



Educação para Todos



EDUCAÇÃO PARA TODOS 2000-2015: PROGRESSOS E DESAFIOS



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

Relatório Conciso

**EDUCAÇÃO PARA TODOS
2000-2015:
PROGRESSOS E DESAFIOS**

**Relatório
Conciso**



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO
Publishing

Este Relatório é uma publicação independente, autorizada pela UNESCO em nome da comunidade internacional. É o resultado de um esforço colaborativo, envolvendo membros da equipe do Relatório e muitas outras pessoas, agências, instituições e governos.

As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, e não necessariamente refletem as opiniões UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015

Diretor: Aaron Benavot

Manos Antoninis, Ashley Baldwin, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Emeline Brylinski, Erin Chemery, Marcos Delprato, Joanna Härmä, Cornelia Hauke, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Andrew Johnston, Priyadarshani Joshi, Helen Longlands, Leila Loupis, Giorgia Magni, Alasdair McWilliam, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, David Post, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Martina Simeti, Emily Subden, Felix Zimmermann and Asma Zubairi.

Membros da equipe anterior

Gostaríamos de agradecer aos diretores anteriores do Relatório de Monitoramento Global e os membros de suas equipes, que fizeram contribuições inestimáveis para o Relatório desde 2002. Agradecemos os ex-diretores Nicholas Burnett, Christopher Colclough, Pauline Rose and Kevin Watkins, bem como os ex-membros Carlos Aggio, Kwame Akyeampong, Samer Al-Samarrai, Marc Philippe Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Lene Buchert, Fadila Caillaud, Stuart Cameron, Vittoria Cavicchioni, Mariana Cifuentes-Montoya, Alison Clayson, Hans Cosson-Eide, Roser Cusso, Valérie Djoze, Simon Ellis, Ana Font-Giner, Jude Fransman, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Elizabeth Heen, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Alison Kennedy, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Agneta Lind, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Karen Moore, Albert Motivans, Hilaire Mputu, Michelle J. Neuman, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Steve Packer, Ulrika Peppler Barry, Michelle Phillips, Liliane Phuong, Pascale Pinceau, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Marisol Sanjines, Yusuf Sayed, Sophie Schlondorff, Céline Steer, Ramya Subrahmanian, Ikuko Suzuki, Jan Van Ravens, Suhad Varin, Peter Wallet e Edna Yahil.

O *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* é uma publicação anual independente facilitada e apoiada pela UNESCO.

Para mais informações sobre o Relatório, contatar:

EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

Quaisquer erros ou omissões nesta publicação serão corrigidos na versão online, disponível em www.efareport.unesco.org.

© UNESCO, 2015

Todos os direitos reservados

Primeira edição

Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Título original: Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA Global Monitoring Report, 2015; Summary

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available

ED-2015/WS/2

Relatórios de Monitoramento Global de EPT anteriores:

2013/4 Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos
2012 Juventude e habilidades: colocando a educação em ação
2011 A crise oculta: conflitos armados e educação
2010 Alcançar os marginalizados
2009 Superando a desigualdade: por que a governança é importante
2008 Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?
2007 Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância
2006 Alfabetização para a vida
2005 Educação para Todos: o imperativo da qualidade
2003/4 Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade
2002 Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?

Créditos da versão original:

Editoração: UNESCO
Design gráfico e diagramação: FHI 360

Fotos de capa da esquerda para a direita: Karel Prinsloo, Mey Meng, UNICEF/NYHQ2004-0991/Pirozzi, Nguyen Thanh Tuan, UNICEF/NYHQ2005-1176/LeMoyne, Magali Corouge, Benavot, Eva-Lotta Jansson, BRAC/ShehzadNoorani, UNICEF/NYHQ2005-1194/LeMoyne, Karel Prinsloo, Magali Corouge, Tutu Mani Chakma, Benavot, Amima Sayeed

Créditos da versão em português:

Coordenação e revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Tradução: Marina Mendes

Editoração e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Prefácio

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos concordaram com o *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, que lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os *Relatórios de Monitoramento de EPT*, para monitorar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015.

Muito progresso foi feito no mundo desde 2000 – mas ainda não chegamos onde pretendíamos. Apesar dos esforços empreendidos por governos, sociedade civil e comunidade internacional, o mundo não alcançou a Educação para Todos.

O lado positivo é que o número de crianças e adolescentes fora da escola diminuiu quase pela metade desde 2000. Estima-se que 34 milhões de crianças a mais terão frequentado a escola em decorrência do progresso mais rápido desde Dakar. Muito progresso foi feito para alcançar a paridade de gênero, principalmente na educação primária, apesar de disparidades de gênero continuarem a existir em quase um terço dos países com dados disponíveis. Os governos também aumentaram os esforços para medir os resultados da aprendizagem por meio de avaliações nacionais e internacionais, usando-as para garantir que todas as crianças recebam a educação de qualidade que lhes foi prometida.

Ainda assim, com todo esse progresso, 15 anos de monitoramento mostram resultados moderados.

Ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária. Os conflitos continuam a ser uma barreira: entre a população que vive em zonas de conflito, a proporção de crianças fora da escola é alta e está aumentando. De maneira geral, a baixa qualidade da aprendizagem no nível primário ainda faz com que milhões de crianças deixem a escola sem terem aprendido o básico.

Além disso, a educação ainda não recebe financiamento suficiente. Muitos governos aumentaram o investimento, mas poucos priorizaram a educação em seus orçamentos nacionais, e a maioria não alocou os 20% recomendados para cobrir as lacunas do financiamento. O mesmo quadro se repete com os doadores que, após um impulso inicial nos orçamentos de ajuda, reduziram a verba destinada à educação desde 2010 e não priorizaram suficientemente os países mais necessitados.

Este Relatório se baseia em toda essa experiência para fazer recomendações contundentes para o lugar da educação na futura agenda global de desenvolvimento sustentável. As lições são claras. As novas metas educacionais têm de ser específicas, relevantes e mensuráveis. Grupos marginalizados e desfavorecidos, mais difíceis de alcançar e ainda sem usufruir de

seu direito à educação, precisam ser a prioridade. É necessária uma ação de financiamento mais forte para esse contexto. Apesar de a maior parte dos custos ser de responsabilidade dos governos, a comunidade internacional precisa agir para manter e aumentar a ajuda à educação, principalmente em países de renda baixa e média baixa, que apresentam as maiores necessidades. A futura agenda também precisará de esforços de monitoramento mais sólidos, inclusive de coleta de dados, análise e disseminação, para responsabilizar todas as partes envolvidas.

Os Relatórios de Monitoramento Global de EPT tiveram um papel de destaque no percurso até 2015 para apoiar os países, oferecer avaliações e análises sólidas para sustentar o desenvolvimento de novas políticas, bem como apresentar uma ferramenta poderosa de defesa e promoção para os governos e a sociedade civil. Isso continuará com a virada para os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Depois de 2015, o Relatório continuará a oferecer uma voz independente e confiável sobre o estado da educação no mundo com a produção de recomendações úteis para todos os países e parceiros.

Muito foi alcançado desde 2000 – precisamos fazer muito mais para garantir educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos. Simplesmente não há investimento mais poderoso ou duradouro do que aquele feito em direitos humanos e dignidade, na inclusão social e no desenvolvimento sustentável. A experiência desde 2000 mostra o que pode ser feito – precisamos nos basear nesse aprendizado para poder fazer mais.



Irina Bokova
Diretora-geral da UNESCO

Relatório Conciso de Monitoramento Global de EPT 2015

No Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, em 2000, governos de 164 países, junto com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, organizações não governamentais (ONGs) e sociedade civil, adotaram um Marco de Ação para lançar os compromissos de Educação para Todos (EPT). O Marco de Dakar compreende seis objetivos e suas respectivas metas a serem alcançadas até 2015, além de 12 estratégias com as quais todas as partes envolvidas deveriam contribuir.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT (RMG) monitorou quase anualmente o progresso rumo aos objetivos de EPT e aos dois Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relativos à educação. O RMG 2015 traz uma avaliação do progresso, desde 2000 até a data estabelecida para que se alcancem os objetivos do Marco de Dakar. O Relatório *faz um balanço* para analisar se o mundo alcançou os objetivos de EPT e se as partes envolvidas cumpriram seus compromissos. Ele *explica* possíveis determinantes do ritmo do progresso. Finalmente, *identifica lições-chave* para construir a agenda global de educação pós-2015.

Um balanço do progresso rumo à EPT

Objetivo 1 – Educação e cuidados na primeira infância

Expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável

- Apesar de as taxas de mortalidade infantil terem diminuído quase 50%, 6,3 milhões de crianças com menos de 5 anos morreram em 2013 de causas evitáveis.
- O progresso na melhora da nutrição infantil foi considerável. No entanto, uma em cada quatro crianças no mundo ainda possui estatura abaixo da média esperada para sua idade – um sinal de deficiência crônica de nutrientes essenciais.
- Em 2012, 184 milhões de crianças estavam matriculadas na educação pré-primária¹ em todo o mundo, um aumento de quase dois terços em relação a 1999.

Objetivo 2 – Educação primária universal

Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade

- A taxa líquida de matrícula na educação primária era de 84% em 1999, e a previsão é que alcance 93% em 2015.

Em 2012, dois terços a mais de crianças estavam matriculadas na educação pré-primária em relação a 1999

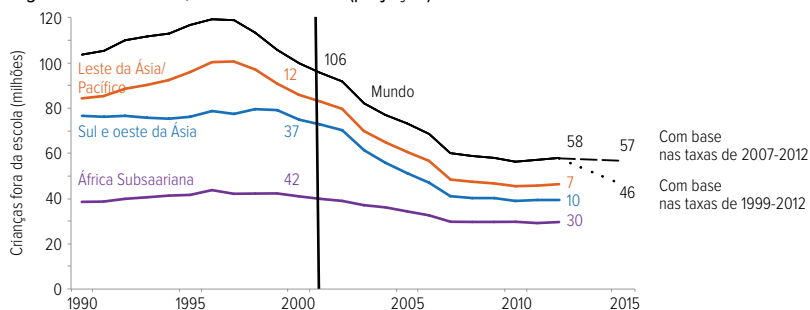
1. A UNESCO adota a Classificação Internacional de Educação (*International Standard Classification of Education – ISCED*), que considera os seguintes níveis educacionais: a) educação pré-primária (ISCED nível 0), concebida essencialmente para introduzir as crianças com idade mínima de 3 anos – no Brasil, corresponde à creche e à pré-escola; b) educação primária (ISCED 1), que tem o objetivo de fornecer aos alunos uma educação básica sólida em leitura, escrita e matemática, e uma compreensão elementar de temas como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, artes e música – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 1º ao 5º ano ou equivalente; c) ensino secundário (ISCED 2 e 3), que é programa composto de duas etapas, o primeiro e o segundo nível: (i) primeiro nível do ensino secundário (ISCED 2) – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 6º ao 9º ano ou equivalente, e (ii) segundo nível do ensino secundário (ISCED 3) – no Brasil, corresponde ao ensino médio; d) ensino terciário ou superior (ISCED 5 e 6) – a primeira etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 5) inclui a educação terciária tipo B (no Brasil, educação superior em tecnológica) e a educação terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de graduação, mestrado e mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização *lato sensu*); e) a segunda etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 6) dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa (ISCED 6), corresponde à pós-graduação (*stricto sensu*), no Brasil, ao doutorado.

- A razão das taxas líquidas de matrícula melhoraram significativamente, com aumento de pelo menos 20% entre 1999 e 2012 em 17 países, 11 dos quais ficam na África Subsaariana.
- Se, por um lado, são claros alguns aumentos na razão das taxas de matrícula, quase 58 milhões de crianças estavam fora da escola em 2012, e o progresso em reduzir esse número estagnou.

Até 2015, uma em cada seis crianças de países de renda média e baixa não terá concluído a educação primária

Figura 1: Dezenas de milhões de crianças ainda estarão fora da escola em 2015

Crianças em idade de frequentar a educação primária que estão fora da escola, mundo e regiões selecionadas, 1990-2012 e 2015 (projeção)



Fontes: Banco de dados do UIS; Bruneforth (2015).

- Apesar do progresso no que diz respeito ao acesso, o abandono escolar ainda é uma questão: em 32 países, a maioria na África Subsaariana, espera-se que pelo menos 20% das crianças matriculadas não cheguem à última série.
- Até a data limite de 2015, uma em cada seis crianças de países de renda média e baixa – ou quase 100 milhões – não terá concluído a educação primária.

Objetivo 3 – Habilidades para jovens e adultos

Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida

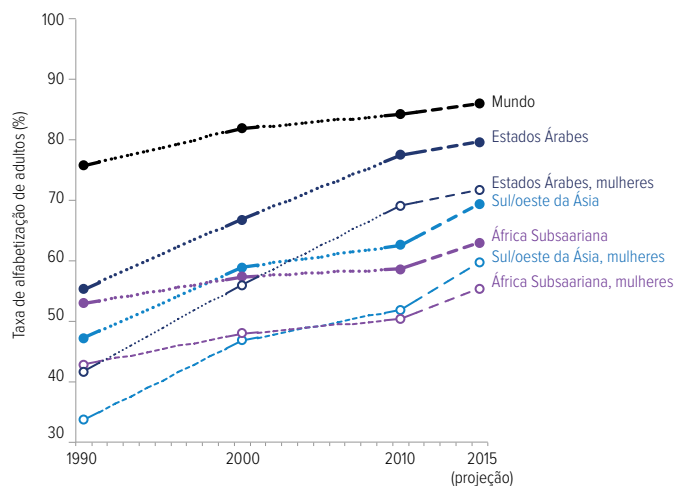
- Refletindo melhores taxas de transição e de retenção de alunos, a taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário cresceu de 71%, em 1999, para 85%, em 2012. A participação nesse nível educacional cresceu rapidamente desde 1999, no Afeganistão, na China, no Equador, no Mali e no Marrocos, tendo a taxa bruta de matrícula aumentado em pelo menos 25%.
- Persistem desigualdades na transição da educação primária para a secundária. Por exemplo, nas Filipinas, apenas 69% dos alunos das famílias mais pobres que terminaram a educação primária continuaram a educação secundária contra 94% dos alunos das famílias mais ricas.
- A maioria dos 94 países de renda baixa e média que disponibilizam informações elaboraram leis para a gratuidade do primeiro nível do ensino secundário desde 1999. Desses, 66 têm garantias constitucionais e 28 elaboraram outras medidas legais. Em 2015, apenas poucos países cobram taxas para o primeiro nível do ensino secundário, incluindo Botsuana, Guiné, Papua-Nova Guiné, África do Sul e Tanzânia.

Objetivo 4 – Alfabetização de adultos

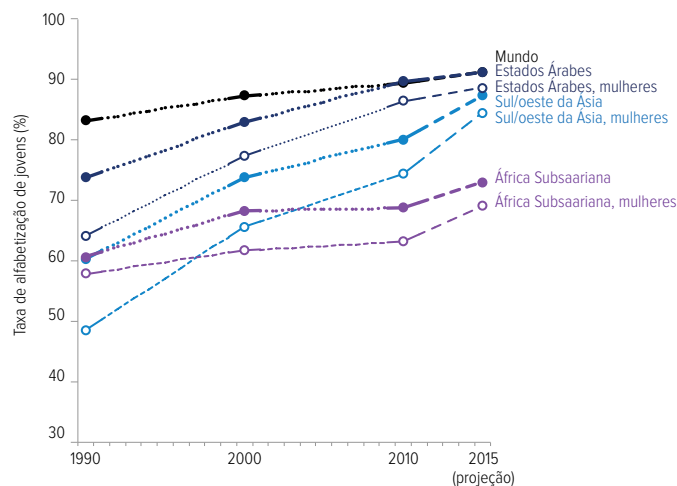
Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos

Figura 2: O mundo continua longe de alcançar as metas de alfabetização

a. Taxa de alfabetização de adultos, mundo e regiões selecionadas, 1990, 2000, 2010 e 2015 (projeção)



b. Taxa de alfabetização de jovens, mundo e regiões selecionadas, 1990, 2000, 2010 e 2015 (projeção)



Nota: Os dados sobre alfabetização não são levantados anualmente, portanto, os dados regionais e globais referem-se a censos realizados a cada década. Estes gráficos consideram dados do censo 1985-1994 para 1990, e os dados mais recentes do período 2005-2012 para 2010.

Fonte: Banco de dados do UIS.

- Existem cerca de 781 milhões de adultos analfabetos. A taxa de analfabetismo diminuiu ligeiramente, de 18%, em 2000, para estimados 14%, em 2015, o que implica que a meta proposta em Dakar de reduzir o analfabetismo pela metade não foi alcançada.
- Apenas 17 de 73 países cuja taxa de alfabetização era menor do que 95% em 2000 conseguirão diminuir o analfabetismo pela metade até 2015.
- Houve progresso rumo à paridade de gênero na alfabetização, mas não de maneira suficiente. Todos os 43 países onde menos de 90 mulheres para cada 100 homens eram alfabetizadas em 2000 avançaram rumo à paridade, mas nenhum deles a terá alcançado até 2015.

Objetivo 5 – Paridade e igualdade de gênero

Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade

- No nível primário, estima-se que 69% dos países com dados disponíveis tenham alcançado a paridade de gênero até 2015. O progresso é mais lento na educação secundária, onde se projeta que apenas 48% dos países atinjam a paridade em 2015.
- Houve progresso na diminuição de disparidades graves de gênero. Entre 1999 e 2012, o número de países com menos de 90 meninas para cada 100 meninos matriculadas na educação primária caiu de 33 para 16.
- Entre as crianças fora da escola, meninas têm probabilidade maior que meninos de nunca se matricularem na escola [48% contra 37%], enquanto meninos têm uma probabilidade maior de abandonar a escola [26% contra 20%]. Uma vez matriculadas, as meninas têm mais chance de chegar às séries finais.
- Na África Subsaariana, as meninas mais pobres continuam a ser quem tem maior probabilidade de nunca se matricular na educação primária. Na Guiné e no Níger, em 2010, mais de 70% das meninas mais pobres nunca frequentaram a educação primária, contra menos de 20% dos meninos mais ricos.

Quase dois terços dos países terão alcançado a paridade de gênero na educação primária até 2015

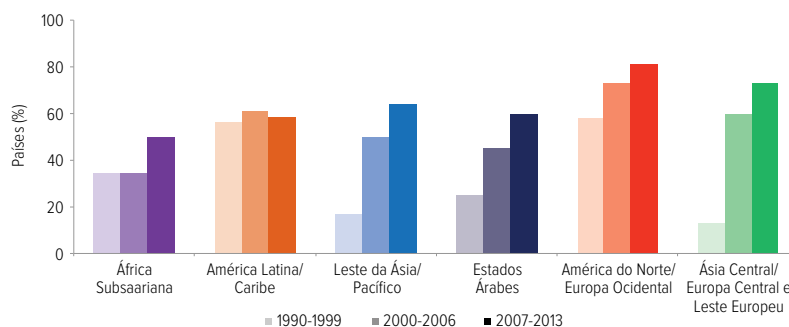
Objetivo 6 – Qualidade da educação

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (numeracy) e habilidades essenciais para a vida

- A relação entre o número de alunos por professor caiu em 83% dos 146 países que disponibilizam dados sobre a educação primária. Em um terço dos países, no entanto, menos de 75% dos professores primários são qualificados de acordo com os padrões nacionais.
- No primeiro nível do ensino secundário, 87 de 105 países com dados disponíveis têm uma taxa de alunos/professor menor que 30:1.
- Em 1990, foram conduzidas 12 avaliações de aprendizagem segundo padrões nacionais, mas em 2013 esse número cresceu para 101.

34 milhões a mais de crianças terão tido acesso à escola pela primeira vez até 2015 em comparação com o que teria acontecido caso não existissem os objetivos de EPT

Figura 3: A ênfase nas avaliações de aprendizagem aumentou entre os países desde 2000
Porcentagem de países que realizaram pelo menos uma avaliação nacional de aprendizagem, por região, 1990-1999, 2000-2006 e 2007-2013



Fonte: Cálculos da equipe do RMG de EPT (2014) com base em dados reunidos de avaliações nacionais de aprendizagem

Quadro 1: O progresso foi mais rápido após Dakar?

O progresso na taxa bruta de matrícula da **educação pré-primária** acelerou. Entre os 90 países com dados disponíveis, caso as matrículas tivessem crescido na mesma velocidade dos anos 1990, a taxa média de matrícula pré-primária teria sido de 40% em 2015; no entanto, espera-se que chegue a 57%.

O progresso rumo à **educação primária universal** foi mais fraco. Dos 52 países com dados disponíveis sobre a taxa líquida de matrícula na educação primária, se as matrículas tivessem crescido segundo a tendência dos anos 1990, a taxa líquida média de matrícula na educação primária teria sido de 82% em 2015; no entanto, poderá chegar a 91%.

Dados de 70 países sobre a **taxa de permanência até o último ano da escola primária** indicam que alguns ganhos em matrícula se deram às custas de uma progressão mais lenta. A taxa de permanência aumentou em 23 países, mas diminuiu em 37. Projeta-se que a taxa de permanência global não será maior que 76% em 2015, enquanto segundo o ritmo de crescimento dos anos 1990 teria chegado a 80%.

Estima-se que, entre as crianças nascidas antes de 2010, 34 milhões a mais terão tido acesso à escola pela primeira vez até 2015 em comparação com o que teria acontecido caso as tendências anteriores tivessem persistido. Estima-se, ainda, que, entre as crianças nascidas antes de 2005, 20 milhões a mais terão completado a educação primária em comparação com a projeção baseada nas tendências pré-Dakar.

O progresso rumo à **paridade de gênero** parece ter acelerado na educação primária, ainda que a paridade teria sido alcançada em âmbito global mesmo se fossem seguidas as tendências pré-Dakar.

A afirmação feita no Marco de Dakar de que alcançar a EPT até 2015 seria “um objetivo realista e possível” pode ter sido um exagero, mesmo se reduzida a uma meta mais pontual, como a educação primária universal. No entanto, ainda que a meta global em si não tenha sido atingida, foram alcançados progressos modestos que, em comparação com os registros históricos, mostram-se positivos.

Explicar o progresso rumo à EPT: avaliação do papel do movimento de EPT em âmbito global

Garantias globais feitas no Marco de Dakar foram cumpridas apenas parcialmente. No entanto, alguns dos mecanismos previstos funcionaram bem e fizeram avançar a situação da educação a partir de 2000. Isso é motivo de otimismo para o marco educacional global pós-2015.

O Marco de Ação de Dakar propôs três tipos de intervenções globais para apoiar países:

- Mecanismos de coordenação, alguns que já existiam e outros que foram esboçados pela primeira vez no Marco de Dakar e posteriormente modificados.
- Campanhas dedicadas a aspectos pontuais de EPT, como alfabetização de adultos, ou a desafios específicos, como conflitos.
- Iniciativas, algumas já especificadas no Marco de Dakar e outras criadas depois, seguindo os parâmetros desse documento.

Esperava-se que, se implementadas com sucesso, essas intervenções culminariam em cinco resultados de médio prazo que, por sua vez, ajudariam a acelerar a conquista dos objetivos de EPT. As intervenções deveriam:

- Reafirmar e manter o comprometimento político com a EPT
- Auxiliar o uso e a comunicação de diversos tipos de conhecimento, dados e *expertise*
- Influenciar e fortalecer políticas e práticas nacionais para a EPT
- Mobilizar eficientemente recursos financeiros para a EPT
- Estabelecer monitoramento independente e reportar o progresso rumo aos objetivos de EPT

O Marco de Dakar propôs 12 estratégias visando a alcançar esses resultados. Quão bem os parceiros de EPT implementaram coletivamente essas estratégias em âmbito global?

Estratégia 1: Investimento significativo na educação básica

Países de renda baixa e média baixa destinaram uma maior porcentagem do PIB à educação desde 1999 e a ajuda à educação mais do que dobrou em termos reais. No entanto, não há muitos indícios de que as intervenções de EPT em âmbito global – tais como a Iniciativa de Aceleração de EPT, posteriormente renomeada Parceria Global para a Educação (GPE²) – tenham resultado em níveis mais elevados de investimento nacional na educação pública ou de ajuda à educação.

Estratégia 2: Políticas de EPT dentro de quadros setoriais bem integrados relacionados à eliminação da pobreza

O Marco de Dakar especificou que os planos nacionais de EPT deveriam ser a principal ferramenta para transformar o compromisso em ação. Uma comparação de duas levas de planos nacionais de 30 países de renda baixa e média mostrou que sua qualidade melhorou. Planos que parecem bons na teoria, no entanto, podem ter relação limitada com a realidade dos processos políticos e do sistema educacional dos países.

Foram
propostas
12 estratégias
pelo Marco de
Ação de Dakar
para se atingir
os objetivos
de EPT

2. Global Partnership for Education.

A educação em emergências recebeu muito mais atenção desde 2000, graças a fortes esforços de *advocacy*

Estratégia 3: Engajamento da sociedade civil em estratégias para o desenvolvimento educacional

O aumento da participação da sociedade civil foi uma importante característica do setor educacional desde 2000. Esse apoio, no entanto, muitas vezes obteve apenas sucesso limitado na criação de fortes coalizões nacionais de educação que fossem capazes de promover mudança significativa.

Estratégia 4: Responsabilização na governança e na administração

A participação e a descentralização locais foram consideradas estratégias-chave para melhorar a governança na educação. De forma geral, promover a participação local e tornar as escolas sensíveis às necessidades dos alunos, dos pais e das comunidades continua a ser um desafio, principalmente para as famílias pobres e com tempo limitado para esse envolvimento. Em países mais pobres, com capacidade fraca de ação, percebeu-se que a descentralização e a autonomia das escolas tiveram um efeito prejudicial ou não tiveram efeito algum sobre o desempenho dos alunos e dos sistemas educacionais.

Estratégia 5: Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflito e instabilidade

De maneira geral, os desafios de ofertar educação em emergências receberam muito mais atenção desde 2000. Violações de direitos humanos em situações de conflito têm sido mais observadas. A *advocacy*³ e a promoção desse tema ajudaram a manter na agenda a questão da educação em situações de conflito e de emergência; isso se deve a parceiros que honraram compromissos importantes feitos em Dakar.

Estratégia 6: Estratégias integradas para a equidade de gênero

O mecanismo global associado à equidade de gênero que teve mais visibilidade foi a Iniciativa da ONU para Educação de Meninas (UNGEI⁴). Uma avaliação comprovou sua contribuição, em âmbito global, para o diálogo de políticas e *advocacy*, embora em âmbito regional tenha sido menor. Em quadros nacionais, a UNGEI se posicionou como um ator forte e valioso por meio de parcerias nacionais robustas. De forma geral, os parceiros de EPT deram suficiente atenção à equidade de gênero para contribuir com o progresso rumo a esse objetivo.

Estratégia 7: Ações para combater o HIV e a aids

Em 2000, a epidemia da aids ameaçava as próprias bases dos sistemas educacionais do sul da África e da África Oriental. Em 2015, embora a batalha ainda não esteja ganha, o pior já foi evitado. Iniciativas de educação responderam ao desafio do HIV com um forte senso de urgência e desenvolveram uma educação completa em sexualidade. Muitos países agiram para adotar essa abordagem mais ampla, que deve ser atribuída aos esforços globais pós-Dakar.

Estratégia 8: Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homoganeamente equipados

O Marco de Dakar enfatizou como a qualidade do ambiente de aprendizagem contribuiu para que sejam alcançados objetivos relacionados à equidade de gênero e à boa qualidade da educação. No entanto, o fato de a estratégia agrupar questões em si discrepantes, que vão da pedagogia à proteção social e à infraestrutura, significava em uma falta de foco. O trabalho em âmbito global pouco contribuiu para ajudar os países a estabelecer ambientes saudáveis de aprendizagem.

3. Nota de tradução: a palavra *advocacy* significa "defesa" em português.

4. *United Nations Girls' Education Initiative.*

Estratégia 9: Profissionalismo, motivação e *status* dos professores

A Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a EPT foi estabelecida em 2008 para coordenar esforços internacionais para suprir a falta de professores. Uma avaliação mostrou que a força-tarefa foi relevante, mas que seus objetivos deveriam estar mais fortemente relacionados às necessidades dos países. O Comitê Conjunto de Especialistas da OIT-UNESCO para a Aplicação das Recomendações Relativas ao Corpo Docente não se mostrou um mecanismo forte para mudança. Desde 2000 não houve progresso no monitoramento do *status* dos professores.

Estratégia 10: Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação

O Marco de Dakar enfatizou o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a EPT. Essa ambição foi desafiada pelo progresso vagaroso de desenvolvimento de infraestrutura em países mais pobres, pela difusão lenta da tecnologia e pela falta de maior coordenação global das TIC relacionadas à educação.

Estratégia 11: Monitoramento sistemático do progresso

O Marco de Dakar fez um apelo por estatísticas de educação fortes e confiáveis. Uma avaliação reconheceu o trabalho do Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS) como instrumental para esse fim. Desde 2000, o grande aumento de dados disponibilizados por pesquisas domésticas possibilitou que a desigualdade fosse monitorada. Dados sobre gastos em educação pública continuam a ser incompletos, mas houve importante melhora na forma como os doadores reportam os investimentos. A avaliação mais recente mostrou que o RMG é “amplamente visto como um relatório de alta qualidade, baseado em pesquisas e análises de peso”. De maneira geral, houve uma melhora evidente desde 2000 na forma como os objetivos de EPT são monitorados e em como o progresso é relatado.

Estratégia 12: Base em mecanismos já existentes

A última estratégia enfatizou que as atividades deveriam “ser baseadas em iniciativas, redes e organizações existentes”. Uma questão importante foi se algum dos mecanismos já existentes poderia exigir a prestação de contas da comunidade internacional. Os mecanismos globais de coordenação de EPT claramente não poderiam desempenhar esse papel, apesar de que a Revisão Periódica Universal, estabelecida em 2006, poderia ter sido usada para revisar o progresso de EPT. A responsabilização era o elo perdido no ciclo de EPT e ainda continua a ser uma questão para o pós-2015.

Coordenação global de EPT

A análise de quão bem os parceiros de EPT implementaram as estratégias de Dakar em âmbito global requer uma avaliação geral da coordenação entre agências. O resultado, infelizmente, não é positivo. De maneira geral, o mecanismo formal de coordenação de EPT, sob a liderança da UNESCO, não garantiu comprometimento político contínuo e, dessa forma, teve sucesso limitado no envolvimento de outras agências e partes interessadas. A próxima avaliação do mecanismo global de coordenação de EPT pelo Serviço de Supervisão Interna da UNESCO deverá esclarecer essas questões.

Houve uma melhora evidente desde 2000 na forma como os objetivos de EPT são monitorados

Compilação dos dados

As 12 estratégias do Marco de Dakar foram suficientes para contribuir com os cinco resultados-chaves de médio prazo esperados de uma arquitetura eficiente de EPT? Ao avaliar **se o compromisso político com a EPT foi reafirmado e mantido** ao longo do período, fica claro que o movimento de EPT foi penalizado, uma vez que os ODMs se tornaram a agenda de desenvolvimento dominante. O resultado foi a ênfase excessiva na educação primária universal. A UNESCO se mostrou cautelosa com seu engajamento político de alto nível, fazendo com que o fórum de escolha para atores de políticas globais em educação fosse deslocado do Grupo de Alto Nível. A suposição de que conferências globais e regionais fossem poderosas o suficiente para responsabilizar países e a comunidade internacional não tem se mostrado válida.

Desde 2000, **diversos tipos de conhecimento, dados e experiência foram coletados, comunicados e utilizados**. Muitos novos dados e iniciativas de políticas e pesquisas não estavam necessariamente ligados às atividades de EPT e, frequentemente, vinham de fora do setor educacional. Se, por um lado, alguns novos dados chegaram às reuniões de coordenação de EPT, por outro, eles não parecem ter sido utilizados para a formulação de políticas.

Desde 2000, não faltaram planos nacionais de educação. No entanto, não é tão evidente que novas ferramentas ou novos conhecimentos tenham sido usados para desenvolver capacidades adequadas para a formulação de políticas nacionais pautadas em dados concretos, tampouco que tenham **fortalecido práticas e políticas nacionais de EPT**.

Um resultado-chave esperado do processo de Dakar era de que planos verossímeis ajudariam a **mobilizar de maneira eficiente recursos financeiros para a EPT**. O aumento no investimento doméstico em educação em países de renda baixa foi

O movimento de EPT sofreu quando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio se tornaram dominantes na agenda de desenvolvimento



Credit: Eva-Lotta Jansson

promissor, mas sua causa principal foi uma mobilização maior de recursos internos e não necessariamente a priorização da educação. Já a ajuda internacional aumentou consideravelmente em termos absolutos, no entanto, seu volume está muito aquém do necessário.

A decisão de introduzir um **mecanismo independente para monitorar e divulgar o progresso rumo aos objetivos de EPT** pode ter sido fundamental para manter vivo o compromisso com a EPT. A melhora na avaliação só foi possível, contudo, em função do aperfeiçoamento da qualidade dos dados e das análises, muitas vezes com o apoio de parceiros de EPT.

Conclusões

Os esforços empreendidos desde 2000 para fazer avançar a educação no mundo tornaram-se quase sinônimo de garantir que cada criança esteja na escola. A meta de EPT (e dos ODM) de acesso universal à educação primária era particularmente aplicável aos países mais pobres, mas não era tão relevante para outros países. Nesse contexto, o foco na matrícula universal na educação primária significou menos atenção a outras áreas cruciais, como qualidade da educação, educação e cuidados na primeira infância⁵ e alfabetização de adultos.

De maneira geral, nem mesmo a meta de educação primária universal foi alcançada, quanto mais os objetivos mais ambiciosos de EPT, e os mais desfavorecidos continuam sendo os últimos a serem beneficiados. Houve, no entanto, conquistas que não devem ser subestimadas. O mundo terá avançado até 2015 para além do que teria caso persistissem as tendências dos anos 1990. Além disso, o monitoramento do progresso da educação desde Dakar melhorou e se expandiu.

Na soma total, o movimento de EPT pode ser caracterizado como um sucesso qualificado, mesmo que os parceiros de EPT não tenham coletivamente cumprido seus compromissos. A lição que surge ao longo dos últimos 15 anos, contudo, é que, se por um lado as soluções técnicas são importantes, por outro as influências e as mudanças políticas são ainda mais relevantes, e são essenciais para que se compreenda a escala da reforma e das ações necessárias para alcançar a EPT em âmbito nacional. A discussão da agenda pós-2015 pode oferecer uma oportunidade para que se alcance a escala necessária.

A agenda pós-2015 oferece uma oportunidade para que se alcance maior escala de reforma e ação no âmbito nacional

5. Nota de tradução: em inglês, a sigla para *Early Childhood Care and Education* (ECCE) é amplamente utilizada.

BOLETIM 2000-2015

OBJETIVO 1 Educação e cuidados na primeira infância

Expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável

<p><i>Desempenho global*</i></p> <p><small>*de 148 países com dados disponíveis</small></p>	<p> muito longe do objetivo </p> <p>20%</p>	<p> longe do objetivo </p> <p>25%</p>	<p> perto do objetivo </p> <p>8%</p>	<p> alcançaram o objetivo </p> <p>47%</p>
<p><i>Sucessos</i></p>	<p>Mortalidade infantil</p> <p>↓39%</p> <p>2000</p> <p>2015</p>	<p>Matrículas pré-primárias</p> <p>184 milhões</p> <p>de crianças matriculadas (2012)</p>	<p>Educação pré-primária obrigatória</p> <p>em 40 países até 2014</p>	<p>% frequentando a educação pré-primária*</p> <p>89%</p> <p>74%</p> <p>25%</p> <p>20%</p> <p><small>*dados de 2012</small></p>
<p><i>Esforços realizados</i></p>	<p>Evolução na compreensão das necessidades da primeira infância</p> <p>Livros + Estímulos cognitivos</p> <p>Modelos educacionais sensíveis à cultura</p> <p>Brincadeiras</p> <p>Brinquedos pedagógicos</p> <p>Presença dos pais</p> <p>Espaços seguros</p>	<p>Métodos diferentes para aumentar o acesso</p> <p>Abolição das taxas escolares (Gana)</p> <p>Jardins de infância móveis (Mongólia)</p>	<p>Transferência de renda (China)</p> <p>Tornar a escola obrigatória (México e Myanmar)</p>	<p>Aumento da demanda</p> <p>CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO PÚBLICA</p> <p>(Gana e Tailândia)</p>
<p><i>Desafios persistentes</i></p>	<p>Mortalidade infantil</p> <p>6,3 milhões</p> <p>de crianças morreram antes de completar 5 anos em 2013</p>	<p>Matrícula pré-primária</p> <p>Em um quinto dos países, menos de 30% das crianças estarão matriculadas até 2015</p>		<p>Baixa qualidade</p> <p>São necessários mais professores e cuidadores qualificados</p>
<p><i>Progresso irregular</i></p>	<p>Mortalidade infantil</p> <p>Uma criança na África Subsaariana tem chances 15x maiores de morrer antes do seu 5º aniversário que uma criança de uma região desenvolvida</p>	<p>Localização</p> <p>Crianças de áreas rurais são 2x mais propensas do que estavam em 2000 a nunca frequentar a escola do que as crianças de áreas urbanas (Togo, Chade e Laos)</p>	<p>Riqueza</p> <p>A lacuna entre ricos e pobres que frequentam a escola é 2x maior que em 2000 (Niger, Togo, República Centro-Africana, Bósnia-Herzegovina e Mongólia)</p>	<p>Pré-escolas privadas</p> <p>O número de crianças matriculadas em pré-escolas privadas vem crescendo desde 1999</p>
<p><i>Recomendações para o pós-2015</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A educação pré-primária precisa ser expandida para incluir todas as crianças, principalmente as mais marginalizadas 2. São necessárias mais informações sobre todos os tipos de cuidados e educação na primeira infância 3. É necessário pelo menos um ano de educação pré-primária obrigatória para todas as crianças <p><i>É preciso mais atenção</i></p>			

OBJETIVO 1 Educação e cuidados na primeira infância

Expandir e melhorar educação e cuidados na primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e em situação desfavorável

Apoiar o desenvolvimento das crianças nas primeiras etapas da vida tem um enorme impacto em termos de melhores e mais amplos resultados educacionais e sociais. Os maiores retornos econômicos do investimento na educação ocorrem na etapa da primeira infância. Comunidades menos favorecidas, principalmente nos países mais pobres, se beneficiam ainda mais, o que é mais um argumento para justificar investimentos de maior peso nessa etapa.

Desde 2000, obteve-se progresso no número de crianças matriculadas em programas de educação e cuidados na primeira infância no mundo todo. No entanto, crianças de grupos marginalizados ainda enfrentam problemas de acesso devido à falta de recursos, a disparidades estruturais e à falta de atenção a questões de qualidade.

Houve progresso em termos de sobrevivência e nutrição, mas os cuidados ainda são de baixa qualidade

A desnutrição pode causar atrasos no desenvolvimento motor geral e específico, além de aumentar o risco de mortalidade. Contudo, uma boa nutrição não é por si só suficiente: é necessária a cooperação entre serviços de saúde, educação e proteção social para combater os fatores de risco que são mutuamente reforçados pela pobreza generalizada.

A mortalidade infantil diminuiu

Entre 1990 e 2013, a taxa de mortalidade infantil caiu de 90 para 46 mortes por cada 1000 crianças nascidas vivas. No entanto, a queda de quase 50% na mortalidade infantil não é suficiente para atingir a meta do ODM estabelecida em 2000, de redução de dois terços em relação aos níveis de

1990. Crianças – 6,3 milhões em 2013 – continuam a morrer antes de completar 5 anos de idade, muitas vezes de causas evitáveis. Elas estão sujeitas a riscos ainda maiores quando nascem em contextos de pobreza, em áreas rurais e/ou de mães com baixa escolaridade. Vontade política e financiamento são cruciais para combater a mortalidade infantil.

A nutrição infantil melhorou – mas não o suficiente

Desde os anos 1990, a maioria dos países apresentou progressos na redução da porcentagem de crianças com problemas de crescimento. Muitos países da África Subsaariana fizeram grandes progressos desde 2000, mas a região ainda abriga, de longe, a maior parcela de crianças desnutridas: projeta-se que chegue a 45% do total mundial até 2020.

Licenças maternidade e paternidade e boas práticas parentais podem ajudar a apoiar o desenvolvimento das crianças

As crianças precisam de amparo para prosperar e não apenas sobreviver. Em muitos países de renda média e alta, a licença maternidade paga durante os primeiros meses de vida do bebê é essencial à saúde e ao bem-estar da mãe e da criança. Apesar de a maioria dos países prever legalmente essa licença, a probabilidade é de que apenas 28% das mulheres trabalhadoras no mundo todo recebam tais benefícios. O envolvimento dos pais também é importante para o desenvolvimento da criança. Em 2013, 78 de 167 países com dados disponíveis previam licença paternidade, sendo ela paga em 70 deles. Os homens, no entanto, podem resistir a tirar a licença em alguns casos, pois os níveis salariais são geralmente baixos.

Obter os princípios básicos certos traz enormes benefícios futuros

Os pais podem ajudar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de seus filhos por meio de programas dentro ou fora de casa, em grupo ou individualmente. Programas de visita domiciliar oferecem apoio individual e podem proporcionar uma ampla gama de benefícios.

Muitos países caminham para uma abordagem multissetorial de serviços para a primeira infância

O Marco de Dakar, ao apelar aos países que ampliem e melhorem a educação e os cuidados na primeira infância, particularmente para os pobres e marginalizados, recomendou políticas nacionais e multissetoriais apoiadas por recursos adequados. Até 2014, 78 países adotaram políticas multissetoriais e 23 estavam preparando políticas do gênero. Elementos que contribuem para o sucesso de políticas multissetoriais incluem coordenação, avaliações de progresso pactuadas entre ministérios e agências, bem como continuidade do quadro de funcionários.

Sistemas educacionais na educação pré-primária foram rapidamente expandidos em alguns países

Expandir o acesso à educação pré-primária, por meio de programas formais ou não formais, é vital para melhorar as oportunidades de vida das crianças, pois aumenta a eficiência dos recursos e dos sistemas educacionais, por um lado, e reduz as disparidades na sociedade em geral, por outro.

Até 2014, 40 países instituíram educação pré-primária obrigatória

A taxa de matrícula aumentou quase dois terços em pouco mais de uma década, mas com disparidades consideráveis

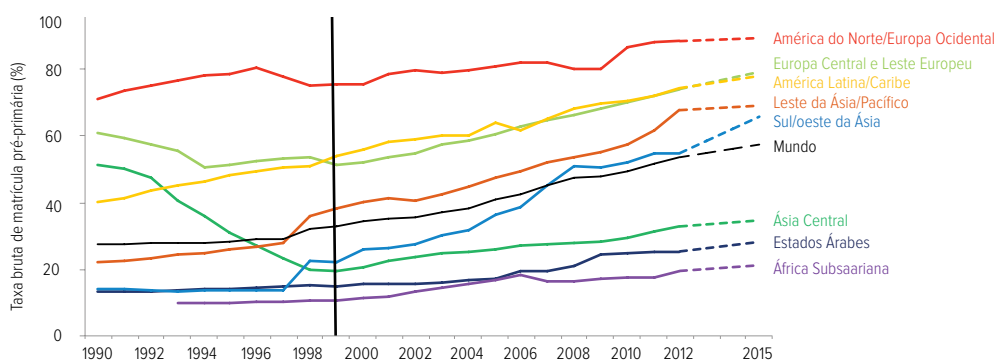
Entre 1999 e 2012, a matrícula na educação pré-primária aumentou 64% (atingindo 184 milhões), com poucas disparidades de gênero. Alguns países expandiram massivamente seu sistema público de educação pré-primária, como o Cazaquistão e o Vietnã. O progresso, no entanto, tem sido irregular, com grandes disparidades entre zonas rurais e urbanas, assim como entre regiões e comunidades dentro dos próprios países. Disparidades na frequência escolar relacionadas a questões de renda prevaleceram em países como Laos⁶, Tunísia e Mongólia. Formas de induzir o aumento de matrículas incluem:

- **Leis** que exijam frequência. Até 2014, 40 países instituíram educação pré-primária obrigatória.
- **Políticas** que incluam a educação pré-primária no ciclo básico de educação. Muitos países já contam com políticas, mas não apoiam financeiramente sua implementação.
- **Abolição de taxas** para a educação pré-primária. Países que fizeram isso experimentaram crescimento maior na participação, embora alguns governos tenham lutado para levantar os recursos necessários.
- **Incentivos financeiros** para a matrícula. Nas zonas rurais da China, crianças de famílias que receberam o abatimento de taxas de matrícula e transferências de renda condicionadas à

6. O nome oficial do país é República Democrática Popular Lau.

Figura 4: Projeta-se que as taxas de matrícula pré-primária tenham aumentado em três quartos durante o período de Dakar

Taxa bruta de matrícula pré-primária, mundo e regiões, 1990-2012 e 2015 (projeção)



Fonte: Banco de dados do UIS, Bruneforth (2015).

frequência escolar tinham chances 20% maiores de frequentar a educação pré-primária.

- Tornar a educação pré-primária mais atraente para os pais e as crianças. Na Tailândia, o aumento da oferta em conjunto com **campanhas de conscientização** alçou a frequência a educação e cuidados para a primeira infância para cerca de 93% das crianças de 4 e 5 anos.

O envolvimento do setor privado continua alto

Entre 1999 e 2012, a porcentagem de matrículas na educação pré-primária privada aumentou de 28% para 31%, considerando dados disponíveis de 100 países. O aumento nas matrículas do setor privado gera dois problemas. Quando o acesso a educação e cuidados na primeira infância depende do pagamento de taxas, muitos dos mais pobres são deixados para trás. Além disso, é improvável que os fornecedores privados se estabeleçam em áreas remotas ou pouco povoadas. Ademais, em muitos países de renda baixa e média baixa, muitas escolas privadas de baixo custo operam em condições precárias e sem registro junto ao governo. Mesmo em países de renda alta, como o Reino Unido, muitas crianças pobres estão sendo prejudicadas

por escolas pré-primárias privadas de baixo custo e baixa qualidade que tendem a se aglomerar em áreas desfavorecidas.

A busca pela qualidade ainda deve ser seriamente debatida

Crianças que não recebem uma educação pré-primária de boa qualidade têm menos chances de obter sucesso na educação primária e nos níveis educacionais subsequentes. Ainda que uma provisão relativamente ruim traga determinados benefícios, é certo que quanto maior a qualidade, maior o proveito.

Qualificar professores pré-primários é essencial para aumentar a qualidade; apesar disso, professores não treinados são, muitas vezes, contratados e o cenário de *status* e salários baixos levam a uma alta rotatividade do quadro docente, o que prejudica os resultados de aprendizagem. O setor privado tende a pagar os professores o menor valor possível para manter os custos baixos. Países como Quênia, Singapura e Colômbia têm definido pré-requisitos cada vez mais claros de formação para professores pré-primários, mas muitos ainda não formalizaram os padrões mínimos.

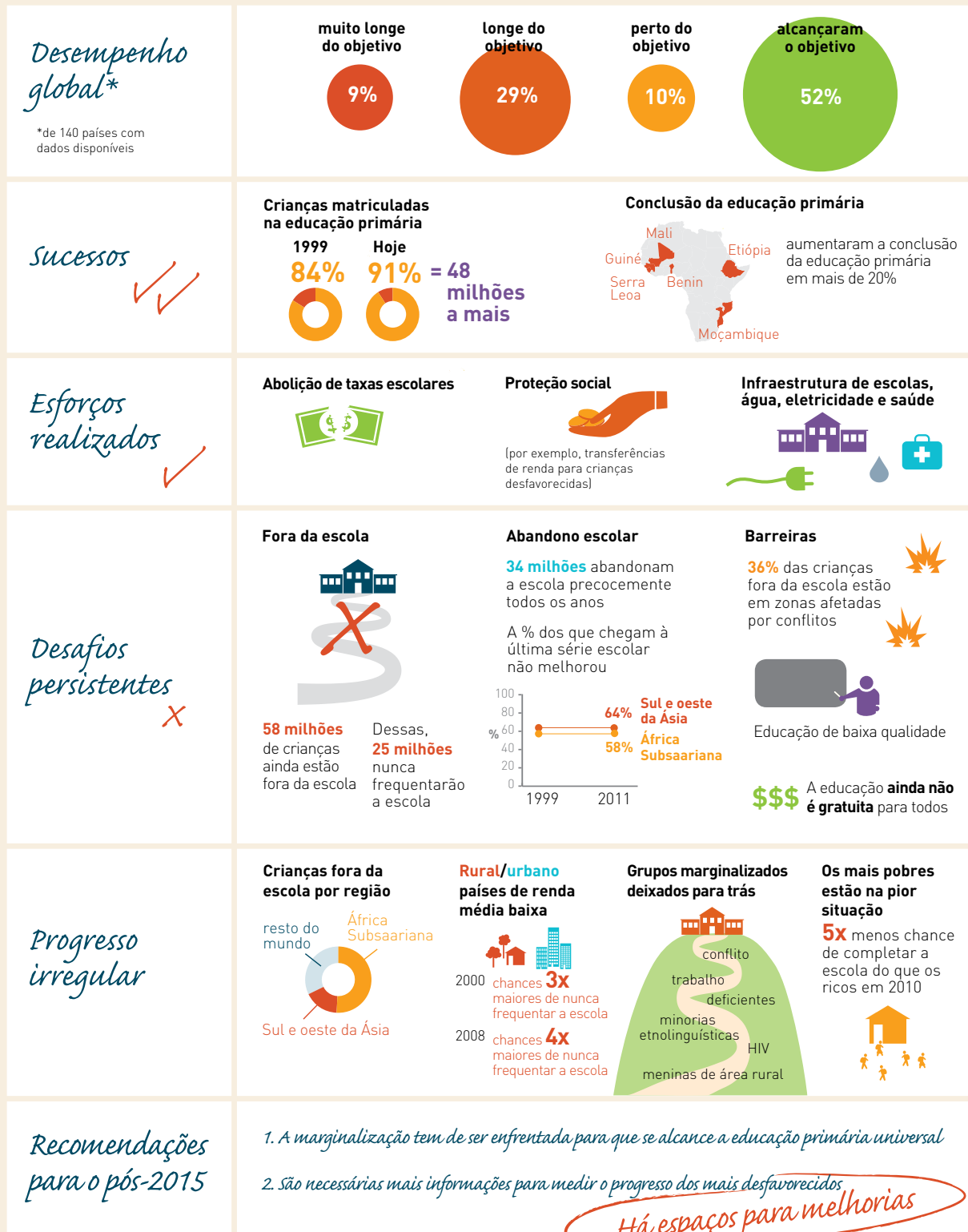


Credit: Olivier Culmann/Tendance Floue

BOLETIM 2000-2015

OBJETIVO 2 Educação primária universal

Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade



OBJETIVO 2

Educação primária universal

Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade

A educação primária universal era o objetivo de EPT mais proeminente, como é possível perceber por sua inclusão nos ODM. Ela foi amplamente financiada, apoiada politicamente e monitorada de maneira extensiva. Ainda assim, ela não será alcançada até 2015.

Países que não conseguem alcançar os marginalizados não podem atingir a educação primária universal. São necessárias melhorias para alcançar populações mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, meninas de áreas rurais, crianças que trabalham, comunidades nômades, crianças afetadas por HIV e aids, habitantes de favelas, crianças com deficiências e crianças que vivem em situações de emergência complexas.

Monitoramento do progresso

Em 2012, quase 58 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária não

estavam matriculadas na escola. As razões para isso incluem pressões demográficas, situações de conflito, marginalização de vários grupos socioeconômicos e a falta do compromisso necessário em alguns países com grande população de crianças fora da escola.

Apesar desses desafios, países como Burundi, Etiópia, Marrocos, Moçambique, Nepal e Tanzânia conquistaram um progresso substancial, ainda que irregular, na redução das disparidades de gênero e de renda no acesso à educação primária, bem como no aumento das taxas líquidas de matrícula e de permanência.

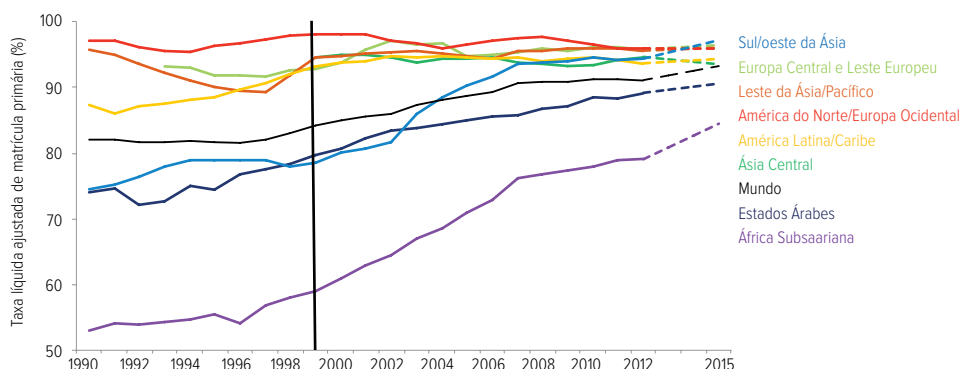
As taxas líquidas de matrícula melhoraram significativamente

Dos 116 países com dados disponíveis, 17 aumentaram as taxas líquidas de matrícula na educação primária em mais de 20% entre 1999

O objetivo 2 foi o mais proeminente, mas ainda não será atingido até 2015

Figura 5: O ritmo de crescimento das taxas líquidas de matrícula da educação primária culminou no início dos anos 2000, mas diminuiu após 2007

Taxa líquida ajustada da matrícula primária, mundo e regiões, 1990-2012 e 2015 (projeção)



Fonte: Banco de dados do UIS; Bruneforth (2015).

A conclusão da educação primária aumentou na grande maioria dos países

e 2012. Butão, Laos e Nepal são exemplos de uma melhora espetacular nas taxas líquidas de matrícula na Ásia. Na América Latina, El Salvador, Guatemala e Nicarágua aumentaram suas taxas líquidas de matrícula em mais de 10%. Na África Subsaariana, a taxa líquida de matrícula do Burundi passou de menos de 41%, em 2000, para 94%, em 2010.

Menos crianças nunca frequentaram a escola

A porcentagem de crianças que nunca frequentaram a escola caiu na grande maioria dos países. Entre os países onde pelo menos 20% das crianças não iam à escola em 2000, 10 reduziram esse percentual pela metade até 2010. A porcentagem de crianças que nunca foram à escola caiu consideravelmente na Etiópia (de 67%, em 2000, para 28%, em 2011) e na Tanzânia (de 47%, em 1999, para 12%, em 2010).

Alguns países continuam com uma grande população fora da escola

Países superpopulosos continuavam a apresentar um número considerável de populações fora da escola em 2012. A Índia aumentou sua taxa líquida de matrícula de 86% para 99%, mas a Nigéria e o Paquistão apresentaram um progresso muito mais

modesto do que o esperado, devido, em parte, a conflitos étnicos e religiosos, a uma democracia fraca e a lideranças políticas corruptas.

A maioria dos países tem um longo caminho a percorrer rumo à educação primária completa, principalmente para as pessoas mais pobres

Na maioria dos países, aumentou o número de pessoas que terminaram a educação primária. Oito países aumentaram as taxas de frequência na educação primária em mais de 20%: Benin, Camboja, Etiópia, Guiné, Mali, Moçambique, Nepal e Serra Leoa. Entretanto, o progresso está longe de ser suficiente, como sinalizam problemas estruturais de acessibilidade, qualidade e relevância.

A progressão varia entre países

O abandono escolar é um problema sério em países de baixa renda, em especial entre alunos que ingressam tardiamente na escola e crianças pobres. Dos 139 países com dados suficientes disponíveis, em 54 – a maioria na Ásia Central, na Europa Central, no Leste Europeu e na Europa Ocidental – quase todas as crianças que ingressam na educação primária têm grandes chances de alcançar a última série até 2015. Contudo, em 32 países, – a maioria na África Subsaariana – é provável que pelo menos 20% das crianças abandonem a escola cedo.

Houve progresso substancial na abolição de taxas escolares

A escolarização é agora gratuita na maioria dos países, ao menos em teoria. Na África Subsaariana, desde 2000, 15 países adotaram leis para abolir taxas escolares. Confirmando o custo como barreira para o acesso, a abolição das taxas escolares teve um grande impacto positivo no número de matrículas efetuadas nos anos subsequentes a sua implementação. Esse progresso foi possível em parte por causa do aumento do financiamento disponível para a educação. A abolição das taxas foi motivada também por políticas domésticas: é uma agenda eleitoral popular em países africanos de baixa renda.

O súbito aumento da matrícula que segue a abolição de taxas escolares pode sobrecarregar o sistema educacional primário, como nos mostrou a experiência dos anos 1990. Conseqüentemente,



Credit: Giacomo Pirozzi/Panos Pictures

a maioria dos países utilizou, desde então, uma abordagem continuada. No entanto, as doações captadas pelas iniciativas de abolição de taxas escolares para expandir os sistemas educacionais foram, muitas vezes, insuficientes, mal conduzidas e distribuídas de forma inadequada.

Algumas abordagens obtiveram sucesso para aumentar a demanda

A escolarização raramente é gratuita, apesar dos compromissos legais e políticos com a abolição de taxas, uma vez que as famílias arcam com vários outros custos associados. Iniciativas para aumentar a demanda familiar pela educação primária reduzem obstáculos financeiros como transporte, merenda escolar e uniformes. Programas de proteção social incluem medidas voltadas à demanda para melhorar a educação, tais como transferência de renda, programas de alimentação escolar, bolsas de estudo, entre outros tipos de auxílio.

Programas de alimentação escolar

Iniciativas de alimentação escolar alcançaram 368 milhões de crianças em 169 países. Os programas de merenda escolar não ajudam apenas a manter saudáveis as crianças que frequentam a escola, mas também aumentam consideravelmente o número de matrículas e a permanência escolar em comparação com alunos que não são beneficiados por tais programas.

Programas de transferência de renda

Programas de transferência de renda para famílias vulneráveis, nos quais a América Latina é pioneira, tornaram-se predominantes em países de baixa renda na Ásia e na África Subsaariana. A maioria desses programas impulsionou as taxas de matrícula e de permanência, além de ter reduzido o abandono escolar. Entretanto, transferência de renda nem sempre melhora os resultados educacionais de grupos vulneráveis.

Há um debate sobre se essa transferência deveria ou não ser condicional. Programas conseguem apoio político mais facilmente se forem condicionados ao fato de as crianças frequentarem a escola. Transferências que dependam da frequência escolar têm impactos maiores na educação do que transferências incondicionais de renda.

Intervenções no âmbito da oferta ajudaram a aumentar o acesso à educação primária

Projetos de infraestrutura, como construção de estradas ou escolas, tiveram forte impacto no acesso à educação. Houve também aumento nas intervenções de saúde, que, por sua vez, podem ter efeitos vitais nos resultados educacionais. Instituições não ligadas ao governo, como escolas privadas, comunitárias ou não formais, oferecem, cada vez mais, educação de maneira paralela às escolas públicas.

Construção de escolas e salas de aula

A disponibilidade de um edifício escolar é, muitas vezes, considerada o primeiro passo para garantir que as crianças possam frequentar a escola. Em Moçambique, por exemplo, abolir taxas escolares e triplicar o número de escolas primárias e secundárias entre 1992 e 2010 reduziu substancialmente o número de crianças que nunca frequentaram a escola.

Melhorias no setor de infraestrutura e saúde

Muitos países melhoraram significativamente a infraestrutura de estradas, eletricidade e água, aumentando, assim, também o acesso às escolas. A matrícula de meninas é especialmente sensível às distâncias e melhorias na infraestrutura, sendo a Índia um exemplo importante.

Escolas privadas e outras instituições não ligadas ao governo tornaram-se importantes provedores de educação

O papel das escolas privadas na educação aumentou ao longo das duas últimas décadas. No sul da Ásia, cerca de um terço dos alunos entre 6 e 18 anos frequentam escolas privadas. A parcela da oferta privada na educação primária pelo menos dobrou em grande número de países nos Estados Árabes, na Europa Central, no Leste Europeu e na África Subsaariana.

Escolas comunitárias são frequentemente mais adaptáveis, com melhor relação custo/benefício, maior foco nos alunos e ações mais relevantes às necessidades locais do que as escolas do governo. Muitas oferecem educação em áreas pouco atendidas pelo governo, como ocorre, por exemplo, em Gana, na Tanzânia e na Zâmbia.

A oferta de escolas primárias particulares pelo menos dobrou em muitos países

Em muitos países, alunos que trabalham ficam atrasados em relação a seus pares

Centros de educação não formal oferecem programas de aprendizado flexíveis e acelerados como pontes para o sistema formal ou para crianças pequenas que não tiveram escolarização. Em Bangladesh, a BRAC, uma ONG de grande porte, opera milhares de escolas não formais.

Escolas religiosas representam um nicho para muitas famílias. No Afeganistão, em Bangladesh, na Indonésia e no Paquistão, escolas islâmicas, chamadas de *madrasas*, há muito desempenham um papel importante na oferta de educação a grupos desfavorecidos. A rede jesuíta *Fe y Alegría*, na América Latina, aumentou o número de matrículas em cerca de 1 milhão de crianças, atendidas em 17 países.

Alcançar os marginalizados é essencial para a educação primária universal

Progressos conquistados por leis e políticas aumentaram a participação de grupos desfavorecidos na educação primária. Contudo, esses grupos continuam a sofrer barreiras à educação devido a pobreza, gênero, casta,

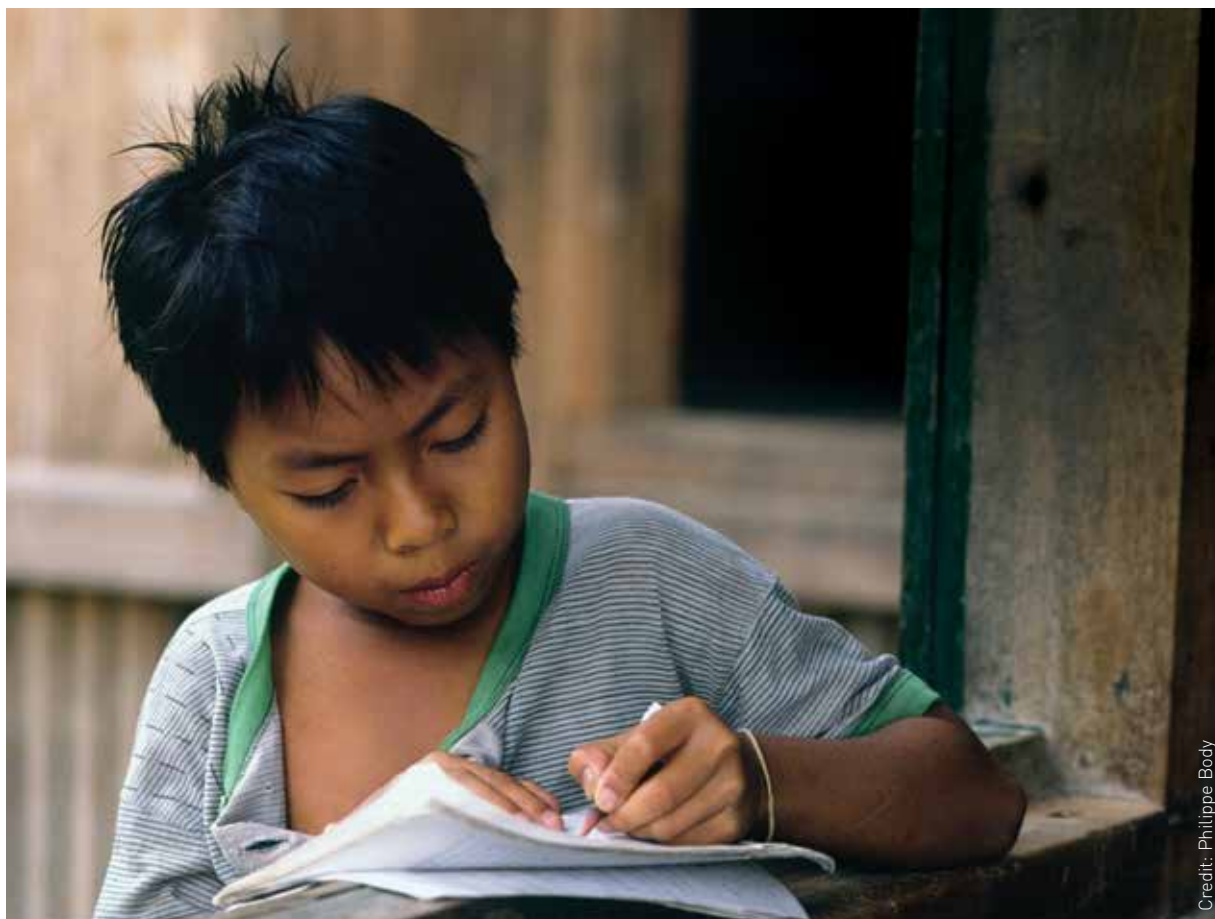
antecedentes étnicos e linguísticos, raça, deficiências, localização geográfica e modos de vida. É comum crianças marginalizadas sofrerem de desvantagens múltiplas, que se reforçam mutuamente.

Minorias étnicas e linguísticas

Em muitos países, existem grandes lacunas na participação e no resultado educacional entre a maioria étnica da população, que, via de regra, fala a língua dominante, e grupos minoritários que falam outras línguas. Em alguns contextos, nota-se que a instrução bilíngue e em língua materna melhora o acesso à educação para minorias etnolinguísticas. No entanto, ainda se levantam muitas questões sobre a qualidade da educação oferecida nessas diferentes línguas.

Crianças que trabalham

O trabalho infantil afeta os resultados e as conquistas educacionais. Tanto a disponibilização da educação quanto o fortalecimento de leis relativas à educação podem reduzir o trabalho infantil e,



Credit: Philippe Body

assim, melhorar os resultados educacionais e reduzir a pobreza. O número de crianças entre 5 e 11 anos de idade inseridas na força de trabalho caiu de 139 milhões, em 2000, para 73 milhões, em 2012. Em muitos países, percebeu-se que, aos 13 anos, crianças que trabalham e estudam ficavam para trás na progressão escolar em relação a seus colegas que não trabalham.

Comunidades nômades

As populações pastoris continuam entre as que têm menos acesso à educação no mundo. Desde 2000, surgiram planos educacionais específicos para grupos nômades na Etiópia, na Nigéria, no Sudão e na Tanzânia, mas isso não significou, necessariamente, aumento de matrículas. Uma aprendizagem aberta e a distância, um modelo potencialmente útil para comunidades nômades, continua sendo limitada.

Crianças afetadas por HIV e aids

Desde Dakar, o aumento nos serviços de financiamento, políticas e apoio voltados a crianças afetadas pelo HIV e pela aids centrou-se em cuidados, tratamento e bem-estar social, mas não priorizou a educação. As primeiras políticas de acesso à educação para crianças vulneráveis e órfãs surgiram em meados dos anos 2000. Diversos países na África Subsaariana e nas regiões sul e oeste da Ásia criaram, desde então, planos de ação nacionais para essas crianças.

Crianças de favelas

Em 2000, a maioria dos governos estava reticente em relação à oferta de educação em favelas. Desde então, o problema dos moradores de favelas tornou-se mais crítico com o fluxo de migração substancial de áreas rurais. Na falta de planejamento e políticas governamentais adequadas, ONGs e o setor privado desempenharam um papel importante. Escolas de baixo custo proliferaram em favelas de países como Índia, Quênia e Nigéria.

Crianças com deficiências

Estima-se que haja entre 93 e 150 milhões de crianças com deficiências, o que aumenta o risco de serem excluídas da educação. Nos países em desenvolvimento, as deficiências tendem a estar conectadas com a pobreza, o que bloqueia o acesso à educação ainda mais do que *status* socioeconômico, localização rural ou gênero.

Meninas portadoras de deficiências podem ser particularmente marginalizadas. O acesso de crianças com deficiências à escola é, muitas vezes, limitado pela falta de entendimento sobre as diferentes formas de debilidades e as necessidades específicas das crianças nesses contextos, pela falta de formação dos professores e de infraestrutura física, além de atitudes discriminatórias contra as deficiências e as diferenças.

Muitos países começaram a incluir crianças com deficiências na educação regular, apesar de alguns ainda preferirem a segregação. Na prática, a maioria dos países tem políticas híbridas e tem aperfeiçoado, de maneira crescente, práticas inclusivas. Abordagens que envolvam a comunidade, as famílias e as próprias crianças têm mais chance de alcançar soluções sustentáveis e relevantes que favoreçam a inclusão.

Educação em emergências complexas é um problema crescente

A educação em emergências complexas – como guerras, distúrbios civis e movimentos populares de larga escala – é um problema crescente e bastante sério. Situações de emergência podem causar altos números de ataques a escolas ou violência sexual, de forma a marginalizar ainda mais grupos que já estavam em desvantagem. Meninos e meninas correm o risco de serem recrutados à força, às vezes da própria sala de aula, e usados como soldados de linha de frente, espiões, homens e mulheres-bomba ou escravos sexuais. As meninas são particularmente vulneráveis em situações de conflito.

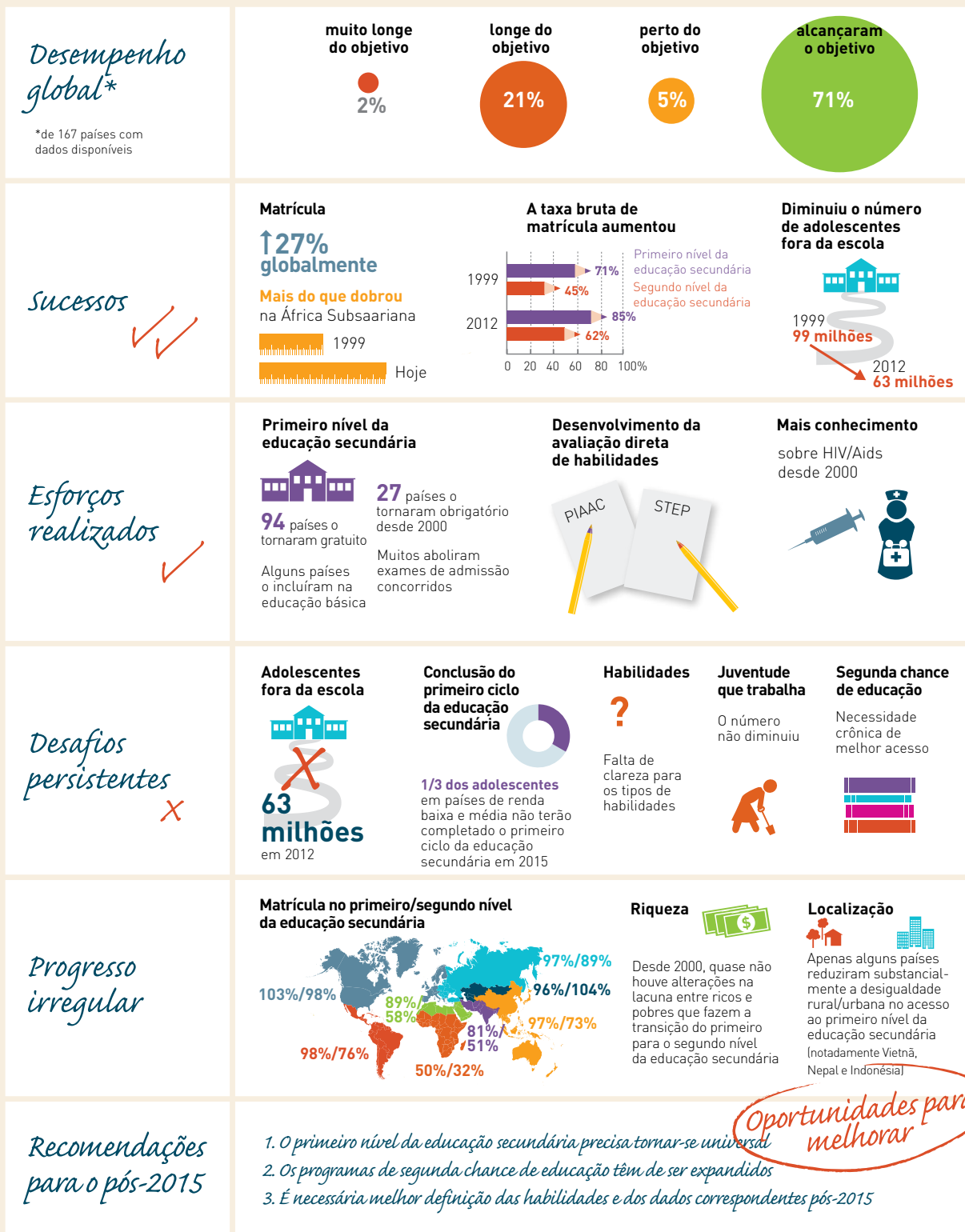
Desde 2000, a Rede Interagencial para a Educação em Emergências cresceu para tornar-se uma vasta rede de organizações e indivíduos em mais de 170 países. Estabelecer padrões mínimos para a educação em emergências, em 2003, foi um passo essencial; o próximo será maior comprometimento financeiro para Estados frágeis da Parceria Global para a Educação. Apesar de tais avanços, no entanto, a falta de recursos destinados à educação no orçamento da ajuda humanitária continua sendo um enorme problema.

Para muitos, o conflito permanece como uma barreira acentuada à educação

BOLETIM 2000-2015

OBJETIVO 3 Habilidades para jovens e adultos

Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida



OBJETIVO 3

Habilidades para jovens e adultos

Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida

O terceiro objetivo de EPT focou-se não apenas na educação formal das escolas, mas também em experiências fora da escola, como capacitação profissional e outras oportunidades ao longo da vida. O enfoque amplo do objetivo 3 deve-se à falta de clareza: falta uma meta clara e mensurável e refere-se a um resultado – habilidades para a vida – que pode ser entendido de diversas maneiras.

O RMG 2015 concentra-se em três tipos diferentes de habilidades. Habilidades básicas são aquelas necessárias para obter trabalho ou educação continuada. Habilidades transferíveis podem ser adaptadas a diferentes ambientes, incluindo o laboral. Habilidades técnicas e profissionais são conhecimentos específicos relacionados a atividades profissionais determinadas.

O indicador de progresso mais importante para avaliar oportunidades de adquirir habilidades básicas é o acesso à educação secundária. Embora tenha havido grande progresso na

expansão do acesso ao primeiro e mesmo ao segundo nível da educação secundária, ainda persistem disparidades relacionadas a renda e localização. Muitas crianças, principalmente aquelas de família pobre, frequentemente precisam trabalhar, o que afeta de maneira negativa sua participação, sua permanência e seu sucesso acadêmico na educação secundária. O *status* legal incerto de muitas crianças migrantes as coloca em risco de serem ainda mais marginalizadas, a menos que os países assegurem seu acesso à educação secundária.

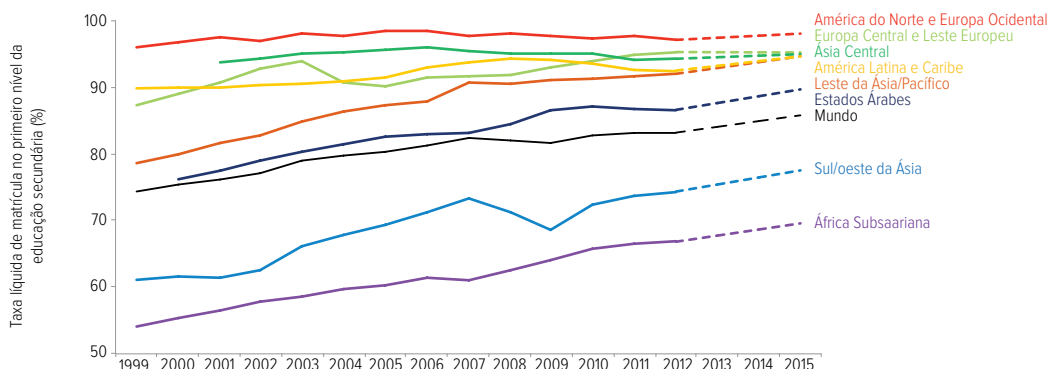
Habilidades básicas: a participação na educação secundária aumentou

Habilidades básicas incluem alfabetização e habilidades básicas em matemática (*numeracy*), que são conhecimentos necessários para a obtenção de trabalho adequado, capaz de pagar o suficiente para cobrir as necessidades diárias. As habilidades básicas obtidas na educação secundária também podem ser

O enfoque amplo do objetivo 3 deve-se à falta de clareza

Figura 6: A proporção de adolescentes na escola aumentou em 12% no período de Dakar

Taxa líquida de matrícula no primeiro nível da educação secundária, mundo e regiões, 1999-2012 e 2015 (projeção)



Fonte: Banco de dados do UIS; Bruneforth (2015).

consideradas essenciais para o avanço da carreira, para a participação cidadã ativa e para escolhas seguras a respeito da saúde pessoal. A participação na educação secundária aumentou rápido desde 1999, com 551 milhões de estudantes matriculados em 2012. A taxa geral de matrícula na educação secundária cresceu tanto em países de renda baixa (de 29% para 44%) como de renda média (de 56% para 74%).

A abolição de taxas escolares foi um dos fatores que contribuiu para o aumento das matrículas na educação secundária. Dos 107 países de renda baixa e média com dados disponíveis, 94 legislaram por um primeiro nível da educação secundária gratuito. O aumento no número de pessoas que completa a educação primária – o que ocorreu em muitos países – também contribuiu para esse cenário e possibilitou que grupos maiores sejam elegíveis para continuar os estudos.

Houve aumento na demanda por alternativas interessantes e privadas de educação secundária. Entre 1999 e 2012, a porcentagem de matrículas em instituições privadas de educação secundária aumentou de 15% para 17% em países em desenvolvimento, mais pronunciadamente nos Estados Árabes e no leste asiático.

Desigualdades persistem na educação secundária

Embora o acesso à educação secundária gradualmente se torne universal, ele é, em geral, obtido primeiro por grupos privilegiados e apenas depois pelos marginalizados, pelos pobres e por pessoas que vivem em áreas rurais. O acesso desigual ao primeiro nível da educação secundária normalmente se reflete no segundo nível da educação secundária, que também permanece ou se torna uma fonte de disparidades. Esse padrão pode ser encontrado mesmo em países que prometem oportunidades educacionais a crianças, independentemente de sua capacidade de pagar por essas oportunidades.

Ainda que a cobertura escolar tenha aumentado, uma proporção considerável de adolescentes em idade de frequentar a educação secundária continua a trabalhar fora da escola na maioria dos países. Alguns abandonam a escola de vez, enquanto outros

conciliam trabalho e estudo. Alunos que trabalham ficam para trás na aquisição de habilidades básicas. O percentual de alunos que trabalham enquanto estudam é provavelmente subestimado, uma vez que os pais podem relutar em relatar aos entrevistadores que seus filhos trabalham.

Tratar das necessidades de aquisição de habilidades entre jovens migrantes torna-se uma preocupação urgente em todas as regiões e requer financiamentos adicionais. Uma pesquisa sobre políticas de migração em 14 países desenvolvidos e 14 em desenvolvimento mostrou que 40% dos primeiros e mais de 50% destes últimos não permitiam acesso à escola a crianças com *status* legal irregular. Além disso, políticas de educação linguística são essenciais para a educação de jovens migrantes e suas futuras ocupações no mercado de trabalho.

São necessárias alternativas educacionais para jovens e adultos que não estejam mais na escola

Além de expandir a educação formal, os países se comprometeram a cuidar das necessidades educacionais dos jovens que se encontram fora da escola, bem como de adultos cujas oportunidades de educação formal tenham sido interrompidas. A seguir, são indicados exemplos de programas alternativos, possibilidades de segunda chance e programas não formais:

Em **Bangladesh**, programas da BRAC visam a oferecer a educação primária para crianças fora da escola e, ainda, a prepará-las para a educação secundária. Mais de 97% dos alunos da BRAC que terminam a educação primária continuam na educação secundária formal.

Na **Índia**, o *National Institute of Open Schooling* oferece “programas abertos de educação básica” para jovens a partir de 14 anos. Os alunos também têm acesso a cursos profissionais e programas de enriquecimento de vida. Até 2011, um total acumulado de 2,2 milhões de alunos se beneficiaram desses programas.

Na **Tailândia**, um plano de ação nacional combinou os objetivos 3 e 4 de EPT em um único objetivo composto, com foco na alfabetização, assim como na educação básica e continuada de adultos. Essa iniciativa criou uma alternativa

para diversas populações em desvantagem, incluindo pessoas em regime de reclusão e crianças em situação de rua.

Habilidades transferíveis: competências que possibilitam o progresso social

Para além do apelo do objetivo 3, de garantir que jovens e adultos recebam oportunidades equitativas de aprendizagem e habilidades para a vida, o Marco de Ação de Dakar afirma: "A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e continuar aprendendo". Entretanto, monitorar esse objetivo amplo requer informações sobre valores, atitudes e habilidades não acadêmicas, pontos que não são nem avaliados internacionalmente nem relatados por sistemas nacionais de educação.

O RMG 2015 lança luz sobre dois tipos de habilidades para a vida que são relevantes para a saúde e a sociedade: conhecimento sobre HIV e aids e atitudes em favor da equidade de gênero.

Há mais conhecimento sobre HIV e aids, mas está longe de ser universal: Pesquisas recentes indicam melhoras no conhecimento sobre HIV e aids entre homens jovens em 9 países e entre mulheres jovens em 13 países. Os países que apresentaram maior avanço parecem ser aqueles onde o HIV é mais prevalente. É provável que as escolas tenham levado a educação sobre HIV mais a sério nesses países e que a educação de habilidades para a vida também tenha contribuído para esse cenário.

Não houve melhora significativa em atitudes rumo à equidade de gênero: Por mais de 20 anos, a *World Values Survey* perguntou aos entrevistados se eles concordavam que a educação universitária é mais importante para homens do que para mulheres. Nos últimos anos, em alguns países (por exemplo, a Ucrânia e o Marrocos), os entrevistados tenderam a discordar dessa afirmação e a revelar atitudes positivas em relação ao acesso de mulheres à educação superior. Em alguns países, no entanto, não houve mudanças, ao passo que em

outros (por exemplo, Quirguistão e Paquistão), a atitude dos entrevistados em relação à equidade de gênero piorou.

Habilidades técnicas e profissionais: as abordagens têm evoluído

Habilidades técnicas e profissionais podem ser adquiridas por meio da educação secundária, da educação técnica e profissional formal; por meio de treinamento baseado em um ambiente de trabalho, incluindo treinamento tradicional de aprendizes; ou por meio de cooperativas agrícolas. Com relação ao total de matrículas na educação secundária, 28 países relataram ganhos ou quedas substanciais na porcentagem de estudantes inscritos em cursos técnicos e profissionais, em contraste com cursos gerais. Em 12 desses países a proporção aumentou, em 16, ela diminuiu.

Em 2000, havia poucos defensores das habilidades técnicas e profissionais no Fórum Mundial de Educação de Dakar e, conseqüentemente, o objetivo 3 não foi bem definido. No entanto, a educação técnica e profissional tem recebido muito mais atenção nos últimos anos, principalmente por parte da União Europeia e da OCDE. Outra razão para destaque é que a definição de habilidades se ampliou para além daquelas que dizem respeito à sobrevivência. A maioria dos defensores agora vê o treinamento de habilidades não como algo separado, mas como parte integrante da educação geral e, assim, oferece habilidades básicas e transferíveis juntamente com habilidades profissionais.

Educação continuada e de adultos: quatro casos contrastantes

A menos que as oportunidades sejam cuidadosamente estruturadas, a educação de adultos tende a ser aproveitada por pessoas que já se beneficiaram da escola formal. Quatro países que tentaram nos últimos anos tratar da equidade de oportunidades na educação de adultos tiveram resultados diferentes:

No **Brasil**, o programa de educação de jovens e adultos é dirigido a pessoas a partir dos 15 anos de idade que não completaram a educação formal. Em 2012, mais de 3 milhões de alunos foram registrados, incluindo migrantes, trabalhadores rurais e pessoas em situação

Quase 10 milhões de adultos participaram de programas de educação no Vietnã em 2008

de pobreza ou provenientes de famílias da classe trabalhadora. No entanto, a qualidade da educação obtida é deficiente e as taxas de abandono são altas.

Em 2006, a **Noruega** promoveu uma grande iniciativa que canalizou para empregadores fundos destinados a cursos para empregados com baixos níveis de habilidades gerais em alfabetização, habilidades básicas em matemática (*numeracy*), TIC e comunicação oral. O sistema de educação para adultos do país é diversificado: programas fora do sistema formal também incluem “ensino médio popular”, associações de educação, centros de treinamento linguístico para imigrantes e educação a distância.

Em 2007, a **Coreia do Sul** revisou a coordenação, o desenvolvimento e a implementação da educação de adultos. Muitas atividades foram redesenhadas para mobilizar partes interessadas, como, por exemplo, uma campanha para selecionar e desenvolver cidades de aprendizagem ao longo da vida. As taxas de participação aumentaram de cerca de 26%, em 2008, para 36%, em 2012. O governo também criou quatro iniciativas para promover habilidades relacionadas ao trabalho voltadas para empregados de pequenas e médias empresas.

No **Vietnã**, a partir de 2005, treinamentos não formais para educação e alfabetização de adultos tornaram-se um importante componente do sistema geral de educação. Havia quase 10 milhões de participantes em programas de educação de adultos e de educação não formal em 2008, número bem maior que o pouco mais de meio milhão em 1999.

Medidas diretas de habilidades cognitivas e socioemocionais têm surgido em vários países

Habilidades socioemocionais (*soft*) podem ser aprendidas por meio de experiências escolares positivas e podem ser tão importantes quanto habilidades cognitivas (*hard*) para resultados positivos no mercado de trabalho. Dois exemplos de medidas diretas de habilidades *hard* e *soft* são o Programa para Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC⁷), da OCDE, e o estudo em curso do Banco Mundial sobre Habilidades Rumo ao

Emprego e à Produtividade (STEP⁸). Seus resultados podem e devem ser usados para responder a questões-chave sobre como diferentes tipos de educação contribuem para o aprendizado e a aquisição de habilidades, além de como essas habilidades impulsionam oportunidades individuais de emprego e engajamento civil.

O PIAAC avaliou a alfabetização e as habilidades básicas em matemática (*numeracy*) de adultos, assim como sua habilidade de resolver problemas em ambientes ricos em tecnologia. Os resultados mostram que não apenas as habilidades podem ser aprendidas depois que os indivíduos já deixaram a escola, como também podem ser perdidas se não forem usadas regularmente. Além disso, o estudo indica que aqueles que frequentaram programas profissionais apresentam níveis de habilidades mais baixos do que os que frequentaram programas gerais.

O STEP baseia-se principalmente em amostras de famílias e empresas em áreas urbanas de países de renda média. Esse estudo investiga a proficiência da leitura, bem como habilidades específicas para determinadas tarefas – como habilidades básicas em matemática (*numeracy*) e de uso do computador – necessárias tanto dentro quanto fora do trabalho. O STEP confirmou o valor das habilidades *soft* em geral e, mais especificamente, descobriu que “capacidade receptiva” é um índice relacionado a aumento de salário, mesmo quando são levados em consideração anos de educação.

7. Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

8. Skills Toward Employment and Productivity.

BOLETIM 2000–2015

OBJETIVO 4 Alfabetização de adultos

Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos

Desempenho
global*

*de 73 países com
dados disponíveis

muito longe
do objetivo

32%

longe do
objetivo

26%

perto do
objetivo

19%

alcançaram
o objetivo

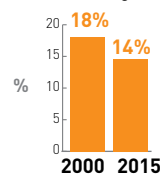
23%

Sucessos



Taxa de alfabetização de adultos

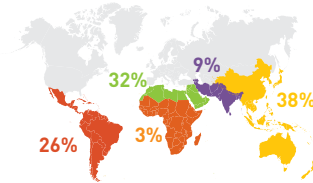
Tendências globais



Espera-se que a Ásia Central, a Europa Central e Europa Oriental tenham **diminuído pela metade suas taxas de analfabetismo** até 2015



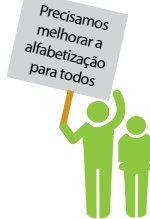
Desde 2000, a taxa de analfabetismo de adultos foi reduzida em:

Esforços
realizados

Mais campanhas e compromissos globais



Maior demanda por alfabetização



Avaliações de alfabetização

2000
Subjetiva

Você é alfabetizado? S/N
S N

Hoje
Direta

Leia esta frase e assinse seu nome

Desafios
persistentes

Pelo menos **781 milhões** de adultos não têm habilidades básicas em leitura e escrita (*literacy*)



As mulheres corresponderão a **64%** dos adultos analfabetos em 2015



– nenhuma mudança desde 2000

O progresso na alfabetização de adultos se deve principalmente a jovens educados ingressando na idade adulta



Oportunidades

Melhor coleta de dados



Novas tecnologias



Melhor compreensão das habilidades em leitura e escrita (*literacy*) como escala



Melhor compreensão do impacto da alfabetização
Na saúde, na democracia, no empoderamento

Recomendações
para o pós-2015

1. São necessários dados que reflitam a compreensão emergente de que as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) não são binárias, mas existem em uma escala
2. Os países deveriam especificar um nível de alfabetização funcional, alinhado a entendimentos internacionais, que deveria ser alcançado por todos os adultos

Precisa de reavaliação

OBJETIVO 4

Alfabetização de adultos

Alcançar, até 2015, aumento de 50% no nível de alfabetização de adultos, principalmente entre mulheres, e o acesso igualitário à educação básica e continuada para todos os adultos

17 países terão alcançado o objetivo de alfabetização até 2015

Desde 2000, muitos progressos positivos devem ser reconhecidos em abordagens de alfabetização de adultos. Houve uma clara tendência em avaliar as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) de maneira contínua e não apenas com avaliações que categorizam os adultos como alfabetizados ou analfabetos, o que influenciou o desenvolvimento de políticas e programas em diversos países. No entanto, poucos países alcançaram a meta de EPT de reduzir pela metade, até 2015, o número de adultos analfabetos identificado em 2000.

O progresso foi mais lento para alcançar o objetivo 4 do que para os outros objetivos de EPT. Quase 781 milhões de adultos apresentam deficiências em suas habilidades de leitura e escrita. A redução das taxas de analfabetismo entre os adultos reflete, em parte, o ingresso de jovens mais educados na idade adulta e não avanços entre o grupo de adultos que já passaram da idade escolar.

A maioria dos países ainda está longe de alcançar o objetivo 4

Monitorar a alfabetização de adultos requer informações consistentes que permitam comparações. Uma vez que as definições de alfabetização evoluíram desde 2000, obter tais informações pode ser um desafio. No caso de países cujas taxas de alfabetização eram menores que 95% no período entre 1999 e 2004 e com informações baseadas especificamente em autodeclarações, espera-se que apenas 17 de 73 países consigam diminuir em pelo menos 50% a taxa de analfabetismo entre adultos até 2015. Países pobres continuam extremamente longe de alcançar essa meta.

Análises desses 73 países mostram que as mudanças projetadas até 2015 são mais rápidas

para mulheres do que para homens. A maioria dos países onde menos de 90 mulheres a cada 100 homens eram alfabetizadas, em 2000, avançou em termos de paridade de gênero.

Pesquisas nacionais e internacionais facilitam a avaliação direta da alfabetização

A maioria das pesquisas domésticas padrão que avaliam as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) são baseadas em uma simples divisão binária entre alfabetizados e analfabetos. Desde 2000, no entanto, a alfabetização tem sido cada vez mais aceita como um contínuo de habilidades. Países e agências internacionais começaram, então, a conduzir pesquisas mais sofisticadas para medir não apenas se os adultos eram "alfabetizados" ou "analfabetos", mas também seu nível de alfabetização.

Desde 2000, os dois principais programas internacionais de pesquisa, as **Pesquisas de Demografia e Saúde** e os **Estudos Agrupados de Indicadores Múltiplos**, tentaram avaliar a alfabetização de maneira direta ao pedir aos entrevistados que lessem uma frase de um cartão. Quando as estimativas se baseiam em avaliação direta, parece que mais adultos têm deficiências nas habilidades em leitura do que quando as estimativas derivam da autodeclaração.

O **PIAAC** da OCDE, que entrevistou 166.000 pessoas entre 16 e 65 anos de idade, em 25 sociedades altamente letradas, mostrou que, mesmo em países de alta renda, uma notável minoria de adultos tinha uma proficiência de leitura muito baixa. Em países como França, Itália e Espanha, mais de um a cada quatro adultos apresentavam habilidades em leitura e escrita (*literacy*) baixas.

O UIS iniciou o **Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização** (LAMP⁹) para enfatizar as múltiplas dimensões da alfabetização de acordo com medições de leitura de texto em prosa, de documento e das habilidades básicas em matemática (*numeracy*). O LAMP utilizou amostras de adultos tanto de áreas rurais quanto urbanas na Jordânia, na Mongólia, na Palestina e no Paraguai, e definiu três níveis de alfabetização. Os resultados do Paraguai mostraram que adultos de áreas rurais apresentaram capacidade de leitura de texto em prosa pior do que os habitantes de áreas urbanas, possivelmente porque menos residentes do campo identificam o espanhol como língua materna.

Avaliações nacionais de alfabetização de adultos

Muitos países com taxas mais baixas de alfabetização começaram a usar avaliações de alfabetização em escalas. Esse tipo de avaliação produz um resultado mais preciso do que pesquisas domésticas baseadas em autodeclarações de alfabetização *versus* analfabetismo. A Pesquisa Nacional de Alfabetização de Adultos do Quênia de 2006, por exemplo, encontrou grandes disparidades entre áreas rurais e urbanas, além de taxas nacionais de alfabetização de adultos de 59% para mulheres – 13 pontos abaixo da taxa que o UIS havia estimado com base em autodeclarações sobre habilidade de leitura. O resultado para os homens, 64%, estava 15 pontos abaixo das estimativas do UIS.

A comparação entre coorte mostra que quase não houve ganho real na alfabetização de adultos desde 2000

O valor da taxa de alfabetização de adultos para avaliar o sucesso dos programas de alfabetização é dificultado pelo fato de se basear em diferentes populações de adultos em diferentes épocas. Conseqüentemente, mesmo que nem um único adulto mude seu *status* de alfabetização, a taxa de alfabetização de adultos pode mudar – por exemplo, ampliando quando jovens com habilidades melhores em leitura e escrita (*literacy skills*) se tornam adultos enquanto idosos com habilidades mais baixas falecem.

Se, no entanto, observarmos um grupo de pessoas – ou uma coorte – de idade entre 20 e 30 anos, em 2000, e de 30 a 40 anos, em 2010, qualquer alteração estará relacionada não a mudanças de escolaridade, mas a aquisições de habilidades

em leitura e escrita (*literacy skills*) por meio de programas ou outras oportunidades de vida. Novas análises do RMG 2015 seguem essa abordagem.

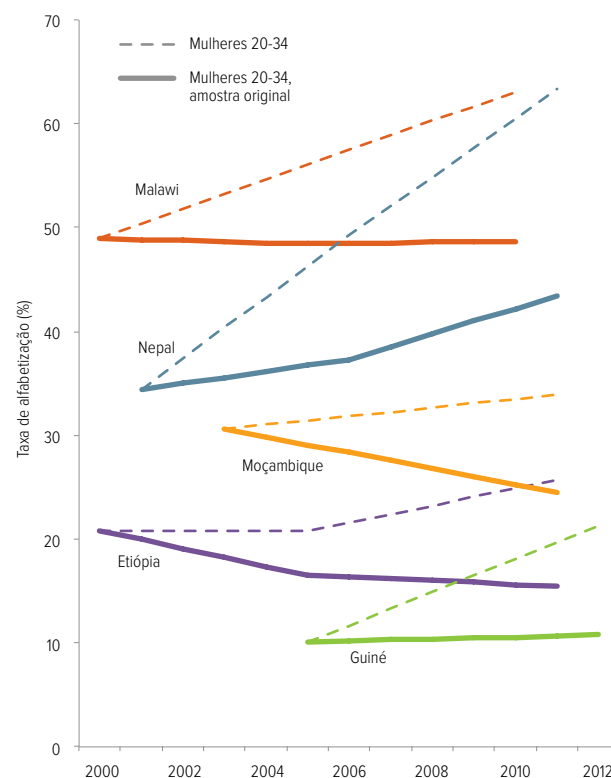
O resultado é que é possível identificar, em alguns países, uma trajetória de melhorias lentas, mas definitivas, nas taxas de alfabetização de mulheres jovens, mas esses ganhos desaparecem sob uma perspectiva de coorte. Por exemplo, no Malawi, a taxa de alfabetização de mulheres entre 20 e 34 anos era de 49%, em 2000, e de 63%, em 2010. No entanto, a taxa de alfabetização da coorte de mulheres que tinham entre 20 e 34 anos em 2000 e as que tinham entre 30 e 44 em 2010 permaneceu constante: 49%.

Na maioria dos 30 países analisados, a alfabetização identificada em coortes específicas estagnou ou mesmo decaiu quando as habilidades não eram utilizadas. O Nepal foi o único país onde se verificou melhora substancial da coorte em três levas de pesquisas. Uma razão para isso pode ser

A maioria do progresso no objetivo 4 deve-se a jovens alfabetizados que atingiram a maioridade

Figura 7: Em países em desenvolvimento, as habilidades de letramento dos adultos raramente melhoraram

Taxa de alfabetização de mulheres, países e grupos etários selecionados, 2000 e 2010



Notas: 1. A alfabetização foi avaliada diretamente. 2. Para cada país, a linha contínua corresponde a mulheres que tinham entre 20 e 34 anos no primeiro momento de observação; por exemplo, a linha contínua do Malawi corresponde a mulheres que tinham entre 20 e 34 anos em 2000 e entre 30 e 44 anos em 2010. A linha pontilhada corresponde ao mesmo grupo etário; por exemplo, a linha pontilhada do Malawi acompanha mulheres entre 20 e 34 anos em 2000 e 2010. 3. Em 2001, a Pesquisa de Demografia e Saúde do Nepal considerou apenas mulheres casadas, mas em 2006 e 2011, considerou todas as mulheres. Fonte: Barakat (2015) e equipe do RMG de EPT, com base em análises dos dados das Pesquisas de Demografia e Saúde.

9. Literacy Assessment and Monitoring Programme.

TIC e uso de telefones celulares podem ajudar a promover ambientes de alfabetização mais fortes

o sucesso da Campanha Nacional de Alfabetização de 2008-2012, que recebeu US\$ 35 milhões em investimentos do governo.

Para explicar o progresso limitado da alfabetização de adultos

Se as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) de adultos acima da idade escolar não melhoraram na maioria dos países em desenvolvimento, põe-se em dúvida o impacto dos esforços empreendidos desde 2000 para melhorar a alfabetização de adultos. Quatro fatores podem ajudar a explicar esse lento progresso: o grau de compromisso político global, a eficácia de programas e campanhas de alfabetização, o escopo das tentativas de promover programas de alfabetização em língua materna e a capacidade de resposta de programas à demanda por alfabetização.

O compromisso global com a alfabetização de adultos foi ambíguo

A comunidade internacional fez inúmeros apelos para promover a alfabetização de adultos nos últimos 25 anos. As metas declaradas aumentaram a expectativa de que o analfabetismo seguiria o mesmo caminho da poliomielite e poderia ser erradicado. Uma análise feita pelo RMG com os planos nacionais de educação de 30 países, em 2000 e depois em 2007, mostrou que a alfabetização de adultos foi negligenciada em relação a outros objetivos de EPT.

Apesar de diversas iniciativas globais organizadas desde 2000 para rever o conceito de alfabetização de adultos e iniciar programas (por exemplo, a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento) que estejam de acordo com esses novos conceitos, a eficácia desses programas, na prática, tem sido limitada. Muitos não apresentavam uma visão de longo prazo alinhada a estratégias nacionais de educação.

Programas e campanhas de alfabetização mudaram, mas seu impacto é ilusório

O interesse de governos e organizações regionais em lançar campanhas de alfabetização aumentou desde 2000, principalmente na América Latina. A maioria das campanhas estabeleceu metas ambiciosas, mas os prazos já estouraram e, em alguns casos, essas metas não foram alcançadas.

Grandes campanhas trazem riscos. Elas podem levantar expectativas não realistas e nem sempre levam em consideração a diversidade. A linguagem das campanhas, muitas vezes, retrata o analfabetismo como uma “doença social” que pode ser “erradicada” com a abordagem certa. Isso pode estigmatizar o analfabetismo, dissuadir os que apresentam baixas habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) e levá-los a encobrir sua situação. De maneira geral, desde 2000, as campanhas de alfabetização não tiveram impacto global significativo em melhorar as habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*).



Progresso no reconhecimento da importância da língua materna

Desde 2000, as condições se tornaram mais favoráveis em muitos países de baixa alfabetização em função do aumento do uso da língua materna como meio de instrução em programas de alfabetização de adultos. No entanto, devido a restrições logísticas ou à ambivalência de lideranças políticas, tais programas ainda não apresentaram grande contribuição para o aperfeiçoamento das habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) de adultos em escala significativa.

Mudanças na vida diária não levaram a grande aumento na demanda por alfabetização

Alfabetização requer não apenas uma oferta melhor de oportunidades de aprendizagem, mas também mais oportunidades de usar, melhorar e reter as

habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*). Tais oportunidades vêm crescendo desde 2000. O RMG 2015 examina exemplos em *marketing* agrícola, intervenções de saúde pública, iniciativas de microcrédito e investimento no gerenciamento da água. Ainda que haja um crescente reconhecimento de que programas de alfabetização precisam estar atrelados a tais oportunidades, o impacto na aquisição de habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) ainda não foi perceptível.

No entanto, outra mudança, a rápida expansão das TIC, parece muito promissora. Pode ser possível valer-se, de modo vantajoso, do uso generalizado de telefones celulares para promover ambientes de alfabetização e práticas de leitura mais fortes, apesar de ainda não existirem indícios claros do impacto das TIC nas habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*).

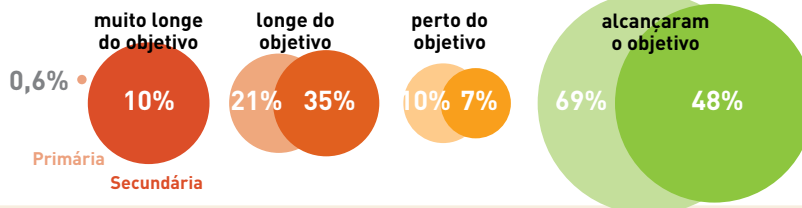
BOLETIM 2000-2015

OBJETIVO 5 Paridade e igualdade de gênero

Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade

Desempenho global*

*de 170 países com dados disponíveis para a educação primária e 157 para a educação secundária



Sucessos

As disparidades de gênero na educação secundária estão diminuindo

Países com menos de **90 meninas** matriculadas para cada **100 meninos** =

30 → **19**
1999 → hoje
(de 133 países)

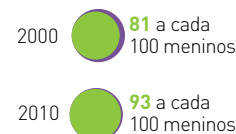


Garantindo direitos



40, dos **59** Estados-membros que responderam, fazem referência explícita à garantia dos direitos das mulheres à educação

Meninas que completam o primeiro nível da educação secundária



Esforços realizados

Advocacy da educação de meninas



em âmbito nacional e internacional

Bolsas de estudo



aumentaram o número de meninas na escola em alguns países

Mais professoras mulheres



Desafios persistentes

Casamento e gravidez precoce

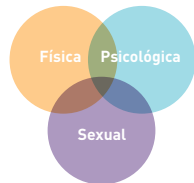


Formação de professores



em abordagens sensíveis a questões de gênero precisa ser ampliada

Violência relacionada a gênero na escola



Igualdade de gênero

Difícil de definir e medir



Progresso irregular

Meninas mais pobres são quem tem menos probabilidade de se matricular



No **Paquistão**, menos de **70 meninas** para cada **100 meninos** frequentou alguma vez a escola

Baixo desempenho

de meninas em matemática



e de meninos em leitura



Desigualdades de gênero desfavoráveis aos meninos

na educação secundária na América Latina e no Caribe e em alguns países mais pobres (principalmente em Bangladesh, Myanmar e Ruanda)



Recomendações para o pós-2015

1. As escolas deveriam ser seguras, inclusivas e sensíveis a questões gênero, com ensino e aprendizagem que empoderem os alunos e promovam relações positivas de gênero
2. Os recursos deveriam ser priorizados às comunidades em que as desigualdades de gênero sejam mais evidentes

É necessário mais esforço

OBEJTIVO 5 Paridade e igualdade de gênero

Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia do acesso pleno e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade

Desde 2000, o progresso em direção à paridade de gênero na educação primária tem sido irregular. A meta de se alcançar a paridade de gênero nas matrículas da educação primária até 2005 não foi alcançada, e somente 69% dos países vão alcançá-la até 2015. Na educação secundária, apenas 48% dos países terão atingido a paridade de gênero até 2015.

A igualdade de gênero é mais complexa do que a paridade de gênero e mais difícil de ser mensurada, pois requer que se explore a qualidade das experiências de meninas e meninos na sala de aula e na comunidade escolar, suas conquistas nas instituições educacionais e suas aspirações para o futuro.

Progresso em direção à paridade de gênero

As disparidades de gênero nas matrículas da educação primária foram reduzidas de forma substancial desde 1999, mas não eliminadas. Dentre os 161 países com dados para 1999 e 2012, o número dos que alcançaram a paridade – mensurada por um índice de paridade de gênero (GPI) entre 0,97 e 1,03 – aumentou de 83 para 104. O número de países com o GPI menor do que 0,97 – com menos meninas matriculadas em comparação a meninos – caiu de 73 para 48. Dos países que ainda não haviam atingido a paridade em 2012, a maioria apresentava disparidades que desfavoreciam as meninas, enquanto apenas 9 desfavoreciam os meninos.

Ocorreram avanços importantes na redução da disparidade de gênero nas matrículas da educação primária no sul e no oeste da Ásia, onde o GPI aumentou de 0,83, em 1999, para 1,00, em 2012. As disparidades também foram reduzidas nos Estados Árabes (de 0,87 para 0,93) e na África Subsaariana (de 0,85 para 0,92), mas ainda estão longe de uma paridade plena.

Progresso em países onde as meninas enfrentavam as maiores desvantagens

Desde 1999, ocorreram grandes progressos na redução das lacunas de gênero nas matrículas primárias em muitos países onde as meninas enfrentavam as piores desvantagens. Dos 161 países com dados disponíveis, 33 – incluindo 20 na África Subsaariana – tinham um GPI menor que 0,90, em 1999; em 2012, esse número caiu para 16.

As meninas mais pobres continuam tendo as menores probabilidades de frequentar a escola

Em países com grande população de crianças em idade de frequentar a educação primária mas que nunca foram à escola, as meninas ainda têm chances menores do que os meninos de frequentar a escola, principalmente entre as crianças mais pobres. Cerca de 43% das crianças que não frequentam a escola em todo o mundo nunca a frequentarão: é provável que 48% dessas meninas nunca cheguem a ir à escola, comparado com 37% dos meninos.

Uma vez na escola, as meninas progridem tanto quanto os meninos

Uma vez matriculadas, as meninas têm chances iguais ou melhores, se comparadas aos meninos, de continuar os estudos até as últimas séries da educação primária: em muitos países, a taxa de permanência das meninas na 5ª série tem sido consistentemente igual ou maior que a dos meninos. De 68 países com dados para os dois anos, 57, em 2000, e 58, em 2011, apresentavam paridade na taxa de permanência da 5ª série ou um GPI que desfavorecia os meninos.

A disparidade de gênero entre estudantes que completam a educação primária continua bem maior entre as crianças mais pobres

Na América Latina e no Caribe estão matriculados apenas 93 meninos para cada 100 meninas

A pobreza acentua as disparidades de gênero entre os que completam a educação primária

As disparidades de gênero entre os alunos que completam a educação primária, em geral, são maiores entre as crianças mais pobres do que entre as mais ricas. Em países como Laos, Moçambique e Uganda, onde a paridade de gênero na conclusão da educação primária já havia sido alcançada em 1999 pelas meninas mais ricas, as meninas mais pobres ainda estão muito atrás dos meninos mais pobres.

As disparidades de gênero são maiores e mais variadas na educação secundária

As disparidades de gênero são encontradas em mais países na educação secundária do que na primária. Até 2012, 63% dos países com dados disponíveis ainda não haviam alcançado a paridade de gênero nas matrículas da educação secundária. A proporção dos países com disparidades que desfavorecem meninos e meninas foi equivalente a quase 32% cada. Na África Subsaariana e no sul e no oeste da Ásia, as meninas continuam em maior desvantagem nas matrículas da educação secundária. Na América Latina e no Caribe, ao contrário, estão matriculados apenas 93 meninos para cada 100 meninas, a mesma taxa de 1999.

Promover um ambiente favorável

Advocacy mundial de maneira sustentada fez, nos últimos anos, com que governos e sociedade civil apoiassem como nunca antes a paridade de gênero e a igualdade na educação. Governos implementaram reformas legislativas e de políticas; integraram o gênero no orçamento, no planejamento e na estrutura de instituições educacionais; e construíram uma massa crítica de apoio dentro das sociedades.

Integração e orçamento relativos ao gênero trazem um foco

A integração do gênero visa a tornar a igualdade de gênero um ideal central, refletido nas estruturas e nas práticas de instituições, assim como na sociedade como um todo, em vez de ser um setor ou uma questão à parte. O Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, atual ONU-Mulheres, promove o orçamento sensível a questões de gênero em mais de 60 países. Ainda assim, em muitos países os recursos para realizar mudanças foram inadequados, unidades de gênero foram marginalizadas dentro

de instituições, o apoio à defesa e à promoção foi insuficiente e a implementação foi limitada pela discriminação arraigada.

Reformas de leis e políticas sustentam o progresso

Em um relatório recente da UNESCO, 40 de 59 Estados-membros fizeram referência explícita à garantia do direito à educação de meninas e mulheres ou à proibição da discriminação de gênero em suas constituições nacionais, leis ou políticas específicas. No entanto, instituições sociais continuam a enfraquecer a igualdade de gênero. Persistem práticas e/ou leis de herança discriminatória e o predomínio de casamentos precoces de meninas continua inaceitavelmente alto.

Aumentar a demanda e apoiar o direito à educação

Governos, ONGs e sociedade civil buscam superar as barreiras econômicas e socioculturais à educação e reduzir lacunas de gênero de três formas estratégicas: promovendo valores e atitudes



positivas para a educação de meninas, por meio da mobilização comunitária e de campanhas de *advocacy*; fornecendo incentivos para compensar os custos escolares e de oportunidades; e combatendo os casamentos precoces e a gravidez adolescente.

Mudar atitudes e mobilizar apoio para a educação de meninas

Campanhas nacionais têm sido usadas como parte de marcos políticos mais amplos para mudar atitudes dos pais e construir bases firmes de apoio para a educação de meninas. As campanhas que se mostraram mais eficientes mobilizam parceiros de diversos setores e são apoiadas por políticas e pelo planejamento nacionais, além de envolver diretamente comunidades e organizações populares de base.

Reduzir os custos da educação

Os custos relacionados à escola podem afetar as meninas de forma desproporcional. Isenções de taxas direcionadas e bolsas de estudo podem compensar custos escolares diretos, e ajudas de custo podem reduzir gastos adicionais das famílias. Ainda assim, questões sobre equidade continuam a ser preocupantes. Em Bangladesh, por exemplo, apesar do sucesso de um programa de ajuda de custo para a educação secundária de meninas de zonas rurais, as meninas de famílias mais ricas, proprietárias de terras, foram desproporcionalmente beneficiadas.

Casamentos precoces e gravidez adolescente

Os casamentos precoces e a gravidez adolescente limitam o acesso e a permanência de meninas na escola, mas o progresso na eliminação dos casamentos precoces tem sido lento em todo o mundo. Dados do período 2000-2011 mostram que, em 41 países, 30% ou mais das mulheres de 20 a 24 anos estavam casadas ou comprometidas desde os 18 anos. A mera existência de leis pode não ser suficiente para impedir essa prática. Na Indonésia, uma avaliação da Lei Nacional sobre Matrimônios, de 1974, não encontrou nenhuma mudança significativa na redução do casamento infantil desde a implementação dessa lei. No entanto, a ocorrência do casamento infantil diminuiu consideravelmente em alguns países. Na Etiópia, o predomínio de casamentos precoces caiu mais de 20%, entre 2005 e 2011, devido a mudanças na legislação e a campanhas comunitárias e de *advocacy*.

Expandir e melhorar a infraestrutura escolar

Os objetivos da paridade e da igualdade de gênero foram apoiados direta e indiretamente por políticas para aumentar a disponibilidade e a adequação da infraestrutura escolar. Aumentar a oferta de escolas, inclusive de escolas somente para meninas, e aprimorar as instalações escolares – principalmente em relação à água e ao saneamento – pode melhorar a frequência das meninas.

Reduzir as distâncias até as escolas

Construir escolas em comunidades carentes ajudou a superar barreiras de distância relativas à educação de meninas. Na província de Ghor, no Afeganistão, em cidades escolhidas aleatoriamente para receber uma escola primária, a taxa geral de matrículas aumentou 42%, e a matrícula de meninas aumentou 17% a mais que a de meninos, de forma a eliminar, assim, uma lacuna de gênero.

Aprimorar as instalações de água e saneamento

Disponibilizar às meninas instalações sanitárias seguras e separadas é uma estratégia-chave para melhorar sua frequência e promover ambientes escolares mais equitativos. Em muitos países em desenvolvimento, o fornecimento de água e saneamento nas escolas melhorou na última década, mas o progresso tem sido lento: de 126 países com dados disponíveis, a porcentagem média de escolas primárias com cobertura adequada de saneamento aumentou de 59%, em 2008, para 68%, em 2012.

São necessárias, também, políticas para melhorar a participação de meninos

Se, por um lado, as meninas ainda têm probabilidade menor do que os meninos de ingressar na escola, por outro lado, em muitos países, os meninos apresentam risco maior de não progredir e não completar um ciclo educacional. As altas taxas de abandono escolar entre os meninos também têm repercussões mais abrangentes para as relações de gênero. Uma pesquisa de 2009 e 2010, realizada no Brasil, no Chile, na Croácia, na Índia, no México e em Ruanda, mostrou que homens com menos educação expressaram visões discriminatórias de gênero, tinham maior probabilidade de ser violentos em casa e, caso fossem pais, tinham menor probabilidade de se envolver com os cuidados da criança.

Construção de escolas e melhorias em suas infraestruturas podem melhorar a frequência das meninas

Políticas educacionais em países em desenvolvimento frequentemente ignoram matrículas e conclusão educacional dos meninos

Muitos fatores aumentam o risco de abandono escolar entre os meninos

Um número significativo de meninos abandona precocemente a escola devido à pobreza, à necessidade ou ao desejo de trabalhar, muitas vezes combinados com o ingresso tardio na escola, o baixo desempenho e o subsequente desinteresse pela escola, bem como fatores como a etnicidade e outras formas de marginalização.

As políticas que tratam do abandono escolar de meninos são limitadas

As políticas educacionais de países em desenvolvimento, em geral, conferem pouca atenção à melhora das taxas de matrícula e de permanência de meninos, mesmo em países com graves disparidades de gênero que os desfavorecem. Países caribenhos têm agido no sentido de compartilhar estratégias e intervenções, tais como reforço escolar, programas de segunda chance, capacitação e diálogo com a comunidade, como reação ao abandono escolar.

Ambientes equitativos na escola e nas salas de aula

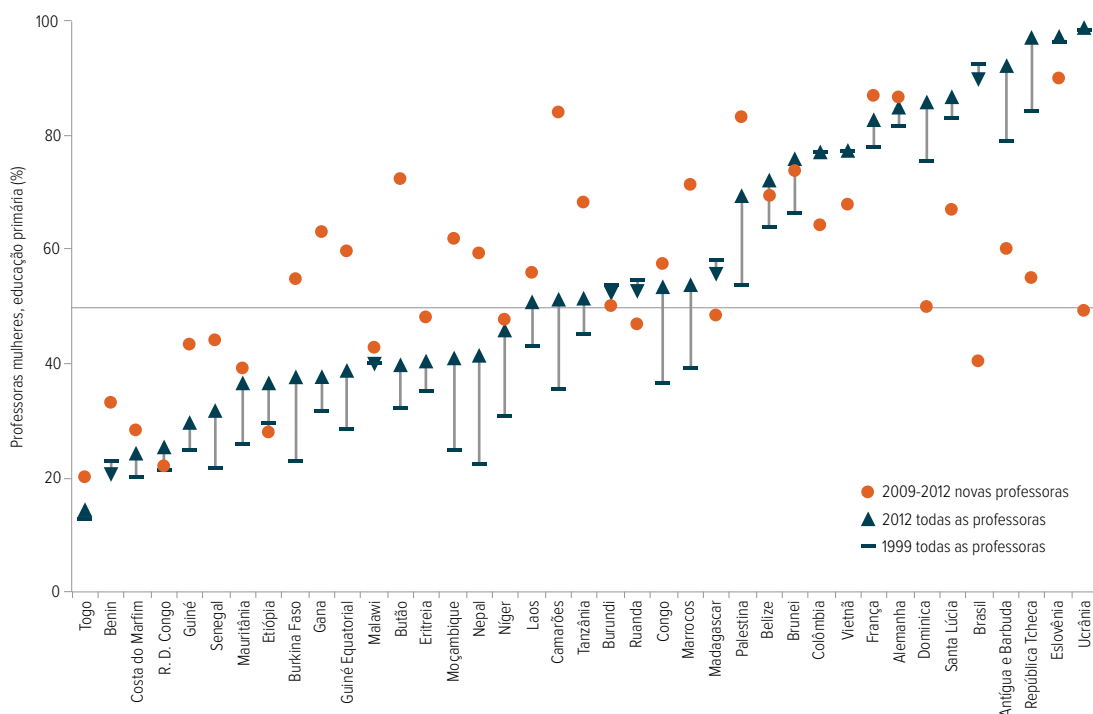
A igualdade de gênero na educação requer não apenas igualdade no acesso, mas também no processo de aprendizagem, nos resultados educacionais e em resultados externos. Quatro fatores são essenciais para melhorar a qualidade da aprendizagem, principalmente para meninas: aumentar o número e a qualificação dos professores, incluindo professoras, acabar com o viés discriminatório de gênero nos currículos e nos materiais didáticos, tornar as atividades de sala de aula mais sensíveis a questões de gênero por meio de treinamentos e enfrentar a violência baseada em gênero.

Contratar professoras

A presença de professoras pode acalmar os temores dos pais com relação à segurança e aumentar a demanda pela educação de meninas, principalmente em países onde existem barreiras culturais e sociais à matrícula de meninas. Em termos mundiais, a porcentagem de mulheres no corpo docente das escolas primárias aumentou desde 1999, de 58% para 63% em 2012. Na educação secundária, a média global permanece inalterada, em 52%. Mesmo nos locais

Figura 8: Desde 1999, a porcentagem de mulheres no corpo docente da educação primária aumentou e elas representam uma proporção significativa dos iniciantes em diversos países

Porcentagem de professoras mulheres na educação primária, 1999 e 2012; porcentagem de professoras mulheres entre os iniciantes, 2009-2012



onde a maioria dos professores são mulheres, proporcionalmente, menos mulheres do que homens alcançam posições de liderança.

Treinamento sensível a questões de gênero para práticas escolares

As atitudes, práticas e expectativas dos professores em relação a meninos e meninas podem reproduzir estereótipos de gênero e afetar a motivação, a participação e os resultados educacionais, tanto de meninas quanto de meninos. Em muitos contextos, observações realizadas em sala de aula mostram professores de ambos os sexos interagindo mais frequentemente com os meninos, o que, assim, encoraja a passividade entre as meninas. A educação de professores em temas como inclusão, pedagogia sensível a questões de gênero e gestão de sala de aula pode reduzir o preconceito e construir ambientes escolares com maior apoio. No entanto, mesmo onde tais políticas existem, muitas vezes, a falta de estratégias claras, falhas na implementação e na supervisão, bem como a condução inadequada de avaliações limitam sua eficácia.

Reformas nos currículos e nos materiais pedagógicos para promover a igualdade de gênero

Apesar de tentativas para aumentar o equilíbrio de gênero, em diversos países os livros didáticos continuam permeados por preconceitos, em parte por causa da falta de vontade política e de apoio na sociedade em geral. Currículos sensíveis a questões de gênero têm potencial para apoiar a aprendizagem e promover relações positivas de gênero. A educação em sexualidade abrangente é uma área crítica do currículo para a promoção da igualdade de gênero, mas programas de educação sexual podem não ser capazes de lidar com as dinâmicas de gênero que acompanham a saúde sexual e reprodutiva.

Enfrentar a violência de gênero nas escolas

A violência baseada em gênero no cenário escolar é muito difundida. Os meninos têm maior probabilidade de experimentar violência física, enquanto as meninas estão mais sujeitas a assédio e abuso sexual, perpetrado por alunos e professores do sexo masculino. O *bullying* homofóbico e cibernético também é considerado motivo de preocupação. Países da África Subsaariana têm estado à frente no desenvolvimento de políticas para enfrentar a violência baseada em gênero na escola,

principalmente a violência sexual. Programas e clubes de meninas que promovem a não violência entre homens e meninos têm demonstrado mudanças positivas de atitude. De forma geral, no entanto, há poucos indícios de que o aumento da conscientização sobre a existência da violência de gênero na escola se traduz em ações efetivas para reduzir essa violência.

Apoiar a igualdade nos resultados da aprendizagem

Alcançar a igualdade de gênero na educação requer não somente a redução das disparidades nas oportunidades educacionais, mas também nos resultados de aprendizagem. Avaliações regionais e internacionais da aprendizagem mostram que, na maioria dos países, as meninas têm melhor desempenho geral na leitura e os meninos em matemática, embora a lacuna relativa à matemática esteja diminuindo. O desempenho em ciências é mais variado, em muitos países, sem diferenças significativas entre meninos e meninas.

Em contextos mais pobres, as meninas continuam a enfrentar desvantagem nas conquistas

Em alguns países mais pobres, onde as meninas enfrentam barreiras históricas à participação escolar igualitária, elas continuam em desvantagem na obtenção de importantes habilidades básicas. Na zona rural do Paquistão, as lacunas de gênero são pequenas na 5ª série, às vezes em favor das meninas. No entanto, quando são consideradas as meninas que estão fora da escola, o desempenho relativo das meninas é pior entre crianças de 10 a 12 anos, principalmente nos territórios e nas províncias mais pobres e pouco desenvolvidos.

Enfrentar o baixo desempenho de meninos

Desde 2000, aumentou a preocupação relativa ao baixo desempenho dos meninos em resultados de aprendizagem, especialmente na leitura. No entanto, poucos países têm marcos políticos abrangentes para tratar dessa questão. Estratégias e intervenções de pequena escala em ensino e aprendizagem, que têm potencial para enfrentar o baixo desempenho dos meninos, incluem ênfase em habilidades transferíveis, abordagens de sala de aula que incentivem uma aprendizagem ativa, reforço (acompanhamento) individual e estabelecimento de metas, bem como um caráter escolar de promoção do respeito e da cooperação.

A representação feminina na força de trabalho da área de ensino decaiu na medida em que o nível educacional sobe

BOLETIM 2000-2015

OBJETIVO 6 Qualidade da educação

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (*numeracy*) e habilidades essenciais para a vida

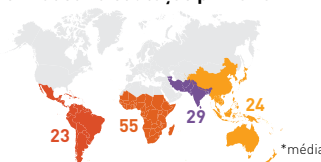
Desempenho global*

*de países com dados disponíveis

Taxa de alunos/professor na educação primária



Taxa de alunos/professor formados na educação primária

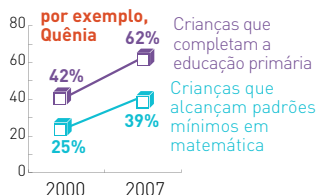


Sucessos



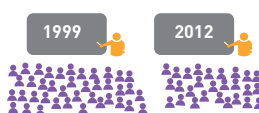
Acesso e aprendizagem

Nenhuma escolha necessária



Taxa de alunos/professor

Na educação primária, as taxas de alunos/professor caíram em 121 de 146 países



Congo e Mali reduziram sua taxa de alunos/professor por 10 alunos, ao mesmo tempo em que dobraram as matrículas

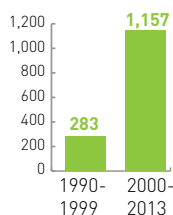


Esforços realizados



Avaliações nacionais

para medir os resultados da aprendizagem



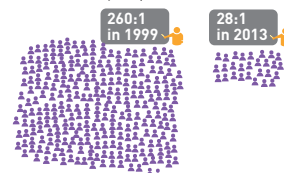
Programas de proteção social direcionada



no México, tanto para crianças quanto para adultos, voltados para famílias desfavorecidas, ajudaram a melhorar os resultados da aprendizagem

Políticas para aprimorar a formação de professores

no Nepal levaram à diminuição da taxa de alunos/professor na educação primária



Desafios persistentes



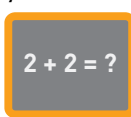
Falta de professores qualificados

Em 2012, em um terço dos países

menos de 75% dos professores de educação primária eram qualificados



O déficit na aprendizagem começa cedo



Muitas crianças não estão aprendendo o básico

Falta de materiais



de livros didáticos e pedagógicos ou mesmo de móveis na sala de aula

Progresso irregular

Professores qualificados

Menos de 50%



em Angola, Benin, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Senegal e Sudão do Sul

Educação multilíngua



precisa ser continuada para melhorar a aprendizagem

Déficit rural/urbano



em progresso em 8 países da América Latina, mas 6 ainda estão atrasados na aprendizagem

Recomendações para o pós-2015

1. São necessários mais professores e com mais qualificação, materiais didáticos melhores e currículo relevante
2. São necessárias avaliações de aprendizagem que apoiem a educação de boa qualidade e resultados de aprendizagem equitativos

Precisa de mais esforço

OBJETIVO 6

Qualidade da educação

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que os resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (numeracy) e habilidades essenciais para a vida

Se, por um lado, muitos países realizaram avanços impressionantes no acesso à educação desde Dakar, por outro, a melhora da qualidade nem sempre acompanhou esse ritmo. É provável que ocorra uma mudança de ênfase, para que qualidade e aprendizagem se tornem mais centrais no marco global pós-2015, uma vez que, conforme apontou o RMG 2013/14, 250 milhões de crianças não tiveram a oportunidade de aprender o básico – embora 130 milhões delas tenham frequentado a escola por pelo menos quatro anos.

É possível melhorar simultaneamente o acesso e a aprendizagem equitativa

Com o aumento da quantidade de matrículas, é provável que um número maior das crianças que estão entrando no sistema educacional venham de grupos marginalizados, tenham deficiências ou sejam afetadas pela desnutrição e pela pobreza. Os novos aprendizes também têm maior probabilidade de vir de famílias cujos pais têm escolarização mais baixa ou de locais onde é falada uma língua não oficial. O impacto desses fatores poderia significar níveis mais baixos de aprendizagem que acompanham o aumento da quantidade de matrículas. No entanto, as descobertas da maior parte das avaliações de aprendizagem regionais e internacionais não refletem isso.

Em alguns países da África Subsaariana, o número de crianças que entram e completam a educação aumentou entre 2000 e 2007. No mesmo período, os resultados da aprendizagem melhoraram ou se mantiveram. Na educação secundária, da mesma forma, o acesso e a aprendizagem equitativa podem aumentar lado a lado. No México, as matrículas de jovens de 15 anos aumentaram quase 12% entre

2003 e 2012, enquanto a nota média obtida em matemática no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, aumentou de 385 para 413 pontos.

Os progressos dos resultados de aprendizagem deveriam ser monitorados

Estratégias eficazes para se avaliar e monitorar conhecimento e habilidades requerem avaliações de larga escala, baseadas em pesquisas de amostragem que forneçam informações de todo o país sobre os resultados de aprendizagem. Desde Dakar, mais avaliações nacionais estão sendo conduzidas: de um total acumulado de 283 avaliações, entre 1990 e 1999, para 1.167, no período 2000-2013. As avaliações foram realizadas não apenas pelos países mais ricos, mas também pelos mais pobres.

A maioria das avaliações nacionais conta com autoridades educacionais para melhorar os níveis de conhecimento e competências dos alunos. A análise de 54 estudos mostra que é amplo o alcance das políticas educacionais resultantes do uso de dados das avaliações nacionais, uma vez que se estende de reformas curriculares e revisão de materiais pedagógicos até a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento de material didático, o envolvimento dos pais, o estabelecimento de padrões de desempenho e a alocação de recursos para apoiar escolas com baixo desempenho.

Ganham espaço avaliações conduzidas por cidadãos

Organizações da sociedade civil estão cada vez mais se envolvendo em atividades de avaliação

Mais de 1.000 avaliações nacionais de aprendizagem foram realizadas desde Dakar

para fundamentar políticas nacionais de educação. Avaliações, conduzidas por cidadãos e baseadas nas famílias, sobre habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) e habilidades básicas em matemática (*numeracy*) de crianças, tiveram início na Índia, em 2005, e foram adaptadas no Paquistão (desde 2008), no Quênia, em Uganda e na Tanzânia (2009), em Mali (2011) e no Senegal (2012). Juntas, elas alcançaram mais de 1 milhão de crianças em 2012.

Avaliações são utilizadas para avaliar a aprendizagem nas séries iniciais

Entre 2007 e meados de 2014, mais de 60 países realizaram uma ou mais avaliações de leitura nas séries iniciais. Até meados de 2014, mais de 20 países conduziram avaliações de conhecimentos matemáticos nas séries iniciais. Os resultados mostram um quadro preocupante: muitas crianças passaram dois ou três anos na escola sem aprender a ler uma só palavra e muitas escolas não ensinam aos alunos noções básicas de aritmética em suas séries iniciais. Os resultados de ambas as avaliações levaram governos e doadores a repensar as políticas, para que os alunos alcancem padrões mínimos de aprendizagem em leitura e matemática.

Avaliações nacionais e internacionais contribuem para mensurar a equidade na aprendizagem

Além da utilização crescente de avaliações nacionais, cada vez mais os países realizam comparações das conquistas estudantis transnacionais e entre sistemas. Os estudos latino-americanos PERCE, SERCE e TERCE¹⁰ permitem a avaliação de componentes relativos à proficiência acadêmica – organizacional, curricular e de histórico familiar – dos estudantes e do progresso nacional geral, inclusive quanto à redução das desigualdades. O PISA, realizado pela OCDE, coleta dados sobre jovens de 15 anos, dados que possibilitam relacionar a desigualdade na origem social com habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) e matemática (*numeracy*).

A maioria dos países da OCDE iniciou reformas de políticas e iniciativas como respostas diretas aos resultados do PISA. Avaliações de aprendizagem também influenciaram reformas curriculares e educacionais em muitos países. No entanto, avaliações regionais e internacionais

podem apresentar problemas. A divulgação de comparações pode desencorajar a participação de países mais pobres, onde poucas crianças aprendem o básico. Alguns países alteraram os conteúdos previstos de tópicos obrigatórios para desenvolver melhor as competências intercurriculares testadas no PISA.

Investir nos professores é essencial

O Marco de Dakar enfatizou que, para alcançar a EPT, os governos devem melhorar a disponibilidade e a alocação de professores qualificados e motivados. Para atrair e manter bons professores, os formuladores de políticas devem melhorar a formação dos professores, alocá-los de forma mais justa, oferecer incentivos na forma de salários apropriados e criar carreiras atraentes.

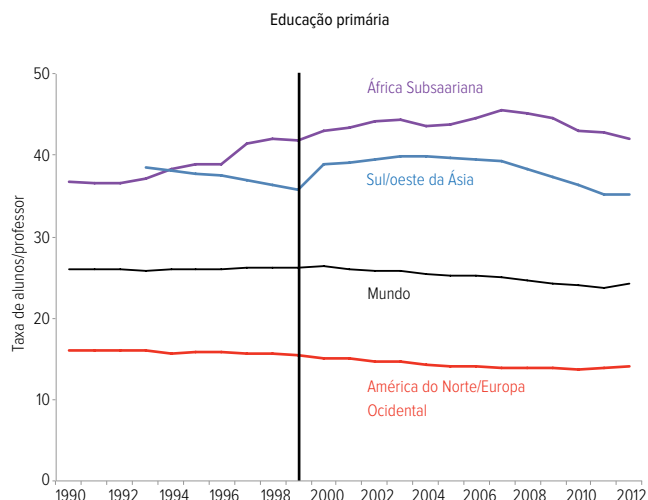
Apesar dos progressos, a falta de professores continua preocupante

A disparidade das proporções de alunos por professor entre regiões continua grande. Até 2012, 29 de 161 países com dados disponíveis tinham uma proporção de alunos/professor na educação primária de mais de 40:1. Desses países, 24 ficam na África Subsaariana. A proporção de alunos/professor na educação primária caiu em 121 dos 146 países com dados tanto para 1999 como para 2012. Muitas das melhoras ocorreram em países que já tinham uma proporção de alunos/professor menor do que 40:1. No primeiro nível do ensino secundário, em que 105 países tinham dados para

O mundo carece de 4 milhões de professores para atender a todas as crianças na escola até 2015

Figura 9: As disparidades na taxa de alunos/professor continuam grandes entre regiões

Taxas de alunos/professor, mundo e regiões selecionadas, 1990-2012



Fonte: Banco de dados do UIS.

10. Respectivamente, Primeiro, Segundo e Terceiro Estudos Regionais Comparativos e Explicativos, conduzidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação.

2012, 18 apresentavam proporções acima de 30:1. Entre 1999 e 2012, as proporções aumentaram em 6 alunos por professor na Etiópia, em Gâmbia, na Guiné, em Mali e em Myanmar. Na maioria dos países com dados disponíveis na última década, as proporções de alunos/professor no segundo nível do ensino secundário permaneceram constantes ou foram reduzidas.

Quantos professores primários seriam necessários para alcançar a educação primária universal até 2015?

Entre 2012 e 2015, 4 milhões de professores teriam sido necessários para alcançar a educação primária universal: 2,6 milhões para substituir professores que se aposentaram, mudaram de ocupação, faleceram ou deixaram o cargo por motivo de doença; e 1,4 milhão para compensar o déficit, dar conta da expansão do número de matrículas e manter a proporção de alunos/professor abaixo de 40:1. Algumas regiões e países precisariam de muito mais professores primários adicionais do que outros. A região que enfrenta o maior desafio, por uma margem grande, é a África Subsaariana, que responde por 63% dos professores adicionais que são necessários. Entre os 93 países que precisam contratar professores adicionais, apenas 29 conseguiriam realizar isso até 2015, o que deixaria os outros 64 com déficit.

Professores qualificados: o déficit mais grave

Aumentar a quantidade de professores não será suficiente: a qualidade também deve ser melhorada, com professores bem-treinados e motivados. Muitos países expandiram rapidamente o número de professores, contratando pessoas sem as qualificações necessárias. Entre 91 países com dados para 2012, a porcentagem de professores primários cuja qualificação estava de acordo com padrões nacionais variava de 39%, na Guiné-Bissau, a mais de 95%, em 31 países. Projeções realizadas para 46 países mostraram que 12 deles teriam menos de 75% do seu corpo docente qualificado segundo padrões nacionais, até 2015.

É preciso enfrentar as lacunas na equidade da alocação de professores

O número total de professores e as proporções médias de alunos/professor podem esconder uma distribuição desigual de professores dentro dos países, o que aumenta a preocupação com a equidade. Há, em geral, uma lacuna marcada e

sustentada entre provedores governamentais e não governamentais. Em diversos países da África Subsaariana, como Congo, Ruanda e Uganda, a proporção de alunos/professor nas escolas primárias públicas excede em 30 alunos, ou mais, a das escolas privadas. Muitas vezes, estudantes de escolas desfavorecidas têm professores com menos preparo do que aqueles de escolas com mais recursos. Na última década, os governos tentaram lidar de várias formas com os desafios da alocação de professores, inclusive com alocação centralizada; incentivos como habitação, benefícios financeiros e progressão acelerada na carreira, além de contratação local.

O uso de professores temporários está crescendo, mas também tem gerado preocupações

Para responder à necessidade de mais professores ocasionada pelo aumento das vagas, os governos de alguns países em desenvolvimento contrataram temporariamente um grande número de professores. Até o final dos anos 2000, alguns países da África Subsaariana tinham muito mais professores com contratos temporários do que professores funcionários públicos. Professores temporários têm condições de trabalho, estabilidade e salários piores do que professores permanentes. Além disso, eles têm maior probabilidade de não ter qualificação ou de ter menos de um mês de treinamento. Os professores temporários podem ser tão eficazes quanto os permanentes? No Níger e em Togo, os professores temporários tiveram um impacto geral negativo ou misto na aprendizagem de francês e matemática da 5ª série, apesar de no Mali o impacto ter sido positivo. Professores temporários tendem a ser mais eficazes quando o envolvimento dos pais e da comunidade é mais forte.

O sucesso do ensino e da aprendizagem está relacionado aos recursos disponíveis

Três fatores ajudam o ensino e a aprendizagem de qualidade: o fornecimento, a distribuição e o uso de materiais didáticos; um ambiente físico seguro e acessível, com instalações adequadas; e tempo gasto na sala de aula.

Ampliar o uso de materiais de ensino e aprendizagem apropriados

O papel essencial dos livros didáticos em melhorar os resultados escolares influenciou políticas educacionais e é confirmado por um crescente

Distribuição desigual de professores nos países exacerba a desigualdade

conjunto de indícios. Sistemas centralizados de aquisição e distribuição cada vez mais estão sendo substituídos por parcerias público-privadas. Em muitos países em desenvolvimento, a comunidade internacional desempenha um papel importante no apoio ao desenvolvimento e à distribuição de livros didáticos. Atualizar esse material é importante para que eles estejam alinhados aos últimos desenvolvimentos na educação e nas áreas temáticas.

Ambientes escolares centrados nos alunos podem ser criados com a adequação estratégica de professores a realidades locais

Criar ambientes escolares favoráveis às crianças

Muitas crianças frequentam escolas cujas condições não são favoráveis ao aprendizado – sem água potável, instalações para lavar as mãos e banheiros limpos e seguros. As crianças também podem enfrentar discriminação, assédio e mesmo violência. Nos últimos 15 anos, vários países adotaram modelos escolares favoráveis às crianças, mas a avaliação de tais escolas na Guiana, Nicarágua, Nigéria, Filipinas, África

do Sul e Tailândia aponta para desafios à sua efetiva implementação. Infraestrutura escolar fraca, falta de manutenção e falta de treinamento apropriado de diretores escolares e professores são problemas graves.

Fazer valer cada minuto na sala de aula

Já se sabe que o volume de tempo de instrução aumenta a exposição dos alunos ao conhecimento e resulta em significativos ganhos de aprendizagem. Agências internacionais recomendaram que as escolas primárias operem entre 850 e 1.000 horas por ano, mas a média de tempo alocada à instrução em sala de aula na educação primária e no primeiro nível do ensino secundário decaiu um pouco na última década, para menos de 1.000 horas em todo o mundo. Em muitos países, principalmente em comunidades pobres, dias letivos são perdidos devido à ausência e atrasos dos professores, treinamentos internos, greves e conflitos armados.



Credit: Poulomi Basu

Processos de ensino e aprendizagem são importantes

Quatro aspectos das práticas de ensino e aprendizagem contribuem para uma educação de boa qualidade: um currículo relevante e inclusivo, uma abordagem pedagógica apropriada e eficaz, o uso da língua materna das crianças e o uso de tecnologias apropriadas.

Desenvolver currículos relevantes

A crescente pressão para melhorar a competitividade econômica levou os governos a reformar os currículos de formas cada vez mais similares, muitas vezes com mais foco nas competências do que no conhecimentos dos conteúdos. Também ocorreu uma tendência de se tornar o conteúdo mais relevante para as necessidades atuais dos indivíduos, das comunidades e das sociedades. Em alguns casos, no entanto, os professores não foram envolvidos no planejamento do currículo, o que os deixou desempoderados, em um processo de cima para baixo. Assim, faltou a eles entendimento dos objetivos das reformas, e às reformas faltou informação sobre a realidade da sala de aula.

Adotar estratégias eficazes de ensino

Na última década, ocorreu uma mudança das práticas educacionais dominadas pelos professores para pedagogias centradas no aluno. Sua implementação, no entanto, pode ser difícil. Os desafios incluem a falta de ambientes escolares adequados, de formação e preparo dos professores, de materiais didáticos e pedagógicos e também salas de aula com excesso de alunos. Sem o apoio coerente e constante, muitas vezes, os professores ensinam da forma como foram ensinados. No entanto, ao adaptar novas estratégias de ensino aos contextos locais, os professores podem criar um ambiente centrado no aluno, mesmo em circunstâncias adversas.

Mudanças para uma política multilingüística

A língua de instrução e as línguas ensinadas na escola têm importância considerável para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Na África Subsaariana e em grande parte do Sudeste Asiático, ocorreu uma tendência geral de uso das línguas locais. Na América Latina, a maioria dos países tem políticas de educação intercultural bilíngue. No entanto, muitas vezes, pais e educadores acreditam que as línguas locais oferecem poucas oportunidades para o avanço educacional e a empregabilidade.

Implantar tecnologias para apoiar a aprendizagem

As TIC têm o potencial de fomentar o ensino e a aprendizagem, mas estudos se equivocaram sobre seu impacto. A integração efetiva das TIC nos sistemas educacionais é complexa. Muitos países não têm condições de apoiar uma aprendizagem realizada amplamente com o auxílio de computadores, simplesmente porque as escolas não têm acesso à internet ou mesmo eletricidade. A eficácia das TIC também depende de professores treinados. Os telefones celulares sem dúvida apresentam grande potencial para o aprendizado baseado em TIC, uma vez que eles não requerem o mesmo nível de infraestrutura dos computadores, suas redes são mais amplamente disponíveis e muitos aparelhos têm capacidade para vídeos e internet.

A descentralização da governança educacional

Delegar autoridade para a tomada de decisões às escolas implica mais responsabilidade para diretores, professores e pais. A descentralização na educação visa a melhorar a qualidade, fortalecendo a responsabilização entre escolas e comunidades locais. Na prática, a implementação das estratégias de descentralização tem sido desigual. Os resultados dependem de fatores locais, como alocação financeira, recursos humanos, liderança escolares forte, envolvimento dos pais e apoio de funcionários do governo.

Implicações da oferta privada na qualidade da educação

As escolas particulares proliferaram desde 2000. Muitas vezes, alunos de escolas particulares têm desempenho melhor do que os das escolas públicas nas avaliações de aprendizagem, provavelmente porque os alunos das escolas particulares frequentemente vêm de contextos privilegiados. Alunos mais ricos e com maiores habilidades, bem como escolas mais bem-relacionadas, acabam tendo mais benefícios, enquanto escolas públicas cada vez mais atendem a populações desfavorecidas. Quase não há indícios de que as escolas privadas ofereçam formas inovadoras de melhorar a qualidade da educação. Na verdade, as escolas públicas podem ter maior escopo para serem inovadoras no currículo, enquanto as privadas têm de atender às exigências dos pais em relação a bons resultados nos exames.

Quase não há indícios para mostrar que escolas particulares melhoram a qualidade da educação

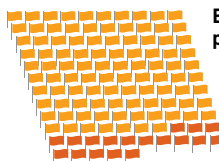
BOLETIM 2000-2015

FINANCIAMENTO

Mobilizar compromissos políticos nacionais e internacionais fortes para a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação básica

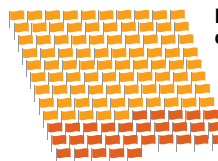
Desempenho global*

*de países com dados disponíveis



Em 1999, de 116 países com dados

18 gastaram 6% ou mais do PIB em educação



Em 2012, de 142 países com dados

39 gastaram 6% ou mais do PIB em educação

Sucessos



Maior investimento em educação

por muitos governos, especialmente os mais pobres (por exemplo Brasil, Etiópia, Nepal)



O envolvimento consistente da sociedade civil obteve conquistas

por exemplo, a distribuição mais eficiente de livros didáticos nas Filipinas gerou uma economia de **US\$ 1,84 milhões**



Priorização dos gastos em educação

64% dos países o fizeram acompanhando níveis altos de crescimento econômico



Esforços realizados



Transparência e responsabilização

Organizações da sociedade civil ajudaram a enfatizar sua importância



Aumento dos gastos

em 38 países

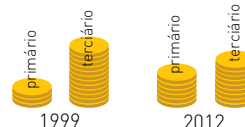
↑ em 1%



ou mais do orçamento nacional (1999-2012)

Diminuição das lacunas de investimento

por estudante entre os níveis primário e terciário foi alcançada em 30 países



Desafios persistentes



Custo de materiais didáticos

Em 12 países africanos, materiais didático-pedagógicos responderam por 56% do orçamento doméstico



Financiamento do governo e de doadores

Com exceção da educação primária, grande parte da verba é investida em áreas da educação não relacionadas à EPT



Apelos humanitários

Em 2013, do total da verba disponível para a ajuda humanitária, apenas 2% foram para a **educação**



Oportunidades

Distribuição de recursos tem de ser mais equitativa e eficiente



Mais eficiência na distribuição da ajuda



Fontes não tradicionais de financiamento

em áreas da educação que mais precisam de recursos (por exemplo, investimento privado, patrocínio de empresas etc.)



Recomendações para o pós-2015

1. Áreas negligenciadas da educação, como educação pré-primária, programas de segunda chance e alfabetização de adultos, precisam ser priorizadas por governos e doadores
2. São necessárias melhores ferramentas de diagnóstico para entender como os recursos são distribuídos

É necessário mais compromisso

CAPÍTULO 8 Financiamento

Mobilizar compromissos políticos nacionais e internacionais fortes para a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação básica

O Marco de Ação de Dakar instou pelo aumento significativo de compromissos financeiros, de governos nacionais e doadores, para acelerar o progresso em direção aos objetivos de EPT. O Marco incentivou os doadores a apoiar os esforços dos governos para aumentar a ajuda à educação básica, assim como para realizá-la da maneira mais eficaz possível. Também pediu aos países que fossem mais responsáveis com seus cidadãos.

O apelo feito em Dakar, de que nenhum país deveria ser impedido na tentativa de alcançar os objetivos de EPT devido à falta de recursos, tem sido uma das maiores frustrações do período de EPT. Os doadores não cumpriram suas promessas. Os esforços de muitos países de baixa renda, de priorizar os orçamentos de educação para a educação primária são louváveis, mas é preciso mais para priorizar os gastos com a educação em geral. O apoio financeiro de governos e doadores para os outros objetivos de EPT tem sido insignificante e o progresso em direção a eles tem sido fraco.

Mudanças no compromisso de financiamento nacional para a EPT desde Dakar

O Marco de Ação de Dakar previu que os governos nacionais investiriam largamente na EPT. Essa expectativa tem sido confirmada mesmo em regiões dependentes de ajuda: os gastos públicos internos superaram em muito a assistência externa.

Em 2006, o Grupo de Alto Nível sobre a EPT propôs que os governos deveriam gastar entre 4% e 6% do PIB em educação e que, dentro do orçamento do governo, entre 15% e 20% deveriam ser destinados à educação.

O progresso na priorização da educação tem sido variável. Mundialmente, a porcentagem do PIB destinada à educação foi de 5%, em 2012. Nos países de baixa renda, a média foi de 4%. Dos 142

países com dados disponíveis, 96 investiram 4% ou mais do PIB em educação (incluindo 14 países de renda baixa e 18 de renda média baixa) e, desses 96 países, 39 investiram 6% ou mais em educação.

Os gastos com educação nem sempre acompanharam o crescimento econômico e o aumento da quantidade de matrículas

O crescimento econômico entre 1999 e 2012 foi acompanhado de um aumento real no investimento público em educação. O crescimento econômico médio de 4% na África Subsaariana foi superado pelo aumento dos gastos públicos com educação, em média de 6,1% ao ano. Por outro lado, no sul e no oeste da Ásia, a média de crescimento econômico anual entre 1999 e 2012 foi de 4,5%, enquanto o investimento público em educação cresceu pouco mais, para 4,9% por ano.

A educação não é prioridade em muitos orçamentos nacionais

O investimento em educação mudou muito pouco desde 1999 em termos de porcentagem dos gastos governamentais. Em 2012, a média mundial era de 13,7%, ficando aquém da meta de 15% a 20%. A África Subsaariana é a região onde os países destinaram a maior parcela de gastos do governo para a educação (18,4%), seguida do Leste da Ásia e Pacífico (17,5%). O sul e o oeste da Ásia alocaram 12,6%.

Uma parcela pequena dos orçamentos de educação é destinada à educação pré-primária

Como parcela do gasto público total em educação, o investimento mundial na educação pré-primária respondeu por apenas 4,9%, em 2012. A América do Norte e a Europa Ocidental destinaram 8,8% do orçamento de educação para a educação pré-primária, enquanto a África Subsaariana investiu apenas 0,3%.

Em 2012, a porcentagem do PIB destinada à educação foi de 5%

Existe uma grande variação nas tendências de financiamento para a educação primária

Os objetivos de EPT e os ODM em educação enfatizam a necessidade de se expandir a educação primária gratuita e de boa qualidade, o que exige maiores investimentos e a priorização dos orçamentos educacionais. Apesar disso, dos 56 países com dados disponíveis sobre a parcela dos investimentos públicos domésticos na educação primária, tanto em 1999 quanto em 2012, apenas 16 aumentaram essa porcentagem.

Em muitos países pobres, os salários dos professores respondem pela maior parcela do orçamento das escolas primárias

Os salários dos professores respondem, em média, por 82% do total das despesas correntes com educação primária em países de renda baixa e média baixa. Em países de renda alta, a média era de 64%. Para muitos países, isso deixa poucos recursos para outras áreas, como para alcançar os objetivos de qualidade e eficiência. Um estudo realizado para o Banco Mundial em 2003 e o marco indicativo para a Iniciativa de Aceleração de EPT¹¹ de 2004 recomendaram que fosse destinado um terço das despesas correntes com a educação primária em outras áreas que não o pagamento de salários. Em 2012, nos 36 países de renda baixa e média baixa com dados disponíveis, a parcela do orçamento da educação primária gasta em livros didáticos e outros materiais pedagógicos foi de 2%; 16 países gastaram menos de 1%. Apenas o Kuwait e Malawi gastaram perto de 5% ou mais.

A maioria dos países aumentou o investimento na educação secundária

Os altos números de crianças que realizam a transição para a educação secundária justificam recursos extras. De 61 países com dados sobre o gasto público na educação secundária como parcela da renda nacional, tanto em 1999 como em 2012, 38 aumentaram o investimento na educação secundária. Desses, 15 eram países de renda baixa ou média baixa.

A corrupção continua a ser um problema

A corrupção nos governos já mostrou ter um impacto negativo na qualidade dos serviços públicos, inclusive da educação. O Marco de Dakar observou que: "a corrupção constitui devastador sorvedouro do uso eficiente de recursos

para a educação e deve ser drasticamente combatida". Organizações da sociedade civil (OSCs) desempenharam um papel importante na contenção de práticas de corrupção. Apesar dessas ações na última década, a corrupção na educação continua e seus custos, em grande parte, têm sido sentidos pelos mais pobres, que em geral têm menos escolhas quanto ao acesso a serviços fora do setor público.

Equidade e inclusão nos gastos com a educação

Não é suficiente simplesmente destinar mais recursos domésticos à educação: os recursos devem ser gastos de forma equitativa. Isso significa direcionar os gastos públicos aos grupos que estejam mais distantes de alcançar os objetivos de EPT, como as pessoas mais pobres, as com deficiências, as que moram em áreas remotas e as minorias étnicas. No entanto, muitos países continuam a gastar recursos baseados em valores iguais por cada criança, sem considerar as diferenças entre "escolas e regiões" e as necessidades dos grupos desfavorecidos.

Para a maioria dos países de baixa renda, é lógico investir mais na educação primária, o nível com maior probabilidade de ser acessado pelas crianças das famílias mais pobres. Porém, em 2012, os países de baixa renda gastaram em média 11 vezes mais por aluno universitário do que por aluno da educação primária, enquanto os países de renda alta gastaram 1,3 vez a mais. Nos países onde se espera que haja maior apoio aos pobres por meio dos gastos públicos, os benefícios da educação, principalmente nos níveis alcançados pelos mais ricos, continuam a ser recebidos pelos ricos.

As famílias apoiam os esforços nacionais na área da educação, principalmente quando os governos negligenciam os gastos

O problema, em muitos países, não é a falta de investimento público na educação, mas o alto custo suportado pelas famílias. Em geral, quanto mais pobre é o país, maior o peso sobre as famílias. Entre 50 países de renda baixa, média e alta, de todas as regiões com dados disponíveis entre 2005 e 2012, o gasto das famílias com educação respondia por 31% do total. Entre 25 países com os níveis mais baixos de financiamento público na área da educação, as famílias contribuíram com 42% do total gasto, enquanto entre os 25 países de renda mais alta, as famílias contribuíram com 27%.

11. EFA Fast Track Initiative.

Em 2012, os países de baixa renda gastaram em média 11 vezes mais por aluno universitário do que por aluno da educação primária

Assistência internacional ao desenvolvimento

Após 2000, havia grandes expectativas de que a comunidade doadora aumentaria o apoio financeiro à educação, alinhada precisamente aos seis objetivos de EPT delineados. Enquanto a ajuda à educação básica aumentou 6% ao ano, em média, a parcela da ajuda total destinada à educação não mudou, nunca excedendo os 10%. Por sua vez, a parcela da ajuda total destinada à saúde aumentou de 9% para 14%. A ajuda geral à educação aumentou consistentemente até 2010, mas, desde então, caiu 10% (um total de US\$ 1,3 bilhão) entre 2010 e 2012.

Recursos doados por nível educacional

A ajuda à educação básica, que envolve cinco dos seis objetivos de EPT, culminou em 2009 e 2010. Entre 2010 e 2012, os recursos provenientes de ajuda doados a esse nível caíram em 15%, ou US\$ 921 milhões. A ajuda à educação pós-secundária, por outro lado, diminuiu 6%. Em volume absoluto, em 2012, a ajuda à educação pós-secundária era maior do que a destinada à educação básica.

O financiamento externo à educação enfocou fortemente a educação primária, negligenciando os outros objetivos de EPT. Como parcela do gasto total com a educação básica, reduziu-se a ajuda para as habilidades básicas para a vida de jovens e adultos e para a educação da primeira infância. As estratégias dos doadores enfocaram pouco a educação de adultos, a educação a distância, a educação não formal e a educação para crianças com necessidades especiais.

Ajuda para educação básica estagnou em 2010

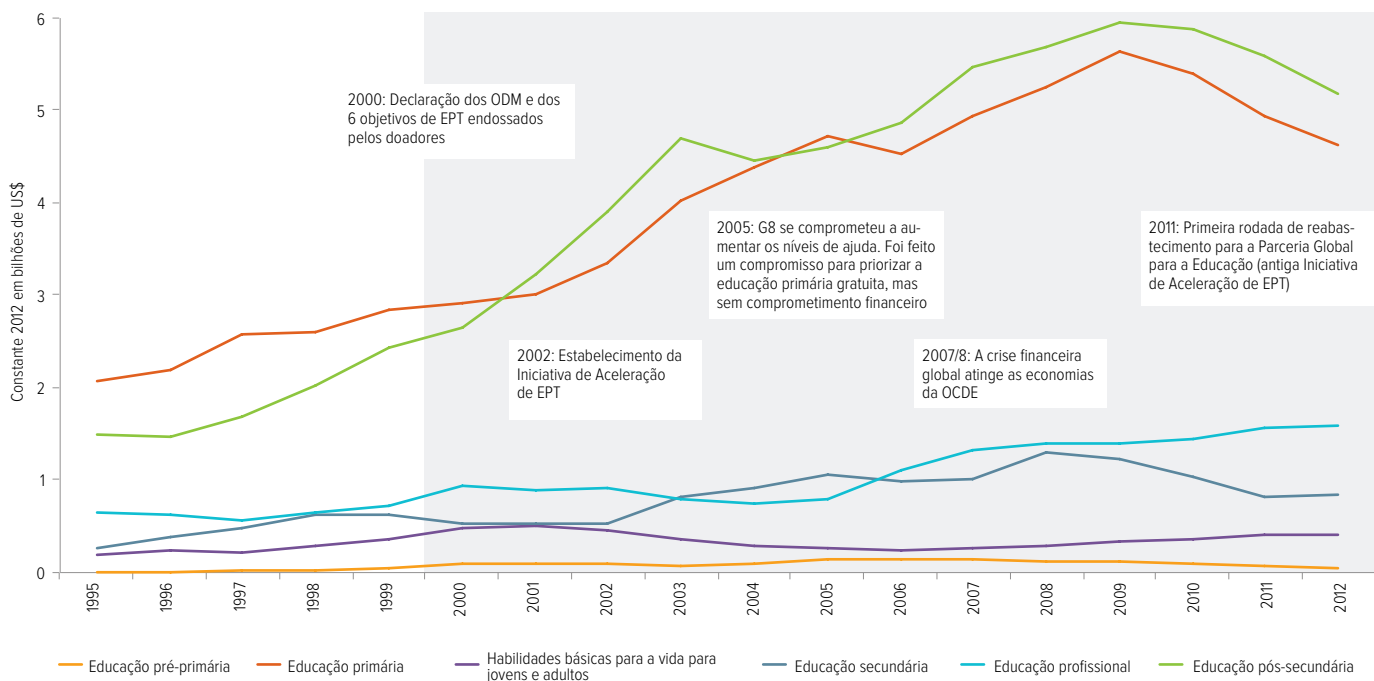
Recursos doados por região

A ajuda à educação básica na África Subsaariana, onde vive a metade das crianças que estão fora da escola no mundo, cresceu firmemente a partir de 2002 e caiu de 2009 adiante. Em média, no período 2002-2004, 47% do total doado à educação básica foram alocados na África Subsaariana, mas, em 2010-2012, o nível caiu para 31%. A parcela do sul e do oeste da Ásia para a educação básica permaneceu estável, aumentando de 21% para 22%.

Recursos doados para alcançar os pobres

Enquanto 93% dos pobres do mundo viviam em países de renda baixa, no começo dos anos 1990, 72% viviam em países de renda média, em 2012.

Figura 10: A ajuda aos objetivos de EPT fora da educação primária não aumentou
Ajuda total aos compromissos de educação, médias trienais, 1995-2012



Notas: Dados anteriores a 2002 correspondem a compromissos de ajuda firmados, uma vez que não há dados disponíveis sobre valores gastos. Devido à volatilidade dos compromissos de ajuda, o gráfico os apresenta médias trienais contínuas.

Fonte: OCDE-DAC (2014).

Atualmente, 59% das crianças fora da escola estão concentradas em países de renda média. Ainda assim, os países que mais necessitam de ajuda para os serviços básicos – países de renda baixa e Estados frágeis – ainda deveriam ter prioridade. No entanto, a parcela da ajuda para a educação básica destinada a países de renda baixa caiu de 40% para 34%, ao longo da última década.

As mudanças no cenário da ajuda desde 2000

Em períodos anteriores, a ajuda era exclusiva dos doadores da OCDE, mas, desde 2000, as economias emergentes têm formalizado mecanismos mundiais alternativos de cooperação para o desenvolvimento, tais como o Fundo IBAS para Aliviar a Pobreza e a Fome¹², criado em 2004 por Brasil, Índia e África do

Sul, e o Novo Banco de Desenvolvimento, lançado por Brasil, China, a Índia, Rússia e a África do Sul.

Os doadores não cumpriram seu compromisso de fornecer a ajuda para a educação de forma mais eficaz

Desde Dakar, tem havido compromissos políticos mais fortes para melhorar não apenas a quantidade, mas também a governança da ajuda internacional. A Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento, de 2005, marcou um compromisso sem precedentes para melhor gestão da ajuda. Porém, de 13 metas de eficiência da ajuda, apenas a de alinhar e coordenar a assistência técnica foi alcançada até 2010.

12. *IBSA Facility for Poverty and Hunger Alleviation.*



Credit: Ami Vitale/Panos Pictures

A falta de uma arquitetura mundial para a ajuda dificulta a coordenação efetiva dos doadores

Uma coordenação mundial permitiria que os doadores da educação alocassem a ajuda onde ela é mais necessária. Contudo, os mecanismos atuais de coordenação de âmbito mundial e nacional não parecem ter ajudado de forma significativa. O quarto Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, realizado em Busan, na Coreia do Sul, em 2011, enfatizou o uso de instituições multilaterais e de fundos mundiais para aumentar a coordenação; no entanto, a maior parte da ajuda bilateral para a educação básica continua a ser destinada segundo localização e setor.

A Parceria Global tornou-se mais capaz de identificar os países necessitados

A Parceria Global para a Educação (GPE) – anteriormente Iniciativa de Aceleração de EPT, estabelecida em 2002 – poderia exercer um papel essencial na coordenação mundial da ajuda para a educação, mas não tem apoio financeiro para fazê-lo de forma efetiva. Em vez disso, sua força e potencial estão em sua habilidade de identificar países necessitados. Em média, no período 2010-2012, 81% da despesa total da GPE se deu com países de baixa renda, contra 42% dos membros do Comitê de Assistência para o Desenvolvimento (CAD) da OCDE.

As estratégias de ajuda devem se expandir para além do simples acesso

O resultado mais concreto da ajuda à educação foi o aumento do número de matrículas, principalmente na educação básica. O impacto da ajuda estrangeira na paridade de gênero foi mínimo. No entanto, fatores que impedem as meninas de entrar na escola – tais como questões relacionadas à pobreza, a distância até as escolas, o custo de oportunidade para a educação de meninas e as crenças culturais – poderiam ter sido minimizados com ajuda mais eficaz dos doadores.

O papel da ajuda humanitária no setor educacional

Com emergências prolongadas acontecendo com maior frequência na última década, o setor educacional tentou convencer o setor de ajuda humanitária de que o investimento em educação salva vidas. No entanto, a ajuda à educação continua a ser negligenciada, em um sistema de ajuda humanitária que já sofre privações. Em 2012, governos, agências da ONU, setor privado e OSCs pediram que a porcentagem do total da ajuda humanitária destinada à educação fosse duplicada, para pelo menos 4% de todo o orçamento de recursos humanitários. Apesar disso, em 2013, o setor ainda recebeu somente 2%.

As ONGs parecem dar preferência a destinar recursos aos objetivos negligenciados de EPT

O financiamento de ONGs à educação formal aumentou entre US\$ 2,6 bilhões e US\$ 5,2 bilhões. Em alguns países, as ONGs tornaram-se provedores importantes de serviços básicos, e seus gastos com educação indicam que seus objetivos estão alinhados aos objetivos de EPT que tradicionalmente são negligenciados por governos e doadores, tais como educação não formal e educação e cuidados para a primeira infância.

Financiamentos não tradicionais podem se tornar mais importantes

Financiamentos não tradicionais têm crescido exponencialmente, para mais de US\$ 50 bilhões. Em 2010, o Grupo Líder de Financiamento Inovador para o Desenvolvimento¹³ recomendou nove mecanismos para ampliar o investimento em educação: um imposto sobre operações financeiras, títulos de educação em moeda local, fundos de risco, títulos da diáspora, contribuições voluntárias de migrantes, conversões de dívida (*debt swaps*), taxas de esporte, parcerias público-privadas e microdoações. Mecanismos similares geraram mais de US\$ 7 bilhões no financiamento da saúde desde 2002, mas poucos foram aplicados no financiamento do setor educacional.

Em 2013, a educação recebeu apenas 2% da ajuda humanitária

13. *Leading Group on Innovative Financing for Development.*

Recomendações

1 Aumentar a ênfase na educação e nos cuidados da primeira infância

Todos os países deveriam tornar obrigatório pelo menos um ano da educação pré-primária, como parte do ciclo básico da educação, e os governos deveriam disponibilizar os recursos necessários.

Quando os orçamentos dos governos não forem capazes de expandir os serviços para todos, eles devem priorizar as populações em situação de maior desvantagem.

Programas de aprendizagem inicial não formais ou de base comunitária devem ser apoiados, quando os programas formais forem menos viáveis.

Os cuidados e o ensino devem ser de boa qualidade, e os profissionais devem ser treinados para estimular cognitivamente as crianças pequenas e oferecer apoio socioemocional.

Os países devem se esforçar para atrair mais e melhores cuidadores e professores, ao elevar seu *status* e seu salário ao mesmo nível dos professores primários.

2 Fazer todo o possível para que todas as crianças completem a escola primária

Os governos devem desenvolver programas realistas de transferência de renda, com condições simplificadas e esquemas direcionados para ajudar as famílias pobres a arcar com os custos da educação, tais como taxas informais, uniformes e transporte.

Para melhorar a participação na escola e reduzir o abandono, os governos devem implementar programas intersetoriais em áreas como saúde e nutrição, bem como investimentos em infraestrutura de estradas, água e eletricidade.

Os governos devem elaborar planos de contingência para satisfazer as necessidades educacionais de crianças em situações de emergência e em zonas de conflitos armados.

3 Melhorar a aquisição de habilidades para a vida e o trabalho entre jovens e adultos

Os governos devem garantir que todos os jovens, principalmente os mais desfavorecidos, adquiram habilidades básicas por meio do acesso universal, obrigatório e gratuito ao primeiro nível do ensino secundário.

Reconhecendo o fato de que a combinação de estudo e trabalho prejudica as chances das crianças de adquirir habilidades básicas, todos os países deveriam ratificar, promulgar e implementar a Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que determina uma idade mínima para admissão no trabalho.

Os formuladores de políticas devem identificar e priorizar as habilidades a serem adquiridas ao final de cada etapa da educação formal.

Os governos devem avaliar que tipo de educação ou treinamento – inclusive programas de estágio e de treinamento durante o trabalho – é mais eficaz e equitativo para a aquisição de habilidades.

Para atender às necessidades de adultos com baixa escolaridade, os governos deveriam ampliar as oportunidades para a educação continuada de adultos.

4 Possibilitar que todos os adultos realizem seu direito à alfabetização e às habilidades básicas em matemática (*numeracy*)

Políticas e estratégias de alfabetização devem aliar políticas existentes de desenvolvimento às necessidades das comunidades, saúde, desenvolvimento comunitário, inovação agrícola e cidadania ativa.

O uso de telefones celulares e outras TIC para a aquisição e a apropriação da alfabetização deveria ser apoiado por meio de parcerias entre o governo e o setor privado.

Os países deveriam fortalecer os programas de alfabetização, especificando os níveis de habilidades a serem adquiridas por adultos e mensurando e monitorando a participação e os resultados.

5 Mudar o foco da paridade para alcançar a igualdade de gênero

Para tornar os ambientes de aprendizagem mais equitativos, é necessário destinar recursos para garantir que os materiais didáticos e as instalações de água e saneamento sejam adequados.

Os governos devem garantir que programas de treinamento pré e durante o trabalho abranjam estratégias de gênero para os professores utilizarem na sala de aula e no gerenciamento pedagógico. Esses programas devem ser cuidadosamente elaborados com referência às desigualdades encontradas em contextos locais.

Os currículos devem ser sensíveis a questões de gênero e incluir o ensino de saúde reprodutiva e sexualidade.

6 Investir na qualidade da educação

Os governos devem realizar investimentos consideráveis para oferecer uma boa educação de qualidade. Políticas que aumentam o profissionalismo e a motivação de professores deveriam ser prioritárias. O risco envolvido na contratação de professores temporários deve ser cuidadosamente considerado.

Os professores devem ser apoiados por conteúdos curriculares relevantes e inclusivos que melhorem a aprendizagem, permitindo que os alunos com dificuldades acompanhem os demais. Todos devem receber recursos de aprendizagem suficientes e apropriados, principalmente livros didáticos.

É preciso que estilos e métodos de ensino respondam muito melhor a diversos contextos culturais e de sala de aula. Em sociedades multilíngues, as políticas de linguagem na educação são particularmente importantes para uma aprendizagem eficaz.

Sistemas de governança devem ser combinados a fortes esquemas institucionais que tenham compromisso com a equidade.

Os governos deveriam adotar políticas apropriadas de alocação de professores em áreas onde a oferta é baixa.

É vital que haja tempo suficiente e de boa qualidade na escola, em que professores e alunos sejam ativamente envolvidos em atividades de aprendizagem.

Os países devem fortalecer sua capacidade de conduzir avaliações de aprendizagem que reflitam as prioridades nacionais e apoiem esforços para garantir uma educação de boa qualidade, um ensino eficaz e resultados de aprendizagem equitativos em diversas áreas do conhecimento.

7 Reforçar o financiamento da educação e destinar recursos aos mais marginalizados

Os governos deveriam mobilizar mais recursos domésticos para garantir uma fonte sustentável de financiamento para o marco educacional pós-2015. Países de renda baixa e média baixa precisarão gastar 3,4% do PIB na educação pré-primária, primária e no primeiro nível do ensino secundário, ou 5,4% do PIB entre todos os níveis educacionais.

Os recursos da educação pública devem ser realocados para a educação pré-primária, o ensino não formal e a alfabetização de adultos, de modo a favorecer os grupos marginalizados. Doadores deveriam aumentar muito suas despesas com a educação e garantir que elas sejam mais bem direcionadas. A coordenação do desenvolvimento mundial e da ajuda humanitária não deve deixar para trás os países que mais precisam de apoio.

Em vista da lacuna estimada de US\$ 22 bilhões no financiamento, os doadores deverão aumentar em pelo menos quatro vezes o volume de ajuda para a educação pré-primária, primária e para o primeiro nível do ensino secundário em países de renda baixa e média baixa.

O investimento em ferramentas de diagnóstico que identifiquem todos os recursos da educação ajudará os governos e doadores a melhor avaliar como os grupos de diversas faixas de renda se beneficiam das despesas oficiais, e a garantir que as crianças mais pobres não sejam deixadas para trás.

8 Aumentar o foco na equidade

Para tratar da equidade, em primeiro lugar, os governos devem mudar a forma como utilizam informações para planejar suas intervenções na educação.

Os governos devem priorizar a utilização de dados desagregados de pesquisas sobre escolas,

famílias e mercado de trabalho, para melhorar seus planos educacionais e direcionar recursos aos mais necessitados.

9 Tratar das graves lacunas de dados para melhorar o monitoramento

É vital melhorar a base de conhecimentos dos sistemas nacionais de educação, para acabar com lacunas críticas de dados em questões que vão da qualidade e das habilidades em leitura e escrita (*literacy skills*) até o financiamento. Isso requer o trabalho em padrões comuns, desenvolvimento de capacidades e coordenação de dados.

É necessária uma colaboração mais próxima para monitorar os progressos na aprendizagem ao longo do tempo e entre os países, baseada em critérios aos quais possam ser vinculadas avaliações nacionais de aprendizagem em uma gama de matérias.

Os governos deveriam desenvolver seus marcos de monitoramento para coletar dados desagregados sobre o *status* educacional de vários grupos populacionais.

A disponibilidade, a confiabilidade e a comparação dos dados sobre alfabetização devem ser expandidas para melhorar o planejamento e o desenvolvimento de políticas.

Com o mandato do RMG chegando ao fim, persiste a necessidade de um relatório de monitoramento global independente e específico para a educação.

10 Resolver os desafios da coordenação para manter um apoio político de alto nível para a educação

As estratégias para implementar políticas de educação devem ser tecnicamente fortes e politicamente atraentes. Elas devem ter objetivos claros, bem como capacidades técnicas e estratégicas específicas. Devem ser financiadas coletivamente e avaliadas regularmente, com apoio político claro e apoio de organismos influentes.

É necessário um mecanismo claro de responsabilização para questionar os governos e doadores, caso eles não cumpram seus compromissos e metas.

A educação é a chave para se alcançar a maioria dos objetivos da agenda de desenvolvimento pós-2015, desde o consumo sustentável até sociedades saudáveis e pacíficas. Os programas e as abordagens educacionais deveriam ser reelaborados para alcançar esses objetivos.



Credit: Tuan Nguyen



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO
Publishing

**EFA
GMR** EDUCATION
FOR ALL
GLOBAL
MONITORING
REPORT

EDUCAÇÃO PARA TODOS 2000-2015: PROGRESSOS E DESAFIOS

A 12ª edição do Relatório de Monitoramento Global de EPT – que marca o prazo de 2015 para o cumprimento dos seis objetivos estabelecidos no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, em 2000 – apresenta um panorama ponderado e abrangente do progresso global. Enquanto a comunidade internacional se prepara para uma nova agenda de desenvolvimento e educação, este Relatório faz um balanço das conquistas do passado e reflete sobre os desafios do futuro.

Há muitos sinais de avanços consideráveis. O ritmo rumo à educação primária universal acelerou, as disparidades de gênero foram reduzidas em muitos países e os governos têm aumentado o foco em garantir que as crianças recebam uma educação de boa qualidade. No entanto, apesar desses esforços, o mundo não conseguiu cumprir seu compromisso geral com a Educação para Todos. Milhões de crianças e adolescentes ainda estão fora da escola e os mais pobres e desfavorecidos são os que carregam o fardo dos fracassos na conquista das metas de EPT.

Esta publicação, *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*, oferece uma avaliação extensiva do progresso dos países rumo aos objetivos de EPT e destaca o trabalho que ainda falta. Enfatiza políticas eficazes e traz recomendações para o monitoramento e a avaliação das metas educacionais após 2015. Também fornece aos formuladores de políticas uma fonte oficial para defender que a educação seja a chave da arquitetura global de desenvolvimento pós-2015.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT é uma publicação editorialmente independente, baseada em fatos, que serve como ferramenta indispensável para governos, pesquisadores, especialistas em educação e desenvolvimento, mídia e estudantes. A iniciativa avaliou o progresso da educação em cerca de 200 países e territórios quase anualmente desde 2002. Esse trabalho continuará ao longo da implementação da agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015, como Relatório de Monitoramento da Educação Global.

Uma das maiores reformas desde 2000 é a política de que toda criança deve ir à escola. Isso ajudou todas as pessoas a colher os frutos da educação. Pode ser que tenha roubado a força de trabalho de fazendeiros, mas semeou as sementes para uma vida melhor no futuro.

– Sonam, professor no Butão

Os pais que enfrentaram as dificuldades de não conseguir escrever cartas, usar telefones celulares ou caixas eletrônicos fazem todo o possível para dar uma educação a seus filhos para que eles nunca sejam excluídos devido ao analfabetismo.

– Omovigho Rani Ebireri, Universidade de Maiduguri, Nigéria

Eu parti por causa das coisas que estavam acontecendo com os rebeldes. Eles destruíram nossa escola, nós não podíamos mais frequentá-la. Eles não gostavam da forma como algumas meninas se vestiam. Eles gritavam conosco, dizendo que o que estávamos vestindo não era bom. Eles quebraram nossas mesas na sala de aula, destruíram nossos livros didáticos e nossas coisas. A escola deveria ser um lugar onde a gente aprende coisas.

– Sita, estudante na Nigéria

Toda criança menor de 5 anos precisa frequentar a pré-escola. A educação na primeira infância é uma grande prioridade.

– Martha Isabel Castano, professora de educação primária, Colômbia



UNESCO
Publishing



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org