo da Sociedade Civil para a Educação (CSEF), um programa coordenado pela GCE e parceiros regionais, predominantemente financiado pela GPE, cujo objetivo é financiar e fortalecer capacidade em coligações de advocacia da sociedade civil em mais de 50 países de baixo rendimento e de rendimento médio baixo (Campanha Global para a Educação, 2014). O fundo apoia as coligações nacionais através dos seguintes parceiros regionais:

- ❶ A Rede Africana da Campanha de Educação para Todos (ANCEFA) em África;
- ❷ A Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (CLADE) na América Latina e Caraíbas;
- ❸ A Associação da Ásia e Pacífico do Sul para o Ensino Básico e Adulto (ASPBAE) na Ásia e no Pacífico; e
- ❹ A Campanha Árabe de Educação para Todos (ACEA) no Médio Oriente, Norte de África e Europa.

6.5 Estudo de Caso: Apoio à Educação das Raparigas no Iémen

A Coligação do Iémen para a Educação para Todos (YCEA), criada em 2009, é um grupo de várias organizações da sociedade civil, sindicatos de professores e centros de formação. A coligação oferece uma plataforma para estas várias entidades coordenarem as atividades que apoiam a consecução da Educação para Todos.

Durante uma oficina organizada pela ACEA e com o apoio da GCE e do CSEF, a YCEA constatou que a iliteracia das raparigas era um grande problema (Campanha Global para a Educação, 2015).

A coligação tomou medidas para resolver este problema ao centrar-se na aldeia com a taxa de iliteracia mais alta no Iémen. A coligação reconheceu que, para que os direitos das raparigas ao ensino se concretizassem,

seria necessário mais do que o mero compromisso do governo. Outros actores, sobretudo líderes tribais, teriam de estar envolvidos face à sua influência e ao papel da cultura no impedimento do acesso das raparigas à educação. Consequentemente, a coligação estabeleceu parcerias com líderes tribais, o Ministério da Educação, conselhos locais e outros intervenientes para apoiar a educação das raparigas. Foi elaborado um documento que identifica a falta de educação das raparigas como uma “tribal black shame”¹¹ e castiga qualquer pessoa que tente impedir a educação das raparigas. Foram realizadas várias atividades, incluindo oficinas para fomentar a consciencialização, reuniões e discussões para incentivar as partes interessadas a apoiar a campanha para a educação das raparigas e indicar o seu compromisso mediante a assinatura do documento. O documento foi assinado em Fevereiro 2014 com líderes tribais, autoridades e a comunidade (Campanha Árabe para a Educação, 2014, 2016; Campanha Global para a Educação, 2015).

¹¹ O termo “Black shame” utiliza-se no Iémen e significa atraiçoar alguém, um grupo ou uma tribo. Quando o motivo da vergonha aumenta, não desaparecerá até que ambas as partes encontrem um mediador neutro. Quando a traição recai sob a jurisdição de um mediador e uma das partes recua, utiliza-se o termo “black shame”. “Black shame” figura em primeiro lugar e tem consequências significativas (ACEA).

6.6 Exercício para Reflexão e Aplicação

Faça uma lista completa dos intervenientes e dos grupos de partes interessadas que devem estar envolvidos nos processos de planeamento e avaliação do plano setorial da educação. Reflita, se possível com outros colegas, sobre o grau em que estes grupos de intervenientes participaram, até à data, em cada um dos passos-chaves do processo de planeamento do setor da educação. Preencha o quadro na página seguinte para cada um dos intervenientes ou grupo de intervenientes.

Para preencher cada uma das caixas, utilize os símbolos seguintes: S = Sim; N = Não

Posteriormente, considere as perguntas seguintes:

- O que se pode concluir acerca do envolvimento de uma vasta gama de partes interessadas, incluindo raparigas e mulheres, no processo de planeamento do setor?
- Até que ponto é que as raparigas e mulheres foram capazes de participar de forma satisfatória? Estão representadas raparigas e mulheres de diferentes grupos socio-económicos, étnicos, linguísticos, religiosos e outros?
- Que recomendações se podem fazer para melhorar o processo de planeamento e avaliação da educação para assegurar que as prioridades reflectem as diferentes necessidades de mulheres e raparigas e de homens e rapazes e garantir uma participação significativa de grupos e indivíduos?

QUADRO 6.1 AVALIAR E CONCEBER PARA UM ENVOLVIMENTO INCLUSIVO DAS PARTES INTERESSADAS NO PROCESSO ESP

Parte Interessada A	Revisões do Setor da Educação	Concepção do ESP	Decisões sobre Estratégias	Desenvolvimento Do Plano de Ação	Orçamento e Financiamento	Monitorização Periódica	Avaliação da Implementação
Convidada a estar presente							
Adequadamente representada							
Foram capazes de dar contributos importantes							
Os contributos foram tomados em consideração							
Os contributos estão reflectidos nas decisões tomadas							
Outras observações ...							

Parte Interessada B	Revisões do Setor da Educação	Concepção Do ESP	Decisões sobre Estratégias	Desenvolvimento do Plano de Ação	Orçamento e Financiamento	Monitorização Periódica	Avaliação da Implementação
Convidada a estar presente							
Adequadamente representada							
Foram capazes de dar contributos importantes							
Os contributos foram tomados em consideração							
Os contributos estão reflectidos nas decisões tomadas							
Outras observações . . .							

(continua)

QUADRO 6.1 CONTINUAÇÃO

Parte Interessada C	Revisões do Setor da Educação	Concepção do ESP	Decisões sobre Estratégias	Desenvolvimento do Plano de Ação	Orçamento e Financiamento	Monitorização Periódica	Avaliação da Implementação
Convidada a estar Presente							
Adequadamente Representada							
Foram capazes de dar contributos importantes							
Os contributos foram tomados em consideração							
Os contributos estão reflectidos nas decisões tomadas							
Outras observações . . .							
Conclusões-chave							
Ação Recomendada							

6.7 Recursos Adicionais sobre Consulta e Participação das Partes Interessadas

Manual do Género: Uma Orientação Prática para os Profissionais e Formuladores de Políticas de Desenvolvimento. Helen Derbyshire, 2002.

Um Manual para os Facilitadores de Auditoria de Género: A Metodologia para uma Auditoria Participativa do Género da OIT, 2ª Edição Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2012.

Módulo 7: Selecção de Estratégias e Intervenções para Abordar as Disparidades de Género

7.1 Panorama Geral

Este módulo providencia orientações práticas para identificar e seleccionar estratégias que respondam às disparidades e desigualdades na educação. Em particular, o módulo:

- ❶ Descreve o modo como a informação contida nos módulos anteriores pode ser utilizada para informar a escolha de estratégias e intervenções;
- ❷ Introduz a ferramenta de análise de pontos fortes, debilidades, oportunidades e ameaças (SWOT), que pode ser útil para a tomada de decisões;
- ❸ Destaca a importância do uso de evidências e apresenta algumas práticas promissoras para a educação das raparigas; e
- ❹ Proporciona critérios que podem ser utilizados para escolher entre as diferentes estratégias e intervenções em contextos específicos.

7.2 Análise de Género e Selecção Da Estratégia—Estabelecer a Ligação

O processo de análise de género, apresentado nos Módulos 2-4, permite uma avaliação das diferentes necessidades educacionais das raparigas e rapazes e da natureza de quaisquer disparidades e desigualdades, incluindo onde ocorrem, quem afetam e como se manifestam. Isto é a base para identificar estratégias destinadas a ultrapassar disparidades de género específicas. A escolha entre várias estratégias exige informações adicionais e, às vezes, decisões difíceis de tomar para pesar

os benefícios de uma estratégia em relação a outra. A estratégia mais apropriada num determinado contexto irá depender da disponibilidade de recursos humanos, de orçamento disponível e do custo relativo das diferentes estratégias. Por último, as melhores estratégias serão aquelas que alcançam resultados. A análise das evidências sobre os efeitos das intervenções de educação nas barreiras e desigualdades com base no género, num contexto específico, vai assegurar que a escolha das estratégias é informada pela experiência.

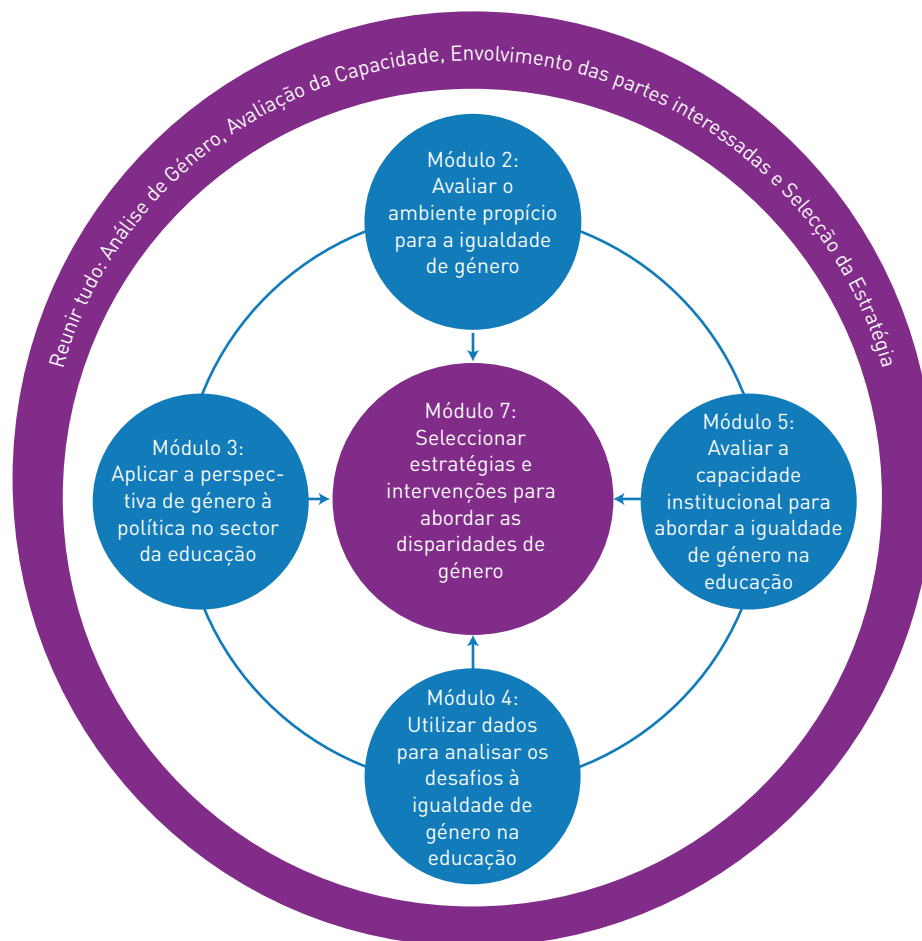
7.3 Análise dos Pontos Fortes, Debilidades, Oportunidades e Ameaças¹²

A análise dos pontos fortes, debilidades, oportunidades e ameaças (SWOT) é uma ferramenta da tomada de decisões que os formuladores de políticas e planeadores podem utilizar nas fases iniciais de identificação e selecção da estratégia. A ferramenta pode fornecer um retrato do sistema de educação e do ambiente em que opera. A análise SWOT pode ajudar a esclarecer questões fundamentais, habilitando os planeadores a identificar soluções eficazes. A análise SWOT pode ser concluída com informações recolhidas durante a análise de género e avaliação da capacidade.

- ❶ **Pontos Fortes:** Capacidade e recursos humanos, financeiros, institucionais e técnicos que tenham sido eficazes na resposta às questões de género na educação. São internos e devem fortalecer-se quando se identificam e seleccionam estratégias.
- ❷ **Debilidades:** Características internas que têm impedido o progresso na igualdade de género e na educação das raparigas. Trata-se de áreas onde é

¹² Informado por: UNESCO, 2006. *Plano Nacional de Desenvolvimento do Setor da Educação: Um manual de planeamento baseado em resultados*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001447/144783e.pdf>

FIGURA 7.1 REUNIR TUDO: ANÁLISE DE GÉNERO, AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE, ENVOLVIMENTO DAS PARTES INTERESSADAS E SELECÇÃO DA ESTRATÉGIA



necessária uma melhoria com vista a eliminar disparidades e desigualdades de género.

- ❶ **Oportunidades:** Fatores externos que podem ajudar a resolver as debilidades. Estes podem contribuir para eliminar as disparidades e desigualdades entre géneros e devem ser aproveitados, sempre que possível.
- ❷ **Ameaças:** Trata-se de fatores externos que podem impedir a agenda da educação das raparigas e igualdade de género. Devem ser tomadas medidas para evitar ou minimizar as ameaças, na medida do possível.

Na figura 7.2 apresenta-se uma análise SWOT do Plano Estratégico para a Educação das Raparigas do Ruanda 2008-2012.

As conclusões de uma análise destas podem ser utilizadas para identificar estratégias e intervenções que aproveitem as oportunidades e pontos fortes do setor da educação, respondendo em simultâneo às debilidades e minimizando as ameaças. Por exemplo, O Plano Estratégico para a Educação das Raparigas do Ruanda 2008-2012 inclui ações destinadas a:

- ❶ Estabelecer e manter mecanismos de coordenação e implementação aos níveis nacional e distrital; e
- ❷ Sensibilizar as famílias e comunidades locais através das associações de pais-professores sobre a importância das raparigas concluírem a educação formal.

FIGURA 7.2 ANÁLISE SWOT DAS INTERVENÇÕES DAS PARTES INTERESSADAS NO RUANDA

	+	-
Interno	Pontos Fortes <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vontade política positiva ➤ Existência de Política para a Educação de Raparigas, ESSP, políticas e estratégias de género ➤ Fortes ações e advocacia em prol da auto-capacitação das mulheres ➤ Algumas iniciativas existentes para sensibilização e capacitação ➤ Instalações sanitárias separadas em processo ➤ Ausência de estereótipos de género nos currículos ➤ Ações concretas na educação das raparigas pelo ministério da educação e outros intervenientes 	Debilidades <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise insuficiente da situação da educação das raparigas e dados desagregados por sexo, em geral ➤ Fraca coordenação dos intervenientes e falta de continuidade da monitorização e avaliação ➤ Associações pais/professores estabelecidas mas algumas delas não estão em funcionamento ➤ As atitudes da comunidade não mudaram ➤ Poucas professoras e palestrantes do sexo feminino nos sistemas de ensino secundário e superior
	Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromisso sólido do governo e doadores internacionais ➤ Atividades de sensibilização e comunicação em curso relativas à educação das raparigas estão focalizadas nas próprias raparigas ➤ Estrutura governamental descentralizada ➤ Existência de um complemento de mulheres e raparigas do ensino secundário e universitário que sirvam de modelos a seguir e para apoiar a educação das raparigas de formas diversas 	Ameaças <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de financiamento
Externo		

Fonte: Ministério da Educação, República do Ruanda, 2008.

7.3.1 EXERCÍCIO PARA REFLEXÃO E APLICAÇÃO: ANÁLISE SWOT

Apoiando-se nas análises de género e de capacidade dos módulos anteriores, o objetivo deste exercício é destacar os pontos fortes, as debilidades, as oportunidades e as ameaças do sistema de educação relativamente à abordagem das questões de género. Os resultados deste

exercício vão alimentar a tomada de decisões estratégicas, o que constitui o tema da próxima secção.

Usando as perguntas orientadoras apresentadas no quadro da página seguinte, refletir nos pontos fortes, debilidades, oportunidades e ameaças do seu sistema de educação. Registe as observações e conclusões nas colunas apropriadas.

+		-
Interno	Pontos fortes	Debilidades
	<i>O que é que está a funcionar bem? Quais são algumas das vantagens? Que recursos existem atualmente?</i>	<i>O que podia ser feito melhor? Quais são os riscos?</i>
Externo	Oportunidades	Ameaças
	<i>Que novas fronteiras podem ser exploradas?</i>	<i>Quais são as questões externas que podem impedir o progresso?</i>

7.4 Identificação e Selecção da Estratégia

A identificação e selecção das estratégias para resolver as disparidades entre géneros e promover a igualdade de género exige que se façam escolhas informadas. As melhores estratégias e intervenções respondem a questões e fatores subjacentes, identificados através da análise de género e estão alinhadas com as metas e objetivos declarados do ESP. Por exemplo, a análise de género pode revelar que o número baixo de inscrições das raparigas no ensino secundário inferior está relacionado com ameaças à protecção e segurança dentro e nas imediações da escola. Estratégias apropriadas podem incluir o desenvolvimento de uma política sobre violência na escola baseada no género, a elaboração de um código de conduta para os professores ou o fornecimento de transporte de e para a escola. Acresce que é importante considerar se uma estratégia pode funcionar por si própria ou se exige a adopção de outras estratégias em simultâneo. Em geral, é uma combinação de estratégias que, mais provavelmente, irá produzir a mudança desejada (Unterhalter et al., 2014).

7.4.1 UTILIZAR AS EVIDÊNCIAS PARA IDENTIFICAR ESTRATÉGIAS

As evidências permitem aos formuladores de políticas e planeadores tomarem decisões com base no que é sabido funcionar num determinado contexto, aumentando assim a probabilidade de se alcançarem resultados. A evidência mais fiável é gerada por pesquisa e avaliações. Algumas pesquisas visam estabelecer uma relação de *causa e efeito*, mostrando que uma intervenção é responsável por um resultado específico. Os desenhos de investigação experimental, tais como os ensaios controlados aleatórios e os desenhos semi-experimentais, minimizam o risco de os resultados serem afetados por falta de imparcialidade. Outra pesquisa visa fornecer um entendimento aprofundado de *por que motivo* os acontecimentos ocorrem de determinada forma e *por que razão* os participantes têm certas opiniões acerca dos acontecimentos que os afetam (DFID, 2014). Os desenhos e métodos de pesquisa observacional, em particular os que utilizam dados qualitativos, acrescentam um valor significativo ao prestarem informações sobre questões

“Embora cada tipo de intervenção possa ter um impacto positivo no que toca a aumentar o acesso e a participação das raparigas na escola, a qualidade da educação que recebem e até que ponto é capacitante para elas, este impacto será maior quando se reúne uma combinação de diversos tipos de intervenções e se presta atenção adequada ao contexto em que ocorrem, em particular às relações sociais que podem constituir desigualdades entre géneros.”

— Unterhalter et al., 2014

contextuais. De referir que não existe um sistema de classificação globalmente reconhecido para os melhores desenhos e métodos de pesquisa. Alguns acreditam que se produz a evidência mais poderosa quando se combinam ou integram métodos diversos numa abordagem metodológica mais vasta (DFID, 2014).

Ao nível nacional, nem todas as evidências terão a sua origem num estudo rigoroso como o ensaio aleatório controlado. Como tal, é boa prática avaliar a solidez das evidências que uma dada intervenção irá alcançar aquilo que se pretende que alcance. Realizar uma avaliação da solidez da evidência é uma tarefa desafiante que requer competências técnicas robustas e bom senso. Mais informações sobre as características a considerar, quando se avalia a solidez das evidências, estão disponíveis em DFID How to Note: Assessing the Strength of Evidence (disponível em <https://www.gov.uk/government/publications/how-to-note-assessing-the-strength-of-evidence>). Em geral, as evidências sólidas demonstram que: 1) os resultados positivos se devem mais à intervenção do que a outros fatores; e que 2) a intervenção vai provavelmente produzir o mesmo padrão de efeitos em populações e contextos semelhantes. Quando as evidências são fracas ou não estão disponíveis, o investimento na intervenção pode ser arriscado uma vez que se desconhece a probabilidade de se atingir o resultado desejado. Contudo, uma intervenção com poucas ou nenhuma evidências de eficácia pode ser selecionada para circunstâncias em que ainda não existam intervenções apoiadas por evidências mais robustas. Pode também escolher-se uma intervenção não apoiada por evidências sólidas se abordar devidamente as necessidades de uma população, cultura ou contexto específicos. Uma abordagem

para se gerir intervenções com poucas ou nenhuma evidências poderá ser começar-se numa escala pequena com um projeto-piloto e avaliar os resultados antes de aumentar a escala.

Quadro 7.1 reúne uma série de estratégias e intervenções que são consideradas eficazes para fazer progredir a educação das raparigas e a igualdade de género

com base numa avaliação feita por uma série de investigadores.

Seguindo a “abordagem em duas vertentes” sugerida para assegurar a capacidade de resposta às questões de género, algumas destas são intervenções que visam especificamente o género e outras seriam o resultado de esforços de integração das questões de género.

QUADRO 7.1 VISAR AS BARREIRAS ENFRENTADAS PELAS RAPARIGAS: INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PROMISSORAS

Reduzir os Custos Pagos pela Família ou os Custos de Oportunidade
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atribuições de bolsas, ajuda financeira, isenções de propinas e transferências de dinheiro ➤ Eliminação de propinas e outros custos de manuais escolares, uniformes e transportes ➤ Eliminação de encargos escolares administrativos, ocultos ou voluntários ➤ Fornecimento de refeições escolares
Tornar as Escolas mais Acessíveis
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de escolas e escolas satélite, dotadas de professores qualificados, próximas das comunidades ➤ Fornecimento de transporte seguro ➤ Construção de instalações de alojamento ➤ Oferta de horários e de modelos de estudo e de prestação de ensino flexíveis
Tornar as Escolas Mais Reativas às Necessidades das Raparigas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas e práticas de escola segura, incluindo códigos de conduta, mecanismos de reporte e formação em SRGBV e mecanismos de apoio às vítimas ➤ Desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas de readmissão de estudantes grávidas ou casadas e mães em idade escolar ➤ Provisão de água, saneamento e instalações sanitárias, tais como sanitários separados ➤ Emprego de professoras ➤ Implementação de formação em questões de género para professores ➤ Provisão de competências para a vida e de informações sobre direitos e saúde reprodutiva e sexual ➤ Criação de clubes de raparigas e de espaços seguros

QUADRO 7.1 CONTINUAÇÃO**Melhorar a Qualidade da Escola**

- Provisão de professores qualificados em número suficiente
- Utilização de instrução na língua materna nas escolas
- Colocação de professores em áreas rurais, incluindo do sexo feminino
- Fornecimento de incentivos aos professores, baseados no desempenho
- Desenvolvimento de materiais de aprendizagem e ensino, currículos e pedagogia, livres de preconceitos

Envolver o Apoio da Comunidade

- Mobilização de comunidades através de programas de divulgação e consciencialização sobre casamento infantil e gravidez precoce
- Envolvimento de mentores e de modelos a seguir, do sexo feminino
- Transformação de atitudes na comunidade mediante a cooperação com: (i) família, líderes religiosos e tradicionais e homens e rapazes; e (ii) meios de comunicação para apoiar mensagens positivas
- Envolvimento dos pais nas escolas, isto é, comissões de gestão da escola e associações de pais-professores
- Criação de clubes das mães

Fontes: Unterhalter et al., 2014; Camfed, 2011; Sperling and Winthrop, 2015.

CAIXA 7.1 PROMOVER A IGUALDADE DE GÉNERO ATRAVÉS DO ENSINO STEM

Globalmente, observa-se que a participação das mulheres nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) é baixa, apesar da crescente procura por profissionais nestes domínios. O fosso entre géneros no emprego na área de STEM é um reflexo da baixa participação das raparigas em matérias relacionadas com STEM em todos os níveis do ensino. Um relatório, que analisa as disparidades de género na educação nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) revela que apenas 14% das jovens, que entram no ensino superior pela primeira vez, escolheram estudar uma matéria no campo da ciência face a 39% de jovens do sexo

masculino (OCDE, 2015). Com base numa análise dos resultados PISA 2012, o relatório conclui também que, de uma forma geral, as raparigas têm menos confiança nas suas capacidades em matemática e ciência e sofrem de maior ansiedade na matemática—o que estava associado com diferenças de desempenho equiparados a entre meio ano a um ano escolar.

Entre os vários fatores que contribuem para a disparidade entre géneros em STEM estão normas sociais e preconceitos de género que perpetuam os estereótipos de género no que toca a disciplinas e profissões relacionadas com STEM.

(continua)

CAIXA 7.1 CONTINUAÇÃO

Estes estereótipos estão muitas vezes reforçados na pedagogia, currículos e materiais de ensino e aprendizagem e podem ter um impacto negativo no interesse das raparigas e no seu desempenho em STEM. A educação pode contribuir para aumentar o número de pessoas do sexo feminino nas áreas de STEM ao encorajar e apoiar as raparigas a seguirem estudos relacionados com STEM. Algumas das recomendações de políticas para estreitar o fosso entre géneros na área de STEM, incluíram a eliminação do preconceito de género no ensino, currículos e materiais de ensino e de aprendizagem, apresentando modelos femininos exemplares na área de STEM e prestando orientação às raparigas sobre a carreira profissional.

Techno Girl na África do Sul é um exemplo de um programa que tem ajudado a apoiar a participação das raparigas em STEM através de mentoria e da prática de “job shadowing”. O programa, que começou inicialmente como um projeto em 2006

e agora passou para o nível nacional, é dirigido pelo Departamento de Ensino Básico em parceria com a UNICEF. O objetivo geral do programa é “reforçar e aumentar a captação de carreiras nas áreas STEM por parte de raparigas desfavorecidas, elevando assim o número de mulheres que se dedicam a carreiras de importância crítica para o crescimento económico da África do Sul” (UNICEF, 2015). O programa é direcionado para as raparigas com idade entre 15–18 anos e do 9º ao 12º ano. As raparigas são selecionadas com base no desempenho académico em ciência e matemática e são provenientes de escolas nos quintis mais pobres da África do Sul. As raparigas que são selecionadas participam, então, em programas em empresas do setor público e privado que têm áreas com poucos recursos humanos e/ou lugares onde as mulheres estejam sub-representadas. Uma avaliação em 2015 refere que o programa alcançou 5.896 raparigas em 1.050 escolas em 76 distritos em todas as nove províncias do país (UNICEF, 2015).

7.4.2 CRITÉRIOS PARA SELECIONAR ESTRATÉGIAS

Adoptar e adaptar critérios que se aplicam a uma vasta gama de intervenções da educação pode ajudar à selecção de estratégias destinadas a resolver as disparidades e desigualdades baseadas no género. De um modo geral, as estratégias a escolher são aquelas que “mais se ajustam” com base nos seguintes critérios interrelacionados, adaptados do *Planeamento Educacional para Redução do Risco de Conflito e de Desastre* de IIEP da UNESCO (UNESCO IIEP, 2012):

Baseados em evidências: Como dito acima, uma estratégia ou intervenção deve ser apoiada por evidências credíveis, sempre que possível. Se bem que as evidências experimentais nem sempre estejam disponíveis em todos os países, as conclusões da investigação no

contexto de um país podem às vezes ser relevantes num outro. Outras evidências reunidas através de diferentes desenhos e métodos de pesquisa também podem ser utilizadas para apoiar a escolha da estratégia. Isto inclui investigação observacional, que se fundamenta em dados quantitativos (tais como estudos transversais, controlo de caso, e estudos de conjunto ou longitudinais) bem como dados qualitativos (incluindo estudos de casos, entrevistas e grupos focais).

Perguntas Orientadoras

- ❶ Existem evidências sobre a estratégia? Em caso afirmativo, suportam a decisão de selecionar a estratégia mostrando que a estratégia é eficaz? Em que contexto é que a estratégia é eficaz?

- ❶ Relativamente às estratégias e intervenções que não são solidamente apoiadas pelas evidências, por que razão foram selecionadas? Devem ser sujeitas a um projeto-piloto de pequena escala e avaliadas antes de serem ampliadas? Em caso afirmativo, como serão monitorizadas para fortalecerem a base nacional de evidências?

Viabilidade: Verificar os recursos exigidos (incluindo a capacidade humana, técnica, financeira e institucional e o tempo para a execução) face aos recursos disponíveis vai ajudar a avaliar em que medida é que a estratégia é viável. Uma estratégia terá maior probabilidade de sucesso se for apoiada por recursos nacionais suficientes. Para que uma análise de género do currículo seja viável, terá de ser incluída no calendário de outras reformas do currículo. O planeamento tem de ter em linha de conta o tempo que os institutos de formação de professores precisam para atualizar os seus próprios currículos e formar ou requalificar professores. Será também da maior importância que se tenha em consideração os custos e os recursos humanos exigidos.

Perguntas Orientadoras

- ❶ Há capacidade humana, técnica, financeira e institucional para implementar a estratégia visada?
- ❷ Há assistência técnica e de formação disponível para apoiar a implementação? Em caso negativo, a estratégia inclui medidas que vão desenvolver a capacidade exigida?
- ❸ A estratégia pode ser executada dentro do prazo proposto?
- ❹ Existem sistemas de monitorização e avaliação para ajudar a acompanhar e avaliar o desempenho da implementação?

Viabilidade financeira: Este critério estuda os custos associados com a execução da estratégia. A escolha de estratégias eficazes é importante mas o impacto deve ser considerado em conjunto com o custo (Caixa 7.2). O custo financeiro da estratégia deve estar ao alcance

das possibilidades do governo. Dados os ambientes económico e político em mutação, devem ser explorados diferentes cenários de financiamento. Em última análise, as estratégias selecionadas podem precisar de ser reavaliadas ou modificadas, com base nos cenários de financiamento, o que será discutido no Módulo 8. Os custos políticos e sociais da estratégia também têm de ser tidos em consideração. Fornecer às raparigas bicicletas grátis, introduzir um programa de transporte escolar ou construir instalações de alojamento são intervenções que podem ser consideradas para melhorar o acesso das raparigas ao ensino secundário. As implicações dos custos para cada opção seriam diferentes, incluindo para gastos com capital inicial e custos recorrentes de manutenção.

Perguntas Orientadoras

- ❶ O país tem capacidade financeira para implementar a estratégia com base no seu custo e a afetação antecipada de recursos ao setor? Existem cenários alternativos?
- ❷ A estratégia têm implicações em termos de custos nos agregados familiares? Quais são as implicações para as raparigas de agregados familiares pobres?
- ❸ Há custos políticos associados com a estratégia?

Conveniência: Uma estratégia tem de ser adequada ao país e à comunidade, ao contexto cultural e às circunstâncias locais. Uma estratégia conveniente leva em conta os interesses do governo e os da comunidade. O envolvimento dos intervenientes durante a formulação da estratégia ajuda a garantir que os seus interesses são abordados (ver Módulo 6). Isto também promove a apropriação e a responsabilização que, por seu turno, também podem contribuir para a sustentabilidade dos resultados. A escolha da estratégia também deve estar alinhada com as metas e objetivos mais amplos do ESP.

Um exemplo que salienta os critérios de conveniência vem do Afeganistão. O *Inquérito sobre a População do Afeganistão* da Asia Foundation (Shawe, 2013) relatava que a procura pela educação das raparigas era grande

CAIXA 7.2 RELAÇÃO CUSTO-BENEFÍCIO

A escolha da mistura óptima de estratégias é um desafio agravado pelas necessidades continuamente crescentes sobre fundos limitados. Ponderar o valor pelo dinheiro, ou o benefício derivado de cada dólar gasto, vai ajudar na comparação de estratégias com custos, escalas e impacto previsto diferentes. Nalguns casos, abordagens mais caras podem oferecer um valor maior se o impacto por dólar for mais alto do que numa abordagem de custo mais baixo.

A análise de custo-eficácia (CEA) é uma ferramenta que pode ser utilizada para avaliar o valor pelo dinheiro. A CEA associa as informações sobre a eficácia das intervenções com informações sobre os seus custos, analisando o impacto em função do custo com vista a maximizar os resultados para um certo nível de recursos. Num contexto em que as decisões sobre educação estão limitadas pela falta de recursos financeiros disponíveis, a CEA ajuda os decisores e planeadores a fazer uma escolha judiciousa entre diversos caminhos de ação para fazer progredir a educação das raparigas. Por exemplo,

se uma intervenção oferece bicicletas às raparigas para aumentar a sua inscrição no ensino secundário, e uma outra intervenção constrói instalações para alojamento com o mesmo propósito, então os formuladores e planeadores de políticas teriam de analisar o custo relativo por unidade de impacto e escolher a opção que tem o maior impacto na matrícula pelo mesmo montante de recursos. Esta selecção pode também ajudar a libertar recursos para outros fins.

Dada a natureza técnica do processo, a análise de custo-eficácia nem sempre é conduzida pelos ministérios da educação, apesar da sua importância. Perante a importância de se avaliar a relação custo-benefício, os ministérios da educação, que desenvolvem ou fortalecem as suas capacidades destinadas a conduzir análises, tais como a CEA, podem ser capazes de tomar decisões mais bem informadas para a programação da educação. As parcerias com institutos e universidades com experiência em cálculos sobre a relação custo-benefício são uma abordagem que visa aumentar a capacidade.

mas esta procura está dependente da disponibilidade de infra-estruturas e instalações que respondam às questões de género, incluindo escolas separadas para as raparigas, professoras, muros exteriores e caminho seguro de casa à escola (Jackson, 2011). Construir escolas separadas e recrutar professoras podem não ser intervenções eficazes em função do custo mas, por causa da sua elevada conveniência, devem receber prioridade.

Perguntas Orientadoras

- A estratégia está adequada ao contexto cultural e do país? Há consenso quanto ao fato de a estratégia ser apropriada? Os membros do grupo-alvo ou da comunidade (incluindo mulheres e homens e,

quando apropriado, raparigas e rapazes) participaram no processo de formulação da estratégia?

- A estratégia está alinhada com as metas e objetivos mais amplos do ESP?

Sustentabilidade: Como o impacto das intervenções normalmente só é reconhecido após longos períodos de tempo, é essencial considerar os requisitos de longo prazo em relação a uma estratégia. (UNESCO IIEP, 2012). Sustentabilidade diz respeito ao grau em que uma estratégia pode, a longo prazo, ter o apoio de recursos financeiros e não-financeiros. Para tal, é preciso criar uma capacidade humana, técnica, financeira e institucional robusta, que deverá ser integrada nos planos, programas e orçamentos em curso.

Adicionalmente, é vital que exista uma forte vontade política e liderança bem como um apoio comunitário de base alargada.

Perguntas Orientadoras

- ❶ No longo prazo, a estratégia pode ser sustentada em termos de pessoal, tempo de funcionários e existência de financiamento?
- ❷ Haverá apoio de longo prazo à estratégia ao nível político e de comunidade? Existem defensores da causa da educação das raparigas e da igualdade de género que possam apoiar as estratégias?

- ❸ Estão em vigor sistemas de monitorização e avaliação para ajudar a demonstrar o impacto sustentado?

A escolha e combinação certa de estratégias para a educação das raparigas é de importância crucial para se obter sucesso e irá depender dos critérios acima aplicados ao país e ao contexto específico. A selecção de estratégias normalmente traduz-se em ponderar as diversas opções e em fazer concessões. Em última análise, o processo de fazer concessões exige um diálogo estratégico entre o Ministério da Educação e o Ministério das Finanças, e outros ministérios, peritos técnicos e partes interessadas.

7.5 Exercício para Reflexão e Aplicação

Este exercício vai habilitar os formuladores e planeadores de políticas a começar o processo de identificação de estratégias para resolver as questões de género na educação, como uma parte integral do processo de preparação do plano do setor da educação. Favor ter presente que os resultados da análise SWOT devem ser tidos em consideração, à medida que este exercício se conclui.

1º Passo

Com base na análise de género (Módulos 2-4), descreva um problema identificado, a par dos fatores que lhe são subjacentes.

Problema	
Fatores	

2º Passo

Indique a estratégia ou estratégias que podem ser adotadas para abordar o problema e os fatores subjacentes identificados acima. A lista de práticas promissoras, fornecida na Caixa 7.1, pode ser utilizada como referência. Aplicar os critérios para avaliar cada estratégia. Na coluna mais à direita, “Comentários”, registre as observações.

Estratégia	Critérios					Comentários
	Baseada em Evidências	Viabilidade	Viabilidade Financeira	Conveniência	Sustentabilidade	

7.6 Recursos Adicionais relativos a Identificação e Selecção de Estratégia

EVIDÊNCIA SOBRE INTERVENÇÕES EFICAZES

Orientação Global para Lidar com a Violência ligada ao Género na Escola. UNESCO e UN Women, 2016.

Evidências sobre o ensino secundário das raparigas. Health and Education Advice and Resource Team (HEART), 2015.

Como Observar: Avaliar a Solidez das Evidências. DFID, 2014.

Identificar Intervenções Eficazes na Educação na África Subsaariana: Uma meta-análise de avaliações rigorosas do impacto. Katherine Conn, 2014.

Impactos dos Programas de Transferências Condicionadas de dinheiro sujeitas aos Resultados Educacionais nos Países em Desenvolvimento. Juan Esteban Saavedra e Sandra Garcia, 2012.

Iniciativa Internacional para Avaliação do Impacto Mapas da Lacuna de Evidências.

Intervenções para reforçar a educação das raparigas e a igualdade de género. Elaine Unterhalter, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes e Mioko Saito, 2014.

O que Resulta na Educação das Raparigas: Evidências para o Melhor Investimento do Mundo. Gene B. Sperling e Rebecca Winthrop, 2015.

O que Resulta na Educação das Raparigas no Gana: Uma análise crítica da literatura internacional e do Gana. Camfed, 2011.

RELAÇÃO CUSTO-BENEFÍCIO

Análise Comparativa da Eficácia em Função do Custo para Informar as Políticas nos Países em Desenvolvimento: Um Enquadramento Geral com Aplicações para a Educação Iqbal Dhaliwal, Esther Duflo, Rachel Glennerster e Caitlin Tulloch, 2011.

Orientações para os escritórios nacionais do DFID sobre como medir e maximizar a relação custo-benefício nos programas de transferência de renda. Anthony Hodges, Matthew Greensdale e Philip White, 2013.

Módulo 8: Utilizar a Atribuição de Custos para Informar a Escolha de Estratégias e de Intervenções para Promover a Igualdade de Género

8.1 Panorama Geral

A integração no ESP dos custos das estratégias e intervenções que respondem às questões de género é essencial para se alcançarem as metas e os objetivos relativos à igualdade de género e à educação das raparigas. Os exercícios para atribuição dos custos podem ser utilizados para informar a escolha de estratégias e para assegurar que são afetados recursos suficientes ao orçamento da educação com vista a implementar as estratégias selecionadas. Este módulo descreve:

- ❶ Por que razão a atribuição de custos é importante para um planeamento que Integra as Questões de género;
- ❷ Como conduzir exercícios de atribuição de custos e de financiamento baseados no género, utilizando modelos de simulação da educação (ESM) durante a preparação do ESP;
- ❸ Como garantir que os ESM apresentam parâmetros que apoiam a inclusão de prioridades e estratégias relacionadas com o género nos ESP; e
- ❹ Orçamentos que respondem às questões de género como uma estratégia para promover a igualdade de género na educação.

8.2 Atribuição de Custos para a Igualdade de Género

A atribuição de custos é o processo de cálculo ou estimativa dos custos financeiros associados com a

implementação de uma estratégia. Resumidamente, requer que se avaliem e quantifiquem todos os recursos necessários — humanos, físicos e materiais. A atribuição de custos fornece aos planeadores e formuladores de políticas um panorama geral dos recursos e financiamento requeridos para se atingirem as metas e objetivos do ESP.

As estratégias que abordam as disparidades de género na educação precisam do apoio político e financeiro para se atingirem as metas de igualdade de género e da educação das raparigas. Medir os custos associados com estas estratégias aumenta a probabilidade de implementação e de uma afetação equitativa e eficiente dos recursos. Adicionalmente, o cálculo dos custos decorrentes de não se equacionarem as disparidades de género na educação pode também ajudar a apoiar o caso em prol do investimento em estratégias específicas. Por exemplo, um estudo recente da RTI International concluiu que a intimidação (bullying) podia custar aos países de baixo rendimento e de rendimento médio baixo até USD 17 000 milhões por ano (RTI International, 2015). Nos países em que a intimidação (bullying) está identificada como um problema, podia usar-se esta informação para defender a disponibilização de recursos para implementar estratégias que abordassem a violência na escola baseada no género.

“Se bem que os governos se tenham comprometido a atuar em matéria de igualdade de género, a falta de dados sobre os custos relativos a traduzir esses compromissos políticos em recursos e investimentos limita a eficácia e o impacto das suas intervenções.”

—UN Women, 2015

8.3 Elaborar ESP com Cenários Financeiros Sensíveis às Questões de Género Utilizando Modelos de Simulação da Educação

Existe um número de diversas ferramentas que podem ser utilizadas para analisar o custo de uma estratégia ou política. Uma ferramenta comum é o modelo de simulação da educação (ESM), que é uma ferramenta de planeamento que testa as implicações financeiras e logísticas de uma política ou estratégia da educação. O modelo leva em consideração os recursos disponíveis com vista a calcular o défice de financiamento e ajudar a encontrar eventuais soluções de compromisso. Os ESM apoiam o diálogo e a tomada de decisões de políticas fundamentados em evidências. Adicionalmente, os ESM ajudam nas negociações sobre recursos entre os ministérios da educação e das finanças, assim como com os doadores. Com vista a assegurar recursos financeiros adequados para as estratégias e intervenções que abordam as disparidades e desigualdades entre géneros, os custos devem ser incluídos no ESM. Isto possibilita o desenvolvimento de um enquadramento de financiamento que é tecnicamente sólido, sustentável e que integra as questões de género.

Há uma variedade de ESM¹³ desenvolvidos por cada país ou promovidos por parceiros de desenvolvimento. Estes ESM, que apoiam o planeamento da educação ao longo de todo o ciclo de elaboração das políticas, bem como em fases específicas tais como análise ou planeamento operacional, diferem frequentemente em termos de abordagem, estrutura, apresentação e âmbito, dependendo do enfoque do planeamento nacional (ver Caixa 8.1).

8.3.1 COMO CONCEBER UM MODELO DE SIMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM CAPACIDADE DE RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE GÉNERO

Desenhar um modelo de simulação da educação que integra as questões de género exige a existência de uma equipa para recolher todos os dados de base necessários, desagregados por sexo, e custos unitários, incluindo para as estratégias propostas, antes da fase de análise. As escolhas e hipóteses de políticas possíveis são então identificadas e traduzidas em cenários diferentes, que são testados através de um processo de tentativa e erro. Faz-se, então, a projecção do custo e das implicações no financiamento destes cenários, que informam o diálogo e a tomada de decisões sobre políticas.

Os passos essenciais para integrar as estratégias e intervenções para a igualdade de género e a educação das raparigas num ESM descrevem-se detalhadamente abaixo:

1. Recolher dados de base

- ➊ Primeiro passo, quando se desenha um ESM, é a recolha de dados de base da educação relativos a população, inscrições no ensino, funcionários docentes e não docentes e custos unitários, incluindo em relação a edifícios, latrinas, bolsas de estudo e materiais de ensino e de aprendizagem, conforme seja o caso. Os dados são depois introduzidos no modelo.
- ➋ Um ESM que responde às questões de género inclui dados de base desagregados por sexo, tais como a taxa bruta de matrículas das raparigas e dos rapazes no ensino primário. Os dados de base sobre infra-estruturas e materiais pedagógicos não serão provavelmente desagregados. No entanto, os respectivos custos unitários associados podem ser introduzidos no modelo a um preço mais alto caso se preveja que venham a

Recolher dados de base

Identificar hipóteses

Gerar cenários

¹³ Visitar a Inter-agency Network on Education Simulation Models website inesm.education.unesco.org and http://www.unicef.org/education/bege_SEE.html para mais informações sobre diferentes ESM.

CAIXA 8.1 EXEMPLOS DE ESM

O *Modelo de Simulação Financeira para a Educação (EFSM)*, o *modelo de Simulação de Políticas e Estratégias Educativas (EPSSim)* e o *modelo de Simulações para a Equidade na Educação (SEE)* são três exemplos de ESM que ajudam a projetar as necessidades de recursos e de financiamento da educação em relação a um número de pressupostos de políticas.

Nos modelos EFSM e EPSSim, fazem-se estimativas dos fluxos de estudantes (com base no progresso visado em variáveis tais como admissão ao ensino, repetição, abandono e transição) para determinar quantos alunos serão matriculados em cada nível, em função da previsão de população em idade escolar. O número de alunos, por seu turno, juntamente com o progresso alvejado em termos de rácio aluno/professor, ajuda a determinar quantos professores vão ser precisos. As informações sobre o número de professores e alterações previstas nos salários, custos de formação e custos não associados com professores, por exemplo, ajudam a projetar os custos globais da educação. No modelo EPSSim, a desagregação por género de alguns resultados e intervenções já está integrada. Por exemplo, a matrícula das raparigas está separada da dos rapazes e há disposições previstas para integrar o número de beneficiários das intervenções por

género (por exemplo, nos subsídios em prol dos pobres ou programas de alimentação escolar). Estas informações teriam de ser adicionadas ao EFSM. Em ambos os modelos, a equipa nacional precisa de integrar o impacto esperado das intervenções de género nos fluxos de estudantes. Por exemplo, no caso da construção de latrinas, se prever que um aumento das professoras e da formação de professores contribuem para baixar as taxas de abandono das raparigas, a equipa deverá então formular uma hipótese sobre a redução resultante no abandono das raparigas e inserir este valor no modelo.

O modelo SEE, por outro lado, tem por objetivo modelar intervenções direcionadas para grupos marginalizados. O modelo começa pelas intervenções propostas, prevê o seu impacto esperado e compara a sua eficácia em função do custo, algo que não existe nos modelos EFSM e EPSSim. Se bem que o modelo SEE projete os impactos e os custos previstos de intervenções selecionadas, direcionadas para grupos marginalizados, (que podem ajudar a estimar o resultado de intervenções específicas que visam as raparigas pobres dos meios rurais, por exemplo) ele não oferece uma simulação completa dos custos no setor da educação. Desta forma, os seus resultados têm de ser integrados nos ESM mais tradicionais.

conter elementos específicos que lhes permitam dar resposta às questões de género. Por exemplo, pode haver custos adicionais ligados com a produção de livros escolares ou manuais para professores, livres de qualquer preconceito de género ou com a construção de latrinas separadas para raparigas e rapazes (ver Caixa 8.2).

- ❶ Para além dos dados de base da educação e das informações sobre custos unitários, qualquer tipo de simulação (que responda às questões de género, ou não) requer a recolha de informações macro-económicas para ajudar a avaliar a viabilidade financeira das estratégias selecionadas. Algumas das informações macro-económicas necessárias

incluem o crescimento do produto interno bruto (PIB), as receitas internas como percentagem do PIB e a percentagem das receitas internas alocadas aos gastos correntes com a educação.

2. Identificar os pressupostos

- ❷ O passo seguinte no desenho de um ESM é a identificação de pressupostos. Na maioria dos ESM, uma vez identificadas as estratégias e atividades propostas, os seus impactos esperados têm de ser incluídos no modelo, a título de pressupostos.
- ❸ Um ESM que responde às questões de género integra pressupostos relacionados com o género. Por exemplo, se se espera que uma intervenção

CAIXA 8.2 EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS QUE RESPONDEM ÀS QUESTÕES DE GÉNERO E SUA INTEGRAÇÃO NOS ESM

A construção de latrinas é uma componente possível de uma política de educação que pode ter uma influência importante na frequência escolar das raparigas. No ESM pode, portanto, considerar-se uma variável específica designada por “latrinas.” O número de latrinas existentes no ano de base terá de ser inserido no modelo e a opção de política escolhida (como latrinas separadas para raparigas e rapazes em cada escola) deverá ser expressa como um rácio (1 latrina para xx rapazes /1 latrina para xx raparigas). O calendário para se atingir a meta da política (expresso em número de anos) deve também ser incorporado no modelo.

Se um governo quiser introduzir **bolsas de estudos para raparigas** no secundário inferior, tem de ser estimado o custo unitário da bolsa, bem como o

número de beneficiários a contemplar ao longo do período planeado. O ESM irá mostrar se esta estratégia é viável em termos de recursos financeiros necessários. Dependendo da estrutura do modelo, os planeadores podem decidir se vão considerar as “bolsas para raparigas” uma rubrica específica ou se vão incluí-la numa categoria mais vasta, como seja “subsídio social”.

Criar um departamento específico, direcção ou unidade dedicado a promover a educação das raparigas e a igualdade de género na educação envolve despesas adicionais com custos administrativos, como seja pessoal, equipamento e supervisão. Estes custos devem ser incluídos no modelo de simulação.

contribua para diminuir o abandono escolar das raparigas, então esta diminuição é integrada como parte dos pressupostos do modelo. As variáveis relacionadas com o género, como a admissão escolar de raparigas e rapazes, as taxas de repetição, abandono e transição têm, consequentemente, de ser definidas como variáveis com alvos que simulam os resultados da estratégia proposta.

- Utilizando pressupostos relativamente à evolução das taxas de abandono das raparigas, o ESM pode ajudar a projetar as mudanças nas variáveis, tais como as taxas brutas de matrículas e o número de professores necessários. Por exemplo, a análise pode ter mostrado que 35% dos pais das raparigas que não frequentam o ensino, citam o medo pela sua segurança dentro e à volta da escola, como sendo a principal razão das suas filhas não estarem na escola. Como resposta, os planeadores decidiram criar novos enquadramentos legais, desenvolver mecanismos de prevenção e resposta, sensibilizar os

professores e capacitar os alunos. A par de integrar os custos destas intervenções, a equipa de simulação tem de estimar o respectivo impacto previsto no abandono das raparigas, definindo alvos de abandono pertinentes. Em seguida, o modelo ajuda a projetar as alterações de outras variáveis ao longo do período planeado, como uma consequência directa destes pressupostos.

- De referir que alguns ESM, como é o caso das Simulações para a Equidade na Educação (ver Caixa 8.1), projectam automaticamente o impacto das estratégias e intervenções de género propostas, nos resultados tais como taxas de admissão e de abandono ou resultados de aprendizagem.

3. Gerar cenários

- O desenho de um ESM conclui-se com a geração de diferentes cenários para informar o diálogo sobre políticas relativamente às estratégias propostas. Nesta fase, utiliza-se o ESM para projetar as necessidades de recursos e os custos

associados com a informação de base que foi inserida, os pressupostos e os alvos. Isto inclui os recursos humanos, tais como funcionários docentes e não docentes, recursos físicos, como escolas, salas de aulas, latrinas e outras infra-estruturas relevantes da educação e os recursos financeiros necessários para implementar as estratégias identificadas. Podem, então, ser desenvolvidos vários cenários para testar o impacto dos diversos conjuntos de escolhas estratégicas e pressupostos.

- ❶ Com este processo, o ESM ajuda os planeadores e formuladores de políticas a avaliar a sustentabilidade financeira e logística das estratégias propostas que respondem às questões de género, incluindo estimativas de custos e implicações orçamentais. À medida que o diálogo sobre políticas avança e as diferentes opções são cuidadosamente ponderadas, irá surgir um determinado cenário como o cenário óptimo que vai servir de enquadramento de referência para a elaboração do plano do setor da educação.

A escolha de integrar variáveis de género no modelo está subordinada a uma combinação de questões de ordem política e técnica. Estas podem incluir os fatores seguintes, assim como outros:

- a. O enfoque e o nível de explicitação das questões de género na política nacional de desenvolvimento;
- b. A vontade política para reduzir as disparidades e as desigualdades entre géneros e a capacidade do Ministério da Educação e de outros actores para a traduzir em atos;
- c. As perspectivas e influência dos doadores;
- d. A estrutura do modelo de simulação; e
- e. Disponibilidade de recursos para abordar as disparidades e desigualdades entre géneros.

8.4 Exercício para Reflexão e Aplicação

O modelo de *Simulação de Políticas e Estratégias Educativas (EPSSim)* (discutido na Secção 8.3) é um ESM desenvolvido pela UNESCO em 2001. Desde então, tem sofrido uma evolução contínua. O EPSSim é um modelo setorial e genérico. Visa criar um amplo apoio ao refletir as preocupações e interesses das diversas partes interessadas (para além dos ministérios da educação, finanças e planeamento) e incluir componentes adicionais na intersecção da educação e de outros setores, como por exemplo medidas em prol dos pobres e alimentação escolar. O Quadro 8.1 mostra uma série de variáveis inseridas como pressupostos no modelo de EPSSim utilizado. A segunda coluna contém variáveis que serão projectadas pelo modelo, com base nestes pressupostos. *De referir que não existe uma correspondência, linha por linha, entre as variáveis do lado esquerdo e as da direita.*

QUADRO 8.1 TIPO DE VARIÁVEIS UTILIZADAS NO EPSSIM, O MODELO DE SIMULAÇÃO DA UNESCO

Variáveis Imputadas como Pressupostos		Variáveis computadas pelo Modelo	
Categoria "Alunos"			
Taxa de admissão no primeiro grau	Categoria "Alunos"	Novos alunos no primeiro grau	
Taxas de fluxo (e.g., repetição, sobrevivência)		Número de alunos e rácio de matrículas brutas	
Relação alunos/classe		Rácios de Matrículas Brutas	
Proporção de classes com vários graus		Número de classes/salas de aula	
Proporção de classes com dois turnos		Número de classes com vários graus e/ou com dois turnos	
Categoria "Pessoal Docente e Não Docente"			
Rácio aluno/professor	Categoria "Pessoal Docente e Não Docente"	Despesas com salários	
Taxas de Rotatividade e Desgaste		Despesas recorrentes	
Taxas de supervisão de pessoal		Despesas de investimento	
Proporção de pessoal não docente		Défice de financiamento	
Categoria "Custo e Financiamento"			
Percentagem de aumento anual dos salários	Categoria "Custo e Financiamento"	Despesas com salários	
Tabela salarial e outros emolumentos		Despesas recorrentes	
Afetações orçamentais		Despesas de investimento	
Indicadores Macroeconómicos		Défice de financiamento	

Adaptado de: UNESCO, 2012.

1ª Parte

Para cada categoria do Quadro 8.1, identificar quais as variáveis que precisariam de ser desagregadas por sexo para que o modelo de simulação tenha uma maior capacidade de resposta às questões de género.

Categoria	Conjunto de Variáveis no Quadro 8.1 Que Iriam Precisar de Ser Desagregadas por Sexo
Alunos	
Pessoal Docente e Não Docente	
Custo e Financiamento	

2ª Parte

O quadro abaixo inclui algumas estratégias para abordar as disparidades de género na educação. Identificar quais as variáveis da simulação no Quadro 8.1 que seriam afetadas pelas estratégias. Por exemplo, a isenção de taxas para as raparigas que frequentam a escola iria afetar a taxa de inscrição das raparigas? Teriam algum impacto na repetição ou na sobrevivência das raparigas?

Estratégia para Abordar as Questões de Género	Conjunto de Variáveis no Quadro 8.1 Que Seriam Afetadas pela Estratégia
Isenções de taxas para as raparigas que frequentam a escola em áreas selecionadas	
Construção de escolas próximas das comunidades	
(Condicional) transferências de dinheiro para as famílias	
Fornecimento de apoio em espécie, como alimentação escolar, uniformes escolares e livros	
Fornecimento de ajuda financeira e bolsas	
Fornecimento de água e de instalações de saneamento e de higiene (sanitários separados, por exemplo)	
Desenvolvimento de materiais de ensino e aprendizagem e de currículos, livres de preconceitos	
Melhorar o nível e a qualidade da formação dos professores	
Aprender fora da sala de aula através de atividades extracurriculares formais e informais, como tutoria e clubes de atividades em tempos livres	

8.5 Uma Orçamentação que Integra as Questões de Género (GRB)

A orçamentação que responde às questões de género (GRB) é uma abordagem que visa assegurar que as questões relacionadas com o género estão consideradas e abordadas em todas as políticas governamentais, incluindo no setor da educação. A GRB pode ser um eficaz passo seguinte, depois de revelada e examinada a resposta à pergunta “Qual é o impacto do orçamento do setor da educação nas raparigas e mulheres, rapazes e homens”? GRB é importante para fazer avançar os compromissos com a igualdade de género e os direitos humanos e aumentar a eficiência dos orçamentos governamentais através de afetações de recursos financeiros mais bem informadas. Através de uma análise aperfeiçoada e de uma melhor compreensão dos diversos impactos orçamentais nas raparigas e mulheres comparativamente a rapazes e homens, a GRB pode igualmente aumentar a eficácia das políticas e programas do governo.

Orçamentos que respondem às questões de género normalmente apresentam três objetivos (Sharp, 2003):

1. Aumentar a consciência e compreensão para as questões de género e para o impacto dos orçamentos e políticas atuais;
2. Aumentar a responsabilização do governo pelos compromissos de políticas e orçamentais com vista a fomentar a igualdade de género; e
3. Promover o progresso na igualdade de género mediante alterações nos orçamentos e políticas governamentais.

Pode ser útil utilizar-se uma abordagem faseada para melhorar a igualdade de género. A primeira fase pode envolver oficinas de formação e criação de capacidade em matéria de orçamentos que respondem às questões de género, destinados a planeadores, parlamentares, ONGs e organizações de mulheres. Na fase seguinte, os funcionários públicos, parlamentares e ONGs poderiam analisar o orçamento para compreender de que modo

é que as alocações existentes afetam diferentemente raparigas, mulheres, rapazes e homens e, em seguida, decidir quais as alterações que seriam benéficas. Incluir as ONGs e as OSC no processo de orçamentação pode aumentar a responsabilização.

As decisões sobre o financiamento do setor da educação podem promover a igualdade de género, sob diversas formas, incluindo:

- ➊ **Despesas direcionadas para as questões de género**, tais como afetações orçamentais centradas em melhorar a igualdade de género, incluindo auxílio financeiro ou bolsas de estudo para raparigas ou financiamento de instalações sanitárias para raparigas, ou definição de quotas para entrada de raparigas na escola ou outra ação afirmativa.
- ➋ **Despesas relacionadas com o pessoal**, como estabelecer dotações reforçadas para corrigir os desequilíbrios após condução de uma análise comparativa dos salários e termos e condições de emprego de mulheres e homens. Por exemplo, aumentar as afetações destinadas ao desenvolvimento profissional das mulheres.
- ➌ **Despesas gerais**, como aumentar a proporção do financiamento do ensino pré-escolar para que as mulheres e raparigas mais velhas beneficiem, conjuntamente com raparigas mais novas que acedem a oportunidades de aprendizagem precoce.

A orçamentação, que respeita as questões de género, tem sido implementada nalguns países mas com resultados diversos. O Equador é um exemplo de um país onde a prática de GBR contribuiu com sucesso para a igualdade de género mediante a redução da violência na escola baseada no género. Para o ciclo de orçamento de 2009, UN Women prestou formação e assistência técnica aos responsáveis do Ministério da Educação, em matéria de orçamentação que integra as questões de género. Consequentemente, as questões de género foram sistematicamente introduzidas nos projetos e enquadramentos de monitorização do Ministério. Adicionalmente, cerca de 6% do orçamento foi destinado à eliminação da violência contra as mulheres e estes recursos utilizados

para combater a violência e assédio sexual que as raparigas enfrentam nas escolas (Lo and Alami, 2011). Uma outra história de sucesso relativamente a GRB vem da Tanzânia. Em 1997, a “Iniciativa para Uma Orçamentação que Integra as Questões de Género” foi iniciada por um grupo de ONGs para incentivar abordagens sensíveis ao género em políticas e orçamentos. A iniciativa compreendia uma variedade de atividades, incluindo sessões de formação e reuniões ao ar livre sobre GRB e envolveu vários actores, incluindo representantes do governo. Na sequência desta prática, o governo reconheceu a iniciativa e o género foi sistematicamente inserido no orçamento. Por exemplo, a afetação orçamental para o setor da água aumentou de três para seis por cento do orçamento nacional, proporcionando aos agregados familiares de baixo rendimento acesso grátis a 80 baldes de água, reduzindo assim o tempo de trabalho doméstico das raparigas (Plan International, 2012).

8.6 Recursos Adicionais sobre Atribuição de Custos

Guia do Utilizador EPSSim: Política de Educação e Modelo de Simulação da Estratégia. UNESCO, 2012.

Orçamentação com Inclusão das Questões de Género: Manual Prático da Implementação. Sheila Quinn, Conselho da Europa, 2009.

Diretrizes para a Preparação do Plano do Setor da Educação. GPE e UNESCO-IIEP, 2015.

Diretrizes para a Avaliação do Plano do Setor da Educação. GPE e UNESCO-IIEP, 2015.

Plano de Desenvolvimento Nacional do Setor da Educação: Um Manual de Planeamento Baseado em Resultados. Gwang-Chol Chang, UNESCO, 2006.

Promover a Igualdade de Género na Educação. Gender in Education Network in Asia-Pacific (GENIA) Toolkit. UNESCO Bangkok, 2009.

Simulações para a Equidade na Educação (SEE): Contexto, metodologia e resultados piloto. Annababbette Wils e Emilio Porta, UNICEF e o Banco Mundial, 2013.

Orçamentação para a Equidade: Iniciativas para um orçamento que contempla as questões de género num quadro de uma orçamentação orientada para o desempenho. R. Sharp, 2003.

Orçamentação que Integra as Questões de Género na Educação, Série Educação e Igualdade, Perspectivas do Programa. Oxfam GB, Dezembro 2005.

Financiamento para a Igualdade de Género: Reformular e Priorizar as Despesas Públicas para Promover a Igualdade de Género. S. Seguino, 2013.

Orçamentação da Educação que Integra as Questões de Género. UNESCO Banguécoque, 2010.

Financiamento para a Igualdade de Género. UN Women, 2015.

Módulo 9: Monitorização e Avaliação para Apoiar a Igualdade de Género

9.1 Panorama Geral

Um enquadramento sólido de monitorização e avaliação (M&A) do ESP ajuda a captar e detectar a eficácia das intervenções para se obterem resultados em termos de igualdade de género no setor da educação. Este capítulo centra-se em:

- ❶ Compreender o propósito da M&A e a sua importância, para se avançar com a igualdade de género na educação;
- ❷ Os tipos de informações necessárias para se monitorizar se as atividades planeadas para abordar as disparidades de género estão, ou não, a ser eficazmente executadas e para se compreender de que modo estão a evoluir as questões de género na educação; e
- ❸ As estruturas e processos exigidos para uma monitorização e avaliação regular do progresso com vista à igualdade de género.

9.2 A Importância da Integração das Considerações de Género na Monitorização e Avaliação

Monitorização refere-se ao exame contínuo do progresso alcançado durante a implementação com vista a detectar o cumprimento de um plano e tomar decisões para melhorar o desempenho (UNEG, 2005).

Avaliação diz respeito à avaliação periódica de atividades, programas, políticas e outras intervenções com vista a compreender por quê, e em que medida são alcançados os resultados pretendidos e não pretendidos e os seus impactos nos intervenientes. As avaliações visam determinar a relevância, impacto, eficácia, eficiência e sustentabilidade de uma intervenção.

Tanto a Monitorização como a Avaliação (M&A) que respondem às questões de género, têm uma importância fundamental para:

- ❶ **Determinar se a implementação do ESP está no curso certo com vista a cumprir os alvos relacionados com o género e a atingir os objetivos relacionados com o género e se há necessidade de alterações.** Por exemplo, o número previsto de professores recebeu formação em pedagogia sensível ao género? Em que medida é que se alcançou um equilíbrio de género entre os professores nas áreas rurais? As taxas de matrículas entre raparigas de minorias étnicas aumentaram como planeado? A M&A é essencial para ajudar os formuladores de políticas, implementadores, doadores e sociedade civil a adquirirem as informações e o conhecimento de que precisam para tomarem decisões informadas sobre as operações ESP e para tornarem estas partes interessadas, mutuamente responsáveis pelos resultados de género.
- ❷ **Criar uma base de evidências robusta em torno do que funciona para fazer avançar a educação das raparigas e a igualdade de género.** A M&A contribui para um conhecimento reforçado dos fatores múltiplos e inter-relacionados que causam as disparidades de género na educação e da eficácia da resposta aos vários níveis (escola, distrito ou nacional) e regiões geográficas. A

Uma avaliação, que negligencia ou omite a consideração da igualdade de género, priva o governo de evidências sobre quem beneficia (e quem não beneficia) das suas intervenções, corre o risco de perpetuar as estruturas e práticas discriminatórias nos casos em que as intervenções não acompanhem a política do governo relacionada com a igualdade de género e pode perder a oportunidade de demonstrar o grau de eficácia com que as intervenções são realizadas.

—Adaptado de Nações Unidas
Grupo de Avaliação, 2011

CAIXA 9.1 ALGUMAS QUESTÕES-CHAVE A QUE A MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO AJUDAM A RESPONDER

- As atividades propostas estão a ser realizadas na forma descrita no plano operacional do ESP? Porquê ou porque não?
- As atividades estão a conduzir aos resultados esperados?
- A intervenção está a produzir alguma diferença? Em que medida é que a intervenção é responsável pelas mudanças medidas ou observadas?
- A intervenção é viável ou aceitável?
- Teve impacto? É financeiramente comportável e eficaz em função dos custos?
- Pode ser ampliada? Ou seja, a intervenção pode ser adaptada, replicada ou desenvolvida adicionalmente para aumentar o seu alcance ou âmbito no sentido de uma maior população ou de uma região diferente?
- Quais as intervenções e estratégias que são mais eficazes e mais eficazes em função do custo para dar resposta às disparidades de género na educação?

Excerto e adaptação de *Centro de Conhecimento Virtual para Acabar com a Violência Contra as Mulheres e Raparigas, 2012b*.

M&A não apenas ajuda a avaliar se a intervenção teve ou não êxito, como também ajuda a melhor compreender o porquê ou porque não. Pode ajudar a testar as expectativas quanto ao modo como as mudanças serão obtidas, por exemplo, em que grau os incentivos tiveram sucesso no que toca a aumentar o número de professoras rurais do sexo feminino e em que medida é que os números mais elevados de professoras rurais

do sexo feminino resultaram num aumento de raparigas a frequentar a escola. Se a monitorização tiver mostrado que nas escolas rurais não houve um maior número de professoras a ocupar os cargos, então seria necessário uma revisão da concepção do projeto. Se a monitorização tiver mostrado que, mesmo com a presença de professoras, a frequência das raparigas não aumentou, seria necessário reconsiderar a teoria de mudança do projeto e examinar outras barreiras à frequência enfrentadas pelas raparigas dos meios rurais.

- **Ajudar a identificar as intervenções mais relevantes e o melhor uso dos recursos.** Monitorizar o progresso em relação aos objetivos planeados bem como as despesas do orçamento ao longo do tempo pode pôr em evidência a relação custo/eficácia das intervenções. Por exemplo, a construção de latrinas e o fornecimento de transferências condicionais de dinheiro têm demonstrado contribuir para o aumento da frequência escolar das raparigas adolescentes, nalguns países. Contudo, o nível de eficácia e o custo das duas intervenções podem ser bastante diferentes. A M&A é uma parte integrante do ciclo de políticas porque fornece os dados e informações necessários para orientar o planeamento estratégico, conceber e implementar intervenções para abordar as disparidades de género e afetar e reafetar recursos de formas mais vantajosas com base no desempenho.

9.3 Mecanismos e Enquadramentos de M&A Que Respondem às Questões de Género

9.3.1 COMPREENDER A CADEIA DE RESULTADOS

O desenvolvimento de um enquadramento de M&A sólido e que integra as questões de género exige uma compreensão do modo como as estratégias e intervenções planeadas devem conduzir à alteração desejada. Por exemplo, como é que as campanhas de sensibilização sobre a importância da educação das raparigas podem ajudar a melhorar as taxas de matrículas das raparigas? Existem abordagens diversas que podem ser

FIGURA 9.1 A CADEIA DE RESULTADOS

Fonte: Banco Mundial e IEG 2012.

utilizadas para conceptualizar a mudança desejada, tais como a *abordagem do enquadramento lógico*, uma metodologia que articula os pressupostos que estabelecem a ligação entre as atividades de um projeto, seus resultados, propósito e metas e a *teoria da mudança*, uma descrição detalhada dos elos causais que se espera que produzam a mudança desejada. (Ver o Anexo B para um exemplo de uma teoria da mudança em relação a uma componente de um programa para abordar a violência contra mulheres e raparigas). Em geral, ambas as abordagens têm o mesmo objetivo, ou seja, ilustrar a relação entre as intervenções e os resultados esperados, ou o elo entre os fatores de produção, atividades, produtos, resultados e impacto. Uma cadeia de resultados é uma ferramenta simples, que pode ser utilizada para visualizar as relações entre estas componentes (vide Figura 9.1)

9.3.2 DESENVOLVER UM ENQUADRAMENTO DE M&A QUE INTEGRA AS QUESTÕES DE GÉNERO

Uma vez conceptualizado o elo entre as componentes do projeto ou do programa, pode ser desenvolvido um plano mais detalhado para a monitorização do progresso na implementação da estratégia e na consecução dos resultados esperados. Tal pode ser feito através de um sistema de indicadores ou de enquadramento de resultados de M&A e requer a especificação de indicadores que servirão de marcadores do sucesso para cada um dos níveis da cadeia de resultados. Os indicadores devem ser específicos, mensuráveis, atribuíveis, realistas e calendarizados (Banco Mundial e IEG, 2012).

Para medir o progresso realizado nos objetivos e metas do ESP, relacionados com o género, um enquadramento de resultados deve incluir indicadores sensíveis ao género. Um indicador sensível ao género é simplesmente um indicador que mede as alterações relacionadas com o género numa sociedade, ao longo do tempo. São exemplos de indicadores a cada um dos níveis da cadeia de resultados, os seguintes:

- **Atividade:** Um novo módulo sobre pedagogia sensível ao género introduzido nos centros e institutos de formação de professores.
- **Produtos:** O número de professoras e professores que receberam formação em pedagogia sensível ao género; o número de centros e institutos de formação de professores que integram o módulo nos seus currículos.
- **Resultados:** Alterações nas atitudes dos professores em relação às questões de género; o número de professores capazes de demonstrar eficazmente, na sala de aulas, um ensino sensível ao género.
- **Impacto:** O número de raparigas e rapazes que concluem o ensino secundário inferior.

O enquadramento de resultados tem de incluir valores de base (ver Caixa 9.2) e metas para os indicadores e um calendário para o progresso.

CAIXA 9.2 O QUE SÃO DADOS DE BASE?

Os dados de base são pontos de referência fundamentais para se avaliar a mudança. Eles constituem um ponto de partida para se aferir o progresso com vista às metas e objetivos e medir o nível e a direcção da mudança. Estabelecem a base para comparar a situação antes e depois de uma intervenção e para tirar conclusões quanto à eficácia da intervenção.

Os dados de base podem ser quantitativos, qualitativos ou uma combinação de ambos e devem incluir informações que vão permitir que as alterações sejam medidas de acordo com os objetivos do programa ou intervenção. Por exemplo, se o ESP incluir um programa para formar professores em matéria de práticas de ensino e aprendizagem que respondem às considerações de género, podia recorrer-se a um inquérito para recolher

informações sobre o conhecimento, atitudes e práticas dos professores. As informações sobre as experiências das raparigas e dos rapazes na sala de aula podiam ser recolhidas através de entrevistas e de discussões do grupo focal.

A análise de género e a avaliação das necessidades podem contribuir com informações úteis para o desenvolvimento de um nível de referência básico. Se não for realizado um estudo de base separado, os dados e informações destinados a estabelecer uma referência básica podem ser consolidados a partir de outras fontes, como o EMIS e inquéritos aos agregados familiares e outros.

Fonte: Adaptado do Centro Virtual de Conhecimento para Acabar com a Violência contra as Mulheres, 2012a.

Alguns dos elementos a considerar, quando se desenvolve um enquadramento de M&A, incluem:

- ❶ **Desenvolver um conjunto limitado de indicadores-chave alinhados com as estratégias, produtos e resultados acordados relacionadas com o género, pode ser estratégico.** O enquadramento de resultados pode beneficiar dos indicadores que já estão recolhidos e reportados através do EMIS e de outros sistemas nacionais de recolha de dados. Bons indicadores fornecem um panorama detalhado do progresso e centram-se nos aspetos mais importantes, necessários para o alcance da mudança desejada (UN Women, 2014).
- ❷ **Implicações na M&A irão variar dependendo da abordagem que se seleccionar: direccionada para o género ou com integração do género.** Os indicadores para uma abordagem direccionada para o género dizem respeito às necessidades do grupo-alvo e ao impacto das ações para satisfazer essas necessidades (ibid.), como por exemplo, o número de raparigas que recebem ajuda financeira para concluir o ensino

“É importante uma combinação de dados quantitativos e qualitativos, assim como metodologias de recolha de dados, já que possuem as suas vantagens e desvantagens próprias... Cada instrumento M&A pode captar elementos de mudança importantes com vista às metas de igualdade de género, mas nenhum método pode equacionar as muitas e complexas dimensões da mudança”.

— UN Women, 2014

secundário inferior ou o número de jovens mães que regressam à escola depois da introdução de uma política de readmissão. Os dados coligidos para uma abordagem com integração do género visariam captar em que grau as políticas tomam em consideração o género ou as condições em que os serviços são prestados, incluindo a sua capacidade de resposta às necessidades das raparigas marginalizadas (ibid.). Os indicadores podem incluir o número de escolas rurais com instalações para alojamento ou BALNEÁRIOS, ou a percentagem de manuais escolares revistos para detectar os preconceitos de género.

CAIXA 9.3 FERRAMENTA PARA MONITORIZAÇÃO DA CAPACIDADE DE RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE GÉNERO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS—UGANDA



203. Indique as razões para o absentismo na sua escola

Menstruação	<input type="checkbox"/>
Falta de livros	<input type="checkbox"/>
Distâncias longas	<input type="checkbox"/>
Saneamento deficiente	<input type="checkbox"/>
Falta de alimentação escolar	<input type="checkbox"/>

204. Teve casos de crianças que abandonaram a escola por causa de uma gravidez?

Sim ☐ Não ☐

205. Em caso afirmativo, quantos casos desde 2010?

206. Quais os mecanismos em vigor para lidar com os casos de gravidez?

a)

b)

Fonte: República do Uganda. Ministério da Educação e Desportos, 2016.

❶ A recolha de dados, tanto quantitativos como qualitativos, tem uma importância crucial. Dados administrativos, dados de recenseamentos, inquéritos aos agregados familiares e informações sobre avaliação da aprendizagem são as principais fontes de dados quantitativos para a monitorização das disparidades entre géneros no setor da educação (ver Módulo 4). Enquanto os indicadores quantitativos desagregados por sexo são uma via crucial para se começar a monitorizar e avaliar as diferenças entre géneros, existem dimensões de género que só podem ser avaliadas quando se utilizam dados e métodos qualitativos. Os dados qualitativos podem ser coligidos através de fontes de informações, como por exemplo inquéritos específicos, entrevistas e grupos

focais. A Caixa 9.3 apresenta um excerto de uma ferramenta utilizada para recolher dados quantitativos e qualitativos em matéria de capacidade de resposta às questões de género nas escolas primárias do Uganda. A ferramenta completa pode ser acedida no Anexo A.

❷ Quando se escolhem os indicadores, a importância do indicador proposto ou do método de medição precisa de ser ponderada em função da facilidade e frequência da recolha de dados. Por exemplo, se uma atividade-chave consiste em sensibilizar os professores para as questões de género, a medição do progresso ao nível do produto, como seja o número de formações de sensibilização prestadas, pode em

geral, ser facilmente realizada. Contudo, a medição das alterações nas atitudes resultantes desta atividade iriam geralmente requerer um mecanismo de monitorização separado e isto pode sobrecarregar significativamente o ónus do reporte. Se se decidir incluir esta medida, então seria importante identificar o método e a frequência da recolha dos dados e ainda se seriam precisos recursos humanos e financeiros adicionais para recolher e analisar os dados.

9.3.3 REQUISITOS INSTITUCIONAIS PARA APOIAR A INTEGRAÇÃO DO GÉNERO NA M&A

O desenvolvimento de um mecanismo que estabelece o processo para monitorização e avaliação da implementação das estratégias e intervenções relacionadas com o género, conforme descritas no ESP, exige:

- ❶ **Criação de ferramentas de reporte coordenadas e comuns**, atribuindo responsabilidades pela recolha de informações com atenção às questões de género, determinando o calendário e frequência da recolha de dados e afetando recursos para M&A.
- ❷ **Aferir a capacidade interna para executar as atividades de M&A propostas** de forma sensível ao género, incluindo análise dos dados recolhidos. Pode ser preciso investir no desenvolvimento de capacidades dos funcionários dos gabinetes estatísticos e do ministério aos níveis central e descentralizado, bem como determinar se vai haver necessidade de se recorrer a especialistas em género externos. Ser realista é de crucial importância porque os enquadramentos de monitorização “ideais” que ultrapassem a capacidade existente podem nunca vir a ser implementados.
- ❸ **Assegurar competências em género** no desenho dos inquéritos bem como a sensibilidade ao género das equipas de pesquisa ou de avaliação. Tal pode significar o recrutamento de elementos femininos assim como masculinos formados, para as funções de recenseadores e de peritos em investigação sobre género. Tanto os elementos femininos como masculinos da equipa têm de ter competências em matéria de género (UN Women, 2014). Formar

parcerias com organizações, universidades e centros de investigação que tenham capacidade em formação e análise em matéria de género, bem como com os que tenham dados e informações sensíveis ao género que possam ser utilizados na monitorização (UNICEF, 2006).

- ❹ **Instaurar responsabilização** para a implementação e monitorização das atividades ligadas ao género, o que pode incluir a verificação por terceiros.

O Sudão do Sul dá um exemplo de como a monitorização e avaliação serão utilizadas para apoiar a implementação e avaliação da Estratégia para a Educação das Raparigas para 2015–2017:

O MoEST (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia) através da direcção de género, será o responsável pelo processo de monitorização em todos os níveis e será incumbido de reportar os sucessos e desafios relativos à implementação da estratégia. Em termos de avaliação do plano de estratégia, será efectuada uma avaliação de base em 2015, uma avaliação intermédia em 2016 e uma avaliação final em 2018 para estimar a eficácia, eficiência, coerência e coordenação das estratégias propostas. Os resultados da avaliação serão utilizados para demonstrar e justificar os resultados planeados e determinar as ações correctivas que precisam de ser tomadas para garantir que serão introduzidas as alterações necessárias na estratégia para além de 2018.

—Estratégia para a Educação das Raparigas do Sudão do Sul 2015–2017

9.4 Exemplo de um Enquadramento de Indicadores de Desempenho

Os enquadramentos de resultados irão variar. A Figura 9.2 apresenta um resumo do Enquadramento dos Indicadores-Chave de Desempenho do V Programa de Desenvolvimento do Setor da Educação da Etiópia (ESDP), que utiliza uma abordagem integrada das questões de género. O enquadramento inclui as metas de base e anuais para o período abrangido pelo plano.

Adicionalmente, alguns indicadores foram desagregados por sexo. O ESDP indica que a principal fonte dos dados será o EMIS, mas que serão também utilizadas outras

fontes, tais como o sistema de monitorização e avaliação do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Geral, e ainda inquéritos, avaliações e estudos.

FIGURA 9.2 INDICADORES-CHAVE DE DESEMPENHO (KPI) DO V PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO SETOR DA EDUCAÇÃO DA ETIÓPIA 2015/16–2019/20

Indicadores-chave de Desempenho (Todos os alvos definidos como Feminino/ Masculino quando pertinente; todos expressos como percentagens, salvo indicação contrária)	Referência (2013–14 salvo indicação contrária)	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Qualidade						
Professores do Ensino Pré-Primário titulares de um Diploma em Protecção e Educação da 1ª Infância	0/0	0/0	2/2	5/5	9/9	15/15
Professores dos anos 1–4 devidamente qualificados	63/48	70/58	77/68	84/79	92/89	100/100
Professores dos anos 1–12 titulares de uma licença	0/0	10/10	21/21	38/38	55/55	70/70
Escolas Primárias com classificação de nível três ou acima	21	29	37	44	52	60
Escolas Secundárias com classificação de nível três ou acima	30	36	42	48	54	60
Escolas (anos 1–12) com acesso ao ensino assistido por tecnologias digitais e de difusão (todas as variedades)	46	53	63	73	79	83
Pessoas que completaram TVET e que são consideradas como competentes	60	63/63	66/66	69/69	72/72	75/75
TVET OS aprovados em todos os Sectores prioritários (número)	650	701	738	775	812	850

(continua)

FIGURA 9.2 CONTINUAÇÃO

Indicadores-chave de Desempenho (Todos os alvos definidos como Feminino/ Masculino quando pertinente; todos expressos como percentagens, salvo indicação contrária)	Referência (2013–14 salvo indicação contrária)	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Composição do pessoal académico em Universidades (Bacharelato, Mestrado, Doutoramento)	27 : 58 : 15	22 : 60 : 18	16 : 63 : 21	11 : 65 : 24	5 : 68 : 27	0 : 70 : 30
Equidade						
GPI no pré-primário (índice)	0.95	0.96	0.97	0.98	0.99	1.00
GPI nos anos 1–8 (índice)	0.93	0.94	0.95	0.96	0.98	1.00
GPI nos anos 9–12 (índice)	0.91	0.92	0.94	0.96	0.98	1.00
Proporção de raparigas entre os alunos do sistema TVET formal	51	50	50	50	50	50
Proporção de raparigas relativamente ao número de inscritos no 1º Ciclo	32	34	36	38	41	45
Proporção de raparigas entre os diploma- dos dos programas IF AE (2 anos)	54	56	62	67	69	70
Taxas de matrícula de crianças com necessidades educativas especiais, anos 1–8	4	18	32	47	61	75
Taxas de matrícula de crianças com necessidades educativas especiais, anos 9–12	7	15	22	30	37	45
Elementos do sexo feminino como uma percentagem de líderes escolares (Reito- res e Supervisores)	8	9	10	13	16	20

Fonte: Ministério Federal da Educação, República Democrática Federal da Etiópia, 2015.

9.5 Exercício para Reflexão e Aplicação

O quadro abaixo contém uma série de perguntas para destacar os processos e atividades de avaliação e monitorização que respondem às questões de género. Reflicta sobre estas questões no que se refere ao ESP.

Questões	Comentários
Quais as ferramentas e mecanismos para M&A que estão Incluídos no ESP (por exemplo, Teoria da Mudança, enquadramento lógico ou sistema indicador de M&A)?	
De que modo é que os mecanismos e ferramentas de M&A existentes integram a questão do género?	

9.6 Recursos Adicionais sobre a Monitorização e Avaliação Sensível ao Género

Indicadores e Estatísticas Sensíveis ao Género na Educação: Um Guia Prático. UNESCO.

Integrar os direitos humanos e a igualdade de género na avaliação. Uma Orientação do UNGE. United Nations Evaluation Group, 2011.

“Medir a qualidade de género na educação.” Elaine Unterhalter, Chloe Challender and Rajee Rajagopalan, in Sheila Aikman and Elaine Unterhalter (eds.) *Além do Acesso: Transformar a Política e a Prática para a Igualdade de Género na Educação*, Oxfam GB, 2005.

Guia Rápido dos Indicadores Sensíveis ao Género. Oxfam GB, January 2014.

IV.

Avaliação do Plano

Módulo 10: Lista de Verificação Sumária: O Plano Setorial da Educação Integra as Questões de Género?

O Módulo 1 descreveu os elementos-chave e um enquadramento organizacional para orientar o desenvolvimento de um ESP que Integra as Questões de género e os módulos seguintes aprofundaram esta matéria. Este módulo apresenta uma lista de verificação sumária para se avaliar se um ESP dá, ou não, resposta às questões de género. Pode ser utilizado como complemento das Diretrizes GPE-IIEP para a avaliação do Plano

do Setor da Educação. Esta lista de verificação também pode ser utilizada separadamente pelos países que não tenham passado pelos outros módulos.

Examine as perguntas sobre Avaliação na segunda coluna e registe as respostas na terceira coluna, que tem o título de “Comentários”.

Um ESP que Responde Às questões de Género É	Perguntas para Avaliação	Comentários
<p>Informado pela análise de género</p> <p>Módulos 2, 3 & 4</p>	<p>1. Recentemente foi conduzida uma análise de género do setor da educação como parte de uma análise do setor da educação (ESA) ou como um exercício separado? Abrange todos os sub-setores da educação?</p>	
	<p>2. A ESA identifica claramente as questões-chave relativas ao género e acesso, qualidade e aprendizagem, partindo tanto das informações quantitativas como qualitativas? Inclui análise da colocação de professores do sexo masculino e feminino nos sub-setores? Foram analisadas questões de qualidade, como a sensibilidade ao género do curriculum, as atitudes dos professores e a violência nas escolas?</p>	
	<p>3. O género foi examinado em combinação com outros fatores de desvantagem? Foi analisado o impacto destes fatores nas prioridades, recursos e mitigação do risco? Por exemplo, os dados sobre matrículas, retenção e resultados de aprendizagem foram analisados por sexo bem como outras variáveis socio-económicas?</p>	

Um ESP que Responde Às questões de Género É	Perguntas para Avaliação	Comentários
	4. Utilizaram-se estudos ou análises de pesquisa, incluindo inquéritos aos agregados familiares e estudos de organizações não-governamentais internacionais ou nacionais, para informar a análise de género? Apresentam dados semelhantes ou diferenças relativamente à educação e género comparativamente às estatísticas oficiais da educação?	
Transicionado através de um processo de consulta às partes interessadas e sua participação, sensível às questões de género Módulo 6	5. A análise e o desenvolvimento do ESP incluíram a participação de intervenientes com conhecimentos especializados em género e inclusão, como membros da sociedade civil, representantes do Ministério dos Assuntos das Mulheres e pontos focais do género e da inclusão no Ministério da Educação?	
	6. O processo para desenvolver o ESP criou oportunidades para que fossem ouvidas as opiniões de mulheres e de homens (incluindo professoras e professores) de raparigas e rapazes?	
	7. A visão, princípios e valores nacionais mais vastos, relacionados com a igualdade de género, estão reflectidos no ESP? E os principais elementos das políticas e estratégias nacionais sobre género, educação das raparigas e igualdade de género na educação estão reflectidos no ESP?	
O espelho das estratégias de género e das lições aprendidas e integra o género em todos os Módulos 7, 8 & 9		(continua)

Um ESP que Responde Às questões de Género É	Perguntas para Avaliação	Comentários
	8. As políticas estratégicas e as prioridades do plano para abordar as questões de género são informadas por uma análise de género detalhada, bem como por lições aprendidas com políticas anteriores e experiência de implementação?	
	9. Existe uma combinação de estratégias direccionadas para o género e de estratégias que integram o género?	
	10. Há estratégias específicas para raparigas e rapazes pertencentes a grupos marginalizados e em risco, por exemplo com base em deficiências ou na localização geográfica? As estratégias e intervenções reflectem uma distribuição dos recursos e dos fatores de produção no sistema que conduzirá a uma maior equidade na educação?	
	11. As causas subjacentes da desigualdade social e de género relacionadas com a eficiência e a aprendizagem são abordadas através das estratégias e programas selecionados?	
	12. O ESP aborda questões de género específicas dos diferentes níveis de ensino (do pré-primário até ao ensino superior)?	

Um ESP que Responde Às questões de Género É	Perguntas para Avaliação	Comentários
	13. O ESP inclui quaisquer estratégias e intervenções que envolvam a colaboração com setores e ministérios fora da educação, como por exemplo, as relacionadas com a violência na escola baseada no género, casamento precoce, gravidez precoce, gestão e higiene menstrual, trabalho infantil, entre outros?	
Apoiado por recursos financeiros adequados Módulo 8	14. Estão orçamentados para todos os sub-setores os custos associados com as estratégias identificadas para resolver as disparidades de género na educação? As estimativas de custos são consistentes com as metas de género estabelecidas?	
	15. Os recursos nacionais são adequados para cobrir as despesas recorrentes planeadas para abordar as questões de género na educação?	
Refletido no plano operacional	16. Em que grau é que as estratégias e orçamentos de género estão integrados no plano operacional anual?	

(continua)

Um ESP que Responde Às questões de Género É	Perguntas para Avaliação	Comentários
Apoiado pela capacidade institucional necessária Módulo 5	<p>17. As estruturas institucionais identificadas para implementar o ESP incluem papéis e responsabilidades claramente defi-nidos em matéria de género?</p> <p>18. O ESP inclui componentes de desenvolvimento de capacidade?</p>	
Reforçado através de uma avaliação e monitorização sensíveis ao género Módulo 9	<p>19. Os indicadores-chave da M&A do ESP são desagregados por sexo e reflectem as prioridades do plano e os resultados previstos relacionados com o género? Foram definidos valores de base e alvos desagregados por sexo, como por exemplo para as matrículas escolares de raparigas e rapazes, taxas de repetição, de abandono escolar e de conclusão e para os resultados de aprendizagem?</p>	

Referências

INTRODUÇÃO

Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, Text adopted by the World Economic Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000.

Education Setor Analysis Methodological Guidelines, Vols. 1 and 2.

Guidelines for Education Setor Plan Preparation.

Guidelines for Education Setor Plan Appraisal.

Incheon Declaration, Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum 2015, 19–22 May 2015, Incheon, Republic of Korea.

Jha, Jyotsna, Shubhashansa Bakshi and Ernesto Martins Faria. 2012. “Understanding and challenging boys’ disadvantage in secondary education in developing countries.” Paper commissioned for the *Education for All Global Monitoring Report 2012, Youth and skills: Putting education to work*.

MÓDULO 1

Fancy, Khadijah and Erika McAslan Fraser. May 2014. *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programs – Part A*. London: VAWG Helpdesk.

GPE-IIEP. 2015. *Guidelines for Education Sector Plan Appraisal*. France/Washington, DC: GPE-IIEP.

Jha, Jyotsna and Fatimah Kelleher. 2006. *Boys’ Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries*. United Kingdom/British Columbia: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning.

Mulugeta, Emebet. 2012. *Gender Mainstreaming in Teacher Education Policy: A Training Module*. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO-IICBA.

Seel, Amanda. 2007. “Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAPS in South Asia, Synthesis Report.” Katmandu, Nepal: UNICEF Regional Office for South Asia.

UNESCO. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris, France.

UNESCO. 2014. *Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris, France: UNESCO.

UNGEI. 2012. *Why Are Boys Underperforming in Education? Gender Analysis of Four Asia-Pacific Countries*.

UNICEF, UNFPA, UN Women and UNDP. 2011. *Gender Equality, UN Coherence and You*.

UN Women. 2014. *Gender Mainstreaming in Development Programming: A Guidance Note*. New York: UN Women.

World Education Forum. 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Text adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000.

MÓDULO 2

Commonwealth Secretariat. June 1999. *Gender Management System Handbook*. United Kingdom: Commonwealth Secretariat.

Ministry of Education and Sports. Republic of Uganda. 2013. *National Strategy for Girls’ Education (NSGE) in Uganda (2015–2019)*. Ministry of Education and Sports, UNICEF, the UN Joint Program on Gender Equality, and UK Aid.

Ministry of Gender, Children and Social Protection. Republic of Liberia. 2016. *Overview of the Adolescent Girls Unit – Background and Justification*.

Ministry of Gender, Labor and Social Development. Republic of Uganda. 2012. *National Action Plan on Elimination of the Worst Forms of Child Labor in Uganda 2012/13–2016/17*. Kampala, Uganda: Ministry of Gender, Labor and Social Development.

Ministry of Gender, Labor and Social Development. Republic of Uganda. 2015. *National Strategy to End Child Marriage and Teenage Pregnancy (2014/2015–2019/2020)*. Kampala, Uganda: Ministry of Gender, Labor and Social Development and UNICEF.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2014. *Social Institutions and Gender Index: Synthesis Report*.

Republic of Liberia. 2010. *Liberia Education Sector Plan 2010–2020*.

Sonpon, Leroy M. III. “World Bank Delighted with Gender Ministry’s Pact on Adolescent Girls Monitoring.” *Liberian Observer*, 25 April 2014.

UNESCO. 2012. *Education Sector Responses to Homophobic Bullying, Good Policy and Practice in HIV and Health Education*. Booklet 8, UNESCO.

UNESCO. 2015a. *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges: EFA Global Monitoring Report*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. 2015b. *UNESCO Global Database on the Right to Education*.

UNICEF. 2006. *What Is Child Protection? Child Protection Information Sheet*.

UNICEF. 2015. *UNICEF Uganda Annual Report 2015*. Kampala, Uganda: UNICEF.

United Nations (UN) Department of Economic and Social Affairs, Division for the Advancement of Women. 2005. *Enhancing Participation of Women in Development through an Enabling Environment for Achieving Gender Equality and the Advancement of Women*. Aide-memoire for the Expert Group Meeting, Bangkok, Thailand, 8–11 November.

World Policy Analysis Center. 2015. *What type of education rights does the constitution guarantee for girls? – Primary education*.

MÓDULO 3

George, June, Lynda Quamina-Aiyejina, Margaret Cain and Crista Mohammed. June 2009. *Gender issues in education and intervention strategies to increase participation of boys*.

Government of Namibia, Ministry of Education. 2009. *Education Sector Policy for the Prevention and Management of Learner Pregnancy*.

Islamic Republic of Afghanistan, Ministry of Education. 2012. *Policy Guidelines for Community-based Education*.

Kingdom of Cambodia, Ministry of Education Youth and Sport. 2008. *Policy on Education for Children with Disabilities*.

Luisa Fornara, Maria. 2015. *Peru: Guaranteeing education in indigenous languages*. UNICEF Blog. November 18.

Papua New Guinea Department of Education. 2009. *Behavior Management Policy for the National Education System of Papua New Guinea*.

UNESCO. 2014. *Developing an Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: Discussion document for a global consultation*. UNESCO.

UNGEI, UNESCO, and EFA-GMR. 2015. *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*, EFA-GMR-UNGEI Policy Paper 17, Paris, France: UNESCO.

UNICEF. 2015. *UNICEF Peru Annual Report 2015*. Lima, Peru: UNICEF.

MÓDULO 4

Burde, Dana and Leigh L. Linden. 2012. *The Effect of Village-based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Working Paper 18039. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

EFA-GMR-UNGEI. March 2015. *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. EFA-GMR-UNGEI Policy Paper 17.

FHI 360 Education Policy and Data Center. 2015 *Gender Parity Indices*.

FHI 360 Education Policy and Data Center. *Schooling in Northern Nigeria: Challenges for Girls' Education*.

Government of Nepal. National Planning Commission Secretariat. Central Bureau of Statistics. 2014. *Population Atlas of Nepal*.

Government of Pakistan. Ministry of Federal Education and Professional Training. 2014. *Pakistan Education Statistics 2012–13*.

Macro International. 2009. Calculations by Misselhorn et al. from database UNESCO-DME, 2009. *Data Set on Deprivation and Marginalization in Education*. Paris: UNESCO.

Mason, Randal. 2014. *The Gender-friendly Classroom: Tips and Tools for Teachers*. The Action Blog. Global Campaign for Education, United States Chapter. January 27.

Ministry of Education. Burkina Faso. *Annual School Census. 2012–2013*.

Plan Sierra Leone et al., 2010. "School-related Gender-based Violence in Sierra Leone: Final Report."

Pôle de Dakar, Government of Chad and the World Bank. 2007. *The Tchadien Education System. Elements of Diagnosis for a New Education Policy and Better Efficiency in Public Expenditure*.

Statistical Office of the Republic of Serbia and UNICEF. 2014. *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey and 2014 Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey, Key Findings*. Belgrade, Serbia: Statistical Office of the Republic of Serbia and UNICEF.

Sutherland-Addy, Esi. 2008. *Gender Equity in Junior and Senior Secondary Education in Sub-Saharan Africa*.

Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) Data Center. *GPI for the GIR to the last grade of primary education (proxy primary completion)*.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) Data Center. 2015. *Comparing education access and completion for females and males in Zambia*. 2013.

UNESCO. 2003. *Education for All Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education for All – The leap to equality*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. 2012. *UNESCO World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO 2013. *Education Sector Technical Notes: Gender Equality in Education*. June 2013.

UNESCO. 2016a. *UNESCO Institute for Statistics Glossary*.

UNESCO. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016 Gender Review: Creating Sustainable Futures for All*. Paris, France: UNESCO.

UNICEF. 2015. *The Investment Case for Education and Equity*. New York, NY: UNICEF.

UNICEF 2015; WIDE database 2016.

Unterhalter, Elaine and Joan Dejaeghere. 2015. *Measuring gender equality in education: A challenge for the Sustainable Development agenda*. Global Education Monitoring Report, World Education Blog. 27 March.

World Bank. 2012. *Education in the Republic of South Sudan: status and challenges for a new system*. World Bank.

World Bank. 2014. *Violence against women and girls*, Education Sector Brief.

World Inequality Database on Education (WIDE). 2016. *Mean years of education*.

Zambia EMIS. 2014. *Reason for dropout of boys and girls at different education levels in Zambia*.

MÓDULO 5

Aiken, Shiela and Elaine Unterhalter, eds. 2007. "Practising Gender Equality in Education." Oxford, UK: Oxfam GB.

Edwards, Jan. 2013. *Mid-term Review of the Education Sector Development Plan (ESDP) 2011–2015, Gender Analysis: Summary Sector Report, Vientiane, Laos PDR*. Plan International.

The Federal Democratic Republic of Ethiopia. Ministry of Education. 2015. *Education Sector Development Program V 2015/16 to 2019/20*.

The Federal Democratic Republic of Ethiopia. Ministry of Education. October 2015. *Gender Strategy for the Education and Training Sector*.

The Federal Democratic Republic of Ethiopia. Ministry of Education. 2016. *Girls' Education Advisory Committee Terms of Reference*.

Odugbemi, Sina and Thomas Jacobson. June 2008. "Governance Reform under Real-World Conditions: Citizens, Stakeholders and Voice." CommGAP.

UNICEF. 2015. « Analyse des freins institutionnel et politique à l'éducation des filles au Burkina Faso, Congo Brazzaville, Cote d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo »

UN Women. 2014a. *Beijing Declaration and Platform for Action. Beijing+5 Political Declaration and Outcome*.

UN Women. 2014b. *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

MÓDULO 6

Arab Campaign for Education for All. 2014. *YCEA sign document that criminalizes prevention of girl's education in directorate of Hamadan in Yemen 2014*.

Arab Campaign for Education for All. 2016. *The Yemeni Coalition for Education for All*.

Derbyshire, Helen. 2002. "Gender Manual: A Practical Guide for Development Policymakers and Practitioners." London: UK Department for International Development (DFID).

Global Campaign for Education. 2014. *Planning Matters in Education. A handbook for civil society participation in national education sector plan activities and processes*.

Global Campaign for Education. 2015. *Civil Society Education Fund News January 2015*.

GPE-IIEP. 2015. *Guidelines for Education Sector Plan Appraisal*. France/Washington, DC: GPE-IIEP.

MÓDULO 7

Camfed. 2011. *What Works in Girls' Education in Ghana: A critical review of the Ghanaian and international literature*.

DFID. 2014. *How to Note: Assessing the Strength of Evidence*.

Jackson, Ashley. 2011. *High Stakes: Girls Education in Afghanistan*. Oxfam Joint Briefing Paper.

Ministry of Education. Republic of Rwanda. 2008. *Girls' Education Strategic Plan 2008–2012*. Kigali: Republic of Rwanda.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). 2015. *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence*. Paris, France: OECD.

Shawe, Keith. 2013. *Afghanistan in 2013: A Survey of the Afghan People*. The Asia Foundation.

Sperling, Gene. B and Rebecca Winthrop. 2015. *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Brookings Institution Press.

UNESCO. 2006. *National Education Sector Development Plan: A result-based planning handbook*.

UNESCO IIEP. 2012. *Module 3: Formulating policies and selecting objectives and priorities for conflict and disaster risk reduction*.

UNICEF. 2015. *Evaluation of Techno Girl. A mentoring and job-shadowing program for girls studying science, technology, engineering and maths subjects in South Africa*.

Unterhalter, Elaine, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes and Mioko Saito. 2014. *Interventions to enhance girls' education and gender equality*. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development (DFID): London.

MÓDULO 8

Lo, Fatou Aminata and Nisreen Alami. 2011. *Budgeting to End Gender Inequalities in the Education Sector*.

Plan International. 2012. *Because I Am a Girl*.

RTI International. 2015. *What Is the Cost of School-Related Gender-Based Violence?* Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

Sharp, R. 2003. *Budgeting for Equity: Gender budget Initiatives within a framework of performance oriented budgeting*. New York, UNIFEM.

UNESCO. 2012. *EPSSim User Guide: Education Policy & Strategy Simulation Model*.

UN Women. 2015. *Financing for gender equality*.

MÓDULO 9

Federal Ministry of Education, Federal Democratic Republic of Ethiopia. 2015. *Education Sector Development Program V (ESDP V) 2008–2012 E.C. 2015/16–2019/20 G. C*. Addis Ababa: Federal Ministry of Education.

Republic of Uganda. Ministry of Education and Sports. 2016 *Monitoring Tool for Gender Responsiveness in Primary Schools*.

South Sudan Ministry of Education, Science and Technology (MoEST). 2015. *Girls' Education Strategy for South Sudan 2015–2017*.

UNICEF. 2006. *Setting Up a Gender Sensitive Monitoring and Evaluation System: The Process*.

United Nations Evaluations Group (UNEG). April 2005. *Norms for Evaluation in the UN System*. UNEG.

United Nations Evaluation Group (UNEG). 2011. *Integrating human rights and gender equality in evaluation: Towards a UNGE guidance*.

UN Women. 2014. *Guidance Note. Gender Mainstreaming in Development Programming*.

Virtual Knowledge Center to End Violence Against Women and Girls. 2012a. *Overview: What is baseline data and how is such data collected?*

Virtual Knowledge Center to End Violence Against Women and Girls. 2012b. *Why Is Monitoring and Evaluation Important?*

World Bank and IEG. 2012. *Designing a Results Framework for Achieving Results: A How To Guide*. Washington, DC: World Bank.

ANEXO A: Ferramenta para Monitorização da Capacidade de Resposta às Questões de Género nas Escolas Primárias do Ministério da Educação e Desportos do Uganda



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS

FERRAMENTA PARA MONITORIZAÇÃO DA CAPACIDADE DE RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE GÉNERO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS

SECÇÃO 1 - Informações Gerais

101. Distrito: _____
102. Concelho: _____
103. Freguesia: _____
104. Nome da Escola: _____
105. EMIS Nº. _____
106. Rural ☐ Suburbano ☐ Urbano ☐

SECÇÃO 2 - Alunos

201. Indicar as matrículas escolares por género, Necessidades Educativas Especiais (SNE) em 2011 / 2012 e número de alunos a frequentar a escola no dia da visita.

Classe	Matrículas em 2011		Matrículas no Início de 2012		Crianças com SNE em 2012		Frequência no dia da suívi monitorização		Frequência de crianças com necessidades especiais	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
P1										
P2										
P3										
P4										
P5										
P6										
P7										

202. A sua escola usa um registo para acompanhar as presenças diárias dos alunos

Sim ☐ Não ☐



203. Explique as razões do absentismo na sua escola

Menstruação ☐

Falta de livros ☐

Distâncias longas ☐

Saneamento deficiente ☐

Falta de alimentação escolar ☐

204. Houve casos de crianças que abandonaram a escola por estarem grávidas?

Sim ☐ Não ☐

205. Em caso afirmativo, quantos casos desde 2010? _____

206. Quais os mecanismos em vigor para lidar com os casos de gravidez?

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

207. Indicar o número total de repetentes e novos alunos nesta escola por aula e género para 2012

Classe	Repetentes		Novos alunos	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				

208. Notas dos alunos que se submeteram a exame do 7º Ano (P7) em 2010 e 2011

Notas	2010		2011	
1 grau				
2º grau				
3º grau				
4º grau				
Sem graus				
X				



209. A escola tem algum tipo de clubes?

Sim ☐ Não ☐

210. Em caso afirmativo, indique os clubes mais populares na escola e o número de alunos que são membros

Nome dos clubes	Raparigas	Rapazes

211. Onde existam clubes do Movimento para a Educação das Raparigas (GEM), quais são as suas atividades?

212. Na sua opinião, quais são as principais conquistas destes clubes?

213. Quais os desafios que estes clubes enfrentam?



Instalações de Salas de Aulas

214. Favor indicar o número total de salas de aula atribuídas a cada classe

Classe	Matrículas	Nº de salas de aula	Nº de carteiras	Crianças sentadas no chão	
				Masculino	Feminino
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					

Saneamento e Saúde

215. Qual a principal fonte de água utilizada por esta escola?

Fonte de água	Marcar
Torneira	
Furo	
Poço	
Nascente	
Lago/Rio	
Água da chuva	

216. A que distância fica a fonte de água da escola?

- a) Menos de 1 quilómetro
- b) 1 quilómetro
- c) Mais de 1 quilómetro
- d) 5 quilómetros

217. Indicar o número de instalações sanitárias na sua escola

Instalações	Pour Alunos élèves		Professores		Crianças com necessidades especiais		Partilhadas
	Rapazes	Raparigas	Masc.	Feminin.	rapazes	raparigas	
Latrinas							
Balneários / vestiários							
Incineradores							



218. Observe a situação da água para lavar mãos e faça o registo respectivo.

- a) Não existem instalações para lavagem de mãos
- b) Há instalação para lavar as mãos mas não tem água
- c) Existe instalação para lavagem de mãos com água
- d) Outros (especificar.....)

219. O que é que existe nos vestiários?

Artigos	Marcar o que existe	Nº.
Lavatório		
Água		
Toalhinhas higiénicas		
Uniformes de emergência		
Outros (especificar)		

220. Na sua escola há uma professora e um professor sénior?

	Sim	Não
Professora Sénior		
Professor Sénior		

221. Em caso afirmativo, os professores/professoras seniores receberam formação para desempenharem as suas funções?

Sim ☐ Não ☐

222. Com que frequência um professor/professora sénior orienta e aconselha os alunos em geral?

- a) Todos os dias
- b) Uma vez por semana
- c) Uma vez por mês
- d) Uma vez por período
- e) Outros (especificar.....)

223. De que forma é que o professor/professora sénior lida com as questões do crescimento e maturidade sexual?
(verificar os ficheiros SWT/SMT)



3 - PROFESSORES

301. Número de professores: Masc. _____ Femin. _____

302. Atribuição de professores por classe

Classe	Nº de professores	
	Masc.	Feminin.
P1		
P2		
P3		
P4		
P5		
P6		
P7		

303. Indicar o número de professores nas seguintes categorias

Categoria	Masc.	Femin.
Registados		
Licenciados		
Não registados/Licenciados		
Diplomados		
Grau V		
Grau III		
Sem formação		

304. Quantos destes professores têm responsabilidade acrescida?

Homens _____ Mulheres _____

305. Que responsabilidades têm?

Professores

Professoras



306. A sua escola tem casas para professores?

Sim ☐ Não ☐

307. Em caso afirmativo, quantos professores residem na escola?

Homens _____ Mulheres _____

308. O Director reside na escola? Sim ☐ Não ☐

Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC)

309. A escola tem formação para desenvolvimento profissional contínuo?

310. Em caso afirmativo, quantos DPCs teve neste período?

311. Quantos professores beneficiaram dos DPC? Masc. _____ Femin. _____

312. Houve alguma formação específica em género nesta escola? Sim ☐ Não ☐

313. Em caso afirmativo, quantos professores frequentaram essa formação? Masc. _____ Femin. _____
(indagar um pouco mais para detalhes da formação)

4 - GESTÃO

401. Quantos professores estão em posições de gestão?

Homens _____ Mulheres _____

402. A sua escola tem um Comité Funcional de Gestão Escolar (SMC)?

Sim ☐ Não ☐

403. Em caso afirmativo, quantos membros são Homens _____ e Mulheres _____ ?

404. Quantas vezes se reuniu o SMC no último período? **(verificar se há evidências de actas e comentário)** _____

405. Que assuntos são discutidos nas reuniões do SMC? (indagar em questões específicas do género)

- a) Construção
- b) Bem-estar dos professores
- c) Questões de abandono escolar
- d) Saneamento
- e) Absentismo de professores/crianças
- f) Segurança das crianças



- g) Gestão do tempo
- h) Gravidez
- i) Outros(especificar)

406. Os seus SMC receberam formação para desempenharem as suas funções?

Sim ☐ Não ☐

407. Em caso afirmativo, que necessidades específicas das raparigas e dos rapazes foram abordadas na formação?

s/n	Rapazes	s/n	Raparigas
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	

Reuniões de pessoal

408. Com que frequência é que a escola realiza reuniões de pessoal?

- a) Um vez por semana
- b) Duas vezes por mês
- c) Uma vez por período
- d) Outras(especificar)

409. Quais as questões fundamentais debatidas nas reuniões de pessoal **(indagar sobre questões relacionadas com o género)**

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

410. A escola possui regras e regulamentos baseados na escola? (Observar) Sim ☐ Não ☐

411. Em caso afirmativo, quem aplica as regras? *(Marcar tudo o que é apropriado)*

- a) Director
- b) Director Adjunto
- c) Professora Sénior
- d) Todos os elementos do pessoal
- e) Prefeitos
- f) Outros(Especificar)



412. Quantos professores há na sua escola?

Nº de professores	Rapazes	Raparigas	Total

413. Os professores recebem alguma formação relacionada com o género?

Sim ☐ Não ☐

414. Qual o papel dos professores no que toca a assegurar a capacidade de resposta às questões de género na escola?

415. O que é que a sua escola possui em termos de políticas/orientações de políticas/manuais/leitores?

Leitor/política/orientações/manual	Marcar
Regras e regulamentos da escola	
Género na política de educação	
Manual de Pedagogia que integra as questões de género	
Diretrizes sobre os papéis e responsabilidades, em matéria de políticas, dos intervenientes na implementação da UPE	
Criar um Ambiente de Aprendizagem que dê resposta ao género (Manual para incorporação do género na educação)	
Alternativas ao Castigo Corporal (Manual)	
Higiene para as meninas do ensino primário	

416. Na sua escola existem algumas iniciativas relacionadas com o género?

Sim ☐ Não ☐

417. Em caso afirmativo, quais são essas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____



418. De que forma é que as iniciativas acima são incorporadas no programa da escola?

- a) Incorporadas nas lições
- b) Clubes
- c) Debates
- d) MDD
- e) Mensagens no recinto
- f) Cartazes
- g) Palestras
- h) Sessões de aconselhamento
- i) Outras(especificar)

419. Existem alguns mecanismos ou iniciativas para envolver a comunidade com vista a garantir a segurança das crianças de e para a escola?

420. Em caso afirmativo, quais são esses mecanismos/iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

A escola possui um plano de trabalho para estas atividades? (Observar os quadros de avisos)

Sim ☐ Não ☐

421. A Escola tem algumas iniciativas para a gestão de:

Questão de Género	Marcar
Menstruação	
Gravidez	
Abandono	
Casamento precoce	
Violência na escola	

422. Em caso afirmativo, de que modo é que as crianças estão envolvidas nestas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

423. De que forma é que os professores estão envolvidos nestas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____



424. De que forma e que a comunidade está envolvida nestas iniciativas?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

425. Na sua opinião pessoal, o que é que se pode fazer para promover a educação das raparigas?

FIM

Nomes dos Inquiridos	Designação

Data

Carimbo

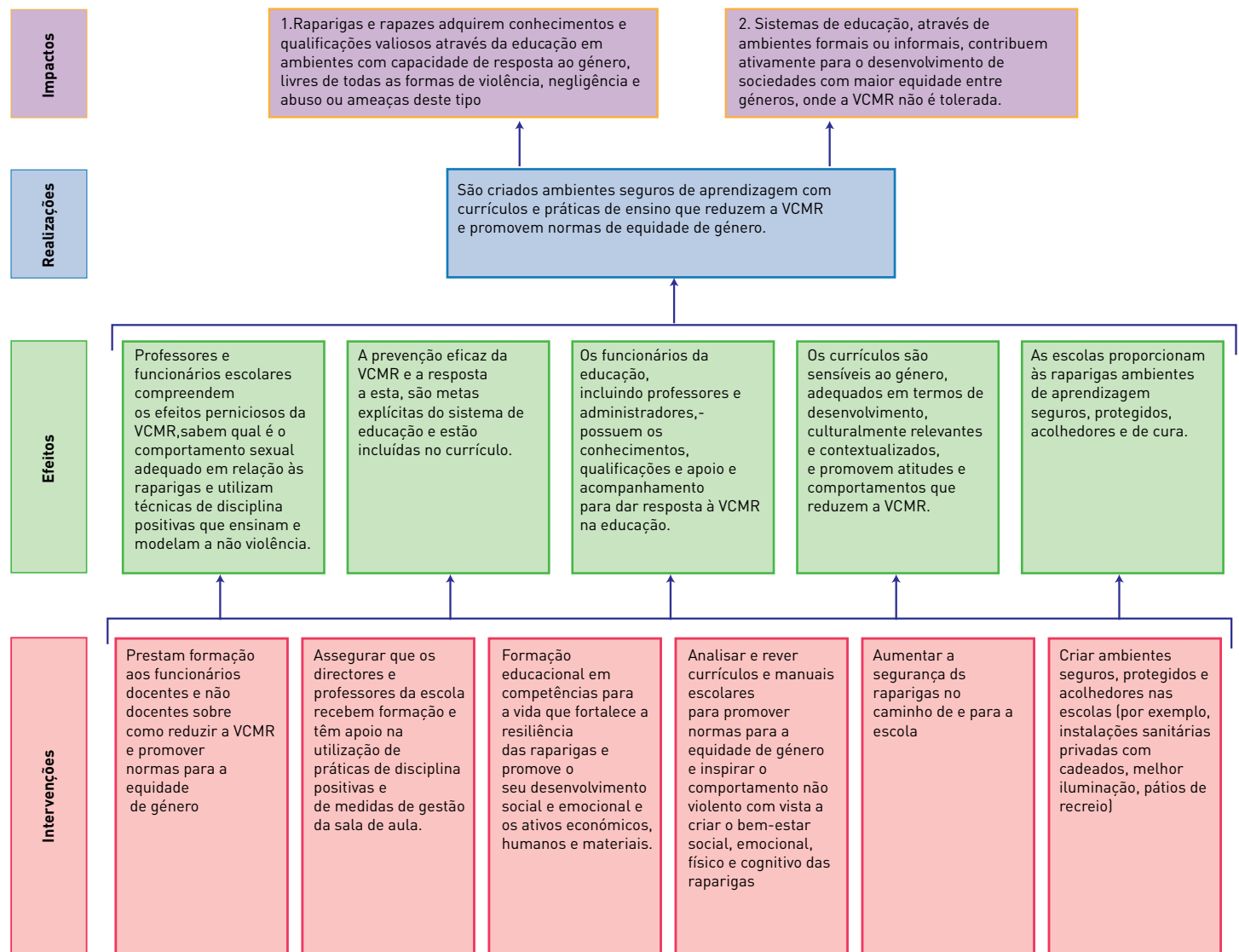
Exclusivamente para uso oficial

Nome do oficial de monitorização _____

Assinatura _____

Contacto _____

ANEXO B: Excerto de uma Teoria da Mudança do DFID para Solucionar a Violência Contra Mulheres e Raparigas (VCMR) através de Programas de Educação



Fonte: Fancy, Khadijah and Erika McAslan Fraser, Maio 2014. *DFID Guidance Note on Addressing Violence against Women and Girls in Education Programs—Part B*. London: VAWG Helpdesk. <https://www.gov.uk/government/publications/violence-against-women-and-girls-addressing-violence-against-women-and-girls-in-education-programming>

*Favor ter presente que a Figura 9.2 apenas mostra intervenções e produtos para um dos quatro resultados que irão contribuir para a obtenção dos impactos.



Localização do Escritório:
1850 K Street N.W.
Suite 625
Washington D.C., 20006
USA

Endereço Postal:
Global Partnership for Education
MSN IS6-600
1818 H Street NW
Washington D.C., 20433
USA

www.globalpartnership.org

 facebook.com/globalpartnership

 twitter.com/gpforeducation