

MESTRADO
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

“QUANDO ELAS ENTRAREM”: A EDUCAÇÃO DE MENINAS E MULHERES
COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO

ANA CAROLINA VIEIRA DE ANDRADE

OUTUBRO - 2023

MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO

“QUANDO ELAS ENTRAREM”: A EDUCAÇÃO DE MENINAS E MULHERES
COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO

ANA CAROLINA VIEIRA DE ANDRADE

ORIENTAÇÃO:

PROFESSOR DOUTOR ALEXANDRE JOSÉ GERMANO DE ABREU

OUTUBRO - 2023

LISTA DE ABREVIATURAS

APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento

CEDAW - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

EFA - Educação para Todos e Todas

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

UIS - Instituto de Estatística da UNESCO

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

WIDE - Base de Dados sobre Desigualdades na Educação

RESUMO

A educação de meninas e mulheres é central para o desenvolvimento e, não por acaso, está justamente no coração da Agenda 2030 de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. Enquanto que o mundo já alcançou praticamente a paridade de gênero na educação primária, a desigualdade ainda persiste entre meninas e meninos conforme os anos de ensino avançam. As meninas seguem sendo deixadas para trás especialmente no ensino secundário, situação que é agravada em determinadas regiões onde há ainda maior disparidade de gênero. Meninas que se encontram fora das salas de aula acumulam exclusões múltiplas que são agravadas a depender do contexto em que estão inseridas. A interseccionalidade dessas exclusões gera diversas “não liberdades”, não se limitando à privação do ensino. À luz da perspectiva de Amartya Sen sobre desenvolvimento enquanto liberdade, sendo a educação capaz de gerar outras tantas capacidades e funcionamentos, o afastamento das meninas das escolas resulta em um movimento contrário ou, pelo menos, retardatário do desenvolvimento. O presente trabalho busca, portanto, analisar as conexões entre as agendas de educação, gênero e desenvolvimento, exaltando o potencial da utilização de uma perspectiva interseccional para o alcance de uma educação genuinamente inclusiva e igualitária, na qual as capacidades e funcionamentos das meninas e mulheres são protegidas e ampliadas.

Palavras-chave: Educação de meninas e mulheres; Educação; Gênero; Desenvolvimento; Capacidades e Funcionamentos; Interseccionalidade.

ABSTRACT

Educating girls and women is central to development, and it is no coincidence that it is central to the United Nations' 2030 Agenda for Sustainable Development. While the world has virtually achieved gender parity in primary education, inequalities between girls and boys persist as they progress through school years. Girls continue to be left behind, especially in secondary education, a situation that is exacerbated in certain regions where gender disparities are more severe. Girls who find themselves out of the classroom accumulate multiple exclusions that are reinforced depending on the context in which they find themselves. The intersectionality of these exclusions generates various "non-freedoms", not limited to educational deprivation. In the light of Amartya Sen's perspective on development as freedom, since education is capable of generating so many other capabilities and functionings, the exclusion of girls from school results in a movement that runs counter to, or at least slows down, development. This paper therefore seeks to analyze the links between the education, gender and development agendas, highlighting the potential of an intersectional perspective to achieve truly inclusive and equitable education that protects and enhances girls' and women's capabilities.

Keywords: Girls' and women's education; Education; Gender; Development; Capabilities and Functionings; Intersectionality.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	i
Resumo.....	ii
Lista de Figuras.....	v
Lista de Quadros.....	vi
1. Introdução.....	1
2. Desenvolvimento, educação e gênero, agendas que se encontram.....	3
2.1 Agendas em evolução.....	6
2.2 Panorama gênero e educação.....	8
2.3 Quando o ensino é para todas.....	13
3. Educação sensível e responsiva às questões de gênero.....	16
3.1 Ambiente seguro: vida e saúde física e mental, mobilidade e integridade e segurança do corpo.....	18
3.2 Formação de valores: respeito e religião.....	20
3.3 Aprendizagem prática: trabalho pago e relações sociais.....	22
4. Interseccionalidade e exclusões múltiplas.....	25
4.1 Abordagem interseccional na educação.....	28
4.1.1 Adoção do cálculo da paridade.....	30
4.1.2 Análise de dados de forma desagregada.....	30
4.1.3 Ações afirmativas.....	32
5. Considerações Finais.....	34
Bibliografia.....	37

LISTA DE FIGURAS

Figura I. Número global de crianças e adolescentes fora da escola, 2000-2018

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Taxa de crianças e adolescentes fora da escola por nível de rendimento do país, 2018

Quadro II. Lista de Capacidades para estudos de desigualdade de gênero de Robeyns (2003)

1. INTRODUÇÃO

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, quando discorre sobre a fluidez da sociedade pós-moderna, traz uma sagaz diferenciação entre aquelas pessoas as quais são detentoras de direitos, “cidadãs de direito”, e aquelas às quais os meios são disponibilizados para que elas possam usufruir de seus direitos de forma efetiva, “cidadãs de fato” (Bauman, 2001). Possivelmente, essa é uma pontuação que serviria a outros momentos da história, uma vez que a desigualdade não é um fenômeno apenas do tempo presente. Ainda assim, esse distanciamento entre o deter um direito e o poder exercê-lo de fato traduz de forma amarga mas assertiva a jornada de meninas e mulheres frente ao acesso à educação e muitos outros direitos que a desigualdade põe em causa.

Às mulheres deveriam estar assegurados todos os direitos que são básicos a qualquer ser humano; não obstante, a jornada aqui referida se dá em relação à luta para que esses direitos possam ser reconhecidos e usufruídos de fato. A Declaração dos Direitos Humanos, como o próprio título antecipa, defende a igualdade entre todos os seres humanos e postula todos os direitos mais básicos; dentre eles, a liberdade e a educação (Organização das Nações Unidas, 1948). Esses direitos são por natureza indissociáveis, um complementar e indispensável ao outro. Amartya Sen (1999) aponta que a educação confere ao indivíduo autonomia, sem a qual a capacidade de compreensão, proteção e gozo de qualquer direito se torna um desafio. Segundo o Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aproximadamente 762 milhões de pessoas não sabem ler ou escrever, das quais 62,7% são mulheres. Como ser uma cidadã de fato quando o entorno coloca a mulher em desvantagem desde que é apenas uma menina?

Sabe-se que gênero é uma questão estrutural e, como qualquer estrutura, ela se mantém devido aos pilares que a suportam. Um dos pilares centrais na busca de igualdade de gênero é a educação. A igualdade em sua plenitude entre meninas e meninos, mulheres e homens, se dará apenas através e a partir de uma educação que alcance a todas, possibilitando que elas se tornem cidadãs de fato. Não por acaso, por conseguinte, gênero e educação constituem o coração da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas.

Embora questões econômicas estejam profundamente relacionadas com a conceitualização inaugural do desenvolvimento, o foco presente traz o ser humano e seu

próprio desenvolvimento, por assim dizer, como central. Sen (1999) relaciona o desenvolvimento com a capacidade das pessoas de serem e fazerem o que desejam. O desenvolvimento, portanto, estaria atrelado ao acesso aos meios e oportunidades necessários para que cada indivíduo possa alcançar seus objetivos e viver a vida de uma maneira de sua escolha. Dessa forma — e não poderia ser diferente — um fator central que leva ao desenvolvimento humano e, portanto, ao aumento de suas liberdades, é a educação. Quando se trata de educação de meninas e mulheres, os benefícios transcendem elas próprias, impactando as suas comunidades e nações e, dessa forma, acelerando também o desenvolvimento de seus respectivos países. Com a Agenda 2030, a questão da equidade tornou-se chave para o alcance dos 17 ODS. Logo, a desconstrução das desigualdades estruturais consolidou-se como meio imprescindível para que a educação seja de fato universal.

A fim de aprofundar a discussão sobre gênero e educação como vias para o desenvolvimento, o presente trabalho final de mestrado organizar-se-á da seguinte forma: a primeira seção tratará de dar luz às convergências entre as três agendas — desenvolvimento, gênero e educação. Para tal, além de uma síntese histórica sobre o desenvolvimento conjunto e paralelo destas agendas, serão abordados os principais pontos de impacto que a educação de meninas e mulheres pode ter em relação ao desenvolvimento. Em seguida, na segunda seção, discorrer-se-á acerca da ideia de uma educação sensível às questões de gênero e das premissas envolvidas para que a mesma seja implementada. Por fim, a última seção abordará o impacto do fenômeno da interseccionalidade frente à educação das meninas e como a mesma pode e deve ser considerada para formulação de soluções que funcionam. Finalmente, vale apontar que a abordagem das capacidades de Amartya Sen e a exaltação da perspectiva interseccional na análise do acesso igualitário à educação¹ são construções teóricas que permeiam toda a extensão do trabalho.

¹ O presente trabalho estuda o acesso à educação particularmente referindo-se aos níveis primário, secundário inferior e secundário superior.

2. DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E GÊNERO, AGENDAS QUE SE ENCONTRAM

O desenvolvimento enquanto doutrina tem sua origem na década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, e desde então tem evoluído em sua conceptualização, acumulando diferentes perspectivas sobre o que de fato constitui o tão almejado desenvolvimento. Sumner & Tribe (2008) apontam que embora o desenvolvimento seja multifacetado por natureza, o consenso é de que o desenvolver remete ao movimento, para uma mudança positiva. Não obstante, neste ponto reside o grande desafio em relação ao estudo do desenvolvimento e sua aplicação: não existe entendimento comum sobre o que caracteriza uma mudança como positiva e muito menos sobre os meios que levarão a este fim.

Na tentativa de uma afirmação sobre o desenvolvimento em curso entre a comunidade internacional, inicialmente, a mudança positiva palpável era avaliada através do crescimento econômico de cada país. A partir dos anos 1960, porém, esse entendimento passou a ser questionado, uma vez que o crescimento econômico não se refletia necessariamente no aumento do bem-estar das pessoas (Sumner & Tribe, 2008). Com isso, gradativamente o foco do desenvolvimento foi-se voltando para o ser humano e para o seu bem-estar enquanto indivíduo e parte de um coletivo.

Amartya Sen defende que a prosperidade econômica deve ser um meio e não um fim em si mesma. O entendimento do desenvolvimento como prosperidade econômica, de forma isolada face a outros aspectos de cunho social, significa acabar por colocar as pessoas enquanto meros meios. Mas para que fim? Para este autor, os seres humanos devem ser vistos com um fim em si mesmos; dessa forma, o real desenvolvimento será atingido quando cada indivíduo for livre para desfrutar da vida que bem escolher (Sen, 1979, 1987 e 1999).

Em sua abordagem sobre as capacidades e funcionamentos — a qual lhe conferiu um Prêmio Nobel em 1998 —, Sen apresenta os funcionamentos como o conjunto de “seres” e “fazeres” que cada pessoa almeja em sua vida (como por exemplo, ser respeitada em sua comunidade, ser alfabetizada, e assim por diante), enquanto que as capacidades seriam o conjunto potencial de funcionamentos que cada indivíduo tem à sua disposição e que são por sua vez dependentes dos meios e recursos disponíveis. De acordo com a abordagem do autor, o bem-estar não poderia ser medido ou designado apenas pela vaga ideia do que as pessoas entendem por felicidade e,

menos ainda, por uma ótica utilitarista que considera o ter, o bem material, e o crescimento econômico por si só. A abordagem das capacidades e funcionamentos considera o que as pessoas almejam *ser* ou *fazer* em suas vidas (Sen, 1979, 1987 e 1999). Assim, a amplitude de capacidades e funcionamentos de cada pessoa determina a sua liberdade de escolha em relação à vida que lhe cabe.

Para Amartya Sen, portanto, o desenvolvimento consiste na liberdade. Nesse sentido, Sen (1999) destaca que “nada, sem dúvidas, é tão importante hoje na economia política do desenvolvimento como o reconhecimento adequado da participação e liderança política, econômica e social das mulheres” (p. 203, tradução própria). Robeyns (2003 e 2008) procurou compreender como a abordagem das capacidades de Sen poderia ser aplicada com um viés de gênero. Ainda que a autora defenda que a abordagem é de grande valia como complementar às teorias feministas, ela destaca alguns pontos de atenção, entre eles o fato de que as mulheres têm menor possibilidade de conversão de seus recursos em capacidades do que os homens, seja por questões pessoais, sociais ou ambientais, mas que em geral são decorrentes das injustiças de gênero. Além disso, segundo Robeyns, estudos mostram que o aglomerado de capacidades das mulheres tende a ser menor do que o dos homens, o que limita, por conseguinte, o alcance de seus funcionamentos e a ampliação de sua liberdade.

Embora Sen não aborde de forma específica a questão da educação em sua abordagem das capacidades e funcionamentos — o que não significa que não destaque repetidamente a educação como essencial ao desenvolvimento —, esta pode perfeitamente ser analisada a partir de uma ótica da educação e gênero. O acesso à educação aumenta as capacidades de uma pessoa, o que por sua vez lhe possibilita alcançar os funcionamentos que lhe são importantes. E é neste ponto, portanto, que educação, gênero e desenvolvimento se encontram. Prezar por uma educação de qualidade para todos e todas, por conseguinte, é prezar pela liberdade futura das crianças. A educação tem um papel essencial no desenvolvimento da autonomia; autonomia para entender, escolher e usufruir suas capacidades e funcionamentos e de, por conseguinte, poder exercer a sua liberdade de forma plena (Saito, 2003).

Cada ano de uma criança na escola significa o acesso a incontáveis possibilidades de que ela provavelmente não teria consciência caso não estivesse imersa neste ambiente de aprendizado. Nesse sentido, é preciso ressaltar, como apontado por

Saito (2003) e Walker (2011), que a educação também pode ter um papel-chave em relação à formação de valores; em que medida determinados aspectos da vida são valorizados em detrimento de outros — uma influência direta, portanto, na formação da ideia de liberdade e bem-estar que cada pessoa criará para si. O entorno — normas sociais, culturas, religiões, posicionamentos políticos predominantes, entre outros — afeta a disposição de capacidades e funcionamentos possíveis para as mulheres e os homens. Mesmo que as mulheres cheguem a ter o mesmo aglomerado de capacidades que homens, pode ser que não alcancem determinado funcionamento desejado por estarem inseridas em uma sociedade androcêntrica e sexista (Robeyns, 2008). A abordagem de Sen reconhece essas desigualdades e salienta a importância das estruturas sociais na construção de valores do indivíduo: “normas compartilhadas podem influenciar características sociais como equidade de gênero [...] e muitos outros aspectos e resultados” (Sen, 1999, p. 9, tradução própria).

Ainda sobre a questão dos valores que norteiam a visão sobre as capacidades e funcionamentos, portanto, é importante indagar sobre quais deles serão considerados como relevantes enquanto coletivo (Walker, 2011). É nesse ponto que se reforça o impacto da questão estrutural do gênero no ensino. Um ensino que não prevê e valoriza a igualdade de gênero — uma vez que o entorno, o tecido social, não considera a questão como uma prioridade a ser tratada na educação das crianças — será um ensino que, infelizmente, arrisca perpetuar a disparidade de gênero e reduzir as capacidades das meninas.

Discutir desenvolvimento sem relacionar as agendas de gênero e educação é impossível ou, pelo menos, limitado. Embora a sociedade internacional tenha levado um período significativo de tempo para reconhecer as conexões intrínsecas entre estas agendas, o fato de a educação e gênero estarem lado a lado no centro da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) sugere que a lição foi aprendida. Se o reconhecimento e comprometimento entre nações rumo a um desenvolvimento sustentável para todas e todos será suficiente, ainda é uma questão a ser respondida. A próxima seção trará uma breve retrospectiva das convergências entre as agendas de desenvolvimento, gênero e educação.

2.1 AGENDAS EM EVOLUÇÃO

“Todo o ser humano tem direito à instrução” (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 6). Desde 1948, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é reconhecida como um direito fundamental. Ainda assim, durante o curso da história, apesar dos progressos realizados, a reafirmação da educação enquanto direito fundamental ainda precisa se fazer sucessivamente presente nas mais diversas convenções internacionais para que os esforços sejam devidamente direcionados a este fim. Da mesma forma, também a igualdade de gênero tem exigido um enorme esforço de posicionamento e reconhecimento nas agendas internacionais. Em 1979, com a criação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW), a igualdade de gênero na educação entrou pela primeira vez na agenda de muitos países a fim de diminuir o *gap* educacional existente entre meninas e meninos (Unterhalter et al., 2019). O artigo número 10 desta Convenção trata especificamente da educação:

Os Estados Participantes devem tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, a fim de assegurar-lhes direitos iguais aos dos homens no campo da educação e, em particular, assegurar, com base na igualdade de homens e mulheres:

- (a) As mesmas condições para a orientação profissional e profissional [...];
- (b) Acesso aos mesmos currículos, aos mesmos exames, corpo docente com as mesmas qualificações e instalações e equipamentos escolares com a mesma qualidade;
- (c) A eliminação de qualquer conceito estereotipado dos papéis de homens e mulheres em todos os níveis e em todas as formas de educação, incentivando a coeducação e outros tipos de educação [...];
- (d) As mesmas oportunidades de beneficiar de bolsas e outras oportunidades de apoio;
- (e) As mesmas oportunidades de acesso a programas de educação continuada [...];
- (f) A redução da evasão escolar feminina e a organização de programas para meninas e mulheres que abandonaram a escola prematuramente;
- (g) As mesmas oportunidades de participar ativamente em esportes e educação física [...];
- (h) Acesso a informações educativas específicas para ajudar a garantir a saúde e o bem-estar das famílias (CEDAW, 1979).

A partir da década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Todas (*World Conference on Education for All*), deu-se início a uma série de debates ressaltando a equidade de gênero na educação e através dela como uma parte fundamental dos direitos humanos. Então, o movimento Educação para Todos e Todas (*Education for All*, EFA) foi criado, com uma agenda composta por seis objetivos que visavam, principalmente, o acesso universal à educação e a redução do analfabetismo entre os adultos (UNESCO, 2000).

A década de 90, de forma geral, foi um período importante para a concepção dos direitos humanos da forma que são reconhecidos e ambicionados nos dias de hoje. Como em qualquer área de estudo, a criação de conceitos amplamente compartilhados e, mais do que isso, de medidas de mensuração e indicadores reconhecidos globalmente são fatores essenciais para a evolução de qualquer agenda; e não poderia ser diferente no estudo do desenvolvimento. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado em 1990 por Mahbub ul Haq em colaboração com Amartya Sen, procura mensurar o desenvolvimento humano em cada país sob a ótica de três grandes áreas: economia, saúde e educação. Em um mundo polarizado entre países desenvolvidos e os que buscam alcançar o mesmo status, ter a educação inserida como um pilar fundamental no “tripé” do principal índice de desenvolvimento humano foi determinante para que a educação para todos e todas se firmasse como uma real prioridade na agenda internacional (Chabbott, 2003).

Em 1995, na Conferência Mundial sobre Mulheres, a comunidade internacional, então representada por 189 países e mais de 2000 organizações não governamentais, chegou a um consenso no sentido de um compromisso de prossecução da igualdade de gênero na educação. Mais tarde, em 2000, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) da ONU foram criados como representação dessas promessas sob a forma de uma agenda compartilhada globalmente (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2012a).

O ODM número 2, trazia como foco o alcance da educação primária² universal. Embora tenham sido registrados progressos consideráveis em relação a esse objetivo, esses mesmos progressos apresentaram grandes disparidades. Crianças em situação de vulnerabilidade, qualquer que seja ela, continuaram em desvantagem e afastadas das escolas (UNESCO Institute for Statistics, 2015).

Por conseguinte, em 2014, durante mais uma edição da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Todas, iniciaram-se discussões e comprometicimentos que seriam posteriormente base para o então vigente objetivo número 4 da Agenda de Desenvolvimento Sustentável das Organização da ONU, colocando a educação como central e essencial para o alcance de todos os demais 16 objetivos (UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2015).

O objetivo número 4 da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da ONU prevê a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos e todas, enquanto que o objetivo número 5 almeja a igualdade de gênero e o empoderamento das meninas e mulheres (Organizações das Nações Unidas, 2015). Gênero e educação lado a lado; a educação de meninas e mulheres, portanto, enfim vista e declarada como central para o desenvolvimento sustentável.

2.2 PANORAMA GÊNERO E EDUCAÇÃO

Durante mais de 20 anos, o foco da comunidade internacional quando se trata do tema gênero e educação foi de atingir a paridade de gênero na educação, o que, até certo ponto, foi alcançado globalmente. Não obstante, não só essa paridade não foi alcançada em todos os países e regiões, como também não significa um real avanço em termos de igualdade de gênero na educação. As meninas e mulheres seguem sendo deixadas para trás (Global Education Monitoring Report Team, 2019).

² Considerando a diversidade de interpretações em relação aos níveis de ensino mundialmente, a fim de melhor mensurar os desenvolvimentos na área e comparar os resultados entre os países, foi criado um Padrão Internacional de Classificação do Ensino (*International Standard Classification of Education - ISCED*). A última atualização, realizada em 2011, estabeleceu os seguintes níveis de ensino: pré-escolar (nível 0); primária (nível 1); secundária inferior (nível 2); secundária superior (nível 3), pós-secundária não terciária (nível 4); terciária de curta duração (nível 5); graduação ou equivalente (nível 6); mestrado ou equivalente (nível 7); doutorado ou equivalente (nível 8). Mais informações podem ser encontradas em UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2012b). No presente trabalho, são trabalhados especialmente a educação em seu nível primário, secundário inferior e secundário superior.

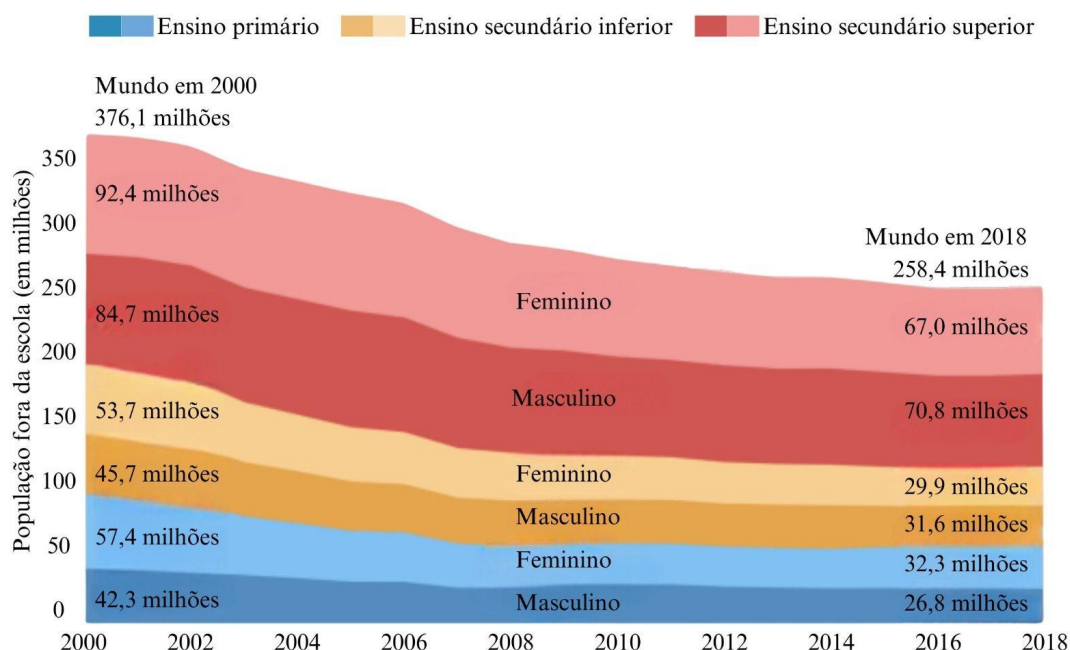
Assim, embora os dados mais recentes apontem que a probabilidade das meninas estarem fora das salas de aula é praticamente a mesma que a dos meninos, a visão global pode ocultar disparidades existentes em regiões e países específicos (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2019). Apesar dos progressos e do marco da paridade de gênero global na educação primária, é preciso notar que ainda apenas dois em cada três países atingiram a paridade de gênero na educação no ensino primário; 1 em cada 2 no secundário inferior; e 1 em cada 4 no secundário superior (Global Education Monitoring Report Team, 2019).

De acordo com o novo método de estimativa do Instituto de Estatística da UNESCO³, no final de 2018, 258 milhões de crianças e adolescentes estavam fora das escolas e sem acesso ao ensino⁴. Dessas, aproximadamente 59 milhões estariam em idade para frequentar o ensino primário, 62 milhões o ensino secundário inferior e 132 milhões o ensino secundário superior (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2019). Embora tenham sido registrados progressos ao longo dos anos, com uma significativa queda entre os anos 2000 e 2007, como se pode observar na figura a seguir, desde então é visível uma tendência para a estagnação.

³ Em 2022, o Instituto de Estatística da UNESCO e o time de Monitoramento Global da Educação da UNESCO lançaram um novo modelo de estimativa para calcular o número de crianças e adolescentes fora da escola. Utilizando como método de cálculo o Bayesian Hierarchical Cohort Model, o presente modelo continua a utilizar dados administrativos fornecidos pelos Ministérios da Educação de cada país como antes, mas passa a complementar essa base de dados com resultados de censos nacionais e pesquisas locais de organismos terceiros. A expectativa é que este modelo proporcione uma melhor capacidade de análise global e regional, dado que o modelo procura contornar o principal desafio para a criação de análises na educação: a falta ou inconsistência de dados. Mais informações sobre este novo modelo podem ser encontradas em UNESCO Institute for Statistics & Global Education Monitoring Report (2022).

⁴ De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO, são consideradas fora da escola as crianças e adolescentes que estão em idade para estarem estudando mas não estão cursando quaisquer dos níveis de ensino (pré-escolar, primário, secundário).

Figura I. Número global de crianças e adolescentes fora da escola, 2000-2018



Fonte: UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2019), tradução própria.

Apesar dos significativos avanços em relação ao acesso e permanência das meninas no ensino primário, o *gap* no ensino secundário persiste, especialmente nos países em desenvolvimento. Apenas $\frac{1}{3}$ das meninas residentes em países de baixo rendimento completam o ensino secundário (UN Girls’ Education Initiative, 2018). Nesses países, a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) ainda ocupa um lugar importante quando se trata de investimento na educação. Não obstante, observa-se que os países que mais sofrem com desafios de discrepância de gênero na educação acabam por receber uma menor fatia do valor da ajuda dedicada à educação: pouco mais de 10% (UN Girls’ Education Initiative, 2018).

Por conseguinte, o número de crianças e adolescentes fora da escola tem uma relação profunda com a situação econômica do país. Os países com baixo rendimento tendem a apresentar as maiores taxas de exclusão no ensino, assim como as maiores disparidades de gênero na educação. Na região da África Subsaariana, 97,5 milhões de crianças se encontram excluídas do ensino. Os dados mostram, portanto, que além de a região concentrar mais de 37,8% de todas as crianças fora das salas de aula, as suas meninas estão em maior desvantagem (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2019). Na região do norte da África e na zona ocidental da Ásia, enquanto que a probabilidade

é de 1 em cada 20 meninos que se encontram fora da escola terem sua educação totalmente negada, o mesmo acontece para 1 em cada 3 meninas, apontando um *gap* de gênero significativamente maior na região (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2019).

Quadro I. Taxa de crianças e adolescentes fora da escola por nível de rendimento do país, 2018.

Ensino Primário				
Região	Geral	Masculino	Feminino	GPIA
Países de Baixo Rendimento	18,5	16,1	21	1,23
Países de Médio Rendimento	9,4	8	10,9	1,26
Países de Médio-Alto Rendimento	3,2	3,2	3,1	0,96
Países de Alto Rendimento	1,7	1,8	1,7	0,94
Global	8,2	7,2	9,3	1,22

Ensino Secundário Inferior				
Região	Geral	Masculino	Feminino	GPIA
Países de Baixo Rendimento	38,5	35,7	41,4	1,14
Países de Médio Rendimento	17	18,1	15,8	0,87
Países de Médio-Alto Rendimento	7,2	6,9	7,6	1,09
Países de Alto Rendimento	2,5	2,4	2,6	1,06
Global	15,6	15,5	15,6	1,01

Ensino Secundário Superior				
Região	Geral	Masculino	Feminino	GPIA
Países de Baixo Rendimento	60,8	56,7	65	1,13
Países de Médio Rendimento	43,6	42,4	44,9	1,06
Países de Médio-Alto Rendimento	19,6	22,5	16,4	0,73
Países de Alto Rendimento	7,8	8,2	7,4	0,9
Global	35,2	34,9	35,5	1,02

Ensino Primário, Secundário Inferior e Superior				
Região	Geral	Masculino	Feminino	GPIA
Países de Baixo Rendimento	32,4	29,5	35,3	1,16

Países de Médio Rendimento	21,1	20,4	21,8	1,06
Países de Médio-Alto Rendimento	8,3	8,9	7,6	0,85
Países de Alto Rendimento	3,5	3,6	3,4	0,94
Global	17,1	16,6	17,7	1,07

Elaboração própria. Fonte das informações: UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2019). Observação: GPIA (Adjusted Gender Parity Index, Índice Ajustado de Paridade de Gênero); alguns dos números foram arredondados, o que pode impactar em caso de soma.

Nas regiões de maiores desafios para educação, o que se observa é um aumento significativo no percentual de crianças fora da escola no ensino secundário, quando comparado com o ensino primário. Nesses contextos frágeis, conforme os anos de ensino passam, o número de crianças e adolescentes fora da escola aumenta e o *gap* entre meninas e meninos persiste. Quando analisados os dados, é também preciso considerar as diferenças contextuais e o impacto das políticas nacionais na educação. Enquanto que o ensino primário é obrigatório na grande maioria dos países, o mesmo não se aplica ao ensino secundário e a quantidade de anos letivos aplicados varia (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2016).

Por fim, é importante destacar que, segundo o UIS, em 2020, as mulheres representavam 62,7% das pessoas que não sabiam ler e escrever. Como apontado na seção anterior, a alfabetização básica tem uma influência direta na segurança das mulheres e no desempenho de sua autonomia. Logo, mais de 478 milhões de mulheres foram privadas de seus direitos fundamentais; $\frac{3}{4}$ delas se encontram nas regiões da África Subariana e do sul da Ásia. A disparidade de gênero permanece, portanto, como um desafio importante quando se trata da alfabetização; as mulheres jovens seguem tendo menos oportunidades para o desenvolvimento da escrita e leitura básica.

O que se pode inferir é que as crianças e adolescentes que estão fora das salas de aula compartilham similaridades importantes; estão localizadas em países e regiões com baixo rendimento econômico e com um longo caminho por percorrer ao nível da construção da igualdade de gênero em todas as estruturas da sociedade. Perante essas disparidades, é crucial reafirmar o significado de incluir as meninas no sistema educacional e compreender porque é que a construção do desenvolvimento sustentável está intrinsecamente ligada a uma educação equitativa. A seção a seguir busca explorar

o impacto que um ensino universal e igualitário pode representar como via para o desenvolvimento.

2.3 QUANDO O ENSINO É PARA TODAS

O incentivo à educação justa, com segurança e de qualidade para meninas e mulheres impacta o coletivo, toda a comunidade se favorece, e as evidências que atestam essa correlação se acumulam. Logo, quando o ensino é para todas, o benefício é verdadeiramente universal. Como destacado na *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*,

Para países e comunidades que abraçam a necessidade de levar educação de qualidade a todos e todas, os benefícios são enormes. As evidências do poder incomparável da educação para melhorar a vida, especialmente para meninas e mulheres, continuam a se acumular. [...] A educação é o meio mais poderoso de alcançar a igualdade de gênero, de permitir que meninas e mulheres participem plenamente social e politicamente e de empoderá-las economicamente. A educação também é uma das formas mais potentes de melhorar a saúde dos indivíduos – e garantir que os benefícios sejam transmitidos às gerações futuras. Educação salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição. Além disso, a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência. Também é primordial protetor para crianças, jovens e adultos cujas vidas foram devastadas por crises e conflitos, e fornece-lhes as ferramentas para reconstruir suas vidas e comunidades (UNESCO, 2016, p. 27, tradução própria).

Sabe-se que o desenvolvimento vai muito além de fatores meramente econômicos, todavia, é imprescindível destacar a correlação positiva entre a prosperidade econômica e a educação de meninas e mulheres. De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO (2015), quanto maior a paridade de gênero na educação primária e secundária em um país, maior a probabilidade de o mesmo apresentar um maior crescimento econômico. Uma análise realizada com 100 países apontou que o aumento em apenas 1% do número de meninas que completam o ensino secundário

poderia resultar em um crescimento econômico de +0,3% (UN Girls' Education Initiative, 2018).

Projeções apontam que o acesso das mulheres a um ciclo educacional completo poderia elevar seus ganhos salariais totais ao longo da carreira em até 44,8%. Em vista disso, estima-se que, se cada menina recebesse os devidos 12 anos de educação, os ganhos financeiros totais das mulheres acumulados durante sua vida poderiam aumentar de forma significativa, resultando em um incremento a nível global entre 15 a 30 trilhões de dólares americanos (UN Girls' Education Initiative, 2018).

Um estudo publicado pelo Banco Mundial, com autoria de Wodon et al. (2018), *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*, também destaca o impacto dos estudos na renda das mulheres em comparação às mulheres desprovidas de acesso à educação: aquelas que concluíram o ensino primário apresentam um aumento de renda entre 14,4% e 19,3%. Para aquelas que concluíram o ensino secundário, esse incremento chega a ser quase o dobro, enquanto para aquelas que alcançaram o nível terciário, a elevação na renda chega a ser para quase três vezes mais.

Ademais, no domínio da prosperidade econômica, quando mais meninas têm acesso a ensino de qualidade, a participação das mulheres no mercado de trabalho também tende a aumentar; é interessante apontar que a maior parte desse aumento de participação se daria na forma de trabalhos a tempo integral (UN Girls' Education Initiative, 2018) — o que demonstra um avanço importante, uma vez que hoje, a maioria dos chamados trabalhos “flexíveis” ou informais ainda são executados por mulheres (Hirata, 2018).

As possibilidades de análises do vínculo da educação de meninas e mulheres com o crescimento econômico são diversas e, seguramente, essa correlação se manterá mostrando positiva. Com isso, o papel da educação para todos e todas na redução da pobreza é incontestável. A condição de pobreza, de forma geral, é dada para aquelas famílias que não conseguem suprir suas necessidades básicas. Como visto anteriormente, mulheres com acesso à educação passam a participar mais ativamente do mercado de trabalho e, com isso, tendem a ter um aumento de renda relativamente àquelas que não tiveram acesso à educação — aumentando em aproximadamente 11% por cada ano extra de ensino cursado. Com isso, quando as mulheres recebem educação, acabam por elevar a renda do agregado familiar como um todo, aumentando a renda *per*

capita no lar. Como a diminuição da taxa de natalidade também é uma das consequências do acesso à educação a par do aumento da renda, com o tempo o número médio de integrantes de cada família diminui, contribuindo assim, por diversos canais, para a redução da pobreza (Psacharopoulos, 1988; Ozturk, 2001; UN Girls' Education Initiative, 2018).

Passando então para a esfera social, de acordo com o estudo realizado por Wodon et al. (2018), com cada ano adicional de frequência do ensino secundário, o risco de gravidez antes dos 18 anos de idade diminui em 5,8%; se todas as meninas tivessem acesso ao ensino secundário completo, a natalidade nos países em desenvolvimento poderia ter uma redução de até $\frac{1}{3}$. Com isso, o risco de mortalidade materna, e mesmo mortalidade infantil, também se reduz. Ainda sob a ótica da saúde, as mulheres com acesso à educação conseguem acesso e, principalmente, discernimento sobre questões importantes relacionadas com cuidados físicos e mentais para com elas mesmas e seus familiares (King & Hill, 1993). Além disso, o risco de sofrer qualquer tipo de violência também é significativamente menor (UN Girls' Education Initiative, 2018).

O casamento infantil ainda não é um ato condenado em pelo menos 117 países, de acordo com a UNESCO (2019). Os dados apontam que meninas em situação de pobreza são 2,5 vezes mais propensas ao casamento prematuro e forçado, tendência essa que pode ser ainda maior em zonas rurais. A conexão entre casamento infantil e interrupção nos estudos é bastante direta, e a educação secundária tem um papel fundamental para o aumento da idade média de matrimônio de meninas e mulheres (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Em média, cada ano completado de ensino secundário significa uma redução de 6% no risco de casamento infantil. Se o acesso à educação secundária fosse de fato universal e igualitário, os casos de casamento infantil poderiam praticamente se extinguir e, como consequência, os casos de gravidez precoce poderiam ter uma redução de até 75% (UN Girls' Education Initiative, 2018).

Em suma, portanto, quando a educação é para todas, o impacto positivo transcende a menina e a mulher como indivíduo. Prezar pela educação das meninas é priorizar também a redução da pobreza, a saúde populacional, especialmente das

mulheres e das crianças; e é também lutar contra normas sociais que seguem ferindo os direitos humanos das mulheres e perpetuam a desigualdade de gênero.

3. EDUCAÇÃO SENSÍVEL E RESPONSIVA ÀS QUESTÕES DE GÊNERO

A disparidade de gênero como questão estrutural manifesta-se em todas as formas da vida cotidiana e, não diferentemente, está incrustada na educação. A realidade vivenciada devido a essa incrustação generalizada da desigualdade no ensino se manifesta das mais variadas formas, afastando cada vez mais as meninas e mulheres de seus direitos fundamentais. Não obstante, o caminho para uma educação mais igualitária não se dá através da desincrustação total da questão de gênero das escolas; pelo contrário, para que a educação de fato evolua, ela deve ser sensível às questões de gênero. A escola deve formar pessoas que estejam capacitadas para desafiar a estrutura dominante que favorece um gênero em detrimento do outro (UN Girls' Education Initiative, 2018).

Murphy-Graham e Lloyd (2015), em seu estudo sobre o papel da educação no empoderamento de meninas adolescentes, apontam três condições básicas necessárias para uma educação de qualidade que favoreça a formação de pessoas que desafiem a estrutura desigual de gênero: ambiente seguro, formação de valores e aprendizado prático. Além de uma estrutura física básica, as escolas precisam ser um local em que as meninas e meninos se sintam seguros, um ambiente que garanta a sua proteção física e mental. Ademais, a educação precisa formar meninas que acreditem na sua igualdade perante os meninos; considerando que o sistema social presente muitas vezes diminui e restringe as meninas e mulheres em sua dignidade e autonomia, é fundamental que a escola tenha um papel de formadora do valor da igualdade para as crianças. Por fim, o ensino que empodera as meninas deve incentivar o pensamento crítico e a experimentação. Como bem pontuado pelas autoras, a educação sozinha não pode acabar com todos os desafios advindos de uma estrutura que desfavorece as mulheres; não obstante, a educação pode formar pessoas com disposição para agir por mudanças.

Para que haja uma transformação, é preciso observar, analisar e agir em todas as diferentes facetas que fazem parte da estrutura do gênero. Considerando a educação como uma capacidade que gera outras tantas e tendo em vista que as desigualdades

enfrentadas por meninas e mulheres refletem justamente as disparidades de seus conjuntos de capacidades em relação aos meninos e homens, para a construção de uma educação sensível às questões de gênero é preciso analisar a origem dessas desigualdades.

A pesquisadora belga Ingrid Robeyns dedicou parte de seu trabalho ao estudo sobre a abordagem das capacidades de Sen. Considerando a falta de uma listagem das capacidades como uma fragilidade da abordagem de Sen, o que dificulta qualquer tipo de análise comparativa ou mesmo aplicação da abordagem, Robeyns (2003) desenvolveu critérios para processos de seleção de capacidades e, baseada nestes, propôs 14 capacidades principais a considerar para estudos de desigualdade de gênero.

Quadro II. Lista de Capacidades para estudos de desigualdade de gênero de Robeyns (2003).

(i) Vida e saúde física: ser capaz de manter saúde física e desfrutar de uma vida longa.
(ii) Bem-estar mental: ser capaz de estar mentalmente saudável.
(iii) Integridade e segurança do corpo: ser capaz de estar protegida em relação a qualquer tipo de violência.
(iv) Relações sociais: ser capaz de participar de diferentes redes de contatos e poder oferecer e receber suporte.
(v) Empoderamento político: ser capaz de participar ativamente e poder influenciar ou ser parte das tomadas de decisões públicas.
(vi) Educação e conhecimento: ser capaz de receber ensino e de produzir conhecimento.
(vii) Trabalho doméstico e de cuidados: ser capaz de oferecer cuidado.
(viii) Trabalho pago e outros projetos: ser capaz de participar no mercado de trabalho ou desenvolver projetos.
(ix) Abrigo e ambiente: ser capaz de ter um local seguro e um ambiente agradável para viver.
(x) Mobilidade: ser capaz de ir e vir, se locomover.
(xi) Atividades de lazer: ser capaz de desfrutar atividades de lazer.
(xii) Gerenciamento de tempo: ser capaz de ter autonomia na alocação do seu tempo.
(xiii) Respeito: ser capaz de ser respeitada e tratada com dignidade.
(xiv) Religião: ser capaz de poder viver ou não de acordo com determinada religião.

Elaboração própria. Fonte de informações: Robeyns (2003).

Inspiradas nas capacidades listadas por Robeyns (2003) e também nas premissas de Murphy-Graham e Lloyd (2015) para uma educação equitativa, as seções seguintes exploram os desafios e intervenções possíveis para a construção de uma educação sensível às questões de gênero sob a perspectiva de algumas das capacidades listadas. Considerando a adaptação ao tema, apenas algumas das capacidades serão aqui apontadas. Ademais, importa ressaltar que a Robeyns não teve a intenção de apontar uma lista universal de capacidades — ação essa que ela inclusive rejeita, dado que é contrária a uma das principais forças da abordagem das capacidades e funcionamentos: sua abertura à diversidade.

3.1 AMBIENTE SEGURO: VIDA E SAÚDE FÍSICA E MENTAL, MOBILIDADE E INTEGRIDADE E SEGURANÇA DO CORPO

Para além do básico — e sempre relevante —, como o investimento em infraestrutura, saneamento e acessibilidade, para uma educação igualitária e inclusiva a mesma precisa ser pensada através da perspectiva de gênero. Quando observadas as questões físicas que afastam as crianças e adolescentes das salas de aula, as longas distâncias das escolas têm um grande impacto no acesso à educação. Frequentes atrasos ou faltas são precedentes para descontinuidade dos estudos, uma vez que as alunas e alunos passam a sentir que estão ficando para trás dos demais colegas. Por esse motivo, a taxa de crianças e adolescentes fora das escolas tende a ser maior em zonas rurais. Nessas regiões, as meninas são ainda mais impactadas, pois se sentem inseguras percorrendo longas distâncias sozinhas dado o risco de assédio (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

Em relação à estrutura física das escolas, aquelas que carecem de recursos financeiros geralmente apresentam uma estrutura deteriorada e incompleta. Em muitas regiões da África e Ásia, por exemplo, é comum a falta de banheiros privativos, o que afasta as meninas das escolas especialmente quando elas iniciam o seu ciclo menstrual (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Quando se trata de investimento direto na educação, especialmente em relação às estruturas físicas e construção de novas escolas em diferentes locais, o Estado acaba por ser o principal investidor. Cabe ao Estado traçar planos nacionais que priorizem o investimento na educação, identificando

e apontando ações específicas para grupos marginalizados, incluindo suas meninas e mulheres. Nesse sentido, apesar da diversidade de contextos, a Agenda de Ação de Addis Ababa (2015) propõe que os governos reservem pelo menos de 4% a 6% de seu PIB (Produto Interno Bruto) ou pelo menos 15% a 20% dos gastos públicos para a educação (UNESCO, 2016).

Ainda há pouca clareza em relação à educação — ou falta dela — de crianças e adolescentes com deficiência. Faltam dados e estudos que estabeleçam relações entre gênero, educação e a presença de alguma deficiência, o que acaba por deixar essas crianças invisíveis e, por si só, acentua a desvantagem enfrentada por elas. Sabe-se todavia que meninas com deficiência estão em maior risco de serem excluídas do ensino (UN Girls' Education Initiative (UNGEI), 2018; Unterhalter et al., 2020). Meninas com algum tipo de deficiência apresentam uma maior incidência de gravidez na adolescência, muitas vezes como decorrência de abuso sexual (Unterhalter et al., 2020). No caso das crianças e adolescentes com deficiência, e especialmente considerando que existem deficiências não visíveis, primeiramente é preciso identificar as necessidades, para assim oferecer uma educação realmente acessível e inclusiva. Em segundo lugar, é necessário investimento, para que essas crianças recebam uma educação de qualidade e para a provisão de estruturas físicas que o permitam; todavia, importa ressaltar que, em qualquer cenário, o acolhimento é a base para que elas se sintam incluídas (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

Os desafios em relação à estrutura física das escolas ou mesmo a alocação geográfica das mesmas varia de acordo com cada país, com os recursos disponíveis e com a prioridade dada à educação na agenda nacional. Contudo, em regiões que passam por períodos de crise ou de conflitos, a criação de ambientes seguros para o ensino passa a ser um desafio ainda maior.

Em cenários de crise ou conflito, quando todo o ambiente passa a trazer algum nível de incerteza para as pessoas que ali se encontram, a escola deve representar um espaço de segurança. As crianças e adolescentes em zonas em conflito armado representam grande parte daquelas que são privadas de seus estudos. Em situações de conflito, toda a estrutura de um país é impactada; por mais que parte do sistema educacional continue operante, a qualidade da educação é drasticamente afetada pela falta de recursos materiais e humanos e, principalmente, pela insegurança sofrida pelas

crianças, famílias e grupo docente. Nesse contexto de tragédia comum, certos grupos são especialmente prejudicados, como é o caso das meninas e mulheres (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Em contextos de crise, as meninas têm 2,5 vezes maior probabilidade de ficarem sem ensino; e, quando comparadas com os meninos nesse mesmos contextos, o risco de as meninas ficarem longe das salas de aulas é duas vezes maior (Education Cannot Wait (ECW), 2018).

Quando há demasiada instabilidade política, econômica, na área da saúde e/ou de segurança, as dinâmicas de poder dentro da sociedade são abaladas e realocadas. Geralmente, nestes contextos, as meninas e mulheres são mais afetadas, tendo a sua segurança — entre tantos outros elementos — em maior risco. Com isso, uma ação que responda às emergências enfrentadas nestes contextos deve ser munida de uma perspectiva de gênero, uma vez que, se tiverem consciência sobre as mudanças no papel do gênero, as medidas de apoio deverão ser estruturadas com base nas principais necessidades dos alunos e alunas, professores e professoras, além de todas as demais pessoas envolvidas (Unterhalter et al., 2019).

Por fim, em contextos de conflito ou crise, as ações dos órgãos que protegem a educação devem ser extremamente rápidas, para garantir que o ensino continue em funcionamento e que as crianças se sintam seguras de ir à escola. Dessa forma, medidas que protejam a vida das crianças e dos docentes são primordiais; e isso deve ser alinhado com um método de coleta de dados que seja rápido e flexível, visto que esses dados servirão de base para as futuras intervenções adotadas a fim de garantir o acesso à educação com segurança (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015; UNESCO, 2016).

3.2 FORMAÇÃO DE VALORES: RESPEITO E RELIGIÃO

Em 2019 foi apontado que pelo menos $\frac{1}{4}$ dos países têm em suas normas sociais um nível alto ou muito alto de discriminação para com as mulheres (Global Education Monitoring Report Team, 2019). Quando o entorno repetidamente desmerece o espaço da mulher, fica cada vez mais distante a visualização de um mundo igualitário pelas meninas. Nesse sentido, a escola tem o papel fundamental de mostrar que é possível que elas sigam suas ambições e criem uma visão própria sobre a vida que buscam ter.

As escolas tendem a refletir posicionamentos políticos, econômicos e culturais estabelecidos por longa data. Com isso, o ensino pode reproduzir preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade local na qual estão inseridas (Unterhalter et al., 2019). Sem perceber, mesmo professores e professoras por vezes acabam por repercutir disparidades dentro da sala de aula — seja pela escolha dos conteúdos e materiais ou até mesmo através de tratamentos especiais (UNESCO, 2019). Logo, em contextos onde o gênero é sinônimo de desvantagem, a educação de crianças e adolescentes é colocada em risco.

Para a construção de um ensino que seja sensível às questões de gênero, é preciso revisitar todas as estruturas e processos do sistema educacional. O currículo, os métodos de ensino, o treinamento dos professores e professoras, os materiais disponibilizados e muitas outras coisas precisam ser pensadas de maneira a não reforçar estereótipos de gênero e a garantir que as meninas possam desfrutar das mesmas oportunidades depois de completados os estudos (UNESCO, 2019; Unterhalter et al., 2019).

Passando para uma perspectiva de normas sociais existentes, o casamento infantil, sendo ainda permitido em diversos países tal como mencionado anteriormente, acaba por ser uma das principais causas do afastamento das meninas das escolas. Quando casadas, as meninas tendem a interromper seus estudos, seja pelo fato de a sua continuidade não ser prioridade para o então marido ou por incidência de gravidez prematura (UN Girls’ Education Initiative (UNGEI), 2018). Para além das medidas urgentes e essenciais de criação e/ou aprimoramento de legislações locais que proibam o casamento infantil, as escolas podem tomar a frente com algumas iniciativas. Nesse sentido, a inclusão da educação sexual nas escolas, por exemplo, é extremamente necessária (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Como referido anteriormente, ao discutir a abordagem das capacidades de Amartya Sen na educação, ter acesso ao ensino proporciona autonomia às crianças e adolescentes. No caso especial das meninas, a educação sexual é uma questão de reconhecimento sobre os seus próprios corpos e seus direitos; e para os meninos, é um ensinamento também sobre seus os corpos e direitos, claro, mas também sobre o limite da sua liberdade e seu papel presente e futuro na construção de um ambiente igualitário.

Para uma educação que seja sensível ao gênero, em casos de gravidez na adolescência, a escola deve ainda representar um local de acolhimento para essas meninas. É papel das escolas entender como incentivar e ajudar que elas tenham o que é preciso para continuarem seus estudos; o ideal é que ofereçam desde aconselhamento até creche, quando aplicável (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

Ademais, o incentivo à educação não-formal é um caminho para que jovens que se viram forçadas a abandonar os estudos por qualquer motivo tenham oportunidade de continuar a aprender e não carreguem as consequências da interrupção dos estudos para toda a vida adulta (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015; UNESCO, 2016).

Finalmente, importa lembrar que, uma vez que a estrutura social na qual se insere o indivíduo influencia sua própria noção de bem-estar e liberdade, o fato de não haver movimentos contra determinada norma social, cultural ou religiosa que diferencia pessoas devido às suas identidades ou características não significa que não há desigualdade (Sen, 1987).

3.3 APRENDIZAGEM PRÁTICA: TRABALHO PAGO E RELAÇÕES SOCIAIS

Uma educação que acolha meninas e meninos da mesma forma e que ajude umas e outros a tecer as mesmas oportunidades para os seus futuros não pode ser outra se não inclusiva e equitativa. Como visto anteriormente, a educação tem grande influência na entrada da mulher no mercado de trabalho e, quando o ensino se dá também de forma prática e experimental, essa entrada pode ser facilitada. Ao nível das ações diretas no sistema educacional para um aprendizado mais prático, uma das medidas deve ser a revisão dos currículos escolares. O ensino precisa ser atrativo para que as crianças e adolescentes perseverem e a atratividade muito tem a ver com a capacidade de relacionar o que é visto na escola no presente com a sua possível usabilidade no futuro. Um currículo diverso que prepare jovens para o ciclo após o ensino secundário é fundamental como formação de uma educação de qualidade (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2016).

Outro ponto a ser considerado é um maior apoio vocacional para as meninas, medidas que as empoderem e que lhes permitam visualizar oportunidades que por vezes tenham parecido distantes quando em contextos desiguais. Um incentivo especial para

que elas descubram seus potenciais nas ciências exatas e tecnologia não apenas faz parte da inserção de um currículo que desenvolva a capacidade de resolução de problemas e a experimentação, como também é primordial para que elas possam se inserir no mercado de trabalho do futuro (Global Education Monitoring Report Team, 2019).

Um segundo ponto a ser considerado é a paridade de gênero dentro do corpo docente. As meninas se sentem mais atraídas a continuarem seus estudos e também mais incentivadas a interagirem nas aulas quando possuem professoras mulheres como parte do corpo docente. Quando analisada a paridade de gênero entre docentes, enquanto que no ensino primário a esmagadora maioria, mais de 90%, do corpo docente são mulheres, a situação se inverte no secundário superior. Em relação às pessoas que ocupam posições de liderança nas escolas, as mulheres representam a minoria (Global Education Monitoring Report Team, 2019). Portanto, quando se fala de paridade de gênero na educação, os esforços também devem ser direcionados ao corpo docente como aspecto essencial.

Por fim, sob uma perspectiva cultural, é necessário ressaltar a relevância do idioma no aprendizado, uma vez que aproximadamente 40% da população não tem acesso à educação em sua língua nativa. A falta do idioma comum tem um grande peso no aprendizado — para além da desvalorização implícita de culturas, uma vez que não são representadas —, podendo desencorajar as crianças a continuarem seus estudos. As crianças e adolescentes não se sentem atraídas por um sistema educacional que não as representa e acolhe; as meninas que se encontram neste grupo têm um risco de interromper os estudos duas vezes maior que os meninos (UN Girls’ Education Initiative (UNGEI), 2018). As intervenções ao nível das barreiras linguísticas e culturais vão desde as mais práticas e diretas, como a alocação de recursos para a disponibilização de ensino nas línguas nativas faladas localmente, até medidas mais criativas, como o envolvimento das famílias e comunidade local para criação de atividades (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

Para além das capacidades aqui exploradas, para a construção de uma educação que seja responsiva e sensível às questões de gênero, importa adicionar por fim a influência da condição financeira das famílias como fator determinante do acesso das crianças ao ensino. Embora um dos indicadores do ODS 4 seja justamente referente ao

oferecimento de educação primária e secundária de qualidade e gratuita, o acesso sem custo ao ensino ainda é uma realidade distante. As mensalidades escolares e gastos diversos, por exemplo em materiais e uniformes, podem impedir as famílias em situação de vulnerabilidade econômica de manterem suas crianças na escola (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015; Unterhalter et al., 2020). Ademais, casos de entrada tardia na escola são mais frequentes entre as famílias mais vulneráveis economicamente. Quando existe uma diferença de idade devido à repetição de alguma ano ou mesmo ao início tardio dos estudos, os alunos e alunas se sentem desmotivadas a iniciar ou continuar seus estudos (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2016).

Além disso, ainda relacionado com a renda, a maioria das crianças e adolescentes que estão sem ensino realiza algum tipo de trabalho (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Nessa linha, é preciso reconhecer também o impacto negativo, especialmente para as meninas, dos trabalhos não pagos, domésticos e de cuidados em geral; em 2012, $\frac{2}{3}$ das nas crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil eram meninas (Global Education Monitoring Report Team, 2019).

Programas sociais que oferecem algum apoio financeiro associado à permanência da criança na escola têm-se mostrado eficazes em diversos países, especialmente na região da América Latina. Além disso, a promoção de refeições nas escolas é mais uma medida que impacta na permanência nas escolas de grupos vulneráveis economicamente (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015). Lembrando que a fragilidade financeira das famílias se relaciona profundamente com a ocorrência do trabalho infantil, como discutido anteriormente, é especialmente importante que a legislação local proteja as meninas e meninos a esse nível (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2016).

Portanto, assim como se pode perceber com o exemplo da esfera financeira, quando se trata de uma educação que seja genuinamente igualitária para meninos e meninas, é evidente que, sendo a desigualdade em consequência do gênero uma questão estrutural, as mudanças necessárias ultrapassam as paredes das escolas. Ainda assim, quando se refere ao aparato educacional, ações que atuem na estrutura do sistema educacional em si são fundamentais. Como mencionado, uma educação universal, igualitária e inclusiva tem que ser necessariamente sensível às questões de gênero. Da

mesma forma, são urgentes intervenções que busquem defender e aumentar as capacidades que conferem às meninas as suas liberdades.

4. INTERSECCIONALIDADE E EXCLUSÕES MÚLTIPLAS

Em um contexto de desafios globais complexos e multifacetados, o desenvolvimento se afirma como a remoção das barreiras que afastam as pessoas da liberdade. A liberdade seria, por conseguinte, o fim e o meio para o desenvolvimento; sendo este um processo de expansão das liberdades individuais (Sen, 1999). Sen destaca que certas liberdades estão conectadas entre si quando aponta que “o que as pessoas podem alcançar é influenciado pelas oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e condições que possibilitem uma boa saúde, educação e o incentivo e cultivo de iniciativas” (Sen, 1999, p. 5, tradução própria). Nesse sentido, o inverso também se aplica. As privações a determinadas liberdades podem influenciar negativamente a liberdade individual. Para o autor, a falta de acesso à educação básica se caracteriza como um exemplo claro de privação, ou “não liberdade”. Além disso, Sen reconhece que as meninas e mulheres se encontram em maior desvantagem e têm suas liberdades afetadas, diminuídas ou mesmo negadas, devido às desigualdades de gênero (Sen, 1999).

Robeyns (2008) destaca três pontos pelos quais a abordagem das capacidades é complementar às análises sobre desigualdade de gênero. O primeiro ponto trata do próprio foco nas capacidades e funcionamentos — ao invés de bens materiais ou fatores econômicos por si só. De acordo com Robeyns (2008), muita da literatura que trata as questões sociais, pobreza, bem-estar e desigualdades em geral, se posiciona como gênero neutro, mas na prática acaba por basear suas análises na perspectiva da experiência masculina. Sen aponta esse desfasamento nos estudos e análises do desenvolvimento quando o mesmo se dá apenas pelo fator econômico. Análises econômicas tendem a ser primordialmente masculinizadas, uma vez que as mulheres ainda ocupam menos espaço no mercado de trabalho, logo, contribuem menos financeiramente (Robeyns, 2003). Ademais, os estudos sobre pobreza, por exemplo, geralmente consideram a renda familiar como dado principal de análise; mas desconsideram que, especialmente em regiões onde há uma maior disparidade de

gênero, há desigualdade dentro dos próprios lares, uma vez que a divisão de recursos entre os familiares tende a ser desigual (Sen, 1987).

O segundo ponto tem a ver com o destaque que a abordagem traz em relação à diversidade humana e, com isso, à amplitude de possibilidades em relação ao que significa o bem-estar de cada uma.

Todas as pessoas têm muitas identidades. Ser homem ou mulher é uma delas. Ser membro de uma família é outra. O pertencimento a uma classe, a um grupo profissional, a uma nação ou a uma comunidade pode ser a base de conexões específicas. A individualidade de uma pessoa coexiste com uma variedade de tais identidades. A nossa compreensão dos nossos interesses, bem-estar, obrigações, objetivos e comportamento legítimo é influenciada pelas diversas - e por vezes conflitantes - influências destas diversas identidades (Sen, 1987, p. 6, tradução própria).

Por fim, o terceiro ponto destacado por Robeyns em relação à abordagem das capacidades para com as questões de gênero é o ênfase dado ao individualismo. Sen traz cada pessoa como protagonista quando reconhece que o usufruto dos funcionamentos depende da maneira como cada uma utiliza as suas capacidades. Essa “emancipação” da pessoa como autora da sua história de vida é essencial para que as mulheres e meninas sejam mais vistas em estudos para desenvolvimento, por exemplo. As mulheres e meninas, dentro dos grupos de análises, tendem a ficar na base da pirâmide e muitas vezes as suas perspectivas e necessidades não são levadas em consideração. Quando uma abordagem adota uma perspectiva individual e assume as diversidades possíveis, as meninas e mulheres passam a ser vistas como elas próprias e não apenas como membros dentro de um aglomerado familiar, por exemplo (Robeyns, 2008).

Em contrapartida, a diversidade e a individualidade são compreendidas como fortalezas que permitem defender o desenvolvimento enquanto liberdade. Essa mesma multiplicidade intrínseca à amplitude de liberdades de cada pessoa mostra-se como uma faceta do desafio para a criação de soluções que atuem em questões estruturais como a do gênero e problemas sistêmicos como a falta de acesso à educação. Como se pode perceber até aqui, portanto, a solução para uma educação equitativa não é única e é exatamente sobre essa diversidade que esta última seção tratará. A questão de gênero é

transversal a muitas das barreiras ou exclusões — ou “não liberdades” — que afastam crianças e adolescentes das escolas. O fenômeno da interseccionalidade pode ser abordado como forma para apoiar a compreensão da complexidade da construção de uma educação universal, igualitária e inclusiva.

Ainda que sejam apontados discursos anteriores que exploram a questão da interseccionalidade (Collins, 2014), o termo interseccionalidade ganhou força e legitimidade quando utilizado pela jurista e pesquisadora anglo-americana Kimberlé Crenshaw ao se referir principalmente à dupla exclusão que as mulheres negras enfrentam na sociedade. A autora teceu o conceito ao desenvolver uma crítica à tendência do movimento feminista em classificar gênero e raça como duas questões totalmente distintas e excludentes. Crenshaw (1989) apontou que enquanto que o movimento feminista defendia os direitos das mulheres sob uma perspectiva generalizada da realidade advinda das mulheres brancas, o que acaba por excluir por vezes as mulheres negras, o movimento antiracista, por sua vez, baseava suas premissas nas exclusões e dificuldades enfrentadas pelos homens negros, excluindo mais uma vez as mulheres negras (Crenshaw, 1989).

Embora Crenshaw tenha seu foco específico na relação da raça e gênero, a autora não nega a influência de outros fatores interseccionais ao gênero. E é exatamente esse o ponto de destaque para a construção do argumento relacional do fenômeno da interseccionalidade do gênero com a educação. As meninas que estão afastadas do ensino enfrentam múltiplas barreiras que as excluem da oportunidade de usufruir do seu direito à educação e, em decorrência disso, têm as suas capacidades e funcionamentos reduzidos.

Para Lewis & Lockheed (2007), grupos que são entendidos como excluídos são aqueles que são de certa forma invisíveis ao governo local e aqueles que têm oportunidades negadas por questões estruturais ou culturais. As autoras apontam que a exclusão social de certos grupos pode se dar por diversos fatores, internos e externos: fatores internos individuais como gênero, raça, etnicidade e deficiências, por exemplo; e externos, como a pobreza e localização geográfica. Estes grupos marginalizados não recebem o suporte necessário para conseguir usufruir de seus direitos mais básicos — como cidadãos e cidadãs de fato —, incluindo, mas não se limitando, o acesso à

educação. Sendo o gênero transversal a outros fatores de exclusão, as meninas enfrentam múltiplas barreiras que se sobrepõem e reforçam umas às outras.

A interseccionalidade, portanto, traz importância e criticidade para o desenvolvimento de ações, desde a análise do problema até ao desenvolvimento de soluções que de fato sejam benéficas a todas, inclusive e especialmente àquelas pessoas que sofrem exclusões múltiplas. Esse potencial se deve ao fato de que uma análise interseccional busca identificar até mesmo as desigualdades que podem passar despercebidas por abordagens tradicionais, que observam os fatores de exclusão em isolamento uns dos outros. Ao invés de determinar a relevância de um aspecto específico como gerador de exclusão ou de privilégios em determinado contexto, a interseccionalidade se desenvolve justamente na relação entre esses fatores múltiplos e na sua interdependência (Hankivsky & Cormier, 2011).

4.1 ABORDAGEM INTERSECCIONAL NA EDUCAÇÃO

Assim como Crenshaw aponta que “a experiência interseccional é maior do que a soma do racismo e sexismo” (1989, p. 140, tradução própria) enquanto categorias isoladas, o uso de uma perspectiva interseccional quando analisadas as barreiras que afastam as meninas das escolas seria muito mais efetivo do que o enfrentamento das mesmas em isolamento. A tendência geral, quando as barreiras são analisadas de forma individualizada, é de marginalização ainda maior daqueles grupos que sofrem exclusões múltiplas.

O conceito da interseccionalidade, ou do fenômeno das exclusões múltiplas, dá luz à mistura de fatores complexos que geram desigualdade na educação ao passo que adverte, portanto, que medidas que focam apenas nos desafios de forma singular, sem analisar a interação com o todo, estão fadadas a resultados parciais que não geram o impacto esperado. Por conseguinte, a estrutura normativa da sociedade que busca rotular tudo e todos acaba por reforçar determinados aspectos de marginalização. Para Crenshaw (1989), se os esforços de qualquer programa que busque incluir grupos marginalizados tivesse como foco aquelas pessoas que mais se encontram em desvantagem devido às múltiplas intersecções de fatores de exclusão, então as outras pessoas que sofrem exclusões singulares também seriam beneficiadas. Quando as mais

marginalizadas são beneficiadas, todos e todas ganham. Nesse sentido, uma abordagem interseccional revela as múltiplas faces da desigualdade de gênero no ensino e, com isso, permite o desenvolvimento de intervenções que levem à inclusão de fato (Unterhalter et al., 2020).

[...] as desigualdades de gênero na educação e além dela são complexas e multifacetadas e não são apenas uma questão da presença ou ausência de meninas na escola. São o resultado de regimes políticos, econômicos, sociais e culturais, das formas como estes são representados e das políticas e práticas implementadas. O conceito de interseccionalidade permite uma compreensão ampliada de muitas facetas da desigualdade de gênero associadas à educação e uma abordagem mais robusta para pensar sobre a inclusão nos sistemas educacionais. A abordagem sinalizada pela interseccionalidade sugere, portanto, formas de abordar e mudar algumas das causas da desigualdade e não apenas apontar fatos (Unterhalter et al., 2020, p.4, tradução própria).

Quando revisitados os esforços feitos pela educação e pela agenda de gênero globalmente, como visto no conteúdo da própria Agenda 2030, é clara a tendência à categorização dos desafios, diversidades e soluções. Não há dúvidas de que houve progresso, se comparados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015) com os Objetivos do Milênio (2000); por exemplo, a abordagem de construção da agenda em si evoluiu, passando a adotar uma estratégia de formulação das bases para o topo — *bottom up*. O envolvimento direto da sociedade civil é mais valorizado do que jamais foi no alcance do desenvolvimento. Não obstante, ainda que a abordagem seja compreendida como *bottom up*, na prática, com a criação de categorização diversas, o risco de ocultar casos em que as pessoas sofrem exclusões diversas permanece.

Como já reconhecido, houve progressos, e esses progressos na agenda de desenvolvimento como um todo, e especialmente nas agendas de educação e gênero, marcam avanços importantes para que uma abordagem interseccional possa ser adotada e amplificada. Essa evolução pode ser atestada em particular em aspectos práticos e metodológicos, como nos exemplos apresentados nas subseções seguintes.

4.1.1 ADOÇÃO DO CÁLCULO DA PARIDADE

Dentre as metas que fazem parte do ODS 4, a 4.5 trata de eliminar completamente as disparidades de gênero na educação de forma a garantir acesso igualitário à educação, incluindo pessoas em situação de vulnerabilidade (Organizações das Nações Unidas, 2015). A fim de mensurar os avanços nesse sentido, o cálculo da paridade é o principal indicador utilizado. A paridade nada mais é do que a razão de determinado fator em análise entre dois diferentes grupos — quanto mais próximo de 0 o resultado, maior a desigualdade sofrida por um dos grupos em questão; 1 representa a paridade; e quanto mais elevado o número, maior a desigualdade sofrida para o outro grupo (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2016).

O cálculo da paridade é eficaz especialmente por sua simplicidade, democratizando a capacidade de análise das desigualdades. É preciso, porém, ter cautela. Como já mencionado anteriormente, o alcance da paridade de gênero global na educação não pode desacelerar os trabalhos para uma educação mais inclusiva para as meninas e outros grupos em situação de vulnerabilidade. É notável a disparidade de gênero que persiste quando analisada à escala da região ou do país; e ainda, dentro de cada país, considerando a situação econômica, a sua localização, ou outras influências que possam gerar exclusão das meninas (UN Girls' Education Initiative (UNGEI), 2018). Por fim, embora a paridade possa ser ressaltada como um progresso devido à sua simplicidade e fácil aplicação, é importante salientar que uma análise interseccional na educação permite ir muito além de apenas considerar a paridade para alcance da equidade na educação (Unterhalter et al., 2020); sendo o cálculo da paridade uma das ferramentas de apoio para uma perspectiva interseccional, mas não a única.

4.1.2 ANÁLISE DE DADOS DE FORMA DESAGREGADA

Reconhecimento: aquilo que parece ser uma ação simples de executar, pode na verdade ser bastante complexo, dependendo do contexto. O reconhecimento é a base da inclusão, precedendo quaisquer esforços para garantir o ensino universal. A identificação de quais grupos que sofrem de exclusão é um exercício necessário de cada país, uma vez que os fatores que geram a exclusão variam entre as diferentes nações. Os

dados possibilitam um melhor entendimento sobre as necessidades específicas de cada grupo, retirando o aspecto da invisibilidade que frequentemente incide sobre as minorias (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

A Parceria Global pela Educação, estrutura formada para apoiar no alinhamento e estratégias entre países que se comprometem com a equidade de gênero na educação, destaca a importância da análise de dados de forma desagregada, ou seja, observação dos dados em grupos considerando o gênero, localização geográfica, situação financeira e outros fatores. Além dos dados, é preciso conhecer o que forma determinada sociedade em termos de cultura e costumes; apenas com uma análise profunda e holística que traga indícios do que de fato sustenta tais relações (desiguais) de gênero é que se poderão criar intervenções que gerem igualdade e inclusão na educação (Unterhalter et al., 2019).

Embora pareça contraditório sugerir a análise de dados de forma desagregada como um avanço em prol da abordagem interseccional de gênero na educação, é um passo que faz parte da evolução, uma vez que permite um conhecimento mais aprofundado sobre como cada um dos fatores atua e reverbera em formas de exclusão. O Instituto de Estatística das Nações Unidas construiu uma página online chamada WIDE (Base de Dados sobre Desigualdades na Educação, *World Inequality Database on Education*) com o fim de compartilhar informações sobre os principais indicadores de monitoramento da educação, ao mesmo tempo que possibilita a análise dos dados segmentados por gênero, localização, região, situação econômica, etnia, religião, ou deficiência. Com toda a certeza, a disponibilização de informações que escancaram as desigualdades presentes no acesso à educação é um grande progresso para a agenda.

Por conseguinte, a menção aos dados desagregados nesta seção constitui um reconhecimento do avanço e importância desse método estatístico e do compartilhamento das informações para dar visibilidade aos grupos marginalizados. Todavia, para além do reconhecimento, esse ponto é lembrado para que o progresso persista e que, na existência de análises de dados desagregados disponíveis, ao invés de a informação poder ser acessada de forma singular, a mesma possa ser explorada em conjunto com outros fatores. Na WIDE, por exemplo, a seleção de um dos fatores automaticamente exclui os demais; fato que, por mais que ainda ofereça um panorama valioso, passa uma visão parcial e defasada do todo.

Para uma abordagem interseccional de gênero na educação, as análises de dados desagregados devem ser constituídas de premissas com mais “e’s” do que somente “ou’s”. Uma menina que mora na zona rural *E* vive em situação próxima à pobreza *E* possui algum tipo de necessidade especial, por exemplo, não se destaca nessas análises como deveria ser. A próxima evolução em termos de análises de dados deve ser sobre como incorporar uma perspectiva interseccional nas análises de dados desagregados.

4.1.3 AÇÕES AFIRMATIVAS

Murphy-Graham e Lloyd (2015) analisam o impacto da educação no empoderamento de meninas no contexto dos países em desenvolvimento. As autoras assumem a necessidade de programas e políticas públicas priorizarem ações que mitiguem as barreiras que afastam as meninas das escolas; contudo, elas também pontuam que essas intervenções direcionadas devem ser de curto prazo. No longo prazo, as ações devem ter como foco o gênero ao invés de as meninas em si visto que, sendo o gênero uma questão estrutural, enquanto houver disparidades de gênero na educação, as meninas e meninos terão o desenvolvimento de suas capacidades impactados.

Por conseguinte, em prol de avançar na direção de uma educação genuinamente inclusiva e igualitária, deve haver inicialmente uma redistribuição de forma desigual dos recursos. Ações afirmativas, medidas que visam um impacto positivo uma vez que focam em compensar desigualdades, são primordiais para superação do *gap* de gênero na educação de forma mais acelerada (Karam, 2014; UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2018; UNESCO, 2019).

Ademais, considerando a discussão até aqui, muito se foi reforçado sobre o fato de que países e regiões estão em posições diferentes no que diz respeito ao objetivo da educação universal. Para países que praticamente já alcançaram a paridade de gênero na educação e estão talvez nos seus últimos esforços para alcançar uma educação mais igualitária, intervenções especificamente direcionadas para os desafios múltiplos da educação devem ser o centro dos esforços. Nestes casos, importa primeiramente reconhecer quais são os grupos e minorias que sofrem algum tipo de exclusão nas suas sociedades, para que, a partir desse reconhecimento, sejam compreendidas as

interseccionalidades presentes e direcionadas ações que protejam e suportem esses grupos que mais necessitam (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

Para aqueles países em que a educação como um todo é frágil, o número de crianças e adolescentes fora das salas de aula é altíssimo e a paridade está longe de ser alcançada, intervenções que apoiem o fortalecimento da educação de forma sistêmica são primordiais. Essas medidas são em grande parte intervenções de natureza pública, como exemplificado na seção anterior. Não obstante, para que a educação seja ofertada para todos os grupos da sociedade, devem ser aplicadas paralelamente medidas que atuem diretamente na proteção das crianças e adolescentes pertencentes a grupos marginalizados (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2015).

É preciso destacar, contudo, como apontado por Unterhalter et al. (2020), que para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária, as análises que alimentam a formulação de intervenções e políticas não podem se ater a comparações entre diferentes países. É preciso um profundo entendimento sobre as desigualdades entre diferentes grupos e, tão importante quanto isso, sobre as variações e interdependências dentro de cada grupo em questão. Além disso, uma análise interseccional que explore como determinadas instituições perpetuam desigualdades é primordial para a compreensão de como a desigualdade de gênero permanece entranhada no sistema educacional. As escolas não são instituições isoladas; pelo contrário, como já sinalizado anteriormente no presente trabalho, estão imersas em um aparato de desigualdades construídas e reforçadas ao longo da história (Unterhalter et al., 2020).

Ademais, de forma geral, é preciso estudar também a igualdade, ou seja, estudar o que foi feito de correto e adequado nos diferentes contextos para promover de um ensino mais igualitário (Unterhalter et al., 2019). Se a desigualdade é fruto da intersecção de exclusões e de dinâmicas de poder, essa mesma interseccionalidade também pode ser assimilada de forma a gerar formas de reduzir as disparidades. A interseccionalidade é dinâmica, relacional, sendo algo contínuo, que se altera dependendo das interações e dos contextos em que os indivíduos estão inseridos, podendo uma pessoa ser privilegiada em um cenário e oprimida em outro. Ela também não é experienciada da mesma forma por todas as pessoas, visto que cada uma tem os seus próprios fatores que a colocam nessa posição.

Logo, embora a interseccionalidade possa resultar de fatores que são estáticos, uma vez que representam características do indivíduo, ao mesmo tempo ela é fluida, dado que é resultado também das relações de poder que variam em determinados contextos sociais e culturais. Dessa forma, mais uma vez reconhecendo o grande desafio que é a geração de uma educação genuinamente igualitária e inclusiva, reforça-se a necessidade de que as intervenções sejam pensadas sob a perspectiva do indivíduo, considerando suas capacidades e funcionamentos — almejados, presentes e ausentes, especialmente — e os fatores de exclusão que interseccionam a sua existência. Quando criado um plano ou um projeto local para a inclusão de meninas na educação e para incentivo a que elas continuem seus estudos, a ação deve ser planejada sob a lente daquela(s) menina(s) que está em maior desvantagem, que sofre com a maior acumulação de fatores de exclusão. Com isso, todas as outras meninas e meninos serão positivamente impactados.

Finalmente, é preciso reiterar que a aplicação prática da interseccionalidade, assim como a própria abordagem das capacidades de Sen, não tem uma fórmula única de aplicação. E dificilmente poderia ter, uma vez que a diversidade é o aspecto central de ambas as abordagens.

A necessidade de focar em inúmeras diferenças e realidades complexas usando uma análise multinível para identificar exclusões e vulnerabilidades pode ser considerada tanto um ponto forte quanto um desafio para aqueles que buscam trabalhar dentro de um paradigma de interseccionalidade (Hankivsky & Cormier, 2011, p. 217).

Ainda assim, existem estudos em evolução que exploram a criação de quadros de suporte de aplicação da interseccionalidade na análise e desenvolvimento de projetos e mesmo de políticas públicas em diversas áreas, inclusive na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quando elas entrarem, nós todas e todos entraremos” (Crenshaw, 1989, p. 167, tradução e adaptação própria). Kimberlé Crenshaw, através de seus estudos sobre a interseccionalidade entre gênero e raça, inspira o pensamento holístico sobre problemas

globais. Esse pensamento leva à consideração que as intervenções que trabalhem sob a ótica da questão interseccional do gênero para o desenvolvimento de uma educação genuinamente equitativa e inclusiva devem partir das necessidades daquelas meninas que acumulam o maior número de fatores de exclusão. Uma vez que a educação dessas meninas esteja assegurada, a de todas e todos também estará. Parafraseando Crenshaw, portanto, quando elas entrarem em uma sala de aula e se sentirem seguras e motivadas para permanecer e completar seus estudos, todas e todos também poderão fazer o mesmo.

A educação de meninas e mulheres significa melhorar não apenas a vida delas próprias, mas também de suas famílias e comunidades. É permitir que todas e todos entrem. Por conseguinte, o presente trabalho buscou contribuir para o movimento de defesa de uma educação universal, igualitária e inclusiva como via intrínseca para o desenvolvimento. Sendo o desenvolvimento aqui entendido, com base na abordagem das capacidades de Amartya Sen, como liberdade, as exclusões múltiplas acumuladas pelas meninas em certos contextos as afastam de suas liberdades, restringindo suas capacidades e funcionamentos. As exclusões, dessa forma, e especialmente a interseccionalidades dessas, são geradoras de “não liberdades” e contrárias ao desenvolvimento.

Apesar do reconhecimento da importância e dos esforços feitos até aqui, o acesso à educação ainda não é universal. Após mais de 40 anos desde os comprometimentos internacionais compartilhados, as meninas e mulheres seguem em desvantagem no acesso à educação. Por conseguinte, programas que tenham como foco criar meios para que o direito à educação das meninas possa ser usufruído de fato, considerando suas múltiplas necessidades — e que, com isso, permitam manter e ampliar seus conjuntos de capacidades e funcionamentos — são essenciais e urgentes. Intervenções isoladas ou mesmo intervenções integradas, todavia, não são suficientes se não acompanhadas de uma mudança no sistema educacional. Para além disso, para a prossecução da igualdade de gênero na educação é necessário que todos os diferentes níveis que compõem o ensino sejam revisitados e transformados. Uma educação de acesso e permanência universal é uma educação sensível às questões de gênero.

A educação responsiva ao gênero, por sua vez, deve prezar pela questão em todos os níveis do sistema educacional, partindo da análise e reestruturação das relações

de poder que desenham o sistema como ele se apresenta. Assim como qualquer sistema, o sistema educacional nada mais é do que uma rede de pessoas, relações e poderes. A consciência coletiva sobre as pessoas e os valores que regem a formação das diferentes camadas do sistema é um passo essencial para que a desigualdade de gênero na educação não seja reforçada e perpetuada (UNESCO, 2019; Unterhalter et al., 2019).

Por fim, a educação em si é um passo fundamental para a igualdade de gênero e para a desconstrução de preconceitos, estereótipos e relações desiguais de poder. As vias que levam a uma educação genuinamente inclusiva e equitativa são diferentes consoante os contextos e as dificuldades enfrentadas pelas meninas. A intersecção de desvantagens que muitas meninas vivenciam exponencializa a complexidade na busca da igualdade e justiça na educação. Logo, para o alcance da igualdade de gênero na educação e através dela, a solução também precisa ser interseccional. Até o presente momento, os desafios e soluções tendem a ser vistos em isolamento, o que prolonga o caminho a percorrer até a educação universal. O prazo para o alcance dos ODS da Agenda 2030 está próximo; observando apenas as esferas de educação e gênero, já se percebe que as chances de sucesso são remotas. Logo, já é tempo de uma alteração na abordagem. Há diferentes vias para o desenvolvimento, mas não há mais tempo para continuar por vias que isolam e ampliam desigualdades; o caminho mais assertivo não é outro se não aquele em que as meninas têm a sua educação garantida e protegida.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Editora Zahar.
- Chabbott, C. (2002). *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All* (1st ed.). RoutledgeFalmer.
- Collins, P. (2014). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41. 150403170310009. 10.1146/annurev-soc-073014-112142.
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW)*. (1979).
<https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm#article10> [Acesso em: 08/07/2023].
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. :
<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Education Cannot Wait (ECW). (2018). *ECW Gender Strategy 2018-2021: Advancing gender equality in education in emergencies*.
- Global Education Monitoring Report Team. (2019). *Global education monitoring report 2019: gender report: Building bridges for gender equality*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753.locale=en>

Hankivsky, O., & Cormier, R. (2011). Intersectionality and Public Policy: Some Lessons from Existing Models. *Political Research Quarterly*, 64(1), 217-229. <http://www.jstor.org/stable/41058335>

Hirata, H. (2018). Gênero, Patriarcado, Trabalho e Classe. *Revista Trabalho Necessário*, 16(29), 14-27. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4552>

Karam, A. (2014). Education as the Pathway towards Gender Equality. *UN Chronicle*, 50(4). <https://doi.org/10.18356/cac203b4-en>

King, E. M., & Hill, M. A. (1993). Women's education in developing countries : barriers, benefits, and policies. *World Bank*, 1(1).

Lewis, M. A., & Lockheed, M. E. (2007). *Exclusion, Gender and Education: Case studies from the developing world*. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/9781933286228-exclusion-gender-and-education-case-studies-developing-world>

Murphy-Graham, E., & Lloyd, C. (2015). Empowering adolescent girls in developing countries: The potential role of education. *Sage Journals*, 14(5), 556-577. <https://doi.org/10.1177/1478210315610257>

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> [Acesso em 05/06/2023].

Organizações das Nações Unidas. (2015). *Agenda 2030 - Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)*. <https://ods.pt/objectivos/> [Acesso em 10/05/2023].

Ozturk, I. (2001). The Role of Education in Economic Development: A Theoretical Perspective. *Journal of Rural Development and Administration*, 33(1), 39-47.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1137541>

Psacharopoulos, G. (1988). Education and Development: A Review. *The World Bank Research Observer*, 3(1), 99-116. <https://doi.org/10.1093/wbro/3.1.99>

Robeyns, I. (2003). Sen's Capability Approach and Gender Inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92.
<http://dx.doi.org/10.1080/1354570022000078024>

Robeyns, I. (2008). Sen's capability approach and feminist concerns. In *The Capability Approach Concepts, Measures and Applications* (p. 82-104). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492587.004>

Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>

Sen, A. (1979). Equality for What? In *McMurrin S Tanner Lectures on Human Values* (Vol. 1, pp. 197-220). Cambridge University Press.

Sen, A. (1987). Gender and Cooperative Conflicts. In *WIDER Working Paper Series*. World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER).

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred Knopf.

Sumner, A., & Tribe, M. (2008). Chapter 1. What is development? In *International development studies: theories and methods in development and practice*. SAGE Publications Ltd.

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action)*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147.locale=en>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656.locale=en>

UNESCO. (2019). *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000.locale=en>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2012a). *World atlas of gender equality in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215522.locale=en>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2012b). *International Standard Classification of Education*.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231508.locale=en>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2016). *Leaving No One Behind: How far on the way to universal primary and secondary education?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245238.locale=en>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next.*
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *Handbook for Measuring Equity in Education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262806.locale=en>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). *New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School. Fact Sheet, 56.*

UNESCO Institute for Statistics & Global Education Monitoring Report. (2022). *A Bayesian Cohort Model for Estimating SDG Indicator 4.1.4: Out-of-School Rates.*
https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2022/08/OOS_Proposal.pdf

UN Girls' Education Initiative (UNGEI). (2018). *Full Force: Why the World Works Better When Girls Go to School.*
<https://www.ungei.org/publication/full-force-why-world-works-better-when-girls-go-school>

Unterhalter, E., Howell, C., & Parkes, J. (2019). *Achieving Gender Equality in and through Education.*

Unterhalter, E., Robinson, L., & Balsera, M. R. (2020). The politics, policies and practices of intersectionality: making gender equality inclusive and equitable in and through education. *Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report Gender Report 2020: a New Generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374495.locale=en>

Walker, M. (2011). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>

Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls*. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/29956>