

MESTRADO
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A IGUALDADE
DE GÉNERO: UMA ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS NO
ÂMBITO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

RAFAELA ALMEIDA LIMA

OUTUBRO - 2022

MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO
INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA A IGUALDADE
DE GÉNERO: UMA ANÁLISE DE BOAS PRÁTICAS NO
ÂMBITO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

RAFAELA ALMEIDA LIMA

ORIENTAÇÃO:
SARA FALCÃO CASACA

OUTUBRO - 2022

“Devemos formular conceitos de valor e de símbolos que nos permitam construir uma mudança civilizacional, uma nova maneira de viver na sociedade, afastando-nos da maneira que permite a alguns serem superiores aos outros – na qual alguns têm direito a tudo e outros a quase nada”.

Margarida Pisano, Chile

Audição Pública da América Latina.

Fundação Cuidar o Futuro (1998), p.352.

GLOSSÁRIO

EGT – *Engineer Girls of Turkey.*

ESD – *Education for Sustainable Development.*

GAD – *Gender and Development.*

GCED – *Global Citizenship Education.*

MGF – *Mutilação Genital Feminina.*

ODM – *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.*

ODS – *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.*

ONU – *Organização das Nações Unidas.*

PNUD – *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*

SDG – *Sustainable Development Goals.*

UE – *União Europeia.*

UNDESA – *United Nations Department of Economics and Social Affairs.*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.*

WID – *Women in Development.*

RESUMO

A presente dissertação pretende identificar a relação entre a educação e a igualdade de género, entender como o Objetivo de Desenvolvimento 4 e 5 se relacionam e, finalmente, investigar como esta relação se estabelece no momento de implementação da Agenda 2030, a considerar os exemplos de boas práticas dos relatórios de monitoramento dos ODS. No âmbito desta investigação, entendemos o desenvolvimento como liberdade, percebemos o sistema de género como uma componente de restrição de liberdade, e a educação libertadora como um instrumento para questionarmos os estereótipos e o sistema de género para alcançar a igualdade de género. Os resultados revelam que a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, o empoderamento económico feminino e a paridade no acesso ao sistema educativo são as principais métricas na arena internacional de desenvolvimento para medir o progresso no que diz respeito à igualdade de género. Concluimos que, no geral, as questões mais qualitativas, estruturais e intrínsecas como os estereótipos e papéis de género são temas que ainda não constituem por si uma preocupação dos Estados e das Organizações internacionais.

Palavras-chave: Igualdade de género; educação de qualidade; ODS 4; ODS 5; boas práticas.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify the relationship between education and gender equality, understand how Development Goal 4 and 5 relate to each other, and investigate how this relationship is established during the 2030 Agenda implementation, considering the good practices from the SDG monitoring reports. In this research, we understand development as freedom, perceive the gender system as a freedom restriction component, and education as a tool to question gender stereotypes and the gender system to achieve gender equality. The results reveal that women's inclusion in the labor market, female economic empowerment, and parity in access to the educational system are the main parameters in the international development arena to measure progress regarding gender equality. We conclude that, in general, the more qualitative, structural, and deeper issues such as gender stereotypes and gender roles are topics that are not yet a concern of states and international organizations.

Keywords: Gender equality; quality education; SDG 4; SDG 5; good practices.

ÍNDICE

GLOSSÁRIO.....	i
RESUMO	ii
ÍNDICE	iii
ÍNDICE DE QUADROS.....	iv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA	4
2.1. Desenvolvimento como liberdade	4
2.1.1. Objetivos de Desenvolvimento	5
2.1.2. Mulheres no Desenvolvimento ou Género e Desenvolvimento?.....	7
2.2. ODS 5 – igualdade de género.....	8
2.2.1. Afinal, o que se entende por género?.....	9
2.2.1.1. Sistema de género	9
2.2.1.2. Estereótipos e papéis de género.....	10
2.2.2. Paridade, igualdade e equidade de género	12
2.3. ODS 4 – educação de qualidade.....	13
2.3.1. Educação em e para Direitos Humanos	14
2.3.1.1. Educação tradicional.....	16
2.3.1.2. Educação libertadora.....	16
2.3.2. Igualdade de género, educação e desenvolvimento.....	17
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	19
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	21
4.1. Metas e indicadores	21
4.2. Exemplos de Boas Práticas	23
4.2.1. Notas sobre o progresso do ODS 4 e ODS 5	28
4.3. Síntese das Boas Práticas, lições aprendidas e discussão dos resultados	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Metas dos ODS 4 e 5	22
QUADRO 2: Indicadores ODS 4 e 5	22

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Metas do ODS 4	42
Anexo 2: Metas do ODS 5	45
Anexo 3: Iniquidade x Desigualdade	47
Anexo 4: Quadro 1 alargado.....	49
Anexo 5: Quadro 2 alargado.....	50

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe e ao meu pai que me apoiaram, antes de tudo, a ingressar no Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional no ISEG, Lisboa. Sem seu apoio emocional e financeiro, não seria possível concluir estes dois anos de estudo. Em seguida agradeço à minha orientadora, Sara Falcão Casaca que, para além de apoiar e supervisionar a elaboração deste trabalho, também foi quem me despertou maior interesse pela investigação sobre igualdade de género. Agradeço-lhe pelo apoio, pelos conselhos e pelas contribuições valiosas ao longo do processo de levantamento bibliográfico e escrita deste estudo. Agradeço também minhas/meus amigas/os e colegas que me deram suporte e muitas vezes aliviaram a pressão existente neste período de realização da tese final de mestrado. Carrego comigo, com gratidão, os ouvidos emprestados, as revisões de texto, os conselhos das/os queridas/os colegas de mestrado, da minha amiga com quem divido a casa. Também agradeço às/aos minhas/meus amigas/os que sempre me apoiaram à distância, do Brasil. Por último, agradeço às circunstâncias da vida por me proporcionarem esta experiência de realizar um mestrado em outro país que não o meu de origem. Pude aprender e conviver com uma cultura rica, numa cidade que hoje posso chamar de minha e num país muito querido. Agradeço esses dois últimos anos de muito aprendizado teórico, prático e pessoal que carregarei para sempre comigo.

À Gemny e à todas as mulheres anteriores a mim. À todas as mulheres que caminham no mesmo tempo que eu e às que caminharão depois.

1. INTRODUÇÃO

Para alguns problemas sociais de carácter discriminatório ou excludente, como a desigualdade de género, a educação desponta como uma possível solução. É comum ouvirmos em espaços do senso comum que “é através da educação que se muda o mundo” e que “se houvesse mais educação ou se essa fosse de melhor qualidade, muitos problemas seriam resolvidos”. Mas de qual educação falamos? Quais são os parâmetros de uma educação capaz de cumprir o propósito de amenizar ou até mesmo eliminar problemas como a desigualdade e discriminação de género?

Ao olharmos para o contexto internacional, tanto a educação quanto a igualdade de género aparecem nos planos, programas e metas internacionais para o desenvolvimento sustentável. Entretanto, é possível estabelecer uma relação entre a educação e a igualdade de género? Se sim, como ela se materializa? No intuito de responder estas questões, são estabelecidos os parâmetros nos quais o presente trabalho se fundamenta. Primeiro, desenha-se o que se entende por desenvolvimento, é explorada a compreensão de desenvolvimento enquanto liberdade (Sen, 2000) e busca-se entender o papel dos valores sociais e costumes preeminentes, que podem ampliar ou restringir as liberdades usufruídas pelas pessoas (Sen, 2000). Neste sentido, as dinâmicas de género podem ser entendidas como valores sociais e costumes prevalecentes que ampliam ou restringem as liberdades de um determinado grupo de indivíduos em detrimento do outro.

No campo do desenvolvimento internacional, nos deparamos com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UN 2015). Dentre estes 17 ODS estão o ODS 4 sobre educação de qualidade e o ODS 5 sobre igualdade de género. A partir das premissas do ODS 4 investigamos o que se entende por género, por sistema de género, estereótipos e papéis de género e por paridade, igualdade e equidade de género. O ODS 5 nos permite perquirir o que seria uma educação de qualidade, momento em que este trabalho se debruça sobre a educação em e para Direitos Humanos e sobre a prática educativa libertadora. Finalmente, busca-se desenhar uma possível relação teórica entre educação de qualidade e igualdade de género.

A hipótese desta investigação é que a prática educativa libertadora (Freire, 1987) em e para direitos humanos (Mojica, 2006; Lozano, 2018) pode ser uma ferramenta eficaz para a promoção da igualdade de género (Henriques & Marchão, 2014), principalmente

no que concerne a desconstrução de estereótipos de género e o questionamento ao sistema de género (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999).

O presente estudo não pretende reduzir as opressões de género a uma única causa e muito menos a uma única solução. O que se propõe é a reflexão sobre como a educação pode ser um dos caminhos para se alcançar a igualdade de género ou diminuir as iniquidades entre homens e mulheres, considerando que “a igualdade de género está intrinsicamente ligada ao direito à educação para todos” (UNESCO, 2015, p. 28) e que a educação deve ser agente de transformação das estruturas de poder (Aikman et al. 2011).

A partir desta perspetiva, é possível avaliar esta relação na prática? O procedimento adotado para tentar investigar esta questão foi utilizar os parâmetros dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UN, 2015), nomeadamente do ODS 4 e do ODS 5, a fim de tentar identificar alguma correlação entre eles no processo de implementação da Agenda 2030. Para isto, buscou-se identificar se e como os ODS 4 e 5 se associam em suas metas e indicadores (UNDESA, 2022d), para num momento posterior tentar identificar se há algum encadeamento destes ODS na sua implementação.

Nesta fase, foi realizada a análise documental qualitativa dos relatórios *SDG Good Practices: A compilation of success stories and lessons learned in SDG implementation* (UNDESA, 2022a) e *SDG Good Practices, success stories and lessons learned in the implementation of the 2030 agenda* (UNDESA, 2022b) com exemplo de boas práticas na implementação da Agenda 2030. Outros relatórios de monitoramento (com uma abordagem de acompanhamento mais ampla) também foram analisados, nomeadamente, *The Sustainable Development Goals Report 2022* (UNDESA, 2022c), *Progress towards the Sustainable Development Goals* (UN Economic and Social Council, 2022), *Inclusion and education: all means all* (Global Education Monitoring Report, 2020), e *2022 Report on Gender Equality in the EU* (European Commission, 2022).

Da análise realizada, notamos que a maioria dos exemplos de boas práticas dizem respeito ao maior acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Isto nos leva a perceber que quando se trata de igualdade de género na seara do desenvolvimento internacional, a paridade de género no mercado de trabalho e o empoderamento financeiro das mulheres são importantes balizadores da igualdade de género, tanto para os países quanto para os relatórios de acompanhamento dos ODS. Mesmo quando uma boa prática aborda os

estereótipos de género, seus objetivos e resultados são voltados para o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

Portanto, os objetivos desta investigação são, de modo global, (1) identificar como a educação e a igualdade de género se relacionam teoricamente de acordo com teóricos sobre género e educação, (2) perceber se e como os Objetivos 4 e 5 se comunicam em suas respectivas metas e indicadores, (3) assim como investigar se há e como ocorre sua relação “na prática”, de acordo com os relatórios de monitoramento e boas práticas analisados. Para isto, os objetivos específicos desta investigação são (1) analisar os relatórios de monitoramento dos ODS, (2) identificar se há relação entre os ODS 4 e 5 e como ela ocorre¹.

¹ Para a realização deste estudo, foram utilizados textos académicos, fontes normativas, *websites* e relatórios em inglês, espanhol e francês. Por se tratar de um trabalho escrito integralmente em português (com pequenas exceções), muitas citações diretas são traduções próprias dos idiomas em que foram originalmente escritas para o português.

2. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA

Esta secção se propõe a desenhar os parâmetros sobre os quais esta investigação se debruça. Buscamos aqui, trabalhar o que entendemos por desenvolvimento, a seguir damos um enfoque aos ODS 4 e 5 da Agenda 2030 da ONU, “Educação de Qualidade” e “Igualdade de Género” respectivamente, e como estes se relacionam. Num primeiro momento debruçamo-nos sobre o ODS 5 e buscamos a diferenciação conceptual entre paridade, igualdade e equidade de género, sobre a conceção de género como papel social e relação de poder (Ridgeway & Correll, 2004), que mantém e é mantida por crenças dominantes e estereótipos.

A pergunta que se se coloca neste momento é: como agimos para a mudança? Com as pistas dos ODS analisados, uma possível resposta é: através da educação. A investigação aborda, então, o ODS 4 e desenvolve um modelo de educação capaz de contribuir para o rompimento da opressão de género. Consideramos a abordagem da educação em direitos humanos (Mujica, 2006) e consideramos que a educação libertadora (Freire, 1987) é um instrumento para a promoção da igualdade de género.

2.1. Desenvolvimento como liberdade

O desenvolvimento é um conceito que abrange diversas definições e entendimentos sobre o que é “ser desenvolvido” ou “alcançar o desenvolvimento”. Essa compreensão pode abranger diversas facetas, como o desenvolvimento económico, social, político, cultural, pessoal, entre outras. Entretanto, do que exatamente falamos quando tratamos de desenvolvimento? Seria uma espécie de caminho através do qual a humanidade tem de percorrer? Uma fórmula de organização social que melhora a vida das pessoas? Quem desenha este caminho? Quais pessoas se beneficiam com as disposições sobre o que o desenvolvimento é? Para o professor de economia Amartya Sen (2000), o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de expansão das liberdades desfrutadas pelas pessoas.

Assim como Sen (2000), esta investigação não deixa de considerar a relevância do crescimento económico e das rendas individuais como um meio para a expansão das

liberdades reais dos indivíduos e especialmente das mulheres². Contudo, estas liberdades dependem de outras determinantes, como as condições sociais (serviços de educação e saúde, por exemplo), culturais e os direitos civis. De todo modo,

o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades económicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos.

In Sen (2000), p 18.

A abordagem do desenvolvimento como liberdade também nos permite reconhecer a função dos costumes e valores sociais predominantes que podem influenciar as liberdades que os indivíduos desfrutam, visto que as “normas comuns podem influenciar características sociais como a igualdade entre os sexos, a natureza dos cuidados dispensados aos filhos, (...), o tratamento do meio ambiente e muitas outras” (Sen, 2000, pp. 23-24). Assim, pensar as estruturas sociais e a sustentabilidade, bem como agir para mitigar ou eliminar desigualdades socioculturais, são ações que estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento social, económico, cultural e individual.

2.1.1. Objetivos de Desenvolvimento

Estas preocupações se refletem nos objetivos de desenvolvimento das Nações Unidas (ONU). Nos anos 2000, a ONU estabeleceu 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), com os quais os 189 Estados membro das Nações Unidas se comprometeriam até 2015. Entre esses objetivos, estavam o compromisso com a educação, com a saúde e com a erradicação da pobreza extrema e da fome, bem como o compromisso de “promover a igualdade de género e a autonomização da mulher” (UN, 2000). Em 2015, a ONU lança a Agenda 2030, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que revisitaram e expandiram os antigos ODM. Dentre os ODS,

² Esta investigação parte da premissa de que desenvolvimento pressupõe liberdade, trazida por Sen (2000), mas que também pressupõe justiça social, uma abordagem que requer uma análise persistente e penetrante do género (Aikman et al. 2011).

destacamos o 5º objetivo³ que diz respeito à igualdade de género, cuja finalidade é “alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas” (UN, 2015).

De acordo com a ONU Mulheres (2022), “a eliminação da violência baseada no género é uma prioridade, dado que esta é uma das violações de direitos humanos mais generalizadas no mundo de hoje”. A igualdade de género e empoderamento de todas as mulheres e raparigas, para além de ser um dos 17 ODS, também integra todas as dimensões do desenvolvimento sustentável e inclusivo, em outras palavras, “todos os ODS dependem do cumprimento do Objetivo 5” (UN Women, 2022). Sob esta perspetiva, o Objetivo 4 sobre educação de qualidade⁴, que tem por finalidade “assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UN, 2015), também depende da efetivação da igualdade de género.

Neste sentido, a UNESCO – na Declaração Incheon Educação 2030 (2015) – reconhece a importância da igualdade de género para alcançar o direito à educação para todas as pessoas. A organização entende que “a educação é o meio mais poderoso de alcançar a igualdade de género, de permitir a plena participação social e política de raparigas e mulheres, e de as capacitar economicamente” (UNESCO, 2015, p. 27). Além disso, os sistemas educativos devem agir explicitamente para eliminar preconceitos de género e discriminação resultantes de práticas sociais e culturais ou advindos de sua condição económica (UNESCO, 2015). Para assegurar a igualdade de género,

os governos e parceiros precisam de pôr em prática políticas, ambientes de planeamento e aprendizagem sensíveis ao género; integrar as questões de género nos processos de formação de professores e de monitorização dos currículos, e eliminar a discriminação e violência baseadas no género nas instituições de ensino para assegurar que o ensino e a aprendizagem tenham um impacto igual em raparigas e rapazes, mulheres e homens, e para eliminar estereótipos de género e fazer avançar a igualdade de género (...).

In UNESCO (2015), p. 32.

Portanto, a igualdade de género envolve uma prática educativa inclusiva e sustentável, essencial para a emancipação dos indivíduos, os quais têm contato com

³ Os alvos específicos do ODS 5 podem ser lidos na íntegra no Anexo 2.

⁴ Os alvos específicos do ODS 4 podem ser lidos na íntegra no Anexo 1.

perspetivas de igualdade, tolerância e inclusão através da educação. A igualdade de género e a educação de qualidade, assim como os outros ODS, são pautas atuais do desenvolvimento local, regional e global, por isso é pertinente refletir para quem se direcionam e quais as abordagens dos programas e políticas que versam sobre os temas. Mas afinal, como a igualdade de género integra o campo do desenvolvimento internacional?

2.1.2. Mulheres no Desenvolvimento ou Género e Desenvolvimento?

As políticas de Género e Desenvolvimento (GAD) abrangem inúmeras abordagens e intervenções, mas têm sido largamente associadas a programas estabelecidos por mulheres para mulheres (Chant & Gutmann, 2002, p. 269). Nos primeiros anos da Década das Nações Unidas para as Mulheres entre 1975 e 1985, o movimento Mulheres no Desenvolvimento (WID) surgiu como o primeiro passo de uma luta contra o "viés masculino" aparentemente universal nos programas de desenvolvimento (Chant & Gutmann, 2002).

A WID visava integrar as mulheres no desenvolvimento numa base de igualdade como homens, apesar da tática de se concentrar exclusivamente nas mulheres não ter conseguido abalar os fundamentos patriarcais do pensamento e da prática do desenvolvimento predominante.

In Chant & Gutmann (2002), p. 270.

A abordagem WID partiu de uma aceitação das estruturas sociais existentes em vez de examinar por que razão as mulheres tiveram menos êxito nas estratégias de desenvolvimento durante a última década, centrando-se apenas na forma como as mulheres poderiam ser mais bem integradas nas iniciativas de desenvolvimento em curso (Rathgeber, 1990).

Fez-se evidente que uma abordagem "somente para mulheres" é insuficiente para derrubar a configuração patriarcal das instituições de desenvolvimento, e para corrigir os desequilíbrios de género em qualquer forma fundamental (Chant & Gutmann, 2002). Como observa Rathgeber (1995, in Chant & Gutmann, 2002, p. 270), as mudanças na vida das mulheres implicam evidentemente mudanças para os homens, pois requerem

mudanças estruturais nas relações de poder entre homens e mulheres – condição essencial para os processos de desenvolvimento sustentáveis a longo prazo.

Assim, no entendimento de Chant & Gutmann (2002, p. 270), a “cegueira masculina”, ou seja, a exclusão dos homens das abordagens e execuções de políticas de desenvolvimento pode acarretar no surgimento ou agravamento de hostilidades entre homens e mulheres ou na sabotagem de movimentos para melhorar a vida e a subsistência das mulheres. Outro efeito importante da exclusão dos homens dos projetos GAD é a possibilidade que as mulheres exerçam cargas de trabalho e responsabilidades (ainda) maiores do que as que efetivamente podem assumir (Chant & Gutmann, 2002). Desta forma,

a incorporação de homens e mulheres [nos processos de GAD] poderia tornar as intervenções de género mais relevantes para a vida quotidiana das pessoas, e assim aumentar as suas hipóteses de sucesso. (...) poderiam ajudar não só a dismantelar as desigualdades de género, mas também fazer com que os homens assumissem uma maior responsabilidade pela mudança.

In Chant & Gutmann (2002), p. 276.

Portanto, quando falamos em GAD, falamos de agendas e ações que contemplem mulheres e homens em prol da expansão da liberdade de todos os indivíduos e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento. Assim, agir para a igualdade de género, pressupõe agir para a sensibilização das pessoas (e aqui defendemos que a educação é um instrumento capaz de o fazer) para romper com as bases das desigualdades e com os estereótipos de género que privam mulheres e homens de exercer suas liberdades.

2.2. ODS 5 – igualdade de género

Na visão geral do *website* da ONU sobre o ODS 5, “seria necessário outros 40 anos para que mulheres e homens estejam representados igualmente na liderança política nacional ao ritmo atual; mais de 1 em cada 4 mulheres (com mais de 15 anos) foram sujeitas a violência dos parceiros íntimos (641 milhões) pelo menos uma vez na sua vida; apenas 57% das mulheres (15-49 anos) tomam as suas próprias decisões informadas sobre sexo e cuidados de saúde reprodutiva; e o orçamento com base no género precisa de ser

reforçado” (UN, 2022b). Entretanto, do que exatamente falamos, quando falamos em igualdade de género? Para chegar a isto, é preciso explorar alguns pontos antes.

2.2.1. Afinal, o que se entende por género?

Falar em género é falar em dinâmica social. “Género” é um “conceito que remete para as diferenças socialmente construídas a partir das diferenças biológicas entre homens e mulheres. Estas diferenças são tradicionalmente inculcadas pela socialização, são mutáveis ao longo do tempo e apresentam grandes variações entre e intra culturas” (Comissão Europeia, 1998, p. 30). Da mesma forma entendem os autores Henriques & Marchão (2014), ao considerarem que “a construção do género é fruto de um percurso histórico tornando-se uma categoria social operativa para a compreensão da sociedade em que nos inscrevemos e do modo como interagimos uns com os outros” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1856), enquanto o termo “sexo” é usado para distinguir as pessoas com base em uma de suas categorias biológicas.

O género também compõe uma das características de “categorização” e perceção do outro e de si, na qual nós, enquanto indivíduos, fazemos em questão de milésimos de segundos ao interagirmos socialmente, como evidenciam as autoras Ridgeway & Correll (2004).

2.2.1.1. Sistema de género

Assim como outros sistemas de desigualdade, como raça e classe, para as investigadoras Ridgeway & Correll (2004), o género pode ser entendido como “um sistema institucionalizado de práticas sociais que constituem as pessoas em duas categorias significativamente diferentes, homens e mulheres, e que organizam as relações sociais de desigualdade com base nessa diferença” (Ridgeway & Correll, 2004, p. 510).

Uma componente central do sistema de género são as crenças culturais hegemónicas, que definem as características distintivas de homens e mulheres e determinam as expectativas de como eles devem se comportar (Ridgeway & Correll, 2004). Em outras palavras, estas crenças de género “fornecem um plano de fundo para ‘fazer o género’ na maioria dos ambientes onde os indivíduos se veem em relação aos

outros” (Ridgeway & Correll, 2004, p. 514), ou seja, o indivíduo deve performar, nos espaços públicos de acordo com aquilo que se espera dela/dele a depender da identidade de género que assume ou que deveria assumir.

Outra componente do sistema de género são os contextos sociais relacionais, definidos pelas autoras como circunstâncias em que as pessoas se definem em relação aos outros a fim de perceber a situação e agir frente às interações diárias pessoais ou virtuais (Ridgeway & Correll (2004). Os contextos nos quais as pessoas agem sozinhas também podem ser sociais relacionais se os indivíduos sentirem que seus comportamentos serão avaliados socialmente, nestas situações, “as pessoas ainda devem implicitamente se definir em relação aos outros para antecipar e administrar a situação” (Ridgeway & Correll, 2004, p. 512). Deste modo, as autoras teorizam que os indivíduos tendem a atuar socialmente – em espaços públicos ou privados – de acordo com os parâmetros hierarquizados “do que é ser homem” e “do que é ser mulher”⁵.

2.2.1.2. *Estereótipos e papéis de género*

As crenças acerca do papel social atrelado à categoria sexual que o indivíduo pertence ou deveria pertencer são os estereótipos de género que têm, essencialmente, a ver com aquilo que o “outro” espera de cada um dos membros de um determinado grupo (Henriques & Marchão, 2014). Compõem justamente o conjunto organizado de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo específico.

Tais expectativas e preconceções são hierarquizadas e podem determinar as dinâmicas sociais de poder, influenciar os direitos destinados a determinados grupos e moldar os comportamentos dos indivíduos no meio social e privado, de acordo com a categoria de género à qual as pessoas pertencem ou deveriam pertencer (Ridgeway & Correll, 2004), sendo vistas como “naturalmente” mais racionais, ambiciosas e não aptas às atividades do cuidado ou como “naturalmente” mais comunais, sensíveis e aptas ao trabalho doméstico e à maternidade.

⁵ “As descrições de homens e mulheres que se inscrevem nestas categorias simples, abstratas e culturais são as que descrevem mais de perto os homens e mulheres brancos/as, de classe média, heterossexuais, se é que existem” (Ridgeway & Correll, 2004, p. 512).

Ainda sobre os papéis e percepções de género, Amâncio (1999) traz uma perspectiva complementar a respeito da percepção do masculino e feminino,

(...) no pensamento social, a dominância simbólica do masculino resulta, portanto, da estreita inter-relação entre a representação do "ser homem" e a do "ser indivíduo". É, precisamente, porque no processo de construção social do género masculino e feminino se confunde o masculino com o indivíduo (...).

In Amâncio (1999), pp. 134-135.

A autora considera que o masculino é o ponto de referência ou ponto de partida de toda estrutura social e de como esta impacta e é impactada pelas dinâmicas individuais, partindo sempre do "ponto neutro" como sendo o masculino. Isto se exemplifica na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (*Déclaration des Droits de L'Homme et du Cyoyen*) ratificada na França em 26 de agosto de 1789 (França, 1789) resultado do movimento Iluminista, com o intuito de postular direitos universais dos "homens", aqui lidos como "indivíduos" ou na Convenção Europeia dos Direitos do Homem (Concelho da Europa, 1950) assinada em 1950 pelo Conselho da Europa. Assim também aconteceu com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UN, 1948), que foi promulgada com a alcunha de Declaração Universal dos Direitos do Homem em 10 de dezembro de 1948, e que até hoje tem o seguinte preâmbulo:

(...) Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade (...), foi proclamado como a mais alta inspiração do homem; considerando que é essencial a proteção dos direitos do homem através de um regime de direito, (...) **A Assembleia Geral** proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações (...)⁶.

In UN (1948).

A percepção do masculino como sendo "a regra" social, somada aos estereótipos de género, afeta como a sociedade é pensada e gerida. Uma vez que o "indivíduo" é equivalente ao "masculino" (Amâncio, 1999), tudo o que foge da norma "homem" é entendido como diferente ou inadequado para a estrutura social pensada e construída a

⁶ Tradução própria. Versão em português disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. [Acesso em: 2022/06/04]

partir do parâmetro masculino. Isto afeta, logo em um primeiro momento, a igualdade de género, pois na própria norma há um apagamento do feminino, que estaria incluso caso o tratamento fosse “direitos das pessoas” ou mesmo “direitos humanos”.

Não é incomum nos depararmos com entendimentos de que as questões de género já estão superadas e que estes aspetos do tratamento do “masculino” como “indivíduo” tratam-se meramente uma questão formal que, inclusive, já vem mudando. Afinal, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi alterada para Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, a disparidade normativa é apenas uma das (inúmeras) dimensões dos efeitos das crenças hegemónicas e estereótipos de género. Outros desdobramentos do sistema de género evidenciam-se na divisão desigual do trabalho doméstico, na segregação de trabalhos por sexo, na diferença de *status* e autoridade orientadas pelo género (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999), assim como a diferença salarial entre homens e mulheres (*gender pay gap*).

Apesar das mais variadas conquistas feministas (ocorridas em diferentes tempos, níveis e aspetos) em prol da igualdade entre homens e mulheres, ainda é essencial refletir sobre algumas possibilidades frente ao cenário desigual com o qual nos deparamos. Como são medidos os avanços em prol da igualdade de género? Como a redução das desigualdades entre homens e mulheres é identificada?

2.2.2. Paridade, igualdade e equidade de género

A “paridade de género” pode aparecer como uma das respostas a estas questões, mas, segundo Aikman & Unterhalter (2007), trata-se de uma pretensão bastante restrita, porque implica simplesmente a presença de igual número de meninas e meninos os espaços que ocupam, “mas a natureza limitada do conceito significa que dimensões mais desafiadoras da igualdade e equidade de género não estão sendo monitoradas, medidas ou discutidas” (Aikman & Unterhalter, 2007, p. 23).

De acordo com o glossário de termos sobre igualdade entre homens e mulheres da Comissão Europeia (1998), a igualdade de género

significa, por um lado, que todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos,

aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados.

In Comissão Europeia (1998), p. 31.

A “equidade de género” pode ser entendida como a justiça no tratamento entre homens e mulheres, segundo o glossário sobre igualdade (Comissão Europeia, 1998). A equidade também pode referir-se ao tratamento igual ou não, desde que o tratamento desigual seja considerado equivalente ao tratamento igual “em termos de direitos, benefícios, obrigações e oportunidades” (Comissão Europeia, 1998, p. 28)⁷.

Para balancear as desigualdades e atingir a equidade nas relações desiguais de poder, por vezes são necessárias ações positivas⁸, ou seja, “medidas destinadas a um grupo específico, com as quais se pretende eliminar e prevenir a discriminação ou compensar as desvantagens decorrentes de atitudes, comportamentos e estruturas existentes” (Comissão Europeia, 1998, p. 11), como as políticas de cotas, por exemplo. Neste sentido, para alcançar a equidade de género “é necessário remover barreiras profundas à equidade/igualdade de oportunidades para ambos os sexos, tais como leis discriminatórias, costumes, práticas e processos institucionais” (Aikman & Unterhalter, 2007, p. 23), sendo a prática educativa um instrumento para alcançá-la.

2.3. ODS 4 – educação de qualidade

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020, p. 312) “a educação é a chave para se atingir todos os ODS”. Assim como a ONU, a UNESCO e a ONU Mulheres, entendemos que da mesma maneira que a educação pode servir como um instrumento eficaz na promoção da igualdade de género, esta última também é componente fundamental da prática educativa. De acordo com as metas do ODS 4 (*vide* Anexo 1), para se ter uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva até 2030, é necessário eliminar disparidades de género e garantir acesso equitativo a todos os níveis de educação (UN, 2022a).

⁷ Para exemplificar a diferença entre igualdade e equidade de género, há uma ilustração no Anexo 3.

⁸ Por vezes denominada “discriminação positiva” (Comissão Europeia, 1998).

A Educação, desde 1948, é considerada um direito humano e social, previsto em tratados internacionais de Direitos Humanos e nas Constituições políticas de muitos países do mundo. A Declaração Universal de Direitos Humanos (UN, 1948) assegura, em seu artigo 26º, o direito à educação como um direito de todas e todos, que deve servir ao completo desenvolvimento da personalidade humana, a fim de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Também deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos para a manutenção da paz (UN, 1948). A Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia (UE, 2012), em seu artigo 14º, também entende que todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua que deve respeitar os princípios democráticos.

Conseguimos notar que, para além de ser um dos 17 ODS da ONU, a educação formal, ou seja, aquela que acontece em espaços institucionalizados como as escolas, tem um carácter universal e deve ser orientada em respeito aos princípios democráticos e aos direitos humanos, a fim de contribuir para o desenvolvimento pessoal, para a superação das desigualdades e para uma sociedade mais justa e livre. Entretanto, quando estes documentos se referem ao direito à educação, seu conteúdo e forma não ficam evidentes. Assim, se faz necessário pensar de que tipo de educação falamos quando abordamos o direito à educação e a educação de qualidade nos termos do ODS 4.

2.3.1. Educação em e para Direitos Humanos

Quando se pensa em educação de qualidade sob a perspectiva dos direitos humanos, Lozano (2018) evidencia que toda a educação será de qualidade se visar garantir o igual reconhecimento da dignidade humana. Neste sentido, um dos eixos do processo educativo sob a ótica dos direitos humanos é a pessoa humana, ou seja, o sujeito individual e único que tem sentido e valor pelo simples feito de ser pessoa (Mújica, 2006), independentemente de sua origem, condições materiais, étnicas, sociais, culturais, de género ou qualquer outra.

Segundo Lozano (2018) a educação nos evidencia o desafio de reforçar a dignidade, a autonomia e a liberdade⁹. A primeira é entendida como “valor inerente à condição humana que nos concebe como um fim em si mesmo, sem preço nem valor relativo” (Lozano, 2018, pp. 17-18); a autonomia reflete a capacidade e a consciência que as pessoas têm para estabelecer suas próprias leis, tomar suas próprias decisões e buscar as soluções e caminhos que consideram melhor, na medida que também respeitam os ideias e decisões dos outros.

Por fim, a liberdade para a realização humana está baseada em duas noções, segundo Sen (1999): (1) a noção positiva de liberdade ou a liberdade de tomar decisões “sobre o que se quer, que estilo de vida se prefere viver de acordo com os próprios planos, propósitos, projetos e desejos, para os quais é indispensável desfrutar de capacidades, funcionamentos, escolhas e oportunidades sociais”, como complementa Lozano, (2018, p. 18); e (2) a noção negativa de liberdade que, nas palavras de Sen, se baseia na noção de “estar livre de algo” e “se concentra precisamente na ausência de uma série de limitações que uma pessoa pode impor sobre outra (ou que o Estado e suas instituições podem instituir sobre os indivíduos)¹⁰” (Sen, 1999, p. 39).

Se uma educação de qualidade na perspectiva dos direitos humanos é uma educação capaz de potenciar a dignidade, a autonomia e a liberdade, e de proporcionar o desenvolvimento enquanto liberdade, então a ação educativa deve promover ativamente a criticidade das pessoas, para que possam se constituir enquanto indivíduos conscientes de condição (Mújica, 2006). A educação deve também sensibilizar os indivíduos para que possam romper com os padrões da dimensão estrutural de violências de gênero, étnico-racial, linguística, cultural, entre outras (Schilling, 2000), que ferem e limitam sua dignidade, autonomia e liberdade. Para tanto, Lozano (2018) nos propõe uma reflexão sobre qual modelo educativo pedagógico facilita a criticidade e sensibilização das pessoas.

⁹ Ao que o autor denomina de “três mínimos éticos” (Lozano, 2018).

¹⁰ “por exemplo, se eu não pudesse andar livremente no parque porque sou deficiente, isso seria contra minha liberdade positiva (...). Por outro lado, se eu não puder andar no parque não porque sou deficiente, mas porque seria assaltado por criminosos, isso seria uma violação de minha liberdade negativa (e não apenas de minha liberdade positiva)” (Sen, 1999, p. 39).

2.3.1.1. *Educação tradicional*

No âmbito da educação formal, o educador e filósofo Paulo Freire (1987) entende as escolas, no modelo pedagógico tradicional ou a “educação bancária”, como espaços institucionais e políticos onde se transmite a ideologia, cultura e valores da classe dominante. Neste modelo, a aprendizagem se traduz no consumo de conhecimentos onde se formam pessoas com consciência acrítica e ingênua para atuarem eficazmente dentro da sociedade compondo a força de trabalho, que demanda o sistema capitalista (Giroux, 1990, in Lozano, 2018, p. 18). São raras as vezes em que a educação tradicional questiona a relação entre conhecimento e poder ou entre cultura e política e, desta maneira, prepara os estudantes para a subordinação ao modelo cultural dominante (Lozano, 2018).

Esta análise nos faz pensar, então que, se a estrutura sexista é o modelo dominante nas mais diversas sociedades (Bourdieu, 1998; Hooks, 2000), a escola e o modelo educativo também servem como espaço e meio para sua reprodução. A “educação bancária” (Freire, 1987) reforça as relações verticais de poder, além de não contribuir para o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos sociais e políticos, servindo como um meio de reprodução das condições pré-existentes, não como um instrumento de mudança sociocultural. Portanto, o modelo tradicional acaba por enfraquecer e limitar a dignidade, a autonomia e liberdade dos indivíduos (Lozano, 2018).

2.3.1.2. *Educação libertadora*

Uma alternativa ao modelo pedagógico tradicional é o modelo educativo libertador-humanista que rompe com o carácter acrítico, impositivo, vertical e de criação de uma falsa consciência (Freire, 1987). A educação libertadora busca aprofundar a tomada de consciência das pessoas sobre sua realidade, a partir de sua condição de sujeito ativo da sua própria vida. Assim, se faz necessário

(...) esvaziar o sentido da escola enquanto mecanismo de controle social pela submissão ou autoritarismo. É necessário, pois, resignificá-la numa posição de autoridade democrática legítima para que seja possível pensarmos numa proposta de educação em direitos humanos voltada para o exercício da cidadania em espaços sociais democráticos.

In Cabral, Peruzzo & Lima (2021), p. 18.

É através do estímulo ao pensamento crítico que se torna possível questionar os sistemas de opressão social, racial e de gênero presentes nas dinâmicas sociais e mudá-los. “A educação problematizadora faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, com estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 1987, p. 46) e assim, como aponta Adorno, a educação teria “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (Adorno, 1995, p. 144).

Portanto, este modelo educativo empenha-se em promover a participação responsável na vida social e política e nas instituições e organizações sociais (Mújica, 2006), por meio do processo no qual as/os estudantes assumem o papel de atores de suas próprias vidas e dos processos de transformação social necessários para promover, respeitar e garantir a dignidade humana (Lozano, 2018).

Neste sentido, Giroux (2012, in Lozano, 2018, p. 20) considera que a educação libertadora tem como objetivo uma educação crítica e para a cidadania, pois o modelo humanista percebe a escola como um espaço da esfera pública, onde se formam estudantes para o exercício de uma cidadania ativa e emancipadora, destinada a combater as condições ideológicas e comportamentos que fomentam a segregação, a violência, a subjugação e a marginalização social, traduzidas em comportamentos e/ou estruturas discriminatórias e opressivas no contexto racial, classista e sexista (Giroux, 2012, in Lozano, 2018, p. 20). Por sua vez, a transformação do sistema educativo orientado à igualdade de gênero “implica, ainda, exigir a igual valorização social, quer para raparigas, quer para rapazes, das diferentes dimensões da vida humana e da diversidade de competências, saberes e capacidades – cognitivas, relacionais e sociais – necessárias a cada uma delas” (Alvarez et al. 2017, p. 13).

2.3.2. Igualdade de gênero, educação e desenvolvimento

De acordo com os autores Henriques & Marchão (2014), os diferentes atores educativos e a escola “têm um papel central no desenvolvimento de uma cidadania ativa e que promova a igualdade de oportunidades de gênero, uma cidadania plural e relacional onde se potencie a mudança de atitudes e comportamentos estereotipados” (Henriques &

Marchão, 2014, p. 1862). A igualdade de género, portanto, está incluída nas áreas de foco da educação.

Se considerarmos o modelo educativo tradicional (Freire, 1987), “a escola tem um papel central na construção da identidade de género”, como observado por Henriques & Marchão (2014, p. 1858), pois não favorece o questionamento sobre o modelo cultural dominante, a incluir o sistema de género (Ridgeway & Correll, 2004). Por esta razão, é necessário que a educação formal seja resignificada e sirva como um espaço para se desconstruir a identidade de género, através do diagnóstico prévio das representações sociais de género prevalentes, que atravessam a vida quotidiana das pessoas, e dos meios que veiculam essas mesmas representações (Alvarez et al. 2017). Espera-se que através da educação libertadora, a autonomia seja estimulada para que as/os estudantes questionem a realidade e os sistemas de desigualdade em que vivem e pensem em alternativas mais inclusivas e solidárias em prol dos direitos humanos e da igualdade (Mújica, 2006).

Desta forma, é preciso que a escola seja um meio que propicie a problematização das crenças de género, para que as/os alunas/os sejam capazes de questionar a valorização explícita ou implícita de um dos sexos em detrimento de outro, tanto através dos currículos, quanto em relação à atuação dos atores educativos na promoção consciente da igualdade entre os géneros (Henriques & Marchão, 2014). Para que a educação possa ser um instrumento de promoção da igualdade de género, também é necessário que práticas em prol da igualdade de género integrem a ação educativa.

No campo do desenvolvimento, as metas do ODS 4 (Anexo 1) apresentam diferentes maneiras de incluir a igualdade de género na educação, seja pela paridade no acesso à educação ou pelo acesso a conhecimentos específicos sobre o tema (UN, 2022a). De acordo com estas metas, a igualdade de género na educação poder ser alcançada pela abordagem do capital humano (Unterhalter, 2005a, 2008; Morrell et al. 2009, in Aikman et al. 2011, p. 49), cuja preocupação é assegurar que raparigas e mulheres (enquanto grupo) não sejam excluídas da educação ou por meio do desenvolvimento como ação social para empoderamento que considera “a intersecção [do género] com outras desigualdades, pobreza e violência” (Aikman et al. 2011, p. 50) para alcançar a justiça social.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

No âmbito deste trabalho buscamos traçar qual o entendimento sobre desenvolvimento embasa esta investigação, bem como qual a linha teórica que determina o que se entende por educação de qualidade e igualdade de género. A partir destas noções, tentamos perceber qual a relação entre a educação e a igualdade de género no contexto internacional do desenvolvimento no que concerne aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, nomeadamente os Objetivos 4 e 5.

Após a contextualização da problemática e do enquadramento teórico, a investigação dedica-se à sistematização das metas e dos indicadores que procuram aferir a igualdade de género na educação (no contexto do ODS 4) e dos que visam aferir a educação na igualdade de género (no contexto do ODS 5). Foram selecionadas as metas e indicadores que trazem em seu texto o “género” e a “educação”. A fim de identificar como a relação entre os ODS 4 e 5 se estabelece no momento de implementação da Agenda 2030, destacamos as boas práticas citadas pelas próprias Organizações Internacionais em seus relatórios de acompanhamento dos ODS. No intuito de investigar as questões postas na presente investigação, optou-se pela análise documental qualitativa dos relatórios em pauta.

Depois, procedemos à respetiva seleção e análise dos exemplos de boas práticas. Para a análise dos documentos, houve um enfoque no monitoramento do ODS 4 e do ODS 5, de maneira mais geral nos relatórios *The Sustainable Development Goals Report 2022* (UNDESA, 2022c), *Progress towards the Sustainable Development Goals* (UN Economic and Social Council, 2022), *Inclusion and education: all means all* (Global Education Monitoring Report, 2020); e *2022 report on gender equality in the EU* (European Commission, 2022), bem como nos exemplos mais específicos e concretos de boas práticas nos relatórios *SDG Good Practices: A compilation of success stories and lessons learned in SDG implementation* (UNDESA, 2022a) e *SDG Good Practices, success stories and lessons learned in the implementation of the 2030 agenda* (UNDESA, 2022b).

Para o primeiro grupo de relatórios buscamos identificar se no monitoramento do ODS 4 havia referência ao ODS 5 e em que sentido esta referência foi feita. Da mesma forma ocorreu com possíveis referências do ODS 4 no monitoramento do ODS 5. Para o

segundo grupo de relatórios, que contém as boas práticas, os critérios de seleção foram cumulativamente: (1) exemplos em que os ODS 4 e 5 foram relevantes para o projeto e (2) exemplos em que um dos ODS 4 ou 5 foram relevantes, mas relacionavam-se direta ou indiretamente com o outro ODS 4 ou 5. Não foram considerados os exemplos que citavam os ODS 4 e/ou 5 como relevantes, mas não se estabelecia relação direta ou indireta entre eles.

Esta investigação analisa, portanto, somente as boas práticas que versam sobre educação e género, na tentativa de identificar qual sua relação, no que diz respeito às práticas educativas e à promoção de igualdade de género, bem como práticas para a igualdade de género que contam com práticas educativas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na tentativa de perceber qual é e como se estabelece a relação entre o ODS 4 e o ODS 5, esta secção se dedica à análise dos relatórios das Nações Unidas listados na secção anterior, a fim de identificar exemplos de países com boas práticas na implementação da Agenda 2030, especificamente quanto à educação de qualidade e à igualdade de género, nos parâmetros já desenvolvidos na segunda secção deste estudo. Antes de identificarmos os exemplos de boas práticas trazidos nos relatórios analisados é necessário que entendamos como as metas e os indicadores dos ODS 4 e 5 se comunicam e quais os seus parâmetros.

4.1. Metas e indicadores

Todo ODS tem metas e cada meta tem seus indicadores. As metas são as etapas ou finalidades de um determinado Objetivo. O ODS 4, por exemplo, tem como objetivo “assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UN, 2022a), para que isto ocorra é necessário “até 2030, assegurar a igualdade de acesso de todas as mulheres e homens ao ensino técnico, profissional e terciário de qualidade e a preços acessíveis, incluindo a universidade” (meta 4.3), (UN, 2022a).

Por sua vez, os indicadores das metas de um ODS medem o desempenho no alcance de suas metas, também indicam o que se deve considerar para atingir a meta à qual o indicador se relaciona. Desta forma, para se medir se a igualdade de acesso de todas as mulheres e homens ao ensino técnico, profissional e terciário de qualidade e a preços acessíveis, incluindo a universidade é/está a ser assegurada até 2030 (meta 4.3) é preciso considerar a “taxa de participação de jovens e adultos na educação e formação formal e não formal nos 12 meses anteriores, por sexo” (indicador 4.3.1), (UN, 2022a).

Os ODS 4 e ODS 5 se comunicam nas seguintes metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015):

QUADRO 1: Metas dos ODS 4 e 5¹¹

ODS 4	Meta 4.3	Assegurar a igualdade de acesso de todas as mulheres e homens (...).
	Meta 4.5	Eliminar as disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de acesso (...).
	Meta 4.7	Assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos e competências (...), através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género (...).
	Meta 4.a	Construir e melhorar instalações de educação que sejam sensíveis (...) ao género (...).
ODS 5	Meta 5.6	Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos (...).

Fonte: Quadro elaborado no contexto desta investigação, a partir de informações que constam no *website* das Nações Unidas (2022a e 2022b). Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>.

Algumas interceções são explícitas, como nas metas 4.5 e 4.7 quando tratam de igualdade de género em seu texto, já outras são relacionam-se de modo mais direto em seus indicadores, como é o caso da meta 5.6. Outros indicadores destas metas também se comunicam, como se depreende da análise do documento de reposição de Metadata da Divisão Estatística do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas (UNDESA, 2022d):

QUADRO 2: Indicadores ODS 4 e 5¹²

Meta	Indicador	Definição
4.3	4.3.1	Taxa de participação de jovens e adultos na educação e formação formal e não formal, por sexo.
4.5	4.5.1	Índices de paridade para todos os indicadores de educação desta lista que podem ser desagregados.

¹¹ Uma versão mais completa do quadro 1 está disponível no Anexo 4.

¹² Uma versão mais completa do quadro 2 está disponível no Anexo 5.

4.7	4.7.1	Até que ponto (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas (a) nas políticas educativas nacionais; (b) nos currículos; (c) na formação de professores e (d) na avaliação dos estudantes.
4.a	4.a.1	Proporção de escolas que oferecem serviços básicos, por tipo de serviço.
5.6	5.6.2	Número de países com leis e regulamentos que garantem o <u>acesso pleno e igual a mulheres e homens</u> com 15 anos ou mais aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação.

Fonte: Quadro elaborado no contexto desta investigação, a partir de informações que constam no *website* do UNDESA (2022d). Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/metadata>.

Isto nos ajuda a perceber como os dados são coletados e analisados no processo de implementação dos ODS. Os relatórios periódicos de desempenho dos ODS consideram as metas e seus indicadores para acompanhar a implementação dos 17 Objetivos. Através destes relatórios é possível identificar exemplos de boas práticas, que incentivam outros países na implementação de políticas em prol da efetivação dos ODS, oferecem caminhos para práticas de implementação e provam que em diferentes contextos sociais, culturais e regionais é possível seguir em direção a um mundo mais inclusivo e sustentável, nos parâmetros da Agenda 2030.

4.2. Exemplos de Boas Práticas

o Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da ONU (UNDESA) nos traz exemplos de boas práticas em alguns de seus relatórios com os quais trabalharemos nesta secção. Na segunda edição do documento de compilação de Histórias de Sucesso e Lições Aprendidas na Implementação dos ODS (UNDESA, 2022a), categoriza-se os exemplos a nível global e regional. A nível global, há o exemplo de **Bangladesh** com a Bolsa de pós-graduação em saúde dos migrantes e refugiados¹³, cujo alvo são aqueles sem informação suficiente para satisfazer as necessidades de saúde da população refugiada, centrando-se na partilha de conhecimentos e competências relacionadas com cuidados

¹³ *The postgraduate fellowship in migrant and refugee health.*

primários, medicina de emergência, pediatria, saúde materna, violência baseada no género e saúde mental (UNDESA, 2022a).

A nível regional, no capítulo sobre África, o relatório aponta **Angola** com o Programa Conjunto UE-UNCTAD para Angola: Comboio para o Comércio II¹⁴. Trata-se de um programa multissetorial que, além de apoiar a diversificação da economia e das exportações angolanas, também contribui para a maioria dos ODS através do desenvolvimento abrangente das capacidades produtivas para uma diversificação sustentável, com um enfoque na participação das mulheres e dos pequenos produtores para criar igualdade através do empoderamento económico (UNDESA, 2022a).

Na região da Ásia e Pacífico, o exemplo da **Indonésia** com o Projeto SINERGI - abordagem inclusiva para abrir mais acesso aos grupos vulneráveis¹⁵ é referenciado. O objetivo do projeto é promover a coordenação entre o governo, o sector privado, a sociedade civil e as organizações juvenis, para apoiar os pobres e jovens vulneráveis no acesso ao mercado de trabalho. O público-alvo são jovens entre 18 e 34 anos, com foco em mulheres jovens e pessoas com deficiência. O projeto atua onde as pessoas vivem em áreas dispersas e enfrentam obstáculos significativos ao acesso à educação e à oportunidades de emprego (UNDESA, 2022a).

Quanto às Américas, temos o exemplo do **Território Indígena de Ngäbe Buglé e Emberá Wounaan no Panamá** com o projeto Escuelas de Campo – Apoio à coesão social para promover o capital territorial e o crescimento inclusivo das regiões e povos indígenas, cujos objetivos são: aumentar a participação das mulheres e reforçar tecnicamente o sistema agroalimentar das famílias indígenas da região; e reforçar a importância da participação das mulheres rurais e indígenas na transformação dos sistemas alimentares para reduzir a pobreza e a fome (UNDESA, 2022a).

Segundo o relatório, o projeto tem duas características distintivas, (1) “promove a participação comunitária com respeito pelo multiculturalismo e a visão de mundo dos povos indígenas” (UNDESA, 2022a, p. 51), além de encorajar o empoderamento das mulheres, envolvendo-as diretamente na tomada de decisões e (2) “destaca a coordenação institucional, a coordenação entre os diferentes ‘atores-chave’ no território, e a

¹⁴ EU-UNCTAD joint program for Angola: train for trade II.

¹⁵ SINERGI project – inclusive approach to open more access for vulnerable groups.

coordenação entre os programas de transferência de dinheiro e os programas de proteção social” (*idem*). Dentre as atividades desenvolvidas nas *Escuelas de Campo*, estão: a preparação colaborativa de planos de trabalho comunitário sensíveis ao género, a formação sobre boas práticas de gestão de culturas e pós-colheita e agricultura biológica, e a criação de serviços inclusivos e sustentáveis, públicos e privados nas regiões indígenas panamenses (UNDESA, 2022a).

No continente europeu, a **Turquia** é citada como um dos exemplos notáveis no segundo *Open Call* do relatório do UNDESA (2022b) que reúne histórias de sucesso e lições aprendidas na implementação da agenda para 2030. O Projeto "Engineer Girls of Turkey" (EGT), que ocorreu entre 1º de agosto de 2016 e 31 de dezembro de 2021, concentrou-se no desenvolvimento de um programa de integração da igualdade entre os sexos impulsionado pelo sector privado para promover a participação de estudantes do sexo feminino em profissões de engenharia e capacitar as estudantes de engenharia do sexo feminino (UNDESA, 2021).

O projeto tinha três principais eixos, o primeiro foi a formulação de um quadro analítico para mostrar os obstáculos e o desenvolvimento de um plano de avaliação a longo prazo. O segundo eixo foi a realização de um programa de apoio para estudantes do sexo feminino de engenharia e do ensino secundário e, o terceiro foi o desenvolvimento de modelos de trabalho institucionais inclusivos para empregar e defender uma abordagem sensível ao género (UNDESA, 2021). Na implementação do projeto

para sensibilizar os estudantes do ensino secundário para os estereótipos de género, em parceria com a União Técnica do Médio Oriente, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro chamado "A decisão é sua" com o método de pensar o design. (...) o jogo encoraja os jogadores a pensar e decidir como engenheiros e visa desenvolver capacidades de resolução de problemas em casos a serem enfrentados em estaleiros de construção.

In UNDESA (2021).

Com os resultados promissores¹⁶ o Projeto TEG foi adaptado para implementação em outros países, como no Kuwait e em toda a região onde o PNUD está em funcionamento, incluindo o Uzbequistão, Macedónia e Moldávia.

Ainda no contexto europeu, o Relatório sobre Igualdade de Género na União Europeia de 2022 (European Commission, 2022) entende que a integração da perspetiva de género (ou *gender mainstreaming*) na elaboração de políticas em todos os domínios é fundamental para o alcance da igualdade de género.

Segundo o Relatório, uma das preocupações da Comissão Europeia é a promoção da igualdade na educação e formação (European Commission, 2022). Como parte da dimensão de inclusão e igualdade de género, “a Comissão comprometeu-se a desafiar os estereótipos de género na educação e a abordar outros problemas específicos do género, tais como o *bullying*, a violência *online* e o assédio sexual, aos quais as raparigas e as mulheres estão expostas principalmente” (European Commission, 2022, p. 14).

Em 2021, a Comissão publicou um conjunto de ferramentas educativas para professores e estudantes do ensino primário e secundário para identificar e questionar os estereótipos de género (European Commission, 2022), uma vez que “podem limitar o desenvolvimento dos talentos e capacidades naturais de raparigas e rapazes, mulheres e homens, bem como as suas experiências educacionais e profissionais e oportunidades de vida em geral” (European Commission, 2022, p. 14).

Para além do interesse em combater os estereótipos de género na educação, a Comissão também se preocupa com lacunas de género persistentes no ensino superior e incluem medidas para abordar a sub-representação das mulheres. Nas políticas públicas para o ensino superior, a Comissão visa “promover o equilíbrio de género nas estruturas de governação das instituições de ensino superior e integrar a dimensão da igualdade de género nos currículos das universidades” (European Commission, 2022, p. 40)

¹⁶ “A partir de Março de 2021, o Projeto EGT alcançou: EGT - Programa Universitário - 430 estudantes universitários (feminino / direto). 9 estudantes sob proteção legal do Estado, 2 estudantes da parte oriental do país, 1 estudante com deficiência, 2 estudantes de pais falecidos (em colaboração com turcos Darüşşafaka), 1 estudante de famílias mártires ou veteranos, 4 estudantes de comunidades de refugiados (sírios). - 150+ mentores (feminino / direto) - 72 treinadores (masculino e feminino / direto) EGT - Programa do Liceu - 21.246 estudantes do ensino secundário (raparigas e rapazes)” (UNDESA, 2021). Disponível em: <https://sdgs.un.org/partnerships/engineer-girls-turkey>. [Acesso em: 2022/07/23].

Na **Suécia**, a iniciativa *Gender Mainstreaming in Academia* foi alargada para contemplar o ano de 2021. Até a publicação do referido relatório, os resultados da boa prática sueca que teve início em 2016, abrangiam

o desenvolvimento de diversos métodos de trabalho, mudança de rotinas e promoção de formas de combater os estereótipos de género nas escolhas de estudo, promoção de percursos profissionais iguais em termos de género, e garantia de uma distribuição mais equilibrada dos recursos em termos de género.

In European Commission (2022, p. 43).

De acordo com o documento, as mulheres só podem prosperar e contribuir plenamente no mercado de trabalho se as suas oportunidades e seu acesso forem facilitados com ações concretas (European Commission, 2022), dentre elas necessariamente as ações educativas, assim como se entende nesta investigação.

Também é preciso analisar as oportunidades de educação no contexto das normas e valores de género, das instituições fora do contexto educativo, das leis e políticas de educação, dos sistemas educativos e dos resultados do desenvolvimento (Global Education Monitoring Report, 2020). De acordo com o Relatório de Monitorização Global da Educação: Inclusão e Educação (2020), em 2017, o Departamento de Educação das **Filipinas** instituiu uma política pública de educação básica que respondia à discriminação com base no género, orientação sexual, e identidade de género. A política delineou medidas para administradores educacionais e líderes escolares, incluindo o enriquecimento de currículos e programas de formação de professores com conteúdos sobre *bullying*, discriminação, género, sexualidade e direitos humanos (Global Education Monitoring Report, 2020).

A preocupação com as normas e regulamentos no monitoramento das políticas de igualdade de género está no âmbito do indicador 5.6.2¹⁷ que reforça a importância de se analisar o contexto das leis e políticas públicas de educação e de seus resultados do desenvolvimento, pois são elas que possibilitam as mudanças das práticas educativas formais (Global Education Monitoring Report, 2020).

¹⁷ Indicador 5.6.2: Número de países com leis e regulamentos que garantem o acesso pleno e igual a mulheres e homens com 15 anos ou mais aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação (Global Education Monitoring Report, 2020, p. 311).

Num cenário mais amplo de avaliação e acompanhamento, o Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2022 nos revela que apesar da educação ter-se tornado mais acessível ao longo dos anos, as desigualdades no acesso ainda persistem entre vários grupos socioeconómicos (UNDESA, 2022c).

Em 2020, por exemplo, 3 em cada 4 crianças frequentaram alguma forma de aprendizagem organizada um ano antes da idade oficial da escola primária. Contudo, a participação foi altamente desigual: entre os países com dados disponíveis, foram encontradas disparidades na frequência com base no género (39%), localização urbana ou rural (76%) e riqueza familiar (86%).

In UNDESA (2022c, p. 35).

Outra prática de violação aos direitos humanos que persiste é a mutilação genital feminina (MGF) que, segundo o Relatório, a educação é uma das ferramentas para a sua eliminação. De acordo com os dados do relatório, a oposição à MGF é maior entre mulheres e raparigas educadas. As raparigas cujas mães têm educação primária têm uma probabilidade 40% menor de serem cortadas em comparação às raparigas cujas mães não são educadas (UNDESA, 2022c).

A partir destas informações e exemplos é possível identificar que o acesso à educação, *per si*, é capaz de amenizar a incidência de práticas que ferem os direitos, as liberdades e a integridade física de raparigas e mulheres. Trabalhar o conteúdo da educação é de igual importância para reduzir ou eliminar desigualdades de género, principalmente no que concerne o questionamento e a desconstrução dos papéis e estereótipos de género.

4.2.1. Notas sobre o progresso do ODS 4 e ODS 5

O Relatório do Secretário-Geral do Conselho Económico e Social das Nações Unidas *Progress towards the Sustainable Development Goals* de 2022 fornece uma visão global da situação de cada um dos 17 ODS da Agenda 2030, cujos dados derivam de indicadores no quadro global de indicadores desenvolvidos pelo Grupo *Inter-Agency* e peritos em Indicadores de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Sobre o **Objetivo 4** “assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UN Economic

and Social Council, 2022, p. 8), o relatório constata que apesar das melhorias, as desigualdades na participação e nos resultados educacionais ainda persistem. Segundo o documento, as disparidades de género subsistem para muitos indicadores, “por exemplo, a maioria dos países com dados não atingiu a paridade de género na proporção de crianças que cumprem os padrões mínimos de proficiência em leitura e na menor taxa de conclusão secundária” (UN Economic and Social Council, 2022, p. 9).

Quanto ao **Objetivo 5** “atingir a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas” (UN Economic and Social Council, 2022, p. 10), o relatório ressalta que os países não estão no bom caminho para alcançar a igualdade de género até 2030 e aponta que a pandemia prejudicou este caminho, pois as “mulheres e raparigas continuam a ser desproporcionalmente afetadas, lutando com a perda de empregos e meios de subsistência, com a falta de educação, com o aumento da carga de trabalho não remunerado e com a violência doméstica” (UN Economic and Social Council, 2022, p. 10).

O relatório ainda considera que os 115 países com dados em 2022 têm em média 76% das leis e regulamentos necessários para assegurar o pleno e igual acesso à saúde e direitos sexuais e reprodutivos, de modo que “as leis e regulamentos mais fortes de habilitação dizem respeito ao VIH e ao vírus do papiloma humano (81%), seguido pelos serviços contraceptivos (76%), cuidados de maternidade (74%), e educação sexual (65%)” (UN Economic and Social Council, 2022, p. 11). Nenhuma avaliação foi feita quanto ao acesso e qualidade da educação e a igualdade de género.

4.3 Síntese das Boas Práticas, lições aprendidas e discussão dos resultados

Do que se depreende do Relatório *SDG Good Practices: A compilation of success stories and lessons learned in SDG implementation* (UNDESA, 2022a), deparamo-nos com o seguinte cenário de boas práticas:

Angola com o Programa Conjunto UE-UNCTAD para Angola: Comboio para o Comércio II, cujos objetivos são (UNDESA, 2022a):

- Apoiar a diversificação da economia e das exportações angolanas;
- Contribuir para a maioria das ODS;

- O enfoque na participação das mulheres e dos pequenos produtores;
- Promover igualdade através do empoderamento económico feminino.

A **Indonésia** com o Projeto SINERGI - abordagem inclusiva para abrir mais acesso aos grupos vulneráveis, que pretende (UNDESA, 2022a):

- Promover o acesso dos pobres e jovens vulneráveis ao mercado de trabalho, com enfoque nas mulheres;
- Concentrar o enfoque em mulheres jovens e pessoas com deficiência

As boas práticas de Angola e da Indonésia referem-se à inclusão das mulheres em espaços económicos e no acesso ao mercado de trabalho, através do empoderamento financeiro feminino. Estas iniciativas alinham-se com a necessidade de se gerar um desenvolvimento que fomente a liberdade em todos os seus sentidos, incluindo a liberdade económica (Sen, 2000). Como já abordado nesta investigação, o empoderamento financeiro das mulheres também é uma das facetas para se alcançar a igualdade de género, mas deve-se somar às outras determinantes sociais, políticas e culturais que pautam e são pautadas pelos papéis e estereótipos de género.

Temos o exemplo de **Bangladesh** com a Bolsa de pós-graduação em saúde dos migrantes e refugiados, cujo objetivo é (UNDESA, 2022a):

- A partilha de conhecimentos e competências relacionadas com cuidados primários, violência baseada no género, saúde mental, saúde materna, entre outros.

A boa prática do **Território Indígena de Ngäbe Buglé e Emberá Wounaan no Panamá** com as Escuelas de Campo – Apoio à coesão social para promover o capital territorial e o crescimento inclusivo das regiões e povos indígenas, que tem como objetivos (UNDESA, 2022a):

- Aumentar a participação das mulheres e reforço técnico do sistema agroalimentar das famílias indígenas da região;
- Reforçar a importância da participação das mulheres rurais e indígenas na transformação dos sistemas alimentares.

O exemplo do projeto Escuelas de Campo, nos remete à importância de se criar planos de trabalho sensíveis ao género, assim como estende a UNESCO (2015) ao tratar

da importância de se estabelecer sistemas educativos e de aprendizagem sensíveis ao género, para que a igualdade entre mulheres e homens seja de fato alcançada (UNESCO, 2015). No sentido da partilha de conhecimento, o exemplo de Bangladesh integra um cenário de empoderamento dos estudantes e profissionais alvos do projeto em relação a temas sensíveis, como violência baseada no género.

Finalmente, o exemplo da **Turquia** com o Projeto "Engineer Girls of Turkey" (EGT), cujos objetivos englobam (UNDESA, 2022a):

- Promover a igualdade entre os sexos;
- Promover a participação de estudantes do sexo feminino em profissões de engenharia;
- Capacitar as mulheres estudantes de engenharia.

A Turquia, por outro lado, trata-se de um país que, através de programas de apoio às raparigas, buscou promover a igualdade de género através da participação feminina em áreas de estudo e profissões de engenharia. Tal iniciativa, além de incentivar a paridade de género em espaços maioritariamente masculinos, acaba também por desafiar os estereótipos de género (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999; Ridgeway & Correll, 2004) ao fomentar o acesso feminino à uma área majoritariamente masculina.

Na sequência da análise, o Relatório sobre Igualdade de Género na União Europeia de 2022 (European Commission, 2022) nos trouxe os exemplos da **Suécia** com o projeto Gender Mainstreaming in Academia, que almeja:

- O desenvolvimento de métodos de trabalho sensíveis ao género;
- A mudança de rotinas e promoção de formas de combater os estereótipos de género nas escolhas de estudo;
- A promoção de percursos profissionais iguais em termos de género;
- A garantia de uma distribuição mais equilibrada dos recursos em termos de género.

Seguido do Relatório de Monitorização global da Educação (2020) com o exemplo das **Filipinas** com política pública de educação básica que respondia à discriminação com base no género, orientação sexual, e identidade de género, que pretende:

- Desenhar medidas sensíveis ao género para administradores educacionais e líderes escolares;
- Enriquecer os currículos e programas de formação de professores com conteúdos sobre *bullying*, discriminação, igualdade de género, sexualidade e direitos humanos.

Com uma perspetiva diferente das boas práticas já vistas, o exemplo da **Suécia** demonstra preocupações que transcendem a paridade quando se trata de igualdade de género. A atenção se volta para o conteúdo e a forma das práticas educativas e como estas podem ou não favorecer o questionamento dos estereótipos de género (European Commission, 2022). No mesmo sentido, o exemplo das **Filipinas**, demonstra a preocupação com políticas públicas e medidas administrativas sensíveis ao género (European Commission, 2022).

O que se pode apreender destas histórias de sucesso é que projetos com foco na inclusão das mulheres no mercado de trabalho ou nas áreas de ensino maioritariamente masculinas são importantes para se combater as desigualdades de género no que diz respeito aos espaços ocupados pelas mulheres e raparigas. Demonstraram-se importantes as práticas de conscientização sobre a importância de o público feminino ocupar em maior número espaços económicos, sociais e culturais. Para a reprodução de alguns projetos, os planos de trabalho ou de ensino sensíveis ao género se mostraram importantes para garantir a durabilidade e efetividade dos projetos, como ocorreu no Território Indígena de Ngábe Buglé e Emberá Wounaan no Panamá e na Turquia.

Os exemplos da Suécia e Filipinas, no entanto, nos apontam caminhos complementares para alcançarmos a igualdade de género, através de políticas públicas sensíveis ao género e, mais especificamente, com a desconstrução dos estereótipos de género dentro do próprio sistema educativo. Entendemos que estas práticas são passíveis de reprodução em outros contextos a depender das adequações socioculturais, económicas e históricas de cada local de implementação. É necessário que as desigualdades entre homens e mulheres sejam problematizadas e superadas não só no âmbito social, cultural, político, económico, normativo, mas na esfera privada e das relações interpessoais, no que diz respeito aos papéis e estereótipos de género.

O que se extrai destes exemplos é que, apesar das desigualdades na participação educacional persistirem, das disparidades de género permanecerem em muitos indicadores e apesar do fato dos países não estarem num caminho promissor para a igualdade de género (UN Economic and Social Council, 2022), cada país, à sua maneira e com um enfoque específico, demonstrou resultados positivos rumo à igualdade de género no âmbito dos seus projetos e políticas públicas, segundo os parâmetros dos Relatórios de Monitoramento analisados nesta investigação.

Pudemos constatar também que, de acordo com os objetivos dos projetos aqui citados, ainda se nota uma tendência de endereçamento das questões de género às mulheres. Isto demonstra que apesar da aparente superação da abordagem WID, quando se trata de *Gender and Development* (GAD) é comum que não haja tanto envolvimento do público masculino nas políticas em prol da igualdade de género.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação nos permitiu identificar a relação teórica entre educação e igualdade de género. A perspectiva de “mundo melhor”, aqui lido como mais igual, inclusivo e livre, é indissociável das temáticas do desenvolvimento. O que buscamos trabalhar foi a conceção de liberdade enquanto instrumento e fim último do desenvolvimento. Esta perspectiva pressupõe o rompimento com as principais fontes de privação da liberdade, como a pobreza e os valores e costumes sociais, uma vez que o que as pessoas conseguem livremente realizar, é influenciado por possibilidades económicas, liberdades políticas e poderes e valores sociais (Sen, 2000).

Entendemos que o género é um sistema social dinâmico (Henriques e Marchão, 2014; Hooks, 2000; Ridgeway e Correll, 2004) que estrutura e é estruturado pelas diferenças socialmente construídas, a partir das diferenças biológicas, em torno do que é "ser mulher" e "ser homem". Esse sistema reduz e aloca os indivíduos em papéis de género (Ridgeway & Smith-Lovin, 1999), que constituem e são constituídas por dinâmicas sociais sexistas (Bourdieu, 1998) que são uma fonte de privação de liberdade. Assim, alcançar a igualdade de género se faz essencial para alcançar o desenvolvimento.

Uma das ferramentas para tentar romper com o sistema de género é a educação capaz de, por meio de uma perspectiva emancipatória e libertadora (Freire, 1987) e orientada para os direitos humanos (Mujica, 2006), conceder recursos para que as/os estudantes questionem e pensem os sistemas de desigualdades que permeiam seu cotidiano, em particular a estrutura de dominação assente no género que priva uma parcela das pessoas de gozarem de sua dignidade, de sua autônima e liberdade (Lozano, 2018). O cerne da questão é o conteúdo da educação: em particular, a formação não sexista de raparigas e rapazes (Chant & Gutmann, 2000).

Uma vez traçada a relação teórica entre educação e igualdade de género, procuramos identificar, no campo do desenvolvimento, quais as intersecções entre as metas e indicadores dos ODS 4 e 5, sobre educação de qualidade e igualdade de género, respetivamente. Notamos que as metas 4.3, 4.5, 4.7 e 4.a e os indicadores 4.3.1, 4.5.1, 4.7.1 e 4.a.1 do Objetivo 4 pautam o género e que o indicador 5.6.2 da meta 5.6 do Objetivo 5 pauta a educação.

Contudo, como esses Objetivos se comunicam na prática? Para responder à esta questão, optamos por analisar alguns relatórios de monitoramento de implementação dos ODS que trazem exemplos de boas práticas em prol do cumprimento da Agenda 2030.

Destes relatórios extraímos exemplos de países como Bangladesh, Angola, Indonésia, Turquia, Panamá, Suécia e Filipinas com projetos e programas que têm por objetivo o empoderamento financeiro das mulheres, sua inclusão no mercado de trabalho ou no sistema de ensino (UNDESA, 2022a), bem como a discussão e desconstrução dos estereótipos de género no sistema educativo (através dos manuais, práticas educativas e estrutura organizacional) e a preocupação com políticas públicas a favor da igualdade de género (European Commission, 2022).

Apesar dos exemplos tratarem direta ou indiretamente de educação e igualdade de género, o objetivo final de todos os exemplos analisados é a inclusão da mulher no mercado de trabalho. Mesmo no exemplo da Suécia, que aborda os estereótipos de género, o objetivo final é a inclusão das mulheres no ensino para que elas possam contribuir plenamente no mercado de trabalho através da facilitação dos seus acessos aos meios educativos (European Commission, 2022). Isto nos permite pensar que a paridade de género na educação, a emancipação económica das mulheres, seu ingresso no mercado de trabalho e indicadores como *gender pay gap* são importantes balizadores da igualdade de género.

Contudo, ainda nos resta refletir se a desigualdade de género no mercado de trabalho, a disparidade de acesso à educação entre homens e mulheres não se trata de um sintoma, cuja raiz remete à cultura sexista (Bourdieu, 1998) e à dificuldade de êxito de uma orientação feminista para uma consciência crítica (Hooks, 2000) nas esferas sociais. Deixamos aqui também a reflexão do porquê essas questões mais profundas da desigualdade de género não aparecem nas metas e indicadores dos ODS, tampouco aparecem nos programas e projetos dos países que se propõem a caminhar para uma sociedade mais igual entre homens e mulheres. Diante disto é preciso tornar visíveis temas e dimensões silenciadas da desigualdade de género (Alvarez et al. 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4, 139-185.
- Aikman, S., Halai, A. & Rubagiza, J. (2011). Conceptualising gender equality in research on education quality. *Comparative Education*, 47 (1), 45-60. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541675>. [Acesso em: 2022/03/17].
- Aikman, S. & Unterhalter, E. (2007). Gender equality in schools. In Aikman, S & Unterhalter, E. (Eds.) *Practising Gender Equality in Education*. Oxford: Programme Insights Series, Oxfam GB, 27-37. Disponível em: <https://policy-practice.oxfam.org/resources/practising-gender-equality-in-education-115528/>. [Acesso em: 2022/05/26].
- Alvarez, T., Vieira, C. & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que “Agenda” para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação? In Género, Educação e Cidadania: Conhecimento, Ausências e (In)visibilidades. *ex aequo*, 36, 9-22. Disponível em: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>. [Acesso em: 2022/12/13].
- Amâncio, L. (1993). Género: representações e identidades. Análise das representações do masculino e do feminino e sua articulação com as identidades. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (14), 127-140. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/909>. [Acesso em: 2022/06/04].
- Bourdieu, P. (1998). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/36538728/Pierre_Bourdieu_A_Domina%C3%A7%C3%A3o_Masculina. Acesso em: [2022/07/24].
- Cabral, G., Peruzzo, P. & Lima, R. (2021). Direito à educação na perspectiva dos direitos humanos: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. In: Nozu, W.; Preussler, G. (Eds.) *Educação, Direitos Humanos e Inclusão*. Curitiba: Íthala, 10-26. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2022/01/e-book-educacao-direitos-humanos-e-inclusao.pdf>.

- Chant, S. & Gutmann, M. (2000). Mainstreaming men into gender and development: debates, reflections, and experiences. *Policy Practice*. Oxford: Oxfam GB. Disponível em: <https://policy-practice.oxfam.org/resources/mainstreaming-men-into-gender-and-development-debates-reflections-and-experienc-121166/>. [Acesso em: 2022/06/24].
- Chant, S. & Gutmann, M. (2002). 'Men-streaming' gender? Questions for gender and development policy in the twenty-first century. *Progress in Development Studies* 2 (4), 269-282. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1464993402ps041ra>. [Acesso em: 2021/11/11].
- Concelho da Europa (1950). *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/glossary/european-convention-on-human-rights-echr.html>. [Acesso em: 2022/06/08].
- Conseil Constitutionnel (1789). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*. França. Disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>. [Acesso em: 2022/06/04].
- Comissão Europeia (1998). *A igualdade em 100 Palavras: Glossário de Termos Sobre Igualdade Entre Mulheres e Homens*. Direção-geral do emprego, dos assuntos sociais e da inclusão. Bruxelas: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/7342d801-86cc-4f59-a71a-2ff7c0e04123>. [Acesso em: 2022/07/15].
- Comissão Europeia (2022). *2022 Report on Gender Equality in the EU*. Justice and Consumers. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/2022_report_on_gender_equality_in_the_eu_en.pdf.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 21 (17), 19-49. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.

Fundação Cuidar o Futuro (1998) *Relatório da Comissão Independente sobre População e Qualidade de Vida. Cuidar o Futuro. Um Programa Radical para Viver Melhor*. Edição comemorativa, 2017, 352.

Henriques, H. & Marchão, A. (2014). Género, cidadania e práticas educativas: A promoção da igualdade em contextos educativos. In: SPCE, *Catas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1855-1863*. Vila Real: Universidade de Trás dos Montes, UTAD. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292397797_GENERO_CIDADANIA_e_PRATICAS_EDUCATIVAS_A_PROMOCAO_DA_IGUALDADE_EM_CONTEXTOS_EDUCATIVOS. [Acesso em: 2022/03/17].

Hooks, B. (2000). *O Feminismo é Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_é_para_todo_mundo_Políticas_arrebatadoras%282%29.pdf.

Human Rights Careers (2022). *Inequity vs. Inequality: An Explainer*. Disponível em: <https://www.humanrightscareers.com/issues/inequity-vs-inequality-an-explainer/>. [Acesso em: 2022/07/14].

Lozano, E. (2018). Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos. *Sophia*, 14 (2), 15-23. Disponível em: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.778>. [Acesso em: 2021/11/27].

Mujica, R. (2006). *Metodologías de Educación en Derechos Humanos*. Disponível em: http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf.

Papachini, A. (1998). Los derechos humanos a través de la historia. *Revista Colombiana de Psicología – Sujeto, Ética y Derechos Humanos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 7, 138-200. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/1616>. [Acesso em: 2022/04/22].

- Rathgeber, E. (1990). WID, WAD, GAD: Trends in research and practice. *The Journal of Developing Areas*, 24 (4), 489-502. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4191904>. [Acesso em: 2022/07/09].
- Ridgeway, C. & Smith-Lovin, L. (1999). The gender system and interaction. *Annual Review of Sociology*, 25, 191-216. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.191>. [Acesso em: 2022/06/06].
- Ridgeway, C. & Correll, S. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18 (4), 510-531. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0891243204265269>. [Acesso em: 2021/09/12].
- Schilling, F. (2000). Um olhar sobre a violência da perspectiva dos direitos humanos: A questão da vítima. São Paulo: *Revista Imesc*, 2, 59-65. Disponível em: <https://imesc.sp.gov.br/index.php/publicacoes/>. [Acesso em: 2019/04/17].
- Sen, A. (1999). *La Libertad Individual como Compromiso Social*. The University of New Mexico: digital repository. Disponível em: https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/96. [Acesso em: 2022/05/26].
- Sen, A. (2000). *Desenvolvimento Como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 8, 17-26. ISBN 978-85-7164-978-1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/19539/mod_resource/content/2/CHY%20-%20Sen%20-%20Aula%208.pdf.
- UNDESA (2021). *Engineer Girls of Turkey*. United Nations Development Programme. Sustainable Development Disponível em: <https://sdgs.un.org/partnerships/engineer-girls-turkey>. [Acesso em: 2022/07/23].
- UNDESA (2022a). *SDG Good Practices: A Compilation of Success Stories and Lessons Learned in SDG Implementation*. Sustainable Development, 2. Disponível em: <https://sdgs.un.org/publications/sdg-good-practices-2nd-edition-2022>. [Acesso em: 2022/07/14].

UNDESA (2022b). *SDG Good Practices, Success Stories and Lessons Learned in the Implementation of the 2030 Agenda*. SDG Good Practices. Disponível em: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/2022-07/SDG%20Good%20Practices%204-Page%20%282%29.pdf>.

UNDESA (2022c). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. Statistics Division. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>. [Acesso em: 2022/08/16].

UNDESA (2022d). *SDG Indicators Metadata Repositor*. Statistics Division. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/metadata>. [Acesso em: 2022/08/17].

UNESCO (2015). *Education 2030 Incheon Declaration*. Incheon. Disponível em: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>. [Acesso em: 2021/11/20].

UNESCO (2020) *Inclusion and Education: All Means All*. Global Education Monitoring Report. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. [Acesso em: 2022/08/16].

União Europeia (2012). *Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia*. Bruxelas. Disponível em: http://data.europa.eu/eli/treaty/char_2012/oj. [Acesso em: 2022/04/21].

United Nations (1948). *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Paris. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. [Acesso em: 2022/04/21].

United Nations (2000). *Millennium Development Goals*. Disponível em: <https://www.un.org/millenniumgoals/>. [Acesso em: 2022/06/25].

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. [Acesso em: 2022/06/25].

United Nations (2022a). *Goal 4 Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. Department of Economic and Social Affairs. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals/goal4>. [Acesso em: 2022/06/28].

United Nations (2022b). *Goal 5 Achieve Gender Equality and Empower All Women and Girls*. Department of Economic and Social Affairs. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals/goal5>. [Acesso em: 2022/06/28].

United Nations Economic and Social Council (2022). *Progress Towards the Sustainable Development Goals*. Report of the Secretary-General. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2022/secretary-general-sdg-report-2022--EN.pdf>.

United Nations Women (2022). *SDG 5: Achieve Gender Equality and Empower All Women and Girls*. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>. [Acesso em: 2022/06/28].

ANEXOS

Anexo 1: Metas do ODS 4

As metas do ODS 4 – Assegurar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UN, 2022a), até 2030 são:

4.1. Assegurar que todas as raparigas e rapazes completem um ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

Indicadores 4.1.1. Proporção de crianças e jovens (a) nos graus 2/3; (b) no final do primário; e (c) no final do secundário inferior atingindo pelo menos um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo; **4.1.2.** Taxa de conclusão (ensino primário, ensino secundário inferior, ensino secundário superior);

4.2. Assegurar que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento, cuidados e educação pré-primária de qualidade na primeira infância, para que estejam prontos para o ensino primário;

Indicadores 4.2.1. Proporção de crianças de 24-59 meses que estão no bom caminho para o desenvolvimento na saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo; **4.2.2.** Taxa de

participação na aprendizagem organizada (um ano antes da idade de entrada oficial primária), por sexo;

4.3. Assegurar a igualdade de acesso de todas as mulheres e homens a um ensino técnico, profissional e terciário de qualidade e a preços acessíveis, incluindo o ensino universitário;

Indicador 4.3.1. Taxa de participação de jovens e adultos na educação e formação formal e não formal nos 12 meses anteriores, por sexo;

4.4. Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com competências relevantes, incluindo competências técnicas e vocacionais, para o emprego, empregos decentes e empreendedorismo;

Indicador 4.4.1. Proporção de jovens e adultos com competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de competência;

4.5. Eliminar as disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de

acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis;

Indicador 4.5.1. Índices de paridade (feminino/ masculino, rural/urbano, quintil de riqueza de baixo/alto e outros, tais como o estatuto de deficiência, povos indígenas e afetados por conflitos, à medida que os dados se tornam disponíveis) para todos os indicadores de educação desta lista que podem ser desagregados;

4.6. Assegurar que todos os jovens e uma proporção substancial de adultos, tanto homens como mulheres, alcancem a alfabetização e a numeracia;

Indicador 4.6.1. Proporção da população num determinado grupo etário que atinge pelo menos um nível fixo de proficiência funcional (a) alfabetização e (b) aptidões numéricas, por sexo;

4.7. Assegurar que todos os alunos adquiram os conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis,

direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e apreciação da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

Indicador 4.7.1. Até que ponto (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas (a) nas políticas educativas nacionais; (b) nos currículos; (c) na formação de professores e (d) na avaliação dos estudantes;

4.a. Construir e melhorar instalações de educação que sejam sensíveis à criança, à deficiência e ao gênero e proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

Indicador 4.a.1. Proporção de escolas que oferecem serviços básicos, por tipo de serviço;

4.b. Expandir substancialmente a nível global o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento, em particular países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para a matrícula no ensino superior, incluindo formação

profissional e tecnologias da informação e comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos, em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

Indicador 4.b.1. Volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas de estudo por sector e tipo de estudo;

4.c. Aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente nos países menos desenvolvidos e nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento;

Indicador 4.c.1. Proporção de professores com as qualificações mínimas exigidas, por nível de educação.

Anexo 2: Metas do ODS 5

As metas do ODS 5 – Atingir a igualdade de género e dar poder a todas as mulheres e raparigas (UN, 2022b), até 2030 são:

5.1. Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas, em toda a parte;

Indicador 5.1.1. Se existem ou não quadros legais para promover, aplicar e monitorizar a igualdade e a não discriminação com base no sexo;

5.2. Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;

Indicadores 5.2.1. Proporção de mulheres e raparigas de 15 anos ou mais sujeitas a violência física, sexual ou psicológica por um atual ou antigo parceiro íntimo nos 12 meses anteriores, por forma de violência e por idade; **5.2.2.** Proporção de mulheres e raparigas com 15 anos ou mais sujeitas a violência sexual por outras pessoas que não um parceiro íntimo nos 12 meses anteriores, por idade e local de ocorrência;

5.3. Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e envolvendo crianças, bem como as mutilações genitais femininas;

Indicadores 5.3.1. Proporção de mulheres de 20-24 anos casadas ou em união de facto antes dos 15 e antes dos 18 anos de idade; **5.3.2.** Proporção de raparigas e mulheres com idades compreendidas entre os 15-49 anos que foram submetidas a mu genital feminina;

5.4. Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade partilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;

Indicador 5.4.1. Proporção de tempo gasto em trabalho doméstico e de cuidados não remunerados, por sexo, idade e localização;

5.5. Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, económica e pública;

Indicadores 5.5.1. Proporção de lugares ocupados por mulheres em (a) parlamentos nacionais e (b) governos

locais; **5.5.2.** Proporção de mulheres em cargos de gestão;

5.6. Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

Indicadores 5.6.1. Proporção de mulheres entre os 15-49 anos de idade que tomam as suas próprias decisões informadas relativamente às relações sexuais, uso de contraceptivos e cuidados de saúde reprodutiva; **5.6.2.** Número de países com leis e regulamentos que garantem o acesso pleno e igual a mulheres e homens com 15 anos ou mais aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação;

5.a. Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos económicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

Indicadores 5.a.1. (a) proporção da população agrícola total com direitos de

propriedade ou de segurança sobre terras agrícolas, por sexo; e (b) proporção de mulheres entre os proprietários ou detentores de direitos de terras agrícolas, por tipo de propriedade; **5.a.2.** Proporção de países onde o quadro legal (incluindo o direito consuetudinário) garante a igualdade de direitos das mulheres à propriedade e/ou controlo da terra;

5.b. Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

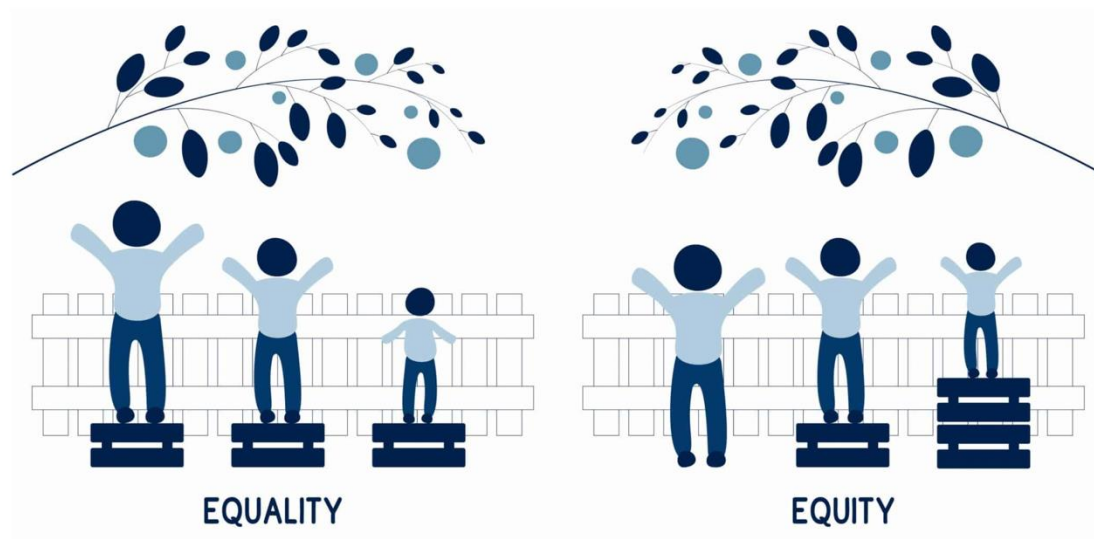
Indicador 5.b.1. Proporção de indivíduos que possuem um telefone móvel, por sexo;

5.c. Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis;

Indicador 5.c.1. Proporção de países com sistemas para acompanhar e tornar públicas as afetações para a igualdade de género e o empoderamento das mulheres.

Anexo 3: Iniquidade x Desigualdade

Human Rights Careers. “*Inequity vs. Inequality: An Explainer*”.



Fonte: Human Rights Careers (2022). Disponível em:

<https://www.humanrightscareers.com/issues/inequity-vs-inequality-an-explainer/>. [Acesso em: 2022/07/14].

A iniquidade refere-se a uma falta de equidade, que significa "justiça". Onde há desigualdade numa comunidade, significa injustiça e parcialidade que estão a ser perpetuadas. “Digamos que duas pessoas têm um ataque cardíaco. Uma vive numa cidade e chega rapidamente a um bom hospital. A outra vive numa zona rural onde a qualidade dos cuidados de saúde é mais pobre. Devido a esta desigualdade, há um resultado desigual”. Outra forma de pensar sobre a desigualdade versus iniquidade é que as iniquidades são evitáveis. A desigualdade, por outro lado, pode não ser completamente evitável, visto que as pessoas são por si diferentes. Pode não ser possível alcançar a igualdade total na sociedade, mas lidar com as iniquidades remove barreiras evitáveis.

“Abordar a iniquidade é a única forma de alcançar a igualdade” (Human Rights Careers, 2022). A diferenciação entre igualdade e equidade é de extrema importância quando se trata de políticas públicas. O artigo traz o exemplo que nos Estados Unidos, a administração Biden lançou um programa em Janeiro de 2022 em que os americanos

podiam receber até quatro testes Covid-19 gratuitos, enviados por correio. Isto é igualdade - cada endereço recebe quatro testes.

“No entanto, o programa não teve em conta diferenças como casas multigeracionais ou pessoas que vivem com companheiros de quarto. Também não teve em conta a maior probabilidade de os mais vulneráveis à COVID-19 (e os que mais precisam de testes) viverem em lares com várias pessoas. O programa afirma que o limite de testes está em vigor para assegurar "acesso amplo", mas um programa equitativo (que na altura da redação deste artigo não estava em vigor) deveria ter em conta as diferenças. Isto asseguraria de facto mais acesso e, portanto, mais equidade”.

In Human Rights Careers (2022).

Além das desigualdades na saúde, existem disparidades na educação, habitação, direitos legais, representação política, rendimentos, e muito mais.

Anexo 4: Quadro 1 alargado

ODS 4	Meta 4.3	Assegurar a <u>igualdade de acesso de todas as mulheres e homens</u> a um ensino técnico, profissional e terciário de qualidade e a preços acessíveis, incluindo o ensino universitário.
	Meta 4.5	<u>Eliminar as disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de acesso</u> a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis.
	Meta 4.7	Assegurar que <u>todos os alunos adquiram os conhecimentos e competências</u> necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo, entre outros, <u>através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género</u> , promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e apreciação da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
	Meta 4.a	<u>Construir e melhorar instalações de educação que sejam sensíveis</u> à criança, à deficiência e <u>ao género</u> e proporcionar ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
ODS 5	Meta 5.6	<u>Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos</u> , em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão.

Fonte: Quadro elaborado no contexto desta investigação, a partir de informações que constam no *website* das Nações Unidas (2022a e 2022b). Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>.

Anexo 5: Quadro 2 alargado

Meta	Indicador	Definição	Unidade de medida	Objetivo	Raciocínio
4.3	4.3.1	Taxa de participação de jovens e adultos na educação e formação formal e não formal em os 12 meses anteriores, por sexo.	Percentagem. Este indicador é expresso como a percentagem de jovens e adultos numa determinada faixa etária que participam na educação ou formação num determinado período.	Mostrar o nível de participação de jovens e adultos na educação e formação de todos os tipos.	Um valor elevado indica que uma grande parte da população na faixa etária relevante está a participar na educação e formação formal e não formal.
4.5	4.5.1	Índices de paridade (feminino/masculino, rural/urbano, quintil de riqueza de baixo/alto e outros, tais como o estatuto de deficiência, povos indígenas e afetados por conflitos, à medida que os dados se tornam disponíveis) para todos os indicadores de educação desta lista que podem ser desagregados.	Relação. Este indicador é expresso como a relação entre o valor do indicador para o grupo provavelmente mais desfavorecido e o do grupo provavelmente mais favorecido.	Medir o nível geral de disparidade entre duas subpopulações de interesse em relação a um determinado indicador.	Quanto mais longe de 1 estiver o índice de paridade, maior é a disparidade entre os dois grupos de interesse.
4.7	4.7.1	Até que ponto (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento	Índice (entre 0,000 e 1,000).	Ao apresentar os resultados separadamente para cada componente, os governos	Cada componente do indicador é avaliado numa escala de zero a

		sustentável são integradas (a) nas políticas educativas nacionais; (b) nos currículos; (c) na formação de professores e (d) na avaliação dos estudantes.		poderão identificar as áreas em que poderão ser necessários mais esforços.	um. Quanto mais próximo de um o valor, melhor se integra ESD e GCED nessa componente.
4.a	4.a.1	Proporção de escolas que oferecem serviços básicos, por tipo de serviço.	Percentagem. Este indicador é expresso como a percentagem de escolas com acesso a determinado estabelecimento ou serviço, por nível de educação (ensino primário, secundário inferior e secundário superior).	O indicador mede o acesso nas escolas aos principais serviços e instalações básicas necessárias para garantir um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz para todos os estudantes.	Um valor elevado indica que as escolas têm um bom acesso aos serviços e instalações relevantes. Idealmente, cada escola deveria ter acesso a todos estes serviços e instalações.
5.6	5.6.2	Número de países com leis e regulamentos que garantem o acesso pleno e igual a mulheres e homens com 15 anos ou mais aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação.	Percentagem.	Ao refletir a "medida em que" os países garantem o acesso pleno e igual aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação, este indicador permite a comparação entre os países e o progresso dentro do país ao longo do tempo.	O valor percentual reflete o estatuto e o progresso de um país na existência de leis e regulamentos nacionais que garantem o acesso pleno e igual aos cuidados de saúde sexual e reprodutiva, informação e educação.

Fonte: Quadro elaborado para fins desta investigação, cujas informações constam no *website* do UNDESA (2022d). Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/metadata>.