

Panorama da Educação

Panorama da Educação

INDICADORES OCDE 2006



ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS

Moderna

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS

A OCDE é um fórum único, onde os governos de 30 democracias trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização. A OCDE está também na linha de frente dos esforços no sentido de compreender os novos desenvolvimentos e as novas preocupações – tais como a governança corporativa, a economia da informação, e os desafios de uma população que vive cada vez mais –, e de ajudar os governos a encontrar soluções para eles. A Organização oferece as condições para que os governos possam comparar experiências de políticas, buscar respostas a problemas comuns, identificar boas práticas, e trabalhar no sentido de coordenar políticas domésticas e internacionais.

Os países-membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão de Comunidades Europeias participa no trabalho da OCDE.

A OCDE Publishing promove ampla divulgação de coletas de dados estatísticos e de pesquisas referentes a questões econômicas, sociais e ambientais da Organização, assim como de convenções, diretrizes e padrões estabelecidos por acordo entre os países-membros.

Originalmente publicado pela OCDE, em inglês, sob o título:

Education at a Glance - OECD INDICATORS 2006

© OECD 2006

Para a edição em língua portuguesa:

© 2007, Editora Moderna Ltda., Brasil

Publicado mediante acordo entre a OECD e a Editora Moderna Ltda., que é responsável pela qualidade da tradução para o Português e por sua coerência com o texto original.

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: Sérgio Couto
TRADUÇÃO, REVISÃO E PRODUÇÃO GRÁFICA: B & C Revisão de Textos S/C Ltda.
REVISÃO: Lettera.Com - Liege Maria de Souza Marucci - ME
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL: Wilson Aparecido Troque
IMPRESSÃO E ACABAMENTO:

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (11) 6090-1500
Fax (11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2007

Impresso no Brasil

PRÓLOGO

Os governos vêm dedicando atenção cada vez maior a comparações internacionais, enquanto buscam políticas eficazes para ampliar as perspectivas sociais e econômicas dos indivíduos, oferecem incentivos para aumentar a eficiência na escolarização, e ajudam a mobilizar recursos para o atendimento de demandas crescentes. Como parte de sua resposta, a OCDE, por meio de sua Diretoria de Educação, dedica esforços significativos ao desenvolvimento e à análise de indicadores quantitativos comparáveis internacionalmente, divulgados em sua publicação anual *Panorama da Educação*. Juntamente com as revisões de políticas nacionais realizadas pela OCDE, esses indicadores são elaborados para apoiar e avaliar os esforços que os governos empenham no sentido de executar reformas em suas políticas e permitem que analisem seus sistemas educacionais à luz do desempenho de outros países.

O relatório *Panorama da Educação* atende às necessidades de diversos usuários – desde governos, que procuram aprender políticas, e acadêmicos, que necessitam de dados para novas análises, até o público em geral, que deseja monitorar os progressos das escolas em seu país, no sentido de formar estudantes de primeira linha. A publicação examina a qualidade dos resultados da educação, os fatores contextuais e de apoio a políticas que moldam esses resultados e o retorno social e privado mais amplos que se soma aos investimentos em educação.

O relatório *Panorama da Educação* é o produto de um esforço cooperativo de longo prazo envolvendo os governos dos países participantes da OCDE, os especialistas e as instituições que trabalham dentro da estrutura do programa de indicadores de sistemas de educação da OCDE (INES) e a Secretaria da OCDE. A estrutura preliminar da publicação foi elaborada pela Divisão de Indicadores e Análise da Diretoria de Educação da OCDE, sob a responsabilidade de Andreas Schleicher, com a colaboração de Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Bo Hansson, Corinne Heckmann, Ben Jensen, Karinne Logez, Alistair Nolan, Annette Panzera, Claire Shewbridge, Karine Tremblay e Sophie Vayssettes. Cécile Bily, Fionnuala Canning, Juliet Evans e Kate Lancaster deram apoio administrativo e editorial. O desenvolvimento da publicação foi conduzido pelos Coordenadores Nacionais do INES nos países membros e contou com o apoio financeiro e material dos três países responsáveis pela coordenação da rede INES – Estados Unidos, Holanda e Suécia. Os nomes dos membros de diversos organismos, assim como dos especialistas individuais que contribuíram para esta publicação e, de maneira mais geral, para o INES da OCDE, estão relacionados na parte final deste livro.

Embora muitos progressos tenham sido realizados ao longo dos últimos anos, os países-membros e a OCDE continuam a fortalecer a ligação entre a necessidade de políticas e os melhores dados comparáveis internacionalmente disponíveis. Ao fazê-lo, precisam enfrentar muitos desafios e negociações. Em primeiro lugar, os indicadores devem responder a questões educacionais com posição de destaque nas agendas de políticas dos países, em que a perspectiva de comparações internacionais pode oferecer importante valor agregado às realizações possíveis por meio de análise

e avaliação internacionais. Em segundo lugar, ainda que, conforme as possibilidades, os indicadores devam ser comparáveis, devem ser também específicos de cada país, na medida necessária para dar espaço as diferenças históricas, sistêmicas e culturais entre os países. Em terceiro lugar, os indicadores devem ser apresentados da maneira mais direta possível, conservando, contudo, a complexidade suficiente para refletir realidades educacionais multifacetadas. Em quarto lugar, é desejo geral que se mantenha o conjunto de indicadores o mais reduzido possível, porém suficientemente grande para que possa ser utilizado por formuladores de políticas em países que enfrentam diferentes desafios educacionais.

A OCDE continuará a enfrentar esses desafios de maneira vigorosa, não apenas perseguindo o desenvolvimento de indicadores em áreas viáveis e promissoras para a produção de dados, mas também avançando em áreas nas quais investimentos consideráveis em trabalho conceitual ainda precisam ser realizados. As novas etapas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA) da OCDE e o lançamento de uma nova pesquisa sobre professores, ensino e aprendizagem serão esforços importantes para atingir tais objetivos.

O relatório é publicado sob a responsabilidade do secretário-geral da OCDE.

ÍNDICE

	Nome do indicador na edição de 2005
Prólogo	5
Editorial	15
Introdução: os indicadores e sua estrutura	23
Guia do leitor	27
CAPÍTULO A O PRODUTO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM	31
Indicador A1 Realizações educacionais da população adulta	A1
Tabela A1.1.a. Realizações educacionais: população adulta (2004)	41
Tabela A1.2.a. População que concluiu pelo menos o ensino médio (2004)	42
Tabela A1.3.a. População que concluiu o ensino superior (2004)	43
Tabela A1.4. Distribuição da população entre 35 e 64 anos de idade com qualificação de nível superior tipo 5A/6 por país (2004 e projeção para 2014)	44
Tabela A1.5. Realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2004)	45
Indicador A2 Taxas atuais de conclusão do ensino médio	A2
Tabela A2.1. Taxas de conclusão do ensino médio (2004)	52
Tabela A2.2. Taxas de conclusão no nível pós-ensino médio não-superior (2004)	53
Indicador A3 Taxas atuais de conclusão e sobrevivência no ensino superior	A3
Tabela A3.1. Taxas de conclusão do ensino superior (2000, 2004)	63
Tabela A3.2. Taxas de sobrevivência no ensino superior (2004)	64
Indicador A4 O que jovens de 15 anos de idade conseguem fazer em matemática	A4
Tabela A4.1. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de matemática (2003)	77
Tabela A4.2. Desempenho médio do estudante e variação em diferentes aspectos da escala PISA/OCDE de matemática (2003)	78
Tabela A4.3. Escore médio e variação no desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de matemática (2003)	79
Indicador A5 Variação no desempenho em matemática de jovens de 15 anos de idade, entre escolas e dentro das escolas	A5
Tabela A5.1. Variância no desempenho do estudante entre escolas e dentro das escolas na escala PISA/OCDE de matemática (2003)	86

Indicador A6	Estudantes de 15 anos de idade com desempenho mais baixo em matemática (2003)	88	A6
Tabela A6.1.	Razão de probabilidade de estudantes com <i>status</i> socioeconômico mais baixo não apresentarem desempenho mais baixo em matemática em relação à probabilidade de estudantes com <i>status</i> socioeconômico mais alto apresentarem desempenho mais baixo em matemática (2003) ...	98	
Tabela A6.2.	Desempenho em leitura de estudantes com os desempenhos mais baixos em matemática (2003).....	99	
Tabela A6.3.	Desempenho em matemática de estudantes com os desempenhos mais baixos em leitura (2003).....	100	
Indicador A7	Diferenciação institucional, <i>status</i> socioeconômico e desempenho de estudantes de 15 anos de idade em matemática (2003)	102	A7
Tabela A7.1.	Diferenciação institucional, variância no desempenho em matemática e <i>status</i> econômico, social e cultural (SESC), (2003).....	110	
Indicador A8	Participação na força de trabalho por nível de realização educacional	112	A8
Tabela A8.1a.	Taxas de emprego e realizações educacionais por gênero (2004)	120	
Tabela A8.2a.	Taxas de desemprego e realizações educacionais por gênero (2004)	122	
Tabela A8.3a.	Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2004)	124	
Tabela A8.4a.	Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991-2004)	126	
Indicador A9	Os retornos da educação: educação e rendimentos	128	A9
Tabela A9.1a.	Rendimentos relativos da população com remuneração proveniente de emprego (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)	143	
Tabela A9.1b.	Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis).....	145	
Tabela A9.2a.	Tendências em rendimentos relativos: população adulta (1997-2004).....	146	
Tabela A9.3.	Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2004).....	147	
Tabela A9.4a.	Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)	149	
Tabela A9.4b.	Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)	152	
Tabela A9.4c.	Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)	155	

Tabela A9.5.	Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003).....	158	
Tabela A9.6.	Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003).....	158	
Tabela A9.7.	Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003).....	159	
Tabela A9.8.	Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003).....	159	
Indicador A10	Os retornos da educação: associações entre educação, crescimento econômico e resultados sociais	160	A10
Indicador A11	Impacto de tendências demográficas sobre o provimento de educação	170	A11
Tabela A11.1.	Tendências demográficas entre 2005 e 2015 e impacto indicativo sobre gastos com educação, matrículas de estudantes e número de graduados	176	
CAPÍTULO B	RECURSOS FINANCEIROS E HUMANOS INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO	177	
Indicador B1	Gastos com educação por estudante	180	B1
Tabela B1.1a.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços (2003).....	197	
Tabela B1.1b.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços por tipo de programa (2003).....	198	
Tabela B1.1c.	Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2003)	199	
Tabela B1.2.	Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2003).....	200	
Tabela B1.3a.	Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média teórica dos ensinos fundamental e médio (2003)	201	
Tabela B1.3b.	Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores (2003)	202	
Tabela B1.4.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços em relação ao PIB <i>per capita</i> (2003)	203	
Tabela B1.5.	Mudanças nos gastos com instituições educacionais para todos os serviços por estudante, em relação a diversos fatores, por nível de educação (1995, 2003)	204	
Indicador B2	Gastos com instituições educacionais em relação ao produto interno bruto	206	B2
Tabela B2.1a.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB para todos os níveis de educação (1995, 2000 e 2003).....	217	

Tabela B2.1b.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB por nível de educação (1995, 2000, 2003)	218	
Tabela B2.1c.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB por nível de educação (2003)	219	
Tabela B2.2.	Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2003) ..	220	
Tabela B2.3.	Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)	221	
Indicador B3	Investimentos públicos e privados em instituições educacionais	222	B3
Tabela B3.1.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais para todos os níveis de educação (1995, 2003)	231	
Tabela B3.2a.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível de educação (1995, 2003)	232	
Tabela B3.2b.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, para o ensino superior (1995, 2003)	233	
Tabela B3.3.	Tendências nas proporções relativas de gastos públicos com instituições educacionais para o ensino superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)	234	
Indicador B4	Total de gastos públicos com educação	236	B4
Tabela B4.1.	Total de gastos públicos com educação (1995, 2003)	242	
Tabela B4.2.	Distribuição do total de gastos públicos com educação (2003)	243	
Indicador B5	Taxas cobradas por instituições de ensino superior e subsídios públicos para estudantes e famílias	244	B5
Tabela B5.1.	Taxas escolares médias anuais estimadas cobradas por instituições educacionais de ensino superior tipo A (ano letivo 2003-2004)	254	
Tabela B5.2.	Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas, como porcentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2003)	256	
Indicador B6	Gastos com instituições por categoria de serviço e por categoria de recurso	258	B6
Tabela B6.1.	Gastos com instituições por categoria de serviço como porcentagem do PIB (2003)	266	
Tabela B6.2.	Gastos com instituições educacionais por categoria de recurso e nível de educação (2003)	267	
CAPÍTULO C	ACESSO A EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO	269	
Indicador C1	Matrículas na educação do ensino fundamental à vida adulta	270	C1
Tabela C1.1.	Expectativa educacional (2004)	279	
Tabela C1.2.	Taxas de escolarização por idade (2004)	280	

Tabela C1.3.	Características de transição de 15 a 20 anos de idade por nível de educação (2004)	281	
Indicador C2	Participação nos níveis fundamental 2, médio e superior	282	C2
Tabela C2.1.	Taxas de ingresso à educação superior e distribuição etária de novos ingressantes (2004)	292	
Tabela C2.2.	Número esperado de anos no ensino superior e mudanças na matrícula no ensino superior (2004).....	293	
Tabela C2.3.	Estudantes no ensino superior por tipo de instituição ou modo de estudo (2004)	294	
Tabela C2.4.	Estudantes nos ensinos fundamental e médio por tipo de instituição e modo de estudo (2004).....	295	
Tabela C2.5.	Padrões de matrículas no ensino médio (2004).....	296	
Indicador C3	Mobilidade estudantil e estudantes estrangeiros na educação superior.....	298	C3
Tabela C3.1.	Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros no ensino superior (2000, 2004)	320	
Tabela C3.2.	Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por país de origem (2004)	321	
Tabela C3.3.	Cidadãos estudando no exterior no ensino superior por país de destino (2004)	325	
Tabela C3.4.	Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por nível e tipo de ensino superior (2004)	327	
Tabela C3.5.	Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por área de educação (2004)	328	
Tabela C3.6.	Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem (de 2000 a 2004).....	329	
Tabela C3.7.	Porcentagem de qualificações superiores concedidas a estudantes internacionais e estrangeiros por tipo de ensino superior (2004)	330	
Indicador C4	Educação e status de trabalho da população jovem.....	332	C4
Tabela C4.1a.	Expectativa do número de anos em que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade farão/não farão parte do sistema educacional (2004)	341	
Tabela C4.2a.	Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2004).....	343	
Tabela C4.3.	Porcentagem do grupo populacional fora do sistema educacional e desempregado (2004).....	345	
Tabela C4.4a.	Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2004)	347	
Indicador C5	Participação na educação de adultos	352	C5
Tabela C5.1a.	Taxa de participação e expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003)	359	

Tabela C5.1b.	Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por grupo etário e <i>status</i> na força de trabalho (2003).....	361	
Tabela C5.1c.	Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003).....	363	
CAPÍTULO D AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS			
Indicador D1	Tempo total de instrução planejado para estudantes nos ensinos fundamental e médio.....	366	D1
Tabela D1.1.	Tempo de ensino compulsório e planejado em instituições públicas (2004)	375	
Tabela D1.2a.	Tempo de ensino por disciplina como porcentagem do tempo total de ensino compulsório para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2004)	376	
Tabela D1.2b.	Tempo de ensino por disciplina como porcentagem do tempo total de ensino compulsório para indivíduos de 12 a 14 anos de idade (2004)	377	
Indicador D2	Tamanho de turma e razão estudantes/equipe docente ...	378	D2
Tabela D2.1.	Tamanho médio de turma por tipo de instituição e nível de educação (2004)	388	
Tabela D2.2.	Relação entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2004).....	389	
Tabela D2.3.	Relação entre estudantes e equipe de ensino por tipo de instituição (2004).....	390	
Indicador D3	Salários dos professores.....	392	D3
Tabela D3.1.	Salários de professores (2004).....	403	
Tabela D3.2a.	Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas (2004)	405	
Tabela D3.2b.	Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por diretores das escolas (2004)	407	
Tabela D3.2c.	Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por autoridade local ou regional (2004).....	409	
Tabela D3.2d.	Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados pela autoridade nacional (2004)	411	
Tabela D3.3.	Mudanças nos salários de professores (1996 e 2004)	413	
Indicador D4	Tempo de ensino e período de trabalho dos professores ..	414	D4
Tabela D4.1.	Organização do período de trabalho dos professores (2004).....	423	
Indicador D5	Acesso a TIC e sua utilização	424	D5
Tabela D5.1.	Diversos recursos de TIC em escolas que oferecem ensinos fundamental 2 e médio e porcentagem de diversos tipos de computadores nas escolas (2003).....	432	

Tabela D5.2.	Porcentagem de estudantes em escolas que oferecem ensinamentos fundamental 2 e médio cujos diretores relatam que o ensino é prejudicado por escassez de recursos de TIC (2003)	433
Tabela D5.3.	Porcentagem de estudantes com 15 anos de idade que utilizam computadores em casa, na escola ou em outros locais, por frequência de utilização (2003).....	435
ANEXO 1 CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS EDUCACIONAIS		437
Tabela X1.1a.	Idades típicas de graduação no ensino médio.....	438
Tabela X1.1b.	Idades típicas de graduação no pós-ensino médio não-superior	439
Tabela X1.1c.	Idades típicas de graduação no ensino superior	440
Tabela X1.2a.	Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores	441
Tabela X1.2b.	Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores	442
Tabela X1.3.	Resumo das exigências para conclusão de programas de ensino médio (ISCED 3).....	443
ANEXO 2 ESTATÍSTICAS DE REFERÊNCIA		447
Tabela X2.1.	Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2003, preços correntes em 2003).....	448
Tabela X2.2.	Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2003, preços correntes em 2003)	449
Tabela X2.3.	Estatísticas básicas de referências (período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995)	450
Tabela X2.4.	Gastos anuais com instituições educacionais, por estudante, para todos os serviços (2003)	451
Tabela X2.5.	Gastos anuais com instituições educacionais, por estudante, para todos os serviços (2003).....	452
Tabela X2.6a.	Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores por nível de educação (1996, 2004)	453
Tabela X2.6b.	Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2003)	455
Tabela X2.6c.	Salários de professores (2004)	456
ANEXO 3 (FONTES, MÉTODOS E NOTAS TÉCNICAS)		459
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		461
COLABORARAM COM ESTA PUBLICAÇÃO		463
PUBLICAÇÕES DA OCDE RELACIONADAS		467

EDITORIAL

Por Barbara Ischinger, diretora de Educação

Os indicadores de educação da OCDE mostram – de maneira consistente e ao longo do tempo – que indivíduos e países que investem em educação e em qualificação beneficiam-se econômica e socialmente dessa opção. O capital humano é um fator primordial para impulsionar o crescimento econômico, tanto nas economias mais avançadas do mundo como nos países que vivenciam um rápido desenvolvimento. Em especial, contribui definitivamente para resultados sociais, inclusive para maior coesão nas áreas social e de saúde (Indicadores A8, A9 e A10). É importante observar que elevar os níveis do ensino superior entre os cidadãos aparentemente não resulta, em termos gerais, em uma “inflação” do valor das qualificações no mercado de trabalho. Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Irlanda, Islândia, Japão, México, Polônia, Suécia e Suíça estão entre os países com a maior expansão no ensino superior, nos quais a proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade com qualificação nesse nível aumentou em mais de 5% desde 1995. Na maioria deles, observaram-se benefícios de rendimentos estáveis ou em elevação entre graduados no ensino superior, o que sugere que o aumento do número de trabalhadores em áreas de conhecimento não resulta necessariamente em decréscimo em sua remuneração, como ocorre com trabalhadores menos qualificados.

A tecnologia também tem papel básico no desenvolvimento econômico e social, por meio de sua contribuição direta à produção industrial geral; da expansão da intensidade do capital de produção na economia como um todo, resultando de investimentos maciços em tecnologia de informação e comunicação (TIC) durante a década de 1990; e de efeitos conseqüentes, como aprimoramento organizacional, possível graças a novas tecnologias, especialmente por meio da ampliação do acesso à Internet. Entretanto, o desenvolvimento tecnológico também depende de progressos educacionais, não só porque trabalhadores em áreas de conhecimento e profissionais inovadores exigem níveis mais altos de educação, mas também porque uma força de trabalho altamente instruída é pré-requisito para novas tecnologias em todas as áreas econômicas, resultando em aumento no fator de produtividade total.

Em conjunto, habilidades e tecnologia mudaram profundamente as economias e as sociedades (Friedman, 2005). Ocorrendo simultaneamente com a remoção de restrições nas telecomunicações, essa coincidência lançou a “bolha de fibra óptica”: companhias de telecomunicação gastaram bilhões implantando cabos de fibra óptica pelo mundo todo. Esse fornecimento excessivo de conectividade resultou em quedas drásticas no custo de chamadas telefônicas, conexões de Internet e transmissão de dados, em tal intensidade que muitas companhias que adotaram esses cabos foram à falência. Porém, o mundo já estava conectado e, como resultado, todo trabalho que pode ser digitalizado, automatizado e terceirizado é capaz de ser feito por indivíduos e empresas mais eficazes e competitivas, independentemente de sua localização. O impacto desses desenvolvimentos sobre os países da OCDE e sobre seus sistemas educacionais foi ampliado pelo colapso do comunismo na União Soviética; pela reversão do isolamento econômico na Índia; e pela mudança econômica verificada na China, que adotou o capitalismo de mercado. Graças a essas mudanças, entre três bilhões e quatro bilhões de pessoas passaram a colaborar e a competir com o restante

do mundo em lugares como China, Índia, Federação Russa, Europa Oriental, América Latina e Ásia Central – regiões anteriormente fora da economia global devido a economias fechadas, com estruturas políticas e econômicas verticais e hierárquicas (Friedman, 2005).

Em primeiro lugar, os países da OCDE viram-se competindo principalmente com países que ofereciam pouca qualificação a preços baixos, o que se refletiu em aumento de desemprego nos mercados de trabalho da OCDE que exigiam pouca qualificação (Indicador A8). Além disso, indústrias completas desapareceram, pois a TIC tornou-as supérfluas. Certamente esses desenvolvimentos criaram novas oportunidades importantes para os países da OCDE, uma vez que significavam abertura de novos mercados. No entanto, os resultados geraram melhores oportunidades de emprego e rendimentos mais altos apenas para os mais qualificados, pois os empregos que exigiam menos qualificação foram criados, em grande escala, nos países onde estavam localizados esses novos mercados. É ainda mais significativo que, nos últimos anos, países como China e Índia também tenham ampliado rapidamente a oferta de trabalhadores com qualificações de alto nível. E os níveis atuais de investimentos em melhor qualificação sugerem que, para países como a China, a concorrência por meio de produção industrial a custo mais baixo é meramente uma estratégia de transição rumo à equivalência com os países da OCDE com maior produção.

Juntas, essa nova capacitação e tecnologia acarretarão mudanças fenomenais nos sistemas educacionais nos países da OCDE (Schleicher e Tremblay, 2006). Embora os indicadores apresentados nesta publicação focalizem o desempenho de sistemas educacionais nos países da OCDE, este editorial abre a oportunidade de analisar alguns desses desafios sob uma perspectiva mais ampla.

■ O desafio da quantidade

O Indicador A1 ilustra o ritmo das mudanças com que os sistemas educacionais responderam ao aumento da demanda por melhor qualificação. Mostra como era o panorama educacional na área da OCDE na década de 1960 em relação à população que hoje tem entre 55 e 64 anos de idade e que concluiu o ensino médio – identificados por indicadores de retornos gerados pela educação no mercado de trabalho como qualificação básica na economia do conhecimento.

Duas gerações atrás, os Estados Unidos estavam muito à frente de todos os demais países da OCDE, e é razoável presumir que o sucesso da economia desse país hoje deriva, pelo menos em parte, da vantagem de ter sido o primeiro a movimentar-se em direção à oferta de altos padrões básicos de capital humano. Entretanto, o indicador também mostra que muitos países já se equiparavam aos Estados Unidos na década de 1990 – em alguns casos, superando-o. O mesmo ocorreu com a qualificação no ensino superior. Atualmente, todos os membros da OCDE produzem maior número de graduados no ensino superior do que em 1960, mas o ritmo de mudança varia amplamente. A maioria das principais economias da Europa, inclusive França, Itália e Reino Unido, apenas mantiveram seus níveis. No caso da Alemanha, a economia ficou significativamente para trás. A análise das atuais taxas de ingresso na universidade sugere que as diferenças em realizações educacionais entre os países tendem a aumentar nos próximos anos (Indicador C2).

Entretanto, o mais surpreendente é que, cada vez mais, Estados Unidos e Europa vêm sendo superados em termos educacionais pelos países do Leste da Ásia. Coréia do Sul ilustra o ritmo de melhorias possível: há apenas duas gerações, tinha o padrão de vida hoje encontrado no Afeganistão e situava-se entre os desempenhos mais baixos em educação entre os países da OCDE. Atualmente, 97% de todos os indivíduos entre 25 e 34 anos de idade na Coréia do Sul concluíram o ensino

médio (Indicador A1) – a taxa mais alta entre os países da OCDE, comparável à dos países com os melhores desempenhos em todo o mundo. Muitos fatores ajudaram a Coréia do Sul a apresentar melhor desempenho em comparação a outros países que partiram de um desempenho baixo. O mais importante talvez seja o fato de a sociedade e os educadores sul-coreanos jamais terem aceitado as barreiras sistêmicas e estruturais que prejudicam a aprendizagem e reforçam desigualdades em muitos outros países. Quando a demanda por educação começou a superar a oferta, os estudantes não foram mandados de volta para casa. Em vez disso, ampliaram-se o tamanho das turmas e o número de horas de escolarização, e os pais prontificaram-se a complementar o provimento público com altos níveis de investimento privado em aprendizagem (Indicador B3).

Essas reformas foram impulsionadas por oportunidades de aprendizagem baseadas em mérito, nas quais o progresso depende do que as crianças são capazes de fazer, não de sua origem (Indicador A5).

A experiência da Coréia do Sul não é única. O Japão vivenciou uma expansão um pouco mais lenta, uma vez que partiu de um patamar mais alto do que a Coréia do Sul na década de 1960. Porém, de acordo com medições dos indicadores da OCDE, também está entre os sistemas educacionais atuais com os melhores desempenhos. De fato, em muitos países asiáticos, o efeito combinado do crescimento populacional e do aumento do acesso à educação resultou em aumento dramático no número de estudantes e, potencialmente, isso resultará em taxas mais altas de realização. Entre 1995 e 2004, apenas o número de estudantes que freqüentavam universidades mais do que duplicou na China e na Malásia, aumentou 83% na Tailândia e 51% na Índia. Embora na China e na Índia as taxas de graduação ainda permaneçam muito abaixo da média OCDE, o tamanho das populações que freqüentam o ensino médio e o ensino superior nesses países traduz-se em um número imenso de graduados, em termos absolutos: em 2005, a China produziu 10,8 milhões de graduados no ensino médio – duas vezes e meia o número de graduados nos países da UE; superou a UE também no número de graduados no ensino superior, com 4,4 milhões em suas instituições de ensino superior, em comparação com 2,5 milhões na UE.

Esses avanços ocorreram embora uma parcela significativa das qualificações chinesas resultem de programas profissionais mais curtos e ainda se mantenham os principais desafios de qualidade (OECD, 2005d; Ministério de Educação da China, 2006). Em 2003, o número de graduados no ensino médio na Índia também foi aproximadamente o mesmo que o dos países da UE.

Esses números sugerem que já passou o tempo em que os países da OCDE concorriam principalmente com aqueles que ofereciam trabalho de baixa qualificação a baixos salários. Atualmente, países como China e Índia começam a produzir trabalhadores com alto nível de qualificação a custos moderados e a um ritmo cada vez maior, e os países da OCDE não conseguem anular as pressões resultantes dessa concorrência, a não ser a custos muito altos para o próprio bem-estar econômico.

Mesmo assim, o maior desafio reside na concorrência por qualificações avançadas. No passado, economias de países como China e Índia não tinham condições de prover trabalho adequado para os próprios talentos, e os países da OCDE tornaram-se os principais beneficiários do investimento educacional daqueles países. Por exemplo, nos Estados Unidos, a proporção de ocupações relacionadas a ciências e engenharia preenchidas por trabalhadores com qualificação no ensino superior nascidos no estrangeiro aumentou de 14% para 22% entre 1990 e 2000; levando-se em consideração apenas trabalhadores com níveis educacionais de doutorado em ciência e engenharia,

esse aumento foi de 24% para 38% (United States National Science Board, 2003). Entretanto, com o nivelamento do mundo por meio da tecnologia, chega ao fim o tempo em que o único caminho para o sucesso desses estudantes era a imigração para a Europa ou para os Estados Unidos. Por exemplo, engenheiros indianos hoje podem conectar-se da Índia com o resto do mundo, seja trabalhando em companhias indianas, seja atuando em companhias na área da OCDE que terceirizam seus serviços para a Índia.

■ O desafio da qualidade

A capacidade dos países da OCDE para competir na economia global do conhecimento dependerá da maneira como esses países conseguirão atender à demanda por qualificações de alto nível. Por sua vez, esse desafio gira em torno de melhorias significativas na qualidade dos resultados da escolarização e de uma distribuição mais equitativa de oportunidades de aprendizagem.

O tempo corre e o relógio não pára. A cada oito segundos, um estudante na área da OCDE abandona a escola sem a qualificação de ensino médio, com uma triste perspectiva para seu futuro: em média, 26% dos adultos sem qualificações no nível de ensino médio ganham no máximo 50% dos rendimentos médios nacionais. Apenas dois países registram mais de 5% desses adultos no grupo daqueles cujos rendimentos médios superam em duas vezes a média nacional (Indicador A9). Além disso, como mostra o mesmo indicador, os prejuízos pela não obtenção de qualificações básicas de bom nível continuam a aumentar ano após ano.

Atualmente, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE, torna possível comparar, de forma regular e direta, a qualidade de resultados educacionais nos principais países industrializados, responsáveis por aproximadamente 90% da economia mundial. Em sua edição de 2003, o PISA avaliou a capacidade dos estudantes para analisar, raciocinar e comunicar-se de forma eficaz com base em sua capacidade de questionar, solucionar e interpretar problemas matemáticos em diversas situações. Embora essas capacidades reflitam objetivos enfatizados em muitos currículos nacionais, a avaliação do PISA mostrou que estudantes de 15 anos de idade nos Estados Unidos e na maior parte das grandes economias européias apresentaram desempenho apenas em torno da média daquela de países da OCDE ou abaixo dessa média. Por sua vez, os seis sistemas educacionais do Leste da Ásia que participaram do PISA 2003 estão entre os dez países com os melhores desempenhos. É importante notar também que a maioria dos sistemas educacionais do Leste da Ásia conseguiu avanços sem deixar muitos estudantes para trás, o que é comparável ao bom desempenho de Canadá, Finlândia e Holanda a esse respeito (Indicador A5). Entretanto, em média, 20% dos jovens de 15 anos de idade na EU e mais de 25% nos Estados Unidos, na Itália, no México, em Portugal e na Turquia foram classificados no Nível 1 ou abaixo desse nível na avaliação de matemática do PISA (Indicador A6). Esses estudantes estão em risco, uma vez que não conseguiram demonstrar habilidades matemáticas básicas que os capacitará a ampliar os próprios horizontes em sua próxima etapa de escolarização e após essa etapa. Não são apenas grandes proporções, mas também um número alto em termos absolutos: em 2003, na área da OCDE, 3,6 milhões de estudantes de 15 anos de idade apresentaram desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível.

No entanto, os indicadores da OCDE também destacam desafios importantes para os sistemas educacionais do Leste da Ásia. No momento em que o futuro sucesso dos estudantes resultará, em grande parte, de sua capacidade para ampliar seus horizontes e de continuar a aprendizagem

ao longo da vida, os estudantes devem não só adquirir habilidades consistentes nas disciplinas, mas também atitudes e estratégias eficazes de aprendizagem. Esta é uma área em que a maioria dos países do Leste da Ásia apresentou desempenho comparativamente fraco. Por exemplo, apesar do excelente desempenho do Japão em matemática, apenas cerca de 25% dos japoneses com 15 anos de idade relatam estudar matemática porque gostam – cerca de 50% da proporção constatada para Dinamarca, o país com os melhores resultados nesse aspecto. Pode-se argumentar que o que conta é o que os estudantes sabem, não seu interesse pela disciplina. Entretanto, os dados do PISA revelam que a relação entre motivação e desempenho é tão alta no Japão quanto na Dinamarca. Além de seu interesse geral por matemática, estudantes de 15 anos de idade em muitos países da Ásia também avaliam como comparativamente pobre a relevância da matemática ensinada em suas escolas para sua própria vida futura.

■ O desafio da igualdade

Muitos sistemas educacionais fazem reivindicações ambiciosas quanto à garantia de igualdade nas oportunidades de aprendizagem. Entretanto, essa expectativa talvez seja a causa das maiores decepções. O PISA revela que o *background* social exerce um papel ainda mais importante na determinação do desempenho de um estudante em países como Alemanha, França e Itália do que nos Estados Unidos; e tanto nos Estados Unidos como na Europa, as desigualdades socioeconômicas são maiores do que em qualquer país da Ásia para os quais há dados comparáveis disponíveis (Indicador A5). Os resultados mostram que estudantes provenientes de *backgrounds* socioeconômicos menos favorecidos não têm as mesmas oportunidades educacionais de crianças provenientes de famílias de classes média e alta. Os dados sugerem ainda que, em muitos países da OCDE, as escolas reforçam a existência de desigualdades socioeconômicas.

No entanto, Canadá, Finlândia e cinco dos seis países do Leste e do Sudeste da Ásia para os quais há dados do PISA disponíveis encontram-se entre aqueles em que o *background* social exerce o menor impacto sobre o sucesso dos estudantes. Esse fato sugere que tais sistemas educacionais são mais bem-sucedidos na criação de meritocracias que conseguem maximizar o potencial humano de seus países. Os dados também fornecem algumas explicações sobre esse tópico.

Em primeiro lugar, mostram que, como tendência, a variação geral no desempenho do estudante, assim como as diferenças de desempenho entre escolas e o agrupamento social de acordo com o desempenho na escola são maiores nos países com práticas rígidas de estratificação entre os tipos de programa e de escolas desde a infância do que em países cujo currículo não varia de forma significativa entre as escolas (Indicador A7). Por exemplo, o sistema escolar alemão divide crianças de 10 anos de idade em cursos profissionais e acadêmicos. Ao final, aquelas cujos pais ocupam posições executivas ou que trabalham em posições de alta qualificação têm probabilidade quatro vezes maior de matricular-se em cursos orientados para o ingresso em universidades do que as crianças cujos pais são operários ou trabalham em posições de baixa qualificação, mesmo quando os estudantes mostram o mesmo nível de desempenho educacional na infância.

A Europa conseguiu sobreviver com esse tipo de sistema por muito tempo, uma vez que no último século, quando esses sistemas foram estabelecidos e quando a produção industrial em massa predominava, estava adaptada ao que planejava fazer: visar principalmente ao provimento de qualificações básicas a um grande número de trabalhadores da indústria e, ao mesmo tempo, à centralização de recursos em uma pequena elite com capacidade para inovar. Esses procedimentos

eram adequados no tempo em que a Europa tinha muitos empregos que exigiam apenas qualificações básicas, porém são inadequados em um mundo nivelado pela tecnologia.

A história não termina no ensino médio, nem mesmo no ensino superior. Apenas a educação inicial não é suficiente para atender à crescente demanda por habilidades em constante mudança: a aprendizagem ao longo da vida tornou-se parte central das agendas de políticas nacionais. Entretanto, a realidade mostra que os indivíduos que mais necessitam de educação pós-escolar e de oportunidades de capacitação – como os que não concluíram o ensino médio, os desempregados ou aqueles envolvidos com trabalhos de baixa qualificação – têm as menores oportunidades. De fato, essas oportunidades são mais comuns para trabalhadores em período integral ou para aqueles estabelecidos em uma empresa e são mais prevalentes para posições de nível sênior ou de gerenciamento. Também são mais frequentes para trabalhadores jovens e em meio de carreira do que para trabalhadores mais velhos. Mais preocupante ainda é a considerável proporção de jovens com baixos níveis educacionais que não estão trabalhando nem estudando – uma população que gira em torno de mais de 10% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade em países como Eslováquia, Itália, México e Turquia.

■ O desafio da ambição

A terceirização da produção ou de serviços pela Europa ou pela América do Norte para países como China e Índia não é motivada apenas pela obtenção de serviços mais baratos e mais eficientes, mas também em função do impulso na qualidade e na produtividade. Até certo ponto, isso pode ser explicado pelo fato de trabalhos com baixa remuneração e baixo prestígio nos países da OCDE serem facilmente traduzidos em trabalhos de alta remuneração e de alto prestígio em países que geralmente têm os níveis de rendimento mais baixos. Entretanto, não é só isso. Em muitos países da OCDE, os indicadores também sugerem uma falta de ambição que se reflete em resultados e aspirações educacionais insatisfatórios. Porém, em países como Coreia do Sul, Hong Kong (China) ou Japão, estudantes, pais e professores, independentemente de contexto socioeconômico, investem tempo e recursos na aquisição da melhor qualificação possível na escola e na universidade, conscientes de que essa é a alavanca mais poderosa para o próprio sucesso no futuro, assim como o de seu país. Uma pesquisa realizada recentemente na China para estimar o tempo total de aprendizagem também sugere que os estudantes chineses de 15 anos de idade passaram, em média, por volta de três mil horas em atividades de aprendizagem em 2002 – na escola, em aulas extras particulares ou fazendo lição de casa –, cerca de duas vezes mais do que seus colegas dos países da OCDE (Indicador D2; Zhen, 2006).

O PISA também questionou os estudantes sobre suas expectativas quanto ao futuro educacional. Embora as expectativas dos estudantes nessa idade nem sempre sejam realistas, fornecem algumas indicações sobre os motivos dos esforços desses jovens. Em todos os países asiáticos para os quais há dados disponíveis, os resultados mostram que estudantes de 15 anos de idade têm aspirações universitárias, e cerca de 60% a 70% deles têm expectativa de obter nível educacional superior em Hong Kong (China), no Japão, em Macau (China) e na Tailândia. Na Coreia do Sul, 95% dos estudantes têm expectativa de concluir o ensino superior. Em forte contraste, o nível de aspirações de nível superior é baixo entre os estudantes europeus: apenas 50% deles esperam obter qualificação no ensino superior ao longo de sua vida. Essas aspirações comparativamente baixas de estudantes europeus em relação a seus colegas asiáticos derivam, em parte, da falta de inclusão social em muitos sistemas educacionais europeus: uma comparação das aspirações de estudantes

pelo ensino superior por quartil do índice de *status* econômico, social e cultural mostra que a diferença entre as aspirações dos estudantes dos quartis superior e inferior do índice é significativamente menor na maioria dos países asiáticos do que na Europa. Em particular, Coreia do Sul e Macau (China) destacam-se com expectativas altas de todos os estudantes, independentemente do *background* econômico, social e cultural de sua família.

Entretanto, não se deve ignorar que a natureza altamente competitiva dos sistemas educacionais asiáticos, associada a expectativas excessivamente altas de professores, resulta em pressão extraordinária sobre os estudantes e em níveis geralmente altos de ansiedade entre eles. Todos os países do Leste da Ásia que participaram da avaliação PISA 2003 relataram níveis de desânimo e de estresse emocional em relação à matemática muito acima dos níveis médios da OCDE. Entretanto, em Hong Kong (China), as elevadas expectativas por resultados apresentadas pelos estudantes ocorrem em ambientes de aprendizagem que oferecem altos níveis de apoio, e os estudantes relatam de forma consistente que os professores mostram interesse na aprendizagem de cada um, oferecem ajuda adicional sempre que necessário e continuam a ensinar até que todos tenham compreendido o que está sendo ensinado. Entretanto, os estudantes em todas as principais economias da Europa – principalmente na Alemanha, na França, na Holanda, na Itália e na Polônia – relataram níveis significativamente baixos de apoio por parte do professor. A falta de ambição, associada à ausência de apoio nos sistemas educacionais europeus, constitui uma fonte de preocupação para o sucesso futuro de suas populações.

■ Conclusão

Os sistemas educacionais nos países da OCDE terão de fazer avanços consideráveis caso pretendam atender as demandas das sociedades modernas. Algumas dessas mudanças exigirão investimentos adicionais, porém as evidências sugerem também que dinheiro é uma necessidade, mas não uma garantia suficiente de resultados consistentes. Em termos mais simples, os sistemas educacionais devem desenvolver ambientes de aprendizagem mais desafiadores, que ofereçam maior apoio, e devem aprender a ser mais flexíveis e eficazes no aprimoramento de resultados de aprendizagem. Devem também reverter a tendência relacionada a classes sociais e a maneira desastrosamente retrógrada de financiar as oportunidades educacionais existentes nos sistemas atuais por meio do pagamento de impostos pelos pobres para subsidiar oportunidades educacionais para os ricos.

Ao mesmo tempo, os indicadores da OCDE mostram que os desafios de qualidade, igualdade e eficiência vêm sendo tratados com sucesso em alguns países que estabeleceram objetivos ambiciosos aos quais outros países também podem aspirar. O ponto de partida está em aceitar referências internacionais no desempenho educacional como base para o aprimoramento e não em procurar motivos pelos quais os sistemas educacionais não devam ou não possam ser comparados. Apenas por meio dessas referências os países serão capazes de compreender os pontos fortes e fracos relativos em seus sistemas educacionais e identificar as melhores práticas e os melhores caminhos para seguir em frente. O mundo está indiferente a tradições e reputações do passado e implacável com relação a fragilidades, ignorando costumes ou práticas. Terão sucesso os indivíduos e os países rápidos na adaptação, lentos nas queixas e abertos a mudanças. A tarefa dos governos será garantir que os países sobrevivam a esse desafio.

INTRODUÇÃO: OS INDICADORES E SUA ESTRUTURA

■ A estrutura de organização

O relatório *Panorama da Educação – Indicadores da OCDE 2006* apresenta um conjunto rico, comparável e atualizado de indicadores que refletem um consenso entre profissionais com relação a como medir internacionalmente o *status* atual da educação. Os indicadores fornecem informações sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre como operam e evoluem os sistemas de educação e aprendizagem e sobre os retornos de investimentos educacionais. Os indicadores estão organizados por tema, e cada um deles é acompanhado por informações de *background* relevantes. Os indicadores educacionais são apresentados dentro de uma estrutura de organização que:

- faz distinção entre os atores nos sistemas educacionais: aprendizes individuais, locais de instrução e ambientes de aprendizagem, provedores de serviços educacionais e o sistema educacional como um todo;
- agrupa os indicadores de acordo com o que representam em termos de resultados de aprendizagem para indivíduos ou países, como fatores de apoio a políticas ou circunstâncias que definem esses resultados, ou com relação a antecedentes ou restrições que definem escolhas políticas para determinado contexto; e
- identifica as questões que envolvem políticas às quais os indicadores estão relacionados, com três categorias principais que fazem distinção entre: qualidade de resultados educacionais e de provimento educacional; questões de equidade em resultados educacionais e oportunidades educacionais; e adequação e eficácia de gerenciamento de recursos.

A matriz a seguir descreve as duas primeiras dimensões:

	1. Produtos e resultados de educação e aprendizagem	2. Fatores de apoio a políticas e contextos que definem resultados educacionais	3. Antecedentes ou restrições que contextualizam as políticas
I. Participantes individuais em educação e aprendizagem	1.I Qualidade e distribuição de resultados educacionais individuais	2.I Atitudes, envolvimento e comportamento individuais	3.I Características de background de aprendizes individuais
II. Locais de instrução	1.II Qualidade da transmissão da educação	2.II Pedagogia e práticas de aprendizagem e ambiente na sala de aula	3.II Condições de aprendizagem do estudante e condições de trabalho do professor
III. Provedores de serviços educacionais	1.III Produto de instituições educacionais e desempenho institucional	2.III Ambiente e organização da escola	3.III Características dos provedores de serviços e suas comunidades
IV. O sistema educacional como um todo	1.IV O desempenho geral do sistema educacional	2.IV Ambientes institucionais, alocação de recursos e políticas abrangendo todo o sistema	3.IV Contextos nacionais educacionais, sociais, econômicos e demográficos

As seções a seguir discutem mais detalhadamente as dimensões apresentadas na matriz.

■ **Atores nos sistemas educacionais**

O programa de Indicadores Educacionais da OCDE procura aferir o desempenho de sistemas nacionais de educação como um todo, não por meio de comparações entre entidades institucionais individuais ou outras entidades subnacionais. No entanto, existe um reconhecimento crescente de que muitos aspectos importantes do desenvolvimento, do funcionamento e do impacto de sistemas educacionais somente podem ser avaliados por meio de uma compreensão de resultados de aprendizagem e de suas relações com insumos e processos no nível dos indivíduos e das instituições. Para atender a essa condição, a estrutura de indicadores faz uma distinção entre sistemas educacionais em um nível macro, dois níveis médios e um nível micro. Esses níveis estão relacionados com:

- o sistema educacional como um todo;
- as instituições educacionais e os fornecedores de serviços educacionais;
- o local de instrução e o ambiente de aprendizagem dentro das instituições; e
- os participantes individuais na educação e na aprendizagem.

Em certa medida, esses níveis correspondem às entidades a partir das quais os dados vêm sendo coletados, porém sua importância está centrada principalmente no fato de que muitos aspectos do sistema educacional manifestam-se de maneira bastante diferente em diferentes níveis do sistema. Por exemplo, no nível dos estudantes dentro de uma sala de aula, a relação entre as realizações do estudante e o tamanho da turma pode ser negativa se estudantes em turmas pequenas tirarem proveito de um contato mais próximo com os professores. No entanto, no nível da turma ou da escola, os estudantes são, com frequência, intencionalmente agrupados de maneira a colocar alunos mais fracos ou menos favorecidos em turmas menores, para que recebam mais atenção individualizada. No nível da escola, portanto, a relação observada entre tamanho da turma e realizações do estudante frequentemente é positiva (o que sugere que estudantes em turmas maiores apresentam melhor desempenho do que estudantes em turmas menores). Em sistemas educacionais de níveis agregados mais elevados, a relação entre realizações do estudante e tamanho da turma também se confunde – por exemplo, pelo padrão socioeconômico de escolas ou por fatores relacionados à cultura da aprendizagem em diferentes países. Assim sendo, análises anteriores baseadas apenas em dados macroeconômicos algumas vezes levaram a conclusões equivocadas.

■ **Resultados, recursos de alavancagem de políticas e antecedentes**

A segunda dimensão na estrutura de organização também agrupa os indicadores em cada um dos níveis a seguir:

- indicadores referentes a resultados observados de sistemas educacionais, assim como indicadores relacionados ao impacto de conhecimentos e habilidades para indivíduos, sociedades e economias são agrupados sob o subtítulo *produto e resultados de educação e aprendizagem*;
- o subtítulo *recursos de alavancagem de políticas e contextos* agrupa atividades que buscam informações em recursos de alavancagem de políticas ou circunstâncias que definem os produtos e os resultados em cada nível; e

- tipicamente, esses recursos de alavancagem de políticas e contextos têm *antecedentes* – fatores que definem ou restringem políticas. São representados pelo subtítulo *antecedentes e restrições*. Cabe observar que os antecedentes ou as restrições são geralmente específicos para determinado nível do sistema educacional, e que antecedentes em um nível mais baixo do sistema podem ser recursos de alavancagem de políticas em um nível mais alto. Para professores e estudantes em uma escola, por exemplo, as qualificações do professor constituem uma restrição, ao passo que no nível do sistema educacional o desenvolvimento de professores é um recurso fundamental de alavancagem de políticas.

■ Questões de políticas

Cada uma das células resultantes da estrutura pode ser utilizada para encaminhar uma série de questões sob diferentes perspectivas de políticas. Para o objetivo dessa estrutura, perspectivas de políticas estão agrupadas nas três classes apresentadas a seguir, que constituem a terceira dimensão da estrutura de organização para o INES:

- qualidade de resultados educacionais e provimento educacional;
- igualdade de resultados educacionais e equidade nas oportunidades educacionais; e
- adequação e eficácia no gerenciamento de recursos.

Além das dimensões citadas acima, a perspectiva de tempo, como uma dimensão adicional na estrutura, permite que também sejam modelados aspectos dinâmicos no desenvolvimento de sistemas educacionais.

Os indicadores publicados no relatório *Panorama da Educação 2006* enquadram-se nessa estrutura, embora muitas vezes possam ser associados a mais de uma célula.

Em sua maioria, os indicadores do **Capítulo A** – *O produto de instituições educacionais e o impacto da aprendizagem* – estão relacionados à primeira coluna da matriz, que descreve produtos e resultados da educação. Apesar disso, os indicadores apresentados no **Capítulo A** que medem as realizações educacionais para diferentes gerações, por exemplo, não fornecem apenas uma medida do produto do sistema educacional, mas também o contexto para políticas educacionais atuais, contribuindo para adaptar políticas de aprendizagem ao longo da vida.

O **Capítulo B** – *Recursos financeiros e humanos investidos em educação* – fornece indicadores que tanto podem ser recursos de alavancagem de políticas quanto antecedentes de políticas – ou, por vezes, ambos. Por exemplo, gastos por estudante constituem uma medida básica de políticas que tem impacto direto sobre cada aprendiz, uma vez que atua como restrição ao ambiente de aprendizagem em escolas e às condições de aprendizagem na sala de aula.

O **Capítulo C** – *Acesso a educação, participação e progressão* – fornece indicadores que são uma mistura de indicadores de resultados, recursos de alavancagem de políticas e indicadores de contexto. Taxas de ingresso e de progressão, por exemplo, são medidas de resultado, uma vez que indicam os resultados de políticas e práticas nos níveis da sala de aula, das escolas e do sistema. No entanto, também podem fornecer contextos para o estabelecimento de políticas por meio da identificação de áreas que demandam a intervenção de políticas para, por exemplo, solucionar problemas de desigualdade.

O **Capítulo D** – *Ambiente de aprendizagem e organização das escolas* – fornece indicadores relacionados a tempo de instrução, tempo de trabalho de professores e salários de professores que não só representam recursos de alavancagem de políticas, que podem ser manipulados, mas também fornecem contextos para a qualidade da instrução em locais de instrução e para os resultados de cada aprendiz.

GUIA DO LEITOR

■ Cobertura das estatísticas

Embora em muitos países a ausência de dados ainda limite o escopo dos indicadores, a cobertura alcança, em princípio, todo o sistema nacional de educação (dentro do território nacional), independentemente da propriedade ou do patrocínio das instituições envolvidas e dos mecanismos de distribuição de educação. Com uma exceção, que será mencionada adiante, todos os tipos de estudantes e todas as faixas etárias devem ser incluídos: crianças (inclusive estudantes com necessidades especiais), adultos, nativos, estrangeiros, assim como estudantes em programas de aprendizagem à distância, em programas de educação especial ou em programas educacionais organizados por outros ministérios que não o Ministério de Educação, desde que o objetivo principal do programa seja o desenvolvimento educacional do indivíduo. No entanto, capacitação profissional e técnica no local de trabalho – com exceção de programas que combinam escola e trabalho, criados com o objetivo explícito de compor o sistema educacional – não estão incluídos nos dados básicos de gastos e matrículas em educação.

Atividades educacionais classificadas como “adulto” ou “não-regular” são incluídas, desde que envolvam estudos ou tenham conteúdo semelhante às de estudos educacionais “regulares”, ou que os programas subjacentes levem a qualificações potenciais semelhantes de programas educacionais regulares correspondentes. São excluídos cursos para adultos que sejam basicamente de interesse geral, aperfeiçoamento pessoal, lazer ou recreação.

■ Cálculo de médias internacionais

Para muitos indicadores, apresenta-se uma média OCDE; para alguns deles, apresenta-se um total OCDE.

A média OCDE é calculada como média não-ponderada dos valores dos dados de todos os países da OCDE para os quais os dados estão disponíveis ou podem ser estimados. Assim, a média OCDE refere-se a uma média de valores de dados no nível de sistemas nacionais e pode ser utilizada para responder à questão de como o valor de determinado indicador para certo país pode ser comparado ao valor referente a um país típico ou incluído em uma média. Não leva em consideração a dimensão absoluta do sistema de educação em cada país.

O total OCDE é calculado como uma média ponderada dos valores dos dados de todos os países da OCDE para os quais os dados estão disponíveis ou podem ser estimados. Reflete o valor de determinado indicador quando se leva em conta a área da OCDE como um todo. Essa abordagem é adotada com o objetivo de comparar, por exemplo, gráficos de gastos referentes a países individuais com gráficos referentes a toda a área da OCDE que dispõe de dados válidos, considerando essa área como uma única entidade.

É importante observar que a média do país e o total OCDE podem ser significativamente afetados por ausência de dados. Uma vez que o número de países é relativamente pequeno, não são utilizados métodos estatísticos para compensar essa falta. Nos casos em que uma categoria não é aplicável (código “a”) em determinado país, ou onde o valor dos dados é desprezível (código “n”) para o cálculo correspondente, o valor zero é assumido para o cálculo

de médias OCDE. Nos casos em que o numerador e o denominador de uma razão não são aplicáveis (código “a”) para determinado país, esse país não é incluído na média OCDE.

Para tabelas financeiras que utilizam dados referentes a 1995, tanto a média OCDE como o total OCDE são calculados para países que forneceram dados referentes a 1995 e 2004. Isso permite a comparação entre a média OCDE e o total OCDE ao longo do tempo, sem que haja distorção devido à exclusão de determinados países ao longo dos anos.

Para muitos indicadores, é apresentada também uma média UE19, calculada como média não-ponderada do valor dos dados dos 19 países da OCDE membros da União Européia para os quais os dados estão disponíveis ou podem ser estimados. Esses 19 países são: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Itália, Irlanda, Luxemburgo, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia.

■ **Classificação de níveis de educação**

A classificação dos níveis de educação é baseada no Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED-97). A maior alteração entre o ISCED revisado e o ISCED anterior (ISCED-76) é a introdução de uma estrutura de classificação multidimensional, que permite o alinhamento do conteúdo educacional de programas utilizando critérios de classificação múltiplos. O ISCED é um instrumento para a compilação de estatísticas sobre educação em nível internacional e faz distinção entre seis níveis de educação. O Glossário apresentado no *site* www.oecd.org/edu/eag2006 descreve em detalhes os níveis de educação do ISCED, e o Anexo 1 mostra idades de graduação correspondentes típicas dos principais programas educacionais por nível do ISCED.

■ **Símbolos para ausência de dados**

Seis símbolos são utilizados nas tabelas e nos gráficos para indicar ausência de dados:

- a Dados não aplicáveis porque a categoria não se aplica.
- c Estimativas insuficientes para permitir confiabilidade (isto é, há menos de 3% de estudantes para esta célula ou muito poucas escolas para inferências válidas). No entanto, essas estatísticas foram incluídas no cálculo de médias dentro dos países.
- m Dados não disponíveis.
- n Magnitude desprezível ou igual a zero.
- w Os dados foram excluídos por solicitação do país em questão.
- x Os dados foram incluídos em outra categoria ou coluna da tabela (por ex., x(2) significa que os dados estão incluídos na coluna 2 da tabela).
- ~ A média não é comparável a outros níveis de educação.

■ **Outras fontes**

O *site* www.oecd.org/edu/eag2006 fornece uma rica fonte de informações sobre os métodos utilizados para o cálculo dos indicadores, a interpretação dos indicadores nos respectivos contextos nacionais e as fontes de dados envolvidas. O *site* fornece também acesso aos dados subjacentes aos indicadores, assim como um glossário abrangente dos termos técnicos utilizados nesta publicação.

Todas as alterações introduzidas nesta publicação após a produção estão relacionadas no site www.oecd.org/edu/eq2006.

O site www.pisa.oecd.org fornece informações sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual foram extraídos muitos dos indicadores utilizados nesta publicação.

Assim como na edição anterior, a publicação *Panorama da Educação* utiliza o StatLinks, um serviço inovador da OCDE. No relatório *Panorama da Educação 2006*, abaixo de cada tabela e de cada gráfico existe uma *url* que encaminha para um manual correspondente, em Excel, contendo os dados subjacentes para o indicador. Essas *urls* são estáveis e permanecerão inalteradas ao longo do tempo. Além disso, os leitores da versão eletrônica do relatório *Panorama da Educação* poderão clicar diretamente sobre esses *links*, e o manual ficará acessível em uma janela separada.

A publicação *Análise de Políticas de Educação* acompanha o relatório *Panorama da Educação* e aborda temas selecionados de fundamental importância para os governos. A edição de 2006 inclui quatro capítulos que reúnem constatações básicas e desenvolvimentos de políticas sob os seguintes títulos: Valorizando os professores: como atender aspirações e aumentar motivações; Novas ferramentas para o ensino e a aprendizagem: avaliação formativa para ajudar todos os estudantes em suas realizações educacionais; Diferenças de gênero e matemática: desempenho, atitudes e motivação; Diretrizes de políticas na educação superior.

■ Códigos utilizados para entidades territoriais

DEU	Alemanha	NLD	Holanda
AUS	Austrália	HUN	Hungria
AUT	Áustria	ENG	Inglaterra
BEL	Bélgica	IRL	Irlanda
BFL	Bélgica (comunidade flamenga)	ISL	Islândia
BFR	Bélgica (comunidade francesa)	ISR	Israel
BRA	Brasil	ITA	Itália
CAN	Canadá	JPN	Japão
CHL	Chile	LUX	Luxemburgo
KOR	Coreia do Sul	MEX	México
DNK	Dinamarca	NOR	Noruega
SCO	Escócia	NZL	Nova Zelândia
SVK	Eslováquia	POL	Polônia
ESP	Espanha	PRT	Portugal
USA	Estados Unidos	UKM	Reino Unido
RUS	Federação Russa	CZE	República Checa
FIN	Finlândia	SWE	Suécia
FRA	França	CHE	Suíça
GRC	Grécia	TUR	Turquia

NT:

1. Neste documento foram utilizadas indistintamente as expressões taxa de matrícula e taxa de escolarização.
2. Na versão em português, foram adotadas as seguintes correspondências para os diversos níveis educacionais:
 - pré-primário: educação infantil
 - primário: ensino fundamental 1
 - séries iniciais do ensino secundário: ensino fundamental 2
 - séries finais do ensino secundário: ensino médio

Capítulo



O PRODUTO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM



REALIZAÇÕES EDUCACIONAIS DA POPULAÇÃO ADULTA

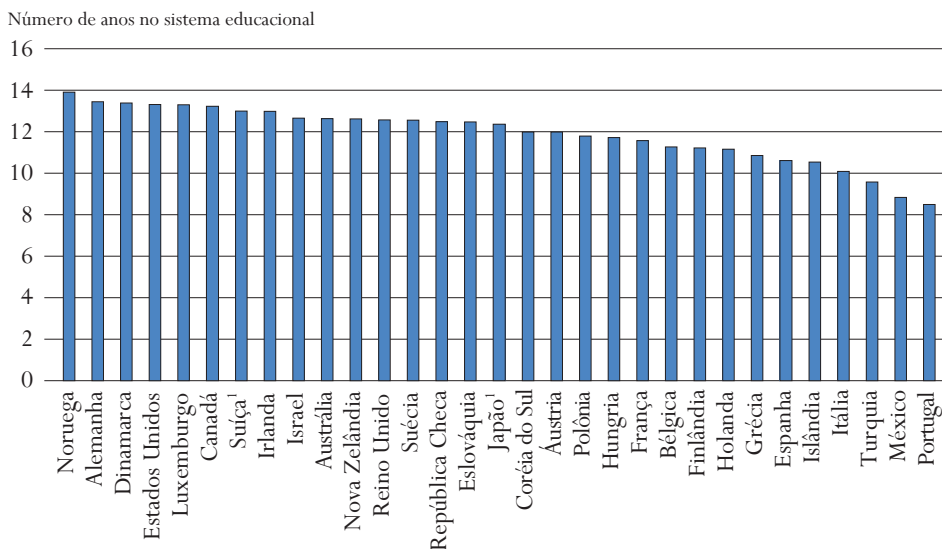
Este indicador apresenta as realizações educacionais da população adulta, de acordo com análises de qualificações educacionais formais. Dessa maneira, fornece uma medida representativa dos conhecimentos e habilidades disponíveis para economias e sociedades nacionais. Dados relacionados às realizações educacionais por grupo etário também são utilizados neste indicador, tanto para projetar as realizações educacionais das populações adultas de países na próxima década quanto para visualizar mudanças ao longo do tempo na contribuição de cada país para o amplo conjunto de graduados no ensino superior na área da OCDE.

Resultados básicos

Gráfico A1.1. Realizações educacionais da população adulta: número médio de anos no sistema educacional (2004)

O gráfico mostra o número de anos que indivíduos hoje entre 25 e 64 anos de idade passaram na educação formal.

A realização educacional média da população adulta em países da OCDE é de 11,9 anos, com base na duração dos atuais programas de educação formal. Para os 17 países classificados acima da média OCDE, o número de anos de escolarização varia em média de 12 a 13,9 anos. Para os 13 países abaixo da média OCDE, a amplitude é maior, variando de 8,5 a 11,8 anos.



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número médio de anos no sistema educacional para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade.

Fonte: OECD, Tabela A1.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Outros destaques deste indicador

- A proporção de indivíduos que concluíram o ensino médio tem aumentado em quase todos os países da OCDE, e em grande velocidade em alguns deles: em 22 países, a proporção varia de 73% a 97% em meio ao grupo etário de 25 a 34 anos. Muitos países que tradicionalmente apresentavam níveis baixos de educação vêm-se recuperando, e as taxas de conclusão do ensino médio têm crescido em praticamente todos os lugares, tornando-se regra para grupos jovens.
- Em 18 países da OCDE, o nível de realizações educacionais entre os homens – medido pelo número médio de anos de escolarização – ainda é maior do que entre as mulheres. Em alguns casos, como Coréia do Sul e Suíça, essa diferença é significativa. Ainda assim, a diferença entre homens e mulheres é de menos de 0,4 ano em dez desses países.

Contexto de políticas

Uma população instruída e capacitada é importante para o bem-estar social e econômico dos países e dos indivíduos (ver Indicador A10). A educação tem papel decisivo para oferecer aos indivíduos conhecimentos, habilidades e competências necessários a sua participação efetiva na sociedade e na economia. A educação também contribui para a expansão do conhecimento científico e cultural.

O nível de realizações educacionais da população é utilizado com frequência para representar o estoque de “capital humano” – ou seja, as habilidades disponíveis na população e na força de trabalho. Supondo-se que um ano de educação seja equivalente em todos os níveis, as realizações educacionais da população adulta podem ser resumidas pelo número médio de anos de escolaridade concluídos. É importante ressaltar, no entanto, que o cálculo é baseado na duração dos programas educacionais atuais, não em uma estimativa da duração média real dos estudos realizados anteriormente pela população. A comparação do número médio de anos de escolaridade de diversos países também pressupõe que o volume e a seqüência de habilidades e de conhecimentos viabilizados por ano de educação sejam aproximadamente os mesmos em cada país.

Debates atuais sobre políticas também enfocam o papel específico das realizações no ensino superior como um fator facilitador de inovações e produtividade econômica em geral. De maneira análoga, esse indicador examina a parcela de cada país no total de graduados no ensino superior na área da OCDE, assim como as tendências de mudanças nessa parcela ao longo de uma década.

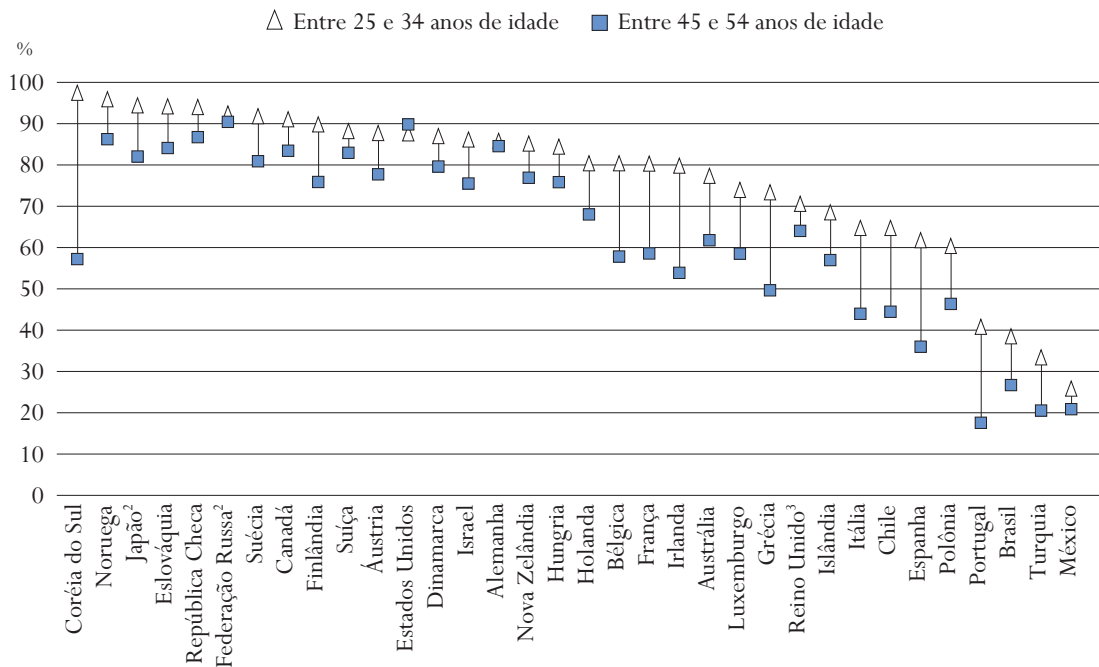
Evidências e explicações

Na média da população adulta dos países da OCDE, uma parcela de 42% concluiu apenas o ensino médio. Menos de um terço dos adultos concluiu apenas o ensino fundamental 1 ou o ensino fundamental 2, e 25% da população adulta alcançaram o nível de ensino superior (Tabela A1.1a). Entretanto, a distribuição de resultados educacionais através das populações difere largamente entre os países.

Em 23 dos 30 países da OCDE, assim como nos países parceiros Federação Russa e Israel, no mínimo 60% da população entre 25 e 64 anos de idade concluíram pelo menos o ensino médio (Tabela A1.2a). Porém, em alguns países os níveis de educação da população adulta apresentam perfil diferente. Por exemplo, na Espanha, na Itália, no México, em Portugal e na Turquia, mais de 50% da população entre 25 e 64 anos de idade não concluíram o ensino médio. De maneira geral, uma comparação entre os níveis de realizações educacionais de grupos etários mais jovens e mais velhos indica acentuados progressos com relação à conclusão do ensino médio (Gráfico A1.2). Na média dos países membros da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino médio é 13% mais alta do que para indivíduos entre 45 e 54 anos de idade. Esse aumento é particularmente significativo na Bélgica, na Coreia do Sul, na Espanha, na França, na Grécia, na Irlanda, na Itália, em Portugal e no país parceiro Chile. Todos esses países registraram um aumento igual ou superior a 20% entre os grupos etários em questão.

Em países cuja população adulta geralmente apresenta níveis altos de realizações, diferenças entre grupos etários no nível de realizações educacionais são menos pronunciadas (Tabela A1.2a). Uma exceção é a Coreia do Sul, onde a diferença nas realizações educacionais no ensino médio entre indivíduos do grupo etário de 25 a 34 anos e do grupo de 45 a 54 anos chega a 40%. Ainda assim,

Gráfico A1.2. População que concluiu no mínimo o ensino médio¹ (2004)
 Porcentagem, por grupo etário



1. Excluídos os programas ISCED 3C curtos.

2. Ano de referência: 2003.

3. Incluídos alguns programas ISCED 3C curtos.

Os países estão classificados por ordem decrescente de porcentagem de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram no mínimo o ensino médio.

Fonte: OECD. Tabela A1.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqa2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

em países onde uma parcela superior a 80% da população entre 25 e 64 anos de idade alcançou no mínimo o ensino médio, a diferença entre parcela de indivíduos de 25 a 34 anos de idade que cursaram o ensino médio e a parcela de indivíduos de 45 a 54 anos de idade que cursaram esse mesmo nível é de, em média, apenas 7%.

Na Alemanha, a proporção de realizações no ensino médio é quase a mesma para os três grupos etários mais jovens – aproximadamente 85%. Em outros países, onde maiores aumentos são possíveis, o ganho médio em realizações entre esses grupos etários é de 13%. Apenas sete desses países – Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, México, Reino Unido, República Checa e Suíça – apresentam ganhos inferiores a 8%.

Exigências crescentes de habilidades por parte dos mercados de trabalho, altas expectativas educacionais e, em alguns casos, esforços do governo levaram a aumentos significativos na proporção de jovens que alcançam uma qualificação de nível superior em muitos países. Em média, nos países da OCDE, 31% dos indivíduos entre 25 e 34 anos de idade alcançaram o nível superior de

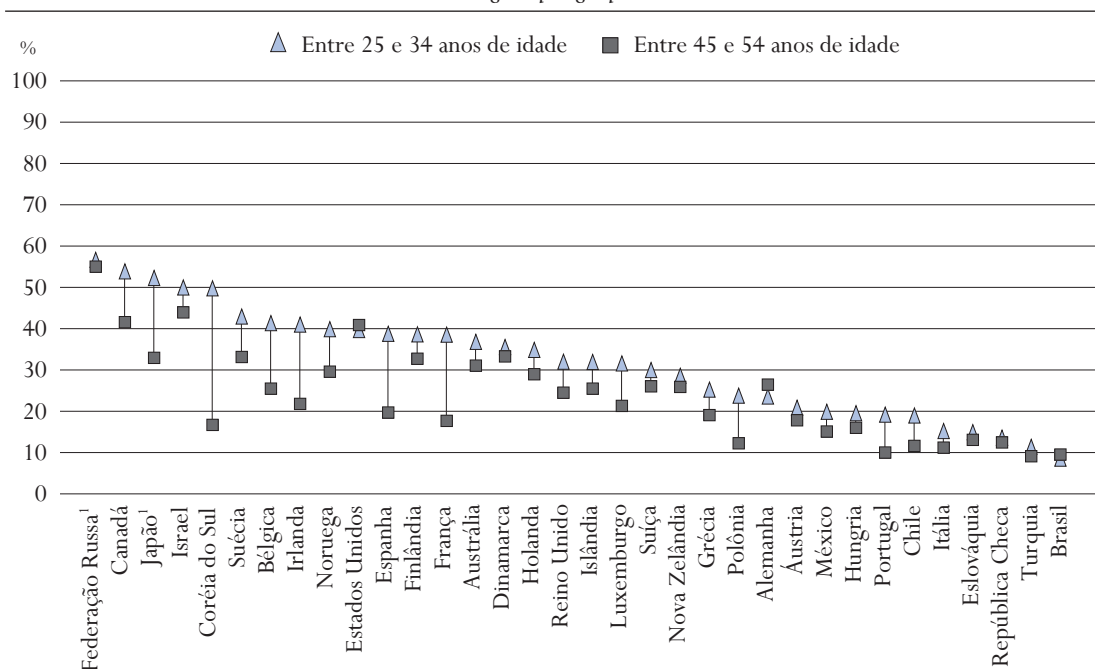
A1

qualificação educacional. Isso representa um aumento significativo com relação a anos anteriores, quando, em média, apenas 23% dos indivíduos entre 45 e 54 anos de idade haviam alcançado o nível superior (Tabela A1.3a). Bélgica, Coreia do Sul, Espanha, França, Irlanda e Japão apresentaram avanços intergeracionais particularmente acelerados no ensino superior. Em apenas dois países – Alemanha e Estados Unidos – a parcela de indivíduos entre 45 e 54 anos de idade que concluíram o ensino superior é mais alta do que a parcela entre 25 e 34 anos de idade.

É importante ressaltar que muitos dos países que conseguiram expansão considerável do ensino superior não apresentaram deterioração do valor dessa qualificação no mercado de trabalho. Os cinco países que apresentam a maior diferença positiva entre a parcela de indivíduos de 25 a 34 anos de idade que concluíram a educação superior e a parcela de 35 a 44 anos de idade que concluiu esse nível são Coreia do Sul, Espanha, França, Irlanda e Polônia (Tabela A1.3a). Entre esses cinco países, apenas na Espanha a rápida expansão na educação de nível superior esteve associada a um declínio significativo do bônus salarial relacionado a esse nível, pelo menos no período de 1997 a 2004 (Tabela A9.2a). Embora os dados para a Polônia, apresentados na Tabela A9.2a, estejam disponíveis apenas para um único ano (2004), também indicam um alto diferencial relativo nos rendimentos em favor de indivíduos com nível superior de educação. Além disso, dados apresentados no Indicador A8 mostram que, desde 1995, a taxa de desemprego entre indivíduos com qualificações de nível superior mudou muito pouco na Coreia do Sul e na França, e efetivamente caiu na Espanha – de maneira significativa – e na Irlanda. Na Polônia, essa taxa de desemprego aumentou durante o

Gráfico A1.3. População que concluiu o ensino superior (2004)

Porcentagem, por grupo etário



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela A1.3a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

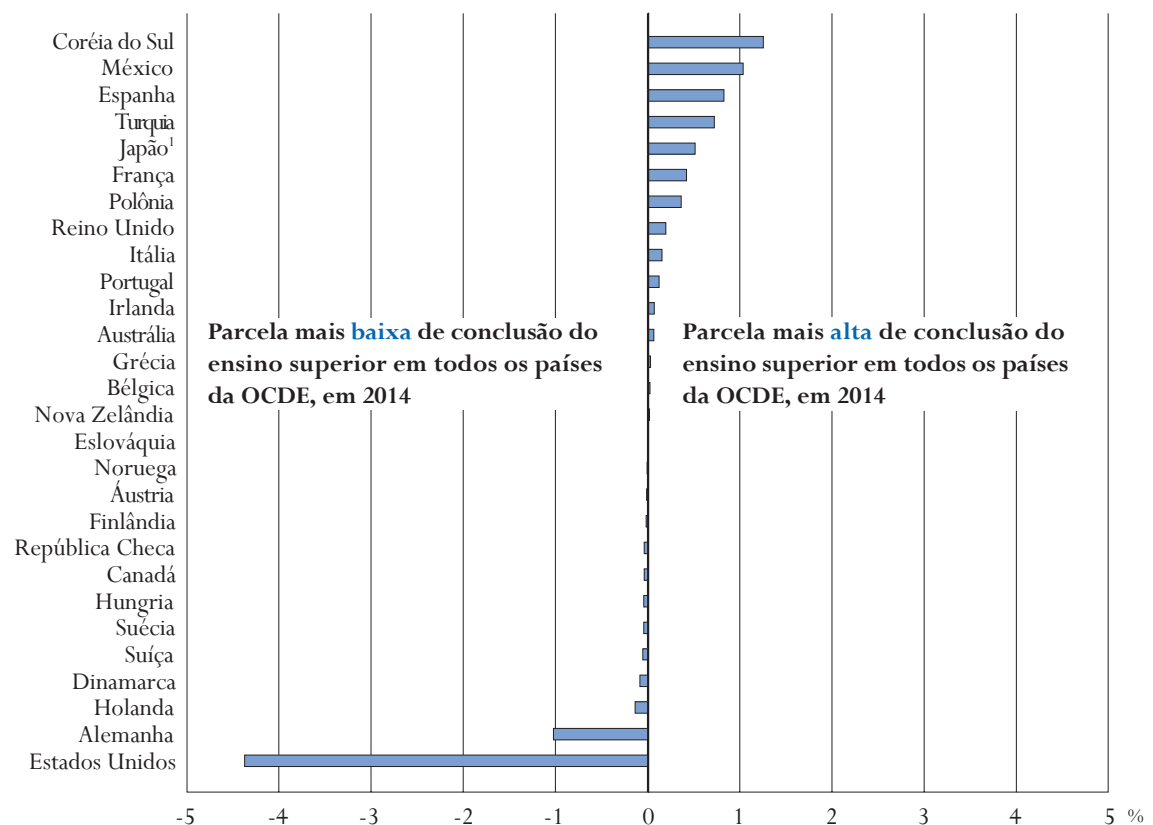
mesmo período. No entanto, a taxa de 6,2% de desempregados com qualificações de nível superior registrada pela Polônia é muito mais próxima da média OCDE do que a taxa de desemprego entre indivíduos com níveis mais baixos de educação no mesmo país (Tabela A8.4a).

As taxas de conclusão do ensino superior continuam bastante desiguais através dos países. Em meio à população entre 25 e 64 anos de idade, a parcela que concluiu a educação superior – tanto tipo A quanto tipo B – varia de menos de 15% – na Eslováquia, na Itália, em Portugal, na República Checa e na Turquia – a 45% – no Canadá –, e é igual ou superior a 30% em outros nove países (Tabela A1.3a).

Conseqüentemente, nos países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior tipo A ou programas de pesquisa avançada também varia, indo de 9% – na Áustria – a 20% ou mais – na Austrália, no Canadá, na Coreia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Holanda, na Islândia, no Japão e na Noruega. No entanto, determinados países

Gráfico A1.4. Mudança projetada de ponto percentual na parcela de cada país da OCDE, para indivíduos entre 35 e 64 anos de idade com qualificações no ensino superior tipo 5A/6 (2004 e 2014)

Diferença, em pontos percentuais, na parcela de cada país da OCDE para todos os indivíduos entre 35 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior tipo 5A/6, entre 2004 e 2014



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente do aumento da parcela de indivíduos que concluirão o ensino superior em 2014 em comparação com 2004.

Fonte: OECD. Tabela A1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

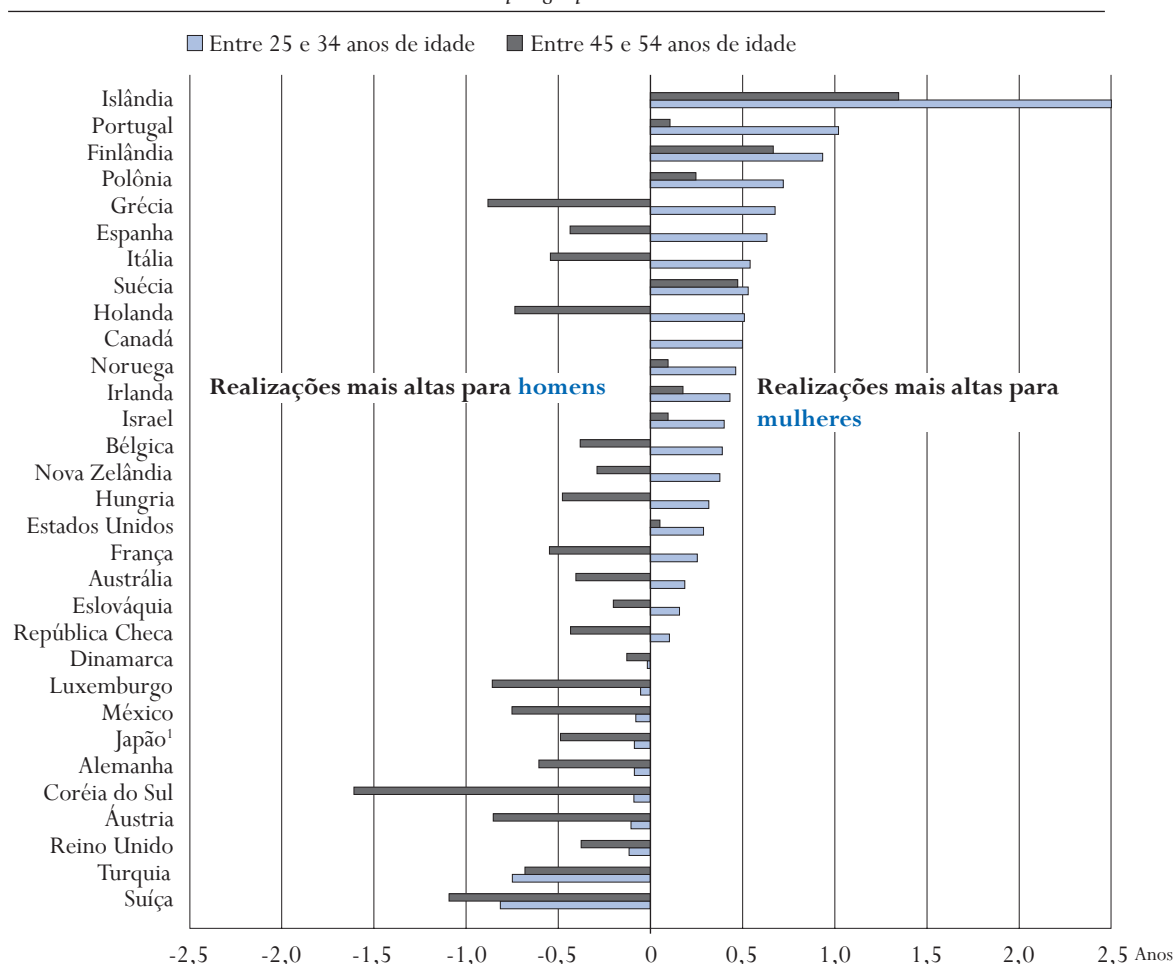
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

A1

também têm tradição de educação profissional no nível superior (superior tipo B). A proporção de pessoas que concluíram o ensino superior tipo B é de 15% ou mais na Bélgica, no Canadá, na Finlândia, no Japão e na Suécia (Tabela A1.3a). É prudente considerar que parcela referente a cada país da oferta total da OCDE de indivíduos altamente qualificados esses níveis de realizações implicam. A distribuição de pessoas que concluíram uma qualificação de nível superior tipo A e programas de pesquisa avançada está altamente concentrada em países com maiores populações e realizações significativas no nível superior. Por exemplo, dentro da OCDE, os Estados Unidos representam 40,8% da população entre 35 e 64 anos de idade com qualificações de nível superior (Tabela A1.4). O segundo maior contribuinte isolado para o total de indivíduos da OCDE nesse grupo etário e com qualificações de nível superior é o Japão, com 11,6%.

Gráfico A1.5. Diferenças de gênero nas realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2004)

Anos, por grupo etário



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente do aumento da parcela de indivíduos que concluirão o ensino superior em 2014 em comparação com 2004.

Fonte: OECD, Tabela A1.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqa2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

O padrão atual de conclusão do ensino superior em todos os grupos etários pode ser utilizado para estimar a distribuição de realizações no nível superior no médio prazo. O modo mais simples de realizar essa estimativa é transferir os padrões atuais de realizações para a próxima década, para que o número relacionado à parcela de indivíduos com qualificações de ensino superior que em 2004 tinham entre 25 e 34 anos de idade se transforme no número de indivíduos que em 2014 terão entre 35 e 44 anos de idade. A aplicação desse procedimento para todos os grupos etários permite a elaboração de uma indicação bruta da mudança na parcela da população entre 35 e 64 anos de idade em cada nação com qualificações de nível superior dentro desse grupo etário. Essa forma mecânica de projeção – que abstrai fatores como mudanças futuras de políticas, mudanças nos padrões de aprendizagem de adultos, restrições institucionais, desenvolvimentos demográficos mais amplos e impactos da imigração – mostra que sete países – Alemanha, Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Holanda, Hungria e Suécia – poderiam apresentar uma queda no número total de indivíduos que concluíram o ensino superior. Aumentos consideráveis na parcela geral da OCDE ocorrerão em países como Coreia do Sul, Espanha, Japão, México, Polônia, Reino Unido e Turquia, que combinam populações relativamente grandes com realizações no nível superior de educação significativamente mais altas em gerações mais jovens (Tabela A1.4 e Gráfico A1.4).

Entre os países da OCDE, o nível médio de realizações educacionais da população adulta em termos de anos de escolaridade (dos programas existentes) corresponde a 11,9 anos. Para os 17 países classificados acima da média da OCDE, o número de anos de escolarização varia entre 12 e 13,9. Para os 13 países abaixo da média, a dispersão é muito maior – de 8,5 a 11,8 anos (Tabela A1.5).

Em 18 países da OCDE, o nível de realização educacional dos homens, medido pelo número médio de anos de escolaridade, ainda é mais alto do que o das mulheres – por vezes significativamente mais alto, como na Coreia do Sul e na Suíça. Em oito países da OCDE – Canadá, Estados Unidos, Finlândia, Islândia, Irlanda, Polônia, Portugal e Suécia –, o nível de realização educacional das mulheres entre 25 e 64 anos de idade, medido pelo número médio de anos de escolaridade, é mais alto do que o dos homens.

A diferença em realizações educacionais entre homens e mulheres varia consideravelmente dependendo do grupo etário (Gráfico A1.5). Para a geração entre 55 e 64 anos de idade, a diferença de gênero, expressa na duração média de estudos formais, favorece as mulheres em apenas três países (Tabela A1.5). Em comparação, a situação da geração entre 25 e 34 anos de idade atesta uma situação diferente. Em 20 dos 30 países da OCDE, o número médio de anos de estudo para esse grupo etário é mais elevado entre as mulheres. Apenas dois dos dez países remanescentes – Suíça e Turquia – registram diferenças superiores a 0,5 ano em favor dos homens.

Definições e metodologias

Os dados relacionados a população e realizações educacionais foram extraídos dos bancos de dados da OCDE e da EUROSTAT, compilados a partir de Levantamentos Nacionais sobre Força de Trabalho. Ver fontes nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Os perfis de realizações baseiam-se na porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que concluiu um nível específico de educação. O Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED-97) é utilizado para definir os níveis de educação. Ver uma descrição de programas educacionais, níveis de realização e mapeamento para cada país referentes ao ISCED-97 no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

A1

A conclusão do ensino médio significa a conclusão de programas tipo A, B ou C com duração semelhante. A conclusão de programas tipo C (destinados ao mercado de trabalho) com duração significativamente mais curta não corresponde à conclusão do ensino médio.

A distribuição de realizações no ensino superior entre países apresentada na Tabela A1.4 é derivada da soma dos números de indivíduos com qualificação de nível superior tipo 5a/6 em todos os países da OCDE que dispõem de dados, e do cálculo da parcela percentual desse número que cada país representa. A projeção dessas parcelas para 2014, também apresentada na Tabela A1.4, é obtida por meio da transferência de dados para cada grupo etário para a década seguinte, de modo que o número relacionado à parcela de indivíduos com qualificações de nível superior que em 2004 tinham entre 25 e 34 anos de idade se transforme no número de indivíduos que em 2014 terão entre 35 e 44 anos de idade. Portanto, em 2014, os números para todos os grupos etários são os mesmos do grupo anterior, considerado dez anos antes. Dessa forma, as realizações educacionais no nível superior para indivíduos entre 35 e 64 anos de idade são projetadas para 2014.

O cálculo do número médio de anos em educação formal baseia-se na duração teórica ponderada de escolaridade para alcançar determinado nível de educação, de acordo com a duração atual dos programas educacionais, conforme relatado na coleta de dados da UOE (Unesco, OCDE e Eurostat).

Outras referências

O material adicional relevante para este indicador apresentado a seguir está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>:

- *Educational attainment: adult population, by gender (2004)*
Table A1.1b: Males
Table A1.1c: Females
- *Population that has attained at least upper secondary education, by gender (2004)*
Table A1.2b: Males
Table A1.2c: Females
- *Population that has attained tertiary education, by gender (2004)*
Table A1.3b: Males
Table A1.3c: Females

Tabela A1.1a
Realizações educacionais: população adulta (2004)
 Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível mais alto de realização educacional

	Educação infantil e ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior			Todos os níveis de educação	
			ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de pesquisa avançada		
			(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	2	14	a	50	2	6	10	13	2	100
	Austrália	x(2)	36	a	11	20	3	9	22	x(8)	100
	Áustria	x(2)	20	a	47	6	9	9	9	x(8)	100
	Bélgica	16	19	a	9	24	1	17	13	n	100
	Canadá	5	11	a	x(5)	27	12	22	22	x(8)	100
	Coreia do Sul	13	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
	Dinamarca	1	16	2	45	4	n	7	25	n	100
	Eslováquia	1	15	x(4)	36	36	x(5)	1	12	n	100
	Espanha	28	27	c	6	12	c	7	19	c	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	Finlândia	13	10	a	a	43	n	17	16	1	100
	França	15	20	a	31	10	n	10	14	x(8)	100
	Grécia	31	11	2	n	27	8	6	14	n	100
	Holanda	8	21	x(4)	16	22	4	2	26	n	100
	Hungria	2	23	a	29	28	2	n	16	n	100
	Irlanda	18	19	n	a	24	10	10	17	n	100
	Islândia	3	29	7	21	9	3	4	24	n	100
	Itália	19	32	1	7	28	1	x(8)	11	n	100
	Japão ¹	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
	Luxemburgo	19	3	15	18	15	6	9	11	2	100
	México	51	26	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
	Noruega	n	11	a	41	12	3	2	29	1	100
	Nova Zelândia	x(2)	22	a	x(5)	43	10	8	18	x(8)	100
	Polónia	x(2)	16	34	a	31	4	x(8)	16	x(8)	100
	Portugal	61	14	x(5)	x(5)	12	1	x(8)	12	1	100
	Reino Unido	n	15	20	21	15	a	9	14	6	100
	República Checa	n	11	n	43	33	n	x(8)	12	x(8)	100
	Suécia	7	10	a	x(5)	48	x(7)	15	19	x(8)	100
Suíça	3	12	2	41	6	7	10	16	2	100	
Turquia	64	10	a	6	11	a	x(8)	9	x(8)	100	
		Concluíram no máximo até ensino fundamental 2	Concluíram o ensino médio				Concluíram o ensino superior				
<i>Média OCDE</i>		30	42				25				
<i>Média UE19</i>		29	45				23				
Países parceiros	Brasil	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
	Chile	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Federação Russa ¹	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100
	Israel	x(2)	21	x(5)	x(5)	34	a	16	28	1	100

Nota: Devido a dados discrepantes, as médias não foram calculadas para cada coluna individualmente.

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

A1

Tabela A1.2a
População que concluiu pelo menos o ensino médio¹ (2004)
 Porcentagem por grupo etário

	Grupo etário				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Países pertencentes à OCDE					
Alemanha	84	85	86	84	79
Austrália	64	77	65	62	49
Áustria	80	87	84	78	69
Bélgica	64	80	70	58	45
Canadá	84	91	88	83	73
Coréia do Sul	74	97	86	57	34
Dinamarca	81	86	82	79	77
Eslováquia	85	94	91	84	64
Espanha	45	61	50	36	21
Estados Unidos	88	87	88	90	86
Finlândia	78	89	86	76	59
França	65	80	70	59	49
Grécia	56	73	64	50	31
Holanda	71	80	74	68	59
Hungria	75	84	82	76	57
Irlanda	63	79	68	54	39
Islândia	60	68	64	57	46
Itália	48	64	52	44	28
Japão ²	84	94	94	82	65
Luxemburgo	62	74	64	58	51
México	23	25	25	21	13
Noruega	88	96	92	86	78
Nova Zelândia	78	85	81	77	64
Polônia	50	60	49	46	42
Portugal	25	40	26	18	12
Reino Unido ³	65	70	65	64	59
República Checa	89	94	93	87	82
Suécia	83	91	89	81	71
Suíça	85	89	86	83	79
Turquia	26	33	24	20	14
<i>Média OCDE</i>	<i>67</i>	<i>77</i>	<i>71</i>	<i>64</i>	<i>53</i>
<i>Média UE19</i>	<i>67</i>	<i>78</i>	<i>71</i>	<i>63</i>	<i>52</i>
Países parceiros					
Brasil	30	38	32	27	11
Chile	50	64	53	44	32
Federação Russa ²	89	92	95	90	72
Israel	79	86	81	75	68

1. Excluídos programas ISCED 3C curtos.

2. Ano de referência: 2003.

3. Incluídos alguns programas ISCED 3C curtos.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabela A1.3a
População que concluiu o ensino superior (2004)

Porcentagem da população que concluiu a ensino superior tipo B ou superior tipo A e programas de pesquisa avançada por grupo etário

	Ensino superior tipo B					Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada					Total para ensino superior					
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	10	8	11	11	10	15	15	15	16	12	25	23	27	26	23
	Austrália	9	9	9	9	8	22	27	22	22	15	31	36	31	31	23
	Áustria	9	9	9	10	9	9	11	11	8	6	18	20	20	18	15
	Bélgica	17	22	19	14	11	14	19	15	11	9	30	41	32	25	20
	Canadá	22	26	23	21	15	22	27	23	20	18	45	53	47	41	35
	Coréia do Sul	8	18	7	2	1	22	31	26	14	9	30	49	33	16	10
	Dinamarca	7	8	8	7	6	25	27	26	26	21	32	35	34	33	27
	Eslováquia	1	1	1	1	0	12	14	12	12	9	12	14	12	13	9
	Espanha	7	12	9	4	3	19	27	20	15	10	26	38	28	19	12
	Estados Unidos	9	9	10	10	8	30	30	30	31	28	39	39	39	41	36
	Finlândia	17	14	22	18	12	17	24	18	14	13	34	38	40	32	25
	França	10	16	10	7	4	14	22	13	11	10	24	38	24	18	14
	Grécia	6	7	8	5	3	15	17	17	14	9	21	25	25	19	12
	Holanda	2	2	3	2	2	27	32	27	26	22	29	34	30	29	24
	Hungria	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	19	18	16	14
	Irlanda	10	15	11	8	6	18	26	18	13	10	28	40	29	22	16
	Islândia	4	3	7	5	2	24	28	27	21	16	28	31	33	25	17
	Itália	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	15	12	11	7
	Japão ¹	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
	Luxemburgo	9	13	10	8	6	13	17	13	13	10	23	31	22	21	16
	México	2	3	2	1	1	14	16	16	14	8	16	19	18	15	8
	Noruega	2	2	2	3	2	29	37	32	26	21	32	39	34	29	23
	Nova Zelândia	8	5	7	9	10	18	23	19	16	10	25	28	26	26	20
	Polônia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	16	23	14	12	12
	Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7
	Reino Unido	8	8	8	8	7	18	23	17	16	14	26	31	25	24	21
	República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	12	13	14	12	10
	Suécia	15	16	18	16	11	19	26	18	17	16	35	42	36	33	27
Suíça	10	10	11	11	8	18	20	20	17	14	28	30	31	28	22	
Turquia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	9	11	8	9	7	
Média OCDE	9	11	10	8	6	19	24	20	17	13	25	31	27	23	18	
Média UE19	9	11	10	9	6	17	21	17	15	12	23	28	24	21	16	
Países parceiros	Brasil	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
	Chile	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
	Federação Russa ¹	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
	Israel	16	15	16	16	17	29	34	27	27	26	45	49	44	44	42

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabela A1.4
Distribuição da população entre 35 e 64 anos de idade com qualificação de nível superior tipo 5A/6 por país
(2004 e projeção para 2014)

Número de pessoas com qualificação de nível superior tipo 5A/6 como porcentagem do total OCDE

Países pertencentes à OCDE	2004				Projeção para 2014			
	Grupo etário				Grupo etário			
	35-64	35-44	45-54	55-64	35-64	35-44	45-54	55-64
Alemanha	6,0	5,7	5,9	6,8	5,0	3,6	5,7	5,9
Austrália	1,9	1,8	2,0	1,7	1,9	2,0	1,8	2,0
Áustria	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3
Bélgica	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7	0,5
Canadá	3,5	3,7	3,5	3,3	3,5	3,3	3,7	3,5
Coréia do Sul	4,2	6,3	3,1	2,0	5,5	6,6	6,3	3,1
Dinamarca	0,7	0,6	0,7	0,8	0,6	0,5	0,6	0,7
Eslováquia	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Espanha	2,8	3,4	2,4	2,1	3,6	4,7	3,4	2,4
Estados Unidos	40,8	36,9	42,8	45,0	36,4	31,0	36,9	42,8
Finlândia	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
França	3,3	3,3	3,1	3,8	3,8	4,6	3,3	3,1
Grécia	0,7	0,8	0,7	0,6	0,7	0,7	0,8	0,7
Holanda	2,1	2,0	2,0	2,3	1,9	1,8	2,0	2,0
Hungria	0,8	0,6	0,8	1,0	0,7	0,7	0,6	0,8
Irlanda	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2
Itália	2,8	3,0	2,7	2,7	3,0	3,2	3,0	2,7
Japão ¹	11,6	11,5	11,9	11,3	12,1	12,8	11,5	11,9
México	4,8	6,1	4,6	2,8	5,9	6,7	6,1	4,6
Noruega	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5
Nova Zelândia	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3
Polônia	2,3	2,0	2,5	2,6	2,7	3,4	2,0	2,5
Portugal	0,5	0,6	0,5	0,4	0,6	0,8	0,6	0,5
Reino Unido	4,8	5,0	4,7	4,6	5,0	5,3	5,0	4,7
República Checa	0,6	0,5	0,6	0,8	0,6	0,6	0,5	0,6
Suécia	0,8	0,7	0,7	1,1	0,7	0,8	0,7	0,7
Suíça	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,5	0,7	0,6
Turquia	1,7	1,9	1,8	1,2	2,4	3,4	1,9	1,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Ano de referência para dados sobre realização de tipo 5A/6: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

Tabela A1.5
Realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2004)
 População entre 25 e 64 anos de idade por gênero e grupo etário

	População entre 25 e 64 anos de idade											
	Total	Homens	Mulheres	Homens				Mulheres				
				25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	13,4	13,7	13,2	13,6	13,8	13,8	13,7	13,5	13,4	13,2	12,5
	Austrália	12,6	12,8	12,5	13,2	12,8	12,7	12,2	13,3	12,4	12,3	11,7
	Áustria	12,0	12,3	11,7	12,4	12,4	12,2	12,0	12,3	12,0	11,4	10,8
	Bélgica	11,3	11,4	11,4	12,4	11,7	11,1	10,3	12,8	11,9	10,7	9,5
	Canadá	13,2	13,2	13,3	13,6	13,3	13,0	12,2	14,1	13,6	13,0	11,8
	Coréia do Sul	12,0	12,5	11,4	13,7	13,2	11,6	10,2	13,6	12,2	10,0	8,0
	Dinamarca	13,4	13,5	13,3	13,6	13,6	13,4	13,6	13,6	13,3	13,3	13,0
	Eslováquia	12,5	12,5	12,4	12,8	12,7	12,6	12,1	13,0	12,7	12,4	11,3
	Espanha	10,6	10,6	10,6	11,9	11,2	10,1	8,9	12,5	11,4	9,7	8,0
	Estados Unidos	13,3	13,2	13,4	13,1	13,2	13,4	13,2	13,4	13,4	13,5	13,1
	Finlândia	11,2	10,9	11,4	12,5	12,3	10,5	8,5	13,5	13,0	11,2	8,5
	França	11,6	11,7	11,4	12,8	12,1	11,3	10,3	13,1	12,0	10,7	9,6
	Grécia	10,9	11,0	10,7	11,9	11,7	10,9	9,4	12,6	11,7	10,0	8,2
	Holanda	11,2	11,4	11,1	12,0	11,5	11,3	10,6	12,5	11,4	10,5	9,8
	Hungria	11,7	11,8	11,6	12,1	12,1	12,0	11,3	12,4	12,1	11,5	10,5
	Irlanda	13,0	12,9	13,1	14,0	13,4	12,3	11,2	14,5	13,6	12,5	11,4
	Islândia	10,5	9,7	11,4	10,1	10,4	9,2	9,0	12,6	11,9	10,5	9,7
	Itália	10,1	10,2	10,0	11,2	10,5	10,0	8,7	11,7	10,7	9,5	7,6
	Japão ¹	12,4	12,6	12,1	13,3	13,3	12,4	11,2	13,2	12,9	11,9	10,5
	Luxemburgo	13,3	13,6	13,0	14,2	13,5	13,5	13,1	14,1	13,3	12,6	11,6
	México	8,8	9,1	8,6	9,5	9,4	8,8	7,8	9,4	8,9	8,0	7,1
	Noruega	13,9	13,9	13,9	14,2	14,1	13,7	13,4	14,7	14,2	13,8	13,1
	Nova Zelândia	12,6	12,6	12,6	11,8	11,4	11,0	9,6	12,1	11,5	10,7	8,4
	Polônia	11,8	11,6	11,9	12,2	11,7	11,4	11,0	12,9	12,2	11,7	10,7
	Portugal	8,5	8,3	8,7	9,3	8,4	7,8	7,3	10,3	8,8	7,9	7,2
	Reino Unido	12,6	12,7	12,4	13,0	12,6	12,7	12,4	12,9	12,4	12,3	12,0
	República Checa	12,5	12,6	12,4	12,6	12,8	12,6	12,5	12,8	12,6	12,1	11,9
	Suécia	12,6	12,4	12,8	13,1	12,7	12,2	11,3	13,6	13,0	12,7	11,8
Suíça	13,0	13,5	12,5	13,7	13,7	13,5	13,2	13,0	12,7	12,3	11,7	
Turquia	9,6	9,9	9,2	10,3	9,8	9,6	9,2	9,6	9,1	8,9	8,6	
Média OCDE	11,9	11,9	11,8	12,5	12,2	11,7	11,0	12,8	12,1	11,4	10,3	
Média UE19	11,8	11,8	11,7	12,5	12,1	11,7	11,0	12,9	12,2	11,4	10,3	
País parceiro	Israel	12,7	12,6	12,7	12,8	12,6	12,4	12,3	13,2	12,7	12,5	12,0

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/701655207564>

TAXAS ATUAIS DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

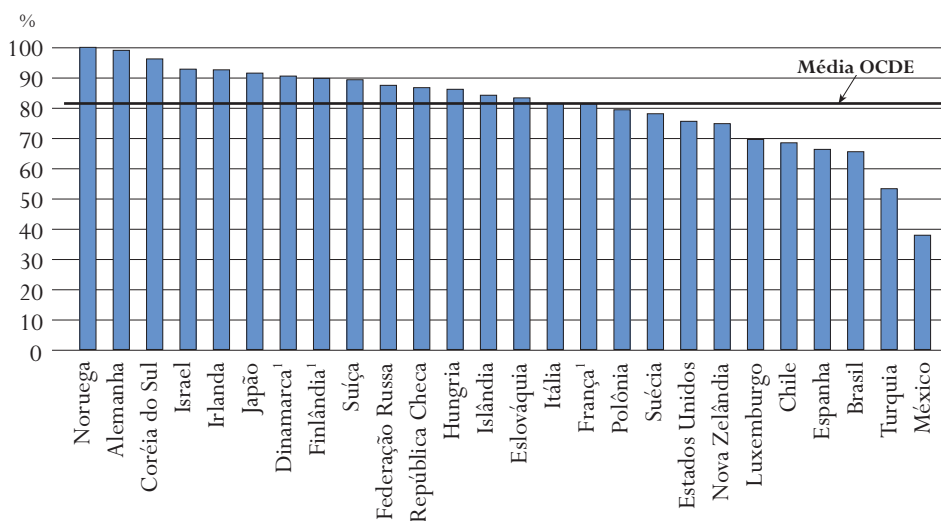
Este indicador apresenta a produção atual dos sistemas de educação referente à conclusão do ensino médio – ou seja, a porcentagem da população típica na faixa etária correspondente ao ensino médio que frequenta e conclui satisfatoriamente programas desse nível de educação.

Resultados básicos

Gráfico A2.1. Taxas de graduação no ensino médio (2004)

Este gráfico apresenta o número de estudantes que concluem pela primeira vez programas de ensino médio como porcentagem do grupo etário que geralmente conclui esse nível. Embora nem todos os graduados estejam nessa faixa etária, este cálculo apresenta uma indicação do número de jovens que atualmente concluem o ensino médio.

Em 18 dos 22 países da OCDE e em dois dos quatro países parceiros para os quais há dados comparáveis disponíveis, a razão entre graduados no ensino médio e a população na idade típica de graduação é superior a 70%. Na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Irlanda, no Japão, na Noruega e no país parceiro Israel, as taxas de graduação são iguais ou superiores a 90%. O desafio atual é garantir que a fração remanescente não seja deixada para trás, com o conseqüente risco de perspectivas limitadas de trabalho.



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino médio.

Fonte: OECD, Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, em quase todos os países da OCDE, as mulheres têm maior probabilidade do que os homens de concluir o ensino médio – uma inversão do padrão histórico. Hoje, somente na Turquia as taxas de conclusão para mulheres são inferiores às das para os homens.
- A maioria dos estudantes conclui programas de ensino médio desenvolvidos para possibilitar o acesso à educação superior.
- A maioria dos estudantes alcança qualificações de ensino médio que lhes dão acesso a estudos de nível universitário (ISCED 5A), embora a distância percorrida pelos estudantes para alcançar esse nível varie significativamente entre os países.
- Em muitos países, a tendência a frequentar cursos orientados para o trabalho é maior entre os homens do que entre as mulheres; no entanto, em aproximadamente 50% desses países, ou não há diferenças entre os gêneros, ou o número de mulheres nesses cursos é maior do que o de homens.
- Em alguns países, uma proporção significativa de estudantes amplia seu conhecimento no nível pós-ensino médio não-superior após concluir um primeiro programa de ensino médio. Na Hungria, na Irlanda e na República Checa, no mínimo 20% dos indivíduos de um grupo etário típico concluem um programa pós-ensino médio não-superior.

Contexto de políticas

A demanda crescente por habilidades em países da OCDE fez das qualificações no ensino médio as credenciais mínimas para o ingresso no mercado de trabalho. O ensino médio funciona como uma base para aprendizagens avançadas e oportunidades de capacitação, e ainda como uma preparação para o ingresso direto no mercado de trabalho. Embora em muitos países os estudantes possam sair do sistema educacional após o término do ensino fundamental, os jovens dos países da OCDE que deixam os estudos sem alcançar uma qualificação de ensino médio tendem a enfrentar graves dificuldades para ingressar no mercado de trabalho (ver Indicadores A8, A9 e A10).

Uma vez que esse indicador não avalia a qualidade dos resultados educacionais, altas taxas de conclusão do ensino médio não garantem que o sistema educacional tenha equipado adequadamente seus graduados com as habilidades básicas e o conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, essas taxas de conclusão indicam em que medida os sistemas educacionais conseguem preparar os estudantes para atender aos requisitos mínimos do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

A conclusão do ensino médio vem-se tornando regra na maioria dos países da OCDE. Em 18 dos 22 países da OCDE e em dois dos quatro países parceiros para os quais há dados comparáveis disponíveis, as taxas de conclusão do ensino médio excedem 70% (Gráfico A2.1). Na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Irlanda, no Japão, na Noruega e no país parceiro Israel, as taxas de graduação são iguais ou superiores a 90%.

O desafio atual é garantir que a parcela remanescente não seja deixada para trás, correndo os riscos de perspectivas limitadas de trabalho que essa situação pode gerar.

Diferenças de gênero

A proporção entre as realizações educacionais de homens e de mulheres na população adulta é desigual na maioria dos países. No passado, as mulheres não tiveram oportunidades e/ou incentivos suficientes para alcançar o mesmo nível de educação que os homens. De maneira geral, o número de mulheres que não seguiram para o ensino médio foi maior do que o de homens; nos níveis mais altos da educação, as mulheres normalmente estiveram em menor número. No entanto, essas diferenças são mais evidentes em grupos etários mais velhos, e foram reduzidas significativamente ou revertidas em grupos etários mais jovens (Indicador A1).

Atualmente, são os homens que tentam alcançar as mulheres em taxas de conclusão do ensino médio em quase todos os países da OCDE (Tabela A2.1). As taxas de graduação para mulheres superam as dos homens em 19 dos 22 países da OCDE e nos três países parceiros para os quais as taxas totais de conclusão do ensino médio podem ser comparadas entre os gêneros. A exceção é a Turquia, onde as taxas de conclusão são mais altas para os homens. Na Coreia do Sul e na Suíça, as taxas de conclusão são semelhantes para ambos os gêneros, com menos de um ponto percentual de diferença. A diferença de gênero é maior na Dinamarca, na Espanha, na Finlândia, na Irlanda, na Islândia, na Nova Zelândia, na Noruega, na Polônia e no país parceiro Brasil, onde as taxas de conclusão de mulheres excedem as de homens em mais de 10%.

Transições na seqüência de programas educacionais

A conclusão do ensino médio vem-se tornando regra na maioria dos países da OCDE e dos países parceiros, mas os conteúdos curriculares dos programas desse nível podem variar, dependendo do

tipo de educação ou ocupação para as quais os programas são destinados. Nos países da OCDE, os programas desse nível, em sua maioria, têm como objetivo prioritário a preparação dos estudantes para o ensino superior, e sua orientação pode ser geral, pré-profissional ou profissional.

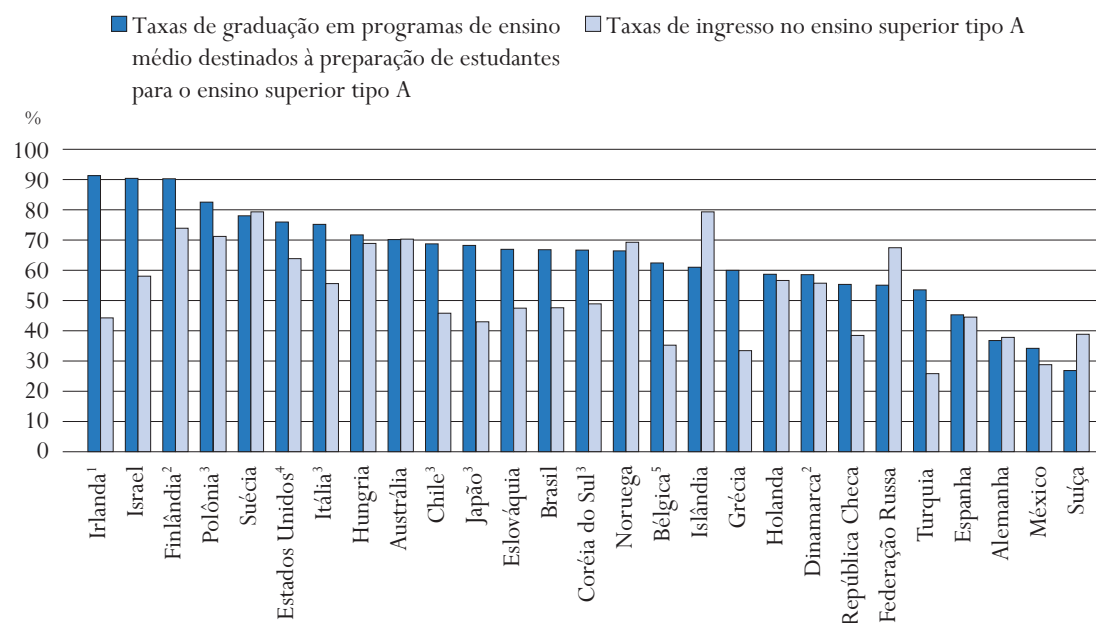
A maioria dos estudantes conclui programas de ensino médio elaborados para proporcionar acesso ao ensino superior (ISCED 3A e 3B). Na Alemanha e na Suíça, tanto mulheres quanto homens tendem a concluir programas correspondentes ao ensino médio que permitem ingresso em programas de educação superior tipo B; em todos os demais países, os estudantes preferem programas que facilitam o ingresso direto no ensino superior tipo A (Tabela A2.1).

Em média, nos países da OCDE, a taxa de conclusão para programas ISCED 3C (longos) é de 20%.

No entanto, é interessante comparar a proporção de estudantes que concluem programas elaborados para proporcionar acesso a programas superiores tipo A com a proporção de estudantes que efetivamente ingressam nesses programas. O Gráfico A2.2 mostra essa comparação e demonstra uma variação significativa entre os países. Por exemplo, Bélgica, Grécia, Irlanda, Japão,

Gráfico A2.2. Acesso ao ensino superior tipo A para graduados no ensino médio (2004)

Comparação de taxas de graduação em programas de ensino médio destinados ao ingresso ao ensino superior tipo A com atuais taxas de ingresso ao ensino superior tipo A



1. Apenas ingressantes em período integral.

2. Ano de referência: 2003.

3. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A calculadas como taxa bruta de ingresso.

4. Ensino superior tipo A inclui ensino superior tipo B.

5. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação em programas de ensino médio destinados à preparação de estudantes para o ensino superior tipo A.

Fonte: OECD, Tabelas A2.1. e C2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

A2

Turquia e os países parceiros Brasil, Chile e Israel registram diferença entre as taxas de conclusão de programas de ensino médio elaborados para programas de ensino superior tipo A, e a taxa de ingresso final nesses programas é relativamente alta (mais de 20%). Isso sugere que muitos estudantes que alcançam qualificações para o ingresso na universidade não seguem efetivamente estudos universitários – embora pelo menos na Bélgica esses programas de ensino médio também proporcionem acesso a programas de ensino superior tipo B. Entretanto, em países como Alemanha, Austrália, Dinamarca, Espanha, Holanda, Hungria, Noruega e Suécia, nos quais taxas comparativas de conclusão e de ingresso são similares, aparentemente ocorre o contrário.

Em 14 dos 25 países que dispõem de dados comparáveis, o número de homens que concluem programas pré-profissionais e profissionais do ensino médio é maior do que o de mulheres. As taxas de conclusão para esses programas são mais altas para as mulheres em sete países da OCDE – Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, Holanda, Irlanda e Noruega – e são as mesmas para homens e mulheres nos quatro países restantes.

Conclusão de programas pós-ensino médio não-superior

Diversos tipos de programas pós-ensino médio não-superior são oferecidos em 26 países da OCDE. A partir de uma perspectiva comparativa internacional, esses programas situam-se na fronteira entre o ensino médio e o pós-ensino médio, embora claramente possam ser considerados tanto programas de ensino médio quanto programas pós-ensino médio em um contexto nacional. Ainda que o conteúdo desses programas não seja significativamente mais avançado do que o de programas de ensino médio, programas pós-ensino médio não-superior ampliam o conhecimento de participantes que já alcançaram qualificação de ensino médio. Nesse nível, os estudantes tendem a ser mais velhos do que aqueles que cursam o ensino médio.

Exemplos típicos dos programas em questão são os de certificação para o comércio e de certificação profissional, no Canadá e nos Estados Unidos; capacitação para professores de creches, na Áustria e na Suíça; ou capacitação profissional no sistema dual para indivíduos com qualificações gerais de ensino médio, na Alemanha. Na maioria dos países, programas pós-ensino médio não-superior têm orientação profissional.

Em 12 dos 19 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a maioria – se não a totalidade – dos estudantes do nível pós-ensino médio não-superior conclui programas ISCED 4C, formulados inicialmente para proporcionar acesso direto ao mercado de trabalho.

Estágios destinados a estudantes que já concluíram um programa de ensino médio também são incluídos nos programas pós-ensino médio não-superior. No entanto, em sete dos 20 países da OCDE, no mínimo 50% dos graduados em programas pós-ensino médio não-superior concluíram programas formulados para proporcionar acesso direto ao ensino superior tipo A ou tipo B. Na Suíça, 72% desses estudantes concluíram programas ISCED 4B.

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2003-2004 baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas da educação da UOE, administrada anualmente pela OCDE.

Na Tabela A2.1, graduados no ensino médio são os estudantes que concluíram a última série do ensino médio, independentemente de sua idade. Em alguns países, essa conclusão exige uma prova final; em outros, não (ver Anexo 1).

As taxas de conclusão do ensino médio são estimadas por meio do número de indivíduos que concluem pela primeira vez programas de ensino médio, independentemente de idade, dividido pela população na faixa etária em que os estudantes normalmente concluem o ensino médio (ver Anexo 1). As taxas de conclusão levam em conta tanto estudantes que concluem o ensino médio nas idades típicas de conclusão (modais) quanto estudantes mais velhos – por exemplo, aqueles que cursam programas de “segunda tentativa”. Para evitar que a contagem total de graduados seja duplicada, são excluídos os estudantes que concluíram outro programa do ensino médio em anos anteriores.

No entanto, é possível que as contagens de estudantes de programas nos níveis 3A, 3B e 3C do ISCED sejam duplicadas. As taxas brutas de graduação não podem ser incluídas, uma vez que alguns indivíduos concluem mais de um programa de ensino médio, e, portanto, seriam computados duas vezes. O mesmo ocorre para as taxas de conclusão por orientação de programas – por exemplo, o programa geral ou profissional.

Programas pré-profissionais e profissionais incluem tanto programas baseados apenas na escola quanto programas baseados na escola e no trabalho e que são reconhecidos como parte do sistema educacional. Não são considerados programas de educação e capacitação inteiramente baseados no trabalho não supervisionados por uma autoridade educacional formal.

Na Tabela A2.2, graduados do nível pós-ensino médio não-superior são estudantes que concluem a série final do pós-ensino médio não-superior, independentemente de sua idade. Em alguns países, essa conclusão exige uma prova final; em outros, não.

As taxas de conclusão no pós-ensino médio não-superior são estimadas por meio do número de estudantes que concluem pela primeira vez programas pós-ensino médio não-superior, independentemente de idade, dividido pela população na faixa etária em que os estudantes normalmente concluem o ensino médio (ver Anexo 1). As taxas de conclusão levam em conta tanto os estudantes que concluem o ensino médio nas idades típicas de conclusão (modais) quanto estudantes mais velhos (por exemplo, aqueles que cursam programas de “segunda tentativa”). Para evitar que a contagem total de graduados seja duplicada, são excluídos os estudantes que concluíram outro programa pós-ensino médio não-superior em anos anteriores.

Para alguns países, não há contagens não duplicadas de graduados do nível pós-ensino médio não-superior, e as taxas de graduação podem estar superestimadas por incluir graduados que concluíram programas múltiplos no mesmo nível. Esses países estão destacados em nota de rodapé na Tabela A2.2.

É possível que contagens de estudantes para programas ISCED 4A, 4B e 4C estejam duplicadas. Taxas brutas de conclusão não podem ser somadas, visto que alguns indivíduos concluem mais de um programa pós-ensino médio não-superior e seriam contados duas vezes.

Tabela A2.1

Taxas de conclusão do ensino médio (2004)

Porcentagem de graduados no ensino médio em relação à população na idade típica de conclusão, por destinação de programa, orientação de programa e gênero

	Total (não duplicado)			ISCED 3A (dirigido à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo A)		ISCED 3B (dirigido à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo B)		ISCED 3C (longo) semelhante à duração de programas 3A ou 3B típicos		ISCED 3C (curto) mais curto em relação à duração de programas 3A ou 3B típicos		Programas gerais		Programas pré-profissionais/profissionais		
	H+M	Ho- mens	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	H+M	Mulhe- res	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	99	97	101	37	40	61	60	a	a	1	1	36	40	62	61
	Austrália	m	m	m	70	75	x(8)	x(9)	54	51	x(8)	x(9)	70	75	54	51
	Áustria	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica ¹	m	m	m	62	67	a	a	20	18	17	22	37	43	62	65
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	96	96	96	66	66	a	a	30	30	a	a	66	66	30	30
	Dinamarca ²	90	81	100	58	70	a	a	56	63	a	a	58	70	56	63
	Eslováquia	83	81	85	66	74	a	a	22	15	1	2	22	26	68	62
	Espanha	66	58	75	45	54	a	a	18	19	7	8	45	54	25	27
	Estados Unidos	75	72	79	75	79	a	a	a	a	a	a	75	79	a	a
	Finlândia ²	90	84	96	90	96	a	a	a	a	a	a	52	62	75	83
	França ²	81	78	84	51	60	11	10	38	33	3	2	33	40	70	65
	Grécia	m	m	m	59	68	a	a	37	36	x(8)	x(9)	59	68	39	38
	Holanda	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	38	66	68
	Hungria	86	82	90	71	80	a	a	19	15	x(8)	x(9)	71	80	21	15
	Irlanda	92	86	99	91	97	a	a	6	6	a	a	66	69	34	38
	Islândia	84	72	96	61	75	1	2	37	30	15	17	61	75	52	48
	Itália	81	80	83	75	78	3	4	a	a	19	18	29	38	67	60
	Japão	91	90	92	68	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	68	71	24	21
	Luxemburgo	69	66	73	42	49	7	7	18	15	2	1	28	31	42	42
México	38	34	41	34	37	a	a	4	4	a	a	34	37	4	4	
Noruega	100	86	114	66	80	a	a	45	46	m	m	66	80	45	46	
Nova Zelândia	75	65	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	
Polónia	79	70	89	82	87	a	a	a	a	7	7	43	52	45	42	
Portugal	m	m	m	53	62	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	48	14	14	
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	87	85	88	55	64	n	n	31	23	n	n	18	23	69	65	
Suécia	78	75	81	77	81	a	a	1	n	a	a	37	44	41	37	
Suíça	89	89	90	27	30	61	55	12	16	m	m	29	35	70	66	
Turquia	53	57	49	53	49	a	a	m	m	a	a	34	33	19	15	
<i>Média OCDE</i>	<i>81</i>	<i>77</i>	<i>86</i>	<i>61</i>	<i>67</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>20</i>	<i>19</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>47</i>	<i>53</i>	<i>44</i>	<i>43</i>	
<i>Média EU19</i>	<i>83</i>	<i>79</i>	<i>88</i>	<i>63</i>	<i>70</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>6</i>	<i>6</i>	<i>42</i>	<i>49</i>	<i>50</i>	<i>50</i>	
Países parceiros	Brasil	65	57	75	66	76	a	a	a	a	a	a	65	74	1	2
	Chile	68	64	72	68	72	a	a	a	a	a	a	37	41	32	32
	Federação Russa	87	x(1)	x(1)	55	x(4)	11	x(6)	18	x(8)	4	x(10)	55	x(12)	33	x(14)
	Israel	93	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	59	66	34	30

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países que são importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Excluída a comunidade de língua alemã da Bélgica.

2. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

Tabela A2.2
Taxas de conclusão no nível pós-ensino médio não-superior (2004)
 Porcentagem de graduados no nível pós-ensino médio não-superior em relação à população na idade típica de conclusão por destinação de programa e gênero

	Total (não duplicado)			ISCED 4A (dirigido à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo A)		ISCED 4B (dirigido à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo B)		ISCED 4C (dirigido à preparação para ingresso direto no mercado de trabalho)		
	H+M	Homens	Mulheres	H+M	Mulheres	H+M	Mulheres	H+M	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	15,4	16,5	14,2	10,3	9,7	5,1	4,5	a	a
	Austrália	m	m	m	a	a	a	a	20,0	23,5
	Áustria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica ^{1,2}	m	m	m	7,6	7,6	2,9	3,1	8,6	10,1
	Canadá	m	m	m	x(8)	x(9)	x(8)	x(9)	4,6	5,9
	Coréia do Sul	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca ^{1,3}	1,0	1,4	0,6	1,0	0,6	a	a	a	a
	Eslováquia	2,8	2,3	3,4	2,8	3,4	a	a	a	a
	Espanha	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia ³	2,3	2,2	2,4	a	a	a	a	4,5	4,8
	França ³	1,2	0,8	1,6	0,6	0,8	a	a	0,6	0,8
	Grécia	9,9	9,1	10,7	a	a	a	a	9,9	10,7
	Holanda ¹	1,2	1,9	0,5	a	a	a	a	1,2	0,5
	Hungria	20,0	18,1	21,9	a	a	a	a	27,0	29,5
	Irlanda	27,7	31,7	23,4	a	a	a	a	27,7	23,4
	Islândia	6,9	7,7	6,0	a	a	a	a	6,9	6,1
	Itália	6,0	4,6	7,5	a	a	a	a	6,0	7,5
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	3,6	4,9	2,3	a	a	a	a	3,6	2,3
México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Noruega	4,3	7,2	1,3	1,1	0,3	a	a	3,9	1,2	
Nova Zelândia	12,0	7,5	16,7	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	
Polônia	13,1	9,6	16,8	a	a	a	a	13,1	16,8	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	30,4	28,8	32,2	25,2	28,2	a	a	5,2	4,0	
Suécia	0,6	0,6	0,5	m	m	a	a	0,6	0,5	
Suíça	14,7	11,4	18,0	4,5	3,7	11,2	15,6	a	a	
Turquia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Média OCDE	7,9	7,6	8,2	2,4	2,5	0,8	1,0	6,0	6,2	
Média UE19	9,0	8,8	9,2	3,2	3,3	0,5	0,5	6,7	6,9	
Países parceiros	Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Federação Russa	m	m	m	a	a	a	a	7	7
	Israel	m	m	m	m	m	a	a	a	a

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países que são importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. É possível que a taxa bruta de conclusão inclua algumas contagens em duplicidade.

2. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

3. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD, Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/141843246636>

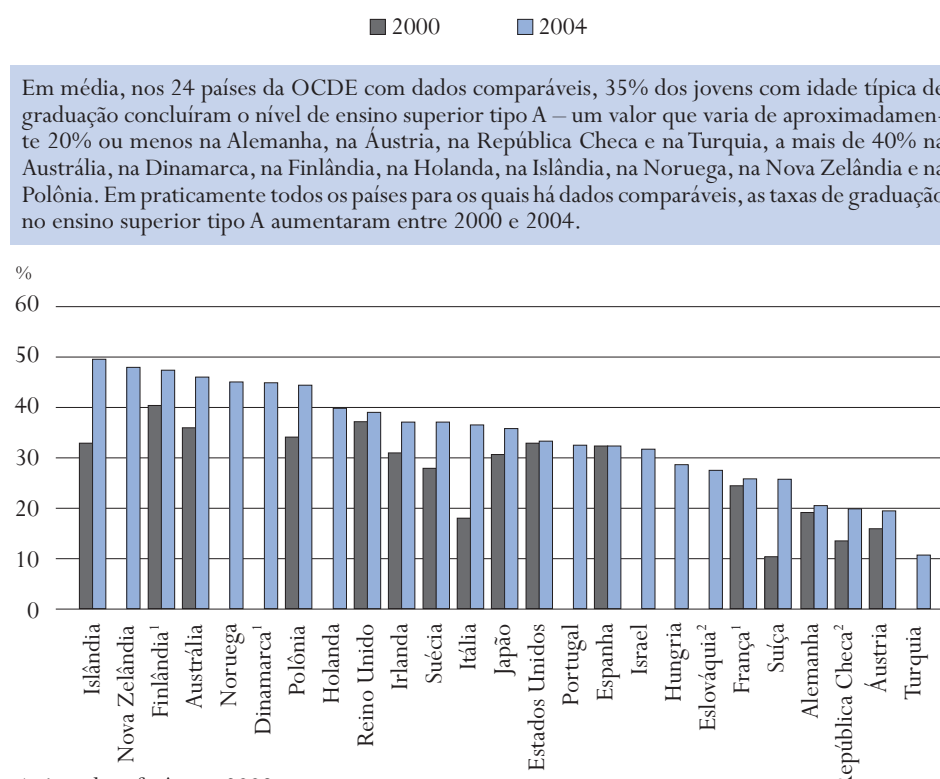
TAXAS ATUAIS DE CONCLUSÃO E SOBREVIVÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Este indicador mostra, em primeiro lugar, o produto dos sistemas educacionais com relação à conclusão do ensino superior – ou seja, a porcentagem da população no grupo etário típico para o ensino superior que frequenta e conclui programas de educação superior – assim como a distribuição de graduados no ensino superior pelos campos educacionais. O indicador mostra ainda as taxas de sobrevivência no nível superior – ou seja, a proporção de novos ingressantes nesse nível específico de educação que concluem uma primeira qualificação. O ensino superior abrange uma ampla gama de programas, mas, de forma geral, esse é um indicador da taxa de produção de conhecimento avançado dos países. Um diploma universitário tradicional está associado à conclusão de cursos de nível superior tipo A; em geral, o tipo B refere-se a cursos de menor duração e, muitas vezes, profissionais. O indicador ainda ressalta a eficiência interna de sistemas de ensino superior.

Resultados básicos

Gráfico A3.1. Taxas de graduação no ensino superior tipo A, (2000, 2004)

O gráfico apresenta o número de estudantes, de qualquer idade, que concluíram programas de ensino superior tipo A pela primeira vez, em 2000 e 2004, como porcentagem do grupo etário que em geral conclui esse nível. Embora nem todos os graduados estejam nessa faixa etária, esses números apresentam uma indicação do número de jovens que estão, hoje, obtendo qualificação de alto nível.



Em média, nos 24 países da OCDE com dados comparáveis, 35% dos jovens com idade típica de graduação concluíram o nível de ensino superior tipo A – um valor que varia de aproximadamente 20% ou menos na Alemanha, na Áustria, na República Checa e na Turquia, a mais de 40% na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Holanda, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia e na Polónia. Em praticamente todos os países para os quais há dados comparáveis, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram entre 2000 e 2004.

1. Ano de referência: 2003.

2. Taxa bruta de graduação pode incluir algumas contagens duplicadas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação no ensino superior tipo A em 2004. Fonte: OECD. Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Outros destaques deste indicador

- As taxas de graduação de programas de nível superior tipo A tendem a ser mais altas em países onde os programas oferecidos são principalmente de curta duração.
- A taxa de conclusão é de 9% no nível superior tipo B e de 1,3% em programas que levam a qualificações de pesquisa avançada.
- Embora haja ampla variação entre os países, na média aproximadamente 30% dos estudantes do nível superior tipo A não conseguem concluir esses programas. As mais altas “taxas de sobrevivência” no nível superior tipo A são relatadas por Coreia do Sul, Irlanda e Japão. Esses países registram taxas superiores a 80%, enquanto as taxas de sobrevivência nos Estados Unidos, no México e na Nova Zelândia são pouco superiores a 50%. Em média, taxas de sobrevivência no nível superior tipo B são mais baixas do que em programas tipo A.

Contexto de políticas

A conclusão do ensino médio não apenas vem-se tornando cada vez mais usual, como também a maioria dos estudantes conclui programas de ensino médio formulados para proporcionar acesso ao ensino superior, o que tem levado a um aumento nas matrículas em programas de ensino superior (ver Indicadores A2 e C2). Os países com altas taxas de conclusão do ensino superior são também aqueles com maior probabilidade de desenvolver ou manter uma força de trabalho altamente qualificada.

Habilidades específicas e conhecimento em ciências são particularmente interessantes, uma vez que representam cada vez mais uma das principais fontes de inovação e de crescimento em economias baseadas no conhecimento (ver Indicador A10). Diferenças entre os países quanto aos resultados dos sistemas educacionais com relação à conclusão do ensino superior por área de educação podem ser influenciadas pelas compensações relativas para diferentes áreas no mercado de trabalho, assim como pelas exigências do mercado com relação à seleção por área de atuação em determinado país.

Taxas de evasão e de sobrevivência no nível superior podem ser indicadores úteis da eficiência interna de sistemas de ensino superior. No entanto, as razões específicas que levam estudantes a abandonar um programa superior são variadas: estudantes podem perceber que escolheram a carreira errada ou o programa educacional errado; podem não conseguir alcançar os padrões estabelecidos por sua instituição de ensino, especificamente em sistemas de educação superior que oferecem acesso relativamente amplo; ou podem encontrar opções atraentes de emprego antes de concluir o programa. A evasão não é necessariamente um indicativo de falha individual de estudantes, mas altas taxas de evasão podem indicar que o sistema educacional não está indo ao encontro dos interesses de seus clientes. Estudantes podem constatar que os programas educacionais oferecidos não atendem a suas expectativas ou a suas necessidades voltadas ao mercado de trabalho. Outra possibilidade é que os programas excedem o número de anos que estudantes consideram justificável para permanecer fora do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

Taxas de conclusão do ensino superior refletem a produção de conhecimento avançado do sistema educacional de cada país. Porém, programas de ensino superior variam amplamente em relação à estrutura e ao escopo entre os países. As taxas de conclusão do ensino superior são influenciadas tanto pelo nível de acesso a programas de nível superior quanto pela demanda por melhores qualificações no mercado de trabalho. Essas taxas também são afetadas pela forma de os países organizarem os níveis e as estruturas de qualificação.

Taxas de conclusão no nível superior

Este indicador faz distinção entre três categorias diferentes de qualificação de nível superior: diplomas de educação superior tipo B (ISCED 5B); diplomas de ensino superior tipo A (ISCED 5A); e qualificações de pesquisa avançada no nível de doutorado (ISCED 6).

Programas de nível superior tipo A são amplamente baseados em teoria e elaborados para proporcionar qualificações que permitam o ingresso em programas de pesquisa avançada e em profissões que requerem altos níveis de qualificação. A organização de programas de nível superior tipo A difere de um país para outro. A estrutura institucional desses programas tanto pode ser a

universidade como outras instituições. A duração dos programas que levam à primeira qualificação de nível superior tipo A varia de três anos – por exemplo, o *Bachelor* (bacharelado), em muitas faculdades da Irlanda e do Reino Unido, na maioria das áreas da educação, e a *Licence* (licenciatura), na França – a cinco anos ou mais – por exemplo, o *Diplom* (graduação), na Alemanha.

Embora em muitos países exista uma distinção clara entre o primeiro e o segundo diplomas universitários – isto é, programas de graduação e de pós-graduação –, essa distinção não existe em outros países, nos quais diplomas que podem ser comparados internacionalmente a um diploma de nível de mestrado são obtidos por meio de um único programa de longa duração. Portanto, para garantir comparabilidade internacional, é necessário comparar programas com duração cumulativa similar, assim como taxas de conclusão de programas de primeiro diploma.

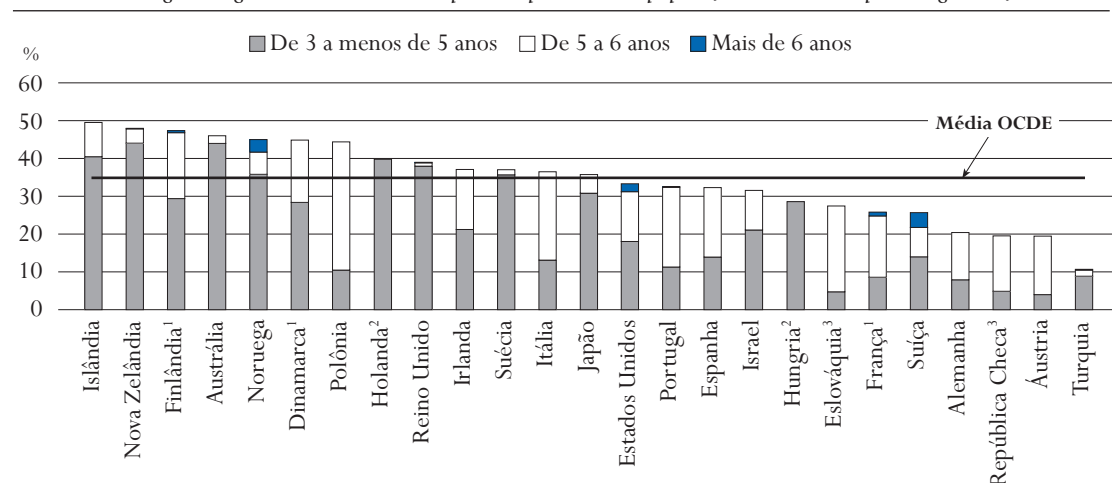
Para permitir comparações independentes das diferenças entre estruturas de graduação nacionais, os programas de ensino superior tipo A são subdivididos de acordo com a duração total teórica de estudos no nível superior. Especificamente, a classificação da OCDE separa programas de acordo com sua duração: média (de três a menos de cinco anos), longa (de cinco a seis anos) e muito longa (mais de seis anos). Diplomas obtidos por meio de programas curtos, com duração inferior a três anos, não são considerados equivalentes à conclusão do nível de educação superior tipo A e, portanto, não estão incluídos nesse indicador. Programas de segundo diploma são classificados de acordo com a duração cumulativa dos programas de primeiro e segundo diplomas. Indivíduos que já possuem um primeiro diploma são excluídos da análise.

Taxas de conclusão de programas de ensino superior tipo A

Em média, nos 24 países da OCDE para os quais há dados comparáveis, 35% das pessoas em idade típica de graduação concluíram o ensino de nível superior tipo A em 2004. Essa taxa varia de

Gráfico A3.2. Taxas de graduação no ensino superior tipo A, por duração de programa (2004)

Porcentagem de graduados no ensino superior tipo A entre a população com idade típica de graduação



1. Ano de referência: 2003.

2. Programas com duração de 3 a menos de 5 anos incluem programas de 5 a mais de 6 anos.

3. A taxa bruta de graduação pode incluir algumas contagens duplicadas.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino superior tipo A.

Fonte: OECD, Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

menos de cerca de 20% ou menos – na Alemanha, na Áustria, na República Checa e na Turquia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Holanda, na Finlândia, na Islândia, na Nova Zelândia e na Polônia (Tabela A3.1).

Em praticamente todos os países para os quais há dados comparáveis disponíveis, as taxas de conclusão de programas tipo A aumentaram entre 2000 e 2004 – muitas vezes, em proporções substanciais. O aumento mais significativo em taxas de conclusão de programas tipo A foi registrado na Itália, onde essa taxa dobrou para 37%, embora tenha sido resultado de mudanças estruturais. Reformas no sistema de ensino superior italiano realizadas em 2002 permitiram que estudantes cursando programas de longa duração obtivessem um diploma após três anos de estudo (Gráfico A3.1).

De maneira similar, na Suíça, o aumento nas taxas de conclusão de programas tipo A deve-se, em grande parte, a reformas no sistema, que não apenas reduziram a duração de programas de primeira graduação como também criaram novas universidades voltadas a ciências aplicadas.

Programas de nível superior tipo A: quanto menor a duração, maiores as taxas de participação e conclusão

Os programas de nível superior tipo A variam consideravelmente em forma e estrutura entre os países, principalmente quanto à sua duração (Gráfico A3.2). De maneira geral, fica evidente que as taxas de graduação de programas tipo A tendem a ser mais altas em países onde a maioria dos programas oferecidos é de curta duração. Por exemplo, na Alemanha, na Áustria, na Eslováquia, na França, na República Checa e na Suíça, a maioria dos estudantes conclui programas de, no mínimo, cinco anos de duração, e as taxas de conclusão de programas de nível superior tipo A são inferiores a 30%. Entretanto, as taxas de conclusão de programas tipo A são iguais ou superiores a aproximadamente 40% na Austrália, na Nova Zelândia e no Reino Unido, onde programas de três a menos de cinco anos são a norma. A Turquia é uma exceção notável: apesar de tipicamente oferecer programas de ensino superior tipo A de curta duração, sua taxa de conclusão nesses programas é a mais baixa entre os países da OCDE.

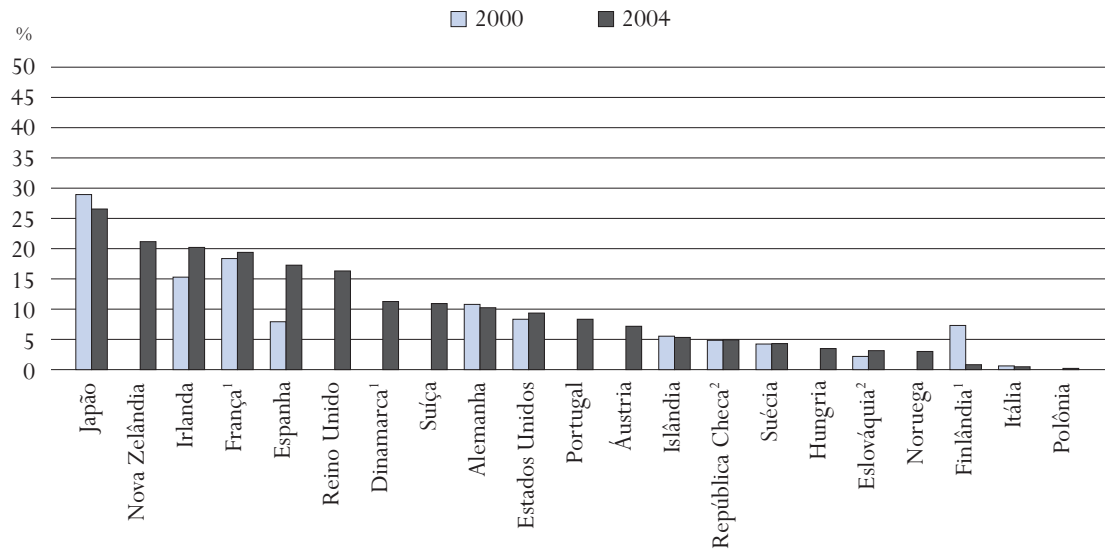
Para resumir essa tendência, nos países da OCDE em que a maioria dos primeiros diplomas é obtida em programas de curta duração, a taxa média de conclusão para todos os programas de primeiro diploma é de aproximadamente 40% do grupo etário típico de graduação em comparação com 29% nos países da OCDE em que a maioria dos primeiros diplomas é obtida em programas de duração longa ou muito longa.

Taxas de conclusão de programas tipo B

Programas de ensino superior tipo B são classificados no mesmo nível de competências de programas de nível superior tipo A, mas têm orientação mais ocupacional e geralmente proporcionam acesso direto ao mercado de trabalho. Tipicamente, esses programas são mais curtos do que os de tipo A – normalmente de dois a três anos – e em geral não têm o objetivo de alcançar diplomas de nível universitário. Em média, as taxas de conclusão em programas de ensino superior tipo B são de 9% de um grupo etário entre os 21 países da OCDE para os quais há dados comparáveis (Tabela A3.1). Na realidade, a conclusão de programas de ensino superior tipo B é uma característica importante do ensino superior em poucos países da OCDE – especialmente Irlanda, Japão e Nova Zelândia, onde mais de 20% do grupo etário obtiveram qualificações tipo B em 2004.

Gráfico A3.3. Taxas de graduação no ensino superior tipo B (2000, 2004)

Porcentagem de graduados no ensino superior tipo B entre a população com idade típica de graduação



1. Ano de referência: 2003.

2. A taxa bruta de graduação pode incluir algumas contagens duplicadas.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino superior tipo B em 2004.

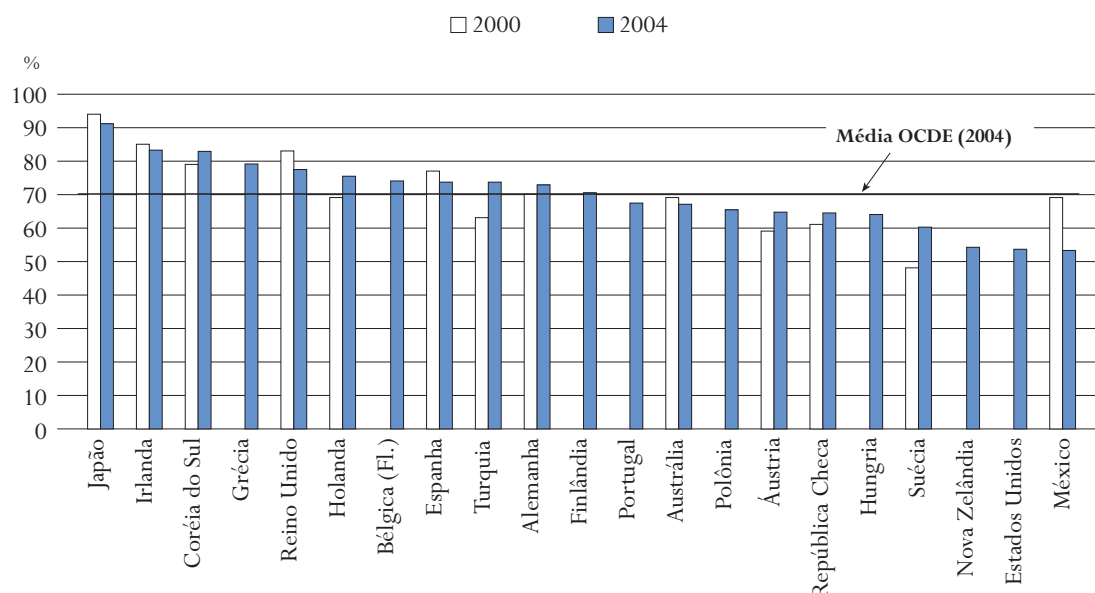
Fonte: OECD. Tabela A1.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>**Quadro A3.1. Taxas de graduação por área de educação e gênero**

Oportunidades de mudanças no mercado de trabalho, diferenças de rendimento entre ocupações e setores bem como políticas e práticas de ingresso de instituições de ensino superior podem influenciar a opção dos estudantes por determinada área de educação. Por sua vez, a relativa popularidade de diversas áreas de educação afeta a demanda por cursos e por equipes docentes, assim como a oferta de novos profissionais. A distribuição de graduados do ensino superior pelas diversas áreas esclarece a importância relativa de áreas distintas em cada país, assim como a proporção relativa de mulheres nelas graduadas. Ver informações adicionais em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c) (*Panorama da Educação 2004*), Tabelas A4.1 e A4.2. Ver atualização de dados em *Education at a Glance 2006* (*Panorama da Educação 2006*), Tabelas A3.3, A3.4 e A3.5, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>.

As tendências de oferta e de conclusão de programas de ensino superior tipo B variam entre os países (Gráfico A3.3). Na Espanha, por exemplo, um aumento significativo nas taxas de conclusão de programas tipo B entre 2000 e 2004 pode ser atribuído ao desenvolvimento de um novo nível avançado: os programas de capacitação profissional específica. Entretanto, na Finlândia, programas tipo B têm sido deixados de lado, e em consequência disso a proporção do grupo etário que conclui esses programas caiu rapidamente durante o mesmo período.

Gráfico A3.4. Taxas de sobrevivência no ensino superior tipo A (2000, 2004)

Número de graduados dividido pelo número de novos ingressantes no ano típico de ingresso a programas específicos



Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de sobrevivência no ensino superior tipo A em 2004.

Fonte: OECD. Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Taxas de conclusão de programas de pesquisa avançada

Nos 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, em média 1,3% da população obteve uma qualificação em pesquisa avançada (como um PhD) em 2004. As porcentagens variam de 0,1% – no México – a mais de 2% – na Alemanha, na Áustria, em Portugal e na Suíça –, chegando a mais de 3% – na Suécia (Tabela A3.1).

Taxas de sobrevivência no nível superior

Em média, nos 21 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, aproximadamente 30% dos estudantes de programas de ensino superior tipo A não conseguiram concluir o programa que cursavam. Taxas de sobrevivência variam amplamente entre os países da OCDE. Nos Estados Unidos, no México e na Nova Zelândia, apenas pouco mais 50% dos indivíduos que ingressam em um programa de ensino superior tipo A concluem seus programas, em contraste com a Coréia do Sul e a Irlanda, onde as taxas de sobrevivência são de 83%, e com o Japão, onde a taxa é de 91% (Gráfico A3.4).

Vale ressaltar que, em cada um dos três países onde as taxas de sobrevivência são as mais altas, programas de ensino superior tipo A têm duração predominantemente curta – entre três e cinco anos. Um fato interessante é que, nesses países, as taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A são inferiores à média OCDE, ao passo que nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Suécia – países que apresentam taxas de sobrevivência entre as mais baixas, comparativamente

– as taxas de ingresso são relativamente altas. O México, por sua vez, registra uma das taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A mais baixas entre os países da OCDE e a taxa de fracasso mais alta nesses programas.

As taxas de sobrevivência de programas de ensino superior tipo B são aproximadamente 62% mais baixas do que as de programas tipo A e também apresentam grande variação entre países. Taxas de sobrevivência de programas de ensino superior tipo B variam de mais de 80% – na comunidade flamenga da Bélgica e no Japão – a menos de 40% – na Grécia. Em geral, programas de ensino superior tipo B têm duração mais curta do que programas tipo A. No entanto, é interessante observar que, na comunidade flamenga da Bélgica, a maioria dos estudantes conclui programas tipo B de duração média (a única opção de programa de ensino superior tipo B) e que o país apresenta a segunda taxa mais alta de sobrevivência no nível superior tipo B, atrás apenas do Japão, país para o qual a distribuição por duração dos estudos não está disponível (Tabela A3.2).

Entre os 12 países da OCDE para os quais há dados comparáveis, as taxas de sobrevivência de programas de pesquisa avançada variam de 34% – na Grécia – a quase 90% – na Itália, no Japão e no México.

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2003-2004 baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas anualmente pela OCDE.

Graduados em nível superior são aqueles que obtêm uma qualificação de nível superior no ano de referência especificado. Esse indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificações de nível superior: i) qualificações de nível superior tipo B (ISCED 5B); ii) qualificações de nível superior tipo A (ISCED 5A); e iii) pesquisa avançada com padrão de doutorado (ISCED 6). Para alguns países, não há dados disponíveis para as categorias requisitadas. Nesses casos, a OCDE considerou os graduados na categoria mais apropriada (ver uma lista de programas incluídos para cada país nos níveis superior tipo A e superior tipo B no Anexo 3, www.oecd.org/edu/eag2006). Programas de nível superior tipo A também são subdivididos de acordo com a duração total teórica dos estudos, de modo permitir comparações independentes de diferenças nos níveis nacionais de programas.

Na Tabela A3.1, taxas de conclusão de programas de primeiro diploma de nível superior (superior tipo A e superior tipo B) são calculadas como taxas brutas de conclusão. Para calcular as taxas brutas de conclusão, os países identificam a idade típica de graduação (ver Anexo 1). Independentemente da idade dos estudantes, o número de graduados é dividido pela população em idade típica de graduação. Contudo, em muitos países, é difícil definir uma idade típica de graduação, visto que os graduados estão dispersos em uma ampla variedade de idades.

Uma taxa líquida de conclusão é calculada para programas de pesquisa avançada (em que a duplicidade de certificados conferidos não constitui um problema), como a soma de taxas de conclusão em idades específicas. A taxa líquida de conclusão pode ser interpretada como uma porcentagem de pessoas em determinado grupo etário que obtêm uma qualificação de nível superior e, portanto, não é afetada por mudanças no tamanho da população ou na idade típica de graduação. Para os países que não puderam dispor de dados tão detalhados, são apresentadas taxas brutas de conclusão.

A taxa de sobrevivência é calculada como a razão entre o número de estudantes que concluíram um diploma inicial durante o ano de referência e o número de novos ingressantes nesse nível n anos

mais cedo, sendo n o número de anos de estudo em período integral exigido para a conclusão de um diploma. O cálculo da taxa de sobrevivência não é definido a partir de uma análise de grupos. Essa estimativa presume um fluxo constante de estudantes no nível superior, devido à necessidade de consistência entre o grupo de graduados no ano de referência e o grupo de ingressantes n anos antes. Esse valor presumido pode ser uma simplificação excessiva da realidade nos países (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

Casos de evasão são definidos como estudantes que deixam um nível específico sem concluir a primeira qualificação nesse nível. Esta diz respeito a qualquer diploma, independentemente da duração dos estudos, obtido ao final de um programa que não exige diploma anterior no mesmo nível como pré-requisito.

Outras referências

A análise do número de graduados em ciências por 100 mil indivíduos entre 25 e 34 anos de idade empregados é outra forma de medir a produção recente de qualificações de alto nível em diferentes sistemas educacionais. Ver informações adicionais em *Education at a Glance* (OECD, 2005c), Tabela A3.2. Ver dados atualizados em *Panorama da Educação 2006*, Tabela A3.5 no site <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>.

Tabela A3.1
Taxas de conclusão do ensino superior (2000, 2004)
 Porcentagem de graduados no ensino superior em relação à população na idade típica de conclusão
 por destinação e duração de programa

	Programas de ensino superior tipo B (primeira graduação)	Programas de ensino superior Tipo A (primeira graduação)				Programas de pesquisa avançada ²	Todos os programas (2000) (primeira graduação)		
		Todos os programas	De 3 a menos de 5 anos ¹	De 5 a 6 anos ¹	Mais de 6 anos		Programas de ensino superior tipo B	Programas de ensino superior tipo A	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	10,2	20,6	8,0	12,6	a	2,1	10,7	19,3
	Austrália	m	46,4	44,4	2,0	n	1,7	m	36,3
	Áustria	7,1	19,6	4,0	15,6	a	2,1	m	16,0
	Bélgica	m	m	m	m	m	1,1	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	0,8	m	27,9
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	1,1	m	m
	Dinamarca ⁴	11,2	45,3	28,6	16,7	n	1,0	m	m
	Eslováquia ³	3,1	27,7	4,8	22,9	a	1,1	2,2	m
	Espanha	17,2	32,6	14,1	18,5	n	1,2	7,9	32,6
	Estados Unidos	9,3	33,6	18,2	13,3	2,1	1,3	8,3	33,2
	Finlândia ⁴	0,8	47,8	29,6	17,6	0,6	1,8	7,3	40,7
	França ⁴	19,3	26,0	8,6	16,4	1,0	1,1	18,3	24,6
	Grécia	m	m	m	m	m	0,8	m	m
	Holanda	a	40,2	x(2)	x(2)	a	1,4	m	m
	Hungria	3,5	28,8	x(2)	x(2)	x(2)	0,6	m	m
	Irlanda	20,1	37,4	21,4	16,0	x(4)	1,1	15,2	31,2
	Islândia	5,3	50,0	40,8	9,2	n	0,2	5,5	33,2
	Itália ⁵	0,5	36,8	13,3	23,6	a	0,7	0,6	18,1
	Japão	26,5	36,1	31,1	5,0	a	0,8	28,8	30,9
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	0,1	m	m
	Noruega	3,0	45,4	36,1	6,0	3,3	1,1	m	m
	Nova Zelândia	21,0	48,4	44,5	3,8	0,2	1,1	m	m
	Polônia	0,2	44,8	10,6	34,3	n	0,9	m	34,4
	Portugal	8,3	32,8	11,4	21,3	0,1	2,5	m	m
	Reino Unido ⁶	16,3	39,3	38,3	0,9	0,1	1,9	m	37,5
	República Checa ³	4,9	19,7	4,9	14,8	a	1,1	4,8	13,6
Suécia	4,3	37,4	36,0	1,4	a	3,1	4,2	28,1	
Suíça	10,9	25,9	14,1	7,9	4,0	2,7	m	10,4	
Turquia	m	10,8	8,9	1,6	0,2	0,2	m	m	
Média OCDE	9,2	34,8	21,4	12,8	0,5	1,3	9,5	27,5	
Média UE19	7,9	33,4	16,7	16,6	0,1	1,4	7,9	26,9	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	0,1	m	m
	Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	31,8	21,3	10,6	a	1,3	m	m

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países que são exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países que são importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Excluídos os estudantes que concluíram, na seqüência, um programa mais longo.

2. A taxa líquida de conclusão é calculada pela soma das taxas de conclusão por idade única, exceto para Coréia do Sul, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Japão e México.

3. É possível que a taxa bruta de conclusão inclua algumas contagens em duplicidade para programas de ensino superior tipo A e tipo B.

4. Ano de referência: 2003.

5. Ano de referência para programas de pesquisa avançada: 2003.

6. A taxa de conclusão para programas de ensino superior tipo B inclui alguns estudantes que concluíram este nível anteriormente e, portanto, os dados para primeira graduação estão superestimados.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

Tabela A3.2

Taxas de sobrevivência no ensino superior (2004)

Calculadas separadamente para programas de ensino superior tipo A e tipo B: número de graduados nesses programas dividido pelo número de novos ingressantes a esses programas na idade típica de ingresso por duração de programa

	Ensino superior tipo A				Ensino superior tipo B				Programas de pesquisa avançada
	Todos os programas	Duração de programas			Todos os programas	Duração de programas			
		De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos	Mais de 6 anos		De 2 a menos de 3 anos	De 3 a 5 anos	5 anos ou mais	
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	
Alemanha	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Austrália	67	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	67
Áustria	65	x(1)	x(1)	a	m	m	m	a	m
Bélgica (fl.)	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslováquia	m	m	m	a	77	80	70	a	m
Espanha	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Estados Unidos	54	x(1)	m	a	m	m	m	m	m
Finlândia	71	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	a	a	m
França	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Grécia	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Holanda	76	76	x(2)	a	a	a	a	a	m
Hungria	64	64	x(2)	x(2)	48	48	m	a	37
Irlanda	83	x(1)	x(1)	x(1)	69	x(5)	x(5)	x(5)	m
Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japão	91	91	90	a	87	87	x(6)	x(6)	89
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	53	53	x(2)	x(2)	63	63	a	a	87
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nova Zelândia	54	55	m	m	42	42	x(6)	x(6)	66
Polônia	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Reino Unido	78	78	84	53	53	x(5)	x(5)	x(5)	70
República Checa	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Suécia	60	x(1)	x(1)	a	68	x(1)	a	a	m
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquia	74	74	x(2)	a	79	79	a	a	75
<i>Média OCDE</i>	<i>70</i>	<i>73</i>	<i>77</i>	<i>8</i>	<i>62</i>	<i>45</i>	<i>35</i>	<i>m</i>	<i>67</i>
<i>Média UE19</i>	<i>71</i>	<i>74</i>	<i>72</i>	<i>11</i>	<i>60</i>	<i>36</i>	<i>41</i>	<i>m</i>	<i>56</i>

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/436145613668>

O QUE JOVENS DE 15 ANOS DE IDADE CONSEGUEM FAZER EM MATEMÁTICA

Este indicador analisa o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em matemática a partir dos dados de 2003, provenientes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE. O indicador descreve a proficiência de cada país em matemática em termos de porcentagem de estudantes que alcançam um entre seis níveis de competência, assim como em termos dos escores médios alcançados pelos estudantes na escala geral de matemática e nos diversos aspectos da matemática. Analisa também a distribuição de escores dos estudantes dentro de cada país.

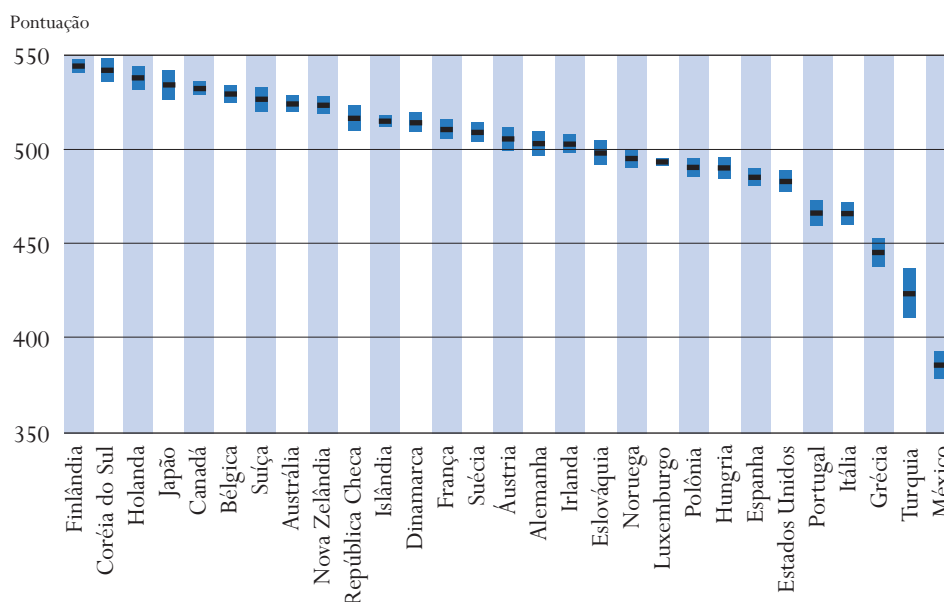
Resultados básicos

Gráfico A4.1. Distribuição de desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

O gráfico resume o desempenho geral de estudantes de 15 anos de idade em diferentes países em relação à escala PISA/OCDE de matemática, de 2003. A largura dos símbolos indica a indeterminação estatística com que o desempenho médio foi estimado.

- Intervalo de confiabilidade de 95% em torno do escore médio
- Escore médio na escala de letramento em matemática

Três países pertencentes à OCDE – Coréia do Sul, Finlândia e Holanda – alcançaram escores médios estatisticamente semelhantes, mais altos que os escores médios nos demais países da OCDE. Os escores médios dos estudantes nesses países – variando de 538 pontos na Holanda a 544 pontos na Finlândia – estão mais de meio nível de proficiência acima da média. Outros onze países – Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Islândia, Japão, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e Suíça – apresentaram escores médios acima da média OCDE. Quatro países – Alemanha, Áustria, Eslováquia e Irlanda – apresentaram desempenho semelhante ao da média OCDE, e os 11 restantes apresentaram desempenho abaixo dessa média.



Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Tabela A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Outros destaques deste indicador

- No mínimo 7% dos estudantes na Bélgica, na Coreia do Sul, na Holanda, no Japão e na Suíça alcançam o nível mais alto de proficiência em matemática (Nível 6). Além disso, nesses países e no Canadá, na Finlândia e na Nova Zelândia, mais de 20% dos estudantes alcançam, no mínimo, o Nível 5. Na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia, entretanto, menos de 6% dos estudantes alcançam esses dois níveis de proficiência.
- Com exceção de Coreia do Sul e Finlândia, em todos os outros países da OCDE pelo menos 10% dos estudantes têm desempenho no Nível 1 ou abaixo dele; e em 12 países essa porcentagem chega a mais de 20% de todos os estudantes. No México e na Turquia, o desempenho da maioria dos estudantes chega no máximo ao Nível 1.
- Na maioria dos países, para o conjunto de 50% dos estudantes cujo desempenho se situa na faixa intermediária, a variação de desempenho excede dois níveis de proficiência; na Alemanha e na Bélgica, essa variação é de aproximadamente 2,4 níveis de proficiência. Essa constatação sugere que os programas educacionais, as escolas e os professores precisam lidar com uma ampla variedade de habilidades e conhecimentos dos estudantes.

A4

Contexto de políticas

Durante grande parte do século passado, o conteúdo de matemática e ciências do currículo escolar foi dominado pela necessidade de proporcionar fundamentos para a capacitação profissional de um pequeno número de matemáticos, cientistas e engenheiros. Contudo, diante do papel crescente da ciência, da matemática e da tecnologia na vida moderna, os objetivos de satisfação pessoal, emprego e participação plena na sociedade exigem que adultos – não apenas os que aspiram a uma carreira científica – adquiram níveis cada vez mais altos de alfabetização matemática, ciências e tecnologia.

Em cada país, o desempenho dos melhores estudantes em matemática e em disciplinas relacionadas pode ter implicações tanto no papel que o país virá a desempenhar no setor de tecnologia avançada no futuro quanto em sua competitividade internacional de forma geral. Inversamente, as deficiências dos estudantes com relação a áreas de competências básicas podem trazer consequências negativas para seu mercado de trabalho, para suas perspectivas de rendimentos e para sua capacidade de participar plenamente na sociedade.

Evidências e explicações

O PISA começa com um conceito de alfabetização em matemática que diz respeito à capacidade de analisar, raciocinar e comunicar-se dos estudantes de forma eficaz quando questionam, resolvem ou interpretam problemas de matemática em uma variedade de situações que envolvam diversos conceitos matemáticos quantitativos, espaciais e probabilísticos, entre outros. Quando se pensa sobre o que a matemática pode significar para cada indivíduo, deve-se considerar até que ponto esse indivíduo tem conhecimento e compreensão de matemática e em que medida consegue ativar suas competências matemáticas para solucionar os problemas que encontra ao longo da vida. Portanto, o PISA apresenta aos estudantes problemas baseados principalmente em situações da vida real formuladas de maneira que aspectos da matemática tenham genuína utilidade em sua resolução. O objetivo da avaliação PISA é determinar em que medida os estudantes, ao enfrentar esses problemas, conseguem ativar seus conhecimentos e suas competências matemáticas para resolvê-los.

Proficiência em matemática

O Gráfico A4.2 apresenta um perfil geral da proficiência dos estudantes na escala combinada de alfabetização em matemática. O comprimento dos componentes coloridos das barras mostra a porcentagem de estudantes proficientes em cada um dos seis níveis que tiveram como base considerações substanciais relacionadas à natureza das competências subjacentes (Quadro A4.2). Em média, nos países da OCDE, 4% dos estudantes alcançam o Nível 6 (o nível mais alto de desempenho), 15% alcançam ou superam o Nível 5, 34% alcançam ou superam o Nível 4, 58% alcançam ou superam o Nível 3, e 79% alcançam ou superam o Nível 2. Embora 8% dos estudantes nos países da OCDE tenham desempenho inferior ao Nível 1, 13% deles alcançam esse nível (Tabela A4.1).

A análise do desempenho individual dos países por nível de proficiência mostra que na Bélgica, na Coreia do Sul, na Holanda, no Japão e na Suíça no mínimo 7% dos estudantes alcançam o nível mais alto de proficiência. Nesses países e no Canadá, na Finlândia e na Nova Zelândia, uma proporção significativa de estudantes também alcança ou ultrapassa o Nível 5 (acima de 20% em cada caso). Entretanto, na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia, menos de 6% dos estudantes alcançam esses dois níveis de proficiência.

Quadro A4.1. O que é alfabetização em matemática no PISA?

No PISA, a matemática enfoca a capacidade de analisar, raciocinar e comunicar-se, de forma eficaz, dos estudantes, à medida que questionam, solucionam e interpretam problemas matemáticos em diversas situações que envolvem conceitos matemáticos quantitativos, espaciais, probabilísticos e outros. O PISA define “alfabetização em matemática” como a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel da matemática no mundo, fazer avaliações fundamentadas e utilizar a matemática de forma a satisfazer suas necessidades de vida como cidadão construtivo, engajado e reflexivo. Essa definição enfoca a medida de conhecimentos e compreensão matemáticos dos estudantes e até que ponto conseguem ativar suas competências matemáticas para solucionar problemas ao longo da vida.

Que escalas são relatadas? A avaliação de matemática do PISA é relatada em uma escala geral de matemática (apresentada neste relatório), composta por quatro elementos: *espaço e forma*, que dizem respeito a fenômenos espaciais e geométricos e suas relações, com base na disciplina curricular geometria; *mudanças e relações* envolvem manifestações matemáticas de mudanças, assim como relações funcionais e dependência entre variáveis, estando mais estreitamente relacionadas à álgebra; *quantidade* envolve fenômenos numéricos, assim como relações e padrões quantitativos que, por sua vez, envolvem familiaridade com números, representação numérica, compreensão do significado das operações, aritmética mental e estimativa; *indeterminação* envolve fenômenos e relações probabilísticos e estatísticos cada vez mais relevantes na sociedade da informação.

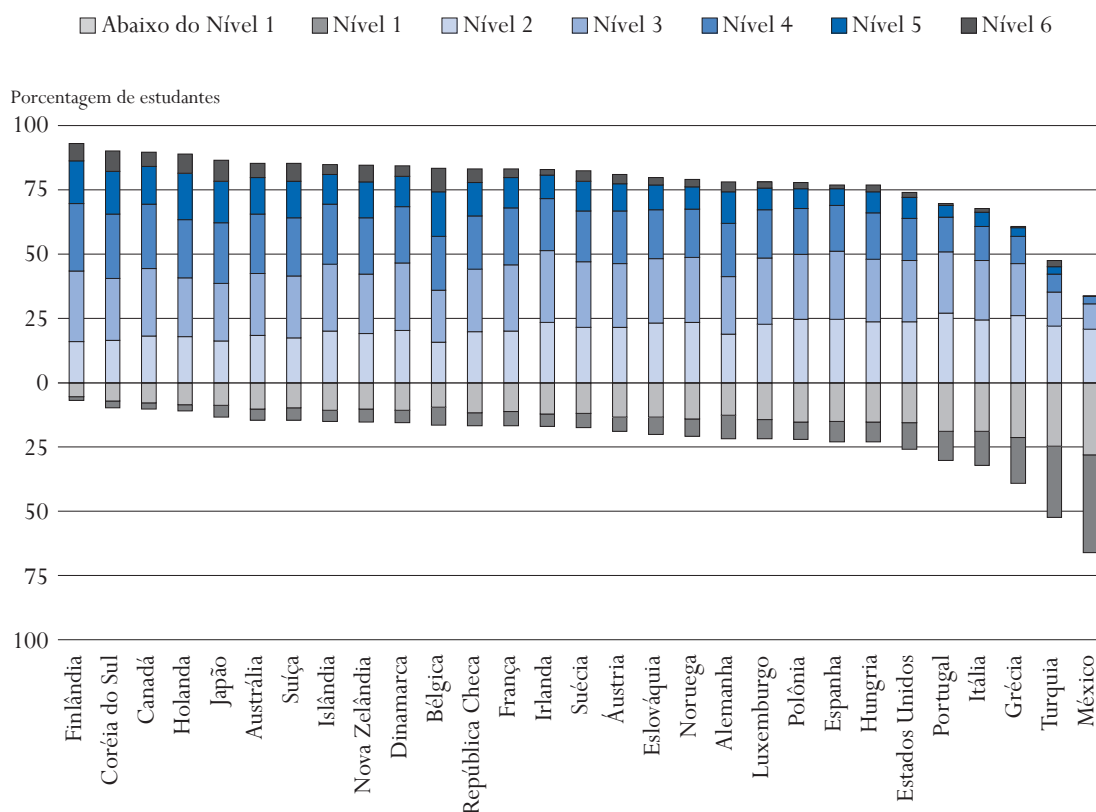
O que significam os escores de escala? Em cada escala, os escores representam os graus de proficiência ao longo de cada dimensão ou aspecto da matemática (neste indicador, a escala combinada). Por exemplo, um escore baixo em uma escala indica que o estudante possui habilidades mais limitadas, enquanto um escore alto indica que o estudante possui habilidades mais avançadas nessa área.

O que são níveis de proficiência? Na tentativa de captar essa progressão, cada escala de matemática é dividida em seis níveis, com base no tipo de conhecimento e nas habilidades que os estudantes devem demonstrar em determinado nível. Os estudantes situados em determinado nível não só têm maior probabilidade de demonstrar conhecimentos e habilidades associados a esse nível, como também as proficiências definidas pelos níveis mais baixos. Desse modo, todos os estudantes que demonstram proficiência no Nível 3 também são proficientes nos Níveis 1 e 2.

Nos países com alta proporção de jovens de 15 anos de idade com escores nos Níveis 5 e 6, como tendência geral, há menos estudantes abaixo do nível mais baixo de proficiência – por exemplo, Coreia do Sul. No entanto, isso nem sempre ocorre. Na Bélgica, por exemplo, o Nível 6 é alcançado por 9% dos estudantes, porém 7% deles não alcançam o Nível 1.

Em 16 países da OCDE, ao menos um terço dos estudantes alcança ou supera o Nível 4 na escala de matemática; em nove desses países, essa porcentagem é superior a 40%. Com exceção de cinco países, em todos os outros países da OCDE a porcentagem de estudantes que alcançam ou superam o Nível 3 fica acima de 50%, chegando a 77% na Finlândia. Com exceção de quatro países,

Gráfico A4.2. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de matemática (2003)



em todos os outros países da OCDE a porcentagem de estudantes que alcançam ou superam o Nível 2 fica acima de 70%.

Enquanto na maioria dos países da OCDE a maior parte dos estudantes alcança ou supera o Nível 2 na escala de matemática, há certo número de estudantes no Nível 1 ou abaixo dele. Com exceção de Coréia do Sul e Finlândia, em todos os outros países da OCDE ao menos 10% de estudantes têm desempenho no Nível 1 ou abaixo dele, e em 12 países essa taxa excede 20% de todos os estudantes. No México e na Turquia, a maioria dos estudantes não é capaz de completar com consistência tarefas acima do Nível 1.

Escores médios em matemática

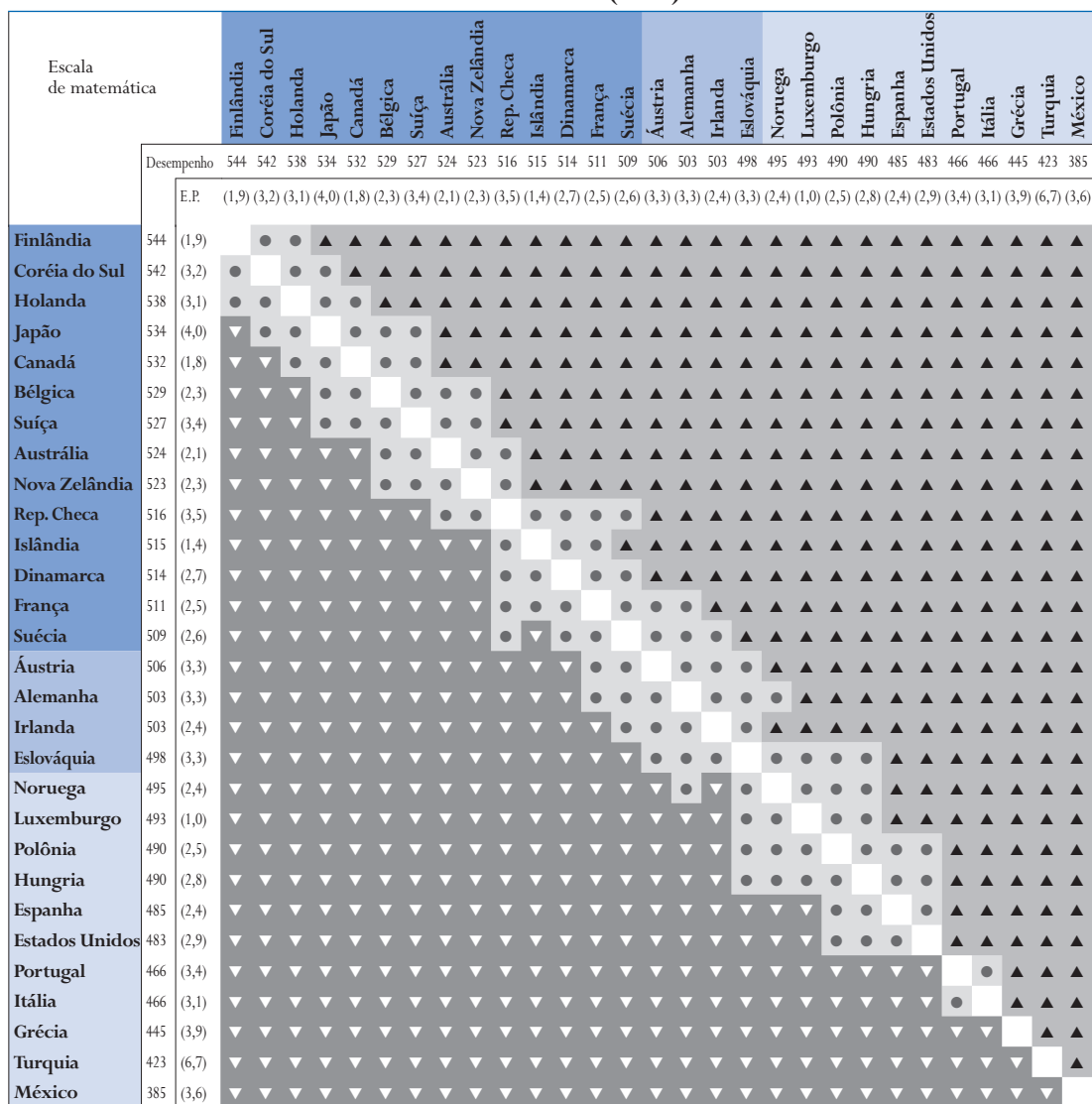
Outra forma de resumir o desempenho dos estudantes e de comparar a posição relativa dos países em termos desse desempenho é a observação dos escores médios de estudantes em cada país. À medida que um desempenho médio alto aos 15 anos de idade seja considerado um indicativo de uma força de trabalho altamente qualificada no futuro, países com alto desempenho médio

Quadro A4.2. O que os estudantes em cada nível de proficiência são capazes de fazer e que escores estão associados aos níveis?

- Estudantes proficientes no **Nível 6 (acima de 668 pontos)** são capazes de conceituar, generalizar e utilizar informações baseadas em suas investigações e em elaboração de situações de problemas complexos. São capazes de associar diferentes fontes e representações de informações e de movimentar-se com flexibilidade entre elas. Os estudantes nesse nível são capazes de elaborar pensamentos e raciocínios matemáticos avançados e de aplicar essa percepção e essa compreensão, juntamente com o domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, a novas abordagens e estratégias para enfrentar situações novas. Os estudantes nesse nível são capazes de formular e comunicar com precisão ações e reflexões sobre suas constatações, suas interpretações, seus argumentos e a adequação destes às situações originais.
- Estudantes proficientes no **Nível 5 (de 607 a 668 pontos)** são capazes de desenvolver e manipular modelos de situações complexas, identificar restrições e especificar hipóteses. São capazes de selecionar, comparar e avaliar estratégias adequadas de resolução de problemas para lidar com problemas complexos relacionados a esses modelos. Os estudantes nesse nível são capazes de trabalhar estrategicamente utilizando habilidades de pensamento e raciocínio abrangentes e desenvolvidas, representações associadas adequadamente, caracterizações simbólicas e formais e percepções pertinentes a essas situações. São capazes de refletir sobre suas ações, formular e comunicar suas interpretações e seu raciocínio.
- Estudantes proficientes no **Nível 4 (de 545 a 606 pontos)** são capazes de trabalhar de forma eficaz com modelos explícitos de situações concretas complexas, que podem envolver restrições ou exigir a formulação de hipóteses. São capazes de selecionar e integrar representações diferentes, inclusive simbólicas, associando-as diretamente a aspectos de situações reais. Os estudantes nesse nível são capazes de utilizar com flexibilidade habilidades e raciocínio desenvolvidos, com alguma percepção nessas situações. São capazes de elaborar e comunicar explicações e argumentos baseados em interpretações, argumentos e ações próprios.
- Estudantes proficientes no **Nível 3 (de 483 a 544 pontos)** são capazes de executar procedimentos claramente descritos, inclusive os que exigem decisões sequenciais. São capazes de selecionar e aplicar estratégias simples de resolução de problemas. Os estudantes nesse nível são capazes de interpretar e utilizar representações baseadas em fontes de informação e elaborar diferentes raciocínios diretamente a partir dessas informações. São capazes de desenvolver comunicações breves relatando suas interpretações, seus resultados e seu raciocínio.
- Estudantes proficientes no **Nível 2 (de 421 a 482 pontos)** são capazes de interpretar e reconhecer situações em contextos que exigem apenas inferência direta. São capazes de extrair informações relevantes a partir de uma única fonte e de utilizar um modo representativo único. Os estudantes nesse nível são capazes de empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções básicos. São capazes de elaborar raciocínio direto e interpretações literais dos resultados.
- Estudantes proficientes no **Nível 1 (de 358 a 420 pontos)** são capazes de responder a questões que envolvem contextos familiares em que todas as informações relevantes são apresentadas e as questões são claramente definidas. São capazes de identificar informações e realizar procedimentos de rotina de acordo com instruções diretas, em situações explícitas. São capazes de realizar ações evidentes na seqüência imediata dos estímulos dados.
- Estudantes com desempenho **abaixo do Nível 1 (abaixo de 358 pontos)** não são capazes de mostrar de forma rotineira os tipos de conhecimentos e habilidades mais básicos que o PISA procura medir.

A4

Gráfico A4.3. Comparações múltiplas de desempenho médio na escala PISA/OCDE de matemática (2003)



Faixa de classificação*

Países da OCDE	Classificação superior	1	1	1	2	4	4	4	7	7	9	10	10	11	12	13	14	15	16	18	19	19	19	22	22	25	25	27	28	29
	Classificação inferior	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	23	23	24	24	24	26	26	27	28

* Uma vez que os dados são baseados em amostras, não é possível relatar a posição exata dos países na classificação. Entretanto, é possível registrar, com 95% de probabilidade, a variação das posições de classificação dentro das quais se situa a média do país.

Instruções:

Leia-se ao longo da linha de um país para comparar o desempenho com o dos países listados na parte superior do gráfico. Os símbolos indicam se o desempenho médio do país em questão é mais baixo do que o do país de comparação, mais alto do que o do país de comparação, ou se não há diferença estatisticamente significativa entre o aproveitamento médio dos dois países.

- ▲ Desempenho médio significativamente mais alto, em termos estatísticos, do que no país de comparação
- Nenhuma diferença estatisticamente significativa em relação ao país de comparação
- ▼ Desempenho médio significativamente mais baixo, em termos estatísticos, do que no país de comparação
- Significativamente acima da média OCDE em termos estatísticos
- Sem diferença estatisticamente significativa em relação à média OCDE
- Significativamente abaixo da média OCDE em termos estatísticos

Fonte: Banco de dados OCDE PISA 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

terão importantes vantagens sociais e econômicas. Esta seção descreve as médias dos países na escala geral e relata brevemente os pontos fortes e fracos relativos dos países nas quatro escalas identificadas no Quadro A4.1 (ver uma indicação das alterações nos escores médios em escalas selecionadas entre as avaliações do PISA realizadas em 2000 e 2003 no Quadro A4.3).

O Gráfico A4.3 apresenta um resumo do desempenho geral dos estudantes em diferentes países na escala combinada de matemática, em termos do escore médio do estudante, indica quais países têm desempenho acima, abaixo ou dentro da média OCDE e compara escores médios entre pares de países. O gráfico também indica o desempenho de países individualmente em comparação com cada um dos demais.

Na escala combinada de matemática, Coréia do Sul, Finlândia e Holanda são os países da OCDE com melhor desempenho. Os escores médios dos estudantes nesses países – variando de 538 pontos, na Holanda, a 544 pontos, na Finlândia – estão mais de meio nível de proficiência acima da média OCDE. Outros 11 países da OCDE – Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Islândia, Japão, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e Suíça – apresentam escores médios acima da média OCDE. Quatro países – Alemanha, Áustria, Eslováquia e Irlanda – têm desempenho similar à média OCDE, e os outros 11 países da OCDE têm desempenho abaixo dela.

A Tabela A4.2 compara os resultados dos desempenhos em diferentes áreas de conteúdo de matemática, permitindo uma avaliação dos pontos fortes e fracos relativos de cada um dos países. Embora não seja apropriado comparar escores de escalas numéricas diretamente entre as diferentes áreas de conteúdo de matemática, é possível determinar os pontos fortes relativos de países nas diferentes áreas de conteúdo de matemática, com base em suas posições relativas nas respectivas escalas. A probabilidade relativa de que um país venha a assumir cada posição em cada escala é determinada pelos escores médios do país, seus erros-padrão e a covariância entre as escalas de desempenho de duas áreas. A partir disso, é possível concluir, com uma probabilidade de 95%, se um país teria classificação significativamente mais alta em termos estatísticos, sem diferenças significativas em termos estatísticos, ou significativamente mais baixa, em termos estatísticos, em uma área do que em outra. Ver detalhes sobre os métodos empregados no *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c).

Para alguns países – especialmente Coréia do Sul, Espanha, Grécia, Itália, México, Portugal e Turquia –, a posição relativa é similar nas quatro áreas de conteúdo de matemática. Entretanto, Alemanha, Áustria, Canadá, Eslováquia, França, Irlanda, Japão, Nova Zelândia, Noruega, República Checa e Suíça registram diferenças de desempenho particularmente grandes entre as áreas de conteúdo e podem justificar atenção ao desenvolvimento e à implementação do currículo. Ver detalhes adicionais em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*).

Para alguns países – especialmente Japão –, a posição relativa é bastante similar nas áreas de conteúdo avaliadas tanto em 2000 quanto em 2003, ao passo que o desempenho é mais baixo nas escalas de quantidade e indeterminação, introduzidas recentemente, em 2003. Por mais errônea que seja a conclusão de que o desempenho em matemática nesses países decaiu, os resultados efetivamente sugerem que a introdução das novas áreas de conteúdo à avaliação ressaltou de forma sutilmente diferente o desempenho geral desses países.

A4

Distribuição do desempenho dos estudantes

Embora os números relativos ao desempenho médio forneçam uma boa indicação do desempenho geral de um país, podem mascarar uma variação significativa de desempenho dentro dos países, refletindo possivelmente desempenhos diversificados entre diferentes grupos de estudantes. Assim sendo, esta seção apresenta informações relativas à distribuição de escores de matemática, analisando a variação de desempenho dentro dos países.

A Tabela A4.3 mostra a distribuição de desempenho dos estudantes dentro dos países. Esta análise é diferente do exame da distribuição de desempenho dos estudantes através dos níveis de proficiência do PISA discutidos na primeira seção. Por um lado, a distribuição dos estudantes através dos níveis de proficiência indica, para cada país, a proporção de estudantes que conseguem demonstrar

Quadro A4.3. Diferenças nos resultados em matemática no PISA 2000 e no PISA 2003

As avaliações do PISA foram realizadas pela primeira vez em 2000, e portanto é possível estimar as diferenças no desempenho em matemática entre o PISA 2000 e o PISA 2003 para as duas escalas utilizadas na avaliação de 2000: *espaço e forma* e *mudanças e relações*. Entretanto, nos dois casos os dados devem ser interpretados com cautela. Em primeiro lugar, uma vez que há dados disponíveis apenas para dois momentos, não é possível avaliar em que medida as diferenças observadas são indicativas de tendências. Em segundo lugar, embora a abordagem geral à medição utilizada pelo PISA seja consistente através dos ciclos, pequenos ajustes continuam a ser realizados, não sendo, portanto, prudente dar muita ênfase a pequenas mudanças nos resultados nesta etapa. Além disso, erros de amostragem e de medição limitam a confiabilidade das comparações de resultados ao longo do tempo. Os dois tipos de erro surgem inevitavelmente quando as avaliações são associadas por meio de um número limitado de itens comuns ao longo do tempo. A faixa de confiança para comparações ao longo do tempo foi ampliada de forma correspondente aos efeitos desses erros.

Tendo em mente advertências, o desempenho na escala de *espaço e forma* permaneceu amplamente semelhante através dos países entre 2000 (494 pontos) e 2003 (496 pontos), embora varie para cada país. Em quatro países da OCDE, houve aumentos estatisticamente significativos nessa escala, variando de 15 pontos – na Itália – a 28 pontos – na Bélgica. Entretanto, o desempenho médio na Islândia e no México diminuiu em 15 e 18 pontos, respectivamente.

Na escala de *mudanças e relações*, entre os 25 países para os quais os dados podem ser comparados, a média OCDE aumentou de 488 pontos, em 2000, para 499 pontos, em 2003 – a maior diferença observada em todas as áreas de avaliação do PISA. Entretanto, novamente há uma ampla variação nos países, e o número dos que apresentaram diferenças nessa escala foi maior do que na escala de *espaço e forma*. Polônia e República Checa registraram aumentos de aproximadamente 30 pontos (equivalentes a cerca de meio nível de proficiência); e Alemanha, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Espanha, Finlândia, Hungria e Portugal registraram aumentos entre 13 e 22 pontos. Não houve aumentos nem diminuições estatisticamente significativos nos escores médios dos demais países.

Fonte: Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (OECD, 2004a), Tabelas 2.1c, 2.1d, 2.2c e 2.2d.

um nível específico de conhecimentos e de habilidades e, portanto, compara países com relação a referências absolutas de desempenho do estudante; por outro lado, a análise a seguir focaliza a distribuição relativa de escores – ou seja, a diferença existente entre os estudantes com níveis mais altos e mais baixos de desempenho dentro de cada país. Esse é um indicador importante da igualdade dos resultados educacionais em matemática.

Os resultados mostram ampla variação no desempenho geral dos estudantes na escala combinada de matemática dentro dos países. A parcela intermediária da população, representando 90% da população total, excede amplamente a variação entre os escores médios dos países de mais alto e mais baixo desempenho. Em quase todos os países da OCDE, esse grupo inclui alguns estudantes com proficiência no Nível 5, e outros cuja proficiência alcança apenas o Nível 1 (Tabela A4.3).

Além disso, a variação de desempenho dos 50% dos estudantes classificados em posição intermediária (por exemplo, a diferença entre o 75° e o 25° percentis) na escala combinada de matemática varia de menos de 120 pontos – no Canadá, na Finlândia, na Irlanda e no México – a mais de 140 pontos – na Alemanha e na Bélgica. Na maioria dos países, essa variação excede dois níveis de proficiência, e na Alemanha e na Bélgica, é de aproximadamente 2,4 níveis de proficiência. Na Bélgica, essa diferença pode ser explicada parcialmente pela diferença entre os desempenhos das comunidades flamenga e francesa. Ver detalhes adicionais em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*).

Até mesmo países com níveis semelhantes de desempenho médio apresentam variações consideráveis nas disparidades de desempenho dos estudantes. Por exemplo, Alemanha e Irlanda apresentam escores médios em torno da média OCDE; no entanto, Irlanda apresenta uma das distribuições mais equilibradas, ao passo que a diferença entre o 75° e o 2° percentis na Alemanha está entre as mais amplas. De maneira similar, na extremidade inferior da escala, Itália e Portugal apresentam níveis de desempenhos médios semelhantes, mas a Itália apresenta uma variação de desempenho muito mais ampla do que Portugal. Entre os países com melhores desempenhos, Finlândia apresenta variação de desempenho muito menor do que Coreia do Sul ou Holanda (Tabela A4.3).

Finalmente, uma comparação entre a variação de desempenho dentro de um país e seu desempenho médio revela que amplas disparidades em desempenho não são uma condição necessária para que um país alcance alto nível de desempenho geral. Por exemplo, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Finlândia e Islândia apresentam desempenho acima da média, porém suas diferenças entre o 75° e o 25° percentis ficam abaixo da média.

Definições e metodologias

Os escores de aproveitamento baseiam-se em avaliações administradas que fazem parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE.

O conjunto de estudantes de 15 anos de idade constitui a população-alvo estudada para este indicador. Operacionalmente, foram incluídos estudantes na faixa etária entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação de testes, estavam matriculados em uma instituição educacional de ensino fundamental 2 ou de ensino médio, independentemente da série ou do tipo de instituição e de estudarem em período integral ou em meio período.

A₄**Outras referências**

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*); *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b) (*Resolvendo Problemas para o Mundo de Amanhã – Primeiras Medidas de Competências Transcurriculares do PISA 2003*); e *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*). Dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org.

Tabela A4.1
Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

Países pertencentes à OCDE	Níveis de proficiência													
	Abaixo do Nível 1 (abaixo de 358 pontos)		Nível 1 (de 358 a 420 pontos)		Nível 2 (de 421 a 482 pontos)		Nível 3 (de 483 a 544 pontos)		Nível 4 (de 545 a 606 pontos)		Nível 5 (de 607 a 668 pontos)		Nível 6 (acima de 668 pontos)	
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.
Alemanha	9,2	(0,8)	12,4	(0,8)	19,0	(1,1)	22,6	(0,8)	20,6	(1,0)	12,2	(0,9)	4,1	(0,5)
Austrália	4,3	(0,4)	10,0	(0,5)	18,6	(0,6)	24,0	(0,7)	23,3	(0,6)	14,0	(0,5)	5,8	(0,4)
Áustria	5,6	(0,7)	13,2	(0,8)	21,6	(0,9)	24,9	(1,1)	20,5	(0,8)	10,5	(0,9)	3,7	(0,5)
Bélgica	7,2	(0,6)	9,3	(0,5)	15,9	(0,6)	20,1	(0,7)	21,0	(0,6)	17,5	(0,7)	9,0	(0,5)
Canadá	2,4	(0,3)	7,7	(0,4)	18,3	(0,6)	26,2	(0,7)	25,1	(0,6)	14,8	(0,5)	5,5	(0,4)
Coréia do Sul	2,5	(0,3)	7,1	(0,7)	16,6	(0,8)	24,1	(1,0)	25,0	(1,1)	16,7	(0,8)	8,1	(0,9)
Dinamarca	4,7	(0,5)	10,7	(0,6)	20,6	(0,9)	26,2	(0,9)	21,9	(0,8)	11,8	(0,9)	4,1	(0,5)
Eslováquia	6,7	(0,8)	13,2	(0,9)	23,5	(0,9)	24,9	(1,1)	18,9	(0,8)	9,8	(0,7)	2,9	(0,4)
Espanha	8,1	(0,7)	14,9	(0,9)	24,7	(0,8)	26,7	(1,0)	17,7	(0,6)	6,5	(0,6)	1,4	(0,2)
Estados Unidos	10,2	(0,8)	15,5	(0,8)	23,9	(0,8)	23,8	(0,8)	16,6	(0,7)	8,1	(0,5)	2,0	(0,4)
Finlândia	1,5	(0,2)	5,3	(0,4)	16,0	(0,6)	27,7	(0,7)	26,1	(0,9)	16,7	(0,6)	6,7	(0,5)
França	5,6	(0,7)	11,0	(0,8)	20,2	(0,8)	25,9	(1,0)	22,1	(1,0)	11,6	(0,7)	3,5	(0,4)
Grécia	17,8	(1,2)	21,2	(1,2)	26,3	(1,0)	20,2	(1,0)	10,6	(0,9)	3,4	(0,5)	0,6	(0,2)
Holanda	2,6	(0,7)	8,4	(0,9)	18,0	(1,1)	23,0	(1,1)	22,6	(1,3)	18,2	(1,1)	7,3	(0,6)
Hungria	7,8	(0,8)	15,2	(0,8)	23,8	(1,1)	24,3	(0,9)	18,2	(0,9)	8,2	(0,7)	2,5	(0,4)
Irlanda	4,7	(0,6)	12,1	(0,8)	23,6	(0,8)	28,0	(0,8)	20,2	(1,1)	9,1	(0,8)	2,2	(0,3)
Islândia	4,5	(0,4)	10,5	(0,6)	20,2	(1,0)	26,1	(0,9)	23,2	(0,8)	11,7	(0,6)	3,7	(0,4)
Itália	13,2	(1,2)	18,7	(0,9)	24,7	(1,0)	22,9	(0,8)	13,4	(0,7)	5,5	(0,4)	1,5	(0,2)
Japão	4,7	(0,7)	8,6	(0,7)	16,3	(0,8)	22,4	(1,0)	23,6	(1,2)	16,1	(1,0)	8,2	(1,1)
Luxemburgo	7,4	(0,4)	14,3	(0,6)	22,9	(0,9)	25,9	(0,8)	18,7	(0,8)	8,5	(0,6)	2,4	(0,3)
México	38,1	(1,7)	27,9	(1,0)	20,8	(0,9)	10,1	(0,8)	2,7	(0,4)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)
Noruega	6,9	(0,5)	13,9	(0,8)	23,7	(1,2)	25,2	(1,0)	18,9	(1,0)	8,7	(0,6)	2,7	(0,3)
Nova Zelândia	4,9	(0,4)	10,1	(0,6)	19,2	(0,7)	23,2	(0,9)	21,9	(0,8)	14,1	(0,6)	6,6	(0,4)
Polônia	6,8	(0,6)	15,2	(0,8)	24,8	(0,7)	25,3	(0,9)	17,7	(0,9)	7,8	(0,5)	2,3	(0,3)
Portugal	11,3	(1,1)	18,8	(1,0)	27,1	(1,0)	24,0	(1,0)	13,4	(0,9)	4,6	(0,5)	0,8	(0,2)
República Checa	5,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,1	(1,0)	24,3	(0,9)	20,8	(0,9)	12,9	(0,8)	5,3	(0,5)
Suécia	5,6	(0,5)	11,7	(0,6)	21,7	(0,8)	25,5	(0,9)	19,8	(0,8)	11,6	(0,6)	4,1	(0,5)
Suíça	4,9	(0,4)	9,6	(0,6)	17,5	(0,8)	24,3	(1,0)	22,5	(0,7)	14,2	(1,1)	7,0	(0,9)
Turquia	27,7	(2,0)	24,6	(1,3)	22,1	(1,1)	13,5	(1,3)	6,8	(1,1)	3,1	(0,8)	2,4	(1,0)
Total OCDE	11,0	(0,3)	14,6	(0,3)	21,2	(0,3)	22,4	(0,3)	17,6	(0,2)	9,6	(0,2)	3,5	(0,2)
Média OCDE	8,2	(0,2)	13,2	(0,2)	21,1	(0,1)	23,7	(0,2)	19,1	(0,2)	10,6	(0,1)	4,0	(0,1)

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006)

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Tabela A4.2
Desempenho médio do estudante e variação em diferentes aspectos da escala PISA/OCDE
de matemática (2003)

Países pertencentes à OCDE	Espaço e forma				Mudanças e relações				Quantidade				Indeterminação			
	Média		Desvio-padrão		Média		Desvio-padrão		Média		Desvio-padrão		Média		Desvio-padrão	
	Score	E.P.	D.P.	E.P.	Score	E.P.	D.P.	E.P.	Score	E.P.	D.P.	E.P.	Score	E.P.	D.P.	E.P.
Alemanha	500	(3,3)	112	(1,9)	507	(3,7)	109	(1,7)	514	(3,4)	106	(1,9)	493	(3,3)	98	(1,7)
Austrália	521	(2,3)	104	(1,7)	525	(2,3)	98	(1,8)	517	(2,1)	97	(1,5)	531	(2,2)	98	(1,6)
Áustria	515	(3,5)	112	(1,7)	500	(3,6)	102	(1,8)	513	(3,0)	86	(1,7)	494	(3,1)	95	(1,7)
Bélgica	530	(2,3)	111	(1,4)	535	(2,4)	117	(1,6)	530	(2,3)	110	(1,8)	526	(2,2)	106	(1,5)
Canadá	518	(1,8)	95	(0,9)	537	(1,9)	92	(0,9)	528	(1,8)	94	(0,9)	542	(1,8)	87	(0,9)
Coréia do Sul	552	(3,8)	117	(2,5)	548	(3,5)	100	(2,4)	537	(3,0)	90	(1,9)	538	(3,0)	89	(1,9)
Dinamarca	512	(2,8)	103	(1,6)	509	(3,0)	98	(1,8)	516	(2,6)	92	(1,6)	516	(2,8)	92	(1,6)
Eslováquia	505	(4,0)	117	(2,3)	494	(3,5)	105	(2,3)	513	(3,4)	94	(2,3)	476	(3,2)	87	(1,8)
Espanha	477	(2,6)	92	(1,4)	481	(2,8)	99	(1,4)	492	(2,5)	97	(1,3)	489	(2,4)	88	(1,4)
Estados Unidos	472	(2,8)	98	(1,4)	486	(3,0)	98	(1,6)	476	(3,2)	105	(1,5)	492	(3,0)	99	(1,5)
Finlândia	539	(2,0)	92	(1,2)	543	(2,2)	95	(1,4)	549	(1,8)	83	(1,1)	545	(2,1)	85	(1,1)
França	508	(3,0)	102	(2,0)	520	(2,6)	100	(2,1)	507	(2,5)	95	(1,8)	506	(2,4)	92	(1,7)
Grécia	437	(3,8)	100	(1,6)	436	(4,3)	107	(1,7)	446	(4,0)	100	(1,7)	458	(3,5)	88	(1,5)
Holanda	526	(2,9)	94	(2,3)	551	(3,1)	94	(2,0)	528	(3,1)	97	(2,4)	549	(3,0)	90	(2,0)
Hungria	479	(3,3)	109	(2,2)	495	(3,1)	99	(2,1)	496	(2,7)	95	(1,9)	489	(2,6)	86	(1,8)
Irlanda	476	(2,4)	95	(1,5)	506	(2,4)	88	(1,4)	502	(2,5)	88	(1,3)	517	(2,6)	89	(1,4)
Islândia	504	(1,5)	94	(1,5)	510	(1,4)	97	(1,2)	513	(1,5)	96	(1,3)	528	(1,5)	95	(1,4)
Itália	470	(3,1)	109	(1,8)	452	(3,2)	103	(1,9)	475	(3,4)	106	(2,0)	463	(3,0)	95	(1,7)
Japão	553	(4,3)	110	(2,9)	536	(4,3)	112	(3,0)	527	(3,8)	102	(2,5)	528	(3,9)	98	(2,6)
Luxemburgo	488	(1,4)	100	(1,2)	487	(1,2)	102	(1,0)	502	(1,1)	91	(1,1)	492	(1,1)	96	(1,0)
México	382	(3,2)	87	(1,4)	364	(4,1)	99	(1,9)	394	(3,9)	95	(1,9)	390	(3,3)	80	(1,5)
Noruega	483	(2,5)	103	(1,3)	488	(2,6)	98	(1,3)	494	(2,2)	94	(1,1)	513	(2,6)	98	(1,1)
Nova Zelândia	525	(2,3)	106	(1,3)	526	(2,4)	103	(1,5)	511	(2,2)	99	(1,3)	532	(2,3)	99	(1,3)
Polônia	490	(2,7)	107	(1,9)	484	(2,7)	100	(1,7)	492	(2,5)	89	(1,7)	494	(2,3)	85	(1,7)
Portugal	450	(3,4)	93	(1,7)	468	(4,0)	99	(2,2)	465	(3,5)	94	(1,8)	471	(3,4)	83	(1,8)
República Checa	527	(4,1)	119	(2,3)	515	(3,5)	100	(1,8)	528	(3,5)	98	(2,1)	500	(3,1)	91	(1,7)
Suécia	498	(2,6)	100	(1,7)	505	(2,9)	111	(1,9)	514	(2,5)	90	(1,7)	511	(2,7)	101	(1,7)
Suíça	540	(3,5)	110	(2,1)	523	(3,7)	112	(2,2)	533	(3,1)	96	(1,7)	517	(3,3)	100	(2,1)
Turquia	417	(6,3)	102	(5,1)	423	(7,6)	121	(5,4)	413	(6,8)	112	(5,1)	443	(6,2)	98	(5,0)
Total OCDE	486	(1,0)	112	(0,7)	489	(1,2)	113	(0,8)	487	(1,1)	108	(0,7)	492	(1,1)	102	(0,7)
Média OCDE	496	(0,6)	110	(0,4)	499	(0,7)	109	(0,5)	501	(0,6)	102	(0,4)	502	(0,6)	99	(0,4)

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

Tabela A4.3
Escore médio e variação no desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

	Média		Desvio-padrão		Percentis											
					5ª		10ª		25ª		75ª		90ª		95ª	
	Escore	E.P.	D.P.	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	503 (3,3)	103 (1,8)	324 (6,1)	363 (5,6)	432 (4,7)	578 (3,5)	632 (3,5)	662 (3,6)							
	Austrália	524 (2,1)	95 (1,5)	364 (4,4)	399 (3,4)	460 (2,7)	592 (2,5)	645 (3,0)	676 (3,5)							
	Áustria	506 (3,3)	93 (1,7)	353 (6,6)	384 (4,4)	439 (4,0)	571 (4,2)	626 (4,0)	658 (5,0)							
	Bélgica	529 (2,3)	110 (1,8)	334 (6,5)	381 (4,6)	456 (3,4)	611 (2,5)	664 (2,4)	693 (2,4)							
	Canadá	533 (1,8)	87 (1,0)	386 (3,1)	419 (2,5)	474 (2,2)	593 (2,1)	644 (2,6)	673 (3,4)							
	Coréia do Sul	542 (3,2)	92 (2,1)	388 (4,6)	423 (4,5)	479 (3,7)	606 (4,2)	659 (5,4)	690 (6,8)							
	Dinamarca	514 (2,7)	91 (1,4)	361 (4,4)	396 (4,5)	453 (3,7)	578 (3,1)	632 (3,7)	662 (4,7)							
	Eslováquia	498 (3,3)	93 (2,3)	342 (6,9)	379 (5,8)	436 (4,6)	565 (3,8)	619 (3,5)	648 (4,1)							
	Espanha	485 (2,4)	89 (1,3)	335 (5,1)	369 (3,5)	426 (3,0)	546 (3,1)	597 (3,5)	626 (3,7)							
	Estados Unidos	483 (2,9)	95 (1,3)	323 (4,9)	357 (4,5)	418 (3,7)	550 (3,4)	607 (3,9)	638 (5,1)							
	Finlândia	544 (1,9)	84 (1,1)	406 (3,8)	438 (2,8)	488 (2,2)	603 (2,3)	652 (2,8)	680 (3,1)							
	França	511 (2,5)	92 (1,8)	352 (6,0)	389 (5,6)	449 (3,7)	575 (3,0)	628 (3,6)	656 (3,5)							
	Grécia	445 (3,9)	94 (1,8)	288 (5,4)	324 (5,1)	382 (4,6)	508 (4,3)	566 (5,3)	598 (5,1)							
	Holanda	538 (3,1)	93 (2,3)	385 (6,9)	415 (5,8)	471 (5,4)	608 (3,8)	657 (3,2)	684 (3,4)							
	Hungria	490 (2,8)	94 (2,0)	335 (5,6)	370 (4,2)	426 (3,0)	556 (3,9)	611 (4,7)	644 (4,6)							
	Irlanda	503 (2,4)	85 (1,3)	360 (4,7)	393 (3,2)	445 (3,4)	562 (3,0)	614 (3,6)	641 (3,3)							
	Islândia	515 (1,4)	90 (1,2)	362 (4,1)	396 (2,7)	454 (2,8)	578 (1,9)	629 (3,0)	658 (3,8)							
	Itália	466 (3,1)	96 (1,9)	307 (6,4)	342 (5,9)	401 (4,3)	530 (3,0)	589 (3,6)	623 (3,7)							
	Japão	534 (4,0)	101 (2,8)	361 (8,2)	402 (6,3)	467 (5,4)	605 (4,4)	660 (6,1)	690 (6,6)							
	Luxemburgo	493 (1,0)	92 (1,0)	339 (3,9)	373 (2,7)	430 (2,2)	557 (1,9)	611 (3,2)	641 (2,7)							
	México	385 (3,6)	85 (1,9)	247 (5,4)	276 (4,7)	327 (4,3)	444 (4,5)	497 (4,7)	527 (5,6)							
	Noruega	495 (2,4)	92 (1,2)	344 (4,0)	376 (3,4)	433 (2,9)	560 (3,3)	614 (3,6)	645 (3,9)							
	Nova Zelândia	524 (2,3)	98 (1,2)	359 (4,1)	394 (3,9)	455 (2,9)	593 (2,2)	650 (3,2)	682 (2,9)							
	Polónia	490 (2,5)	90 (1,3)	343 (5,8)	376 (3,6)	428 (3,1)	553 (2,9)	607 (3,3)	640 (3,5)							
	Portugal	466 (3,4)	88 (1,7)	321 (6,3)	352 (5,3)	406 (5,0)	526 (3,5)	580 (3,3)	610 (3,7)							
	República Checa	517 (3,5)	96 (1,9)	358 (6,2)	392 (5,7)	449 (4,5)	584 (4,0)	641 (4,3)	672 (4,9)							
	Suécia	509 (2,6)	95 (1,8)	353 (5,3)	387 (4,4)	446 (3,0)	576 (3,2)	631 (3,8)	662 (4,8)							
	Suíça	527 (3,4)	98 (2,1)	359 (4,8)	396 (4,2)	461 (3,6)	595 (4,9)	652 (5,2)	684 (6,8)							
Turquia	423 (6,7)	105 (5,3)	270 (5,8)	300 (5,0)	351 (5,3)	485 (8,5)	560 (14,2)	614 (22,7)								
Total OCDE	489 (1,1)	104 (0,7)	315 (2,1)	352 (1,7)	418 (1,6)	563 (1,1)	622 (1,3)	655 (1,8)								
Média OCDE	500 (0,6)	100 (0,4)	332 (1,3)	369 (1,1)	432 (0,9)	571 (0,7)	628 (0,7)	660 (1,0)								

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/564711722418>

VARIAÇÃO NO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA DE JOVENS DE 15 ANOS DE IDADE, ENTRE ESCOLAS E DENTRO DAS ESCOLAS

Este indicador examina a variação no desempenho em matemática dos estudantes entre escolas e dentro das escolas. O indicador também compara a variação entre as escolas no PISA 2000 e no PISA 2003.

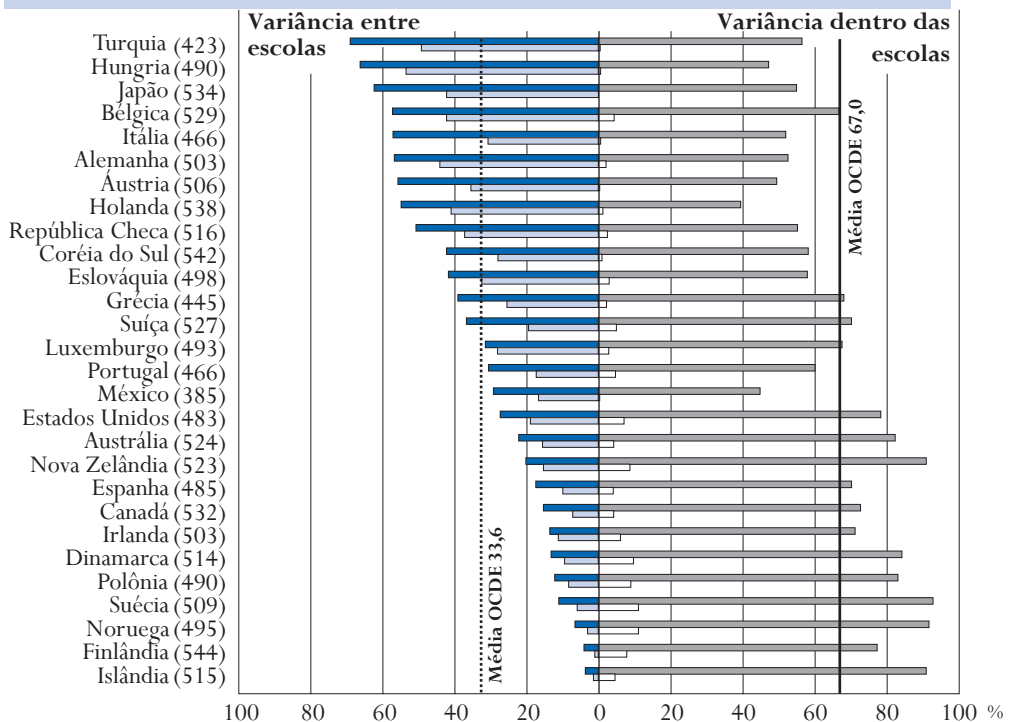
Resultados básicos

Gráfico A5.1. Variância no desempenho de estudantes entre escolas e dentro das escolas na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

O gráfico mostra em que medida o desempenho em matemática varia entre escolas. Quanto mais longo o lado esquerdo da barra, maior a diferença de desempenho entre escolas. Essa diferença é medida pela porcentagem da variância média no desempenho entre escolas. Com pontos neste índice equivalem à variação total no desempenho do estudante entre e dentro das escolas, em média, nos países da OCDE.

- Variância total entre escolas
- Variância total dentro das escolas
- Variância entre escolas explicada pelo índice de status econômico, social e cultural dos estudantes e das escolas
- Variância dentro das escolas explicada pelo índice de status econômico, social e cultural dos estudantes e das escolas

Na Finlândia e na Islândia, a proporção de variância entre escolas representa aproximadamente um décimo do nível médio da OCDE, sendo inferior ou igual a 50% no Canadá, na Dinamarca, na Irlanda, na Noruega, na Polônia e na Suécia. Nesses países, em grande medida, o desempenho dos estudantes não depende das escolas em que estão matriculados. Canadá, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega e Suécia também registram desempenhos melhores ou no mínimo superiores ao nível médio da OCDE. Nesses países, os pais podem preocupar-se menos com a escolha da escola como condição para melhorar o desempenho de seus filhos e contar com padrões de desempenho altos e consistentes em todo o sistema educacional.



Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Tabela A5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

Outros destaques deste indicador

- O desempenho dos estudantes varia amplamente em todos os países da OCDE, mas há também grande variação na amplitude da diferença de desempenho de estudantes em diferentes escolas dentro de cada país. Nos países da OCDE, em média, a diferença no desempenho em matemática entre as escolas representa 34% da variação total com relação ao aproveitamento. No entanto, em nove países, a variação entre escolas representa mais de 50% da variação geral nos países da OCDE, ao passo que em três países essa variação representa menos de 10%.
- Se, por um lado, alguma variância entre escolas pode ser atribuída aos *backgrounds* socioeconômicos dos estudantes, parte dela também pode ser reflexo das características estruturais das escolas e/ou dos sistemas educacionais, e/ou das políticas e práticas de administradores das escolas ou de professores. Portanto, é possível que haja valor agregado associado à frequência a escolas específicas.
- Alguns dos países com bom desempenho no PISA – mas não todos eles – também apresentaram variância entre escolas em níveis baixos ou modestos. Isso sugere que garantir que o desempenho dos estudantes seja similar entre escolas constitui uma meta de política não apenas relevante em si mesma, mas também compatível com a meta de altos padrões de desempenho de maneira geral.

Contexto de políticas

Atender às necessidades de um corpo discente variado e reduzir as diferenças entre o desempenho dos estudantes constituem desafios extraordinários para todos os países. A abordagem que cada país escolheu para atender a essa demanda varia. Alguns países têm sistemas escolares abrangentes, sem diferenciações institucionais ou com diferenciações institucionais limitadas. Esses países procuram oferecer a todos os estudantes oportunidades semelhantes para aprender, exigindo que cada escola e cada professor atenda a gama completa de capacidades, interesses e *backgrounds* dos estudantes. Outros países respondem à diversidade agrupando os estudantes em turmas especiais, organizadas em função de avaliação de capacidade, seja entre escolas ou dentro das escolas, com o objetivo de oferecer serviços que estejam de acordo com o potencial acadêmico e/ou com os interesses de programas específicos. Muitos países oferecem combinações dessas duas abordagens. Mesmo em sistemas escolares abrangentes, é possível que haja variações no nível de desempenho entre escolas, em função de características socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas, ou de diferenças geográficas – por exemplo, entre regiões, províncias ou estados em sistemas federais, ou entre áreas rurais e urbanas. Finalmente, é possível que haja diferenças entre escolas específicas, tais como o tipo ou a qualidade da instrução. Como resultado, mesmo em sistemas abrangentes, os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes podem variar nas escolas. Este indicador examina a variação no desempenho em matemática entre escolas e dentro das escolas.

Evidências e explicações

O Gráfico A5.1 acima mostra diferenças consideráveis na variação das competências em matemática de estudantes de 15 anos de idade dentro de cada país (Tabela A5.1). O comprimento total das barras indica a variância observada no desempenho dos estudantes na escala PISA de matemática. Os valores no Gráfico A5.1 são expressos como porcentagens da variância média entre países da OCDE em relação ao desempenho dos estudantes na escala PISA de matemática.

A média é calculada nos países da OCDE incluídos na tabela. Um valor acima de 100 indica que a variância no desempenho dos estudantes é maior no país correspondente do que na média dos países da OCDE. De forma similar, um valor abaixo de 100 indica desempenho dos estudantes abaixo da média. Por exemplo, a variância no desempenho dos estudantes na Finlândia, na Irlanda e no México fica mais do que 15% abaixo da variância média da OCDE. Entretanto, na Bélgica, no Japão e na Turquia, a variância no desempenho dos estudantes fica, no mínimo, 15% acima do nível médio da OCDE. O nível médio da OCDE é calculado por meio da média aritmética simples dos valores dos respectivos países. Essa média difere do quadrado do desvio-padrão médio da OCDE, apresentado no Capítulo 2 de *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OCDE, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*), uma vez que este último relatório inclui a variação de desempenho entre países, ao passo que a versão anterior apenas utiliza a média da variação de desempenho interna nos países.

No Gráfico A5.1, é feita uma distinção para cada país entre a variação que pode ser atribuída a diferenças nos resultados alcançados por estudantes em escolas diferentes (diferenças entre escolas) e a variação que pode ser atribuída à variação dos resultados dos estudantes dentro das escolas (diferenças dentro das escolas). É importante notar que, devido à maneira como são formadas as amostras de estudantes, a variação dentro das escolas inclui tanto variações entre turmas quanto variações entre estudantes. O comprimento das barras à esquerda da linha central mostra as

diferenças entre escolas e serve ainda para definir a ordem dos países na figura. O comprimento das barras à direita da linha central mostra as diferenças dentro das escolas. Portanto, segmentos mais longos à esquerda da linha central indicam maiores variações no desempenho médio entre diferentes escolas, enquanto segmentos mais longos à direita da linha central indicam maiores variações entre estudantes dentro de uma escola.

Conforme apresentado no Gráfico A5.1, todos os países apresentam variância considerável dentro das escolas, e na maioria deles a variância no desempenho entre escolas também é considerável. Nos países da OCDE, em média, as diferenças de desempenho de estudantes de 15 anos de idade entre escolas representa 34% da variação total no desempenho de estudantes em países da OCDE. Ver no Quadro A5.1 uma indicação da variação entre escolas no PISA 2003 em comparação com o PISA 2000.

Na Hungria e na Turquia, a variação do desempenho entre escolas é particularmente grande e aproximadamente o dobro da variância média entre escolas da OCDE. Na Alemanha, na Áustria, na Bélgica, na Holanda, na Itália, no Japão e na República Checa, a proporção de variância entre escolas ainda é superior a uma vez e meia a variância do nível médio da OCDE (coluna 3, Tabela A5.1). Quando há variação substancial de desempenho entre escolas e menos variação entre estudantes dentro de uma escola, existe uma tendência a agrupar os estudantes em escolas nas quais outros estudantes têm desempenho semelhante. Isso pode ter reflexo nas escolhas de escolas feitas pelas famílias ou na localização residencial, assim como nas políticas de matrículas nas escolas ou na alocação de estudantes em currículos diferentes. Alguns países foram submetidos a avaliações PISA de nível regional, para que fosse possível identificar a variação entre sistemas de educação e entre regiões dentro dos países.

A proporção de variância entre escolas é de aproximadamente um décimo da média OCDE na Finlândia e na Islândia e de 50% ou menos no Canadá, na Dinamarca, na Irlanda, na Noruega, na Polônia e na Suécia. Nesses países, o desempenho é altamente independente das escolas em que os estudantes estão matriculados (Tabela A5.1). Isso sugere que o ambiente de aprendizagem é similar nas maneiras como afeta o desempenho dos estudantes. É importante notar que Canadá, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Islândia, Noruega e Suécia também têm desempenho próximo ou acima do nível médio da OCDE. Nesses países, os pais podem ter menos preocupação com a escolha da escola com o objetivo de melhorar o desempenho de seus filhos e podem confiar nos padrões altos e consistentes de desempenho nas escolas em todo o sistema educacional.

Se, por um lado, alguma variância entre escolas pode ser atribuída ao *background* socioeconômico dos estudantes que ingressam na escola, parte dessa variância também tende a refletir certas características estruturais das escolas e de sistemas educacionais, mas particularmente em sistemas que classificam os estudantes segundo sua capacidade. Alguma variância entre escolas também pode ser atribuída a políticas e práticas de administradores de escolas e professores. Em outras palavras, há um valor agregado associado à frequência a determinadas escolas.

É importante notar que alguns países com alto desempenho também apresentam níveis baixos ou modestos de variância entre escolas. Isso sugere que garantir que o desempenho dos estudantes seja similar entre escolas – talvez prioritariamente por meio da identificação e da reforma de escolas com baixo desempenho – constitui uma meta de política não apenas relevante em si mesma, mas também compatível com a meta de altos padrões de desempenho de maneira geral.

Quadro A5.1. Comparação da variação entre escolas no PISA 2000 e no PISA 2003

Para a maioria dos países, os resultados de 2003 são semelhantes aos observados na avaliação do PISA 2000. Entretanto, há algumas exceções. Na Polônia, por exemplo, o movimento rumo a um sistema educacional mais integrado, desde 1999 – resultando nas diferenciações institucionais que ocorrem atualmente, principalmente após os 15 anos de idade – pode ter contribuído para a dramática redução observada na variação do desempenho de estudantes de 15 anos de idade em matemática entre escolas. A variância entre escolas na Polônia caiu de mais de 50% da variação geral de desempenho na Polônia em 2000 (ver *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD, 2004a, Tabela 4.1b) para apenas 13% em 2003 (ver a mesma publicação, Tabela 4.1a). É importante observar que em todos os países as mudanças entre 2000 e 2003 são muito semelhantes para as duas subescalas de matemática para as quais as tendências podem ser estimadas. Para os objetivos desta comparação, os resultados são apresentados apenas para a escala geral de matemática, embora os dados do PISA 2000 não incluam duas das quatro áreas de conteúdo de matemática utilizadas no PISA 2003. Simultaneamente, o desempenho médio de jovens poloneses de 15 anos de idade é significativamente mais alto nas duas áreas de conteúdo de matemática, e a diferença no desempenho geral entre aqueles com desempenho mais alto e aqueles com desempenho mais baixo diminuiu em relação a 2000. Portanto, o aumento no desempenho médio em matemática pode ser atribuído, em grande parte, ao aumento no desempenho na extremidade inferior da distribuição de desempenho (ou seja, 5°, 10° e 25° percentis). Esse aumento ocorreu em tal proporção que em 2003 pouco menos de 5% dos estudantes situaram-se abaixo dos padrões de desempenho – um nível que 10% dos estudantes poloneses não conseguiram alcançar em 2000 (ver dados em www.pisa.oecd.org).

Em 2003, as diferenças de desempenho entre escolas também foram menores em alguns outros países: por exemplo, na Bélgica, na Grécia e no México, a proporção de variação nacional do desempenho dos estudantes que pode ser atribuída à variância entre escolas ficou entre 8% e 10% abaixo dos valores de 2000. É importante observar que na Bélgica parte dessa diferença pode ser atribuída a mudanças na definição das escolas para os objetivos de amostragem no PISA. Entretanto, na Itália, a proporção da variância entre escolas aumentou em mais de 10%.

Definições e metodologias

Os escores de resultados são baseados em avaliações administradas em 2003, como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE.

A população-alvo estudada para este indicador foi composta por estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, foram incluídos estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação de testes, e que estivessem matriculados em uma instituição educacional, independentemente da série ou do tipo de instituição, e independentemente de terem frequentado a escola em período integral ou em meio-período.

Neste indicador, a variação é expressa pela variância estatística, que é obtida por meio do quadrado do desvio-padrão. Para essa comparação, é utilizada a variância estatística, não o desvio-padrão, para permitir a decomposição de componentes da variação no desempenho dos estudantes. Dadas as razões explicadas no *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*) e principalmente diante dos dados que, nessa tabela, referem-se apenas a estudantes com dados válidos em relação a seu *background* socioeconômico, a variância pode diferir do quadrado do desvio-padrão.

A variação entre escolas é influenciada pela definição e pela organização das escolas dentro dos países bem como pelas unidades escolhidas para fins de amostragem. Por exemplo, em alguns países, algumas das escolas na amostra do PISA foram definidas como unidades administrativas (ainda que incluíssem diversas instituições separadas geograficamente, como ocorre na Itália); em outros países, essas escolas foram definidas como parte de uma instituição educacional maior, que atende estudantes de 15 anos de idade; em outros países, essas escolas foram definidas como edificações escolares; e em outros países ainda, foram definidas a partir de uma perspectiva administrativa (por exemplo, entidades administradas por um diretor). O *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*) fornece uma visão geral de como as escolas são definidas.

Outras referências

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*); *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b) (*Resolvendo Problemas para o Mundo de Amanhã – Primeiras Medidas de Competências Transcurriculares do PISA 2003*); e *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*). Dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org.

Tabela A5.1

Variância no desempenho do estudante entre escolas e dentro das escolas na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

	Variância total no DE ²	Variância expressa como porcentagem da variância média no desempenho do estudante (DE) nos países da OCDE ¹											Variância total entre escolas expressa como porcentagem da variância total dentro do país ⁵	
		Variância total no DE expressa como porcentagem da variância média no desempenho do estudante nos países da OCDE ³		Variância total no DE entre escolas ⁴		Variância explicada pelo índice internacional de <i>status</i> econômico, social e cultural dos estudantes		Variância explicada pelo índice internacional de <i>status</i> econômico, social e cultural dos estudantes e das escolas		Variância explicada pelos programas de estudo dos estudantes		Variância explicada pelos programas de estudo dos estudantes e pelo índice internacional de <i>status</i> econômico, social e cultural		
		Variância explicada entre escolas	Variância explicada dentro das escolas	Variância explicada entre escolas	Variância explicada dentro das escolas	Variância explicada entre escolas	Variância explicada dentro das escolas	Variância explicada entre escolas	Variância explicada dentro das escolas	Variância explicada entre escolas	Variância explicada dentro das escolas	Variância explicada entre escolas		Variância explicada dentro das escolas
Alemanha	9 306	108,3	56,4	52,6	14,1	2,2	43,8	2,2	47,2	1,1	50,7	3,2	51,7	
Austrália	9 036	105,1	22,1	82,3	9,0	4,2	15,4	4,3	1,8	2,8	16,7	6,8	21,1	
Áustria	8 455	98,4	55,5	49,5	7,6	0,6	35,2	0,5	42,6	0,4	45,3	0,9	52,9	
Bélgica	10 463	121,8	56,9	66,7	17,7	4,4	42,0	4,4	49,1	15,8	52,1	17,0	46,0	
Canadá	7 626	88,7	15,1	72,6	4,7	4,2	7,1	4,3	2,6	5,0	7,0	8,5	17,3	
Coréia do Sul	8 531	99,3	42,0	58,2	7,7	1,1	27,8	1,1	21,5	0,6	31,2	1,6	42,0	
Dinamarca	8 289	96,5	13,1	84,2	7,7	9,7	9,3	9,8	1,6	0,1	9,7	9,9	13,4	
Eslováquia	8 478	98,7	41,5	58,0	12,9	3,1	32,3	3,1	26,0	0,4	33,6	3,4	41,7	
Espanha	7 803	90,8	17,2	70,2	6,4	4,1	9,8	4,2	0,0	0,0	9,8	4,2	19,7	
Estados Unidos	9 016	104,9	27,1	78,3	12,1	7,0	18,7	7,2	3,2	2,8	19,2	9,2	25,7	
Finlândia	6 974	81,2	3,9	77,3	0,9	7,9	0,9	7,9	0,0	0,0	0,9	7,9	4,8	
França	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Grécia	8 752	101,8	38,9	68,1	10,3	2,5	25,2	2,3	28,3	-0,0	32,9	2,3	36,3	
Holanda	7 897	91,9	54,5	39,5	8,8	1,3	40,7	1,3	50,8	7,8	51,4	8,4	58,0	
Hungria	8 726	101,5	66,0	47,3	15,6	1,0	53,2	0,7	49,0	-0,1	57,1	0,8	58,3	
Irlanda	7 213	83,9	13,4	71,2	7,8	6,0	11,1	6,1	1,4	4,4	11,0	10,0	15,9	
Islândia	8 123	94,5	3,6	90,9	1,3	4,7	1,3	4,7	0,0	0,0	1,3	4,7	3,8	
Itália	9 153	106,5	56,8	52,0	6,6	0,7	30,5	0,7	26,0	0,1	34,6	0,7	52,2	
Japão	9 994	116,3	62,1	55,0	3,3	0,1	42,0	0,1	5,2	-0,0	42,9	0,1	53,1	
Luxemburgo	8 432	98,1	31,2	67,6	9,3	3,0	27,9	2,9	14,8	14,6	27,8	15,7	31,6	
México	7 295	84,9	29,1	44,8	4,2	0,3	16,6	0,4	12,7	0,0	20,8	0,5	39,4	
Noruega	8 432	98,1	6,5	91,7	2,7	11,1	2,9	11,2	0,2	0,1	2,9	11,2	6,6	
Nova Zelândia	9 457	110,1	20,1	90,9	9,8	8,7	15,2	8,8	0,8	3,1	15,2	11,4	18,1	
Polónia	8 138	94,7	12,0	83,1	7,1	8,9	8,2	9,0	0,8	0,1	8,3	9,0	12,6	
Portugal	7 647	89,0	30,3	60,0	9,5	4,8	17,2	4,8	26,5	8,6	28,6	11,6	33,6	
República Checa	8 582	99,9	50,5	55,2	13,8	2,5	37,0	2,6	34,1	0,2	41,6	2,7	47,8	
Suécia	8 880	103,3	10,9	92,8	4,7	11,2	5,8	11,2	1,5	0,6	6,9	11,6	10,5	
Suíça	9 542	111,0	36,4	70,2	9,4	5,1	19,3	5,1	6,1	1,0	19,8	6,0	34,2	
Turquia	10 952	127,4	68,7	56,5	10,1	0,7	49,0	0,6	42,5	3,1	56,0	3,4	54,9	
Média OCDE	8 593	100,0	33,6	67,0	8,5	4,4	23,0	4,4	17,8	2,6	26,4	6,5		

1. Os componentes da variância foram estimados para todos os estudantes nos países participantes para os quais há dados sobre *background* socioeconômico e programas de estudo. Estudantes matriculados em programas de educação especial foram excluídos destas análises.

2. A variância total no desempenho do estudante é obtida como o quadrado do desvio padrão apresentado em *Learning for Tomorrow's World (OECD, 2004a) (Aprendendo para o Mundo de Amanhã)*, Capítulo 2. Para esta comparação foi utilizada a variância estatística no desempenho do estudante, não o desvio padrão, para permitir a decomposição.

3. A soma dos componentes da variância entre escolas e dentro das escolas, como estimativa a partir de uma amostra, não resulta necessariamente no total apresentado.

4. Em alguns países, em vez de escolas, subunidades dentro das escolas fizeram parte da amostra, o que pode afetar as estimativas de componentes da variância entre escolas. Na Áustria, na Hungria, na Itália, no Japão e na República Checa, escolas com mais de um programa de estudo foram subdivididas em unidades que ofereciam esses programas. Na Holanda, as escolas que forneciam programas para o ensino fundamental 2 e para o ensino médio foram subdivididas em unidades que ofereciam cada nível de programa. No México, as escolas onde o ensino é fornecido em turnos foram subdivididas nas unidades correspondentes. Na Bélgica flamenga, no caso de escolas com diversos campi, a amostra incluiu esses campi; por outro lado, na Bélgica francesa, no caso de escolas com diversos campi, a amostra incluiu a maior unidade administrativa. Na Eslováquia, escolas que utilizavam como idioma de teste o eslovaco e o húngaro foram subdivididas em unidades de acordo com o idioma de ensino.

5. Este índice frequentemente indica a correlação intraclasses (r^2).

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/332470076170>

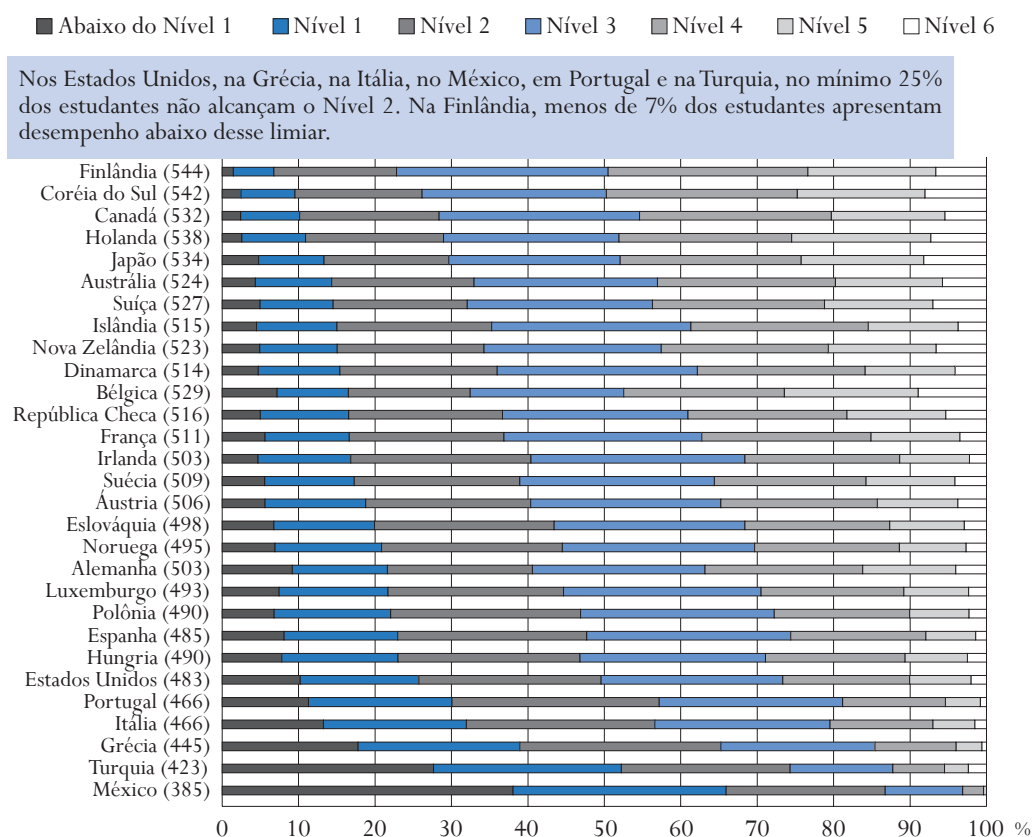
ESTUDANTES DE 15 ANOS DE IDADE COM DESEMPENHO MAIS BAIXO EM MATEMÁTICA (2003)

Este indicador enfoca estudantes com desempenho mais baixo na escala de letramento em matemática do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2003, realizado pela OCDE. Mostra as porcentagens de estudantes que apresentam desempenho nesses níveis, em média, e em cada país, e analisa a influência do *background* dos estudantes e a probabilidade de serem classificados entre aqueles que apresentam os níveis mais baixos de desempenho em matemática. Observa a proficiência em leitura dos estudantes com os níveis mais baixos de desempenho em matemática, com o objetivo de analisar se seu desempenho baixo em matemática reflete uma dificuldade geral na escola ou apenas em matemática.

Resultados básicos

Gráfico A6.1. Porcentagem de estudantes com baixos níveis de proficiência na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

O Nível 2 representa o nível básico de proficiência em que os estudantes começam a demonstrar habilidades que os capacitam a utilizar ativamente a matemática. No Nível 2, são capazes de utilizar: inferências diretas para reconhecer elementos matemáticos de uma situação; uma única representação para ajudar a explorar e compreender uma situação; algoritmos, fórmulas e procedimentos básicos; e de fazer interpretações literais e aplicar raciocínio direto.



Os países estão classificados por ordem crescente da porcentagem de estudantes no Nível 1 e abaixo desse nível.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Tabela A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Outros destaques deste indicador

- Nos países da OCDE, os estudantes provenientes de *backgrounds* menos favorecidos em termos socioeconômicos têm, em média, probabilidade 3,5 vezes maior de tornar-se estudantes com baixo desempenho em matemática – ou seja, de serem classificados no Nível 1 ou abaixo desse nível – do que os estudantes provenientes de *backgrounds* mais favorecidos em termos socioeconômicos.
- A porcentagem de estudantes com os níveis mais baixos de desempenho em matemática e em leitura, assim como os escores médios em leitura para esses estudantes com baixo nível de desempenho em matemática variam entre os países. Em seis países, os estudantes com os níveis mais baixos de desempenho em matemática apresentam escores de leitura abaixo da média de todos os estudantes com os níveis mais baixos em matemática em todos os países; e há porcentagens muito acima da média de estudantes com baixo desempenho em matemática também classificados entre os leitores com os mais baixos desempenhos. Em seis outros países, a situação é inversa: aqueles com os níveis mais baixos de desempenho em matemática apresentam escores de leitura acima da média em comparação a seus colegas, assim como têm uma representação abaixo da média entre os leitores com os níveis de desempenho mais baixos.

Contexto de políticas

Conhecimentos e habilidades em matemática são resultados importantes da educação. Portanto, os países estão enfocando cada vez mais o aperfeiçoamento das realizações matemáticas dos estudantes. Entretanto, constatações do PISA 2003 indicam que mais de 20% dos estudantes nos países da OCDE mostram um nível limitado de letramento matemático – ou seja, são capazes de desempenhar apenas as funções matemáticas mais rotineiras nos contextos mais conhecidos. O foco desse indicador são os estudantes com baixos níveis de realização, devido ao grande número desses estudantes e ao efeito potencialmente grave que sua falta de compreensão matemática pode ter sobre o bem-estar social e econômico. Uma melhor compreensão das condições dos estudantes com baixos níveis de realização em todos os países pode oferecer informações para o desenvolvimento de políticas que permitam garantir, da melhor forma possível, as habilidades em matemática necessárias para que todos os estudantes tenham vidas produtivas.

Evidências e explicações

Este indicador enfoca estudantes cujo desempenho se situa nos níveis mais baixos de proficiência na avaliação de letramento em matemática do PISA 2003. Uma análise inicial apresenta uma visão geral das porcentagens de estudantes com desempenhos nesses níveis, em média, e em cada país, estabelecendo o contexto para análises posteriores. O indicador amplia pesquisas iniciais utilizando o índice composto do PISA de *status* econômico, social e cultural (SESC), para analisar a influência do *background* dos estudantes sobre a probabilidade de esses estudantes serem classificados entre aqueles que apresentam os desempenhos mais baixos em matemática.

Por fim, o indicador observa a proficiência em leitura dos estudantes com níveis mais baixos de desempenho, com o objetivo de analisar se esses estudantes demonstram dificuldades apenas em matemática ou se sua dificuldade em matemática pode refletir uma dificuldade geral na escola.

Desempenho geral na avaliação de letramento em matemática do PISA 2003

A avaliação de alfabetização em matemática do PISA 2003 mede até que ponto estudantes de 15 anos de idade são capazes de analisar, raciocinar e comunicar-se de maneira eficaz, à medida que questionam, solucionam e interpretam problemas matemáticos em uma variedade de situações que envolvem conceitos quantitativos, espaciais, probabilísticos ou outros conceitos matemáticos. Uma das características básicas do PISA é que o desempenho dos estudantes pode ser relatado de acordo com níveis de proficiência. A utilização de níveis de proficiência complementando estatísticas de resumo, tais como escores médios, fornece aos formuladores de políticas um quadro descritivo das habilidades e capacidades dos estudantes, assim como exemplos dos tipos de tarefas que esses estudantes tendem a ser capazes de desempenhar.

A avaliação de matemática do PISA identifica seis níveis de proficiência, representando tarefas de dificuldade crescente. No nível mais alto de proficiência, os estudantes são capazes de aplicar pensamento e raciocínio matemáticos, conceituar e trabalhar com modelos matemáticos complexos, assim como refletir sobre os resultados de modelos e sua aplicação a outras situações. No nível mais baixo de proficiência – Nível 1 –, os estudantes são capazes de seguir instruções diretas e explícitas e desempenhar ações óbvias, aplicando modelos simples a problemas simples, desde que apresentados dentro de contextos familiares. Os estudantes com desempenho abaixo do Nível 1 não são capazes de aplicar, de forma rotineira, as formas mais básicas de conhecimentos e

habilidades matemáticas medidos pela avaliação do PISA. Uma descrição completa dos níveis de proficiência em matemática do PISA e exemplos de itens matemáticos podem ser encontrados em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*).

O Gráfico A6.1 e a Tabela A6.3 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>) mostra um perfil geral da proficiência de jovens de 15 anos de idade na avaliação combinada de alfabetização em matemática, em que o comprimento das barras coloridas representa a porcentagem de estudantes competentes em cada um dos seis níveis de proficiência. Este indicador enfoca esses estudantes representados pelas barras de cor mais escura – ou seja, estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível. São os estudantes que, como descrito acima, são capazes de aplicar apenas as habilidades matemáticas mais básicas.

Nos países da OCDE, mais de um quinto (21,4% dos estudantes de 15 anos de idade) apresentaram desempenho no Nível 1 e abaixo desse nível, o que também ocorreu em 13 dos 29 países da OCDE, quando analisados individualmente. Com exceção da Finlândia, para todos os demais países há no mínimo 10% de estudantes no Nível 1 e abaixo desse nível em matemática. Essa é uma porcentagem significativa do capital humano de um país.

Há também uma variação considerável nos países com relação às porcentagens de estudantes com desempenho nesses níveis. As porcentagens de estudantes que não alcançam sequer níveis mínimos de desempenho em matemática variam de um mínimo de 6,8% – na Finlândia – para um máximo de 66,0% – no México. Limitando a análise a esses países que apresentam níveis de desempenho acima da média OCDE (500 pontos), a variação permanece acentuada, de 6,8% – na Finlândia – a 21,6% – na Alemanha. Além disso, alguns países que apresentam desempenho semelhante em termos de escore médio têm porcentagens diferentes de estudantes com desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível. Por exemplo, embora não haja diferença estatisticamente significativa nos escores médios dos estudantes nos países com os níveis mais altos de desempenho – Canadá e Bélgica –, o Canadá tem uma taxa significativamente mais baixa em termos estatísticos de estudantes com níveis baixos de desempenho do que a Bélgica – 6,4 pontos percentuais. Exemplos semelhantes podem ser encontrados entre países com outros níveis de desempenho geral, como Alemanha e Irlanda – os dois apresentando desempenhos em torno da média OCDE –, países em que as porcentagens de estudantes com baixo desempenho são de 21,6% e 16,8% respectivamente. Essas constatações mostram de que forma os escores médios podem mascarar graus variados de dispersão nos países, e que alguns países realmente demonstram tanto escores altos como variação baixa.

Background socioeconômico e baixo desempenho em matemática

Universalmente, o *background* familiar dos estudantes exerce influência poderosa sobre seu desempenho acadêmico. Constatou-se que, consistentemente, estudantes provenientes de *backgrounds* socioeconômicos menos favorecidos apresentam níveis mais baixos de desempenho em matemática (e em outras disciplinas) do que os estudantes provenientes de *backgrounds* mais favorecidos. Entretanto, isso não ocorre em todos os casos: muitos estudantes de *backgrounds* menos favorecidos apresentam excelentes resultados escolares, ao passo que estudantes de *backgrounds* mais favorecidos apresentam desempenho sofrível. Pesquisas iniciais utilizando dados do PISA constataram uma forte relação entre o desempenho dos estudantes em matemática e uma variedade de medidas

de *background* de estudantes. Por exemplo, constatou-se que, através dos países da OCDE, os estudantes situados no quartil superior de um índice de *status* ocupacional de seus pais obtiveram 93 pontos a mais em matemática do que seus colegas situados no quartil inferior desse índice.

Outro componente importante do relatório inicial do PISA 2003 foi a utilização de um índice composto (SESC) para fornecer uma medida geral do *status* socioeconômico dos estudantes. Este indicador amplia essa pesquisa inicial sobre a relação entre *backgrounds* socioeconômicos dos estudantes e seu desempenho em matemática por meio do emprego de “razão de probabilidade”, para analisar

Quadro A6.1. Uma explicação para razões de probabilidade e um exemplo

Uma razão de probabilidade compara a probabilidade de um evento ocorrer entre dois grupos. Para este indicador, a razão de probabilidade é utilizada para a análise da probabilidade de um estudante com baixo *status* de *background* socioeconômico apresentar baixo desempenho em matemática em relação à probabilidade de um estudante com alto *status* de *background* socioeconômico apresentar baixo desempenho em matemática. O *status* socioeconômico foi definido utilizando-se o índice socioeconômico composto do ISEI-PISA – sendo que baixo indica estudantes situados no 25º percentil do índice ou abaixo desse percentil e alto indica estudantes no 75º percentil ou acima desse percentil. Conforme mostrado pelo indicador, desempenho baixo em matemática é definido como o desempenho situado no Nível 1 de proficiência ou abaixo desse nível.

A tabela a seguir fornece dados utilizados para calcular a razão de probabilidade para um país – nesse caso, a França. Fazendo a leitura através das linhas, 32% dos estudantes com *status* socioeconômico baixo apresentam desempenho no Nível 1 ou abaixo dele e 68% apresentam desempenho acima do Nível 1. Entre estudantes com *status* socioeconômico alto, 10% apresentaram desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível, em comparação com 90% que apresentaram desempenho acima desse nível.

<i>Status</i> socioeconômico	Desempenho na avaliação de letramento em matemática do PISA	
	Porcentagem de estudantes no Nível 1 ou abaixo (P_1)	Porcentagem de estudantes acima do Nível 1 (P_2)
Porcentagem de estudantes no 25º percentil ou abaixo no índice socioeconômico (P_1)	32 (ou P_{11})	68 (P_{12})
Porcentagem de estudantes acima do 75º percentil no índice socioeconômico (P_2)	10 (P_{21})	90 (P_{22})

Utilizando-se a fórmula para a razão de probabilidade:

$$(P_{11}/P_{21})/(P_{12}/P_{22}),$$

o seguinte cálculo é realizado: $[(0,32/0,10)/(0,68/0,90) = 3,2/0,75 = 4,3]$. Desse modo, para a França, a probabilidade de um estudante com baixo *status* socioeconômico apresentar baixo desempenho em matemática é 4,3 vezes maior do que a probabilidade de um estudante com alto *status* socioeconômico apresentar baixo desempenho em matemática.

a probabilidade de estudantes apresentarem desempenho nos níveis mais baixos de proficiência em matemática. Especificamente, razões de probabilidade indicam, nesse caso, maior (ou menor) probabilidade de um estudante com desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, estar associado à sua classificação no quartil inferior de estudantes no índice socioeconômico composto do PISA.

Por exemplo, razões de probabilidade de valor 1 significam que os estudantes classificados no quartil inferior e no quartil superior têm igual probabilidade de apresentar desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível, e que, desse modo, o sistema educacional vem atingindo resultados equitativos para estudantes de diferentes *backgrounds* socioeconômicos. Entretanto, razões de probabilidade acima de 1 significam que os estudantes do quartil inferior têm maior probabilidade de apresentar desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, do que os estudantes do quartil superior; e razões de probabilidade abaixo de 1 significam que os estudantes no quartil socioeconômico mais alto têm maior probabilidade de apresentar desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, do que os estudantes do quartil socioeconômico mais baixo. Razões de probabilidade diferentes de 1 indicam que o *status* socioeconômico exerce influência importante sobre o desempenho em matemática e que há desigualdades potenciais no sistema. O Quadro A6.1 fornece informações e exemplos mais detalhados da forma como as razões de probabilidade são calculadas para este indicador. Por conveniência, os resultados são relatados neste indicador utilizando a expressão “maior probabilidade”, embora no Quadro A6.1 o significado de uma razão de probabilidade seja um pouco mais complexo.

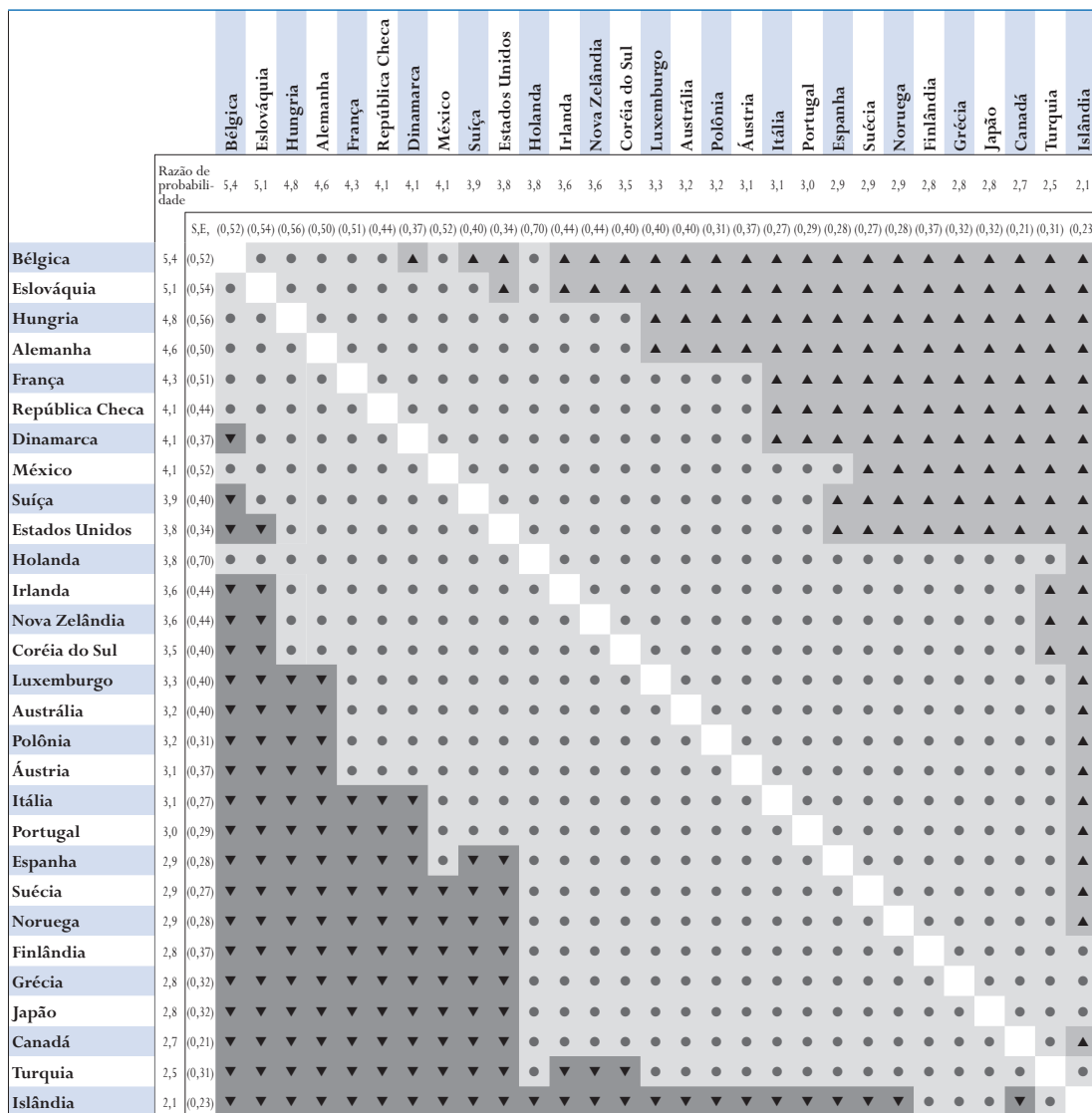
A Tabela A6.1 relata as razões de probabilidade para países individualmente e em geral. Como mostra a tabela, em todos os países, os estudantes provenientes de famílias mais desfavorecidas em termos econômicos, culturais e sociais têm maior probabilidade de apresentar desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, do que estudantes provenientes de famílias mais favorecidas em termos econômicos, culturais e sociais. Embora as razões de probabilidade variem nos países, todos os países da OCDE têm razões acima de 1, indicando resultados desiguais para estudantes de *backgrounds* socioeconômicos diferentes, ainda que em graus distintos. Em todos os países da OCDE, os estudantes do quartil inferior do índice socioeconômico têm probabilidade 3,5 vezes maior, em média, de apresentar desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, na avaliação de letramento em matemática, em comparação aos estudantes no quartil superior.

Em quatro países – Alemanha, Bélgica, Eslováquia e Hungria –, a probabilidade de estudantes com o *status* socioeconômico mais baixo em relação a estudantes com o *status* socioeconômico mais alto apresentarem desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, ficou acima da média OCDE. Em outras palavras, nesses países a competência mínima dos estudantes em matemática está mais fortemente associada a seus *backgrounds*, com uma probabilidade no mínimo 4,6 vezes maior de estudantes no quartil inferior no índice socioeconômico apresentarem desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, em matemática do que estudantes no quartil superior do índice.

A probabilidade de estudantes menos favorecidos em relação aos estudantes mais favorecidos apresentarem desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível, ficou abaixo da média OCDE em oito países – Canadá, Espanha, Grécia, Islândia, Japão, Noruega, Suécia e Turquia –, indicando uma associação mais fraca nesses países entre a competência de estudantes de 15 anos de idade e o *background* familiar. Nesses países, os estudantes do quartil inferior do índice socioeconômico tinham uma probabilidade entre 2,1 a 2,9 vezes maior no índice econômico de apresentar desempenho em matemática no Nível 1, ou abaixo desse nível.

Gráfico A6.2.

Comparações múltiplas da probabilidade dos 25% de estudantes com *status* socioeconômico mais baixo situarem-se entre os 25% de estudantes que apresentaram os desempenhos mais baixos em matemática em relação à probabilidade dos 25% de estudantes com *status* socioeconômico mais alto situarem-se entre os 25% de estudantes que apresentaram os desempenhos mais baixos em matemática (razão de probabilidade) (2003)



Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Instruções: Leia-se ao longo da linha de um país para comparar o desempenho com os países listados na parte superior do gráfico. Os símbolos indicam se a razão de probabilidade do país em questão é mais baixa do que a do país de comparação, mais alta do que a do país de comparação, ou se não há diferença estatisticamente significativa na comparação com a razão de probabilidade do país.

- ▲ Razão de probabilidade significativamente mais alta, em termos estatísticos, do que a do país de comparação.
- Razão de probabilidade não apresenta diferença estatisticamente significativa em relação ao país de comparação.
- ▼ Razão de probabilidade significativamente mais baixa, em termos estatísticos, do que o país de comparação

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Embora a análise anterior compare razões de probabilidade dos países com a média OCDE como forma de examinar a influência relativa do *status* socioeconômico sobre desempenho baixo em matemática nos países, a análise subsequente compara razões de probabilidade entre os países. Nessas comparações entre dois países, quando um deles registra razões de probabilidade altas ou baixas de forma consistente, é possível estabelecer de forma mais clara a capacidade de seus sistemas fomentarem resultados equitativos para estudantes com *backgrounds* socioeconômicos diferentes, o que não se consegue pela simples comparação entre suas razões de probabilidade e a média geral.

O Gráfico A6.2 compara razões de probabilidade entre pares de países, identificando quando dada razão é significativamente mais alta ou mais baixa do que a do país de comparação. Dois agrupamentos distintos de países ficam evidentes nesse gráfico: aqueles com razões de probabilidade consistentemente mais altas do que outros países e aqueles com razões de probabilidade consistentemente mais baixas do que outros países. Dez países – Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, França, Hungria, México, República Checa e Suíça – têm razões de probabilidade mais altas do que no mínimo outros oito países, o que representa um terço dos países da OCDE que participaram do PISA. Oito países – Canadá, Finlândia, Grécia, Islândia, Japão, Noruega, Suécia e Turquia – têm razões de probabilidade mais baixas do que no mínimo outros dez países.

Proficiência em leitura de estudantes com baixo desempenho em matemática

Outra análise útil é examinar o desempenho em leitura desses estudantes cujo desempenho em matemática fica no Nível 1, ou abaixo desse nível. Essa análise pode esclarecer em que medida esses estudantes têm dificuldades especificamente com matemática ou na escola de maneira mais geral. Compreendendo a origem da dificuldade dos estudantes em matemática – se específica da matemática ou mais abrangente –, é possível dirigir intervenções que atendam aos desafios particulares de aprendizagem desses estudantes.

A Tabela A6.2 apresenta os escores médios em leitura para estudantes com os níveis mais baixos de desempenho em matemática, assim como as porcentagens desses estudantes que sequer alcançam esses níveis. Em seis países – Alemanha, Bélgica, Eslováquia, Japão, Luxemburgo e México –, estudantes com os níveis mais baixos de desempenho em matemática têm escores de leitura abaixo da média para os estudantes com os desempenhos mais baixos através dos países; e há porcentagens acima da média de estudantes com níveis baixos em matemática também classificados entre os leitores com pior desempenho. Essas porcentagens sugerem que, nesses países, os estudantes com dificuldades em matemática também têm dificuldades em leitura.

A Espanha é outro país com porcentagem acima da média de estudantes com baixo desempenho em matemática situados entre os leitores com os desempenhos mais baixos, embora o escore médio de leitura para esse grupo não seja significativamente diferente da média OCDE. Entretanto, na Islândia, a porcentagem de estudantes com baixo desempenho em matemática, que também são leitores com os desempenhos mais baixos, é semelhante à média OCDE, embora, aos países, os escores de leitura desses estudantes estejam abaixo da média entre aqueles com os níveis de desempenho mais baixos em matemática.

Em seis outros países – Coreia do Sul, Finlândia, Grécia, Irlanda, Polônia e Suécia –, a situação é inversa: estudantes com os níveis de desempenho mais baixos têm escores de leitura acima

da média em comparação a seus colegas, assim como têm uma representação abaixo da média entre os leitores com pior desempenho. Esses escores sugerem que nesses países a dificuldade dos estudantes com matemática pode representar um efeito de aprendizado especializado – esses estudantes não estão necessariamente apresentando fraco desempenho em matemática devido a seu fraco desempenho em leitura ou a uma dificuldade geral com a escola, mas talvez apresentem alguma deficiência específica em matemática.

Naturalmente, o quadro é muito mais complexo, e para constatar de forma mais abrangente se os estudantes têm problemas de aprendizagem generalizados ou específicos, é preciso analisar também de que maneira os estudantes nos níveis mais baixos em leitura desempenham tarefas matemáticas. Esses resultados são apresentados na Tabela A6.3. A análise conjunta dessas duas tabelas mostra que dois países registram padrões consistentes. No México, há altas porcentagens de estudantes nos níveis mais baixos de leitura que também se situam nos níveis mais baixos de matemática, e vice-versa, sugerindo que os estudantes mexicanos nos níveis mais baixos na escala PISA têm dificuldades na escola de maneira geral. Na Finlândia, há porcentagens baixas de estudantes nos níveis mais baixos de leitura que também se situam nos níveis mais baixos de matemática, e vice-versa, sugerindo que os estudantes finlandeses que apresentaram fraco desempenho no PISA têm mais dificuldades em uma área disciplinar do que em outra.

Definições e metodologias

Os escores de realização baseiam-se em avaliações conduzidas em 2003 como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE.

A população-alvo estudada para este indicador foi composta por estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, foram incluídos estudantes com idade entre 15 anos 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação de testes, e que estivessem matriculados em uma instituição educacional, independentemente da série ou do tipo de instituição e de terem freqüentado a escola em período integral ou em meio período. Subconjuntos da população-alvo foram analisados no Gráfico A6.2 e nas Tabelas A6.2 e A6.3. Estudantes de 15 anos de idade nos níveis mais baixos de desempenho na avaliação de letramento em matemática do PISA – definidos como apresentando desempenho no Nível 1 de proficiência, ou abaixo desse nível – que também se situavam nos quartis superior e inferior do índice de *status* econômico, social e cultural (SESC) foram analisados no Gráfico A6.2. Estudantes de 15 anos de idade com os níveis de desempenho mais baixos na avaliação de alfabetização em matemática do PISA que também apresentaram os níveis mais baixos de desempenho na avaliação de letramento em leitura – definidos como apresentando desempenho no Nível 1 de proficiência, ou abaixo desse nível – foram analisados na Tabela A6.2. Estudantes de 15 anos de idade nos níveis de desempenho mais baixo na avaliação de alfabetização em leitura do PISA que também apresentaram os níveis mais baixos de desempenho na avaliação de alfabetização em matemática foram analisados na Tabela A6.3.

Para testar a consistência das constatações das razões de probabilidade, analistas compararam esses resultados a resultados iniciais da OCDE para gradientes de “risco relativo” e *status* socioeconômico (SSE). Verificaram-se uma correlação forte com o gradiente “risco relativo” e uma correlação relativamente forte com o gradiente SSE. Outras observações sobre os poucos casos em que houve diferenças com relação à última medida podem constituir uma área interessante para análises adicionais.

As análises foram realizadas para 29 de 30 países que participaram do PISA 2003. O Reino Unido não atingiu o padrão de taxa de resposta por unidade, o que impediu sua inclusão nas médias OCDE, embora estimativas para esse país sejam relatadas em gráficos e tabelas que analisam subconjuntos da população, para comparações dentro do país. Sempre que são relatadas, as estimativas para o Reino Unido situam-se no final dos gráficos e tabelas, separadas das estimativas para outros países, lembrando que o valor talvez não seja confiável como são as estimativas de países que atenderam ao padrão de taxa de resposta por unidade do PISA.

Deve-se observar que, nos países da OCDE, os desempenhos em matemática e em leitura estão altamente correlacionados, e que, devido à estrutura do PISA, alguns escores de leitura dos estudantes foram considerados com base em seus escores de matemática, sendo que ambos podem exercer alguma influência sobre os resultados relatados nesta seção. Além disso, deve-se notar que os níveis de proficiência para matemática e para leitura não são equivalentes.

Outras referências

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OECD, 2004a), e em *Relatório Técnico PISA 2003* (OECD, 2005c). Os dados do PISA também estão disponíveis no site: www.pisa.oecd.org. Ver também *Panorama da Educação: Indicadores OECD 2005* (OECD, 2005d).

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*) e em *PISA 2003 Technical Report* (OCDE, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*). Dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org. Ver também *Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition* (OECD, 2005d) (*Panorama da Educação: Indicadores OCDE, 2005*).

Tabela A6.1

Razão de probabilidade de estudantes com *status* socioeconômico mais baixo não apresentarem desempenho mais baixo em matemática em relação à probabilidade de estudantes com *status* socioeconômico mais alto apresentarem desempenho mais baixo em matemática (2003)

	Razão de probabilidade	E.P.	
			▲ A razão de probabilidade do país é significativamente mais alta do que a razão média de probabilidade da OCDE.
			▼ A razão de probabilidade do país é significativamente mais baixa do que a razão média de probabilidade da OCDE.
Alemanha	4,6	(0,50)	▲
Austrália	3,2	(0,40)	
Áustria	3,1	(0,37)	
Bélgica	5,4	(0,52)	▲
Canadá	2,7	(0,21)	▼
Coréia do Sul	3,5	(0,40)	
Dinamarca	4,1	(0,37)	
Eslováquia	5,1	(0,54)	▲
Espanha	2,9	(0,28)	▼
Estados Unidos	3,8	(0,34)	
Finlândia	2,8	(0,37)	
França	4,3	(0,51)	
Grécia	2,8	(0,32)	▼
Holanda	3,8	(0,70)	
Hungria	4,8	(0,56)	▲
Irlanda	3,6	(0,44)	
Islândia	2,1	(0,23)	▼
Itália	3,1	(0,27)	
Japão	2,8	(0,32)	▼
Luxemburgo	3,3	(0,40)	
México	4,1	(0,52)	
Noruega	2,9	(0,28)	▼
Nova Zelândia	3,6	(0,44)	
Polônia	3,2	(0,31)	
Portugal	3,0	(0,29)	
República Checa	4,1	(0,44)	
Suécia	2,9	(0,27)	▼
Suíça	3,9	(0,40)	
Turquia	2,5	(0,31)	▼
Média OCDE	3,5	(0,08)	
Reino Unido ¹	3,3	(0,32)	

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Tabela A6.2

Desempenho em leitura de estudantes com os desempenhos mais baixos em matemática (2003)

▲ Média/porcentagem é significativamente mais alta do que a média/porcentagem em relação à média da OCDE.
▼ Média/porcentagem é significativamente mais baixa do que a média/porcentagem em relação à média da OCDE.

	Escore médio em leitura para estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível em matemática ¹	E.P.		Porcentagem de estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível em matemática que também apresentam desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível em leitura ¹	E.P.	
Alemanha	371	(6,2)	▼	68,4	(3,0)	▲
Austrália	395	(4,6)		53,4	(2,4)	▼
Áustria	376	(5,2)		66,9	(4,1)	
Bélgica	366	(6,7)	▼	67,7	(3,3)	▲
Canadá	395	(3,0)	▲	55,9	(3,1)	
Coréia do Sul	411	(5,3)	▲	45,1	(5,1)	▼
Dinamarca	399	(5,9)	▲	51,5	(3,8)	
Eslováquia	370	(6,1)	▼	68,4	(4,2)	▲
Espanha	386	(5,1)		65,1	(2,8)	▲
Estados Unidos	380	(4,1)		61,9	(2,7)	
Finlândia	408	(7,2)	▲	47,5	(4,8)	▼
França	374	(7,8)		62,1	(3,9)	
Grécia	404	(4,6)	▲	48,2	(2,4)	▼
Holanda	391	(5,8)		60,2	(5,7)	
Hungria	394	(5,3)		54,7	(3,0)	
Irlanda	409	(5,2)	▲	45,9	(3,4)	▼
Islândia	370	(5,4)	▼	63,5	(3,5)	
Itália	394	(5,5)		53,2	(2,5)	▼
Japão	358	(7,1)	▼	71,1	(4,2)	▲
Luxemburgo	364	(5,2)	▼	67,8	(2,9)	▲
México	359	(3,6)	▼	70,1	(1,8)	▲
Noruega	388	(5,9)		56,9	(3,2)	
Nova Zelândia	378	(4,6)		64,7	(3,9)	
Polônia	400	(4,9)	▲	49,5	(2,8)	▼
Portugal	390	(4,9)		56,6	(2,7)	
República Checa	388	(4,8)		60,4	(3,8)	
Suécia	404	(6,0)	▲	48,3	(3,3)	▼
Suíça	375	(5,4)		65,3	(3,7)	
Turquia	385	(4,5)		60,2	(2,7)	
Média OCDE	386	(1,0)		58,7	(0,65)	
Reino Unido ²	m	m		m	m	

1. É importante observar que os níveis de proficiência foram estabelecidos separadamente para a escala de matemática e para a escala de leitura e não são equivalentes.

2. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: Banco de dados de OECD PISA 2003.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

Tabela A6.3

Desempenho em matemática de estudantes com os desempenhos mais baixos em leitura (2003)

▲ Média/porcentagem é significativamente mais alta do que a média/porcentagem média da OCDE.
▼ Média/porcentagem é significativamente mais baixa do que a média/porcentagem média da OCDE.

	Escore médio em matemática para estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível em leitura ¹	E.P.		Porcentagem de estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível em leitura que também apresentam desempenho no Nível 1 ou abaixo desse nível em matemática ¹	E.P.	
Alemanha	390	(4,5)		70,4	(3,0)	
Austrália	393	(4,1)		67,1	(3,2)	
Áustria	402	(4,5)	▲	64,1	(3,2)	
Bélgica	397	(3,8)		64,9	(2,6)	
Canadá	403	(3,2)	▲	64,1	(2,5)	
Coréia do Sul	394	(5,0)		67,8	(5,3)	
Dinamarca	402	(5,6)		61,3	(4,7)	
Eslováquia	404	(4,6)	▲	61,0	(3,0)	▼
Espanha	398	(3,9)		65,1	(2,7)	
Estados Unidos	369	(4,2)	▼	82,3	(2,2)	▲
Finlândia	418	(5,7)	▲	52,5	(4,6)	▼
França	398	(5,3)		64,0	(3,8)	
Grécia	371	(4,8)	▼	71,6	(2,6)	▼
Holanda	416	(5,6)	▲	56,6	(5,5)	▼
Hungria	400	(5,9)		64,7	(4,0)	
Irlanda	383	(5,6)		77,9	(4,6)	▲
Islândia	411	(4,6)	▲	57,1	(4,2)	▼
Itália	372	(5,0)	▼	74,9	(2,5)	▲
Japão	403	(5,9)	▲	61,3	(3,2)	▼
Luxemburgo	393	(3,0)		67,5	(2,5)	
México	333	(3,4)	▼	89,5	(1,3)	▲
Noruega	390	(4,1)		67,5	(3,2)	
Nova Zelândia	387	(4,6)		71,6	(3,3)	
Polônia	388	(4,7)		70,4	(2,9)	
Portugal	380	(4,5)	▼	74,4	(2,7)	▲
República Checa	418	(4,2)	▲	53,4	(4,2)	▼
Suécia	387	(5,5)		67,9	(3,5)	
Suíça	397	(4,0)		67,7	(2,9)	
Turquia	348	(4,4)	▼	85,5	(1,8)	▲
Média OCDE	391	(0,9)		67,7	(0,6)	
Reino Unido ²	m	m		m	m	

1. É importante observar que os níveis de proficiência foram estabelecidos separadamente para a escala de matemática e para a escala de leitura e não são equivalentes.

2. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: Banco de dados de OECD PISA 2003.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/133160111888>

DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL, STATUS SOCIOECONÔMICO E DESEMPENHO DE ESTUDANTES DE 15 ANOS DE IDADE EM MATEMÁTICA (2003)

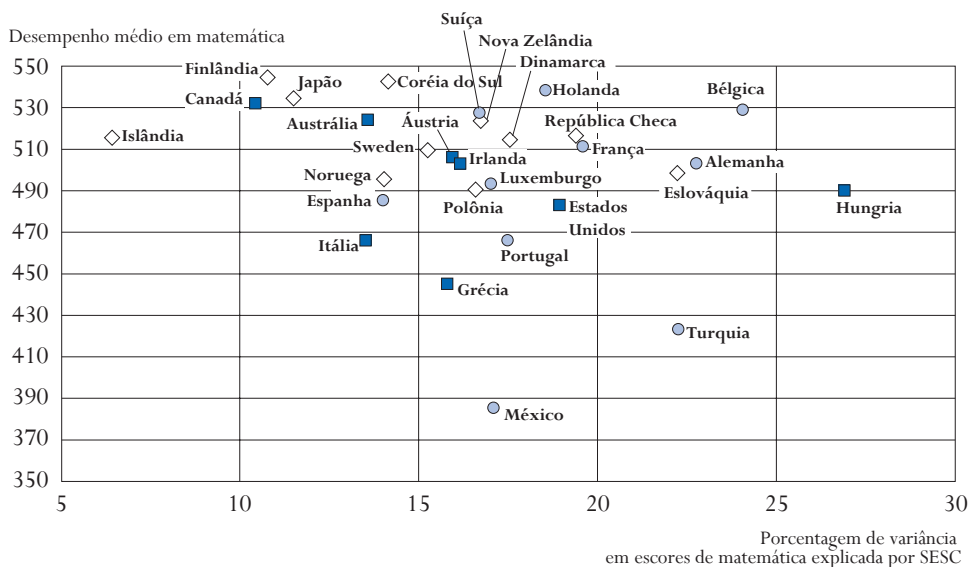
Análises anteriores de dados do PISA mostraram que o *background* socioeconômico é responsável por uma proporção considerável da variância no desempenho em matemática. Algumas influências do *background* socioeconômico são atribuíveis ao impacto da classificação ou seleção do estudante, que se baseiam em práticas de diferenciação existentes nas escolas. Este indicador analisa a influência relativa do *background* socioeconômico e de três formas de diferenciação institucional sobre o desempenho do estudante, na avaliação de letramento em matemática realizada pelo PISA 2003. Também fornece evidências sobre diversas formas de diferenciação institucional e a proporção da variância no desempenho do estudante em matemática associada a essas práticas em relação à proporção de variância que pode ser atribuída a *backgrounds* socioeconômicos dos estudantes.

Resultados básicos

Gráfico A7.1. Desempenho e variância em matemática atribuíveis ao status socioeconômico, por prevalência de repetência nos países da OCDE

Nos países em que grandes proporções de estudantes de 15 anos de idade repetiram o ano letivo, o impacto que o background social exerce sobre o desempenho em matemática tende a ser maior.

Taxa de repetência aos 15 anos de idade: ◇ Menos de 7% ■ Entre 7% e 15% ○ Mais de 15%



Fonte: Banco de dados OECD PISA. Tabela A7.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

Outros destaques deste indicador

- A relação entre desempenho em matemática e diferenças entre escolas é mais evidente em países que oferecem programas educacionais mais diversos. Por exemplo, em países com um ou dois programas, a proporção de variância no desempenho em matemática associada a diferenças entre escolas é de 19,2% em comparação com 42,2% em países que oferecem quatro ou cinco programas.
- Em média, as diferenças entre séries – amplamente relacionadas ao grau em que os estudantes foram retidos em algum momento de suas carreiras escolares – respondem por uma parcela menor da variância no desempenho em matemática do que as diferenças entre escolas e as diferenças entre programas. Entretanto, a relação entre o desempenho em matemática e as diferenças entre séries é geralmente mais evidente entre os países onde porcentagens mais altas de estudantes repetiram um ano letivo. No entanto, em alguns países, em diferentes regiões, idades diferentes de início de escolarização também desempenham papel importante.
- Nos países da OCDE, à medida que aumenta o número de programas educacionais disponíveis para jovens de 15 anos de idade, a proporção da variância nos escores de matemática, associada ao *background* socioeconômico, também tende a crescer. A proporção média de variância nos escores de matemática relacionada a diferenças no *background* socioeconômico dos estudantes varia de 13,8% – nos países com um ou dois programas – a 19,3% – nos países com quatro ou cinco programas.

Contexto de políticas

Atender às diferentes necessidades de um corpo discente e reduzir as diferenças entre o desempenho dos estudantes constituem desafios extraordinários para todos os países. A abordagem que cada país escolheu para atender essa demanda varia. Alguns países têm sistemas escolares abrangentes, sem diferenciações institucionais ou com diferenciações institucionais limitadas. Esses países procuram oferecer a todos os estudantes oportunidades semelhantes para aprender, exigindo que cada escola e cada professor atenda a gama completa de capacidades, interesses e *backgrounds* dos estudantes. Outros países respondem à diversidade agrupando os estudantes em turmas especiais, organizadas em função de avaliação de capacidade, seja entre escolas ou dentro das escolas, com o objetivo de oferecer serviços que estejam de acordo com o potencial acadêmico e/ou com os interesses de programas específicos. Muitos países oferecem combinações dessas duas abordagens.

Mesmo em sistemas escolares abrangentes, pode haver variações significativas nos níveis de desempenho entre escolas, em função de práticas de classificação de estudantes baseadas em interesses ou habilidades através do curso curricular ou de repetência, ou em função de características socioeconômicas e culturais das comunidades atendidas por essas escolas, ou ainda por diferenças geográficas – como diferenças entre regiões, províncias ou estados em sistemas federativos, ou entre áreas rurais e urbanas. Por fim, pode haver diferenças entre escolas individualmente mais difíceis de quantificar ou descrever, parte das quais poderia resultar de diferenças na qualidade ou na eficácia da instrução oferecida. Como resultado, mesmo em sistemas abrangentes, os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes podem variar através das escolas.

De que forma as políticas e os padrões históricos que formam cada sistema escolar nacional afetam e estão relacionados à variação do desempenho dos estudantes entre e dentro das escolas? Os países que têm políticas explícitas de agrupamento de estudantes em turmas especiais, organizadas em função de avaliação de capacidade, mostram um grau mais elevado de desigualdade geral no desempenho dos estudantes do que os países com sistemas educacionais não seletivos? Pesquisas sobre cursos curriculares e outras formas de diferenciação institucional sugerem que, quanto maior a diferenciação das experiências educacionais dos estudantes, mais socialmente estratificados serão seus resultados educacionais (Garet e Delaney, 1988; Lucas, 2001; Ready, Lee e Welner, 2004). Esse fato sugere que alguma parcela das influências do *background* socioeconômico pode ser atribuída a influências de práticas de diferenciação. Este indicador explora as influências de diversas formas de diferenciação institucional sobre a alfabetização em matemática dos estudantes em relação à influência de seus *backgrounds* socioeconômicos.

Evidências e explicações

Este indicador analisa três características de sistemas educacionais nacionais relacionadas à diferenciação entre estudantes. A primeira característica é o número de programas incluídos nos sistemas educacionais de ensino médio e disponíveis a estudantes de 15 anos de idade. A segunda característica é a idade dos estudantes no momento de sua primeira decisão de seguir para o próximo estágio no processo educacional de ensino médio de um país, ou de selecionar (ou ser selecionado para) programas educacionais. A terceira característica é a medida de envolvimento dos países em práticas de retenção de estudantes para repetição de uma série.

O indicador fornece informações descritivas sobre os países com essas características, assim como informações sobre a proporção de variância no desempenho em matemática associado a diferenças

entre escolas, entre séries e entre programas. As variâncias associadas a esses fatores estruturais também são discutidas em relação à parcela de variância no desempenho em matemática que pode ser atribuída a diferenças no *background* socioeconômico dos estudantes.

A Tabela A7.1 apresenta as três práticas de diferenciação institucional analisadas neste indicador para os países da OCDE que relatam resultados. As Colunas 1 e 2 apresentam estatísticas sobre o desempenho do estudante em matemática para cada país: a média e o desvio-padrão da distribuição do desempenho em matemática. Da coluna 3 à coluna 5 são apresentadas as práticas de diferenciação institucional adotadas pelos países. A coluna 6 mostra a proporção de variância no *background* socioeconômico – medida pelo índice PISA de *status* econômico social e cultural dos estudantes (SESC) – que pode ser atribuída a diferenças entre escolas. Da coluna 7 à coluna 9 é apresentada a proporção de variância em escores de matemática associada a diferenças entre escolas, entre séries e entre programas. A coluna 10 mostra a proporção de variância em escores de matemática que pode ser atribuída a diferenças de *background* socioeconômico; essa porcentagem indica a força da relação entre desempenho em matemática e *background* socioeconômico. Os países são apresentados em ordem crescente: em primeiro lugar, conforme o número de programas diferentes ou tipos de escola que oferecem a jovens de 15 anos de idade (coluna 3) e, em segundo lugar, a variância total no desempenho em matemática que pode ser atribuída a diferenças no *status* socioeconômico (coluna 10).

Influência relativa do número de programas diferentes disponíveis a jovens de 15 anos de idade, da idade na primeira seleção e do *background* socioeconômico sobre o desempenho do estudante em matemática

Um dispositivo para diferenciar estudantes é a utilização de instituições ou programas que procuram agrupar os estudantes de acordo com seu desempenho ou outras características. Classificar os estudantes de acordo com seu desempenho geralmente presume que seus talentos serão mais desenvolvidos em um ambiente de aprendizagem em que a estimulação intelectual é igual para todos, e no qual um corpo discente intelectualmente homogêneo favorecerá o ensino eficaz.

Analisando primeiramente o número de programas, a Tabela A7.1 mostra que os países da OCDE apresentam diferenças: alguns praticamente não subdividem o ensino médio até os 15 anos de idade; outros têm quatro ou mais tipos de escola ou de programas educacionais – Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslováquia, Holanda, Irlanda, Luxemburgo, República Checa e Suíça. Comparações transnacionais simples mostram que, embora não esteja relacionado ao desempenho médio nacional em matemática, o número de tipos de escola ou de programas educacionais disponíveis a jovens de 15 anos de idade nos países é responsável por 39% da parcela da variação média da OCDE entre escolas (ver Figura 5.20b em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* [OECD, 2004a]) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*). Também é importante o fato de esse número de tipos de escola e de programas ser responsável por 26% da variação transnacional entre países no peso da relação entre *background* socioeconômico e desempenho do estudante. Em outras palavras, em países com um número maior de tipos de programas, o *background* socioeconômico tende a exercer um impacto significativamente maior sobre o desempenho do estudante, sendo, portanto, muito mais difícil alcançar a equidade.

Uma dimensão importante da diferenciação de estudantes é a idade em que as decisões sobre os tipos de escola são tomadas, associada ao impacto causado nos estudantes que enfrentam essas

opções e em seus pais. Essas decisões ocorrem muito cedo na Alemanha e na Áustria – em torno dos 10 anos de idade. Por sua vez, em países como Espanha, Estados Unidos e Nova Zelândia, não há diferenciação institucional, pelo menos entre escolas, até a conclusão do ensino médio.

Não há correlação estatisticamente significativa entre a idade de seleção e o desempenho médio do país em matemática. Entretanto, a parcela da variação média da OCDE no desempenho do estudante situada entre estudantes e escolas tende a ser muito mais alta nos países com políticas de seleção precoce. De fato, a idade de seleção é responsável por 50% das diferenças entre escolas. Embora esse fato, por si só, não seja surpreendente, uma vez que a variação no desempenho da escola é um resultado planejado de estratificação, as conclusões também mostram que os sistemas educacionais em que a idade de seleção é mais baixa tendem a apresentar disparidades sociais muito maiores. Além disso, a idade de seleção explica 28% da média do país no peso da relação entre o índice PISA de *status* econômico, social e cultural e o desempenho do estudante em matemática.

Quadro A7.1. Notas sobre dados

Este indicador utiliza dados da avaliação de letramento em matemática do PISA 2003 (para estatísticas de desempenho em matemática); questionários de *background* de estudantes (para porcentagem de repetentes aos 15 anos de idade); e dados no nível macro fornecidos por Gerentes Nacionais de Projeto do PISA (para número de programas educacionais distintos e idade dos estudantes na primeira seleção). Esse quadro fornece informações sobre fontes de dados no nível macro. Notas sobre dados de *background* de estudantes são apresentadas no texto ao final da seção do indicador.

Neste indicador, número de programas refere-se ao número de programas disponíveis para estudantes de 15 anos de idade e que podem ser definidos em relação aos níveis do Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED). Para alguns países com um programa educacional único e abrangente, a tabela que acompanha este indicador apresenta uma inconsistência: uma pequena proporção da variância nos escores de matemática pode ser atribuída a diferenças entre programas. Nesses casos, apesar de haver apenas um programa distinto, práticas de diferenciação implícitas (principalmente quanto à diferenciação de cursos no currículo) dentro do programa são responsáveis pela variância no desempenho dos estudantes em matemática não constatada nas diferenças entre escolas.

A Tabela A7.1 também ilustra em que medida o número de programas ou de tipos de escola está relacionado a diferenças entre escolas no desempenho em matemática. Nos países da OCDE, surgem dois padrões gerais. Em primeiro lugar, a relação entre desempenho do estudante em matemática e diferenças entre escolas é geralmente mais consistente em países que oferecem programas ou tipos de escola mais diferenciados. O peso médio da relação entre desempenho em matemática e diferenças entre escolas em países que oferecem um ou dois programas é de 19,2%, em comparação com 41,9% e 42,2% nos países que oferecem três/quatro ou cinco programas diferentes, respectivamente.

Em segundo lugar, a variância em escores de matemática que pode ser atribuída a diferenças entre escolas e a que pode ser atribuída a diferenças entre programas estão relacionadas positivamente: proporções altas de variância em escores de matemática atribuíveis a diferenças entre escolas ten-

dem a estar acompanhadas por altas proporções de variância em escores de matemática atribuíveis a diferenças entre programas. O inverso também é verdadeiro, com baixas proporções de variância em escores de matemática atribuíveis a diferenças entre escolas acompanhadas por proporções baixas atribuíveis a diferenças entre programas. Com exceção de países que oferecem programas únicos, essa variância sugere que diferenças entre programas são responsáveis por uma proporção considerável da variância em escores de matemática que pode ser atribuída a diferenças entre escolas – no mínimo 50%, ou até mais altas, para a maioria dos países.

Entretanto, esse padrão apresenta inúmeras exceções interessantes. Em quatro países – Bélgica, Holanda, Luxemburgo e Portugal –, as diferenças entre programas são responsáveis por uma proporção maior de variância em escores de matemática do que as diferenças entre escolas. Nesses países, as diferenças de escolas podem estar totalmente relacionadas a diferenças de programas. O Japão constitui outra exceção. Nesse país, as diferenças entre escolas são responsáveis por uma parcela muito maior de variância nos escores de matemática do que as diferenças entre programas. Com dois programas distintos, as diferenças entre escolas são responsáveis por cerca de 53% das diferenças no desempenho do estudante em matemática, ao passo que as diferenças entre programas respondem por apenas 4,8%. No Japão, portanto, as escolas dentro de programas diferentes são mais diferenciadas do que os dois programas existentes. A análise das proporções diferentes de variância em escores de matemática que podem ser atribuídas a diferentes características dos sistemas educacionais nacionais oferece uma perspectiva sobre a maneira como ocorre a aprendizagem do estudante e as características de sistemas educacionais que podem facilitar ou deter os desempenhos em matemática. A interpretação dos dados referentes à Holanda fornece um caso interessante, em que o desempenho geral de estudantes é tão alto que mesmo aqueles com desempenho baixo ainda apresentam bom desempenho em uma perspectiva comparativa internacional.

Influência relativa de repetência de série aos 15 anos de idade e de *background* socioeconômico sobre o desempenho em matemática

A terceira forma de diferenciação institucional analisada neste indicador é a prática da repetência de série. Conforme definição de Jackson (1975), “repetência de série é a prática de exigir dos estudantes que freqüentaram determinada série por um ano completo que permaneçam naquela série por mais um ano”. A prática é geralmente utilizada por escolas para corrigir desempenho acadêmico deficiente, embora também seja utilizada – principalmente nas séries mais baixas – para reter estudantes que, em comparação a seus colegas, são muito jovens ou imaturos para serem aprovados.

De modo semelhante a outras formas de diferenciação institucional, a repetência de série é considerada por alguns, principalmente professores e administradores, como estratégia eficiente e eficaz para facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho, pois estudantes que apresentam dificuldades são agrupados em turmas homogêneas, em que a instrução pode ser ministrada de acordo com seu nível. Além disso, a retenção geralmente funciona como um incentivo para que os estudantes estudem (Cosnefroy e Rocher, 2004). Apesar da popularidade da repetência, um número considerável de pesquisas mostra que repetentes não têm maior probabilidade de apresentar melhor desempenho do que colegas não-repetentes com realizações semelhantes (Jimerson, 2001).

A Tabela A7.1 mostra a porcentagem de estudantes de 15 anos de idade que repetiram no mínimo uma série, com base em respostas dos estudantes ao questionário de *background* do PISA. Uma vez

que esses valores estão baseados em auto-relatos e as respostas dos estudantes refletem a totalidade de suas experiências educacionais – o que, para pequenas porcentagens de estudantes, pode não ter ocorrido em seus sistemas atuais –, essas respostas constituem medidas representativas para as políticas de repetência reais em seus países.

Como mostra a tabela, três países não possuem políticas de repetência – Islândia, Japão e Noruega – e nenhum estudante relatou repetência de alguma série aos 15 anos de idade. Além disso, oito países apresentaram apenas um número limitado de estudantes que repetiram alguma série – Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, Nova Zelândia, Polônia, República Checa e Suécia. Em pelo menos dois destes países – Nova Zelândia e Suécia – não há políticas de repetência explícitas, portanto as porcentagens pequenas de estudantes que relataram ter repetido alguma série nesses países podem refletir outros fatores.

Entretanto, na maioria dos países da OCDE, a repetência de séries é muito mais prevalente, e a porcentagem de estudantes que relatam ter repetido alguma série varia de 7% – na Grécia – a 38% – na França. Agrupando os países de outra forma, em oito deles, entre 7% e 15% dos estudantes relatam ter repetido em alguma série, ao passo que em dez outros países – um terço de todos os países da OCDE – mais de 15% dos estudantes repetiram uma série. Os três agrupamentos de países surgem de uma análise dos dados e do conhecimento de políticas de repetência desses países. Em geral, países em que pouco menos de 7% dos estudantes são retidos tendem a ter políticas de promoção automática ou não possuem políticas explícitas relacionadas à repetência, enquanto países em que mais de 15% dos estudantes foram retidos tendem a ter políticas explícitas antigas e uma cultura em que a repetência é uma característica comum.

O Gráfico A7.1 ilustra a situação de países nesses agrupamentos ao longo de dimensões de desempenho médio em matemática e a porcentagem de variância em escores de matemática que pode ser atribuída ao *background* socioeconômico dos estudantes, o que representa a força da relação entre desempenho em matemática e *background* socioeconômico (medido com o índice SESC).

Mediante agrupamentos de porcentagens – ou seja, menos de 7%, de 7% a 15%, e acima de 15% – as diferenças entre séries (repetência), em média, são responsáveis por uma variância menor no desempenho dos estudantes em matemática do que as diferenças entre escolas e entre programas (e *background* socioeconômico, mas esta questão será discutida separadamente). Nos países onde menos de 7% dos jovens de 15 anos de idade repetiram uma série, a proporção de variância em escores de matemática que pode ser atribuída à repetência é, em média, de 3,9%, em comparação com 8,5% para países em que de 7% a 15% dos estudantes com 15 anos de idade repetiram, e 24% para países em que mais de 15% desses estudantes repetiram uma série. Entretanto, a proporção de variância em escores de matemática atribuída a diferenças entre escolas é de 23,1%, 35,0% e 41,0%, e a proporção de variância em escores de matemática atribuída a diferenças entre programas é de 9,0%, 18,4% e 36,2%, respectivamente para os mesmos agrupamentos. Não é surpresa constatar que a variância em escores de matemática que pode ser atribuída a diferenças entre escolas é mais alta do que as variâncias atribuíveis a diferenças entre programas e entre séries, embora essas variâncias não sejam cumulativas. A variância em escores de matemática que pode ser atribuída a diferenças entre escolas inclui a variância atribuída a diferenças de programas e de séries. Do mesmo modo, a variância atribuída a diferenças entre programas engloba a variância atribuída a diferenças entre séries e algumas das variâncias que podem ser atribuídas a diferenças entre escolas.

Esse padrão geral apresenta exceções, e estas ocorrem em países em que a repetência é mais prevalente. Na Espanha e em Portugal, onde 28,6% e 29,5% dos estudantes repetiram alguma série até os 15 anos de idade, respectivamente, as diferenças entre séries são responsáveis por uma variância maior no desempenho em matemática do que as diferenças entre escolas e entre programas. Na Espanha, que possui um programa de ensino médio compulsório até os 16 anos de idade, isso sugere uma taxa possivelmente alta de repetentes múltiplos. Repetentes múltiplos são estudantes que repetiram diversos anos. Seu desempenho na avaliação de matemática do PISA refere-se de maneira bem mais expressiva à série muito mais baixa em que estão matriculados – e o currículo de nível muito mais baixo que lhes foi ensinado – do que quaisquer diferenças que possam existir entre as escolas na Espanha. Essa explicação aplica-se igualmente à proporção alta de variância que pode ser atribuída à repetência em Portugal. O desempenho dos estudantes na avaliação de matemática reflete de maneira muito mais expressiva a série muito mais baixa em que estão matriculados do que as escolas e os programas diferentes em que estão matriculados.

O exame anterior de programas ou tipos de escola diferentes e da idade no momento da primeira seleção constatou que as duas formas de diferenciação institucional estão associadas a um aumento na força da relação entre o desempenho dos estudantes em matemática e seus *backgrounds* socioeconômicos. Ou seja, foi observada maior estratificação social no desempenho em matemática nos países que adotam maior diferenciação. A mesma observação é válida para a prática de repetência de série. Em países com alta porcentagem de estudantes que repetiram uma série, o desempenho dos estudantes em matemática está mais estratificado socialmente. Nos países da OCDE em que menos de 7% dos estudantes de 15 anos de idade repetiram alguma série, o *background* socioeconômico dos estudantes é responsável por 15% da variância no desempenho dos estudantes em matemática. Em países em que de 7% a 15% dos estudantes de 15 anos de idade repetiram alguma série, o *status* socioeconômico é responsável por 16,5% da variância no desempenho dos estudantes em matemática. E, em países que retêm mais de 15% de seus estudantes de 15 anos de idade, 19% da variância no desempenho dos estudantes em matemática podem ser atribuídos a seu *background* socioeconômico.

Definições e metodologias

Os escores de realização baseiam-se em avaliações conduzidas em 2003 como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizado pela OCDE.

A população-alvo estudada para este indicador foi composta por estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, foram incluídos estudantes com idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação de testes, e que estivessem matriculados em uma instituição educacional, independentemente da série ou do tipo de instituição e de terem freqüentado a escola em período integral ou em meio-período.

Outras referências

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) (*Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003*); e *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005c) (*Relatório Técnico PISA 2003*). Os dados do PISA também estão disponíveis no site: www.pisa.oecd.org.

Tabela A7.1

Diferenciação institucional, variância no desempenho em matemática e status econômico, social e cultural (SESC), (2003)

	Desempenho na avaliação de matemática do PISA 2003		Práticas de diferenciação			Variância expressa como porcentagem da variância total no SESC em um país	Variância expressa como porcentagem da variância total nos escores de matemática em um país			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Média	DP	Número de tipos de escola ou programas distintos disponíveis para jovens de 15 anos de idade	Idade na primeira seleção	Porcentagem de jovens de 15 anos que repetiram alguma série pelo menos uma vez ¹	Variância total no SESC atribuível a diferenças entre escolas	Variância total atribuível a diferenças entre escolas	Variância total atribuível a diferenças entre séries	Variância total atribuível a diferenças entre programas	Variância total atribuível a diferenças no SESC
Islândia	515	90	1	16	0,0	17,4	3,8	0,0	a	6,5
Canadá	532	87	1	16	9,7	17,8	17,3	10,2	a	10,5
Finlândia	544	84	1	16	2,8	11,4	4,8	5,4	a	10,9
Austrália	524	95	1	16	9,0	26,1	21,1	6,7	a	13,7
Espanha	485	88	1	16	28,6	24,8	19,7	25,3	a	14,0
Noruega	495	92	1	16	0,0	11,6	6,6	0,5	a	14,1
Suécia	509	95	1	16	3,4	11,7	10,5	4,6	a	15,3
Polônia	490	90	1	16	3,6	23,3	12,6	8,2	a	16,7
Nova Zelândia	523	98	1	16	4,5	17,0	18,1	4,9	a	16,8
Dinamarca	514	91	1	16	3,4	19,2	13,4	5,7	a	17,6
Estados Unidos	483	95	1	16	11,3	22,7	25,7	7,0	a	19,0
Japão	534	101	2	15	0,0	27,3	53,0	0,0	4,8	11,6
Grécia	445	94	2	15	7,0	28,7	36,3	6,3	23,5	15,9
Itália	466	96	3	14	15,0	29,6	52,2	10,6	19,3	13,6
Coréia do Sul	542	92	3	14	0,5	29,7	42,0	0,0	22,2	14,2
México	385	85	3	12	28,4	34,2	39,4	19,7	22,1	17,1
Portugal	466	88	3	15	29,5	24,3	33,6	42,6	38,8	17,5
Turquia	423	105	3	11	17,3	36,9	54,9	5,9	40,1	22,3
Hungria	490	94	3	11	9,5	44,4	58,3	10,3	37,7	27,0
Áustria	506	93	4	10	9,6	32,2	52,9	8,0	39,7	16,0
Irlanda	503	85	4	15	13,8	21,0	15,9	9,1	8,2	16,3
Suíça	527	98	4	12	21,6	18,7	34,2	16,2	10,3	16,8
Luxemburgo	493	92	4	13	37,9	23,9	31,6	20,3	34,4	17,1
Holanda	538	93	4	12	28,4	22,9	58,0	19,4	64,4	18,6
Alemanha	503	103	4	10	20,3	30,3	51,7	22,2	50,2	22,8
Bélgica	529	110	4	12	29,5	31,8	46,0	32,0	59,1	24,1
República Checa	516	96	5	11	2,6	29,9	47,8	7,8	35,1	19,5
Eslováquia	498	93	5	11	2,5	32,3	41,7	6,2	28,7	22,3
França	511	92	m	15	38,3	32,3	m	36,8	41,5	19,6
Média OCDE	500	100	-	-	13,4	25,3	32,3	12,1	32,2	16,8
Reino Unido ²	m	m	1	16	2,1	18,4	22,3	0,9	a	19,7

Nota: Os países estão listados em ordem ascendente: primeiramente pelo número de programas distintos e, em segundo lugar, pela variância total no desempenho em matemática explicada pelas diferenças no status econômico, social e cultural (SESC).

1. Dados sobre repetência são provenientes de auto-relatos dos estudantes com relação ao fato de terem ou não repetido alguma série; portanto refletem apenas aproximadamente as políticas e práticas de repetência para determinado país.

2. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/650647703470>

PARTICIPAÇÃO NA FORÇA DE TRABALHO POR NÍVEL DE REALIZAÇÃO EDUCACIONAL

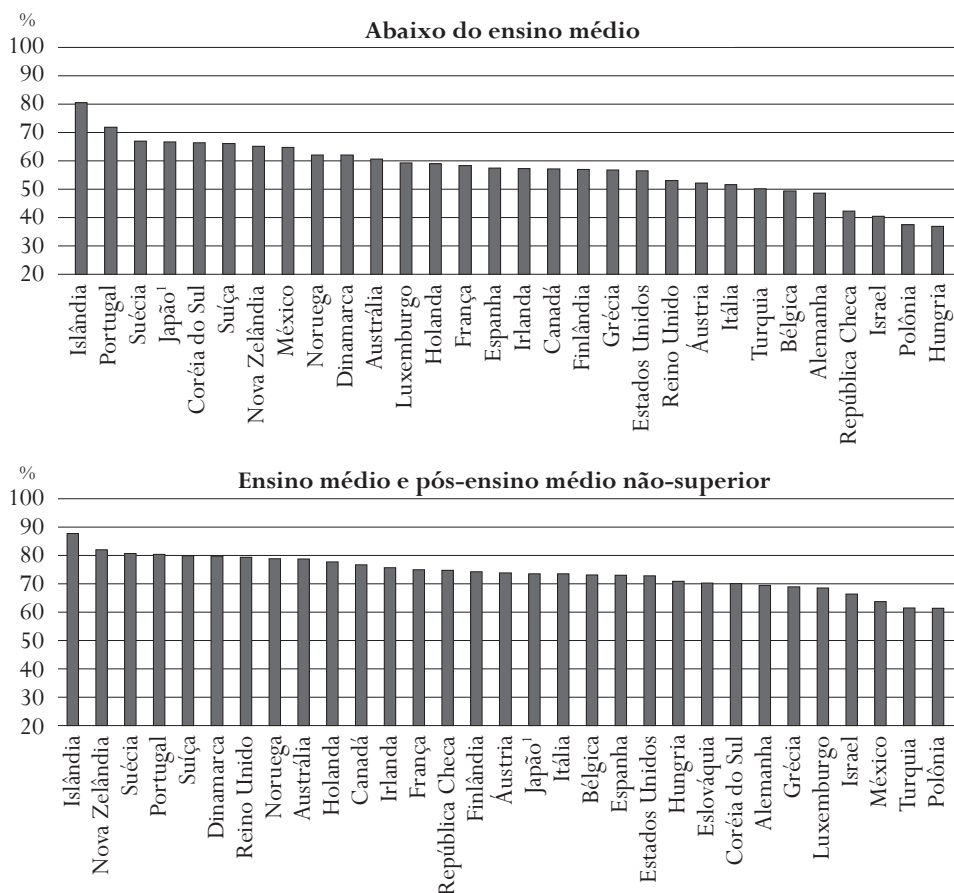
Este indicador examina a relação entre realizações educacionais e *status* da força de trabalho, para homens e mulheres, e considera as mudanças nessa relação ao longo do tempo. A associação entre as habilidades dos trabalhadores e as exigências de habilidades do mercado de trabalho é uma questão crítica para formuladores de políticas.

Resultados básicos

Gráfico A8.1. Taxas de emprego por realização educacional (2004)

Porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que está empregada

Em comparação com indivíduos que não concluíram o ensino médio, os que o finalizaram o têm probabilidades muito maiores de emprego, porém as vantagens de emprego resultantes da conclusão do ensino médio variam nos países.



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de emprego.

Fonte: OECD, Tabela A8.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Outros destaques deste indicador

- Na maioria dos países da OCDE, as taxas de emprego aumentam com as realizações educacionais. Com poucas exceções, a taxa de emprego para graduados no ensino superior é acentuadamente mais alta do que a taxa de emprego para graduados no ensino médio. Para os homens, a diferença é particularmente grande entre graduados no ensino médio e indivíduos sem essa qualificação.
- Diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres são maiores entre os grupos com menor nível de instrução. Entre indivíduos sem qualificação no ensino médio, a chance de estar empregado é 23 pontos mais alta para homens do que para mulheres, caindo para 10 pontos para os indivíduos mais qualificados.
- Indivíduos com baixo nível de realização educacional têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de estar desempregado. Taxas de desemprego caem à medida que aumentam os níveis de realização educacional. As maiores diferenças de gênero em taxas de desemprego são observadas entre os adultos menos qualificados (Gráfico A8.3).
- Em 12 países da OCDE, as taxas de desemprego são mais altas para mulheres em todos os níveis de realização educacional. As taxas de desemprego são mais altas para homens em todos os níveis de realização educacional em apenas três países (Gráfico A8.3).

Contexto de políticas

As economias e os mercados de trabalho dos países da OCDE dependem de uma oferta estável de trabalhadores com bom nível de instrução para favorecer seu desenvolvimento econômico. Uma vez que os níveis de habilidades tendem a crescer com o nível de realização educacional, os custos incorridos quando indivíduos com altos níveis de educação não trabalham também aumentam; e à medida que as populações de países da OCDE envelhecem, participações mais duradouras e em cargos mais altos na força de trabalho empregada podem reduzir as razões de dependência e ajudar a aliviar o peso do financiamento público de aposentadorias.

Evidências e explicações

Emprego

Variações entre países com relação a taxas de emprego entre as mulheres constituem um dos fatores principais das diferenças nas taxas de emprego de maneira geral. Os seis países com as taxas totais de emprego mais altas para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade – Dinamarca, Islândia, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça – também apresentam as taxas totais de emprego mais altas para mulheres. A taxa total de emprego para homens entre 25 e 64 anos de idade varia de no máximo 78% – na Alemanha, na Bélgica, Eslováquia, na Finlândia, na França, na Hungria, na Itália, na Polônia e na Turquia – a um mínimo de 84% – na Coreia do Sul, na Islândia, no Japão, no México, na Nova Zelândia e na Suíça (Tabela A8.1a). Entretanto, taxas de emprego entre mulheres variam de no máximo 57% – na Coreia do Sul, na Espanha, na Eslováquia, na Grécia, na Hungria, na Itália, em Luxemburgo, no México, na Polônia e na Turquia – a um mínimo de 83% – na Islândia e na Suécia –, o que reflete padrões culturais e sociais muito diferentes.

Com exceção de México e Nova Zelândia, a taxa de emprego para graduados no ensino superior é acentuadamente mais elevada – aproximadamente 10% de diferença, em média, para países da OCDE – do que para graduados no ensino médio. A diferença varia entre poucos pontos percentuais e no mínimo 14% em Luxemburgo, no México, na Polônia e na Turquia (Gráfico A8.3a).

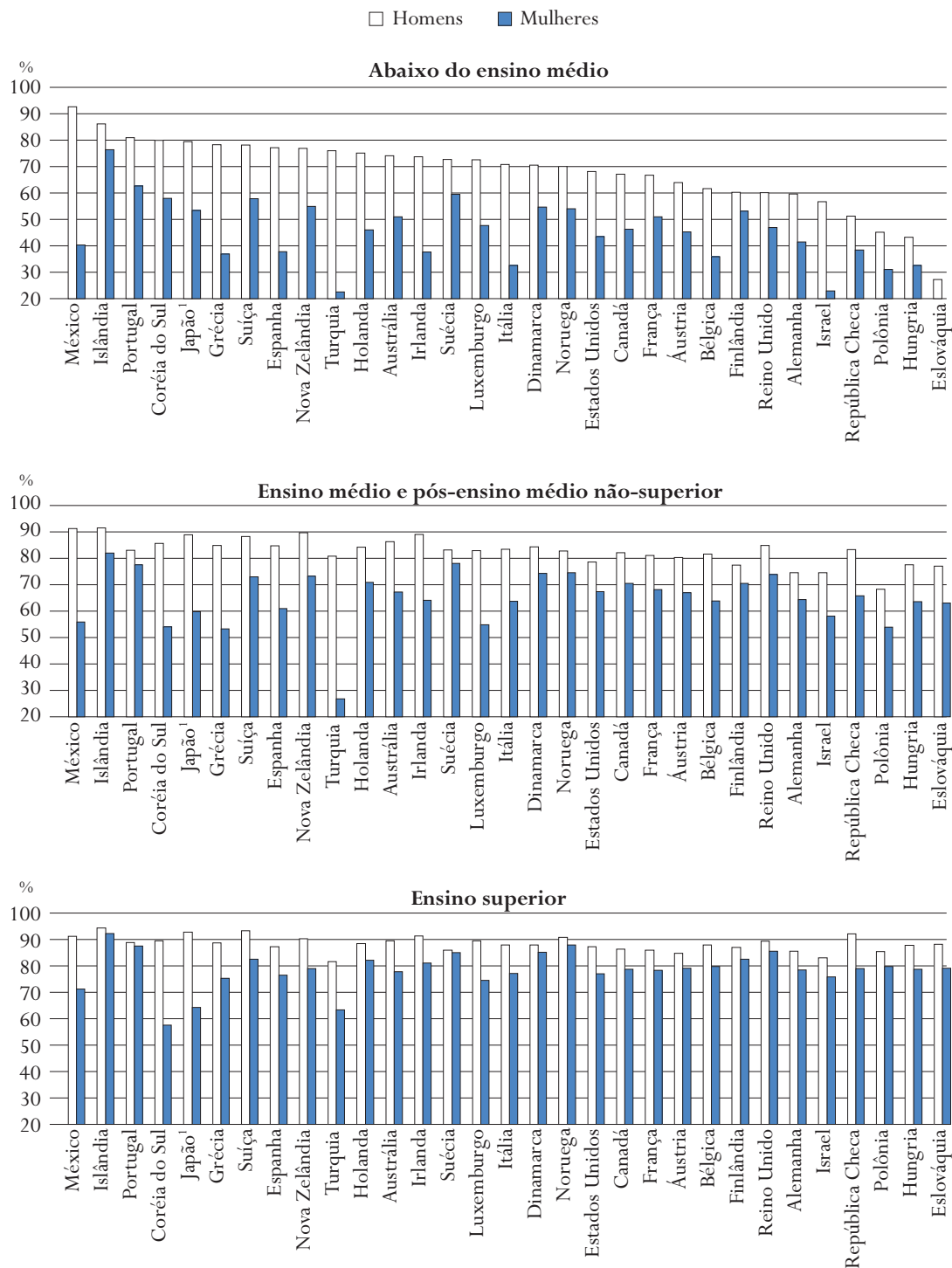
A diferença nas taxas de emprego de homens entre 25 e 64 anos de idade é particularmente grande entre aqueles que concluíram o ensino médio e os que não obtiveram essa qualificação. Os casos extremos são Eslováquia, Hungria e República Checa, onde as taxas de emprego entre homens que concluíram o ensino médio são no mínimo 32% mais altas do que para um indivíduo que não concluiu esse nível de educação. Na Coreia do Sul, na Grécia, na Islândia, no México, em Portugal e na Turquia, a diferença nas taxas de emprego entre homens com e sem qualificação no ensino médio fica abaixo de sete% (Gráfico A8.2).

Taxas de emprego para mulheres entre 25 e 64 anos de idade apresentam diferenças mais acentuadas, não só entre mulheres sem qualificação no ensino médio e mulheres que obtiveram esse nível de educação (no mínimo 15% em 25 dos 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis), como também entre as mulheres com qualificação no ensino médio e aquelas com qualificação no ensino superior (10% ou mais em 23 países).

Taxas de emprego para mulheres com qualificação no ensino médio são particularmente baixas – em média 49% através dos países da OCDE, situando-se no máximo em 35% na Eslováquia, na Hungria, na Polônia, na Turquia e nos países parceiros Chile e Israel. Com exceção de Coreia do Sul, Japão, México e Turquia, as taxas de emprego para mulheres com qualificação no ensino

Gráfico A8.2. Taxas de emprego, por realização educacional (2004)

Porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que está empregada



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de emprego para homens que não concluíram o ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela A8.3b e A8.3c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

superior tipo A são iguais ou superiores a 75%, porém permanecem abaixo das taxas para homens em todos os demais países (Tabela A8.1a).

Em média, entre os países da OCDE, a cada nível educacional adicional alcançado, a diferença entre as taxas de emprego para homens e mulheres diminui significativamente: de 23%, abaixo do ensino médio, a 10% no ensino superior (Gráfico A8.2).

Taxas de desemprego caem com níveis mais altos de realização educacional

Uma vez que o nível de realização educacional é um indicador de habilidades, ele sinaliza aos empregadores o potencial de conhecimentos, capacidades e desempenho no local de trabalho de candidatos a emprego. As perspectivas de emprego de indivíduos com níveis variados de realização educacional dependem tanto das exigências do mercado de trabalho quanto da oferta de trabalhadores com habilidades diferentes. Indivíduos com baixa qualificação educacional são particularmente vulneráveis a marginalização econômica, uma vez que têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de não conseguir emprego, mesmo procurando ativamente.

Entre os países da OCDE, o nível educacional mínimo para a obtenção de uma posição satisfatória no mercado de trabalho é o ensino médio. Em média, a taxa de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino médio é 4% mais baixa do que a taxa entre indivíduos que não concluíram esse nível educacional (Tabela A8.4a). Dependendo da estrutura de oferta de trabalho, o risco de desemprego associado à não-conclusão do ensino médio varia entre os países, sendo particularmente grande (acima de 10%) na Eslováquia, na Polônia e na República Checa (Tabela A8.4a). Há apenas cinco países em que, em 2004, a não-conclusão do ensino médio não está associada a um risco maior de desemprego: Coreia do Sul, Grécia, México, Noruega e Turquia (Tabela A8.4a). Entretanto, em quatro desses cinco países – Coreia do Sul, Grécia, Noruega e Turquia, a taxa de emprego é significativamente mais alta para indivíduos com qualificação no ensino fundamental 2 e no ensino médio do que para aqueles com nível educacional mais baixo (Tabela A8.3a).

Nos países da OCDE, em média, homens entre 25 e 64 anos de idade participantes da força de trabalho com qualificação inferior ao ensino médio têm probabilidade duas vezes maior de ficar desempregado do que aqueles que concluíram o ensino médio. Em 17 países, a taxa de desemprego para homens que concluíram o ensino médio é no mínimo 1,3 vez a taxa de desemprego entre graduados no ensino superior. A associação negativa entre taxas de desemprego e realização educacional é semelhante entre as mulheres, e é ainda mais acentuada em alguns países.

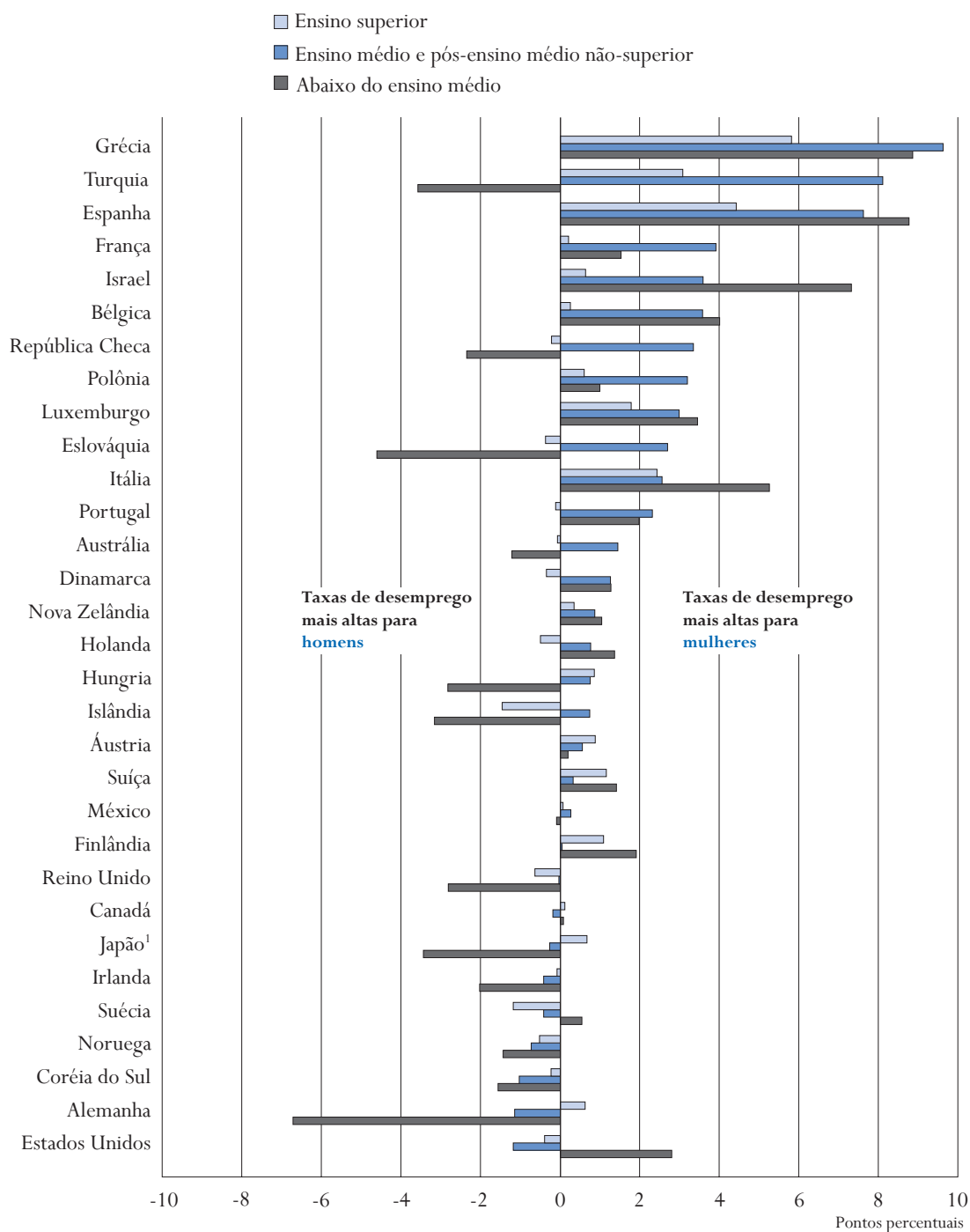
Taxas mais altas de desemprego para mulheres em todos os níveis de realização educacional são observadas em 18 países da OCDE, assim como nos países parceiros Chile e Israel (Tabela A8.2a). As diferenças nas taxas de desemprego entre homens e mulheres ficam abaixo de meio ponto percentual em quatro países: Austrália, Finlândia, Hungria e México. Em 18 países, as taxas de desemprego para mulheres com nível de educação inferior ao ensino médio são mais altas do que as taxas para homens nas mesmas condições (Gráfico A8.3).

Mudanças no valor da educação com relação ao desemprego

Em países como Austrália, Canadá, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, México, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido e Suécia, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio diminuíram entre 1995 e 2004.

Gráfico A8.3. Diferenças entre taxas de desemprego para mulheres e para homens por nível de realização educacional (2004)

Pontos percentuais para a força de trabalho entre 25 e 64 anos de idade



1. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença nas taxas de desemprego entre mulheres e homens que concluíram o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabela A8.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Ao longo do mesmo período, em países como Alemanha, Áustria, Itália e Suíça, a diferença entre taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio e para aqueles que concluíram o ensino fundamental 2 passou de meio ponto percentual para 3,9%, e aumentou em 7,6%, 11,0% e 18,7% na Polônia, na República Checa e na Eslováquia, respectivamente. Embora a diferença entre taxa de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino médio e o ensino fundamental 2 seja, em média, mais alta do que a diferença entre aqueles que concluíram o ensino superior e o ensino médio, a conclusão do ensino médio não faz tanta diferença no mercado de trabalho como a conclusão do ensino superior, uma vez que a taxa de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino superior é quase sempre mais baixa do que a taxa para indivíduos que concluíram o ensino médio (Tabela A8.4a).

Realizações educacionais em níveis mais altos estão, geralmente, associadas a taxas de desemprego mais baixas, porém há exceções. No México e na Nova Zelândia, a taxa de desemprego em 2004 para indivíduos que concluíram o ensino superior era quase igual à taxa para aqueles que concluíram o ensino médio. No entanto, nos dois países a taxa de emprego para indivíduos que concluíram o ensino superior permaneceu mais alta do que para indivíduos com nível de realização no ensino médio.

Desde 1995, vem ocorrendo uma pequena diminuição na diferença entre a taxa de desemprego entre indivíduos com ensino superior completo e indivíduos que concluíram o ensino médio (considerando a OCDE como um todo). Em 2004, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino superior eram, em média, 2,3% mais baixas do que as taxas para indivíduos com ensino médio, em comparação com uma diferença de 2,7% em 1995.

Essa tendência foi mais evidente na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia. A situação inversa, em que graduados no ensino superior têm maiores vantagens no mercado de trabalho, também foi observada em países como Eslováquia, Polônia e República Checa (Tabela A8.4a).

Definições e metodologias

Sob o patrocínio da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e das conferências de estatísticas de trabalho, conceitos e definições foram estabelecidos progressivamente e agora são utilizados como referência comum (ver *Resolution Concerning Statistics of the Economically Active Population, Employment, Unemployment, and Underemployment* [1982], adotada pela 13ª Conferência Internacional de Estatísticos do Trabalho). A taxa de emprego refere-se ao número de pessoas empregadas como porcentagem da população em idade economicamente ativa. Taxas de desemprego referem-se a indivíduos desempregados como porcentagem da força de trabalho civil.

Indivíduos desempregados são definidos como os que não têm trabalho, estão ativamente à procura de trabalho e atualmente disponíveis para começar a trabalhar. Indivíduos empregados são aqueles que durante a semana de referência da pesquisa: *i*) trabalham por remuneração (empregados) ou por lucro (trabalhadores autônomos e trabalhadores familiares não-assalariados) por no mínimo uma hora; ou *ii*) têm um emprego, mas estão temporariamente afastados do trabalho (devido a lesões, doenças, férias, greve ou greve patronal, licença educacional ou de capacitação, licença maternidade ou paternal etc.).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site*:
<http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>:

- *Employment rates and educational attainment*
Table A8.1b: Total adult populations
- *Unemployment rates and educacional attainment*
Table A8.2b: Total adult population
- *Trends in employment rates by educational attainment, by gender*
Table A8.3b: Males
Table A8.3c: Females
- *Trends in unemployment rates by educational attainment, by gender*
Table A8.4b: Males
Table A8.4c: Females

Tabela A8.1a

Taxas de emprego e realizações educacionais por gênero (2004)

Número de indivíduos empregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da população entre 25 e 64 anos, por nível de educação alcançado e por gênero

Países pertencentes à OCDE		Educação infantil e ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior		Todos os níveis de educação
				ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
Alemanha	Homens	49	62	a	75	56	82	84	87	76
	Mulheres	29	43	a	64	50	75	77	79	62
Austrália	Homens	x(2)	74	a	86	86	92	86	91	84
	Mulheres	x(2)	51	a	66	66	77	74	80	64
Áustria	Homens	x(2)	64	a	80	79	85	81	89	79
	Mulheres	x(2)	45	a	65	66	78	79	79	64
Bélgica	Homens	48	73	a	81	82	92	88	88	76
	Mulheres	26	45	a	59	65	69	79	81	59
Canadá	Homens	57	72	a	x(5)	82	83	87	86	81
	Mulheres	35	52	a	x(5)	70	73	78	80	71
Coréia do Sul	Homens	76	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
	Mulheres	57	59	a	x(5)	54	a	58	57	56
Dinamarca	Homens	x(2)	73	81	85	76	c	88	88	83
	Mulheres	x(2)	55	79	75	63	c	84	85	74
Eslováquia	Homens	c	29	x(4)	72	84	x(5)	87	88	73
	Mulheres	c	20	x(4)	57	67	x(5)	77	79	56
Espanha	Homens	70	84	c	88	83	c	88	87	81
	Mulheres	29	48	c	61	61	c	72	78	52
Estados Unidos	Homens	69	68	x(5)	x(5)	79	x(5)	84	88	81
	Mulheres	38	47	x(5)	x(5)	67	x(5)	76	78	69
Finlândia	Homens	53	70	a	x(5)	77	93	84	89	76
	Mulheres	48	60	a	x(5)	70	90	82	83	72
França	Homens	54	76	a	81	82	a	89	84	77
	Mulheres	41	59	a	67	70	a	81	77	64
Grécia	Homens	75	86	87	80	85	84	88	89	83
	Mulheres	35	43	58	30	50	65	74	76	51
Holanda	Homens	64	80	x(4)	82	87	82	85	89	83
	Mulheres	32	52	x(4)	66	74	75	76	83	66
Hungria	Homens	17	46	a	76	79	84	84	88	72
	Mulheres	8	35	a	60	66	65	82	79	57
Irlanda	Homens	63	84	69	a	89	90	91	92	84
	Mulheres	29	46	71	a	62	68	79	83	60
Islândia	Homens	79	87	94	94	78	92	88	95	91
	Mulheres	78	76	80	85	79	100	90	93	83
Itália	Homens	52	79	76	85	83	82	87	88	78
	Mulheres	18	44	55	59	65	70	74	78	49
Japão	Homens	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
	Mulheres	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Luxemburgo	Homens	73	72	83	83	83	84	86	91	83
	Mulheres	49	43	44	55	62	69	74	75	57

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas.

Fonte: OECD. Ver descrição de níveis do ISCED-97, mapeamento dos países de acordo com o ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

Tabela A8.1a (continuação)
Taxas de emprego e realizações educacionais por gênero (2004)
 Número de indivíduos empregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da população entre 25 e 64 anos,
 por nível de educação alcançado e por gênero

		Educação infantil e ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior		Todos os níveis de educação	
				ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	México	Homens	92	94	a	91	a	94	91	92	
		Mulheres	37	47	a	56	a	63	73	46	
	Noruega	Homens	25	71	a	83	81	85	90	84	
		Mulheres	41	55	a	74	74	84	87	77	
	Nova Zelândia	Homens	x(2)	77	a	x(5)	90	89	91	90	87
		Mulheres	x(2)	55	a	x(5)	73	76	78	80	71
	Polônia	Homens	x(2)	45	65	a	73	71	x(8)	86	67
		Mulheres	x(2)	31	48	a	57	64	x(8)	80	55
	Portugal	Homens	80	87	a	a	83	87	x(8)	89	82
		Mulheres	60	74	a	a	78	75	x(8)	88	68
	Reino Unido	Homens	x(2)	60	84	84	88	a	88	90	83
		Mulheres	x(2)	47	72	75	79	a	85	86	73
	República Checa	Homens	c	52	a	81	87	x(8)	x(8)	92	82
		Mulheres	c	39	a	61	71	x(8)	x(8)	79	63
	Suécia	Homens	64	79	a	a	83	x(5)	83	88	82
		Mulheres	49	66	a	a	78	x(5)	82	87	78
Suíça	Homens	73	80	92	89	79	90	95	95	94	
	Mulheres	52	59	64	73	72	81	84	82	86	
Turquia	Homens	75	79	a	82	80	a	x(8)	82	78	
	Mulheres	23	18	a	31	25	a	x(8)	63	26	
	Média OCDE	Homens		72		82			89	82	
		Mulheres		49		65			79	63	
	Média UE19	Homens		68		81			88	79	
		Mulheres		47		66			81	62	
Países parceiros	Chile	Homens	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
		Mulheres	9	27	x(5)	x(5)	60	a	70	80	61
	Israel	Homens	x(2)	58	x(5)	x(5)	75	a	82	83	74
		Mulheres	x(2)	25	x(5)	x(5)	58	x(7)	70	79	60

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas.

Fonte: OECD. Ver descrição de níveis do ISCED-97, mapeamento dos países de acordo com o ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabela A8.2a

Taxas de desemprego e realizações educacionais por gênero (2004)

Número de indivíduos desempregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da força de trabalho entre 25 e 64 anos, por nível de educação alcançado e por gênero

		Educação infantil e ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior		Todos os níveis de educação
				ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
Alemanha	Homens	30,2	22,6	a	12,3	9,7	7,6	5,6	5,1	11,1
	Mulheres	22,4	16,5	a	11,3	10,0	5,5	6,0	6,0	10,4
Austrália	Homens	x(2)	6,8	a	2,5	4,3	2,6	3,3	2,7	4,2
	Mulheres	x(2)	5,6	a	5,6	4,9	3,9	2,7	2,9	4,3
Áustria	Homens	x(2)	7,7	a	3,6	4,5	2,5	2,7	2,4	3,8
	Mulheres	x(2)	7,9	a	4,2	5,9	2,5	2,0	4,8	4,7
Bélgica	Homens	14,2	8,0	a	7,5	4,8	2,2	3,6	3,9	6,2
	Mulheres	16,1	12,6	a	10,8	8,9	9,4	3,8	4,3	8,1
Canadá	Homens	11,1	9,3	a	x(5)	6,3	6,1	4,6	4,6	6,0
	Mulheres	11,0	9,4	a	x(5)	6,0	6,2	4,6	4,8	5,7
Coréia do Sul	Homens	3,5	3,5	a	x(5)	3,9	a	3,8	2,7	3,5
	Mulheres	1,6	2,2	a	x(5)	2,9	a	3,3	2,5	2,5
Dinamarca	Homens	c	7,1	5,1	3,9	8,2	c	6,9	2,9	4,6
	Mulheres	c	8,0	6,4	5,4	6,6	c	4,7	3,5	5,2
Eslováquia	Homens	88,5	48,4	x(4)	17,4	8,0	a	3,0	5,0	14,7
	Mulheres	c	44,4	x(4)	21,3	12,8	a	8,0	4,3	17,4
Espanha	Homens	8,7	7,3	c	6,5	6,0	c	4,9	5,3	6,8
	Mulheres	17,2	16,4	c	16,4	12,0	c	12,3	8,8	13,4
Estados Unidos	Homens	8,1	10,3	x(5)	x(5)	6,2	x(5)	5,2	3,0	5,4
	Mulheres	13,1	11,8	x(5)	x(5)	5,0	x(5)	3,6	2,9	4,7
Finlândia	Homens	9,6	12,7	a	a	8,2	2,6	5,4	3,3	7,4
	Mulheres	12,7	13,4	a	a	8,3	6,2	5,4	5,1	7,7
França	Homens	12,4	10,9	a	5,5	7,2	x(7)	5,1	6,6	7,5
	Mulheres	13,5	12,6	a	10,2	8,8	x(7)	5,2	7,0	9,7
Grécia	Homens	5,1	5,4	3,4	5,7	5,6	7,5	3,1	4,8	5,2
	Mulheres	12,5	18,3	19,1	35,3	15,1	15,7	11,6	9,5	13,5
Holanda	Homens	9,1	5,8	x(4)	5,2	3,8	4,2	2,6	2,5	4,2
	Mulheres	7,2	4,4	x(4)	3,5	3,7	2,7	4,6	2,9	3,7
Hungria	Homens	31,1	11,4	a	5,6	3,2	2,8	1,6	1,5	5,1
	Mulheres	22,6	9,2	a	7,3	4,3	7,1	1,6	2,4	5,4
Irlanda	Homens	8,6	5,8	c	a	3,3	3,5	2,6	1,9	4,3
	Mulheres	4,2	5,4	c	a	2,8	3,3	2,4	1,8	3,1
Islândia	Homens	a	4,6	0,0	1,7	9,6	2,0	6,1	1,2	3,0
	Mulheres	a	1,9	1,4	2,4	6,0	0,0	0,0	0,4	1,8
Itália	Homens	7,6	5,6	11,5	3,0	4,2	10,8	4,7	3,5	5,0
	Mulheres	12,1	11,1	14,5	7,9	6,1	10,3	7,5	6,0	8,2
Japão	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	Homens	3,4	4,2	3,8	2,3	2,2	1,5	2,8	2,0	2,6
	Mulheres	7,3	5,0	7,5	4,3	5,6	3,9	3,2	4,9	5,5
México	Homens	1,7	2,2	a	2,6	a	a	2,7	3,1	2,1
	Mulheres	1,5	2,4	a	2,9	a	a	3,7	3,0	2,2

Nota: Amostra muito pequena para fornecer estimativas confiáveis. Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas.

Fonte: OECD. Ver descrição de níveis do ISCED-97, mapeamento dos países de acordo com o ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

Tabela A8.2a (continuação)

Taxas de desemprego e realizações educacionais por gênero (2004)

Número de indivíduos desempregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da força de trabalho entre 25 e 64 anos, por nível de educação alcançado e por gênero

		Educação infantil e ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior		Todos os níveis de educação	
				ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Noruega	Homens	c	3,9	a	4,1	4,5	3,3	1,7	2,8	3,7
		Mulheres	c	2,9	a	3,4	3,6	2,5	3,5	2,1	2,9
	Nova Zelândia	Homens	x(2)	3,7	a	x(5)	1,9	2,5	1,1	2,5	2,4
		Mulheres	x(2)	4,8	a	x(5)	2,8	3,5	2,2	2,8	3,2
	Polônia	Homens	x(2)	27,3	18,9	a	11,7	14,5	x(8)	5,9	15,7
		Mulheres	x(2)	28,3	24,1	a	16,6	14,4	x(8)	6,5	17,4
	Portugal	Homens	5,5	5,6	x(5)	x(5)	4,5	3,9	x(8)	4,5	5,3
		Mulheres	7,2	8,4	x(5)	x(5)	7,0	3,5	x(8)	4,4	6,8
	Reino Unido	Homens	x(2)	7,9	4,2	3,6	2,8	a	2,9	2,5	3,8
		Mulheres	x(2)	5,1	3,9	3,4	3,0	a	1,7	2,0	3,3
	República Checa	Homens	c	24,7	a	5,9	3,2	x(8)	x(8)	2,1	5,5
		Mulheres	c	22,1	a	12,3	5,0	x(8)	x(8)	1,8	9,0
	Suécia	Homens	7,6	5,5	a	x(5)	6,0	x(5)	5,6	4,3	5,7
		Mulheres	7,8	6,3	a	x(5)	5,6	x(5)	3,9	3,6	5,0
Suíça	Homens	c	6,3	c	3,3	7,1	c	1,8	1,9	2,2	
	Mulheres	c	7,5	c	3,9	4,8	c	c	3,0	4,4	
Turquia	Homens	8,9	9,0	a	8,5	8,9	x(8)	x(8)	7,2	8,7	
	Mulheres	4,6	14,4	a	17,0	16,8	x(8)	x(8)	10,3	8,0	
	Média OCDE	Homens		10,1			5,7		3,7	3,5	5,7
		Mulheres		11,0			7,2		4,5	4,3	6,8
	Média UE19	Homens		12,3			5,6		3,9	3,7	6,6
		Mulheres		13,4			7,8		5,2	4,7	8,3
Países parceiros	Chile	Homens	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
		Mulheres	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
	Israel	Homens	x(2)	13,1	x(5)	x(5)	9,0	a	6,7	5,3	8,3
		Mulheres	x(2)	19,7	x(5)	x(5)	12,6	a	7,7	5,8	9,7

Nota: Amostra muito pequena para fornecer estimativas confiáveis. Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas.

Fonte: OECD. Ver descrição de níveis do ISCED-97, mapeamento dos países de acordo com o ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabela A8.3a

Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2004)

Número de indivíduos empregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Alemanha	Abaixo do ensino médio	51	49	48	51	52	51	50	49
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	71	69	70	71	70	70	70
	Ensino superior	86	84	83	83	83	84	83	83
Austrália	Abaixo do ensino médio	54	60	59	61	60	60	61	61
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	71	76	76	77	78	78	79	79
	Ensino superior	81	83	84	83	83	84	83	83
Áustria	Abaixo do ensino médio	52	56	53	54	54	55	55	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	77	75	75	75	75	75	74
	Ensino superior	88	88	86	87	87	86	85	83
Bélgica	Abaixo do ensino médio	49	47	47	51	49	49	49	49
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	72	72	75	74	74	73	73
	Ensino superior	85	84	84	85	85	84	84	84
Canadá	Abaixo do ensino médio	55	53	54	55	55	55	57	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	74	74	76	76	76	76	77
	Ensino superior	82	81	82	83	82	82	82	82
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	70	71	66	68	68	68	67	66
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	71	71	66	69	69	71	70	70
	Ensino superior	80	80	76	75	76	76	76	77
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	62	62	61	63	62	61	61	62
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	81	77	79	81	81	82	80	80
	Ensino superior	89	89	87	88	87	87	85	87
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	m	39	37	31	31	28	29	22
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	75	75	71	70	71	71	70
	Ensino superior	m	88	89	86	87	87	87	84
Espanha	Abaixo do ensino médio	50	46	49	54	55	56	57	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	65	67	72	72	72	72	73
	Ensino superior	79	75	76	80	81	81	82	82
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	52	54	58	58	58	57	58	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	75	76	77	76	74	73	73
	Ensino superior	85	86	85	85	84	83	82	82
Finlândia	Abaixo do ensino médio	64	54	56	57	58	58	58	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78	70	103	75	76	74	73	74
	Ensino superior	88	81	83	84	85	85	85	85
França	Abaixo do ensino médio	58	57	56	57	58	58	59	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78	76	75	76	77	77	76	75
	Ensino superior	85	82	82	83	84	83	82	82
Grécia	Abaixo do ensino médio	m	56	56	56	56	56	58	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	62	65	65	65	66	67	69
	Ensino superior	m	79	80	81	80	81	82	82
Holanda	Abaixo do ensino médio	50	52	55	58	59	59	m	59
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	74	77	79	80	80	m	78
	Ensino superior	85	83	85	86	86	87	m	86
Hungria	Abaixo do ensino médio	m	m	36	36	37	37	37	37
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	71	72	72	72	71	71
	Ensino superior	m	m	81	101	101	82	82	83
Irlanda	Abaixo do ensino médio	46	49	53	56	57	57	57	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	63	67	72	77	77	77	76	76
	Ensino superior	81	83	85	88	87	87	86	86
Islândia	Abaixo do ensino médio	m	m	85	87	87	86	m	81
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	89	89	90	89	m	88
	Ensino superior	m	m	100	95	95	95	m	93

Tabela A8.3a (continuação)

Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2004)
Número de indivíduos empregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Países pertencentes à OCDE	Itália								
	Abaixo do ensino médio	54	49	47	48	49	50	m	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	70	70	71	72	72	m	74
	Ensino superior	87	81	81	81	82	82	m	82
Japão	Abaixo do ensino médio	m	m	69	67	68	67	67	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	76	74	74	74	74	m
	Ensino superior	m	m	79	79	80	79	79	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	58	58	59	61	59
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	73	74	74	72	69
	Ensino superior	m	m	m	84	86	85	83	83
México	Abaixo do ensino médio	m	60	64	63	63	64	63	65
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	63	64	66	64	63	63	64
	Ensino superior	m	82	84	83	81	82	82	82
Noruega	Abaixo do ensino médio	62	61	67	63	61	61	62	62
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	80	81	84	83	83	82	80	79
	Ensino superior	90	89	90	90	90	90	89	89
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	57	59	59	61	62	64	64	65
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	80	79	80	81	81	82	82
	Ensino superior	80	82	80	81	82	82	81	84
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	50	49	43	42	39	38	38
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70	71	67	65	63	62	61
	Ensino superior	m	85	87	85	84	83	83	82
Portugal	Abaixo do ensino médio	62	67	72	73	73	73	72	72
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	84	77	80	83	83	82	82	80
	Ensino superior	92	89	89	91	91	89	87	88
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	61	55	53	54	54	53	54	53
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	79	77	79	79	80	79	80	79
	Ensino superior	86	86	87	88	88	88	88	89
República Checa	Abaixo do ensino médio	m	56	50	47	47	45	44	42
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	82	78	76	76	76	75	75
	Ensino superior	m	92	89	87	88	87	87	86
Suécia	Abaixo do ensino médio	83	78	66	68	69	68	68	67
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	91	84	79	82	82	82	81	81
	Ensino superior	94	89	85	87	87	87	86	85
Suíça	Abaixo do ensino médio	78	67	69	66	69	68	66	66
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	80	80	81	82	81	81	80	80
	Ensino superior	92	90	90	91	91	91	90	90
Turquia	Abaixo do ensino médio	60	64	57	53	52	51	49	50
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	67	63	66	64	62	62	61	62
	Ensino superior	87	74	81	79	78	76	75	75
Média OCDE	<i>Abaixo do ensino médio</i>		57	57	57	57	57	56	56
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		73	75	75	75	75	74	74
	<i>Ensino superior</i>		84	85	85	85	84	84	84
Média UE19	<i>Abaixo do ensino médio</i>		51	50	51	51	51	50	50
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		69	71	71	71	71	70	70
	<i>Ensino superior</i>		80	80	82	82	81	80	80
País parceiro	Israel								
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	44	43	40
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	67	66	66
	Ensino superior	m	m	m	m	m	79	79	79

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

Tabela A8.4a

Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991-2004)
 Número de indivíduos desempregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da força de trabalho entre 25 e 64 anos
 por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Países pertencentes à OCDE	Alemanha								
	Abaixo do ensino médio	7,4	13,3	15,4	13,9	13,5	15,3	18,0	20,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,7	7,9	10,3	8,1	8,2	9,0	10,2	11,2
	Ensino superior	3,2	4,9	5,5	4,2	4,2	4,5	5,2	5,5
	Austrália								
	Abaixo do ensino médio	9,2	8,7	9,0	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,8	6,2	5,8	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9
	Ensino superior	3,9	4,0	3,3	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8
	Áustria								
	Abaixo do ensino médio	4,8	5,7	6,9	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,1	2,9	3,6	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8
	Ensino superior	1,5	2,0	2,0	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9
	Bélgica								
	Abaixo do ensino médio	11,8	13,4	13,1	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,2	7,5	7,4	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9
	Ensino superior	2,0	3,6	3,2	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9
	Canadá								
	Abaixo do ensino médio	13,8	13,1	11,8	10,1	10,5	11,0	10,9	9,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,7	8,3	c	5,9	6,2	6,7	6,5	6,1
	Ensino superior	6,3	6,2	4,7	4,1	4,7	5,1	5,2	4,7
	Coréia do Sul								
Abaixo do ensino médio	0,9	1,0	6,0	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,9	1,6	6,8	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	
Ensino superior	2,7	2,0	4,9	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	
Dinamarca									
Abaixo do ensino médio	14,2	14,6	7,0	6,3	(5)	6,2	7,2	7,8	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,1	9,9	4,6	3,9	3,3	3,4	4,4	4,8	
Ensino superior	4,9	4,6	3,3	2,6	3,2	3,5	4,7	3,9	
Eslováquia									
Abaixo do ensino médio	m	24,0	24,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	9,6	8,8	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	
Ensino superior	m	2,7	3,3	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	
Espanha									
Abaixo do ensino médio	13,7	20,6	17,1	13,7	10,2	11,2	11,2	11,0	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	12,2	18,5	15,3	11,0	8,4	9,5	9,5	9,5	
Ensino superior	9,3	14,5	13,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	
Estados Unidos									
Abaixo do ensino médio	12,3	10,0	8,5	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,5	5,0	4,5	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	
Ensino superior	2,9	2,7	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	
Finlândia									
Abaixo do ensino médio	8,6	21,6	13,8	12,1	11,4	12,2	11,1	12,0	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	16,7	10,6	8,9	8,5	8,8	9,2	8,2	
Ensino superior	3,4	9,1	5,8	4,7	4,4	4,5	4,3	4,7	
França									
Abaixo do ensino médio	10,6	13,7	14,9	13,9	11,9	c	12,1	12,1	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,6	9,0	9,6	7,9	6,9	6,8	7,5	7,5	
Ensino superior	3,7	6,5	6,6	5,1	4,8	5,2	6,1	6,1	
Grécia									
Abaixo do ensino médio	m	6,3	7,3	7,7	7,4	7,2	6,6	8,4	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	9,0	10,4	10,9	9,9	9,7	9,1	9,7	
Ensino superior	m	8,1	6,2	7,2	6,7	6,4	5,6	6,9	
Holanda									
Abaixo do ensino médio	8,6	7,9	0,9	3,9	2,9	3,8	m	5,7	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,6	4,8	1,7	2,3	1,6	2,2	m	3,9	
Ensino superior	1,5	4,1	c	1,9	1,2	2,1	m	2,8	
Hungria									
Abaixo do ensino médio	m	m	11,4	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	6,2	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	
Ensino superior	m	m	1,7	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	
Irlanda									
Abaixo do ensino médio	20,3	16,4	11,6	7,0	5,6	5,9	6,3	6,4	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	7,6	4,5	2,5	2,4	2,8	2,9	3,2	
Ensino superior	4,1	4,2	3,0	1,6	1,4	1,8	2,6	2,1	
Islândia									
Abaixo do ensino médio	m	m	3,4	2,5	2,4	3,0	m	3,1	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	c	c	c	2,6	m	2,8	
Ensino superior	m	m	c	c	c	c	m	1,0	

Tabela A8.4a

Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991-2004)

Número de indivíduos desempregados, entre 25 e 64 anos de idade, como porcentagem da força de trabalho entre 25 e 64 anos, por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	2000	2001	2002	2003	2004
Itália	Abaixo do ensino médio	5,7	9,1	10,8	10,0	9,1	9,0	m	7,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,2	7,9	8,2	7,4	6,8	6,4	m	5,3
	Ensino superior	5,0	7,3	6,9	5,9	5,3	5,3	m	4,8
Japão	Abaixo do ensino médio	m	m	4,3	6,0	5,9	6,6	6,7	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	3,3	4,7	4,8	5,3	5,4	m
	Ensino superior	m	m	2,6	3,5	3,1	3,8	3,7	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	3,1	c	3,8	3,3	5,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	c	c	c	2,6	3,8
	Ensino superior	m	m	m	c	c	c	c	3,0
México	Abaixo do ensino médio	m	4,2	1,9	1,3	1,4	1,5	1,6	1,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	5,2	2,6	1,6	1,7	1,8	1,9	2,8
	Ensino superior	m	4,7	2,5	2,0	2,2	2,5	2,6	3,0
Noruega	Abaixo do ensino médio	6,7	6,5	2,9	2,2	3,4	3,4	3,9	3,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,4	4,0	2,4	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8
	Ensino superior	2,0	2,4	1,5	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	12,5	8,2	10,5	7,8	6,7	5,6	4,9	4,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	3,3	4,7	3,5	3,2	3,3	2,9	2,4
	Ensino superior	4,8	3,2	4,5	3,6	3,2	3,4	3,5	2,4
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	13,9	13,9	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	11,1	9,1	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4
	Ensino superior	m	2,8	2,5	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2
Portugal	Abaixo do ensino médio	5,3	6,2	4,4	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,5	6,4	5,1	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6
	Ensino superior	c	3,2	c	c	c	3,9	4,9	4,4
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	10,4	12,8	10,5	8,9	7,6	8,5	6,9	6,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,5	7,5	5,0	4,6	3,9	4,1	3,9	3,7
	Ensino superior	3,3	3,7	2,6	2,1	2,0	2,4	2,4	2,2
República Checa	Abaixo do ensino médio	m	7,7	14,5	19,3	19,2	18,8	19,8	23,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	2,1	4,6	6,7	6,2	5,6	6,1	6,4
	Ensino superior	m	0,7	1,9	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0
Suécia	Abaixo do ensino médio	2,6	10,1	10,4	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,3	8,7	7,8	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8
	Ensino superior	1,1	4,5	4,4	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3
Suíça	Abaixo do ensino médio	1,2	5,8	5,6	5,0	3,7	4,6	6,1	7,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,5	2,8	2,8	2,0	2,1	2,4	3,3	3,7
	Ensino superior	1,3	c	2,8	c	1,3	2,2	2,9	2,8
Turquia	Abaixo do ensino médio	5,7	4,8	4,4	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,2	6,9	6,6	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1
	Ensino superior	3,1	3,3	4,8	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2
Média OCDE	Abaixo do ensino médio		10,8	9,5	9,1	8,9	9,4	10,2	10,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior		7,3	6,4	5,8	5,6	5,9	6,2	6,2
	Ensino superior		4,6	4,1	3,6	3,3	3,8	4,0	3,9
Média UE19	Abaixo do ensino médio		12,8	11,6	11,3	11,1	11,5	12,6	12,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior		8,7	7,4	6,9	6,5	6,8	7,2	7,2
	Ensino superior		5,1	4,5	3,8	3,5	3,8	4,2	4,2
País parceiro Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	14	15	16
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	10	10	11
	Ensino superior	m	m	m	m	m	6	6	6

Nota: Amostra muito pequena para fornecer estimativas confiáveis. Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

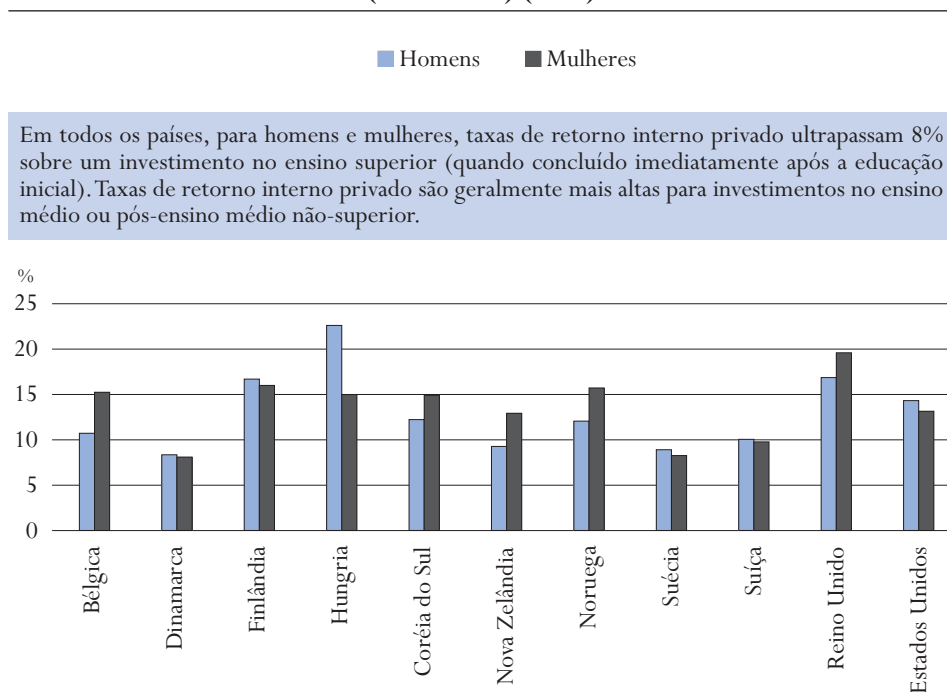
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/015830764831>

OS RETORNOS DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E RENDIMENTOS

Este indicador examina os rendimentos relativos de trabalhadores com níveis diferentes de realização educacional, assim como os retornos financeiros de investimentos nesses níveis. As taxas de retorno são calculadas para investimentos realizados como parte da educação inicial, assim como para o caso hipotético de um indivíduo de 40 anos de idade que decide retornar à educação em meio de carreira. Este indicador também apresenta dados que descrevem a distribuição de rendimentos brutos em cinco níveis de realização educacional (ISCED) para ajudar a mostrar a maneira como os retornos da educação variam dentro dos países entre indivíduos com níveis comparáveis de realização educacional.

Resultados básicos

Gráfico A9.1. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído o ensino médio e pós-ensino médio não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2003)



Fonte: OECD, Tabela A9.6. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Outros destaques deste indicador

- A conclusão de níveis educacionais mais altos pode ser considerada um investimento econômico em que há custos pagos pelo indivíduo (inclusive reduções em rendimentos durante a educação), que tipicamente resultam em rendimentos mais altos ao longo da vida do indivíduo. Nesse contexto, os investimentos para obter um diploma de nível universitário, quando realizados como parte da educação inicial, podem gerar retornos privados de até 22,6%. Todos os países apresentam uma taxa de retorno acima de 8%.
- A dispersão de rendimento entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional difere significativamente entre os países. Embora indivíduos com níveis educacionais mais altos tenham maiores probabilidades de integrar o grupo de pessoas com rendimentos mais altos, nem sempre isso ocorre.
- A parcela relativa de homens e mulheres situados nas categorias mais altas ou mais baixas de rendimentos varia entre os países.
- Em todos os países as mulheres ganham menos do que os homens com níveis semelhantes de realização educacional (Tabela A9.3). Para determinado nível de realização educacional, as mulheres ganham tipicamente entre 50% e 80% do que os homens.

Contexto de políticas

Uma das formas de incentivo oferecidas pelo mercado aos indivíduos para o desenvolvimento e a manutenção de níveis adequados de habilidades é realizada por meio de diferenciais de salários – em particular por meio de aumento de rendimentos concedidos a pessoas com níveis educacionais mais altos. Ao mesmo tempo, a educação envolve custos que devem ser considerados em relação a esses rendimentos mais altos. Este indicador analisa os rendimentos relativos associados a diferentes níveis educacionais, a variação nesses rendimentos e as taxas de retorno estimadas para indivíduos que fazem investimentos para obter níveis educacionais mais altos.

A dispersão de rendimentos também é relevante para políticas que apóiam a realização de níveis educacionais mais altos. As evidências sugerem que alguns indivíduos podem receber retornos relativamente baixos de seus investimentos na educação – ou seja, ganham salários relativamente baixos mesmo quando possuem níveis altos de realização educacional. Formuladores de políticas também podem analisar as características de programas educacionais que aparentemente geram taxas de retorno mais baixas para algumas pessoas, ou analisar as características dos indivíduos nesses programas, tais como gênero ou ocupação.

Evidências e explicações

Educação e rendimentos

Diferenciais de rendimentos de acordo com a realização educacional

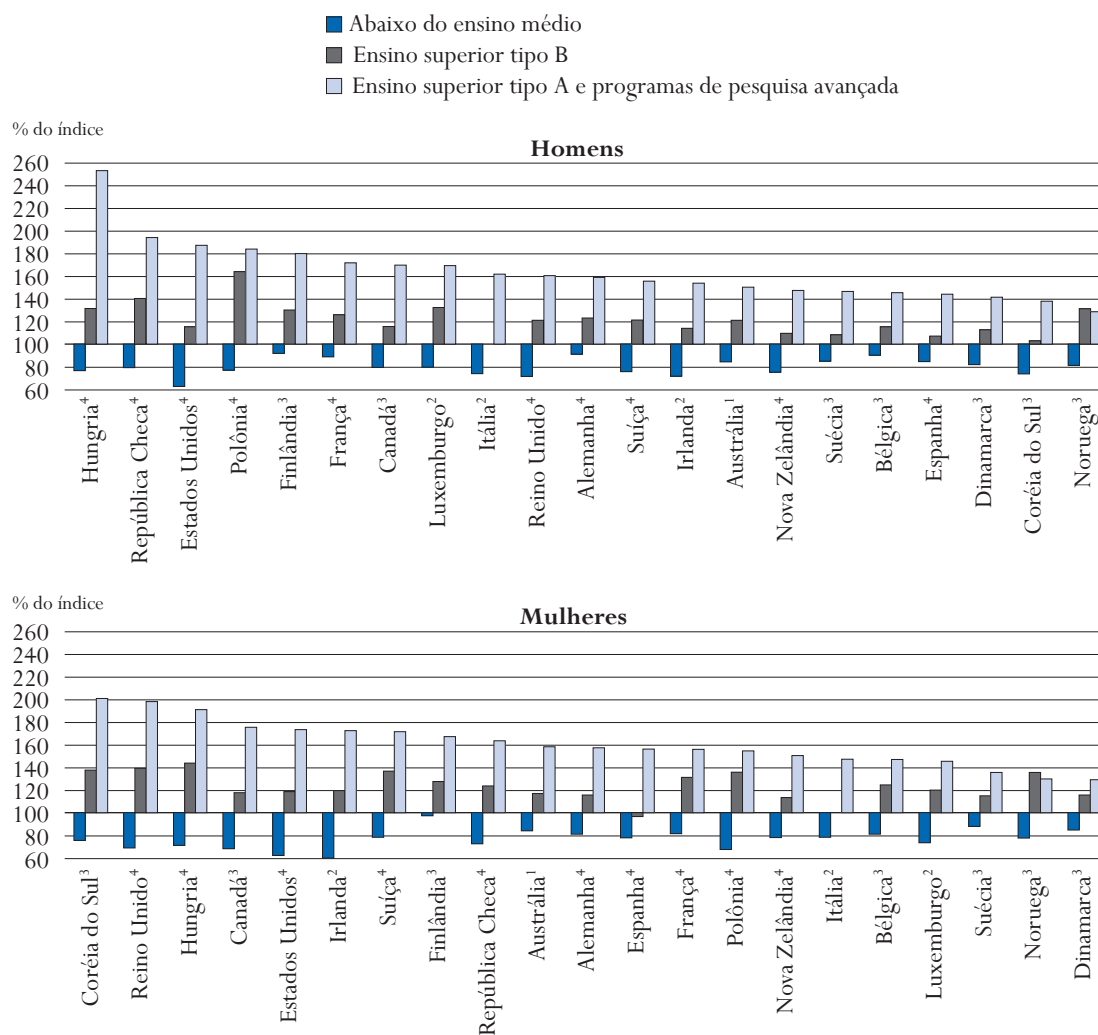
Os diferenciais de rendimentos, que constituem medida básica do incentivo financeiro disponível para um indivíduo investir em educação adicional, podem também refletir diferenças na oferta de programas educacionais em níveis diversificados – ou barreiras de acesso a esses programas. Os benefícios nos rendimentos obtidos por meio da conclusão do ensino superior podem ser observados a partir da comparação de rendimentos médios anuais dos graduados no ensino superior com os rendimentos médios anuais de graduados no ensino médio e no nível pós-ensino médio não-superior. As desvantagens financeiras de não concluir o ensino médio são aparentes a partir de uma comparação semelhante entre rendimentos médios. Variações em rendimentos relativos (brutos) entre os países refletem inúmeros fatores, inclusive demanda por habilidade no mercado de trabalho, legislações sobre salário mínimo, força de sindicatos, cobertura de acordos de negociação coletiva, oferta de trabalhadores de diferentes níveis de realização educacional, variação de experiência profissional dos trabalhadores com níveis altos e baixos de realização educacional, distribuição de emprego entre ocupações, e incidência relativa de trabalho em meio-período e trabalho sazonal.

O Gráfico A9.2 mostra uma relação altamente positiva entre realizações educacionais e rendimentos médios brutos. Em todos os países, graduados no ensino superior ganham substancialmente mais do que graduados no ensino médio ou em programas pós-ensino médio não-superior. Diferenciais de rendimentos entre indivíduos com educação superior – principalmente aqueles com realizações no ensino superior tipo A – e aqueles que concluíram o ensino médio são geralmente mais acentuados do que diferenciais entre ensino médio e ensino fundamental 2 ou níveis inferiores de educação. Esse fato sugere que, em muitos países, o ensino médio e com poucas exceções o pós-ensino médio não-superior constituem um ponto além do qual a educação atrai compensações particularmente elevadas. A Tabela A9.1a mostra que, entre os países que relatam rendimentos brutos, a compensação para homens entre 25 e 64 anos de idade com ensino superior completo, em relação ao ensino médio, varia de 26% – na Noruega (2003) – a 117% – na Hungria (2004).

Os dados sobre rendimentos apresentados neste indicador diferem em diversos aspectos países. Portanto, os resultados devem ser interpretados com cautela. Em particular, em países que relatam rendimentos anuais, diferenças na incidência de trabalho sazonal entre indivíduos com diferentes níveis de realização educacional terão um efeito sobre os rendimentos relativos. Esse efeito não está refletido nos dados para países que relatam rendimentos semanais ou mensais (ver seção “Definições e metodologias”).

Gráfico A9.2. Rendimentos relativos provenientes de emprego (2004 ou ano mais recente disponível)

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade
(ensino médio e pós-ensino médio não-superior = 100)



1. Ano de referência: 2001.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2003.

4. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente de rendimentos relativos para a população que concluiu o nível superior tipo A.

Fonte: OECD. Tabela A9.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

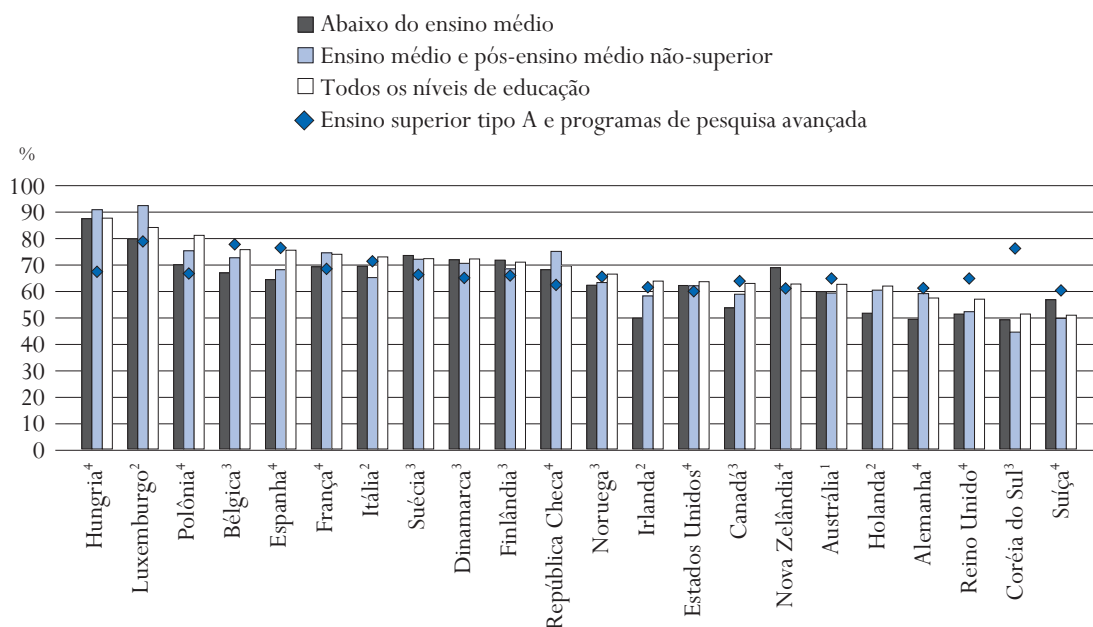
Educação e desigualdade de gênero em relação aos rendimentos

Na Austrália, na Coreia do Sul, no Canadá, na Espanha, na Holanda, na Irlanda, na Noruega, no Reino Unido e na Suíça, recompensas financeiras geradas pelo ensino superior trazem mais benefícios para mulheres entre 25 e 64 anos de idade do que para homens na mesma faixa etária. O inverso ocorre nos demais países, com exceção da Bélgica, onde, em relação ao ensino médio, os rendimentos de homens e mulheres sofrem aumentos semelhantes aos gerados pelo ensino superior (Tabela A9.1a).

Embora tanto homens quanto mulheres que concluíram o ensino médio, o pós-ensino médio não-superior ou o ensino superior tenham vantagens substanciais em rendimentos em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio, diferenciais de rendimentos entre homens e mulheres com o mesmo nível de realização educacional continuam substanciais. Em todos os países, em todos os níveis de realização educacional, mulheres entre 30 e 44 anos de idade ganham menos do que homens no mesmo grupo etário (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b). Entretanto, o diferencial relativo entre homens e mulheres deve ser analisado com cautela, uma vez que, na maioria dos países, os dados sobre rendimentos incluem trabalho em meio período. Trabalho em meio período é geralmente uma característica importante do emprego de mulheres, embora sua prevalência varie bastante de um país para outro.

Gráfico A9.3. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2004 ou ano mais recente disponível)

Rendimento médio de mulheres como porcentagem do rendimento dos homens (grupo etário entre 30 e 44 anos de idade), por nível de realização educacional



1. Ano de referência: 2001.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2003.

4. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente de rendimentos relativos para a população que concluiu todos os níveis educacionais em conjunto.

Fonte: OECD, Tabela A9.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Quando todos os níveis de educação são analisados em conjunto – ou seja, quando os rendimentos totais são divididos pelo número total de indivíduos que recebem rendimentos, por gênero –, os rendimentos médios de mulheres entre 30 e 44 anos de idade variam de 51% do rendimento dos homens – na Coreia do Sul e na Suíça – a mais de 74% – na Bélgica (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b). Na Hungria, em Luxemburgo e na Polônia, onde são excluídos o trabalho em meio período e rendimentos parciais anuais, os rendimentos de mulheres entre 30 e 44 anos de idade variam entre 81% e mais de 87% do rendimento dos homens.

Em parte, a diferença entre os rendimentos de homens e de mulheres pode ser explicada por diferentes opções de carreira e de ocupação, por diferenças no tempo total que homens e mulheres permanecem na força de trabalho e pela incidência relativamente alta de trabalho em meio período entre mulheres.

A distribuição de rendimentos nos níveis de realização educacional

As Tabelas A9.4a, A9.4b e A9.4c mostram a distribuição de rendimentos entre indivíduos no grupo etário de 25 a 64 anos, apresentando dados para 21 países. As distribuições são apresentadas para populações combinadas de homens e mulheres, assim como para homens e mulheres separadamente. Há cinco categorias de distribuição de rendimentos, variando de “Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana” até “Mais de duas vezes a mediana”. Por exemplo, na Tabela A9.4a, para Austrália, o valor 24,5% situa-se na linha “Abaixo do ensino médio”, na coluna “Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana”. Isso significa que 24,5% dos australianos entre 25 e 64 anos de idade, cujo nível mais alto de realização educacional é inferior ao ensino médio, têm rendimentos brutos iguais ou inferiores a 50% do rendimento mediano de todos os australianos entre 25 e 64 anos de idade com rendimentos provenientes de trabalho durante o período de referência do levantamento nacional. As Tabelas A9.4b e A9.4c também apresentam distribuições de rendimentos para homens e mulheres em relação à mediana de toda a população adulta com rendimentos provenientes de trabalho.

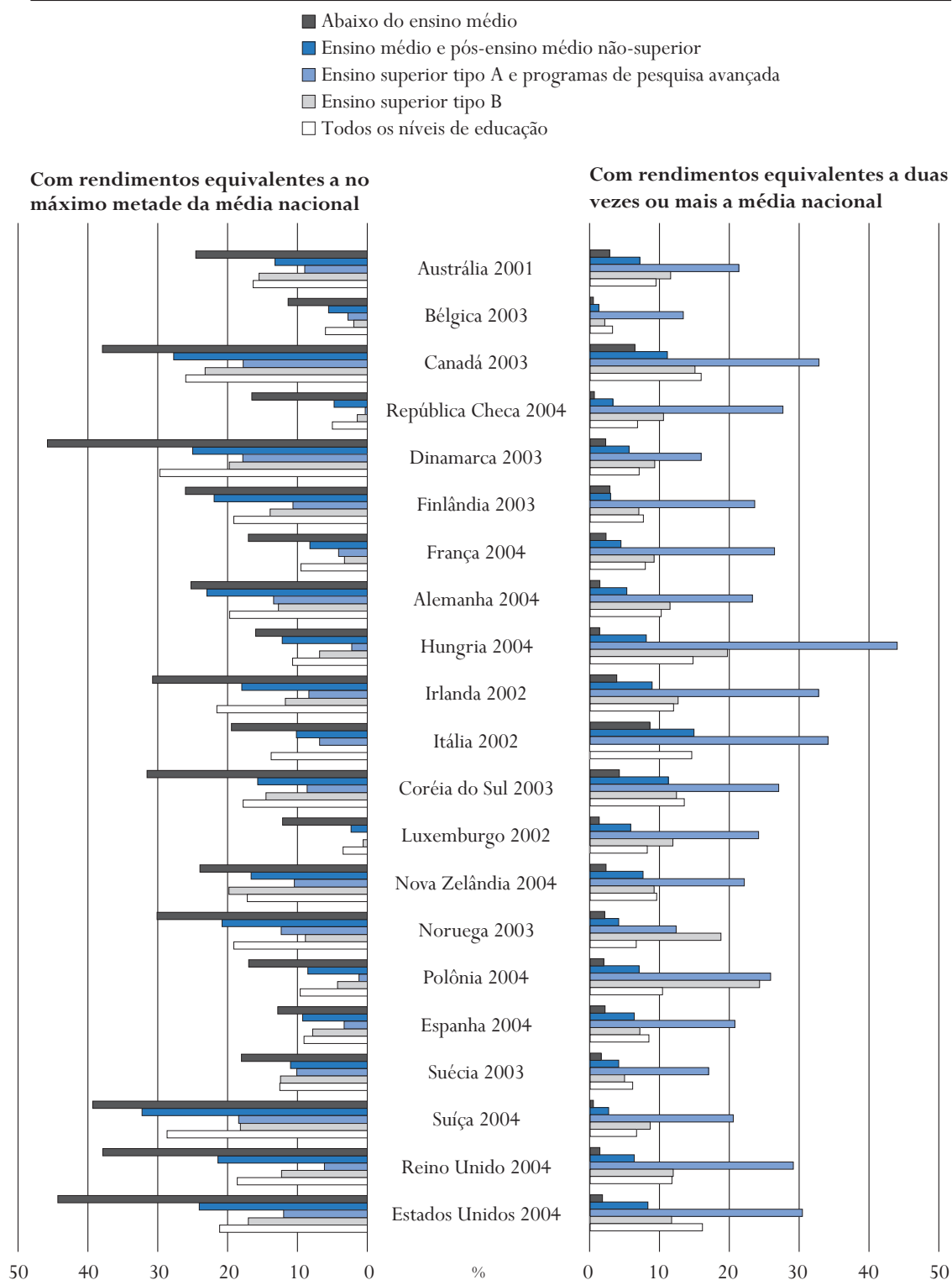
Dados sobre distribuição de rendimentos entre indivíduos com níveis de realização educacional semelhantes fornecem informações que vão além daquelas obtidas a partir apenas da observação dos rendimentos médios, que podem ser afetados pela existência de um número pequeno de indivíduos com rendimentos muito altos ou muito baixos.

Os dados mostram que, na maioria dos países, a parcela de indivíduos situados nas categorias mais baixas de rendimentos diminui à medida que o nível de realização educacional aumenta. Esse resultado é apenas mais uma maneira de considerar a relação positiva consistente entre rendimentos e realizações educacionais. Entretanto, é importante notar que, mesmo em níveis educacionais mais elevados, há indivíduos nas categorias mais baixas de rendimento, o que indica uma taxa de retorno de educação relativamente baixa.

No entanto, os países diferem significativamente quanto à dispersão de rendimentos. Por exemplo, a Tabela A9.4a mostra que a maioria da população tem rendimentos acima de 50% da mediana, mas inferior a 1,5 vez a mediana. Entretanto, essa porcentagem varia de 45%, no Canadá, e 51%, nos Estados Unidos a 79%, na República Checa. Através de todos os níveis educacionais, países como Bélgica, França, Luxemburgo e República Checa têm relativamente poucos indivíduos com rendimentos iguais a 50% da mediana ou abaixo desse nível. Inversamente, embora 21% dos indivíduos entre 25 e 64 anos de idade em todos os países tenham, em média, rendimentos brutos superiores a 1,5 vez a mediana, na Suécia essa parcela da população é de apenas 15%.

A9

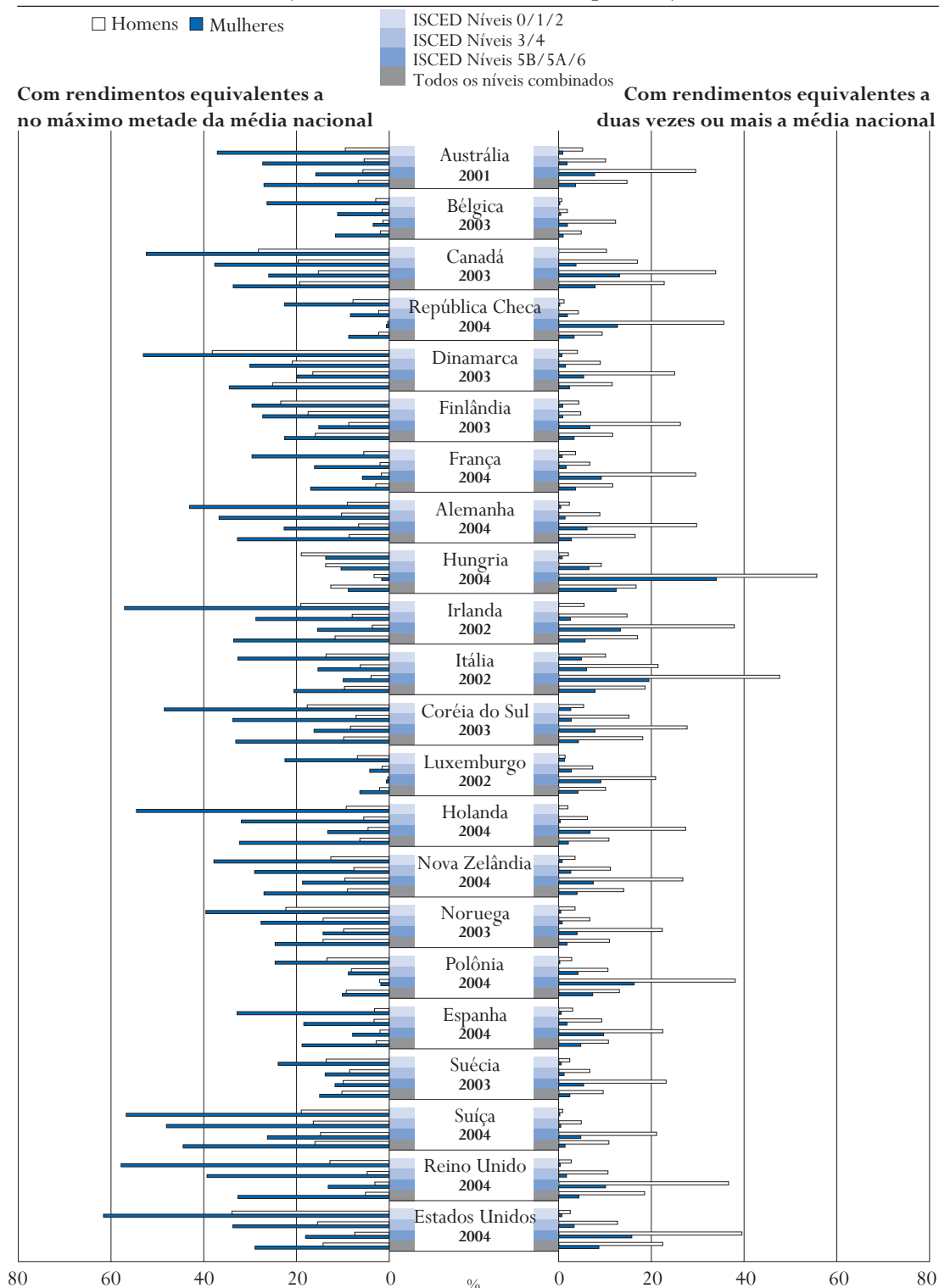
Gráfico A9.4. Parcela de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade por categoria de rendimentos, por nível de realização educacional (2004 ou ano mais recente disponível)



Fonte: OECD, Tabela A9.4a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Gráfico A9.5. Parcela da população entre 25 e 64 anos de idade por categoria de rendimentos, por nível de realização educacional e gênero (2004 ou ano mais recente disponível)



Fonte: OECD. Tabela A9.4b., Tabela A9.4c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Os países também diferem de maneira significativa na distribuição de gênero no grupo de rendimentos mais baixos. Por exemplo, levando em consideração todos os níveis de realização educacional, a Hungria é o único país em que a porcentagem de mulheres na categoria de rendimentos mais baixos é menor do que a porcentagem de homens na mesma categoria. No extremo oposto do espectro, na Suíça, 44% das mulheres e 16% dos homens situam-se na categoria de rendimentos mais baixos (Tabelas A9.4b e A9.4c).

Interpretação de dados relativos à dispersão de rendimentos

Existe uma ampla variedade de fatores – de diferenças em organizações institucionais a variações em capacidades individuais – que podem determinar a extensão da dispersão de rendimentos entre indivíduos com níveis de realização educacional semelhantes. No nível institucional, países em que a determinação de salários é mais centralizada tenderiam a apresentar níveis de dispersão de rendimentos mais baixos, em função de determinado nível de convergência entre *status* ocupacional e realizações educacionais. De maneira mais abrangente, dispersões de rendimentos também refletem o fato de que a realização educacional não pode ser plenamente equiparada a proficiência e habilidades: assim como experiência, habilidades que vão além daquelas especificadas por realização educacional são recompensadas no mercado de trabalho. Diferenças na escala e na operação de sistemas de capacitação para aprendizes adultos também influenciam padrões nacionais de dispersão de rendimentos, assim como considerações de recrutamento independentes de habilidades – como discriminação por gênero, raça ou idade – e, conseqüentemente, a eficácia relativa de estruturas legislativas nacionais na resolução desses problemas.

Entretanto, os dados realmente mostram que em todos os países a dispersão de rendimentos diminui na relação direta do aumento de realizações educacionais. Essa tendência leva a muitas interpretações possíveis, inclusive o fato de que uma maior realização educacional poderia fornecer mais informações sobre as habilidades de um indivíduo para empregadores potenciais, resultando em uma conexão mais estreita entre educação e salários.

De maneira mais geral, os dados indicam diferenças no entendimento da determinação de rendimentos. Nos Estados Unidos, pesquisas mostraram que, para indivíduos da mesma raça e do mesmo gênero, mais de 50% da variância nos rendimentos não são explicados por fatores quantificáveis – tais como o número de anos de escolarização, idade, experiência no mercado de trabalho – nem pelo nível de escolaridade, ocupação ou renda de seus pais. Algumas pesquisas sobre determinantes de rendimentos revelaram a importância que empregadores conferem às habilidades não-cognitivas – como persistência, confiabilidade e autodisciplina – e aumentaram o questionamento a respeito de pesquisas orientadas por políticas sobre o papel dos sistemas educacionais, principalmente sobre educação, desenvolvimento e sinalização dessas habilidades na primeira infância (ver seção “Definições e metodologias”).

Taxas de retorno de investimentos em educação

O impacto da educação sobre os rendimentos pode ser avaliado na estrutura de análise de investimentos que um indivíduo deve fazer para adquirir educação – custos diretos, como taxas escolares durante o processo educacional, e custos indiretos, como redução de rendimentos durante esse período. A eficácia desse investimento pode ser avaliada pela estimativa da taxa econômica de retorno ao investimento, que mede o grau em que os custos de obtenção de níveis educacionais mais altos são traduzidos em níveis mais altos de rendimentos. A medida do retorno utilizada neste relatório é a taxa de retorno interno. Trata-se da taxa que estabelece a relação entre os custos

necessários para a obtenção do nível seguinte de educação e valor atual dos rendimentos adicionais ao longo da vida associados ao nível mais alto de realização. Este indicador é analisado a partir de dois pontos de vista diferentes: taxas de retorno para indivíduos (Tabelas A9.5 e A9.6) – que refletem apenas rendimentos e custos individuais – e taxas de retorno para o governo (Tabelas A9.7 e A9.8). O retorno para o governo inclui a coleta de imposto de renda e contribuições sociais mais elevados, assim como os custos suportados pelo governo. Estes retornos privados e públicos são calculados para onze países da OCDE.

As taxas de retorno interno são calculadas para realizações em dois níveis diferentes de educação – ensino médio e pós-ensino médio não-superior –, obtidas após qualificação no ensino fundamental 2 (Tabelas A9.5 e A9.7); e ensino superior, obtida após qualificações no ensino médio e no nível pós-ensino médio não-superior (Tabelas A9.6 e A9.8). Taxas de retorno interno são calculadas para dois períodos diferentes da vida do indivíduo: imediatamente após a educação inicial e aos 40 anos de idade. Além disso, ao calcular a taxa de retorno interno aos 40 anos de idade, a análise explora o impacto dos custos da educação sobre as taxas de retorno – para indivíduos e para os governos. Todos os resultados são apresentados separadamente para homens e mulheres.

Taxas de retorno interno privado para investimentos em educação

A taxa de retorno interno privado para o indivíduo é estimada com base nos acréscimos a rendimentos líquidos que resultam de um nível mais alto de realização educacional descontados os custos particulares adicionais (gastos particulares e perdas de rendimentos anteriores) necessários para a obtenção desse nível mais alto de educação. Em geral, os gastos de custo de vida de estudantes (custos de moradia, refeições, vestuário, recreação, etc.) não estão incluídos nos gastos particulares.

Estimativas de taxas de retorno privado são apresentadas nas Tabelas A9.5 – taxas de retorno privado referentes a um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior, a partir de um nível mais baixo do ensino médio – e A9.6 – estimativas para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação no ensino superior até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada, a partir da conclusão do ensino médio.

As taxas de retorno privado foram calculadas para dois cenários:

1. O indivíduo foi diretamente para o nível educacional seguinte antes de ingressar no mercado de trabalho.
2. A busca pelo nível educacional seguinte foi adiada até os 40 anos de idade, quando a educação foi retomada em período integral. Dois casos são examinados neste cenário: *i*) o indivíduo assume os custos diretos de taxas escolares (conforme relatado pelas autoridades nacionais em educação), assim como a perda de rendimentos (descontados os impostos) durante o período de estudos; e *ii*) o indivíduo assume apenas a perda dos rendimentos, mas não os custos diretos de sua educação.

Com exceção de Hungria e Suíça, em todos os outros países os resultados mostram que, para os homens, as taxas de retorno para realizações no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior ultrapassam as taxas para o ensino superior. No nível superior, com exceção de Dinamarca, Nova Zelândia, Suécia e Suíça, todos os demais países registram taxas de retorno privado acima de 10%, tanto para homens como para mulheres (Tabela A9.6). Em cinco países – Bélgica, Coréia

do Sul, Noruega, Nova Zelândia e Reino Unido –, as taxas de retorno privado no ensino superior são mais altas para mulheres do que para homens.

Com exceção de Dinamarca, Estados Unidos e Nova Zelândia, os resultados também mostram que, quando um indivíduo de 40 anos de idade alcança o nível de qualificação seguinte, as taxas de retorno privado para a educação superior são geralmente mais altas do que as do ensino médio. No ensino superior, o incentivo adicional criado pela eliminação dos custos de taxas escolares tende a ser fraco. No ensino médio, a eliminação dos custos de taxas escolares resulta, em média, em um aumento de 0,4% na taxa de retorno privado para homens e de 1,0% para mulheres. No ensino superior, a eliminação dos custos de taxas escolares aumenta a taxa de retorno privado em 0,9% para homens e em 1,7% para mulheres. No entanto, embora o impacto da eliminação dos custos de taxas escolares no ensino superior seja pequeno na Dinamarca, na Finlândia e na Noruega, é significativamente maior na Bélgica, na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, na Hungria e no Reino Unido.

Taxas de retorno interno público para investimentos em educação

A taxa de retorno interno público é uma das maneiras de analisar o efeito que opções individuais de investimentos em educação exercem sobre as contas do setor público, assim como o efeito que diferentes estruturas de políticas exercem sobre esses investimentos. Para o setor público, os custos da educação incluem gastos diretos com instituições educacionais (como pagamento direto de salário de professores, pagamentos diretos para a construção de escolas, e compra de livros didáticos) e transferências público-privadas (como subsídios públicos para famílias para bolsas de estudos e outras doações, assim como para outras entidades particulares para o provimento de capacitação no local de trabalho etc.). Os custos públicos da educação também incluem perdas de imposto de renda relativas à perda de rendimentos dos estudantes. Os ganhos incluem retornos mais altos em imposto de renda sobre salários mais altos, somados a pagamentos de seguridade social. Na prática, a conquista de níveis educacionais mais elevados resulta em um conjunto complexo de efeitos fiscais positivos, que vão além dos efeitos de crescimento de rendimento gerados por aumentos salariais e pagamentos do governo. Por exemplo, indivíduos com melhor nível educacional geralmente têm melhor *status* de saúde, o que gera redução nas despesas públicas com o provimento de cuidados de saúde. E, para alguns indivíduos, alcançar níveis mais altos de realização educacional pode reduzir a probabilidade de cometer determinados tipos de crimes (ver Indicador A10), o que, como contraponto, reduziria os gastos públicos. Entretanto, dados relativos a impostos e gastos nesses efeitos indiretos da educação não estão disponíveis para inclusão nesses cálculos de taxas de retorno.

As Tabelas A9.7 e A9.8 apresentam as estimativas de taxas de retorno público. A Tabela A9.7 apresenta as taxas de retorno público para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação no ensino médio ou no nível pós-ensino médio não-superior (ISCED 3/4), a partir de um nível mais baixo no ensino fundamental 2 (ISCED 0/1/2). A Tabela A9.8 trata de um indivíduo que investiu na obtenção de uma qualificação no ensino superior, até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada (ISCED 5A/5B/6), a partir do ensino médio (ISCED 3/4).

Como as estimativas para taxas de retorno privado, os cálculos consideram dois cenários:

1. Após a educação inicial, o indivíduo foi diretamente para o nível educacional seguinte antes de ingressar no mercado de trabalho.
2. A busca pelo nível educacional seguinte foi adiada até os 40 anos de idade, quando a educação é retomada em período integral. Dois casos são examinados neste cenário: i) o indivíduo as-

sume os custos diretos das taxas escolares (conforme relatado pelas autoridades nacionais em educação), assim como a perda de rendimentos (descontados os impostos) durante o período de estudos; e *ii*) o indivíduo assume apenas a perda dos rendimentos, mas não os custos diretos de sua educação.

Os resultados mostram que, com exceção da Bélgica, da Coreia do Sul e, para homens, da Nova Zelândia, para qualificações na educação superior durante a educação inicial, a taxa de retorno público é mais baixa do que a taxa de retorno privado em todos os outros casos. Entretanto, no cenário em que o indivíduo retorna à educação em período integral no meio da carreira e quando que o indivíduo assume os custos diretos das taxas escolares, assim como as perdas de rendimentos, as taxas de retorno público pela conclusão do ensino superior são mais baixas do que as taxas de retorno privado em todos os países (Tabela A9.8). Entretanto, em inúmeros países, essas taxas ainda são altas – por exemplo, bem acima da taxa de juros oferecida para títulos governamentais de longo prazo. Taxas de retorno público particularmente baixas são constatadas na Dinamarca, na Nova Zelândia, na Suécia e na Suíça. Essas taxas baixas são geradas por inúmeros fatores, inclusive os altos custos do provimento da educação e as altas perdas em receita de impostos (quando o indivíduo perde rendimentos) em relação a rendimentos de impostos (quando o indivíduo retorna ao trabalho).

Os resultados mostram que, para qualificações no ensino médio, quando o setor público assume os custos de taxas escolares do indivíduo, o efeito é a redução da taxa de retorno público – em, em média 0,2% para homens e 0,3% para mulheres (Tabela A9.7). No nível superior, o efeito médio é a redução da taxa de retorno público em cerca de 0,7% para homens e 1,0% para mulheres. Nos Estados Unidos, a magnitude desse declínio da taxa de retorno público é particularmente importante – 2,3% para homens e 2,8% para mulheres (Tabela A9.8) –, o que é parcialmente explicado pelas altas contribuições particulares para os custos da educação superior nesse país.

A interpretação das taxas de retorno interno

Na maioria dos países, altas taxas de retorno interno privado para pessoas que obtêm qualificação no ensino médio ou no ensino superior indicam que, aparentemente, investir em capital humano é uma forma atraente para que uma pessoa de padrão médio prospere. Além disso, e com algumas exceções, políticas que reduzem ou eliminam os custos diretos da educação têm um impacto apenas moderado sobre a decisão de investir em aprendizagem em meio de carreira.

Em muitos casos, as taxas de retorno privado relatadas superam – em inúmeros países, significativamente – a taxa de juro real isenta de risco, tipicamente medida com referência às taxas aplicadas em títulos governamentais de longo prazo. Entretanto, retornos em acumulação de capital humano não são isentos de risco, conforme indicado pela ampla dispersão de rendimentos entre os indivíduos com melhor nível educacional. Além disso, nem todo indivíduo que investe em educação realmente conclui o curso. As taxas de retorno serão baixas, e possivelmente negativas, para indivíduos que abandonam os estudos. Portanto, indivíduos que consideram fazer um investimento em educação tendem a exigir um bônus como compensação pelo risco. Contudo, em diversos países, a dimensão do bônus em relação às taxas de retorno interno sobre a taxa de juro real é maior do que aparentemente seria garantido caso os riscos fossem considerados isoladamente. Ainda que os retornos para essa forma de investimento sejam altos em relação a

investimentos de risco semelhante, existem alguns obstáculos para os investidores. Taxas de retorno privado ajustadas para alto risco fornecem uma base inicial para que intervenções de políticas aliviem restrições relevantes.

Uma possível interpretação das altas taxas de retorno é que elas indicam uma escassez de trabalhadores com melhor nível de educação, aumentando os rendimentos para trabalhadores com melhor qualificação. Tal situação pode ser temporária, sendo que altos retornos para a educação acabam por gerar oferta suficiente para alinhar as taxas aos retornos de outros ativos produtivos. Entretanto, a velocidade de ajuste dependeria amplamente da capacidade do sistema educacional para responder ao aumento derivado da demanda, assim como da capacidade do mercado de trabalho para absorver as novas condições de oferta de mão-de-obra. O novo equilíbrio desse mecanismo poderia ser acelerado caso melhores informações sobre os retornos de diferentes programas de estudos fossem colocadas à disposição dos estudantes, o que contribuiria para que fizessem opções mais informadas.

Parte dos altos retornos também pode ser compatível com a estabilidade do mercado. Essa estabilidade seria possível se as taxas no limite inferior fossem significativamente mais baixas das que as taxas médias, o que ocorreria se os estudantes situados no limite inferior tivessem capacidades e motivação mais baixas do que os estudantes situados na média, tendo, portanto, menor probabilidade de estar à frente da média de bônus salariais. De acordo com essa interpretação, as altas taxas de retorno interno refletiriam parcialmente rentabilidades econômicas em um recurso escasso – mais especificamente, capacidades e motivação. Quando os retornos da educação no limite inferior são mais baixos, a condição para intervenção pública com o objetivo de estimular a acumulação de capital humano será reduzida se a qualidade dos estudantes situados nesse limite inferior não puder ser melhorada. No entanto, na medida em que o sistema educacional pode melhorar habilidades cognitivas e não-cognitivas de jovens, as políticas de educação poderiam dar uma contribuição significativa para a eficácia e a equidade no longo prazo. Os resultados do PISA sugerem que alguns países obtiveram maior sucesso do que outros ao garantir desempenhos educacionais altos e equitativos de jovens de 15 anos de idade.

Taxas de retorno interno para investimentos na educação também podem ser consideradas sob a perspectiva social. Essa perspectiva somaria os custos privados e públicos e os benefícios da educação adicional. Por exemplo, o custo social da educação incluiria produção anterior de resultados durante períodos de estudo, assim como o custo total do provimento da educação, e não apenas os custos assumidos pelo indivíduo. Uma taxa de retorno interno social também deveria incluir uma gama de benefícios indiretos possíveis gerados pela educação que também trariam repercussão econômica, tais como: melhores condições de saúde, maior coesão social e cidadãos mais informados e eficientes. Embora os dados sobre custos sociais estejam disponíveis para a maioria dos países da OCDE, informações sobre a gama total de benefícios não estão prontamente disponíveis. De fato, para inúmeros fatores externos possíveis associados à educação, a compreensão atual da natureza e da dimensão dos efeitos ainda é incompleta.

É importante considerar algumas das limitações conceituais amplas para a formulação de estimativas de taxas de retorno interno:

- Os dados relatados referem-se apenas a taxas de retorno. Sem dúvida, os resultados seriam diferentes das estimativas econométricas que controlam a capacidade inerente e outras características daqueles que decidem investir em educação.

- As estimativas estão relacionadas apenas a níveis de realização na educação formal. Não refletem os efeitos da aprendizagem realizada fora da educação formal.
- A abordagem utilizada estima rendimentos futuros para indivíduos com níveis diferentes de realização educacional, com base no conhecimento sobre a forma como rendimentos brutos médios no presente variam por nível de realização e por idade. Entretanto, a relação entre níveis diferentes de realização educacional e rendimentos pode não ser a mesma no futuro. Mudanças tecnológicas, econômicas e sociais poderiam alterar a relação entre níveis salariais e níveis de realização educacional.
- De modo semelhante à discussão da interpretação de dados sobre dispersão de rendimentos, as diferenças nas taxas de retorno interno através dos países refletirão parcialmente condições institucionais e não-mercadoológicas diferentes incutidas nos rendimentos. Ambientes institucionais que limitam a flexibilidade em rendimentos relativos devem ser considerados.
- As estimativas baseiam-se em rendimentos brutos médios para pessoas com níveis diferentes de realização educacional. Entretanto, em determinado nível de realização educacional, os indivíduos que optaram por outros caminhos educacionais ou que são provenientes de grupos sociais diferentes podem registrar taxas de retorno diversificadas.
- O efeito da educação sobre o aumento da probabilidade de emprego é levado em consideração ao estimar benefícios. Entretanto, esse efeito também torna a estimativa sensível ao estágio no ciclo econômico no momento em que os dados foram coletados.

Os cálculos da taxa de retorno também envolvem inúmeras suposições restritivas necessárias para a comparabilidade internacional. Em particular, não foi possível incluir os efeitos sobre as contas públicas das mudanças nos pagamentos de transferências sociais resultantes de mudanças salariais. Em grande parte, isso ocorre porque as regras que governam a elegibilidade para uma ampla parcela de direitos sociais variam muito através dos países, assim como por *status* marital ou cívico (e algumas vezes devido a outros critérios).

Conseqüentemente, para garantir comparabilidade, as taxas de retorno foram calculadas sob a suposição de que o indivíduo em questão é solteiro e não tem filhos.

A análise acima poderia ser ampliada de inúmeras maneiras, sujeitas à disponibilidade de dados. Em particular, dados mais diferenciados e comparáveis relativos a custos por estudante e uma variedade de pagamentos de transferências sociais seriam muito úteis. Mudanças em estimativas de receitas de impostos sobre valor agregado resultantes do aumento de rendimentos adquirido por meio de níveis educacionais mais altos também contribuiriam para uma avaliação mais completa do impacto sobre as contas públicas. Os cálculos não consideram que indivíduos com rendimentos altos podem freqüentemente gerar níveis mais altos de rendimentos após os 64 anos de idade, como conseqüência de acordos de pensão mais elevada.

Definições e metodologias

Na Tabela A9.1a, os dados relativos a rendimentos baseiam-se no período de referência anual com relação a Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, República Checa e Suécia. Para Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, os rendimentos são relatados semanalmente, e para Alemanha, Bélgica, França,

Hungria, Polônia e Suíça, são relatados mensalmente. Em geral, os dados sobre rendimentos relatados não levam em conta os descontos tributários, ao passo que para Bélgica e Coréia do Sul esses descontos são considerados. Para Hungria, Luxemburgo, República Checa e Polônia são excluídos dados sobre rendimentos de indivíduos em empregos em meio período, ao passo que para Hungria, Luxemburgo e Polônia são excluídos os dados sobre rendimentos por períodos inferiores a um ano.

A pesquisa referente à determinação de rendimentos nos Estados Unidos está descrita em Bowles e Gintis (2000).

Suposições de rendimentos foram feitas com base nos cálculos de taxas de retorno para um indivíduo que recomeça a trabalhar em meio de carreira, após ter concluído mais um nível de educação. As suposições levaram em conta o aumento imediato de rendimentos (10% com relação ao nível de rendimentos do nível educacional anterior) e o tempo de convergência necessário para que seu salário atingisse os salários médios de indivíduos que já tinham qualificação nesse nível de educação (dois anos). De certa forma, essas suposições são feitas *ad hoc*. São escassas as evidências empíricas sobre rendimentos de adultos que retornam ao trabalho após estudos em meio período ou em período integral, principalmente indivíduos que concluíram o ensino médio. Entretanto, dados para o Canadá indicam um período de convergência de apenas dois anos para indivíduos entre 30 e 49 anos de idade que obtêm diploma universitário, e um período de convergência ainda menor para indivíduos que obtêm diploma de nível superior (OECD, 2003). Deve-se notar, no entanto, que os dados para o Canadá são derivados de uma pequena amostragem de indivíduos e não levam em conta o fato de que quem investe em educação pode diferir de maneiras importantes, tais como em motivação e em capacidade inerente, daqueles que não investiram.

As estimativas de taxa de retorno apresentadas aqui não são totalmente compatíveis com aquelas publicadas no relatório *Panorama da Educação 2005*, devido a mudanças nas suposições utilizadas. Em particular, no relatório *Panorama da Educação 2005*, um valor genérico de 1% para o aumento da taxa de produtividade foi utilizado para projetar os rendimentos. Este ano foram utilizados valores específicos para cada país que refletem a produtividade da mão-de-obra. Do mesmo modo, foi utilizado, neste relatório, um período de captação de rendimentos de dois anos em vez do período de três anos presumido no relatório anterior (ver acima). Por fim, as estimativas de taxa de retorno público também incluem os efeitos de pagamentos de seguro social realizados pelo empregado.

Ver os métodos empregados para o cálculo das taxas de retorno nas Tabelas A9.5 a A9.8 no Anexo 3 no www.oecd.org/edu/eag2006.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>:

- *Trends in relative earnings, by gender (1997-2004)*
Table A9.2b: Trends in relative earnings: male populations (1997-2004)
Table A9.2c: Trends in relative earnings: females (1997-2004)
Table A9.3: Trends in relative earnings between females and males (1997-2004)

Tabela A9.1a
Rendimentos relativos da população com remuneração proveniente de emprego
(2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade e entre 30 e 44 anos de idade
 (ensino médio e pós-ensino médio não-superior = 100)

Países pertencentes à OCDE			Abaixo do ensino médio		Pós-ensino médio não-superior		Ensino superior tipo B		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Total do ensino superior	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Alemanha	2004	Homens	91	90	112	111	123	125	159	151	149	142
		Mulheres	81	75	116	123	116	109	157	156	148	144
		H+M	88	82	109	112	128	129	163	153	153	146
Austrália	2001	Homens	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
		Mulheres	84	82	99	99	117	122	158	167	146	154
		H+M	77	75	92	92	111	107	143	146	133	135
Bélgica	2003	Homens	90	91	m	m	115	116	146	143	132	130
		Mulheres	81	84	m	m	124	127	147	153	132	136
		H+M	89	91	m	m	114	116	148	148	130	130
Canadá	2003	Homens	79	79	100	106	115	114	170	172	143	144
		Mulheres	68	72	103	96	118	122	175	187	144	152
		H+M	78	78	102	104	112	112	169	172	140	141
Coréia do Sul	2003	Homens	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Mulheres	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		H+M	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Dinamarca	2003	Homens	82	79	99	96	113	113	142	135	134	129
		Mulheres	85	81	98	104	116	115	129	125	127	123
		H+M	82	81	107	104	115	117	130	124	127	123
Espanha	2004	Homens	84	83	c	c	107	105	144	141	132	128
		Mulheres	78	79	c	c	97	100	156	158	141	144
		H+M	85	84	c	c	104	105	144	141	132	130
Estados Unidos	2004	Homens	62	64	113	114	115	115	188	188	179	178
		Mulheres	62	64	109	108	119	118	173	181	166	173
		H+M	65	66	110	110	114	114	181	182	172	173
Finlândia	2003	Homens	92	88	m	m	130	125	180	169	160	150
		Mulheres	97	92	m	m	127	125	167	163	146	141
		H+M	94	92	m	m	122	115	173	162	148	138
França	2004	Homens	89	88	m	m	126	133	172	175	154	157
		Mulheres	82	81	m	m	131	134	156	161	145	149
		H+M	85	85	m	m	125	130	163	167	147	151
Holanda	2002	Homens	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
		Mulheres	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
		H+M	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
Hungria	2004	Homens	76	77	128	128	132	154	254	263	253	263
		Mulheres	71	74	116	114	144	144	191	195	190	195
		H+M	73	75	120	119	138	144	218	222	217	222
Irlanda	2002	Homens	71	73	96	96	114	113	154	160	141	143
		Mulheres	60	62	103	99	120	120	172	169	153	153
		H+M	76	77	98	96	113	116	160	160	144	145
Itália	2002	Homens	74	73	m	m	m	m	162	136	162	136
		Mulheres	78	78	m	m	m	m	147	148	147	148
		H+M	78	80	m	m	m	m	153	137	153	137
Luxemburgo	2002	Homens	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
		Mulheres	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
		H+M	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010253467>

Tabela A9.1a (continuação)

**Rendimentos relativos da população com remuneração proveniente de emprego
(2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)**

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade e entre 30 e 44 anos de idade
(ensino médio e pós-ensino médio não-superior = 100)

			Abaixo do ensino médio		Pós-ensino médio não-superior		Ensino superior tipo B		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Total do ensino superior		
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	
Países pertencentes à OCDE	Noruega	2003	Homens	81	88	112	114	131	143	129	138	129	138
			Mulheres	78	87	111	116	136	150	130	143	130	143
			H+M	80	89	117	120	141	147	125	134	126	135
	Nova Zelândia	2004	Homens	75	70	107	105	110	109	148	142	136	133
			Mulheres	78	79	105	105	113	118	150	141	133	132
			H+M	75	73	103	101	102	105	147	142	129	129
	Polônia	2004	Homens	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
			Mulheres	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
			H+M	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
Reino Unido	2004	Homens	71	70	m	m	121	119	161	164	150	151	
		Mulheres	69	69	m	m	139	137	198	204	178	180	
		H+M	67	69	m	m	124	122	174	181	158	162	
República Checa	2004	Homens	79	81	m	m	140	167	195	203	193	202	
		Mulheres	73	73	m	m	124	131	163	168	160	166	
		H+M	73	75	m	m	126	145	185	193	182	191	
Suécia	2003	Homens	85	82	121	124	108	107	147	143	137	134	
		Mulheres	88	83	105	107	115	107	136	132	128	123	
		H+M	87	83	120	122	106	101	139	134	128	124	
Suíça	2004	Homens	75	78	107	105	121	117	156	151	142	137	
		Mulheres	78	89	113	108	137	151	171	183	160	172	
		H+M	74	81	108	107	142	141	177	175	164	162	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.1b

Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Rendimentos médios anuais de mulheres como porcentagem dos rendimentos dos homens, por nível de realização educacional de indivíduos entre 30 e 44 anos de idade e entre 55 e 64 anos de idade

		Abaixo do ensino médio		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior		Ensino superior tipo B		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Todos os níveis de educação		
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	2004	49	56	59	49	51	66	61	62	57	53
	Austrália	2001	59	61	59	60	63	58	64	61	62	60
	Bélgica	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
	Canadá	2003	53	52	58	57	62	63	63	61	63	58
	Coréia do Sul	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2003	72	70	70	71	72	71	65	63	71	68
	Espanha	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2004	62	58	62	61	63	62	60	57	63	57
	Finlândia	2003	71	78	68	78	68	74	66	72	71	73
	França	2004	69	65	74	70	75	67	68	67	74	64
	Holanda	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Hungria	2004	87	90	90	104	85	107	67	79	87	86
	Irlanda	2002	49	41	58	52	61	59	61	65	63	53
	Itália	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2003	62	64	63	65	66	69	65	64	66	63
	Nova Zelândia	2004	68	59	61	62	65	58	61	63	62	60
	Polônia	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Reino Unido	2004	51	49	52	56	60	55	64	60	57	54
	República Checa	2004	68	76	75	90	58	74	62	74	69	82
Suécia	2003	73	76	72	72	72	76	66	68	72	74	
Suíça	2004	56	47	49	55	64	55	60	56	51	49	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.2a

Tendências em rendimentos relativos: população adulta (1997-2004)

Por realização educacional, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade (ensino médio e educação pós-ensino médio não-superior = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Alemanha	Abaixo do ensino médio	81	78	79	75	m	77	87	88
	Ensino superior	133	130	135	143	m	143	153	153
Austrália	Abaixo do ensino médio	79	m	80	m	77	m	m	m
	Ensino superior	124	m	134	m	133	m	m	m
Bélgica	Abaixo do ensino médio	m	m	m	92	m	91	89	m
	Ensino superior	m	m	m	128	m	132	130	m
Canadá	Abaixo do ensino médio	84	77	79	79	76	77	78	m
	Ensino superior	127	141	141	145	146	139	140	m
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	m	78	m	m	m	m	67	m
	Ensino superior	m	135	m	m	m	m	141	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	85	86	86	m	87	88	82	m
	Ensino superior	123	124	124	m	124	124	127	m
Espanha	Abaixo do ensino médio	76	80	m	m	78	m	m	85
	Ensino superior	149	144	m	m	129	m	m	132
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	70	67	65	65	m	66	66	65
	Ensino superior	168	173	166	172	m	172	172	172
Finlândia	Abaixo do ensino médio	97	96	96	m	95	95	94	m
	Ensino superior	148	148	153	m	150	150	148	m
França	Abaixo do ensino médio	84	84	84	m	m	84	84	85
	Ensino superior	149	150	150	m	m	150	146	147
Holanda	Abaixo do ensino médio	83	m	m	m	m	84	m	m
	Ensino superior	141	m	m	m	m	148	m	m
Hungria	Abaixo do ensino médio	68	68	70	71	71	74	74	73
	Ensino superior	179	184	200	194	194	205	219	217
Irlanda	Abaixo do ensino médio	75	79	m	89	m	76	m	m
	Ensino superior	146	142	m	153	m	144	m	m
Itália	Abaixo do ensino médio	m	58	m	78	m	78	m	m
	Ensino superior	m	127	m	138	m	153	m	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	78	m	m
	Ensino superior	m	m	m	m	m	145	m	m
Noruega	Abaixo do ensino médio	85	84	84	m	m	84	80	m
	Ensino superior	138	132	133	m	m	135	126	m
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	77	76	76	74	74	m	76	75
	Ensino superior	148	136	139	133	133	m	126	129
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	78
	Ensino superior	m	m	m	m	m	m	m	163
Portugal	Abaixo do ensino médio	62	62	62	m	m	m	m	m
	Ensino superior	176	177	178	m	m	m	m	m
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	64	65	65	67	67	m	69	67
	Ensino superior	153	157	159	159	159	m	162	158
República Checa	Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	m	m	73
	Ensino superior	179	179	179	m	m	m	m	182
Suécia	Abaixo do ensino médio	90	89	89	m	86	87	88	m
	Ensino superior	129	130	131	m	131	130	130	m
Suíça	Abaixo do ensino médio	74	75	76	78	m	77	75	75
	Ensino superior	152	153	151	157	m	156	156	161

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.3
Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2004)
Rendimentos médios anuais das mulheres como porcentagem em relação aos rendimentos dos homens por nível de realização educacional de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Países pertencentes à OCDE	Alemanha								
	Abaixo do ensino médio	63	74	70	56	m	53	54	54
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	64	67	68	63	m	61	60	60
	Ensino superior	63	68	60	61	m	60	58	60
	Austrália								
	Abaixo do ensino médio	60	m	66	m	62	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	m	64	m	62	m	m	m
	Ensino superior	62	m	67	m	62	m	m	m
	Bélgica								
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	64	m	65	66	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	72	m	72	74	m
	Ensino superior	m	m	m	74	m	76	74	m
	Canadá								
	Abaixo do ensino médio	54	52	51	52	51	50	52	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	61	59	60	60	59	61	60	m
	Ensino superior	64	61	60	58	58	60	61	m
	Coréia do Sul								
	Abaixo do ensino médio	m	56	m	m	m	m	48	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70	m	m	m	m	47	m
	Ensino superior	m	75	m	m	m	m	65	m
	Dinamarca								
	Abaixo do ensino médio	73	73	73	m	74	75	73	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	71	71	m	71	73	71	m
	Ensino superior	68	66	66	m	67	68	67	m
	Espanha								
	Abaixo do ensino médio	60	61	m	m	58	m	m	63
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	76	m	m	71	m	m	68
Ensino superior	68	69	m	m	64	m	m	73	
Estados Unidos									
Abaixo do ensino médio	53	60	59	59	m	63	67	63	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	62	61	60	m	63	64	63	
Ensino superior	59	58	59	56	m	58	61	59	
Finlândia									
Abaixo do ensino médio	78	77	77	m	76	76	76	m	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	72	72	m	71	72	72	m	
Ensino superior	66	65	62	m	63	64	66	m	
França									
Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	68	68	68	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	75	75	m	m	75	75	74	
Ensino superior	69	69	69	m	m	69	72	70	
Holanda									
Abaixo do ensino médio	46	m	m	m	m	49	m	m	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	56	m	m	m	m	58	m	m	
Ensino superior	57	m	m	m	m	62	m	m	
Hungria									
Abaixo do ensino médio	79	80	84	83	83	85	89	89	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	88	86	89	88	88	93	95	96	
Ensino superior	64	63	62	62	62	67	71	72	
Irlanda									
Abaixo do ensino médio	46	48	m	46	m	48	m	m	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	63	m	60	m	57	m	m	
Ensino superior	70	70	m	71	m	62	m	m	
Itália									
Abaixo do ensino médio	m	70	m	76	m	70	m	m	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	62	m	65	m	66	m	m	
Ensino superior	m	52	m	62	m	60	m	m	
Luxemburgo									
Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	80	m	m	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	86	m	m	
Ensino superior	m	m	m	m	m	75	m	m	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.3 (continuação)

Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2004)

Rendimentos médios anuais das mulheres como porcentagem em relação aos rendimentos dos homens por nível de realização educacional de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Países pertencentes à OCDE	Noruega								
	Abaixo do ensino médio	60	60	61	m	m	61	63	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	61	61	62	m	m	63	66	m
	Ensino superior	63	62	62	m	m	64	66	m
	Nova Zelândia								
	Abaixo do ensino médio	52	61	65	61	61	m	65	66
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	63	67	64	64	m	63	63
	Ensino superior	60	59	61	67	67	m	62	62
	Polônia								
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	71
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	81
	Ensino superior	m	m	m	m	m	m	m	68
	Portugal								
	Abaixo do ensino médio	72	71	71	m	m	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	m
	Ensino superior	66	66	65	m	m	m	m	m
	Reino Unido								
	Abaixo do ensino médio	47	50	51	50	50	m	52	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	53	53	53	52	52	m	54	53
	Ensino superior	60	62	63	64	64	m	64	63
	República Checa								
	Abaixo do ensino médio	66	66	66	m	m	m	m	74
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	80
	Ensino superior	66	65	65	m	m	m	m	67
	Suécia								
	Abaixo do ensino médio	73	74	74	m	74	74	75	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	72	73	m	71	72	73	m
Ensino superior	67	66	67	m	65	67	68	m	
Suíça									
Abaixo do ensino médio	51	51	53	51	m	51	52	54	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	55	57	58	57	m	53	54	54	
Ensino superior	60	61	62	62	m	59	60	62	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4a
Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

	Nível de rendimentos							
	Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	Todas as categorias		
	%	%	%	%	%	%		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha 2004	Abaixo do ensino médio	25,2	38,6	29,5	5,3	1,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	23,0	33,9	30,0	7,9	5,3	100
		Ensino superior tipo B	12,7	27,8	28,7	19,3	11,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13,4	18,3	24,1	20,9	23,2	100
		Todos os níveis de educação	19,7	30,0	28,2	12,0	10,2	100
Austrália 2001		Abaixo do ensino médio	24,5	45,9	20,4	6,3	2,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	13,2	36,9	30,8	11,9	7,1	100
		Ensino superior tipo B	15,5	28,0	30,0	15,0	11,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,9	18,6	28,7	22,5	21,3	100
		Todos os níveis de educação	16,3	34,8	26,6	12,8	9,4	100
Bélgica 2003		Abaixo do ensino médio	11,4	58,9	26,2	3,1	0,5	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,5	52,8	33,9	6,5	1,3	100
		Ensino superior tipo B	1,9	36,6	48,7	10,6	2,1	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2,8	17,2	39,2	27,5	13,3	100
		Todos os níveis de educação	6,0	45,4	35,6	9,8	3,2	100
Canadá 2003		Abaixo do ensino médio	37,9	29,8	16,5	9,4	6,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	27,7	26,8	22,9	11,5	11,0	100
		Ensino superior tipo B	23,2	23,7	22,9	15,1	15,0	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	17,8	15,3	18,1	16,1	32,8	100
		Todos os níveis de educação	26,0	24,0	21,1	13,1	15,9	100
Coréia do Sul 2003		Abaixo do ensino médio	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Ensino superior tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Todos os níveis de educação	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Dinamarca 2003		Abaixo do ensino médio	45,8	23,0	24,0	5,0	2,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	25,0	23,1	36,0	10,3	5,6	100
		Ensino superior tipo B	19,8	14,9	37,7	18,4	9,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	17,8	13,1	35,1	18,0	15,9	100
		Todos os níveis de educação	29,7	20,3	32,2	10,8	7,0	100
Espanha 2004		Abaixo do ensino médio	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Ensino superior tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Todos os níveis de educação	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
Estados Unidos 2004		Abaixo do ensino médio	44,3	39,0	10,8	4,0	1,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	24,1	35,9	21,9	9,9	8,3	100
		Ensino superior tipo B	17,0	32,1	24,2	15,0	11,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,0	18,8	22,0	16,9	30,4	100
		Todos os níveis de educação	21,1	29,6	21,0	12,2	16,1	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4a (continuação-1)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Países pertencentes à OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Finlândia	2003	Abaixo do ensino médio	26,0	36,8	27,5	6,9	2,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	21,9	36,3	31,1	7,8	2,9	100
		Ensino superior tipo B	13,9	27,5	39,5	12,1	7,0	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,6	15,9	27,1	22,8	23,6	100
		Todos os níveis de educação	19,1	30,9	31,1	11,3	7,6	100
França	2004	Abaixo do ensino médio	17,1	52,0	23,3	5,4	2,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,2	46,9	31,9	8,6	4,4	100
		Ensino superior tipo B	3,3	28,2	41,0	18,4	9,1	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4,1	16,6	32,1	20,9	26,4	100
		Todos os níveis de educação	9,5	41,3	30,5	10,8	7,9	100
Holanda	2002	Abaixo do ensino médio	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Todo ensino superior	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Todos os níveis de educação	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100
Hungria	2004	Abaixo do ensino médio	16,0	64,0	15,6	3,0	1,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	12,2	43,6	25,9	10,3	8,0	100
		Ensino superior tipo B	6,8	25,4	34,2	13,9	19,6	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2,2	6,8	21,9	25,1	43,9	100
		Todos os níveis de educação	10,7	39,3	23,1	12,2	14,7	100
Irlanda	2002	Abaixo do ensino médio	30,8	34,4	23,9	7,2	3,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	18,0	33,8	26,0	13,3	8,9	100
		Ensino superior tipo B	11,7	32,0	28,7	14,9	12,6	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,3	14,7	21,4	22,8	32,7	100
		Todos os níveis de educação	21,5	29,8	23,9	12,8	12,0	100
Itália	2002	Abaixo do ensino médio	19,5	42,3	22,2	7,5	8,5	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,1	35,0	29,3	10,8	14,9	100
		Ensino superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	6,8	19,9	27,4	11,8	34,1	100
		Todos os níveis de educação	13,8	36,2	25,9	9,5	14,6	100
Luxemburgo	2002	Abaixo do ensino médio	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Ensino superior tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Todos os níveis de educação	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4a (continuação-2)
Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

	Nível de rendimentos							
	Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	Todas as categorias		
	%	%	%	%	%	%		
Países pertencentes à OCDE	Noruega 2003	Abaixo do ensino médio	30,1	37,2	25,6	5,0	2,1	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	20,8	36,2	30,6	8,4	4,1	100
		Ensino superior tipo B	8,9	15,0	34,5	22,9	18,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,3	21,4	39,9	14,1	12,3	100
		Todos os níveis de educação	19,1	30,9	33,5	9,8	6,6	100
	Nova Zelândia 2004	Abaixo do ensino médio	24,0	47,6	20,2	5,9	2,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	16,6	34,0	30,5	11,2	7,6	100
		Ensino superior tipo B	10,5	19,7	29,3	18,4	22,1	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	19,8	28,8	30,0	12,3	9,2	100
		Todos os níveis de educação	17,2	33,1	28,4	11,8	9,5	100
	Polônia 2004	Abaixo do ensino médio	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,5	44,7	29,1	10,7	7,0	100
		Ensino superior tipo B	4,2	27,9	28,0	15,6	24,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,2	16,6	35,6	20,8	25,8	100
		Todos os níveis de educação	9,6	41,0	27,6	11,4	10,4	100
Reino Unido 2004	Abaixo do ensino médio	37,9	44,7	13,3	2,7	1,4	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	21,4	37,4	25,5	9,4	6,3	100	
	Ensino superior tipo B	12,3	30,2	28,8	16,9	11,9	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	6,1	15,9	24,9	23,9	29,1	100	
	Todos os níveis de educação	18,6	32,6	24,3	12,9	11,7	100	
República Checa 2004	Abaixo do ensino médio	16,5	66,8	14,2	1,8	0,6	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,7	49,5	35,0	7,6	3,2	100	
	Ensino superior tipo B	1,4	35,5	39,4	13,2	10,5	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,3	10,6	39,9	21,6	27,6	100	
	Todos os níveis de educação	5,0	45,0	33,9	9,3	6,8	100	
Suécia 2003	Abaixo do ensino médio	18,0	44,4	31,3	4,7	1,6	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	11,0	42,2	34,8	8,0	4,1	100	
	Ensino superior tipo B	12,4	31,3	39,6	11,7	4,9	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,1	20,4	36,6	15,9	16,9	100	
	Todos os níveis de educação	12,5	37,5	34,8	9,2	6,1	100	
Suíça 2004	Abaixo do ensino médio	39,3	44,7	14,4	1,2	0,5	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	32,3	30,3	28,1	6,7	2,6	100	
	Ensino superior tipo B	18,2	17,8	37,4	18,0	8,6	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	18,4	17,4	23,0	20,8	20,5	100	
	Todos os níveis de educação	28,7	27,8	26,7	10,2	6,6	100	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4b

Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Países pertencentes à OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Alemanha	2004	Abaixo do ensino médio	9,0	32,6	46,5	9,6	2,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,2	30,7	37,8	12,3	9,0	100
		Ensino superior tipo B	4,3	19,3	32,3	27,1	17,0	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,5	13,6	19,5	24,2	35,3	100
		Todos os níveis de educação	8,6	25,1	32,8	16,9	16,6	100
Austrália	2001	Abaixo do ensino médio	9,4	44,3	29,5	11,5	5,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,3	31,6	36,1	16,8	10,2	100
		Ensino superior tipo B	7,2	17,4	32,4	22,9	20,2	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5,0	11,3	23,8	26,1	33,9	100
		Todos os níveis de educação	6,7	29,6	31,1	17,8	14,8	100
Bélgica	2003	Abaixo do ensino médio	2,8	54,6	37,5	4,5	0,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,5	42,5	43,8	10,3	1,9	100
		Ensino superior tipo B	0,9	21,9	53,2	19,6	4,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,6	11,0	34,8	33,7	18,8	100
		Todos os níveis de educação	1,8	37,6	41,6	14,1	4,9	100
Canadá	2003	Abaixo do ensino médio	28,2	26,1	20,7	14,7	10,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	19,6	22,7	24,6	15,9	17,1	100
		Ensino superior tipo B	15,4	18,1	22,9	18,9	24,6	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	14,9	11,5	13,8	16,2	43,6	100
		Todos os níveis de educação	19,3	20,0	21,5	16,3	23,0	100
Coréia do Sul	2003	Abaixo do ensino médio	17,6	44,3	28,6	4,1	5,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,1	29,8	37,3	10,4	15,3	100
		Ensino superior tipo B	11,1	22,6	37,2	12,9	16,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,0	12,9	28,3	18,4	33,3	100
		Todos os níveis de educação	9,8	27,3	33,0	11,6	18,3	100
Dinamarca	2003	Abaixo do ensino médio	38,1	17,2	32,3	8,3	4,0	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	20,8	14,4	40,6	15,1	9,1	100
		Ensino superior tipo B	16,9	9,3	35,3	24,7	13,8	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	16,3	6,9	22,9	24,5	29,3	100
		Todos os níveis de educação	25,1	13,5	34,4	15,4	11,6	100
Espanha	2004	Abaixo do ensino médio	3,1	50,0	36,7	7,1	3,0	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,2	37,0	35,5	14,9	9,4	100
		Ensino superior tipo B	2,5	33,9	37,8	15,4	10,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,6	18,2	31,4	19,8	29,0	100
		Todos os níveis de educação	2,8	38,5	35,4	12,5	10,8	100
Estados Unidos	2004	Abaixo do ensino médio	33,8	43,1	15,1	5,5	2,5	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,4	31,3	26,0	14,5	12,7	100
		Ensino superior tipo B	8,8	25,1	26,9	21,0	18,2	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,2	13,9	18,6	17,5	42,9	100
		Todos os níveis de educação	14,2	26,1	22,1	14,9	22,7	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4b (continuação-1)
Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

	Nível de rendimentos							
	Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	Todas as categorias		
	%	%	%	%	%	%		
Países pertencentes à OCDE	Finlândia 2003	Abaixo do ensino médio	23,4	29,5	32,7	10,1	4,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	17,4	27,0	38,4	12,4	4,8	100
		Ensino superior tipo B	10,6	17,3	35,4	21,9	14,8	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,2	9,6	22,2	26,2	34,7	100
		Todos os níveis de educação	15,9	23,0	33,6	15,8	11,7	100
França 2004	Abaixo do ensino médio	5,4	50,7	31,8	8,4	3,7	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,9	42,1	37,4	11,8	6,7	100	
	Ensino superior tipo B	1,3	20,6	39,4	22,9	15,9	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,9	11,2	24,8	23,0	39,0	100	
	Todos os níveis de educação	2,8	37,6	34,1	13,7	11,7	100	
Holanda 2002	Abaixo do ensino médio	9,2	37,8	43,3	7,7	2,0	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,4	26,2	47,0	15,1	6,2	100	
	Todos os níveis de ensino superior	4,6	11,5	27,2	29,1	27,6	100	
	Todos os níveis de educação	6,3	25,5	40,5	16,8	10,9	100	
Hungria 2004	Abaixo do ensino médio	18,9	54,9	19,7	4,5	2,1	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	13,6	41,5	25,0	10,8	9,2	100	
	Ensino superior tipo B	9,1	28,5	32,9	9,6	19,9	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3,2	8,0	13,7	18,7	56,4	100	
	Todos os níveis de educação	12,5	37,4	22,0	11,2	16,9	100	
Irlanda 2002	Abaixo do ensino médio	19,0	34,1	31,3	10,1	5,5	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,9	24,1	31,6	21,5	14,8	100	
	Ensino superior tipo B	3,3	24,0	29,1	22,8	20,8	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3,7	11,0	19,5	19,2	46,6	100	
	Todos os níveis de educação	11,6	26,0	28,9	16,3	17,1	100	
Itália 2002	Abaixo do ensino médio	13,6	42,5	24,6	9,2	10,2	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,2	31,2	28,6	12,4	21,6	100	
	Ensino superior tipo B	m	m	m	m	m	m	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3,9	13,3	20,8	13,9	48,1	100	
	Todos os níveis de educação	9,6	34,8	25,8	11,0	18,8	100	
Luxemburgo 2002	Abaixo do ensino médio	6,9	60,7	25,2	5,8	1,3	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,4	51,6	26,8	12,8	7,4	100	
	Ensino superior tipo B	0,5	24,0	41,5	18,9	15,1	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	10,8	34,2	26,6	28,5	100	
	Todos os níveis de educação	2,1	43,9	29,6	14,2	10,2	100	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4b (continuação-2)

Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Países pertencentes à OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Noruega	2003	Abaixo do ensino médio	22,2	28,5	37,5	8,2	3,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	14,2	23,1	42,8	13,1	6,8	100
		Ensino superior tipo B	7,2	8,6	31,8	27,9	24,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,1	10,8	35,4	21,4	22,3	100
		Todos os níveis de educação	14,2	20,2	39,5	15,1	11,0	100
Nova Zelândia	2004	Abaixo do ensino médio	12,6	48,0	27,1	8,7	3,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,6	29,6	36,8	14,9	11,2	100
		Ensino superior tipo B	8,4	15,8	26,2	18,4	31,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,9	25,0	27,9	17,6	17,6	100
		Todos os níveis de educação	9,0	29,9	32,3	14,6	14,2	100
Polônia	2004	Abaixo do ensino médio	13,4	49,0	26,9	7,9	2,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,1	35,5	31,4	14,3	10,7	100
		Ensino superior tipo B	4,0	19,9	23,9	18,2	34,0	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,3	13,1	25,2	20,3	40,1	100
		Todos os níveis de educação	9,2	37,2	27,9	12,5	13,2	100
Reino Unido	2004	Abaixo do ensino médio	12,7	53,3	26,0	5,2	2,7	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,7	32,8	36,4	15,3	10,7	100
		Ensino superior tipo B	4,7	19,3	26,9	26,9	22,2	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2,5	10,2	21,1	23,4	42,8	100
		Todos os níveis de educação	5,1	28,4	30,4	17,3	18,7	100
República Checa	2004	Abaixo do ensino médio	7,8	62,6	24,6	3,9	1,1	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,2	42,8	40,7	10,1	4,2	100
		Ensino superior tipo B	0,5	23,4	38,4	18,7	18,9	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,2	8,2	30,6	24,3	36,7	100
		Todos os níveis de educação	2,3	38,2	38,0	12,1	9,5	100
Suécia	2003	Abaixo do ensino médio	13,6	35,6	41,5	6,8	2,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,5	28,4	44,2	12,2	6,7	100
		Ensino superior tipo B	11,9	19,2	39,7	19,2	10,0	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9,1	12,9	29,2	20,5	28,2	100
		Todos os níveis de educação	10,1	26,6	40,7	12,9	9,7	100
Suíça	2004	Abaixo do ensino médio	18,9	50,8	27,7	1,8	0,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	16,3	26,3	41,2	11,2	4,9	100
		Ensino superior tipo B	14,6	12,5	39,9	22,1	10,9	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	14,8	10,7	21,3	25,2	28,0	100
		Todos os níveis de educação	15,9	22,7	35,1	15,4	10,9	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4c

Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Países pertencentes à OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Alemanha	2004	Abaixo do ensino médio	43,0	45,1	10,9	0,6	0,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	36,6	37,3	21,8	3,1	1,3	100
		Ensino superior tipo B	26,9	42,2	22,6	6,3	2,1	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	21,2	24,4	30,3	16,7	7,4	100
		Todos os níveis de educação	32,6	35,6	22,7	6,3	2,7	100
Austrália	2001	Abaixo do ensino médio	37,0	47,3	12,9	2,0	0,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	27,2	46,3	21,5	3,2	1,8	100
		Ensino superior tipo B	23,1	37,7	27,8	7,8	3,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,7	25,4	33,3	19,1	9,5	100
		Todos os níveis de educação	26,9	40,4	21,8	7,3	3,6	100
Bélgica	2003	Abaixo do ensino médio	26,3	66,4	6,6	0,5	0,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	11,1	66,8	20,4	1,3	0,4	100
		Ensino superior tipo B	2,7	47,2	45,5	4,1	0,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4,7	27,2	46,3	17,5	4,3	100
		Todos os níveis de educação	11,5	55,7	27,6	4,2	0,9	100
Canadá	2003	Abaixo do ensino médio	52,3	35,5	10,5	1,7	0,0	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	37,5	31,6	20,9	6,2	3,7	100
		Ensino superior tipo B	30,2	28,7	22,9	11,7	6,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	20,8	19,3	22,7	16,0	21,2	100
		Todos os níveis de educação	33,6	28,5	20,6	9,4	7,9	100
Coréia do Sul	2003	Abaixo do ensino médio	48,4	41,1	7,2	0,6	2,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	33,7	45,5	13,4	4,7	2,7	100
		Ensino superior tipo B	21,4	47,4	18,6	8,2	4,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,8	30,0	33,6	13,7	10,0	100
		Todos os níveis de educação	33,0	41,3	15,9	5,5	4,3	100
Dinamarca	2003	Abaixo do ensino médio	52,9	28,4	16,2	1,9	0,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	30,0	33,4	30,5	4,7	1,4	100
		Ensino superior tipo B	24,0	22,9	41,1	9,3	2,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	19,0	17,8	44,3	13,1	5,8	100
		Todos os níveis de educação	34,4	27,3	29,9	6,1	2,3	100
Espanha	2004	Abaixo do ensino médio	32,8	52,5	13,2	1,1	0,5	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	18,4	50,9	25,9	3,2	1,7	100
		Ensino superior tipo B	16,3	59,6	19,2	3,1	1,8	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5,0	27,5	35,0	20,1	12,4	100
		Todos os níveis de educação	18,7	44,7	23,9	7,9	4,8	100
Estados Unidos	2004	Abaixo do ensino médio	61,5	32,4	3,9	1,6	0,6	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	33,7	40,9	17,4	4,7	3,3	100
		Ensino superior tipo B	24,6	38,5	21,7	9,5	5,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	17,0	23,9	25,5	16,2	17,5	100
		Todos os níveis de educação	28,8	33,5	19,7	9,2	8,7	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4c (continuação-1)

Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Países pertencentes à OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Finlândia	2003	Abaixo do ensino médio	29,6	46,4	20,7	2,5	0,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	27,2	47,1	22,5	2,4	0,8	100
		Ensino superior tipo B	15,9	33,7	41,9	6,2	2,2	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	14,1	22,3	32,2	19,3	12,1	100
		Todos os níveis de educação	22,5	39,1	28,5	6,6	3,3	100
França	2004	Abaixo do ensino médio	29,5	53,3	14,2	2,2	0,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	16,0	52,8	25,1	4,6	1,5	100
		Ensino superior tipo B	5,0	34,6	42,2	14,6	3,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	6,3	21,9	39,3	18,8	13,8	100
		Todos os níveis de educação	16,8	45,3	26,6	7,6	3,6	100
Holanda	2002	Abaixo do ensino médio	54,4	38,0	6,7	0,8	0,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	31,8	48,7	16,7	2,4	0,4	100
		Todos os níveis de ensino superior	13,2	33,1	34,8	12,2	6,8	100
		Todos os níveis de educação	32,2	41,9	19,2	4,7	2,1	100
Hungria	2004	Abaixo do ensino médio	13,7	71,5	12,4	1,7	0,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,3	46,3	27,1	9,8	6,5	100
		Ensino superior tipo B	5,7	23,8	34,9	16,1	19,5	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,5	5,9	28,2	30,0	34,4	100
		Todos os níveis de educação	8,8	41,3	24,2	13,3	12,5	100
Irlanda	2002	Abaixo do ensino médio	57,0	35,0	7,4	0,6	0,0	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	28,7	44,2	20,1	4,5	2,5	100
		Ensino superior tipo B	19,2	39,1	28,4	7,9	5,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13,2	18,6	23,6	26,7	18,0	100
		Todos os níveis de educação	33,4	34,3	17,8	8,7	5,7	100
Itália	2002	Abaixo do ensino médio	32,6	41,8	16,8	3,9	4,9	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,3	39,9	30,1	8,6	6,0	100
		Ensino superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9,8	26,7	34,2	9,6	19,6	100
		Todos os níveis de educação	20,4	38,4	26,1	7,1	7,8	100
Luxemburgo	2002	Abaixo do ensino médio	22,4	58,9	14,4	3,1	1,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,1	53,4	30,2	9,5	2,7	100
		Ensino superior tipo B	0,9	38,0	42,0	13,8	5,3	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	22,3	42,0	21,3	14,4	100
		Todos os níveis de educação	6,3	48,3	30,8	10,4	4,2	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.4c (continuação-2)
Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional (2004 ou ano mais recente com dados disponíveis)

	Nível de rendimentos							
	Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais de metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	Todas as categorias		
	%	%	%	%	%	%		
Países pertencentes à OCDE	Noruega 2003	Abaixo do ensino médio	39,5	47,5	11,5	1,1	0,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	27,6	49,8	19,6	2,3	0,7	100
		Ensino superior tipo B	12,9	30,4	41,0	10,7	4,9	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	14,2	30,3	43,7	7,8	3,9	100
		Todos os níveis de educação	24,5	42,6	27,0	4,1	1,8	100
	Nova Zelândia 2004	Abaixo do ensino médio	37,7	47,2	11,9	2,5	0,7	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	29,0	40,1	22,1	6,3	2,6	100
		Ensino superior tipo B	13,0	24,7	33,1	18,5	10,7	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	24,7	31,1	31,3	9,0	3,9	100
		Todos os níveis de educação	26,9	37,0	23,8	8,3	4,0	100
	Polônia 2004	Abaixo do ensino médio	24,5	65,5	8,6	1,1	0,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,8	51,8	27,4	7,9	4,2	100
		Ensino superior tipo B	4,5	36,0	32,1	13,0	14,4	100
		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,1	18,8	42,1	21,1	16,9	100
		Todos os níveis de educação	10,1	44,9	27,4	10,2	7,4	100
Reino Unido 2004	Abaixo do ensino médio	57,7	38,0	3,2	0,7	0,3	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	39,2	42,3	13,8	3,1	1,6	100	
	Ensino superior tipo B	18,9	39,6	30,4	8,2	2,9	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,2	22,2	29,2	24,5	13,8	100	
	Todos os níveis de educação	32,6	36,9	17,9	8,3	4,4	100	
República Checa 2004	Abaixo do ensino médio	22,5	69,7	7,1	0,4	0,2	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,3	58,9	26,9	4,1	1,8	100	
	Ensino superior tipo B	2,0	43,7	40,1	9,4	4,8	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,4	14,3	54,4	17,4	13,5	100	
	Todos os níveis de educação	8,6	53,9	28,6	5,6	3,3	100	
Suécia 2003	Abaixo do ensino médio	23,9	55,9	17,8	1,9	0,5	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	13,8	57,4	24,3	3,3	1,2	100	
	Ensino superior tipo B	12,7	38,1	39,6	7,6	2,1	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,0	26,9	42,9	11,9	7,3	100	
	Todos os níveis de educação	15,0	48,6	28,7	5,3	2,4	100	
Suíça 2004	Abaixo do ensino médio	56,6	39,4	3,1	0,6	0,2	100	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	47,9	34,2	15,2	2,2	0,4	100	
	Ensino superior tipo B	28,0	33,0	30,2	6,6	2,2	100	
	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	25,4	30,3	26,3	12,1	5,9	100	
	Todos os níveis de educação	44,3	34,2	16,3	3,8	1,3	100	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.5

Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)

	Taxa de retorno quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		Taxa de retorno quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e...			
	Homens %	Mulheres %	mantém custos diretos e ausência de rendimentos		não mantém custos diretos, mas sim ausência de rendimentos	
			Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %
Bélgica	14,3	11,9	9,0	24,4	9,3	25,8
Coréia do Sul	13,5	6,6	13,2	12,2	13,6	13,1
Dinamarca	(1)	(1)	12,8	12,9	13,0	13,1
Estados Unidos	(1)	(1)	20,9	18,7	21,4	19,3
Finlândia	(1)	(1)	-0,5	2,6	-0,5	2,7
Hungria	9,7	11,3	11,4	13,7	11,7	14,1
Noruega	(1)	(1)	9,3	10,8	9,7	11,9
Nova Zelândia	14,1	16,2	10,3	7,3	10,7	7,8
Reino Unido	25,1	29,9	8,2	9,0	8,6	9,8
Suécia	(1)	(1)	7,7	5,4	7,7	5,4
Suíça	7,9	8,3	10,2	10,2	12,1	15,6

Nota: (1) = rendimentos relatados excessivamente baixos para indivíduos entre 15 e 24 anos de idade, com ensino fundamental 2, o que causa estimativas excessivamente altas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.6

Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003)

	Taxa de retorno quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		Taxa de retorno quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e...			
	Homens %	Mulheres %	mantém custos diretos e ausência de rendimentos		não mantém custos diretos, mas sim ausência de rendimentos	
			Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %
Bélgica	10,7	15,2	20,0	28,2	21,1	32,2
Coréia do Sul	12,2	14,9	15,0	27,7	15,9	31,1
Dinamarca	8,3	8,1	12,4	10,2	12,5	10,5
Estados Unidos	14,3	13,1	12,9	9,7	15,1	13,0
Finlândia	16,7	16,0	16,2	13,2	16,4	13,4
Hungria	22,6	15,0	25,1	19,4	27,8	22,0
Noruega	12,1	15,7	15,6	15,9	15,8	16,2
Nova Zelândia	9,3	12,9	6,5	7,5	7,2	8,8
Reino Unido	16,8	19,6	11,4	14,9	12,5	16,8
Suécia	8,9	8,2	10,4	8,2	10,8	8,7
Suíça	10,0	9,8	10,9	20,6	11,3	22,2

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.7

Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)

	Taxa de retorno quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		Taxa de retorno quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e...			
	Homens %	Mulheres %	mantém custos diretos e ausência de rendimentos		não mantém custos diretos, mas sim ausência de rendimentos	
			Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %
Bélgica	11,3	9,2	2,2	6,4	2,1	6,2
Coréia do Sul	6,7	3,2	3,2	3,7	2,6	3,0
Dinamarca	14,3	11,6	2,1	1,9	2,1	1,9
Estados Unidos	13,3	10,5	14,2	13,1	13,7	12,5
Finlândia	9,8	6,7	-9,2	-2,6	-9,2	-2,6
Hungria	7,6	8,2	3,3	5,9	3,2	5,7
Noruega	7,5	5,2	0,4	-0,2	0,2	-0,4
Nova Zelândia	8,3	5,4	3,0	-2,2	2,7	-2,4
Reino Unido	13,8	11,1	4,8	4,1	4,3	3,4
Suécia	13,2	10,2	-0,2	-0,1	-0,2	-0,1
Suíça	1,9	3,2	-4,1	-3,1	-4,6	-3,7

Nota: Valores negativos ocorrem quando rendimentos prévios excessivamente altos causam estimativas excessivamente baixas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

Tabela A9.8

Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003)

	Taxa de retorno quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		Taxa de retorno quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e ...			
	Homens %	Mulheres %	mantém custos diretos e ausência de rendimentos		não mantém custos diretos, mas sim ausência de rendimentos	
			Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %
Bélgica	12,2	17,9	10,6	9,4	10,3	9,0
Coréia do Sul	14,2	16,8	7,4	17,2	5,9	13,1
Dinamarca	7,8	6,9	3,4	1,0	3,3	0,9
Estados Unidos	14,1	13,0	9,6	6,0	7,3	3,2
Finlândia	13,6	11,3	10,7	8,7	10,6	8,6
Hungria	18,8	13,1	14,8	10,3	13,6	9,2
Noruega	9,5	9,9	4,3	4,5	4,3	4,5
Nova Zelândia	9,9	9,9	2,4	2,1	1,7	1,2
Reino Unido	13,7	16,1	6,4	8,4	5,6	7,1
Suécia	7,5	6,3	3,6	1,8	3,4	1,6
Suíça	6,3	5,8	-0,1	-0,7	-0,2	-0,9

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/815010258467>

OS RETORNOS DA EDUCAÇÃO: ASSOCIAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CRESCIMENTO ECONÔMICO E RESULTADOS SOCIAIS

Este indicador tem como foco o papel do capital humano como determinante do nível e da taxa de crescimento de resultados *per capita* dos países. O indicador complementa o Indicador A9, que examina a relação entre capital humano e retorno econômico nos níveis individual e público. Enquanto o Indicador A9 mostra o que ocorre aos rendimentos de um indivíduo à medida que seu nível de escolarização aumenta, o Indicador A10 procura identificar os efeitos das mudanças na reserva geral de capital humano de um país sobre a produtividade da mão-de-obra e o *status* da saúde.

Resultados básicos

- Na área da OCDE, o efeito de longo prazo estimado sobre o resultado econômico de um ano adicional de educação situa-se geralmente entre 3% e 6%. As análises de capital humano através de 14 economias na OCDE – baseadas em escores de letramento – também sugerem efeitos positivos significativos sobre o crescimento.
- Uma análise das causas do crescimento econômico realizada pela Secretaria da OCDE mostra que o aumento da produtividade da mão-de-obra foi responsável por, no mínimo, 50% do crescimento do PIB *per capita* na maioria dos países da OCDE entre 1994 e 2004.
- Muitas análises nacionais indicam uma relação causal positiva entre níveis mais altos de realizações educacionais e melhor saúde mental e física.

Contexto de políticas

Desde meados da década de 1980, o crescimento econômico ocupa uma posição central nas pesquisas macroeconômicas. As pesquisas foram impulsionadas por novas percepções teóricas – em particular, a teoria do novo crescimento – e por novas abordagens ao conceito empírico de crescimento. O capital humano – conhecimentos e habilidades incorporados pelos trabalhadores – tem exercido papel fundamental nesta questão. Diferenças significativas entre os países da OCDE em seus recentes desempenhos macroeconômicos também geraram interesse pelas causas do crescimento econômico.

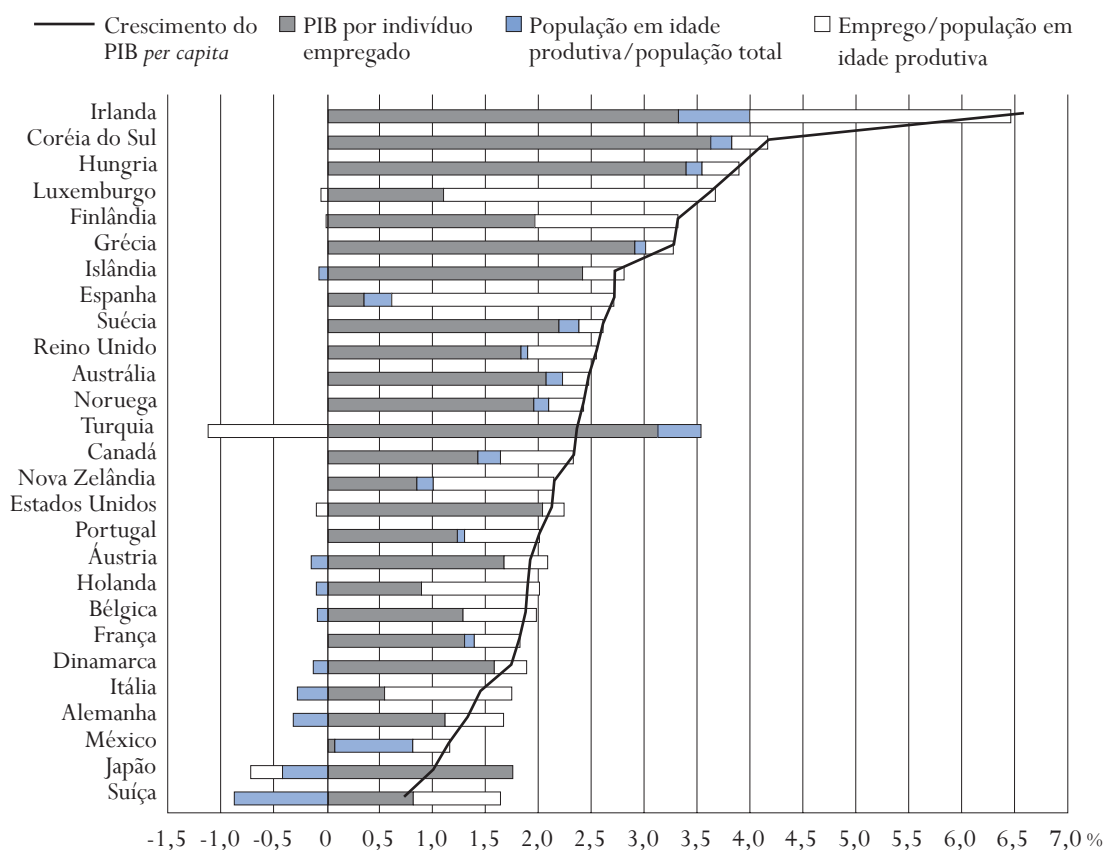
As comparações de estimativas no nível micro de retornos da educação para indivíduos – como as estimativas mostradas no Indicador A9 – e as estimativas macroeconômicas – como aquelas refletidas neste indicador – têm potencialmente grande relevância para políticas. Discrepâncias entre as duas abordagens podem indicar diferenças nos retornos públicos e privados da escolarização, que podem demandar ações políticas corretivas. Por exemplo, na seqüência de um aumento nas realizações escolares, se a produtividade no nível agregado da economia elevar-se além do aumento da produtividade de cada trabalhador, será gerada uma tendência a menores investimentos na educação, uma vez que os indivíduos não levarão em conta os benefícios econômicos mais amplos que poderiam surgir a partir de suas opções de escolarização. Nesse contexto, estimativas microeconômicas de equações salariais, com dados individuais cruzados para determinado país, identificam apenas os efeitos da escolarização sobre o indivíduo, enquanto estimativas macroeconômicas com dados transnacionais poderiam identificar também impactos econômicos mais amplos.

Este ano, o Indicador A10 também analisa associações entre realizações educacionais e saúde física e mental. O interesse nessa relação deve crescer à luz da diversidade de desafios de coesão social associados a globalização e imigração. Embora já se conheça muito sobre a variedade de associações positivas entre realizações educacionais e bem-estar físico e mental, faltam evidências definitivas sobre as formas, a magnitude e a natureza causal desses benefícios. Evidências adicionais sobre essas relações podem ter implicações significativas para políticas. Isso ocorre porque, em muitos países, o custo geral de cuidados de saúde vem aumentando mais rapidamente do que a taxa de crescimento econômico.

Evidências e explicações

Os papéis críticos da produtividade da mão-de-obra e do capital humano

O Gráfico A10.1 ilustra a importância relativa de motivadores básicos do crescimento no PIB *per capita* ao longo do período entre 1994 e 2004. Para cada país, os efeitos das mudanças no PIB *per capita* são decompostos em três: demográfico, utilização de mão-de-obra e produtividade de mão-de-obra. O efeito demográfico refere-se à razão entre população em idade produtiva e população total. Com exceção de Irlanda, México e Turquia, na maioria dos países esse efeito é responsável por apenas uma pequena parte do crescimento do resultado *per capita* ao longo do tempo. Entretanto, em alguns países da OCDE – Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo e Suíça – as tendências demográficas começaram a agir (no sentido de responsabilidade pelos resultados) como uma ligeira resistência ao crescimento do PIB *per capita*. No futuro, essa tendência deve fortalecer-se à medida que o envelhecimento da população total ocorrer mais rapidamente.

Gráfico A10.1. Forças propulsoras do crescimento do PIB per capita (1994-2004)*Série de tendências, mudança média anual percentual*

Os países estão classificados por ordem decrescente do crescimento do PIB per capita.

Fonte: OECD.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/646816661151>

Na maioria dos países, o aperfeiçoamento da utilização da mão-de-obra disponível (ou seja, um aumento na parcela da população em idade produtiva que está empregada) teve um impacto muito mais amplo sobre a mudança no resultado *per capita*. Na Espanha, na Irlanda e em Luxemburgo, por exemplo, a melhor utilização da mão-de-obra foi responsável por aumentos anuais de aproximadamente 2% a 2,5% no PIB *per capita*.

O Gráfico A10.1 mostra que, na maioria dos países da OCDE, a crescente produtividade da mão-de-obra (PIB por pessoa empregada) foi responsável por no mínimo 50% do crescimento do PIB *per capita* ao longo do período entre 1994 e 2004. De fato, em inúmeros países – incluindo Áustria, Coréia do Sul, Dinamarca, Estados Unidos, Grécia, Hungria, Japão e Turquia – o crescimento da produtividade da mão-de-obra gerou quase todo o aumento no PIB *per capita*.

A produtividade da mão-de-obra pode ser incrementada de diversas formas: por meio de melhorias na qualidade da mão-de-obra utilizada no processo de produção; por meio da utilização crescente de capital por trabalhador; ou pela conquista de maior eficiência, de maneira geral, na forma como esses fatores de produção são utilizados em conjunto – o que os economistas denominam produtividade multifatorial. A produtividade multifatorial reflete muitos tipos de aprimoramento

Quadro A10.1 Letramento e desenvolvimento em 14 países da OCDE

Pesquisas recentes procuraram estimar a relação entre capital humano e crescimento econômico utilizando escores de letramento comparáveis internacionalmente. A abordagem evita imprecisão ao comparar medidas de realização educacional entre sistemas educacionais nacionais. As medidas vêm do Levantamento Internacional sobre Alfabetização de Adultos (IALS, 1994), que testou habilidades em alfabetização em prosa, quantitativas e documentais de pessoas entre 16 e 64 anos de idade, cobrindo 14 países da OCDE. Construiu-se então uma série temporal sintética para o período 1960-1995, utilizando resultados de letramento de indivíduos entre 17 e 25 anos de idade em determinado período como medidas representativas do investimento em capital humano no período anterior.

Pesquisas indicam que escores de alfabetização como medida direta de capital humano têm melhor desempenho em regressões de crescimento do que indicadores de escolarização. Um país capaz de obter índices de alfabetização 1% mais altos do que a média internacional alcançará níveis de produtividade de mão-de-obra e de PIB *per capita* 2,5% e 1,5% mais altos respectivamente do que os de outros países. O IALS sugere dois motivos pelos quais dados sobre alfabetização podem dar mais informações sobre o bem-estar relativo das nações do que dados sobre anos de escolarização: a alfabetização pode medir melhor alguns indutores básicos do crescimento, como infra-estrutura social; e dados sobre alfabetização podem ser mais comparáveis do que dados sobre anos de escolarização. Para avaliar essas interpretações, o estudo propõe pesquisas futuras utilizando os dois indicadores para comparar os efeitos do crescimento através das regiões de determinado país. Essas novas pesquisas podem superar imprecisões na comparação internacional; e o desempenho relativo pode revelar qual país teve melhor desempenho como medida de capital humano e qual se apresentou mais associado ao crescimento econômico.

Medidas baseadas em escores médios de alfabetização de todos os indivíduos mostraram-se melhores indicadores do capital humano agregado do que medidas baseadas na parcela que obteve altos níveis de alfabetização. Essa constatação confirma que o principal impacto da educação sobre o crescimento é a elevação da produtividade da força de trabalho como um todo e não o aumento do número de indivíduos capazes de realizar inovações radicais. Surpreendentemente, aumentos nas habilidades de alfabetização entre mulheres têm efeito muito maior sobre o crescimento do que entre homens. Diversas explicações são possíveis: investimentos na educação de mulheres talvez tenham favorecido pessoas com habilidades particularmente altas, antes afastadas da educação por barreiras sociais; a taxa de retorno à educação entre mulheres pode ter sido alta devido a baixos níveis iniciais de alfabetização; maior nível educacional pode permitir uma nova distribuição de mão-de-obra masculina e feminina através das ocupações, permitindo que um número maior de homens e mulheres trabalhem em ocupações para as quais apresentam vantagens comparativas; quando a mão-de-obra masculina e feminina não pode ser totalmente substituída, um nível educacional mais alto da mulher pode estar associado com um período de rápido crescimento, reequilibrando a reserva de capital humano e físico antes da estabilização em um novo nível; efeitos estatísticos que surgem de maior variação nos escores de letramento de mulheres nos países; e a possível associação da alfabetização de mulheres com variáveis omitidas que afetam o crescimento, como o nível de desenvolvimento social de um país.

Fonte: Coulombe *et al.* (2004).

na eficiência, tais como práticas administrativas e mudanças organizacionais aprimoradas, e inovações que levam à criação de produtos de maior valor, por meio de uma combinação determinada de capital e mão-de-obra. As habilidades e competências incorporadas pelos trabalhadores – ou capital humano – têm um papel fundamental no aumento da produtividade da mão-de-obra. Aumentos nos níveis de habilidades pós-educacionais entre os trabalhadores podem ser ainda mais importantes, embora haja poucas medidas eficazes disponíveis desses aumentos. O Projeto de Crescimento da OCDE estimou que, na área da OCDE, o efeito de longo prazo sobre o resultado de um ano adicional de educação na população adulta representa, em geral, entre 3% e 6%.

Estimativas de resultados macroeconômicos da educação: desafios e questões de destaque

Grande parte das pesquisas empíricas confirma uma associação positiva entre educação e produtividade. De maneira geral, empregados com melhor nível educacional são mais produtivos e podem também elevar a produtividade de seus colegas de trabalho. Maiores reservas de capital humano facilitam investimentos em capital físico e fomentam o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias, o que, por sua vez, afeta a produção por trabalhador. Diversos benefícios indiretos resultantes da educação também tendem a ter conseqüências econômicas positivas. Por exemplo, níveis educacionais mais altos estão associados a melhor *status* de saúde e a aumentos em alguns aspectos de coesão social e participação política.

Estudos sobre os retornos macroeconômicos para a educação têm metodologias variadas e baseiam-se em duas abordagens teóricas amplas. A primeira – uma abordagem neoclássica – define a relação entre a oferta de educação e o nível do PIB no longo prazo. A maioria dos estudos segue essa tradição. A segunda abordagem é derivada da teoria do novo crescimento e define a relação entre a oferta de educação e a taxa de crescimento do PIB. Ainda não está evidente se aumentos na oferta de educação afetam basicamente o nível de produção ou sua taxa de crescimento. Em relação à magnitude dos retornos, estudos disponíveis indicam que, no modelo neoclássico, um aumento de um ano na educação média causa um aumento de 3% a 6% no nível da produção *per capita*. Estudos sobre a variedade do novo crescimento constataram que o mesmo aumento na educação média aumenta a taxa de crescimento da produção em aproximadamente 1%. As duas abordagens teóricas geram resultados que diferem significativamente em magnitude no médio e no longo prazo. Esses resultados ocorrem porque o efeito absoluto na produção de um aumento cumulativo de 1% na taxa de crescimento supera rapidamente um incremento singular no nível de produção de até 6% (limite superior). Entretanto, no período de alguns anos, o tamanho absoluto do efeito previsto na produção é comparável nas duas estruturas teóricas.

Vários empecilhos conceituais e metodológicos prejudicaram a estimativa do impacto da educação sobre o crescimento. Uma questão fundamental diz respeito à direção de causalidade na relação de crescimento: a educação gera crescimento, ou o crescimento leva os indivíduos a consumir mais educação? Na prática, é provável que a causalidade opere em ambas as direções. De maneira relacionada, a eficiência na produção de resultados educacionais pode simplesmente estar associada de maneira positiva à eficiência também em outras áreas da economia. Os resultados de muitos estudos perderam consistência devido à ausência de dados. Por exemplo, foram observadas correlações baixas entre medidas de educação de algumas fontes básicas de dados educacionais. Além disso, estudos sobre crescimento basearam-se em uma variedade de medidas representativas para capital humano, tais como número médio de anos em educação, taxas de alfabetização de adultos

e taxas de matrículas escolares. Estudos diferentes utilizaram diversas variáveis dependentes. Essas medidas representativas geram uma série de dificuldades. Por exemplo, incluem apenas educação formal, omitindo as habilidades adquiridas por meio de capacitação em serviço, experiência ou outros meios educacionais, assim como a perda de habilidades causada, por exemplo, pela falta de uso. Do mesmo modo, as taxas de letramento de adultos identificam apenas uma dimensão do capital humano, omitindo competências como operações com números e conhecimentos técnicos. De fato, diferentes especificações de capital humano levam a maiores divergências nas estimativas da reserva de capital humano através dos países. E variações na qualidade dos sistemas educacionais significam que, com frequência, os indicadores de realizações educacionais não são totalmente comparáveis nos países. Tipos diferentes de educação podem exercer impactos variados sobre o crescimento: um grupo de graduados em disciplinas de engenharia tem probabilidade de afetar a produtividade de maneiras diferentes de um grupo de proporções semelhantes de graduados em artes. No entanto, esse efeito diferencial não é identificado nas medidas representativas agregadas normais de capital humano. Entretanto, pesquisas internacionais – como o levantamento sobre Alfabetização de Adultos e Habilidades para a Vida e o Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC), desenvolvidos atualmente pela OCDE – podem fornecer avaliações comparáveis de habilidades multidimensionais.

Regressões de crescimento nos países também costumam considerar que o impacto da educação é linear e constante. Entretanto, pesquisas sugerem que não há fundamento para presumir efeitos constantes do crescimento da educação nos países. Há também evidências de diminuição dos efeitos que uma média de mais de 7,5 anos de educação exerce sobre o crescimento (ver seção Definições e Metodologias). Esse índice está bem abaixo da média OCDE de 11,8 anos na educação formal (ver Indicador A1).

Restam ainda muitas incertezas em relação a pesquisas sobre crescimento da educação. Como mencionado acima, não está claro se a educação e os aumentos na reserva de capital humano afetam ou não o nível do PIB ou suas taxas de crescimento. Questões relevantes de políticas que poderiam ser tratadas por pesquisas futuras incluem:

- De que maneira o crescimento é afetado por investimentos em diferentes estágios da educação (da educação infantil ao ensino superior avançado e capacitação relacionada ao trabalho)?
- Após quantos anos e em quais níveis educacionais a redução de retornos de crescimento torna-se importante?
- De que maneira o crescimento é afetado por investimentos em diferentes tipos de educação, tais como disciplinas de engenharia ou de artes?
- De que maneira o crescimento é afetado pela qualidade da educação?
- Caso ocorra, de que maneira os efeitos de crescimento gerados pelo aumento de um estágio de educação são afetados pelo nível de realização educacional alcançado em um estágio anterior?

Educação e saúde: uma visão geral das conexões

Níveis educacionais e níveis de qualificação mais altos estão associados de maneira positiva a uma incidência mais baixa de diversos distúrbios relacionados à saúde física ou mental. Essas relações foram observadas nos países, assim como nos rendimentos, grupos etários e étnicos. As interven-

ções observadas são diretas e indiretas, e em alguns casos variam ao longo do ciclo de vida (um projeto da OCDE em andamento, denominado Resultados Sociais da Aprendizagem, analisa uma variedade de resultados da educação, inclusive em áreas da saúde). Uma melhor identificação da diversidade e da magnitude totais dos efeitos da educação sobre a saúde poderia fornecer um cálculo novo para decisões de investimentos públicos em educação.

Grande número de estudos sugere que a educação exerce impacto causal positivo sobre a boa saúde. Entretanto, os desafios metodológicos para estabelecer a causalidade são significativos. Por exemplo, a capacidade física e mental e as características dos pais podem gerar níveis mais altos de realização educacional e melhor *status* de saúde. Do mesmo modo, as preferências dos indivíduos em relação ao tempo – mais orientados para o presente ou para o futuro – determinarão parcialmente seus investimentos tanto em educação como em saúde. Entretanto, o próprio *status* de saúde está positivamente associado às realizações educacionais, embora o efeito da saúde sobre as realizações possa ser pequeno quando se trata de adultos. Pesquisas sugerem três meios básicos pelos quais níveis educacionais mais altos podem afetar o *status* de saúde:

- *Efeitos sobre renda e emprego.* A educação diminui as probabilidades de desemprego e de inatividade econômica – situações associadas a saúde física e mental precária. Indivíduos com níveis mais altos de realizações educacionais também têm maior probabilidade de trabalhar em ocupações que consideram satisfatórias e que oferecem riscos físicos menos graves. Geralmente, indivíduos com melhor nível educacional também têm salários e *status* ocupacional mais altos. Rendas mais altas podem facilitar o acesso a cuidados de saúde (dependendo dos termos de provimento de cuidados de saúde em cada país) e ajudar a evitar estresse resultante de insegurança financeira. Salários mais altos viabilizados por realizações educacionais mais altas também aumentam os custos de oportunidade de comportamentos que poderiam prejudicar a saúde. Nos Estados Unidos, estima-se que fatores econômicos sejam responsáveis por aproximadamente 50% do impacto da educação sobre a saúde física de adultos acima de 60 anos de idade.
- *Efeitos sobre comportamentos relacionados à saúde.* Mudança comportamental relacionada à saúde pode ter muitas causas, inclusive maior conscientização sobre questões de saúde e maior acesso a informações relevantes e compreensão dessas informações (embora alguns estudos mostrem que a escolarização tem um efeito positivo sobre a saúde, mesmo quando o conhecimento a ela relacionado é constante). A educação também pode garantir aos indivíduos melhor orientação para o futuro, aumentando, portanto, seus incentivos para fazer investimentos de mais longo prazo em saúde. O impacto de mudanças comportamentais originadas de níveis educacionais mais altos varia conforme as condições de saúde. Pesquisas constataram associações positivas entre níveis educacionais mais altos, práticas de dietas mais saudáveis, menor incidência de fumantes, menor consumo de álcool, níveis mais altos de exercícios e até mesmo uso mais freqüente de cinto de segurança.

A educação também está associada, de forma positiva, à maneira como são utilizados os serviços relacionados à saúde. Por exemplo, evidências constatadas nos Estados Unidos indicam que homens mais instruídos tendem a ter o câncer de próstata diagnosticado em estágio inicial da doença. Do mesmo modo, menor capacidade de leitura entre mulheres está associada a menor utilização de mamografia. No Reino Unido, pesquisas sobre mulheres mostraram que a aprendizagem de adultos exerce um impacto importante na utilização de exames preventivos, independentemente de renda, ocupação ou classe social. Indivíduos mais instruídos podem até mesmo exercer influência no planejamento dos serviços de saúde, por exemplo, por meio de persuasão.

“Nesse contexto, interesses analíticos e de políticas enfocaram recentemente a alfabetização em saúde” — capacidades de indivíduos para “obter, processar e compreender informações básicas sobre saúde e serviços necessários para tomar decisões corretas relacionadas à saúde” (Rudd *et al.*, 1999). Inúmeros adultos possuem nível de letramento abaixo das exigências para leitura de documentação relacionada à saúde, principalmente entre subgrupos populacionais de risco. Pesquisas com 958 pacientes anglófonos que se apresentaram para tratamentos sem urgência em uma clínica de Atlanta, na Geórgia (Estados Unidos), mostraram que quase 50% deles eram incapazes ou tinham capacidade limitada para entender instruções sobre medicamentos ou documentação hospitalar (Rudd *et al.*, 1999). Quando a alfabetização em saúde é inadequada, o acesso à assistência pode ser limitado e a eficácia do tratamento pode ser prejudicada. Níveis baixos de alfabetização funcional em saúde também podem estar associados a custos mais altos de cuidados de saúde de modo geral. Além disso, habilidades insuficientes de alfabetização dão espaço para considerações éticas relacionadas aos procedimentos que exigem consentimento informado por parte dos pacientes. Na verdade, ainda não foi medido o impacto integral de uma inadequação na alfabetização em saúde.

- *Efeitos psicossociais.* A educação afeta de diversas maneiras a atitude das pessoas em relação a todos os tipos de tensão encontrados na vida diária. A educação pode aumentar a auto-estima dos indivíduos, suas habilidades de resolução de problemas e suas habilidades sociais, seu controle pessoal e seu envolvimento social. Todos esses fatores podem aumentar a capacidade de responder de maneira positiva a adversidades. No Reino Unido, evidências mostraram que, entre homens e mulheres, níveis baixos de habilidades básicas mais do que duplicam as probabilidades de sintomas depressivos.

A relação positiva entre educação e melhores condições de saúde não se mantém para todas as condições — e, em alguns casos, a relação existe apenas para níveis educacionais mais baixos. Por exemplo, níveis educacionais mais altos não têm relação com taxas mais baixas de distúrbios de ansiedade e estão associados a maior incidência de distúrbios alimentares e queixas, como alergias e síndrome da fadiga crônica — uma relação que pode resultar em diagnóstico tendencioso. Em inúmeros países da OCDE, pesquisas que indicam um declínio na saúde mental entre adolescentes e adultos jovens também causam preocupações sobre a possibilidade de efeitos danosos de estresse acadêmico e de ambientes de aprendizagem competitivos e/ou intolerantes.

As realizações educacionais dos pais também afetam a saúde de seus filhos de diversas maneiras. Constatou-se que maior escolarização dos pais tem efeito positivo durante a infância e a adolescência, mesmo levando em consideração variáveis como peso ao nascer, idade da mãe ao dar à luz, renda familiar e anomalias congênitas. E mães com melhor nível educacional têm menor probabilidade de envolver-se em uma variedade de comportamentos danosos ao feto ou à criança pequena.

As evidências existentes sugerem que a magnitude dos efeitos da educação sobre a saúde é mensurável. Uma vez que a idade média das populações da OCDE aumenta e os custos de provimento de cuidados de saúde aumentam mais rapidamente do que o crescimento do PIB em muitos países, pode ser necessário que formuladores de políticas dêem maior atenção às implicações dessas evidências: indivíduos mais instruídos têm maior probabilidade de investir em tratamentos preventivos, de utilizar uma variedade de serviços médicos de forma eficaz e eficiente e de ter melhores condições de saúde.

Além disso, são necessárias mais pesquisas sobre as maneiras como a educação afeta a saúde. Por exemplo, não é claro o papel exato da educação e de modalidades instrucionais na saúde mental

de adultos jovens, e essa questão merece pesquisas adicionais, assim como a questão complexa de como a educação afeta a capacidade de lidar com tipos diferentes de estresse. As pesquisas também podem ajudar a elucidar de que maneira intervenções específicas em educação afetam as condições de saúde. Por exemplo, devido, em parte, à dificuldade de medir diretamente a orientação temporal, evidências sobre a relação entre escolarização e orientação temporal estão incompletas. A confirmação de que educação e práticas parentais causam mudanças em orientação temporal poderia ter relevância direta para a formulação de políticas. Por exemplo, essas evidências podem levar à conclusão de que intervenções gerais centradas no aumento da orientação dos estudantes para o futuro poderiam ser mais vantajosas do que campanhas específicas de saúde. Quanto a essa questão, é importante ressaltar que, em muitos países, as informações sobre os perigos do cigarro estão prontamente disponíveis, e assim indivíduos com níveis educacionais mais altos são os que fumam menos. Esse fato pode refletir maior orientação para o futuro como resultado de níveis mais altos de realizações educacionais.

Definições e metodologias

Em conexão com a subseção “Estimativas de resultados macroeconômicos da educação: desafios e questões de destaque”, uma avaliação da maneira como especificações de capital humano afetam as estimativas comparativas internacionais de reserva de capital humano está disponível em Wösmann (2003). Evidências de que os efeitos de crescimento não são constantes nos países e de que esses efeitos diminuem ao se atingir, em média, mais de 7,5 anos de educação estão disponíveis em Krueger e Lindhal (2001). Esta seção também se baseia amplamente em Sianesi e Van Reenan (2003) e em De la Fuente e Ciccone (2003).

Para a seção “Evidências e explicações”, ver *The Source of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003b) e *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD, 2001a).

A subseção “Educação e saúde: uma visão geral das conexões” baseou-se em Grossman e Kaestner (1997), Hammond (2002), Groot e Van den Brink (2004), The Nuffield Foundation (2004), Rudd et al. (1999) e Feinstein *et al.* (2005).

IMPACTO DE TENDÊNCIAS DEMOGRÁFICAS SOBRE O PROVIMENTO DE EDUCAÇÃO

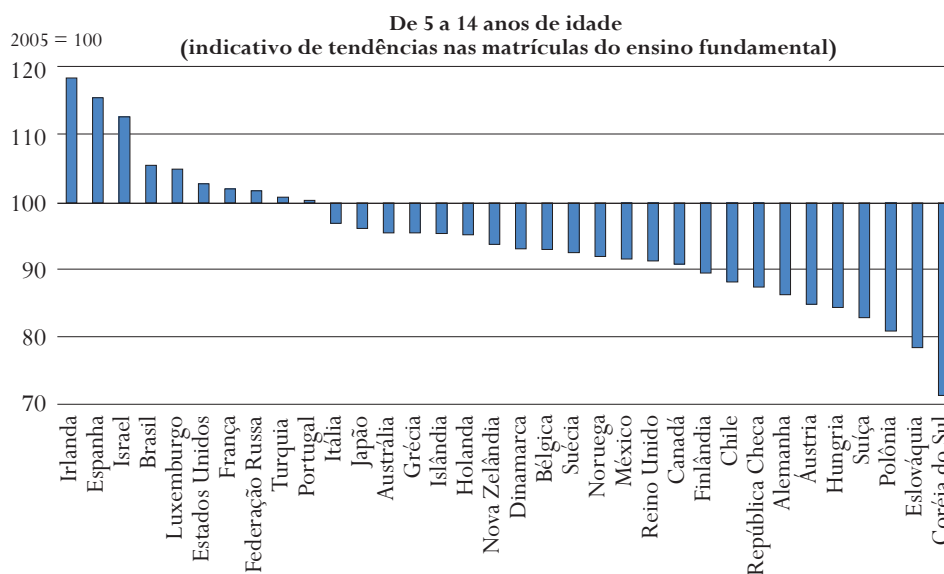
Este indicador analisa as tendências nos números populacionais ao longo dos próximos dez anos e ilustra o impacto que essas tendências populacionais podem exercer sobre o tamanho da população estudantil e o provimento correspondente de serviços educacionais nos países.

Resultados básicos

Gráfico A11.1 Expectativas de mudanças demográficas na população jovem entre 5 e 14 anos de idade, ao longo da próxima década (2005-2015)

Mudança projetada entre 2005 e 2015 na população entre 5 e 14 anos de idade, que corresponde à idade de estudantes no ensino fundamental entre 2005 e 2015

Em 23 dos 30 países da OCDE, assim como no país parceiro Chile, o tamanho da população de estudantes na escolarização compulsória deve declinar ao longo dos próximos dez anos, com implicações significativas para a dotação de recursos e para a organização da escolarização nos países. Essa tendência é mais dramática na Coreia do Sul, onde a projeção para população entre 5 e 14 anos de idade apresenta um declínio de 29%.



Os países estão classificados por ordem decrescente da mudança de tamanho da população entre 5 e 14 anos de idade.

Fonte: OECD, Tabela A11.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Outros destaques deste indicador

- Tendências de queda drástica de 30% ou mais são projetadas para a população entre 15 e 19 anos de idade, que corresponde, em grande parte, à idade de frequência ao ensino médio na Polônia, na República Checa e no país parceiro Federação Russa, com impactos prováveis sobre o número de graduandos no ensino médio e, portanto, sobre o agrupamento de estudantes que ingressam no ensino superior.
- Em alguns países, o declínio na população em idade escolar ocorreu mais cedo, e em dez anos exercerá impacto sobre a população adulta e, conseqüentemente, sobre o fluxo de novos graduados e de pessoas altamente qualificadas entre as populações. Na Espanha, por exemplo, estima-se que a população entre 20 e 29 anos de idade sofrerá um declínio de 34% ao longo dos próximos dez anos.
- Ao todo, as tendências populacionais ao longo dos próximos dez anos apresentam aos países oportunidades e desafios para a captação de recursos para os serviços educacionais.

Contexto de políticas

O número de jovens na população influencia a taxa de renovação das qualificações da força de trabalho e o montante de recursos e esforços organizacionais que um país deve investir em seu sistema educacional. Com outras variáveis semelhantes, os países com maiores proporções de jovens devem alocar maior porção de sua renda nacional à educação inicial e à capacitação do que os países com populações jovens menores, mas com taxas de participação semelhantes (ver também Indicador B2).

As projeções do tamanho relativo da população em idade escolar ajudam a prever mudanças no número de estudantes e nos recursos necessários. Entretanto, essas previsões devem ser interpretadas com cautela. Nos níveis mais baixos de educação, as taxas de escolarização aproximam-se de 100% (ver indicador C1), e o número de estudantes acompanha de perto as mudanças demográficas, o que não acontece no ensino médio e no ensino superior.

Evidências e explicações

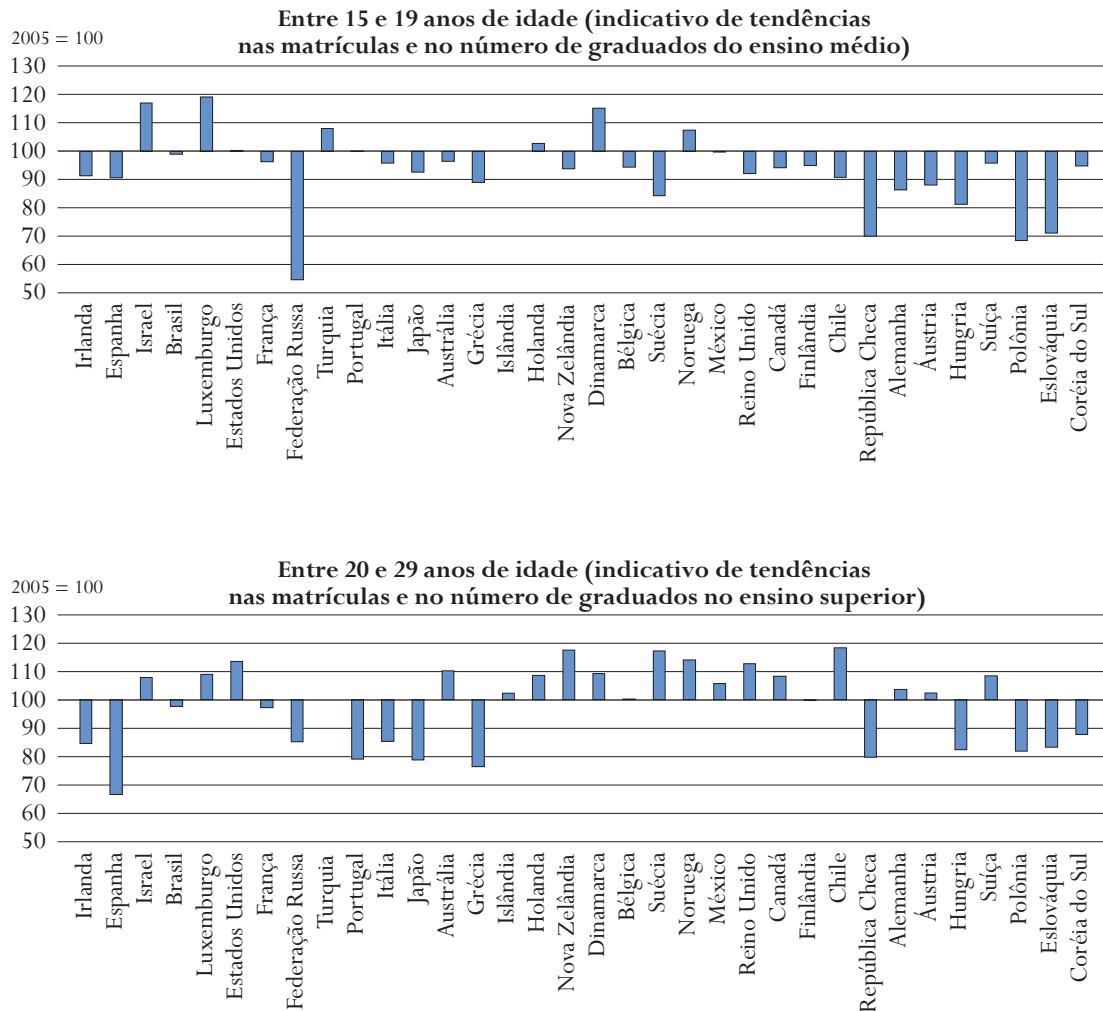
O tamanho da população entre 5 e 14 anos de idade, idades amplamente correspondentes à da população no ensino compulsório, deve declinar em 23 dos 30 países da OCDE e no país parceiro Chile ao longo dos próximos dez anos. Essas tendências podem ter implicações significativas para a organização e a captação de recursos para os serviços educacionais, apresentando desafios de difícil gerenciamento, como capacidade excedente nas escolas, reorganização escolar e até mesmo fechamento de escolas. Polônia e República Checa são países em que esses desafios aparentemente serão maiores ao longo da próxima década, e a estimativa do número de estudantes no ensino fundamental pode cair em cerca de 20%. Essa queda pode ser ainda maior na Coreia do Sul, onde a população deve declinar em cerca de 30% (Gráfico A11.1).

Entretanto, em relação a estas tendências, Irlanda e Espanha constituem exceções dignas de nota. Nesses dois países, o declínio na população de jovens em idade escolar – uma de suas características demográficas – vem sendo revertido, e a estimativa para população correspondente à escolarização compulsória deve aumentar em 19% e 16%, respectivamente, ao longo da próxima década.

Para a população entre 15 e 19 anos de idade, amplamente correspondente às idades da população no ensino médio, as tendências também são de queda geral, mas é evidente que os países estão em etapas diferentes de seus ciclos demográficos. Eslováquia, Polônia, República Checa e o país parceiro Federação Russa enfrentarão as maiores reduções na população correspondente ao ensino médio ao longo dos próximos dez anos, com redução em cerca de 30% ou mais em cada caso. Sem aumentos correspondentes nas taxas de participação escolar e de graduação nesse nível (ver níveis atuais nos Indicadores C1 e C2), essas reduções terão um impacto significativo sobre o número de graduandos no ensino médio e, conseqüentemente, sobre o número de estudantes elegíveis para ingresso no ensino superior (Gráfico A11.2).

Entre 20 e 29 anos de idade – grupo etário amplamente correspondente ao ensino superior – o quadro geral de tendências populacionais é mais heterogêneo, embora a projeção geral seja de um declínio de 3% nessa população. O declínio demográfico é particularmente evidente na Espanha, onde a projeção da estimativa para a população entre 20 e 29 anos de idade apresenta redução de cerca de 34% ao longo dos próximos dez anos. Mais uma vez, a não ser que haja aumentos correspondentes nas taxas de participação no ensino superior (ver níveis atuais nos Indicadores C1

Gráfico A11.2. Expectativa de mudanças demográficas na população jovem entre 15 e 19 anos e entre 20 e 29 anos de idade, ao longo da próxima década (2005–2015)



Os países estão classificados por ordem decrescente da mudança de tamanho da população entre 5 e 14 anos de idade (ver Gráfico A11.1).

Fonte: OECD. Tabela A11.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

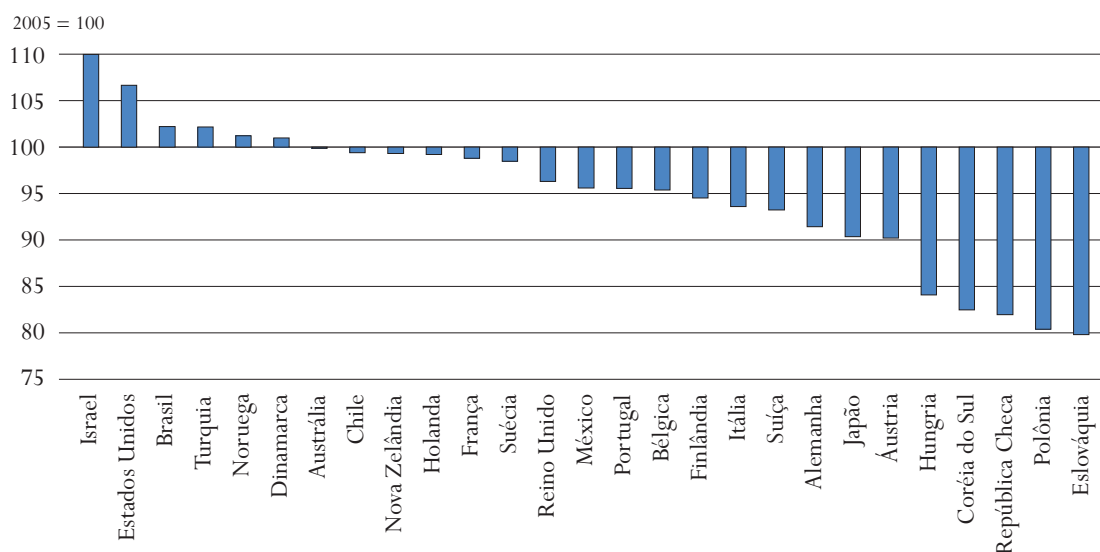
e C2), essa tendência deverá resultar em uma redução significativa no fluxo de novos graduados e de pessoas altamente qualificadas na população. Grécia, Japão, Portugal e República Checa enfrentam tendências semelhantes, porém menos graves, e o declínio populacional no grupo etário correspondente ao ensino superior tem projeção de queda de 20% ou mais (Gráfico A11.2).

Entretanto, são projetados aumentos na população entre 20 e 29 anos de idade em 15 países da OCDE, assim como nos países parceiros Chile e Israel, com estimativas de aumentos mais notáveis ocorrendo no Chile (18%), na Nova Zelândia (17%) e na Suécia (17%). Para esses países,

presumindo-se que as taxas de participação no ensino superior permaneçam no mínimo nos níveis atuais, espera-se que o fluxo de mão-de-obra altamente qualificada aumente. Entretanto, esses aumentos podem exercer pressão adicional sobre o financiamento do ensino superior.

Mudanças demográficas e suas conseqüências no número de estudantes apresentam implicações óbvias para os recursos dos serviços educacionais. O Gráfico A11.3 mostra o impacto estimado de tendências demográficas sobre o gasto total com instituições educacionais ao longo da próxima década. As estimativas presumem que as taxas de participação e as taxas de gastos por estudante permaneçam nos níveis atuais. Esse talvez seja um cenário provável para alguns países devido a outros fatores que podem mudar ao longo deste período, porém essas estimativas podem ser úteis para ilustrar as opções de recursos e de outras políticas que os países podem enfrentar. Nessas hipóteses, com exceção de quatro países, as tendências populacionais ao longo dos próximos dez anos implicariam uma redução no nível de gastos com educação nos países da OCDE e no país parceiro Chile, fornecendo, de forma contestável, maior oportunidade para aumentar as taxas de participação ou de gastos por estudante nesses países. As tendências populacionais implicariam maiores oportunidades para esses aumentos na Coreia do Sul, na Eslováquia, na Hungria, na Polônia e na República Checa.

Gráfico A11.3. Impacto estimado de tendências demográficas sobre o total de gastos com instituições educacionais ao longo da próxima década, adotando-se as atuais taxas de participação e de gastos por estudantes



Os países estão classificados por ordem decrescente da mudança projetada para o total de gastos com instituições educacionais entre 2005 e 2015.

Fonte: OECD. Tabela A11.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Entretanto, as projeções populacionais para os Estados Unidos indicam crescimento relativamente consistente ao longo da próxima década e, caso essas projeções alimentem aumentos semelhantes no número de estudantes, os Estados Unidos poderão enfrentar pressões por recursos correspondentes.

Definições e metodologias

As projeções populacionais são extraídas do Banco de Dados das Nações Unidas sobre Populações. As mudanças no tamanho das respectivas populações ao longo do período entre 2005 e 2015 são expressas como porcentagens relativas ao tamanho da população em 2005 (índice = 100). As estatísticas cobrem residentes no país, independentemente de cidadania e *status* educacional ou ocupacional. É possível que projeções populacionais disponíveis em termos nacionais não sejam exatamente iguais às aquelas apresentadas no Banco de Dados das Nações Unidas sobre Populações.

As estimativas para mudanças projetadas no nível do total de gastos com instituições educacionais entre 2005 e 2015 derivam da média ponderada da mudança projetada no número de estudantes por nível e são ponderadas pelo gasto por nível. A mudança projetada no número de estudantes é estimada a partir de mudanças populacionais projetadas, da seguinte forma: 0 a 4 anos de idade para educação infantil; 5 a 14 anos de idade para ensino fundamental; 15 a 19 anos de idade para ensino médio; e 20 a 29 anos de idade para ensino superior. As proporções de gastos por nível utilizadas nos cálculos são extraídas da Tabela B2.1c, que mostra os gastos por nível como porcentagem do PIB.

Portanto, a mudança projetada nos gastos presume taxas atuais de participação e taxas atuais de gastos por estudante.

Tabela A11.1

Tendências demográficas entre 2005 e 2015 e impacto indicativo sobre gastos com educação, matrículas de estudantes e número de graduados

	Mudanças no tamanho da população 2005-2015 (2005=100)						Impacto ilustrativo de mudanças demográficas entre 2005 e 2015				
	Grupo etário						Mudança percentual estimada ¹ no nível de gastos totais com instituições educacionais entre 2005 e 2015	Mudança percentual estimada ² nas matrículas no ensino fundamental entre 2005 e 2015	Mudança percentual estimada ³ no número de graduados no ensino médio entre 2005 e 2015	Mudança percentual estimada ⁴ no número de recém-graduados no ensino superior entre 2005 e 2015	
	0-4	5-14	15-19	20-29	30+	Todas as pessoas					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	99	86	86	104	102	100	-9	-14	-14	4
	Austrália	107	96	97	110	116	110	0	-4	-3	10
	Áustria	93	85	88	102	105	101	-10	-15	-12	2
	Bélgica	94	93	94	100	104	101	-5	-7	-6	0
	Canadá	102	91	94	108	114	109	m	-9	-6	8
	Coréia do Sul	90	71	95	88	116	103	-18	-29	-5	-12
	Dinamarca	91	93	115	109	103	102	1	-7	15	9
	Eslováquia	97	79	71	83	113	100	-20	-21	-29	-17
	Espanha	99	116	91	66	111	103	m	16	-9	-34
	Estados Unidos	105	103	100	113	111	109	7	3	0	13
	Finlândia	101	90	95	100	106	102	-5	-10	-5	0
	França	95	102	96	97	106	103	-1	2	-4	-3
	Grécia	94	96	89	76	109	101	m	-4	-11	-24
	Holanda	88	95	103	109	105	103	-1	-5	3	9
	Hungria	91	85	81	82	105	97	-16	-15	-19	-18
	Irlanda	104	119	91	85	123	113	m	19	-9	-15
	Islândia	95	95	100	102	115	108	m	-5	0	2
	Itália	87	97	96	85	103	100	-6	-3	-4	-15
	Japão	93	96	93	79	105	100	-10	-4	-7	-21
	Luxemburgo	103	105	119	109	115	113	m	5	19	9
México	91	92	100	106	132	111	-4	-8	0	6	
Noruega	97	92	108	114	106	105	1	-8	8	14	
Nova Zelândia	97	94	94	117	111	107	-1	-6	-6	17	
Polônia	101	81	69	82	111	99	-20	-19	-31	-18	
Portugal	93	100	100	79	110	103	-4	0	0	-21	
Reino Unido	100	91	92	113	105	103	-4	-9	-8	13	
República Checa	97	88	70	80	108	99	-18	-12	-30	-20	
Suécia	106	93	84	117	104	103	-2	-7	-16	17	
Suíça	93	83	96	108	104	101	-7	-17	-4	8	
Turquia	97	101	108	100	128	113	2	1	8	0	
Média OCDE	97	94	94	97	110	104	-6	-6	-6	-3	
Países parceiros	Brasil	97	106	99	98	127	112	2	6	-1	-2
	Chile	102	88	91	118	120	110	-1	-12	-9	18
	Federação Russa	104	102	55	85	102	95	m	2	-45	-15
	Israel	100	113	117	108	124	117	11	13	17	8

1. As tendências nos gastos estão de acordo com as projeções de população a seguir: de 0 a 4 anos de idade para educação infantil; de 5 a 14 anos para ensino fundamental; de 15 a 19 anos para ensino médio; de 20 a 29 anos para ensino superior. Adotam-se as taxas relativas atuais de gastos por estudante, por nível de educação e as taxas atuais de participação.

2. As tendências nas matrículas no ensino fundamental e médio seguem as projeções da população de 5 a 14 anos de idade.

3. As tendências no número de graduados no ensino médio seguem as projeções da população de 15 a 19 anos de idade, e adotam as taxas atuais de graduação.

4. As tendências no número de recém-graduados no ensino superior seguem as projeções da população de 20 a 29 anos e adotam as taxas atuais de graduação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/850142374718>

Capítulo
B

RECURSOS FINANCEIROS
E HUMANOS INVESTIDOS
EM EDUCAÇÃO



Classificação dos gastos com educação

Os gastos com educação neste indicador são classificados em três dimensões:

- A primeira dimensão – representada no diagrama abaixo pelo eixo horizontal – refere-se ao lugar onde os gastos ocorrem. Um dos componentes dessa dimensão são os gastos com escolas e universidades, ministérios da Educação e outros órgãos diretamente envolvidos no provimento e no apoio à educação. Outro componente são os gastos com educação fora dessas instituições.
- A segunda dimensão – representada no diagrama abaixo pelo eixo vertical – classifica os bens e serviços adquiridos. Nem todos os gastos com instituições educacionais podem ser classificados como gastos diretos com educação ou instrução. Em muitos países da OCDE, as instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio aos alunos e às suas famílias, tais como refeições, transporte, moradia etc., além dos serviços de ensino. No nível superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) podem ser significativos. Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro das instituições educacionais. Por exemplo, as próprias famílias podem adquirir livros didáticos e materiais escolares, ou buscar atendimento particular para seus filhos.
- A terceira dimensão – representada pelas cores no diagrama abaixo – faz distinção entre as fontes de recursos. Estas incluem o setor público e organismos internacionais (indicados em azul claro) e as famílias e outras entidades privadas (indicadas em azul médio). Os gastos privados subsidiados por recursos públicos aparecem indicados por células em azul escuro.

■ Recursos públicos ■ Recursos privados ■ Recursos privados com subsídios públicos

	Gastos com instituições educacionais (por exemplo, escolas, universidades, serviços de administração educacional e bem-estar social do estudante)	Gastos com educação fora da instituição educacional (por exemplo, aquisições privadas de bens e serviços educacionais, inclusive tutoria privada)
Gastos com serviços educacionais básicos	p. ex., gastos públicos com serviços instrucionais em instituições educacionais	p. ex., gastos privados subsidiados com livros
	p. ex., gastos privados subsidiados com serviços instrucionais em instituições educacionais	p. ex., gastos privados com livros e outros materiais ou tutoria privada
	p. ex., gastos privados com taxas escolares	
Gastos com pesquisa e desenvolvimento	p. ex., gastos públicos com pesquisas em universidades	
	p. ex., recursos provenientes de indústrias privadas para pesquisa e desenvolvimento em instituições educacionais	
Gastos com outros serviços educacionais distintos de instrução	p. ex., gastos públicos com serviços de apoio, como refeições, transporte para as escolas ou alojamento no <i>campus</i>	p. ex., gastos privados subsidiados com subsistência ou redução de preços de transporte de estudantes
	p. ex., gastos privados com taxas para serviços de apoio	p. ex., gastos privados com subsistência ou transporte de estudantes

Diagramas de cobertura

Para os Indicadores B1, B2 e B3

Para os Indicadores B4 e B5

Para o Indicador B6

GASTOS COM EDUCAÇÃO POR ESTUDANTE

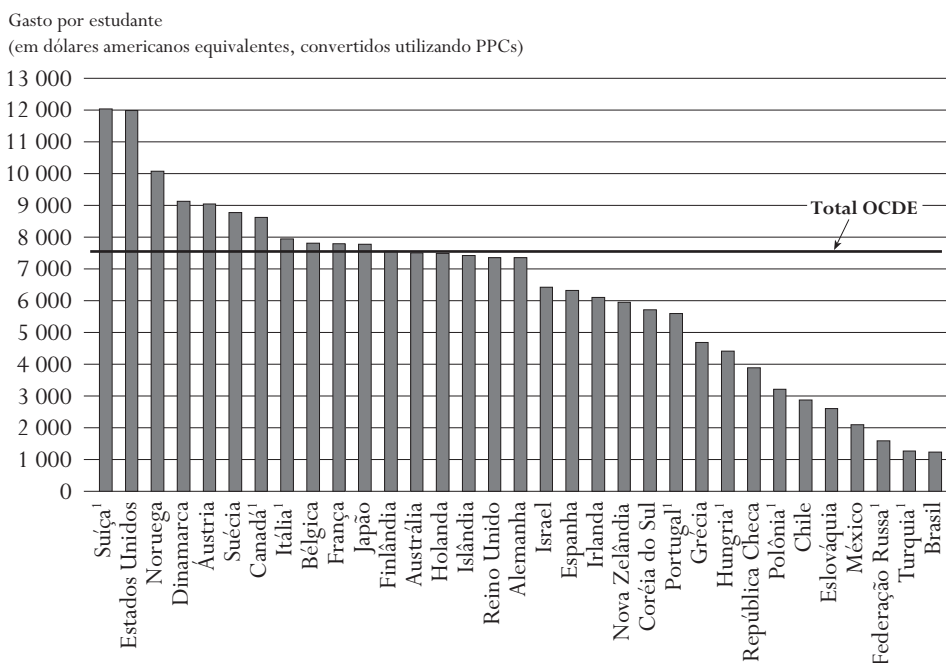
Este indicador fornece uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Os gastos por estudante são amplamente influenciados por salários docentes (ver Indicadores B6 e D3), sistemas de pensão, materiais e instalações de ensino, orientação do programa oferecido a alunos/estudantes (ver Indicador C2) e número de estudantes matriculados no sistema educacional (ver Indicador C1). As políticas utilizadas para atrair novos professores ou reduzir o tamanho médio das turmas ou padrões de pessoal (ver Indicador D2) também contribuíram para mudanças nos gastos por estudante.

Resultados básicos

Gráfico B1.1. Gasto anual com instituições educacionais por estudante, do ensino fundamental ao ensino superior (2003)

O gasto com instituições educacionais por estudante fornece uma medida de custo unitário na educação formal. Este gráfico expressa o gasto anual com instituições educacionais por estudante em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando paridade de poder de compra, com base em equivalentes de período integral.

Como um todo, os países da OCDE gastam anualmente US\$ 7.471 por estudante do ensino fundamental ao ensino superior; US\$ 5.055 por estudante do ensino fundamental 1; US\$ 6.936 por estudante do ensino fundamental 2 e ensino médio; e US\$ 14.598 por estudante universitário. Essas médias, porém, escondem uma ampla variação de gastos nos países. Tal como representado pela média simples através de todos os países da OCDE, os países gastam duas vezes mais por estudante no nível superior em comparação ao nível fundamental 1.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais por estudante.

Fonte: OECD. Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Outros destaques deste indicador

- Excluindo-se as atividades de P&D e serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de nível superior representam, em média, US\$7.774 e variam de US\$4.500 ou menos – na Eslováquia, na Grécia, na Polônia e na Turquia – a mais de US\$9.000 – no Canadá, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega, no Reino Unido e na Suíça.
- A orientação do programa oferecido aos alunos no ensino fundamental 2 e no ensino médio influencia o nível dos gastos por estudante na maioria dos países da OCDE e nos países parceiros. Os 14 países da OCDE para os quais há dados disponíveis gastam, em média, US\$1.130 a mais por estudante nos programas profissionais do ensino médio do que nos programas gerais.
- Os países da OCDE gastam, em média, US\$77.204 por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis fundamental e médio. Os gastos cumulativos por aluno nesses níveis variam de menos de US\$40.000 – na Eslováquia, no México, na Polônia, na Turquia e nos países parceiros Brasil, Chile e Federação Russa – a US\$100.000 ou mais – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, na Noruega e na Suíça.
- Gastos mais baixos por estudante não levam necessariamente a desempenhos inferiores, e seria enganoso associar, de maneira generalizada, gastos mais baixos com qualidade inferior de serviços educacionais. Por exemplo, na Coreia do Sul e na Holanda os gastos cumulativos por estudante entre o ensino fundamental e o ensino médio são inferiores à média OCDE; entretanto, ambos os países estão entre os que apresentam os melhores resultados na pesquisa do PISA 2003.
- Em alguns países da OCDE, mesmo baixos gastos anuais por estudante de nível superior traduzem-se em altos custos gerais por estudante nesse nível, uma vez que os estudos prolongam-se por períodos maiores.
- Países com baixos níveis de gastos por estudante podem apresentar, entretanto, distribuições de investimento relativas ao PIB *per capita* similares às de países com altos níveis de gastos por estudante. Por exemplo, Coreia do Sul, Hungria, Polônia e Portugal – países com gastos por estudante e PIB *per capita* abaixo da média OCDE nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior – gastam proporcionalmente mais dinheiro por estudante, em relação a seu PIB *per capita*, do que a média OCDE.
- Os gastos com educação tendem a aumentar ao longo do tempo, em termos reais, uma vez que a remuneração dos professores (o principal componente dos custos) acompanha os aumentos salariais de maneira geral. Entretanto, a taxa de aumento pode indicar até que ponto os países controlam os custos e aumentam a produtividade. Isso difere consideravelmente entre os setores educacionais. Entre 1995 e 2003, Austrália, Eslováquia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, México, Polônia, Portugal, Turquia e o país parceiro Chile aumentaram 30% ou mais os gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Entretanto, no ensino superior os gastos por estudante, em alguns casos, foram reduzidos, uma vez que não acompanham o aumento do número de alunos.

Contexto de políticas

Gastos anuais e cumulativos com educação por estudante em termos absolutos e em relação ao PIB *per capita*

Escolas eficazes exigem a combinação certa entre pessoal talentoso e capacitado, instalações adequadas, equipamentos atualizados e alunos motivados, prontos para aprender. A demanda por educação de alta qualidade, que pode se traduzir em custos mais elevados por estudante, deve ser equilibrada no sentido de não sobrecarregar os contribuintes.

Conseqüentemente, a questão relativa ao retorno obtido do investimento em educação aparece com destaque no debate público. Embora seja difícil avaliar o volume ótimo de recursos necessários para preparar cada aluno para viver e trabalhar nas sociedades modernas, as comparações internacionais dos gastos com educação por estudante podem fornecer um ponto de partida para avaliar a eficácia de diferentes modelos de serviços educacionais oferecidos.

Tendências no desenvolvimento de gastos com educação por estudante

Os formuladores de políticas devem equilibrar a importância de melhorar a qualidade dos serviços educacionais com o desejo de expandir o acesso a oportunidades educacionais, especialmente no ensino superior. O exame comparativo do modo como as tendências em gastos com educação por estudante evoluíram mostra que, em muitos países da OCDE, a expansão das matrículas, particularmente na educação superior, nem sempre foi acompanhada por mudanças no investimento educacional.

Finalmente, as decisões sobre alocação de recursos entre os vários níveis de educação também são importantes. Alguns países da OCDE, por exemplo, enfatizam amplo acesso à educação superior, enquanto outros investem em educação quase universal para crianças de 3 ou 4 anos de idade.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

O indicador mostra os gastos públicos e privados diretos com instituições educacionais em relação ao número de estudantes em tempo integral matriculados nessas instituições.

Os subsídios públicos para despesas de subsistência de estudantes foram excluídos, a fim de garantir comparabilidade internacional dos dados. Os dados sobre os gastos para estudantes de instituições educacionais privadas não estão disponíveis para alguns países da OCDE, e outros países não fornecem dados completos sobre instituições privadas independentes. Nesse caso, consideraram-se apenas os gastos com instituições públicas e instituições privadas dependentes do governo. É importante observar que a variação nos gastos com educação por estudante pode refletir não apenas variação nos recursos materiais oferecidos aos estudantes – por exemplo, variação na razão estudantes/equipe docente –, mas também variação nos níveis relativos de salário e preço.

Nos níveis fundamental e médio, os gastos com educação referem-se predominantemente a serviços instrucionais; no nível superior, outros serviços – em particular aqueles relacionados a atividades de P&D ou serviços de apoio – podem responder por uma proporção significativa dos gastos com educação. O Indicador B6 fornece informações adicionais sobre a distribuição dos gastos pelos tipos de serviços fornecidos.

Gastos com educação por estudante em dólares americanos equivalentes

Os gastos anuais por estudante com instituições educacionais desde o ensino fundamental até o ensino superior fornecem uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Os países da OCDE como um todo gastam, em média, US\$7.471 anuais por estudante matriculado desde o ensino fundamental 1 até o ensino superior. Em dez de 33 países da OCDE e parceiros, os gastos com educação situam-se entre US\$7.000 e US\$8.000 por estudante. Esses gastos por estudante variam de US\$4.000 ou menos – na Eslováquia, no México, na Polônia, na República Checa, na Turquia e nos países parceiros Brasil, Chile e Federação Russa – a mais de US\$9.000 – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega e na Suíça (Tabela B1.1a). Os fatores determinantes dos gastos por estudante variam entre os países: entre os cinco países com os gastos mais elevados por estudante matriculado desde o ensino fundamental até o ensino superior, Suíça e Estados Unidos são dois dos que oferecem os salários docentes mais elevados nos níveis fundamental 2 e médio (ver Indicador D3), enquanto Áustria, Dinamarca e Noruega estão entre os países com razão estudantes/equipe docente mais baixa (ver Indicador D2).

Ainda que os gastos totais por estudante sejam similares em alguns países da OCDE, a alocação desses recursos entre os diferentes níveis de educação varia muito. De maneira geral, os países da OCDE gastam US\$5.055 por estudante no ensino fundamental 1, US\$6.936 por estudante no ensino fundamental 2 e no ensino médio, e US\$14.598 por estudante no ensino superior. No nível superior, esses totais são influenciados por gastos elevados em alguns grandes países da OCDE, principalmente Canadá e Estados Unidos. Os gastos com educação por estudante em um país da OCDE típico – representado pela média simples entre os países da OCDE – totalizam US\$5.450 no ensino fundamental 1, US\$6.962 no ensino fundamental 2 e no ensino médio e US\$11.254 no ensino superior (Tabela B1.1a e Gráfico B1.2).

Essas médias encobrem uma ampla variação de gastos com educação por estudante entre os países da OCDE e parceiros. No ensino fundamental 1, os gastos com instituições educacionais por estudante variam de menos de US\$1.000 – na Turquia e no país parceiro Brasil – a US\$11.481 – em Luxemburgo. As diferenças entre os países da OCDE são ainda maiores no ensino fundamental 2 e no ensino médio, onde se observa um fator 15 de variação nos gastos com educação por estudante – de US\$1.121, no Brasil, a US\$17.087, em Luxemburgo. Os gastos com educação por estudante no nível superior variam de US\$2.451 – na Federação Russa – a mais de US\$24.000 – nos Estados Unidos e na Suíça (Tabela B1.1a).

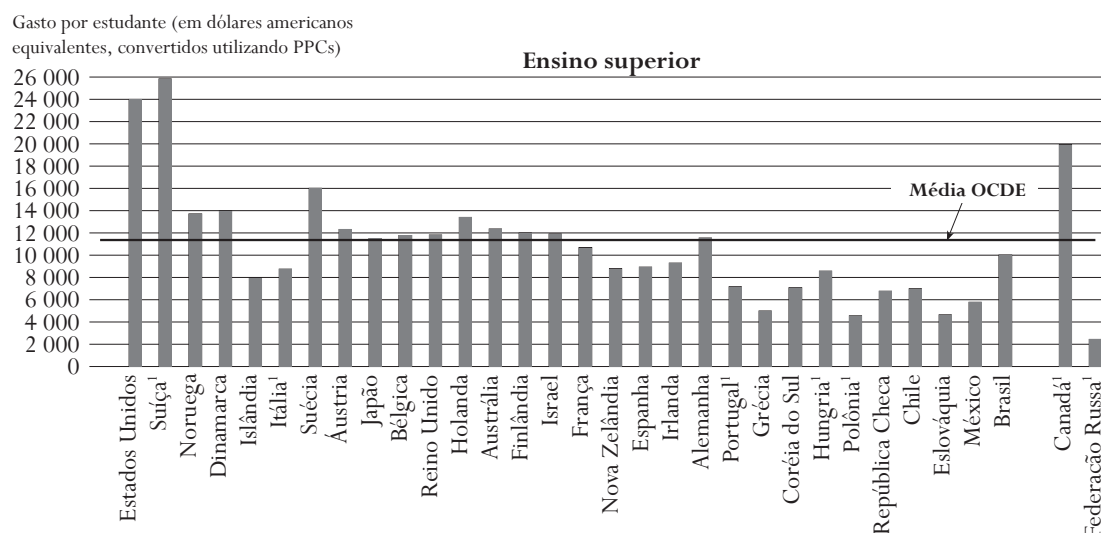
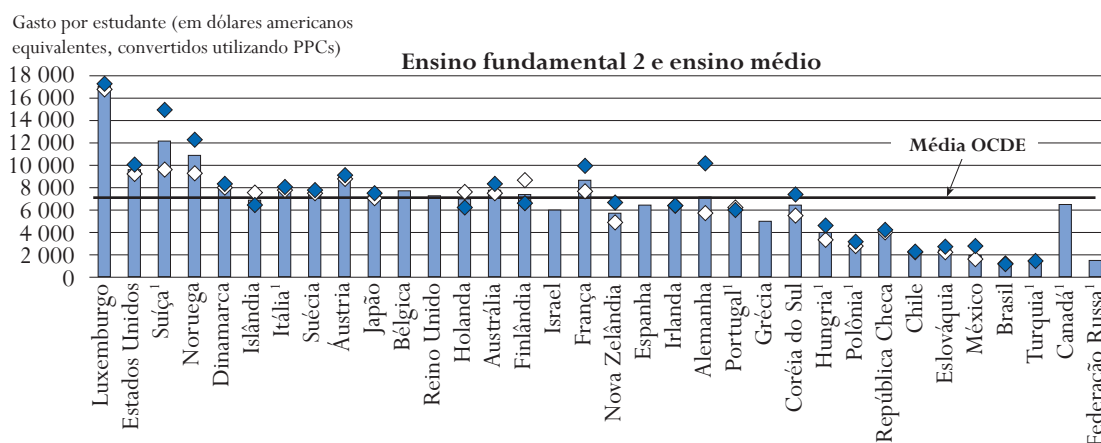
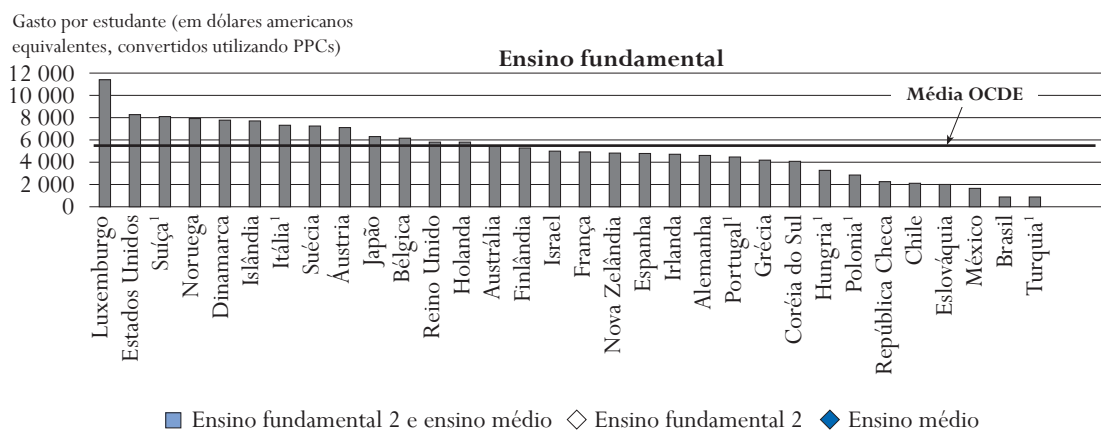
Essas comparações baseiam-se em paridade de poder de compra para o PIB, não em taxas de câmbio de mercado. Refletem, portanto, o montante de moeda nacional necessário para produzir, em determinado país, a mesma cesta de bens e serviços produzida em dólares americanos nos Estados Unidos.

Diferenças com gastos com educação por estudante entre programas gerais e profissionais

A orientação do programa oferecido aos alunos no ensino fundamental 2 e no ensino médio influencia o nível de gastos por estudante na maioria dos países da OCDE e parceiros. Nos 14 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, os gastos por estudante nos programas profissionais de ensino médio representam US\$1.130 a mais do que nos programas gerais. Apenas Áustria, Luxemburgo, México e República Checa apresentam menos de 15 % de diferença entre os gastos por estudante em programas profissionais e gerais no ensino médio (Tabela B1.1b).

Gráfico B1.2. Gasto anual com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, por nível de educação (2003)

Em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs, com base em equivalentes de período integral



1. Apenas instituições públicas.
Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos por estudante no ensino fundamental 1.
Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Os países com grandes programas de aprendizagem de sistema dual no ensino médio – por exemplo, Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça – tendem a apresentar as maiores diferenças entre os gastos por estudante matriculado nos programas gerais e profissionais. Alemanha, Áustria e Suíça gastam, respectivamente, US\$6.782, US\$929 e US\$5.310 a mais por estudante em programas profissionais do que em programas gerais. Duas exceções são Luxemburgo, com aproximadamente o mesmo volume de gastos por estudante entre os dois tipos de programa, e Holanda, onde os gastos por estudante matriculado nos programas gerais são mais elevados do que nos programas profissionais. Este último caso é explicado, em parte, pela avaliação subestimada dos gastos de empresas privadas em programas profissionais duais na Holanda e em Luxemburgo. Entre os outros quatro países – Austrália, Eslováquia, Finlândia e República Checa –, a Austrália é o único que gasta mais por estudante matriculado em programas gerais do que em programas profissionais, com 60% ou mais dos alunos do ensino médio matriculados em programas profissionais (Tabela B1.1b e Tabela C2.5).

Gastos por estudante em serviços educacionais básicos

Em média, os países da OCDE para os quais há dados disponíveis gastam US\$5.332 em serviços educacionais básicos nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, o que corresponde a 85% dos gastos totais por estudante nesses níveis. Em 14 de 24 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, os serviços de apoio fornecidos por instituições de ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior respondem por menos de 5% do total de gastos por aluno. Essa proporção excede 10% dos gastos totais por estudante em um pequeno grupo de países que inclui Eslováquia, Finlândia, França e Hungria.

No nível superior de educação, observam-se mais diferenças em gastos por estudante em serviços educacionais básicos em comparação com os gastos totais. Naturalmente, os países da OCDE em que a maior parte da P&D é realizada por instituições educacionais de nível superior tendem a relatar gastos mais elevados por estudante nesse nível do que os países em que grande parte da P&D é realizada em outras instituições públicas ou pela indústria. Excluindo-se as atividades de P&D e serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de nível superior representam, em média, US\$7.774, e variam de US\$4.500 ou menos – na Eslováquia, na Grécia, na Polônia e na Turquia – a mais de US\$9.000 – no Canadá, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega, no Reino Unido e na Suíça (Tabela B1.1c).

Em média, os gastos com P&D e serviços de apoio no nível superior representam, respectivamente, 29% e 4% do total de gastos por estudante nesse nível. Em oito de 25 países da OCDE para os quais a informação sobre os gastos no nível superior está disponível para todas as categorias de serviços – Alemanha, Austrália, Finlândia, França, Holanda, Itália, Suécia e Suíça –, os gastos com P&D e serviços de apoio em instituições de ensino superior representam 35% ou mais do total de gastos por estudante nesse nível. Por estudante, essa proporção pode ser traduzida em montantes significativos, uma vez que os gastos de Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Noruega, Suécia e Suíça com P&D e serviços de apoio em instituições de nível superior chegam a mais de US\$4.500 por estudante (Gráfico B1.3 e Tabela B1.1c).

Diferenças nos gastos por estudante entre níveis de educação

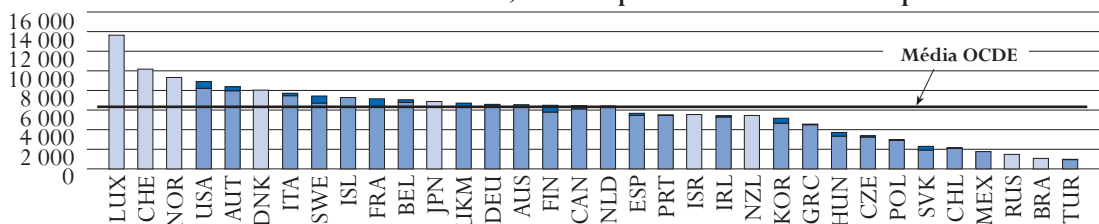
Os gastos com educação por estudante apresentam um padrão comum nos países da OCDE: em cada país da OCDE, os gastos aumentam significativamente do ensino fundamental 1 até o ensino

Gráfico B1.3. Gasto anual com instituições educacionais por estudante, em relação ao PIB per capita, por categoria de serviço e nível de educação (2003)

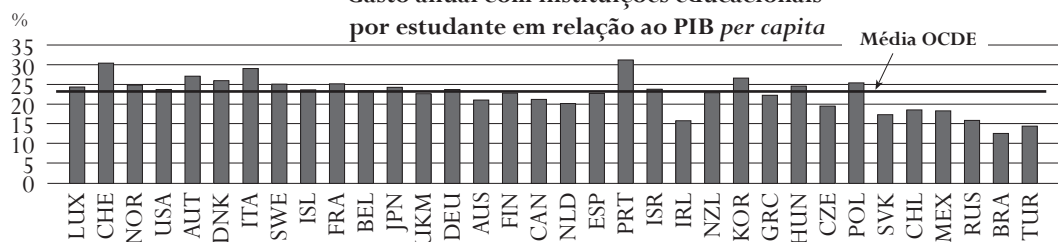
B1

- Total de gasto por estudante
- Pesquisa e desenvolvimento em instituições de ensino superior
- Serviços de apoio (transporte, refeições, domicílio fornecidos por instituições)
- Serviços básicos de educação

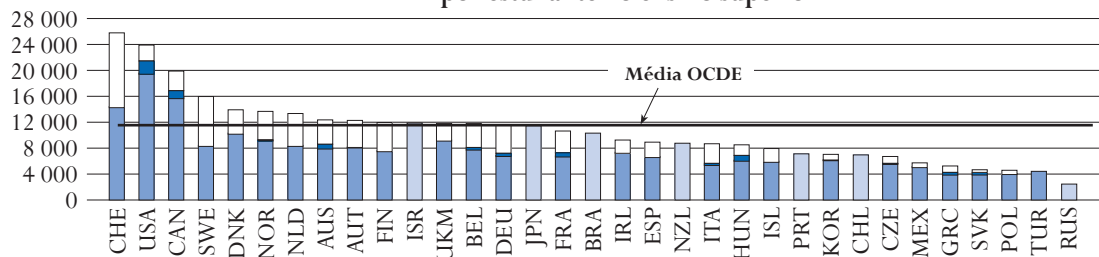
Dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs **Gasto anual com instituições educacionais por estudante no ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior**



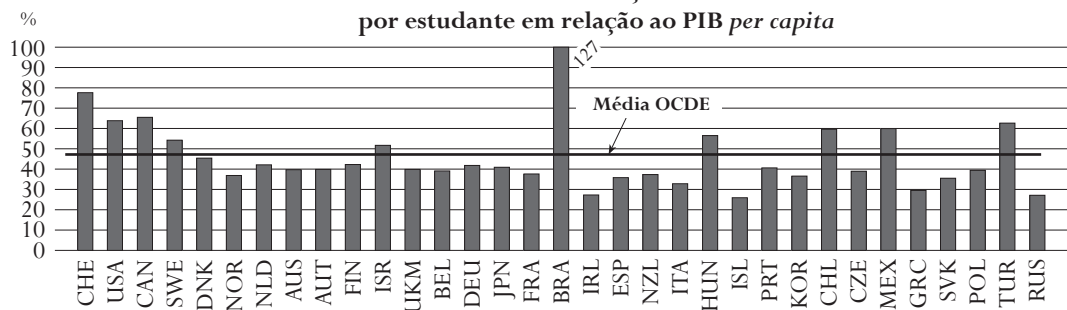
Gasto anual com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB per capita



Dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs **Gasto anual com instituições educacionais por estudante no ensino superior**



Gasto anual com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB per capita



Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos por estudante para todos os serviços.
 Fonte: OECD. Tabelas B1.1c e B1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).
 Ver lista de siglas dos países utilizadas neste gráfico no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

superior. Esse padrão pode ser entendido observando-se os principais determinantes dos gastos, particularmente a localização e o modo de provimento educacional. A maior parte da educação ainda acontece em ambientes escolares tradicionais que, de maneira geral, têm organização, currículo, estilo de ensino e gestão similares. Essas características compartilhadas tendem a resultar em padrões de gastos similares.

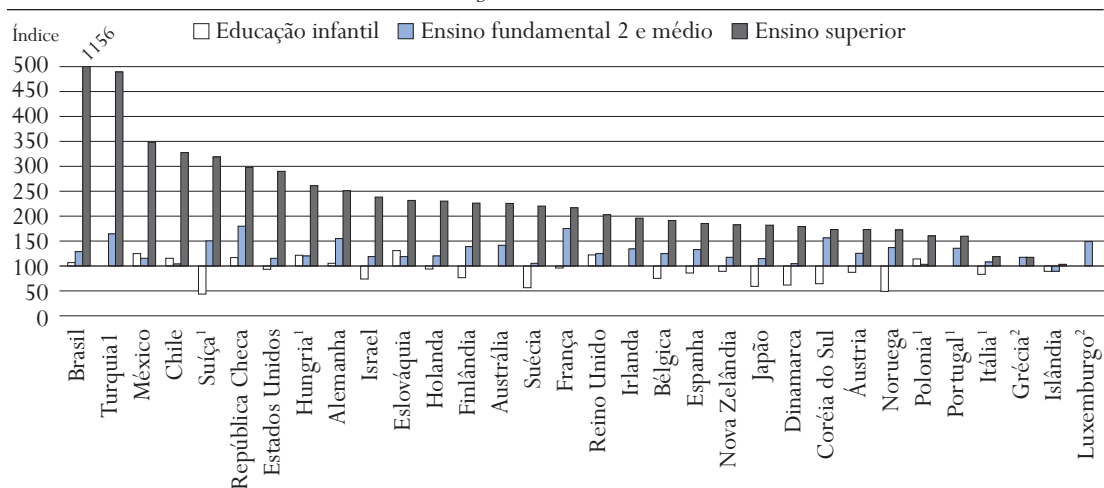
Comparações entre as distribuições de gastos nos diversos níveis educacionais indicam ênfase relativa na educação em vários países da OCDE, assim como nos custos relativos do provimento educacional nesses níveis.

Embora em quase todos os países da OCDE e nos países parceiros os gastos por estudante aumentem de acordo com o nível de educação – do ensino fundamental 1 ao ensino superior –, os tamanhos relativos dos diferenciais variam significativamente entre eles (Gráfico B1.4). No ensino fundamental 2 e no ensino médio, os gastos em educação por estudante são, em média, 1,3 vez mais altos do que no ensino fundamental 1, embora esse fator varie de menos de 1,0 – na Islândia – a 1,6 ou mais – na Alemanha, na Coreia do Sul, na França, na República Checa e na Turquia. Com exceção da Alemanha, nesses países a proporção da população que conclui o ensino médio aumentou significativamente nas quatro últimas décadas (ver Indicador A1).

Embora os países da OCDE gastem, em média, 2,1 vezes mais em educação por estudante no ensino superior do que no ensino fundamental 1, os padrões de gastos variam muito entre eles. Por exemplo, enquanto Grécia, Islândia e Itália gastam apenas entre 1,1 e 1,5 vez mais por aluno

Gráfico B1.4. Gasto anual com instituições educacionais por estudante nos diversos níveis de educação, para todos os serviços, em relação ao ensino fundamental 1 (2003)

Ensino fundamental 1 = 100



Notas: uma razão de 300 para ensino superior significa que o gasto com instituição educacional por estudante no ensino superior é três vezes mais alto em comparação ao gasto com instituições educacionais por estudante no ensino fundamental 1. Uma razão de 50 para educação infantil significa que o gasto com instituições educacionais por estudante na educação infantil é 50% mais baixo em comparação ao gasto com instituições educacionais por estudante no ensino fundamental 1.

1. Apenas instituições públicas.

2. Ensino fundamental inclui educação infantil.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gasto com instituições educacionais por estudante no ensino superior em relação ao ensino fundamental 1.

Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

na educação superior do que no ensino fundamental 1, no México, na Suíça, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Chile os gastos por aluno no nível superior são mais de três vezes superiores (Gráfico B1.4).

Distribuição dos gastos com instituições educacionais em relação ao número de alunos matriculados

O dinheiro investido no sistema educacional dos países da OCDE pode ser comparado à proporção de alunos matriculados em cada nível de educação. A Tabela B1.2 mostra a relação entre ambos e analisa as diferentes estratégias utilizadas pelos países para a alocação dos gastos entre os níveis educacionais.

Em média, entre os 28 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 66% dos gastos com instituições educacionais são alocados nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, nos quais estão matriculados 74% dos estudantes. A diferença entre os dois números é superior a 10 pontos percentuais na Austrália, no Canadá, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Hungria, no Japão, no México, na Suíça, na Turquia e nos países parceiros Brasil, Chile e Israel (Tabela B1.2).

Em comparação com os níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, há significativas diferenças entre a proporção de dinheiro investido e a proporção de estudantes matriculados no ensino superior. Em média, entre os 28 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 25% dos gastos totais em instituições educacionais são alocados na educação superior, enquanto apenas 15% dos alunos estão matriculados nesse nível. A diferença entre as duas proporções em educação superior vai de menos de sete pontos percentuais – na Áustria, , na Coreia do Sul, na França, na Grécia, na Islândia, na Itália, na Noruega, na Polônia e em Portugal – a mais de 15 pontos percentuais – nos Estados Unidos, no Canadá, na Suíça, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Chile (Tabela B1.2).

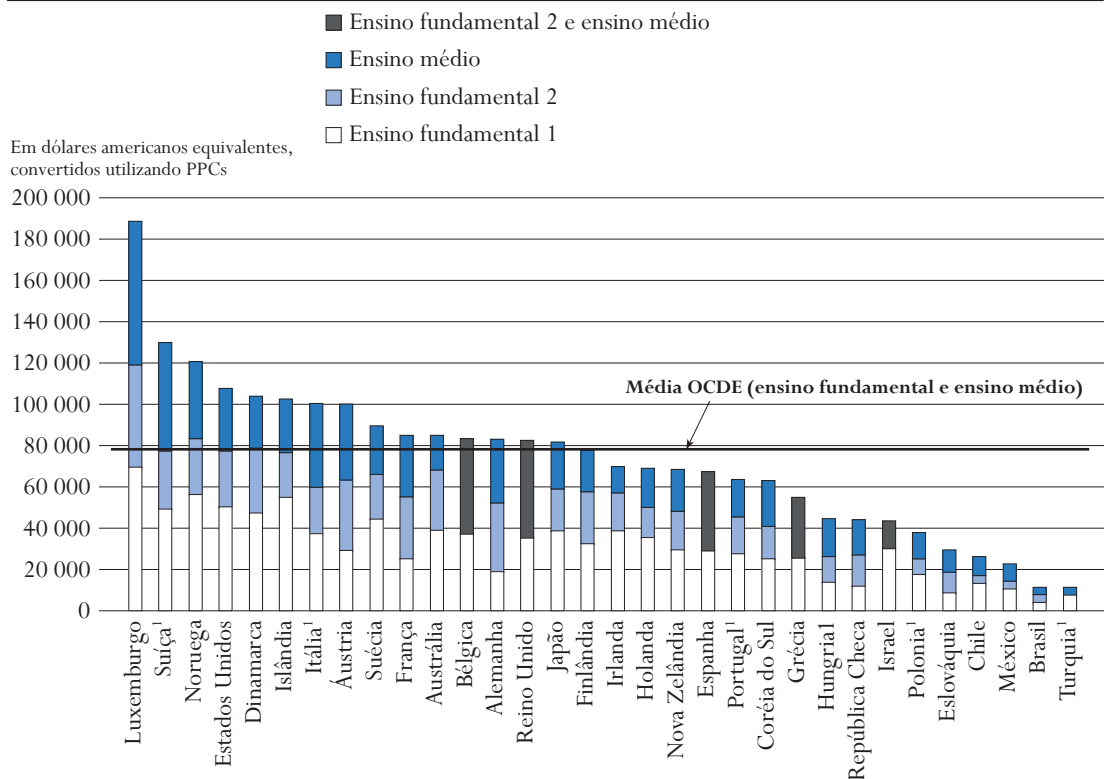
Gasto educacional por estudante ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio

Os países da OCDE gastam, em média, US\$77.204 por estudante ao longo da duração teórica dos níveis fundamental e médio. Embora a duração teórica desses estudos seja bastante similar – entre 12 e 13 anos em 30 de 34 países da OCDE e parceiros –, os gastos cumulativos por estudante variam consideravelmente. Nos ensinos fundamental e médio, variam de menos de US\$40.000 – na Eslováquia, no México, na Polônia, na Turquia e nos países parceiros Brasil, Chile e Federação Russa – a US\$100.000 ou mais – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, na Noruega e na Suíça (Tabela B1.3a e Gráfico B1.5a).

Um volume de gastos mais baixo por estudante não implica necessariamente desempenho inferior, e seria enganoso associar, de maneira generalizada, gastos menores a qualidade mais baixa de serviços educacionais. Os gastos cumulativos por estudante entre o ensino fundamental e o ensino médio são moderados na Coreia do Sul e na Holanda, países que figuram entre os que apresentaram melhor desempenho na pesquisa PISA 2003. Entretanto, os gastos por estudante superam US\$100.000 nos Estados Unidos e na Itália, países que apresentaram desempenho inferior à média OCDE na pesquisa PISA 2003.

Gráfico B1.5a. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica dos estudos dos ensinos fundamental e médio (2003)

Gasto anual com instituições educacionais por estudante multiplicado pela duração teórica dos estudos, em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica dos estudos dos ensinos fundamental e médio.

Fonte: OECD. Tabela B1.3a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Gastos com educação por estudante ao longo da duração média do ensino superior

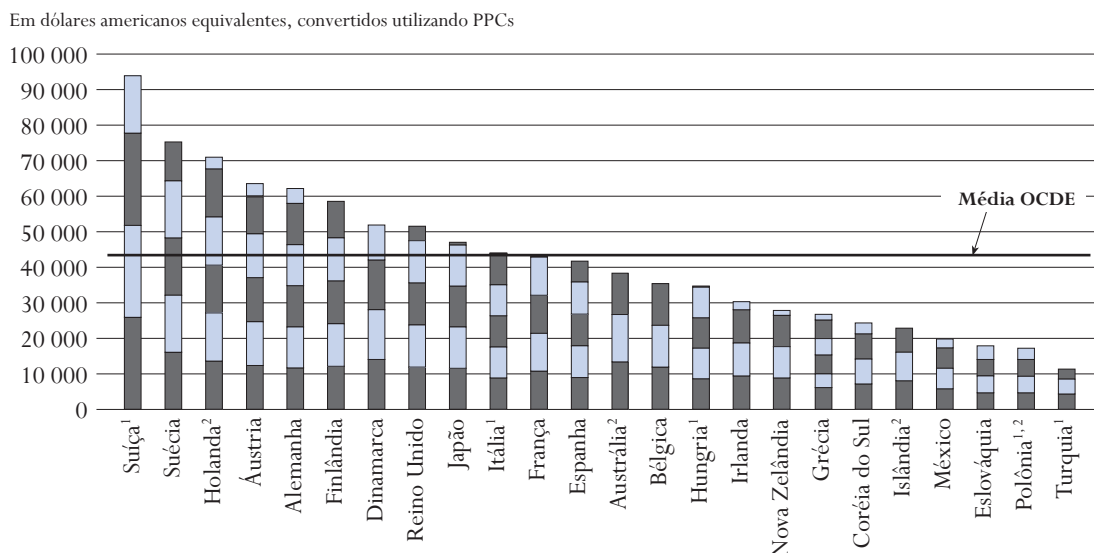
Tanto a duração típica como a intensidade do ensino superior variam entre os países da OCDE. Portanto, as diferenças entre os países em gastos anuais com serviços educacionais por estudante (como mostra o Gráfico B1.2) não refletem necessariamente a variação no custo total da educação de um estudante típico do ensino superior.

Atualmente, os alunos podem escolher entre uma gama de instituições e opções de matrícula para encontrar a alternativa que melhor atende seus objetivos de formação, capacidades e interesses pessoais. Muitos alunos matriculam-se em meio período, outros trabalham enquanto estudam, ou freqüentam mais de uma instituição antes de se formar.

Esses padrões variáveis de matrícula podem afetar a interpretação dos gastos com educação por estudante. Em especial, gastos anuais comparativamente baixos em educação por estudante podem resultar em custos globais comparativamente elevados da educação superior, se a duração típica dos estudos de nível superior for longa. O Gráfico B1.5b mostra os gastos médios por estudante

Gráfico B1.5b. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos no ensino superior (2003)

Gasto anual com instituições educacionais por estudante multiplicado pela duração média dos estudos, em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs



Nota: Cada segmento da barra representa o gasto anual com instituições educacionais por estudante. O número de segmentos representa o número de anos em que um estudante permanece, em média, no ensino superior.

1. Apenas instituições públicas.

2. Apenas ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos no ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela B1.3b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

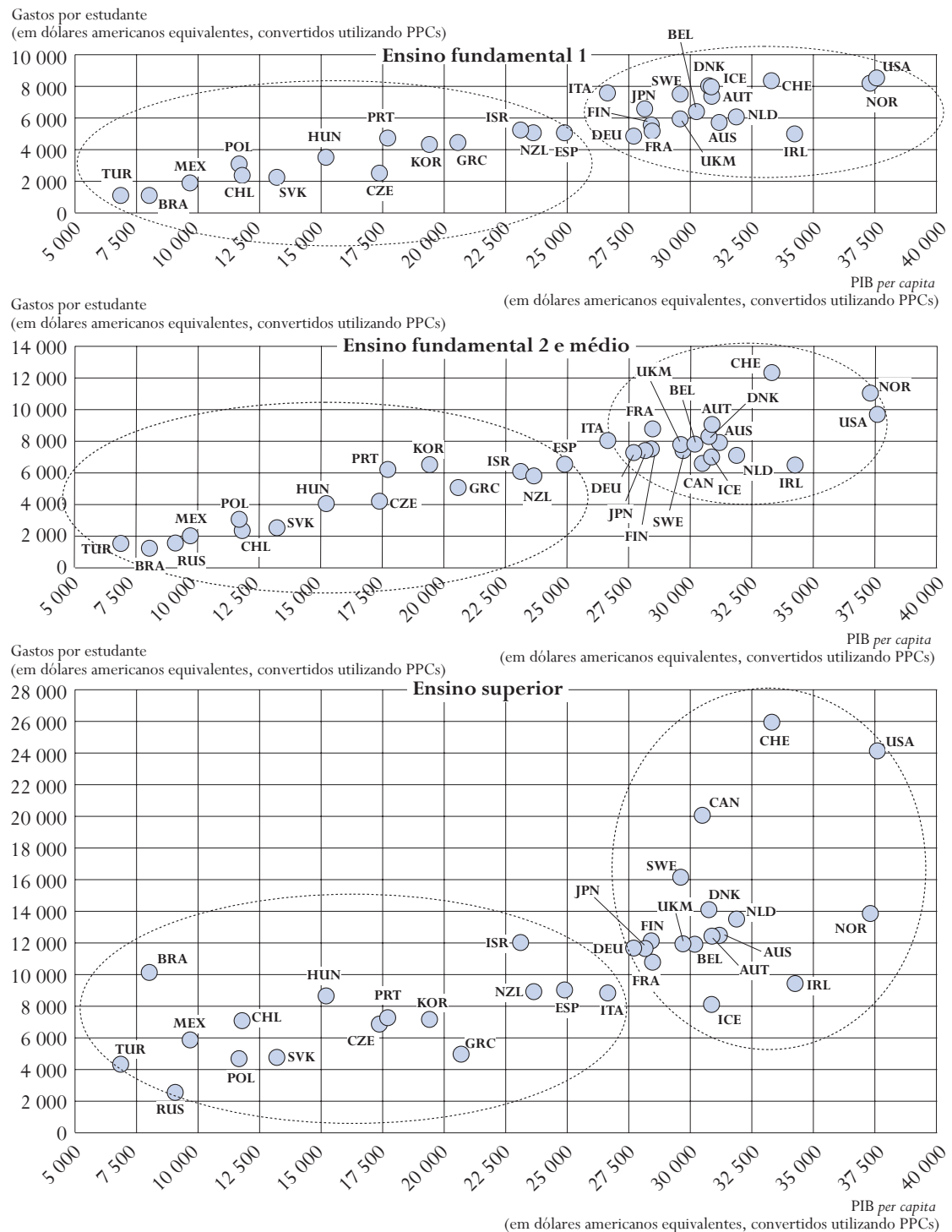
ao longo do curso superior. Os números representam todos os estudantes que implicam gastos, incluindo aqueles que não concluem seus estudos. Embora os cálculos sejam baseados em alguns pressupostos simplificados (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006) e devam, portanto, ser tratados com alguma cautela, observam-se algumas mudanças importantes na classificação dos países da OCDE e seus parceiros com relação aos gastos anuais e agregados.

Por exemplo, os gastos anuais por estudante de nível superior na Alemanha são praticamente os mesmos do Japão: US\$11.594 e US\$11.556 respectivamente (Tabela B1.1a). No entanto, devido às diferenças de estrutura do nível superior (ver Indicador A2), a duração média dos estudos nesse nível na Alemanha ultrapassa em pouco mais de um ano a do Japão (5,4 anos na Alemanha em comparação com 4,1 anos no Japão). Conseqüentemente, os gastos cumulativos para cada estudante do ensino superior são quase US\$15.000 mais baixos no Japão do que na Alemanha – US\$47.031 contra US\$62.187 (Gráfico B1.5b e Tabela B1.3b).

O custo total dos estudos de nível superior tipo A na Suíça (US\$150.942) é mais de duas vezes superior ao dos demais países considerados, exceto Alemanha (Tabela B1.3b). Evidentemente, essas diferenças devem ser interpretadas à luz das diferenças nas estruturas nacionais de graduação, assim como das possíveis diferenças entre países da OCDE com relação ao nível acadêmico

Gráfico B1.6. Gasto anual com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB per capita (2003)

Em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs, por nível de educação



Nota: Ver lista de siglas dos países utilizadas neste gráfico no Guia do Leitor.

Fonte: OECD. Tabelas B1.1a, B1.4. e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

das qualificações dos estudantes que saem da universidade. Ainda que tendências similares sejam observadas no ensino superior tipo B, os custos totais desses estudos tendem a ser muito inferiores aos dos programas de ensino superior tipo A, em grande parte devido a sua curta duração.

Gastos educacionais por estudante em relação ao PIB *per capita*

Os gastos com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* levam em conta a riqueza relativa dos países da OCDE. Uma vez que a educação é universal nos níveis mais baixos, os gastos com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* nos níveis mais baixos da educação podem ser interpretados como recursos despendidos com jovens em relação à capacidade de dotação de recursos do país. Nos níveis mais elevados da educação, essa medida é afetada por uma combinação de renda nacional, gastos e taxas de matrículas. No nível superior, por exemplo, os países da OCDE podem figurar em posição relativamente elevada nessa medida quando ampla proporção de sua riqueza é gasta na educação de um número relativamente pequeno de estudantes.

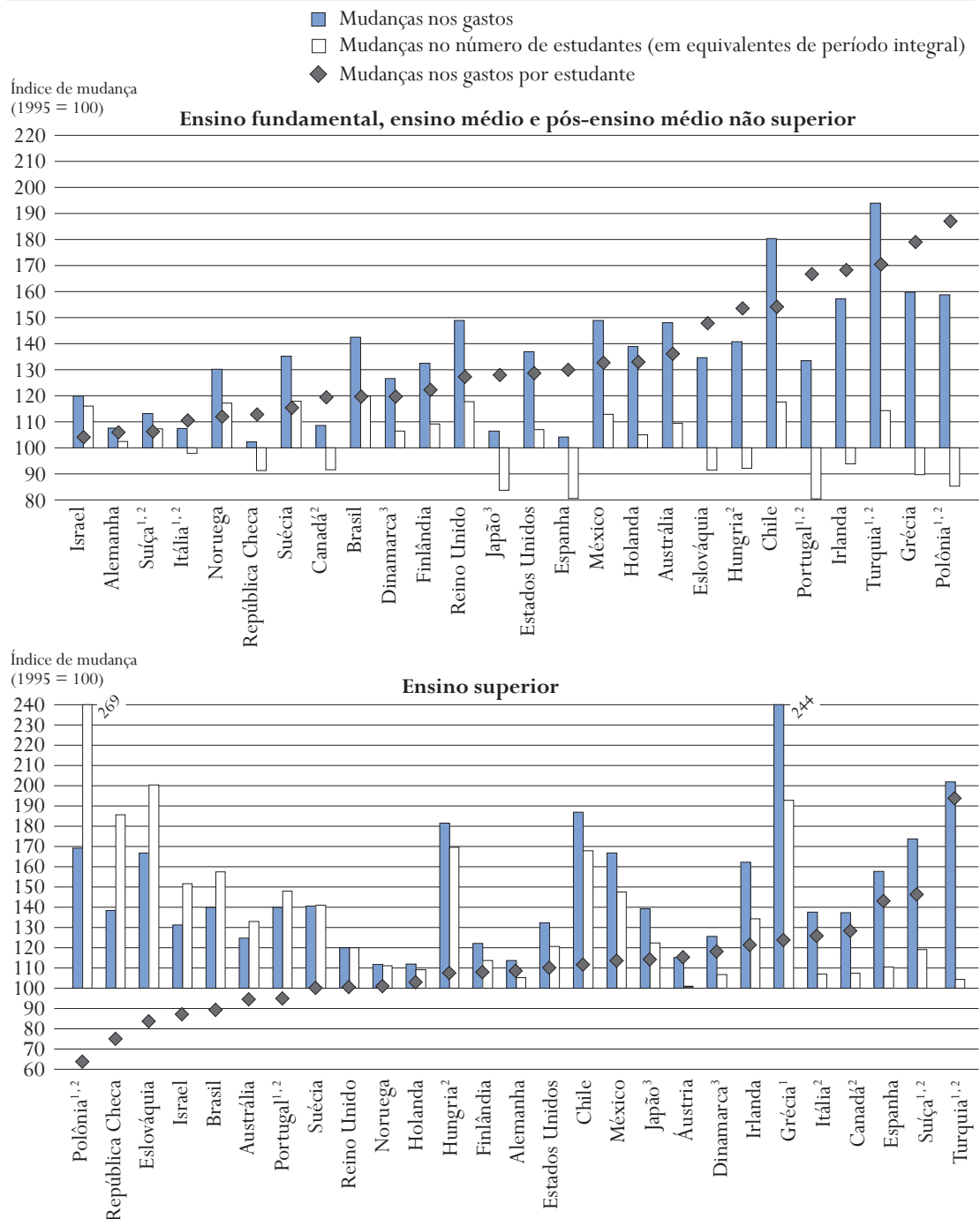
A relação entre PIB *per capita* e gastos por estudante é multifacetada e complexa. O Gráfico B1.6 mostra a coexistência de duas relações diferentes entre dois grupos distintos de países (ver elipses no Gráfico B1.6). Coreia do Sul, Eslováquia, Espanha, Grécia, Hungria, México, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Checa, Turquia e os países parceiros Brasil, Chile, Federação Russa e Israel apresentam PIB *per capita* equivalente ou inferior a US\$25.000, demonstrando claramente uma relação positiva entre os gastos com educação por estudante e o PIB *per capita* nos níveis fundamental e médio. Os países mais pobres da OCDE tendem a gastar menos por estudante do que os mais ricos.

Entretanto, há uma variação considerável nos gastos com educação por estudante entre países da OCDE com PIB *per capita* superior a US\$25.000 (ver elipses no Gráfico B1.6). Finlândia, França e Japão, por exemplo, são países cujos PIBs *per capita*, que têm níveis semelhantes, são alocados em proporções muito diferentes, tanto no ensino fundamental 2 e no ensino médio como no ensino superior. Assim, a proporção do PIB *per capita* gasta por estudante do ensino fundamental 2 e do ensino médio na Finlândia e no Japão (26%) está no nível da média OCDE, enquanto a proporção para a França (30%) está acima da média. Entretanto, a França gasta 38% do PIB *per capita* por estudante do ensino superior, enquanto Finlândia e Japão gastam 43% e 41%, respectivamente (Tabela B1.4 e Gráfico B1.3).

Os gastos com educação por estudante correspondem, em média, a 20% do PIB *per capita* no ensino fundamental 1, 26% no ensino fundamental 2 e no ensino médio e 43% no ensino superior (Tabela B1.4). Países com baixos níveis de gastos por estudante podem, no entanto, mostrar distribuições de investimento com relação ao PIB *per capita* similares às de outros países com alto nível de gastos por estudante. Por exemplo, Coreia do Sul, Hungria, Polônia e Portugal – países com gastos por estudante e PIB *per capita* inferiores à média OCDE nos níveis de ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior – gastam mais por estudante, com relação ao PIB *per capita*, do que a média OCDE. De modo similar, Hungria, México, Turquia e o país parceiro Chile gastam mais de 56% do PIB *per capita* com cada estudante do ensino do superior, o que os situa entre as proporções mais elevadas, depois de Canadá, Estados Unidos e Suíça, que gastam, respectivamente, 66%, 64% e 78% do PIB *per capita* com cada aluno do nível superior. O Brasil tem a proporção mais alta, com 127% do PIB *per capita* gastos por estudante do ensino superior. Entretanto, esse nível elevado de gastos é destinado a um número reduzido de estudantes, uma

Gráfico B1.7. Mudanças no número de estudantes e nos gastos com instituições educacionais por estudante, por nível de educação (1995, 2003)

Índice de mudança entre 1995 e 2003 (1995 = 100, a preços constantes para 2003)



1. Apenas gastos públicos.

2. Apenas instituições públicas.

3. Pós-ensino médio não-superior incluído tanto no ensino médio como no superior.

Nota: Os países estão classificados por ordem crescente de mudança nos gastos com instituições educacionais por estudante.

Fonte: OECD, Tabela B1.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

vez que nesse país apenas 2% dos alunos matriculados em todos os níveis de educação combinados estão matriculados no nível superior (Tabelas B1.2 e B1.4 e Gráfico B1.3).

Alterações nos gastos com educação por estudante entre 1995 e 2003

O número de jovens em uma população influencia tanto as taxas de matrículas como o montante de recursos e esforços organizacionais que um país deve investir em seu sistema educacional.

Assim sendo, o tamanho da população jovem de um país determina sua demanda potencial por educação inicial e capacitação. Quanto maior o número de jovens, maior a demanda potencial por serviços educacionais. A Tabela B1.5 e o Gráfico B1.7 mostram, em termos absolutos e a preços constantes para 2003, os efeitos das alterações nas matrículas e nos gastos totais entre 1995 e 2003 sobre os gastos educacionais por estudante.

Os gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior aumentaram em todos os países entre 1995 e 2003. Nesse período, em 16 dos 26 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, as mudanças excedem 20%, e esse aumento é de 30% ou mais na Austrália, na Eslováquia, na Grécia, na Holanda, na Hungria, na Irlanda, no México, na Polônia, em Portugal, na Turquia e no país parceiro Chile. Os únicos países em que o aumento nos gastos com educação por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior é igual ou inferior a 10% para o mesmo período são Alemanha, Itália, Suíça e o parceiro Israel (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Embora os ajustes institucionais muitas vezes sejam lentos na adaptação às mudanças nas condições demográficas, as alterações nas matrículas não parecem ter sido o principal fator determinante das mudanças nos gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Espanha, Japão, Polônia e Portugal são exceções a esse padrão: nesses países, uma queda de mais de 10% nas matrículas, combinada com um ligeiro aumento nos gastos com educação, no caso de Espanha e Japão, e de um aumento significativo nos gastos, no caso de Polônia e Portugal, levaram a um aumento significativo nos gastos com educação por estudante. Entretanto, na Eslováquia, na Grécia, na Hungria e na Irlanda, um aumento de mais de 30% nos orçamentos de educação, aliado a um ligeiro decréscimo nas matrículas, levaram a um aumento nos gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Outras exceções são México, Noruega, Reino Unido, Suécia, Turquia e os países parceiros Brasil, Chile e Israel – os oito países da OCDE e parceiros com os maiores aumentos no número agregado de estudantes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior entre 1995 e 2003. No México, na Noruega, no Reino Unido, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Chile, os aumentos nos gastos ultrapassaram as matrículas em crescimento, levando a um aumento nos gastos por estudante, enquanto no país parceiro Israel um aumento no número de estudantes foi contrabalançado por um crescimento similar nos gastos com educação (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

O padrão é diferente no nível superior da educação. Em sete de 27 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis – Austrália, Eslováquia, Polônia, Portugal, República Checa e os países parceiros Brasil e Israel –, os gastos por estudante com educação superior declinaram entre 1995 e 2003. Em todos esses países, esse declínio resultou principalmente de um rápido aumento – mais de 30% – no número de estudantes do ensino superior durante o mesmo período (Gráfico B1.7). Entretanto, os gastos por estudante no nível superior aumentaram significativamente na Grécia, na

Hungria, na Irlanda, no México e no país parceiro Chile, apesar de um crescimento nas matrículas de 93%, 70%, 34%, 48% e 68%, respectivamente. Entre os 27 países da OCDE e parceiros, Alemanha, Áustria, Canadá, Dinamarca, Holanda, Itália e Turquia foram os únicos em que o número de estudantes do ensino superior cresceu menos de 10% (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver mais detalhes no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eag2006). Os gastos com educação por estudante em determinado nível de educação são calculados dividindo-se os gastos totais em instituições educacionais nesse mesmo nível pelo total correspondente de matrículas em período integral. São consideradas apenas as instituições e os programas educacionais para os quais tanto os dados de matrícula quanto os dados de gastos estão disponíveis. Os gastos em moeda nacional são convertidos em dólares americanos equivalentes dividindo-se o número em moeda nacional pelo índice de paridade do poder de compra (PPC) para o PIB. Utilizam-se PPCs porque a taxa de câmbio do mercado é afetada por muitos fatores – taxas de juros, políticas comerciais, expectativas de crescimento econômico etc. – que têm pouca relação com o poder aquisitivo doméstico em diferentes países da OCDE. O Anexo 2 fornece mais detalhes.

A média OCDE é calculada como a média simples de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total OCDE reflete o valor do indicador, considerando-se a região da OCDE como um todo (ver mais detalhes no Guia do Leitor).

A Tabela B1.5 mostra as alterações nos gastos com instituições educacionais por estudante entre os anos fiscais 1995 e 2003. Os países da OCDE foram solicitados a coletar os dados referentes a 1995 de acordo com as definições e a cobertura da coleta de dados da UOE 2005. Todos os dados referentes a gastos bem como o PIB de 1995 foram ajustados aos preços de 2003 utilizando o deflator de preço do PIB.

Os gastos com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* são calculados por meio de representação dos gastos com educação por estudante em unidades da moeda nacional como porcentagem do PIB *per capita*, também na moeda nacional. Nos casos em que os dados sobre os gastos com educação e os dados do PIB referem-se a diferentes períodos, os dados relativos aos gastos são ajustados para o mesmo período de referência dos dados do PIB, utilizando taxas de inflação para o país da OCDE em questão (ver Anexo 2).

Os gastos previstos ao longo da duração média dos estudos de nível superior (Tabela B1.3b) são calculados multiplicando-se os gastos correntes anuais pela duração típica dos estudos no ensino superior. A metodologia utilizada para estimativa da duração típica dos estudos no ensino superior é descrita no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006). Para estimativa da duração da educação superior, os dados baseiam-se em levantamento especial realizado nos países da OCDE em 2005.

A classificação dos países da OCDE por gastos anuais com serviços educacionais por estudante é afetada pelas diferenças entre países quanto à definição de matrícula em período integral, meio período e período integral equivalente. Alguns países da OCDE consideram todos os participantes do ensino superior como estudantes em período integral, enquanto outros determinam a intensidade de participação de um estudante pelos créditos obtidos para concluir unidades específicas

do curso durante um período de referência especificado. Os países da OCDE que conseguem contabilizar com precisão as matrículas em meio período terão gastos mais elevados por estudante na categoria período integral equivalente do que os países da OCDE que não fazem distinção entre os diferentes modos de frequência dos estudantes.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura ocorridas em razão do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>:

- *Table B1.1d Annual expenditure on educational institutions per student for core services (2003).*

Tabela B1.1a

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços (2003)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação, baseados em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2 e ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior (incluindo atividades de P&D)			Todo o ensino superior, excluídas atividades de P&D	Da educação infantil ao ensino superior	
			Ensino fundamental 2	Ensino médio	Todo o ensino fundamental 2 e o ensino médio		Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Todo o ensino superior			
												(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	4 865	4 624	5 627	10 232	7 173	10 097	6 299	12 457	11 594	7 282	7 368
	Austrália	m	5 494	7 442	8 362	7 788	7 341	7 792	13 331	12 406	8 645	7 527
	Áustria	6 205	7 139	8 719	9 189	8 943	x(4)	10 382	12 507	12 344	8 116	9 063
	Bélgica	4 663	6 180	x(5)	x(5)	7 708	x(5)	x(9)	x(9)	11 824	8 139	7 831
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 482	x(7)	23 780	18 567	19 992	16 937	8 641
	Coréia do Sul	2 628	4 098	5 425	7 442	6 410	a	4 021	9 138	7 089	6 213	5 733
	Dinamarca	4 824	7 814	7 958	8 401	8 183	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14 014	10 190	9 154
	Eslováquia	2 641	2 020	2 106	2 737	2 401	x(4)	x(4)	4 678	4 678	4 299	2 602
	Espanha	4 151	4 829	x(5)	x(5)	6 418	x(5)	7 997	9 131	8 943	6 563	6 346
	Estados Unidos	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023
	Finlândia	4 069	5 321	8 608	6 654	7 402	x(5)	3 985	12 060	12 047	7 506	7 578
	França	4 744	4 939	7 603	9 992	8 653	5 195	8 925	11 303	10 704	7 330	7 807
	Grécia	x(2)	4 218	x(5)	x(5)	4 954	4 181	2 602	6 071	4 924	3 757	4 686
	Holanda	5 497	5 836	7 566	6 271	6 996	5 723	m	13 537	13 444	8 338	7 501
	Hungria ¹	3 985	3 286	3 269	4 620	3 948	x(4)	8 427	8 583	8 576	6 885	4 427
	Irlanda	m	4 760	6 329	6 428	6 374	5 759	x(9)	x(9)	9 341	7 223	6 118
	Islândia	6 781	7 752	7 475	6 459	6 898	x(4, 9)	m	8 023	8 023	5 809	7 438
	Itália ¹	6 116	7 366	7 688	8 108	7 938	m	7 443	8 777	8 764	5 658	7 963
	Japão	3 766	6 350	6 991	7 552	7 283	x(4, 9)	7 638	12 913	11 556	m	7 789
	Luxemburgo	x(2)	11 481	16 754	17 364	17 078	m	m	m	m	m	m
	México	2 069	1 656	1 495	2 790	1 918	a	x(9)	x(9)	5 774	4 998	2 095
	Noruega	3 895	7 977	9 208	12 380	10 919	x(5)	x(9)	x(9)	13 772	9 310	10 105
	Nova Zelândia	4 325	4 841	4 803	6 730	5 693	8 016	6 064	9 738	8 832	m	5 963
	Polônia ¹	3 269	2 859	2 693	3 184	2 951	6 866	m	4 653	4 589	3 960	3 221
	Portugal ¹	4 489	4 503	6 158	6 022	6 094	a	x(9)	x(9)	7 200	m	5 611
	Reino Unido	7 153	5 851	x(5)	x(5)	7 290	x(5)	x(9)	x(9)	11 866	9 130	7 376
	República Checa	2 660	2 273	3 939	4 241	4 088	2 051	3 339	7 185	6 774	5 698	3 898
	Suécia	4 091	7 291	7 446	7 848	7 662	2 867	x(9)	x(9)	16 073	8 278	8 792
Suíça ¹	3 558	8 131	9 538	15 014	12 209	8 485	7 579	27 682	25 900	14 335	12 071	
Turquia ¹	m	869	a	1 428	1 428	a	x(9)	x(9)	m	4 248	1 266	
<i>Média OCDE</i>	<i>4 508</i>	<i>5 450</i>	<i>6 560</i>	<i>7 582</i>	<i>6 962</i>	<i>4 439</i>	~	~	<i>11 254</i>	<i>8 093</i>	<i>6 827</i>	
<i>Total OCDE</i>	<i>4 959</i>	<i>5 055</i>	~	~	<i>6 936</i>	~	~	~	<i>14 598</i>	<i>12 208</i>	<i>7 471</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>4 589</i>	<i>5 399</i>	<i>6 831</i>	<i>7 419</i>	<i>6 961</i>	<i>4 749</i>	~	~	<i>9 872</i>	<i>6 962</i>	<i>6 519</i>	
Países parceiros	Brasil ²	926	870	1 105	1 152	1 121	a	x(9)	x(9)	10 054	m	1 242
	Chile ³	2 470	2 139	2 124	2 281	2 225	a	3 128	8 382	7 011	m	2 876
	Federação Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1 436	x(5)	1 733	2 741	2 451	m	1 600
	Israel	3 718	5 017	x(5)	x(5)	5 959	3 723	8 372	12 941	11 945	m	6 436

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.1b

**Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços
por tipo de programa (2003)**

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação, baseados em equivalentes de período integral

	Ensino fundamental 2 e ensino médio									Pós-ensino médio não-superior			
	Ensino fundamental 2			Ensino médio			Ensino fundamental 2 e ensino médio			Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais	
	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	5 627	5 627	x(6)	10232	5 962	12 744	7 173	5 680	12 744	10 097	6 430	10 727
	Austrália	7 442	7 474	7 094	8 362	8 814	7 343	7 788	7 894	7 265	7 341	a	7 341
	Áustria	8 719	8 719	a	9 189	8 243	9 172	8 943	8 623	9 172	m	m	m
	Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 708	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Canadá ^{1,2}	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 482	x(7)	x(7)	m	m	m
	Coréia do Sul	5 425	m	m	7 442	x(4)	x(4)	6 410	x(7)	x(7)	m	m	m
	Dinamarca	7 958	7 958	a	8 401	x(4)	x(4)	8 183	x(7)	x(7)	m	m	m
	Eslováquia	2 106	2 106	a	2 737	1 893	3 061	2 401	2 064	3 073	x(7)	x(8)	x(9)
	Espanha	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6 418	x(7)	x(7)	a	a	a
	Estados Unidos	9 156	9 156	a	10 105	10 105	a	9 590	9 590	a	m	a	m
	Finlândia	8 608	8 608	a	6 654	4 975	7 729	7 402	7 204	7 729	x(7)	a	x(9)
	França	7 603	7 603	a	9 992	x(4)	x(4)	8 653	x(7)	x(7)	5 195	x(10)	x(10)
	Grécia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	4 954	x(7)	x(7)	4 181	m	m
	Holanda	7 566	7 191	8 164	6 271	7 600	5 676	6 996	7 307	6 709	5 723	a	5 723
	Hungria ¹	3 269	x(1)	x(1)	4 620	3 642	5 590	3 948	3 321	5 752	x(7)	x(7)	x(7)
	Irlanda	6 329	6 329	a	6 428	x(4)	x(4)	6 374	x(7)	x(7)	5 759	x(10)	x(10)
	Islândia	7 475	m	a	6 459	m	m	6 898	m	a	a	a	a
	Itália ¹	7 688	7 688	a	8 108	x(4)	x(4)	7 938	x(7)	x(7)	m	m	m
	Japão	6 991	6 991	a	7 552	x(4)	x(4)	7 283	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Luxemburgo	16 754	16 754	a	17 364	17 780	17 172	17 078	17 025	17 172	m	m	m
México	1 495	1 779	m	2 790	2 760	3 046	1 918	2 116	823	a	a	a	
Noruega	9 208	9 208	a	12 380	x(4)	x(4)	10 919	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)	
Nova Zelândia	4 803	m	m	6 730	x(4)	x(4)	5 693	x(7)	x(7)	8 016	m	m	
Polônia ¹	2 693	2 693	a	3 184	x(4)	x(4)	2 951	x(7)	x(7)	6 866	m	m	
Portugal ¹	6 158	m	m	6 022	x(4)	x(4)	6 094	x(7)	x(7)	m	m	m	
Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7 290	x(7)	x(7)	m	m	m	
República Checa	3 939	3 924	7 634	4 241	3 795	4 357	4 088	3 903	4 374	2 051	2 986	1 961	
Suécia	7 446	7 446	a	7 848	7 029	8 632	7 662	7 296	8 632	2 867	7 378	1 497	
Suíça ¹	9 538	9 538	a	15 014	11 530	16 840	12 209	10 029	16 840	8 485	5 519	10 139	
Turquia ¹	a	a	a	1 428	1 168	1 811	1 428	1 168	1 811	a	a	a	
Média OCDE	6 560	6 840	5 765	7 582	6 807	7 936	6 962	6 659	7 854	6 053	5 578	6 231	
Países parceiros	Brasil ²	1 105	x(1)	x(1)	1 152	x(4)	x(4)	1 121	x(7)	x(7)	a	a	a
	Chile ³	2 124	2 124	a	2 281	2 450	1 983	2 225	2 297	1 983	a	a	a
	Federação Russa ¹	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	1 436	1 383	1 911	x(7)	x(8)	x(9)
	Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5 959	x(7)	x(7)	3 723	3 723	a

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.1c

Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2003)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação e tipo de serviço, baseados em equivalentes de período integral

	Níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior			Ensino superior				
	Serviços básicos educacionais	Serviços de apoio (transportes, refeições, moradia fornecidos por instituições)	Total	Serviços básicos educacionais	Serviços de apoio (transportes, refeições, moradia fornecidos por instituições)	Pesquisa & desenvolvimento	Total	
								(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	6 451	143	6 594	6 718	564	4 311	11 594
	Austrália	6 292	292	6 584	7 904	741	3 761	12 406
	Áustria	8 009	390	8 399	8 045	71	4 228	12 344
	Bélgica	6 810	262	7 072	7 722	417	3 686	11 824
	Canadá ^{1, 2, 3}	6 142	341	6 482	15 689	1 248	3 054	19 992
	Coréia do Sul	4 679	496	5 174	6 098	115	876	7 089
	Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	8 011	10 190	a	3 824	14 014
	Eslováquia ¹	1 936	358	2 293	3 872	427	380	4 678
	Espanha	5 483	200	5 682	6 563	m	2 379	8 943
	Estados Unidos	8 257	678	8 935	19 538	2 028	2 508	24 074
	Finlândia	5 811	691	6 501	7 506	n	4 540	12 047
	França	6 278	902	7 181	6 708	621	3 374	10 704
	Grécia	4 525	63	4 587	3 302	455	1 167	4 924
	Holanda	6 351	88	6 439	8 335	3	5 106	13 444
	Hungria ³	3 353	387	3 740	5 994	891	1 691	8 576
	Irlanda	5 323	124	5 446	7 223	x(7)	2 118	9 341
	Islândia ¹	7 319	a	7 319	5 809	x(4)	2 214	8 023
	Itália ³	7 483	271	7 754	5 375	283	3 106	8 764
	Japão ¹	x(3)	x(3)	6 842	x(7)	x(7)	x(7)	11 556
	Luxemburgo	x(3)	x(3)	13 621	m	m	m	m
	México ⁴	1 763	m	1 763	4 998	m	776	5 774
	Noruega	x(3)	x(3)	9 300	9 105	205	4 462	13 772
	Nova Zelândia	x(3)	x(3)	5 419	x(7)	x(7)	x(7)	8 832
	Polônia ³	2 950	9	2 959	3 957	3	628	4 589
	Portugal ³	5 481	38	5 519	x(7)	x(7)	x(7)	7 200
	Reino Unido	6 363	378	6 741	9 130	m	2 735	11 866
República Checa	3 253	144	3 397	5 479	219	1 076	6 774	
Suécia	6 724	729	7 453	8 278	n	7 795	16 073	
Suíça ³	x(3)	x(3)	10 150	14 335	x(4)	11 565	25 900	
Turquia ³	946	39	986	4 248	x(4)	m	m	
Média OCDE	5 332	305	6 278	7 774	436	3 254	11 254	
Média UE19	5 446	304	6 284	6 729	282	3 067	9 872	
Países parceiros	Brasil ²	x(3)	x(3)	1 009	x(7)	x(7)	x(7)	10 054
	Chile ⁵	2 099	82	2 182	x(7)	x(7)	x(7)	7 011
	Federação Russa	x(3)	x(3)	1 436	x(7)	x(7)	x(7)	2 451
	Israel	x(3)	x(3)	5 505	x(7)	x(7)	x(7)	11 945

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” na Tabela B1.1a.

2. Ano de referência: 2002.

3. Apenas instituições públicas.

4. Gastos com pesquisas e desenvolvimento e, conseqüentemente, a despesa total está superestimadas.

5. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.2

Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2003)

A tabela mostra a distribuição de gastos educacional e de estudantes através dos níveis de educação. O número de estudantes é ajustado para o ano fiscal; por exemplo, ao ler a primeira e a segunda colunas, para República Checa, 9% de todo o gasto com instituições educacionais é alocado à educação infantil, enquanto 13% dos alunos/estudantes estão matriculados nesse nível de educação.

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)		Ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior		Todo ensino superior		Não alocado por nível		Todos os níveis de educação		
	Proporção de gasto com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, baseada em equivalentes de período integral	Proporção de gasto com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, baseada em equivalentes de período integral	Proporção de gasto com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, baseada em equivalentes de período integral	Proporção de gasto com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, baseada em equivalentes de período integral	Proporção de gasto com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, baseada em equivalentes de período integral	
											(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	9,7	13,6	65,6	72,9	22,6	13,4	2,2	0,1	100	100
	Austrália	1,7	2,8	71,3	81,3	26,8	15,7	0,1	0,1	100	100
	Áustria	9,5	13,2	69,3	72,2	20,7	14,6	n	n	100	100
	Bélgica	9,7	15,6	66,9	70,9	21,3	13,5	2,1	n	100	100
	Canadá ^{1,2}	x(2)	4,9	60,9	76,3	39,1	16,9	n	n	100	98
	Coréia do Sul	2,1	4,7	58,3	67,5	34,4	27,8	5,2	n	100	100
	Dinamarca	11,7	20,6	60,6	64,3	24,9	15,1	2,7	n	100	100
	Eslováquia	12,0	12,3	64,8	76,3	19,7	11,4	3,5	n	100	100
	Espanha	11,1	16,0	63,4	66,9	25,5	17,1	n	n	100	100
	Estados Unidos	5,6	8,4	55,9	72,9	38,6	18,7	a	n	100	100
	Finlândia	6,2	11,0	64,8	71,7	28,9	17,3	n	n	100	100
	França	11,1	17,1	66,9	68,2	21,6	14,7	0,5	n	100	100
	Grécia	x(2)	6,7	67,1	65,9	29,9	27,3	3,1	n	100	100
	Holanda	7,4	9,8	67,4	76,5	25,2	13,7	n	n	100	100
	Hungria ¹	14,5	16,5	59,2	71,6	22,5	11,9	3,8	n	100	100
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islândia	11,4	13,0	65,8	73,7	13,5	13,3	9,3	n	100	100
	Itália ¹	9,1	11,5	70,2	70,2	20,7	18,3	n	n	100	100
	Japão	3,9	8,3	62,2	72,3	26,4	18,2	7,5	1,2	100	100
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	11,4	11,8	66,3	80,9	19,6	7,3	2,7	n	100	100	
Noruega	4,5	11,2	70,4	72,3	22,9	16,0	2,1	n	100	100	
Nova Zelândia	4,3	5,9	71,9	79,2	22,2	15,0	1,6	n	100	100	
Polônia ¹	9,3	9,2	69,9	76,2	20,8	14,6	n	n	100	100	
Portugal	7,2	11,3	70,2	70,5	19,2	18,1	3,4	n	100	100	
Reino Unido	6,1	6,2	75,2	82,1	18,7	11,6	a	a	100	100	
República Checa	9,2	13,3	65,3	73,9	22,7	12,9	2,8	n	100	100	
Suécia	7,4	14,6	66,3	72,1	26,3	13,3	n	n	100	100	
Suíça ¹	3,8	10,8	66,9	78,3	27,8	10,9	1,6	n	100	100	
Turquia ¹	m	2,0	71,2	89,5	28,8	8,4	n	n	100	100	
Média OCDE	8,0	10,8	66,1	73,8	24,8	15,2	1,9	n	100	100	
Países parceiros	Brasil ²	7	10	73	88	19	2	n	n	100	100
	Chile ³	8	9	60	78	32	13	n	n	100	100
	Federação Russa ¹	15	m	56	m	18	m	11	m	100	m
	Israel	10	18	57	68	23	13	10	2	100	100

1, Apenas instituições públicas.

2, Ano de referência: 2002.

3, Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD, Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.3a

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média teórica dos ensinos fundamental e médio (2003)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs por nível de educação

	Duração média teórica do ensino fundamental e do ensino médio (em anos)				Gastos cumulativos por estudante ao longo da duração média teórica do ensino fundamental e do ensino médio (em dólares americanos)					
	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio	Total do ensino fundamental e do ensino médio	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Total do ensino fundamental e do ensino médio	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	4,0	6,0	3,0	13,0	18 498	33 764	30 696	64 557	83 055
	Austrália	7,0	4,0	2,0	13,0	38 455	29 766	16 724	46 490	84 945
	Áustria	4,0	4,0	4,0	12,0	28 558	34 875	36 757	71 632	100 190
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	12,0	37 082	x(8)	x(8)	46 248	83 329
	Canadá ^{1,2}	6,0	3,0	3,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	77 789
	Coréia do Sul	6,0	3,0	3,0	12,0	24 586	16 274	22 327	38 602	63 187
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	13,0	46 884	31 833	25 203	57 036	103 920
	Eslováquia	4,0	5,0	4,0	13,0	8 078	10 528	10 947	21 474	29 552
	Espanha	6,0	4,0	2,0	12,0	28 971	x(8)	x(8)	38 508	67 479
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	12,0	49 830	27 469	30 315	57 784	107 614
	Finlândia	6,0	3,0	3,0	12,0	31 926	25 823	19 961	45 784	77 710
	França	5,0	4,0	3,0	12,0	24 697	30 410	29 976	60 387	85 084
	Grécia	6,0	3,0	3,0	12,0	25 309	x(8)	x(8)	29 724	55 033
	Holanda	6,0	2,0	3,0	11,0	35 015	15 133	18 812	33 945	68 959
	Hungria ¹	4,0	4,0	4,0	12,0	13 144	13 075	18 479	31 555	44 699
	Irlanda	8,0	3,0	2,0	13,0	38 078	18 987	12 856	31 843	69 921
	Islândia	7,0	3,0	4,0	14,0	54 267	22 424	25 836	48 260	102 527
	Itália ¹	5,0	3,0	5,0	13,0	36 829	23 065	40 542	63 608	100 437
	Japão	6,0	3,0	3,0	12,0	38 103	20 972	22 655	43 627	81 730
	Luxemburgo	6,0	3,0	4,0	13,0	68 886	50 261	69 458	119 719	188 605
	México	6,0	3,0	3,0	12,0	9 939	4 486	8 371	12 857	22 796
	Noruega	7,0	3,0	3,0	13,0	55 841	27 623	37 140	64 762	120 603
	Nova Zelândia	6,0	4,0	3,0	13,0	29 044	19 212	20 191	39 403	68 446
	Polônia ¹	6,0	3,0	4,0	13,0	17 153	8 080	12 737	20 817	37 970
	Portugal ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	27 019	18 475	18 065	36 540	63 559
	Reino Unido	6,0	3,0	3,5	12,5	35 103	x(8)	x(8)	47 385	82 489
	República Checa	5,0	4,0	4,0	13,0	11 365	15 757	16 965	32 723	44 087
Suécia	6,0	3,0	3,0	12,0	43 744	22 339	23 544	45 884	89 628	
Suíça ¹	6,0	3,0	3,5	12,5	48 788	28 613	52 549	81 162	129 950	
Turquia ¹	8,0	a	3,0	11,0	6 949	a	4 285	4 285	11 233	
Média OCDE	5,9	3,3	3,3	12,4	31 511	~	~	45 672	77 204	
Países parceiros	Brasil ²	4,0	4,0	3,0	11,0	3 478	4 420	3 457	7 877	11 356
	Chile ³	6,0	2,0	4,0	12,0	12 836	4 249	9 125	13 373	26 209
	Federação Russa ¹	4,0	5,0	3,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17 231
	Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	30 102	x(8)	x(8)	13 347	43 449

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/71773424252>

Tabela B1.3b

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores (2003)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs por tipo de programa

	Método ¹	Duração média de estudos superiores (em anos)			Gastos cumulativos por estudante ao longo da duração média de estudos superiores (em dólares americanos)			
		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	MC	2,37	6,57	5,36	14 935	81 817	62 187
	Austrália	MC	m	2,87	2,87	m	38 260	m
	Áustria	MC	2,78	5,60	5,30	28 863	70 037	65 424
	Bélgica	MC	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35 392
	Canadá		m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	MC	2,07	4,22	3,43	8 324	38 561	24 316
	Dinamarca	FA	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	51 852
	Eslováquia	FA	2,47	3,90	3,82	x(6)	x(6)	17 870
	Espanha	MC	2,15	5,54	4,66	17 193	50 585	41 673
	Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
	Finlândia	MC	a	4,85	4,85	a	58 489	58 489
	França ²	MC	3,00	4,74	4,02	26 775	53 575	43 030
	Grécia	MC	5,00	5,26	5,25	13 010	31 935	25 850
	Holanda	MC	m	5,24	m	m	70 932	m
	Hungria ³	MC	2,00	4,05	4,05	16 854	34 763	34 734
	Irlanda	MC	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	30 264
	Islândia	MC	1,96	2,84	2,68	m	22 785	m
	Itália ³	FA	m	5,14	5,01	m	45 115	43 906
	Japão	MC	2,11	4,51	4,07	16 117	58 239	47 031
	Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
	México	FA	x(2)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	19 747
	Noruega	MC	m	m	m	m	m	m
	Nova Zelândia	MC	1,87	3,68	3,05	11 339	35 836	26 938
	Polónia ³	MC	m	3,68	m	m	17 123	m
	Portugal ³		m	m	m	m	m	m
	Reino Unido ²		3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	51 529
	República Checa		m	m	m	m	m	m
Suécia	MC	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	75 221	
Suíça ³	MC	2,19	5,45	3,62	16 573	150 942	93 869	
Turquia ³	MC	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	11 275	
Média OCDE		2,38	4,42	3,94	~	~	43 030	

1. Para estimativas sobre a duração de estudos superiores, foi utilizado o o Método de Cadeia (MC) ou uma Fórmula de Aproximação (FA).

2. A duração média de estudos superiores é estimada com base em metodologia nacional.

3. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.4
Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços em relação ao PIB per capita (2003)

Por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2 e ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior (incluindo atividades de P&D)			Todo o ensino superior, excluídas atividades de P&D	Do ensino fundamental ao ensino superior	
			Ensino fundamental 2	Ensino médio	Ensino fundamental 2 e ensino médio		Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Todo o ensino superior			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	18	17	20	37	26	37	23	45	42	26	27
	Austrália	m	18	24	27	25	24	25	43	40	28	24
	Áustria	20	23	28	30	29	x(4)	34	41	40	26	29
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	27	26
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	78	61	66	56	28
	Coréia do Sul	14	21	28	39	33	a	21	47	37	32	30
	Dinamarca	16	25	26	27	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	46	33	30
	Eslováquia	20	15	16	21	18	x(4)	x(4)	x(4)	36	33	20
	Espanha	17	19	x(5)	x(5)	26	x(5)	32	37	36	26	26
	Estados Unidos	21	22	24	27	26	m	x(9)	x(9)	64	57	32
	Finlândia	14	19	30	23	26	x(5)	14	43	43	26	27
	França	17	17	27	35	30	18	31	40	38	26	28
	Grécia	x(2)	21	x(5)	x(5)	24	20	13	30	24	18	23
	Holanda	17	18	24	20	22	18	m	43	42	26	24
	Hungria ¹	26	22	22	31	26	x(4)	56	57	57	46	29
	Irlanda	m	14	19	19	19	17	x(9)	x(9)	27	21	18
	Islândia	22	25	24	21	22	x(4, 9)	m	26	26	19	24
	Itália ¹	23	28	29	31	30	m	28	33	33	21	30
	Japão	13	23	25	27	26	x(4, 9)	27	46	41	m	28
	Luxemburgo	x(2)	21	x(5)	x(5)	31	x(5)	m	m	m	m	m
	México	22	17	16	29	20	a	x(9)	x(9)	60	52	22
	Noruega	10	21	25	33	29	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	27
	Nova Zelândia	18	21	20	29	24	34	26	41	38	m	25
	Polônia ¹	28	25	23	27	25	59	m	40	40	34	28
	Portugal ¹	25	26	35	34	35	a	x(9)	x(9)	41	m	m
	Reino Unido	24	20	x(5)	x(5)	25	x(5)	x(9)	x(9)	40	31	25
República Checa	15	13	23	25	24	12	19	42	39	33	23	
Suécia	14	25	25	27	26	10	x(9)	x(9)	54	28	30	
Suíça ¹	11	24	29	45	37	26	23	83	78	43	36	
Turquia ¹	m	13	a	21	21	a	x(9)	x(9)	m	63	19	
Média OCDE	18	20	23	28	26	18	30	44	43	33	26	
Média UE19	18	19	23	28	25	17	29	41	40	32	25	
Países parceiros	Brasil ²	12	11	14	15	14	a	x(9)	x(9)	127	m	16
	Chile ³	21	18	18	20	19	a	27	72	60	m	25
	Federação Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	31	27	m	18
	Israel	16	22	x(5)	x(5)	26	16	36	56	52	m	28

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

Tabela B1.5

Mudanças nos gastos com instituições educacionais para todos os serviços, por estudante, em relação a diversos fatores, por nível de educação (1995, 2003)

Índice de mudança entre 1995 e 2003 (deflator de PIB 1995 = 100, a preços constantes para 2003)

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Ensino superior				
	Mudança nos gastos	Mudança no número de estudantes	Mudança nos gastos por estudante		Mudança nos gastos	Mudança no número de estudantes	Mudança nos gastos por estudante		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	108	102	105	Países pertencentes à OCDE	Alemanha	114	105	108
	Austrália	148	109	135		Austrália	125	133	94
	Áustria	108	m	m		Áustria	115	101	115
	Bélgica	m	m	m		Bélgica	m	m	m
	Canadá	109	92	119		Canadá	138	107	128
	Coréia do Sul	m	91	m		Coréia do Sul	m	159	m
	Dinamarca ¹	127	106	119		Dinamarca ¹	126	107	118
	Eslováquia ¹	135	91	147		Eslováquia ¹	167	201	83
	Espanha	104	81	129		Espanha	158	111	143
	Estados Unidos	137	107	128		Estados Unidos	133	121	110
	Finlândia	132	109	121		Finlândia	122	114	107
	França	m	m	m		França	m	m	m
	Grécia ^{1,2}	160	90	178		Grécia ^{1,2}	244	193	126
	Holanda	139	105	132		Holanda	112	109	103
	Hungria ³	141	92	153		Hungria ³	182	170	107
	Irlanda	157	94	168		Irlanda	163	134	121
	Islândia	m	m	m		Islândia	m	m	m
	Itália ^{2,3}	107	98	110		Itália ³	137	107	128
	Japão ¹	106	84	127		Japão ¹	139	123	114
	Luxemburgo	m	m	m		Luxemburgo	m	m	m
México	149	113	132	México	167	148	113		
Noruega	130	117	111	Noruega	112	111	100		
Nova Zelândia ²	158	m	m	Nova Zelândia ²	111	m	m		
Polónia ^{2,3}	159	85	186	Polónia ^{2,3}	170	269	63		
Portugal ^{2,3}	133	80	166	Portugal ^{2,3}	140	148	95		
Reino Unido	149	118	126	Reino Unido	120	120	100		
República Checa	102	91	112	República Checa	139	186	74		
Suécia	135	118	115	Suécia	141	141	100		
Suíça ^{2,3}	113	107	105	Suíça ^{2,3}	174	119	146		
Turquia ^{2,3}	194	114	170	Turquia ^{2,3}	202	104	194		
<i>Média OCDE</i>	<i>133</i>	<i>100</i>	<i>133</i>	<i>Média OCDE</i>	<i>146</i>	<i>138</i>	<i>106</i>		
<i>Média UE19</i>	<i>124</i>	<i>97</i>	<i>127</i>	<i>Média UE19</i>	<i>147</i>	<i>145</i>	<i>101</i>		
Países parceiros	Brasil	142	120	119	Países parceiros	Brasil	140	158	89
	Chile	180	118	153		Chile	186	168	111
	Federação Russa	m	m	m		Federação Russa	m	m	m
	Israel	119	116	102		Israel	130	152	86

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Apenas gastos públicos.

3. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/717773424252>

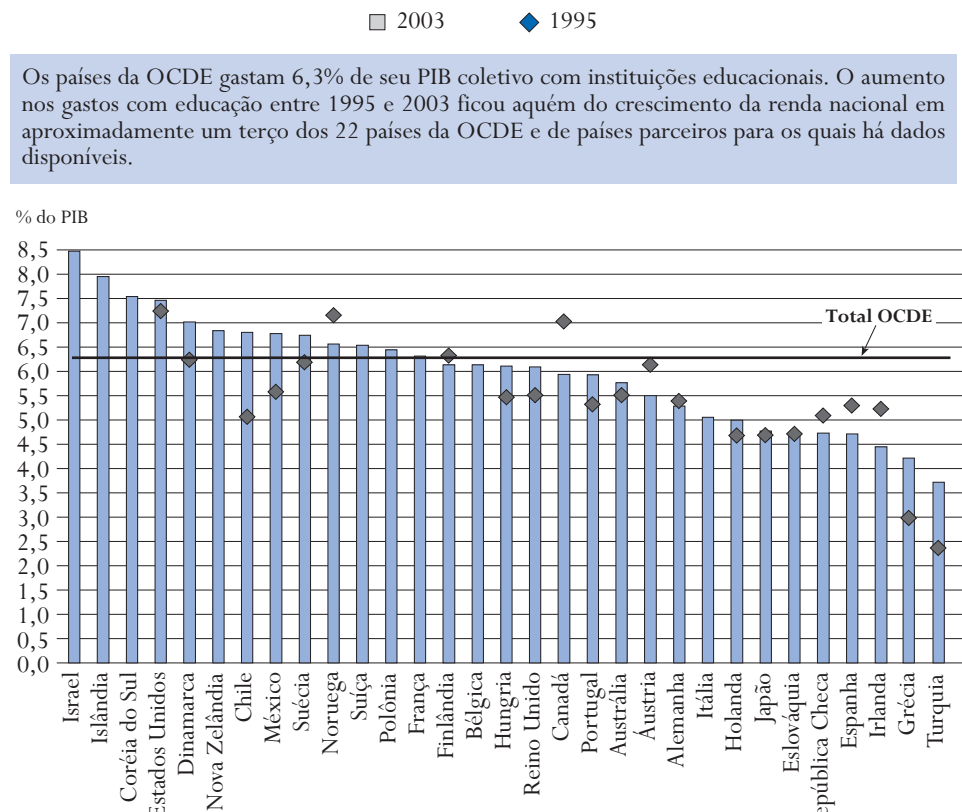
GASTOS COM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EM RELAÇÃO AO PRODUTO INTERNO BRUTO

Os gastos com educação como porcentagem do PIB mostram a prioridade que um país atribui à educação quanto à dotação global de recursos. As taxas escolares e os investimentos em educação por entidades privadas que não sejam a família (ver Indicador B5) têm forte impacto sobre as diferenças no volume total de recursos financeiros que os países da OCDE destinam a seus sistemas educacionais, especialmente no nível superior.

Resultados básicos

Gráfico B2.1. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB para todos os níveis de educação (1995, 2003)

Este gráfico apresenta medidas do investimento em educação por meio do compartilhamento da renda nacional que cada país destina aos gastos com instituições educacionais. Mostra os gastos diretos e indiretos com instituições educacionais e cobre fontes de recursos públicas e privadas.



Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos a partir de fontes públicas e privadas com instituições educacionais em 2003.

Fonte: OECD. Tabela B2.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Outros destaques deste indicador

- Cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais, ou 3,9% do PIB combinado da área da OCDE, destinam-se ao ensino fundamental, ao ensino médio e ao pós-médio não-superior.
- A educação superior responde por mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais (1,9% do PIB combinado).
- Canadá, Coréia do Sul e Estados Unidos gastam 2,4%, 2,6% e 2,9% de seu PIB, respectivamente, com instituições de nível superior. Juntamente com o país parceiro Chile, esses três países têm as mais elevadas proporções de gastos privados no nível superior da educação.
- O número de pessoas que concluem o ensino médio e o superior é maior do que em qualquer outra época, e em muitos países a expansão veio acompanhada por investimentos financeiros volumosos. No total, os gastos com instituições educacionais aumentaram em todos os países entre 1995 e 2003. O aumento geralmente é maior para a educação superior do que para o conjunto dos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior.
- Em 50% dos países, ao longo do período 1995-2003, no nível superior de educação o aumento dos gastos é mais pronunciado a partir do ano 2000. Entre 2000 e 2003, os gastos aumentaram mais de 30 pontos percentuais na Eslováquia, na Grécia, na Hungria, no México, na Polônia, na República Checa e na Suíça.
- O tamanho da população em idade escolar determina a demanda potencial por educação inicial e capacitação e, portanto, afeta os gastos com instituições educacionais. Caso a estrutura da população em cada país fosse ajustada ao nível da média OCDE, os gastos totais em educação como percentual do PIB deveriam estar em níveis 15% mais altos na Alemanha, na Itália e no Japão, ao passo que seriam aproximadamente 30% mais baixos no México e na Turquia. Os gastos no nível superior como percentual do PIB diminuiriam em 25% na Turquia e aumentariam em até 18% na Suécia.

Contexto de políticas

Este indicador fornece uma medida da proporção relativa da riqueza nacional investida em instituições educacionais. Os gastos com educação constituem um investimento que pode ajudar a favorecer o crescimento econômico, reforçar a produtividade, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social e reduzir desigualdades sociais. Em relação ao produto interno bruto, os gastos com educação mostram a prioridade que cada país atribui à educação em termos de dotação de seus recursos totais. A proporção do total de recursos financeiros destinados à educação é uma das escolhas básicas feitas em cada país da OCDE. Trata-se de uma escolha agregada feita pelo governo, pelas empresas e por estudantes individuais e suas famílias. Quando os retornos sociais e privados do investimento em educação são suficientemente grandes, existe incentivo para a expansão das taxas de matrícula e para o aumento do investimento total.

O indicador também inclui um exame comparativo de mudanças nos investimentos educacionais ao longo do tempo. Ao decidir quanto será alocado à educação, os governos devem avaliar as demandas por maiores gastos em áreas tais como salários docentes e instalações educacionais. Este indicador pode fornecer um ponto de referência, uma vez que mostra de que maneira o volume de gastos educacionais evoluiu ao longo do tempo em vários países da OCDE com relação ao tamanho da riqueza nacional e em termos absolutos.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador cobre os gastos com escolas, universidades e outras instituições públicas e privadas envolvidas na oferta ou no apoio de serviços educacionais. Os gastos com instituições não se restringem a gastos com serviços instrucionais, mas incluem também gastos públicos e privados com serviços de apoio para os estudantes e suas famílias, nos casos em que tais serviços são prestados por instituições educacionais. No nível superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento podem ser significativos e são incluídos neste indicador, desde que a pesquisa seja realizada por instituições educacionais.

Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as famílias podem adquirir livros didáticos e materiais no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos fora das instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do aluno e a suspensão de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todos esses gastos fora das instituições educacionais estão excluídos deste indicador, mesmo quando subsidiados pelo poder público. Os subsídios públicos para os gastos com educação fora das instituições são tratados nos Indicadores B4 e B5.

Investimento total com relação ao PIB

Todos os países da OCDE investem em educação uma proporção substancial de seus recursos nacionais. Levando em conta ambas as fontes de recursos financeiros – públicas e privadas –, os países da OCDE como um todo gastam 6,3% de seu PIB coletivo com instituições educacionais nos níveis da educação infantil, de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Nas atuais condições de contenção dos orçamentos públicos, um item envolvendo tal volume de recursos está sujeito a exame rigoroso por parte dos governos, na busca por maneiras de reduzir ou limitar o crescimento dos gastos.

Os gastos mais elevados com instituições educacionais podem ser observados na Coreia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia e no país parceiro Israel, com pelo menos 7,0% do PIB alocados nesse setor na forma de gastos públicos e privados. Seguem-se México, Noruega, Nova Zelândia, Suécia, Suíça e o país parceiro Chile, com mais de 6,5%. No entanto, sete de 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis gastam menos de 5% do PIB em instituições educacionais. Na Grécia, na Irlanda e na Turquia, esse número fica apenas entre 3,7% e 4,5% (Tabela B2.1a).

Os recursos nacionais destinados à educação dependem de alguns fatores inter-relacionados relativos a oferta e demanda. Por exemplo, é possível que países da OCDE com altos níveis de gastos matriculem maior número de alunos, enquanto países com menores níveis de gastos talvez estejam limitando o acesso aos níveis superiores de educação, ou prestando serviços educacionais de modo particularmente eficiente. A distribuição de matrículas entre setores e áreas de estudo também pode ser diferente, o mesmo ocorrendo com a duração dos estudos e a escala e a organização da pesquisa relacionada à educação. Por fim, grandes diferenças de PIB entre os países da OCDE significam que porcentagens semelhantes do PIB gastas com educação podem traduzir-se em volumes absolutos por estudante muito diferentes (ver Indicador B1).

Gastos com instituições educacionais por nível de educação

As diferenças em gastos com instituições educacionais são mais acentuadas na educação infantil, na qual os gastos variam de menos de 0,1% do PIB – na Austrália – até 0,8% ou mais – na Dinamarca, na Hungria, na Islândia, no México e no país parceiro Israel (Tabela B2.1c).

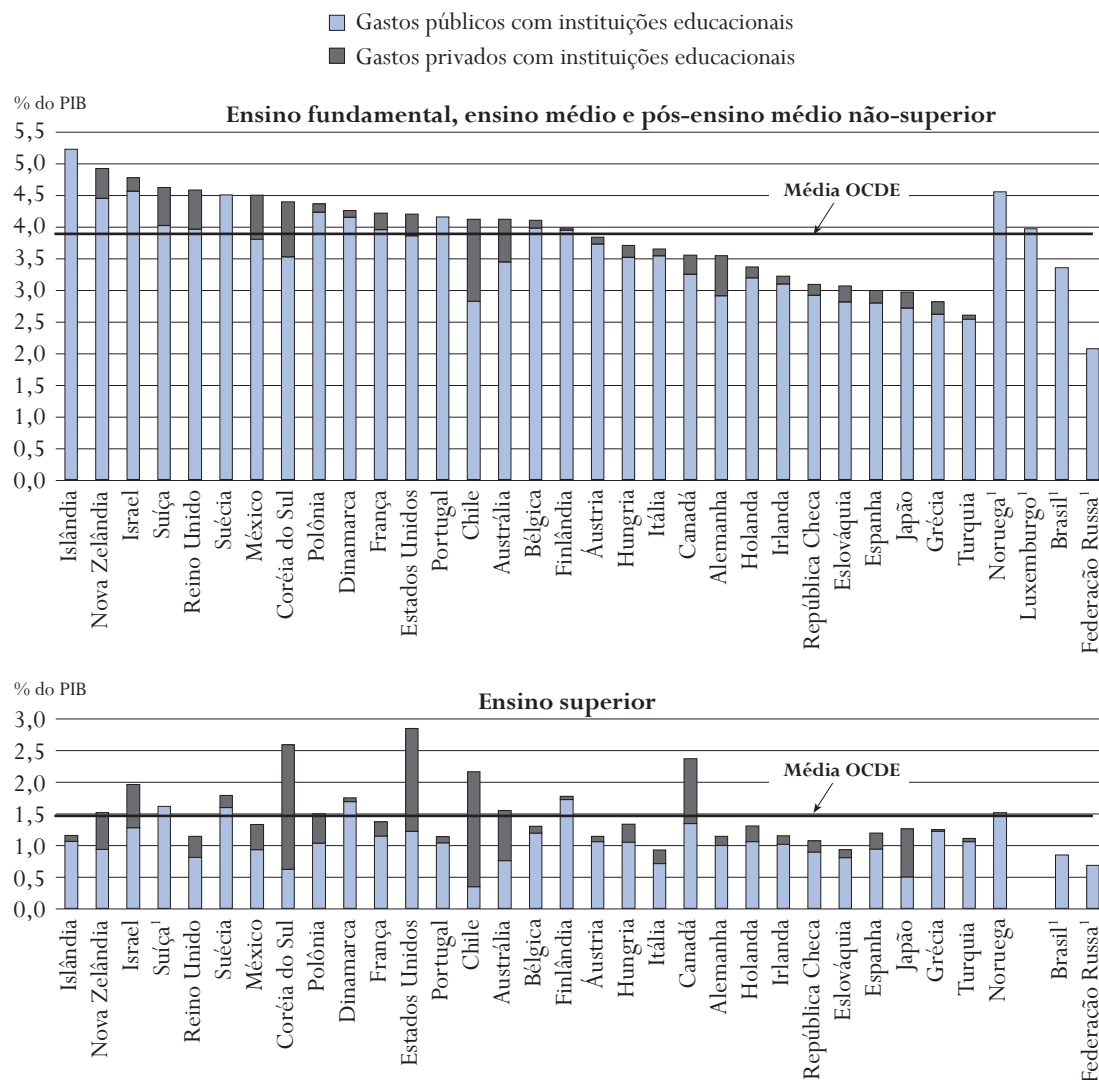
As diferenças no nível da educação infantil podem ser explicadas principalmente pelas taxas de participação entre crianças mais jovens (ver Indicador C1), mas por vezes também refletem a medida em que a educação privada na primeira infância é coberta por este indicador. Na Irlanda, por exemplo, a maior parte da educação para a primeira infância ocorre em instituições privadas ainda não cobertas na coleta de dados do país. Além disso, serviços de educação infantil e de creche de alta qualidade não são oferecidos somente por instituições educacionais cobertas por este indicador, mas freqüentemente também em ambientes mais informais. Portanto, é preciso cautela quanto às inferências com relação ao acesso a serviços de educação infantil e creches e à qualidade dos mesmos.

Em média, entre os países da OCDE, cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais destinam-se aos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Uma vez que as matrículas no ensino fundamental são praticamente universais nos países da OCDE, e os índices de participação no ensino médio são elevados (ver Indicadores C1 e C2), esses níveis respondem pelo maior volume dos gastos com instituições educacionais: 3,9% do PIB da OCDE combinado (Gráfico B2.2). Ao mesmo tempo, gastos significativamente mais elevados por estudante no ensino médio e no ensino superior resultam em investimentos globais mais altos nesses níveis do que poderiam sugerir os números de matrículas isoladamente.

Mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais correspondem à educação superior. Nesse nível de educação, os caminhos disponíveis para os estudantes, a duração dos programas e a organização do ensino variam muito entre os países da OCDE, o que resulta em maiores diferenças no nível dos gastos destinados à educação superior. Coreia do Sul e Estados Unidos gastam, respectivamente, 2,6% e 2,9% de seu PIB com instituições de ensino superior e estão entre os três países com proporção mais alta de gastos privados em educação superior.

Gráfico B2.2 Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, (2003)

A partir de fontes públicas e privadas, por nível de educação, fonte de recursos e ano



1. Apenas gastos públicos.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos a partir de fontes públicas e privadas com instituições educacionais no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECDE. Tabela B2.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Canadá, Dinamarca, Finlândia, Suécia e os países parceiros Chile e Israel também apresentam altos níveis de gastos, destinando à educação superior 1,8% ou mais de seu PIB. Entretanto, a proporção do PIB gasta em instituições de nível superior na Bélgica, na França, na Islândia, no México, em Portugal e no Reino Unido está abaixo da média OCDE, mas esses países figuram entre aqueles em que a proporção do PIB gasta no ensino fundamental, médio e pós-médio não-superior está acima da média OCDE (Gráfico B2.2). Na Suíça, uma pequena proporção do PIB gasto em instituições de nível superior traduz-se em um dos mais altos níveis de gastos por

estudante de nível superior, devido à taxa relativamente baixa de matrículas no ensino superior e ao PIB elevado (Tabelas B2.1b e B1.2).

Alterações nos gastos totais com educação entre 1995 e 2003

Atualmente, o número de pessoas que concluem os ensinos médio e superior é maior do que em qualquer outra época (ver Indicador A1), e em muitos países a expansão foi acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Nos 18 países da OCDE para os quais há dados disponíveis sobre tendências comparáveis para todos os níveis de educação combinados, os investimentos públicos e privados em educação aumentaram em 7% ou mais entre 1995 e 2003, em termos reais. Austrália, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Reino Unido e Suécia aumentaram os gastos com educação entre 30% e 50%. Entretanto, Hungria, Irlanda e México aumentaram esses gastos em mais de 50%. A tendência é bastante similar quando se considera separadamente o investimento público: entre 1995 e 2003, os gastos públicos em instituições educacionais aumentaram 6% ou mais em todos os 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, para todos os níveis de educação combinados. Com exceção da Itália, todos os demais países da OCDE que não dispõem de dados sobre os gastos privados – Grécia, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Suíça e Turquia – mostraram um aumento de mais de 25% nos gastos públicos com instituições educacionais (Tabela B2.2).

Os níveis de educação em que os gastos aumentaram ao longo do período de 1995 a 2003 variam entre os países. Na maioria deles, no entanto, os gastos na educação superior aumentaram em proporções mais elevadas do que a dos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior. Dinamarca, Estados Unidos e Finlândia – países da OCDE com aumentos comparáveis (cerca de 30%) nos gastos absolutos com instituições educacionais entre 1995 e 2003 para todos os níveis de educação combinados – e Alemanha, Áustria, Irlanda, Suécia e Turquia investiram recursos adicionais em proporções similares nos níveis fundamental, médio, pós-médio não-superior e superior combinados (Tabela B2.2). Austrália, Holanda, Nova Zelândia, Noruega e Reino Unido investiram a maior parte dos aumentos entre 1995 e 2003 nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior. Inversamente, Canadá, Eslováquia, Espanha, Grécia, Hungria, Japão, República Checa e Suíça registraram aumentos nos gastos com educação superior que ultrapassaram os aumentos dos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior em mais de 20 pontos percentuais (Tabela B2.3).

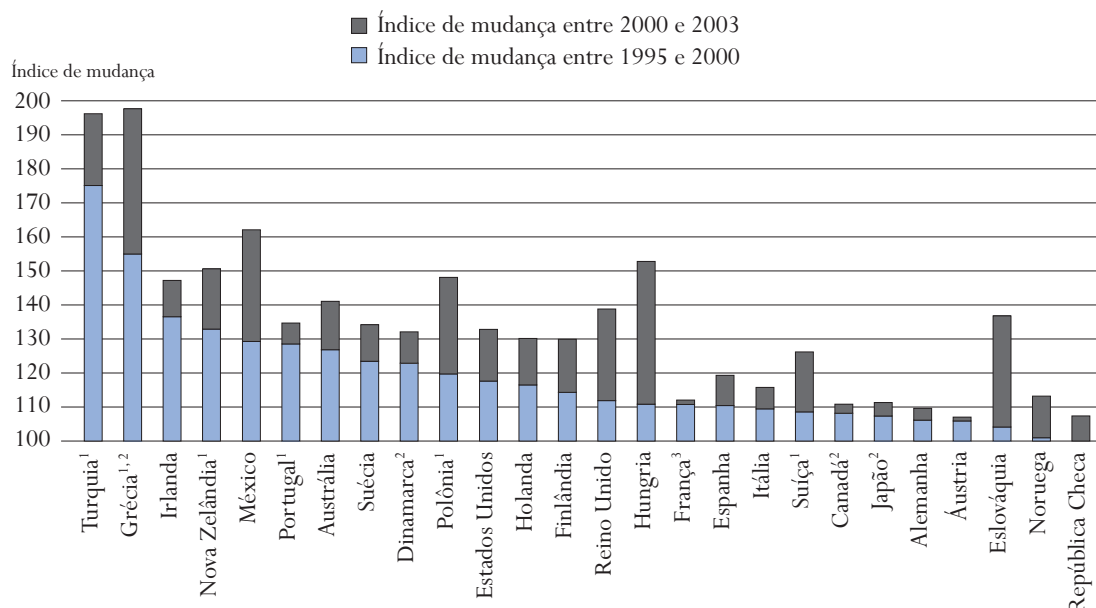
No período de 1995 a 2003, a variação dos gastos com instituições educacionais não foi necessariamente constante ao longo do tempo – seja para todos os níveis de educação combinados, seja para cada nível de educação considerado separadamente. Em quase dois terços dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, o aumento dos gastos para todos os níveis de educação é maior antes de 2000 do que a partir de 2000. Isso não resulta apenas da diferença na extensão do período de tempo em que se mediu a variação, uma vez que para mais de um terço dos países a variação anual média é maior ao longo do período de 1995 a 2000 do que no período de 2000 a 2003. Esse crescimento mais lento dos gastos para o período de 2000 a 2003 é particularmente acentuado no caso de Dinamarca, Portugal, Suécia e Turquia. O padrão inverso ocorre para Eslováquia, Hungria, México, Reino Unido e República Checa (Tabela B2.3 e Gráfico B2.3a).

Ao longo do período de 1995 a 2003, os gastos nos vários níveis de educação evoluíram de modo bastante diverso. Nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, os gastos seguem as

mesmas tendências de todos os níveis combinados. No nível superior, porém, o aumento é mais pronunciado a partir de 2000 em mais de 50% dos países – e em dois terços dos países, quando se toma por base a variação anual média. O aumento dos gastos é particularmente mais acentuado a partir de 2000 na Eslováquia, na Grécia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia, na República Checa e na Suíça. Inversamente, o aumento dos gastos a partir de 2000 é significativamente menor no Canadá, na Espanha, na Itália, em Portugal e na Turquia. Na Irlanda registrou-se até mesmo um decréscimo em gastos na educação superior a partir de 2000 (Tabela B2.3 e Gráfico B2.3b).

Entretanto, para uma interpretação correta, essas variações ao longo do tempo devem ser vistas à luz das tendências na renda nacional. Entre 1995 e 2003, como tendência, o aumento nos gastos com educação foi inferior ao crescimento da renda nacional em um terço dos 22 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. As diferenças mais notáveis são observadas na Áustria, no Canadá, na Espanha, na Irlanda e na Noruega, onde a proporção do PIB gasta em educação caiu no mínimo 0,4 ponto percentual entre 1995 e 2003 (Tabela B2.1a). Na Irlanda, quando se consideram os gastos com educação como proporção do PIB, o forte crescimento do PIB esconde um aumento significativo nos gastos com instituições educacionais, enquanto a educação na República Checa não registrou benefícios significativos em função do crescimento do PIB. Irlanda e República Checa também estavam entre os países da OCDE que em 1995 gastaram com educação uma proporção menor do PIB, e que agora gastam ainda menos (Tabela B2.1a, Tabela B2.3 e Anexo 2, e Gráfico B2.5 disponível no *site*). Entretanto, a proporção do PIB gasta com educação aumentou no mínimo

Gráfico B2.3a. Mudança nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2003, para todos os níveis de educação combinados (1995 = 100, a preços constantes para 2003)



1. Apenas gastos públicos.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.

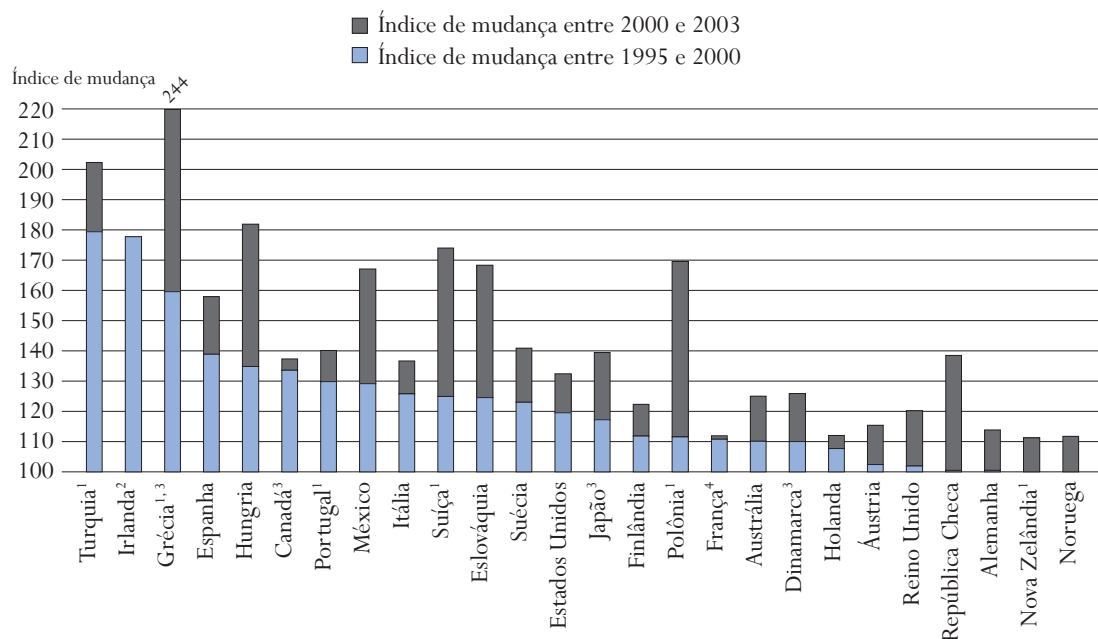
3. Os dados referem-se a 1995-2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente de mudança no total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, entre 1995 e 2000.

Fonte: OECD, Tabela B2.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Gráfico B2.3b. Mudança nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2003, para o ensino superior (1995 = 100, a preços constantes para 2003)



1. Apenas gastos públicos.

2. Gastos com instituições educacionais diminuíram em 15 pontos percentuais entre 2000 e 2003.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.

4. Dados referem-se a 1995-2000.

Os países estão classificados por ordem decrescente de mudança no total de gastos com instituições educacionais, a partir de fontes públicas e privadas, entre 1995 e 2000.

Fonte: OECD, Tabela B2.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

0,8 ponto percentual entre 1995 e 2003 na Dinamarca, na Grécia, no México, na Turquia e no país parceiro Chile – cinco países que aumentaram significativamente seu investimento no nível superior entre 1995 e 2003 (Tabelas B2., 1a, B2. 1b e B2.3).

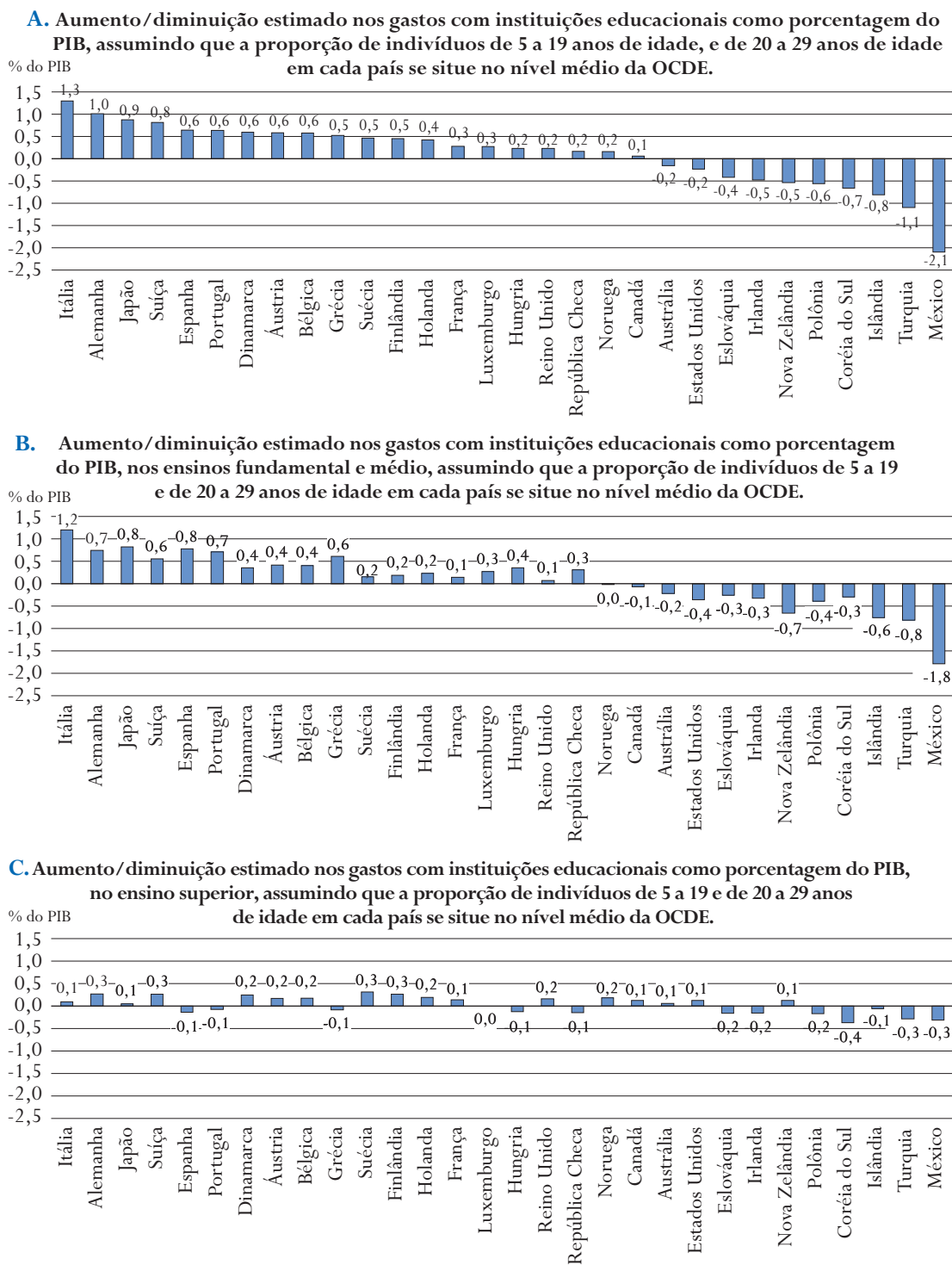
Fatores importantes que influenciam os gastos nacionais com educação

O montante de recursos nacionais destinados à educação depende de alguns fatores inter-relacionados de oferta e demanda, tais como estrutura demográfica da população, taxas de matrícula, renda *per capita*, níveis nacionais de salários docentes, organização e provimento de instrução.

O tamanho da população em idade escolar em determinado país define a demanda potencial por educação inicial e capacitação. Quanto maior for o número de jovens, maior será a demanda potencial por serviços educacionais. Entre os países da OCDE com renda nacional comparável, um país com uma população jovem relativamente grande terá que gastar um percentual mais elevado de seu PIB com educação, de modo que cada jovem nesse país tenha a oportunidade de receber a mesma quantidade de educação que os jovens em outros países da OCDE. Inversamente, se a população jovem for relativamente pequena, o mesmo país deverá gastar menos de sua riqueza com educação para atingir resultados similares. Dinamarca, México e Nova Zelândia, por exemplo, gastam uma proporção comparável de seu PIB com instituições educacionais (7,0%, 6,8%

Gráfico B2.4. Impacto da demografia sobre gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB (2003)

B₂



Os países estão classificados em ordem decrescente de aumento / diminuição estimado nos gastos como porcentagem do PIB, assumindo que padrões demográficos em cada país (todos os níveis educacionais combinados) se situem na média OCDE.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

e 6,8% respectivamente), mas a faixa etária de 5 a 29 anos constitui uma grande proporção da população na Nova Zelândia e no México, em comparação com a Dinamarca. Em consequência, se os padrões demográficos fossem os mesmos nesses três países (Tabela B2.1a e Gráfico B2.4), a Dinamarca teria que aumentar a proporção de sua riqueza destinada a instituições educacionais.

Para demonstrar o efeito da demografia sobre os gastos com educação, o Gráfico B2.4 apresenta a variação em gastos como percentual do PIB caso a estrutura populacional em cada país fosse ajustada ao nível médio da OCDE. O impacto dessa mudança demográfica sobre os gastos com educação varia de acordo com a diferença na proporção de jovens na população entre determinado país e o nível médio da OCDE.

Na Alemanha, na Itália e no Japão, países que estão entre os de menor proporção de jovens na faixa de 5 a 29 anos na população total, os gastos com educação como percentual do PIB deveriam subir mais de 15% (aumentos de 1,0%, 1,3% e 0,9% do PIB respectivamente), se o tamanho relativo da população jovem estivesse no nível da média OCDE. No México e na Turquia, ao contrário, os gastos com educação deveriam decrescer cerca de 30% (decréscimo de 2,1% e 1,1% do PIB), se a proporção da população na faixa etária entre 5 e 29 anos estivesse no nível da média OCDE. Em países com uma proporção de população jovem próxima do nível médio da OCDE, os gastos com instituições educacionais deveriam mudar ligeiramente. Esse é o caso, por exemplo, da Austrália e do Canadá (Gráfico B2.4).

Uma vez que a proporção da população matriculada no nível superior – bastante reduzida em todos os países – é menor do que a proporção matriculada nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, a mudança demográfica aqui descrita deveria afetar principalmente os gastos com educação do ensino fundamental até o pós-médio não-superior, não os gastos com o nível superior. O Gráfico B2.4 confirma esse padrão: os gastos com instituições educacionais em educação superior como porcentagem do PIB aumentariam ou diminuiriam no máximo 0,4 ponto percentual. Entretanto, essas mudanças ainda podem representar um decréscimo de até 25% dos gastos com o nível superior – na Turquia – ou um acréscimo de até 18% – na Suécia.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver detalhes no Anexo 3 no *site* www.oecd.org/edu/eag2006). Os gastos com instituições educacionais cobertos por este indicador referem-se a instituições instrucionais e não-instrucionais. Instituições educacionais instrucionais são instituições educacionais que ministram diretamente programas instrucionais (ensino) a indivíduos, em um ambiente grupal organizado ou por meio de educação à distância. Empresas ou outras instituições que fornecem cursos individuais de capacitação ou instrução de curta duração não estão incluídas. Instituições educacionais não-instrucionais prestam serviços administrativos, de orientação ou profissionais a outras instituições educacionais, embora não tenham alunos matriculados. São exemplos desse tipo de instituição os ministérios ou departamentos nacionais, estaduais ou provinciais de educação; outros organismos que administram a educação em vários níveis governamentais ou órgãos análogos no setor privado; e organizações que prestam serviços relacionados à educação, tais como orientação profissional ou psicológica, colocação, aplicação de testes, ajuda financeira a estudantes, desenvolvimento de currículo, pesquisa educacional, serviços de funcionamento e manutenção de prédios, transporte, alojamento e alimentação de estudantes.

Para fins de comparação, essa definição ampla de instituições assegura a cobertura de gastos com serviços que, em alguns países da OCDE, são prestados por escolas e universidades e, em outros, por outros organismos.

A distinção por fonte de recurso baseia-se na fonte inicial dos recursos e não reflete transferências subsequentes do setor público para o privado e do setor privado para o público. Por essa razão, os subsídios destinados a famílias e outras entidades – tais como os subsídios para taxas escolares e outros pagamentos a instituições educacionais – estão incluídos nos gastos públicos neste indicador. Pagamentos feitos a instituições educacionais pelas famílias e por outras entidades privadas incluem taxas e outros encargos, descontadas as compensações de subsídios públicos. Uma discussão detalhada dos subsídios públicos pode ser encontrada no Indicador B5.

A média OCDE é calculada como a média simples de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total da OCDE reflete o valor do indicador quando a região da OCDE é considerada como um todo (ver detalhes no Guia do Leitor).

As Tabelas B2.1a, B2.1b e B2.2 apresentam os gastos com instituições educacionais para o ano fiscal 1995. Os dados sobre os gastos para 1995 foram obtidos em levantamento especial realizado em 2002 e atualizados em 2003; os gastos para 1995 foram ajustados a métodos e definições utilizados na coleta de dados da UOE de 2003.

Os dados para 1995 estão expressos nos níveis de preço de 2003. Os gráficos B2.1, B2.3a e B2.3b e as Tabelas B2.2 e B2.3 apresentam um índice de mudança nos gastos com instituições e PIB entre 1995 e 2003. Todos os dados referentes a gastos, assim como o PIB de 1995, estão ajustados aos preços de 2003, utilizando o deflator do PIB.

Para comparações ao longo do tempo, a média OCDE vale apenas para os países da OCDE para os quais há dados disponíveis para todos os anos de referência relatados.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas como resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

Outras referências

O seguinte material adicional, relevante para este indicador, está disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>:

- **Gráfico B2.5: Changes in expenditure on educational institutions from public and private sources and changes in GDP (1995,2003)**

Tabela B2.1a
**Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB para todos os níveis de educação
 (1995, 2000 e 2003)**

A partir de fontes públicas e privadas, por fonte de recurso e ano

	2003			2000			1995		
	Pública ¹	Privada ²	Total	Pública ¹	Privada ²	Total	Pública ¹	Privada ²	Total
Países pertencentes à OCDE									
Alemanha	4,4	0,9	5,3	4,2	1,0	5,2	4,4	0,9	5,4
Austrália	4,3	1,5	5,8	4,4	1,4	5,8	4,5	1,0	5,5
Áustria	5,2	0,3	5,5	5,3	0,3	5,6	5,8	0,3	6,1
Bélgica	5,9	0,2	6,1	m	m	m	m	m	m
Canadá ³	4,6	1,3	5,9	5,1	1,2	6,4	6,2	0,8	7,0
Coréia do Sul	4,6	2,9	7,5	3,9	2,5	6,4	m	m	m
Dinamarca	6,7	0,3	7,0	6,4	0,3	6,6	6,0	0,2	6,2
Eslováquia	4,3	0,5	4,7	3,9	0,1	4,1	4,6	0,1	4,7
Espanha	4,2	0,5	4,7	4,2	0,6	4,8	4,5	0,8	5,3
Estados Unidos	5,4	2,1	7,5	4,8	2,2	7,0	5,0	2,2	7,2
Finlândia	6,0	0,1	6,1	5,6	0,1	5,7	6,2	x	6,3
França	5,8	0,5	6,3	m	m	m	m	m	m
Grécia	4,0	0,2	4,2	3,7	0,2	4,0	2,9	n	3,0
Holanda	4,6	0,4	5,0	4,2	0,4	4,5	4,4	0,2	4,7
Hungria	5,5	0,6	6,1	4,4	0,6	5,0	4,8	0,6	5,4
Irlanda	4,1	0,3	4,4	4,1	0,4	4,5	4,7	0,5	5,2
Islândia	7,5	0,5	8,0	5,6	0,5	6,1	m	m	m
Itália	4,6	0,4	5,1	4,5	0,4	4,9	4,8	m	m
Japão	3,5	1,2	4,8	3,5	1,2	4,7	3,5	1,1	4,7
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	5,6	1,2	6,8	4,7	0,8	5,5	4,6	1,0	5,6
Noruega	6,5	0,1	6,6	m	m	m	6,8	0,4	7,1
Nova Zelândia	5,7	1,2	6,8	5,6	m	m	4,8	m	m
Polônia	5,8	0,7	6,4	4,9	n	5,1	5,3	m	m
Portugal	5,8	0,1	5,9	5,6	0,1	5,7	5,3	n	5,3
Reino Unido	5,1	1,0	6,1	4,5	0,7	5,2	4,8	0,7	5,5
República Checa	4,3	0,4	4,7	3,8	0,4	4,3	4,8	0,3	5,1
Suécia	6,5	0,2	6,7	6,2	0,2	6,4	6,1	0,1	6,2
Suíça	6,0	0,6	6,5	5,2	0,4	5,6	5,3	m	m
Turquia ³	3,6	0,1	3,7	3,4	0,0	3,4	2,3	n	2,3
<i>Média OCDE</i>	<i>5,2</i>	<i>0,7</i>	<i>5,9</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4,9</i>	<i>1,3</i>	<i>6,3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Média UE19</i>	<i>5,2</i>	<i>0,4</i>	<i>5,6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Média OCDE para países com dados para 1995, 2000 e 2003 (24 países)</i>	<i>5,0</i>	<i>0,7</i>	<i>5,7</i>	<i>4,7</i>	<i>0,6</i>	<i>5,3</i>	<i>4,8</i>	<i>0,6</i>	<i>5,4</i>
Países parceiros									
Brasil ³	4,4	m	m	4,1	m	m	3,7	m	m
Chile ⁴	3,5	3,3	6,8	3,2	1,4	4,6	2,9	2,2	5,1
Federação Russa	3,7	m	m	3,0	m	m	m	m	m
Israel	7,0	1,5	8,5	6,6	1,6	8,2	7,0	1,5	8,5

1. Incluídos subsídios públicos para famílias atribuíveis a instituições educacionais, assim como gastos diretos com instituições educacionais provenientes de fontes internacionais.

2. Subsídios públicos líquidos atribuíveis a instituições educacionais.

3. Ano de referência: 2002.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabela B2.1b

Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB por nível de educação (1995, 2000, 2003)

A partir de fontes públicas e privadas, por fonte de recurso e ano

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior					Ensino superior					
	2003			2000	1995	2003			2000	1995	
	Pública ¹	Privada ²	Total	Total	Total	Pública ¹	Privada ²	Total	Total	Total	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	2,9	0,6	3,5	3,5	3,7	1,0	0,1	1,1	1,0	1,1
	Austrália	3,4	0,7	4,1	4,1	3,7	0,8	0,8	1,5	1,5	1,7
	Áustria	3,7	0,1	3,8	4,0	4,2	1,1	0,1	1,1	1,0	1,2
	Bélgica	4,0	0,1	4,1	m	m	1,2	0,1	1,3	m	m
	Canadá ^{3,4}	3,2	0,3	3,6	3,6	4,5	1,3	1,0	2,4	2,5	2,3
	Coréia do Sul	3,5	0,9	4,4	3,6	m	0,6	2,0	2,6	2,3	m
	Dinamarca ³	4,1	0,1	4,3	4,1	4,0	1,7	0,1	1,8	1,6	1,6
	Eslováquia ³	2,8	0,3	3,1	2,7	3,1	0,8	0,1	0,9	0,8	0,8
	Espanha	2,8	0,2	3,0	3,2	3,8	0,9	0,3	1,2	1,1	1,0
	Estados Unidos	3,9	0,3	4,2	3,9	3,9	1,2	1,6	2,9	2,7	2,7
	Finlândia	3,9	n	4,0	3,6	4,0	1,7	0,1	1,8	1,7	1,9
	França	4,0	0,3	4,2	m	m	1,1	0,2	1,4	m	m
	Grécia ³	2,6	0,2	2,8	3,0	2,3	1,2	n	1,3	0,9	0,8
	Holanda	3,2	0,2	3,4	3,0	2,9	1,1	0,3	1,3	1,2	1,4
	Hungria	3,5	0,2	3,7	2,9	3,6	1,0	0,3	1,3	1,1	1,0
	Irlanda	3,1	0,1	3,2	2,9	3,8	1,0	0,1	1,2	1,5	1,3
	Islândia ³	5,2	n	5,2	4,7	m	1,1	0,1	1,2	0,9	m
	Itália	3,5	0,1	3,6	3,3	m	0,7	0,2	0,9	0,9	0,8
	Japão ³	2,7	0,3	3,0	2,9	3,0	0,5	0,8	1,3	1,1	1,0
	Luxemburgo ³	4,0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,8	0,7	4,5	3,8	4,0	0,9	0,4	1,3	1,0	1,1
	Noruega	4,6	m	m	3,8	4,3	1,5	0,1	1,5	1,3	1,7
	Nova Zelândia	4,5	0,5	4,9	m	m	0,9	0,6	1,5	m	m
	Polônia	4,2	0,1	4,4	3,6	3,6	1,0	0,5	1,5	0,9	0,8
	Portugal	4,2	n	4,2	4,1	3,8	1,0	0,1	1,1	1,1	0,9
	Reino Unido	4,0	0,6	4,6	3,8	3,9	0,8	0,3	1,1	1,0	1,2
	República Checa	2,9	0,2	3,1	2,8	3,7	0,9	0,2	1,1	0,8	1,0
Suécia	4,5	n	4,5	4,3	4,2	1,6	0,2	1,8	1,6	1,6	
Suíça	4,0	0,6	4,6	4,3	m	1,6	m	m	1,1	m	
Turquia ⁴	2,5	0,1	2,6	2,4	1,7	1,1	0,1	1,1	1,0	0,7	
Média OCDE	3,6	0,3	3,9	~	~	1,1	0,4	1,4	~	~	
Total OCDE	3,5	0,4	3,9	~	~	1,0	0,9	1,9	~	~	
Média UE19	3,6	0,2	3,7	~	~	1,1	0,2	1,3	~	~	
Média OCDE para países com dados para 1995, 2000 e 2003	~	~	3,7	3,5	3,6	~	~	1,4	1,3	1,3	
Países parceiros	Brasil ⁴	3,4	m	m	3,0	2,6	0,8	m	m	0,8	0,7
	Chile ⁵	2,8	1,3	4,1	4,6	3,1	0,3	1,8	2,2	2,3	1,7
	Federação Russa	2,1	m	m	1,7	m	0,7	m	m	0,9	m
	Israel	4,6	0,2	4,8	4,7	5,0	1,3	0,7	2,0	1,9	1,9

1. Incluídos subsídios públicos para famílias atribuíveis a instituições educacionais, assim como gastos diretos com instituições educacionais provenientes de fontes internacionais.

2. Subsídios públicos líquidos atribuíveis a instituições educacionais.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

4. Ano de referência: 2002.

5. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabela B2.1c
Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB por nível de educação (2003)
A partir de fontes públicas e privadas¹

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Ensino superior			Todos os níveis de educação combinados (incluídos os programas de pesquisa avançada e programas não distribuídos)	
		Todo o ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Ensino fundamental	Ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Todo o ensino superior	Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	0,5	3,5	2,1	1,3	0,2	1,1	0,1	1,1	5,3
	Austrália	0,1	4,1	3,1	0,9	0,1	1,5	0,2	1,4	5,8
	Áustria	0,5	3,8	2,5	1,3	n	1,1	0,1	1,1	5,5
	Bélgica ²	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,1
	Canadá ³	x(2)	3,6	x(2)	x(2)	x(7)	2,4	0,9	1,4	5,9
	Coréia do Sul	0,2	4,4	3,0	1,4	a	2,6	0,6	2,0	7,5
	Dinamarca	0,8	4,3	3,0	1,2	x(4, 6)	1,8	x(6)	x(6)	7,0
	Eslováquia	0,6	3,1	1,8	1,2	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,7
	Espanha	0,5	3,0	3,0	x(3)	x(3)	1,2	0,2	1,0	4,7
	Estados Unidos	0,4	4,2	3,1	1,1	m	2,9	x(6)	x(6)	7,5
	Finlândia	0,4	4,0	2,6	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,1
	França	0,7	4,2	2,6	1,6	n	1,4	0,3	1,1	6,3
	Grécia ²	x(2)	2,8	1,2	1,5	0,1	1,3	0,2	1,0	4,2
	Holanda	0,4	3,4	2,6	0,7	n	1,3	m	1,3	5,0
	Hungria	0,8	3,7	2,1	1,6	x	1,3	0,1	1,3	6,1
	Irlanda	m	3,2	2,4	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,4
	Islândia	0,9	5,2	x(2)	x(2)	x(4, 6)	1,2	m	1,2	8,0
	Itália	0,5	3,6	2,2	1,4	0,1	0,9	n	0,9	5,1
	Japão	0,2	3,0	2,1	0,9	x(4, 6)	1,3	0,2	1,0	4,8
	Luxemburgo	x(2)	4,0	2,9	1,0	x(2)	m	m	m	m
	México	0,8	4,5	3,5	0,9	a	1,3	x(6)	x(6)	6,8
	Noruega	0,3	4,6	3,0	1,5	x(4)	1,5	x(6)	x(6)	6,6
	Nova Zelândia	0,3	4,9	3,1	1,6	0,2	1,5	0,3	1,3	6,8
	Polônia	0,6	4,4	2,9	1,3	n	1,5	x(6)	x(6)	6,4
	Portugal	0,4	4,2	3,0	1,2	m	1,1	x(6)	x(6)	5,9
	Reino Unido ²	0,4	4,6	1,5	3,1	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	6,1
República Checa	0,4	3,1	1,8	1,2	0,1	1,1	0,1	1,0	4,7	
Suécia	0,5	4,5	3,2	1,3	n	1,8	x(6)	x(6)	6,7	
Suíça	0,2	4,6	2,8	1,7	0,1	1,6	n	1,6	6,5	
Turquia ³	m	2,6	1,8	0,8	a	1,1	x(6)	x(6)	3,7	
Média OCDE	0,5	3,9	2,5	1,4	0,1	1,4	0,2	1,2	5,9	
Total OCDE	0,4	3,9	2,6	1,3	0,1	1,9	x(6)	x(6)	6,3	
Média UE19	0,5	3,8	2,4	1,4	0,1	1,3	0,1	1,1	5,6	
Países parceiros	Brasil ³	0,3	3,2	2,5	0,7	a	0,8	x(6)	x(6)	4,4
	Chile ⁴	0,5	4,1	2,8	1,4	a	2,2	0,3	1,9	6,8
	Federação Russa	0,5	2,1	x(2)	x(2)	x(2)	0,7	0,1	0,5	3,7
	Israel	0,9	4,8	2,5	2,2	n	2,0	0,4	1,5	8,5

1. Incluídas fontes internacionais.

2. A coluna 3 refere-se apenas ao ensino fundamental 1 e a coluna 4 refere-se ao ensino fundamental 2 e ao ensino médio.

3. Ano de referência: 2002.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabela B2.2

Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2003)

Índice de mudança entre 1995 e 2003 nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas por nível de educação (deflator de PIB 1995 = 100, em preços constantes para 2003)

	Todos os níveis de educação			Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Ensino superior			
	Gastos públicos com instituições educacionais	Gastos privados com instituições educacionais	Total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas	Gastos públicos com instituições educacionais	Gastos privados com instituições educacionais	Total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas	Gastos públicos com instituições educacionais	Gastos privados com instituições educacionais	Total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	110	108	110	109	101	108	111	128	114
	Austrália	132	174	141	145	167	148	93	185	125
	Áustria	108	89	107	109	79	108	111	216	115
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá ^{1,2}	106	133	111	106	148	109	137	138	138
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	131	173	132	126	140	127	122	698	126
	Eslováquia ¹	126	484	137	125	1 296	135	151	426	167
	Espanha	126	86	119	111	55	104	163	142	158
	Estados Unidos	139	120	133	135	167	137	167	115	133
	Finlândia	130	x(3)	130	131	x(6)	132	121	x(9)	122
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia ¹	198	m	m	160	m	m	244	m	m
	Holanda	131	127	130	139	133	139	109	124	112
	Hungria	156	128	153	146	86	141	178	198	182
	Irlanda	165	110	159	157	171	157	199	89	163
	Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Itália	109	m	m	107	m	m	118	222	137
	Japão ¹	109	117	111	106	111	106	132	145	139
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	160	174	162	149	151	149	149	228	167	
Noruega	m	m	113	m	m	130	m	m	112	
Nova Zelândia	151	m	m	158	m	m	111	m	m	
Polónia	148	m	m	159	m	m	170	m	m	
Portugal	135	m	m	133	m	m	140	m	m	
Reino Unido	134	176	139	146	175	149	106	179	120	
República Checa	113	68	108	106	62	102	160	81	139	
Suécia	133	227	134	135	69	135	132	237	141	
Suíça	126	m	m	113	m	m	174	m	m	
Turquia	196	m	m	194	m	m	202	m	m	
Média OCDE	~	~	129	~	~	129	~	~	137	
Países parceiros	Brasil ²	136	m	m	142	m	m	140	m	m
	Chile ³	175	214	192	180	213	189	117	209	186
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	122	125	123	120	105	119	131	130	130

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

Tabela B2.3

Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)

Índice de mudança entre 1995 e 2003 nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas por nível de educação (deflator de PIB 1995 = 100, em preços constantes para 2003)

Países pertencentes à OCDE	Todos os níveis de educação					Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior					Ensino superior				
	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003	1995	2000	2001	2002	2003
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Alemanha	100	106	107	109	110	100	106	107	108	108	100	101	102	106	114
Austrália	100	127	133	137	141	100	134	141	143	148	100	110	113	121	125
Áustria	100	106	108	109	107	100	108	105	107	108	100	102	117	111	115
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá ¹	100	108	111	m	111	100	95	95	m	109	100	134	141	m	138
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	100	123	131	133	132	100	119	125	124	127	100	110	129	136	126
Eslováquia	100	104	109	117	137	100	104	107	117	135	100	125	148	150	167
Espanha	100	110	113	115	119	100	101	101	102	104	100	139	147	151	158
Estados Unidos	100	118	125	126	133	100	120	127	131	137	100	120	122	119	133
Finlândia	100	114	117	123	130	100	113	118	124	132	100	112	113	117	122
França	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m	100	111	111	112	m
Grécia ^{1,2}	100	155	165	174	198	100	147	136	144	160	100	160	216	243	244
Holanda	100	117	123	127	130	100	121	129	136	139	100	108	110	109	112
Hungria	100	111	120	134	153	100	100	107	120	141	100	135	145	162	182
Irlanda	100	137	142	147	159	100	122	133	140	157	100	178	167	167	163
Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	100	110	121	112	116	100	97	112	107	111	100	126	135	139	137
Japão ¹	100	107	108	109	111	100	103	105	106	106	100	117	118	120	139
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	100	129	138	148	162	100	124	137	135	149	100	129	123	172	167
Noruega	100	101	105	m	113	100	105	129	121	130	100	91	92	103	112
Nova Zelândia ²	100	133	133	142	151	100	140	139	149	158	100	96	100	106	111
Polônia ²	100	120	134	135	148	100	125	142	144	159	100	112	163	166	170
Portugal ²	100	129	135	134	135	100	131	137	137	133	100	130	139	128	140
Reino Unido	100	112	120	131	139	100	115	123	136	149	100	102	109	118	120
República Checa	100	90	95	98	108	100	88	91	93	102	100	101	109	118	139
Suécia	100	123	124	135	134	100	123	123	133	135	100	123	126	135	141
Suíça ²	100	109	114	120	126	100	104	109	113	113	100	125	135	149	174
Turquia ²	100	175	167	176	196	100	174	166	171	194	100	179	170	191	202
Média OCDE	100	119	123	129	136	100	117	121	126	133	100	122	131	138	146
Média UE19	100	116	122	126	135	100	114	118	123	131	100	122	135	139	147

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Apenas gastos públicos.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/633760656440>

INVESTIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Este indicador examina a proporção de recursos públicos e privados alocados a instituições educacionais para cada nível de educação. Fornece também a decomposição dos recursos privados em gastos familiares e gastos feitos por outras entidades privadas que não as famílias. Este indicador esclarece a questão amplamente debatida de como o financiamento das instituições educacionais deve ser distribuído entre entidades privadas e públicas, particularmente aquelas de nível superior. Quanto mais elevado é o montante dos gastos familiares necessários para as instituições educacionais, mais forte é a pressão sobre as famílias. Assim, o acesso aos estudos superiores pode ser influenciado tanto pelo montante de gastos privados necessários como pelos subsídios financeiros às famílias, que são analisados no Indicador B5.

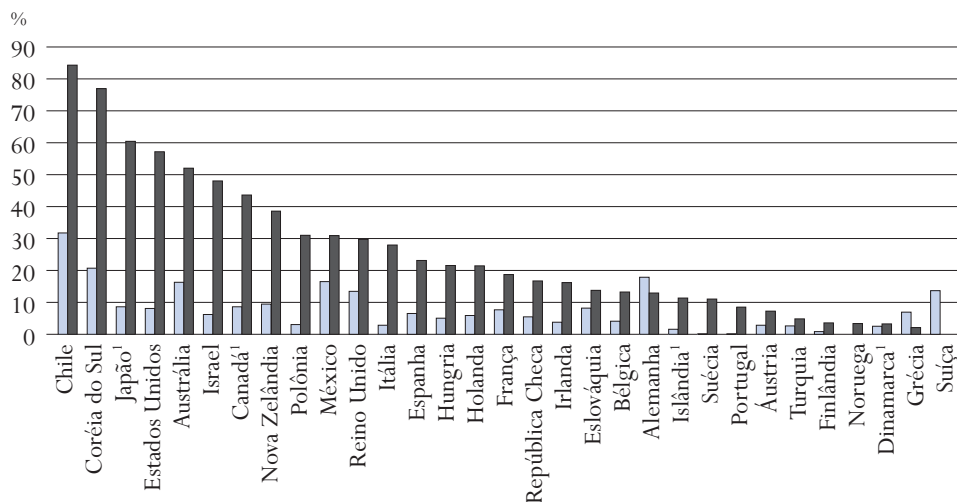
Resultados básicos

Gráfico B3.1. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (2003)

O gráfico mostra os gastos privados com instituições educacionais como porcentagem do total de gastos com instituições educacionais. Inclui todo dinheiro transferido a essas instituições por fontes privadas, inclusive fundos públicos por meio de subsídios a famílias, taxas privadas para serviços educacionais ou outros gastos privados (por ex. com moradia) que passam pela instituição.

- Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior
- Ensino superior

Com exceção da Coreia do Sul e do país parceiro Chile, nos demais países da OCDE, mais de 90% do ensino fundamental e do ensino médio são pagos pelo poder público, e em nenhum outro lugar são pagos menos de 80%. Entretanto, no ensino superior, a proporção varia amplamente: de menos de 4% – na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia e na Noruega – a mais de 50% – na Austrália, nos Estados Unidos e no Japão – e acima de 75% – na Coreia do Sul e no país parceiro Chile.



1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais para o ensino superior.

Fonte: OECD, Tabelas B3.2a. e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Outros destaques deste indicador

- Entre 1995 e 2003, nos países para os quais há dados comparáveis disponíveis, o número de países em que a parcela de recursos públicos para todos os níveis da educação combinados decresceu é igual ao número de países em que essa parcela foi ampliada.
- A parcela de gastos com o nível superior proveniente de fontes privadas cresceu substancialmente em alguns países entre 1995 e 2003, mas o mesmo não ocorreu em outros níveis da educação.
- Em média, entre os 18 países da OCDE para os quais existem dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos em instituições de nível superior decresceu entre 1995 e 2000, e a cada ano entre 2001 e 2003.
- Em 2003, a parcela de recursos públicos investidos no nível superior em países da OCDE representava, em média, 76%.
- Em comparação com outros níveis de educação, as instituições de nível superior e, em menor medida, as instituições de educação infantil obtêm as maiores proporções de recursos provenientes de fontes privadas: respectivamente 24% e 19% dos recursos nesses níveis provêm de fontes privadas.
- Na educação superior, as famílias cobrem 76% do total de gastos privados. Os gastos privados de outras entidades que não as famílias ainda são significativos, representando no mínimo 10% na Austrália, no Canadá, na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, na Holanda, na Hungria, no Reino Unido, na Suécia e no país parceiro Israel.

Contexto de políticas

A distribuição de custos entre os participantes do sistema educacional e a sociedade como um todo é uma questão em discussão em muitos países da OCDE. Essa questão é especialmente relevante para a educação para a educação infantil e para o ensino superior, em que é menos comum o financiamento público total ou quase total.

Tendo em vista a participação de novos grupos de clientes em um maior conjunto de programas educacionais, e uma vez que esses novos clientes têm à sua escolha um número maior de oportunidades, que são oferecidas por um número também crescente de provedores, os governos têm estabelecido novas parcerias para mobilizar os recursos necessários para pagar pela educação e compartilhar os custos e benefícios de modo mais equitativo.

Conseqüentemente, os recursos públicos são considerados apenas parte (ainda que muito importante) do investimento em educação, e o papel das fontes privadas tornou-se mais relevante. Alguns interessados manifestam preocupação, uma vez que o equilíbrio entre essas fontes deveria manter-se estável, de modo a não desencorajar potenciais aprendizes. Assim, as mudanças nas parcelas de recursos públicos/privados de um país podem constituir um contexto importante para mudanças nos padrões e nos níveis de participação em seu sistema educacional.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Os governos podem gastar recursos públicos diretamente com instituições educacionais ou usá-los para fornecer subsídios a entidades privadas para fins educacionais. Portanto, ao relatar as proporções públicas e privadas de gastos com educação, é importante fazer distinção entre as fontes iniciais de recursos e os adquirentes diretos finais de bens e serviços educacionais.

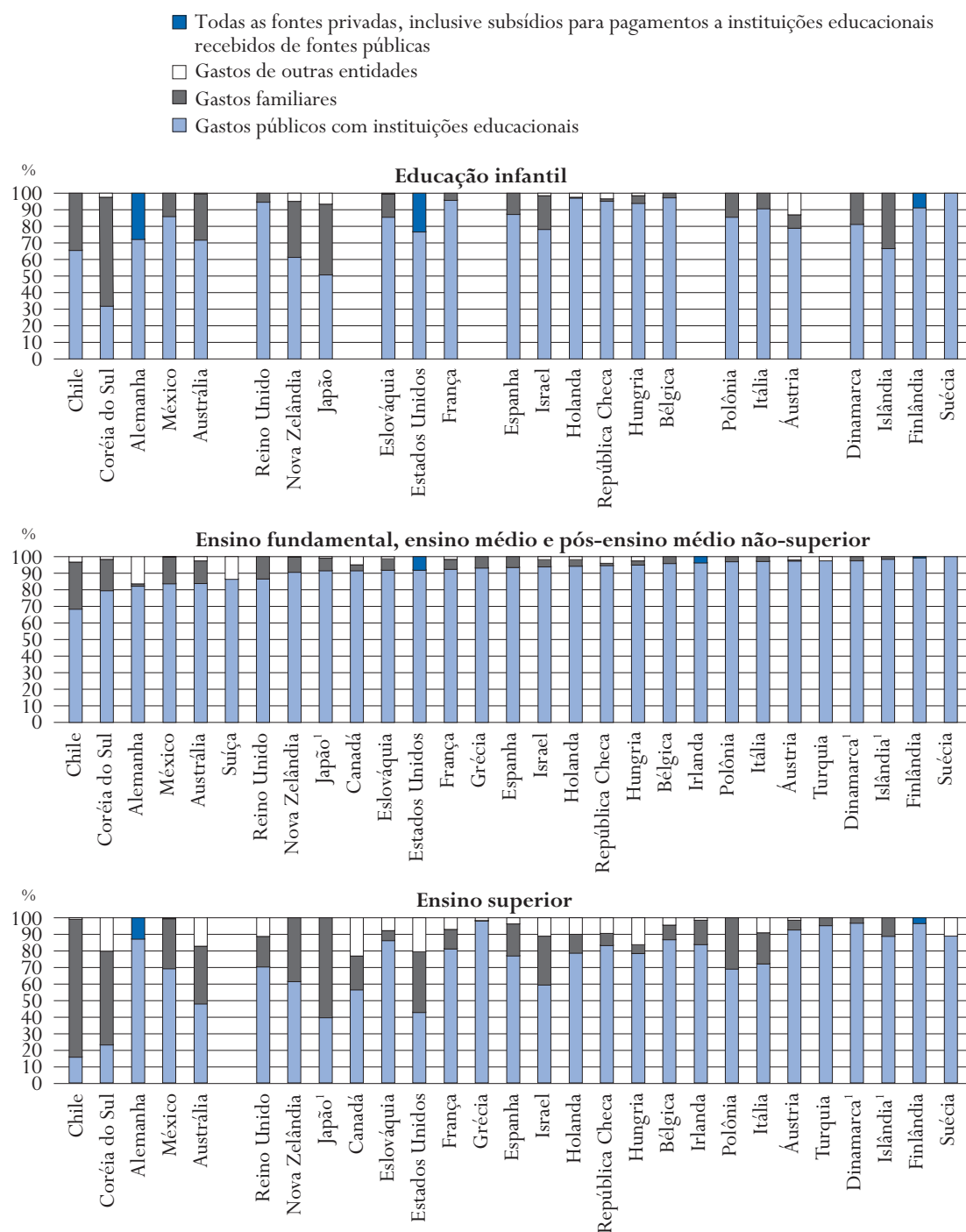
Os gastos públicos iniciais incluem tanto gastos diretos com instituições educacionais como transferências para o setor privado. Para aferir o nível dos gastos públicos, é necessário somar todos os componentes que representam gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos para a educação. Os gastos privados iniciais incluem taxas escolares e outros pagamentos do estudante ou da família a instituições educacionais, menos a parte de tais pagamentos compensada por subsídios públicos.

As proporções finais de gastos públicos e privados são a porcentagem dos recursos para a educação gastos diretamente por adquirentes públicos e privados de serviços educacionais. Os gastos públicos finais incluem compras públicas diretas de recursos educacionais e pagamentos a instituições educacionais e outras entidades privadas. Os gastos privados finais incluem taxas escolares e outros pagamentos privados a instituições educacionais.

Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as famílias podem adquirir livros didáticos e materiais no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos fora das instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do estudante e a suspensão de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todo esse dispêndio feito fora das instituições educacionais está excluído deste indicador, mesmo quando subsidiado pelo poder público. Os subsídios públicos para gastos com educação fora das instituições são discutidos nos Indicadores B4 e B5.

Gráfico B3.2. Distribuição de gastos públicos e privados com instituições educacionais (2003)

Por nível de educação



1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de gastos públicos com instituições educacionais no ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabelas B3.2a. e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Gastos públicos e privados com instituições educacionais em todos os níveis de educação

As instituições educacionais ainda são mantidas principalmente por recursos públicos, embora haja um grau substancial e crescente de recursos privados no nível superior da educação. Em média, entre os países da OCDE, 88% do total de recursos para instituições educacionais vêm diretamente de fontes públicas. Além disso, 0,5% é canalizado para instituições por meio de subsídios públicos para as famílias (Tabela B3.1).

Em todos os países da OCDE para os quais há dados comparáveis disponíveis, os recursos privados representam, em média, 12% dos recursos totais. Essa proporção varia muito entre os países, e apenas nove países da OCDE e dois países parceiros relatam uma parcela de recursos superior à média OCDE. Na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos e no Japão, os recursos privados constituem cerca de 25% de todos os gastos com educação, e excedem 39% na Coreia do Sul e no país parceiro Chile (Tabela B3.1).

Gastos públicos e privados em instituições educacionais nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior

A parcela de gastos privados com educação e sua variação entre países depende do nível de educação.

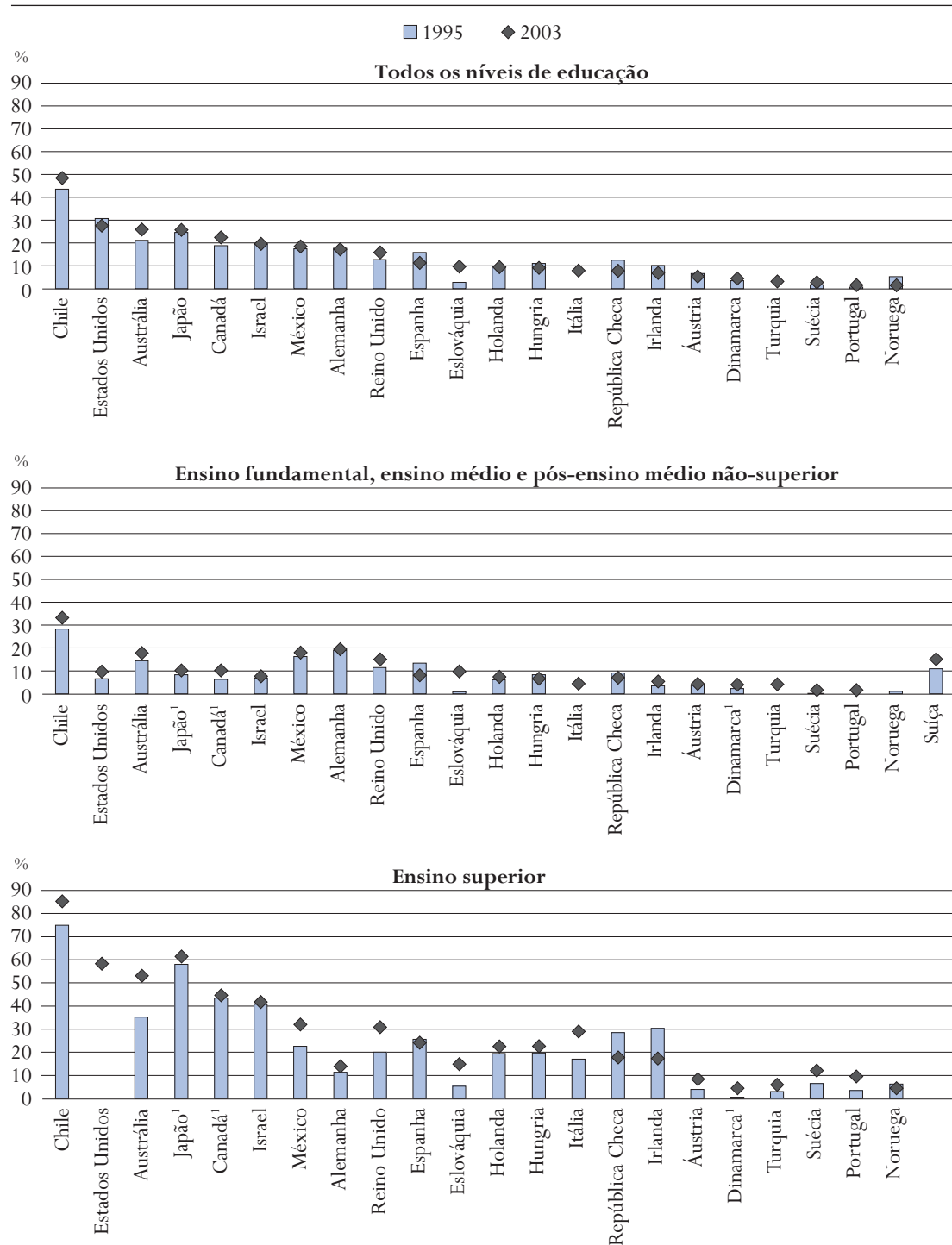
O investimento em educação infantil é de crucial importância para a construção de uma base sólida para a aprendizagem durante toda a vida e para assegurar acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem mais tarde, na escola. Na educação infantil, a parcela privada do total dos pagamentos a instituições educacionais é mais importante do que a parcela para todos os níveis combinados, e representa, em média, 19%. No entanto, essa proporção é muito desigual entre os países, variando de 5% ou menos – na França, na Holanda, na República Checa e na Suécia – até bem mais de 25% – na Alemanha, na Austrália, na Islândia, na Nova Zelândia e no país parceiro Chile –, chegando a cerca de 50% no Japão e ultrapassando 68% na Coreia do Sul (Tabela B3.2a). Com exceção de Áustria e Holanda, a maior parte dos recursos privados é coberta por famílias.

O financiamento público predomina nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior nos países da OCDE e parceiros: em média, a taxa entre os países da OCDE é de 93%. Entretanto, as proporções de recursos privados excedem 13% na Alemanha, na Austrália, na Coreia do Sul, no México, no Reino Unido, na Suíça e no país parceiro Chile (Tabela B3.2a e Gráfico B3.2). A importância do financiamento público pode resultar do fato de o ensino nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior normalmente ser percebido como um bem público, com retorno principalmente público. Na maioria dos países, nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, a parcela de gastos privados resulta de gastos das famílias e compreende, principalmente, gastos com taxas escolares. Na Alemanha e na Suíça, entretanto, a maior parte dos gastos privados corresponde a contribuições do setor empresarial ao sistema dual de aprendizagem profissional no ensino médio e no pós-médio não-superior.

No período de 1995 a 2003, entre os 20 países da OCDE e parceiros com dados comparáveis disponíveis, houve um pequeno decréscimo em aproximadamente dois terços deles na parcela de recursos públicos nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior. Doze países registraram mudanças de recursos públicos para privados, mas o aumento da parcela privada é superior a dois pontos percentuais apenas no Canadá (de 6,3% para 8,7%), na Eslováquia (de 0,9% para

Gráfico B3.3. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (1995, 2003)

Porcentagem



1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais em 2003, para todos os níveis de educação.

Fonte: OECD. Tabelas B3.1., B3.2a. e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

8,2%), no Reino Unido (de 11,5% para 13,5%), na Suíça (10,9% para 13,6%) e no país parceiro Chile (de 28,2% para 31,7%). As mudanças de recursos no sentido inverso – de privados para públicos – são notáveis em outros países: a parcela de recursos públicos cresceu entre três e sete pontos percentuais na Espanha (de 86,6% para 93,4%), na Hungria (de 91,7% para 94,9%) e na República Checa (de 90,9% para 94,5%) (Gráfico B3.3 e Tabela B3.2a).

Gastos públicos e privados em instituições educacionais de nível superior

Com exceção de Alemanha e Grécia, em todos os demais países da OCDE e parceiros a proporção privada de gasto com educação é bem mais elevada no nível superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, representando, em média, mais de 20% dos gastos totais com instituições educacionais. Naquele nível, os elevados retornos privados na forma de melhores empregos e oportunidades de renda (ver Indicador A9) sugerem que uma maior contribuição por parte dos indivíduos nos custos da educação superior pode ser justificada – é claro, desde que os governos possam assegurar a existência de recursos acessíveis para os alunos, independentemente de sua situação econômica (ver Indicador B5).

A proporção de gastos com instituições de nível superior cobertos por indivíduos, empresas e outras fontes privadas, incluindo pagamentos privados subsidiados, varia de menos de 5% – na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Noruega e na Turquia – a mais de 50% – na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão – e supera 75% na Coreia do Sul e no país parceiro Chile (Gráfico B3.2 e Tabela B3.2b). Na Coreia do Sul, cerca de 80% dos estudantes de nível superior estão matriculados em universidades privadas, onde mais de 70% dos orçamentos provêm de taxas escolares. Em média, a contribuição de outras entidades privadas que não as famílias para o financiamento de instituições educacionais é mais elevada no ensino superior do que em outros níveis da educação. Em 25% dos países da OCDE e parceiros – Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Reino Unido, Suécia e o país parceiro Israel –, a proporção de gastos com instituições superiores cobertos por entidades privadas que não as famílias é de 10% ou mais.

Em muitos países da OCDE, o crescimento na participação no nível superior (ver Indicador C2) representa uma resposta à forte demanda, tanto individual como social. Da mesma forma que muitas estruturas e programas de nível superior foram projetados para uma era diferente, o mesmo ocorre com os mecanismos de provimento de recursos. Em 2003, a parcela de recursos públicos no nível superior representava, em média, 76% nos países da OCDE. Na média dos 18 países da OCDE que dispõem de dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos em instituições de nível superior diminuiu ligeiramente entre 1995 e 2000, e a cada ano entre 2001 e 2003 (Tabela B3.3).

Em 50% dos países da OCDE e parceiros com dados comparáveis entre 1995 e 2003, a parcela privada aumentou em mais de três pontos percentuais. Esse aumento ultrapassa nove pontos percentuais na Austrália, na Itália, no Reino Unido e no país parceiro Chile, ao passo que apenas Irlanda e República Checa e, em menor escala, Espanha e Noruega registram decréscimos significativos na parcela privada alocada a instituições educacionais de nível superior (Tabela B3.2b e Gráfico B3.3). Na Austrália, a principal razão do acréscimo na parcela privada dos gastos com instituições de nível superior entre 1995 e 2003 foram mudanças no Esquema de Contribuição da Educação Superior (ECES) ocorridas em 1997. Elas fizeram parte de um processo de reforma destinado a fornecer mais recursos para a educação superior, em parte por intermédio de aumento nas contribuições de alunos/ex-alunos (ver Indicador B5).

Os montantes pagos pelos estudantes e por suas famílias para cobrir os custos de educação e outros gastos relacionados diferem entre os países da OCDE, de acordo com as políticas de juros e de dispêndio e também segundo a disposição dos governos para apoiar os estudantes (ver Tabela B5.2 e Gráfico B5.3). Essa disposição é influenciada pelo *status* de matrículas (período integral ou meio período), idade e residência (se vivem em casa). Em certa medida, entretanto, as diretrizes utilizadas para estabelecer a elegibilidade para tais subsídios têm sido decompostas. Os estudantes maduros, cada vez mais numerosos, que têm maior probabilidade de já ter estabelecido suas próprias famílias, tendem a preferir programas de aprendizagem em meio período ou aprendizagem à distância, em vez de estudo presencial em período integral.

Alterações na proporção de gastos privados em comparação com alterações no nível real de gastos do setor público com educação superior

É possível verificar que os aumentos nos gastos do setor privado não foram acompanhados de cortes (em termos reais) nos gastos públicos com educação de nível superior ou nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Pelo contrário: o investimento público em educação aumentou na maioria dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis para o período entre 1995 e 2003, apesar das mudanças nos gastos privados (ver Tabela B2.2). De fato, juntamente com o maior crescimento nos gastos privados, muitos países da OCDE mostraram crescimento no financiamento público da educação. Isso indica que os gastos privados crescentes com educação superior tendem a complementar os investimentos públicos, não a substituí-los. A principal exceção é Austrália, onde a mudança em direção a gastos privados no nível superior foi acompanhada tanto por uma queda no nível de gastos públicos em termos reais como por um aumento significativo dos subsídios públicos fornecidos a estudantes de nível superior.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqq2006).

As proporções de gastos públicos e privados com instituições educacionais são os percentuais dos gastos totais originários dos setores público e privado ou gerados por eles. Os gastos privados incluem todos os gastos diretos em instituições educacionais, quer sejam eles parcialmente cobertos quer não por subsídios públicos. Os subsídios públicos atribuíveis às famílias incluídos nos gastos privados são apresentados separadamente.

Parte dos orçamentos das instituições educacionais relaciona-se a serviços de apoio oferecidos aos estudantes, incluindo serviços de bem-estar social (refeições, alojamento e transporte). Parte do custo desses serviços é coberta por taxas cobradas dos estudantes e está incluída no indicador.

Outras entidades privadas abrangem empresas privadas e organizações sem fins lucrativos, incluindo organizações religiosas, associações de caridade e associações comerciais ou sindicatos. Os gastos feitos por empresas privadas em programas escolares baseados no trabalho e na capacitação profissional de aprendizes e estudantes também são considerados.

Os dados relativos aos gastos para 1995 foram obtidos em levantamento especial atualizado em 2003, no qual aqueles dados foram ajustados a métodos e definições utilizados atualmente na coleta de dados da UOE.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos apresentados na edição de 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqg2006).

Tabela B3.1

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais para todos os níveis de educação (1995, 2003)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências, a partir de fontes públicas, por ano

	2003					1995					
	Fontes públicas	Fontes privadas			Fontes privadas subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas			Fontes privadas subsidiadas	
		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹			Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	82,6	x(4)	11,0	17,4	n	82,3	x(9)	11,6	17,7	a
	Austrália	73,9	19,6	6,5	26,1	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5
	Áustria	94,5	2,5	2,9	5,5	0,9	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5
	Bélgica	94,2	4,9	0,9	5,8	1,8	m	m	m	m	m
	Canadá ²	77,4	10,4	12,2	22,6	0,4	81,2	7,7	11,1	18,8	m
	Coréia do Sul	60,0	32,0	8,1	40,0	0,9	m	m	m	m	m
	Dinamarca	95,5	4,5	n	4,5	m	96,5	3,5	n	3,5	n
	Eslováquia	90,2	7,3	2,5	9,8	m	97,2	x(9)	x(9)	2,8	m
	Espanha	88,6	10,5	0,9	11,4	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4
	Estados Unidos	72,3	19,9	7,8	27,7	m	69,3	x(9)	x(9)	30,7	m
	Finlândia	97,9	x(4)	x(4)	2,1	n	m	m	m	m	m
	França	90,4	7,1	2,6	9,6	1,5	m	m	m	m	m
	Grécia	94,5	4,9	0,6	5,5	m	m	m	m	m	m
	Holanda	90,4	5,8	3,8	9,6	0,9	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8
	Hungria	90,8	3,4	5,8	9,2	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n
	Irlanda	93,0	6,6	0,4	7,0	n	89,8	9,7	0,5	10,2	m
	Islândia	91,0	9,0	m	9,0	n	m	m	m	m	m
	Itália	91,9	6,4	1,7	8,1	0,9	m	m	m	m	m
	Japão	74,1	23,1	2,8	25,9	m	75,4	22,7	2,0	24,6	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	81,3	18,5	0,2	18,7	1,0	82,6	17,4	m	17,4	m
	Noruega	98,4	1,6	m	1,6	m	94,8	x(9)	x(9)	5,2	n
	Nova Zelândia	83,0	16,6	0,5	17,0	m	m	m	m	m	m
	Polónia	89,4	10,6	m	10,6	m	m	m	m	m	a
	Portugal	98,3	1,7	m	1,7	m	99,4	0,6	m	0,6	m
	Reino Unido	84,0	13,9	2,1	16,0	0,1	87,3	x(9)	x(9)	12,7	3,5
	República Checa	92,1	2,8	5,1	7,9	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2
Suécia	97,1	0,1	2,8	2,9	a	98,3	0,1	1,6	1,7	m	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	96,7	1,4	1,8	3,3	n	m	m	m	m	m	
<i>Média OCDE</i>	<i>88,0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>12,0</i>	<i>0,5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>92,0</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>8,0</i>	<i>0,5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
Países parceiros	Brazil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ³	51,4	46,3	2,3	48,6	0,8	56,4	42,4	1,2	43,6	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	80,2	15,1	4,7	19,8	2,3	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos a instituições educacionais recebidos de fontes públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabela B3.2a

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível de educação (1995, 2003)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências, a partir de fontes públicas, por ano

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)					Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior					Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior					
	2003					2003					1995					
	Fontes públicas	Fontes privadas				Fontes públicas	Fontes privadas				Fontes públicas	Fontes privadas				Fontes públicas
		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹	Fontes privadas subsidiadas		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹	Fontes privadas subsidiadas		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹	Fontes privadas subsidiadas	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	72,1	x(4)	x(4)	27,9	n	82,1	x(9)	16,3	17,9	n	81,0	x(14)	x(14)	19,0	a
	Austrália	71,7	27,8	0,6	28,3	n	83,7	13,7	2,6	16,3	n	85,5	10,5	4,0	14,5	0,7
	Áustria	78,8	8,2	13,0	21,2	0,4	97,2	0,8	2,0	2,8	0,7	96,2	1,9	1,9	3,8	0,6
	Bélgica	97,2	2,8	m	m	0,3	95,9	4,1	m	m	1,2	m	m	m	m	m
	Canadá ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	91,3	3,7	5,0	8,7	x(6)	93,7	3,0	3,4	6,3	x(11)
	Coréia do Sul	31,7	65,7	2,5	68,3	3,7	79,3	19,1	1,6	20,7	0,9	m	m	m	m	m
	Dinamarca ³	81,0	19,0	n	19,0	m	97,5	2,5	m	2,5	m	97,8	2,2	m	2,2	n
	Eslováquia ³	85,5	14,0	0,5	14,5	a	91,8	6,9	1,4	8,2	m	99,1	x(14)	x(14)	0,9	m
	Espanha	87,2	12,8	m	12,8	n	93,4	6,6	m	6,6	n	86,6	12,5	0,9	13,4	m
	Estados Unidos	76,6	x(4)	x(4)	23,4	a	91,9	x(9)	x(9)	8,1	a	93,4	x(14)	x(14)	6,6	m
	Finlândia	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	m	m	m	m	m
	França	95,6	4,4	n	4,4	n	92,4	6,0	1,6	7,6	1,5	m	m	m	m	m
	Grécia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,0	7,0	m	7,0	m	m	m	m	m	m
	Holanda	97,0	0,6	2,4	3,0	a	94,1	4,2	1,7	5,9	0,7	93,9	5,1	1,0	6,1	1,4
	Hungria	93,7	4,7	1,6	6,3	n	94,9	2,6	2,5	5,1	n	91,7	4,4	3,9	8,3	n
	Irlanda	m	m	m	m	m	96,2	x(9)	x(9)	3,8	m	96,5	x(14)	x(14)	3,5	m
	Islândia ³	66,5	33,5	m	33,5	n	98,4	1,6	m	1,6	n	m	m	m	m	m
	Itália	90,6	9,4	n	9,4	0,3	97,1	2,8	0,1	2,9	n	m	m	m	m	m
	Japão ³	50,6	42,7	6,7	49,4	m	91,3	7,7	0,9	8,7	m	91,7	7,7	0,5	8,3	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	85,9	14,0	0,1	14,1	0,3	83,5	16,3	0,1	16,5	1,1	83,8	16,2	m	16,2	m
	Noruega	84,6	15,4	m	15,4	n	m	m	m	m	m	99,0	x(14)	x(14)	1,0	x(11)
	Nova Zelândia	61,2	34,0	4,8	38,8	m	90,5	9,1	0,4	9,5	m	m	m	m	m	m
	Polónia	85,5	14,5	m	14,5	m	96,9	3,1	m	3,1	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	100,0	n	a	n	m
	Reino Unido	94,6	5,4	n	5,4	a	86,5	13,5	n	13,5	n	88,5	11,5	n	11,5	n
República Checa	95,0	1,5	3,4	5,0	m	94,5	1,4	4,1	5,5	m	90,9	x(14)	x(14)	9,1	6,8	
Suécia	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,9	0,2	a	0,2	m	
Suíça	m	m	m	m	m	86,4	n	13,6	13,6	0,7	89,1	n	10,9	10,9	1,1	
Turquia	m	m	m	m	m	97,4	m	2,6	2,6	a	m	m	m	m	m	
Média OCDE	81,5	~	~	18,5	0,3	92,7	~	~	7,4	0,4	~	~	~	~	~	
Média UE19	89,7	~	~	10,3	0,4	94,6	~	~	5,5	0,4	~	~	~	~	~	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ⁴	65,5	34,5	0,1	34,5	m	68,3	28,3	3,3	31,7	m	71,8	27,5	0,7	28,2	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	78,0	20,5	1,5	22,0	m	93,8	4,3	1,8	6,2	1,4	93,1	3,5	3,4	6,9	0,8

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de fontes públicas. Para calcular fundos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (colunas 5, 10, 15) dos recursos privados (colunas 4, 9, 14). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (colunas 5, 10, 15) aos recursos públicos diretos (colunas 1, 6, 11).

2. Ano de referência: 2002.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabela B3.2b

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como percentagem, para o ensino superior (1995, 2003)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências, a partir de fontes públicas, por ano

		Ensino superior									
		2003					1995				
		Fontes públicas	Fontes privadas			Fontes privadas subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas			Fontes privadas subsidiadas
			Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹			Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	87,1	x(4)	x(4)	12,9	n	88,6	x(9)	x(9)	11,4	a
	Austrália	48,0	34,8	17,2	52,0	0,9	64,8	20,0	15,2	35,2	n
	Áustria	92,7	5,9	1,4	7,3	1,6	96,1	1,9	2,0	3,9	4,6
	Bélgica	86,7	8,8	4,5	13,3	4,7	m	m	m	m	m
	Canadá ^{2, 3}	56,4	20,6	23,0	43,6	0,9	56,6	16,7	26,7	43,4	22,3
	Coréia do Sul	23,2	56,7	20,2	76,8	0,7	m	m	m	m	m
	Dinamarca	96,7	3,3	n	3,3	m	99,4	0,6	n	0,6	n
	Eslováquia ³	86,2	6,0	7,8	13,8	m	94,6	x(9)	x(9)	5,4	m
	Espanha	76,9	19,4	3,7	23,1	2,0	74,4	19,4	6,2	25,6	2,0
	Estados Unidos	42,8	36,7	20,4	57,2	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	96,4	x(4)	x(4)	3,6	n	m	m	m	m	m
	França	81,3	11,8	6,9	18,7	2,3	m	m	m	m	m
	Grécia	97,4	0,4	2,2	2,6	m	m	m	m	m	m
	Holanda	78,6	11,5	9,9	21,4	1,5	80,6	10,1	9,3	19,4	2,5
	Hungria	78,5	5,3	16,2	21,5	n	80,3	4,8	14,9	19,7	n
	Irlanda	83,8	14,7	1,5	16,2	4,2	69,7	28,3	2,0	30,3	m
	Islândia ³	88,7	11,3	m	11,3	n	m	m	m	m	m
	Itália	72,1	18,9	9,0	27,9	4,5	82,9	12,7	4,4	17,1	0,1
	Japão ³	39,7	60,3	x(2)	60,3	m	42,0	58,0	x(7)	58,0	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	69,1	30,4	0,5	30,9	0,8	77,4	22,6	m	22,6	m
	Noruega	96,7	3,3	m	3,3	m	93,7	x(9)	x(9)	6,3	n
	Nova Zelândia	61,5	38,5	m	38,5	m	m	m	m	m	m
	Polónia	69,0	31,0	m	31,0	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91,5	8,5	m	8,5	m	96,5	3,5	m	3,5	m
	Reino Unido	70,2	18,5	11,2	29,8	0,6	80,0	x(9)	x(9)	20,0	n
	República Checa	83,3	7,3	9,4	16,7	m	71,5	3,3	25,2	28,5	8,7
Suécia	89,0	n	11,0	11,0	a	93,6	n	6,4	6,4	a	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	95,2	4,8	m	4,8	m	97,0	3,0	m	3,0	0,7	
<i>Média OCDE</i>	<i>76,4</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>23,6</i>	<i>1,5</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>84,3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>15,7</i>	<i>1,2</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ⁴	15,8	83,3	0,9	84,2	2,5	25,1	72,5	2,4	74,9	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	59,3	29,6	11,1	40,7	5,6	59,2	24,3	16,5	40,8	3,0

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de fontes públicas. Para calcular fundos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (colunas 5, 10) dos recursos privados (colunas 4, 9). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (colunas 5, 10) aos recursos públicos diretos (colunas 1, 6).

2. Ano de referência: 2002.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” na Tabela B1.1a..

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

Tabela B3.3

Tendências nas proporções relativas de gastos públicos¹ com instituições educacionais para o ensino superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003)

	1995 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)
Países pertencentes à OCDE					
Alemanha	88,6	91,8	91,3	91,6	87,1
Austrália	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0
Áustria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7
Bélgica	m	m	84,1	86,0	86,7
Canadá	56,6	61,0	58,6	m	56,4
Coréia do Sul	m	23,3	15,9	14,9	23,2
Dinamarca	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7
Eslováquia	94,6	91,2	93,3	85,2	86,2
Espanha	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9
Estados Unidos	m	m	m	45,1	42,8
Finlândia	m	97,2	96,5	96,3	96,4
França	m	85,8	85,6	85,7	m
Grécia	m	99,7	99,6	99,6	97,4
Holanda	80,6	78,2	78,2	78,1	78,6
Hungria	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5
Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8
Islândia	m	94,9	95,0	95,6	88,7
Itália	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1
Japão	42,0	44,9	43,1	41,5	39,7
Luxemburgo	m	m	m	m	m
México	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1
Noruega	93,7	96,3	96,9	96,3	96,7
Nova Zelândia	m	m	m	62,5	61,5
Polônia	m	m	m	69,7	69,0
Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5
Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2
República Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3
Suécia	93,6	88,1	87,7	90,0	89,0
Suíça	m	m	m	m	m
Turquia	97,0	95,4	95,8	90,1	95,2
<i>Média OCDE</i>	<i>81,2</i>	<i>80,2</i>	<i>80,0</i>	<i>78,1</i>	<i>76,2</i>
<i>Média OCDE para países com dados disponíveis para todos os anos de referência (18 países da OCDE)</i>	<i>82,6</i>	<i>81,3</i>	<i>81,4</i>	<i>80,7</i>	<i>79,7</i>
<i>Média UE19 para países com dados disponíveis para todos os anos de referência (13 países)</i>	<i>85,6</i>	<i>84,4</i>	<i>85,2</i>	<i>85,0</i>	<i>83,6</i>
Países parceiros					
Brasil	m	m	m	m	m
Chile	25,1	18,3	19,6	17,0	15,8
Federação Russa	m	m	m	m	m
Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3

1. Gastos públicos com instituições educacionais excluem recursos internacionais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/403751686342>

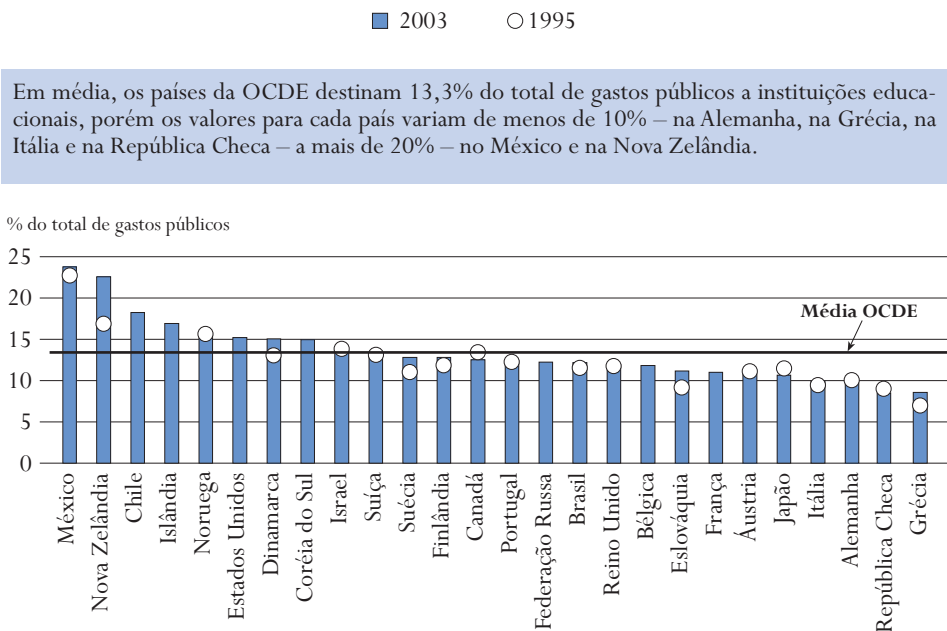
TOTAL DE GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO

Os gastos públicos com educação como percentagem do volume total de gastos públicos indicam o valor da educação em relação ao valor de outros investimentos públicos tais como saúde, previdência social, defesa e segurança. Fornecem um contexto importante para os demais indicadores relativos a gastos, particularmente para o Indicador B3 (parcelas pública e privada dos gastos com educação) bem como a quantificação de uma ferramenta importante de alavancagem de políticas, independentemente de qualquer outro fator.

Resultados básicos

Gráfico B4.1. Total de gastos públicos com educação como percentagem do total de gastos públicos (1995, 2003)

Este gráfico apresenta os gastos públicos diretos com instituições educacionais, mais subsídios públicos a famílias (que incluem subsídios para custo de vida) e outras entidades privadas como percentagem do total dos gastos públicos por nível de educação e ano. Deve ser interpretado no contexto de setores públicos que diferem em dimensão e amplitude de responsabilidade em cada país.



Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos públicos com educação em todos os níveis educacionais como percentagem do total de gastos públicos em 2003.

Fonte: OECD. Tabelas B4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Outros destaques deste indicador

- O financiamento público da educação é uma prioridade social mesmo em países da OCDE onde existe pouco envolvimento público em outras áreas.
- Nos países da OCDE, o financiamento público para a educação nos níveis do ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior é, em média, três vezes maior do que para a educação superior. Isso se deve principalmente à matrícula amplamente universal, mas também à tendência de o setor privado investir parcelas mais altas no nível superior. Essa relação varia entre os países: para Canadá, Dinamarca e Finlândia, é menos do que o dobro; para a Coreia do Sul e o país parceiro Chile, é até cinco vezes maior. Este último número indica a proporção relativamente elevada de recursos privados destinados à educação superior na Coreia do Sul e no país parceiro Chile.
- Entre 1995 e 2003, os orçamentos públicos como porcentagem do PIB tenderam a declinar. A educação, entretanto, absorveu uma parcela crescente do volume total de gastos públicos na maioria dos países, embora, em média, não tenha crescido tão rapidamente quanto o PIB. Na Dinamarca, na Eslováquia, na Grécia, na Nova Zelândia e na Suécia houve mudanças particularmente significativas no financiamento público em favor da educação.
- Em média, entre os países da OCDE, 83% dos gastos públicos com educação são transferidos para instituições públicas. Em 75% dos países da OCDE e no país parceiro Brasil, a parcela de gastos públicos com educação transferida para instituições públicas é superior a 80%. A parcela desses gastos transferida para o setor privado é maior no nível superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior e atinge, em média, 28% entre os países da OCDE com dados disponíveis.

Contexto de políticas

Se os benefícios públicos decorrentes de determinado serviço são maiores do que os benefícios privados, os próprios mercados podem deixar de prestar esses serviços de maneira adequada, e o envolvimento do governo acaba sendo necessário. A educação é uma área em que todos os governos intervêm para custear ou direcionar o provimento de serviços. Como não há garantia de que os mercados irão proporcionar acesso igualitário a oportunidades educacionais, o financiamento público de serviços educacionais assegura que a educação não fique fora do alcance de alguns membros da sociedade.

Este indicador focaliza os gastos públicos com educação, mas também avalia as mudanças nesses gastos ao longo do tempo, em termos absolutos e em relação ao total dos gastos governamentais. A partir da segunda metade da década de 1990, a maioria dos países da OCDE empreendeu sérios esforços para consolidar os orçamentos públicos. A educação precisou competir por apoio financeiro público com uma ampla gama de outras áreas cobertas pelos orçamentos governamentais. Para examinar essa evolução, o indicador avalia a mudança em gastos com educação em termos absolutos e com relação a alterações no tamanho dos orçamentos públicos.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador mostra o total de gastos públicos com educação, o que inclui gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos para as famílias – como bolsas de estudo e empréstimos a estudantes para pagamento de taxas escolares e custos de subsistência – e outras entidades privadas que atuam na área da educação – como subsídios a empresas ou sindicatos que operam programas de aprendizagem profissional. Diferentemente dos indicadores precedentes, este indicador inclui também os subsídios públicos que não podem ser atribuídos a pagamentos feitos pelas famílias a instituições educacionais, tais como subsídios para custeio de despesas de subsistência de estudantes.

Os países da OCDE diferem quanto à maneira como usam o dinheiro público para a educação. Os recursos públicos podem ser encaminhados diretamente às escolas ou canalizados a instituições via programas governamentais ou por intermédio das famílias; podem também ficar restritos à aquisição de serviços educacionais ou ser utilizados para custear a subsistência de estudantes.

O volume total dos gastos públicos em todos os serviços, excetuando-se educação, inclui os gastos com o serviço da dívida – por exemplo, o pagamento de juros – não incluídos nos gastos públicos com educação. A razão dessa exclusão é que, para alguns países, é impossível separar os desembolsos para pagamentos de juros para a educação dos desembolsos para outros serviços. Isso significa que os gastos públicos com educação como porcentagem do volume total de gastos públicos podem estar subestimados nos países em que o pagamento de juros representa uma proporção alta do total dos gastos públicos com todos os serviços.

É importante examinar os investimentos públicos em educação juntamente com o investimento privado, como mostra o Indicador B3, a fim de obter um quadro total do investimento em educação.

Nível geral de recursos públicos investidos em educação

Em 2003, os países da OCDE destinaram à educação, em média, 13,3% do volume total de gastos públicos. Entretanto, os valores para países individuais variam de menos de 10% – na Alemanha,

na Grécia, na Itália e na República Checa – a mais de 20% – no México e na Nova Zelândia (Gráfico B4.1). Tal como no caso dos gastos com educação em relação ao PIB *per capita*, esses valores devem ser interpretados no contexto da demografia dos estudantes e das taxas de matrícula.

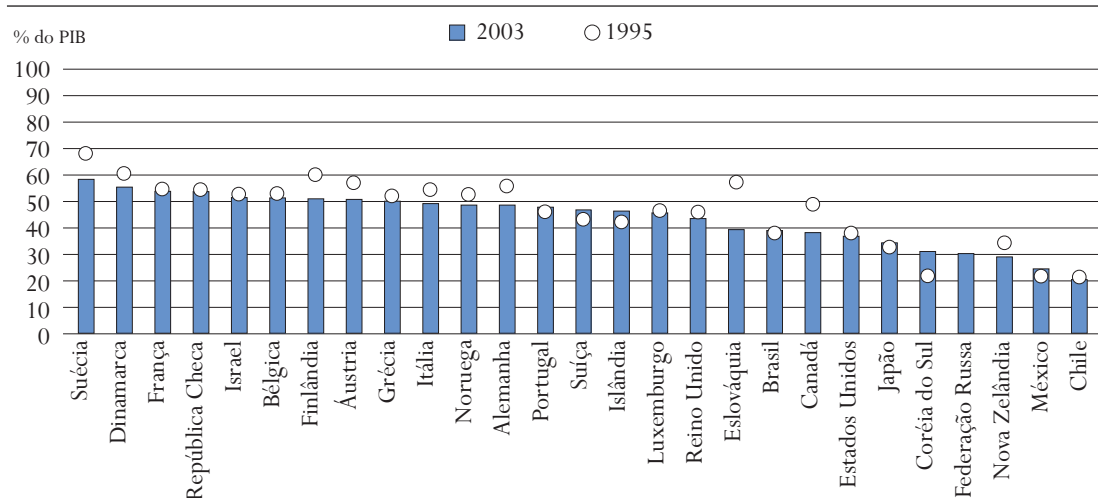
A proporção do financiamento do setor público para os diferentes níveis de educação varia amplamente entre os países da OCDE. Em 2003, os países da OCDE e parceiros destinaram entre 5,3% (Grécia) e 16,3% (México) do total dos gastos públicos à educação nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, e entre 1,6% (Itália) e 5,5 (Nova Zelândia) em educação superior.

Na média dos países da OCDE, o financiamento público para o ensino fundamental médio e pós-médio não-superior é três vezes maior do que o da educação superior, principalmente devido às taxas de matrícula (ver Indicador C1) ou à tendência de que a parcela privada nos gastos seja maior no nível superior. Essa relação varia de acordo com o país, de menos de duas vezes – no Canadá, na Dinamarca e na Finlândia – a mais de cinco vezes – na Coreia do Sul e no país parceiro Chile. Esse número indica uma proporção relativamente alta de recursos privados destinados à educação superior na Coreia do Sul e no país parceiro Chile (Tabela B4.1).

O financiamento público para a educação é uma prioridade social mesmo em países da OCDE em que existe pouco envolvimento público em outras áreas. Quando os gastos públicos com educação são analisados como proporção do volume total de gastos públicos, os tamanhos relativos dos orçamentos públicos – medidos como gastos públicos em relação ao PIB – devem ser levados em conta.

Entre os países da OCDE, a comparação entre o tamanho dos orçamentos públicos em relação ao PIB e a proporção de gastos públicos comprometidos com educação torna evidente que, mesmo em países com taxas relativamente baixas de gastos públicos, o nível de prioridade dada à educação é muito alto. Por exemplo, embora a parcela de gastos públicos destinados à educação na Coreia do

Gráfico B4.2. Total de gastos públicos como porcentagem do PIB (1995, 2003)



Nota: Este gráfico representa os gastos públicos com todos os serviços e não apenas os gastos públicos com educação. Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos públicos como porcentagem do PIB em 2003.

Fonte: OECD. Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Sul, nos Estados Unidos e no México esteja entre as mais altas dos países da OCDE (Gráfico B4.1), os gastos públicos totais correspondem a uma proporção relativamente baixa do PIB nesses países (Gráfico B4.2). Entre os países parceiros, observa-se uma situação similar no Chile.

Embora o padrão geral não seja claro, há evidências de que países com altas taxas de gastos públicos destinam à educação recursos proporcionalmente mais baixos. Apenas dois dos dez países com maiores gastos públicos em serviços públicos – Dinamarca e o país parceiro Israel – estão entre os dez que mais gastam com educação (Gráficos B4.1 e B4.2).

Tipicamente, de 1995 a 2003, os gastos públicos com educação cresceram mais depressa do que o total dos gastos públicos, porém não tanto quanto a renda nacional. O processo de consolidação orçamentária pressiona a educação assim como o faz com os demais serviços. No entanto, excetuando-se os casos de Canadá, Japão e República Checa, entre 1995 e 2003 os gastos com educação cresceram pelo menos tão rapidamente quanto os gastos com outras áreas públicas. Em média, a proporção dos orçamentos públicos destinada à educação nos países da OCDE cresceu de 12,0%, em 1995, para 13,3%, em 2003. Esses números sugerem que os maiores aumentos na parcela de gastos públicos com educação entre 1995 e 2003 ocorreram na Dinamarca (de 12,7% para 15,1%), na Eslováquia (de 8,8% para 11,2%), na Grécia (de 6,6% para 8,6%), na Nova Zelândia (de 16,5% para 22,6%) e na Suécia (de 10,7% para 12,8%).

Distribuição dos gastos públicos entre os setores público e privado

A maior parte do financiamento público da educação destina-se a instituições públicas: uma média de 83% dos gastos públicos é transferida a instituições públicas entre os países da OCDE. Em 75% desses países e no Brasil, a parcela de gastos públicos com educação transferida a instituições públicas é superior a 80%. Entretanto, em alguns países, recursos públicos significativos são transferidos a instituições privadas ou repassados diretamente às famílias, para dispêndio na instituição de sua escolha. Mais de 20% dos gastos públicos são distribuídos (direta ou indiretamente) ao setor privado na Dinamarca, na Nova Zelândia, na Noruega, no Reino Unido e nos países parceiros Chile e Israel. Na Bélgica e na Holanda, a maior parte dos recursos públicos vai para instituições que dependem do governo e são geridas por organismos privados, mas operam sob a égide do sistema educacional regular (Tabela B4.2).

Na média dos países da OCDE, nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, 11% do financiamento público para instituições educacionais são gastos com instituições com administração privada. Bélgica e Holanda são os únicos países em que a maior parte dos recursos destina-se a instituições com administração privada. De maneira geral, as transferências de recursos públicos para famílias e outras entidades privadas não são uma característica importante nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior. Na média dos países da OCDE, essas transferências representam 3% dos gastos públicos com educação, e somente na Dinamarca excedem 10%.

No nível superior, na média dos países da OCDE, a maior parte dos recursos públicos ainda é direcionada a instituições públicas, mas a parcela de gastos públicos transferidos ao setor privado é maior do que nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, e atinge, em média, 28% entre os países para os quais há dados disponíveis. Entretanto, há variações substanciais entre os países na parcela de gastos públicos destinados ao setor privado. No Reino Unido (onde não existem instituições públicas de ensino superior), na Bélgica, na Holanda e no país parceiro Israel, os gastos públicos destinam-se, principalmente, a instituições com administração privada.

A parcela de gastos públicos indiretamente transferidos ao setor privado é maior no nível superior do que nos demais, uma vez que é mais comum que famílias/estudantes recebam algumas transferências de recursos públicos no nível superior do que em outros níveis. Em média, 17% dos recursos públicos são transferidos indiretamente ao setor privado no ensino superior. Essas transferências resultam, em parte, de ajuda financeira atribuída a estudantes do ensino superior na forma de bolsas de estudo, doações e empréstimos (ver Indicador B5). A proporção de gastos públicos transferidos indiretamente ao setor privado é superior a 30% na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia e no país parceiro Chile.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2006). Os gastos com educação são expressos como porcentagem do total dos gastos do setor público de um país e como porcentagem do PIB. Os gastos públicos com educação incluem os gastos com instituições educacionais e subsídios para custeio de subsistência de estudantes e para outros gastos privados fora das instituições. Os gastos públicos com educação incluem os gastos de todas as entidades públicas, inclusive outros ministérios que não o de Educação, governos locais e regionais e outros órgãos públicos.

O total dos gastos públicos corresponde aos gastos correntes não reembolsáveis e aos gastos de capital de todos os níveis de governo: central, regional e local. Os gastos correntes incluem gastos de consumo final, pagamento de empréstimos, subsídios e outras transferências correntes – por exemplo, previdência social, assistência social, pensões e outros benefícios sociais. Os números referentes a totais de gastos públicos foram extraídos do Banco de Dados da OCDE para Contas Nacionais (ver Anexo 2) e utilizam o Sistema de Contas Nacionais 1993.

O glossário em www.oecd.org/edu/eq2006 apresenta a definição de instituições públicas, privadas dependentes do governo e privadas independentes.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2006).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>:

- **Tabela B4.3a.: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2003)**
- **Tabela B4.3b.: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (2003)**

Tabela B4.1

Total de gastos públicos com educação (1995, 2003)

Gastos públicos diretos com instituições educacionais, mais subsídios públicos a famílias (que incluem subsídios para custo de vida) e outras entidades privadas, como porcentagem do PIB e como porcentagem do total de gastos públicos, por nível de educação e ano

	Gastos públicos ¹ com educação como porcentagem do total de gastos públicos				Gastos públicos ¹ com educação como porcentagem do PIB				
	2003		1995		2003		1995		
	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	6,3	2,5	9,7	9,7	3,1	1,2	4,7	4,6
	Austrália	m	m	m	13,7	3,6	1,1	4,8	5,0
	Áustria	7,5	2,5	10,8	10,8	3,8	1,3	5,5	6,0
	Bélgica	7,9	2,6	11,8	m	4,0	1,3	6,1	m
	Canadá ^{2,3}	8,2	4,3	12,5	13,1	3,3	1,7	5,0	6,5
	Coréia do Sul	11,5	2,0	15,0	m	3,5	0,6	4,6	m
	Dinamarca ³	8,8	4,5	15,1	12,7	4,8	2,5	8,3	7,7
	Eslováquia ³	7,3	2,2	11,2	8,8	2,9	0,9	4,4	5,0
	Espanha	m	m	m	10,6	2,8	1,0	4,3	4,6
	Estados Unidos	10,4	4,0	15,2	m	3,9	1,5	5,7	m
	Finlândia	8,0	4,1	12,8	11,5	4,1	2,1	6,5	6,8
	França	7,5	2,2	11,0	m	4,0	1,2	5,9	m
	Grécia	5,3	2,5	8,0	6,6	2,6	1,5	4,3	3,1
	Holanda	m	m	m	m	3,4	1,3	5,1	5,1
	Hungria	m	m	m	12,9	3,7	1,2	5,9	5,3
	Irlanda	m	m	m	12,2	3,2	1,1	4,4	5,0
	Islândia ³	11,9	2,9	17,0	m	5,6	1,4	7,8	m
	Itália	7,4	1,6	9,9	9,1	3,6	0,8	4,9	4,9
	Japão ³	7,9	1,8	10,7	11,1	2,7	0,6	3,7	3,6
	Luxemburgo ¹	8,9	m	m	m	4,1	m	m	m
	México	16,3	4,0	23,8	22,4	4,0	1,0	5,8	4,6
	Noruega	9,9	4,8	15,7	15,3	4,8	2,3	7,6	7,4
	Nova Zelândia	16,1	5,5	22,6	16,5	4,8	1,6	6,8	5,6
	Polônia	m	m	m	11,9	4,2	1,1	5,8	5,3
	Portugal ³	8,9	2,2	12,4	11,9	4,2	1,1	5,9	5,4
	Reino Unido	8,8	2,4	11,9	11,4	4,0	1,1	5,4	5,2
República Checa	5,7	1,8	8,5	8,7	3,1	0,9	4,5	4,6	
Suécia	8,3	3,7	12,8	10,7	4,8	2,2	7,5	7,2	
Suíça	8,8	3,5	13,0	12,8	4,1	1,6	6,0	5,4	
Turquia	m	m	m	m	2,5	1,2	3,7	2,4	
<i>Média OCDE</i>	<i>9,0</i>	<i>3,1</i>	<i>13,3</i>	<i>12,0</i>	<i>3,8</i>	<i>1,3</i>	<i>5,5</i>	<i>5,3</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>7,6</i>	<i>2,7</i>	<i>11,2</i>	<i>10,6</i>	<i>3,7</i>	<i>1,3</i>	<i>5,5</i>	<i>5,4</i>	
Países parceiros	Brasil ²	8,8	2,5	12,2	11,2	3,4	1,0	4,7	3,9
	Chile ⁴	14,0	2,6	18,3	m	2,8	0,5	3,7	m
	Federação Russa	6,9	2,3	12,3	m	2,1	0,7	3,7	m
	Israel	8,9	2,5	13,7	13,5	4,6	1,3	7,0	7,0

1. Gastos públicos apresentados nesta tabela incluem subsídios públicos a famílias como ajuda para custo de vida, que não são gastos com instituições educacionais. Desse modo, os valores apresentados são superiores aos números sobre gastos públicos com instituições apresentados na Tabela B2.1a.

2. Ano de referência: 2002.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

Tabela B4.2

Distribuição do total de gastos públicos com educação (2003)

Gastos públicos com educação transferidos a instituições educacionais e transferências públicas ao setor privado como porcentagem do total de gastos públicos com educação por nível de educação

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Ensino superior			Todos os níveis de educação combinados			
	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	83,2	12,0	4,8	81,6	1,2	17,2	80,6	11,9	7,5
	Austrália	77,1	19,7	3,1	65,0	n	35,0	x	x	10,7
	Áustria	98,4	0,3	1,3	81,3	0,7	18,0	93,2	1,6	5,2
	Bélgica	44,8	52,7	2,5	35,2	48,9	15,8	43,9	50,9	5,1
	Canadá ^{1,2}	98,1	1,9	m	77,6	0,4	22,0	91,1	1,4	7,6
	Coréia do Sul	82,8	15,4	1,8	61,9	33,5	4,6	81,2	16,6	2,3
	Dinamarca ²	79,3	6,4	14,3	67,8	n	32,2	76,5	3,9	19,6
	Eslováquia ²	93,8	4,2	2,0	91,5	a	8,5	94,2	2,8	3,0
	Espanha	84,6	14,1	1,3	90,1	2,0	7,9	86,2	11,0	2,8
	Estados Unidos	99,8	0,2	a	70,3	11,8	17,8	91,5	3,8	4,7
	Finlândia	90,8	5,9	3,3	74,4	7,7	17,9	85,7	6,5	7,8
	França	84,3	12,6	3,1	86,6	5,2	8,2	85,7	10,5	3,8
	Grécia	99,7	a	0,3	94,0	a	6,0	97,9	a	2,1
	Holanda	22,9	70,6	6,5	a	74,1	25,9	17,5	71,4	11,1
	Hungria	85,1	9,2	5,7	80,5	4,7	14,7	86,0	7,3	6,7
	Irlanda	95,6	n	4,4	86,2	n	13,8	93,3	n	6,7
	Islândia ²	95,0	1,4	3,6	68,0	7,9	24,1	90,0	2,4	7,6
	Itália	95,2	2,8	2,0	81,2	1,8	17,0	92,9	2,5	4,6
	Japão ²	96,3	3,5	0,2	68,6	12,8	18,6	90,7	6,1	3,3
	Luxemburgo ²	97,7	m	2,3	m	m	m	m	m	m
	México	94,6	n	5,3	94,1	n	5,9	95,1	n	4,9
	Noruega	88,0	6,4	5,6	59,6	3,7	36,7	78,1	6,6	15,3
	Nova Zelândia	89,0	3,7	7,3	55,1	1,5	43,4	79,7	4,3	16,1
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal ²	92,5	6,1	1,4	97,4	m	2,6	92,4	6,1	1,5
	Reino Unido	76,7	23,2	0,2	a	75,3	24,7	63,0	32,0	5,0
	República Checa	91,5	3,6	4,9	92,8	1,0	6,2	92,6	2,8	4,6
	Suécia	87,3	6,4	6,3	66,9	4,7	28,4	81,5	6,2	12,3
Suíça	90,5	7,3	2,2	93,6	4,5	2,0	91,3	6,5	2,2	
Turquia	99,2	m	0,8	86,7	0,1	13,2	95,1	n	4,8	
Média OCDE	86,7	10,7	3,4	71,7	11,2	17,4	83,2	10,2	6,7	
Média UE19	83,5	13,5	3,7	71,0	14,2	15,6	80,2	13,4	6,4	
Países parceiros	Brasil ¹	95,0	a	5,0	88,0	a	12,0	93,5	a	6,5
	Chile ³	61,0	38,5	0,5	34,6	30,7	34,6	57,8	36,9	5,3
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	73,8	24,7	1,5	5,1	84,9	10,1	63,3	33,6	3,1

1. Ano de referência: 2002.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/086554011765>

TAXAS COBRADAS POR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUBSÍDIOS PÚBLICOS PARA ESTUDANTES E FAMÍLIAS

Este indicador analisa as relações entre as taxas escolares cobradas pelas instituições, gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais e subsídios públicos a famílias para custeio de subsistência do estudante. Analisa se os subsídios financeiros às famílias são fornecidos na forma de doações ou empréstimos e coloca questões importantes para esta discussão: bolsas de estudo/doações e empréstimos são mais adequados em países em que as instituições cobram taxas escolares mais elevadas? Os empréstimos constituem um meio eficaz para ajudar a aumentar a eficiência dos recursos financeiros investidos em educação, fazem diferença em alguns dos custos da educação para os beneficiários do investimento educacional? Ou os empréstimos a estudantes são menos adequados do que as doações, quando se trata de estimular estudantes de baixa renda a continuar sua educação? Embora essas questões não possam ser respondidas aqui, este indicador apresenta as políticas para taxas escolares e subsídios em diferentes países da OCDE.

Resultados básicos

Gráfico B5.1. Taxas escolares anuais médias cobradas por instituições públicas de ensino superior tipo A (ano letivo 2003-2004)

O gráfico mostra as taxas escolares anuais cobradas por instituições públicas de ensino superior tipo A para estudantes nativos em período integral, em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs. Países grafados em negrito indicam que as taxas escolares referem-se a instituições públicas, porém que mais de dois terços dos estudantes estão matriculados em instituições privadas.

Há imensas diferenças entre os países da OCDE e os países parceiros para os quais há dados disponíveis nas taxas escolares médias cobradas por instituições públicas de ensino superior tipo A. Em sete países da OCDE, as instituições públicas não cobram taxas escolares, mas em um terço dos países, taxas escolares anuais, que ultrapassam US\$ 2.000, são cobradas por instituições públicas para estudantes nativos. Entre os países da UE19, apenas na Holanda e no Reino Unido são cobradas taxas escolares anuais que representam mais de US\$ 1.000 por estudante em período integral; estas taxas são relativas a instituições dependentes do governo.



Nota: Este gráfico não leva em consideração doações, subsídios ou empréstimos que compensem parcial ou totalmente as taxas escolares do estudante.

1. Não há instituições públicas para este nível de educação e todos os estudantes estão matriculados em instituições dependentes do governo.

Fonte: OECD. Tabela B5.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Outros destaques deste indicador

- Em países da OCDE nos quais os estudantes são solicitados a pagar taxas escolares, os subsídios públicos são particularmente importantes para lhes dar acesso a oportunidades educacionais, independentemente de sua situação financeira. Por exemplo, na Austrália, na Nova Zelândia, no Reino Unido e no país parceiro Chile, subsídios públicos rigorosamente regulamentados são reservados para pagamentos a instituições educacionais.
- As baixas taxas escolares cobradas por instituições de ensino superior tipo A não estão associadas sistematicamente a uma baixa proporção de subsídios fornecidos a famílias/estudantes. Com exceção da Islândia, todos os países nórdicos sem taxas escolares destinam mais de 10% dos gastos públicos totais à educação superior, na forma de bolsas de estudo/doações planejadas para ajudar os estudantes a cobrir suas despesas de subsistência.
- Em média, 17% dos gastos públicos na educação superior destinam-se a apoiar estudantes, famílias e outras entidades privadas. Na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia e no país parceiro Chile, os subsídios públicos a famílias respondem por no mínimo 28% dos orçamentos públicos da educação superior.
- Em alguns países, os sistemas de empréstimos estudantis subsidiados funcionam com níveis elevados de participação no nível superior. É notável, por exemplo, que Austrália, Noruega, Nova Zelândia e Suécia – alguns dos países da OCDE que registram os maiores subsídios na forma de empréstimos a estudantes no nível superior – também cobram algumas das taxas de ingresso mais elevadas na educação de nível superior entre todos os países da OCDE.

Contexto de políticas

As decisões tomadas pelos formuladores de políticas com relação ao montante das taxas escolares cobradas pelas instituições educacionais influenciam tanto o custo dos estudos superiores para os estudantes como os recursos disponíveis para as instituições de ensino superior. Os subsídios aos estudantes e famílias alavancam políticas que permitem que os governos incentivem a participação na educação – particularmente entre estudantes de famílias de baixa renda –, cobrindo parte do custo da educação e despesas relacionadas. Desse modo, os governos buscam resolver questões de acesso e igualdade de oportunidades. Portanto, o sucesso de tais subsídios deve ser avaliado, pelo menos em parte, por meio da análise dos indicadores de participação, retenção e conclusão. Além disso, os subsídios públicos desempenham um papel importante no financiamento indireto das instituições educacionais.

A canalização de recursos para instituições por intermédio dos estudantes também pode ajudar a aumentar a concorrência entre instituições. Uma vez que a ajuda aos custos de subsistência pode substituir o trabalho, os subsídios públicos podem reforçar o desempenho educacional ao permitir que os alunos estudem em período integral e trabalhem poucas horas, ou mesmo que não trabalhem.

Os subsídios públicos são oferecidos sob diversas formas: subsídios baseados na carência de recursos, descontos familiares para todos os estudantes, redução de tributos para os estudantes ou seus pais, ou outras transferências para as famílias. Os incentivos para que estudantes de baixa renda participem da educação podem ser menores quando gerados por subsídios incondicionais – tais como reduções tributárias ou descontos para as famílias – do que quando resultam de subsídios baseados na carência de recursos. Entretanto, os subsídios incondicionais ainda podem ajudar a reduzir as disparidades entre as famílias cujos filhos participam do sistema educacional e aquelas cujos filhos estão fora do sistema.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador mostra a média das taxas escolares cobradas em instituições públicas e privadas de ensino superior tipo A. O indicador não faz distinção entre taxas escolares por tipo de programa, mas apresenta uma visão geral das taxas escolares no ensino superior tipo A por tipo de instituição, bem como as proporções de estudantes que recebem ou não bolsas de estudo/doações que cobrem plena ou parcialmente as taxas escolares. Os montantes das taxas escolares e as proporções de estudantes a eles associadas devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam da média ponderada entre os principais programas do ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais.

Este indicador mostra também a proporção de gastos públicos na educação de nível superior transferidos a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Parte desses recursos é gasta indiretamente com instituições educacionais – por exemplo, quando os subsídios são utilizados para pagamento de taxas escolares. Outros subsídios para a educação não estão relacionados a instituições educacionais, como é o caso dos subsídios para custos de subsistência dos estudantes.

O indicador faz distinção entre bolsas de estudo e doações, que são subsídios não-reembolsáveis, e empréstimos, que devem ser reembolsados. Entretanto, não faz distinção entre diferentes tipos de doações e empréstimos, tais como bolsas de estudo, descontos para as famílias e subsídios em espécie.

Os governos também podem apoiar estudantes e famílias por meio de redução tributária e de encargos sobre créditos. Esses subsídios não são cobertos por este indicador.

O indicador relata o volume total de empréstimos a estudantes, de modo a fornecer informações sobre o nível de apoio recebido. O indicador não leva em conta os reembolsos, ainda que estes possam reduzir substancialmente os custos reais dos empréstimos. O volume bruto de empréstimos, incluindo bolsas de estudo e doações, fornece uma medida adequada da ajuda financeira oferecida aos estudantes que atualmente participam do sistema educacional. Ainda que os pagamentos de juros e do principal por parte dos beneficiários sejam levados em consideração para avaliar o custo líquido dos empréstimos a estudantes para financiadores públicos e privados, esses pagamentos normalmente não são feitos pelos estudantes atuais, e sim por ex-estudantes. Além disso, na maioria dos países, os reembolsos dos empréstimos não vão para as autoridades do setor da educação, e, desse modo, o dinheiro não fica disponível para cobrir outros gastos com educação.

Uma vez que atualmente não há métodos comparáveis internacionalmente para calcular os custos líquidos de programas de empréstimos a estudantes, tais empréstimos devem ser tratados de acordo com a utilização provável dos dados. Assim sendo, o indicadores da OCDE levam em conta o volume total de bolsas de estudo e empréstimos (valor bruto) ao discutir a ajuda financeira aos estudantes atuais.

Também é comum que os governos garantam o reembolso de empréstimos a estudantes feitos por financiadores privados. Em alguns países da OCDE, essa forma indireta de subsídio é tão ou mais significativa do que a ajuda financeira direta oferecida aos estudantes. No entanto, por razões de comparabilidade, o indicador leva em conta apenas os montantes relacionados a transferências públicas para empréstimos privados concedidos a entidades privadas, e não o valor total de empréstimos gerados.

Alguns países da OCDE também encontram dificuldade para quantificar o volume de empréstimos que podem ser atribuídos aos estudantes. Por esse motivo, os dados sobre empréstimos a estudantes devem ser tratados com cautela.

Anuidades cobradas por instituições educacionais de ensino superior tipo A

Observam-se grandes diferenças entre os países da OCDE e parceiros na média das taxas escolares cobradas por instituições educacionais de nível superior tipo A. Não existem taxas escolares cobradas por instituições públicas em sete países da OCDE, incluindo os países nórdicos, a Eslováquia e a República Checa. No entanto, um terço dos países cobra anuidades que excedem US\$2.000 no caso de estudantes nativos em instituições públicas. Nos Estados Unidos, os valores para estudantes nativos chegam a mais de US\$4.500 em instituições públicas. Entre os 19 países da UE, anuidades que chegam a mais de US\$1.000 por estudante nativo em período integral são cobradas apenas na Holanda e no Reino Unido, mas esses valores estão relacionados a instituições privadas dependentes do governo (Tabela B5.1 e Gráfico B5.1).

Entre os países da OCDE e parceiros, não há um modelo único para o financiamento de instituições de ensino superior tipo A, tampouco existe uma relação clara entre o volume de taxas escolares cobradas dos estudantes e o volume de apoio financeiro que podem receber para cobrir essas taxas. Assim, os países da OCDE com níveis elevados de taxas escolares não são necessariamente aqueles com as proporções mais altas de estudantes que recebem bolsas de estudo/doações para

pagamento de taxas escolares. Os cinco países em que as taxas escolares cobradas pelas instituições educacionais públicas de ensino superior tipo A excedem US\$3.600 – Austrália, Coréia do Sul, Estados Unidos, Japão e o país parceiro Chile – apresentam padrões distintos. No Japão, os estudantes matriculados em período integral em programas de ensino superior tipo A não recebem do governo bolsas de estudo/doações para pagamento de taxas escolares. No entanto, esses subsídios são concedidos a cerca de três em cada quatro estudantes na Austrália, quase um em cada dois na Coréia do Sul e um em cada quatro nos Estados Unidos. No Japão, alguns estudantes que apresentam desempenho acadêmico destacado, mas têm dificuldade para financiar seus estudos, podem beneficiar-se de reduções de taxas escolares e/ou taxas de matrícula, ou mesmo receber isenção total de pagamento.

Inversamente, os países com os níveis mais baixos de taxas escolares cobradas em instituições públicas para programas de ensino superior tipo A podem ter proporções bastante significativas de estudantes que recebem bolsas de estudo e doações que cobrem totalmente os valores das taxas escolares. Na comunidade flamenga da Bélgica, na Espanha, na França e em Portugal, as taxas escolares representam menos de US\$900 por ano. Mesmo assim, no mínimo um em cada cinco estudantes recebe um subsídio público que cobre integralmente as taxas escolares (Tabela B5.1).

O montante de taxas escolares cobradas por instituições educacionais públicas pode diferir entre os estudantes matriculados no mesmo programa. Diversos países fazem distinção no montante da mensalidade cobrada de acordo com a cidadania dos estudantes. Na Áustria, por exemplo, a taxa média cobrada por instituições públicas para alunos não cidadãos dos países da UE ou do EEA é duas vezes maior do que a mensalidade cobrada de outros estudantes. Esse tipo de diferenciação também aparece na Austrália, no Canadá, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Turquia e no Reino Unido e será estendido à Dinamarca a partir do ano letivo 2006-2007. Com exceção da Eslováquia, nesses países a variação das taxas escolares de acordo com a nacionalidade também é significativa. Em outros países, os estudantes não-nativos podem pagar de duas até cerca de dez vezes o montante cobrado de um estudante nativo, e a diferença é mais marcante no Reino Unido, onde, em média, a taxa cobrada dos cidadãos da União Européia chega a US\$1.794 contra uma taxa de até US\$17.874 cobrada dos estudantes provenientes de outros países (Tabela B5.1). Esse tipo de diferenciação política pode reduzir os fluxos de estudantes internacionais (ver Indicador C3), a menos que recebam alguma ajuda financeira do próprio país de origem.

Anuidades cobradas por instituições privadas

As anuidades cobradas por instituições privadas variam consideravelmente entre os países da OCDE e parceiros, bem como nos dos próprios países. Em sua maioria, os países da OCDE e parceiros cobram taxas escolares mais elevadas em instituições privadas do que em instituições públicas. Finlândia e Suécia são os únicos países em que não existem taxas escolares nem nas instituições públicas nem nas instituições privadas. Entretanto, a variação no interior dos países tende a ser a mais elevada naqueles com as maiores proporções de estudantes matriculados em instituições privadas independentes de ensino superior tipo A. Entretanto, as taxas escolares cobradas por instituições públicas dependentes do governo não são muito diferentes na maioria dos países. A maior autonomia das instituições privadas independentes em comparação com as instituições públicas dependentes do governo explica parcialmente esse fato. Por exemplo, Coréia do Sul e Japão têm cerca de 75% dos estudantes matriculados em instituições privadas independentes e, ao mesmo tempo, mostram a maior variação entre as próprias instituições privadas independentes (Indicador C2 e Tabela B5.1).

Subsídios públicos a famílias e outras entidades privadas

Em média, os países da OCDE gastam 0,4% de seu PIB em subsídios públicos a famílias e outras entidades privadas para todos os níveis de educação combinados. A proporção dos orçamentos educacionais gasta em subsídios a famílias e entidades privadas é muito mais alta no ensino superior do que nos níveis de ensino fundamental, médio e pós-médio não-superior e representa 0,25% do PIB. Os subsídios mais elevados no ensino superior com relação ao PIB ocorrem na Noruega (0,85% do PIB), seguida da Dinamarca (0,80%), da Nova Zelândia (0,72%), da Suécia (0,61%) e da Austrália (0,40%) (Tabela B5.2 e Tabela B5.3, disponível no *site*).

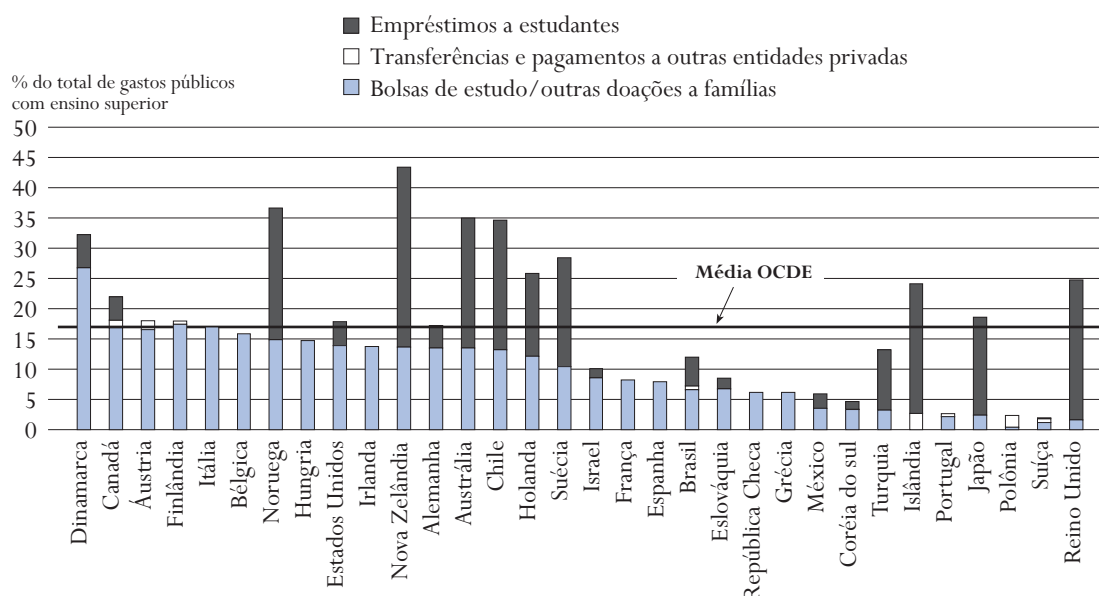
Os países da OCDE gastam, em média, 17% de seus orçamentos públicos em subsídios para a educação de ensino superior repassados a famílias e outras entidades privadas (Gráfico B5.2). Na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia e no país parceiro Chile, os subsídios públicos respondem por 28% ou mais dos gastos públicos com ensino superior. Apenas Coréia do Sul, Polônia, Portugal e Suíça gastam menos de 5% de seu volume total de gastos com ensino superior em subsídios (Tabela B5.2).

De que maneira os subsídios são utilizados: custos de subsistência de estudantes e taxas escolares

As baixas taxas escolares cobradas pelas instituições não estão sistematicamente associadas a uma baixa proporção de subsídios fornecidos a famílias/estudantes. Com exceção da Islândia, os países nórdicos em que as instituições educacionais públicas não cobram taxas escolares destinaram, por exemplo, mais de 10% do total dos gastos públicos a bolsas de estudo/doações a estudantes para

Gráfico B5.2. Subsídios públicos para educação, no ensino superior (2003)

Subsídios públicos para educação concedidos a famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação, no ensino superior, por tipo de subsídio



Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela do total de gastos públicos com educação destinada a bolsas de estudo/outras doações a famílias, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Fonte: OECD. Tabelas B5.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

B5

cobrir gastos de subsistência, enquanto na Coreia do Sul as bolsas de estudo/doações representam apenas 3 % do total dos gastos públicos (Tabelas B5.1 e B5.2).

Em países da OCDE onde os estudantes devem pagar taxas escolares, os subsídios públicos são de particular importância, a fim de oferecer aos estudantes acesso a oportunidades educacionais, independentemente de sua situação financeira. Por exemplo, na Austrália, na Nova Zelândia, no Reino Unido e no país parceiro Chile, os subsídios públicos são reservados para pagamentos a instituições educacionais e são rigorosamente controlados (Tabelas B5.1 e B5.2). Na Austrália, no contexto do Esquema de Contribuição da Educação Superior (ECES), os estudantes podem escolher como pagar suas contribuições para o ensino superior: à vista, por semestre, recebendo um desconto de 25%, ou reembolsando contribuições acumuladas por meio do sistema de imposto quando sua renda anual exceder um patamar mínimo. Para os fins dos indicadores da OCDE, o ECES é considerado um esquema de empréstimo, embora os estudantes possam não considerar os pagamentos postergados como empréstimo. Nos países da OCDE em que as taxas escolares são substanciais, uma proporção do subsídio público às famílias é efetivamente reservada para pagamentos a instituições educacionais, mesmo na ausência de uma política oficial.

Os países da OCDE utilizam diferentes combinações de doações e empréstimos para subsidiar custos de subsistência dos estudantes

A conveniência ou não de prover subsídios financeiros a famílias, principalmente na forma de doações ou empréstimos, constitui uma questão básica em muitos países da OCDE. Os governos oferecem subsídios para custos de subsistência dos estudantes ou custos educacionais na forma de diferentes combinações de doações e empréstimos. Os defensores dos empréstimos a estudantes argumentam que o dinheiro gasto com empréstimos rende mais: se o montante gasto em doações fosse utilizado para garantir ou subsidiar empréstimos, haveria mais ajuda disponível para a totalidade dos estudantes e o acesso global seria ampliado. Os empréstimos também alteram parte dos custos da educação para aqueles que se beneficiam principalmente de investimentos educacionais. Os opositores dos empréstimos argumentam que empréstimos a estudantes são menos eficazes do que doações para incentivar aqueles de baixa renda a prosseguir na educação. Argumentam também que empréstimos podem ser menos eficientes do que se espera, devido aos vários subsídios oferecidos àqueles que tomam emprestado ou aos que financiam e aos custos de administração e serviço da dívida. Diferenças culturais entre países e dentro dos países também podem afetar a disposição dos estudantes para assumir um empréstimo.

O Gráfico B5.2 mostra a proporção dos gastos públicos com educação destinados a empréstimos, doações e bolsas de estudo e outros subsídios a famílias no ensino superior. Doações e bolsas de estudo incluem descontos à família e outros subsídios específicos, mas excluem reduções tributárias. Cerca de 50% dos relatos dos 31 países da OCDE e parceiros que fornecem dados restringem-se exclusivamente a doações/bolsas de estudo e transferências/pagamentos a outras entidades privadas. Com exceção da Islândia, que oferece apenas empréstimos, os demais países da OCDE oferecem aos estudantes tanto doações e bolsas de estudo como empréstimos. De modo geral, os subsídios mais elevados são oferecidos pelos países da OCDE que concedem empréstimos estudantis. Na maioria dos casos, esses países gastam uma proporção de seus orçamentos acima da média apenas em doações e bolsas de estudo (Gráfico B5.2 e Tabela B5.2).

Ao introduzir um sistema de empréstimo a estudantes, a motivação dos governos muitas vezes pode ser reduzir o custo de um setor do ensino superior em expansão. Os maiores subsídios na forma

Gráfico B5.3. Tipos de subsídios públicos disponíveis para ensino superior

X: Este tipo de subsídio público existe
a: Este tipo de subsídio público não existe
m: ausência dados

	Austrália	Bélgica (fl.) ¹	Bélgica (fr.)	Canadá	Coréia do Sul	Dinamarca	Estados Unidos ³	Eslováquia	Espanha	Finlândia	França	Holanda ²	Hungria	Islândia	Itália	Japão	México	Noruega	Nova Zelândia	Reino Unido	Rep. Checa	Suécia	Suíça	Turquia	Chile	Israel
Bolsa de estudos e doações semelhantes																										
Bolsas de estudo e doações semelhantes destinadas a taxas escolares (bolsa de estudos para pesquisas, recompensas, bolsas de estudo)	X	X	X	X	X	a	X	a	X	a	a	X	a	a	X	a	X	a	X	X	a	a	a	a	X	X
Bolsas de estudo e doações semelhantes para objetivos gerais, incluindo ajuda de custo (bolsa de estudos para pesquisas, recompensas, bolsas de estudo)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Subsídios específicos em dinheiro ou espécie																										
Moradia	X	a	m	m	m	a	X	X	a	X	X	a	X	a	X	m	a	X	a	a	a	a	a	X	a	m
Subsídios específicos para transporte	X	a	m	m	m	X	X	X	X	a	X	X	X	a	X	m	X	X	a	a	X	a	a	m	a	m
Subsídios específicos para despesas médicas	a	a	a	m	m	a	X	X	a	a	X	a	a	a	a	m	X	m	a	a	X	a	a	X	a	m
Subsídios específicos para livros e suprimentos	X	a	a	m	m	a	X	a	X	a	a	a	X	a	a	m	a	a	X	a	a	a	a	X	a	m
Subsídios específicos para objetivos sociais e recreacionais	a	a	m	m	m	a	X	X	a	a	X	a	X	a	X	m	X	X	a	a	a	a	a	X	a	m
Subsídios específicos para estudos no exterior, inclusive taxas a serem pagas no exterior	a	a	a	m	m	a	X	a	a	X	X	a	X	a	X	m	X	X	a	a	X	X	a	X	X	m
Outros subsídios específicos	a	a	X	m	m	a	X	m	a	X	X	a	X	a	X	m	a	X	a	a	a	a	a	X	m	m
Subsídios a famílias ou crianças condicionados ao status do estudante																										
Subsídios a famílias ou crianças condicionados ao status do estudante	X	X	X	m	a	a	a	X	a	a	m	X	a	a	X	a	a	X	X	X	X	X	X	a	a	a
Empréstimos públicos ou privados																										
Empréstimos públicos a estudantes que cobrem apenas taxas escolares	X	a	m	m	m	a	X	a	a	a	a	a	a	X	a	a	X	X	X	a	a	a	a	X	X	X
Empréstimos públicos a estudantes para propósitos gerais, inclusive ajuda de custo	a	a	m	m	m	X	X	X	a	a	a	X	X	X	X	a	X	X	X	a	X	X	X	X	X	X
Subsídios do governo ou garantias governamentais para empréstimos a estudantes fornecidos por instituições financeiras privadas	X	X	a	X	m	a	X	a	m	X	a	a	a	a	X	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Empréstimos privados, não subsidiados ou não garantidos pelo governo	a	m	m	X	m	X	X	m	m	a	m	X	a	a	X	m	X	m	a	a	a	a	X	m	X	a
Créditos de impostos ou deduções																										
Créditos de impostos ou deduções para taxas escolares	X	X	m	X	m	a	X	a	a	a	a	X	X	a	X	a	a	a	a	a	a	a	a	a	m	a
Créditos de impostos ou deduções para famílias para apoio a alunos/estudantes	a	X	m	X	m	a	a	X	a	a	X	X	a	a	X	m	a	a	a	a	X	a	X	a	m	a
Outras reduções de impostos e créditos de impostos	a	a	m	m	a	a	a	X	a	X	a	a	a	a	X	m	a	X	a	a	a	a	a	a	m	a

1. Subsídios específicos em dinheiro ou espécie não são pagos ao estudante, mas às instituições que apresentam um orçamento específico para instalações de estudantes (provimento de bem-estar ao estudante).

2. Ensino superior exclui ISCED 5B.

3. Subsídios em dinheiro ou espécie são oferecidos apenas a algumas instituições, não por nível federal sistemático.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

de empréstimos a estudantes ocorrem geralmente em países com as maiores taxas de participação no ensino superior, tais como Austrália, Noruega, Nova Zelândia e Suécia (ver Indicador C2). As exceções incluem Finlândia, com a terceira maior taxa de ingresso no ensino superior tipo A, mas sem um sistema público de empréstimos a estudantes; e Reino Unido, cuja taxa de ingresso no ensino superior tipo A fica abaixo da média, mas que oferece um dos maiores subsídios na forma de empréstimos a estudantes.

Reembolso de empréstimos

O reembolso de empréstimos públicos pode ser uma fonte substancial de renda para os governos e reduzir significativamente o custo desses subsídios. Os relatos atuais de gastos familiares com educação como parte dos gastos privados (ver Indicador B3) não levam em conta o reembolso por parte daqueles que receberam empréstimos públicos anteriormente. Esses reembolsos podem representar uma carga substancial para os indivíduos e têm impacto sobre a decisão de participar da educação superior. Entretanto, muitos países da OCDE vinculam o reembolso de empréstimos ao nível de renda dos formandos.

Uma vez que os reembolsos de empréstimos são feitos por ex-alunos que tomaram empréstimos alguns anos antes, torna-se difícil estimar os custos reais desses subsídios. Assim sendo, os empréstimos são apresentados unicamente em valores brutos. Não é possível fazer comparações internacionais dos reembolsos totais no mesmo período de referência, uma vez que esses valores são fortemente influenciados por mudanças nos esquemas de distribuição de empréstimos e por mudanças nos números de estudantes que recebem empréstimos.

Diferentes formas de subsídio público

Em 11 de 22 países da OCDE e parceiros que fornecem dados, os estudantes recebem no mínimo três dos subsídios específicos em dinheiro ou em espécie listados no Gráfico B5.3. Estados Unidos, França, Hungria, Itália, Noruega e Turquia registram a maior diversidade em subsídios em dinheiro ou em espécie, com no mínimo cinco tipos de subsídios oferecidos aos estudantes do ensino superior (ver Gráfico B5.3). Os subsídios mais comuns, oferecidos por 11 países, destinam-se a transporte e a estudos no exterior. Seguem-se os subsídios específicos para alojamento e fins sociais e recreacionais, disponíveis, respectivamente, em nove e oito países da OCDE e parceiros. Outros subsídios específicos para serviços médicos – na Eslováquia, nos Estados Unidos, na França, no México, na República Checa e na Turquia – e para livros e suprimentos – na Austrália, na Espanha, nos Estados Unidos, na Hungria, na Nova Zelândia e na Turquia – são oferecidos em apenas seis países para os quais há dados disponíveis. São poucos os países que dispõem de dados sobre subsídios específicos, especialmente aqueles concedidos em espécie, não em dinheiro. No Canadá, na Coreia do Sul, no Japão, no Reino Unido e no país parceiro Israel, esses subsídios específicos existem, porém não podem ser quantificados. No Gráfico B5.3, são indicados como ausentes.

Descontos para famílias e filhos vinculados ao *status* de estudante existem em 50% dos países da OCDE e parceiros. Entretanto, há diferenças entre os países quanto à concessão desses descontos à família em que o estudante cresceu (os pais do estudante) ou para a família do estudante quando adulto (cônjuge e filhos do estudante). As reduções de impostos são outra modalidade importante de subsídio público, mas existem em um número reduzido de países em comparação com as doações à família e à criança vinculadas ao *status* de estudante. Enquanto bolsas de estudo e doações são oferecidas principalmente após determinação de elegibilidade financeira ou direcionadas de

algum outro modo, reduções tributárias e descontos familiares, em muitos casos, não levam em conta as necessidades e a renda dos estudantes e de suas famílias. As reduções tributárias fazem parte do sistema de subsídio na Austrália, na Bélgica (fl.), no Canadá, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Finlândia, na França, na Holanda, na Hungria, na Itália, na Noruega, na República Checa e na Suíça (Gráfico B5.3). Em alguns países, os reembolsos de empréstimos feitos por ex-alunos estão sujeitos a reduções tributárias. Essas reduções não existem ou são insignificantes na Dinamarca, na Espanha, no México, na Nova Zelândia, no Reino Unido, na Suécia, na Turquia e no país parceiro Israel.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006). Os dados sobre taxas escolares cobradas por instituições educacionais foram coletados em pesquisa especial realizada em 2006 e referem-se ao ano letivo 2003-2004. Os volumes de taxas escolares e as proporções associadas de estudantes devem ser interpretados com cautela, pois resultam de média ponderada dos principais programas de ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais.

Os subsídios públicos a famílias incluem as seguintes categorias: i) doações/bolsas de estudo; ii) empréstimos públicos a estudantes; iii) dotações à família ou à criança vinculadas ao *status* de estudante; iv) subsídios públicos em dinheiro ou em espécie, especificamente para alojamento, transporte, despesas médicas, livros e suprimentos, finalidades sociais, recreacionais e outras; e v) subsídios inter-relacionados para empréstimos privados.

Os gastos com empréstimos a estudantes são relatados em valores brutos, ou seja, sem subtrair ou descontar reembolsos ou pagamentos de juros feitos pelos beneficiários (estudantes ou famílias). Isso ocorre porque o volume total de empréstimos, incluindo bolsas de estudo e doações, fornece uma medida adequada da ajuda financeira aos atuais participantes do sistema educacional.

Os custos públicos relacionados a empréstimos privados garantidos pelos governos estão incluídos como subsídios a outras entidades privadas. Diferentemente do que se refere aos empréstimos públicos, nesse caso apenas os custos líquidos dos empréstimos estão incluídos.

O valor de reduções tributárias ou créditos a famílias e estudantes não está incluído.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação podem não ser comparáveis aos dados apresentados na edição 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura, introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>:

- **Tabela B5.3: Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2003)**

Tabela B5.1

Taxas escolares médias anuais estimadas cobradas por instituições educacionais de ensino superior tipo A (ano letivo 2003-2004)

Em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando PPCs, por tipo de instituição, baseado em estudantes em período integral

As quantias de taxas escolares e proporções de estudantes associadas devem ser interpretadas com cautela, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados medidas representativas adequadas e mostram a diferença, entre os países, das taxas escolares cobradas pelas principais instituições educacionais e para a maioria dos estudantes.

	Porcentagem de estudantes em período integral matriculados em:		INSTITUIÇÕES PÚBLICAS				Comentários	
	instituições públicas	instituições privadas	Taxas escolares médias anuais em US\$ cobradas pelas instituições (para estudantes em período integral)	Porcentagem de estudantes				
				que recebem bolsas de estudo/doações que cobrem totalmente as taxas escolares	que recebem bolsas de estudo/doações que cobrem parcialmente as taxas escolares	que não recebem bolsas de estudo/doações em apoio às taxas escolares		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)			
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	m	m	m	m	m		
	Austrália	99,9	0,1	5 289	n	27,2	72,8	Taxas escolares de 3 781 para estudantes nativos, 10 825 para estudantes estrangeiros.
	Áustria	90,0	10,0	853	m	m	m	Taxas escolares de 800 para estudantes da UE/EEA, 1 600 para outros.
	Bélgica (Fl.) ¹	48,8	51,2	540	21,5	1,0	77,5	
	Bélgica (Fr.) ¹	34,2	65,8	658	12,0	x(4)	88,0	
	Canadá	m	m	3 267	m	m	m	Taxas escolares de 2 967 para estudantes nativos, 7 931 para outros.
	Coréia do Sul	22,3	77,7	3 623 [de 1955 a 7743]	9,8	34,4	55,8	Apenas programas de primeira graduação. Taxas escolares médias excluem a taxa de admissão cobrada pela escola pelo primeiro ano.
	Dinamarca	99,7	0,3	Sem taxas escolares	a	a	a	
	Eslováquia	99,3	0,7	Sem taxas escolares	a	a	a	Taxas escolares médias de 182 cobradas por alguns estudantes que não sejam da UE/EEA.
	Espanha	87,4	12,6	801 [de 668 a 935]	20,0	11,0	69,0	
	Estados Unidos	69,2	30,8	4 587	x(5)	77,0	23,0	Taxas escolares médias incluem apenas o custo para estudantes nativos (no estado). Estudantes nativos de outros estados e estudantes estrangeiros pagam em média 12 320.
	Finlândia	87,0	13,0	Sem taxas escolares	a	a	a	
	França	90,0	10,0	De 156 a 462	24,6	x(6)	75,4	Apenas universidades. As taxas escolares incluem 86% de estudantes matriculados em instituições públicas no ensino superior tipo A.
	Grécia	m	m	m	m	m	m	
	Holanda	a	100,0	a	a	a	a	
	Hungria	88,3	11,7	351	m	m	m	O termo "taxas escolares" não é utilizado. Entretanto, a capacitação de cerca de 85% de estudantes é financiada pelo estado (em um número limitado, regulamentado no nível central); a outra parcela paga uma contribuição denominada "custo de reembolso" (cobrada pelas instituições). A soma anual dos "custos de reembolso" difere por instituição e por campo de capacitação, não existindo dados agregados precisos.
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	
	Islândia	87,0	13,0	Sem taxas escolares	a	a	a	
	Itália	93,7	6,3	983	9,4	9,5	81,1	
Japão	24,9	75,1	3 747	n	n	100,0	Taxas escolares médias excluem taxa de admissão cobrada pelas escolas pelo primeiro ano (2 171, em média).	
Luxemburgo	a	a	a	a	a	a		
México	66,1	33,9	m	n	n	100,0		
Noruega	88,0	12,0	Sem taxas escolares	a	a	a		
Nova Zelândia ²	98,1	1,9	2 538	1,0	30,0	69,0	Taxas escolares médias excluem estudantes internacionais.	
Polônia	m	m	m	m	m	m		
Portugal	72,1	27,9	868	19,2	n	80,8		
Reino Unido	a	100,0	a	a	a	a		
Rep. Checa	95,0	5,0	Sem taxas escolares	a	a	a		
Suécia	93,3	6,7	Sem taxas escolares	a	a	a		
Suíça	95,0	5,0	De 566 a 1 132	12,8	n	87,2		
Turquia	100,0	n	274	n	n	100,0	Taxas escolares de 264 para estudante nativo, 864 para outros.	
Países parceiros	Chile	30,1	69,1	3 845	m	m	m	
	Israel	11,1	88,9	2 300	m	m	m	

1. Taxas escolares cobradas por programas são as mesmas em instituições públicas e privadas, mas a distribuição de estudantes difere entre instituições públicas e privadas, o que explica o fato de a média ponderada não ser a mesma.

2. Ensino superior tipo A inclui programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

Tabela B5.1 (continuação)

Taxas escolares médias anuais estimadas cobradas por instituições educacionais de ensino superior tipo A (ano letivo 2003-2004)

Em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando PPCs, por tipo de instituição, baseado em estudantes em período integral

As quantias de taxas escolares e as proporções de estudantes associadas devem ser interpretadas com cautela, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados medidas representativas adequadas e mostram a diferença, entre os países, das taxas escolares cobradas pelas principais instituições educacionais e para a maioria dos estudantes.

	INSTITUIÇÕES PRIVADAS					
	Taxas escolares médias anuais em US\$ cobradas pelas instituições (para estudantes em período integral)	Porcentagem de estudantes			Comentários	
		que recebem bolsas de estudo/doações que cobrem totalmente as taxas escolares	que recebem bolsas de estudo/doações que cobrem parcialmente as taxas escolares	que não recebem bolsas de estudo/doações em apoio as taxas escolares		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	m	m	m		
	Austrália	13 420	n	n	100,0	Taxas escolares de 13 420 para estudantes nativos e estrangeiros.
	Áustria	800	m	m	m	
	Bélgica (fl.) ¹	536	18,6	0,9	80,5	Exclui instituições privadas independentes.
	Bélgica (fr.) ¹	751	x(4)	x(4)	x(6)	
	Canadá	m	m	m	m	
	Coréia do Sul	6 953 [de 2 143 a 9 771]	3,9	24,5	71,6	Apenas programas de primeira graduação. Taxas escolares médias excluem a taxa de admissão cobrada pela escola pelo primeiro ano.
	Dinamarca	m	m	m	m	
	Eslováquia	m	m	m	m	
	Espanha	m	n	4,7	95,3	
	Estados Unidos	17 777	x(9)	87,0	13,0	Taxas escolares médias incluem apenas estudantes nativos (no estado).
	Finlândia	Sem taxas escolares	a	a	a	
	França	De 500 a 8 000	m	m	m	
	Grécia	m	m	m	m	
	Holanda	1 565	82,5	2,5	15,0	
	Hungria	991	m	m	m	O termo "taxas escolares" não é utilizado. Entretanto, a capacitação de cerca de 60% de estudantes é financiada pelo estado (em um número limitado, regulamentado no nível central); a outra parcela paga uma contribuição denominada "custo de reembolso" (cobrada pelas instituições). A soma anual dos "custos de reembolso" difere por instituição e por campo de capacitação, não existindo dados agregados precisos.
	Irlanda	m	m	m	m	
	Islândia	3000 [de 2100 a 4400]	m	m	m	
	Itália	3 992	6,7	1,4	91,9	
	Japão	5 795 [de 4 769 a 25 486]	n	n	100,0	Taxas escolares médias excluem taxa de admissão cobrada pelas escolas pelo primeiro ano (2 030, em média) e a taxa de inscrição pelo uso das instalações (1 438, em média).
Luxemburgo	a	a	a	a		
México	m	5,0	n	95,0		
Noruega	De 4 000 a 6 500	m	m	m	Taxas aproximadas para cursos de bacharelado e mestrado nas maiores instituições privadas.	
Nova Zelândia ²	3 075	n	26,0	74,0	Taxas escolares médias excluem estudantes internacionais.	
Polônia	m	m	m	m		
Portugal	3 803	2,4	11,7	85,9		
Reino Unido	1 794	m	m	m	Taxas escolares médias excluem estudantes que não sejam da UE/EEA (cerca de 10% dos estudantes; as taxas escolares variam de 10 348 a 17 874).	
Rep. Checa	3 449	m	m	m		
Suécia	Sem taxas escolares	a	a	a		
Suíça	m	m	m	m		
Turquia	De 9 303 a 11 961	1,0	14-19	80-85		
Países parceiros	Chile	3 822	m	m	m	
	Israel	2 442	m	m	m	Taxas escolares médias excluem instituições privadas independentes (aproximadamente 16% dos estudantes em instituições privadas, taxas escolares variam de 5 432 a 7 023)

1. Taxas escolares cobradas por programas são as mesmas em instituições públicas e privadas, mas a distribuição de estudantes difere entre instituições públicas e privadas, o que explica o fato de a média ponderada não ser a mesma.

2. Ensino superior tipo A inclui programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

Tabela B5.2

Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas, como porcentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2003)

Gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios para famílias e outras entidades privadas

	Gastos diretos para instituições	Subsídios para educação concedidos a entidades privadas						Subsídios para educação concedidos a entidades privadas como porcentagem do PIB
		Ajuda financeira a estudantes				Transferências e pagamentos a outras entidades privadas	Total	
		Bolsas de estudo/outras doações para famílias	Empréstimos a estudantes	Total	Bolsas de estudo/outras doações para famílias atribuíveis a instituições educacionais			
Países pertencentes à OCDE								
Alemanha	82,8	13,5	3,7	17,2	n	n	17,2	0,20
Austrália	65,0	13,5	21,5	35,0	1,2	n	35,0	0,40
Áustria	82,0	16,6	a	16,6	m	1,4	18,0	0,23
Bélgica	84,2	15,8	n	15,8	4,6	n	15,8	0,21
Canadá ^{1,2}	78,0	16,8	3,9	20,7	m	1,3	22,0	0,38
Coréia do Sul	95,4	3,3	1,2	4,6	2,9	0,1	4,6	0,03
Dinamarca	67,8	26,8	5,5	32,2	m	n	32,2	0,80
Eslováquia ²	91,5	6,8	1,8	8,5	m	a	8,5	0,07
Espanha	92,1	7,9	n	7,9	2,4	n	7,9	0,08
Estados Unidos	82,2	13,9	3,9	17,8	m	a	17,8	0,26
Finlândia	82,1	17,4	n	17,4	n	0,5	17,9	0,37
França	91,8	8,2	a	8,2	2,6	a	8,2	0,10
Grécia	94,0	6,0	m	6,0	m	a	6,0	0,07
Holanda	74,1	12,1	13,7	25,9	1,4	m	25,9	0,34
Hungria	85,3	14,7	a	14,7	n	n	14,7	0,18
Irlanda	86,2	13,8	n	13,8	4,3	n	13,8	0,15
Islândia ²	75,9	n	21,4	21,4	n	2,7	24,1	0,33
Itália	83,0	17,0	n	17,0	5,2	n	17,0	0,14
Japão ²	81,4	2,4	16,2	18,6	m	n	18,6	0,11
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México	94,1	3,5	2,4	5,9	1,1	n	5,9	0,06
Noruega	63,3	14,9	21,8	36,7	m	n	36,7	0,85
Nova Zelândia	56,6	13,7	29,8	43,4	m	a	43,4	0,72
Polônia	97,7	0,4	a	0,4	m	2,0	2,3	0,02
Portugal	97,4	2,2	a	2,2	m	0,5	2,6	0,03
Reino Unido	75,3	1,6	23,2	24,7	0,7	n	24,7	0,26
República Checa	93,8	6,2	a	6,2	m	n	6,2	0,06
Suécia	71,6	10,4	18,0	28,4	a	a	28,4	0,61
Suíça	98,0	1,2	0,1	1,3	m	0,6	2,0	0,03
Turquia	86,8	3,2	10,0	13,2	n	m	13,2	0,16
Média OCDE	83,1	9,8	7,1	16,6	1,6	0,3	16,9	0,25
Países parceiros								
Brasil ¹	88,0	6,6	4,7	11,3	n	0,6	12,0	0,11
Chile ³	65,4	13,2	21,4	34,6	10,2	m	34,6	0,18
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	89,9	8,6	1,5	10,1	8,6	n	10,1	0,13

1. Ano de referência: 2002.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/540845273375>

GASTOS COM INSTITUIÇÕES POR CATEGORIA DE SERVIÇO E POR CATEGORIA DE RECURSO

Este indicador compara os países da OCDE com relação à distribuição dos gastos entre gastos correntes e gastos com capital, e a distribuição dos gastos correntes por categoria de recurso. Este indicador é amplamente influenciado por salários docentes (ver Indicador D3), sistemas de pensão, distribuição etária dos professores, tamanho da equipe não-docente empregada na educação (ver Indicador D2 em *Panorama da Educação 2005*) e demanda por construção de novos prédios em função da expansão de matrículas. Este indicador também compara a distribuição de gastos dos países da OCDE entre diferentes funções das instituições educacionais.

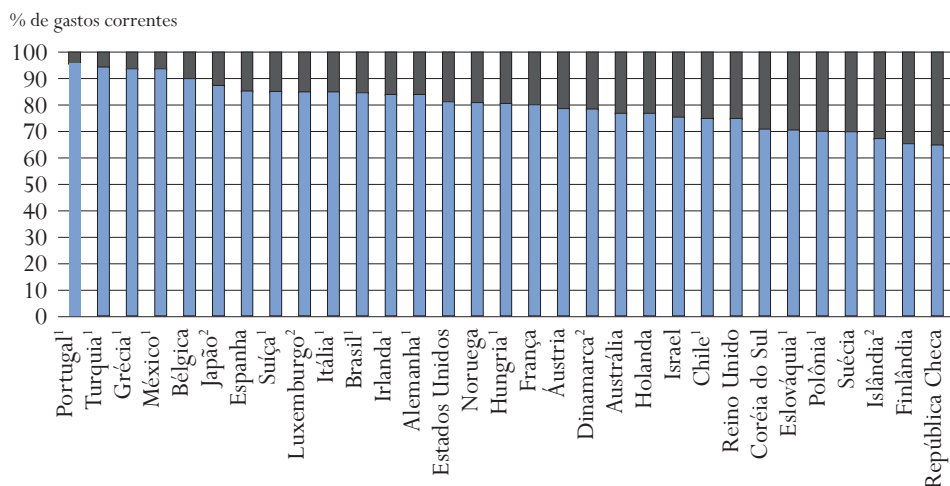
Resultados básicos

Gráfico B6.1. Distribuição de gastos correntes com instituições educacionais para ensinos fundamental, médio e pós-ensino médio não superior (2003)

Este gráfico apresenta a distribuição de gastos correntes com instituições educacionais por categoria de recursos. Gastos com educação podem ser divididos em gastos de capital e gastos correntes. Dentro dos gastos correntes pode-se distinguir categorias de recursos comparadas a outros itens e categorias de serviços, como gastos com instrução comparados a serviços de apoio e de P&D. O item mais importante nos gastos correntes – salário de professores – é examinado mais profundamente no Indicador D3.

■ Salário de toda a equipe ■ Outros gastos correntes

Para uma combinação de ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior, os gastos correntes são responsáveis por uma média de 92% do total de gastos através dos países da OCDE. Com exceção de três países da OCDE e países parceiros, no mínimo 70% dos gastos correntes no ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não superior são gastos com salários de equipes.



1. Apenas instituições públicas.

2. Pós-ensino médio não-superior incluído tanto no ensino médio como no ensino superior.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de salários de toda a equipe no ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Tabelas B6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Outros destaques deste indicador

- Os países da OCDE destinam, em média, 35% dos gastos correntes ao ensino superior para fins distintos da remuneração de pessoal da área da educação. Isso se explica pelos custos mais altos de instalações e equipamentos para o ensino superior.
- Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB em subsídios a serviços de apoio prestados por instituições dos níveis de ensino fundamental, médio e pós-médio não-superior, o que representa 5% dos gastos totais. No limite superior, Coreia do Sul, Eslováquia, Finlândia, França e Suécia destinam a serviços de apoio cerca de 10% ou mais dos gastos totais com instituições educacionais como porcentagem do PIB.
- Uma característica que distingue as instituições de ensino superior são os altos gastos com P&D, que compreendem, em média, mais de 25% dos gastos nesse nível. O fato de alguns países gastarem mais nesse item do que em outros ajuda a explicar as grandes diferenças nos gastos gerais com o ensino superior. Diferenças significativas entre os países da OCDE com relação à ênfase dada à pesquisa e desenvolvimento (P&D) nas instituições de ensino superior também contribuem para a variação observada.
- Ao contrário do que ocorre em outros níveis da educação, no ensino superior o pagamento de pessoal docente não corresponde a uma parcela tão grande, devido aos custos mais elevados de instalações e equipamentos.

Contexto de políticas

A distribuição dos gastos entre diferentes categorias – por exemplo, salários de professores – pode afetar a qualidade dos serviços, as condições das instalações educacionais – por exemplo, manutenção da escola – e a capacidade do sistema educacional de ajustar-se às mudanças nas tendências demográficas e de matrícula – por exemplo, construção de novas escolas.

Comparações entre a forma como diferentes países da OCDE distribuem os gastos entre diversas categorias de recursos também podem ajudar a entender a variação na organização e no funcionamento das instituições educacionais. Ao final, decisões tomadas ao nível do sistema sobre alocação de recursos – tanto decisões orçamentárias quanto estruturais – podem refletir-se na sala de aula e afetar a natureza do ensino e as condições em que ele é ministrado.

Este indicador também compara a distribuição dos gastos por diferentes funções das instituições educacionais. Além do ensino, as instituições educacionais oferecem uma gama de outros serviços. Nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, as instituições oferecem refeições e transporte escolar gratuito de ida e volta, ou instalações para alojamento. No nível do ensino superior, as instituições podem oferecer alojamento e, muitas vezes, realizam uma ampla gama de atividades de pesquisa como parte integrante desse nível de educação.

Evidências e explicações

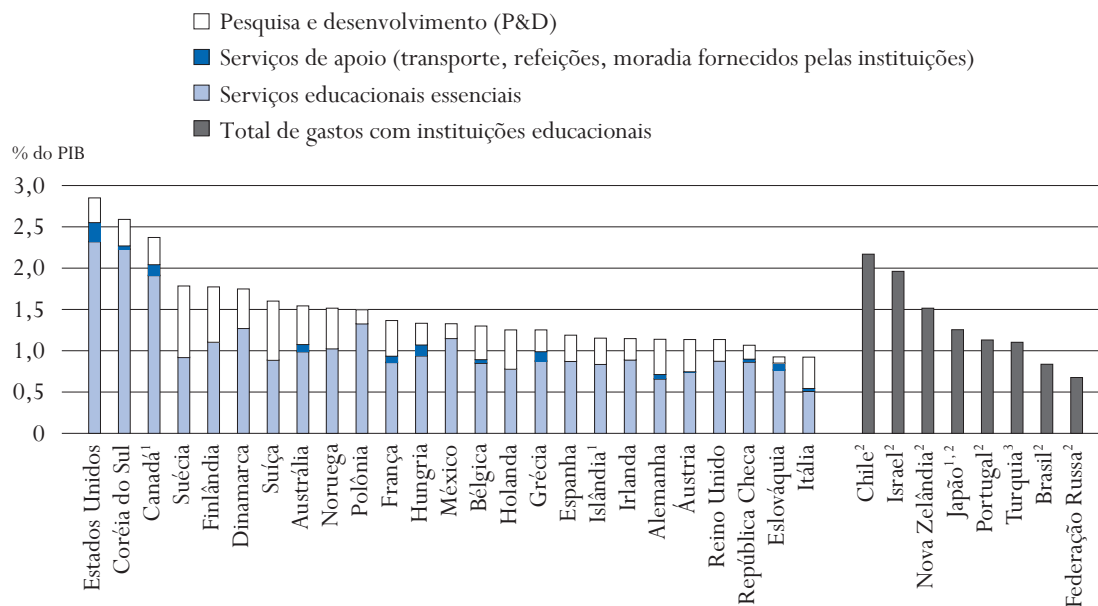
O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador decompõe os gastos com educação em gastos correntes e gastos de capital, de acordo com as três funções principais desempenhadas tipicamente pelas instituições educacionais. Estão incluídos custos diretos de instrução, tais como salários de professores ou materiais escolares, e custos indiretos relacionados ao provimento do ensino, tais como gastos administrativos, serviços de apoio instrucional, desenvolvimento de professores, orientação estudantil ou construção e/ou provimento de instalações escolares. Também estão incluídos gastos com serviços de apoio, tais como serviços de assistência ao estudante, prestados por instituições educacionais. Por fim, estão incluídos os gastos que podem ser atribuídos a P&D realizados por instituições de ensino superior, seja na forma de atividades de P&D financiadas separadamente, seja na forma de proporções salariais e gastos correntes em orçamentos de educação geral que podem ser atribuídos a atividades de pesquisa da equipe.

Este indicador não inclui os gastos públicos e privados em programas de P&D realizados fora das instituições educacionais, tais como gastos com P&D na indústria. Um exame comparativo dos gastos com P&D em outros setores fora da área da educação pode ser encontrado no documento *OECD Science and Technology Indicators (Indicadores da OCDE para Ciência e Tecnologia)*. Os gastos com serviços de bem-estar social ao estudante em instituições educacionais incluem apenas os subsídios públicos para esses serviços. Os gastos por estudante e por família com serviços prestados por instituições de autofinanciamento não estão incluídos.

Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio

Nos níveis abaixo do ensino superior, os gastos com educação são predominantemente destinados a serviços educacionais básicos. No ensino superior, parte significativa dos gastos com educação é destinada a outros serviços – particularmente aqueles relacionados a atividades de P&D. Assim,

Gráfico B6.2. Gastos com serviços educacionais essenciais, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais de ensino superior, como porcentagem do PIB (2003)

1. Pós-ensino médio não-superior incluído tanto no ensino médio como no ensino superior.

2. Total de gastos no ensino superior inclui gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D).

3. Total de gastos no ensino superior exclui gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições de ensino superior.

Fonte: OECD. Tabelas B6.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

a variação entre os países da OCDE nos gastos com atividades de P&D pode explicar uma parte significativa das diferenças com relação aos gastos com educação por estudante do ensino superior (Gráfico B6.2). Por exemplo, altos níveis de gastos com P&D nas instituições de ensino superior na Alemanha, na Austrália, na Bélgica, na Dinamarca, na Finlândia, na França, na Holanda, na Noruega, na Suécia e na Suíça (entre 0,4 e 0,9% do PIB) indicam que os gastos com educação por estudante, nesses países da OCDE, seriam consideravelmente mais baixos caso fosse excluído o componente referente a P&D (ver Tabela B1.1c).

Serviços de bem-estar social a estudantes

Em muitos países da OCDE, os serviços de bem-estar social prestados a estudantes (e, em alguns casos, ao público em geral) são parte integrante das funções das escolas e universidades. Os países financiam esses serviços de apoio com diferentes combinações de gastos públicos, subsídios públicos e taxas pagas pelos estudantes e suas famílias.

Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB em subsídios a serviços de apoio prestados por instituições de ensino fundamental, médio e pós-médio não-superior, o que representa 5% dos gastos totais com essas instituições. No limite mais alto, Coréia do Sul, Eslováquia, Finlândia, França e Suécia destinam a serviços de apoio cerca de 10% ou mais dos gastos totais com instituições educacionais como porcentagem do PIB (Tabela B6.1).

Em mais de dois terços dos países da OCDE, o montante gasto com serviços de apoio é superior ao montante despendido com subsídios às famílias nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior. São exceções a esse padrão Coréia do Sul, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Hungria, Nova Zelândia, Suécia e Turquia, onde os gastos com subsídios a famílias são mais elevados (Tabelas B5.3 e B6.1).

No ensino superior, os serviços de apoio freqüentemente são prestados na forma de autofinanciamento. Em média, os gastos com subsídios para serviços de apoio no ensino superior representam menos de 0,1% do PIB, chegando a 0,23% nos Estados Unidos (Tabela B6.1).

Gastos correntes e de capital e distribuição de gastos correntes por categoria de recurso

Gastos com educação podem ser divididos, em primeiro lugar, em gastos correntes e gastos de capital. Os gastos de capital compreendem as despesas com ativos com duração superior a um ano e incluem as despesas com construções, reformas e reparos de vulto nas edificações. Os gastos correntes compreendem despesas com recursos utilizados anualmente para o funcionamento das escolas.

Gastos correntes podem ainda ser subdivididos em três categorias funcionais amplas: remuneração de professores, remuneração de pessoal não-docente e outros gastos correntes – por exemplo, materiais didáticos e suprimentos, manutenção dos prédios escolares, preparação de refeições para os estudantes e aluguel de instalações escolares. O volume de recursos alocados em cada uma dessas categorias funcionais dependerá, em parte, de mudanças – atuais e projetadas – nos níveis de matrícula, nos salários do pessoal da educação e dos custos de manutenção e construção das instalações educacionais.

A educação é ministrada principalmente em ambientes escolares e universitários. A tecnologia de educação baseada em mão-de-obra intensiva explica a grande proporção de gastos correntes no total de gastos com educação. Entre os países da OCDE, os gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior combinados representam, em média, quase 92% dos gastos totais.

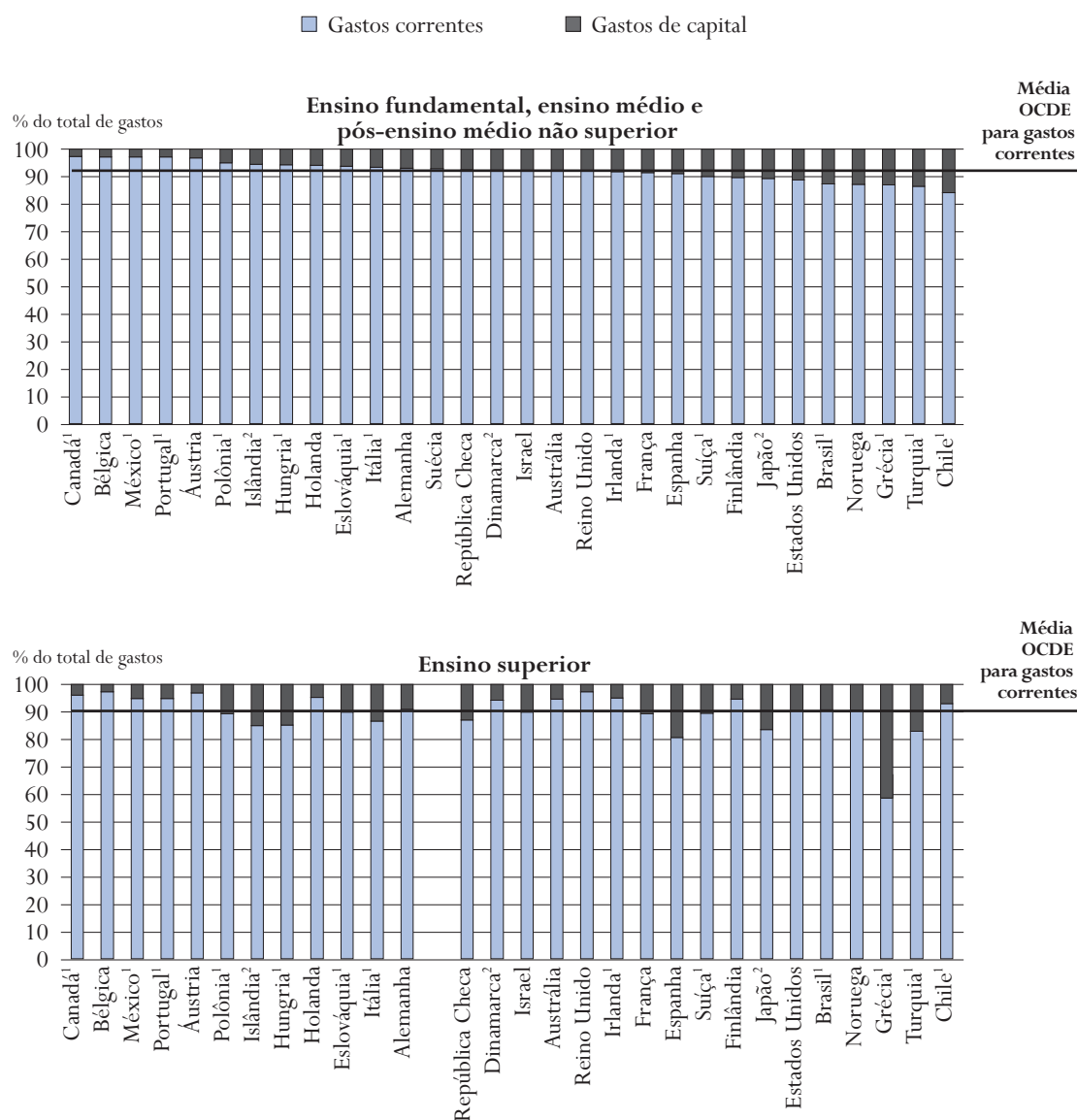
Entre os países da OCDE, observa-se alguma variação com relação às proporções relativas de gastos correntes e de gastos de capital: nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior combinados, a proporção de gastos correntes varia de menos de 85% – na Coréia do Sul, em Luxemburgo e no país parceiro Chile – a 97% ou mais – na Áustria, na Bélgica, no Canadá, no México e em Portugal (Gráfico B6.3).

Os salários dos professores e de outras equipes empregadas na educação representam a maior proporção dos gastos correntes em todos os países da OCDE. Na média desses países, os gastos com a remuneração de pessoal da educação representam 80% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior combinados. Com exceção de três países da OCDE – Finlândia, Islândia e República Checa –, no mínimo 70% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior destinam-se a salários. A proporção destinada à remuneração de pessoal chega a 90% ou mais na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia (Gráfico B6.1).

Nos países da OCDE cujos orçamentos de educação são relativamente baixos – como é o caso de México, Portugal e Turquia –, a proporção destinada à remuneração de pessoal de educação

Gráfico B6.3. Distribuição de gastos correntes e de capital com instituições educacionais (2003)

Por categoria de recurso e nível de educação



1. Apenas instituições públicas.

2. Pós-ensino médio não-superior incluído tanto no ensino médio como no ensino superior.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos correntes com ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabelas B6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

tende a ser maior; entretanto, uma proporção menor é destinada a serviços subcontratados, tais como serviços auxiliares – por exemplo: manutenção de prédios escolares –, serviços de apoio – por exemplo, preparação de refeições para estudantes – e locação de prédios escolares e outras instalações.

Proporções de gastos correntes alocados para a remuneração de professores e de outras equipes

Na Dinamarca, nos Estados Unidos e na França, cerca de 25% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior combinados destinam-se à remuneração de pessoal não-docente. Na Áustria, na Coreia do Sul e na Irlanda, esse número é de no máximo 10%. Essas diferenças provavelmente refletem o nível de especialização do pessoal da educação que atua em atividades não-docentes – por exemplo, diretores, orientadores, motoristas de ônibus, enfermeiros escolares, zeladores e pessoal de manutenção (Tabela B6.2).

No ensino superior, a proporção de gastos totais destinados a desembolsos de capital é maior do que nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, geralmente devido à necessidade de instalações de ensino mais diferenciadas e mais complexas. Em 13 de 30 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, a proporção de gastos de capital no ensino superior é de no mínimo 10%. Na Espanha, na Grécia e na Turquia, esses gastos superam 17% (Gráfico B6.3).

As diferenças provavelmente refletem a maneira como a educação superior é organizada em cada país da OCDE, bem como o grau de demanda por construção de novos prédios em função da expansão das matrículas.

Em média, os países da OCDE comprometem 35% dos gastos correntes no ensino superior com fins distintos da remuneração de pessoal da educação. Isso se explica pelo custo mais elevado de instalações e equipamentos na educação de nível mais elevado (Tabela B6.2).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2003 e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2005 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

A distinção entre gastos correntes e gastos de capital baseia-se na definição padrão utilizada na contabilidade de renda nacional. Os gastos correntes referem-se a bens e serviços consumidos dentro do ano em curso, e que demandam produção recorrente para manter o provimento de serviços educacionais. Os gastos de capital referem-se a ativos que duram mais do que um ano, inclusive gastos com construção, reforma ou reparos de monta em edificações e gastos com aquisição e substituição de equipamentos. Os gastos de capital aqui relatados representam o valor do capital educacional adquirido ou criado durante o ano em questão – ou seja, o montante de formação de capital –, independentemente da fonte de financiamento dos gastos de capital, que pode ser a renda corrente ou empréstimos. O serviço da dívida não está incluído nem nos gastos correntes nem nos gastos de capital.

Os cálculos cobrem os gastos realizados por instituições públicas ou, quando há dados disponíveis, os gastos realizados por instituições públicas e privadas combinados.

Os gastos correntes não destinados à remuneração de pessoal incluem despesas com serviços subcontratados, como serviços auxiliares – por exemplo, manutenção de prédios escolares –, serviços de apoio – por exemplo, preparação de refeições para estudantes – e locação de prédios escolares e outras instalações. Esses serviços são prestados por fornecedores externos, diferentemente daqueles prestados pelas autoridades da educação ou pelas instituições educacionais por intermédio do próprio pessoal.

Os gastos com P&D incluem todas as despesas com pesquisa realizadas nas universidades e em outras instituições educacionais de ensino superior, independentemente da origem dos recursos para a pesquisa, que podem ser recursos institucionais gerais, doações separadas, ou ainda contratos firmados com patrocinadores públicos ou privados. A classificação dos gastos baseia-se nos dados coletados nas instituições que desenvolvem programas de P&D, não nas entidades financiadoras.

Os serviços de apoio são serviços prestados por instituições educacionais caracterizados como periféricos à missão educacional principal. Os dois componentes principais dos serviços de apoio são os serviços de bem-estar social prestados aos estudantes e os serviços prestados ao público em geral. Nos níveis fundamental, médio e pós-médio não-superior, os serviços de bem-estar social prestados aos estudantes incluem refeições, serviços de saúde escolar e transporte escolar de ida e volta. No ensino superior, incluem alojamentos (dormitórios), refeitórios e saúde. Os serviços prestados ao público em geral incluem museus, transmissão de rádio e televisão, programas esportivos, culturais e de lazer. Não estão incluídos gastos com serviços de apoio, entre os quais taxas pagas pelos estudantes e pelas famílias.

Os serviços educacionais básicos são estimados como o valor residual de todos os gastos – ou seja, o montante total dos gastos com instituições educacionais, descontados os gastos com P&D e serviços de apoio.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação podem não ser comparáveis aos dados apresentados na edição 2006, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2006).

Tabela B6.1

Gastos com instituições por categoria de serviço, como porcentagem do PIB (2003)
Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais e gastos privados com bens educacionais adquiridos fora das instituições educacionais

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Ensino superior					
	Gastos com instituições educacionais			Pagamentos privados por serviços/bens ligados à instrução fora das instituições educacionais	Gastos com instituições educacionais				Pagamentos privados por serviços/bens ligados à instrução fora das instituições educacionais	
	Serviços educacionais essenciais	Serviços de apoio (transporte, refeições, moradia fornecidos por instituições)	Total		Serviços educacionais essenciais	Serviços de apoio (transporte, refeições, moradia fornecidos por instituições)	Pesquisa & desenvolvimento, em instituições de ensino superior	Total		
										(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	3,46	0,08	3,54	0,19	0,66	0,06	0,42	1,14	0,04
	Austrália	3,93	0,18	4,11	0,11	0,99	0,09	0,47	1,55	0,14
	Áustria	3,66	0,18	3,83	m	0,74	0,01	0,39	1,14	m
	Bélgica	3,95	0,15	4,10	0,12	0,85	0,05	0,41	1,30	0,11
	Canadá ^{1,2}	3,38	0,18	3,55	m	1,91	0,13	0,33	2,37	0,13
	Coréia do Sul	3,98	0,42	4,40	m	2,23	0,04	0,32	2,59	m
	Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	4,25	0,69	1,27	a	0,48	1,75	0,80
	Eslováquia ¹	2,59	0,48	3,06	0,87	0,77	0,09	0,08	0,93	0,23
	Espanha	2,88	0,11	2,99	m	0,87	m	0,32	1,19	m
	Estados Unidos	3,89	0,30	4,20	a	2,32	0,23	0,30	2,85	a
	Finlândia	3,55	0,42	3,98	m	1,11	n	0,67	1,77	m
	França	3,68	0,53	4,21	0,20	0,86	0,08	0,43	1,37	0,08
	Grécia	2,77	0,04	2,81	0,86	0,84	0,12	0,30	1,25	0,06
	Holanda	3,32	0,05	3,36	0,19	0,78	n	0,48	1,26	0,06
	Hungria	3,35	0,35	3,70	m	0,94	0,13	0,26	1,34	m
	Irlanda ³	3,14	0,07	3,22	m	0,89	x(8)	0,26	1,15	m
	Islândia ¹	x(3)	x(3)	5,19	m	0,84	x(8)	0,32	1,16	m
	Itália	3,52	0,12	3,65	0,43	0,51	0,03	0,38	0,93	0,14
	Japão ¹	x(3)	x(3)	2,97	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,26	0,04
	Luxemburgo	x(3)	x(3)	3,97	m	m	m	m	m	m
	México ³	4,49	m	4,49	0,25	1,15	m	0,18	1,33	0,06
	Noruega	x(3)	x(3)	4,56	m	1,03	n	0,49	1,52	m
	Nova Zelândia	x(3)	x(3)	4,92	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	1,52	n
	Polónia	4,35	0,01	4,36	0,21	1,33	n	0,17	1,50	0,06
	Portugal	4,13	0,03	4,16	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,13	0,03
	Reino Unido	4,32	0,26	4,58	m	0,88	m	0,26	1,14	0,20
	República Checa	2,95	0,13	3,08	0,10	0,87	0,04	0,17	1,07	0,06
Suécia	4,07	0,44	4,51	m	0,92	n	0,87	1,79	m	
Suíça	x(3)	x(3)	4,62	m	0,89	x(8)	0,72	1,60	m	
Turquia ³	2,50	0,10	2,60	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,11	m	
Média OCDE	3,56	0,21	3,90	0,32	1,06	0,06	0,38	1,45	0,12	
Países parceiros	Brasil ²	x(3)	x(3)	3,36	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,84	m
	Chile ⁴	3,96	0,16	4,12	0,03	x(8)	x(8)	x(8)	2,17	0,01
	Federação Russa	x(3)	x(3)	2,07	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,68	m
	Israel	x(3)	x(3)	4,79	0,28	x(8)	x(8)	x(8)	1,96	n

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Ano de referência: 2002.

3. Gastos em pesquisa e desenvolvimento e, conseqüentemente, gastos totais estão subestimados.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Tabela B6.2
Gastos com instituições educacionais por categoria de recurso e nível de educação (2003)
 Distribuição gastos totais e correntes com instituições educacionais de fontes públicas e privadas

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior						Ensino superior						
	Porcentagem do total de gastos		Porcentagem de gastos correntes				Porcentagem do total de gastos		Porcentagem de gastos correntes				
	Correntes	Capital	Salário de professores	Salário de outros membros da equipe	Salário de toda a equipe	Outros gastos correntes	Corrente	Capital	Salário de professores	Salário de outros	Salário de toda a equipe	Outros gastos correntes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	93,0	7,0	x(5)	x(5)	83,9	16,1	90,9	9,1	x(11)	x(11)	71,4	28,6
	Austrália	92,1	7,9	60,0	16,9	76,8	23,2	94,7	5,3	31,8	27,8	59,6	40,4
	Áustria	96,8	3,2	68,5	9,9	78,6	21,4	96,9	3,1	41,5	15,6	57,1	42,9
	Bélgica	97,2	2,8	71,2	18,7	89,9	10,1	97,3	2,7	55,3	15,1	70,4	29,6
	Canadá ^{1,2}	97,3	2,7	61,2	15,1	76,3	23,7	96,2	3,8	33,1	34,2	67,3	32,7
	Coréia do Sul	81,1	18,9	62,9	7,9	70,8	29,2	90,5	9,5	30,5	12,8	43,3	56,7
	Dinamarca ³	92,4	7,6	51,9	26,6	78,4	21,6	94,2	5,8	52,0	25,4	77,4	22,6
	Eslováquia	93,8	6,2	53,9	16,5	70,4	29,6	89,9	10,1	28,6	19,3	47,9	52,1
	Espanha	91,1	8,9	74,6	10,6	85,2	14,8	80,6	19,4	58,5	20,5	79,0	21,0
	Estados Unidos	88,8	11,2	55,4	25,7	81,1	18,9	90,4	9,6	24,2	31,3	55,5	44,5
	Finlândia	89,6	10,4	53,9	11,4	65,3	34,7	94,7	5,3	35,2	28,0	63,2	36,8
	França	91,5	8,5	57,0	23,1	80,1	19,9	89,3	10,7	51,7	28,4	80,1	19,9
	Grécia	87,1	12,9	x(5)	x(5)	93,7	6,3	59,2	40,8	x(11)	x(11)	52,2	47,8
	Holanda	94,2	5,8	x(5)	x(5)	76,7	23,3	95,2	4,8	x(11)	x(11)	74,6	25,4
	Hungria ²	94,4	5,6	x(5)	x(5)	80,5	19,5	85,2	14,8	x(11)	x(11)	69,6	30,4
	Irlanda ²	91,9	8,1	75,8	8,2	84,0	16,0	95,1	4,9	46,8	23,9	70,8	29,2
	Islândia	94,5	5,5	x(5)	x(5)	67,1	32,9	85,0	15,0	x(11)	x(11)	76,8	23,2
	Itália ²	93,5	6,5	66,2	18,7	84,8	15,2	86,7	13,3	40,4	19,8	60,2	39,8
	Japão ³	89,4	10,6	x(5)	x(5)	87,4	12,6	83,6	16,4	x(11)	x(11)	64,5	35,5
	Luxemburgo ²	81,5	18,5	72,8	12,2	85,0	15,0	m	m	m	m	m	m
	México ²	97,2	2,8	81,7	11,9	93,6	6,4	94,8	5,2	59,0	18,3	77,3	22,7
Noruega	87,3	12,8	x(5)	x(5)	80,8	19,2	90,5	9,5	x(11)	x(11)	62,8	37,2	
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Polônia ²	95,0	5,0	x(5)	x(5)	70,0	30,0	89,2	10,8	x(11)	x(11)	58,2	41,8	
Portugal ²	97,1	2,9	80,6	15,1	95,7	4,3	94,9	5,1	x(11)	x(11)	72,8	27,2	
Reino Unido	91,9	8,1	53,0	21,8	74,8	25,2	97,2	2,8	32,4	25,9	58,3	41,7	
República Checa	92,5	7,5	48,7	16,1	64,8	35,2	87,0	13,0	25,7	25,9	51,6	48,4	
Suécia	92,8	7,2	50,9	19,0	69,8	30,2	m	m	x(11)	x(11)	59,7	40,3	
Suíça ²	90,0	10,0	72,2	12,8	85,0	15,0	89,6	10,4	53,6	24,9	78,4	21,6	
Turquia ²	86,5	13,5	x(5)	x(5)	94,3	5,7	82,9	17,1	73,5	m	73,5	26,5	
Média OCDE	91,8	8,2	63,6	15,9	80,2	19,8	89,7	10,3	43,0	23,4	65,5	34,5	
Países parceiros	Brasil ¹	87,3	12,7	x(5)	x(5)	84,6	15,4	90,6	9,4	x(11)	x(11)	73,6	26,4
	Chile ^{2,4}	84,1	15,9	x(5)	x(5)	74,9	25,1	93,1	6,9	x(11)	x(11)	65,0	35,0
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	92,1	7,9	x(5)	x(5)	75,4	24,6	89,9	10,1	x(11)	x(11)	73,6	26,4

1. Ano de referência: 2002.

2. Apenas instituições públicas.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” na Tabela B1.1a.

4. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/028135635270>

Capítulo



ACESSO A EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO



MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL À VIDA ADULTA

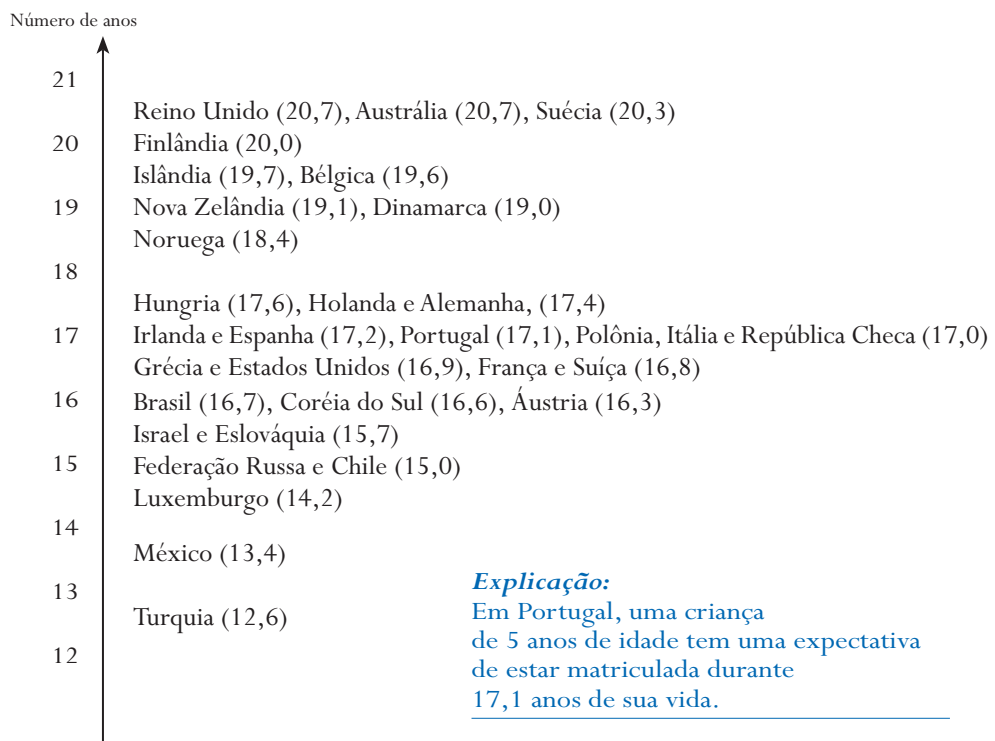
Este indicador retrata a estrutura de sistemas educacionais em termos de participação dos estudantes. Examina a matrícula em todos os níveis educacionais: em primeiro lugar, utilizando o número de anos, ou a expectativa de educação em regime de período integral ou de meio período, que se espera que uma criança de 5 anos de idade frequente ao longo de sua vida; e em segundo lugar, usando informações sobre taxas de matrícula em diversos níveis de educação, para examinar o acesso à educação; finalmente, tendências em matrículas são utilizadas para comparar a evolução do acesso à educação entre 1995 e 2004.

Resultados básicos

Gráfico C1.1. Expectativa de educação

Este gráfico apresenta a expectativa do número médio de anos que uma criança de 5 anos de idade permanecerá formalmente matriculada no sistema educacional ao longo de sua vida. A expectativa de educação é calculada pela soma das taxas líquidas de escolarização para cada ano de idade isoladamente, a partir dos cinco anos de idade. Entretanto, ao comparar dados sobre expectativa de educação, deve-se ter em mente que a duração do ano letivo, a intensidade da participação e a qualidade da educação podem variar consideravelmente entre os países.

Em 24 dos 28 países da OCDE e em um dos quatro países parceiros que apresentam dados comparáveis, indivíduos participam na educação formal por um período que varia entre 16 e 21 anos.



Fonte: OECD. Tabela C1.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Outros destaques deste indicador

- Na maioria dos países da OCDE, praticamente todos os jovens têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. No mínimo 90% dos estudantes cursam 14 anos ou mais na Bélgica, na Espanha, na França, na Islândia, no Japão e na República Checa. Entretanto, México e Turquia apresentam taxas de matrícula acima de 90% por um período de apenas nove e seis anos. Nos países parceiros – Brasil, Chile, Federação Russa e Israel –, o número de anos correspondentes são, respectivamente, 10, 9, 9 e 12.
- Em mais da 50% dos países da OCDE, 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade estão matriculadas em programas de educação infantil ou do ensino fundamental 1.
- Nos 19 países europeus membros da OCDE (UE19), uma criança pode ter expectativa de estar matriculada no máximo até os 4 anos de idade com maior frequência do que nos outros países da OCDE. Em média, a taxa de matrícula para crianças entre 3 e 4 anos de idade é de 73,5% para os países da UE19, enquanto a média OCDE é de 66,3%.
- A expectativa de educação para todos os níveis de educação combinados aumentou em 1,5 ano entre 1995 e 2004 em todos os países da OCDE que forneceram dados comparáveis. Em 2004, um estudante em um país-membro da OCDE tinha expectativa de receber 0,6 ano a mais de educação nos níveis infantil, fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior e 0,9 ano a mais de educação superior do que em 1995.
- Nos países da OCDE, uma criança de 5 anos de idade pode ter expectativa de receber 17,4 anos de educação, sendo que as de sexo feminino receberão, em média, 0,8 ano a mais que as de sexo masculino. Na Austrália, no Reino Unido e na Suécia, onde a expectativa de educação é de mais de vinte anos, existem entre três e seis anos de educação em meio período.
- Em média, um indivíduo de 17 anos de idade pode ter expectativa de investir três anos na educação superior.

Contexto de políticas

O desenvolvimento econômico e social de um país depende, de forma crítica, de uma boa educação para sua população. As sociedades devem, portanto, ter um interesse intrínseco na garantia de amplo acesso a uma grande variedade de oportunidades de educação para crianças e adultos. Programas de educação infantil preparam as crianças para o ensino fundamental e podem ajudar a combater desvantagens lingüísticas e sociais, assim como oferecer oportunidades para aprofundar e complementar experiências educacionais domésticas. Nos níveis fundamental e médio, a educação estabelece as bases para uma vasta gama de competências e prepara os jovens para se tornarem membros produtivos na sociedade, capazes de aprender por toda a vida. A educação superior, quer ocorra imediatamente após a educação inicial quer em algum momento posterior ao longo da vida, oferece inúmeras opções para aquisição de conhecimentos e habilidades avançados.

Evidências e explicações

Praticamente todos os jovens nos países da OCDE têm acesso à educação básica. Mas os padrões de participação e progressão na educação durante o ciclo de vida variam amplamente entre os países.

Participação geral na educação

Tanto o cronograma como a taxa de participação nos anos da educação infantil e após o término da educação compulsória diferem consideravelmente entre os países.

Duração média de escolarização em 2004

Em 24 dos 28 países da OCDE e em um dos quatro países parceiros, espera-se que indivíduos entre 16 e 21 anos de idade participem da educação formal. Na Eslováquia, em Luxemburgo, no México, na Turquia e nos países parceiros Chile, Federação Russa e Israel, as crianças têm expectativa de menos de 16 anos de educação formal, ao passo que na Austrália, na Bélgica, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suécia, essa expectativa é de 19 anos ou mais.

A maior parte da variação na expectativa de educação entre os países da OCDE encontra-se nas diferenças das taxas de matrícula no ensino médio. As diferenças relativas à participação são grandes no nível superior, mas aplicam-se a uma proporção pequena do grupo, portanto têm menos efeito sobre a expectativa de educação (Tabela C1.1 e Gráfico C1.2).

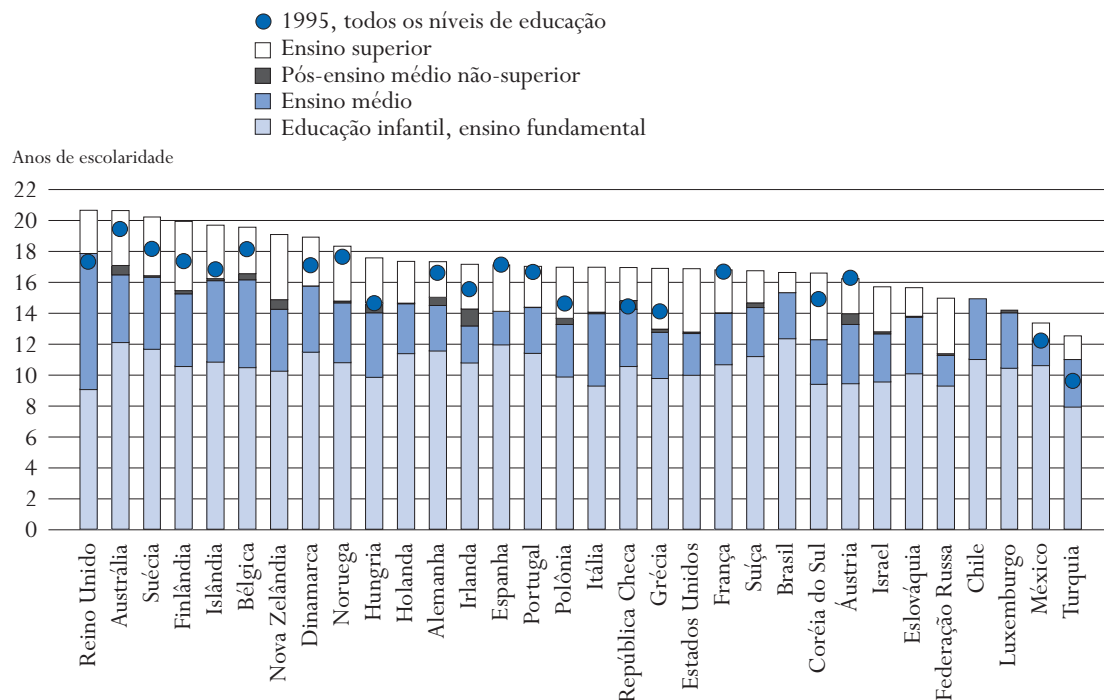
As medidas da duração média de escolaridade como expectativa de educação são afetadas pelas taxas de matrícula por ciclo de vida, portanto subestimam o número real de anos de escolaridade nos sistemas em que o acesso à educação encontra-se em expansão.

Estas medidas tampouco fazem distinções entre a participação em período integral e meio período. Portanto, os países da OCDE com uma proporção relativamente grande de matrículas em meio período tenderão a exibir valores relativamente altos. Na Austrália, na Bélgica, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suécia, a educação em meio período responde por três anos de expectativa de educação ou mais (Tabela C1.1).

A expectativa de educação pode ser influenciada pelo *status* da matrícula (meio período ou período integral), pela proporção de adultos matriculados e principalmente pela repetência e pela proporção de abandono escolar. Nos países da OCDE e nos países parceiros onde a expectativa de educação em um dado nível educacional excede o número de séries daquele nível, a repetên-

Gráfico C1.2. Expectativa de educação por nível educacional (2004)

Sob as condições atuais (excluída educação para crianças menores de cinco anos de idade)



Os países estão classificados por ordem decrescente de expectativa de educação total para todos os níveis educacionais em 2004. Fonte: OECD. Tabela C1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

cia (ou, no caso da Austrália, o número de adultos matriculados nesse nível) tem impacto maior sobre a expectativa de educação do que a proporção de estudantes que abandonam a escola antes de concluir aquele nível educacional.

As taxas de matrícula são influenciadas pelas taxas de ingresso em um nível particular de educação e pela duração típica dos estudos. Uma expectativa de muitos anos de educação, portanto, não implica necessariamente que todos os jovens participarão do processo educacional por um período longo. Na Bélgica, onde se espera que indivíduos com 5 anos de idade freqüentem a escola por mais de 19 anos, as taxas de matrícula são praticamente universais (acima de 90%) por 16 anos de educação.

Entretanto, Austrália, Dinamarca, Finlândia, Nova Zelândia, Reino Unido e Suécia, onde se registra uma expectativa de vida escolar igualmente alta, a matrícula é quase universal (acima de 90%) para no máximo 13 anos de educação (Tabelas C1.1 e C1.2).

As taxas de matrícula na Islândia ocupam uma posição média entre eles, com matrícula quase universal durante 14 anos de educação.

Na maioria dos países da OCDE, praticamente todos os jovens têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. Na Bélgica, na Espanha, na França, na Islândia, no Japão e na República Checa, no mínimo 90% da população são matriculados por períodos de 14 anos ou mais. Em contraste, México e Turquia apresentam taxas de matrícula maiores que 90% por um período de apenas nove e seis anos (Tabela C1.2).

Diferenças de gênero

Nos países da OCDE, um indivíduo de 5 anos de idade pode ter expectativa de investir 17,4 anos em sua educação. Em geral, a variação na expectativa de educação é maior para mulheres do que para homens. Nesses países, em média, as mulheres podem ter expectativa de receber 0,8 ano de educação a mais do que os homens. A expectativa de duração da matrícula das mulheres excede a dos homens em um ano ou mais na Bélgica, na Dinamarca, na Espanha, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, em Portugal, e em três anos no Reino Unido e na Suécia. O oposto ocorre na Alemanha e na Holanda, onde os homens podem ter expectativa de receber 0,2 ano de educação a mais do que as mulheres, mas particularmente na Coreia do Sul, na Suíça e na Turquia, com, respectivamente, 1,8, 0,6 e 2,1 anos a mais para os homens (Tabela C1. 1.).

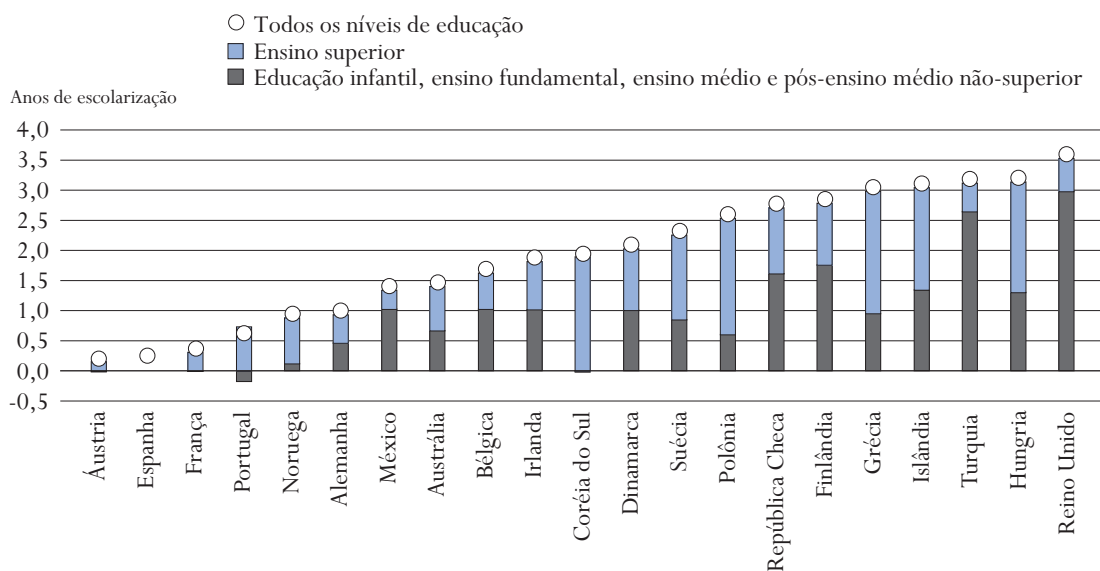
Tendências quanto à participação na educação

As tendências em educação mostram que, em comparação com as últimas quatro décadas, hoje é maior o número de pessoas que obtêm educação nos níveis médio e superior. A expectativa de educação aumentou em cerca de 13% entre 1995 e 2004 em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis sobre tendências, mostrando um aumento geral da participação na educação. Na Finlândia, na Grécia, na Hungria, na Islândia, na Polônia, no Reino Unido, na República Checa e na Turquia, o aumento foi de cerca de 16% ou mais em um período relativamente curto (Tabela C1.1).

Os países ampliaram a participação na educação, por exemplo, por meio da educação infantil quase universal aos três anos de idade, mantendo a maioria dos jovens nas escolas até os 20

Gráfico C1.3. Mudança na expectativa do número de anos na educação entre 1995 e 2004 por nível educacional

Sob as condições atuais (excluída educação para crianças menores de cinco anos de idade)



Os países estão classificados por ordem crescente de mudança na expectativa de escolarização entre 1995 e 2004 para todos os níveis educacionais.

Fonte: OECD. Tabela C1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/55553154612>

anos, ou mantendo entre 10% e 20% a participação entre todos os grupos etários até perto dos 30 anos de idade.

Em média, nos países da OCDE, um estudante em 2004 pode ter expectativa de passar cerca de dois anos a mais no sistema educacional comparando-se à situação de 1995. Essa diferença ao longo do período varia de menos de um ano – na Alemanha, na Áustria, na Espanha, na França, na Noruega e em Portugal – a mais de três anos – na Grécia, na Hungria, na Islândia, no Reino Unido e na Turquia (Gráfico C1.3).

Os países da OCDE apresentam diferentes padrões em suas mudanças quanto à expectativa escolar entre 1995 e 2004. Por um lado, na Coreia do Sul, na Grécia, na Hungria, na Islândia, na Polônia e na Suécia, a mudança deve-se principalmente a um incremento da participação no nível superior; por outro, Finlândia, República Checa, Reino Unido e Turquia aumentaram a participação nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Entretanto, Áustria, Espanha e França apresentam expectativa escolar estabilizada entre 1995 e 2004 em todos os níveis educacionais. Esses três países estavam também entre aqueles com as taxas de matrículas mais elevadas para a população jovem entre 5 e 14 anos de idade.

Participação na educação infantil

Nos países da UE19, uma criança pode ter expectativa de ser matriculada no máximo até os 4 anos de idade com maior frequência do que nos outros países da OCDE. Em média, a taxa de matrícula das crianças de 3 a 4 anos é de 73,5% nos países da UE19, enquanto a média dos países da OCDE é de 66,3%.

Na maioria dos países da OCDE e países parceiros, a matrícula universal, definida aqui como taxas de matrícula acima de 90%, começa entre as idades de 5 e 6 anos. Entretanto, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, França, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia têm pelo menos 70% de suas crianças entre 3 e 4 anos de idade já matriculadas em programas de educação infantil ou no ensino fundamental 1.

As taxas de matrícula na educação infantil variam de menos de 25% – na Coreia do Sul do Sul, na Irlanda, na Suíça e na Turquia – a mais de 90% – na Bélgica, na Espanha, na França, na Islândia, na Itália e no país parceiro Israel (Tabela C1.2).

Dado o impacto que a educação e os cuidados na primeira infância têm para construir uma sólida fundação para o aprendizado por toda a vida e para assegurar a igualdade no acesso a oportunidades de aprendizagem mais tarde, a educação infantil é muito importante. Entretanto, os programas de educação infantil institucionais cobertos por este indicador não são a única forma de educação e cuidados na primeira infância de qualidade. Portanto, é preciso cautela ao tirar conclusões relativas ao acesso a programas de cuidados e educação infantis e quanto à qualidade desses programas.

Participação até o final da educação compulsória e na educação posterior

Muitos fatores influenciam a decisão de continuar em programas de educação após a conclusão da educação compulsória. Jovens com educação insuficiente, por exemplo, correm maiores riscos de desemprego e outras formas de exclusão que seus colegas com melhor nível de educação. Em

muitos países da OCDE, a transição da educação para o emprego tornou-se um processo mais longo e mais complexo, que dá aos estudantes a oportunidade – ou a obrigação – de combinar aprendizagem e trabalho para desenvolver habilidades procuradas no mercado de trabalho (ver indicador C4).

C1

A idade de término da educação compulsória nos países da OCDE e nos países parceiros varia de 14 anos – na Coreia do Sul do Sul, em Portugal, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Chile – a 18 anos – na Alemanha, na Bélgica e na Holanda. Todos os outros países ficam entre esses dois extremos, sendo que a educação compulsória termina aos 15 ou 16 anos de idade (Tabela C1.2). Entretanto, a idade estatutária de término da educação compulsória nem sempre corresponde à idade de matrícula universal.

Enquanto as taxas de participação na maioria dos países da OCDE e nos países parceiros tende a ser alta até o término da educação compulsória, Alemanha, Estados Unidos, Holanda, México, Nova Zelândia, Turquia e o país parceiro Federação Russa registram taxas abaixo de 90% antes da idade em que os estudantes já não são obrigados por lei a freqüentar a escola. Nesses países, mais de 10% dos estudantes não chegam a concluir a educação compulsória. Na Alemanha, nos Estados Unidos e na Holanda, isso talvez se deva, em parte, ao fato de a educação compulsória encerrar-se relativamente tarde, aos 18 anos de idade (aos 17 anos de idade, em média, nos Estados Unidos).

Na maioria dos países da OCDE, inclusive nos países parceiros, as taxas de matrícula declinam gradualmente durante os últimos anos do ensino médio (Tabela C1.3). Áustria, Espanha, Estados Unidos, Itália, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Turquia e os países parceiros Brasil, Chile e Israel têm mais de 20% de sua população na faixa etária entre 15 e 19 anos fora do sistema educacional.

Entretanto, as taxas de matrícula permanecem relativamente altas até as idades de 20 a 29 anos na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, na Polônia e na Suécia, onde as taxas de matrícula entre indivíduos para esse grupo etário ainda excedem 30% (Tabela C1.2).

Pessoas que concluíram o ensino médio e que decidem não ingressar diretamente no mercado de trabalho, assim como indivíduos que já estão trabalhando e querem aperfeiçoar suas habilidades, podem escolher entre uma vasta gama de programas pós-ensino médio.

A transição para a educação pós-ensino médio

Em muitos sistemas educacionais, estudantes do ensino médio podem matricular-se em programas relativamente curtos (menos de dois anos) para preparar-se para uma atividade determinada ou para campos profissionais específicos. Alguns países da OCDE postergam a capacitação profissional até a conclusão do ensino médio.

Embora em alguns países da OCDE – por exemplo, Áustria, Espanha e Hungria – esses programas sejam apresentados como de ensino médio avançado, outros países os oferecem como educação pós-ensino médio – por exemplo, Canadá e Estados Unidos –, ainda que freqüentemente se assemelhem aos programas de ensino médio.

De um ponto de vista comparável internacionalmente, esses programas situam-se entre o ensino médio e o ensino superior e, portanto, são classificados em um nível de educação distinto: educação pós-ensino médio não-superior.

Em 26 dos 30 países da OCDE, esses tipos de programas são oferecidos àqueles que concluíram o ensino médio. Nos países da OCDE, um indivíduo de 17 anos de idade pode ter expectativa de receber, em média, 0,3 ano de educação pós-ensino médio não-superior. Essa expectativa varia de 0,1 ano – na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Islândia, na Itália, na Noruega e na Suécia – a 0,6 ano ou mais – na Austrália, na Áustria, na Hungria, na Irlanda, na Nova Zelândia e na República Checa (Tabela C1.1).

Participação na educação superior

Aqueles que concluíram os programas do ensino médio e aqueles que, já participando da força de trabalho, querem aperfeiçoar suas habilidades também podem escolher entre uma vasta gama de programas de ensino superior.

Este indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificações de nível superior: i) programas de nível superior tipo B (ISCED 5B); ii) programas de nível superior tipo A (ISCED 5A); e iii) programas de pesquisa avançada em nível de doutorado (ISCED 6).

Programas de nível superior tipo A são basicamente teóricos e propõem-se a fornecer qualificação para participação em programas de pesquisa avançada e profissões altamente especializadas. Programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo nível de competência de um programa de nível superior tipo A, porém são mais orientados às práticas e abrem acesso direto ao mercado de trabalho. Como tendência, esses programas não são tão longos quanto os programas tipo A (de duração típica de dois a três anos) e geralmente não precisam ser orientados para a graduação de nível universitário. A classificação institucional dos programas é utilizada para dar uma idéia relativamente clara de sua natureza (por exemplo, instituições universitárias *versus* instituições de educação superior não-universitárias). No entanto, essas distinções tornaram-se confusas, portanto não são aplicadas nos indicadores da OCDE.

Em média, nos países da OCDE, um jovem de 17 anos de idade pode ter expectativa de receber três anos de educação superior. As taxas de ingresso e de evasão no ensino superior e a duração típica desses estudos afetam a expectativa de educação superior. Austrália, Bélgica, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Islândia, Noruega Nova Zelândia, Polônia e Suécia oferecem estudos de nível superior com duração típica de três anos ou mais. Entretanto, na Eslováquia, no México e na Turquia, a educação superior normalmente tem duração inferior a dois anos (Tabela C1.1 e Indicador C2).

Políticas para a expansão educacional pressionaram pelo aumento do acesso à educação superior em muitos países da OCDE. Até este momento, essa pressão compensou amplamente a redução no tamanho dos grupos, que até recentemente justificou previsões de demanda estável ou em queda por parte dos alunos que concluem os estudos em muitos países da OCDE. Embora alguns países da OCDE agora mostrem sinais de nivelamento da demanda por educação superior, a tendência geral continua crescendo.

O fim da educação compulsória e o declínio das taxas de matrícula

Uma análise da taxa de participação por nível educacional por uma idade determinada mostra que não há uma relação estreita entre o fim da educação compulsória e o declínio nas taxas de matrícula. Na maioria dos países da OCDE e nos países parceiros, o declínio mais acentuado nas taxas de matrícula não ocorre ao final da educação compulsória, mas sim ao final do ensino médio.

Após a idade de 16 anos, entretanto, as taxas de matrícula começam a declinar em quase todos os países da OCDE (exceto na Bélgica).

Em média, nos países da OCDE, a taxa de matrícula no ensino médio cai de 91%, no grupo de 16 anos de idade, para 82%, no grupo de 17 anos, 53%, no grupo de 18 anos, e para 28%, no grupo de 19 anos. Na Alemanha, na Bélgica, na Coreia do Sul, na Finlândia, no Japão, na Noruega, na Polônia, na República Checa e na Suécia, mais de 90% de todos os indivíduos de 17 anos de idade ainda estão matriculados nesse nível, embora a idade de término da educação compulsória fique abaixo dos 17 anos na maioria dos países (Tabela C1.3).

Definições e metodologias

Dados do ano letivo 2003-2004 são baseados na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais fornecidas anualmente pela OCDE e no Programa Mundial de Indicadores Educacionais de 2005.

Salvo indicação em contrário, os números baseiam-se em contagem de indivíduos, ou seja, não há distinção entre estudo em período integral e estudo em meio período. Uma distinção padronizada entre participantes de período integral e participantes de meio período é muito difícil, uma vez que o conceito de educação em meio período não é reconhecido por alguns países. Para outros países da OCDE, a educação em meio período é coberta apenas parcialmente pelos dados relatados.

A quantidade média de tempo que um indivíduo de 5 anos de idade deverá estar formalmente matriculado em educação durante seu período de vida – ou expectativa de educação – é calculada pela adição das taxas líquidas de matrícula a cada ano, dos 5 anos de idade em diante (Tabela C1.1). A expectativa educacional de um grupo refletirá qualquer tendência ao aumento (ou diminuição) dos estudos nos anos subsequentes. Ao comparar dados quanto à expectativa educacional, entretanto, deve-se ter em mente que a duração do ano letivo e a qualidade da educação não são necessariamente iguais em cada país.

A expectativa educacional oferece uma medida doméstica para a participação em geral na educação para um país, uma vez que os dados coletados pela UOE cobrem a totalidade da atividade educacional do país – por exemplo, dentro de seu próprio território –, desconsiderando os mecanismos de distribuição e a propriedade ou o patrocínio (público ou privado, nacional ou estrangeiro) da instituição que organiza a atividade. A Tabela C1.1 também mostra o índice de mudança na expectativa educacional entre 1995 e 2004.

As taxas líquidas de matrícula expressas como porcentagens na Tabela C1.2 são calculadas pela divisão do número de estudantes de um grupo etário particular matriculado em todos os níveis de educação pelo tamanho da população do mesmo grupo etário.

Os dados de 1994-1995 baseiam-se em uma pesquisa especial realizada nos países da OCDE em 2000. Os países da OCDE foram solicitados a apresentar seus dados de acordo com as classificações do ISCED-97.

Tabela C1.1

Expectativa educacional (2004)

Número esperado de anos de educação sob as condições atuais (excluindo educação para crianças menores de 5 anos de idade)

	Período integral e meio período							Período integral	Meio período	Índice de mudança na expectativa educacional (1995=100)			
	Todos os níveis de educação combinados			Ensino fundamental	Ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação combinados	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Ensino superior			
	H+M	Homens	Mulheres	H+M							H+M		H+M
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	17,4	17,5	17,3	10,2	3,0	0,5	2,3	17,3	0,1	106	103	126
	Austrália	20,7	20,4	20,9	11,7	4,4	0,6	3,6	14,9	5,8	107	102	126
	Áustria	16,3	16,1	16,4	8,2	3,8	0,7	2,3	m	m	101	103	108
	Bélgica ¹	19,6	19,0	20,2	9,4	5,7	0,4	3,0	16,5	3,1	109	107	125
	Canadá ²	m	m	m	m	m	0,3	2,9	m	m	m	m	102
	Coréia do Sul	16,6	17,5	15,7	8,9	2,9	a	4,3	16,6	n	113	99	179
	Dinamarca	19,0	18,1	19,8	9,6	4,3	n	3,2	18,2	0,7	112	108	148
	Eslováquia	15,7	15,5	15,9	8,8	3,7	0,1	1,9	14,9	0,8	m	m	m
	Espanha	17,2	16,6	17,7	11,0	2,2	a	3,0	16,3	0,8	101	96	127
	Estados Unidos	16,9	16,3	17,6	9,1	2,7	0,1	4,1	15,0	1,9	m	m	m
	Finlândia	20,0	19,3	20,7	9,0	4,7	0,2	4,5	18,1	1,9	116	110	130
	França	16,8	16,5	17,1	9,5	3,3	n	2,8	16,8	n	102	99	113
	Grécia	16,9	16,6	17,3	9,0	3,0	0,2	3,9	16,7	0,3	121	105	207
	Holanda	17,4	17,5	17,3	10,4	3,2	n	2,7	16,8	0,6	m	m	m
	Hungria	17,6	17,2	18,0	8,1	4,2	0,6	2,9	15,6	2,0	122	109	267
	Irlanda	17,2	17,0	17,5	10,8	2,4	1,1	2,9	16,0	1,2	112	108	138
	Islândia	19,7	18,5	20,9	9,9	5,3	0,1	3,5	17,5	2,3	118	109	197
	Itália	17,0	16,6	17,3	8,4	4,7	0,1	2,9	16,9	0,1	m	m	m
	Japão	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	14,2	14,1	14,3	9,2	3,6	0,2	m	14,0	0,2	m	m	m
México	13,4	13,2	13,6	9,7	1,6	a	1,2	13,4	n	111	109	137	
Noruega ³	18,4	16,7	18,2	9,9	3,9	0,1	3,6	17,0	1,4	105	108	127	
Nova Zelândia	19,1	18,2	20,1	10,2	4,0	0,6	4,2	15,3	3,8	m	m	m	
Polônia	17,0	16,6	17,5	9,0	3,4	0,4	3,3	15,2	1,8	118	104	242	
Portugal	17,1	16,6	17,6	10,5	3,0	n	2,6	17,1	n	103	97	139	
Reino Unido	20,7	19,2	22,2	9,1	8,8	x(5)	2,8	15,3	5,4	121	120	125	
República Checa	17,0	16,9	17,1	9,0	3,7	0,6	2,1	16,6	0,4	119	111	206	
Suécia	20,3	18,8	21,8	9,8	4,7	0,1	3,8	17,0	3,2	113	105	159	
Suíça	16,8	17,1	16,5	9,6	3,2	0,3	2,1	16,2	0,6	m	m	m	
Turquia	12,6	13,3	11,2	7,7	3,1	a	1,5	12,6	n	133	129	146	
Média OCDE	17,4	17,0	17,8	9,5	3,8	0,3	3,0	16,1	1,7	113	107	153	
Média UE19	17,6	17,1	18,1	9,4	4,0	0,3	2,9	16,4	1,3	112	106	157	
Países parceiros	Brasil	16,7	16,0	17,3	10,9	3,0	a	1,3	16,7	n	m	m	m
	Chile	15,0	15,1	14,8	8,1	3,9	a	m	15,0	n	m	m	m
	Federação Russa	15,0	x(1)	x(1)	8,2	2,0	0,1	3,6	m	m	m	m	m
	Israel	15,7	15,4	16,1	8,5	3,1	0,1	2,9	15,3	0,4	m	m	m

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes / graduados significam que as taxas de participação / graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo – e as taxas para os países que são importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Exclui comunidade de língua alemã da Bélgica.

2. Ano de referência: 2002.

3. O total (homens + mulheres) inclui crianças de 5 anos de idade, mas não é relatado na distribuição de crianças de 5 anos de idade por sexo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabela C1.2

Taxas de escolarização por idade (2004)

Estudantes em período integral e meio período em instituições públicas e privadas

	Idade ao término da educação compulsória	Número de anos em que mais de 90% da população estão matriculados	Faixa etária em que mais de 90% da população estão matriculados	Taxas de escolarização por grupo etário						
				até 4 anos, como porcentagem da população entre 3 e 4 anos de idade	entre 5 e 14 anos, como porcentagem da população entre 5 e 14 anos de idade	entre 15 e 19 anos, como porcentagem da população entre 15 e 19 anos de idade	entre 20 e 29 anos, como porcentagem da população entre 20 e 29 anos de idade	entre 30 e 39 anos, como porcentagem da população entre 30 e 39 anos de idade	a partir de 40 anos, como porcentagem da população a partir de 40 anos de idade	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	18	12	6 - 17	76,9	97,9	88,8	27,9	2,9	0,2
	Austrália	15	12	5 - 16	42,4	98,5	81,6	32,6	14,0	6,1
	Áustria	15	13	5 - 17	65,8	98,5	79,0	18,9	3,2	0,3
	Bélgica ^{1,2}	18	16	3 - 18	120,8	100,4	95,7	28,0	7,9	3,0
	Canadá	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	14	12	6 - 17	20,3	93,5	85,2	27,4	1,9	0,4
	Dinamarca	16	12	4 - 16	87,6	98,0	84,5	36,0	7,2	1,6
	Eslováquia	16	11	6 - 16	74,8	97,3	83,3	14,5	2,2	0,3
	Espanha ¹	16	14	3 - 16	118,4	101,8	79,6	22,2	3,3	0,9
	Estados Unidos	17	11	6 - 16	52,9	97,3	76,5	23,4	5,2	1,5
	Finlândia	16	13	6 - 18	41,9	95,1	86,7	41,1	11,5	2,5
	França ¹	16	15	3 - 17	116,3	101,6	87,1	20,8	2,6	a
	Grécia	14,5	12	6 - 19	28,3	97,2	85,5	28,0	0,4	n
	Holanda	18	12	5 - 16	36,6	99,6	86,1	25,5	2,9	0,8
	Hungria	16	13	4 - 16	81,4	100,5	85,5	23,7	5,6	0,5
	Irlanda	15	12	5 - 16	24,7	100,9	86,9	22,6	3,7	x(8)
	Islândia	16	14	3 - 16	94,1	98,8	84,4	37,3	11,1	3,0
	Itália ¹	15	13	3 - 15	104,9	101,6	78,8	19,4	3,1	x(8)
	Japão	15	14	4 - 17	81,4	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo	15	11	5 - 15	60,7	96,4	75,4	7,1	0,5	n
México	15	9	5 - 13	44,5	97,7	41,6	10,0	3,2	0,5	
Noruega	16	12	6 - 17	83,1	98,3	85,7	29,4	7,2	1,8	
Nova Zelândia	16	12	4 - 15	88,7	100,5	72,5	30,0	12,0	4,7	
Polônia	16	12	6 - 17	32,2	94,5	89,8	30,2	4,7	x(8)	
Portugal	14	11	5 - 15	72,0	104,1	72,7	22,6	4,0	0,7	
Reino Unido	16	13	4 - 16	76,7	100,4	79,0	27,8	15,6	7,8	
República Checa	15	15	4 - 18	84,3	99,7	91,4	18,6	3,5	0,3	
Suécia	16	13	6 - 18	85,1	99,1	87,5	35,8	13,5	3,1	
Suíça	15	12	5 - 16	23,1	99,6	83,3	21,5	3,7	0,4	
Turquia	14	6	8 - 13	2,6	81,2	39,8	9,6	1,5	0,2	
Média OCDE	16	12		66,3	98,3	80,5	24,7	5,6	1,6	
Média UE19	16	13		73,5	99,2	84,7	25,1	5,3	1,5	
Países parceiros	Brasil	14	10	7 - 16	32,8	93,0	79,5	22,1	8,4	2,3
	Chile	14	9	8 - 16	30,6	89,5	71,8	m	m	m
	Federação Russa	15	9	7 - 14	m	90,4	m	m	m	m
	Israel	15	12	5 - 16	106,2	96,6	64,6	20,3	5,1	0,9

Nota: Idade ao término da educação compulsória é a idade em que termina a escolarização compulsória. Por exemplo, se a idade ao término da educação compulsória é de 18 anos, isso indica que todos os estudantes abaixo de 18 anos são obrigados por lei a participar na educação. Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. As taxas para “até 4 anos, como porcentagem da população entre 3 e 4 anos de idade” estão superestimadas. Um número significativo de estudantes tem menos de 3 anos de idade. As taxas líquidas entre 3 e 5 anos de idade chegam a aproximadamente 100%.

2. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

Tabela C1.3
Características de transição de 15 a 20 anos de idade por nível de educação (2004)
Taxas líquidas de escolarização (baseadas em contagem de indivíduos)

	Idade de graduação no ensino médio	15 anos		16 anos			17 anos			18 anos			19 anos			20 anos		
		Ensino fundamental 2 e ensino médio	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	Ensino fundamental 2 e ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior	
																		(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	19	98	97	n	n	91	n	1	83	n	3	42	18	10	20	14	18
	Austrália	17-18	98	93	n	n	80	1	4	38	3	26	25	3	35	20	3	37
	Áustria	17-19	92	90	n	n	77	13	n	47	24	5	18	14	14	6	5	21
	Bélgica ¹	18-19	102	102	n	n	104	n	1	48	7	36	23	8	46	13	3	48
	Canadá ²	18	m	m	n	n	m	6	4	m	7	19	m	5	37	m	2	37
	Coréia do Sul	17-18	95	98	a	n	93	a	2	12	a	57	1	a	69	n	a	64
	Dinamarca	19-20	98	93	n	a	86	n	n	81	n	n	60	n	4	36	n	12
	Eslováquia	18-19	99	95	n	n	89	n	n	79	n	3	31	1	22	4	1	28
	Espanha	17-18	100	92	a	n	81	a	n	41	a	28	22	a	36	12	a	38
	Estados Unidos	18	97	92	m	n	83	m	3	21	m	36	5	m	45	1	m	46
	Finlândia	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	18	17	n	32
	França	18-20	98	96	n	n	89	n	2	52	n	28	25	n	40	10	n	43
	Grécia	18	92	97	a	a	68	n	n	17	3	56	34	3	58	n	4	60
	Holanda	18-19	101	97	n	n	81	n	6	59	n	19	37	n	28	25	n	33
	Hungria	18-20	99	94	1	n	89	1	n	54	10	13	20	18	30	10	12	35
	Irlanda	17-18	100	96	1	n	76	5	6	29	17	37	3	15	41	1	13	42
	Islândia	18-20	99	93	n	n	83	n	n	75	n	n	69	n	1	39	n	17
	Itália	17-19	95	88	a	a	81	a	a	71	a	6	18	1	35	6	1	36
	Japão	18	101	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	90	84	n	m	81	n	m	69	n	m	51	1	m	30	1	m
	México	18	59	50	a	a	38	a	3	18	a	12	8	a	17	4	a	18
	Noruega	18-19	99	94	n	n	93	n	n	85	n	n	40	1	13	19	1	29
	Nova Zelândia	17-18	96	85	1	1	67	2	4	27	4	25	12	3	35	9	3	40
	Polônia	18-20	97	97	a	a	94	n	x(10)	86	n	1	39	6	30	17	9	41
	Portugal	18	89	79	n	a	74	n	a	45	n	19	28	n	26	15	n	30
	Reino Unido	16-18	102	94	x(2)	n	81	x(5)	2	38	x(8)	23	23	x(11)	32	18	x(14)	34
República Checa	18-19	100	100	n	n	98	n	n	82	5	4	35	12	23	7	8	34	
Suécia	19	99	97	n	n	97	n	n	94	n	1	29	1	13	19	1	24	
Suíça	18-20	97	90	1	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16	
Turquia	16-17	58	53	a	n	31	a	4	16	a	13	x(8)	a	20	m	a	21	
<i>Média OCDE</i>		95	91	n	n	82	1	2	53	3	17	28	4	28	14	3	33	
<i>Média UE19</i>		97	94	n	n	86	1	1	61	4	16	30	5	28	14	4	34	
Países parceiros	Brasil	17-18	88	86	a	n	80	a	1	59	a	5	40	a	9	27	a	11
	Chile	18	96	92	a	n	83	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m
	Federação Russa	18	74	57	m	m	16	m	m	1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	17	97	95	n	n	88	n	n	18	n	8	2	1	12	1	1	13

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/555553154612>

PARTICIPAÇÃO NOS NÍVEIS FUNDAMENTAL 2, MÉDIO E SÚPERIOR

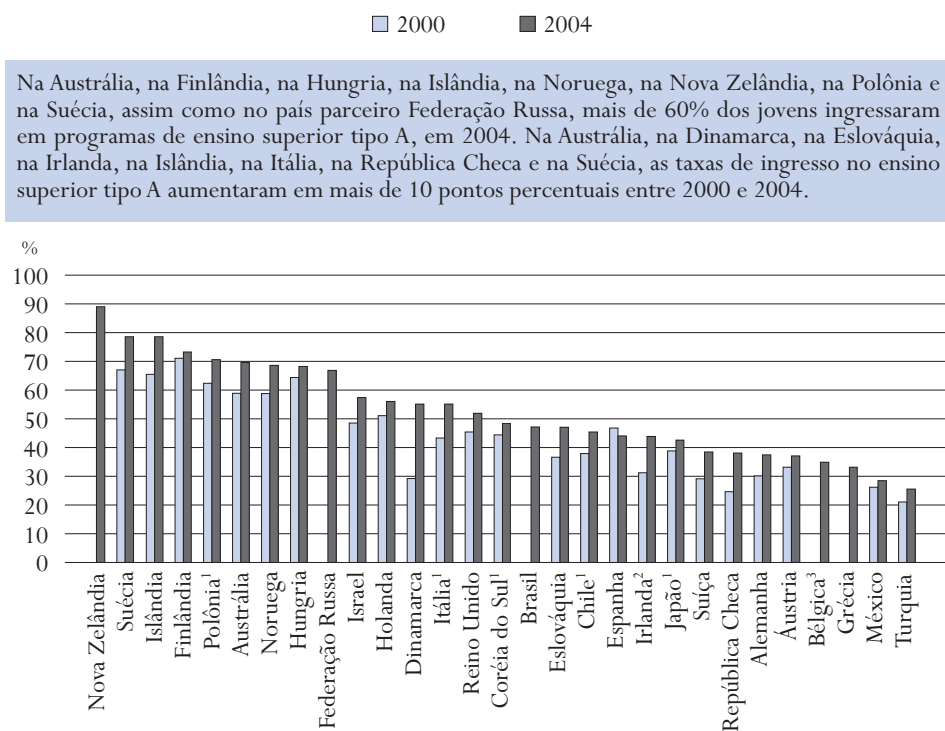
Este indicador mostra padrões de participação no ensino fundamental 2 e no ensino médio e a porcentagem do grupo de jovens que ingressarão em diferentes tipos de educação superior ao longo de sua vida. As taxas de ingresso e participação refletem a acessibilidade à educação superior e o valor associado à frequência a programas de nível superior. Esse indicador também focaliza comparativamente o papel representado por provedores de educação públicos e privados nos países da OCDE e nos países parceiros.

Pontos básicos

Gráfico C2.1a. Taxas de ingresso no ensino superior tipo A (2000, 2004)

Soma das taxas líquidas de ingresso para cada idade

Este gráfico apresenta a proporção de pessoas que ingressam no ensino superior pela primeira vez e as mudanças entre 2000 e 2004. Taxas de ingresso medem a afluência à educação em determinado período e não o número de estudantes já matriculados. Apresentam vantagens sobre as taxas de escolarização, pois a comparabilidade entre os países não é distorcida para cursos de duração diferente.



Na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia e na Suécia, assim como no país parceiro Federação Russa, mais de 60% dos jovens ingressaram em programas de ensino superior tipo A, em 2004. Na Austrália, na Dinamarca, na Eslováquia, na Irlanda, na Islândia, na Itália, na República Checa e na Suécia, as taxas de ingresso no ensino superior tipo A aumentaram em mais de 10 pontos percentuais entre 2000 e 2004.

1. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A calculadas como taxa bruta de ingresso. Para Itália e Polônia, aplica-se apenas para 2000.

2. Apenas ingressantes em período integral.

3. Exclui a comunidade de língua alemã na Bélgica.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de ingresso no ensino superior tipo A em 2004.

Fonte: OECD. Tabela C2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, estima-se que 53% dos jovens dos países da OCDE ingressarão em programas de ensino superior tipo A durante sua vida, enquanto 2% dos jovens nos 17 países da OCDE para os quais há dados comparáveis ingressarão em programas avançados e de pesquisa em algum momento de sua vida.
- A proporção de estudantes que ingressam em programas de ensino superior tipo B é geralmente menor do que os que ingressam em programas de ensino superior tipo A. Em média, nos países da OCDE com dados disponíveis, 16% dos jovens ingressarão em programas de ensino superior tipo B. Os números vão de 4% ou menos – na Eslováquia, na Itália, no México, na Noruega e na Polônia – a mais de 30% – na Bélgica, na Coreia do Sul, no Japão e na Nova Zelândia. As mudanças de 2000 a 2004 são bastante contrastantes entre os países.
- Na Bélgica e, em menor medida, na Coreia do Sul e no Japão, o acesso amplo aos programas de ensino superior tipo B compensa as taxas de ingresso comparativamente baixas nos programas de ensino superior tipo A. No entanto, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia têm taxas de ingresso acima da média OCDE para os programas de ensino superior tipo A e taxas de ingresso comparativamente muito baixas nos programas de ensino superior tipo B. Nova Zelândia destaca-se por exibir as taxas de ingresso mais elevadas entre os países da OCDE para ambos os níveis.
- Tradicionalmente, os estudantes ingressam em programas de ensino superior tipo A imediatamente após a conclusão do ensino médio. Isso continua ocorrendo em muitos países da OCDE.
- Em 14 países da OCDE, a maioria dos estudantes do ensino médio frequenta programas profissionais ou de estágio. Na maioria dos países da OCDE, a educação profissional é baseada nas escolas.
- Entre os países da OCDE, a educação, em todos os níveis, ainda é predominantemente um serviço público – 89% dos estudantes no ensino fundamental 1 estudam em instituições públicas –, embora o setor privado venha-se tornando mais proeminente após a educação compulsória. Escolas com administração privada matriculam, em média, 11% dos estudantes do ensino fundamental 1, 15% dos estudantes do ensino fundamental 2 e 20% dos estudantes do ensino médio.
- Em média, entre os países da OCDE, 12% dos estudantes matriculados na educação superior tipo A (incluídos os programas de pesquisa avançada) continuarão seus estudos em instituições privadas independentes. Essa proporção é duas vezes maior do que a média dos países da UE19.

Contexto de políticas

Um leque de fatores – inclusive o risco crescente de desemprego e outras formas de exclusão dos jovens com educação insuficiente – fortaleceu o incentivo para que jovens continuem seus estudos além da idade limite da educação compulsória e obtenham a graduação no ensino médio. Essa graduação também vem-se tornando uma norma na maioria dos países da OCDE. A maior parte desses programas de ensino médio objetiva basicamente a preparação dos estudantes para o ensino superior (ver Indicador A2).

Altas taxas de ingresso e participação no ensino superior ajudam a garantir o desenvolvimento e a manutenção de uma população e de uma força de trabalho com alto nível de educação. Além disso, de maneira geral, os programas de ensino superior são associados a melhor acesso a empregos (ver Indicador A8) e a salários mais altos (ver Indicador A9). As taxas de ingresso nos programas de ensino superior são uma indicação parcial do grau de aquisição, por parte da população, de conhecimento e habilidades de alto nível valorizadas pelo mercado de trabalho na sociedade de conhecimento atual.

À medida que os estudantes passaram a ter mais consciência dos benefícios econômicos e sociais do ensino superior, as taxas de ingresso nos programas de ensino superior de tipos A e B elevaram-se (ver Indicador A3). Os programas de ensino superior tipo A predominam no conjunto das matrículas e, portanto, cresce também o volume de recursos requeridos, uma vez que estes programas tendem a ser mais extensos do que outros programas de ensino superior (ver Indicador 1, Tabela B1.3).

O crescimento contínuo da participação e a crescente diversidade de *backgrounds* e de interesses dos aspirantes aos estudos de nível superior significam que as instituições de ensino superior deverão aumentar as admissões e adaptar seus programas e docência às diversas necessidades das novas gerações de estudantes.

Evidências e explicações

O conteúdo curricular nos programas de ensino médio varia conforme o tipo de educação ou ocupação a que os programas se destinam. Os estudantes também têm à sua escolha um grande leque de programas pós-ensino médio (ver Indicador C1).

Acesso geral à educação superior

Nos países da OCDE, os programas de ensino superior variam, uma vez que suas bases teóricas e seus projetos didáticos devem preparar os estudantes tanto para programas de pesquisa avançada e para profissões que requerem alto grau de habilidades (ensino superior tipo A) como para profissões que requerem habilidades ocupacionais específicas, de modo que possam ingressar diretamente no mercado de trabalho (ensino superior tipo B).

Ver uma classificação dos programas educacionais nacionais nestas categorias no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

Atualmente, 53% dos jovens nos países da OCDE (52% nos países da UE19) ingressarão em programas de ensino superior tipo A em algum momento de sua vida, assumindo-se que se mantenham os percentuais de ingresso atuais. De fato, na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia, na Suécia e no país parceiro Federação Russa, mais de

60% dos jovens ingressam em programas de ensino superior tipo A. Nos Estados Unidos, a taxa de ingresso é de 63%, mas os dois tipos de programa – A e B – estão incluídos nas colunas do tipo A, como se observa na Tabela C2.1.

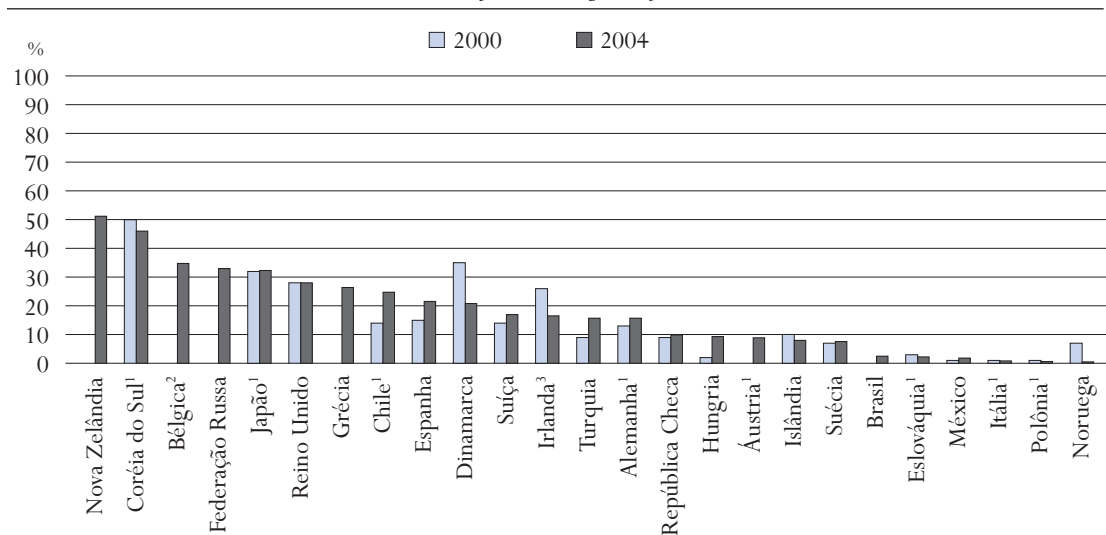
Em outros países da OCDE, as taxas de primeiro ingresso em programas de ensino superior do tipo A são consideravelmente mais baixas: na Alemanha, na Áustria, na Bélgica, na Grécia, na República Checa e na Suíça, essas taxas estão por volta de 35%. As taxas de primeiro ingresso são particularmente baixas no México e na Turquia – respectivamente 29% e 26%.

De maneira geral, a proporção de pessoas que ingressam nos programas de ensino superior tipo B é menor do que a proporção daquelas que ingressam em programas de ensino superior tipo A. Nos países da OCDE com dados disponíveis, 16% dos jovens, em média, ingressarão em programas de ensino superior tipo B. A média dos países da OCDE não difere significativamente da média dos países da UE19 (13%). Os números variam de 4% ou menos – na Eslováquia, na Itália, no México, na Noruega, na Polônia e no país parceiro Brasil – a mais de 30% – na Bélgica, no Japão e no país parceiro Federação Russa – e a mais de 45% – na Coreia do Sul e na Nova Zelândia (Tabela C2.1 e Gráfico C2.1b).

Na Bélgica, e em menor medida na Coreia do Sul e no Japão, o amplo acesso aos programas de ensino superior tipo B compensa as taxas de ingresso relativamente baixas nos programas de ensino superior tipo A. Outros países da OCDE, especialmente Islândia, Noruega, Polônia e Suécia, apresentam taxas de ingresso acima da média OCDE para programas de ensino superior tipo A, e taxas de ingresso comparativamente muito baixas nos programas de ensino superior

Gráfico C2.1b. Taxas de ingresso no ensino superior tipo B (2000, 2004)

Soma das taxas líquidas de ingresso para cada idade



1. Taxa de ingresso em programas de ensino superior tipo B calculada como taxa bruta de ingresso. Para Eslováquia, Itália e Polônia, aplica-se apenas para 2000.

2. Exclui comunidade de língua alemã na Bélgica.

3. Apenas ingressantes em período integral.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de ingresso no ensino superior tipo B em 2004.

Fonte: OECD. Tabela C2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

tipo B. Nova Zelândia destaca-se como o país com as taxas de ingresso mais altas entre os países da OCDE para programas de ambos os tipos.

Na média dos países da OCDE para os quais há dados comparáveis, o número de jovens que ingressam nos programas de ensino superior tipo A é 20% maior do que em 2000. As taxas de ingresso na educação superior tipo A aumentaram em mais de 10% entre 2000 e 2004 na Austrália, na Dinamarca, na Eslováquia, na Irlanda, na Islândia, na Itália, na República Checa e na Suécia. A Espanha é o único país da OCDE que mostra uma pequena diminuição nas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A, embora essa redução seja equilibrada por um aumento significativo nas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo B entre 2000 e 2004 (Tabela C2.1 e Gráfico C2.1a).

As mudanças nas taxas líquidas de ingresso em programas de ensino superior tipo B entre 2000 e 2004 variam entre os países da OCDE, com um aumento de apenas dois pontos percentuais, em média, nesse período. Essa taxa de ingresso aumentou ligeiramente na maioria dos países. As exceções são Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Irlanda, Islândia e Noruega, onde houve uma redução, e Itália, Japão e Polônia, onde se manteve estável (Gráfico C2.1b). Na Dinamarca, a reclassificação dos programas de ensino superior tipo B como programas de ensino superior tipo A, a partir de 2000, explica parcialmente as mudanças observadas entre 2000 e 2004 (Gráficos C2.1a e C2.1b).

Atualmente, quase 2% dos jovens nos 17 países da OCDE para os quais há dados comparáveis ingressarão em programas avançados e de pesquisa em algum momento de sua vida. Os números variam de menos de 1% – na Austrália, na Áustria, na Islândia, no México, na Noruega e no país parceiro Chile – a 3% ou mais – na Eslováquia, na Suécia e na Suíça (Tabela C2.1).

Taxas de ingresso na educação superior também devem ser consideradas à luz da participação em programas pós-ensino médio não-superior, uma alternativa importante para a educação superior em alguns países da OCDE (ver Indicador C1).

Idade de novos ingressantes na educação superior

A estrutura etária dos ingressantes na educação superior varia entre os países da OCDE. Aqueles que concluem o ensino médio podem ingressar diretamente no mercado de trabalho antes de matricular-se em um programa de ensino superior. Pessoas que ingressam em programas de nível superior tipo B podem também ingressar em programas de educação superior tipo A em algum outro momento de sua vida. Portanto, as taxas de ingresso na educação superior tipos A e B não podem ser somadas para a totalização das taxas de ingresso no ensino superior, uma vez que pode haver duplicidade de ingressantes. Tradicionalmente, os estudantes ingressam nos programas tipo A imediatamente após concluir o ensino médio, situação que se verifica em muitos países da OCDE. Por exemplo, na Bélgica, na Espanha, na Grécia, na Holanda na Irlanda, na Itália, na Polônia e na República Checa, mais de 80% de todos os que ingressam pela primeira vez em programas de ensino superior tipo A têm menos de 23 anos de idade (tabela C2.1)

Em outros países da OCDE e nos países parceiros, a transição para o ensino superior é frequentemente postergada, em alguns casos devido ao ingresso temporário na força de trabalho. Nesses países, aqueles que ingressam pela primeira vez em programas de ensino superior tipo A são tipicamente mais velhos e ocupam uma faixa etária consideravelmente mais ampla no ingresso.

Na Dinamarca, na Islândia, no Reino Unido, na Suécia e nos países parceiros Brasil e Israel, mais de 50% dos estudantes ingressam neste nível pela primeira vez com a idade de 22 anos ou mais (Tabela C2.1). A proporção dos que ingressam em programas de ensino superior tipo A pela primeira vez já com mais idade pode refletir, entre outros aspectos, a flexibilidade destes programas e sua adequação a estudantes atípicos ou estranhos à faixa etária da amostra. Isso pode refletir também uma visão específica do valor da experiência do trabalho para o estudo na educação superior, característica dos países nórdicos e comum na Austrália, na Hungria, na Nova Zelândia, na República Checa e na Suíça, onde a idade de uma proporção considerável dos novos ingressantes é bem mais avançada do que a idade típica de ingresso. Na Austrália, na Hungria, na Islândia, na Nova Zelândia e nos países nórdicos, mais de 20% dos que ingressam pela primeira vez têm 27 anos ou mais.

Participação no ensino médio profissional

Na maioria dos países da OCDE, os estudantes não seguem um currículo uniforme no ensino médio. Nesse nível, os programas são subdivididos em três categorias, segundo o grau de direcionamento para classes específicas de ocupações ou carreiras, e levam a uma qualificação relevante no mercado de trabalho:

- Programas de educação Tipo 1 (geral): não são concebidos explicitamente para preparar os participantes para ocupações ou carreiras específicas, nem para o ingresso em outros programas de educação profissional ou técnica. Nesses programas, menos de 25% do conteúdo são voltados para a formação profissional ou técnica.
- Programas de educação Tipo 2 (pré-profissional ou pré-técnico): são concebidos principalmente para introduzir os participantes ao mundo do trabalho e prepará-los para o ingresso em outros programas de educação profissional ou técnica. A conclusão desses programas não leva a qualificações profissionais ou técnicas relevantes para o mercado de trabalho. Nesses programas, pelo menos 25% do conteúdo devem ser voltados para a formação profissional ou técnica.
- Programas de educação Tipo 3 (profissional ou técnico): preparam os participantes para o ingresso direto em ocupações específicas sem capacitação adicional. A conclusão desses programas leva a qualificações profissionais ou técnicas relevantes para o mercado de trabalho.

O grau da orientação do programa – profissional ou geral – não determina necessariamente que os participantes terão acesso à educação superior. Em muitos países da OCDE, programas voltados para a educação profissional são concebidos para preparar os estudantes para outros estudos de nível superior, ao passo que em outros países muitos programas gerais não oferecem acesso direto à educação superior. Em todos os países da OCDE, os estudantes podem escolher programas profissionais, pré-profissionais ou gerais.

Em 14 países da OCDE, a maioria dos estudantes do ensino médio frequenta programas profissionais ou de estágios. Nos países da OCDE com programas que oferecem os dois sistemas – Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça – e na Austrália, na Bélgica, na Eslováquia, na Finlândia, na Itália, na Noruega, no Reino Unido e na República Checa, pelo menos 60% dos estudantes do ensino médio estão matriculados em programas pré-profissionais ou profissionais. As exceções são Espanha, Hungria, Islândia e Turquia, onde a maioria dos estudantes está matriculada em programas gerais, embora esses países ofereçam programas com os dois sistemas (Tabela C2.5).

Na maioria dos países da OCDE, a educação profissional é baseada na escola. Uma exceção é o Reino Unido, onde muitos programas profissionais correspondem a outros programas educacionais. Na Áustria, na Eslováquia, na Islândia e na República Checa, entretanto, cerca de 50% dos programas profissionais combinam elementos baseados na escola com elementos baseados no trabalho.

Na Alemanha, na Dinamarca, na Hungria e na Suíça, cerca de 80% dos estudantes, ou mais, entre os matriculados em programas profissionais recebem tanto elementos baseados na escola como elementos baseados no trabalho.

Além do ensino médio, existem opções de educação adicional. Um caminho relativamente curto é o dos programas de nível superior orientados para a formação profissional. Outro é o dos programas voltados para a formação teórica, concebidos para oferecer qualificação suficiente para ingresso em programas de pesquisa avançada e para profissões que requerem alto grau de capacitação. Embora não exclusivamente, esses programas são oferecidos principalmente nas universidades.

Participação na educação superior

As taxas de matrícula oferecem outra perspectiva da participação na educação superior. Refletem o número total dos indivíduos que ingressam na educação superior e a duração de seus estudos. A soma das taxas líquidas de matrícula para cada idade, compreendida como a expectativa de educação superior, oferece uma medida do tempo de educação superior freqüentado por amostras etárias, não por indivíduos. Ao contrário das taxas de ingresso, a expectativa total de educação superior pode incluir as matrículas em programas tipo A e tipo B.

Em média, nos países da OCDE, um indivíduo de 17 anos de idade pode ter expectativa de receber três anos de educação superior, dos quais 2,3 anos serão em período integral. Na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, na Finlândia e na Nova Zelândia, um estudante pode ter expectativa de receber pelo menos quatro anos de educação superior (período integral e meio período). Entretanto, a expectativa de educação superior fica abaixo de dois anos na Eslováquia, no México, na Turquia e no país parceiro Brasil (Tabela C2.2).

Em média, nos países da OCDE, a expectativa de matrícula em programas de ensino superior tipo A (2,4 anos) é muito maior do que em programas de ensino superior tipo B (0,5 ano), em parte porque os programas de ensino superior tipo B têm menor duração.

Tendências na participação

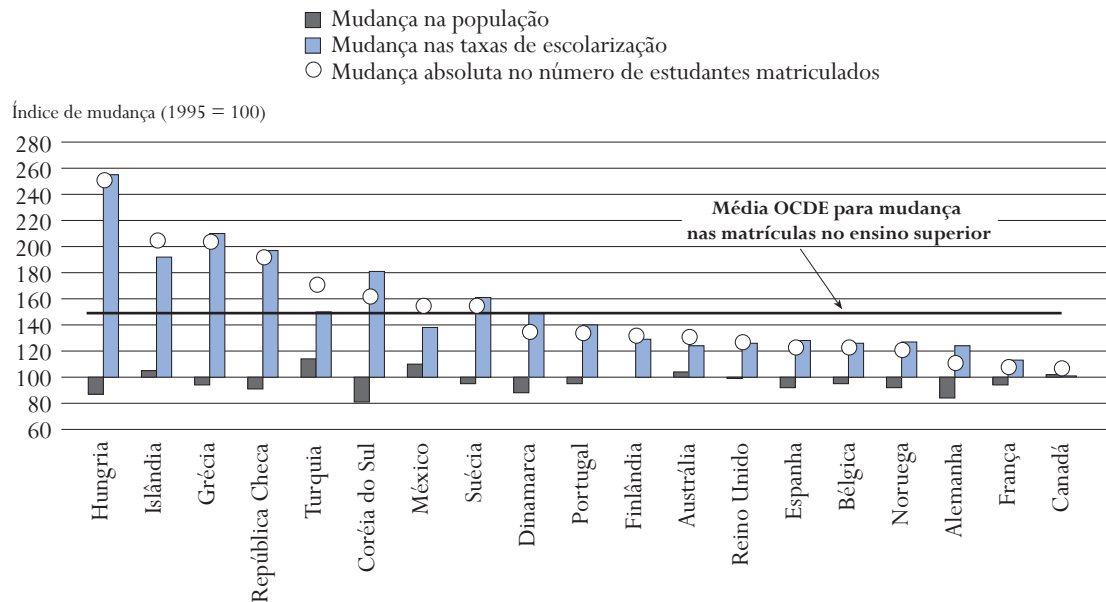
No ensino superior, mudanças nas taxas de matrícula são menos intimamente ligadas a mudanças na dimensão da amostra etária relevante do que no ensino fundamental e no ensino médio. O Gráfico C2.2 divide a mudança no número de estudantes matriculados em dois componentes: mudanças em tamanho de amostras e mudanças em taxas de matrícula.

Em termos absolutos, a participação na educação superior aumentou, em média, em 50% em todos os países da OCDE entre 1995 e 2004. Em 50% dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, o número de estudantes matriculados na educação superior aumentou em mais de 30%, e mais do que dobrou na Grécia, na Hungria, na Islândia e na Polônia (Tabela C2.2).

Uma demanda crescente, refletida em altas taxas de matrícula, constitui o principal fator da expansão das matrículas no ensino superior. Austrália, Canadá, Islândia, México e Turquia são os únicos

Gráfico C2.2. Mudança nas matrículas no ensino superior em relação à mudança nas taxas de participação e na demografia (1995-2004)

Índice de mudança no número de estudantes matriculados no nível superior entre 1995 e 2004 e contribuição relativa de mudanças demográficas e de taxas de escolarização (1995 = 100)



Os países estão classificados por ordem decrescente da mudança absoluta nas matrículas no ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

países da OCDE nos quais o aumento da população contribuiu significativamente para o aumento das matrículas na educação superior. O incremento real de estudantes no ensino superior teria sido significativamente maior em muitos países da OCDE – particularmente Alemanha, Coréia do Sul, Dinamarca e Hungria – se não tivesse havido uma redução da população.

Dimensão relativa do setor público e do setor privado

Nos países da OCDE e nos países parceiros, a educação fornecida em todos os níveis ainda é predominantemente pública. Na média dos países da OCDE, 89% dos estudantes do ensino fundamental 1 estão matriculados em instituições públicas. Essa proporção declina um pouco no ensino fundamental 2 e no ensino médio: 83% dos estudantes do ensino fundamental 2 e 80% do ensino médio freqüentam instituições públicas. De maneira geral, os provedores privados têm um papel mais significativo na educação superior: 33% de estudantes em programas de ensino superior tipo B e 23% de estudantes no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada freqüentam instituições privadas. Além disso, é apenas na educação superior que os provedores privados independentes atendem a uma parte significativa da população estudantil (Tabelas C2.3 e C2.4).

O padrão varia de um país para outro. Bélgica e Holanda destacam-se como os únicos países onde provedores privados dominam o ensino fundamental e o ensino médio, com mais de 50% de estudantes matriculados no setor privado. Nos dois países – como ocorre de maneira geral em todos

os países no ensino fundamental e no ensino médio –, os provedores privados são instituições que recebem mais de 50% de seus recursos de fontes públicas, mas têm autonomia administrativa. Austrália e Espanha formam um grupo no qual instituições semelhantes matriculam cerca de 20% ou mais dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Tais provedores dependentes do governo também predominam no ensino médio na Coreia do Sul (50% dos estudantes) e no Reino Unido (72% dos estudantes). No país parceiro Chile, a proporção é de cerca de 40% nos três níveis educacionais.

No ensino fundamental e no ensino médio, provedores privados independentes – aqueles que recebem menos de 50% de recursos de fontes governamentais – têm papel significativo apenas no Japão e no México – respectivamente 30% e 21% dos estudantes do ensino médio.

No ensino superior o padrão é bastante diferente. A magnitude do provimento privado no ensino superior é maior do que no ensino fundamental e no ensino médio, especialmente no ensino superior tipo B, onde as matrículas no setor privado respondem por cerca de um terço do total. Tanto na Holanda como no Reino Unido, toda a educação superior é fornecida por instituições privadas dependentes do governo, que na Bélgica e no país parceiro Israel também recebem mais de 50% dos estudantes do ensino superior. Provedores privados independentes são mais frequentes no ensino superior do que nos níveis pré-ensino superior: uma média de 12% dos estudantes do ensino superior tipos A e B frequentam tais instituições. Em particular, é o caso de Coreia do Sul e Japão, onde cerca de 75% dos estudantes, ou mais, estão matriculados em tais instituições. Provedores privados independentes também têm uma parcela significativa de provimento nos programas de ensino superior tipo B na Suíça. Embora essa parcela seja também elevada na Polônia e em Portugal, o número total de matrículas nesses programas é relativamente pequeno.

Definições e metodologias

Dados do ano letivo 2003-2004 são baseados na coleta de dados da UOE sobre estatísticas de educação realizadas anualmente pela OCDE.

A Tabela C2.1 mostra a soma das taxas líquidas de ingresso para todas as idades. A taxa líquida de ingresso de uma idade específica é obtida pela divisão do número das pessoas daquela faixa etária que ingressam pela primeira vez em cada tipo de educação superior pela população total do grupo etário correspondente. A soma das taxas líquidas de ingresso é calculada pela adição das taxas para cada ano de idade. O resultado representa a proporção de pessoas em um grupo etário sintético que ingressam na educação superior, independentemente de mudanças no tamanho da população e de diferenças entre países da OCDE quanto ao ano típico de ingresso. A Tabela C2.1 também mostra o 20º, o 50º e o 80º percentis da distribuição etária daqueles que ingressam pela primeira vez – ou seja, a idade abaixo da qual devem estar 20%, 50% e 80% daqueles que ingressam pela primeira vez.

Novos ingressantes (primeira vez) são estudantes que se matriculam no nível educacional relevante pela primeira vez. Estudantes estrangeiros que se matriculam pela primeira vez em um programa de nível superior são considerados ingressantes pela primeira vez.

Nem todos os países da OCDE podem distinguir os estudantes que ingressam num programa de ensino superior pela primeira vez daqueles que se transferiram de diferentes níveis da educação superior, dos repetentes ou daqueles que reiniciam em determinado nível após um período de

ausência. Portanto, as taxas de ingresso pela primeira vez para cada nível da educação superior não podem ser somadas a uma taxa de ingresso total no ensino superior, uma vez que essa soma resultaria na duplicidade de registro de ingresso.

A Tabela C2.2 mostra o número de anos de matrícula de estudantes de 17 anos no ensino superior, ou a soma das taxas líquidas de matrícula para pessoas com pelo menos 17 anos de idade (dividido por 100). Essa medida é uma função do número de participantes na educação superior e da duração dos estudos no ensino superior. Uma vez que o denominador também inclui aqueles que nunca participaram da educação superior, o indicador não pode ser interpretado como o número médio de anos necessários para que cada estudante conclua a educação superior.

A Tabela C2.5 mostra a distribuição dos estudantes matriculados no ensino médio por orientação de programa. Programas pré-profissionais e profissionais incluem programas baseados na escola e programas que combinam escola e trabalho, reconhecidos como parte do sistema educacional. Programas totalmente baseados no trabalho e programas de capacitação não supervisionados por uma autoridade educacional formal não são considerados.

Os dados de 1994-1995 baseiam-se em uma pesquisa especial realizada nos países da OCDE em 2000. Os países da OCDE foram solicitados a apresentar as informações de acordo com a classificação do ISCED-97.

Tabela C2.1

Taxas de ingresso à educação superior e distribuição etária de novos ingressantes (2004)

Total de taxas líquidas de ingresso para cada ano de idade por gênero e destino de programa

	Superior tipo B			Superior tipo A						Programas de pesquisa avançada			Taxas líquidas de ingresso (2000)				
	Taxas líquidas de ingresso			Taxas líquidas de ingresso			Idade no			Taxas líquidas de ingresso			Superior tipo B		Superior tipo A		
	H+M	Homens	Mulheres	H+M	Homens	Mulheres	20° percentil ¹	50° percentil ¹	80° percentil ¹	H+M	Homens	Mulheres	H+M	H+M	Homens	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha ²	16	13	19	37	38	37	20,1	21,4	24,1	m	m	m	13	30	30	30
	Austrália	m	m	m	70	65	74	18,6	20,9	27,4	0,9	1,1	0,8	m	59	52	66
	Áustria ²	9	8	10	37	33	41	19,3	20,6	23,3	0,6	0,8	n	m	33	30	37
	Bélgica ³	35	28	42	34	33	35	18,3	18,9	22,4	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul ^{2,5}	46	44	48	48	52	45	m	m	m	1,8	2,3	1,3	50	45	48	41
	Dinamarca	21	20	21	55	43	68	20,9	22,6	27,1	2,0	2,2	1,7	35	29	27	32
	Eslováquia ²	2	1	4	47	42	52	19,5	20,9	26,9	3,0	3,5	2,5	3	37	38	36
	Espanha	22	20	23	44	37	52	18,4	19,1	22,4	m	m	m	15	47	41	53
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	71	19,4	21,2	24,0	m	m	m	14	43	37	49
	Finlândia	a	a	a	73	65	82	19,8	21,5	27,3	m	m	m	a	71	62	81
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21	37	30	44
	Grécia	26	26	27	33	30	37	18,1	18,6	19,3	2,2	2,5	1,9	m	m	m	m
	Holanda	a	a	a	56	52	61	18,4	19,8	22,7	m	m	m	1	51	48	54
	Hungria	9	7	11	68	61	76	19,2	20,9	27,6	1,8	1,9	1,6	2	65	60	70
	Irlanda ⁴	17	18	15	44	39	50	18,3	19,1	20,0	m	m	m	26	31	29	34
	Islândia	8	8	8	79	56	102	20,9	23,5	<40	0,6	n	0,8	10	66	48	84
	Itália ^{2,5}	1	1	1	55	49	62	19,2	19,8	22,1	2,0	1,9	2,0	1	43	38	49
	Japão ^{2,5}	32	24	41	43	49	36	m	m	m	1,3	1,8	0,7	32	39	47	30
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	2	2	1	29	28	29	18,4	19,6	23,7	0,2	0,2	0,1	1	26	27	26	
Noruega	1	1	1	69	58	80	20,0	21,2	29,0	0,1	0,2	0,1	7	59	45	74	
Nova Zelândia	51	45	57	89	74	104	18,9	21,9	<40	1,9	1,8	1,9	m	m	m	m	
Polónia ⁵	1	n	1	71	66	76	19,5	20,4	22,9	m	m	m	1	62	x(14)	x(14)	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	28	m	m	52	m	m	18,8	22,4	25,6	2,2	2,5	2,0	28	46	42	49	
República Checa	10	7	13	38	36	41	19,5	20,4	22,6	2,6	3,2	1,9	9	25	26	24	
Suécia	8	8	8	79	64	94	20,3	22,8	<40	3,0	3,1	2,9	7	67	54	81	
Suíça	17	20	14	38	39	38	20,0	21,6	26,1	4,4	5,2	3,5	14	29	32	26	
Turquia	16	19	13	26	29	22	18,6	20,0	23,6	n	0,6	n	9	21	26	17	
Média OCDE	16	14	16	53	48	59				1,7	1,9	1,4	14	44	40	47	
Média UE19	13	10	13	52	46	58				2,2	2,4	1,8	12	45	40	48	
Países parceiros	Brasil	2	3	2	47	42	53	19,7	23,7	<40	1,3	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Chile ^{2,5,6}	25	28	21	46	44	47	m	m	m	0,2	0,2	0,2	14	38	40	35
	Federação Russa	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2,0	x(10)	x(10)	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	58	52	64	21,4	23,7	27,8	m	m	m	31	49	44	54

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Respectivamente, 20%, 50% e 80% dos novos ingressantes estão abaixo dessa idade.

2. Taxa de ingresso para programas superiores tipo B calculada como taxa bruta de ingresso. Para Eslováquia, aplica-se apenas para 2000.

3. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

4. Apenas ingressantes em período integral.

5. Taxa de ingresso para programas superiores tipo A calculada como taxa bruta de ingresso. Para Itália e Polónia, aplica-se apenas para 2000.

6. Ano de referência: 1999.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabela C2.2

Número esperado de anos no ensino superior e mudanças na matrícula no ensino superior (2004)*Expectativa do número de anos sob as atuais condições por gênero e modo de estudo e índice de mudança (1995 = 100)*

	Ensino superior tipo B			Ensino superior tipo A			Total do ensino superior (tipos A e B, e programas de pesquisa avançada)			Mudanças na matrícula (1995 = 100)			
	Período integral e meio período		Período integral	Período integral e meio período		Período integral	Período integral e meio período		Período integral	Total do ensino superior	Atribuível a		
	H+M	Mulheres	H+M	H+M	Mulheres	H+M	H+M	Mulheres	H+M		Mudança na população	Mudança nas taxas de escolarização	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	0,3	0,4	0,3	2,0	1,9	2,0	2,3	2,3	2,3	108	84	124
	Austrália	0,6	0,6	0,2	2,8	3,2	1,9	3,6	3,9	2,2	128	104	124
	Áustria	0,3	0,3	x(1)	1,9	2,0	1,9	2,3	2,5	x(7)	100	m	m
	Bélgica ¹	1,6	1,8	1,1	1,4	1,4	1,4	3,0	3,3	2,5	120	95	126
	Canadá ²	0,7	0,8	0,6	2,1	2,5	1,5	2,9	3,3	2,1	104	102	101
	Coréia do Sul	1,7	1,3	1,7	2,6	2,0	2,6	4,3	3,4	4,3	159	81	181
	Dinamarca	0,4	0,4	0,3	2,7	3,3	2,7	3,2	3,7	3,0	132	88	149
	Eslováquia	0,1	0,1	n	1,7	1,9	1,1	1,9	2,0	1,2	m	m	m
	Espanha	0,4	0,5	0,4	2,5	2,8	2,2	3,0	3,4	2,8	120	92	128
	Estados Unidos	0,9	1,1	0,4	3,2	3,6	2,0	4,1	4,8	2,5	m	m	m
	Finlândia	n	n	n	4,2	4,6	2,6	4,5	4,9	2,6	129	100	129
	França	0,7	0,7	0,7	2,0	2,2	2,0	2,8	3,1	2,8	105	94	113
	Grécia	1,4	1,4	1,4	2,4	2,8	2,4	3,9	4,3	3,9	201	94	210
	Holanda	a	a	a	2,7	2,8	2,3	2,7	2,8	2,3	m	m	m
	Hungria	0,2	0,2	0,1	2,7	3,2	1,5	2,9	3,4	1,6	248	87	255
	Irlanda	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	2,9	3,3	2,2	147	m	m
	Islândia	0,2	0,2	0,1	3,3	4,3	2,4	3,5	4,5	2,5	202	105	192
	Itália	n	n	n	2,8	3,2	2,8	2,9	3,3	2,9	116	m	m
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	n	n	n	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2	152	110	138
	Noruega	0,1	0,1	0,1	3,4	4,2	2,5	3,6	4,3	2,6	118	92	127
	Nova Zelândia	1,0	1,2	0,4	3,1	3,7	1,6	4,2	4,9	2,0	m	m	m
	Polónia	n	n	n	3,2	3,8	1,9	3,3	3,9	2,0	269	m	m
	Portugal	n	n	n	2,5	2,9	2,5	2,6	3,0	2,6	131	95	140
	Reino Unido	0,6	0,8	0,2	2,1	2,3	1,5	2,8	3,2	1,8	124	99	126
República Checa	0,2	0,3	0,2	1,8	1,8	1,7	2,1	2,2	2,1	189	91	197	
Suécia	0,1	0,1	0,1	3,5	4,2	1,8	3,8	4,6	2,1	152	95	161	
Suíça	0,4	0,3	0,1	1,5	1,4	1,4	2,1	1,9	1,6	m	m	m	
Turquia	0,4	0,3	0,4	1,1	0,9	1,1	1,5	1,3	1,5	168	114	150	
Média OCDE	0,5	0,5	0,3	2,4	2,7	1,9	3,0	3,3	2,3	149	96	151	
Média UE19	0,4	0,4	0,3	2,5	2,8	2,0	2,9	3,3	2,4	~	~	~	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	1,3	1,4	x(4)	1,3	1,5	1,3	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	0,5	0,5	0,5	2,3	2,7	1,9	2,9	3,3	2,5	m	m	m

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas – por exemplo, Luxemburgo –, e as taxas para os países importadores líquidos podem estar superestimadas.

1. Exclui a comunidade de língua alemã da Bélgica.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabela C2.3

Estudantes no ensino superior por tipo de instituição ou modo de estudo (2004)*Distribuição de estudantes por modo de matrícula, tipo de instituição e destino de programa*

	Tipo de instituição						Modo de estudo				
	Ensino superior tipo B			Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Ensino superior tipo B		Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada		
	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Período integral	Meio período	Período integral	Meio período	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	63,9	36,1	x(2)	100,0	a	a	83,2	16,8	100,0	a
	Austrália	97,1	2,9	n	99,6	n	0,4	35,8	64,2	67,5	32,5
	Áustria	69,4	30,6	n	90,3	9,7	n	m	m	100,0	n
	Bélgica	47,6	52,4	n	41,4	58,6	n	68,8	31,2	93,4	6,6
	Canadá ¹	m	m	m	m	m	m	87,5	12,5	70,1	29,9
	Coréia do Sul	15,0	a	85,0	22,5	a	77,5	m	m	m	m
	Dinamarca	99,1	0,9	a	98,9	1,1	a	63,3	36,7	98,4	1,6
	Eslováquia	87,3	12,7	n	99,1	n	0,9	48,2	51,8	65,1	34,9
	Espanha	77,5	15,8	6,7	87,8	n	12,2	99,1	0,9	88,6	11,4
	Estados Unidos	85,4	a	14,6	73,6	a	26,4	48,2	51,8	64,4	35,6
	Finlândia	70,4	29,6	a	89,4	10,6	a	100,0	a	56,8	43,2
	França	72,0	8,5	19,6	87,3	0,8	11,9	100,0	a	100,0	a
	Grécia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Holanda	a	a	a	n	100,0	a	a	a	81,4	18,6
	Hungria	60,4	39,6	a	85,8	14,2	a	78,9	21,1	52,4	47,6
	Irlanda	92,8	a	7,2	92,8	a	7,2	60,0	40,0	84,2	15,8
	Islândia	60,5	39,5	n	87,9	12,1	n	53,4	46,6	75,1	24,9
	Itália	85,2	a	14,8	93,7	a	6,3	100,0	n	100,0	n
	Japão	8,8	a	91,2	27,6	a	72,4	97,2	2,8	89,9	10,1
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	96,3	a	3,7	66,1	a	33,9	100,0	a	100,0	a
	Noruega	64,2	35,8	x(2)	86,2	13,8	x(5)	79,6	20,4	71,7	28,3
	Nova Zelândia	73,8	26,2	n	97,9	2,1	n	36,2	63,8	50,8	49,2
	Polônia	79,2	n	20,8	71,4	a	28,6	100,0	a	59,3	40,7
	Portugal	50,0	a	50,0	73,3	a	26,7	m	m	m	m
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,9	75,1	71,2	28,8
República Checa	67,9	31,3	0,8	95,3	a	4,7	95,9	4,1	95,9	4,1	
Suécia	65,1	34,9	a	93,8	6,2	a	93,5	6,5	51,4	48,6	
Suíça	30,0	38,7	31,3	90,8	7,5	1,7	21,9	78,1	90,3	9,7	
Turquia	98,0	a	2,0	95,3	a	4,7	100,0	a	100,0	a	
Média OCDE	64,9	19,1	13,4	76,7	12,0	11,7	72,1	24,0	80,7	19,3	
Média UE19	66,0	21,8	7,1	77,8	16,7	5,5	76,0	17,8	82,2	17,8	
Países parceiros	Brasil	33,9	a	66,1	30,6	a	69,4	m	m	m	m
	Chile	9,4	5,6	85,0	30,1	21,3	48,6	100,0	a	100,0	a
	Federação Russa	95,5	a	4,5	87,0	a	13,0	69,2	30,8	55,0	45,0
	Israel	35,3	64,7	n	11,2	78,1	10,7	m	m	82,3	17,7

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabela C2.4
Estudantes nos ensinos fundamental e médio por tipo de instituição e modo de estudo (2004)
Distribuição de estudantes por modo de matrícula e tipo de instituição

	Tipo de instituição									Modo de estudo		
	Ensino fundamental 1			Ensino fundamental 2			Ensino médio			Ensino fundamen- tal e médio		
	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Período integral	Meio período	
												(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	97,1	2,9	x(2)	92,7	7,3	x(5)	92,1	7,9	x(8)	99,8	0,2
	Austrália	71,3	28,7	a	64,6	35,4	a	74,5	25,5	a	77,2	22,8
	Áustria	95,5	4,5	x(2)	92,2	7,8	x(5)	89,2	10,8	x(8)	m	m
	Bélgica	45,3	54,7	n	43,4	56,6	n	41,5	58,5	n	82,1	17,9
	Canadá ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100,0	a
	Coréia do Sul	98,7	a	1,3	80,2	19,8	a	49,6	50,4	a	m	m
	Dinamarca	88,3	11,7	a	76,6	23,4	a	97,7	2,3	a	95,6	4,4
	Eslováquia	95,5	4,5	n	94,7	5,3	n	91,3	8,7	n	99,0	1,0
	Espanha	68,0	28,7	3,3	67,6	29,3	3,1	77,1	12,1	10,8	93,8	6,2
	Estados Unidos	89,7	a	10,3	91,2	a	8,8	91,2	a	8,8	100,0	a
	Finlândia	98,8	1,2	a	95,9	4,1	a	89,1	10,9	a	100,0	a
	França	85,3	14,7	a	78,6	21,2	0,2	69,4	29,8	0,8	100,0	a
	Grécia	92,5	a	7,5	94,6	a	5,4	93,8	a	6,2	97,4	2,6
	Holanda	31,1	68,9	a	24,1	75,9	a	7,9	92,1	a	98,7	1,3
	Hungria	94,1	5,9	a	93,3	6,7	a	85,0	15,0	a	94,7	5,3
	Irlanda	99,0	a	1,0	100,0	a	n	98,6	a	1,4	99,9	0,1
	Islândia	98,9	1,1	n	99,2	0,8	n	94,1	5,5	0,4	92,5	7,5
	Itália	93,1	a	6,9	96,5	a	3,5	94,6	0,6	4,8	99,1	0,9
	Japão	99,1	a	0,9	93,8	a	6,2	69,7	a	30,3	98,7	1,3
	Luxemburgo	93,1	0,7	6,2	80,1	12,4	7,5	84,3	8,2	7,5	100,0	n
México	91,9	a	8,1	87,4	a	12,6	78,9	a	21,1	100,0	a	
Noruega	98,1	1,9	x(2)	97,7	2,3	x(5)	89,8	10,2	x(8)	99,0	1,0	
Nova Zelândia	88,1	9,8	2,1	84,0	11,3	4,7	76,1	20,0	3,9	91,9	8,1	
Polônia	98,6	0,3	1,1	97,9	0,6	1,6	91,2	0,6	8,3	94,3	5,7	
Portugal	89,8	2,5	7,8	88,5	6,4	5,1	82,4	4,4	13,1	100,0	a	
Reino Unido	95,0	a	5,0	93,6	0,6	5,8	25,7	71,5	2,8	73,2	26,8	
República Checa	98,9	1,1	a	98,2	1,8	a	87,1	12,9	a	99,9	0,1	
Suécia	94,4	5,6	a	93,7	6,3	a	93,4	6,5	a	89,7	10,3	
Suíça	96,2	1,3	2,4	92,9	2,4	4,7	93,2	3,1	3,8	99,8	0,2	
Turquia	98,5	a	1,5	a	a	a	98,2	a	1,8	100,0	a	
Média OCDE	89,1	8,6	2,5	82,5	11,6	2,7	79,5	16,1	4,8	95,6	4,4	
Média UE19	87,0	10,9	2,3	84,3	14,0	1,9	78,5	18,6	3,3	95,4	4,6	
Países parceiros	Brasil	91,5	a	8,5	90,7	a	9,3	86,8	a	13,2	m	m
	Chile	50,0	43,1	6,9	54,3	38,9	6,8	47,1	45,1	7,7	100,0	a
	Federação Russa	99,5	a	0,5	99,7	a	0,3	99,3	a	0,7	100,0	n
	Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/230327441661>

Tabela C2.5

Padrões de matrículas no ensino médio (2004)*Matrículas em instituições públicas e privadas por destino e tipo de programa*

	Distribuição de matrículas por destino de programa			Distribuição de matrículas por tipo de programa				
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	Geral	Pré-profissional	Profissional	Combinação escola e trabalho	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	38,8	60,6	0,7	38,8	a	61,2	47,0
	Austrália	37,5	a	62,5	37,5	a	62,5	m
	Áustria	44,2	47,3	8,5	21,4	6,2	72,4	33,6
	Bélgica	51,8	a	48,2	31,8	a	68,2	2,6
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	70,5	a	29,5	70,5	a	29,5	a
	Dinamarca	53,2	a	46,8	53,2	a	46,8	46,1
	Eslováquia	79,8	a	20,2	25,9	a	74,1	37,2
	Espanha	61,3	n	38,7	61,3	n	38,7	3,8
	Estados Unidos	100,0	a	a	100,0	a	a	a
	Finlândia	100,0	a	a	39,9	a	60,1	11,2
	França	67,9	a	32,1	43,5	a	56,5	11,4
	Grécia	66,0	a	34,0	66,0	a	34,0	a
	Holanda	60,1	a	39,9	30,9	a	69,1	22,9
	Hungria	77,1	a	22,9	76,3	11,6	12,1	12,1
	Irlanda	72,8	a	27,2	66,5	33,5	a	a
	Islândia	49,1	0,4	50,5	61,5	1,2	37,2	17,0
	Itália	80,4	3,3	16,4	37,2	37,3	25,5	a
	Japão	75,4	0,8	23,8	75,4	0,8	23,8	a
	Luxemburgo	59,3	15,7	24,9	36,1	a	63,9	13,9
	México	89,5	a	10,5	89,5	a	10,5	m
	Noruega	39,5	a	60,5	39,5	a	60,5	m
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia	90,2	a	9,8	50,5	a	49,5	a
	Portugal	100,0	a	a	71,5	19,4	9,1	m
	Reino Unido	46,0	x(1)	54,0	28,5	x(6)	71,5	m
	República Checa	69,1	0,4	30,4	20,6	0,2	79,3	36,2
	Suécia	92,6	a	7,4	46,6	a	53,4	a
Suíça	30,7	62,1	7,2	35,2	a	64,8	58,7	
Turquia	91,5	a	8,5	62,7	a	37,3	8,5	
Média OCDE	67,7	7,1	25,5	50,7	4,1	45,4	15,8	
Média UE19	70,4	4,7	25,2	45,8	6,0	48,5	15,3	
Países parceiros	Brasil	100,0	a	a	95,5	a	4,5	a
	Chile	100,0	a	a	63,9	a	36,1	a
	Federação Russa	58,5	12,4	29,1	58,5	12,4	29,1	m
	Israel	96,4	a	3,6	64,8	a	35,2	3,6

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/23032741661>

MOBILIDADE ESTUDANTIL E ESTUDANTES ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este indicador oferece uma imagem da mobilidade estudantil e da significância da internacionalização da educação superior nos países da OCDE e nos países parceiros. Mostra as tendências globais e destaca os destinos principais dos estudantes internacionais, assim como as tendências de participação no mercado internacional da educação. Alguns dos fatores subjacentes às escolhas dos estudantes do país de estudo também são examinados. Adicionalmente, o indicador examina a extensão da mobilidade estudantil em diferentes destinos, e apresenta o perfil da absorção de estudantes internacionais em termos de sua distribuição pelos países e regiões de origem, tipos de programas e campos de educação. A distribuição dos estudantes matriculados fora de seu país de origem por destino também é examinada. Por último, a contribuição dos estudantes internacionais para o universo de graduados é examinada paralelamente às implicações da imigração para seus países anfitriões. A proporção dos estudantes internacionais nas matrículas no ensino superior oferece uma boa indicação da magnitude da mobilidade estudantil em diferentes países.

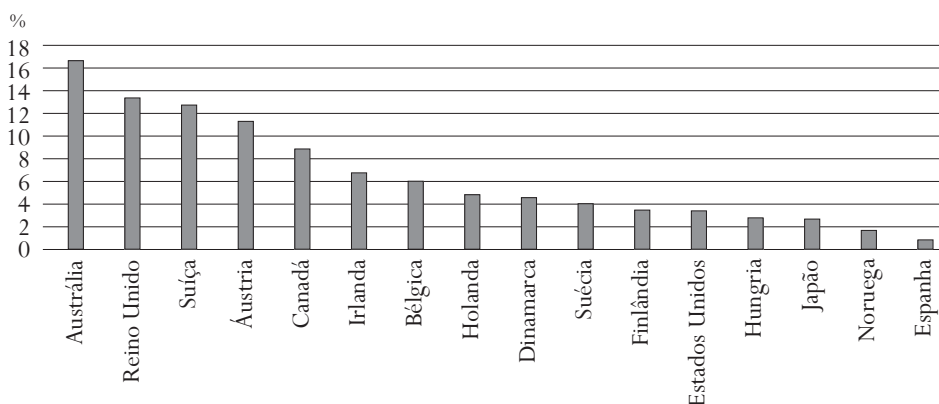
Resultados básicos

Gráfico C3.1. Mobilidade de estudantes no ensino superior (2004)

Este gráfico apresenta a porcentagem de estudantes internacionais matriculados no ensino superior. Segundo políticas específicas de imigração e restrições sobre disponibilidade de dados, a mobilidade de estudantes é definida de acordo com o país de residência do estudante ou o país em que o estudante concluiu o nível anterior de educação.

Observe que os dados sobre mobilidade de estudantes internacionais apresentados neste gráfico não são comparáveis a dados sobre estudantes estrangeiros no ensino superior (definidos de acordo com a cidadania) apresentados nas edições anteriores do Panorama da Educação ou em outro local deste capítulo.

A mobilidade de estudantes – ou seja, estudantes internacionais que viajam a um país diferente de seu país natal com o objetivo de cursar o ensino superior – varia de menos de 1% a aproximadamente 17% das matrículas no ensino superior. O número de estudantes internacionais nas matrículas do ensino superior é maior na Austrália, na Áustria, no Canadá, no Reino Unido e na Suíça.



Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes internacionais no ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela C3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Outros destaques deste indicador

- Em 2004, 2,7 milhões de estudantes do ensino superior estavam matriculados fora de seu país de origem. Com relação ao ano anterior, este número representava um aumento de 8% no total da absorção de estudantes estrangeiros relatada à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas.
- Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido recebem mais de 50% dos estudantes estrangeiros de todo o mundo.
- Em números absolutos, os estudantes internacionais da Alemanha, da Coreia do Sul, da França e do Japão e representam os maiores números dos países da OCDE. Estudantes provenientes da China e da Índia perfazem o maior número de estudantes internacionais dos países parceiros.
- Na Espanha, na Finlândia e na Suíça, mais de 14% dos estudantes internacionais estão matriculados em programas de pesquisa avançada altamente teóricos. O mesmo se observa para estudantes estrangeiros matriculados na França.
- No que se refere a campos de educação, Alemanha, Austrália, Estados Unidos, Finlândia, Hungria, Suécia, Suíça e Reino Unido absorvem no mínimo 30% dos estudantes internacionais matriculados em ciências, agricultura ou engenharia. O mesmo ocorre para estudantes matriculados na Eslováquia e em Portugal.
- Os graduados internacionais representam no mínimo 20% do total de estudantes que concluem programas de ensino superior tipo A ou de pesquisa avançada na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e na Suíça. O mesmo ocorre com estrangeiros que concluem programas de pesquisa avançada na Bélgica, nos Estados Unidos e na França. A contribuição dos estudantes estrangeiros no total de graduados no ensino superior é especialmente alta nos programas de pesquisa avançada na Bélgica, no Canadá, nos Estados Unidos, na França, no Reino Unido e na Suíça.

Contexto de Políticas

Ao lado de mudanças na abertura de mercados de trabalho, a tendência geral na direção da livre circulação de capitais, bens e serviços aumentou a demanda por novos tipos de provimento educacional nos países da OCDE.

C3

Governos e indivíduos buscam educação superior para desempenhar um papel no alargamento dos horizontes de estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda da multiplicidade de idiomas, culturas e métodos empresariais no mundo. Uma das formas pelas quais os estudantes podem expandir seu conhecimento sobre outras sociedades e idiomas, e assim alavancar suas possibilidades no mercado de trabalho, é estudar em instituições de educação superior em países diferentes de seu país de origem. De fato, muitos governos da OCDE – especialmente nos países da União Européia (UE) – estabeleceram esquemas e políticas visando promover essa mobilidade para estimular contatos inter-culturais e ajudar a construir redes sociais para o futuro.

Sob a perspectiva macroeconômica, negociações internacionais sobre a liberalização comercial de serviços destacam as implicações comerciais da internacionalização do provimento de serviços educacionais. Alguns países da OCDE já dão sinais de especialização na exportação da educação. A tendência a longo prazo na direção de maior internacionalização da educação (Quadro C3.1) deverá ter impacto crescente sobre as balanças de pagamento dos países, como resultado das receitas geradas pelas taxas educacionais e do consumo interno dos estudantes internacionais. Nesse sentido, embora ainda não haja dados comparáveis, é importante observar que, além da mobilidade estudantil, a oferta eletrônica de *campi* e programas educacionais flexíveis através de fronteiras também é relevante na dimensão comercial da educação internacional de nível superior.

No entanto, a internacionalização da educação superior tem muitos outros desdobramentos econômicos, além de custos e benefícios monetários de curto prazo refletidos nos balanços correntes. Oferece também uma oportunidade para que sistemas educacionais menores e/ou menos desenvolvidos melhorem a eficiência de custos em seus provimentos educacionais. De fato, oportunidades de capacitação no exterior podem constituir-se em uma alternativa com boa relação custo/benefício para o provimento nacional, e permitir que os países concentrem recursos limitados em programas educacionais que possam gerar economias de escala, ou ampliar a participação na educação superior a despeito de gargalos no provimento educacional.

Para os indivíduos, os retornos do estudo no exterior dependem em grande parte tanto das políticas dos países que enviam seus estudantes, no que diz respeito ao auxílio financeiro no exterior, como das políticas de taxas educacionais dos países de destino (Quadro C3.3) e do apoio financeiro aos estudantes internacionais. O custo de vida nos países de estudo e as taxas de câmbio também podem ter impacto sobre o custo da educação internacional. No entanto, os retornos de longo prazo de uma experiência de educação internacional dependem em grande medida de como os diplomas internacionais são considerados e valorizados pelos mercados de trabalho locais.

Sob a perspectiva das instituições educacionais, as matrículas internacionais interferem na organização e nos processos instrucionais, na medida em que o currículo e os métodos de ensino podem ter que ser adaptados a um corpo estudantil diverso, tanto cultural quanto linguisticamente. Essas interferências, entretanto, são compensadas pelos numerosos benefícios às instituições anfitriãs. Na verdade, a existência de uma base para uma potencial clientela internacional compele as instituições a oferecer programas que se destaquem entre os concorrentes – fator que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade, altamente reativa e voltada para

os interesses da clientela. As matrículas internacionais também podem auxiliar as instituições a atingir a massa crítica necessária para diversificar o escopo dos programas educacionais oferecidos, assim como aumentar os recursos financeiros das instituições de ensino superior nos casos em que estudantes estrangeiros suportam o custo total de sua formação (Quadro C3.3). Diante dessas vantagens, as instituições podem vir a privilegiar a matrícula de estudantes internacionais, restringindo assim o acesso aos estudantes domésticos. Entretanto, há poucas evidências desse fenômeno, exceto no caso de alguns programas prestigiosos muito procurados oferecidos por instituições de elite (OECD, 2004d).

Os números e as tendências nas matrículas de estudantes em outros países podem dar alguma idéia da dimensão da internacionalização da educação superior. No futuro, também será importante desenvolver formas de medir e quantificar outros componentes da educação através de fronteiras.

Evidências e explicações

Conceitos e convenções de terminologia utilizados neste indicador

É importante especificar os conceitos e as convenções de terminologia utilizados neste indicador, uma vez que este ano foram introduzidas alterações com relação a edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*. Versões anteriores do Indicador C3 focalizaram estudantes estrangeiros em educação superior, definidos como “não-cidadãos” nos países em que estudavam. Apesar de prático, esse conceito de estudantes estrangeiros era inadequado para medir a mobilidade estudantil, na medida em que nem todos os estudantes estrangeiros foram aos países de estudo com a intenção expressa de estudar. Em particular, esse total inclui estudantes estrangeiros que são residentes permanentes em seu país de estudo por ter emigrado, sozinhos ou com seus pais. Assim sendo, o número de estudantes estrangeiros foi superestimado em países com taxas de naturalização de população imigrante comparativamente baixas.

Em um esforço para aprimorar a mensuração da mobilidade estudantil e a comparabilidade dos dados sobre internacionalização, a OCDE, juntamente com a Eurostat e o Instituto da UNESCO para Estatísticas, revisou os instrumentos em 2005 para reunir os dados sobre mobilidade estudantil. De acordo com este novo conceito, o termo “estudante internacional” refere-se a estudantes que cruzaram fronteiras com a intenção expressa de estudar. Ainda assim, a mensuração da mobilidade estudantil depende em grande medida das legislações de imigração específicas de cada país e de limitações na disponibilidade de dados. Por exemplo, o livre trânsito de indivíduos dentro da União Européia (UE) e na Área Econômica Européia (AEE) expandida torna impossível extrair números sobre estudantes internacionais a partir de estatísticas de visto de entrada. Reconhecendo a especificidade desses países, os dados coletados por Unesco, OCDE e Eurostat permitem aos países classificar como estudantes internacionais aqueles que não residem no país de estudo ou, alternativamente, os que receberam sua educação progressa em outro país, dependendo de qual definição operacional seja mais adequada em seus contextos nacionais. Em geral, o país da educação progressa é considerado um critério operacional melhor para os países da UE, para não omitir a mobilidade estudantil intra-UE (Kelo, Teichler e Wächter, 2005), enquanto o critério de residência normalmente é um bom indicador em países que exigem visto de estudante para ingressar no país com propósitos educacionais.

A convenção aqui adotada é utilizar a terminologia “estudante internacional” como referência à mobilidade estudantil, enquanto a terminologia “estudante estrangeiro” refere-se a não-cidadãos matriculados em um país – ou seja, engloba alguns residentes permanentes e oferece uma re-

apresentação superestimada da mobilidade estudantil real. Entretanto, uma vez que nem todos os países estão preparados para reportar dados sobre mobilidade com base no país de residência do estudante ou do país de educação pregressa, algumas tabelas e gráficos apresentam indicadores de ambos – estudantes internacionais e estrangeiros – ainda que separadamente, para enfatizar a necessidade de cautela nas comparações internacionais.

É preciso notar que todas as análises de tendências baseiam-se em números de estudantes estrangeiros em diferentes momentos, uma vez que ainda não existe uma série temporal de mobilidade estudantil disponível. O trabalho em curso visa preencher essa lacuna e desenvolver séries temporais retrospectivas sobre a mobilidade estudantil nas futuras edições do relatório *Panorama da Educação*.

Quadro geral e tendências dos números sobre estudantes estrangeiros

Tendências em números de estudantes estrangeiros

Em 2004, 2,7 milhões de estudantes do ensino superior foram matriculados fora de seu país de origem; desse total, 2,3 milhões (ou 85%) estudavam na área da OCDE. Com relação ao ano anterior, esse número representava um aumento de 8% no total de matrículas de estrangeiros em todo o mundo – em números absolutos, 193 mil indivíduos a mais. Na área da OCDE, o aumento chegou a ser maior – 9% no número de estudantes estrangeiros durante apenas um ano acadêmico.

Desde 2000, o número de estudantes estrangeiros no ensino superior matriculados na área da OCDE e em todo o mundo aumentou em 41%, o que significa um aumento anual de 9%, em média (Tabela C3.6).

Comparado a 2000, o número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior aumentou sensivelmente na Austrália, na Coreia do Sul, na Espanha, na França, na Grécia, na Holanda, na Irlanda, na Itália, no Japão, na Nova Zelândia, na República Checa e nos países parceiros Chile e Federação Russa, com índices de mudança de 150 ou mais. Por outro lado, o número de estudantes estrangeiros matriculados na Áustria, na Bélgica, no Canadá, na Eslováquia e nos Estados Unidos aumentou em cerca de 20% ou menos; na Turquia, chegou a diminuir (Tabela C3.1).

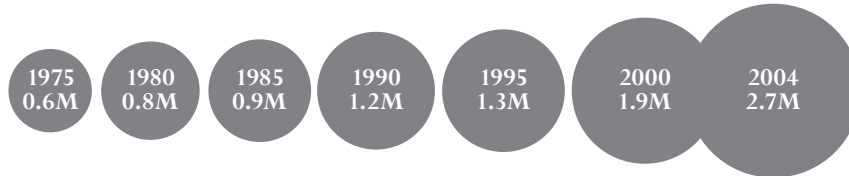
Curiosamente, mudanças no número de estudantes estrangeiros entre 2000 e 2004 indicam que o crescimento da matrícula de estrangeiros foi maior na OCDE, em média, do que nos 19 países da UE que fazem parte da OCDE – 61% e 52% de crescimento respectivamente. Esse padrão sugere que, embora o número de matrículas de estrangeiros tenha crescido em todos os países da OCDE, com exceção da Turquia, o crescimento recente do número de matrículas de estrangeiros foi até mesmo maior fora da área do UE do que dentro dela (Tabela C3.1).

A combinação dos dados da OCDE com os dados do Instituto da Unesco para Estatísticas permite o exame de tendências com prazos mais longos, e ilustra o crescimento dramático das matrículas de estrangeiros nos últimos 30 anos (Quadro C3.1).

Nas três últimas décadas, em todo o mundo, o número de estudantes matriculados fora de seus países de origem aumentou dramaticamente – de 0,6 milhão, em 1975, para 2,7 milhões, em 2004: um aumento de mais de 400%. Esse crescimento na internacionalização da educação superior acelerou-se nos últimos dez anos, espelhando a globalização crescente de economias e sociedades. O aumento do número de estudantes matriculados no exterior desde 1975 deriva de vários fatores. Nos primeiros anos, as políticas públicas voltadas à promoção e cultivo de vínculos acadêmicos, culturais, sociais e políticos entre os países tiveram um papel fundamental, especial-

Quadro C3.1. Crescimento no longo prazo do número de estudantes matriculados fora de seu país de origem

Crescimento da internacionalização do ensino superior (1975-2004)



Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics (para dados sobre países não pertencentes à OCDE e até 1995).

O banco de dados sobre matrículas de estrangeiros em todos os lugares do mundo associa dados da OCDE a partir de 2000 para países pertencentes à OCDE e países parceiros com dados do Instituto da Unesco para Estatísticas, que cobrem todos os países até 1995 e países não pertencentes à OCDE a partir de 2000. As duas fontes utilizam definições semelhantes, tornando possível, desse modo, sua comparação. A ausência de dados foi incluída nos relatórios de dados mais próximos, para garantir que falhas na cobertura de dados não resultem em falhas nas séries temporais.

mente no contexto da construção europeia, quando a criação de um entendimento mútuo entre os jovens europeus constituiu um objetivo de política de grande importância. Razões semelhantes orientaram as políticas norte-americanas de cooperação acadêmica.

No entanto, ao longo do tempo, fatores geradores de natureza mais econômica passaram a representar um papel cada vez mais importante. De fato, a redução de custos de transporte, a expansão de novas tecnologias e a comunicação mais rápida e barata resultaram em uma crescente interdependência das economias e sociedades na década de 1980, e ainda mais acentuadamente na década de 1990. Essa tendência foi particularmente forte no setor de alta tecnologia e no mercado de trabalho. A crescente internacionalização dos mercados de trabalho para as pessoas mais altamente qualificadas apoiou incentivos individuais para a aquisição de experiência internacional como parte de seus estudos, enquanto a disseminação da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) diminuía os custos de informação e transações do estudo no exterior e impulsionava a demanda por educação internacional.

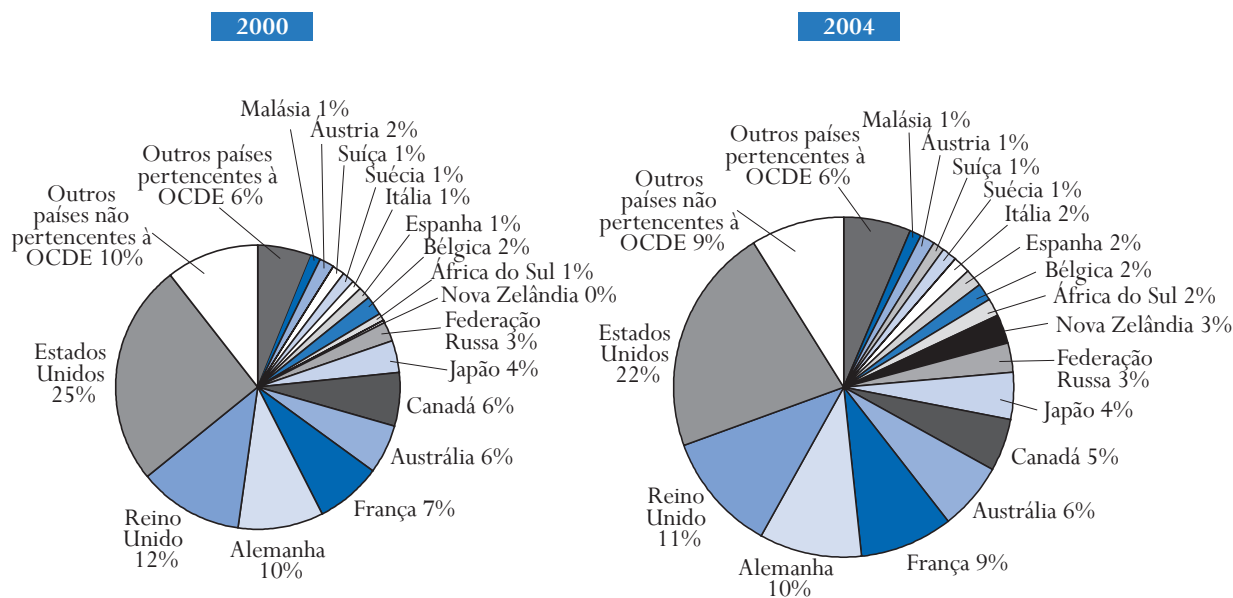
Enquanto isso, a rápida expansão da educação superior nos países da OCDE – assim como na maioria dos países emergentes, mais recentemente (OECD, 2005d) – aumentou a pressão financeira sobre os sistemas educacionais. Em alguns países, estudantes estrangeiros eram ativamente recrutados, uma vez que as instituições de ensino superior contavam com as receitas financeiras de taxas de custeio para operar suas atividades. Em certo número de outros países, entretanto, a educação no exterior foi estimulada como solução para encaminhar uma demanda desatendida resultante de gargalos no provimento de educação no contexto da rápida expansão da educação superior.

Nos últimos poucos anos, a ascensão da economia do conhecimento e a competição global por competências trouxeram novo impulso para a internacionalização dos sistemas educacionais em muitos países da OCDE, onde o recrutamento de estudantes estrangeiros é parte de uma estratégia mais ampla para recrutar imigrantes altamente qualificados.

No nível institucional, os impulsos da educação internacional derivam das receitas adicionais que estudantes estrangeiros podem gerar, seja por meio de taxas escolares diferenciadas, seja por subsídios públicos. Mas as instituições de educação superior também têm incentivos acadêmicos para o envolvimento em atividades internacionais, visando construir ou manter sua reputação no contexto de concorrência acadêmica em uma escala cada vez mais global.

Gráfico C3.2. Distribuição de estudantes estrangeiros por país de destino (2000, 2004)

Porcentagem de estudantes estrangeiros na educação superior relatados à OCDE e à Unesco, matriculados em cada país de destino



Fonte: OECD e UNESCO Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre países não pertencentes à OCDE. Tabela C3.8 (disponível na Internet no site <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>). Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Principais destinos de estudantes estrangeiros

Em 2004, mais de cinco em cada dez estudantes estrangeiros foram atraídos a um número de destinos relativamente pequeno. De fato, apenas quatro países recebiam a maioria dos estudantes estrangeiros que se matriculavam em países diferentes dos seus países de origem. Os Estados Unidos recebem 22% do total mundial de estudantes estrangeiros – a maioria, em termos absolutos –, seguindo-se Reino Unido (11%), Alemanha (10%) e França (9%). Em conjunto, esses quatro países recebem 52% de todos os estudantes do ensino superior que buscam estudos no exterior (Gráfico C3.2.)

Além desses quatro destinos principais, existe um número significativo de estudantes estrangeiros matriculados na Austrália (6%), no Canadá (5%), no Japão (4%), na Nova Zelândia (3%) e no país parceiro Federação Russa (3%).

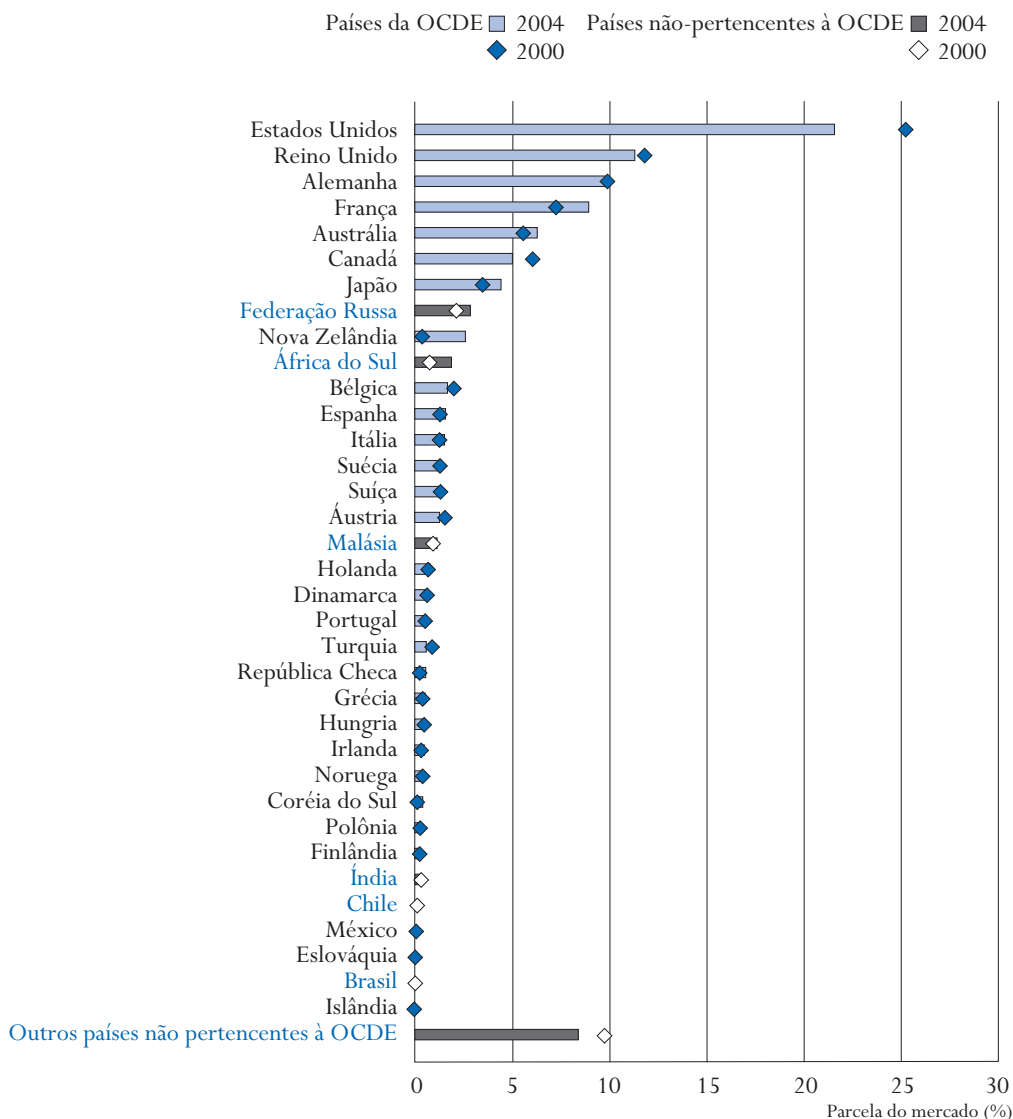
Tendências na participação no mercado mostram o surgimento de novos atores no mercado internacional de educação

O exame das tendências de cada país na participação no mercado internacional de educação – medida como a porcentagem mundial de todos os estudantes estrangeiros matriculados em determinado destino – esclarece a dinâmica da internacionalização da educação superior.

Nos Estados Unidos, registrou-se uma queda significativa como destino preferencial de estudantes estrangeiros – de 25,3% para 21,6% do volume mundial. Canadá e Reino Unido também tiveram

Gráfico C3.3. Tendências nas parcelas internacionais do mercado de educação (2000, 2004)

Porcentagem de todos os estudantes estrangeiros matriculados na educação, por destino



Os países estão classificados por ordem decrescente de parcelas de mercado de 2004.

Fonte: OECD e UNESCO Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre países não pertencentes à OCDE. Tabela 3.8 (disponível na Internet no site [http:// dx.doi.org/10.1787/221673686112](http://dx.doi.org/10.1787/221673686112)). Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

um declínio na participação no mercado – cerca de um ponto percentual ao longo do período de quatro anos analisado. Entretanto, a participação no mercado de França, Nova Zelândia e o país parceiro África do Sul aumentou em um ponto percentual ou mais. O aumento mais expressivo na posição nesse mercado foi registrado na Nova Zelândia, que se situa agora entre os grandes atores do mercado internacional de educação (Gráfico C3.3).

Essas tendências destacam as diferentes dinâmicas da educação internacional entre os países pertencentes e não-pertencentes à OCDE, e refletem ênfases diferentes em políticas de internacionalização que variam de políticas de *marketing* pró-ativas, na região da Ásia e Pacífico, a abordagens mais passivas, nos Estados Unidos, tradicionalmente dominante, cujas taxas de absorção de alunos estrangeiros também foram afetadas pelo maior rigor nas condições de ingresso para estudantes internacionais após os eventos de 11 de setembro de 2001 (ver Indicador C3, *Education at a Glance 2005*, OECD, 2005d).

Fatores subjacentes à escolha dos estudantes por um país de estudo

Idioma de instrução: um fator crítico na escolha de um país de estudo

O idioma falado e utilizado na instrução é um fator crítico para a seleção de um país estrangeiro onde estudar. Portanto, países onde o idioma de instrução é amplamente falado e lido – por exemplo, inglês, francês, alemão e russo – predominam entre os destinos de estudantes estrangeiros, em termos absolutos ou relativos. Uma exceção notável é o Japão, que absorve grande número de estudantes estrangeiros, embora o idioma de instrução seja menos difundido (Gráfico C3.3).

A predominância dos países de destino de língua inglesa – como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Reino Unido (em termos absolutos) – pode ser amplamente atribuída ao fato de estudantes que pretendem estudar no exterior terem maior chance de ter aprendido inglês em seu país de origem e/ou desejarem aperfeiçoar suas habilidades no idioma inglês por meio de imersão e estudos no exterior. Em certa medida, o rápido aumento das matrículas de estrangeiros na Austrália (índice de mudança de 158), na Irlanda (171) e mais acentuadamente na Nova Zelândia (456) entre 2000 e 2004 pode ser atribuído a considerações lingüísticas semelhantes (Tabela C3.1).

Diante desse padrão, um número crescente de instituições em países de língua não-inglesa oferecem atualmente cursos em inglês para superar sua desvantagem lingüística na atração de estudantes estrangeiros. Essa tendência é especialmente notável nos países nórdicos (Quadro C3.2).

Impacto dos custos escolares e custo de vida nos destinos do estudante estrangeiro

Taxas escolares e custo de vida são fatores igualmente importantes para estudantes internacionais em potencial ao decidir em que país estudar.

Na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, na Noruega, na República Checa e na Suécia, não existem taxas escolares, seja para estudantes domésticos, seja para estudantes internacionais (Quadro C3.3). Esse padrão de custos, associado à existência de programas em inglês, provavelmente explica parte do vigoroso crescimento no número de estudantes estrangeiros matriculados em alguns desses países entre 2000 e 2004 (Tabela C3.1).

Entretanto, altos custos unitários na educação superior sem cobrança de taxas implicam alto custo monetário dos estudantes internacionais para os países anfitriões (ver Tabela B1.1). Por

Quadro C3.2. Países da OCDE que oferecem programas de ensino superior em inglês (2004)

Utilizam o idioma inglês na instrução	Países
Todos ou quase todos os programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Austrália, Canadá ¹ , Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido
Muitos programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Dinamarca, Finlândia, Holanda, Suécia
Alguns programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Alemanha, Bélgica (fl.), Coreia do Sul, Eslováquia, França, Hungria, Islândia, Japão, Noruega, Polônia, República Checa, Suíça, Turquia
Nenhum ou quase nenhum programa educacional no país é oferecido em inglês	Áustria, Bélgica (fr.), Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo, México, Portugal Brasil, Chile, Federação Russa, Israel

1. No Canadá, instituições de ensino superior oferecem cursos em francês (principalmente em Quebec) ou em inglês.

Nota: Avaliar em que medida um país oferece alguns ou muitos programas em inglês é uma tarefa subjetiva. Ao fazê-lo, o tamanho dos países de destino foi levado em consideração, e por esse motivo França e Alemanha estão classificadas entre os países com poucos programas comparativos no idioma inglês, embora ofereçam um número maior de programas em inglês, em termos absolutos, do que a Suécia.

Fonte: OECD, compilado a partir de brochuras para prováveis estudantes internacionais provenientes de DAAD (Alemanha), OAD (Áustria), NIIED (Coreia do Sul), Cirius (Dinamarca), CIMO (Finlândia), EduFrance (França), NUFFIC (Holanda), Campus Hungary (Hungria) University of Iceland (Islândia), JPSS (Japão), SIU (Noruega), CRASP (Polônia), CHES e NARIC (República Checa), Swedish Institute (Suécia) e Middle-East Technical University (Turquia).

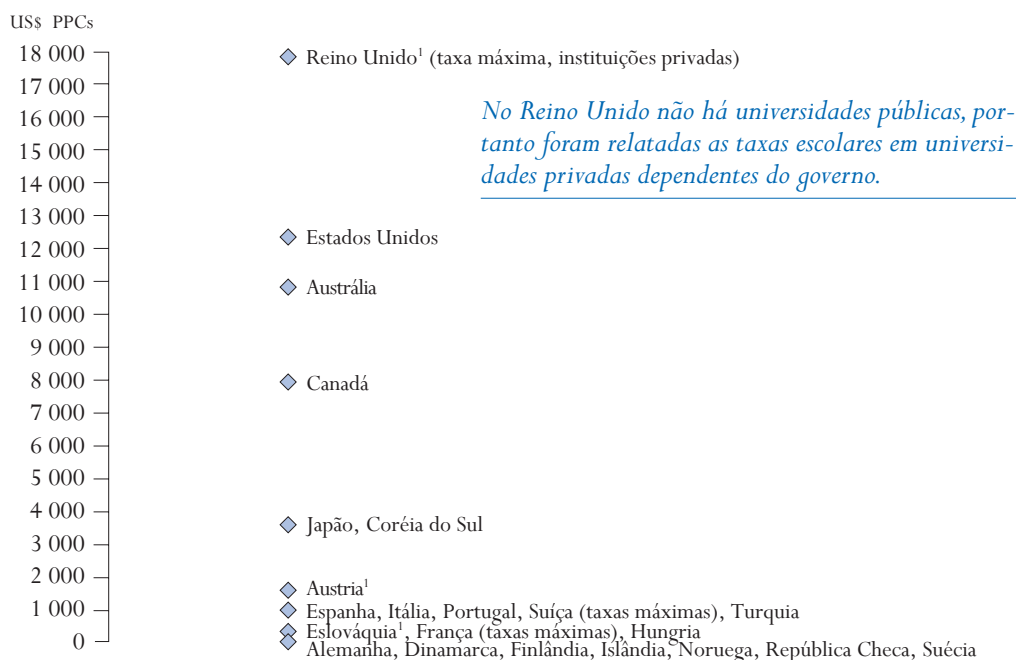
esse motivo, a Dinamarca adotou recentemente taxas escolares para estudantes internacionais que não pertencem à UE e à AEE. Debates semelhantes ocorrem atualmente na Finlândia, na Noruega e na Suécia, onde o número de matrículas de estrangeiros aumentou em mais de 40% entre 2000 e 2004.

De fato, os benefícios comerciais da educação internacional são cada vez mais importantes, uma vez que os países cobram de seus estudantes internacionais o custo total da educação. Muitos países na região da Ásia e Pacífico efetivamente tornaram a educação internacional uma parte explícita de suas estratégias de desenvolvimento socioeconômico e criaram políticas para atrair estudantes internacionais com base em geração de receita ou, no mínimo, de auto financiamento. Austrália e Nova Zelândia conseguiram adotar taxas educacionais diferenciadas para estudantes internacionais. Na Coreia do Sul e no Japão, embora as taxas de educação sejam as mesmas para estudantes domésticos e internacionais, o número de matrículas de estrangeiros também aumentou a passos largos entre 2000 e 2004, apesar dos altos níveis das taxas escolares (ver Indicador B5). Esse padrão torna evidente que os custos relacionados a taxas de educação não desestimulam necessariamente os estudantes internacionais potenciais, desde que a qualidade da educação oferecida e os retornos prováveis para os indivíduos façam valer o investimento. Entretanto, ao escolher entre oportunidades de educação semelhantes, considerações de custos podem ter influência, especialmente para estudantes provenientes de países em desenvolvimento. A esse respeito, o progresso comparativamente lento das matrículas de estrangeiros no Canadá e no Reino Unido entre 2000

Quadro C3.3 Nível de taxas escolares cobradas de estudantes internacionais em universidades públicas (2004)

Estrutura de taxas escolares	Países
Taxas escolares mais altas para estudantes internacionais do que para estudantes nativos	Austrália, Áustria ¹ , Bélgica ^{1,2} , Canadá, Eslováquia ¹ , Estados Unidos ³ , Holanda ¹ , Irlanda ¹ , Nova Zelândia, Reino Unido ¹ , Turquia
Taxas escolares iguais para estudantes internacionais e nativos	Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Hungria, Itália, Japão, México ² , Portugal, Suíça ²
Não são cobradas taxas escolares para estudantes internacionais e nativos	Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega, República Checa, Suécia

Taxas escolares médias anuais cobradas de estudantes internacionais por instituições públicas de ensino superior tipo A (2004)



Fonte: OECD, Tabela B5.1.

1. Para estudantes fora da União Européia ou da Área Econômica Européia.
2. Algumas instituições cobram taxas mais altas para estudantes internacionais.
3. Estudantes internacionais pagam as mesmas taxas que estudantes nativos provenientes de outros estados. Entretanto, uma vez que a maioria dos estudantes nativos está matriculada em seu estado, na prática os estudantes internacionais pagam taxas escolares mais altas do que a maioria dos estudantes nativos.

e 2004 e a deterioração da participação desses países no mercado internacional de educação no mesmo período podem ser atribuídos às taxas de educação comparativamente altas cobradas dos estudantes internacionais no contexto da feroz concorrência com outros países anfitriões de língua anglo-saxônica, que oferecem oportunidades de educação semelhantes a custos mais baixos.

Outros fatores importantes que determinam o destino de estudantes estrangeiros relacionam-se à reputação acadêmica de instituições e a programas específicos, flexibilidade dos programas na contagem do tempo cursado no exterior para exigências de graduação, limitações no provimento de educação superior no país de origem, políticas restritivas para a admissão nas universidades no país de origem, vínculos geográficos, comerciais ou históricos entre os países, futuras oportunidades de trabalho, aspirações culturais e políticas governamentais para facilitar transferência de créditos entre o país de origem e as instituições anfitriãs. Pesam também a transparência e a flexibilidade dos cursos e as exigências para a graduação. Nos últimos anos, muitos países da OCDE suavizaram suas políticas de emigração para estimular a imigração temporária ou permanente de seus estudantes internacionais. Como resultado, considerações sobre imigração também podem orientar as escolhas de alguns estudantes internacionais na decisão entre oportunidades educacionais alternativas no exterior (Tremblay, 2005).

Amplitude da mobilidade dos estudantes na educação superior

A análise anterior focalizou as tendências nos números absolutos de estudantes estrangeiros e sua distribuição entre os países de destino, uma vez que não existem séries temporais ou agregados globais sobre mobilidade estudantil.

Também é possível medir a amplitude de mobilidade estudantil em cada país de destino, e talvez no nível global, por meio da análise da proporção de estudantes internacionais na totalidade das matrículas no ensino superior. A vantagem desse indicador é que ele considera o tamanho dos diferentes sistemas educacionais de ensino superior e destaca os sistemas de educação altamente internacionalizados, independentemente de seu tamanho e da importância de sua participação absoluta no mercado.

Amplas variações na proporção de estudantes internacionais matriculados na OCDE e no países parceiros

Austrália, Áustria, Reino Unido e Suíça apresentam os níveis mais altos de mobilidade de estudantes estrangeiros, medidos como a proporção de estudantes internacionais no total de suas matrículas no ensino superior. Na Austrália, 16,6% dos estudantes matriculados no ensino superior vieram ao país expressamente para continuar seus estudos. Da mesma forma, estudantes internacionais representam 13,4% do total de matrículas no ensino superior no Reino Unido, 12,7% na Suíça e 11,3% na Áustria. Matrículas internacionais também são significativas, em termos relativos, no Canadá. Entretanto, a mobilidade de estudantes estrangeiros permanece abaixo dos 2% do total de matrículas na Espanha e na Noruega (Gráfico C3.1).

Entre os países onde não há disponibilidade de dados sobre mobilidade estudantil, as matrículas de estrangeiros representam um grande grupo de estudantes no ensino superior na Alemanha (11,2%), na França (11%) e na Nova Zelândia (28,3%), sugerindo níveis significativos de mobilidade de estudantes estrangeiros. Entretanto, as matrículas de estrangeiros e a mobilidade de estudantes representam 2% ou menos do número total de matrículas no ensino superior na Coréia

do Sul, na Eslováquia, na Itália, na Polônia, na Turquia e nos países parceiros Chile e Federação Russa (Tabela C3.1).

Mobilidade estudantil em diferentes níveis de educação superior

A análise das proporções de estudantes internacionais em diferentes níveis da educação superior em cada país de destino esclarece padrões de mobilidade estudantil. Uma primeira observação revela que, com exceção do Canadá, os programas de ensino superior tipo B estão bem menos internacionalizados do que os programas de ensino superior tipo A, sugerindo que os estudantes internacionais são mais atraídos pelos programas acadêmicos tradicionais em que a transferência de diplomas é mais fácil. Entre os países onde os dados sobre mobilidade estudantil não estão disponíveis, Espanha, Finlândia e Itália também matriculam uma proporção maior de estudantes estrangeiros em programas de ensino superior tipo B do que em programas tipo A (Tabela C3.1).

Na Austrália e na Suécia, as proporções de estudantes internacionais são aproximadamente as mesmas nos programas de ensino superior tipo A e nos programas de pesquisa avançada, sugerindo que estes países de destino conseguem atrair estudantes do exterior desde o início de sua educação superior, e/ou mantê-los além de sua primeira graduação. Entre os países onde os dados sobre mobilidade estudantil não estão disponíveis, um padrão semelhante pode ser observado na Eslováquia e na Nova Zelândia.

Entretanto, outros países apresentam maior mobilidade de estudantes estrangeiros em relação ao total de matrículas nos programas de pesquisa avançada do que nos programas de ensino superior tipo A que precedem os estudos de pesquisa avançada. Esse padrão é mais óbvio na Bélgica, no Canadá, na Espanha, na Hungria, no Reino Unido e na Suíça. Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, o mesmo padrão verifica-se na França e na Islândia. Essa constatação pode refletir uma forte atração exercida pelos programas de pesquisa avançada nesses países, ou o recrutamento preferencial de estudantes internacionais em níveis educacionais mais altos, para capitalizar com sua contribuição para pesquisa e desenvolvimento domésticos, ou como antecipação de seu recrutamento subsequente como imigrantes altamente qualificados.

Perfil de absorção de estudantes internacionais em diferentes destinos

Importância da Ásia entre as regiões de origem

Estudantes asiáticos formam o maior grupo de estudantes internacionais matriculados em países que relatam dados à OCDE ou ao Instituto da UNESCO para Estatísticas, representando 45% do total nos países da OCDE e 52% do total nos países não-pertencentes à OCDE. Na OCDE, o grupo asiático é seguido pelos europeus (25%), particularmente cidadãos da União Européia (15%). Estudantes da África perfazem 12% de todos os estudantes internacionais, enquanto os da América do Norte perfazem apenas 4%. Finalmente, estudantes da América do Sul representam 6% do total. Em conjunto, um terço dos estudantes internacionais matriculados na área da OCDE vem de um outro país da OCDE (Tabela C3.2).

Na Austrália, no Canadá e no Reino Unido – três dos principais destinos de estudantes internacionais em 2004 –, o número de estudantes internacionais provenientes da Ásia aumentou significativamente durante o ano anterior. Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, o mesmo ocorre no caso de estudantes estrangeiros na Turquia.

Principais países de origem dos estudantes internacionais

A predominância de estudantes asiáticos e europeus também é notável. Estudantes da Coreia do Sul e do Japão formam os maiores grupos de estudantes internacionais matriculados na OCDE, representando respectivamente 4,3% e 2,8% do total, seguidos pelos estudantes da Alemanha e da França, que constituem 2,6% em cada um desses países (Tabela C3.2).

Quanto aos estudantes internacionais oriundos de países parceiros, estudantes da China representam o maior grupo – 15,2% de todos os estudantes internacionais matriculados na área da OCDE (sem incluir mais 1,6% de Hong Kong, China). Estudantes da China são seguidos pelos da Índia (5,7%), da Federação Russa, da Malásia e de Marrocos. Um número significativo de estudantes internacionais também se origina em Cingapura e na Tailândia (ver Tabela C3.8 no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>).

O ingresso de estudantes internacionais por nível e tipo de educação superior destaca especializações

Em alguns países, é comparativamente alta a proporção de estudantes internacionais matriculados em programas de ensino superior tipo B. É o que ocorre na Bélgica (26,1%), no Canadá (29,5%) e no Japão (24,3%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, as matrículas de estrangeiros em programas de ensino superior tipo B também representam um grande grupo de estudantes estrangeiros na Grécia (28,7%) e na Nova Zelândia (24,3%) (Tabela C3.4).

Entretanto, em outros países uma grande proporção dos estudantes internacionais está matriculada em programas de pesquisa avançada altamente teóricos. Esse caso é mais marcante na Espanha (28,2%), na Finlândia (14,5%) e na Suíça (27%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, as matrículas de estrangeiros em programas de pesquisa avançada também são altos na França (14,5%).

Tais padrões sugerem que esses países oferecem programas avançados atraentes para potenciais estudantes internacionais já graduados. Embora em menor medida, essa concentração também pode ser observada entre estudantes internacionais no Reino Unido (11,5%) e na República Checa (11%). Todos esses países provavelmente tiram proveito de uma maior contribuição desses estudantes estrangeiros de alto nível para atividades domésticas de pesquisa e desenvolvimento.

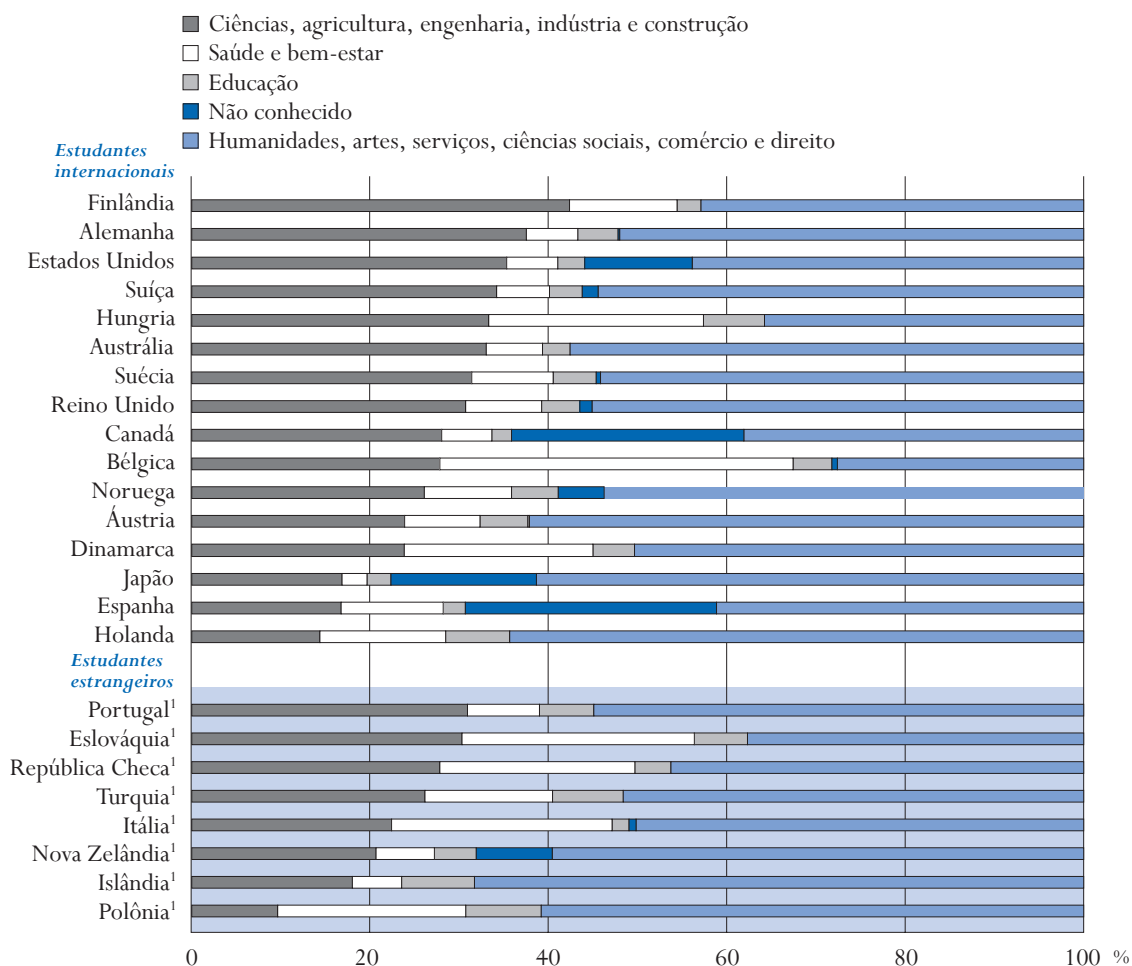
Além disso, essa especialização também pode gerar receitas escolares mais altas pagas por estudantes estrangeiros nos países que lhes transferem seus custos totais da educação (Quadro C3.3).

O ingresso de estudantes internacionais por campo de educação destaca centros de atração

Como indicado na Tabela C3.5, as ciências atraem cerca de um em cada cinco estudantes internacionais na Austrália (20,2%), nos Estados Unidos (19,4%) e na Noruega (20,5%). No entanto, entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, essa proporção é de menos de um em cada 50 no Japão (1,3%) e na Polônia (2,1%). Outros países que registram grande proporção de estudantes internacionais matriculados em ciências são Alemanha (17,3%), Canadá (14,3%), Reino Unido (14,7%) e Suíça (17,0%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, essa proporção é um pouco menor na Nova Zelândia (13,6%) e na Suécia (12,4%).

Gráfico C3.4. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros por área de educação (2004)

Porcentagem de todos os estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior matriculados em diferentes áreas da educação



1. Distribuição de estudantes estrangeiros por área de educação. Esses dados não são comparáveis com dados sobre estudantes internacionais, que são, portanto, apresentados separadamente.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados em ciências, agricultura, engenharia, indústria e construção.

Fonte: OECD. Tabela C3.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

O quadro muda levemente quando são consideradas disciplinas científicas em um sentido mais amplo – ou seja, incluindo programas em agricultura, engenharia, indústria e construção. A Finlândia recebe a maior proporção de estudantes internacionais nesses campos de educação: 42,4%. A proporção de estudantes internacionais matriculados em agricultura, ciências ou engenharia também é alto na Alemanha (37,5%), na Austrália (33%), nos Estados Unidos (35,3%), na Hungria (33,3%), no Reino Unido (30,7%), na Suécia (31,4%) e na Suíça (34,2%). Da mesma forma, entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, agricultura, ciências e

engenharia atraem cerca de um em cada três estudantes internacionais na Eslováquia (30,3%) e em Portugal (30,9%). Em comparação, são poucos os estudantes estrangeiros que se matriculam em agricultura, ciências e engenharia na Polônia (Gráfico C3.4).

É importante observar que a maioria dos países que matriculam uma grande proporção de estudantes internacionais em agricultura, ciências e engenharia oferecem programas no idioma inglês. No caso da Alemanha, a grande proporção de estudantes internacionais em disciplinas científicas também pode refletir a forte tradição do país nesses campos.

Entretanto, países não-anglófonos tendem a matricular uma proporção maior de seus estudantes internacionais nos campos de humanidades e artes. De fato, essas áreas são a opção de um em cada quatro estudantes internacionais na Alemanha (23,8%), na Áustria (24,5%) e no Japão (26%). Entre os países onde dados sobre mobilidade estudantil não estão disponíveis, a Islândia matricula mais de 50% de seus estudantes estrangeiros nos campos de humanidades e artes (53%). Na Polônia, essa proporção é de um em cada cinco estudantes estrangeiros (21,2%).

Programas de ciências sociais, administração e direito também atraem grande número de estudantes internacionais. Na Austrália e na Holanda, esses campos de educação matriculam cerca de 50% de todos os estudantes internacionais – 47,9% e 48,2% respectivamente. A proporção de estudantes internacionais matriculados em ciências sociais, administração e direito também é alta no Reino Unido (39,8%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, a Nova Zelândia matricula mais de 50% de seus estudantes estrangeiros em ciências sociais, administração e direito. Esses campos também recebem mais de 40% de estudantes estrangeiros em Portugal (41,6%) e na Turquia (40,7%).

A situação dos programas educacionais de saúde e bem-estar social é bastante específica, uma vez que dependem em grande medida de políticas nacionais de reconhecimento de qualificação médica. Programas de saúde e bem-estar social atraem grande proporção de estudantes internacionais nos países da UE, mais notadamente na Bélgica (39,6%), na Dinamarca (21,1%) e na Hungria (24,1%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, programas de saúde e bem-estar social também são escolhidos por entre 20% e 25% dos estudantes estrangeiros na Eslováquia (26%), na Itália (24,7%), na Polônia (21,1%) e na República Checa (21,9%). Esse padrão é relacionado à existência de cotas em muitos países europeus que restringem o acesso a programas educacionais na área médica. Isso aumenta a demanda por capacitação no exterior em outros países da UE, para contornar essas cotas e para obter os benefícios do reconhecimento automático dos países da UE da qualificação de médico pela Diretiva Médica Europeia.

Em geral, a concentração de estudantes internacionais em disciplinas específicas em cada país de destino destaca programas atraentes procurados por muitos de estudantes estrangeiros.

Essa atração resulta de muitos fatores, tanto de oferta como de demanda. Do ponto de vista da oferta, alguns destinos oferecem centros tradicionais de excelência ou de especialização capazes de atrair grande número de estudantes de outros países – por exemplo, Alemanha e Finlândia em ciências e engenharia. Em humanidades e artes, alguns destinos também detêm um monopólio natural em alguns programas. Isso é especialmente óbvio para estudos lingüísticos ou culturais – por exemplo, Alemanha, Áustria, Islândia e Japão.

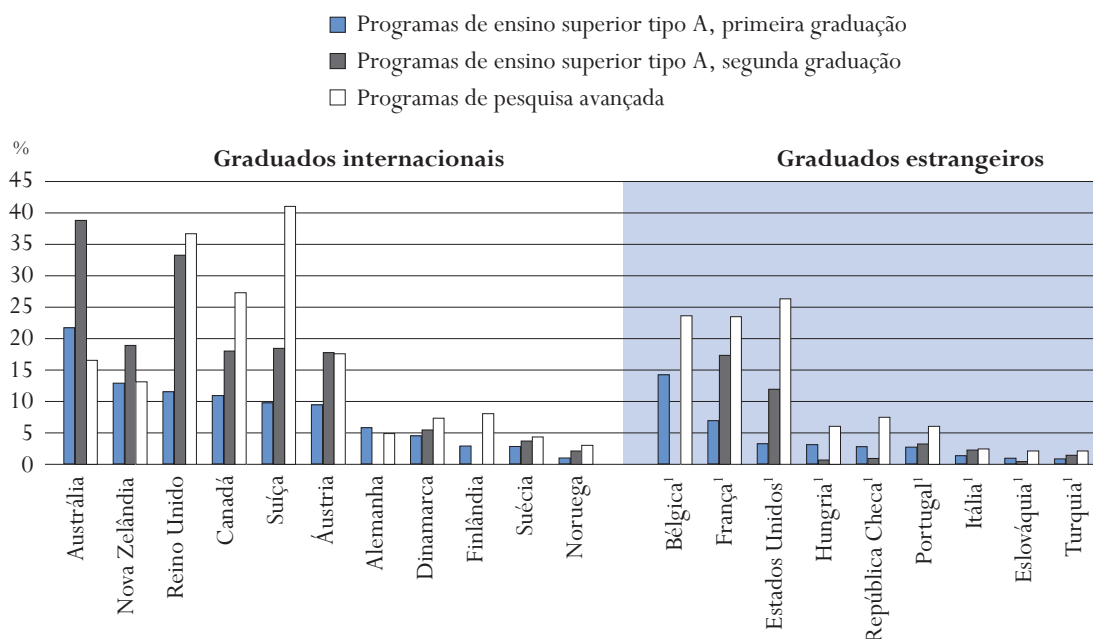
Do ponto de vista da demanda, as características dos estudantes internacionais podem ajudar a explicar sua concentração em alguns campos de educação. Os estudantes de disciplinas científicas, por exemplo, normalmente não são fluentes em muitos idiomas diferentes, o que pode explicar sua maior propensão a estudar em países que oferecem programas educacionais em inglês e sua menor propensão a matricular-se em países onde programas em inglês são menos comuns – por exemplo, Japão. Da mesma forma, a demanda de muitos estudantes asiáticos por capacitação em administração pode explicar a forte concentração de estudantes internacionais em ciências sociais, administração e direito nos países vizinhos Austrália e Nova Zelândia e, em menor medida, no Japão. Por último, os dispositivos da UE para o reconhecimento de diplomas médicos influencia claramente a concentração de estudantes internacionais em programas de saúde e bem-estar social nos países da UE.

Destinos de cidadãos matriculados no exterior

Ao cursar a educação superior fora de seu país de origem, a vasta maioria dos estudantes da OCDE matricula-se em outro país da área da OCDE. Entretanto, mais de 10% dos cidadãos matriculados no exterior estão fora da área da OCDE, nos Estados Unidos, na Grécia, na Itália e na Turquia. Entre os países parceiros, números significativos de estudantes do Brasil, do Chile, da Federação Russa e de Israel também buscam educação superior em países fora da área da OCDE.

Gráfico C3.5. Proporção de graduados internacionais e estrangeiros no número de graduados no ensino superior (2004)

Porcentagem de todas as qualificações de nível superior concedidas a estudantes internacionais e estrangeiros



1. Proporção de estudantes estrangeiros no número de graduados no ensino superior. Esses dados não são comparáveis com dados sobre graduados internacionais que são, portanto, apresentados separadamente.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes internacionais e estrangeiros graduados em programas de ensino superior tipo A, primeira graduação.

Fonte: OECD. Tabela C3.7. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

No entanto, estudantes da Áustria, da Bélgica, da Eslováquia, da França, da Holanda, da Irlanda, da Islândia, do Japão, de Luxemburgo, da Noruega, da Nova Zelândia e da Suíça apresentam propensão extremamente baixa a estudar fora da área da OCDE (Tabela C3.3).

Considerações sobre idioma, proximidade geográfica e similaridade de sistemas educacionais são determinantes importantes na escolha do destino. Considerações geográficas e diferenças nos requisitos de ingresso são explicações prováveis para a concentração de estudantes austríacos na Alemanha, belgas na França e na Holanda, canadenses nos Estados Unidos, nova-zelandeses na Austrália, e assim por diante. Questões idiomáticas e tradições acadêmicas também esclarecem a propensão de estudantes anglo-saxônicos a concentrar-se em outros países do *Commonwealth* ou nos Estados Unidos, mesmo naqueles geograficamente distantes. As redes de migração também têm um papel, ilustrado pela concentração de estudantes de cidadania portuguesa na França, estudantes turcos na Alemanha ou estudantes mexicanos nos Estados Unidos.

Por fim, o destino de estudantes internacionais também destaca a atratividade de sistemas educacionais específicos, seja devido a considerações de reputação acadêmica, seja como resultado de oportunidades subseqüentes de imigração. A esse respeito, vale notar que estudantes vindos da China concentram-se principalmente na Alemanha, na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão, na Nova Zelândia e no Reino Unido – países que, em sua maioria, criaram esquemas para facilitar a imigração de estudantes internacionais.

Da mesma forma, estudantes da Índia preferem a Austrália, os Estados Unidos e o Reino Unido: esses três destinos atraem cinco em cada seis cidadãos indianos matriculados no exterior.

A contribuição dos estudantes internacionais para o número de graduados no ensino superior e implicações na imigração

Contribuição dos estudantes internacionais para o número de graduados

Os estudantes internacionais contribuem significativamente para a produção de graduações no sistema de ensino superior na maioria dos sistemas de educação internacionalizados. Em alguns níveis de educação altamente internacionalizados, essa contribuição aumenta artificialmente as taxas de graduação no nível superior. Portanto, é importante examinar a contribuição dos estudantes internacionais à produção de graduados dos diferentes tipos de programas de ensino superior para avaliar a magnitude desses números superestimados (ver Indicador A3).

Na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e na Suíça, mais de 25% dos segundos diplomas ou dos diplomas em pesquisa avançada são concedidos a estudantes internacionais. Esse padrão resulta em números superestimados da produção de graduados domésticos nas taxas gerais de graduação. Esses números superestimados são mais importantes no caso de segundos diplomas nos programas de ensino superior tipo A na Austrália e nos programas de pesquisa avançada no Reino Unido e na Suíça, onde os estudantes internacionais graduados representam mais de 35% do total de graduados. Embora em menor medida, a contribuição dos estudantes internacionais à produção de graduados também é significativa na Áustria e na Nova Zelândia; e entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, na Bélgica, nos Estados Unidos e na França (Gráfico C3.5).

Entretanto, a contribuição dos estudantes internacionais à produção de graduados no ensino superior na Alemanha, na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega e na Suécia é mais limitada. O mesmo

ocorre para Eslováquia, Hungria, Itália, Portugal, República Checa e Turquia (Tabela C3.7), o que torna mais difícil para esses países capitalizar sobre essa contribuição externa para a produção doméstica de capital humano.

C3

Implicações da imigração

De fato, o crescimento da nova economia nas últimas duas décadas aumentou a importância do capital humano e de forças de trabalho educadas para o crescimento econômico (ver Indicador A10). Nesse contexto, a concorrência mundial por trabalhadores altamente qualificados é grande, e cada vez mais alguns países da OCDE consideram os estudantes internacionais uma fonte potencial de imigrantes altamente qualificados. Ao completar seus estudos, os estudantes internacionais dominam o idioma de seu país de estudo, estão familiarizados com sua cultura, e os empregadores locais reconhecem que seus diplomas foram conquistados por meio de um programa completo realizado no exterior, o que os torna diretamente empregáveis no mercado de trabalho de seu país de destino.

Diversos países da OCDE suavizaram recentemente suas políticas de imigração para encorajar a imigração temporária ou permanente de alguns estudantes internacionais (OECD, 2005a e Tremblay, 2005). É interessante observar que os sistemas educacionais que contaram com a maior contribuição de estudantes internacionais para produção de graduados foram os de países com longa tradição de imigração, que favorece indivíduos especializados – Austrália, Canadá e Nova Zelândia – ou países onde a economia depende acentuadamente de trabalhadores estrangeiros altamente qualificados – Estados Unidos, Reino Unido e Suíça. Sob essa perspectiva, a contribuição dos graduados internacionais para a produção total de graduados também pode ser considerada uma medida do tamanho do universo potencial de imigrantes altamente qualificados sobre os quais os países anfitriões podem capitalizar para aumentar a disponibilidade de capital humano na economia.

Definições e metodologias

Fontes de dados, definições e período de referência

Dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais realizada anualmente por Unesco, OCDE e Eurostat.

Um estudante é classificado como estudante internacional quando deixa seu país de origem e se muda para outro com o objetivo de estudar. Dependendo da legislação de imigração de cada país, dos arranjos para a mobilidade – por exemplo, livre trânsito de indivíduos nas áreas da UE e da EEA – e da disponibilidade de dados, os estudantes internacionais podem ser definidos como estudantes não-permanentes ou residentes usuais em seu país de estudo, ou ainda, alternativamente, como estudantes que obtiveram sua educação pregressa em outro país – por exemplo, países da UE.

A residência permanente ou temporária no país que relata os dados é definida de acordo com a legislação nacional. Na prática, isso significa ter uma permissão ou um visto de estudante, ou eleger um país estrangeiro como domicílio um ano antes de ingressar no sistema educacional do país que relata os dados. O país da educação pregressa é definido como o país onde os estudantes obtiveram a qualificação requerida para a matrícula no nível de educação atual – ou seja, o país onde concluíram o ensino médio ou o ensino pós-médio não-superior, no caso de estudantes internacionais matriculados em programas de ensino superior tipo A e tipo B; e o país onde

concluíram sua educação superior tipo A, no caso de estudantes internacionais matriculados em programas de pesquisa avançada.

As definições operacionais de estudantes internacionais específicas de cada país são indicadas nas tabelas, assim como no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Os estudantes são classificados como estudantes estrangeiros quando não são cidadãos do país onde os dados são coletados. Apesar de pragmática e operacional, essa classificação é inadequada para captar a mobilidade estudantil como resultado de diferentes políticas nacionais no que diz respeito à naturalização de imigrantes. Por exemplo, embora Austrália e Suíça relatem números semelhantes de ingresso de estudantes estrangeiros com relação a suas matrículas no ensino superior – 19,9% e 18,2% respectivamente –, essas proporções refletem diferenças significativas nos níveis reais da mobilidade estudantil: 16,6% de matrículas no ensino superior na Austrália e 12,7% na Suíça. Essas diferenças podem ser explicadas pelo fato de a Austrália ser um país de imigrantes e ter maior propensão a oferecer residência permanente às suas populações imigrantes do que a Suíça. Portanto, as interpretações dos dados baseados no conceito de estudantes estrangeiros em termos de mobilidade estudantil e comparações bilaterais devem ser feitas com cautela.

Salvo observação em contrário, os dados referem-se ao ano acadêmico 2003-2004.

Metodologias

Dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros são obtidos a partir das matrículas em seus países de destino. Assim sendo, o método de obtenção dos dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros é o mesmo utilizado para coletar dados sobre matrículas totais – ou seja, registros de estudantes regularmente matriculados em um programa educacional. Estudantes domésticos e internacionais são usualmente contados em um dia ou período do ano específicos. Esse procedimento permite medir a proporção de matrículas internacionais em um sistema educacional, mas o número real de indivíduos envolvidos em intercâmbio entre estrangeiros pode ser muito mais alto, uma vez que muitos estrangeiros estudam no exterior por um período menor do que um ano acadêmico completo, ou participam de programas de intercâmbio que não requerem matrícula – por exemplo, intercâmbio inter-universidades ou pesquisas avançadas de curto prazo. Entretanto, o corpo discente internacional inclui alguns estudantes em programas de ensino à distância que não são estritamente estudantes móveis. Este padrão de matrícula à distância é bastante comum em instituições de ensino superior na Austrália e no Reino Unido (OECD, 2004d).

Uma vez que os dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros são obtidos a partir das matrículas no ensino superior em seus países de destino, referem-se a estudantes que estão entrando em um país, não a estudantes que estão indo para o exterior. Com exceção de Luxemburgo e México, os países de destino cobertos por este indicador incluem todos os demais países da OCDE e os parceiros Chile e Federação Russa, assim como países não-pertencentes à OCDE que relatam dados similares ao Instituto da Unesco para Estatística para derivar números globais e para examinar o destino de estudantes e tendências na participação no mercado.

Dados sobre estudantes matriculados no exterior, assim como a análise de tendências, não se baseiam nos números de estudantes internacionais, mas sim no número de cidadãos estrangeiros nos locais onde há pronta disponibilidade de dados consistentes através dos países e ao longo do tempo. Entretanto, os dados não incluem estudantes matriculados nos países da OCDE e nos

países não-pertencentes à OCDE que não relataram dados sobre estudantes estrangeiros para a OCDE e para o Instituto da Unesco para Estatísticas. Portanto, todas as afirmações sobre estudantes matriculados no exterior podem subestimar o número real de cidadãos que estudam no exterior (Tabela C3.3), especialmente no caso de inúmeros cidadãos que estudam em países que não relatam esses números para a OCDE ou para o Instituto da Unesco para Estatísticas – por exemplo, China e Índia.

A Tabela C3.1 mostra matrículas tanto internacionais como de estrangeiros como proporção das matrículas totais em cada nível da educação superior. A matrícula total, usada como denominador, compreende todas as pessoas que estão estudando no país (incluindo estudantes domésticos e estudantes internacionais), mas exclui os estudantes daquele país que estudam no exterior. A tabela também exibe mudanças entre 2000 e 2004 na matrícula de estrangeiros em toda a educação superior.

As Tabelas C3.2, C3.4 e C3.5 mostram a distribuição de estudantes internacionais matriculados em um sistema educacional – ou estudantes estrangeiros em países que não têm informação sobre a mobilidade estudantil – segundo seu país de origem (Tabela C3.2), nível e tipo de educação superior (Tabela C3.4) e o campo educacional em que estão matriculados (Tabela C3.5).

A Tabela C3.3 apresenta a distribuição de cidadãos de um dado país matriculados no exterior segundo seu país de destino (ou país de estudo). Como mencionado anteriormente, o número total de estudantes matriculados no exterior usado como denominador cobre apenas estudantes matriculados em outros países que relatam dados para a OCDE ou para o Instituto da Unesco para Estatística. Portanto, as proporções resultantes podem ser tendenciosas e superestimadas para países nos quais um grande número de estudantes estuda em países que não apresentam informações.

A Tabela C3.6 mostra tendências no número absoluto de estudantes estrangeiros relatado pelos países da OCDE e do mundo todo, e os índices de mudança entre 2003 e 2004 e desde 2000 e 2002. Deve-se observar que os números baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países que relatam dados para a OCDE e para o Instituto da Unesco para Estatística. Uma vez que os dados para países que não pertencem à OCDE e que não são países parceiros da OCDE não foram incluídos anteriormente, os números não são estritamente comparáveis com aqueles publicados nas edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*.

A Tabela C3.7 mostra a porcentagem de qualificações de nível superior conferidas a estudantes internacionais – ou estudantes estrangeiros nos países que não têm informações sobre mobilidade estudantil. Oferece uma indicação da contribuição dos estudantes internacionais ou estrangeiros à produção de graduados em diferentes níveis e tipos de educação superior.

Por fim, a Tabela C3.8 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>) oferece a matriz dos números de estudantes estrangeiros por país de origem e país de destino, assim como o número total de estudantes estrangeiros para cada destino em 2000 e a participação correspondente no mercado em 2000 e 2004.

Outras referências

Nos países com grande proporção de estudantes internacionais no ensino superior, a expectativa de número de anos na educação superior tende a ser mais alto. Esse padrão deve ser considerado

ao interpretar tendências ou diferenças entre países quanto à expectativa de duração da educação superior (ver Indicadores C1 e C2).

Da mesma forma, a importância relativa dos estudantes internacionais no sistema educacional afeta as taxas de graduação superior e pode aumentá-las artificialmente em alguns campos ou níveis de educação (ver Indicador A3).

Em alguns países, estudantes internacionais contribuem significativamente para a produção de graduados no nível superior. Isso dá a sistemas educacionais altamente internacionalizados uma oportunidade de tirar proveito dos estudantes internacionais para ampliar o capital humano na economia, estimulando dessa forma o crescimento econômico (ver Indicador A10).

Em países onde são aplicadas taxas educacionais diferenciadas para os estudantes internacionais, a mobilidade estudantil pode impulsionar os recursos financeiros das instituições educacionais de ensino superior e contribuir para o financiamento do sistema educacional. Entretanto, os estudantes internacionais podem representar um grande peso financeiro em países onde as taxas educacionais para o ensino superior são baixas ou inexistentes, dado o alto nível de custos unitários na educação superior (ver Indicadores B1 e B5).

Estudantes internacionais matriculados em um país que não o próprio são apenas um aspecto da internacionalização da educação superior. Novas formas de educação além das fronteiras emergiram na última década, incluindo a mobilidade de programas e instituições educacionais nos países.

Ainda assim, a educação pós-ensino médio além das fronteiras desenvolveu-se diferencialmente, em resposta a lógicas diferentes em regiões diferentes. Ver uma análise detalhada destas questões, assim como implicações de intercâmbio e de políticas da internacionalização da educação superior em *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Tabela C3.1

Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros no ensino superior (2000, 2004)

Estudantes internacionais em mobilidade como porcentagem de todos os estudantes (estrangeiros e nativos), matrículas de estrangeiros como porcentagem de todos os estudantes (estrangeiros e nativos) e índice de mudança no número de estudantes estrangeiros

Leitura da primeira coluna: 8,8% de todos os estudantes no ensino superior no Canadá e 12,7% de todos os estudantes no ensino superior na Suíça são estudantes internacionais. De acordo com legislações sobre migração específicas para cada país e restrições de disponibilidade de dados, a mobilidade de estudantes é definida com base no país de residência dos estudantes (por exemplo, Canadá), ou no país onde o estudante concluiu o nível educacional anterior (por exemplo, Suíça). Os dados sobre mobilidade de estudantes apresentados nesta tabela constituem a melhor medida representativa disponível da mobilidade de estudantes para cada país.

Leitura da quinta coluna: 10,6% de todos os estudantes no ensino superior no Canadá não são cidadãos canadenses, e 18,2% de todos os estudantes no ensino superior na Suíça não são cidadãos suíços.

	Mobilidade de estudantes Estudantes internacionais como porcentagem de todas as matrículas no ensino superior				Matrículas de estudantes estrangeiros Estudantes estrangeiros como porcentagem de todas as matrículas no ensino superior				Índice de mudança no número de estudantes estrangeiros, total no ensino superior (2000=100)	
	Total ensino superior	Programas de ensino superior tipo B	Programas de ensino superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Total ensino superior	Programas de ensino superior tipo B	Programas de ensino superior tipo A	Programas de pesquisa avançada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		(9)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha ³	m	m	10,0	m	11,2	4,1	12,4	m	139
	Austrália ¹	16,6	6,1	18,7	17,8	19,9	6,3	22,4	26,4	158
	Áustria ¹	11,3	m	12,3	16,8	14,1	m	15,4	21,3	111
	Bélgica ¹	6,0	3,6	7,3	20,0	9,6	5,9	12,9	31,3	114
	Canadá ^{1,2}	8,8	10,6	7,8	23,3	10,6	5,5	11,6	34,1	116
	Coréia do Sul	m	m	m	m	0,3	x(5)	x(5)	x(5)	320
	Dinamarca ¹	4,6	3,2	4,7	7,0	7,9	9,5	7,3	20,4	133
	Eslováquia	m	m	m	m	1,0	0,1	1,0	1,2	104
	Espanha ¹	0,8	m	0,7	5,5	2,3	2,5	1,5	17,5	164
	Estados Unidos ¹	3,4	x(1)	x(1)	x(1)	3,4	x(5)	x(5)	x(5)	120
	Finlândia ³	3,4	m	3,2	7,0	2,6	3,8	2,3	7,0	142
	França	m	m	m	m	11,0	5,2	11,4	33,9	173
	Grécia	m	m	m	m	2,4	2,0	2,7	n	167
	Holanda ³	4,8	a	4,9	m	3,9	a	4,0	m	152
	Hungria ¹	2,8	0,1	2,8	6,9	3,1	0,1	3,1	7,4	130
	Irlanda ³	6,7	x(1)	x(1)	x(1)	m	m	m	m	171
	Islândia	m	m	m	m	3,3	1,4	3,4	13,7	121
	Itália	m	m	m	m	2,0	7,5	2,0	3,6	163
	Japão ¹	2,7	2,6	2,7	x(3)	2,9	2,7	3,0	x(7)	177
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,7	0,9	1,6	3,5	4,5	3,4	4,3	18,2	142
	Nova Zelândia	m	m	m	m	28,3	28,0	28,2	36,6	456
	Polónia	m	m	m	m	0,4	0,1	0,4	m	133
	Portugal	m	m	m	m	4,1	3,3	3,9	7,8	145
	Reino Unido ¹	13,4	5,6	14,4	38,6	16,2	10,7	16,6	40,3	135
República Checa	m	m	m	m	4,7	1,2	4,9	7,1	262	
Suécia ¹	4,0	2,0	4,1	4,5	8,5	6,2	7,9	19,9	143	
Suíça ³	12,7	m	12,9	42,5	18,2	13,6	16,8	42,4	137	
Turquia	m	m	m	m	0,8	0,2	1,0	m	87	
Média OCDE	6,5	3,5	7,2	16,1	7,3	5,1	8,0	19,5	161	
Média UE19	5,8	2,4	6,4	13,3	6,5	4,1	6,8	16,7	152	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	0,9	0,3	1,1	5,7	150
	Federação Russa	m	m	m	m	0,9	0,3	1,1	m	184
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Para o objetivo de medir a mobilidade de estudantes, a definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Ano de referência: 2002.

3. Para o objetivo de medir a mobilidade de estudantes, a definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível anterior de educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.2

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por país de origem (2004)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados no ensino superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes internacionais no ensino superior provenientes de determinado país de origem. Em caso de ausência de dados sobre mobilidade de estudantes, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros no ensino superior que tem cidadania de determinado país de origem.

Leitura da quarta coluna: 8,8% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Alemanha; 0,6% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Grécia etc.

Leitura da nona coluna: 5,0% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; 0,4% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Grécia etc.

Leitura da 14ª coluna: 1,2% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos alemães; 1,3% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos gregos etc.

	Países de destino											
	Países da OCDE											
	Estudantes INTERNACIONAIS por país de origem											
	Alemanha ^{3,4,5}	Austrália ¹	Canadá ^{1,2}	Dinamarca ¹	Eslováquia ¹	Espanha ^{1,5}	Estados Unidos ¹	Holanda ^{3,4}	Irlanda ³	Reino Unido ¹	Suécia ¹	Suíça ^{3,5}
Países de origem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Alemanha	a	0,8	0,8	8,8	0,1	5,1	1,5	16,2	5,0	4,0	10,3	23,4
Austrália	0,2	a	0,4	1,8	n	0,2	0,5	0,1	0,4	0,5	1,1	0,3
Áustria	2,5	0,1	0,1	0,8	0,1	1,0	0,2	0,2	0,3	0,4	1,9	2,2
Bélgica	0,7	n	0,3	1,5	n	2,0	0,1	4,1	0,6	0,8	0,9	0,8
Canadá	0,3	1,9	a	1,0	0,6	0,1	4,7	0,1	2,6	1,3	1,2	1,1
Coréia do Sul	1,8	2,3	0,1	0,1	0,1	0,1	9,2	0,1	n	1,2	0,2	0,4
Dinamarca	0,3	0,1	0,1	a	n	0,2	0,2	0,2	0,1	0,6	1,0	0,3
Eslováquia	0,6	0,1	n	n	a	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,6
Espanha	2,3	0,1	0,2	3,0	0,2	a	0,6	1,0	2,2	2,0	4,1	1,8
Estados Unidos	1,7	2,1	6,5	6,0	0,4	2,5	a	0,4	15,8	4,5	3,2	1,7
Finlândia	0,5	n	0,1	0,5	0,1	0,3	0,1	0,3	0,8	0,6	3,3	0,3
França	3,2	0,3	5,6	5,1	0,1	5,5	1,2	0,6	4,7	3,8	6,4	16,1
Grécia	1,7	n	0,1	0,6	5,3	0,3	0,4	0,3	0,4	7,6	0,6	0,8
Holanda	0,5	0,1	0,2	1,1	n	0,7	0,3	a	0,5	0,8	2,5	0,6
Hungria	1,3	n	n	0,1	0,6	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,7
Irlanda	0,2	0,1	0,1	1,3	n	0,2	0,2	0,1	a	4,9	0,3	0,1
Islândia	0,1	n	n	7,3	n	n	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n
Itália	2,1	0,1	0,2	1,3	n	5,0	0,6	0,4	1,2	1,7	2,4	6,4
Japão	1,0	1,9	1,2	0,4	0,3	0,3	7,1	0,1	0,4	2,1	0,5	0,9
Luxemburgo	1,1	n	n	0,6	n	0,2	n	n	0,1	0,3	n	1,1
México	0,5	0,2	1,1	0,3	n	6,2	2,3	0,1	0,1	0,7	0,5	0,6
Noruega	0,4	1,9	0,2	15,3	1,9	0,2	0,3	0,3	1,6	1,2	0,9	0,4
Nova Zelândia	0,1	2,7	0,1	0,5	n	n	0,2	n	n	0,2	0,1	0,1
Polónia	6,3	0,1	0,2	1,2	1,2	1,1	0,5	0,7	0,7	0,3	1,8	1,7

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Ano de referência: 2002.

3. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível anterior de educação.

4. Exclui programas de pesquisa avançada.

5. Exclui programas de ensino superior tipo B.

6. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com os dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.2 (continuação-1)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por país de origem (2004)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados no ensino superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes internacionais no ensino superior provenientes de determinado país de origem. Em caso de ausência de dados sobre mobilidade de estudantes, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros no ensino superior que tem cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 8,8% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Alemanha; 0,6% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Grécia etc.

Leitura da sexta coluna: 5,0% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; 0,4% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Grécia etc.

Leitura da 14ª coluna: 1,2% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos alemães; 1,3% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos gregos etc.

		Países de destino											
		Países da OCDE											
		Estudantes INTERNACIONAIS por país de origem											
		Alemanha ^{3,4,5}	Austrália ¹	Canadá ^{1,2}	Dinamarca ¹	Eslováquia ¹	Espanha ^{1,5}	Estados Unidos ¹	Holanda ^{3,4}	Irlanda ³	Reino Unido ¹	Suécia ¹	Suíça ^{1,5}
<i>Países de origem</i>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países pertencentes à OCDE	Portugal	0,3	n	0,1	0,1	n	9,1	0,2	0,2	0,2	0,9	0,5	0,4
	Reino Unido	1,0	1,0	0,7	14,6	0,3	2,2	1,5	0,5	17,0	a	1,4	1,0
	República Checa	1,1	0,1	n	0,1	27,6	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	1,1	0,6
	Suécia	0,4	0,6	0,2	5,7	0,3	0,5	0,5	0,2	0,5	1,1	a	0,7
	Suíça	0,9	0,2	0,3	1,8	n	1,2	0,3	0,1	0,2	0,5	1,0	a
	Turquia	3,3	0,1	0,3	0,4	0,2	n	2,0	0,8	0,1	0,7	0,1	1,5
	<i>Total proveniente dos países da OCDE</i>	<i>36,5</i>	<i>17,1</i>	<i>19,3</i>	<i>81,0</i>	<i>39,5</i>	<i>44,8</i>	<i>35,0</i>	<i>27,6</i>	<i>55,9</i>	<i>43,1</i>	<i>48,3</i>	<i>66,5</i>
	Países parceiros	Brasil	0,8	0,2	0,4	0,4	0,1	3,8	1,4	0,2	0,1	0,4	0,2
Chile		0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	2,8	0,3	n	n	0,1	0,2	0,4
China		11,5	17,0	7,2	6,1	0,1	0,7	15,4	4,3	8,7	15,9	0,7	2,5
Federação Russa		5,5	0,3	0,6	0,7	1,7	0,4	1,0	0,6	0,6	0,6	0,3	2,0
Índia		1,9	9,4	1,1	0,6	0,3	0,1	13,9	0,1	2,5	4,9	0,2	0,9
Israel		0,5	0,2	0,3	0,5	7,5	0,2	0,6	0,3	n	0,4	n	0,2
Principais regiões geográficas													
<i>Total proveniente da África</i>		<i>9,0</i>	<i>3,3</i>	<i>10,0</i>	<i>2,4</i>	<i>6,2</i>	<i>13,9</i>	<i>6,7</i>	<i>3,4</i>	<i>4,6</i>	<i>8,9</i>	<i>0,7</i>	<i>9,6</i>
<i>Total proveniente da Ásia</i>		<i>30,3</i>	<i>76,0</i>	<i>20,2</i>	<i>11,0</i>	<i>23,7</i>	<i>3,2</i>	<i>62,3</i>	<i>9,1</i>	<i>28,3</i>	<i>46,9</i>	<i>3,1</i>	<i>9,7</i>
<i>Total proveniente da Europa, dos quais provenientes de países da UE19</i>		<i>47,6</i>	<i>6,3</i>	<i>12,2</i>	<i>74,1</i>	<i>67,8</i>	<i>45,8</i>	<i>12,8</i>	<i>28,4</i>	<i>38,3</i>	<i>34,3</i>	<i>43,3</i>	<i>71,3</i>
<i>Total proveniente da América do Norte</i>		<i>16,8</i>	<i>3,4</i>	<i>8,7</i>	<i>44,8</i>	<i>6,6</i>	<i>32,4</i>	<i>7,5</i>	<i>24,3</i>	<i>33,6</i>	<i>29,6</i>	<i>35,7</i>	<i>56,1</i>
<i>Total proveniente da América do Sul</i>		<i>2,0</i>	<i>3,9</i>	<i>6,9</i>	<i>6,9</i>	<i>1,0</i>	<i>2,6</i>	<i>4,8</i>	<i>0,5</i>	<i>18,4</i>	<i>5,9</i>	<i>4,5</i>	<i>2,8</i>
<i>Total proveniente da Oceania</i>		<i>0,2</i>	<i>3,8</i>	<i>0,5</i>	<i>2,3</i>	<i>n</i>	<i>0,2</i>	<i>0,8</i>	<i>0,1</i>	<i>0,5</i>	<i>0,7</i>	<i>1,2</i>	<i>0,4</i>
<i>Total proveniente da América do Sul</i>		<i>3,6</i>	<i>1,1</i>	<i>5,2</i>	<i>1,8</i>	<i>1,2</i>	<i>34,2</i>	<i>12,2</i>	<i>1,9</i>	<i>0,6</i>	<i>2,9</i>	<i>1,2</i>	<i>6,3</i>
<i>Não especificado</i>		<i>7,2</i>	<i>5,5</i>	<i>45,0</i>	<i>1,5</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>0,4</i>	<i>56,7</i>	<i>9,2</i>	<i>0,4</i>	<i>46,0</i>	<i>n</i>
<i>Total proveniente de todos os países</i>		<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Ano de referência: 2002.

3. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível anterior de educação.

4. Exclui programas de pesquisa avançada.

5. Exclui programas de ensino superior tipo B.

6. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com os dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.2 (continuação-2)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por país de origem (2004)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados no ensino superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes internacionais no ensino superior provenientes de determinado país de origem. Em caso de ausência de dados sobre mobilidade de estudantes, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros no ensino superior que tem cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 8,8% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Alemanha; 0,6% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Grécia etc.

Leitura da sexta coluna: 5,0% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; 0,4% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Grécia etc.

Leitura da 14ª coluna: 1,2% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos alemães; 1,3% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos gregos etc.

Países pertencentes à OCDE	Países de destino																		Países não pertencentes à OCDE		Total de todos os destinos relacionados
	Países da OCDE																		Chile ⁶	Total de destinos fora da OCDE ⁶	
	Estudantes ESTRANGEIROS por país de origem																				
	Áustria ^{5,6}	Bélgica ⁶	Coréia do Sul ⁶	Finlândia ⁶	França ⁶	Grécia ⁶	Hungria ⁶	Islândia ⁶	Itália ⁶	Japão ⁶	Noruega ⁶	Nova Zelândia ⁶	Polónia ^{4,6}	Portugal ⁶	República Checa ⁶	Turquia ⁶	Total de destinos OCDE				
(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)		
Alemanha	18,1	1,2	0,4	3,5	2,8	0,7	5,9	10,6	3,3	0,3	4,0	1,2	2,2	1,9	0,6	0,8	2,6	4,7	0,3	2,3	
Austrália	0,1	0,1	0,3	0,3	0,1	n	n	0,6	0,1	0,3	0,2	3,8	0,1	0,2	n	0,2	0,4	0,8	0,1	0,4	
Áustria	a	0,1	n	0,5	0,2	n	0,2	1,2	0,5	n	0,3	n	0,3	0,1	0,1	0,1	0,5	0,3	n	0,5	
Bélgica	0,2	a	0,1	0,3	1,2	0,1	n	0,4	0,4	n	0,2	n	0,1	0,5	n	n	0,5	0,2	n	0,5	
Canadá	0,2	0,3	1,0	0,9	0,5	n	0,5	1,2	0,3	0,2	0,4	0,5	1,9	1,1	n	n	1,8	1,6	0,2	1,6	
Coréia do Sul	1,0	0,1	a	0,4	1,0	n	0,1	0,2	0,1	19,7	0,2	0,1	0,5	n	0,1	0,2	4,3	0,6	0,7	3,7	
Dinamarca	0,2	0,1	n	0,6	0,1	n	n	10,8	0,2	n	7,4	0,1	0,1	n	n	n	0,3	0,2	n	0,3	
Eslováquia	4,5	0,1	n	0,3	0,2	n	18,9	0,6	0,4	n	0,4	n	1,5	n	51,8	n	0,7	n	n	0,7	
Espanha	1,0	2,9	0,1	1,3	1,7	0,1	0,3	1,4	1,0	0,1	0,7	n	0,2	3,0	n	n	1,1	2,8	0,2	1,0	
Estados Unidos	1,0	0,5	3,1	2,5	1,1	0,2	1,9	5,9	0,9	1,1	2,5	2,9	6,7	1,3	0,6	0,2	1,9	24,1	1,2	1,8	
Finlândia	0,4	0,2	n	a	0,1	n	0,2	5,7	0,2	n	2,4	n	0,1	0,1	n	n	0,3	0,3	0,1	0,2	
França	1,2	30,2	0,1	1,7	a	n	0,4	2,9	2,0	0,2	1,0	0,3	0,4	7,3	0,1	0,1	2,6	3,7	0,2	2,2	
Grécia	0,7	1,3	n	0,6	1,0	a	1,3	0,2	17,6	n	0,1	n	0,4	0,1	0,9	7,4	1,9	n	1,4	1,9	
Holanda	0,4	6,9	n	0,9	0,3	n	n	1,6	0,3	0,1	1,3	n	n	0,3	n	n	0,5	0,5	n	0,5	
Hungria	4,0	0,2	n	1,3	0,2	n	a	0,2	0,5	0,1	0,3	n	0,8	n	0,1	n	0,3	n	0,1	0,3	
Irlanda	0,1	0,1	n	0,4	0,2	n	0,1	0,4	n	n	0,2	n	0,1	0,1	0,1	n	0,8	0,1	n	0,8	
Islândia	0,1	n	n	0,3	n	n	0,2	a	n	n	2,0	n	n	n	n	n	0,1	n	n	0,1	
Itália	18,5	6,2	n	1,2	2,0	0,1	0,2	1,8	a	0,1	0,6	n	0,2	1,0	n	0,1	1,4	0,9	1,5	1,4	
Japão	0,8	0,4	8,5	1,2	1,0	n	0,2	1,0	0,6	a	0,3	1,3	0,2	n	0,1	0,1	2,8	0,6	0,2	2,4	
Luxemburgo	1,0	3,3	n	n	0,7	n	n	n	0,1	n	n	n	n	0,3	n	n	0,3	n	n	0,3	
México	0,1	0,2	0,2	0,4	0,6	n	n	0,8	0,4	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	n	n	1,0	4,0	0,3	0,9	
Noruega	0,2	0,1	n	0,8	0,1	n	5,1	4,5	0,3	n	a	0,4	5,6	0,1	0,7	n	0,6	0,5	n	0,6	
Nova Zelândia	n	n	0,3	0,1	n	n	n	n	n	0,1	0,1	a	n	n	n	n	0,3	n	n	0,3	
Polónia	4,0	0,9	0,1	1,6	1,4	0,2	0,8	3,1	2,5	0,1	1,1	n	a	0,4	0,9	n	1,2	0,1	0,2	1,0	
Portugal	0,1	1,7	n	0,3	1,1	n	n	0,2	0,2	n	0,3	n	0,1	a	0,3	n	0,5	n	0,1	0,4	

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Ano de referência: 2002.

3. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível anterior de educação.

4. Exclui programas de pesquisa avançada.

5. Exclui programas de ensino superior tipo B.

6. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com os dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.2 (continuação-3)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por país de origem (2004)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados no ensino superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes internacionais no ensino superior provenientes de determinado país de origem. Em caso de ausência de dados sobre mobilidade de estudantes, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros no ensino superior que têm cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 8,8% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Alemanha; 0,6% dos estudantes internacionais no ensino superior na Dinamarca são residentes da Grécia etc.

Leitura da sexta coluna: 5,0% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; 0,4% dos estudantes internacionais no ensino superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Grécia etc.

Leitura da 14ª coluna: 1,2% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos alemães; 1,3% dos estudantes estrangeiros no ensino superior na Bélgica são cidadãos gregos etc.

	Países de destino																				Países não pertencentes à OCDE		Total de todos os destinos relacionados
	Países da OCDE																					Total de todos os destinos relacionados	
	Estudantes ESTRANGEIROS por país de origem																						
	Áustria ^{5,6}	Bélgica ⁶	Coréia do Sul ⁶	Finlândia ⁶	França ⁶	Grécia ⁶	Hungria ⁶	Islândia ⁶	Itália ⁶	Japão ⁶	Noruega ⁶	Nova Zelândia ⁶	Polônia ^{4,6}	Portugal ⁶	República Checa ⁶	Turquia ⁶	Total de destinos OCDE	Chile ⁶	Total de destinos fora da OCDE ⁶				
(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)				
Países pertencentes à OCDE																							
Reino Unido	0,6	0,6	0,1	2,2	1,1	0,1	0,2	1,6	0,6	0,3	2,7	0,5	0,3	0,6	1,8	1,1	1,1	1,2	0,2	0,9			
Rep. Checa	1,5	0,2	n	0,6	0,3	n	0,1	1,4	0,4	n	0,3	n	2,6	n	a	n	0,3	0,1	n	0,3			
Suécia	0,5	0,1	n	6,8	0,3	n	0,8	6,1	0,3	0,1	9,8	0,3	1,4	0,1	0,3	n	0,6	1,1	0,1	0,5			
Suíça	0,8	0,3	0,1	0,5	0,6	n	0,1	1,0	2,6	n	0,3	n	0,1	0,4	n	1,8	0,5	0,3	n	0,5			
Turquia	6,0	0,8	0,2	0,7	1,0	0,3	0,3	0,6	0,4	0,1	0,5	n	0,1	n	n	a	1,2	n	1,4	1,3			
Total proveniente de países da OCDE	67,3	59,0	14,8	32,0	21,0	2,3	38,1	66,5	36,2	23,2	39,8	12,0	26,2	19,1	58,5	12,3	32,5	48,7	8,7	28,9			
Países parceiros																							
Brasil	0,2	0,4	0,2	0,3	0,7	n	n	0,4	1,5	0,4	0,4	n	0,3	11,4	n	n	0,8	3,2	0,4	0,8			
Chile	0,1	0,3	n	0,1	0,2	n	n	0,2	0,4	n	0,6	0,1	n	n	n	n	0,2	a	0,2	0,2			
China	2,2	3,5	60,0	16,5	4,8	0,1	0,7	2,2	0,7	64,6	3,8	35,1	0,6	0,4	0,1	0,7	15,2	1,1	0,1	13,0			
Federação Russa	1,0	1,1	1,5	14,4	1,1	0,9	1,8	6,1	1,3	0,3	5,4	0,3	4,7	0,2	2,7	4,3	1,4	0,2	0,5	1,2			
Índia	0,2	0,4	1,4	1,7	0,2	n	0,4	0,4	0,7	0,2	1,2	2,5	1,3	0,1	0,3	n	5,7	0,2	n	5,7			
Israel	0,1	0,1	n	0,3	0,1	0,3	5,5	0,6	2,3	n	0,2	n	0,3	n	0,7	0,1	0,4	0,3	n	0,4			
Total proveniente da África	1,7	25,7	1,0	11,3	46,7	1,8	1,9	2,0	8,9	0,8	8,6	0,3	3,4	59,6	1,9	2,4	11,7	0,2	19,2	12,8			
Total proveniente da Ásia	14,0	9,3	89,8	28,4	15,4	83,6	14,4	9,0	10,8	94,3	14,7	46,7	15,9	1,8	7,6	63,5	45,0	2,9	51,9	46,0			
Total proveniente da Europa	81,7	60,5	3,1	53,8	21,7	13,7	81,0	76,5	70,2	2,2	49,2	3,6	70,9	17,8	66,5	33,5	25,3	17,9	18,5	24,3			
dos quais proveniente de países da UE19	43,1	54,9	1,0	20,2	12,8	1,3	9,7	45,2	26,8	1,2	31,0	2,8	6,1	15,3	4,1	9,7	15,0	16,2	m	m			
Total proveniente da América do Norte	1,2	0,7	4,1	3,3	1,7	0,3	2,5	7,2	1,2	1,3	2,9	3,4	8,6	4,7	0,6	0,2	3,8	25,7	1,4	3,5			
Total proveniente da Oceania	0,1	0,1	0,6	0,4	0,1	n	n	0,6	0,1	0,5	0,3	5,6	0,1	0,2	n	0,2	0,9	0,8	0,2	0,8			
Total proveniente da América do Sul	1,1	2,5	1,4	2,0	4,0	0,1	0,2	4,5	8,1	1,0	2,5	0,4	0,9	15,5	0,9	0,1	5,7	52,5	8,7	6,1			
Não especificado	0,2	1,1	n	0,7	10,5	0,5	n	0,2	0,7	n	21,9	39,9	0,1	0,4	22,4	0,1	7,6	m	n	7,6			
Total proveniente de todos os países	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100			

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Ano de referência: 2002.

3. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível anterior de educação.

4. Exclui programas de pesquisa avançada.

5. Exclui programas de ensino superior tipo B.

6. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com os dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.3

Cidadãos estudando no exterior no ensino superior por país de destino (2004)

Número de estudantes matriculados no ensino superior em determinado país de destino como porcentagem de todos os estudantes matriculados no exterior com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes no ensino superior no exterior que estudam em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 7,1% dos cidadãos checos matriculados no ensino superior no exterior estudam na Áustria; 9,9% dos cidadãos alemães matriculados no ensino superior no exterior estudam na Áustria etc.

Leitura da primeira linha: 6,9% dos cidadãos australianos matriculados no ensino superior no exterior estudam no Canadá; 3,5% dos cidadãos australianos matriculados no ensino superior no exterior estudam na Alemanha etc.

Países de origem	Países de destino															
	Países da OCDE															
	Alemanha ^{2,3}	Austrália ¹	Áustria ²	Bélgica	Canadá ⁴	Coreia do Sul	Dinamarca	Eslováquia	Espanha ²	Estados Unidos ¹	Finlândia	França	Grécia	Holanda ³	Hungria	Irlanda
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países pertencentes à OCDE	a	2,2	9,9	0,8	2,3	0,1	1,2	n	2,4	14,1	0,4	10,8	0,2	9,0	1,2	1,0
Austrália	3,5	a	0,2	0,4	6,9	0,3	0,4	n	0,4	28,9	0,3	2,2	n	0,4	n	0,6
Áustria	56,0	1,1	a	0,4	1,4	n	0,3	n	1,6	7,3	0,3	4,0	n	1,2	0,3	0,3
Bélgica	9,3	0,6	0,7	a	2,8	0,1	0,2	n	2,7	7,5	0,2	26,0	0,1	18,1	n	0,7
Canadá	1,4	7,9	0,1	0,3	a	0,3	0,2	n	0,2	68,8	0,2	3,2	n	0,2	0,2	0,8
Coreia do Sul	5,6	4,0	0,3	0,1	3,4	a	n	n	0,1	53,5	n	2,4	n	0,1	n	n
Dinamarca	10,6	1,6	1,0	0,6	3,2	n	a	n	0,9	13,0	0,7	4,7	n	1,4	n	0,3
Eslováquia	10,4	0,7	9,6	0,4	0,7	n	0,1	a	0,4	3,7	0,1	2,8	n	0,3	15,6	0,1
Espanha	21,8	0,3	1,2	4,6	0,8	n	0,6	n	a	13,2	0,4	14,2	n	2,5	0,1	1,0
Estados Unidos	7,3	7,4	0,7	0,4	16,9	0,7	0,6	n	1,6	a	0,4	5,8	0,1	0,6	0,5	4,3
Finlândia	10,6	0,8	1,4	0,7	1,5	0,1	1,3	n	0,8	6,2	a	3,3	n	1,3	0,3	1,0
França	11,7	0,9	0,7	23,4	11,1	n	0,3	n	2,9	11,9	0,2	a	n	0,7	0,1	1,1
Grécia	14,8	0,1	0,5	1,1	0,4	n	0,1	0,2	0,3	4,2	0,1	4,5	a	0,4	0,3	0,1
Holanda	15,3	1,3	1,0	25,1	3,4	n	0,9	n	1,7	12,3	0,6	5,0	n	a	n	0,5
Hungria	38,5	0,8	16,7	1,2	1,5	n	0,7	0,2	0,8	12,4	1,3	6,7	n	1,2	a	0,2
Irlanda	2,7	0,9	0,2	0,3	1,1	n	0,3	n	0,5	5,7	0,2	2,9	n	0,4	n	a
Islândia	5,2	0,5	0,8	0,3	1,5	n	37,1	n	0,6	15,3	0,8	1,7	n	1,3	0,7	n
Itália	18,1	0,4	13,9	6,1	0,8	n	0,3	n	4,1	7,4	0,2	10,4	n	0,8	0,1	0,3
Japão	4,1	5,2	0,4	0,3	2,8	1,5	0,1	n	0,2	66,5	0,2	3,8	n	0,1	n	0,1
Luxemburgo	30,1	0,1	4,9	21,3	0,2	n	n	n	0,2	0,7	n	24,8	0,1	0,3	n	0,2
México	4,0	1,5	0,2	0,4	6,3	0,1	0,2	n	10,8	54,4	0,1	5,9	n	0,2	n	0,1
Noruega	5,1	20,8	0,4	0,2	1,5	n	11,1	0,2	1,0	9,5	0,4	2,1	n	0,7	4,3	1,3
Nova Zelândia	1,0	68,5	0,1	n	2,4	0,4	0,2	n	0,1	14,6	0,1	0,6	n	0,1	n	0,1
Polônia	50,6	0,7	4,5	1,3	2,6	n	1,2	0,1	1,5	9,6	0,4	10,7	0,1	1,1	0,4	0,3
Portugal	15,1	0,3	0,4	6,0	2,5	n	0,3	n	14,7	6,9	0,2	21,2	n	1,2	n	0,2
Reino Unido	8,4	6,4	0,7	1,1	9,7	n	1,8	n	2,3	32,8	0,7	10,2	0,1	2,3	0,1	8,4
República Checa	35,1	1,6	7,1	1,0	2,0	n	0,3	6,3	1,0	14,9	0,7	9,4	0,1	0,8	0,2	0,4
Suécia	6,0	7,5	1,3	0,3	2,4	n	6,6	n	1,5	22,4	3,9	4,8	0,1	0,8	0,7	0,4
Suíça	21,0	2,8	2,5	1,1	4,3	0,1	0,5	n	3,9	15,1	0,4	14,2	n	0,6	0,1	0,2
Turquia	50,7	0,5	3,7	0,6	0,9	n	0,3	n	n	21,0	0,1	4,2	0,1	1,3	0,1	n
Total proveniente de países da OCDE	14,2	3,6	2,8	3,3	3,8	0,2	0,9	0,1	1,7	25,0	0,3	6,2	n	1,6	0,6	0,9
Países parceiros																
Brasil	8,2	1,7	0,2	0,7	3,1	0,1	0,3	n	7,8	35,6	0,1	8,0	n	0,4	n	n
Chile	8,1	1,1	0,2	1,5	3,5	n	0,4	n	20,5	21,0	0,1	6,7	n	0,4	n	n
China	6,6	7,4	0,2	0,4	4,8	1,7	0,3	n	0,1	23,1	0,3	3,0	n	0,5	n	0,3
Federação Russa	29,9	1,2	0,9	1,2	3,5	0,4	0,9	0,1	0,9	14,4	3,0	6,8	0,4	0,8	0,6	0,2
Índia	3,3	12,1	n	0,1	3,3	0,1	0,1	n	n	61,5	0,1	0,4	n	0,1	n	0,2
Israel	8,2	2,1	0,3	0,4	5,6	n	0,4	0,8	0,8	25,4	0,2	2,5	0,3	1,0	5,2	n

Nota: A proporção de estudantes no exterior está baseada apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatística.

- Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.
- Exclui programas de ensino superior tipo B.
- Exclui programas de pesquisa avançada.
- Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.3 (continuação)

Cidadãos estudando no exterior no ensino superior por país de destino (2004)

Número de estudantes matriculados no ensino superior em determinado país de destino como porcentagem de todos os estudantes matriculados no exterior, com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes no ensino superior no exterior que estudam em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 7,1% dos cidadãos checos matriculados no ensino superior no exterior estudam na Áustria; 9,9% dos cidadãos alemães matriculados no ensino superior no exterior estudam na Áustria etc.

Leitura da primeira linha: 6,9% dos cidadãos australianos matriculados no ensino superior no exterior estudam no Canadá; 3,5% dos cidadãos australianos matriculados no ensino superior no exterior estudam na Alemanha etc.

	Países de destino														Países não pertencentes à OCDE		Total de todos os destinos relatados
	Países da OCDE													Chile	Total de destinos fora da OCDE		
	Islândia	Itália	Japão	Noruega	Nova Zelândia	Polônia ³	Portugal	Reino Unido ¹	República Checa	Suécia	Suíça ²	Turquia	Total de destinos OCDE				
<i>Países de origem</i>	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	
Países pertencentes à OCDE																	
Alemanha	0,1	2,2	0,5	0,8	1,4	0,3	0,5	19,6	0,1	4,6	12,1	0,2	98,1	0,4	1,9	100	
Austrália	n	0,4	3,7	0,2	27,6	0,1	0,3	16,0	n	3,0	0,7	0,3	96,9	0,4	3,1	100	
Áustria	n	1,7	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	10,6	0,1	3,9	7,1	0,1	98,9	0,1	1,1	100	
Bélgica	n	1,6	0,3	0,2	0,1	n	0,7	22,1	n	1,9	2,8	n	98,9	0,1	1,1	100	
Canadá	n	0,3	0,7	0,1	1,0	0,4	0,4	9,9	n	0,9	0,7	n	98,3	0,2	1,7	100	
Coréia do Sul	n	n	23,7	n	0,1	n	n	3,5	n	0,1	0,2	n	97,3	n	2,7	100	
Dinamarca	0,8	1,0	0,3	13,9	1,3	0,1	0,1	25,2	n	15,7	1,5	0,1	98,0	0,2	2,0	100	
Eslováquia	n	0,9	0,1	0,3	n	0,8	n	1,0	49,1	0,6	1,2	n	99,1	n	0,9	100	
Espanha	n	1,5	0,3	0,3	n	0,1	1,8	22,1	n	3,6	6,0	n	96,5	0,5	3,5	100	
Estados Unidos	0,1	0,7	2,7	0,7	4,2	1,2	0,5	28,7	0,2	2,3	0,8	0,1	89,6	2,7	10,4	100	
Finlândia	0,3	1,0	0,4	3,0	0,2	0,1	0,1	18,8	0,1	41,0	1,1	n	95,3	0,2	4,7	100	
França	n	1,4	0,5	0,2	0,4	0,1	2,0	19,7	n	2,6	6,7	n	98,8	0,3	1,2	100	
Grécia	n	14,0	n	n	n	0,1	n	44,6	0,3	0,6	0,6	2,2	89,3	n	10,7	100	
Holanda	0,1	0,8	0,5	1,3	0,2	n	0,4	20,1	0,1	5,2	2,6	n	98,6	0,2	1,4	100	
Hungria	n	2,3	1,3	0,5	0,1	0,9	0,1	4,6	0,2	2,3	2,6	n	97,0	n	3,0	100	
Irlanda	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,1	82,5	0,1	0,9	0,2	n	99,5	n	0,5	100	
Islândia	a	0,6	0,2	8,0	0,3	n	n	9,9	0,1	14,5	0,4	n	99,8	n	0,2	100	
Itália	n	a	0,2	0,2	0,1	n	0,4	11,6	n	1,6	10,0	n	86,9	0,1	13,1	100	
Japão	n	0,4	a	0,1	1,5	n	n	10,4	n	0,4	0,4	n	98,6	n	1,4	100	
Luxemburgo	n	0,4	n	n	n	n	0,8	12,1	n	0,1	3,8	n	100,0	n	0,0	100	
México	n	0,6	0,5	0,1	0,2	n	0,1	8,1	n	0,7	0,5	n	95,1	0,8	4,9	100	
Noruega	0,1	0,7	0,2	a	1,9	2,9	0,1	23,5	0,7	9,7	0,7	n	99,1	0,2	0,9	100	
Nova Zelândia	n	0,1	1,3	0,2	a	n	n	8,3	n	0,7	0,2	n	98,9	n	1,1	100	
Polônia	n	3,3	0,3	0,4	n	a	0,2	3,2	0,4	3,0	1,6	n	97,4	n	2,6	100	
Portugal	n	0,7	0,2	0,3	0,1	0,1	a	20,8	0,3	1,3	5,5	n	98,2	n	1,8	100	
Reino Unido	n	1,0	1,6	1,3	1,5	0,1	0,4	a	1,0	3,2	1,4	0,6	97,0	0,2	3,0	100	
República Checa	0,1	2,1	0,5	0,6	0,2	2,9	n	5,1	a	3,4	2,6	n	98,3	0,1	1,7	100	
Suécia	0,2	0,9	0,6	8,7	1,6	0,8	0,1	24,3	0,3	a	1,8	n	98,1	0,4	1,9	100	
Suíça	n	10,4	0,4	0,4	0,2	0,1	0,7	14,2	n	2,8	a	2,7	98,9	0,2	1,1	100	
Turquia	n	0,3	0,3	0,1	n	n	n	3,6	n	0,3	1,3	a	89,6	n	10,4	100	
Total proveniente de países da OCDE	n	1,8	3,4	0,6	1,0	0,3	0,4	16,1	1,1	2,5	3,0	0,2	95,7	0,3	4,3	100	
Países parceiros																	
Brasil	n	2,9	2,0	0,2	0,1	0,1	8,4	5,1	n	0,6	1,2	n	86,8	0,8	13,2	100	
Chile	n	2,3	0,4	0,9	0,7	n	n	3,8	n	3,8	1,2	n	77,1	a	22,9	100	
China	n	n	20,0	0,1	6,4	n	n	12,5	n	0,3	0,2	n	88,4	n	11,6	100	
Federação Russa	0,1	1,3	1,0	1,8	0,5	1,0	0,1	4,9	1,1	1,9	1,5	1,7	81,9	n	18,1	100	
Índia	n	0,2	0,2	0,1	1,3	0,1	n	11,3	n	0,4	0,2	n	95,5	n	4,5	100	
Israel	n	6,7	0,3	0,2	0,1	0,2	n	9,5	0,8	0,3	0,4	0,2	71,8	0,1	28,2	100	

Nota: A proporção de estudantes no exterior está baseada apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatística.

1. Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.

2. Exclui programas de ensino superior tipo B.

3. Exclui programas de pesquisa avançada.

4. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.4
Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior
por nível e tipo de ensino superior (2004)

	Programas de ensino superior tipo B	Programas de ensino superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Total dos programas de ensino superior	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
<i>Estudantes internacionais por nível e tipo de ensino superior</i>					
Países pertencentes à OCDE	Austrália ¹	6,0	90,0	3,9	100
	Áustria ^{1,2,3}	m	90,3	9,7	100
	Bélgica ¹	26,1	66,7	7,2	100
	Canadá ^{1,4}	29,5	64,7	5,8	100
	Coréia do Sul	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	9,0	87,5	3,6	100
	Espanha ^{1,3}	m	71,8	28,2	100
	Estados Unidos	m	m	m	m
	Finlândia ^{3,5}	m	85,5	14,5	100
	Holanda ^{5,6}	a	100,0	m	100
	Hungria ¹	0,2	95,2	4,6	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japão ¹	24,3	75,7	x(2)	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,1	94,6	4,3	100
	Reino Unido ¹	9,6	78,9	11,5	100
	Suécia ¹	1,9	92,2	5,9	100
	Suíça ^{3,5}	m	73,0	27,0	100
<i>Estudantes estrangeiros por nível e tipo de ensino superior</i>					
Países parceiros	Alemanha ^{6,7}	5,5	94,5	m	100
	Eslováquia ⁷	0,4	92,7	6,9	100
	França ⁷	11,2	74,4	14,5	100
	Grécia ⁷	28,7	71,3	n	100
	Islândia ⁷	2,0	96,5	1,4	100
	Itália ⁷	4,0	92,7	3,3	100
	Nova Zelândia ⁷	24,3	73,3	2,4	100
	Polônia ^{6,7}	0,1	99,9	m	100
	Portugal ⁷	1,0	90,6	8,4	100
	República Checa ⁷	2,7	86,3	11,0	100
	Turquia ⁷	8,0	92,0	x(2)	100
	Brasil	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Federação Russa ^{6,7}	8,8	91,2	m	100
	Israel	m	m	m	m

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Baseado no número de registros, não em contagem de indivíduos.

3. Exclui programas de ensino superior tipo B.

4. Ano de referência 2002.

5. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível de educação anterior.

6. Exclui programas de pesquisa avançada.

7. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.5

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros no ensino superior por área de educação (2004)

	Agricultura	Educação	Engenharia, produção e construção	Saúde e bem-estar	Humanidades e artes	Ciências	Serviços	Ciências sociais, comércio e direito	Não conhecido ou não especificado	Total para todas as áreas de educação	
<i>Estudantes internacionais por área de educação</i>											
Países pertencentes à OCDE	Alemanha ^{3, 5, 6}	1,5	4,6	18,8	5,8	23,8	17,3	1,3	27,0	0,2	100
	Austrália ¹	0,7	3,1	12,1	6,3	8,2	20,2	1,5	47,9	n	100
	Áustria ^{1, 2, 3}	1,6	5,4	12,0	8,5	24,5	10,3	1,1	36,5	0,2	100
	Bélgica ¹	11,3	4,4	7,3	39,6	8,5	9,2	4,0	15,1	0,6	100
	Canadá ^{1, 3, 4}	1,1	2,2	12,5	5,6	9,6	14,3	1,2	27,3	26,1	100
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	1,8	4,7	12,9	21,1	18,9	9,1	0,8	30,7	n	100
	Espanha ^{1, 3}	1,9	2,5	8,1	11,4	11,9	6,8	1,6	27,6	28,2	100
	Estados Unidos ¹	0,3	3,0	15,6	5,7	11,0	19,4	1,9	31,0	12,0	100
	Finlândia ^{3, 5}	2,3	2,7	30,8	12,0	17,6	9,2	3,0	22,4	n	100
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda ^{5, 6}	1,8	7,2	5,8	14,1	13,0	6,7	3,1	48,2	n	100
	Hungria ¹	11,8	6,8	14,0	24,1	13,6	7,5	2,2	20,0	n	100
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japão ¹	2,4	2,7	13,1	2,8	26,0	1,3	2,2	33,1	16,3	100
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,4	5,2	4,1	9,8	17,1	20,5	3,1	33,6	5,1	100
Reino Unido ¹	0,8	4,3	15,2	8,5	14,4	14,7	1,0	39,8	1,3	100	
Suécia ¹	1,1	4,8	17,9	9,1	17,6	12,4	1,8	34,8	0,5	100	
Suíça ^{3, 5}	1,1	3,7	16,0	5,9	19,1	17,0	2,5	32,9	1,8	100	
<i>Estudantes estrangeiros, por área de educação</i>											
	Eslováquia ⁷	10,3	6,0	13,3	26,0	13,5	6,7	5,9	18,2	n	100
	Islândia ⁷	1,6	8,2	4,9	5,5	53,0	11,5	1,8	13,5	n	100
	Itália ⁷	1,8	1,9	14,4	24,7	18,5	6,3	1,4	30,3	0,8	100
	Nova Zelândia ⁷	0,6	4,7	6,5	6,5	5,2	13,6	1,7	52,8	8,5	100
	Polônia ^{6, 7}	0,7	8,5	6,9	21,1	21,2	2,1	2,6	37,0	n	100
	Portugal ⁷	1,6	6,1	19,4	8,0	7,8	9,9	5,5	41,6	n	100
	República Checa ⁷	2,3	4,1	14,3	21,9	11,2	1,5	33,6	n	100	
	Turquia ⁷	2,5	7,9	15,0	14,3	6,5	8,6	4,4	40,7	n	100

1. A definição de estudantes internacionais tem como base seu país de residência.

2. Baseado no número de registros, não em contagem de indivíduos.

3. Exclui programas de ensino superior tipo B.

4. Ano de referência 2002.

5. A definição de estudantes internacionais tem como base o país em que concluíram o nível de educação anterior.

6. Exclui programas de pesquisa avançada.

7. A definição de estudantes estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela e no gráfico.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.6

**Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem
(de 2000 a 2004)***Número de estudantes estrangeiros matriculados no ensino superior fora de seus países de origem por contagem de indivíduos*

	Número de estudantes estrangeiros					Índice de mudança (2004)		
	2004	2003	2002	2001	2000	2003=100	2002=100	2000=100
Estudantes estrangeiros matriculados em todas as partes do mundo	2 651 144	2 458 212	2 230 165	1 946 378	1 875 567	108	119	141
Estudantes estrangeiros matriculados em países da OCDE	2 257 752	2 073 994	1 899 767	1 656 478	1 604 123	109	119	141

Nota: Os valores estão baseados no número de estudantes estrangeiros matriculados em países pertencentes ou não à OCDE, que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas, para fornecer um quadro global sobre estudantes estrangeiros no mundo todo. A cobertura desses países que relatam dados evoluiu ao longo do tempo, portanto, sempre que necessário, foi atribuída a classificação “ausência de dados” para garantir a comparabilidade das séries ao longo do tempo. Devido à inclusão de dados da Unesco para países não pertencentes à OCDE e à atribuição da classificação “ausência de dados”, as estimativas sobre o número de estudantes estrangeiros podem diferir daquelas publicadas em edições anteriores do *Panorama da Educação*.

Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics, para maior parte dos dados sobre países não pertencentes à OCDE. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

Tabela C3.7

Porcentagem de qualificações superiores concedidas a estudantes internacionais e estrangeiros por tipo de ensino superior (2004)

Cálculos baseados no número de graduados

	Proporção de graduados internacionais no total de graduados				
	Programas de ensino superior tipo A		Programas de ensino superior tipo B		Programas de pesquisa avançada
	Primeira graduação	Segunda graduação	Primeira graduação	Segunda graduação	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Graduados internacionais

Países pertencentes à OCDE	Graduados internacionais				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Alemanha ²	5,8	a	m	a	4,9
Austrália ¹	21,7	38,9	m	m	16,6
Áustria ²	9,4	17,8	m	m	17,6
Canadá ¹	10,9	18,1	2,4	x(3)	27,3
Coréia do Sul	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	4,5	5,5	3,0	a	7,4
Espanha	m	m	m	a	m
Finlândia ^{2,3}	2,9	m	m	a	8,1
Grécia	m	m	m	m	m
Holanda	m	m	a	a	m
Irlanda	m	m	m	m	m
Islândia	m	m	m	m	m
Japão	m	m	m	a	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m
México	m	m	m	a	m
Noruega ¹	0,9	2,1	2,4	a	3,0
Nova Zelândia ²	12,9	18,9	20,3	n	13,2
Polónia	m	m	m	a	m
Reino Unido ¹	11,5	33,3	6,4	m	36,8
Suécia ¹	2,8	3,7	0,8	a	4,4
Suíça ²	9,7	18,5	m	m	41,1

Graduados estrangeiros

Bélgica ⁴	14,2	m	5,4	6,4	23,7
Eslováquia ⁴	0,9	0,4	m	a	2,1
Estados Unidos ⁴	3,2	12,0	1,7	a	26,4
França ⁴	6,9	17,4	m	a	23,5
Hungria ⁴	3,1	0,7	0,2	m	6,0
Itália ⁴	1,3	2,3	m	a	2,5
Portugal ⁴	2,7	3,3	2,2	a	6,1
República Checa ⁴	2,7	0,9	2,3	a	7,5
Turquia ⁴	0,8	1,4	0,1	a	2,1

1. A definição de graduados internacionais tem como base seu país de residência.

2. A definição de graduados internacionais tem como base o país em que concluíram o nível educacional anterior.

3. Ano de referência: 2003.

4. A definição de graduados estrangeiros tem como base seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis com dados sobre graduados internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela e no gráfico.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/221673686112>

EDUCAÇÃO E STATUS DE TRABALHO DA POPULAÇÃO JOVEM

Este indicador mostra o número de anos que se espera que os jovens gastem em educação, emprego e não-emprego, e examina a educação e o status de emprego dos jovens por gênero.

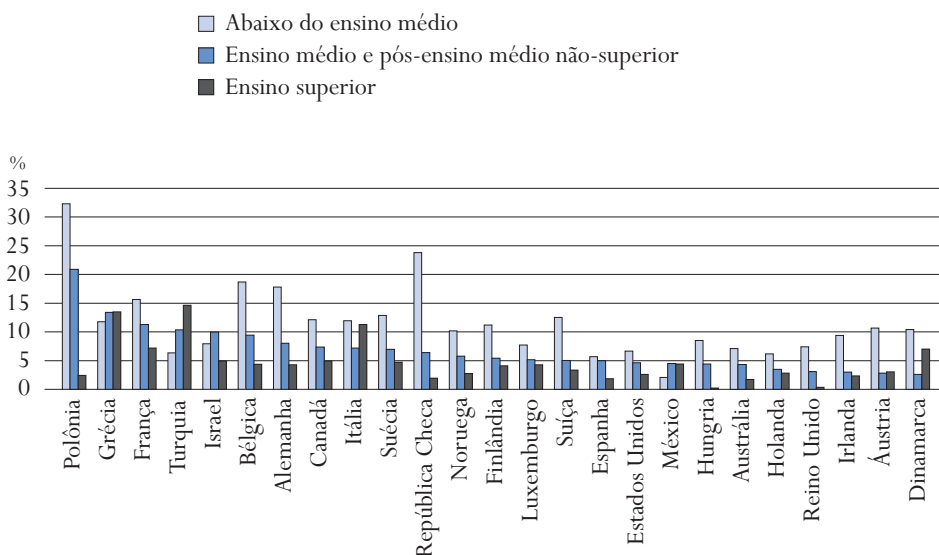
Durante a década passada, os jovens passaram mais tempo na educação inicial, postergando seu ingresso no mundo do trabalho. Parte desse tempo adicional é gasto combinando trabalho e educação, uma prática generalizada em alguns países. Uma vez que os jovens concluem sua educação inicial, o acesso ao mercado de trabalho é freqüentemente impedido por períodos de desemprego ou não-emprego, embora essa situação afete homens e mulheres de formas diferentes. Com base na situação atual de pessoas entre as idades de 15 e 29 anos, este indicador oferece um quadro das principais tendências na transição da escola para o trabalho.

Resultados básicos

Gráfico C4.1. Parcela de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2004)

Neste gráfico, a altura das barras indica a porcentagem de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade fora do sistema educacional e desempregados para cada nível de realização.

Ao final do período de transição, quando a maioria dos jovens terminou seus estudos, o acesso a empregos está associado ao nível de realização educacional. A não obtenção de uma qualificação no ensino médio é considerada claramente como desvantagem grave. A conclusão do ensino superior, ao contrário, oferece recompensas para a maioria daqueles que procuram empregos.



Os países estão classificados por ordem decrescente da razão entre a população fora do sistema educacional e desempregada e a população entre 25 e 29 anos de idade que concluiu o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Tabela C4.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Outros destaques deste indicador

- Em média, entre os países membros da OCDE, um jovem com 15 anos de idade em 2004 podia ter expectativa de continuar na educação formal por pouco menos do que sete anos. Em 18 dos 29 países para os quais há dados disponíveis, incluindo Israel, esse período varia de 5,5 anos a 7,5 anos. Entretanto, essa faixa pode ser maior – de 3 anos a 9,7 anos.
- Além do número de anos que se espera que gaste na educação, um jovem com 15 anos de idade pode ter expectativa de trabalhar durante seis dos 15 anos seguintes, de ficar desempregado por um total de 0,9 ano e de ficar fora do mercado de trabalho por 1,3 ano.
- A porcentagem de jovens entre 20 e 24 anos de idade que não estudam varia de 50% a 70% em 19 dos 27 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. Em 19 países da OCDE, a proporção de mulheres entre 15 e 19 anos de idade que estudam é maior do que os homens do mesmo grupo etário. Homens na faixa etária entre 15 e 19 anos têm maior probabilidade de ter emprego.
- Em alguns países, educação e trabalho muito freqüentemente são consecutivos, ao passo que em outros países são simultâneos. Programas que associam trabalho e estudo, relativamente comuns em países europeus, oferecem caminhos coerentes de educação profissional para qualificações ocupacionais reconhecidas. Em outros países, a educação inicial e o trabalho raramente são associados.

Contexto de políticas

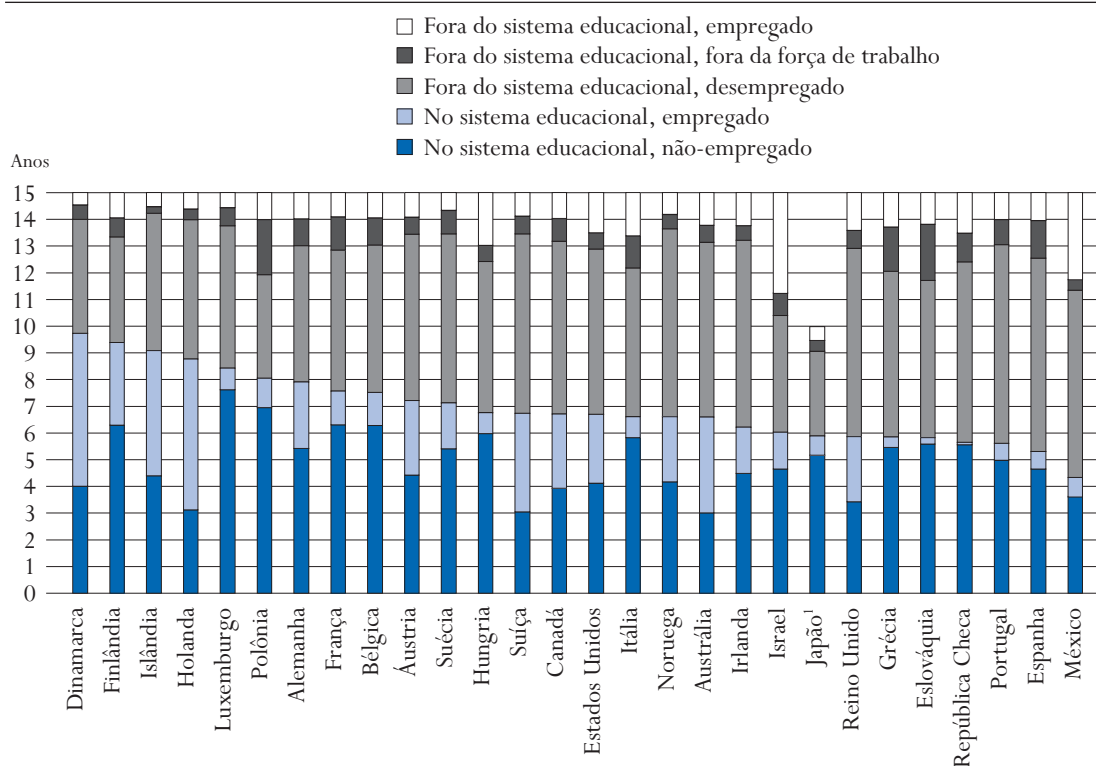
Todos os países da OCDE vêm experimentando rápidas mudanças sociais e econômicas, que tornam a transição para a vida do trabalho mais incerta para os indivíduos mais jovens. Em alguns países da OCDE, é comum que educação e trabalho ocorram consecutivamente, enquanto em outros países da OCDE podem ocorrer simultaneamente. A forma como educação e trabalho se combinam pode afetar significativamente o processo de transição. Por exemplo, é de interesse particular avaliar em que medida trabalho e estudos associados (além dos trabalhos de férias costumeiros para os estudantes) podem facilitar a entrada para a força de trabalho.

Evidências e explicações

Em média, um jovem com 15 anos de idade em 2004 podia ter expectativa de continuar seus estudos por cerca de sete anos (Tabela C4.1a). Esse número médio refere-se a todos os jovens de 15 anos de idade e, evidentemente, alguns deles continuarão sua educação por um período mais longo, enquanto outros o farão por um período mais curto. Em média, em 18 dos 29 países estudados, incluindo Israel, os jovens de 15 anos de idade podem ter expectativa de passar de 5,5 a 7,5 anos a mais estudando. Entretanto, uma grande distância separa os grupos em dois extremos: de um lado, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Islândia, Luxemburgo e Polônia (mais

Gráfico C4.2. Expectativa do número de anos em que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional e fora dele (2004)

Número de anos, por status ocupacional



1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Os países estão classificados por ordem decrescente da expectativa do número de anos em que a população jovem permanecerá no sistema educacional.

Fonte: OECD, Tabela C4.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

de oito anos de educação, em média); de outro lado, Espanha, México e Turquia (com menos de 5,5 anos em média).

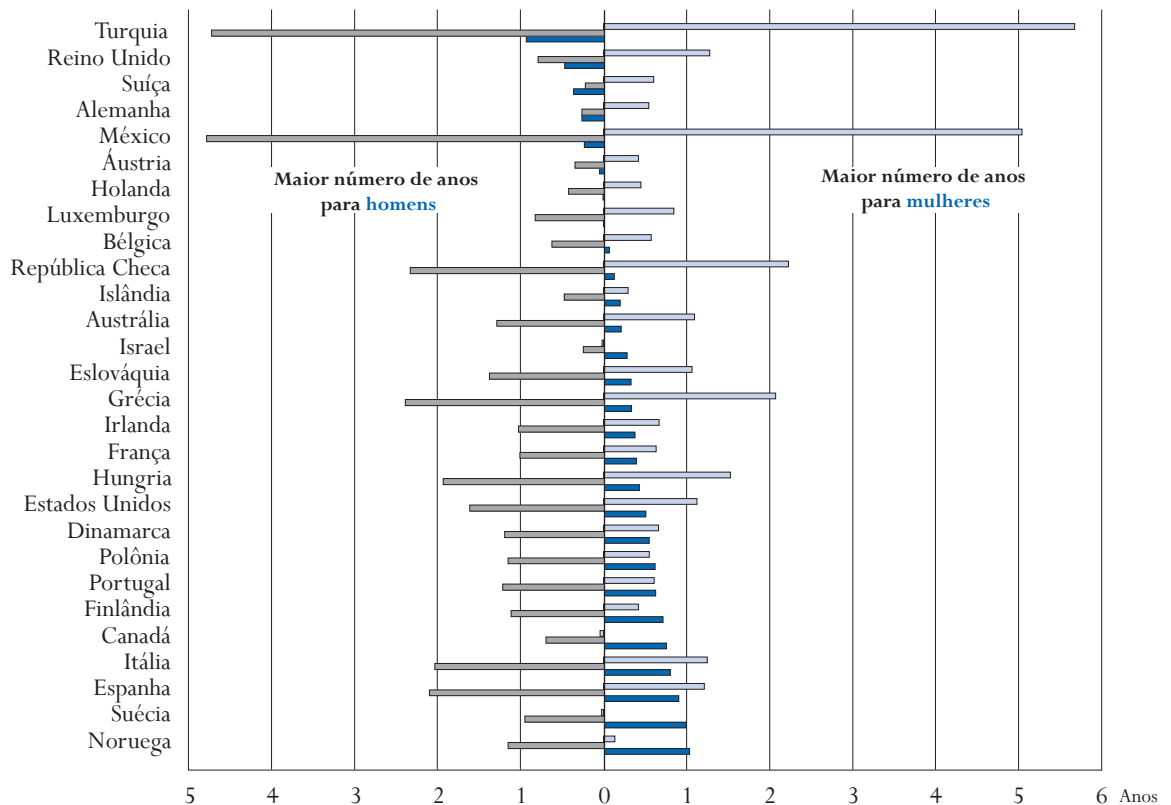
Além dos 6,9 anos, em média, gastos em educação, um jovem de 15 anos de idade pode ter expectativa de ter um trabalho por seis dos 15 anos seguintes, ficar desempregado por um total de 0,9 ano e ficar fora do mercado de trabalho por 1,3 ano, sem participar do sistema educacional e sem procurar trabalho (Tabela C4.1a).

A duração cumulativa média do desemprego varia significativamente entre os países, o que reflete diferenças nas taxas de emprego dos jovens assim e na duração da educação. A média cumulativa da duração do desemprego é de seis meses ou menos na Dinamarca, na Holanda, na Irlanda, na Islândia, no Japão, no México e na Noruega, porém é de mais de dois anos na Eslováquia e na Polônia.

O número médio total dos anos prováveis de educação é maior para as mulheres (sete anos, em comparação com 6,7 anos para os homens). Com exceção de Alemanha, Áustria, Luxemburgo,

Gráfico C4.3. Diferença de gênero na expectativa do número de anos em que jovens entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional e fora dele (2004)

■ No sistema educacional ■ Fora do sistema educacional, empregado ■ Fora do sistema educacional, não-empregado



Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre mulheres e homens na expectativa do número de anos em que jovens entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional.

Fonte: OECD. Tabela C4.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

C4

México, Reino Unido, Suíça e Turquia, em todos os demais países as mulheres passam um número maior de anos em educação do que os homens. Na Turquia, entretanto, as estudantes podem ter expectativa de receber aproximadamente um ano de educação a menos do que seus colegas do sexo masculino (Gráfico C4.3).

No total, mulheres e homens diferem muito pouco em termos de expectativa de número de anos de desemprego, ainda que, como tendência, os períodos de desemprego sejam mais longos para os homens. Embora em muitos países a situação seja semelhante para ambos os gêneros, aparentemente as mulheres estão em vantagem na Alemanha, no Canadá, na Eslováquia, na Finlândia, na Polônia e na Turquia. Períodos de desemprego para mulheres excedem os dos homens em apenas seis países: Dinamarca, Espanha, Grécia, Luxemburgo, Portugal e Suíça (Tabela C4.1a).

Enquanto homens jovens podem ter expectativa de passar 1,6 ano sem estudar e sem emprego entre as idades de 15 e 29 anos, o número médio para as mulheres é de 2,7 anos. Na Eslováquia, na Grécia, na Hungria, no México, na República Checa e na Turquia, há uma tendência muito mais forte de mulheres jovens abandonarem o mercado de trabalho e passarem mais tempo fora do sistema educacional e sem trabalhar. Em alguns países – Alemanha, Áustria, Canadá, Finlândia, Islândia, Japão, Noruega, Portugal e Suécia –, homens e mulheres jovens não diferem em mais de 0,5 ano nesta medida.

Inversamente, em relação aos homens, as mulheres entre as idades de 15 e 29 anos em todos os países da OCDE podem ter expectativa de períodos de emprego mais curtos após a conclusão da educação. Em parte, isso é consequência do tempo gasto em educação, mas também pode ser atribuído a outros fatores, tais como tempo gasto na criação de filhos (Tabela C4.1a).

Combinando trabalho e educação

Os países diferem não apenas quanto à duração da educação, mas também em como a educação é combinada com a experiência de trabalho. Os 27 países da OCDE que oferecem dados sobre as transições dos jovens mostram diferenças quanto à duração da educação e a como a educação é combinada com experiências de trabalho ou programas que associam trabalho e estudo (Tabela C4.2a). Em média, 16,5% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade combinam educação e trabalho. Entretanto, na Alemanha, na Áustria, nos Estados Unidos e na Noruega, esse número é igual ou maior que 20%. Na Austrália, no Canadá, no Reino Unido e na Suíça, esse número é próximo ou superior a 30%.

O *status* de emprego de homens e mulheres durante os anos gastos em educação é bastante semelhante. São exceções Alemanha, Austrália, Áustria, Eslováquia, Reino Unido e República Checa, onde o número de homens que participam de programas que associam trabalho e estudo é sensivelmente maior entre jovens de 15 a 19 anos de idade. Na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos e no Reino Unido, o número de mulheres no grupo etário entre 20 e 24 anos que combinam trabalho e educação é maior do que o de homens (Tabelas C4.2b e C4.2c).

Ingresso no mercado de trabalho após a educação inicial

A transição da educação para o trabalho ocorre em diferentes momentos nos países da OCDE, dependendo de diversas características educacionais e de mercado de trabalho. Com o aumento da idade, os jovens passam a dedicar menos tempo à educação e mais tempo ao trabalho. Em média, quase 17% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade não estão estudando. Essa média sobe até

quase 60% para os jovens entre 20 e 24 anos de idade e chega a mais de 84% para jovens entre 25 e 29 anos de idade (Tabela C4.2a). Entretanto, em muitos países da OCDE, os jovens começam sua transição para o trabalho mais tarde, e em alguns casos essa transição é mais demorada. Isso reflete não apenas a demanda por educação, mas também o estado geral do mercado de trabalho, a duração e a orientação dos programas educacionais em relação ao mercado de trabalho e a prevalência da educação em meio período.

De maneira geral, o emprego é muito mais provável para não-estudantes mais velhos do que para não-estudantes entre 15 e 19 anos de idade. Entre os não-estudantes que trabalham, a porcentagem de homens é maior do que a de mulheres. A parcela de mulheres fora da força de trabalho é significativamente maior do que a de homens. Isso ocorre particularmente no grupo etário entre 25 e 29 anos, o que provavelmente reflete, em parte, o tempo dedicado à criação dos filhos (Tabelas C4.2b e C4.2c).

As razões emprego/população entre adultos jovens que não estudam fornecem informação sobre a eficácia das estruturas de transição e, portanto, ajudam os formuladores de política a avaliar as políticas de transição. Em 17 dos 27 países da OCDE e no país parceiro Israel, 10% ou menos dos jovens entre 15 e 19 anos de idade não trabalham e não estudam, o que pode sugerir que poucos jovens deixaram a escola precocemente. Enquanto as razões emprego/população médias para jovens entre 20 e 24 anos de idade que não estudam excedem 42%, as razões em alguns países da OCDE – como Dinamarca e Finlândia – são consideravelmente mais baixas (Tabela C4.2a).

Desemprego entre jovens não-estudantes

Os jovens representam a principal fonte de novas habilidades. Na maioria dos países da OCDE, a política educacional procura encorajar os jovens a concluir pelo menos o ensino médio. Uma vez que muitos empregos no mercado de trabalho atual requerem níveis de habilidade geral sempre crescentes, pessoas com baixa qualificação são freqüentemente penalizadas. Diferenças nas taxas de desemprego entre os jovens não-estudantes por nível de realização educacional são um indicador do grau em que educação adicional melhora as oportunidades econômicas dos adultos jovens.

A taxa de desemprego por grupo etário é a medida mais comum utilizada para descrever o *status* de jovens no mercado de trabalho. Entretanto, essas taxas não levam em consideração as circunstâncias educacionais. Por exemplo, em alguns países da OCDE, um jovem desempregado contado no numerador pode estar matriculado no sistema educacional, e o denominador pode incluir jovens em capacitação profissional, desde que sejam estagiários. Portanto, se quase todos os jovens de uma faixa etária particular ainda são estudantes, a taxa de desemprego refletirá apenas os poucos que estão presentes no mercado de trabalho. Portanto, a taxa pode parecer muito alta, em especial entre o grupo mais jovem que normalmente abandonou o sistema educacional com qualificações particularmente baixas.

Assim sendo, a razão entre não-estudantes desempregados e o grupo etário total é uma forma mais apropriada para refletir a probabilidade do emprego de jovens (Tabela C4.3), uma vez que jovens que buscam trabalho enquanto ainda estudam normalmente estão procurando trabalho temporário ou de meio período, ao contrário daqueles que entram no mercado de trabalho após sair da escola.

Em média, a conclusão do ensino médio reduz essa taxa de desemprego – ou seja, desemprego entre não-estudantes como porcentagem do grupo etário – entre jovens de 20 a 24 anos de idade

em 6,4 pontos percentuais, e entre jovens de 25 a 29 anos de idade em 4,9 pontos percentuais (Tabela C4.3). Em 16 dos 27 países da OCDE, a razão de desemprego para jovens não-estudantes entre 20 e 24 anos de idade é de 8% ou menos entre os que concluíram o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior. Para o mesmo grupo etário, em apenas cinco países da OCDE – Dinamarca, Espanha, Holanda, México e Turquia – essa proporção fica abaixo dos 8% para aqueles que não concluíram o ensino médio. Uma vez que a conclusão do ensino médio tornou-se norma na maioria dos países da OCDE, muitos jovens que não completam esse nível de educação muito provavelmente terão uma probabilidade muito maior de enfrentar dificuldades relacionadas ao emprego no momento de seu ingresso no mercado de trabalho.

Ao final do período de transição, entre as idades de 25 e 29 anos, quando a maioria dos jovens concluiu seus estudos, as diferenças no acesso ao trabalho estão ligadas ao nível de educação obtido. A não-obtenção da qualificação do ensino médio é claramente uma séria desvantagem. Por sua vez, a educação superior recompensa a maioria daqueles que procuram trabalho.

Em 15 países da OCDE, para os graduados no ensino médio com idade entre 25 e 29 anos, a porcentagem de pessoas não-estudantes desempregadas na amostra populacional é de 5% ou mais. Em alguns países da OCDE, mesmo as pessoas jovens que concluíram a educação do nível superior estão sujeitas a um risco de desemprego considerável quando ingressam no mercado de trabalho. Entre os jovens de 20 a 24 anos de idade que concluíram o ensino superior, a taxa de desemprego de não-estudantes no grupo populacional fica na média de 6,3% – em alguns casos, significativamente acima de 10% – na Eslováquia, na Grécia, na Itália e na Turquia (Tabela C4.3).

Com relação ao principal período de transição – ou seja, entre 20 e 24 anos de idade –, verificam-se mudanças tanto na prevalência de desemprego quanto na saída da força de trabalho – ambos representando não-emprego – entre os indivíduos que abandonaram a educação. Entre 1998 e 2004, mudanças importantes são evidentes em muitos países (Tabela C4.4). Em alguns países mediterrâneos, como Espanha, Grécia e Itália, onde a proporção de não-emprego é bastante alta, a melhora é notável. A Turquia é exceção, com a taxa de não-emprego mais alta entre os países da OCDE. Os países da Europa Central e Oriental têm perfis híbridos no mesmo período de tempo: há um decréscimo regular do não-emprego na Hungria, enquanto a República Checa permanece inalterada.

Entretanto, a situação esteve notavelmente estável em muitos países ao longo dos últimos seis anos: baixo nível de taxa de não-emprego na Dinamarca, na Islândia e em Luxemburgo, nível intermediário na França e no Reino Unido, e taxas em nível alto na Turquia. Outros perfis são menos pronunciados, mas delineia-se um quadro geral. Com exceção de Noruega, que apresenta uma tendência de aumento nas taxas de não-emprego, e Suíça, com uma pronunciada curva em “V” com um ponto de inflexão em 2000, a maioria dos países apresentam uma queda regular no desemprego e na saída da força de trabalho de 1998 a 2001, seguida por uma estabilização, ou mesmo um aumento no desemprego e saída da força de trabalho até 2004. Na Austrália, no Canadá, na Eslováquia, na Finlândia, na Grécia, na Hungria, e na Itália, a diminuição continua em 2004.

Definição e metodologias

As estatísticas aqui apresentadas são calculadas a partir de dados de pesquisa de força de trabalho sobre proporções de jovens em idade específica em cada uma das categorias determinadas. Essas proporções são então totalizadas para o grupo etário entre 15 e 29 anos para extrair o número

esperado de anos gastos em vários estados. Para os países que forneceram dados a partir da idade de 16 anos apenas, assumiu-se que todos os jovens de 15 anos de idade estão matriculados na educação e fora da força de trabalho. Esse pressuposto tende a aumentar o número médio de expectativa de anos no sistema educacional em comparação com o relatório *Panorama da Educação 2004* (*Education at a Glance 2004*, OECD 2004c).

Pessoas no sistema educacional incluem tanto as que cursam meio período como aquelas em período integral, regime em que a cobertura da educação deve ser a mais próxima possível da educação formal em fontes administrativas sobre matrículas. Portanto, educação não-formal ou atividades educacionais de duração muito curta (no local de trabalho, por exemplo) devem ser excluídas.

Dados para este indicador são coletados como parte da Pesquisa da OCDE sobre Força de Trabalho realizada anualmente (para alguns países europeus, os dados são extraídos da Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho realizada anualmente, ver Anexo 3), e usualmente se referem ao primeiro trimestre ou à média dos primeiros três meses do calendário anual, excluindo, portanto, os empregos de férias. As categorias de *status* da força de trabalho apresentadas nesta seção são definidas de acordo com as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com uma exceção. Para o objetivo destes indicadores, pessoas em programas que associam trabalho e estudo (ver a seguir) foram classificadas separadamente como estando em educação e empregadas, sem referência a seu *status* como força de trabalho definido pela OIT durante a semana de referência da pesquisa, uma vez que não precisariam necessariamente estar no componente de trabalho de seus programas naquela semana específica e, portanto, é possível que não estivessem empregados então. A categoria *outros empregados* inclui indivíduos empregados de acordo com a definição da OIT, mas exclui os que cursam programas que associam trabalho e estudo já computados como empregados. Finalmente, a categoria *fora da força de trabalho* inclui indivíduos que não estão trabalhando e que não estão desempregados – ou seja, indivíduos que não estão procurando trabalho.

Programas que associam trabalho e estudo combinam trabalho e educação como partes de sistemas integrados de educação formal ou atividades de capacitação, tais como o sistema dual, na Alemanha; o programa *apprentissage* ou *formation en alternance*, na Bélgica e na França; residência ou educação cooperativa, no Canadá; e estágios, na Irlanda. Educação e capacitação profissionais ocorrem tanto nas dependências da escola como nos ambientes de trabalho. Estudantes ou estagiários podem ser remunerados ou não, normalmente dependendo do tipo de trabalho e do curso ou da capacitação.

Os números de matrícula são estimados com base em auto-relatos coletados durante pesquisas sobre força de trabalho. Muitas vezes esses dados correspondem apenas imprecisamente ao número de matrículas obtidos de fontes administrativas apresentadas em outro ponto nesta publicação, por diversos motivos. Primeiro, a idade talvez não seja medida da mesma forma. Nos dados administrativos, por exemplo, nos países da OCDE do hemisfério norte, tanto a matrícula como a idade são computadas no primeiro dia de janeiro; em algumas pesquisas sobre força de trabalho, a matrícula é computada na semana de referência, enquanto a idade computada é aquela aferida no final do calendário anual, mesmo que a pesquisa seja conduzida na primeira parte do ano. Isso significa que taxas de matrículas registradas podem ocasionalmente refletir uma população que é quase um ano mais jovem do que a faixa etária especificada. Nas idades em que movimentos de saída da educação podem ser significativos, isso afeta as taxas de matrícula. Segundo, pessoas jovens podem ser matriculadas em muitos programas, e é possível que sejam contadas duas vezes

em estatísticas administrativas, mas apenas uma vez em uma pesquisa sobre força de trabalho. Além disso, nem todas as matrículas podem ser captadas em estatísticas administrativas, particularmente em instituições com fins lucrativos. Em terceiro lugar, a classificação do programa utilizada em auto-relatos das pesquisas sobre força de trabalho nem sempre correspondem aos padrões de qualificação utilizados para a coleta de dados administrativas.

O princípio subjacente às estimativas de expectativa de número de anos na educação é que o conhecimento da parcela de jovens adultos dentro e fora da educação é utilizado como base para pressupostos sobre quanto tempo um indivíduo típico vai gastar em diferentes etapas de trabalho e educação.

As razões desemprego/população e emprego/população são calculadas dividindo-se o número total de pessoas desempregadas ou empregadas pelo número de pessoas na população.

Na Tabela C4.4b, uma quebra na série temporal é notável para a Finlândia. Em 2004, o alistamento militar não foi incluído nos dados, enquanto os alistamentos dos anos anteriores foram incluídos na categoria “Fora da educação, não empregado”.

Outras referências

O material relevante para este indicador apresentado a seguir está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>.

- *Expected years in education and not in education for 15-to 29-year-olds (1998-2004)*
Table C4.1b: Trends by gender
- *Percentage of the youth population in education and not in education (2004)*
Table C4.2b Young males
Table C4.2c: Young females
- *Trends in the percentage of young population in education and not in education (1995-2004)*
Table C4.4b: Trends for young males
Table C4.4c: Trends for young females

Tabela C4.1a
Expectativa do número de anos em que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade farão/não farão parte do sistema educacional (2004)
Por gênero e status ocupacional

Países pertencentes à OCDE			Expectativa do número de anos no sistema educacional			Expectativa do número de anos fora do sistema educacional			
			Empregado (incluindo programas de estudos profissionais)	Subtotal	Empregado	Desempregado	Fora da força de trabalho	Subtotal	
		Sem emprego							
Alemanha	Homens	5,4	2,6	8,1	5,2	1,2	0,5	6,9	
	Mulheres	5,5	2,3	7,8	5,0	0,7	1,5	7,2	
	H+M	5,4	2,5	7,9	5,1	1,0	1,0	7,1	
Austrália	Homens	3,1	3,4	6,5	7,2	0,7	0,6	8,5	
	Mulheres	3,0	3,8	6,7	5,9	0,5	1,9	8,3	
	H+M	3,0	3,6	6,6	6,5	0,6	1,2	8,4	
Áustria	Homens	4,0	3,2	7,3	6,4	0,7	0,6	7,7	
	Mulheres	4,8	2,4	7,2	6,0	0,6	1,2	7,8	
	H+M	4,4	2,8	7,2	6,2	0,6	0,9	7,8	
Bélgica	Homens	6,2	1,3	7,5	5,8	1,1	0,6	7,5	
	Mulheres	6,4	1,2	7,6	5,2	0,9	1,3	7,4	
	H+M	6,3	1,2	7,5	5,5	1,0	0,9	7,5	
Canadá	Homens	3,9	2,4	6,4	6,8	1,1	0,7	8,6	
	Mulheres	4,0	3,2	7,1	6,1	0,6	1,2	7,9	
	H+M	3,9	2,8	6,7	6,5	0,8	1,0	8,3	
Dinamarca	Homens	3,8	5,7	9,5	4,9	0,4	0,2	5,5	
	Mulheres	4,2	5,8	10,0	3,7	0,6	0,7	5,0	
	H+M	4,0	5,7	9,7	4,3	0,5	0,5	5,3	
Eslováquia	Homens	5,5	0,2	5,7	6,6	2,4	0,3	9,3	
	Mulheres	5,7	0,3	6,0	5,2	1,8	2,0	9,0	
	H+M	5,6	0,2	5,8	5,9	2,1	1,2	9,2	
Espanha	Homens	4,3	0,6	4,9	8,3	1,3	0,6	10,1	
	Mulheres	5,1	0,7	5,8	6,2	1,5	1,5	9,2	
	H+M	4,7	0,7	5,3	7,2	1,4	1,0	9,7	
Estados Unidos	Homens	4,1	2,3	6,5	7,0	0,7	0,9	8,5	
	Mulheres	4,2	2,8	7,0	5,4	0,5	2,1	8,0	
	H+M	4,1	2,6	6,7	6,2	0,6	1,5	8,3	
Finlândia	Homens	6,2	2,9	9,1	4,5	0,9	0,5	5,9	
	Mulheres	6,5	3,3	9,8	3,4	0,5	1,4	5,2	
	H+M	6,3	3,1	9,4	4,0	0,7	0,9	5,6	
França	Homens	6,1	1,3	7,4	5,8	1,3	0,5	7,6	
	Mulheres	6,6	1,2	7,3	4,8	1,1	1,3	7,2	
	H+M	6,3	1,3	7,6	5,3	1,2	0,9	7,4	
Grécia	Homens	5,3	0,4	5,7	7,4	1,3	0,6	9,3	
	Mulheres	5,6	0,4	6,0	5,0	2,0	2,0	9,0	
	H+M	5,5	0,4	5,9	6,2	1,6	1,3	9,1	
Holanda	Homens	3,1	5,7	8,8	5,4	0,5	0,3	6,2	
	Mulheres	3,2	5,6	8,8	5,0	0,3	0,9	6,2	
	H+M	3,1	5,6	8,8	5,2	0,4	0,6	6,2	
Hungria	Homens	5,9	0,7	6,6	6,6	0,8	1,1	8,4	
	Mulheres	6,1	0,9	7,0	4,7	0,5	2,9	8,0	
	H+M	6,0	0,8	6,8	5,7	0,6	2,0	8,2	
Irlanda	Homens	4,3	1,7	6,1	7,5	0,7	0,8	8,9	
	Mulheres	4,7	1,7	6,4	6,5	0,4	1,7	8,6	
	H+M	4,5	1,7	6,2	7,0	0,5	1,2	8,8	
Islândia	Homens	4,6	4,4	9,0	5,4	0,3	0,3	6,0	
	Mulheres	4,2	5,0	9,2	4,9	0,2	0,7	5,8	
	H+M	4,4	4,7	9,1	5,1	0,2	0,5	5,9	
Itália	Homens	5,5	0,7	6,2	6,6	1,2	1,0	8,8	
	Mulheres	6,2	0,8	7,0	4,5	1,2	2,2	8,0	
	H+M	5,8	0,8	6,6	5,6	1,2	1,6	8,4	

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.1a (continuação)

Expectativa do número de anos em que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade farão/não farão parte do sistema educacional (2004)

Por gênero e status ocupacional

		Expectativa do número de anos no sistema educacional			Expectativa do número de anos fora do sistema educacional				
		Sem emprego	Empregado (incluindo programas de estudos profissionais)	Subtotal	Empregado	Desempregado	Fora da força de trabalho	Subtotal	
Países pertencentes à OCDE	Japão ¹	Homens	5,4	0,7	6,1	3,0	0,5	0,3	3,9
		Mulheres	5,0	0,7	5,7	3,3	0,3	0,7	4,3
		H+M	5,2	0,7	5,9	3,2	0,4	0,5	4,1
	Luxemburgo	Homens	7,6	0,8	8,5	5,7	0,6	0,2	6,5
		Mulheres	7,7	0,8	8,4	4,9	0,7	0,9	6,6
		H+M	7,6	0,8	8,5	5,3	0,7	0,6	6,5
	México	Homens	3,5	1,0	4,5	9,5	0,5	0,6	10,5
		Mulheres	3,7	0,5	4,2	4,7	0,3	5,7	10,8
		H+M	3,6	0,7	4,4	7,0	0,4	3,2	10,6
	Noruega	Homens	4,2	1,9	6,1	7,6	0,6	0,6	8,9
		Mulheres	4,2	3,0	7,2	6,4	0,4	1,0	7,8
		H+M	4,2	2,4	6,6	7,0	0,5	0,8	8,4
	Polônia	Homens	6,7	1,1	7,8	4,5	2,3	0,5	7,2
		Mulheres	7,3	1,1	8,4	3,3	1,8	1,5	6,6
		H+M	7,0	1,1	8,1	3,9	2,1	1,0	6,9
Portugal	Homens	4,7	0,6	5,3	8,0	0,9	0,8	9,7	
	Mulheres	5,3	0,7	5,9	6,8	1,0	1,2	9,1	
	H+M	5,0	0,6	5,6	7,4	0,9	1,0	9,4	
Reino Unido	Homens	3,9	2,2	6,1	7,4	0,8	0,6	8,9	
	Mulheres	3,0	2,7	5,6	6,6	0,5	2,2	9,4	
	H+M	3,4	2,4	5,9	7,0	0,7	1,4	9,1	
República Checa	Homens	5,5	0,1	5,6	7,9	1,1	0,3	9,4	
	Mulheres	5,6	0,1	5,7	5,6	1,0	2,7	9,3	
	H+M	5,6	0,1	5,7	6,8	1,1	1,5	9,3	
Suécia	Homens	5,4	1,3	6,7	6,8	1,0	0,6	8,3	
	Mulheres	5,5	2,1	7,6	5,8	0,7	0,8	7,4	
	H+M	5,4	1,7	7,1	6,3	0,9	0,7	7,9	
Suíça	Homens	3,1	3,9	6,9	6,8	0,6	0,6	8,1	
	Mulheres	3,0	3,5	6,6	6,6	0,7	1,2	8,4	
	H+M	3,1	3,7	6,8	6,7	0,6	0,9	8,2	
Turquia	Homens	3,0	0,4	3,4	8,1	1,6	1,9	11,6	
	Mulheres	2,3	0,2	2,5	3,3	0,7	8,5	12,5	
	H+M	2,7	0,3	3,0	5,8	1,2	5,1	12,0	
Média OCDE	Homens	4,8	2,0	6,7	6,7	1,0	0,6	8,3	
	Mulheres	4,9	2,1	7,0	5,2	0,8	1,9	8,0	
	H+M	4,9	2,0	6,9	6,0	0,9	1,3	8,1	
Média UE19	Homens	5,2	1,8	7,0	6,4	1,1	0,6	8,0	
	Mulheres	5,5	1,8	7,3	5,2	0,9	1,6	7,7	
	H+M	5,4	1,8	7,1	5,8	1,0	1,1	7,9	
País parceiro	Israel	Homens	4,6	1,3	5,9	4,5	0,8	3,8	9,1
		Mulheres	4,7	1,5	6,2	4,2	0,9	3,7	8,8
		H+M	4,7	1,4	6,0	4,4	0,8	3,7	9,0

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.2a
Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2004)
 Por grupo etário e status ocupacional

Países pertencentes à OCDE	Grupo etário	No sistema educacional					Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele
		Estudantes em programas de estudos profissionais ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	
Alemanha	15-19	18,5	3,5	1,0	70,4	93,4	3,0	1,9	1,7	6,6	100
	20-24	14,1	5,8	0,5	23,6	44,0	38,5	9,6	7,9	56,0	100
	25-29	2,0	5,6	0,4	9,7	17,6	62,8	8,9	10,7	82,4	100
Austrália	15-19	7,0	29,5	5,3	36,6	78,4	14,1	4,0	3,5	21,6	100
	20-24	4,7	20,8	1,8	11,7	39,0	48,7	4,7	7,7	61,0	100
	25-29	0,7	12,3	0,9	3,8	17,7	65,0	3,9	13,4	82,3	100
Áustria	15-19	20,4	3,4	1,0	58,4	83,3	9,3	4,4	3,0	16,7	100
	20-24	2,8	6,3	0,8	20,4	30,3	56,8	6,1	6,8	69,7	100
	25-29	0,5	6,3	0,3	5,8	13,0	72,6	4,6	9,8	87,0	100
Bélgica	15-19	1,5	2,5	0,4	87,6	92,1	3,1	1,7	3,2	7,9	100
	20-24	0,8	4,1	0,6	33,3	38,8	44,4	10,6	6,3	61,2	100
	25-29	0,9	2,6	0,5	2,0	6,0	74,3	9,2	10,5	94,0	100
Canadá	15-19	a	28,1	6,3	46,5	81,0	11,5	3,5	4,0	19,0	100
	20-24	a	20,1	1,7	18,5	40,2	46,7	6,7	6,3	59,8	100
	25-29	a	7,5	0,5	5,4	13,5	71,0	6,6	8,9	86,5	100
Dinamarca	15-19	c	1,4	3,5	39,1	91,2	7,3	0,6	0,9	8,8	100
	20-24	c	5,0	3,4	20,9	61,8	29,7	5,0	3,5	38,2	100
	25-29	c	14,5	2,5	13,1	45,4	45,2	4,8	4,5	54,6	100
Eslováquia	15-19	15,9	0,1	0,3	71,5	87,8	4,3	5,8	2,0	12,2	100
	20-24	0,2	2,6	0,4	24,3	27,5	44,7	19,9	7,9	72,5	100
	25-29	0,0	1,8	0,1	2,5	4,5	66,6	15,8	13,1	95,5	100
Espanha	15-19	0,4	2,3	1,3	71,8	75,9	13,8	6,2	4,1	24,1	100
	20-24	0,5	5,7	2,3	30,2	38,7	45,0	10,2	6,0	61,3	100
	25-29	0,3	4,0	1,3	5,7	11,3	69,3	10,3	9,1	88,7	100
Estados Unidos	15-19	a	21,4	3,8	58,7	83,9	9,2	2,3	4,6	16,1	100
	20-24	a	20,6	1,6	13,1	35,2	47,9	5,7	11,1	64,8	100
	25-29	a	8,8	0,4	3,7	13,0	68,7	4,1	14,3	87,0	100
Finlândia	15-19	a	0,8	5,3	74,5	90,3	4,4	1,8	3,5	9,7	100
	20-24	a	4,5	5,5	30,9	59,6	27,0	6,8	6,6	40,4	100
	25-29	a	12,6	2,9	9,5	39,9	46,3	5,6	8,3	60,1	100
França	15-19	5,9	1,6	0,6	83,4	91,5	3,2	3,1	2,2	8,5	100
	20-24	3,7	6,9	1,2	33,4	45,2	37,2	11,2	6,3	54,8	100
	25-29	0,6	7,7	0,9	4,0	13,2	66,7	10,4	9,7	86,8	100
Grécia	15-19	1,4	0,1	0,7	82,3	84,4	6,4	4,4	4,8	15,6	100
	20-24	2,6	0,7	1,6	31,7	36,7	41,0	14,7	7,7	63,3	100
	25-29	1,8	1,2	0,7	3,3	7,0	68,0	12,9	12,1	93,0	100
Holanda	15-19	3,0	41,4	5,2	39,5	89,0	7,6	1,4	1,9	11,0	100
	20-24	2,9	27,5	2,0	13,7	46,1	44,8	4,1	5,0	53,9	100
	25-29	0,9	11,4	0,9	3,5	16,7	71,9	3,8	7,6	83,3	100
Hungria	15-19	a	0,4	0,2	89,9	90,4	3,4	1,4	4,8	9,6	100
	20-24	a	6,1	0,4	37,3	43,8	37,6	5,9	12,6	56,2	100
	25-29	a	7,9	0,2	4,8	12,9	63,2	4,5	19,4	87,1	100
Irlanda	15-19	11,8	0,2	0,4	68,2	80,6	10,9	2,3	6,2	19,4	100
	20-24	12,7	1,5	0,5	19,9	34,6	53,2	4,5	7,7	65,4	100
	25-29	4,7	3,7	0,2	3,6	12,1	73,5	3,9	10,5	87,9	100
Islândia	15-19	c	0,7	0,0	a	82,8	14,6	1,1	1,5	17,2	100
	20-24	c	4,9	0,3	a	61,8	32,1	2,2	3,9	38,2	100
	25-29	c	10,5	0,0	a	41,3	52,8	1,3	4,6	58,7	100

1. Estudantes em programas de estudos profissionais são considerados participantes da educação e também empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.2a (continuação)
Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2004)
 Por grupo etário e status ocupacional

	Grupo etário	No sistema educacional					Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele	
		Estudantes em programas de estudos profissionais ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal		
Países pertencentes à OCDE	Itália	15-19	1,3	0,3	0,9	80,3	82,7	7,6	3,7	6,0	17,3	100
		20-24	4,7	1,3	1,7	32,9	40,7	38,3	10,3	10,8	59,3	100
		25-29	4,3	3,0	1,6	10,6	19,6	57,2	9,2	14,0	80,4	100
	Luxemburgo	15-19	0,4	1,0	0,4	91,3	93,2	4,2	1,7	0,9	6,8	100
		20-24	0,2	5,0	1,0	51,7	57,9	32,1	6,5	3,5	42,1	100
		25-29	0,1	9,4	0,6	8,2	18,3	69,9	5,1	6,6	81,7	100
	México	15-19	a	7,1	0,5	47,3	54,9	28,0	2,2	14,9	45,1	100
		20-24	a	4,7	0,4	15,2	20,3	52,3	3,2	24,2	79,7	100
		25-29	a	1,9	0,1	2,4	4,4	65,4	2,7	27,6	95,6	100
	Noruega	15-19	a	27,6	6,2	50,2	84,0	12,5	c	c	16,0	100
		20-24	a	17,1	2,7	21,0	40,8	49,6	4,0	5,6	59,2	100
		25-29	a	6,2	c	8,6	15,4	72,0	4,8	7,8	84,6	100
	Polônia	15-19	a	3,0	0,5	93,0	96,5	0,9	1,5	1,1	3,5	100
		20-24	a	9,7	7,4	40,4	57,5	18,4	17,5	6,6	42,5	100
		25-29	a	8,3	1,8	5,5	15,5	53,7	19,6	11,2	84,5	100
Portugal	15-19	a	1,4	c	72,6	74,4	15,2	4,2	6,2	25,6	100	
	20-24	a	5,1	1,0	31,7	37,8	48,7	7,4	6,1	62,2	100	
	25-29	a	5,3	0,6	5,4	11,3	74,7	6,7	7,3	88,7	100	
Reino Unido	15-19	3,5	24,9	3,8	36,9	69,1	20,7	5,1	5,2	30,9	100	
	20-24	2,1	11,3	1,0	22,0	36,3	49,6	4,5	9,5	63,7	100	
	25-29	0,8	8,4	0,4	3,6	13,2	69,9	3,7	13,2	86,8	100	
República Checa	15-19	19,6	0,3	0,1	70,1	90,0	4,4	3,5	2,2	10,0	100	
	20-24	0,5	0,7	0,1	30,9	32,3	49,2	10,6	8,0	67,7	100	
	25-29	0,0	0,4	0,0	3,4	3,8	71,6	7,0	17,5	96,2	100	
Suécia	15-19	a	14,3	4,8	67,7	86,8	7,2	2,6	3,4	13,2	100	
	20-24	a	11,8	1,9	28,6	42,3	44,1	7,7	6,0	57,7	100	
	25-29	a	8,7	1,4	10,8	20,9	68,6	6,7	3,8	79,1	100	
Suíça	15-19	33,2	8,9	1,5	41,4	84,9	7,9	2,5	4,7	15,1	100	
	20-24	10,6	11,4	1,1	14,1	37,2	51,8	5,2	5,8	62,8	100	
	25-29	1,2	9,7	0,4	4,2	15,6	72,3	5,1	7,0	84,4	100	
Turquia	15-19	a	1,8	0,3	41,4	43,5	21,2	4,4	30,9	56,5	100	
	20-24	a	2,3	0,8	9,9	13,0	39,1	10,6	37,2	87,0	100	
	25-29	a	1,6	0,3	1,2	3,1	54,0	8,4	34,5	96,9	100	
Média OCDE	15-19	8,0	8,5	2,1	64,2	82,8	9,5	3,0	4,9	17,2	100	
	20-24	5,4	8,3	1,6	25,4	40,7	42,5	8,0	8,8	59,3	100	
	25-29	2,7	6,7	0,8	5,6	15,8	65,5	7,0	11,7	84,2	100	
Média UE19	15-19	8,4	5,4	1,7	71,0	86,4	7,2	3,0	3,3	13,6	100	
	20-24	5,2	6,4	1,8	29,4	42,7	41,1	9,1	7,1	57,3	100	
	25-29	2,5	6,5	0,9	6,1	15,9	65,6	8,0	10,5	84,1	100	
País parceiro Israel	15-19	a	4,0	0,9	64,0	68,9	5,6	1,5	24,0	31,1	100	
	20-24	a	11,2	1,3	16,1	28,6	30,5	8,4	32,6	71,4	100	
	25-29	a	13,0	1,3	6,6	20,9	53,9	7,1	18,1	79,1	100	

1. Estudantes em programas de estudos profissionais são considerados participantes da educação e também empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.3
Porcentagem do grupo populacional fora do sistema educacional e desempregado (2004)
Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

Países pertencentes à OCDE		Abaixo do ensino médio			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Ensino superior		Todos os níveis de educação			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Alemanha	Homens	1,6	15,6	22,9	13,3	11,7	9,6	6,2	4,9	2,0	12,5	10,8	8,3
	Mulheres	1,5	9,3	13,0	5,4	5,9	6,1	5,4	3,8	1,7	6,7	6,8	5,0
	H+M	1,5	12,6	17,8	8,8	8,8	8,0	5,7	4,3	1,8	9,6	8,8	6,7
Austrália	Homens	4,1	14,2	8,8	4,6	3,3	4,2	3,7	2,0	4,3	5,7	4,5	4,8
	Mulheres	3,0	7,3	5,4	5,0	2,9	4,5	2,5	1,5	3,7	3,6	3,4	3,6
	H+M	3,6	11,1	7,1	4,8	3,1	4,3	3,0	1,7	4,0	4,7	3,9	4,2
Áustria	Homens	3,0	15,4	11,8	4,8	5,3	2,8	3,4	2,6	3,3	6,9	3,7	4,6
	Mulheres	3,2	8,5	9,7	6,3	3,1	2,9	0,9	3,5	3,9	3,8	3,9	3,9
	H+M	3,1	12,0	10,6	5,7	4,2	2,8	1,8	3,1	3,6	5,3	3,8	4,3
Bélgica	Homens	0,9	21,1	19,2	7,2	9,3	7,0	6,5	7,0	2,3	11,2	9,7	7,8
	Mulheres	0,5	18,3	18,1	2,7	9,8	12,2	5,1	2,2	1,1	10,3	8,7	6,7
	H+M	0,7	19,9	18,7	4,9	9,5	9,4	5,6	4,4	1,7	10,6	9,2	7,3
Canadá	Homens	3,8	16,5	14,7	5,6	8,7	8,8	6,3	6,4	4,4	9,2	8,4	7,4
	Mulheres	1,8	8,9	8,0	4,3	4,1	5,4	2,8	3,8	2,6	4,1	4,6	3,8
	H+M	2,9	13,4	12,1	4,9	6,6	7,3	4,2	4,9	3,5	6,7	6,5	5,6
Dinamarca	Homens	c	5,4	14,0	5,9	5,3	1,1	8,0	3,3	0,3	5,3	3,3	2,9
	Mulheres	0,9	6,8	6,7	0,0	4,2	4,4	c	9,9	0,8	4,6	6,4	4,1
	H+M	0,4	6,0	10,4	2,7	4,7	2,6	4,8	7,0	0,6	5,0	4,8	3,5
Eslováquia	Homens	3,3	c	c	c	c	c	6,4	10,1	8,5	23,7	17,2	17,0
	Mulheres	2,4	c	c	c	c	c	18,4	7,2	5,5	16,4	14,1	12,6
	H+M	2,9	c	c	c	c	c	13,9	8,5	7,0	20,1	15,7	14,8
Espanha	Homens	3,4	6,7	4,7	1,9	2,7	4,2	1,2	1,5	2,1	3,2	2,8	2,8
	Mulheres	3,4	8,3	7,0	1,6	2,8	5,8	1,7	2,2	2,0	3,4	3,8	3,2
	H+M	3,4	7,3	5,7	1,7	2,8	5,0	1,5	1,9	2,0	3,3	3,3	3,0
Estados Unidos	Homens	1,6	12,0	5,8	6,1	5,5	5,4	3,5	2,9	2,6	6,2	4,6	4,5
	Mulheres	1,0	10,4	7,7	5,3	4,7	3,8	3,9	2,4	2,0	5,2	3,7	3,6
	H+M	1,4	11,3	6,7	5,7	5,1	4,6	3,7	2,6	2,3	5,7	4,2	4,1
Finlândia	Homens	1,1	13,3	11,3	c	9,4	6,5	c	4,0	1,8	9,9	6,5	6,2
	Mulheres	1,2	6,3	11,0	c	2,9	4,0	c	4,1	1,8	3,7	4,6	3,4
	H+M	1,2	10,5	11,2	c	6,0	5,4	c	4,1	1,8	6,8	5,6	4,8
França	Homens	3,0	23,9	16,3	5,5	10,5	11,1	7,2	7,4	3,5	12,3	10,7	8,6
	Mulheres	1,7	23,3	14,8	3,9	9,0	11,4	5,4	7,0	2,2	10,1	10,0	7,3
	H+M	2,4	23,7	15,6	4,7	9,8	11,3	6,2	7,2	2,9	11,2	10,4	7,9
Grécia	Homens	2,3	15,4	11,2	6,0	10,6	9,9	13,9	13,9	3,2	11,8	10,9	9,0
	Mulheres	2,3	18,7	12,7	14,1	15,9	16,9	24,0	13,2	5,5	17,5	15,0	13,1
	H+M	2,3	16,7	11,8	10,2	13,4	13,4	20,6	13,5	4,4	14,7	12,9	11,0
Holanda	Homens	1,5	8,1	6,2	2,0	3,3	3,4	3,9	3,2	1,6	4,8	3,9	3,4
	Mulheres	1,2	6,4	6,1	1,1	2,2	3,5	4,0	2,5	1,2	3,4	3,6	2,7
	H+M	1,4	7,4	6,2	1,5	2,7	3,5	3,9	2,8	1,4	4,1	3,8	3,1
Hungria	Homens	1,4	14,6	10,6	5,8	5,7	5,1	0,3	0,3	2,0	7,3	5,4	5,0
	Mulheres	0,3	6,0	6,2	2,9	4,2	3,7	0,5	0,2	0,8	4,5	3,5	3,0
	H+M	0,9	10,7	8,5	4,3	5,0	4,4	0,4	0,2	1,4	5,9	4,5	4,0
Irlanda	Homens	2,3	13,5	12,1	4,4	3,2	3,8	3,7	2,4	2,8	5,1	5,0	4,4
	Mulheres	1,2	10,2	5,2	3,2	2,5	2,2	4,4	2,3	1,8	3,9	2,6	2,8
	H+M	1,8	12,2	9,4	3,8	2,8	3,0	4,1	2,3	2,3	4,5	3,8	3,6
Islândia	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,9
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,3
	H+M	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,6

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.3 (continuação)

Porcentagem do grupo populacional fora do sistema educacional e desempregado (2004)

Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

		Abaixo do ensino médio			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Ensino superior		Todos os níveis de educação				
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Países pertencentes à OCDE	Itália	Homens	3,3	15,4	11,3	5,9	7,7	7,3	11,7	11,5	3,6	10,2	9,1	7,9
		Mulheres	2,9	17,4	12,7	8,6	8,2	7,1	13,4	11,1	3,8	10,4	9,2	8,1
		H+M	3,1	16,2	11,9	7,4	8,0	7,2	12,9	11,3	3,7	10,3	9,2	8,0
	Luxemburgo	Homens	0,7	8,0	8,9	2,0	4,7	5,5	5,3	4,4	1,3	5,0	5,5	3,9
		Mulheres	1,1	13,9	6,8	3,3	7,4	4,7	8,7	4,2	2,2	8,1	4,8	5,0
		H+M	0,9	11,4	7,7	2,7	6,0	5,2	7,2	4,3	1,7	6,5	5,1	4,4
	México	Homens	2,6	3,6	2,8	7,3	2,9	5,1	3,1	4,5	2,7	3,5	3,2	3,1
		Mulheres	1,5	2,4	1,4	5,5	6,4	4,3	3,8	4,3	1,6	2,9	2,2	2,2
		H+M	2,1	3,0	2,1	6,1	5,4	4,5	3,4	4,4	2,2	3,2	2,7	2,7
	Noruega	Homens	3,0	13,2	11,1	1,5	4,4	6,6	1,9	3,1	1,9	4,7	5,7	4,2
		Mulheres	2,1	5,9	8,7	0,8	3,6	4,7	0,9	2,5	1,1	3,2	3,8	2,8
		H+M	2,6	10,9	10,2	1,1	4,0	5,8	1,2	2,8	1,5	4,0	4,8	3,5
Polônia	Homens	0,8	29,1	35,3	9,8	19,3	21,4	0,2	1,8	0,9	10,1	10,4	7,4	
	Mulheres	0,3	20,0	28,1	6,0	14,9	20,3	0,3	3,0	0,5	7,3	9,2	5,9	
	H+M	0,6	25,5	32,3	8,0	17,1	20,9	0,2	2,4	0,7	8,7	9,8	6,7	
Reino Unido	Homens	8,9	12,0	9,7	4,2	4,4	3,8	0,4	0,5	2,7	2,4	1,9	2,3	
	Mulheres	4,4	9,7	5,5	2,6	3,1	2,4	0,2	0,2	1,6	1,7	1,1	1,5	
	H+M	6,8	10,7	7,4	3,4	3,7	3,1	0,3	0,4	2,2	2,1	1,5	1,9	
República Checa	Homens	1,4	30,8	28,4	19,3	10,9	5,3	6,1	2,3	3,8	12,5	6,5	7,6	
	Mulheres	1,3	19,0	19,7	15,0	7,6	7,5	7,4	1,6	3,2	8,6	7,6	6,7	
	H+M	1,4	25,3	23,8	17,1	9,3	6,4	6,9	1,9	3,5	10,6	7,0	7,1	
Suécia²	Homens	1,5	12,2	12,9	c	9,7	7,1	3,4	5,2	3,8	8,8	6,9	6,8	
	Mulheres	1,3	11,6	12,8	c	6,5	6,9	2,0	4,4	2,4	5,9	6,1	5,1	
	H+M	1,4	11,9	12,9	c	8,2	7,0	2,6	4,7	3,1	7,4	6,5	6,0	
Suíça	Homens	m	m	m	m	5,3	4,8	m	3,0	2,9	6,0	4,6	4,2	
	Mulheres	m	m	m	m	5,0	5,2	m	4,0	m	6,6	5,7	4,5	
	H+M	6,1	19,2	12,5	m	5,1	5,0	m	3,4	2,5	6,3	5,1	4,3	
Turquia	Homens	5,2	14,9	11,4	8,4	13,0	12,1	29,0	15,2	6,0	15,1	12,1	10,9	
	Mulheres	1,4	2,2	1,8	7,4	9,6	7,3	30,7	13,9	2,7	6,6	4,2	4,5	
	H+M	3,4	7,5	6,4	8,0	11,5	10,3	29,9	14,6	4,4	10,7	8,4	7,8	
Média OCDE	Homens	2,7	14,6	13,1	6,3	7,4	6,7	5,9	4,9	3,0	8,5	6,9	6,0	
	Mulheres	1,8	10,9	10,0	5,0	6,1	6,6	6,7	4,6	2,3	6,5	6,0	4,9	
	H+M	2,3	13,2	11,6	5,6	6,8	6,7	6,3	4,7	2,6	7,5	6,5	5,5	
Média UE19	Homens	2,4	15,3	14,5	6,5	7,9	6,8	5,2	4,8	2,7	9,1	7,2	6,4	
	Mulheres	1,7	12,6	11,5	5,1	6,5	7,2	6,4	4,6	2,3	7,2	6,7	5,6	
	H+M	2,2	14,1	13,0	5,8	7,2	7,0	5,8	4,7	2,5	8,1	7,0	6,0	
País parcêiro	Israel	Homens	5,1	14,9	8,6	1,3	9,0	9,1	1,1	4,4	1,7	7,9	6,8	5,3
		Mulheres	3,9	14,0	6,8	1,3	13,5	11,0	2,4	5,4	1,4	8,9	7,5	5,8
		H+M	4,6	14,6	7,9	1,3	10,9	10,0	1,9	4,9	1,5	8,4	7,1	5,6

1. Diferenças entre países nestas colunas refletem, em parte, o fato de que a idade média de graduação varia através dos países. Por exemplo, em alguns países, uma parcela menor de indivíduos entre 15 e 19 anos de idade conclui o ensino médio simplesmente porque a graduação ocorre, tipicamente, aos 19 anos de idade. Isso significa que o denominador na razão para as colunas relatadas será inferior àqueles em que a graduação ocorre em uma idade inferior.

2. Não estão incluídos indivíduos com 15 anos de idade.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.4a
Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2004)
Por grupo etário e status ocupacional

Países pertencentes à OCDE	Grupo etário	1995			1998			1999			2000		
		No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional
		Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados
Alemanha	15-19	m	m	m	91,6	5,0	3,4	89,4	6,1	4,5	87,4	6,8	5,7
	20-24	m	m	m	36,3	48,8	15,0	34,2	49,1	16,7	34,1	49,0	16,9
	25-29	m	m	m	13,9	68,4	17,7	13,6	68,2	18,2	12,7	69,8	17,5
Austrália	15-19	73,4	16,7	9,9	77,3	13,8	8,8	78,2	14,4	7,4	79,5	13,7	6,8
	20-24	27,0	56,1	16,9	32,7	51,3	16,0	34,9	50,6	14,5	35,9	50,9	13,3
	25-29	11,4	67,1	21,5	13,7	67,1	19,2	15,0	66,5	18,5	15,5	65,5	19,0
Áustria	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	15-19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5
	20-24	37,5	43,6	19,0	40,6	42,5	16,9	43,7	38,6	17,7	43,8	40,2	16,0
	25-29	6,8	74,2	19,0	9,3	72,4	18,2	14,4	67,7	17,9	11,8	72,5	15,7
Canadá	15-19	82,9	9,5	7,6	83,0	9,6	7,5	82,3	10,4	7,3	82,1	10,7	7,2
	20-24	36,2	46,4	17,4	39,0	44,5	16,5	39,0	46,4	14,6	37,9	47,8	14,3
	25-29	12,1	67,0	20,9	12,6	69,2	18,2	12,3	70,5	17,2	12,4	71,5	16,2
Dinamarca	15-19	88,4	8,7	3,0	90,3	7,9	1,8	85,8	10,8	3,4	89,9	7,4	2,7
	20-24	50,0	39,3	10,7	55,0	38,0	7,0	55,8	36,6	7,6	54,8	38,6	6,6
	25-29	29,6	59,0	11,4	34,5	57,8	7,7	35,5	56,7	7,8	36,1	56,4	7,5
Eslováquia	15-19	70,1	14,0	15,9	69,4	12,3	18,3	69,6	10,1	20,4	67,3	6,4	26,3
	20-24	14,8	54,9	30,3	17,4	56,3	26,3	17,4	51,2	31,4	18,1	48,8	33,1
	25-29	1,6	65,5	32,9	1,1	71,6	27,2	1,6	70,2	28,2	1,3	66,9	31,8
Espanha	15-19	77,3	11,2	11,5	80,2	9,9	9,8	79,3	11,3	9,4	80,6	11,4	8,0
	20-24	40,0	34,2	25,8	44,3	35,7	20,1	43,6	38,8	17,6	44,6	40,3	15,0
	25-29	14,6	51,5	33,9	15,3	57,3	27,5	15,2	59,6	25,1	16,2	62,4	21,4
Estados Unidos	15-19	81,5	10,7	7,8	82,2	10,5	7,3	81,3	11,3	7,4	81,3	11,7	7,0
	20-24	31,5	50,7	17,8	33,0	52,6	14,4	32,8	52,1	15,1	32,5	53,1	14,4
	25-29	11,6	71,4	17,0	11,9	72,7	15,4	11,1	73,2	15,7	11,4	72,8	15,8
Finlândia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
França	15-19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3
	20-24	51,2	31,3	17,5	53,5	30,0	16,5	53,1	29,4	17,5	54,2	31,7	14,1
	25-29	11,4	67,5	21,0	11,4	66,5	22,1	11,9	66,6	21,4	12,2	69,2	18,6
Grécia	15-19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,1	9,8	81,8	7,9	10,3	82,7	8,3	9,0
	20-24	29,2	43,0	27,8	27,9	44,5	27,6	30,1	43,6	26,3	31,6	43,4	25,0
	25-29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,4	29,4	5,5	66,7	27,8	5,2	66,6	28,1
Holanda	15-19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7
	20-24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2
	25-29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1
Hungria	15-19	82,5	6,7	10,8	78,2	10,0	11,8	79,3	9,2	11,6	83,7	7,7	8,6
	20-24	22,5	44,4	33,1	26,5	45,9	27,6	28,6	47,7	23,6	32,3	45,7	22,0
	25-29	7,3	56,8	35,9	7,4	58,9	33,7	8,7	60,1	31,3	9,4	61,4	29,2
Irlanda	15-19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4
	20-24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7
	25-29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3
Islândia	15-19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	2,7	81,6	17,0	1,4	83,1	14,8	2,1
	20-24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	4,3
	25-29	24,1	64,7	11,1	32,8	57,4	9,8	34,7	58,8	6,5	34,9	59,2	5,9

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. Interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004. A interrupção na seqüência de tempo da França deve-se a mudanças na metodologia: a idade é medida na semana de referência de 2004, assim como a participação na educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.4a (continuação-1)

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2004)

Por grupo etário e status ocupacional

	Grupo etário	1995			1998			1999			2000			
		No sistema educacional	Fora do sistema educacional		No sistema educacional	Fora do sistema educacional		No sistema educacional	Fora do sistema educacional		No sistema educacional	Fora do sistema educacional		
		Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	
Países pertencentes à OCDE	Itália	15-19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1
		20-24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5
		25-29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9
	Luxemburgo	15-19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	1,7
		20-24	36,5	52,7	10,8	40,4	50,1	9,5	47,2	43,2	9,6	42,8	48,9	8,2
		25-29	8,3	71,6	20,1	11,9	74,0	14,1	11,3	74,1	14,6	11,6	75,5	12,9
	México	15-19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	47,9	33,8	18,3
		20-24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	17,7	55,2	27,1
		25-29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,0	65,8	30,2
Noruega	15-19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	1,7	92,4	5,9	1,7	
	20-24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0	
	25-29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4	
Polônia	15-19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5	
	20-24	23,7	42,5	33,8	30,8	45,3	23,9	33,1	39,7	27,2	34,9	34,3	30,8	
	25-29	3,1	67,5	29,4	5,7	70,5	23,8	5,4	68,0	26,6	8,0	62,9	29,1	
Portugal	15-19	72,4	18,5	9,1	71,6	20,1	8,3	72,3	19,6	8,1	72,6	19,7	7,7	
	20-24	37,8	46,6	15,6	32,4	55,7	12,0	34,9	53,2	11,9	36,5	52,6	11,0	
	25-29	11,6	70,9	17,4	9,5	74,8	15,8	11,5	75,1	13,4	11,0	76,6	12,5	
Reino Unido	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	
República Checa	15-19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	
	20-24	13,1	67,1	19,8	17,1	64,3	18,5	19,6	59,8	20,6	19,7	60,0	20,3	
	25-29	1,1	76,1	22,9	1,8	75,1	23,1	2,4	71,7	25,9	2,4	72,1	25,6	
Suécia	15-19	87,4	6,9	5,6	90,9	4,3	4,7	91,5	4,9	3,7	90,6	5,8	3,6	
	20-24	38,8	43,7	17,5	42,6	44,3	13,1	43,8	45,2	11,0	42,1	47,2	10,7	
	25-29	19,9	67,0	13,2	24,9	65,0	10,0	22,5	68,1	9,5	21,9	68,9	9,2	
Suíça	15-19	65,6	10,2	24,2	85,5	9,6	4,8	84,4	8,0	7,6	84,6	7,5	7,9	
	20-24	29,5	59,2	11,3	34,8	54,2	11,0	35,8	55,8	8,4	37,4	56,7	5,9	
	25-29	10,6	76,2	13,2	10,1	77,9	12,1	10,4	79,3	10,3	15,0	73,9	11,1	
Turquia	15-19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	
	20-24	10,3	46,5	43,2	13,4	44,7	42,0	13,1	45,6	41,4	12,7	43,1	44,2	
	25-29	2,7	59,6	37,8	2,9	60,4	36,7	3,4	57,7	38,8	2,9	58,8	38,3	
Média OCDE	15-19				80,2	11,2	8,6	80,4	11,3	8,4	80,5	11,2	8,3	
	20-24				35,2	46,9	18,0	35,6	46,9	17,5	35,4	47,7	16,9	
	25-29				12,8	67,1	20,1	13,1	67,5	19,4	12,5	68,5	19,0	
Média UE19	15-19				83,7	8,5	7,8	83,5	8,7	7,7	83,6	9,0	7,3	
	20-24				36,7	45,2	18,1	37,3	44,9	17,9	36,5	46,4	17,1	
	25-29				12,8	66,5	20,7	12,8	67,1	20,1	11,7	69,1	19,3	
País parceiro	Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004. A interrupção na seqüência de tempo da França deve-se a mudanças na metodologia: a idade é medida na semana de referência de 2004, assim como a participação na educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.4a (continuação-2)
Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2004)
Por grupo etário e status ocupacional

Países pertencentes à OCDE	Grupo etário	2001			2002			2003			2004		
		No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional	No sistema educacio- nal		Fora do sistema educacional
		Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados	Total	Emprega- dos	Não-em- pregados
Alemanha	15-19	88,5	6,4	5,1	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7	93,4	3,0	3,6
	20-24	35,0	48,7	16,4	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6	44,0	38,5	17,5
	25-29	13,5	68,5	18,0	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4	17,6	62,8	19,6
Austrália	15-19	79,5	13,0	7,6	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8	78,4	14,1	7,5
	20-24	36,5	49,6	13,9	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3	39,0	48,7	12,3
	25-29	15,8	67,0	17,2	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6	17,7	65,0	17,3
Áustria	15-19	m	m	m	81,5	12,1	6,3	83,6	10,7	5,6	83,3	9,3	7,3
	20-24	m	m	m	29,4	58,9	11,7	30,3	59,3	10,4	30,3	56,8	12,9
	25-29	m	m	m	10,3	77,3	12,4	12,5	75,2	12,3	13,0	72,6	14,4
Bélgica	15-19	89,7	4,1	6,2	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1	92,1	3,1	4,9
	20-24	44,2	42,8	13,0	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1	38,8	44,4	16,9
	25-29	15,0	69,5	15,5	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3	6,0	74,3	19,7
Canadá	15-19	83,0	10,7	6,3	82,2	11,2	6,6	81,9	11,3	6,9	81,0	11,5	7,5
	20-24	38,7	46,9	14,3	38,8	47,2	14,0	39,0	48,0	12,9	40,2	46,7	13,0
	25-29	13,2	71,3	15,6	14,5	69,0	16,5	14,4	70,4	15,3	13,5	71,0	15,5
Dinamarca	15-19	86,8	9,4	3,8	88,7	8,9	2,4	89,8	7,3	3,0	91,2	7,3	1,5
	20-24	55,3	38,1	6,6	55,3	37,4	7,3	57,7	34,1	8,2	61,8	29,7	8,5
	25-29	32,4	60,0	7,6	35,0	58,3	6,7	40,2	50,3	9,6	45,4	45,2	9,3
Eslováquia	15-19	67,3	6,3	26,4	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6	87,8	4,3	7,9
	20-24	19,4	45,7	34,9	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6	27,5	44,7	27,8
	25-29	2,3	65,0	32,7	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1	4,5	66,6	28,9
Espanha	15-19	81,4	11,6	6,9	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	75,9	13,8	10,4
	20-24	45,0	40,7	14,2	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	38,7	45,0	16,2
	25-29	17,0	63,1	19,8	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	11,3	69,3	19,4
Estados Unidos	15-19	81,2	11,4	7,5	82,9	10,2	7,0	m	m	m	83,9	9,2	6,9
	20-24	33,9	50,5	15,6	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9
	25-29	11,8	70,5	17,7	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4
Finlândia	15-19	m	m	m	m	m	m	84,8	5,5	9,8	90,3	4,4	5,3
	20-24	m	m	m	m	m	m	51,3	32,2	16,5	59,6	27,0	13,4
	25-29	m	m	m	m	m	m	27,1	58,5	14,5	39,9	46,3	13,9
França	15-19	94,9	1,7	3,4	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,5	3,2	5,4
	20-24	53,6	33,1	13,4	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	37,2	17,6
	25-29	11,4	70,3	18,3	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,2	66,7	20,0
Grécia	15-19	85,3	7,0	7,7	86,6	7,1	6,3	84,3	6,3	9,3	84,4	6,4	9,2
	20-24	35,3	40,8	24,0	35,6	41,9	22,5	38,6	39,9	21,4	36,7	41,0	22,3
	25-29	6,4	67,3	26,3	5,7	68,7	25,6	6,9	69,1	24,0	7,0	68,0	25,0
Holanda	15-19	79,6	16,3	4,2	80,7	14,7	4,6	m	m	m	89,0	7,6	3,3
	20-24	34,4	56,9	8,7	35,3	56,8	7,9	m	m	m	46,1	44,8	9,1
	25-29	6,4	82,3	11,3	6,2	80,9	12,9	m	m	m	16,7	71,9	11,4
Hungria	15-19	85,0	6,7	8,3	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8	90,4	3,4	6,2
	20-24	35,0	45,1	20,0	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9	43,8	37,6	18,6
	25-29	9,4	63,4	27,1	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5	12,9	63,2	23,9
Irlanda	15-19	80,3	15,5	4,1	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2	80,6	10,9	8,5
	20-24	28,3	62,4	9,3	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3	34,6	53,2	12,2
	25-29	3,3	83,1	13,5	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9	12,1	73,5	14,4
Islândia	15-19	79,5	19,0	1,5	80,9	14,8	4,3	m	m	m	82,8	14,6	2,6
	20-24	50,3	45,6	4,1	53,8	40,1	6,2	m	m	m	61,8	32,1	6,1
	25-29	33,8	61,5	4,8	36,5	58,8	4,7	m	m	m	41,3	52,8	5,9

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004. A interrupção na seqüência de tempo da França deve-se a mudanças na metodologia: a idade é medida na semana de referência de 2004, assim como a participação na educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

Tabela C4.4a (continuação-3)

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2004)

Por grupo etário e status ocupacional

	Grupo etário	2001			2002			2003			2004			
		Total	No sistema educacional		Total	No sistema educacional		Total	No sistema educacional		Total	No sistema educacional		
			Empregados	Não-empregados		Empregados	Não-empregados		Empregados	Não-empregados		Empregados	Não-empregados	
Países pertencentes à OCDE	Itália	15-19	77,6	9,8	12,6	80,8	8,7	10,5	m	m	m	82,7	7,6	9,7
		20-24	37,0	36,9	26,1	38,2	37,5	24,3	m	m	m	40,7	38,3	21,1
		25-29	16,4	58,0	25,6	15,6	59,5	24,8	m	m	m	19,6	57,2	23,2
	Luxemburgo	15-19	91,2	7,0	1,8	91,3	5,7	3,0	92,2	5,6	2,2	93,2	4,2	2,6
		20-24	46,7	44,2	9,0	47,8	45,2	7,0	50,5	41,3	8,2	57,9	32,1	10,0
		25-29	11,6	75,9	12,5	13,9	74,5	11,6	13,0	77,1	9,9	18,3	69,9	11,8
	México	15-19	50,3	31,9	17,8	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0
		20-24	19,1	53,8	27,1	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	20,3	52,3	27,4
		25-29	4,1	64,9	31,0	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	4,4	65,4	30,2
Noruega	15-19	85,8	11,1	3,0	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	84,0	12,5	3,5	
	20-24	39,6	51,7	8,7	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	40,8	49,6	9,6	
	25-29	13,9	75,9	10,2	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	15,4	72,0	12,6	
Polônia	15-19	91,8	2,4	5,8	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	96,5	0,9	2,6	
	20-24	45,2	27,7	27,1	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	57,5	18,4	24,1	
	25-29	11,4	59,9	28,7	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	15,5	53,7	30,8	
Portugal	15-19	72,8	19,8	7,4	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	74,4	15,2	10,4	
	20-24	36,3	53,3	10,4	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	37,8	48,7	13,6	
	25-29	11,2	77,3	11,6	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	11,3	74,7	14,0	
Reino Unido	15-19	76,1	15,7	8,2	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	68,8	20,9	10,3	
	20-24	33,5	51,7	14,8	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	34,9	51,3	13,8	
	25-29	13,3	70,6	16,0	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3	12,2	71,3	16,5	
República Checa	15-19	87,0	6,2	6,8	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	90,0	4,4	5,7	
	20-24	23,1	58,9	18,1	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	32,3	49,2	18,5	
	25-29	3,0	72,1	25,0	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	3,8	71,6	24,5	
Suécia	15-19	88,4	7,3	4,3	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	86,8	7,2	5,9	
	20-24	41,2	48,2	10,6	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	42,3	44,1	13,7	
	25-29	22,7	70,0	7,2	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	20,9	68,6	10,5	
Suíça	15-19	85,7	7,5	6,8	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	84,9	7,9	7,2	
	20-24	39,3	52,3	8,4	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	37,2	51,8	11,0	
	25-29	13,5	75,1	11,4	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	15,6	72,3	12,1	
Turquia	15-19	41,0	26,7	32,3	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	43,5	21,2	35,3	
	20-24	12,7	43,1	44,2	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	13,0	39,1	47,8	
	25-29	2,6	57,1	40,2	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	3,1	54,0	42,8	
Média OCDE	15-19	80,4	11,4	8,2	81,8	10,6	7,6	81,9	9,7	8,4	82,8	9,5	7,7	
	20-24	36,7	46,7	16,5	37,2	46,2	16,6	37,7	44,9	17,4	40,7	42,6	16,7	
	25-29	12,6	68,8	18,6	12,7	68,7	18,6	13,6	67,0	19,4	15,8	65,5	18,7	
Média UE19	15-19	83,8	9,0	7,2	85,2	8,5	6,3	85,7	7,5	6,9	86,4	7,2	6,3	
	20-24	38,1	45,6	16,3	38,3	45,5	16,2	40,1	43,8	16,1	42,6	41,2	16,2	
	25-29	12,2	69,2	18,6	12,0	69,6	18,4	14,5	67,2	18,3	15,9	65,7	18,5	
País parceiro	Israel	15-19	m	m	m	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	68,9	5,6	25,6
		20-24	m	m	m	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	28,6	30,5	40,9
		25-29	m	m	m	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	20,9	53,9	25,3

Nota: Devido a dados incompletos, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na seqüência de tempo da Áustria deve-se a mudanças na metodologia do levantamento entre 2003 e 2004. A interrupção na seqüência de tempo da França deve-se a mudanças na metodologia: a idade é medida na semana de referência de 2004, assim como a participação na educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/244741462084>

PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

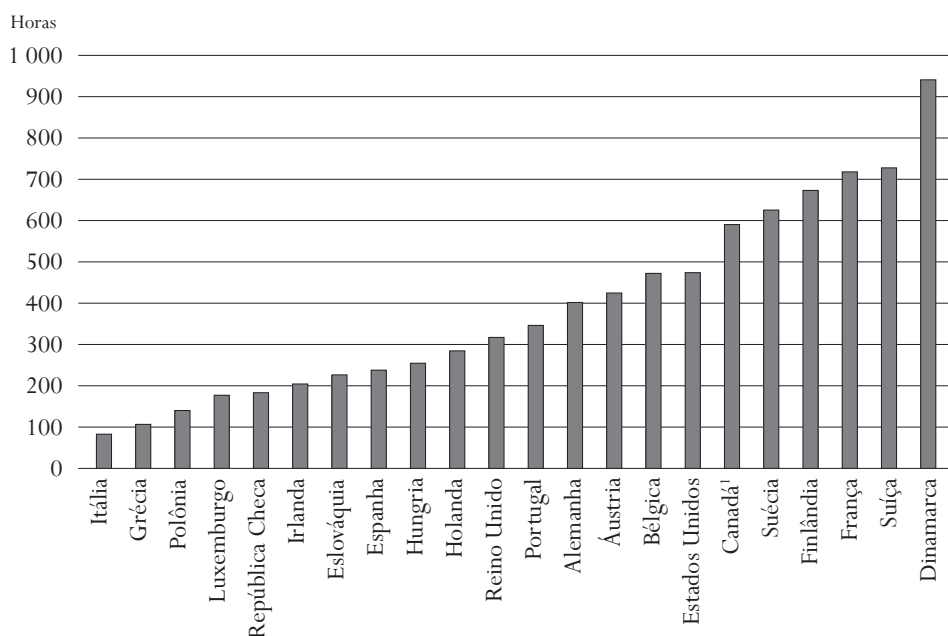
Este indicador analisa a participação da população adulta em programas de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho. No relatório deste ano foi incluída uma nova estimativa sobre a expectativa do número de horas de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho na faixa etária de 25 a 64 anos. Esse cálculo refere-se à expectativa de tempo que um indivíduo hipotético deve dedicar a programas de educação e capacitação ao longo da vida de trabalho típica (período de 40 anos), nas condições atuais em termos de oportunidades de aprendizagem para adultos em diferentes estágios da vida.

Resultados básicos

Gráfico C5.1. Expectativa do número de horas em atividades não-formais de capacitação relacionadas ao trabalho (2003)

Expectativa do número de horas, em diferentes países, passadas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho ao longo da vida típica de trabalho.

Existem diferenças importantes nos países no tempo que os indivíduos esperam passar em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho ao longo da vida típica de trabalho.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho.

Fonte: OECD, Tabela C5.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Outros destaques deste indicador

- Adultos que obtiveram níveis mais altos de educação – ensino médio e pós-ensino médio não-superior ou ensino superior – têm maior probabilidade de participar de programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho do que adultos com menores realizações educacionais.
- Há diferenças importantes na expectativa de número de horas que indivíduos podem gastar em programas de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho ao longo de um período típico de vida profissional. No nível superior, as possibilidades vão de 350 horas – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de mil horas – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça.
- Com exceção de seis países – Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria e Portugal –, os homens podem ter expectativa de gastar mais horas em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho do que as mulheres.

Contexto de políticas

O envelhecimento da população e a tendência de exigência de maior qualificação da mão-de-obra nas economias da OCDE – associada a novas tecnologias, globalização e mudanças organizacionais – estão entre as principais razões pelas quais o aprendizado por toda a vida ocupa uma posição proeminente no cenário das políticas atuais. Muitos observadores também sustentam que mudanças na organização do local de trabalho estão conduzindo a mudanças na demanda por diferentes tipos de qualificações, realçando a importância da continuidade de educação e capacitação continuadas.

Evidências e explicações

Variações entre países nas taxas de participação

Nos países, há uma variação substancial nas taxas de participação em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho. Na OCDE, quatro países – Estados Unidos, Dinamarca, Finlândia e Suécia – ocupam a liderança, com mais de 35% da população entre 25 e 64 anos de idade tendo participado de algum tipo de programa continuado de educação e capacitação não-formais relacionado ao trabalho nos últimos 12 meses. A taxa de participação é inferior a 10% na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Hungria, na Itália, na Polônia e em Portugal. Entre esses dois extremos, a incidência de participação nesses programas varia amplamente – por exemplo, é de cerca de 11% na Irlanda e na República Checa, mas sobe a mais do que o dobro no Canadá e no Reino Unido (Tabela C5.1a).

Capacitação leva a mais capacitação

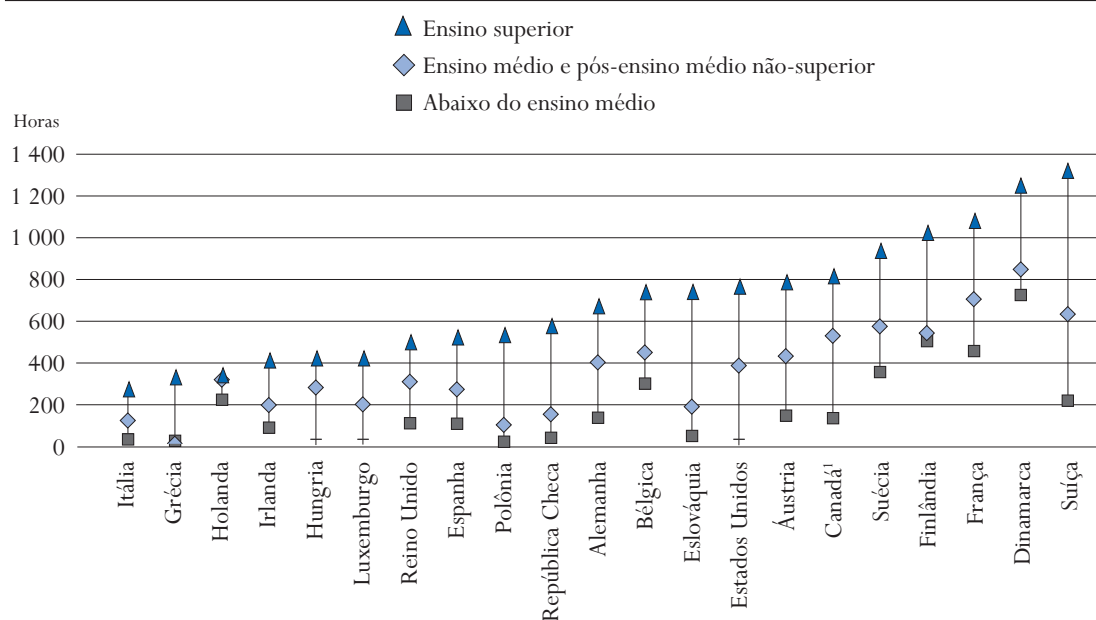
Além dessas grandes variações nas taxas de participação, um padrão marcante é que quanto mais alta a qualificação inicial, maior é a participação em programas de educação e capacitação de adultos (Tabela C5.1a). Em todos os países, a taxa de participação varia significativamente, de acordo com os níveis de educação concluídos anteriormente. Em outras palavras, todos os países dividem desigualdades na incidência da aprendizagem de adultos. Na média dos países da OCDE pesquisados, a participação em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho para adultos é 14 pontos percentuais mais alta para indivíduos que chegaram ao nível superior de educação do que para pessoas que concluíram apenas o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior. Da mesma forma, a participação é 10 pontos percentuais mais alta no caso de indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior do que para pessoas que concluíram apenas o ensino fundamental 2. Uma maior compreensão das causas subjacentes a esse diferencial de participação por educação inicial poderia apoiar estratégias para a promoção de aprendizagem ao longo de toda a vida entre os indivíduos menos qualificados.

Expectativa de horas em programas de educação continuada e capacitação não-formais relacionados ao trabalho

O Gráfico C5.2 mostra diferenças importantes entre os países quanto à expectativa de número de horas que indivíduos com diferentes níveis de educação podem gastar em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho ao longo de uma vida profissional típica. Para indivíduos que concluíram o nível superior, o número de horas varia de 350 – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de mil – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça. Em alguns países – Dinamarca, Finlândia e França –, indivíduos que concluíram o ensino fundamental 2 podem ter expectativa de gastar um número de horas consideravelmente maior

Gráfico C5.2. Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para população entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, no nível do ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela C5.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

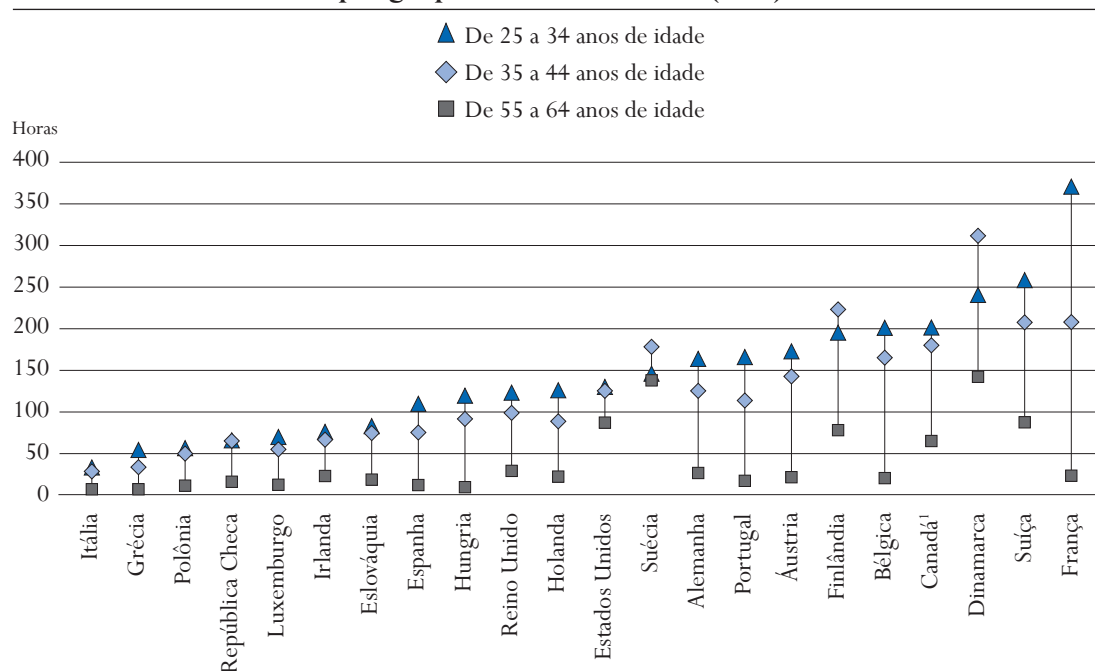
em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho do que pessoas em outros países que concluíram o nível superior de educação.

É ilustrativo considerar esses dados em relação à média anual de horas de trabalho. Na Suíça, por exemplo, indivíduos que concluíram o ensino superior podem ter expectativa de freqüentar mais de 1.300 horas em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho ao longo de uma vida profissional típica – o número mais alto entre todos os países da OCDE (Tabela C5.1a). Isso significa que, ao longo da vida profissional, tais indivíduos podem ter expectativa de gastar o equivalente a mais de 83% de um ano médio de trabalho em programas continuados de educação e capacitação. Considerando todos os níveis de educação, o número de horas gastas em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho ao longo da vida como porcentagem da média anual de horas de trabalho varia de menos de 10% – na Grécia, na Itália, na Polónia e na República Checa – a 40% ou mais – na Dinamarca, na França, na Suécia e na Suíça.

Expectativa de horas em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho por idade e gênero

Na maioria dos países, a participação em aprendizagem não-formal relacionada ao trabalho diminui com o aumento da idade, embora a extensão da diminuição varie entre os países (Gráfico C5.3). Em apenas quatro países há um aumento na expectativa de aprendizagem não-formal relacionada

Gráfico C5.3. Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para a população, por grupo etário selecionado (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho do grupo etário entre 25 e 34 anos.

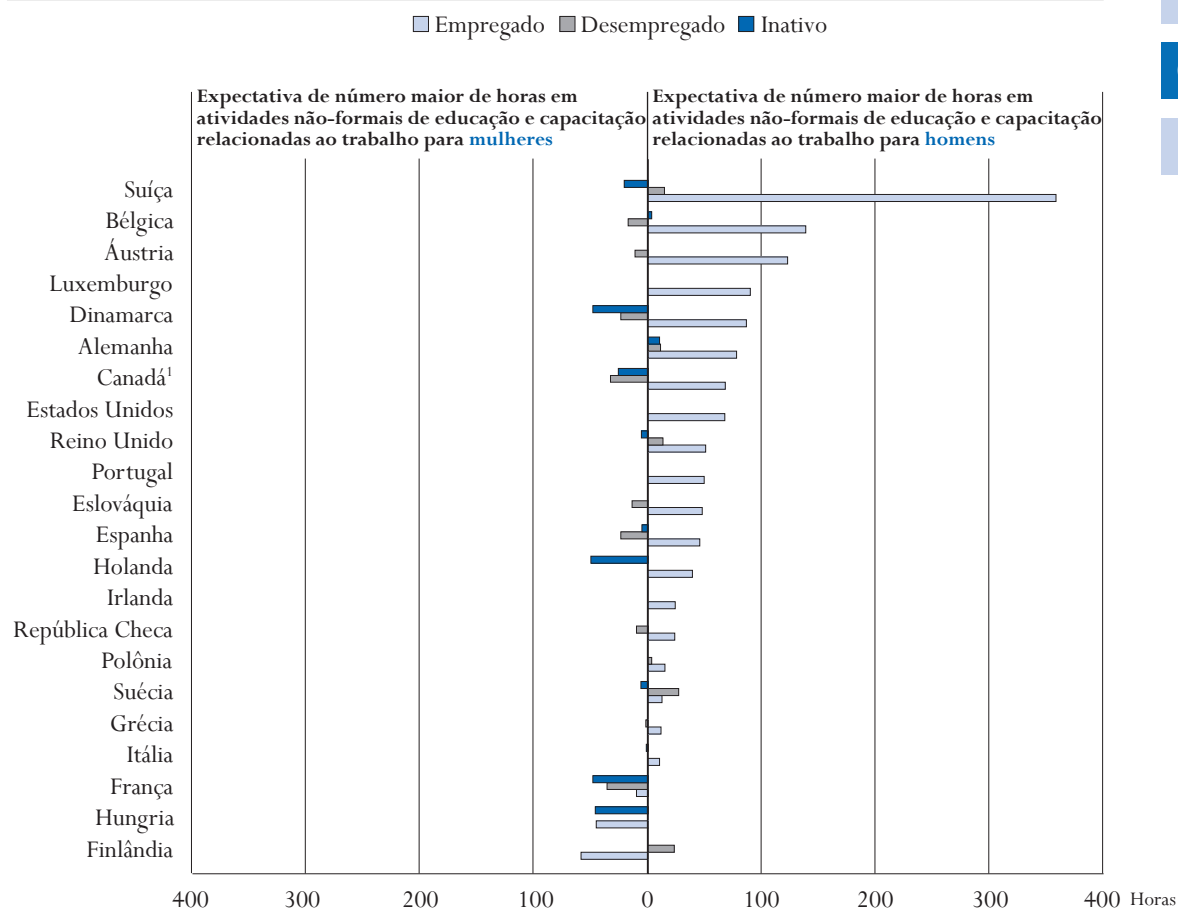
Fonte: OECD, Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

ao trabalho nas faixas etárias de 25 a 34 anos e de 35 a 44 anos: Dinamarca, Finlândia, República Checa e Suécia. Estados Unidos é o único país que registra um aumento na expectativa do número de horas de participação em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho nas faixas etárias de 35 a 44 anos e de 45 a 54 anos. Na Áustria, na Bélgica, na Espanha, na França e na Hungria, indivíduos do grupo etário mais velho (55 a 64 anos) têm uma expectativa substancialmente menor de horas de participação em programas de aprendizagem não-formal do que seus companheiros mais jovens. Nesses países, a expectativa do número de horas representa apenas 25% ou menos da expectativa daqueles do grupo etário imediatamente anterior. Isso talvez seja devido ao fato de adultos mais velhos darem menos importância a investimentos em capacitação, e também ao fato de empregadores proporem menos freqüentemente a capacitação aos trabalhadores mais velhos – possivelmente pelo curto tempo disponível para obter retorno nesse investimento. Ao apresentar dados sobre a distribuição das horas de capacitação entre os grupos etários, as Tabelas C5.1b e C5.1c indicam se o conceito de aprendizagem por toda a vida vem sendo colocado em prática em um país, uma vez que quanto mais equilibrada for a distribuição de horas de capacitação entre as faixas etárias maior será a absorção do aprendizado por toda a vida. O número absoluto de horas em capacitação e sua distribuição também devem ser analisados nessa conexão.

Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Suécia e Suíça são notáveis pela extensão em que atingem níveis relativamente altos de expectativa de horas investidas em aprendizagem não-for-

Gráfico C5.4. Diferença de gênero na expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade na força de trabalho (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença no número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre mulheres e homens empregados.

Fonte: OECD. Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

mal entre os grupos etários. Dinamarca e Suécia têm desempenho excepcional, registrando alta expectativa de número de horas em aprendizagem não-formal no grupo etário mais velho, que chega a cerca de 140 horas.

Com exceção de três países – Finlândia, França e Hungria –, em todos os demais os homens empregados podem ter expectativa de gastar mais horas em programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho do que as mulheres empregadas (Gráfico C5.4). A maior diferença entre gêneros é registrada na Suíça, onde os homens empregados têm uma expectativa de 360 horas a mais do que as mulheres empregadas. Com exceção de Áustria, Bélgica e Suíça, em todos os outros países as diferenças entre os gêneros é inferior a cem horas (a favor dos homens).

Educação e capacitação relacionadas ao trabalho também podem ser mecanismos eficazes para combater o desemprego, uma vez que permitem que os indivíduos desenvolvam habilidades que

os tornam mais atraentes aos empregadores. Tendo em vista tecnologias, práticas de trabalho e mercados em constante transformação, os formuladores de políticas em muitos países vêm promovendo programas mais gerais de aprendizagem informal e de capacitação relacionada ao trabalho para adultos. Entretanto, trabalhadores empregados acumulam muito mais horas de educação e capacitação não-formal relacionada ao trabalho do que trabalhadores desempregados. Em todos os países, trabalhadores empregados têm uma expectativa significativamente mais alta de horas de participação em programas de educação e capacitação relacionados ao trabalho do que os desempregados (Tabela C5.1b). Isso ocorre principalmente porque o tempo que o indivíduo passa desempregado é geralmente muito menor do que o tempo que passa empregado. Entretanto, o tempo gasto em atividades de aprendizagem não-formal relacionada ao trabalho durante o último ano foi significativamente maior para os desempregados do que para os empregados em todos os países (Tabela C6.3 em *Education at a Glance 2005*, OECD 2005d).

Definição e metodologias

Os dados de países não-europeus foram calculados a partir de pesquisas domiciliares específicas por país (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqg2006). Dados para países no sistema estatístico europeu foram extraídos da versão da Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho de janeiro de 2006 (*ad hoc* módulo “Aprendizagem por toda a Vida 2003”). Para a maioria dos países europeus, dados sobre horas em atividades relacionadas ao trabalho estão disponíveis para atividades de aprendizagem não-formal até três meses antes da data de realização da pesquisa. Dados para o Canadá cobrem até cinco atividades de capacitação relacionadas ao trabalho por participante na capacitação. Dados para os Estados Unidos cobrem até quatro atividades de capacitação relacionadas ao trabalho por participante.

A análise deste indicador focaliza programas continuados de educação e capacitação não-formais relacionados ao trabalho. *Educação não-formal* é definida como qualquer atividade educacional organizada e sustentada que não possa ser considerada como educação formal de acordo com o ISCED e que não conduza a uma qualificação correspondente. Portanto, a educação não-formal pode ocorrer tanto dentro como fora da instituição educacional e envolver pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode cobrir programas educacionais para promover alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, habilidades para a vida, habilidades de trabalho e cultura geral. Programas de educação não-formal não seguem necessariamente o sistema de progressão educacional e podem diferir quanto à duração. A expressão “relacionado ao trabalho” refere-se a atividades de educação e capacitação que objetivam principalmente motivações profissionais, e não interesses sociais ou pessoais. Ou seja, o *respondente* participa da atividade para obter conhecimento e/ou aprender novas habilidades para um trabalho atual ou futuro, aumentar seus vencimentos, melhorar suas oportunidades na carreira e, de maneira geral, melhorar suas oportunidades para avanços e promoções.

O cálculo do tempo gasto em atividades de aprendizagem não-formal relacionadas ao trabalho pelo *status* da força de trabalho (Tabela C5.1c) é avaliado pelo tempo que se espera que uma pessoa hipotética gaste como “empregada”, “desempregada” e “inativa”, respectivamente. Os dados para a maioria dos países referem-se ao *status* da força de trabalho durante uma semana de referência, ao passo que o tempo gasto em atividades de aprendizagem refere-se a todas as atividades durante um período de um ano de referência (anterior à entrevista), independentemente do *status* da força de trabalho ao participar da atividade de aprendizagem.

Tabela C5.1a

Taxa de participação e expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, para um período de 40 anos, para população de 25 a 64 anos de idade, por gênero e realização educacional

		Taxa de participação durante um ano				Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade				Número médio de horas de trabalho	Relação (porcentagem) entre horas em capacitação e o número anual de horas de trabalho
		Ensino fundamental 2	Ensino médio e pós-médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação	Ensino fundamental 2	Ensino médio e pós-médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação		
Alemanha	H+M	3	10	24	12	130	390	650	398	1 441	28
	Homens	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Mulheres	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Áustria	H+M	5	19	37	19	140	420	767	422	1 550	27
	Homens	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Mulheres	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Bélgica	H+M	6	15	30	16	293	437	719	469	1 542	30
	Homens	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Mulheres	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canadá ¹	H+M	6	20	35	25	128	517	796	586	1 740	34
	Homens	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Mulheres	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Dinamarca	H+M	22	36	54	39	719	836	1 230	934	1 475	63
	Homens	25	36	54	39	726	884	1 197	946	m	m
	Mulheres	20	36	54	39	722	780	1 260	922	m	m
Eslováquia	H+M	6	19	37	19	43	178	721	225	1 931	12
	Homens	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Mulheres	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Espanha	H+M	3	7	14	6	102	261	503	237	1 800	13
	Homens	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Mulheres	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Estados Unidos	H+M	12	32	56	37	c	374	746	471	1 822	26
	Homens	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Mulheres	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
Finlândia	H+M	20	32	54	36	497	530	1 003	669	1 718	39
	Homens	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Mulheres	21	33	56	39	486	545	1 035	701	m	m
França	H+M	9	19	33	19	450	692	1 061	713	1 441	49
	Homens	11	20	34	20	458	567	1 093	664	m	m
	Mulheres	8	17	33	17	440	833	1 039	760	m	m
Grécia	H+M	n	3	11	4	c	c	312	106	1 936	5
	Homens	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Mulheres	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Holanda	H+M	5	11	13	9	216	308	322	283	1 354	21
	Homens	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Mulheres	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Hungria	H+M	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Homens	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Mulheres	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabela C5.1a (continuação)

Taxa de participação e expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, para um período de 40 anos, para população de 25 a 64 anos de idade, por gênero e realização educacional

		Taxa de participação durante um ano				Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade				Número médio de horas de trabalho	Relação (porcentagem) entre horas em capacitação e o número anual de horas de trabalho
		Ensino fundamental 2	Ensino médio e pós-médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação	Ensino fundamental 2	Ensino médio e pós-médio não-superior	Ensino superior	Todos os níveis de educação		
Irlanda	H+M	5	10	20	11	82	185	392	203	1 646	12
	Homens	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Mulheres	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m
Itália	H+M	1	6	12	4	26	111	254	82	1 591	5
	Homens	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
	Mulheres	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
Luxemburgo	H+M	3	12	27	12	c	189	402	176	1 592	11
	Homens	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
	Mulheres	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
Polônia	H+M	1	7	29	9	16	90	513	139	1 984	7
	Homens	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
	Mulheres	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
Portugal	H+M	4	15	27	7	232	c	c	343	1 678	20
	Homens	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
	Mulheres	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
Reino Unido	H+M	7	26	46	27	103	297	480	315	1 672	19
	Homens	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
	Mulheres	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
República Checa	H+M	3	10	21	11	34	142	556	182	1 986	9
	Homens	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
	Mulheres	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
Suécia	H+M	24	37	57	40	350	562	917	622	1 563	40
	Homens	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
	Mulheres	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
Suíça	H+M	8	27	44	29	212	621	1 301	723	1 556	46
	Homens	9	29	45	33	256	760	1 422	912	m	m
	Mulheres	7	26	43	26	184	514	1 085	551	m	m
Média OCDE	H+M	7	17	31	18	210	371	669	389	1 668	25
	Homens	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m
	Mulheres	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabela C5.1b

Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por grupo etário e status na força de trabalho (2003)*Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por gênero, grupo etário e status na força de trabalho para todos os níveis de realização educacional*

		Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
Alemanha	H+M	159	123	91	26	263	92	44	398
	Homens	188	134	93	32	301	97	50	447
	Mulheres	129	111	89	19	223	86	39	348
Áustria	H+M	169	141	92	20	373	20	29	422
	Homens	187	154	101	28	434	13	n	470
	Mulheres	150	127	83	14	312	25	26	374
Bélgica	H+M	197	163	89	20	378	53	37	469
	Homens	208	202	100	29	447	30	34	540
	Mulheres	185	123	79	11	308	47	30	397
Canadá¹	H+M	197	178	148	64	497	51	38	586
	Homens	210	161	146	73	531	34	25	590
	Mulheres	184	195	149	55	463	67	51	582
Dinamarca	H+M	236	309	248	141	745	94	95	934
	Homens	248	314	233	152	787	82	66	946
	Mulheres	224	305	262	130	701	106	115	922
Eslováquia	H+M	79	72	56	18	207	13	n	225
	Homens	81	75	57	28	232	2	n	240
	Mulheres	77	70	55	10	184	16	n	212
Espanha	H+M	105	73	47	11	177	37	20	237
	Homens	107	76	48	16	200	25	17	247
	Mulheres	103	70	46	7	154	49	22	226
Estados Unidos	H+M	126	123	136	86	428	n	n	471
	Homens	135	126	137	102	463	n	n	499
	Mulheres	118	121	135	72	396	n	n	446
Finlândia	H+M	191	221	180	77	528	85	55	669
	Homens	199	200	167	72	499	93	n	637
	Mulheres	182	243	193	83	557	70	68	701
França	H+M	366	206	118	23	493	102	117	713
	Homens	355	181	105	23	488	83	93	664
	Mulheres	377	230	131	22	499	119	141	760
Grécia	H+M	50	32	18	6	92	6	4	106
	Homens	49	28	20	9	96	5	n	106
	Mulheres	51	35	16	4	85	7	4	106
Holanda	H+M	122	87	53	21	231	10	41	283
	Homens	125	78	59	15	250	n	10	277
	Mulheres	118	95	47	28	211	5	61	289
Hungria	H+M	115	89	40	9	171	10	63	253
	Homens	93	59	32	9	148	n	30	192
	Mulheres	138	119	47	9	194	17	76	312
Irlanda	H+M	72	64	44	22	181	n	11	203
	Homens	71	68	45	25	194	n	n	209
	Mulheres	73	61	44	19	170	n	9	197
Itália	H+M	29	26	20	6	73	3	4	82
	Homens	30	28	21	8	78	3	3	87
	Mulheres	28	25	19	5	68	3	5	77

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabela C5.1b (continuação)

Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por grupo etário e status na força de trabalho (2003)*Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por gênero, grupo etário e status na força de trabalho para todos os níveis de realização educacional*

		Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
Luxemburgo	H+M	66	53	46	12	162	n	n	176
	Homens	79	64	45	19	205	n	n	207
	Mulheres	53	41	47	c	115	n	n	141
Polônia	H+M	52	48	29	10	127	9	2	139
	Homens	57	47	29	15	135	10	n	147
	Mulheres	47	48	29	7	120	7	n	131
Portugal	H+M	162	111	54	16	260	n	23	343
	Homens	168	91	41	16	286	n	n	316
	Mulheres	156	130	65	16	237	n	n	367
Reino Unido	H+M	119	97	71	28	269	14	33	315
	Homens	131	104	74	35	294	20	29	344
	Mulheres	107	90	68	22	244	7	35	287
República Checa	H+M	62	63	42	15	170	8	4	182
	Homens	65	61	39	21	182	2	n	186
	Mulheres	59	65	45	11	158	12	7	179
Suécia	H+M	142	176	167	137	580	29	12	622
	Homens	151	196	155	139	586	39	4	641
	Mulheres	133	156	179	135	574	12	11	603
Suíça	H+M	254	205	177	87	637	47	39	723
	Homens	328	262	203	119	825	50	24	912
	Mulheres	187	152	153	58	467	36	44	551
Média OCDE	<i>H+M</i>	139	121	89	39	320	38	35	389
	<i>Homens</i>	148	123	89	45	348	37	32	405
	<i>Mulheres</i>	131	119	90	35	293	38	44	373

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabela C5.1c

Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003)*Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por grupo etário e status na força de trabalho*

		Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
	<i>Nível de educação</i>								
Alemanha	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	Ensino médio (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Ensino superior (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Áustria	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Ensino médio (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Ensino superior (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Bélgica	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Ensino médio (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Ensino superior (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canadá¹	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ensino médio (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ensino superior (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Ensino médio (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Ensino superior (5/6)	282	379	362	207	1 011	116	103	1 230
Eslováquia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Ensino médio (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Ensino superior (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
Espanha	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Ensino médio (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Ensino superior (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Ensino médio (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Ensino superior (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746
Finlândia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Ensino médio (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Ensino superior (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1 003
França	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Ensino médio (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Ensino superior (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1 061
Grécia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Ensino médio (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Ensino superior (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Holanda	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Ensino médio (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Ensino superior (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Hungria	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Ensino médio (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Ensino superior (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Tabela C5.1c (continuação)

Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por nível de realização educacional (2003)*Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por grupo etário e status na força de trabalho*

		Expectativa do número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
<i>Nível de educação</i>									
Irlanda	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Ensino médio (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Ensino superior (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Itália	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Ensino médio (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Ensino superior (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Ensino médio (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Ensino superior (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Polônia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Ensino médio (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Ensino superior (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	Ensino médio (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Ensino superior (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Reino Unido	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Ensino médio (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Ensino superior (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
República Checa	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Ensino médio (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Ensino superior (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Suécia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Ensino médio (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Ensino superior (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Suíça	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Ensino médio (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Ensino superior (5/6)	407	352	317	225	1 171	76	54	1 301

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/558317523300>

Capítulo
D

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
E ORGANIZAÇÃO
DAS ESCOLAS



TEMPO TOTAL DE INSTRUÇÃO PLANEJADO PARA ESTUDANTES NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

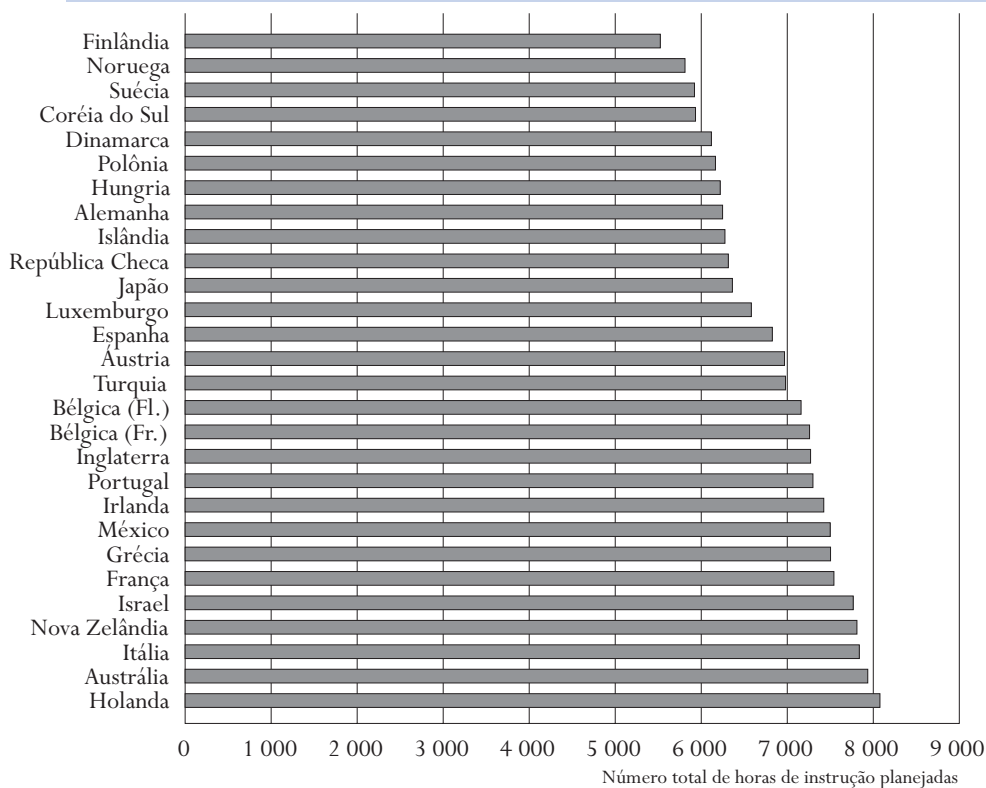
Este indicador analisa o tempo de instrução que os estudantes devem receber entre 7 e 15 anos de idade. Discute também a relação entre tempo de instrução e resultados de aprendizagem do estudante.

INDICADOR D1

Resultados básicos

Gráfico D1.1. Número cumulativo de horas de instrução planejadas em instituições públicas entre 7 e 14 anos de idade (2004)

Nos países da OCDE, os estudantes devem receber, em média, 6 847 horas de instrução entre 7 e 14 anos de idade, das quais 1 570 horas entre 7 e 8 anos de idade; 2 494 horas entre 9 e 11 anos de idade; e 2 785 horas entre 12 e 14 anos de idade. Em sua maioria, as horas de instrução planejadas são compulsórias.



Os países estão classificados por ordem crescente do número total de horas de instrução planejadas.

Fonte: OECD, Tabela D1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Outros destaques deste indicador

- Nos países da OCDE, estudantes entre 7 e 8 anos de idade recebem, em média, 758 horas de instrução compulsória por ano, e 785 horas de instrução planejada para a sala de aula. Estudantes na faixa etária entre 9 e 11 anos recebem, por ano, aproximadamente 50 horas a mais do que os estudantes com 7 e 8 anos de idade; e estudantes na faixa etária entre 12 e 14 anos recebem, por ano, aproximadamente 100 horas a mais do que os estudantes entre 9 e 11 anos de idade.
- Na média dos países da OCDE, o ensino de leitura e escrita, matemática e ciências ocupa cerca de 50% do tempo de instrução compulsória dos estudantes entre 9 e 11 anos de idade, e 41% no caso de estudantes entre 12 e 14 anos de idade. Para o grupo entre 9 e 11 anos, há grande variação entre os países quanto à proporção do currículo compulsório dedicado a leitura e escrita: de 13% ou menos – na Austrália e nos países parceiros Chile e Israel – a 30% – na França, na Holanda e no México.

Contexto de políticas

A duração e a qualidade do tempo que as pessoas gastam aprendendo entre a primeira infância e o início de sua vida profissional têm influência significativa sobre sua vida, tanto social quanto economicamente. Os países fazem diferentes opções quanto à extensão do tempo dedicado à instrução em geral e às disciplinas ensinadas compulsoriamente nas escolas. Essas opções refletem as prioridades e as preferências de cada país com relação à educação recebida pelos estudantes em diferentes idades, assim como as prioridades gerais associadas a diferentes disciplinas.

D1

O tempo de instrução em ambientes de sala de aula formais corresponde a grande parte dos investimentos públicos em aprendizagem de estudantes. A comparação dos resultados com as necessidades dos estudantes e a utilização do tempo da melhor maneira possível, de acordo com a perspectiva tanto do aprendiz quanto do investimento público, são desafios importantes para a política educacional. Os custos da educação incluem basicamente a mão-de-obra docente, a manutenção institucional e outros recursos educacionais. Portanto, como mostra este indicador, é importante a extensão de tempo em que os recursos ficam disponíveis para os estudantes.

Evidências e explicações

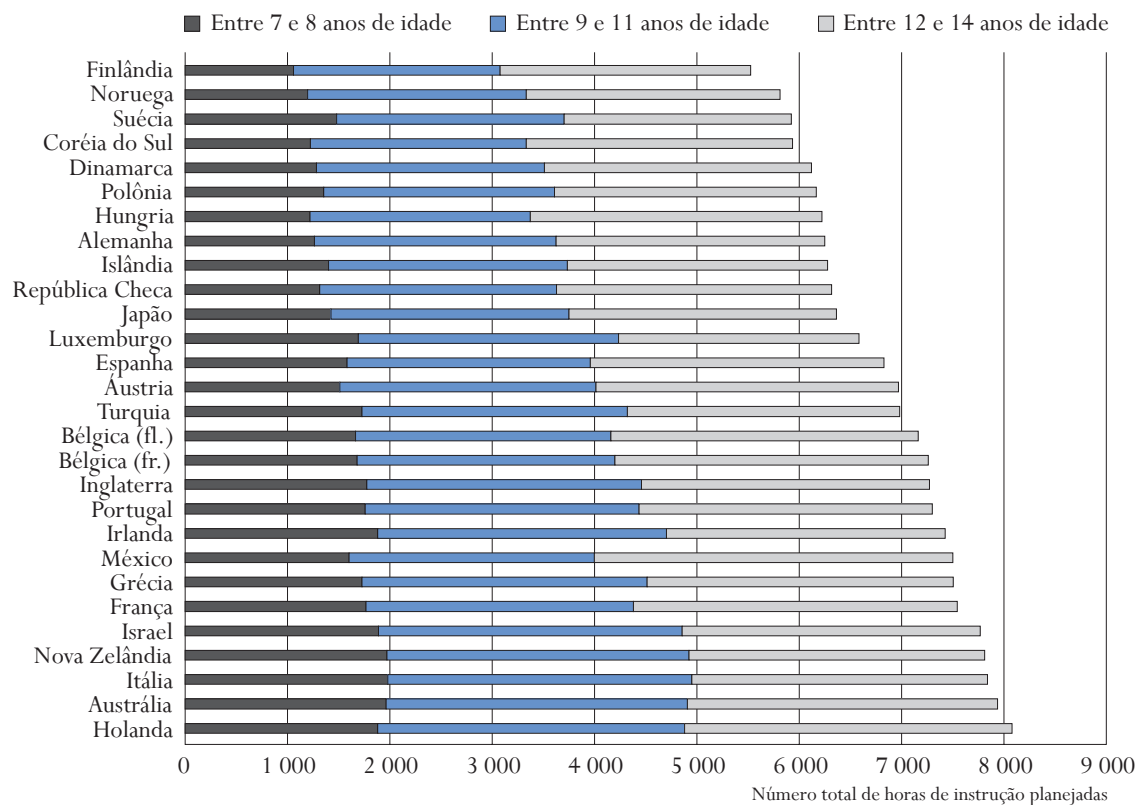
O que este indicador mostra

O tempo de instrução planejado é um indicador importante dos recursos públicos investidos em educação. Este indicador capta o tempo de instrução planejado como uma medida da exposição à aprendizagem em ambientes de sala de aula formais, conforme regulamentações públicas. Mostra também de que maneira é alocado o tempo de instrução nas diferentes áreas do currículo. No entanto, o tempo de instrução em ambientes de sala de aula constitui apenas um dos aspectos do tempo de aprendizagem dos estudantes, e este indicador não abrange atividades de aprendizagem realizadas fora da escola. O indicador é calculado como o número líquido de horas de instrução planejado para as séries cuja maioria dos estudantes está na faixa etária entre 7 e 15 anos. Embora a comparação de tais dados entre os países seja dificultada pela diferença entre políticas de currículo, eles indicam a postura dos países com relação à duração de tempo de instrução que cada um deles considera necessário para que seus estudantes atinjam as metas educacionais estabelecidas para eles.

Tempo total de instrução planejado: em média, 6 848 horas na faixa etária entre 7 e 14 anos

O tempo total de instrução planejado é uma estimativa do número de horas durante as quais são transmitidos aos estudantes os conteúdos obrigatórios e não-obrigatórios do currículo.

Entre os países da OCDE, o número total de horas de instrução planejado para os estudantes na faixa etária entre 7 e 14 anos é, em média, 6 848 horas. No entanto, as exigências formais variam de 5 523 horas – na Finlândia – a cerca de 8 000 horas – na Holanda. Essas horas incluem as horas de instrução obrigatórias e não-obrigatórias que a escola deve oferecer aos estudantes. Embora o tempo total de instrução planejado para essa faixa etária seja um bom indicador da carga teórica de trabalho dos estudantes, não pode ser interpretado como a instrução que os estudantes efetivamente recebem ao longo dos anos que passam na educação inicial. Em alguns países em que os estudantes recebem maior carga de trabalho, a faixa etária de educação compulsória é menor, e os estudantes deixam o sistema escolar mais cedo; entretanto, em outros países, uma distribuição mais uniforme do tempo de estudo ao longo de um maior número de anos leva, ao final, a um

Gráfico D1.2. Número total de horas de instrução planejadas em instituições públicas entre 7 e 14 anos de idade (2004)

Os países estão classificados por ordem crescente do número total de horas de instrução planejadas.

Fonte: OECD. Tabela D1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

maior número total de horas de instrução para todos. A Tabela D1.1 mostra a faixa etária na qual mais de 90% dos indivíduos estão no sistema de educação, e o Gráfico D1.2 mostra o tempo total de instrução planejado que os estudantes recebem entre 7 e 14 anos de idade.

Em alguns países, o tempo de instrução planejado varia consideravelmente entre as regiões ou entre diferentes tipos de escola. Em muitos deles, as autoridades locais da área da educação ou as escolas podem determinar o número de horas de instrução e de que maneira são alocadas. Frequentemente, planeja-se tempo de ensino adicional para recuperação individual ou para ampliação do currículo. Entretanto, pode ocorrer perda de tempo em função de falta de professores qualificados para substituir professores ausentes, ou devido a ausência de estudantes.

O tempo de instrução anual também deve ser analisado juntamente com a duração da educação compulsória, que mede o tempo em que os jovens recebem apoio educacional em período integral financiado por recursos públicos, e durante o qual mais de 90% da população participam da educação (ver Indicador C1). O tempo de instrução planejado não capta a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas, nem o nível ou a qualidade dos recursos humanos e materiais envolvidos (ver dados sobre recursos humanos no Indicador D2, que apresenta o número de professores em relação à população estudantil).

D1

**Tempo de instrução obrigatória:
em média, 6 624 horas na faixa etária entre 7 e 14 anos**

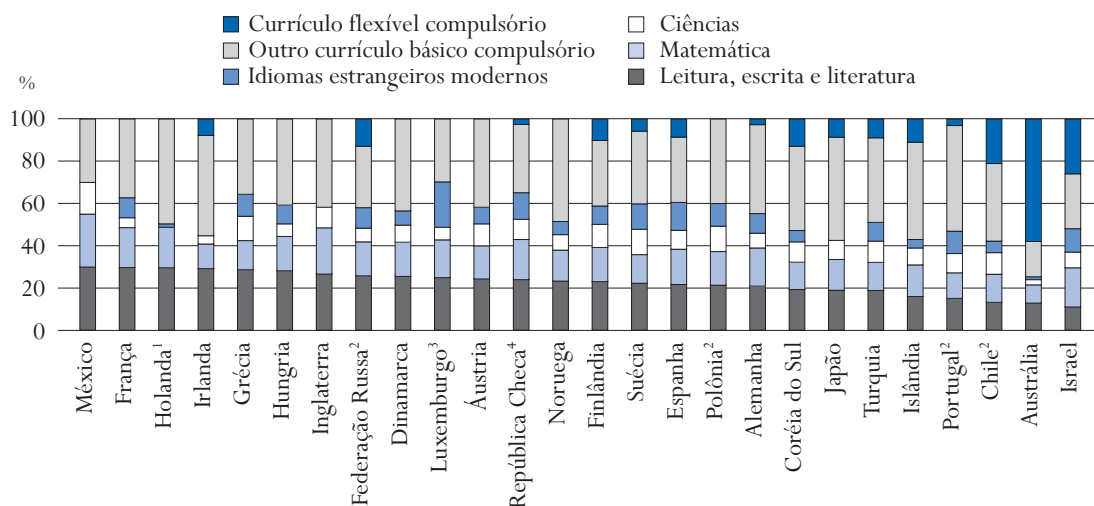
O tempo total de instrução compulsória é uma estimativa do número de horas durante as quais são transmitidos aos estudantes os conteúdos básicos obrigatórios e os conteúdos flexíveis obrigatórios do currículo.

Na maioria dos países, para crianças nas faixas etárias entre 7 e 8 anos e entre 9 e 11 anos, o tempo total de instrução planejado é igual ao tempo total de instrução obrigatória; para grupos com idade mais avançada, essa situação é menos freqüente. Na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Islândia, no Japão, em Luxemburgo, no México, na Noruega, na República Checa e na Suécia, o tempo de instrução planejado é totalmente compulsório para todos os grupos etários entre 7 e 14 anos. Com exceção de Grécia, Japão e México, em todos os demais países dessa relação a obrigatoriedade estende-se até os 15 anos de idade.

No sistema de educação formal, nos países da OCDE, o tempo total anual de instrução compulsória na sala de aula é, em média, 758 horas para a faixa etária entre 7 e 8 anos, 808 horas para a faixa etária entre 9 e 11 anos, e 894 horas para a faixa etária entre 12 e 14 anos. O número médio anual de horas de instrução compulsória é 910 para o programa típico no qual a maioria dos estudantes de 15 anos de idade está matriculada (Tabela D1.1).

Gráfico D1.3a. Tempo de instrução por disciplina como porcentagem do tempo total de instrução compulsório para estudantes entre 9 e 11 anos de idade (2004)

Porcentagem de tempo de instrução planejado dedicado a diversas áreas disciplinares dentro do currículo total compulsório



1. Inclui apenas estudantes entre 9 e 11 anos de idade.
 2. Inclui apenas estudantes entre 10 e 11 anos de idade.
 3. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em “Leitura, escrita e literatura”.
 4. Para estudantes entre 9 e 10 anos de idade, a disciplina de estudos sociais está incluída em ciências.
 Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de instrução planejadas dedicadas a leitura, escrita e literatura.

Fonte: OECD. Tabela D1.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Ensino de leitura e escrita, matemática e ciências: em média, pelo menos 41% do tempo de instrução compulsória

Nos países da OCDE, os estudantes na faixa etária de 9 a 11 anos – para os quais as áreas de estudo não são necessariamente organizadas como aulas de disciplinas separadas – ocupam, em média, cerca de 50% do currículo obrigatório com três disciplinas básicas: leitura e escrita (24%), matemática (16%) e ciências (9%). Em média, idiomas estrangeiros modernos ocupam 8% do currículo obrigatório. Juntamente com estudos sociais, artes e educação física, estas sete áreas de estudo constituem parte do currículo em todos os países da OCDE para esses grupos etários (Tabela D1.2a e Gráfico D1.3a).

Em média, leitura e escrita ocupam a maior parte do currículo para estudantes entre 9 e 11 anos de idade, porém a variação nessa proporção entre os países é maior do que no caso de outras disciplinas: leitura e escrita representam 13%, ou menos, do tempo de instrução na Austrália e nos países parceiros Chile e Israel, em comparação com 30% na França, na Holanda e no México. Variações consideráveis são evidentes também com relação a idiomas estrangeiros modernos, que representam 1%, ou menos, do tempo de instrução na Austrália, na Inglaterra, no Japão e no México, mas representam 21% do tempo total de instrução compulsória em Luxemburgo.

Nos países da OCDE, para estudantes entre 12 e 14 anos de idade, dedicam-se, em média, 41% do currículo obrigatório a três disciplinas básicas: leitura e escrita (16%), matemática (13%) e ciências (12%). Para esse grupo etário, uma parcela significativamente maior do currículo é dedicada a idiomas estrangeiros modernos (12%) e a estudos sociais (12%), ao passo que um tempo um pouco menor é dedicado a artes (8%). Juntamente com educação física, estas sete áreas de estudo constituem parte do currículo obrigatório em todos os países da OCDE para os estudantes do ensino fundamental 2 (Tabela D1.2b e Gráfico D1.3b).

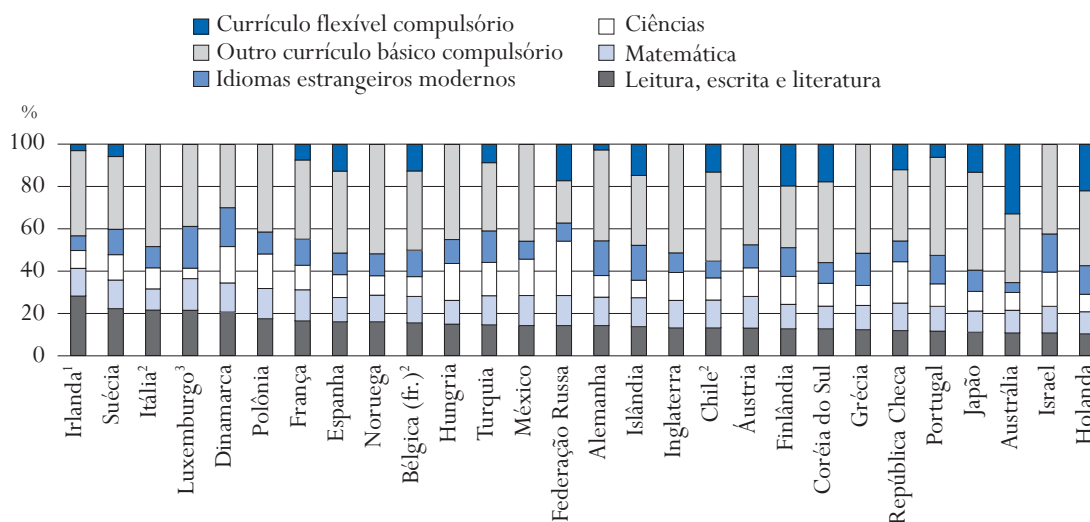
Com relação à porcentagem de disciplinas que constituem o currículo, a variação entre os países é menor para o grupo etário de 12 a 14 anos do que para o grupo de 9 a 11 anos. Mais uma vez, a maior variação envolve leitura e escrita: de 10% – na Holanda – a 28% – na Irlanda (leitura e escrita incluem inglês e irlandês).

Há variações substanciais também na proporção de tempo de instrução compulsória alocada a disciplinas específicas para estudantes entre 9 e 11 anos de idade em comparação com estudantes na faixa etária de 12 a 14 anos. Na média dos países da OCDE, para estudantes entre 12 e 14 anos de idade, o tempo de instrução compulsória alocado em escrita e literatura é 33% menor do que para estudantes na faixa etária de 9 a 11 anos. Inversamente, o tempo dedicado a estudos sociais e idiomas estrangeiros modernos é 33% maior do que no caso dos estudantes entre 9 e 11 anos de idade.

Em alguns países essas diferenças são maiores do que em outros. A proporção de tempo de instrução compulsória alocado a leitura, escrita e literatura para estudantes entre 12 e 14 anos de idade representa menos de 50% do tempo reservado para o grupo etário de 9 a 11 anos na Grécia, na Holanda, na Inglaterra, no México e na República Checa. Por outro lado, na Irlanda e nos países parceiros Chile e Israel, a diferença entre essas proporções é inferior a 5%. Fica evidente que os países têm critérios distintos quanto à ênfase associada a disciplinas específicas, assim como ao momento em que tais disciplinas devem ser oferecidas.

Gráfico D1.3b. Tempo de instrução por disciplina como porcentagem do tempo total de instrução compulsório para estudantes entre 12 e 14 anos de idade (2004)

Porcentagem de tempo de instrução planejado dedicado a diversas áreas disciplinares dentro do currículo compulsório total



1. Para estudantes entre 13 e 14 anos de idade, a disciplina artes está incluída no currículo não-compulsório.

2. Incluí apenas estudantes entre 12 e 13 anos de idade.

3. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em “Leitura, escrita e literatura”.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de instrução planejadas dedicadas a leitura, escrita e literatura.

Fonte: OECD. Tabela D1.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Na média dos países da OCDE, a parcela não-obrigatória do currículo abrange entre 3% e 4% do tempo total de instrução planejado para estudantes nos grupos etários de 9 a 11 anos e de 12 a 14 anos. No entanto, entre países parceiros, em Israel o currículo não-obrigatório representa aproximadamente um terço do tempo de instrução compulsório para estudantes entre 9 e 11 anos de idade. Mesmo assim, algumas vezes é possível oferecer um período considerável de horas adicionais de instrução não-compulsória. Na maioria dos países, para estudantes entre 9 e 11 anos de idade, todo o tempo de instrução planejado é compulsório, mas a proporção de tempo adicional não-compulsório chega a 20% na Polônia e na Turquia, a 15% na Hungria e a 32% no país parceiro Israel. Austrália, Bélgica (comunidade francesa), Finlândia, França, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Itália, Polônia, Portugal e Turquia oferecem tempo de instrução não-compulsória aos estudantes entre 12 e 14 anos de idade em proporções que variam de 2% – na Finlândia e em Portugal – a 28% – na Hungria (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Em média, 4% do tempo de instrução compulsório estão incluídos na parte flexível do currículo nas séries em que estuda a maior parte dos alunos entre 9 e 11 anos de idade; no grupo etário de 12 a 14 anos, essa proporção é de 8%.

Na maioria dos países da OCDE, o número de horas de instrução compulsório é determinado. Na parte compulsória do currículo, os estudantes dispõem de diferentes níveis de liberdade para escolher as disciplinas que desejam aprender. No entanto, no grupo etário de 9 a 11 anos, a Austrália

opera com flexibilidade 58% do currículo obrigatório; na Bélgica (comunidade francesa), essa proporção chega a 81%. Para estudantes entre 12 e 14 anos de idade, a Austrália mais uma vez registra o maior grau de flexibilidade no currículo obrigatório (33%), embora essa proporção chegue a mais de 10% em muitos países: Bélgica (comunidade francesa), Coréia do Sul, Espanha, Finlândia, Holanda, Islândia, Japão e República Checa, assim como os países parceiros Chile e Federação Russa (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Definições e metodologias

Os dados sobre tempo de instrução foram extraídos do Levantamento sobre Professores e Currículo, realizado pelo INES-OCDE em 2005, e referem-se ao ano letivo 2003-2004.

O tempo de instrução de estudantes na faixa etária entre 7 e 15 anos refere-se ao número formal de aulas de 60 minutos por ano letivo organizado pela escola para atividades instrucionais para estudantes, no ano letivo 2003-2004 adotado como referência. Para países que não dispõem de políticas formais relativas ao tempo de instrução, o número de horas foi estimado a partir de dados da pesquisa. Foram excluídas as horas perdidas devido ao fechamento das escolas para festividades ou celebrações, tais como feriados nacionais. O tempo de instrução planejado não inclui o tempo não-compulsório fora do período letivo, lição de casa, tutoria individual, ou estudo particular antes ou depois do horário escolar.

- O currículo compulsório refere-se ao número de horas de instrução e à alocação dessas horas que praticamente todas as escolas públicas devem fornecer, e que praticamente todos os estudantes devem freqüentar. A medida do tempo dedicado a áreas de estudo específicas (disciplinas) focaliza o conteúdo básico comum mínimo, e não o tempo gasto nas áreas de estudo, uma vez que as fontes de dados (documentos de políticas) não permitem medidas mais precisas. O currículo compulsório total inclui não só o currículo compulsório básico, mas também o currículo compulsório flexível.
- A parte não-compulsória do currículo refere-se ao tempo médio de instrução ao qual os estudantes têm direito além das horas de instrução compulsória. Essas disciplinas freqüentemente variam de uma escola para outra, ou de uma região para outra, e podem ser apresentadas na forma de disciplinas “não-obrigatórias eletivas”.
- O tempo de instrução planejado refere-se ao número anual de horas durante as quais os estudantes recebem instrução nas partes do currículo identificadas como compulsórias e não-compulsórias.

Para os estudantes de 15 anos de idade apresentados na Tabela D1.1, o tempo de instrução típico refere-se ao programa no qual está matriculada a maioria dos estudantes de 15 anos de idade. Esse programa pode fazer parte do ensino fundamental 2 ou do ensino médio, e, na maioria dos países, refere-se a um programa geral. Quando o sistema encaminha os estudantes desta faixa etária para diferentes tipos de programas, é necessário estimar o tempo de instrução médio para os programas habituais mais importantes, ponderados pela proporção de estudantes na série em que se concentra a maioria dos estudantes de 15 anos de idade. Quando programas profissionais também são incluídos no tempo de instrução típico, os cálculos incluem apenas a parte do programa baseada na escola.

O tempo de instrução para programas menos exigentes refere-se a programas estipulados para estudantes com menor probabilidade de prosseguir em seus estudos após a conclusão da educação obrigatória ou após a conclusão do ensino fundamental. Em determinado país, esses programas podem existir ou não, dependendo de suas políticas de orientação e de seleção. Em muitos países, o número de horas de instrução oferecidas aos estudantes é praticamente o mesmo em todos os programas, ou na maioria deles, porém existe flexibilidade na escolha das áreas de estudo ou das disciplinas. Frequentemente, no caso de programas longos e substancialmente diferentes, essas escolhas devem ser feitas com bastante antecedência.

Outras referências

Notas específicas sobre definições e metodologias com relação a este indicador para cada país são apresentadas no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2006. Adicionalmente, uma análise mais abrangente com relação à tomada de decisões foi publicada no Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c). Informações sobre o levantamento subjacente com relação a tomadas de decisão está disponível em *Education at a Glance 2004*, Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2004), sob o título “Indicator D6 Locus of decision making at lower secondary levels” (Local de tomada de decisão no ensino fundamental 1, Indicador D6). Os dados completos sobre tomadas de decisão estão disponíveis sob o título “Underlying data on decision making for indicator D6” (Dados subjacentes relativos a tomadas de decisão para o Indicador D6).

Tabela D1.1

Tempo de ensino compulsório e planejado em instituições públicas (2004)

Número médio de horas anuais do tempo total de ensino compulsório e não-compulsório no currículo para indivíduos de 7 a 8 anos, de 9 a 11 anos, de 12 a 14 anos e de 15 anos de idade

	Faixa etária em que mais de 90% da população está matriculada	Número médio de horas anuais do tempo total de ensino compulsório					Número médio de horas anuais do tempo total de ensino compulsório e não-compulsório					
		7-8 anos de idade	9-11 anos de idade	12-14 anos de idade	15 anos de idade (programa típico)	15 anos de idade (programa mínimo exigido)	7-8 anos de idade	9-11 anos de idade	12-14 anos de idade	15 anos de idade (programa típico)	15 anos de idade (programa mínimo exigido)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	6 - 17	631	788	875	892	m	631	788	875	892	m
	Austrália	5 - 16	981	982	966	964	949	981	982	1 010	1 020	1 005
	Áustria	5 - 16	709	788	938	1033	987	755	835	985	1 080	1 033
	Bélgica (Fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	832	832	1 000	1 000	443
	Bélgica (Fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	1 020	m	840	840	1 020	1 020	m
	Coréia do Sul	6 - 17	612	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
	Dinamarca	4 - 16	641	743	870	840	840	641	743	870	840	840
	Escócia	4 - 15	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	6 - 17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	3 - 16	792	792	956	978	978	792	792	956	978	978
	Estados Unidos	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	6 - 18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	França	3 - 17	883	871	961	1 042	a	883	871	1 055	1 148	a
	Grécia	6 - 16	864	928	998	1 089	926	864	928	998	1 307	1 144
	Holanda	5 - 16	940	1 000	1 067	m	a	940	1 000	1 067	m	a
	Hungria	4 - 16	555	624	740	763	763	611	718	950	1 106	1 106
	Inglaterra	4 - 15	878	894	905	760	a	888	894	938	950	a
	Irlanda	5 - 16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Islândia	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
	Itália	3 - 15	941	990	963	908	a	990	990	963	908	a
	Japão	4 - 17	712	776	871	m	a	712	776	871	m	a
	Luxemburgo	5 - 15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
	México	6 - 12	800	800	1 167	1 058	a	800	800	1 167	1 124	a
	Noruega	6 - 17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
	Nova Zelândia	4 - 15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950
	Polónia	6 - 17	564	658	786	827	a	677	752	852	884	a
Portugal	5 - 14	880	874	937	938	1 233	880	892	954	938	1 233	
República Checa	5 - 17	658	770	897	965	394	658	770	897	965	394	
Suécia	6 - 18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suíça	6 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	8 - 13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a	
<i>Média OCDE</i>		<i>758</i>	<i>808</i>	<i>894</i>	<i>910</i>	<i>865</i>	<i>785</i>	<i>831</i>	<i>928</i>	<i>962</i>	<i>911</i>	
<i>Média UE19</i>		<i>769</i>	<i>819</i>	<i>890</i>	<i>894</i>	<i>854</i>	<i>786</i>	<i>834</i>	<i>928</i>	<i>959</i>	<i>896</i>	
País parceiro	Israel	5 - 17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. O grupo de 12 a 14 anos de idade cobre apenas estudantes de 12 a 13 anos.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Tabela D1.2a

Tempo de ensino por disciplina como porcentagem do tempo total de ensino compulsório para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2004)

Porcentagem de tempo de ensino planejado dedicado a diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total

	Currículo compulsório básico												Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório	
	Leitura, escrita e literatura	Matemática	Ciências	Estudos sociais	Idiomas estrangeiros modernos	Tecnologia	Artes	Educação física	Religião	Habilidades práticas e profissionais	Outras	TOTAL do currículo básico compulsório				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				(13)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	21	18	7	5	9	1	15	11	7	n	3	97	3	100	n
	Austrália ¹	13	9	2	3	1	2	4	5	1	n	1	42	58	100	n
	Áustria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
	Bélgica (Fl.) ¹	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	n	19	81	100	n
	Coréia do Sul	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
	Dinamarca	26	16	8	4	7	n	22	11	4	n	3	100	n	100	n
	Escócia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
	França	30	19	5	10	9	3	9	14	n	n	n	100	n	100	n
	Grécia	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
	Holanda ⁵	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
	Hungria	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15
	Inglaterra	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n
	Irlanda	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
	Islândia	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	3	89	11	100	n
	Itália ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100
Japão	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	91	9	100	m	
Luxemburgo ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n	
México	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n	
Noruega	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n	
Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Polônia ⁶	21	16	12	5	11	5	5	12	8	n	4	100	n	100	20	
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	12	6	9	n	n	17	97	3	100	3	
República Checa ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n	
Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20	
<i>Média OCDE¹</i>	<i>24</i>	<i>16</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>96</i>	<i>4</i>	<i>100</i>	<i>3</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>9</i>	<i>7</i>	<i>9</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>97</i>	<i>3</i>	<i>100</i>	<i>3</i>	
Países parceiros	Chile ⁶	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m
	Federação Russa ⁶	26	16	6	10	10	6	6	6	n	n	n	87	13	100	m
	Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32

1. Austrália, Bélgica (Fl.) e Bélgica (Fr.) não estão incluídas nas médias.

2. Para indivíduos de 9 a 10 anos de idade, ciências sociais estão incluídas em ciências.

3. Para indivíduos de 9 e 10 anos de idade, o currículo é amplamente flexível; para 11 anos é aproximadamente igual ao de 12 e 13 anos de idade.

4. Para Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, é incluído em "Leitura, escrita e literatura" além da língua materna.

5. Inclui apenas indivíduos de 9 e 11 anos de idade.

6. Inclui apenas indivíduos de 10 a 11 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

Tabela D1.2b

Tempo de ensino por disciplina como porcentagem do tempo total de ensino compulsório para indivíduos de 12 a 14 anos de idade (2004)

Porcentagem de tempo de ensino planejado dedicado a diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total

	Currículo compulsório básico											Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório		
	Leitura, escrita e literatura	Matemática	Ciências	Estudos sociais	Idiomas estrangeiros modernos	Tecnologia	Artes	Educação física	Religião	Habilidades práticas e profissionais	Outras				TOTAL do currículo básico compulsório	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)				(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	14	14	10	12	16	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
	Austrália	11	11	8	8	5	7	7	8	1	n	3	67	33	100	5
	Áustria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m
	Bélgica (Fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
	Coréia do Sul	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
	Dinamarca	21	14	17	7	18	n	9	7	3	n	3	100	n	100	n
	Escócia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2
	França	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
	Grécia	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n
	Holanda	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n
	Hungria	15	11	17	11	11	3	10	8	n	4	9	100	n	100	28
	Inglaterra	13	13	13	13	9	12	9	8	5	n	3	100	n	100	4
	Irlanda ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7
	Islândia	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
	Itália ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Japão	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m	
Luxemburgo ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n	
México	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n	
Noruega	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n	
Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Polônia	18	14	16	9	10	5	4	11	7	n	6	100	n	100	8	
Portugal	12	12	11	16	13	4	7	9	n	n	11	94	6	100	2	
República Checa	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n	
Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12	
Média OCDE	16	13	12	12	12	3	8	8	3	2	5	92	8	100	4	
Média UE19	16	13	12	12	13	4	8	8	4	1	4	94	6	100	4	
Países parceiros	Chile ¹	13	13	11	11	8	5	11	5	a	5	87	13	100	m	
	Federação Russa	14	14	26	9	9	3	3	6	n	n	83	17	100	m	
	Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m

1. Inclui apenas indivíduos de 12 a 13 anos de idade.

2. Para indivíduos de 13 a 14 anos de idade, artes estão incluídas no currículo não-compulsório.

3. Para Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, é incluído em “Leitura, escrita e literatura” além da língua materna.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/076822220227>

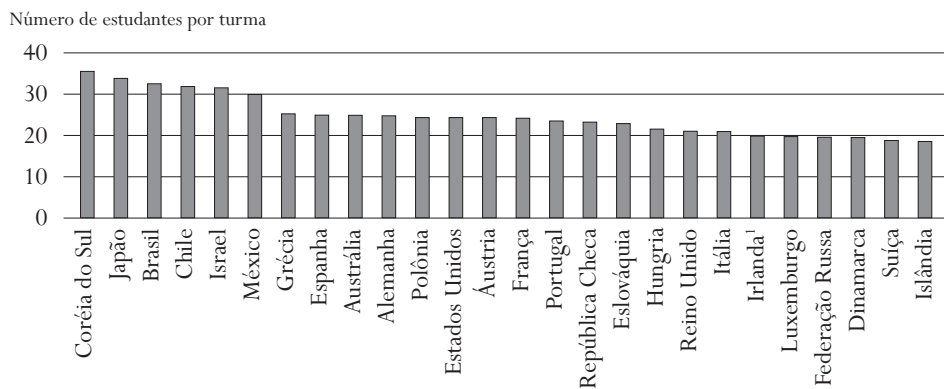
TAMANHO DE TURMA E RAZÃO ESTUDANTES/EQUIPE DOCENTE

Este indicador analisa o número de estudantes por sala de aula no ensino fundamental, a razão estudantes/equipe docente em todos os níveis de educação e a decomposição de tamanho de turma e razão estudantes/equipe docente entre instituições públicas e privadas. O indicador ilustra um aspecto bastante discutido da educação que os estudantes recebem, e é um dos fatores determinantes do tamanho da força de trabalho docente dentro dos países, ao lado de tempo total de instrução dos estudantes (ver Indicador D1), tempo médio de trabalho dos professores (ver Indicador D4) e a divisão do tempo de trabalho dos professores entre ensino e outras tarefas.

Resultados básicos

Gráfico D2.1. Tamanho médio de turma no ensino fundamental 2 (2004)

O tamanho médio da turma no ensino fundamental 2 é de 24 estudantes, porém varia de 30 ou mais – na Coreia do Sul, no Japão, no México e nos países parceiros Brasil, Chile e Israel – a 20 ou menos – na Dinamarca, na Islândia, em Luxemburgo e na Suíça, e no país parceiro Federação Russa.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio de turma no ensino fundamental 2.

Fonte: OECD. Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Outros destaques deste indicador

- No ensino fundamental 1, o tamanho médio da turma é 21 estudantes, mas entre os países esse número varia de 34 estudantes por turma – na Coreia do Sul – a 50% desse tamanho, ou até menos – na Islândia, em Luxemburgo, em Portugal e no país parceiro Federação Russa.
- Em média, entre os níveis 1 e 2 do ensino fundamental, o número de estudantes por sala de aula aumenta em três estudantes, porém as razões estudantes/equipe docente tendem a diminuir nos níveis mais altos de educação, devido a maior tempo anual de ensino, embora este padrão não seja uniforme entre os países.
- Na média dos países da OCDE, a disponibilidade de recursos humanos docentes em relação ao número de estudantes no ensino fundamental 2 e no ensino médio é mais favorável nas instituições privadas do que nas públicas. Esse fato é mais marcante no México, onde, no ensino fundamental 2 e no ensino médio, as instituições públicas têm cerca de 13 alunos por professor a mais do que a rede privada. Consistentemente, no ensino fundamental 1, as instituições públicas têm um estudante a mais por turma do que a rede privada.

INDICADOR D2

Contexto de políticas

Tamanho das turmas, qualidade da educação e sistemas educacionais

O tamanho das turmas constitui tema de intensos debates e um aspecto importante de políticas educacionais em muitos países da OCDE. Frequentemente, considera-se que turmas menores permitem que os estudantes recebam maior atenção individual de seus professores e reduzem o tempo que os professores gastam com interrupções na sala de aula. Turmas menores também podem influenciar os pais na opção pela escola de seus filhos. Nesse aspecto, o tamanho das turmas é considerado uma forma de avaliar a qualidade do sistema escolar. Nos países cujos sistemas educacionais enfatizam a importância da escolha da escola, o tamanho da turma pode ser um fator relevante na determinação do movimento de estudantes entre os setores e entre as escolas.

Mesmo assim, as evidências de pesquisas com relação aos efeitos do tamanho das turmas sobre realizações escolares não são conclusivas. Em uma área de pesquisa polêmica que registrou poucos resultados consistentes, há algumas evidências de que turmas menores podem exercer impacto sobre grupos específicos de estudantes – por exemplo, aqueles menos favorecidos.

São muitos os fatores que influenciam a interação entre professores e estudantes, e o tamanho da turma é apenas um deles. Pesam também o número de turmas ou de estudantes sob a responsabilidade do professor, a disciplina lecionada, a distribuição do tempo do professor entre ensino e outras tarefas, o agrupamento de estudantes na turma e as práticas utilizadas pela equipe docente.

Outro motivo para a falta de clareza quanto ao impacto do tamanho da turma talvez seja a reduzida variação no tamanho das turmas, o que dificulta a avaliação dos efeitos reais desta variável sobre o desempenho dos estudantes. Além disso, as políticas que agrupam estudantes com pior desempenho em turmas menores, visando dedicar-lhes maior atenção, podem compensar os ganhos maiores em desempenho gerados por turmas menores não submetidas a tais efeitos. Por fim, uma vez que a relação entre tamanho da turma e desempenho dos estudantes frequentemente não é linear, torna-se mais difícil estimar esses efeitos.

Deve-se levar em conta também que a predominância dos custos dos professores nos gastos educacionais significa que a redução do tamanho das turmas leva a aumentos acentuados nos custos da educação. Portanto, os custos associados às grandes reduções no tamanho das turmas, que seriam necessárias para permitir a identificação de um impacto positivo sobre o desempenho dos estudantes, talvez sejam proibitivos para muitos países.

A razão estudantes/equipe docente é obtida pela divisão do número de estudantes em período integral equivalente em determinado nível de educação pelo número de professores em período integral equivalente nesse nível, e em tipos de instituições semelhantes. Entretanto, essa razão não considera o tempo de ensino comparado à extensão do dia de trabalho de um professor nem o tempo que os professores passam lecionando, e, portanto, não pode ser interpretada em termos de tamanho de turma. O número de estudantes por sala de aula resume diferentes fatores, porém a distinção entre esses fatores permitiria uma compreensão das diferenças entre os países, em termos de qualidade do sistema educacional (Quadro D2.1).

A razão estudantes/equipe docente também é um importante indicador dos recursos dedicados à educação. É possível que uma razão estudantes/equipe docente mais baixa precise ser ponderada em relação a salários mais altos para professores, maior desenvolvimento profissional e capacitação de

professores, maior investimento em tecnologia de ensino, ou utilização mais difundida de professores assistentes e outros paraprofissionais, cujos salários, com frequência, são consideravelmente mais baixos do que os salários de professores qualificados. Além disso, à medida que um maior número de crianças com necessidades especiais de educação é integrado a turmas normais, a maior utilização de pessoal especializado e de serviços de apoio pode limitar os recursos disponíveis para a redução da razão estudantes/equipe docente.

O número de equipes docentes e não-docentes empregadas na educação por mil estudantes é um indicador da proporção de recursos humanos de um país dedicados à educação da população. O número de pessoas empregadas como equipe docente ou como equipe de apoio educacional e o nível de remuneração da equipe docente (ver Indicador D3) são dois fatores importantes que afetam os recursos financeiros que os países empenham na educação.

Quadro D2.1. Relação entre tamanho de turma e razão estudantes/equipe docente

O número de estudantes por turma resulta de diversos elementos diferentes: razão estudantes/equipe docente; número de turmas ou estudantes pelos quais um professor é responsável; tempo de instrução de estudantes comparado ao período de trabalho de professores; proporção de tempo que os professores gastam com ensino; agrupamento de estudantes dentro das turmas; e equipe docente.

Por exemplo, em uma escola com 48 estudantes em período integral e oito professores em período integral, a razão estudantes/equipe docente é igual a seis. Se o período de trabalho de professores é estimado em 35 horas semanais, incluindo 10 horas de ensino, e se o tempo de instrução para cada estudante é de 40 horas semanais, qualquer que seja o agrupamento de estudantes nesta escola, o tamanho médio de turma pode ser estimado da seguinte forma:

Tamanho estimado de turma = 6 estudantes por professor* (40 horas de instrução por estudante / 10 horas de ensino por professor) = 24 estudantes.

Comparado a esse valor estimado, o tamanho de turma apresentado na Tabela D2.1 é definido como a divisão do número de estudantes que frequentam um curso de estudo comum com base no número mais alto de cursos comuns (geralmente estudos compulsórios) e exclui o ensino em subgrupos. Desse modo, o tamanho estimado de turma estará próximo ao tamanho médio de turma apresentado na Tabela D2.1 em que o ensino em subgrupos é menos frequente (caso do ensino fundamental).

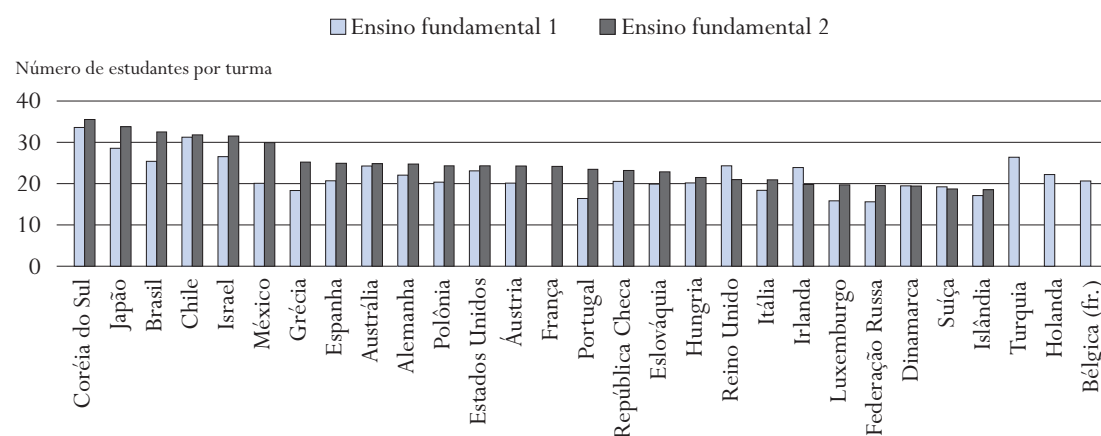
Devido a essas definições, razões estudantes/professor semelhantes entre países podem levar a tamanhos de turmas diferentes. Por exemplo, no ensino fundamental 1, embora Hungria e República Checa apresentem razões estudantes/equipe docente diferentes (10,7 e 17,9 – ver Tabela D2.2), o tamanho de turma é semelhante nos dois países (20,2 na Hungria e 20,6 na República Checa) (ver Tabela D2.1). A explicação para este fato reside na maior proporção do tempo de ensino: na República Checa, os professores passam 47,5% de seu tempo de trabalho ensinando, enquanto na Hungria passam 41,7% (ver Indicador D4).

Evidências e explicações

Tamanho médio das turmas no ensino fundamental

No ensino fundamental 1, o tamanho médio das turmas nos países da OCDE é de 21 estudantes por sala de aula, mas varia amplamente entre os países: de 34 estudantes por sala de aula no fundamental 1 – na Coreia do Sul – a menos de 20 por sala de aula – na Dinamarca, na Eslováquia, na Grécia, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, em Portugal, na Suíça e no país parceiro Federação Russa. No ensino fundamental 2, o tamanho médio das turmas nos países da OCDE é de 24 estudantes por sala de aula e varia de 35 estudantes por sala de aula – na Coreia do Sul – a menos de 20 por sala de aula – na Dinamarca, na Irlanda (apenas instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e no país parceiro Federação Russa (Tabela D2.1).

Gráfico D2.2. Tamanho médio de turma em instituições educacionais, por nível de educação (2004)



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio de turma no ensino fundamental 2.

Fonte: OECD. Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Entre os níveis fundamental 1 e fundamental 2, o número de estudantes por turma tende a aumentar, em média, em cerca de três estudantes. Na Áustria, na Espanha, na Grécia, no Japão, no México, em Portugal e nos países parceiros Brasil e Israel, o aumento médio no tamanho das turmas é de mais de quatro estudantes, enquanto Dinamarca, Reino Unido e Suíça apresentam uma pequena redução no número de estudantes por sala de aula entre esses dois níveis (Gráfico D2.2). O indicador sobre tamanho das turmas limita-se ao ensino fundamental, uma vez que é difícil definir e comparar tamanhos de turmas para os níveis mais altos de educação, nos quais, dependendo da disciplina, os estudantes muitas vezes freqüentam diversas turmas diferentes.

Razão estudantes/equipe docente

No ensino fundamental 1, a razão estudantes/equipe docente, expressa em equivalente de período integral, varia de mais de 26 estudantes por professor – na Coreia do Sul, no México, na Turquia e no país parceiro Chile – a menos de 11 – na Hungria e na Itália. No ensino fundamental 1, a média entre os países da OCDE é de 17 estudantes por professor (Gráfico D2.4).

Entre os países, há uma variação semelhante na razão estudantes/equipe docente no ensino fundamental 2 e no ensino médio: de cerca de 30 estudantes por professor em período integral equivalente – no México – a menos de 11 por professor – na Áustria, na Bélgica, na Espanha, na Grécia, em Luxemburgo, na Noruega, em Portugal e no país parceiro Federação Russa. Na média entre os países, a razão estudantes/equipe docente no ensino fundamental 2 e no ensino médio fica em torno de 13 – próximo das razões de Austrália (12), Eslováquia (14), Finlândia (13), França (12), Irlanda (14), Japão (14), Reino Unido (14), República Checa (13), Suécia (13) e o país parceiro Israel (13) (Tabela D2.2).

À medida que aumenta o nível de educação, o número de estudantes em período integral equivalente por professor em período integral equivalente diminui, como indica a diferença entre as razões médias estudantes/equipe docente do ensino fundamental e do ensino médio. Com exceção de Estados Unidos, Hungria, Itália, México, Suécia e o país parceiro Chile, a razão estudantes/equipe docente em todos os demais países da OCDE, inclusive nos países parceiros, diminui entre o nível do ensino fundamental 1 e os níveis de ensino fundamental 2 e médio, apesar da tendência de aumento no tamanho das turmas.

A redução na razão estudantes/equipe docente desde o ensino fundamental 1 até o ensino fundamental 2 e o ensino médio reflete diferenças no tempo anual de instrução, que tende a aumentar com o nível de educação. Também pode resultar de atrasos na comparação entre corpo docente e mudanças demográficas, ou de diferenças em horas de ensino para professores em diferentes níveis de educação, assim como do fato de que professores do ensino fundamental 2 e do ensino médio são especializados em determinadas disciplinas, ao passo que no ensino fundamental 1 freqüentemente há um único professor para as diversas disciplinas. A tendência geral é consistente entre os países, porém, sob a perspectiva educacional, não fica evidente o motivo pelo qual uma razão estudantes/equipe docente menor deveria ser mais desejável nos níveis mais altos de educação (Tabela D2.2).

As razões estudantes/equipe docente na educação infantil são apresentadas na Tabela D2.2. Para esse nível de educação, estão incluídas também informações sobre a relação entre estudantes e equipe de contato (professores e professores auxiliares). Alguns países utilizam amplamente professores auxiliares no nível da educação infantil. Oito países da OCDE relataram razões estudantes/equipe de contato mais baixas do que razões estudantes/equipe docente (coluna 1 da Tabela D2.2). No caso de países como Japão, Reino Unido e Suécia, essa diferença não é substancial. No entanto, Alemanha e Irlanda utilizam professores auxiliares em números significativos. A utilização dessas equipes significa que, nesses dois países, a razão estudantes/equipe de contato é mais de 25% mais baixa do que a razão estudantes/equipe docente.

No nível do ensino superior, a razão estudantes/equipe docente varia de cerca de 28 estudantes por professor – na Grécia – a no máximo 11 por professor – na Eslováquia, na Islândia, no Japão e na Suécia (Tabela D2.2). Entretanto, essas comparações em relação ao ensino superior devem ser feitas com cautela, pois ainda é difícil calcular o número de estudantes e professores em período integral equivalente em uma base comparável nesse nível de educação.

Dos 15 países da OCDE e seus parceiros, nos 11 para os quais há dados comparáveis a razão estudantes/equipe docente é menor em programas de ensino superior tipo B do que nos programas de ensino superior tipo A e de pesquisa avançada (Tabela D2.2). Alemanha, Hungria, Irlanda e Turquia são os únicos países com razões mais altas para programas de ensino superior tipo B.

Recursos docentes em instituições públicas e privadas

A Tabela D2.3 focaliza os níveis de ensino fundamental 2 e médio e ilustra o provimento comparativo de recursos docentes entre instituições públicas e privadas, por meio da análise da razão estudantes/equipe docente entre os dois tipos de provedores. Há inúmeros motivos que levam os países a dispor de setores escolares públicos e privados. Em muitos países, a lógica dessa divisão é a possibilidade de opção por escolas – ou seja, a ampliação das opções disponíveis para os estudantes e suas famílias no processo de escolarização. Levando em conta a importância do tamanho das turmas em discussões sobre escolarização em muitos países, as diferenças nesse indicador entre escolas e instituições públicas e privadas podem ser um indutor de diferenças nas matrículas entre esses setores.

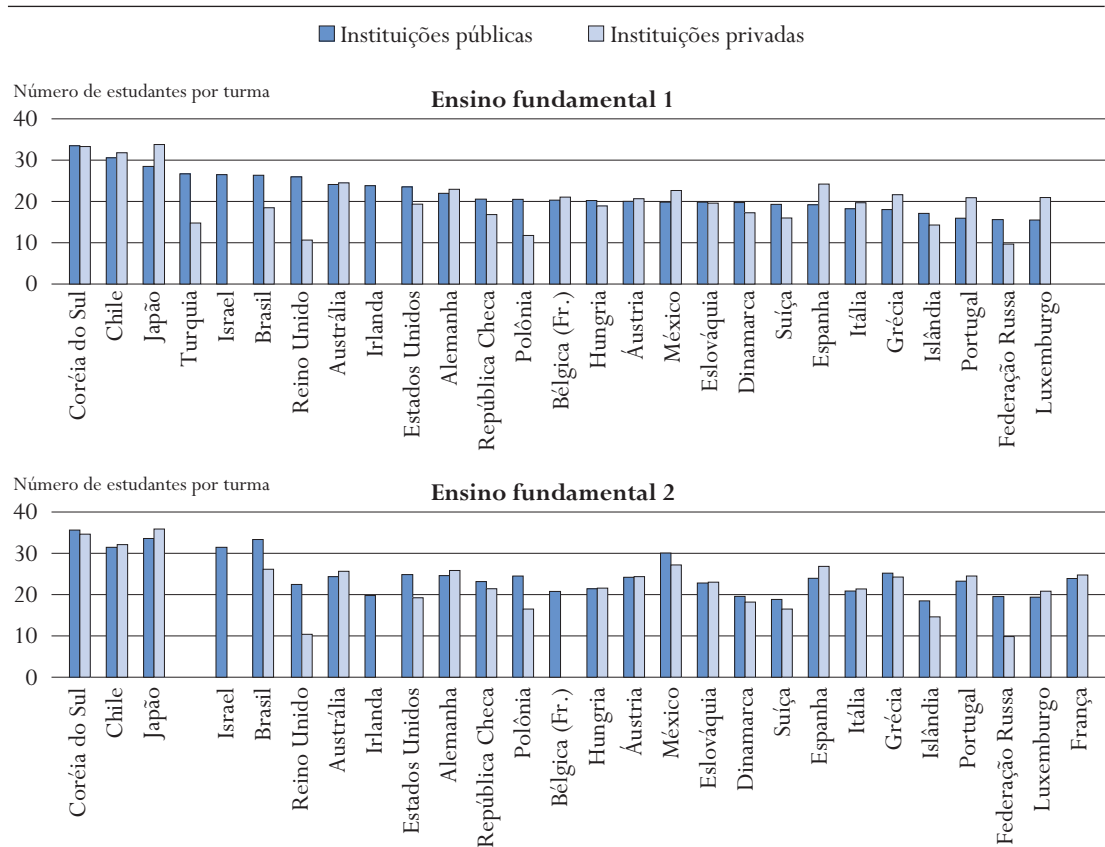
Na média dos países da OCDE e nos países parceiros para os quais há dados disponíveis, as razões estudantes/equipe docente são mais favoráveis em instituições privadas, tanto no ensino fundamental 2 quanto no ensino médio, com pouco mais de um estudante a mais por professor nas instituições públicas do que nas instituições privadas. Os exemplos mais marcantes dessa situação são México e Reino Unido: nesses países, no ensino fundamental 2, há pelo menos 12 estudantes por professor a mais em instituições públicas do que em instituições privadas. No México, essa diferença é igualmente acentuada no ensino médio.

No entanto, alguns países registram o padrão inverso em favor dos estudantes em instituições públicas. O caso mais marcante é a Espanha, onde, no ensino fundamental 2, há cerca de 17 estudantes por professor nas instituições privadas, em comparação com apenas 12 nas instituições públicas.

Embora as razões estudantes/equipe docente forneçam uma medida dos recursos docentes disponíveis, o tamanho médio da turma é uma medida mais relacionada à qualidade. Na média dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a diferença no tamanho médio das turmas entre instituições públicas e privadas, no ensino fundamental, não passa de um estudante por turma (Gráfico D2.3 e Tabela D2.1). No entanto, essa tendência encobre variações acentuadas entre os países. No ensino fundamental 1, por exemplo, Estados Unidos, Polônia, Reino Unido, República Checa, Turquia e os países parceiros Brasil e Federação Russa apresentam tamanhos médios de turma nas instituições públicas visivelmente mais altos – quatro estudantes ou mais por turma –, embora, com exceção de Brasil e Estados Unidos, nesses países o setor privado seja pequeno (no máximo 5% dos estudantes no nível fundamental 1). Por outro lado, o tamanho das turmas em instituições privadas supera o das instituições públicas na mesma proporção na Espanha, no Japão, em Luxemburgo e em Portugal.

É interessante observar que nos países da OCDE nos quais é marcante a presença do setor privado (ver Tabela C2.4), em média, as diferenças no tamanho das turmas entre instituições públicas e privadas são apenas marginais. Nesses países – Austrália, Bélgica (comunidade francesa), Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Luxemburgo e o país parceiro Chile –, as instituições privadas têm apenas 1,5 estudante a menos do que as instituições públicas. Isto indica que nos países nos quais uma parcela substancial de estudantes e famílias optou por instituições privadas de educação, o tamanho da turma não foi, em média, um fator determinante para essas decisões.

A comparação do tamanho das turmas entre instituições públicas e privadas também revela um quadro pouco nítido no ensino fundamental 2, no qual prevalece a educação privada. Em dez países da OCDE e em um país parceiro, embora as diferenças tendam a ser menores do que são

Gráfico D2.3. Tamanho médio de turma em instituições públicas e privadas, por nível de educação (2004)

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de estudantes por turma em instituições públicas de ensino fundamental 1.

Fonte: OECD, Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

no ensino fundamental 1, o tamanho médio das turmas no ensino fundamental 2 é maior nas instituições privadas do que nas instituições públicas.

Definições e metodologias

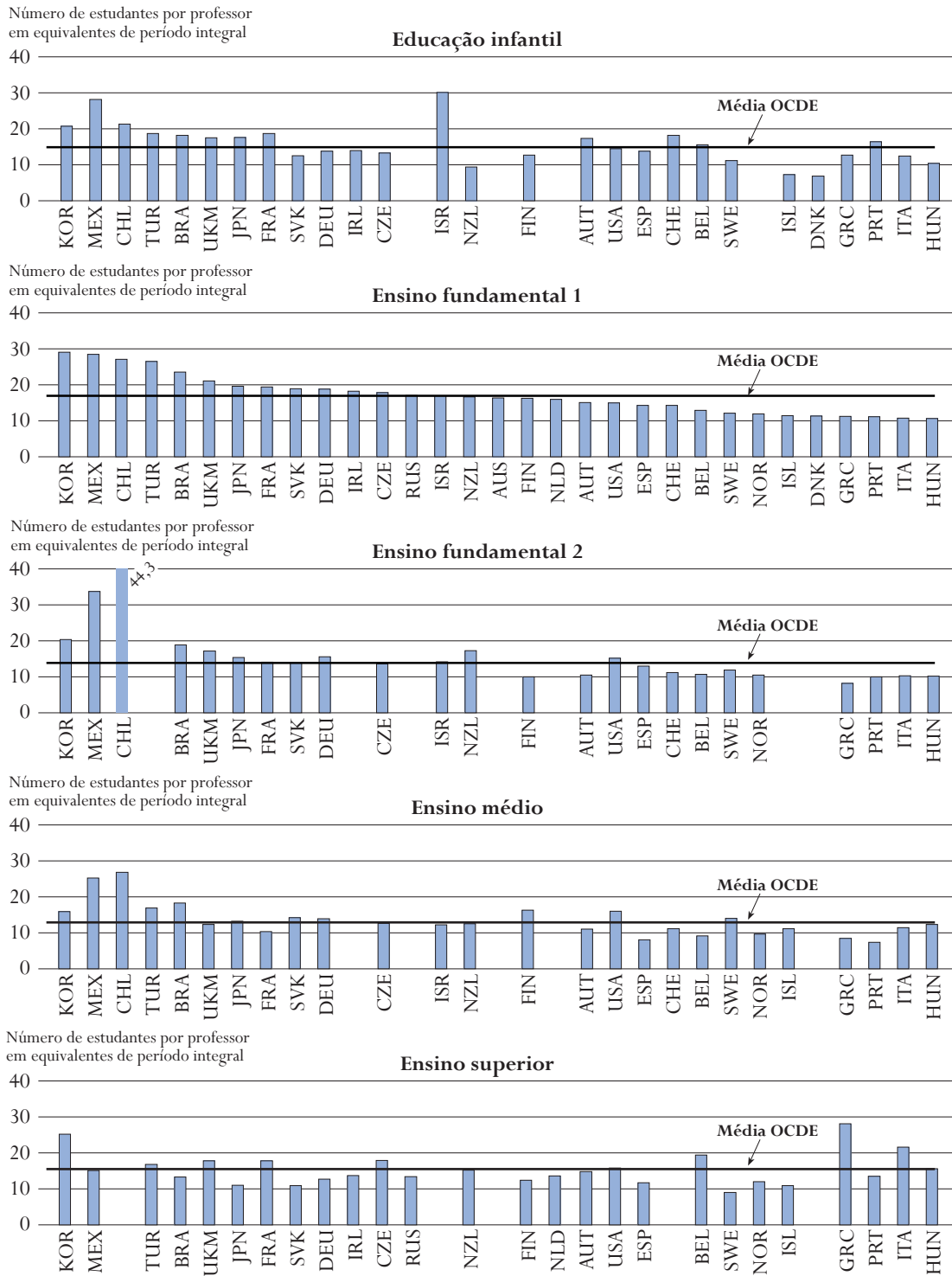
Os dados referem-se ao ano letivo 2003-2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, realizada anualmente pela OCDE.

O tamanho das turmas foi calculado por meio da divisão do número de estudantes matriculados pelo número de turmas. Para garantir comparabilidade entre os países, foram excluídos os programas para estudantes com necessidades especiais. Os dados incluem apenas programas regulares do ensino fundamental, e excluem o ensino a subgrupos fora do ambiente normal de sala de aula.

A razão estudantes/equipe docente foi calculada por meio da divisão do número de estudantes em período integral equivalente, em determinado nível de educação, pelo número de professores em período integral equivalente, nesse mesmo nível e nesse tipo específico de instituição.

A decomposição da razão estudantes/equipe de ensino por tipo de instituição faz a distinção entre estudantes e professores em instituições públicas e em instituições privadas (instituições privadas

Gráfico D2.4. Relação estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais, por nível de educação (2004)



Nota: Ver a lista de códigos e nomes dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor. Os países estão classificados por ordem decrescente do número de estudantes por professor no ensino fundamental 1. Fonte: OECD, Tabela D2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

dependentes e não-dependentes do governo). Em alguns países, a proporção de estudantes em instituições privadas é pequena (ver Tabela C2.4).

Equipe instrucional:

- Equipe docente: refere-se aos profissionais diretamente envolvidos com o ensino aos estudantes. A classificação inclui professores que atuam em sala de aula, professores de educação especial e outros professores que trabalham com uma turma completa de estudantes em sala de aula, com pequenos grupos em sala de pesquisa, ou em situações de aula individual, dentro ou fora de uma sala de aula regular. Equipe docente inclui também chefes de departamento cujas obrigações envolvem algum tempo de ensino, porém exclui equipes não-profissionais que apoiam professores em atividades instrucionais para os estudantes, tais como professores auxiliares e outras equipes paraprofissionais.
- Professores auxiliares e assistentes de ensino/pesquisa: incluem equipes não-profissionais ou estudantes que ajudam professores em atividades instrucionais para estudantes.

Equipe não-instrucional:

- Profissionais de apoio aos estudantes: incluem equipes profissionais que prestam serviços de apoio aos estudantes em relação à sua aprendizagem. Em muitos casos, os membros dessas equipes foram originalmente qualificados como professores, sendo mais tarde transferidos para outras posições profissionais dentro do sistema de educação. Esta categoria também inclui todas as pessoas empregadas nos sistemas educacionais que prestam serviços de apoio aos estudantes nas áreas social e de saúde. Podem ser orientadores, bibliotecários, médicos, dentistas, enfermeiros, psiquiatras e psicólogos, além de outras pessoas com responsabilidades semelhantes.
- Equipe de gerenciamento escolar e de gerenciamento de nível mais alto: inclui profissionais responsáveis pelo gerenciamento e pela administração escolar, e pessoas cujas principais responsabilidades são o controle da qualidade e o gerenciamento de níveis mais altos do sistema educacional. Essa categoria cobre diretores, diretores assistentes, diretores administrativos, diretores administrativos assistentes, superintendentes escolares, superintendentes associados e assistentes, delegados de ensino, além de outras pessoas no nível de gerenciamento com responsabilidades semelhantes.
- Equipe de administração escolar e de administração em nível mais alto: inclui todas as pessoas que trabalham no apoio ao gerenciamento e à administração de escolas e de níveis mais altos do sistema educacional. Essa categoria inclui: recepcionistas, secretários, datilógrafos, equipe de redação, pessoal de contabilidade e de escritório, analistas, programadores, administradores de rede, além de outras pessoas com funções e responsabilidades semelhantes.
- Equipe de manutenção e operações: inclui pessoas que trabalham no apoio de manutenção e de operações das escolas, no transporte de estudantes, na segurança e na alimentação escolar. Essa categoria inclui os seguintes tipos de profissionais: pedreiros, carpinteiros, eletricitistas, equipe de reformas de manutenção, pintores, aplicadores de papel de parede, auxiliares de pedreiro, encanadores e mecânicos de veículos. Inclui também motoristas de ônibus escolar e outros operadores de veículos, trabalhadores da construção, jardineiros e pessoas que cuidam de passeios e calçadas, monitores de ônibus e guardas para travessia de ruas, cozinheiros, zeladores, copeiros, além de outras pessoas com funções semelhantes.

Tabela D2.1

Tamanho médio de turma por tipo de instituição e nível de educação (2004)

Cálculos baseados no número de estudantes e número de turmas

	Ensino fundamental 1					Ensino fundamental 2 (programas gerais)					
	Instituições públicas	Instituições privadas			TOTAL: instituições públicas e privadas	Instituições públicas	Instituições privadas			TOTAL: instituições públicas e privadas	
		Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes			Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	22,0	23,0	23,0	x(3)	22,1	24,7	25,9	25,9	x(8)	24,7
	Austrália	24,2	24,5	24,5	a	24,3	24,4	25,7	25,7	a	24,9
	Áustria	20,1	20,7	x(2)	x(2)	20,1	24,3	24,4	x(7)	x(7)	24,3
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (Fr.)	20,3	21,1	21,1	a	20,6	20,8	m	m	a	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	33,6	33,4	a	33,4	33,6	35,7	34,7	34,7	a	35,5
	Dinamarca	19,8	17,3	17,3	a	19,5	19,6	18,2	18,2	a	19,4
	Eslováquia	19,9	19,6	19,6	n	19,9	22,8	23,1	23,1	n	22,9
	Espanha	19,3	24,3	24,6	22,0	20,7	24,0	26,9	27,4	22,7	24,9
	Estados Unidos	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
	Finlândia	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
	França	m	m	m	m	m	24,0	24,8	25,1	13,0	24,1
	Grécia	18,1	21,7	a	21,7	18,3	25,2	24,3	a	24,3	25,2
	Holanda	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,2	m	m	m	a	m
	Hungria	20,3	18,9	18,9	a	20,2	21,5	21,6	21,6	a	21,5
	Irlanda	23,9	m	a	m	m	19,8	m	a	m	m
	Islândia	17,1	14,3	14,3	n	17,1	18,5	14,6	14,6	n	18,5
	Itália	18,3	19,7	a	19,7	18,4	20,9	21,4	a	21,4	20,9
	Japão	28,5	33,9	a	33,9	28,6	33,7	36,0	a	36,0	33,8
	Luxemburgo	15,6	21,0	20,5	21,0	15,8	19,4	20,8	20,4	21,7	19,7
	México	19,9	22,7	a	22,7	20,1	30,1	27,2	a	27,2	29,9
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia	20,6	11,8	11,3	11,9	20,4	24,6	16,5	26,7	14,6	24,3
	Portugal	16,0	21,0	25,0	19,9	16,4	23,3	24,6	24,6	24,4	23,5
Reino Unido	26,0	10,7	a	10,7	24,3	22,5	10,4	16,9	10,1	21,0	
República Checa	20,6	16,9	16,9	a	20,6	23,2	21,5	21,5	a	23,2	
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suíça	19,3	16,0	14,1	16,3	19,2	18,9	16,6	18,9	16,1	18,7	
Turquia	26,7	14,8	a	14,8	26,4	a	a	a	a	a	
<i>Média OCDE</i>	<i>21,5</i>	<i>20,3</i>	<i>19,3</i>	<i>20,6</i>	<i>21,4</i>	<i>23,8</i>	<i>22,8</i>	<i>23,0</i>	<i>20,9</i>	<i>24,1</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>20,0</i>	<i>19,1</i>	<i>19,8</i>	<i>18,1</i>	<i>20,0</i>	<i>22,5</i>	<i>21,8</i>	<i>22,9</i>	<i>19,0</i>	<i>22,8</i>	
Países parceiros	Brasil	26,4	18,5	a	18,5	25,4	33,4	26,2	a	26,2	32,5
	Chile	30,6	31,9	34,0	23,5	31,2	31,5	32,2	34,1	24,7	31,8
	Federação Russa	15,6	9,7	a	9,7	15,6	19,6	9,9	a	9,9	19,5
	Israel	26,5	a	a	a	26,5	31,5	a	a	a	31,5

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Tabela D2.2
Relação entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2004)
Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

	Educação infantil		Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2 e ensino médio			Pós-ensino médio não superior	Ensino superior			
	Estudantes por equipe de contato (professores e auxiliares de professores)	Estudantes por equipe de ensino		Ensino fundamental 2	Ensino médio	Total para ensino fundamental 2 e ensino médio		Superior tipo B	Superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Total para o ensino superior	
											(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	10,5	13,9	18,8	15,6	13,9	15,1	14,9	13,3	12,6	12,7
	Austrália ¹	m	m	16,4	x(6)	x(6)	12,3	m	m	15,5	m
	Áustria	14,7	17,4	15,1	10,4	11,0	10,7	9,8	6,6	16,1	14,8
	Bélgica	15,6	15,6	12,9	10,6	9,2	9,6	x(5)	x(10)	x(10)	19,4
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	20,8	20,8	29,1	20,4	15,9	17,9	a	x(10)	x(10)	25,2
	Dinamarca	m	6,9	x(4)	11,3	m	m	m	m	m	m
	Eslováquia	12,5	12,5	18,9	13,9	14,2	14,0	9,4	10,2	11,0	10,9
	Espanha	13,9	13,9	14,3	12,9	8,0	10,8	a	7,4	13,3	11,7
	Estados Unidos	11,9	14,5	15,0	15,2	16,0	15,5	21,5	x(10)	x(10)	15,8
	Finlândia	m	12,7	16,3	10,0	16,2	13,1	x(5)	x(5)	12,4	12,4
	França	m	18,8	19,4	14,1	10,3	12,1	m	13,0	19,4	17,8
	Grécia	12,7	12,7	11,3	8,2	8,4	8,3	7,0	23,2	31,7	28,1
	Holanda	m	x(3)	15,9	x(6)	x(6)	15,8	x(6)	x(10)	x(10)	13,6
	Hungria	m	10,5	10,7	10,2	12,3	11,2	12,7	23,5	15,3	15,6
	Irlanda	10,3	14,0	18,3	x(6)	x(6)	14,3	x(6)	14,0	13,5	13,7
	Islândia	7,3	7,3	x(4)	11,4	11,1	11,3	n	x(10)	x(10)	10,9
	Itália	12,5	12,5	10,7	10,3	11,5	11,0	m	5,1	22,5	21,6
	Japão	17,0	17,7	19,6	15,3	13,2	14,1	x(5, 10)	8,5	12,3	11,0
	Luxemburgo ²	m	m	m	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
México	28,3	28,3	28,5	33,7	25,2	30,3	a	13,3	15,2	15,1	
Noruega ²	m	m	11,9	10,5	9,6	10,0	x(5)	x(10)	x(10)	12,0	
Nova Zelândia	9,4	9,4	16,7	17,3	12,5	14,7	11,6	11,7	16,9	15,2	
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	18,5	m	
Portugal	m	16,5	11,1	10,0	7,3	8,4	m	x(10)	x(10)	13,5	
Reino Unido ^{1, 3}	17,4	17,6	21,1	17,1	12,3	14,4	x(5)	x(10)	x(10)	17,8	
República Checa	11,6	13,4	17,9	13,5	12,6	13,1	17,9	17,6	18,0	17,9	
Suécia	10,9	11,2	12,1	11,9	14,0	12,9	23,4	x(10)	x(10)	9,0	
Suíça ²	m	18,2	14,3	11,2	11,1	11,2	m	m	m	m	
Turquia	18,7	18,7	26,5	a	16,9	16,9	a	55,6	13,4	16,8	
Média OCDE	15,2	14,8	16,9	13,7	12,7	13,3	12,8	15,9	16,3	15,5	
Média UE19	13,0	13,8	15,3	12,0	11,5	12,0	13,6	13,4	17,0	15,7	
Países parceiros	Brasil	m	18,3	23,5	18,8	18,3	18,6	a	x(10)	x(10)	13,3
	Chile	m	21,4	27,1	44,3	26,8	33,3	a	m	m	m
	Federação Russa	m	m	17,0	x(6)	x(6)	10,3	x(6)	11,7	14,0	13,4
	Israel	30,2	30,2	16,9	14,1	12,2	13,0	m	m	m	m

1. Inclui apenas programas gerais no ensino médio.

2. Apenas instituições públicas.

3. A relação entre estudantes e equipe de contato refere-se apenas a instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

Tabela D2.3

Relação entre estudantes e equipe de ensino por tipo de instituição (2004)

Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

	Ensino fundamental 2				Ensino médio				Total para ensino fundamental 2 e médio			
	Pública	Privada			Pública	Privada			Pública	Privada		
		Total privada	Dependente do governo	Independente		Total privada	Dependente do governo	Independente		Total privada	Dependente do governo	Independente
Países pertencentes à OCDE												
Alemanha	15,6	15,3	15,3	x(3)	14,0	13,2	13,2	x(7)	15,2	14,5	14,5	x(11)
Austrália ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,4	12,0	12,0	a
Áustria	10,3	12,1	x(2)	x(2)	10,9	12,0	x(6)	x(6)	10,5	12,0	x(10)	x(10)
Bélgica ²	10,2	m	10,9	m	9,3	m	9,1	m	9,6	m	9,7	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	20,4	20,5	20,5	a	15,0	16,7	16,7	a	18,1	17,7	17,7	a
Dinamarca ³	11,2	12,5	12,5	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Eslováquia	14,0	13,1	13,1	n	14,3	12,7	12,7	n	14,1	12,9	12,9	n
Espanha	11,5	17,0	x(2)	x(2)	7,4	10,8	x(6)	x(6)	9,6	14,8	x(10)	x(10)
Estados Unidos	15,8	10,6	a	10,6	16,6	11,6	a	11,6	16,2	11,0	a	11,0
Finlândia ⁴	9,8	14,5	14,5	a	16,8	12,9	12,9	a	13,1	13,2	13,2	a
França	13,8	15,3	15,3	16,7	9,5	12,6	11,1	16,7	11,6	13,7	13,2	16,7
Grécia	8,2	7,9	a	7,9	8,5	7,0	a	7,0	8,4	7,4	a	7,4
Holanda	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Hungria	10,2	9,7	9,7	a	12,3	12,0	12,0	a	11,2	11,2	11,2	a
Irlanda ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	14,3	13,7	a	13,7
Islândia ¹	11,4	11,3	11,3	n	11,0	13,7	13,7	n	11,3	12,9	12,9	n
Itália	10,3	9,0	a	9,0	12,1	5,9	a	5,9	11,3	6,6	a	6,6
Japão ⁴	15,5	13,3	a	13,3	12,5	15,1	a	15,1	14,0	14,8	a	14,8
Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
México	36,1	23,1	a	23,1	29,3	16,6	a	16,6	33,7	19,6	a	19,6
Noruega ²	10,5	m	m	m	9,6	m	m	m	10,0	m	m	m
Nova Zelândia	17,5	14,0	a	14,0	15,0	7,2	10,4	4,4	16,3	8,1	10,4	6,5
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9,7	12,2	13,8	10,5	7,6	6,1	8,2	5,6	8,6	7,7	10,8	6,5
Reino Unido ¹	18,8	7,0	a	7,1	13,1	7,9	7,3	7,9	15,7	7,5	7,3	7,6
República Checa	13,6	11,5	11,5	a	12,4	14,2	14,2	a	13,0	13,8	13,8	a
Suécia	11,9	11,0	11,0	a	13,9	14,7	14,7	a	12,9	12,8	12,8	a
Suíça	11,2	m	m	m	11,1	m	m	m	11,2	m	m	m
Turquia	a	a	a	a	17,3	9,1	a	9,1	17,3	9,1	a	9,1
Média OCDE	13,8	13,0	13,3	10,2	13,0	11,6	12,0	8,3	13,4	12,1	12,3	9,2
Média UE19	11,9	12,0	12,8	10,2	11,6	10,9	11,5	8,6	11,7	11,6	11,9	9,7
Países parceiros												
Brasil	20,1	11,3	a	11,3	20,8	10,2	a	10,2	20,5	10,7	a	10,7
Chile	26,9	25,1	27,4	17,3	25,5	23,4	27,1	13,2	26,1	24,0	27,2	14,3
Federação Russa	10,2	3,8	a	3,8	11,3	m	a	m	10,4	4,9	a	4,9
Israel	14,1	a	a	a	12,2	a	a	a	13,0	a	a	a

1. Inclui apenas programas gerais nos ensinos fundamental 2 e médio.

2. Ensino médio inclui pós-ensino médio não superior.

3. Ensino fundamental 2 inclui ensino fundamental 1.

4. Ensino médio inclui programas para pós-ensino médio.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/108323448085>

SALÁRIOS DOS PROFESSORES

Este indicador mostra os salários estatutários iniciais, em meio de carreira e no topo da carreira de professores na educação pública no ensino fundamental e no ensino médio, assim como os diversos esquemas de pagamento adicional e de incentivo utilizados em sistemas de remuneração de professores. Juntamente com o tamanho médio das turmas (ver Indicador D2) e o tempo de trabalho do professor (ver Indicador D4), esse indicador apresenta algumas medidas básicas das condições de trabalho dos professores. As diferenças nos salários dos professores – ao lado de outros fatores, tais como a razão estudantes/equipe docente (ver Indicador D2) – fornecerão algumas explicações para diferenças nos gastos por estudante (ver Indicador B1).

Resultados básicos

Gráfico D3.1. Salários de professores no ensino fundamental 2 (2004)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas de ensino fundamental 2, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs, e razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita

Os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência no ensino fundamental 2 variam de cerca de US\$ 10.000 – na Polónia – a US\$ 48.000 ou mais – na Alemanha, na Coreia do Sul e na Suíça –, e ultrapassam US\$ 80.000 em Luxemburgo.



Os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência no ensino fundamental 2 estão duas vezes acima do nível do PIB per capita na Coreia do Sul e no México; na Islândia e no país parceiro Israel, os salários representam menos de 75% do PIB *per capita*.



Os países estão classificados por ordem decrescente dos salários dos professores no ensino fundamental 2 após 15 anos de experiência e capacitação mínima.

Fonte: OECD. Tabela D3.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Outros destaques deste indicador

- Os salários dos professores aumentaram, em termos reais, entre 1996 e 2004 em praticamente todos os países. Os maiores aumentos ocorreram na Finlândia, na Hungria e no México. Na Espanha, no mesmo período, os salários caíram, em termos reais, no ensino fundamental 1 e no ensino médio, embora ainda estejam acima da média OCDE.
- Em média, o salário de professores de ensino médio por hora de ensino é cerca de 42% mais alto do que o de professores do ensino fundamental 1, embora a diferença fique abaixo de 5% na Nova Zelândia e na Polônia, e seja superior a 75% na Espanha e na Holanda, onde é maior a diferença entre o tempo de instrução no ensino fundamental 1 e no ensino médio.
- No topo da escala, os salários são, em média, 70% mais altos do que os de início de carreira tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, embora normalmente essa proporção varie entre os países – em grande parte, em função do número de anos necessários para que um professor alcance o ponto mais alto da carreira. Por exemplo, os salários mais altos na Coreia do Sul equivalem a quase três vezes os salários de início de carreira, mas são necessários 37 anos para alcançar o topo da escala. Por outro lado, em Portugal, a relação entre os salários mais altos e os salários iniciais é semelhante à da Coreia do Sul, porém os professores alcançam o ponto mais alto da carreira após 26 anos de serviço.

Contexto de políticas

Os sistemas de educação empregam grande número de profissionais em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Garantir um número suficiente de professores qualificados é uma preocupação fundamental em todos os países da OCDE. Os salários e as condições de trabalho dos professores podem ter influência importante sobre a atração, o desenvolvimento e a retenção de professores qualificados e eficazes.

D3

Os níveis salariais também são importantes, uma vez que refletem a progressão na carreira e as possibilidades de promoção dentro da profissão docente. Em tese, uma estrutura de carreira fixa, que associa a idade aos ganhos – refletindo aumentos salariais ao longo do exercício profissional –, oferece maiores incentivos para atrair indivíduos qualificados para a profissão docente, porém esses incentivos são menos atraentes quando se trata de compensar o desenvolvimento continuado. Entretanto, um perfil de carreira mais dinâmico oferece aos trabalhadores aumentos salariais substanciais ao longo de toda a vida profissional. Entre outros, esses aspectos podem influenciar as decisões com relação à carreira por parte de professores potenciais, assim como o tipo de pessoa que é atraída para a profissão docente.

Os salários dos professores representam o custo isolado de maior peso no provimento da educação, o que faz da remuneração uma questão crítica para formuladores de políticas que buscam manter a qualidade do ensino e o equilíbrio do orçamento da educação. Naturalmente, o tamanho dos orçamentos de educação reflete a articulação entre muitos fatores inter-relacionados, que incluem os salários dos professores, a razão estudantes/equipe docente, o tempo de instrução planejado para os estudantes e o número de horas de ensino especificado.

Evidências e explicações

Comparando salários de professores

A primeira parte deste indicador compara os salários estatutários no início, no meio e no topo da carreira de professores com as qualificações mínimas necessárias para a certificação na educação pública, nos níveis de ensino fundamental e médio. Em primeiro lugar, os salários dos professores são analisados em termos absolutos nos pontos da escala salarial em três momentos: no início, no meio e no topo da carreira. Em seguida, são apresentados os esquemas de incentivo e de remuneração adicional, assim como as mudanças ocorridas nos salários de professores entre 1996 e 2004.

Comparações internacionais de salários fornecem imagens simplificadas da remuneração recebida pelos professores por seu trabalho. Essa simplificação permite apenas um quadro geral das comparações do sistema completo de remuneração e as inferências resultantes relativas ao bem-estar que podem ser extraídas. É importante ter cautela ao comparar salários de professores, uma vez que existem grandes diferenças entre os sistemas de tributação e de benefícios sociais nos países da OCDE, assim como na utilização de incentivos financeiros – que incluem bonificações regionais para professores que atuam em regiões distantes, bonificação familiar, redução de custos no sistema de transporte público, subsídios tributários na aquisição de bens culturais, e outros benefícios semi-pecuniários que contribuem com a renda básica do professor.

É preciso fazer distinção entre salários estatutários, como relatados neste indicador, e gastos salariais reais pagos pelos governos, e os salários médios dos professores, que também são influenciados por outros fatores – como a estrutura etária da força de trabalho docente ou a prevalência de

trabalho em meio período. O Indicador B6 mostra o volume total das remunerações de professores. Além disso, uma vez que o tempo de ensino e a carga de trabalho dos professores podem variar consideravelmente entre os países, esses fatores devem ser considerados na comparação de salários estatutários para os professores (ver Indicador D4).

Os salários estatutários anuais de professores do ensino fundamental 2 com 15 anos de experiência variam de menos de US\$ 10.000 – na Polônia – a mais de US\$ 48.000 – na Alemanha, na Coreia do Sul e na Suíça –, e chega a US\$ 80.000 – em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Na maioria dos países da OCDE, os salários dos professores aumentam com o nível de educação em que o professor atua. Por exemplo, na Bélgica (Fl.), na Bélgica (Fr.), na Finlândia, na Islândia, na Holanda, em Luxemburgo e na Suíça, o salário de um professor do ensino médio com no mínimo 15 anos de experiência é pelo menos 29% mais alto do que o de um professor do ensino fundamental 1 com a mesma experiência. Por sua vez, na Austrália, na Coreia do Sul, na Escócia, nos Estados Unidos, na Grécia, na Inglaterra, na Irlanda, no Japão, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia, em Portugal e no país parceiro Israel, os salários no ensino médio e no ensino fundamental 1 são mais comparáveis (Tabela D3.1). A dimensão da variação seria influenciada pela estrutura salarial dos professores até o meio da carreira. Em alguns países – por exemplo, Estados Unidos –, os salários dos professores são influenciados por seu nível educacional. Uma vez que esse nível não é uniforme em meio aos professores em todos os níveis da carreira, é preciso cautela ao interpretar a extensão das diferenças nos salários dos professores em diferentes níveis do ensino fundamental e do ensino médio.

Diferenças substanciais nesses níveis de remuneração podem refletir diferenças substanciais no mercado de trabalho para professores. Em termos comparativos, grandes diferenças nos salários dos professores em diferentes níveis podem ter influência sobre a maneira como as escolas e os sistemas escolares atraem e retêm professores de diferentes níveis. Podem influenciar também a mobilidade dos professores através dos diversos níveis de educação, e, conseqüentemente, o nível de segmentação no mercado de trabalho docente.

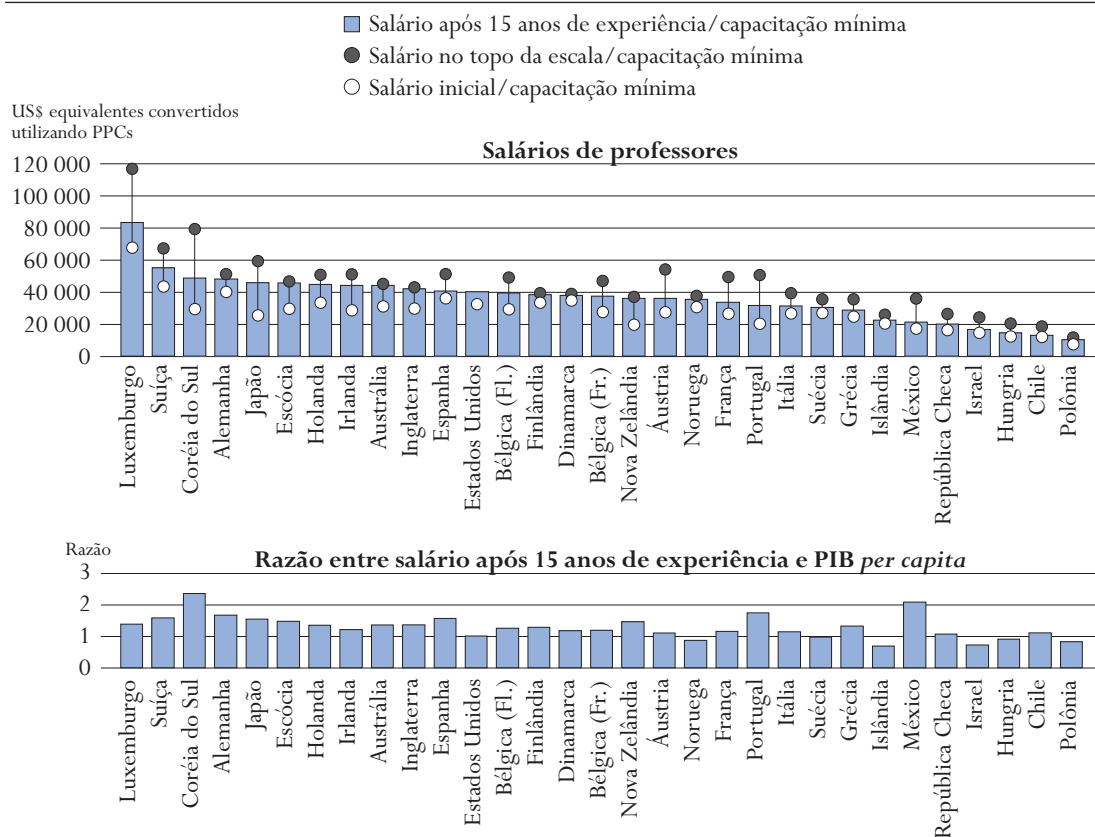
Salários estatutários em relação ao PIB *per capita*

Entre outras considerações, os países investem em recursos de ensino em função de sua capacidade de financiar gastos educacionais. A comparação entre salários estatutários e o PIB *per capita* constitui, portanto, outra maneira de avaliar o valor relativo dos salários dos professores entre os países. Uma melhor referência para salários de professores seria fornecida por dados comparativos sobre salários para profissões comparáveis em cada país. No entanto, uma vez que esses dados ainda não estão disponíveis, as comparações com o PIB *per capita* fornecem alguma base para comparações padronizadas.

Com relação ao PIB *per capita*, os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência (ensino fundamental 1 e ensino fundamental 2) são mais baixos na Hungria (0,91), na Islândia (0,69), na Noruega (0,87), na Polônia (0,83) e no país parceiro Israel (0,73), e são mais altos na Coreia do Sul (2,37 no ensino fundamental 1 e 2,36 no ensino fundamental 2), no México (2,09 no ensino fundamental 2) e na Turquia (2,44 no ensino fundamental 1). No ensino médio geral, as taxas mais baixas são encontradas na Islândia (0,94), na Noruega (0,87), na Polônia (0,83) e no país parceiro Israel (0,73). Os salários em meio de carreira com relação ao PIB são mais altos na Coreia do Sul (2,36) e na Turquia (2,30) (Tabela D3.1).

Gráfico D3.2. Salários de professores (mínimo, após 15 anos de experiência e máximo) no ensino fundamental 2 (2004)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas no ensino fundamental 2, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs, e a razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita



Os países estão classificados por ordem decrescente de salários de professores no ensino fundamental 2 após 15 anos de experiência e capacitação mínima.

Fonte: OECD. Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Em alguns países – como Hungria, Polônia, República Checa, Turquia e os países parceiros Chile e Israel –, o PIB *per capita* é relativamente baixo, e os salários dos professores são baixos. Em outros – por exemplo, Coréia do Sul, Espanha, Nova Zelândia e Portugal –, o PIB *per capita* é relativamente baixo, mas os salários dos professores são comparáveis àqueles de países com PIB *per capita* muito mais elevado. Alemanha, Luxemburgo e Suíça têm PIB *per capita* alto e altos salários de professores (Gráfico D3.2 e Tabela D3.1), ao passo que Noruega tem PIB *per capita* alto, porém o valor dos salários em meio de carreira ficam na média.

Salários estatutários por hora de ensino líquida

Uma medida alternativa de salários e do custo do tempo de ensino é o salário estatutário de um professor em período integral com relação ao número anual de horas que o sistema requer que esse professor passe ensinando os estudantes (Indicador D4). Embora esta medida não ajuste os salários para o tempo que os professores gastam em diversas atividades relacionadas ao ensino, pode ainda assim fornecer uma estimativa incompleta dos custos do tempo que os professores efetivamente gastam em sala de aula.

O salário estatutário por hora de ensino após 15 anos de experiência é de US\$43 no ensino fundamental 1, US\$55 no ensino fundamental 2, e US\$63 no ensino médio geral. No ensino fundamental 1, Hungria, México, Polônia, República Checa, Turquia e o país parceiro Israel registram os custos salariais por hora de ensino mais baixos (US\$30, ou menos). Entretanto, os custos salariais são relativamente altos na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, no Japão e em Luxemburgo (em torno de US\$60, ou mais). A variação é ainda maior no custo salarial por hora no ensino médio geral: de US\$31, ou menos – na Polônia, na Turquia e no país parceiro Israel – a mais de US\$80 – na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Holanda, no Japão e em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Mesmo em países onde os salários estatutários são os mesmos nos níveis de ensino fundamental e médio, os salários por hora de ensino normalmente são mais altos nos níveis de ensino fundamental 2 e médio do que no ensino fundamental 1, uma vez que, na maioria dos países, o número de horas de ensino exigidas dos professores do fundamental 2 e do ensino médio é menor do que o de professores do fundamental 1 (ver Indicador D4). Na média dos países, o salário por hora de professores do ensino médio é cerca de 40% mais alto do que o de professores do ensino fundamental 1. Na Austrália, na Escócia, na Nova Zelândia, na Polônia e na Turquia, essa diferença é de apenas 10%, ou menos, ao passo que é de cerca de 60%, ou mais – na Finlândia, na França, na Grécia, na Hungria, na Islândia e em Luxemburgo – e chega a cerca de 80%, ou mais – na Espanha e na Holanda (Tabela D3.1). Na Espanha, a diferença entre o tempo de ensino nos níveis do ensino fundamental 1 e do ensino médio é maior do que em qualquer outro país, mas o tempo de trabalho exigido desses professores na escola é o mesmo (Tabela D4.1). Assim sendo, a grande diferença entre os salários de professores do ensino fundamental 1 e do ensino médio deixa de existir quando se compara o salário por hora de trabalho exigido na escola.

Experiência e qualificações docentes influenciam a progressão salarial dos professores

A comparação entre os salários brutos dos professores nos países no momento do ingresso na profissão docente, após 15 anos de experiência e no topo da escala salarial fornece informações sobre em que medida a experiência no ensino influencia a estrutura de carreira docente. Em tese, um sistema que oferece maiores recompensas pela experiência e pelo desempenho fornece maiores incentivos para um melhor desempenho e para a permanência na profissão.

Em média, entre os países da OCDE, salários estatutários para professores com 15 anos de experiência no ensino fundamental 1, no ensino fundamental 2 e no ensino médio geral são 38%, 38% e 42% mais altos, respectivamente, do que os salários iniciais. Em média, o aumento no topo da escala salarial chega a 69%, 70% e 71%. Esses números dão uma indicação dos perfis de ganhos vinculados à idade desses professores através dos países. Para professores do ensino fundamental 2, o salário inicial médio foi de US\$27.560 (PPC). Após 15 anos de experiência, com capacitação mínima, esse número sobe para US\$37.488, chegando a US\$45.277 no topo da escala salarial. Portanto, verificam-se aumentos semelhantes: primeiro, entre o salário inicial e o salário após 15 anos de experiência; e segundo, entre o salário após 15 anos de experiência e o topo da escala salarial – que é alcançada, em média, após 24 anos de experiência.

Os aumentos salariais entre pontos do perfil que vincula a idade à remuneração devem ser analisados no contexto do número de anos necessários para que um professor avance na escala salarial – um fator que varia consideravelmente nos países. No ensino fundamental 2, professores na

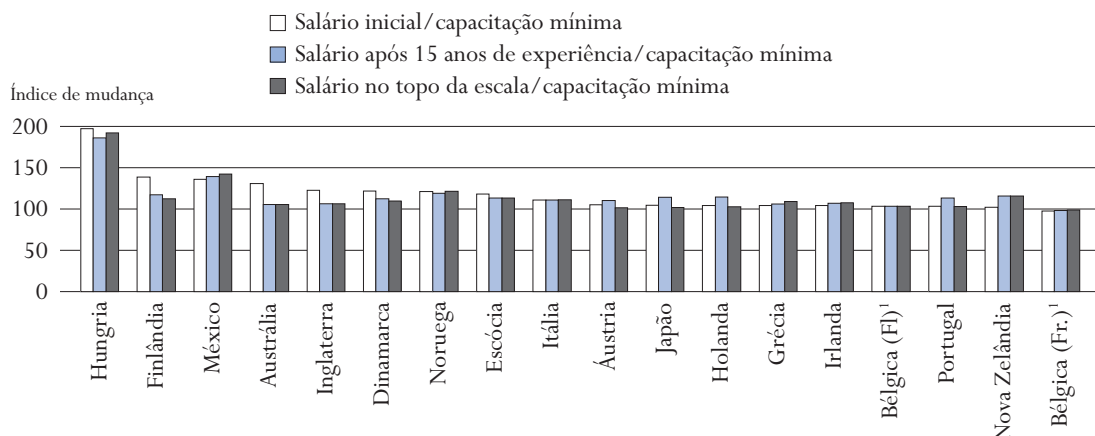
Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Inglaterra e na Nova Zelândia chegam ao nível mais alto da escala salarial em um prazo relativamente curto – entre cinco e nove anos –, ao passo que na Áustria, na Coreia do Sul, na Espanha, na França, na Grécia, na Hungria, na Itália, no Japão, em Luxemburgo, na República Checa e no país parceiro Israel, os professores chegam ao topo da escala após mais de 30 anos de serviço (Tabela D3.1).

Na Alemanha, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, na Noruega e na Turquia, os perfis de remuneração vinculados à idade são, em média, consideravelmente mais uniformes do que em outros países da OCDE. Com exceção dos professores de ensino médio na Dinamarca, os profissionais no topo da escala salarial ganham apenas cerca de 30% a mais do que aqueles que se situam na base da escala salarial nesses países (Tabela D3.1). Mesmo entre os países desse grupo, existem diferenças substanciais nos perfis de ganhos vinculados à idade. A origem dessas diferenças é o tempo necessário para atingir os diversos níveis das escalas salariais. Na média dos países da OCDE, um professor do ensino fundamental 2 precisa de apenas menos de 24 anos para alcançar o topo da escala salarial. No entanto, o aumento não é linear nos países. Na Dinamarca, professores do ensino fundamental 2 alcançam o topo da escala salarial em apenas oito anos, ao passo que na Alemanha são necessários 28 anos.

Embora na Alemanha e na Dinamarca os perfis de ganhos vinculados à idade sejam relativamente uniformes – existindo, portanto, semelhanças nas questões de políticas educacionais nessa área –, a diferença no tempo necessário para alcançar o topo da escala pode gerar diferenças. Na Dinamarca, em média, os professores alcançaram o topo da escala salarial após oito anos. Os incentivos monetários que acompanham as promoções e que são proporcionais ao salário deixam de ser pagos após oito anos. Isso quer dizer que o professor tem ganhos vinculados à idade significativos durante os primeiros oito anos, após os quais seus ganhos serão mantidos em um perfil uniforme. Se pelo menos em parte a retenção e a motivação são determinadas pelas perspectivas de promoção, podem surgir dificuldades para professores com mais de oito anos de experiência. Inversamente, este recurso pode fazer parte

Gráfico D3.3. Mudanças nos salários de professores no ensino fundamental 2, por ponto na escala de salários (1996, 2004)

Índice de mudança entre 1996 e 2004 (1996 = 100, níveis de preço para 2004, utilizando deflatores de PIB)



1. Os dados para Bélgica em 1996 estão baseados na Bélgica como um todo.

Os países estão classificados por ordem decrescente do índice de mudança entre 1996 e 2004 nos salários iniciais dos professores.

Fonte: OECD. Tabela D3.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

de uma estrutura mais ampla, que reflita mais adequadamente o perfil de trabalho dos professores e sua participação nas escolas. A Alemanha, por sua vez, tem um perfil de remuneração vinculado à idade relativamente uniforme, no qual os aumentos aparentemente são mais graduais: são necessários 28 anos para que os professores do ensino fundamental 2 alcancem o aumento médio de 28%.

Perfis de ganhos vinculados à idade comparativamente acentuados são evidentes na Áustria, na Coreia do Sul, no Japão, no México e em Portugal. Nesses países, os salários dos professores do ensino fundamental 2 que alcançaram o topo da escala salarial são mais do que o dobro dos salários que recebem os professores iniciantes. Nesses países, são necessários 28 anos para alcançar o topo da escala salarial, o que significa que a progressão é gradual. A exceção é o México, onde os professores do ensino fundamental 2 que avançam do salário inicial até o topo da escala têm seus salários dobrados após 14 anos de trabalho.

Salários de professores entre 1996 e 2004

A comparação do índice de mudança nos salários dos professores entre 1996 e 2004 mostra claramente que houve um crescimento em termos reais em praticamente todos os países, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Os aumentos mais acentuados em todos os níveis – acima de 75% – ocorreram na Hungria, embora nesse país os salários continuem abaixo na média OCDE. Em alguns países, porém, os salários caíram em termos reais entre 1996 e 2004. Na Espanha, essa queda foi mais acentuada no ensino fundamental 1 e no ensino médio (Tabela D3.3 e Gráfico D3.3), embora nesse país os salários ainda se mantenham acima da média OCDE.

Tendências salariais variaram também em diferentes pontos da escala. Por exemplo, os salários iniciais aumentaram mais rapidamente do que os salários em meio de carreira ou no topo da carreira em todos os níveis de educação na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Finlândia e na Inglaterra. Por outro lado, em comparação com os aumentos nos salários iniciais, os salários de professores com pelo menos 15 anos de experiência aumentaram em ritmo relativamente mais rápido na Áustria, na Holanda, no Japão e em Portugal. No caso da Nova Zelândia, os salários no topo da escala aumentaram mais rapidamente do que os salários iniciais. No entanto, uma vez que a progressão salarial ocorre em um prazo relativamente curto (oito anos para alcançar o topo da escala), o recrutamento de professores é, de fato, uma questão fundamental na Nova Zelândia.

Os motivos dessas mudanças variam entre os países. Uma razão possível para aumentos nos salários iniciais é o desejo de atrair novos professores. No entanto, a menos que os aumentos salariais ocorram também em outros momentos da carreira, os ganhos vinculados à idade serão menos significativos. Em tese, a perspectiva de aumentos menores ao longo da carreira docente tem impacto negativo sobre os incentivos.

Pagamentos adicionais: incentivos e bonificações

Além de escalas básicas de remuneração, muitos sistemas escolares desenvolveram esquemas de incentivo para professores, que podem ser oferecidos na forma de remuneração financeira e/ou como redução no número de horas de ensino. Juntamente com o salário inicial, esses esquemas de incentivo afetam a decisão individual de ingressar e permanecer na profissão docente. Pagamentos adicionais no início da carreira para professores graduados podem incluir bonificações e ajuda de custo para a família pelo trabalho em determinadas localidades, salários iniciais mais altos para indivíduos que já têm certificação ou qualificações além do mínimo exigido e compensação

adicional para aqueles que já têm qualificação educacional em diversas disciplinas, ou certificação para lecionar para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em alguns países – por exemplo, Grécia e Islândia –, a redução do número de horas de ensino exigidas é utilizada como recompensa por experiência ou longo tempo de serviço. Em outros países, como Portugal, professores que desempenham tarefas ou atividades especiais – tais como a direção de um grupo de teatro ou a supervisão de estudantes monitores – podem ser compensados por meio de uma redução no número de horas de ensino. Nas escolas públicas, ajustes ao salário básico podem ser realizados pelo coordenador ou pelo diretor, ou ainda pelo governo, nos níveis local, regional ou nacional.

Tipos de pagamentos adicionais

Os dados sobre pagamentos adicionais podem ser agrupados em três grandes áreas:

1. Pagamentos adicionais com base em responsabilidades assumidas pelos professores e condições de ensino específicas – por exemplo, responsabilidades administrativas adicionais e/ou ensino em regiões altamente precárias e escolas carentes.
2. Pagamentos adicionais com base em características demográficas dos professores – por exemplo, idade e/ou *status* familiar.
3. Pagamentos adicionais com base em qualificação, capacitação e desempenho dos professores – por exemplo, qualificações acima do mínimo exigido e/ou conclusão de atividades de desenvolvimento profissional.

Não foram coletados dados sobre o montante dos pagamentos, mas sim sobre a disponibilidade de tais pagamentos para os professores e sobre em que nível de decisão esses pagamentos são determinados (ver tabelas D3.2a, D3.2b, D3.2c e D3.2d e Anexo 3 no *site www.oecd.org/edu/eq2006*).

Na maioria dos casos, pagamentos adicionais são concedidos quando os professores assumem determinadas responsabilidades ou quando trabalham em condições específicas. Em dois terços dos países da OCDE e países parceiros, os professores recebem pagamentos adicionais quando trabalham em escolas carentes; sete países também oferecem pagamentos adicionais para professores que atuam em campos específicos, o que pode ocorrer devido a escassez de docentes nessas áreas.

Em 50% dos países da OCDE, pagamentos adicionais são oferecidos com base em características demográficas dos professores. Critérios baseados em qualificação, capacitação e desempenho são menos comuns nos países da OCDE e nos países parceiros, que oferecem cinco tipos de pagamentos adicionais com base em educação inicial e exame de qualificação para a docência. Os tipos mais comuns contemplam qualificação inicial acima do nível mínimo necessário e/ou certificação e capacitação docentes acima do mínimo exigido. Esses dois tipos de remuneração adicional estão disponíveis em apenas pouco mais de 50% dos países da OCDE e países parceiros, sendo que a maioria deles oferece as duas alternativas. O critério de conclusão de atividades de desenvolvimento profissional é adotado para a concessão de pagamentos adicionais em 11 países da OCDE e parceiros.

Outro tipo de pagamento adicional aos professores contempla desempenho notável no ensino – um critério praticado em 13 países, e o único que pode ser classificado como incentivo ao desempenho. Em sete dos 13 países que oferecem esse incentivo – Dinamarca, Finlândia, Hungria,

Inglaterra, Nova Zelândia, República Checa e Suécia –, a decisão de conceder pagamento adicional pode ser tomada no nível da escola.

A forma de incentivo e o método para a identificação de desempenho notável variam nos 13 países que oferecem esse incentivo. No México, o desempenho notável é calculado com base na avaliação das realizações dos estudantes. As recompensas por desempenho também podem ser baseadas na avaliação do diretor – como em Portugal – ou em avaliações realizadas por administradores educacionais – na Turquia, a delegacia regional de educação e o ministério de educação.

Definições e metodologias

Os dados sobre salários e bonificações estatutários de professores (Tabelas D3.1 e D3.2) foram extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada por INES-OCDE em 2005. Referem-se ao ano letivo 2003-2004 e são relatados de acordo com políticas formais para instituições públicas.

Salários estatutários (Tabela D3.1) referem-se aos salários programados de acordo com escalas oficiais de pagamento. Os salários relatados são brutos (soma total de dinheiro pago pelo empregador), descontada a contribuição do empregado para seguridade social e pensão (de acordo com as escalas salariais existentes). Salários são relatados como “salários brutos” – ou seja, antes das deduções de imposto de renda. Na Tabela D3.1, o salário por hora de contato líquido divide o salário estatutário anual do professor (Tabela D3.1) pelo tempo de ensino líquido anual em horas (Tabela D4.1).

Salários brutos de professores foram convertidos utilizando dados referentes à taxa de câmbio para o PIB e Paridade de Poder de Compra (PPC) extraídos do banco de dados National Accounts da OCDE. A data de referência para PIB *per capita* é o ano calendário 2004, e o período de referência para salários de professores corresponde ao período de 30 de junho de 2003 a 30 de junho de 2004. O ano de referência para PPCs é 2003-2004. Os dados estão ajustados para a inflação com referência a janeiro de 2004. Para países com anos fiscais diferentes – ou seja, Austrália e Nova Zelândia – e para países com períodos de salário ligeiramente diferentes da norma geral da OCDE – por exemplo, Espanha, Hungria, Islândia e Noruega – é realizada uma correção no deflator apenas quando essa correção resultar em ajuste superior a 1%. Pequenos ajustes foram desconsiderados, uma vez que, mesmo para salários referentes a 2003-2004, o período preciso ao qual tais salários se referem será apenas ligeiramente diferente. Estatísticas de referência e anos de referência para salários de professores são fornecidos no Anexo 2.

Para os cálculos de mudanças nos salários de professores (Tabela D3.3), o deflator de PIB é utilizado para converter salários de 1996 em preços de 2004.

Salários iniciais referem-se ao salário bruto médio anual programado para um professor em período integral, com a capacitação mínima necessária para obter qualificação plena no início da carreira docente.

Salários após 15 anos de experiência referem-se ao salário anual programado para um professor em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima necessária para obter qualificação completa, e com 15 anos de experiência. Os salários máximos relatados referem-se ao salário anual máximo programado (topo da escala salarial) para um professor em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima necessária para obter qualificação plena para o trabalho.

Um ajuste no salário-base é definido como qualquer diferença salarial entre o valor que determinado professor efetivamente recebe pelo trabalho realizado em uma escola e o valor que esse

professor poderia esperar receber com base no nível de experiência – ou seja, o número de anos na profissão docente. Ajustes podem ser temporários ou permanentes e efetivamente excluir um professor de determinada escala salarial e colocá-lo em outra escala diferente, ou em uma posição acima na mesma escala salarial.

Os dados sobre tomadas de decisão são extraídos da pesquisa sobre tomadas de decisão no ensino fundamental 2 da escola pública, realizada por INES- OCDE em 2003, e referem-se ao ano letivo 2003-2004. Sobre escala salarial de professores, a pesquisa perguntou que nível no sistema educacional toma decisões sobre escalas salariais de equipes docentes (excluindo bonificações), e com que grau de autonomia essas decisões são tomadas.

Outras referências

Observações específicas sobre definições e metodologias com relação a este indicador para cada país são apresentadas no Anexo 3 do site www.oecd.org/edu/eq2006.

Adicionalmente, uma análise mais abrangente sobre tomadas de decisão foi publicada no Indicador D6 de *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c). Informações sobre pesquisas subjacentes sobre tomadas de decisão estão disponíveis em *Education at a Glance 2004*, no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2004), sob o título “Indicator D6 Locus of decision making at lower secondary levels”. Dados completos sobre tomadas de decisão estão disponíveis sob o título *Underlying data on decision making for Indicator D6* (www.oecd.org/edu/eq2004). Como complementação à Tabela D3.1, que apresenta os salários dos professores em dólares americanos equivalentes utilizando PPCs, uma tabela com salários de professores em euros equivalentes convertidos utilizando PPCs foi incluída no Anexo 2.

Tabela D3.1

Salários de professores (2004)

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando-se PPCs

	Ensino fundamental 1				Ensino fundamental 2				Ensino médio				
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Relação entre salário após 15 anos de expe- riência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Relação entre salário após 15 anos de expe- riência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Relação entre salário após 15 anos de expe- riência e PIB <i>per capita</i>	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	37 718	46 935	48 938	1,63	39 132	48 167	50 284	1,67	42 321	51 883	54 211	1,80
	Austrália	29 712	43 991	43 991	1,36	30 062	44 139	44 139	1,36	30 062	44 139	44 139	1,36
	Áustria	25 446	33 644	50 782	1,03	26 448	36 000	53 149	1,11	26 801	37 035	56 307	1,14
	Bélgica (Fl.)	28 168	39 050	47 279	1,24	28 168	39 463	48 118	1,26	34 959	50 476	60 679	1,61
	Bélgica (Fr.)	26 335	36 643	44 500	1,17	26 547	37 471	45 903	1,19	33 084	48 200	58 140	1,54
	Coréia do Sul	28 569	48 875	78 472	2,37	28 449	48 754	78 351	2,36	28 449	48 754	78 351	2,36
	Dinamarca	33 693	37 925	37 925	1,18	33 693	37 925	37 925	1,18	33 092	46 500	46 500	1,45
	Escócia	28 603	45 616	45 616	1,48	28 603	45 616	45 616	1,48	28 603	45 616	45 616	1,48
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	31 381	36 342	45 334	1,40	35 098	40 663	50 162	1,57	35 792	41 552	51 225	1,61
	Estados Unidos	32 703	39 740	m	1,00	31 439	40 088	m	1,01	31 578	40 043	m	1,01
	Finlândia	27 922	32 541	32 541	1,09	32 407	38 318	38 318	1,29	34 825	43 526	43 526	1,46
	França	23 112	31 090	45 872	1,07	25 570	33 548	48 451	1,16	25 928	33 906	48 845	1,17
	Grécia	23 700	28 646	34 540	1,33	23 700	28 646	34 540	1,33	23 700	28 646	34 540	1,33
	Holanda	31 235	40 588	45 341	1,23	32 380	44 669	49 760	1,35	32 703	59 762	65 910	1,81
	Hungria	11 340	14 512	19 348	0,91	11 340	14 512	19 348	0,91	12 789	17 913	23 930	1,12
	Inglaterra	28 769	42 046	42 046	1,36	28 769	42 046	42 046	1,36	28 769	42 046	42 046	1,36
	Irlanda	26 674	44 185	50 071	1,22	27 587	44 185	50 071	1,22	27 587	44 185	50 071	1,22
	Islândia	19 350	22 396	24 948	0,69	19 350	22 396	24 948	0,69	24 948	30 605	32 153	0,94
	Itália	23 753	28 731	34 951	1,05	25 595	31 291	38 370	1,15	25 595	32 168	40 113	1,18
	Japão	24 469	45 753	58 373	1,55	24 469	45 753	58 373	1,55	24 469	45 761	60 104	1,55
	Luxemburgo	46 306	63 769	94 380	1,06	66 712	83 390	115 899	1,39	66 712	83 390	115 899	1,39
	México	12 665	16 669	27 606	1,64	16 239	21 192	34 979	2,09	m	m	m	m
Noruega	29 618	35 420	36 679	0,87	29 618	35 420	36 679	0,87	29 618	35 420	36 679	0,87	
Nova Zelândia	18 641	36 063	36 063	1,47	18 641	36 063	36 063	1,47	18 641	36 063	36 063	1,47	
Polônia	6 394	10 263	10 652	0,83	6 394	10 263	10 652	0,83	6 394	10 263	10 652	0,83	
Portugal	19 189	31 635	49 644	1,75	19 189	31 635	49 644	1,75	19 189	31 635	49 644	1,75	
República Checa	15 222	19 994	25 291	1,07	15 222	19 994	25 291	1,07	15 259	20 800	26 356	1,12	
Suécia	25 152	29 522	33 849	0,95	25 963	30 420	34 477	0,98	26 991	31 772	36 575	1,02	
Suíça	39 285	51 956	62 260	1,50	42 445	55 115	66 189	1,59	53 340	69 061	81 462	1,99	
Turquia	16 678	18 416	20 768	2,44	a	a	a	a	15 683	17 421	19 773	2,30	
Média OCDE	25 727	35 099	42 347	1,30	27 560	37 488	45 277	1,32	28 892	40 295	48 197	1,42	
Média UE19	26 006	34 684	41 945	1,20	27 926	36 911	44 401	1,26	29 055	40 064	48 039	1,37	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	13 579	18 321	1,16
	Israel	13 608	16 695	23 235	0,73	13 608	16 695	23 235	0,73	13 608	16 695	23 235	0,73

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.1 (continuação)

Salários de professores (2004)

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando-se PPCs

	Relação entre salário no topo da escala e salário inicial			Anos decorridos desde salário inicial até salário de topo da escala (ensino fundamental 2)	Salário por hora de período líquido de contato (ensino) após 15 anos de experiência			Relação entre salário por hora de ensino de professores do ensino médio e de professores do ensino fundamental 1 (após 15 anos de experiência)	
	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio		Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio		
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)		(7)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	1,30	1,28	1,28	28	59	64	74	1,24
	Austrália	1,48	1,47	1,47	9	50	55	55	1,08
	Áustria	2,00	2,01	2,10	34	42	58	62	1,45
	Bélgica (Fl.)	1,68	1,71	1,74	27	49	55	75	1,54
	Bélgica (Fr.)	1,69	1,73	1,76	27	51	52	73	1,43
	Coréia do Sul	2,75	2,75	2,75	37	59	86	89	1,50
	Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	59	59	83	1,40
	Escócia	1,59	1,59	1,59	6	48	51	51	1,06
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	1,44	1,43	1,43	39	41	70	74	1,78
	Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
	Finlândia	1,17	1,18	1,25	20	48	64	79	1,65
	França	1,98	1,89	1,88	34	34	53	55	1,63
	Grécia	1,46	1,46	1,46	33	37	57	60	1,63
	Holanda	1,45	1,54	2,02	18	44	60	80	1,83
	Hungria	1,71	1,71	1,87	40	19	26	32	1,73
	Inglaterra	1,46	1,46	1,46	5	m	m	m	m
	Irlanda	1,88	1,82	1,82	22	47	60	60	1,29
	Islândia	1,29	1,29	1,29	18	34	34	55	1,59
	Itália	1,47	1,50	1,57	35	40	53	54	1,37
	Japão	2,39	2,39	2,46	31	71	86	98	1,39
	Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	82	130	130	1,58
	México	2,18	2,15	m	14	21	20	m	m
Noruega	1,24	1,24	1,24	20	48	54	68	1,42	
Nova Zelândia	1,93	1,93	1,93	8	37	37	38	1,04	
Polônia	1,67	1,67	1,67	10	15	15	15	1,00	
Portugal	2,59	2,59	2,59	26	36	48	54	1,50	
República Checa	1,66	1,66	1,73	32	25	31	34	1,37	
Suécia	m	m	m	a	m	m	m	m	
Suíça	1,58	1,56	1,53	25	m	m	m	m	
Turquia	1,25	a	1,26	a	29	a	31	1,07	
Média OCDE	1,69	1,70	1,71	24	43	55	63	1,42	
Média UE19	1,65	1,64	1,70	25	43	56	64	1,47	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	1,60	1,60	1,68	m	m	m	m	m
	Israel	1,71	1,71	1,71	36	16	21	25	1,54

Nota: A razão entre salário no topo da escala e salário inicial não foi calculada para Suécia porque salários básicos são estimados a partir de salários atuais e não de salários estatutários.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2a

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios baseados em condições/responsabilidades de ensino						
	Gerenciamento de responsabilidades além das obrigações de ensino	Lecionar mais turmas ou um número maior de horas do que o exigido por contrato de período integral	Tarefas especiais (orientação ou aconselhamento profissional)	Lecionar em área menos favorecida, longínqua ou de alto custo (subsídio de locomoção)	Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão)	Lecionar estudantes com necessidades educacionais especiais (em escolas regulares)	Ministrar cursos sobre determinada área de estudo
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	■	■				
	Austrália	■	■	■	■		
	Áustria	■	■	■		■	
	Bélgica (Fl.)		■				
	Bélgica (Fr.)			■			
	Coréia do Sul	■	■		■		■
	Dinamarca	■	■	■		■	■
	Escócia				■		
	Eslováquia		■				
	Espanha	■		■	■		
	Estados Unidos	■			■	■	■
	Finlândia	■	■	■	■	■	
	França	■	■	■	■	■	■
	Grécia		■	■	■		
	Holanda						■
	Hungria	■	■	■	■	■	■
	Inglaterra	■			■		■
	Irlanda	■			■		
	Islândia	■	■	■	■	■	■
	Itália	■	■	■	■	■	
	Japão	■	■		■	■	■
	Luxemburgo		■	■		■	■
	México	■	■	■	■		■
	Noruega	■	■	■	■		■
	Nova Zelândia	■		■	■	■	■
	Polônia	■	■			■	■
Portugal	■	■	■		■	■	
República Checa	■	■				■	
Suécia	■						
Suíça	■	■	■		■	■	
Turquia		■	■	■	■		
País parecido	Israel	■	■	■	■	■	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2a (continuação)

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente	Possuir nível de certificado ou capacitação docente obtido durante a vida profissional superior ao nível mínimo	Apresentar desempenho notável ao lecionar	Concluir com sucesso atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas disciplinas	Status familiar (casado(a), número de filhos)	Idade (independentemente de anos de experiência de ensino)	Outros
Países pertencentes à OCDE	Alemanha						■	■	
	Austrália	■	■				■		■
	Áustria						■	■	■
	Bélgica (Fl.)		■						■
	Bélgica (Fr.)								■
	Coréia do Sul						■		
	Dinamarca	■	■	■	■				
	Escócia								
	Eslováquia			■					
	Espanha				■				
	Estados Unidos	■	■	■			■		
	Finlândia	■		■					■
	França								
	Grécia	■	■				■		
	Holanda								
	Hungria	■	■	■	■		■		■
	Inglaterra	■		■					
	Irlanda	■	■			■			
	Islândia	■	■		■			■	■
	Itália						■		
Japão						■		■	
Luxemburgo		■		■		■	■		
México	■	■	■	■	■			■	
Noruega	■	■	■						
Nova Zelândia		■	■	■		■		■	
Polônia	■	■	■	■			■	■	
Portugal	■	■	■	■		■			
República Checa			■				■		
Suécia			■						
Suíça						■		■	
Turquia	■		■	■		■		■	
País parceiro	Israel	■	■		■		■	■	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2b

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por diretores das escolas (2004)*Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas*

	Critérios baseados em condições/responsabilidades de ensino						
	Gerenciamento de responsabilidades além das obrigações de ensino	Lecionar mais turmas ou um número maior de horas do que o exigido por contrato de período integral	Tarefas especiais (orientação ou aconselhamento profissional)	Lecionar em área menos favorecida, longínqua ou de alto custo (subsídio de locomoção)	Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão)	Lecionar estudantes com necessidades educacionais especiais (em escolas regulares)	Ministrar cursos sobre determinada área de estudo
Países pertencentes à OCDE	Alemanha						
	Austrália	■	■	■		■	
	Áustria	■	■	■		■	
	Bélgica (Fl.)						
	Bélgica (Fr.)						
	Coréia do Sul						
	Dinamarca	■		■		■	■
	Escócia						
	Eslováquia		■				
	Espanha						
	Estados Unidos						
	Finlândia		■	■		■	
	França						
	Grécia		■				
	Holanda						
	Hungria	■		■		■	■
	Inglaterra	■			■		■
	Irlanda						
	Islândia	■	■	■		■	
	Itália	■		■		■	
Japão							
Luxemburgo							
México							
Noruega							
Nova Zelândia	■		■		■	■	
Polônia							
Portugal	■				■		
República Checa	■					■	
Suécia	■						
Suíça							
Turquia							
País parceiro							
Israel	■		■			■	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2b (continuação)

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por diretores das escolas (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente	Possuir nível de certificado ou capacitação docente obtido durante a vida profissional superior ao nível mínimo	Apresentar desempenho notável ao lecionar	Concluir com sucesso atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas disciplinas	Status familiar (casado(a), número de filhos)	Idade (independentemente de anos de experiência de ensino)	Outros
Países pertencentes à OCDE	Alemanha								
	Austrália								
	Áustria								
	Bélgica (Fl.)								
	Bélgica (Fr.)								
	Coréia do Sul								
	Dinamarca	■	■	■	■		■		
	Escócia								
	Eslováquia								
	Espanha								
	Estados Unidos								
	Finlândia			■					■
	França								
	Grécia								
	Holanda								
	Hungria			■					■
	Inglaterra	■		■					
	Irlanda								
	Islândia								
	Itália								
	Japão								
	Luxemburgo								
	México	■			■				■
	Noruega								
	Nova Zelândia			■	■		■		
	Polônia								
Portugal									
República Checa			■				■		
Suécia			■						
Suíça									
Turquia									
País parceiro	Israel								

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2c
Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por autoridade local ou regional (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios baseados em condições/responsabilidades de ensino						
	Gerenciamento de responsabilidades além das obrigações de ensino	Lecionar mais turmas ou um número maior de horas do que o exigido por contrato de período integral	Tarefas especiais (orientação ou aconselhamento profissional)	Lecionar em área menos favorecida, longínqua ou de alto custo (subsídio de locomoção)	Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão)	Lecionar estudantes com necessidades educacionais especiais (em escolas regulares)	Ministrar cursos sobre determinada área de estudo
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	■	■				
	Austrália	■	■	■	■	■	
	Áustria	■					
	Bélgica (Fl.)						
	Bélgica (Fr.)						
	Coréia do Sul						
	Dinamarca	■					
	Escócia						
	Eslováquia						
	Espanha	■		■	■		
	Estados Unidos	■			■	■	■
	Finlândia	■			■		
	França					■	
	Grécia						
	Holanda						
	Hungria						
	Inglaterra						
	Irlanda						
	Islândia	■	■	■	■	■	■
	Itália	■		■			
	Japão	■	■		■	■	■
	Luxemburgo						
	México			■			
Noruega	■					■	
Nova Zelândia							
Polônia	■				■	■	
Portugal							
República Checa	■						
Suécia							
Suíça	■	■	■		■	■	
Turquia							
País parceiro	Israel	■	■	■	■		

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2c (continuação)

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados por autoridade local ou regional (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente	Possuir nível de certificado ou capacitação docente obtido durante a vida profissional superior ao nível mínimo	Apresentar desempenho notável ao lecionar	Concluir com sucesso atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas disciplinas	Status familiar (casado(a), número de filhos)	Idade (independentemente de anos de experiência de ensino)	Outros
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	■	■				■	■	■
	Austrália								
	Áustria								
	Bélgica (Fl.)								
	Bélgica (Fr.)								
	Coréia do Sul								
	Dinamarca								
	Escócia								
	Eslováquia			■					
	Espanha				■		■		
	Estados Unidos	■	■	■					
	Finlândia	■		■					
	França								
	Grécia								
	Holanda								
	Hungria								
	Inglaterra								
	Irlanda								
	Islândia	■	■		■			■	■
	Itália								
Japão						■		■	
Luxemburgo									
México	■	■		■				■	
Noruega		■	■						
Nova Zelândia									
Polónia								■	
Portugal			■						
República Checa									
Suécia									
Suíça								■	
Turquia									
País parceiro									
Israel									

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2d

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados pela autoridade nacional (2004)*Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas*

	Critérios baseados em condições/responsabilidades de ensino						
	Gerenciamento de responsabilidades além das obrigações de ensino	Leccionar mais turmas ou um número maior de horas do que o exigido por contrato de período integral	Tarefas especiais (orientação ou aconselhamento profissional)	Leccionar em área menos favorecida, longínqua ou de alto custo (subsídio de locomoção)	Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão)	Leccionar estudantes com necessidades educacionais especiais (em escolas regulares)	Ministrar cursos sobre determinada área de estudo
Países pertencentes à OCDE	Alemanha						
	Austrália						
	Áustria	■	■	■		■	
	Bélgica (Fl.)		■				
	Bélgica (Fr.)			■			
	Coréia do Sul	■	■		■		■
	Dinamarca	■	■	■			
	Escócia				■		
	Eslováquia						
	Espanha						
	Estados Unidos						
	Finlândia	■	■	■	■	■	
	França	■	■	■	■		■
	Grécia			■	■		
	Holanda						■
	Hungria	■	■	■	■		■
	Inglaterra				■		
	Irlanda	■			■		
	Islândia	■	■	■		■	■
	Itália		■	■	■		
	Japão						
	Luxemburgo		■	■		■	■
	México	■	■	■	■		■
	Noruega	■	■	■	■		
	Nova Zelândia			■	■		■
	Polônia		■				
Portugal	■	■	■			■	
República Checa	■	■				■	
Suécia							
Suíça							
Turquia		■	■	■	■		
País parecido	Israel	■	■	■	■	■	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.2d (continuação)

Ajustes ao salário base para professores em instituições públicas realizados pela autoridade nacional (2004)

Tipos de critérios para ajustar o salário base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente	Possuir nível de certificado ou capacitação docente obtido durante a vida profissional superior ao nível mínimo	Apresentar desempenho notável ao lecionar	Concluir com sucesso atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas disciplinas	Status familiar (casado(a), número de filhos)	Idade (independentemente de anos de experiência de ensino)	Outros
Países pertencentes à OCDE	Alemanha						■	■	
	Austrália								
	Áustria						■	■	■
	Bélgica (Fl.)		■						■
	Bélgica (Fr.)								■
	Coréia do Sul						■		
	Dinamarca								
	Escócia								
	Eslováquia								
	Espanha								
	Estados Unidos								
	Finlândia	■		■					■
	França								
	Grécia	■	■				■		
	Holanda								
	Hungria	■	■		■		■	■	■
	Inglaterra								
	Irlanda	■	■			■			
	Islândia	■	■		■			■	■
	Itália						■	■	
Japão									
Luxemburgo		■		■		■	■		
México	■	■	■	■	■				
Noruega	■	■							
Nova Zelândia		■						■	
Polônia	■	■		■			■		
Portugal	■	■		■		■			
República Checa							■		
Suécia									
Suíça						■			
Turquia	■		■	■		■		■	
País parceiro	Israel	■	■	■		■	■		

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

Tabela D3.3

Mudanças nos salários de professores (1996 e 2004)

Índice de mudança¹ entre 1996 e 2004 nos salários de professores: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala salarial, por nível de educação, convertido em níveis de preço vigentes em 2004, utilizando deflatores de PIB (1996=100)

	Ensino fundamental 1			Ensino fundamental 2			Ensino médio, programas gerais		
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	w	w	w	w	w	w	w	w
	Austrália	130	105	105	131	106	106	131	106
	Áustria	105	108	104	106	110	102	101	104
	Bélgica (Fl.) ²	106	109	111	104	104	104	104	104
	Bélgica (Fr.) ²	99	103	105	98	99	99	98	99
	Coréia do Sul	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	122	113	110	122	113	110	110	109
	Escócia	119	114	114	119	114	114	119	114
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	97	96	93	m	m	m	95	94
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	135	119	115	139	118	113	145	128
	França	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	108	110	112	105	106	109	105	106
	Holanda	106	113	103	105	115	103	105	110
	Hungria	198	187	193	198	187	193	175	186
	Inglaterra	123	107	107	123	107	107	123	107
	Irlanda	106	114	109	104	107	108	104	107
	Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Itália	112	112	113	111	111	111	111	111
Japão	105	115	102	105	115	102	105	115	
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	
México	135	134	136	136	140	143	m	m	
Noruega	122	119	122	122	119	122	112	116	
Nova Zelândia	102	116	116	102	116	116	102	116	
Polónia	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	104	114	103	104	114	103	104	114	
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suécia	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suíça	99	98	102	m	m	m	m	m	
Turquia	w	w	w	a	a	a	w	w	
País parceiro	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m

1. O índice é calculado como o salário do professor em 2004 em moeda nacional * 100/salário do professor em 1996 em moeda nacional * deflator de PIB 2004 (1996 = 100). Ver estatísticas sobre deflatores de PIB e salários em moedas nacionais em 1996 e 2004 no Anexo 2.

2. Os dados para Bélgica em 1996 baseiam-se em dados para a Bélgica como um todo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/083407611234>

TEMPO DE ENSINO E PERÍODO DE TRABALHO DOS PROFESSORES

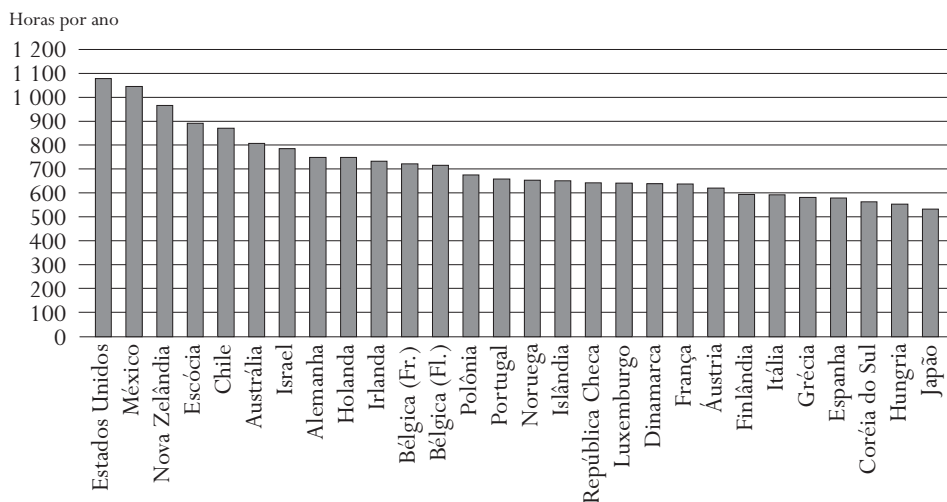
Este indicador focaliza o tempo de trabalho estatutário dos professores em diferentes níveis de educação, assim como seu tempo de ensino estatutário. Embora determinem apenas parcialmente a carga de trabalho real dos professores, o tempo de trabalho e o tempo de ensino fornecem algumas percepções valiosas quanto às diferenças entre os países com relação ao que é exigido dos professores. Em conjunto com os salários de professores (ver Indicador D3) e o tamanho médio de turmas (ver Indicador D2), este indicador apresenta algumas medidas básicas das condições de trabalho dos professores.

Resultados básicos

Gráfico D4.1. Número de horas de ensino por ano no ensino fundamental 2 (2004)

Tempo líquido de contato em horas por ano em instituições públicas

Em média, o número de horas de ensino por ano em escolas públicas de ensino fundamental 2 é 704, porém varia de 534 horas por ano – no Japão – a mais de 1.000 horas – no México (1.047) e nos Estados Unidos (1.080).



Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de ensino por ano no ensino fundamental 2.

Fonte: OECD. Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

Outros destaques deste indicador

- As escolas públicas oferecem, em média, 805 horas de ensino por ano (10 a mais do que em 2003), porém variam de no máximo 650 horas – na Dinamarca, no Japão e na Turquia – a 1 080 horas – nos Estados Unidos.
- O número médio de horas no ensino médio com programas gerais é 663 horas, porém varia de menos de 500 – no Japão, 466 horas – a mais de mil – nos Estados Unidos, 1 080 horas.
- A composição do tempo de ensino anual dos professores, em termos de dias, semanas e horas diárias, varia consideravelmente. Na Dinamarca, por exemplo, os professores lecionam por 42 semanas anuais (em todos os níveis do ISCED) em comparação a 36 semanas anuais na Islândia; no entanto, o tempo total de ensino (em horas) para os professores na Islândia é maior do que o dos professores na Dinamarca.
- A regulamentação do tempo de trabalho dos professores também varia entre os países. Na maioria deles, os professores são formalmente solicitados a trabalhar por um número específico de horas; em outros, o tempo de ensino é especificado apenas como o número de aulas por semana.

Contexto de políticas

Além do tamanho de turmas e da razão estudantes/equipe docente (ver Indicador D2), do número de horas de instrução recebidas pelo estudante (ver Indicador D1) e dos salários dos professores (ver indicador D3), o tempo total de ensino solicitado a cada professor também influencia os recursos financeiros que o país precisa investir em educação. Horas de ensino e quantidade de tarefas não relacionadas ao ensino também são elementos importantes nas condições de trabalho dos professores, e estão relacionadas à atratividade da profissão docente.

A proporção do tempo de trabalho passado em sala de aula pode ser interpretada como uma medida da carga de trabalho de um professor, fornecendo assim informações sobre o tempo total disponível para outras atividades – como preparação de aulas, correção, capacitação em serviço e reuniões de equipe.

Evidências e explicações

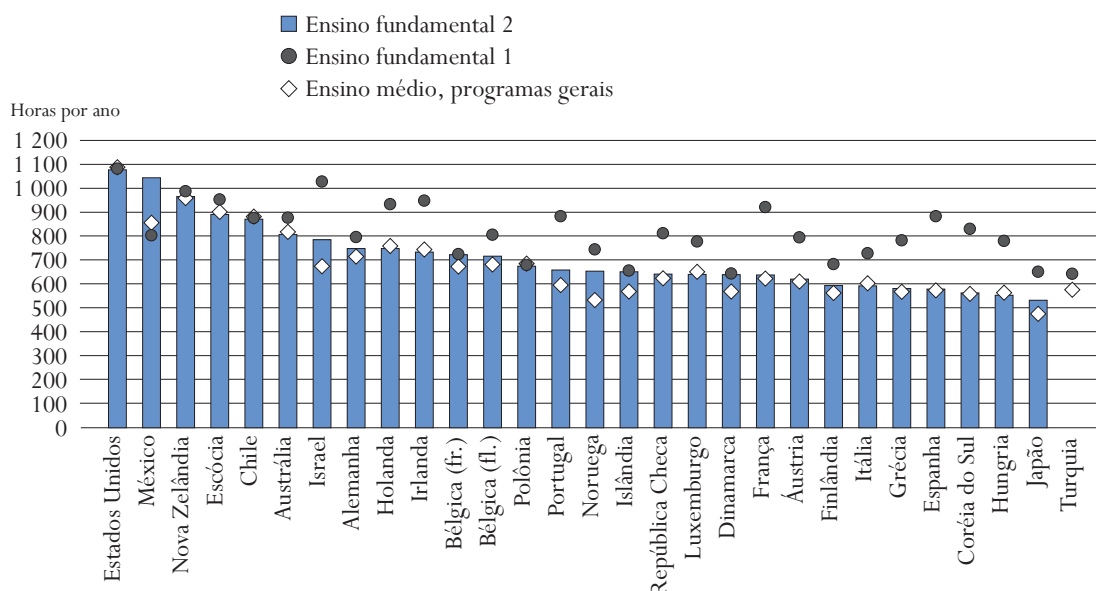
Tempo de instrução no ensino fundamental 1

Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, o número anual médio de horas de instrução exigido dos professores da escola pública varia entre os países. De maneira geral, o número de horas de ensino no nível fundamental 1 é maior do que no ensino fundamental 2 e no ensino médio.

Nos países da OCDE, um professor do ensino fundamental 1 leciona, em média, 805 horas por ano (dez a mais do que no ano anterior), mas esse número varia de no máximo 650 horas – na Dinamarca, no Japão, e na Turquia – a no mínimo 900 horas – na Escócia, nos Estados Unidos,

Gráfico D4.2. Número de horas de ensino por ano, por nível de educação (2004)

Tempo líquido de contato em horas por ano em instituições públicas



Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de ensino por ano no ensino fundamental 2.

Fonte: OECD. Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

na França, na Holanda, na Irlanda, na Nova Zelândia e no país parceiro Israel (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1) (ver detalhes no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqg2006).

O tempo de ensino pode ser distribuído de maneira bastante diferente ao longo do ano. A Coreia do Sul, por exemplo, é o único país em que professores do ensino fundamental 1 lecionam durante seis dias por semana e, mesmo assim o total anual de horas de ensino fica em torno da média, uma vez que o número diário de horas de ensino fica abaixo da média. Dinamarca e Islândia apresentam um contraste interessante a esse respeito, uma vez que esses dois países têm sistemas semelhantes quanto ao número anual de horas de ensino (Gráfico D4.4). No entanto, os professores na Dinamarca devem cumprir, em princípio, 200 horas de instrução em 42 semanas, em comparação com 175 dias em 36 semanas, na Islândia. O número de horas diárias de ensino explica essa situação.

Na Islândia, os professores devem cumprir 25 dias de instrução a menos do que os professores na Dinamarca, porém esses dias incluem, em média, 3,7 horas de ensino, ao passo que na Dinamarca o número diário de horas de ensino é 3,2. Na Islândia, os professores trabalham apenas meia hora a mais por dia do que os professores na Dinamarca. Portanto, uma diferença relativamente pequena no tempo diário de ensino pode resultar em diferenças significativas no número de dias de instrução que os professores devem cumprir por ano.

Tempo de instrução no ensino fundamental 2 e no ensino médio

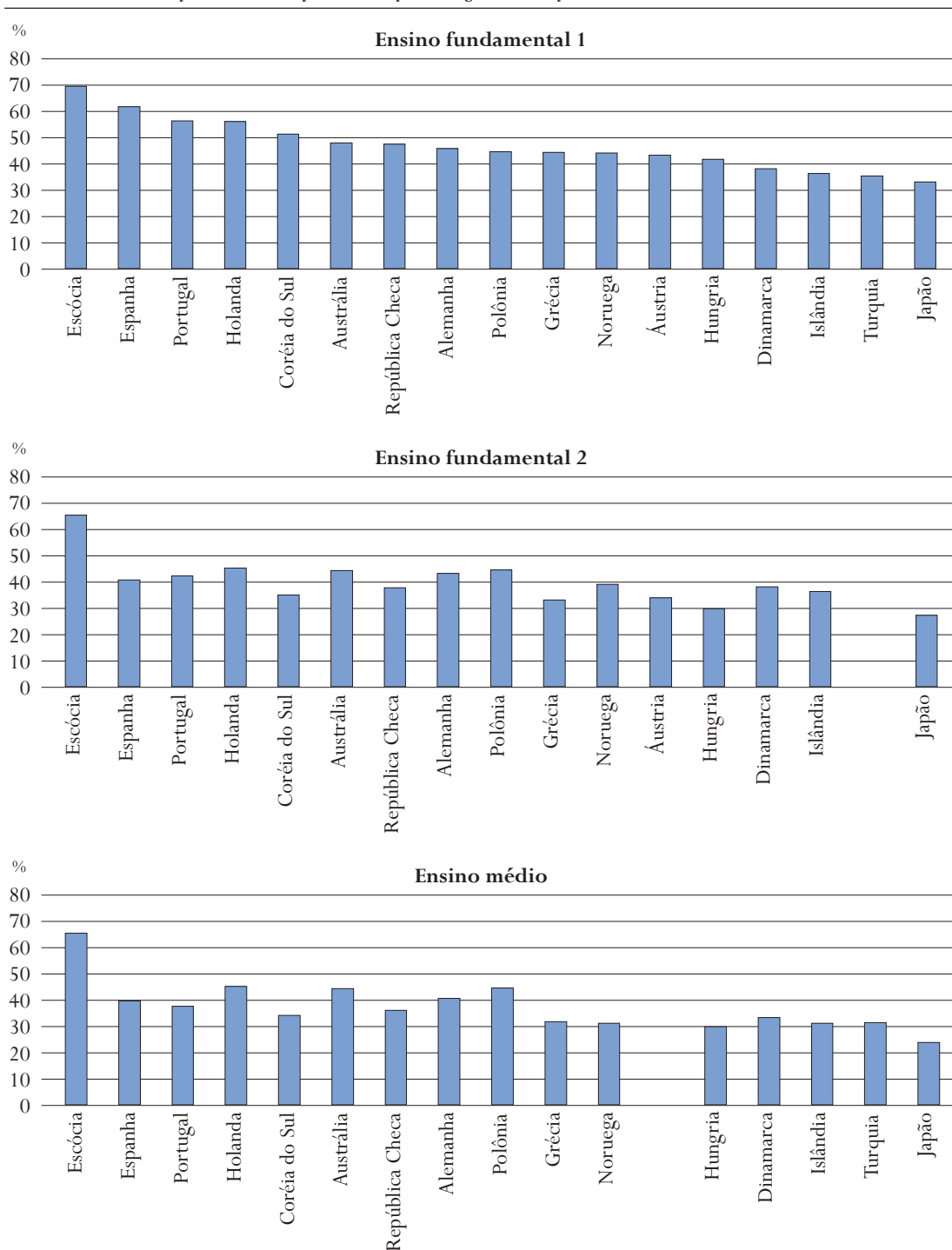
Nos países da OCDE, um professor no ensino fundamental 2 leciona, em média, 704 horas por ano. A carga de ensino varia de menos de 600 horas – na Coreia do Sul (565), na Espanha (581), na Finlândia (595), na Grécia (583), na Hungria (555), na Itália (594) e no Japão (534) – a mais de mil horas – nos Estados Unidos (1 080) e no México (1 047) (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

No ensino médio, a carga de instrução para programas gerais normalmente é um pouco menor do que a do ensino fundamental 2. Entre os países da OCDE, um professor de disciplinas gerais tem uma carga estatutária média de 663 horas por ano. As cargas de ensino variam entre menos de 500 horas – no Japão –, mais de 800 horas – na Austrália, na Escócia, no México e no país parceiro Chile –, mais de 900 horas – na Nova Zelândia – e mais de mil horas – nos Estados Unidos (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

Tal como no caso dos professores do ensino fundamental 1, o número de horas de instrução e o número de dias de instrução variam através dos países. Conseqüentemente, o número médio de horas que os professores cumprem por dia varia amplamente: no ensino fundamental 2, de cerca de três horas por dia ou menos – na Coreia do Sul e na Hungria – a cinco horas por dia ou mais – no México e na Nova Zelândia –, até seis horas por dia – nos Estados Unidos. Do mesmo modo, nos programas gerais do ensino médio, os professores na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Hungria e na Noruega lecionam três horas por dia ou menos, enquanto seus colegas na Nova Zelândia lecionam cinco horas por dia, e nos Estados Unidos, seis horas por dia. A Coreia do Sul é um exemplo interessante das diferenças na organização do trabalho dos professores. Nesse país, os professores devem cumprir o número mais alto de dias de instrução (220), mas o número diário de horas de ensino é o terceiro mais baixo para os professores do ensino fundamental 2 e do ensino médio (Gráfico D4.4). Em alguns países, a inclusão de intervalos entre as aulas como parte do tempo de ensino pode explicar algumas dessas diferenças.

Gráfico D4.3. Porcentagem do tempo de trabalho de professores dedicado ao ensino, por nível de educação (2004)

Tempo de ensino líquido como porcentagem do tempo de trabalho estatutário total



Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem do tempo de trabalho de professores dedicado ao ensino, no ensino fundamental 1.

Fonte: OECD. Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

Comparações de tempo de ensino entre os níveis

Na Coreia do Sul, na Espanha, na França, na Hungria, em Portugal e no país parceiro Israel, um professor do ensino fundamental 1 é solicitado a lecionar cerca de 220 horas a mais do que um professor do ensino fundamental 2, e, com exceção da Hungria, 250 horas a mais do que no ensino médio (programas gerais). Por sua vez, Bélgica (comunidade francesa), Dinamarca, Estados Unidos, Islândia, Nova Zelândia, Polônia e o país parceiro Chile registram pouca ou nenhuma diferença no número de horas de instrução exigidas nos níveis fundamental e médio. O México é o único país da OCDE em que os professores do ensino fundamental 2 e do ensino médio cumprem um número de horas de ensino significativamente maior do que os do ensino fundamental 1. Nesse país, o número de horas exigidas de professores do ensino fundamental 2 fica apenas pouco mais de 30% acima das horas exigidas de professores do ensino fundamental 1. Os professores do ensino médio no México cumprem um número de horas de instrução mais baixo do que os do ensino fundamental 2, mas sua carga horária ainda é 6% mais alta do que a dos professores do ensino fundamental 1 (Gráfico D4.1). Isso se deve, em grande medida, a uma carga de ensino diário mais pesada.

Ao interpretar as diferenças no número de horas de ensino entre os países, deve-se notar que o tempo médio de contato utilizado para os objetivos deste indicador não corresponde necessariamente à carga de ensino. Uma vez que o próprio tempo médio de contato é um componente substancial da carga de ensino, a preparação de aulas e o acompanhamento necessário (incluindo correção dos trabalhos dos estudantes) também devem ser incluídos nas comparações de cargas de ensino. Outros elementos da carga de ensino – como o número de disciplinas lecionadas, o número de estudantes atendidos e o número de anos em que um professor leciona para os mesmos estudantes – também devem ser levados em consideração ao se estabelecer a carga média de ensino de professores dentro de um país. Entretanto, freqüentemente esses fatores só podem ser avaliados no nível da escola.

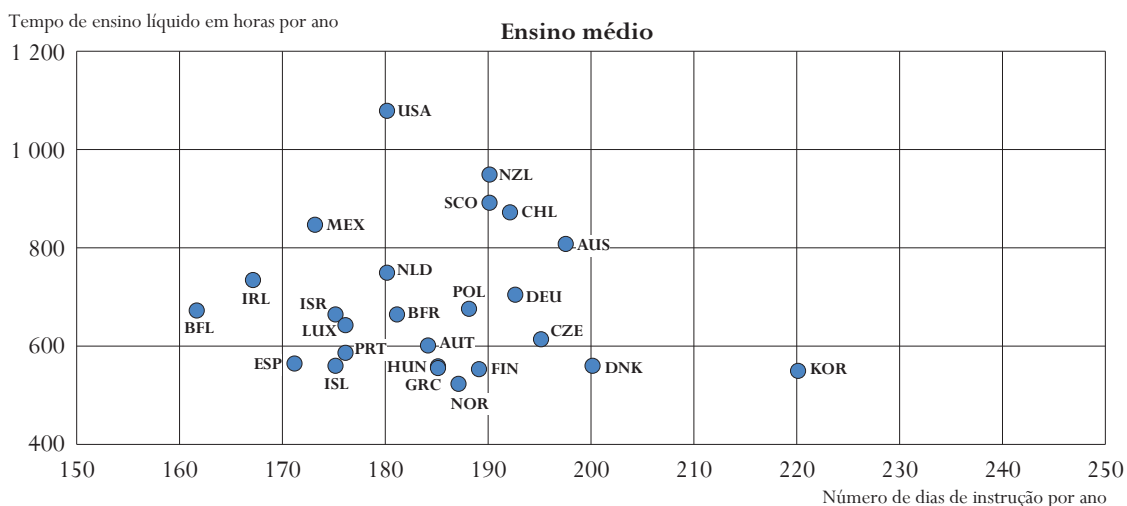
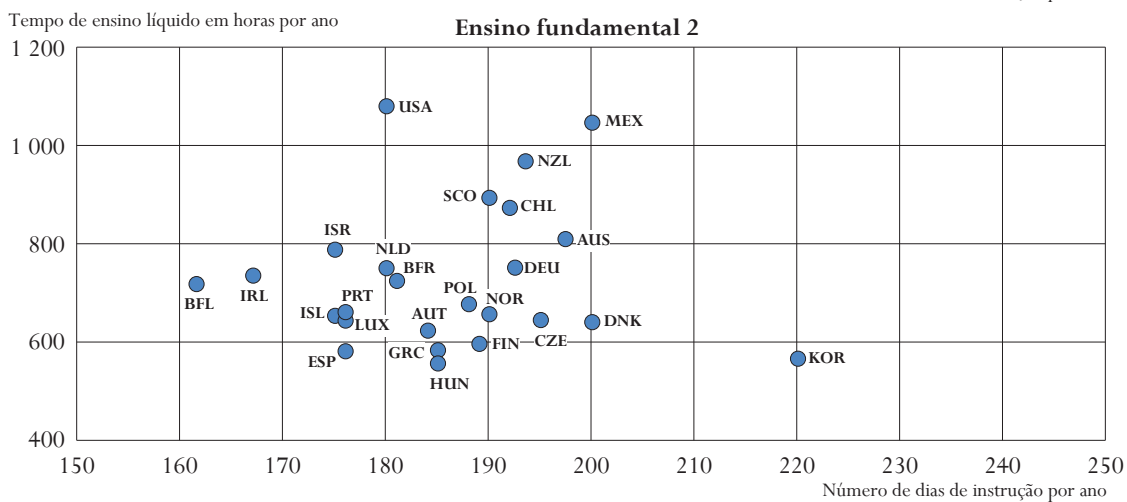
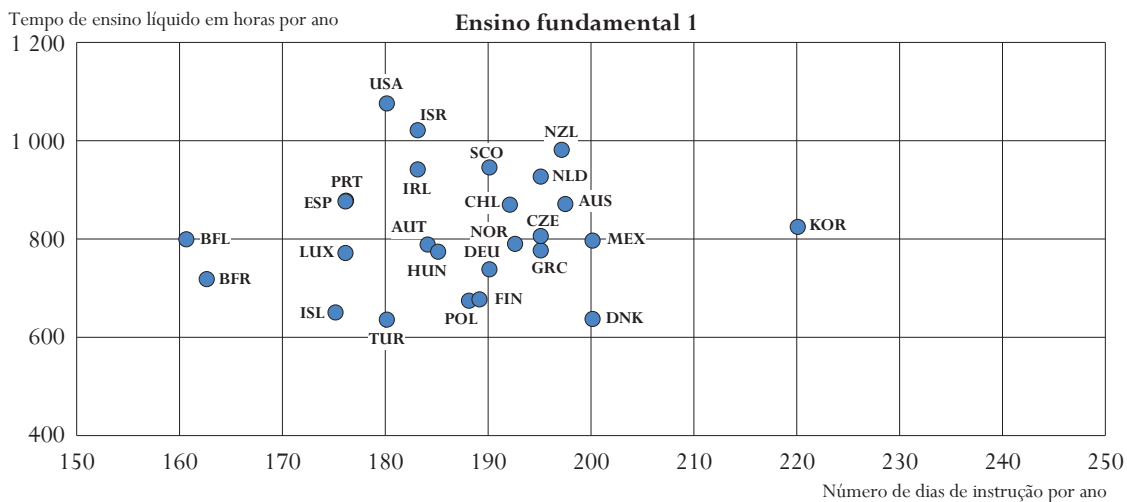
Tempo de trabalho dos professores

A regulamentação do tempo de trabalho dos professores varia amplamente entre os países. Alguns têm regulamentações formais apenas para o tempo de contato, ao passo que outros também estabelecem horários de trabalho. Em alguns países, o tempo é alocado por atividade de ensino e atividade não relacionada ao ensino dentro do tempo de trabalho formalmente estabelecido.

Na maioria dos países, os professores são formalmente solicitados a trabalhar por um número específico de horas por semana para receber seu salário por trabalho em período integral, que inclui tempo de ensino e tempo de atividades não relacionadas ao ensino. Entretanto, dentro dessa estrutura, a especificação em termos de tempo alocado ao ensino e a outras atividades não relacionadas ao ensino varia entre os países (Gráfico D4.3). Tipicamente, o número de horas de ensino é especificado, porém alguns países também regulamentam, em nível nacional, o tempo em que um professor deve estar presente na escola.

Austrália, Bélgica (comunidade francesa, ensino fundamental 1), Espanha, Estados Unidos, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, México, Portugal, Suécia, Turquia e o país parceiro Israel especificam o tempo de trabalho durante o qual os professores devem estar à disposição da escola, tanto para atividades de ensino como para outras atividades não relacionadas ao ensino.

Gráfico D4.4. Tempo de ensino líquido em horas, por número de dias de instrução (2004)



Nota: Ver a lista de códigos dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>

Na Grécia, a legislação determina uma redução no número de horas de ensino acompanhando o aumento dos anos de serviço. Professores em início de carreira assumem uma carga de 21 horas de ensino por semana. Após seis anos, esse número cai para 19 horas por semana; e após 12 anos, o tempo de ensino é reduzido para 18 horas por semana. Por fim, após 20 anos de serviço, o tempo de ensino chega a 16 horas por semana – cerca de 75% da carga no início da carreira. Entretanto, as horas de trabalho remanescentes devem ser cumpridas dentro da escola.

Alemanha, Áustria (ensino fundamental), Coréia do Sul, Dinamarca, Escócia, Holanda, Hungria, Japão, Noruega, Polônia e República Checa especificam o tempo anual total que os professores devem cumprir na escola ou em algum outro local, porém a distribuição do tempo dentro e fora da escola não é definida. Além disso, alguns países também especificam (parcialmente) o número de horas a serem gastas em atividades não relacionadas ao ensino. Entretanto, não se especifica se os professores devem passar as horas de atividades não-docentes na escola ou fora dela.

Horas de atividades não relacionadas ao ensino

Bélgica (comunidade francesa), Finlândia, França e Nova Zelândia não determinam formalmente o tempo que deve ser gasto em tarefas não relacionadas ao ensino. Entretanto, isto não significa que os professores sejam totalmente livres para realizar outras tarefas. Na Áustria, os dispositivos relacionados ao tempo de ensino baseiam-se na suposição de que os deveres do professor – incluindo preparação de aulas e de testes, atribuição de notas e correção de trabalhos, exames e tarefas administrativas – totalizam um tempo de trabalho de 40 horas semanais. Na Bélgica (comunidade francesa), as horas adicionais de atividades não relacionadas ao ensino dentro da escola são estabelecidas no nível da escola. Não há regulamentos em relação a preparação de aulas, correção de testes e de trabalhos dos estudantes, etc. O governo define apenas o número mínimo e o número máximo de períodos de ensino (de 50 minutos cada) por semana, em cada nível de educação (Tabela D4.1).

Definições e metodologias

Os dados foram extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada por INES- OECD em 2005, e referem-se ao ano letivo 2003-2004.

Tempo de ensino

Tempo de ensino é definido como o número de horas por ano que um professor em período integral leciona a um grupo ou a uma turma de estudantes, de acordo com as políticas. Em geral, é calculado como o número de dias letivos anuais multiplicado pelo número de horas que um professor leciona por dia (excluindo os períodos formalmente designados para intervalo entre as aulas ou grupos de aulas). Entretanto, alguns países fornecem estimativas de tempo de ensino baseadas em dados de pesquisas.

No ensino fundamental 1, quando o professor é responsável pela turma durante pequenos intervalos entre as aulas, este tempo também é incluído.

Tempo de trabalho

Tempo de trabalho refere-se ao número normal de horas de trabalho de um professor em período integral. De acordo com a política formal em determinado país, tempo de trabalho refere-se:

- apenas ao tempo diretamente associado ao ensino, incluindo outras atividades curriculares dos estudantes, como tarefas e testes, mas excluindo exames anuais; ou
- ao tempo diretamente associado ao ensino e às horas dedicadas a outras atividades relacionadas ao ensino, como preparação de aulas, orientação de estudantes, correção de tarefas e testes, desenvolvimento pessoal, reuniões com pais, reuniões de equipe e tarefas escolares em geral.

O tempo de trabalho não inclui pagamento de horas extras.

Tempo de trabalho na escola

Tempo de trabalho na escola refere-se ao tempo de trabalho que os professores devem passar na escola, incluindo tempo de ensino e tempo em outras atividades não relacionadas ao ensino.

Número de semanas e dias letivos

O número de semanas letivas refere-se ao número de semanas de instrução, excluindo semanas de férias. O número de dias letivos é o número de semanas letivas multiplicado pelo número de dias que um professor leciona por semana, menos o número de dias em que a escola está fechada para festividades.

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>:

- *Table D4.2. Number of teaching hours per year (1996, 2004).*

Ver notas específicas sobre definições e metodologias relativas a este indicador para cada país no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Tabela D4.1

Organização do período de trabalho dos professores (2004)

Número de semanas letivas, dias letivos, horas líquidas de ensino e período de trabalho dos professores ao longo do ano letivo

	Número de semanas de ensino			Número de dias de ensino			Período líquido de ensino, em horas			Período de trabalho exigido na escola, em horas			Período de trabalho estatutário total, em horas			
	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio, programas gerais	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio, programas gerais	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio, programas gerais	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio, programas gerais	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino médio, programas gerais	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	40	40	40	193	193	193	793	751	705	a	a	a	1 736	1 736	1 736
	Austrália	40	40	40	197	197	197	874	809	809	1 215	1 238	1 238	1 824	1 824	1 824
	Áustria	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1 832	1 832	a
	Bélgica (Fl.)	37	37	37	161	162	162	803	718	673	927	a	a	a	a	a
	Bélgica (Fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
	Coreia do Sul	37	37	37	220	220	220	828	565	550	a	a	a	1 613	1 613	1 613
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1 680	1 680	1 680
	Escócia	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1 365	1 365	1 365
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	37	37	36	176	176	171	880	581	564	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
	Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1 080	1 080	1 080	1 332	1 368	1 368	m	m	m
	Finlândia	38	38	38	189	189	189	680	595	553	a	a	a	a	a	a
	França	35	35	35	m	m	m	918	639	614	a	a	a	a	a	a
	Grécia	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
	Holanda	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1 659	1 659	1 659
	Hungria	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
	Inglaterra	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1 265	1 265	1 265	a	a	a
	Irlanda	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1 036	735	735	a	a	a
	Islândia	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
	Itália	33	33	33	m	m	m	726	594	594	806	674	674	a	a	a
	Japão	35	35	35	m	m	m	648	534	466	a	a	a	1 960	1 960	1 960
	Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1 022	890	890	a	a	a
	México	41	41	36	200	200	173	800	1 047	848	800	1 167	971	a	a	a
	Noruega	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1 680	1 680	1 680
	Nova Zelândia	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
	Polónia	39	39	39	188	188	188	677	677	677	a	a	a	1 520	1 520	1 520
Portugal	36	36	36	176	176	176	880	660	586	880	660	586	1 561	1 561	1 561	
República Checa	40	40	40	195	195	195	809	644	614	a	a	a	1 704	1 704	1 704	
Suécia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 808	a	1 808	
Média OCDE	38	37	37	187	186	185	805	704	663	1 129	1 131	1 087	1 698	1 691	1 690	
Média UE19	38	37	37	185	183	183	804	667	641	1 104	1 019	1 009	1 656	1 656	1 640	
Países parceiros	Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
	Israel	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/421472785265>



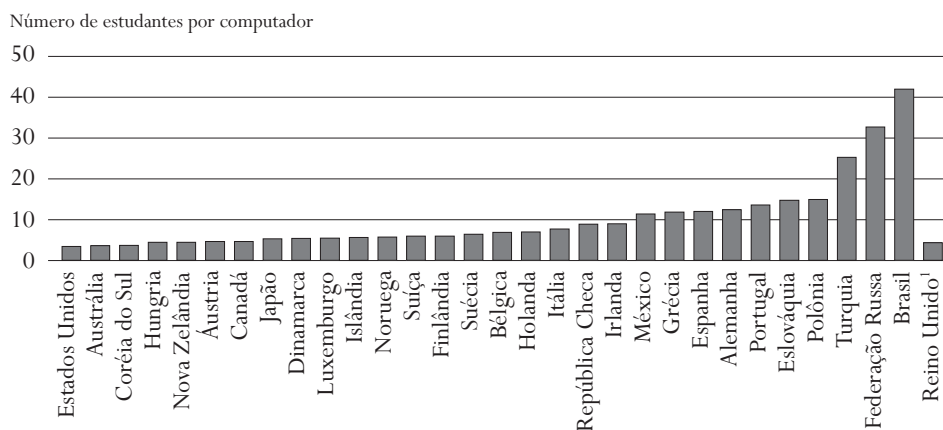
ACESSO A TIC E SUA UTILIZAÇÃO

Este indicador focaliza o acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC) em escolas através dos países da OCDE, utilizando dados do PISA 2003 extraídos de respostas de estudantes de 15 anos de idade e dos diretores de suas escolas. Esses dados fornecem informações sobre a disponibilidade de acesso a TIC tanto para os estudantes quanto para as equipes dentro das escolas. A análise resultante leva em consideração o número de computadores nas escolas por estudante de 15 anos de idade, a disponibilidade de computadores para as equipes e a percepção dos diretores com relação ao nível de recursos de TIC em suas escolas.

Resultados básicos

Gráfico D5.1. Número de estudantes por computador (2003)

Nos países da OCDE e nos países parceiros, praticamente todos os estudantes freqüentam escolas que possuem no mínimo um computador. No entanto, há uma variação substancial no número de computadores disponíveis para os estudantes: nos Estados Unidos e na Austrália, há cerca de um computador para aproximadamente cada três estudantes; no país parceiro Brasil, em comparação, há um computador para cada 42 estudantes.



1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Os países estão classificados por ordem crescente do número de estudantes por computador.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela D5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Outros destaques deste indicador

- Na média dos países da OCDE, o número de computadores por estudante nas escolas aumentou desde o PISA 2000. Com exceção de Dinamarca, Polônia e Portugal, esse aumento ocorreu em todos os demais países da OCDE.
- Há uma variação substancial no nível de acesso a computadores disponível aos estudantes nas escolas. Alguns países da OCDE dispõem de mais de um computador para cada cinco estudantes, ao passo que oito países da OCDE – Alemanha, Eslováquia, Espanha, Grécia, México, Polônia, Portugal e Turquia – dispõem, em média, de menos de um computador para cada dez estudantes.
- Embora o acesso a computadores seja maior na escola do que em casa, os estudantes de 15 anos de idade utilizam com maior frequência seus computadores em casa. Cerca de 75% dos estudantes vêm utilizando computadores em casa várias vezes por semana.
- Entre os diretores de escolas dos países da OCDE, 26% acreditam que o nível de disponibilidade dos recursos de TIC não prejudica a instrução. No entanto, há variações significativas dentro dos países e entre eles. Na média dos países da OCDE, 11% dos diretores de escolas acreditam que a falta de recursos de TIC em sua escola prejudica “muito” a educação dos estudantes.

Contexto de políticas

A tecnologia de informação continua a ser um elemento essencial para o crescimento econômico em todos os países da OCDE. Esta constatação aplica-se não só ao crescimento no setor de TIC, mas também à importância de TIC para a colocação em empregos em níveis operacionais e executivos, assim como em atividades tão diversas como agricultura, finanças e medicina. Para os estudantes, habilidades e competência em TIC afetarão as oportunidades de emprego e a forma como serão integrados a uma sociedade cada vez mais orientada pela tecnologia.

D5

Sem dúvida, para que sejam bem-sucedidos em sua educação futura e em sua vida profissional, os estudantes deverão estar familiarizados com TIC e dominar essa área. Diante dessa premissa, as escolas devem ter recursos de TIC suficientes para a utilização e a aprendizagem dos estudantes, e para que os professores e os administradores escolares operem de maneira funcional escolas e programas escolares eficazes.

A distribuição de recursos através e dentro dos sistemas educacionais sempre foi uma questão importante para a qualidade e a eficiência da educação. Os avanços tecnológicos registrados ao longo dos últimos anos deixam em segundo plano a discussão sobre as eventuais desvantagens daqueles que não têm acesso a recursos de TIC, que não teriam os benefícios do crescimento tecnológico. Sob a perspectiva dos formuladores de políticas educacionais, é importante considerar se as escolas em comunidades mais pobres fornecem os recursos de TIC que de outra forma não estariam disponíveis na comunidade local.

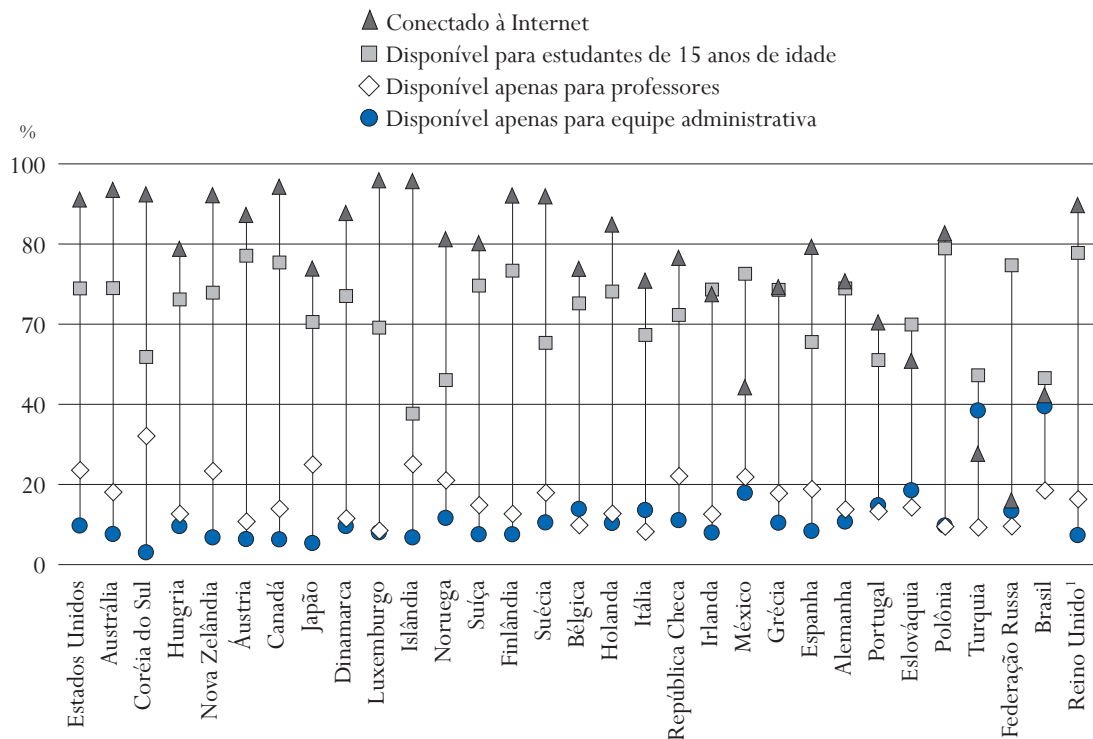
Recursos de TIC dentro das escolas

Computadores por estudante

Nos países da OCDE, praticamente todos os estudantes freqüentam escolas que dispõem de pelo menos um computador. É evidente que praticamente todas as escolas dispõem de recursos de TIC em pelo menos algum nível. Austrália, Áustria, Canadá, Coréia do Sul, Estados Unidos, Hungria, Nova Zelândia e Reino Unido dispõem de mais de 0,2 computador por estudante, o que representa no máximo cinco estudantes por computador. Alemanha, Grécia, Eslováquia, Espanha, México, Polônia e Portugal contam com menos de 0,1 computador por estudante, o que representa 10 estudantes ou mais por computador. Na Turquia e nos países parceiros Brasil e Federação Russa, o número de computadores por estudante é menor – no mínimo um computador para cada 25 estudantes matriculados (Tabelas D5.1 e Gráfico D5.1).

O número de computadores por estudante aumentou entre 2000 e 2003. Em 2000, havia apenas 0,13 computador por estudante nas escolas (média OCDE). Em 2003, esse número aumentou para 0,16 computador por estudante, o que equivale a uma redução de cerca de 1,5 estudante por computador em três anos, representando em 2003 um computador para cada grupo de 6,25 estudantes nas escolas dos países da OCDE. A partir desses dados, não é possível determinar se esse aumento no número de computadores é devido a decisões ligadas a políticas visando aumentar os recursos destinados a TIC para as escolas ou à redução no preço dos computadores e outros recursos de TIC entre 2000 e 2003.

O crescimento no número de computadores por estudante ocorreu na maioria dos países da OCDE. No entanto, o número de computadores por estudante manteve-se inalterado na Dinamarca, e caiu na Noruega, na Polônia e em Portugal.

Gráfico D5.2. Porcentagem de computadores disponíveis para equipes, estudantes e com conexão com Internet (2003)

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Os países estão classificados por ordem crescente do número de estudantes por computador.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela D5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Acesso a TIC por parte de estudantes, professores e pessoal administrativo

O número de computadores por estudante ilustra apenas parte da questão do acesso a TIC. Para uma melhor compreensão, é importante analisar quem efetivamente tem acesso aos computadores. Os dados utilizados aqui mostram a porcentagem de computadores que estão disponíveis nas escolas para estudantes de 15 anos de idade, somente para professores e somente para equipe administrativa (Tabela D5.1 e Gráfico D5.2)

Nos países da OCDE, em média, 64% dos computadores nas escolas estão disponíveis para estudantes de 15 anos de idade. Considerando que praticamente todas as escolas dispõem de pelo menos um computador, a maioria dos estudantes de 15 anos de idade tem acesso a um computador em suas escolas. No entanto, há diferenças substanciais entre os países. Na Islândia, na Noruega, na Turquia e no país parceiro Brasil, as escolas dispõem de menos de 0,5 computador para estudantes de 15 anos de idade. Por sua vez, Áustria, Canadá, Polónia e o país parceiro Federação Russa colocam à disposição desses estudantes mais de 75% dos computadores existentes nas escolas. É importante observar que esse fato não está fortemente relacionado com o número de computadores nas escolas. No entanto, existem alguns países que dispõem de um número relativamente baixo de computadores por estudante, e apenas poucos desses computadores estão disponíveis



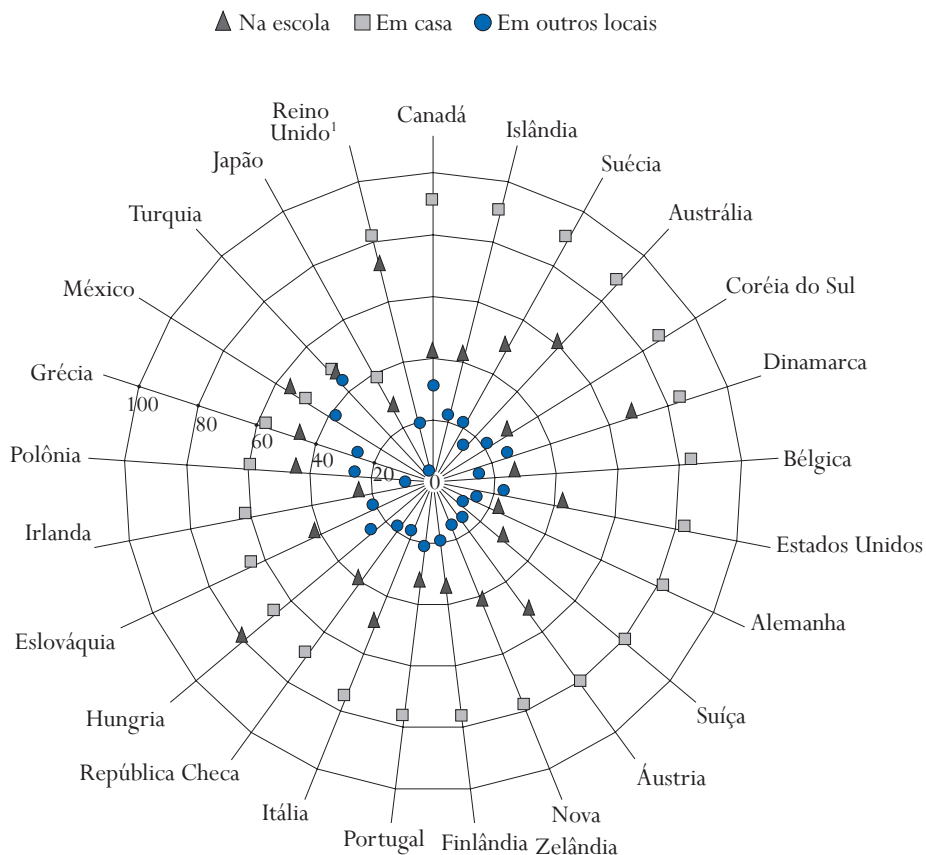
para estudantes de 15 anos de idade. Por exemplo, o número de computadores por estudante na Espanha e em Portugal fica abaixo da média OCDE, e a porcentagem desses computadores que está disponível para estudantes de 15 anos de idade é ainda mais baixa.

Utilização de TIC pelos estudantes

Embora o acesso a computadores seja mais difundido na escola do que em casa, os estudantes de 15 anos de idade utilizam com maior freqüência os computadores que têm em casa. Cerca de 75% deles utilizam computadores em casa várias vezes por semana. O PISA 2003 perguntou aos estudantes com que freqüência utilizam um computador em casa, na escola e em outros locais. Quando os estudantes respondem que utilizaram computadores quase todos os dias ou poucas vezes por semana, são considerados usuários freqüentes. Com exceção de Hungria e México, em todos os demais países da OCDE os estudantes relatam utilizar computadores com maior freqüência em casa, e não na escola ou em outros locais (Gráfico D5.3).

Uma vez que os estudantes utilizam computadores com maior freqüência em casa, é importante analisar o que o nível de recursos de TIC nas escolas significa para o acesso dos estudantes. Embora

Gráfico D5.3. Porcentagem de estudantes que utilizam computador com freqüência



1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.
 No sentido horário, os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes que utilizam computadores com freqüência em suas casas.
 Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela D5.3.
 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

um exame mais abrangente dessa questão complexa demande dados e análises mais detalhados, há dois aspectos importantes que devem ser considerados.

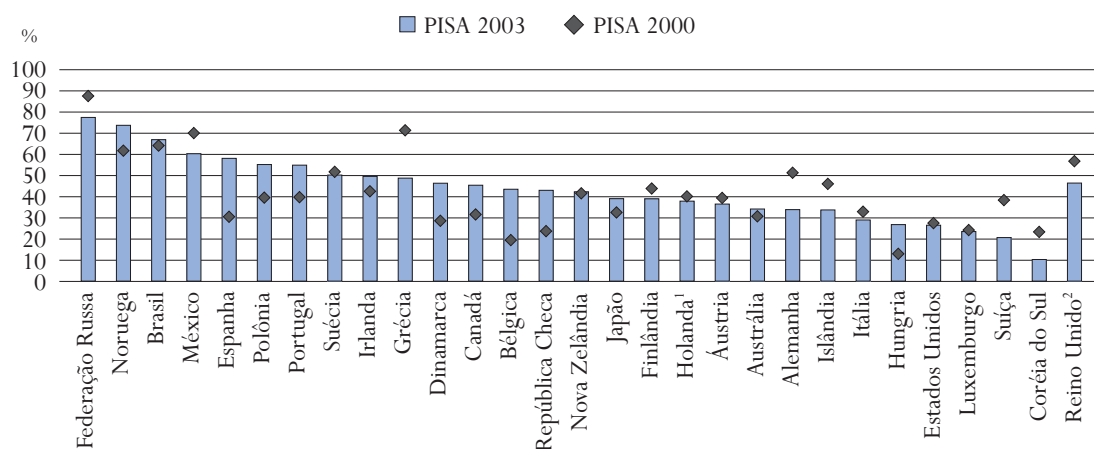
Em primeiro lugar, o acesso dos estudantes a TIC nas escolas tem importância crescente para aqueles que dispõem de pouco acesso em casa. Na média dos países da OCDE, 18% dos estudantes relataram utilizar computadores em casa apenas raramente ou nunca (estudantes que relataram utilizar um computador em casa “menos de uma vez por mês” ou “nunca”). No entanto, há variações consideráveis entre os países. Em sete países da OCDE – Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca e Suíça –, menos de 10% dos estudantes relataram utilizar computadores em casa apenas raramente ou nunca; e em outros países da OCDE – Coreia do Sul, Islândia e Suécia –, os números ficaram abaixo de 5%. Inversamente, em cinco países da OCDE – Eslováquia, Hungria, Irlanda, México e República Checa –, cerca de um em cada cinco estudantes relataram utilizar computadores em casa apenas raramente ou nunca, ao passo que em outros quatro – Grécia, Japão, Polónia e Turquia – esse número aumenta para mais de um em cada três estudantes. Esses países dão importância crescente ao acesso a TIC dentro das escolas para compensar a falta de utilização em casa.

Em segundo lugar, o nível de recursos de TIC nas escolas é importante para a incorporação de TIC à aprendizagem geral dos estudantes, e, de maneira mais específica, nos casos em que a instrução é prejudicada pela ausência de recursos de TIC. Esse aspecto será explorado nas próximas seções.

O nível de recursos de TIC e a instrução

Um aspecto importante do acesso a TIC é a questão de em que medida a falta de acesso prejudica a instrução, segundo relato dos diretores. A análise acima trata do nível de TIC dentro das escolas

Gráfico D5.4. Porcentagem de estudantes em escolas cujos diretores relatam que o ensino é prejudicado pela escassez de computadores para instrução (2003)



1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade, PISA 2000.

2. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade, PISA 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes em escolas cujos diretores relatam, no PISA 2003, que o ensino é prejudicado pela escassez de computadores para instrução.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela D5.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

e da disponibilidade de TIC para os estudantes. Este é um aspecto importante para questões tais como familiaridade dos estudantes com TIC e sua competência para utilizar TIC em seus estudos e em sua vida de maneira geral. A análise de como a falta de recursos de TIC nas escolas prejudica a instrução trata de uma combinação de duas questões: a utilização de recursos de TIC na aprendizagem dos estudantes e, em segundo lugar, se esses recursos estão disponíveis. Esses dois aspectos estão interligados e têm repercussão sobre a questão mais ampla do acesso dos estudantes a TIC.

Na média dos países da OCDE, 26% dos diretores relataram que a ausência de recursos de TIC “não prejudica” a instrução; 31% relataram que a instrução é “muito pouco” prejudicada; 33% relataram que a instrução é “medianamente” prejudicada; e 11% afirmaram que a instrução é “muito” prejudicada (Tabela D5.2 e Gráfico D5.4). Constatações semelhantes ficaram evidentes a partir da porcentagem de diretores de escolas que relataram em que medida a instrução é prejudicada pela escassez de programas de computador para a instrução.

Quadro D5.1. Constatações sobre acesso de estudantes a TIC e sua utilização, assim como seu desempenho no PISA 2003

Este indicador inclui uma comparação do acesso do estudante a TIC e as percepções dos diretores quanto ao prejuízo à instrução por escassez de recursos de TIC em suas escolas. Entretanto, não traduz necessariamente o efeito sobre o desempenho do estudante. Um relatório temático do PISA 2003, denominado *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OECD 2005e), fornece uma análise abrangente dessas questões. Em relação ao efeito sobre o desempenho do estudante, as conclusões principais do relatório incluem:

- Há uma relação positiva, consistente e significativa entre o número de anos de experiência na utilização de computadores e o desempenho em matemática, tanto antes como depois de levar em consideração variáveis socioeconômicas e sistêmicas.
- Há uma relação curvo-linear, consistente e significativa entre a frequência de utilização de computadores em casa e o desempenho em matemática, tanto antes como depois de levar em consideração variáveis socioeconômicas e sistêmicas.
- Há uma relação curvo-linear entre a frequência de utilização de computadores na escola e o desempenho em matemática, sendo que usuários moderados apresentam desempenho mais alto, enquanto aqueles que utilizam computadores raramente ou com muita frequência apresentam desempenho em nível semelhante, levando em consideração as variáveis socioeconômicas e sistêmicas.
- Com a introdução de uma estrutura de múltiplos níveis de modelagem utilizando variáveis de controle selecionadas, as diferenças de desempenho entre os estudantes com acesso a computadores em casa e aqueles sem acesso a esse equipamento são menos pronunciadas do que as diferenças nos modelos de regressão linear simples. Entretanto, em 50% dos países da OCDE, os estudantes com acesso a computadores em casa apresentam desempenho mais alto em matemática em comparação aos que não possuem computador em casa. Do mesmo modo, há uma vantagem no desempenho para estudantes com acesso a computadores na escola em pelos menos 10 entre 25 países da OCDE, mesmo quando a estrutura de múltiplos níveis e os diversos fatores de *background* são levados em consideração.

Como afirmado anteriormente, as percepções dos diretores com relação ao prejuízo à instrução causado por uma escassez de computadores para a instrução envolvem duas questões: em primeiro lugar, em que medida os recursos de TIC são utilizados na aprendizagem dos estudantes; e em segundo lugar, se esses recursos estão disponíveis. Ao menos em parte, essas questões poderiam ser separadas. A análise das percepções dos diretores pode ser relativizada por meio da comparação dessas percepções com o número de computadores por estudante nas escolas. Nos países da OCDE, em média, os diretores que relataram que a instrução era prejudicada pela falta de recursos de TIC dispunham de menor número de computadores por estudante em suas escolas (Tabela D5.2). Esta constatação significaria que os diretores acreditam que um menor número de computadores por estudante prejudica a instrução desses estudantes, o que aumenta os problemas em escolas cujos estudantes têm pouco acesso a computadores e, portanto, menos oportunidades para adquirir familiaridade e melhorar suas habilidades e sua competência em TIC de maneira geral.

Entre 2000 e 2003, ocorreram mudanças na maioria dos países. Em alguns deles, a situação aparentemente melhorou; em outros, parece ter piorado. Para a maioria dos países, essas mudanças são relativamente sem importância; em outros, porém, houve mudanças substanciais entre 2000 e 2003 na porcentagem de estudantes em escolas cujos professores relatam que uma escassez de computadores prejudica a instrução “medianamente” ou “muito”. Na Bélgica, no Canadá, na Dinamarca, na Espanha, na Hungria, na Noruega, na Polônia, em Portugal e na República Checa, o prejuízo à instrução causado por escassez de computadores avaliado como “bastante” ou “muito” aumentou. Na Bélgica, na Espanha e na Hungria, a proporção de estudantes cujos diretores relatam tal escassez chegou a dobrar entre 2000 e 2003. Inversamente, os efeitos de escassez relatados caíram substancialmente na Alemanha, na Coreia do Sul, na Grécia, na Islândia e no país parceiro Federação Russa, embora em medidas diferentes.

Definições e metodologias

A população-alvo analisada para este indicador foram os estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, trata-se dos estudantes que tinham idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) por ocasião do início do período de aplicação dos testes, e que estavam matriculados em uma instituição educacional, independentemente da série ou do tipo de instituição e de frequentar a escola em período integral ou em meio período.

Outras referências

Ver outras referências sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD 2004a), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us* (OECD 2005e) e *PISA 2003 Technical Report* (OECD 2005c). Os dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org.

Tabela D5.1

Diversos recursos de TIC em escolas que oferecem ensinos fundamental 2 e médio e percentagem de diversos tipos de computadores nas escolas (2003)

Resultados baseados em relatos de diretores

	PISA 2003																PISA 2000							
	Porcentagem de estudantes em escolas cujos diretores relatam que há no mínimo um computador na escola		Para estudantes em escolas cujos diretores relatam que há no mínimo um computador:				Do número de computadores na escola, percentagem de computadores:										Para estudantes em escolas cujos diretores relatam que há no mínimo um computador:							
							número total de computadores na escola		computadores por estudante		disponíveis para estudantes de 15 anos de idade		disponíveis apenas para professores		disponíveis apenas para equipe administrativa						conectados à Internet/www		conectados à rede local	
							%	E.P.	Média	E.P.	Média	E.P.	%	E.P.	%	E.P.					%	E.P.	%	E.P.
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)					
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	100	(0,0)	48	(2,1)	0,08	(0,00)	69	(1,3)	14	(1,5)	10	(0,4)	71	(2,0)	45	(2,9)	31	(1,3)	0,06	(0,00)			
	Austrália	100	(0,0)	255	(12,9)	0,28	(0,01)	69	(1,1)	18	(0,8)	7	(0,6)	93	(0,9)	93	(1,1)	184	(13,5)	0,22	(0,01)			
	Áustria	100	(0,0)	128	(11,3)	0,22	(0,01)	77	(1,4)	11	(0,8)	6	(0,3)	87	(1,9)	71	(3,1)	85	(7,2)	0,15	(0,01)			
	Bélgica	100	(0,0)	89	(3,3)	0,15	(0,01)	65	(1,3)	10	(0,9)	14	(0,6)	74	(1,5)	54	(2,3)	67	(3,1)	0,11	(0,00)			
	Canadá	100	(0,0)	198	(5,3)	0,22	(0,01)	75	(0,9)	14	(0,5)	6	(0,2)	94	(0,7)	87	(1,6)	176	(3,0)	a	a			
	Coréia do Sul	100	(0,0)	289	(7,4)	0,27	(0,01)	52	(1,5)	32	(0,6)	3	(0,1)	92	(1,2)	91	(1,4)	198	(7,2)	0,21	(0,03)			
	Dinamarca	100	(0,0)	68	(2,8)	0,19	(0,01)	67	(1,4)	11	(0,9)	9	(0,4)	88	(1,4)	77	(2,2)	53	(2,2)	0,19	(0,03)			
	Eslováquia	100	(0,0)	29	(1,1)	0,07	(0,00)	60	(1,5)	14	(0,9)	18	(1,1)	51	(1,9)	53	(2,2)	a	a	a	a			
	Espanha	100	(0,0)	52	(2,8)	0,08	(0,00)	56	(1,6)	19	(1,1)	8	(0,5)	79	(1,7)	59	(3,3)	42	(2,4)	0,06	(0,00)			
	Estados Unidos	100	(0,0)	377	(15,9)	0,30	(0,01)	69	(1,7)	23	(1,4)	9	(1,4)	91	(1,3)	84	(2,0)	237	(21,4)	0,22	(0,01)			
	Finlândia	100	(0,0)	57	(1,9)	0,17	(0,01)	73	(1,4)	12	(0,7)	7	(0,3)	92	(0,9)	76	(2,9)	45	(1,5)	0,13	(0,01)			
	França	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	119	(9,1)	0,13	(0,01)		
	Grécia	100	(0,0)	24	(2,7)	0,08	(0,01)	69	(2,2)	18	(1,4)	10	(1,7)	69	(3,7)	56	(4,4)	15	(1,5)	0,05	(0,00)			
	Holanda	100	(0,0)	129	(5,8)	0,14	(0,01)	68	(1,6)	12	(1,1)	10	(0,7)	85	(2,6)	81	(3,0)	101	(6,8)	0,11	(0,01)			
	Hungria	100	(0,0)	90	(3,6)	0,23	(0,01)	66	(1,5)	12	(0,6)	9	(0,4)	79	(2,0)	79	(2,2)	61	(3,7)	0,16	(0,01)			
	Irlanda	100	(0,0)	60	(3,4)	0,11	(0,00)	69	(2,1)	12	(1,3)	8	(0,7)	67	(2,6)	36	(3,5)	41	(1,7)	0,08	(0,00)			
	Islândia	100	(0,0)	73	(0,2)	0,18	(0,00)	38	(0,1)	25	(0,1)	7	(0,0)	96	(0,1)	89	(0,1)	39	(0,1)	0,12	(0,00)			
	Itália	100	(0,0)	77	(3,6)	0,13	(0,01)	57	(1,6)	8	(0,6)	13	(0,7)	71	(2,1)	50	(2,7)	74	(7,2)	0,10	(0,00)			
	Japão	100	(0,0)	128	(7,2)	0,19	(0,02)	61	(1,5)	25	(1,2)	5	(0,3)	74	(2,5)	73	(2,3)	92	(4,4)	0,11	(0,01)			
	Luxemburgo	100	(0,0)	254	(0,2)	0,18	(0,00)	59	(0,0)	8	(0,0)	8	(0,0)	96	(0,0)	95	(0,0)	159	(0,1)	0,11	(0,00)			
México	99	(0,6)	59	(3,6)	0,09	(0,01)	73	(1,7)	22	(2,9)	18	(1,1)	44	(4,2)	51	(4,4)	32	(2,3)	0,06	(0,01)				
Noruega	100	(0,0)	50	(1,8)	0,18	(0,01)	46	(1,5)	21	(0,9)	11	(0,4)	81	(1,7)	48	(3,2)	m	m	m	m				
Nova Zelândia	100	(0,0)	232	(8,0)	0,23	(0,01)	68	(1,0)	23	(0,8)	7	(0,3)	92	(1,3)	92	(1,6)	169	(5,8)	0,18	(0,01)				
Polónia	100	(0,0)	21	(0,7)	0,07	(0,00)	79	(0,7)	9	(0,6)	10	(0,5)	83	(2,0)	64	(2,8)	25	(1,4)	0,10	(0,01)				
Portugal	100	(0,0)	69	(2,9)	0,07	(0,00)	51	(1,9)	13	(0,6)	15	(0,7)	60	(2,3)	50	(3,4)	27	(1,8)	0,09	(0,03)				
República Checa	100	(0,0)	47	(2,4)	0,11	(0,01)	62	(1,2)	22	(0,9)	11	(0,6)	77	(1,6)	68	(2,6)	34	(2,5)	0,08	(0,01)				
Suécia	100	(0,0)	85	(3,8)	0,16	(0,00)	55	(1,5)	18	(0,7)	10	(0,4)	92	(1,1)	80	(2,2)	64	(3,6)	0,14	(0,01)				
Suíça	100	(0,0)	70	(6,3)	0,17	(0,03)	70	(1,7)	15	(0,9)	7	(0,5)	80	(1,8)	70	(2,9)	47	(4,2)	0,14	(0,01)				
Turquia	100	(0,0)	25	(3,9)	0,04	(0,00)	47	(4,5)	9	(1,5)	38	(4,2)	28	(3,1)	12	(2,4)	a	a	a	a				
Média OCDE	100	(0,0)	115	(1,1)	0,16	(0,00)	64	(0,3)	16	(0,2)	10	(0,2)	78	(0,4)	68	(0,5)	87	(1,2)	0,13	(0,00)				
Reino Unido ¹	100	(0,0)	245	(8,2)	0,23	(0,01)	78	(0,9)	16	(1,3)	7	(0,7)	90	(1,3)	88	(1,7)	140	(4,8)	0,14	(0,00)				
Países parceiros	Brasil	90	(2,6)	23	(4,5)	0,02	(0,00)	47	(2,8)	18	(2,0)	39	(2,5)	42	(3,3)	32	(3,2)	16	(2,7)	0,13	(0,09)			
	Federação Russa	99	(0,4)	20	(2,2)	0,03	(0,00)	75	(2,4)	9	(0,7)	13	(2,0)	16	(2,5)	34	(2,9)	12	(0,8)	0,02	(0,00)			

Nota.: Diferenças estatisticamente significativas estão grafadas em negrito.

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabela D5.2

Porcentagem de estudantes em escolas que oferecem ensinos fundamental 2 e médio cujos diretores relatam que o ensino é prejudicado por escassez de recursos de TIC (2003)

Resultados baseados em relatos de diretores

		Porcentagem de estudantes em escolas cujos diretores relatam que o ensino é prejudicado por escassez de:															
		Computadores para o ensino								Software para o ensino							
		Não prejudica		Muito pouco		Medianamente		Muito		Não prejudica		Muito pouco		Medianamente		Muito	
		%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	34	(3,5)	33	(3,4)	27	(3,3)	7	(1,7)	26	(3,4)	31	(3,2)	34	(3,3)	9	(2,0)
	Austrália	30	(3,1)	35	(3,1)	28	(2,7)	6	(1,3)	32	(3,3)	37	(2,9)	28	(3,0)	3	(1,0)
	Áustria	40	(3,4)	24	(3,1)	30	(2,9)	7	(2,1)	31	(3,5)	31	(3,4)	31	(3,7)	8	(2,2)
	Bélgica	22	(2,7)	35	(3,0)	35	(3,7)	9	(1,8)	25	(3,0)	37	(3,2)	31	(3,0)	7	(1,6)
	Canadá	20	(2,1)	34	(2,3)	35	(2,3)	11	(1,7)	18	(2,1)	35	(2,5)	39	(2,3)	8	(1,2)
	Coréia do Sul	57	(3,9)	33	(3,9)	9	(2,1)	2	(1,1)	41	(4,1)	48	(4,1)	9	(2,2)	2	(1,1)
	Dinamarca	17	(2,8)	36	(3,7)	39	(3,9)	8	(2,4)	14	(2,5)	45	(3,7)	33	(3,5)	7	(1,8)
	Eslováquia	10	(1,8)	23	(2,5)	49	(3,8)	18	(2,5)	4	(1,3)	21	(3,2)	50	(3,7)	25	(2,7)
	Espanha	19	(2,9)	23	(3,2)	44	(3,3)	14	(2,4)	15	(2,9)	25	(3,2)	45	(3,9)	16	(2,6)
	Estados Unidos	38	(3,7)	35	(2,8)	20	(2,8)	7	(1,7)	36	(3,6)	37	(2,9)	23	(2,8)	4	(1,3)
	Finlândia	14	(2,5)	47	(4,1)	34	(4,1)	5	(1,8)	10	(2,2)	44	(4,0)	42	(4,2)	5	(1,7)
	França	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	26	(4,2)	25	(5,1)	22	(4,9)	27	(4,6)	12	(3,3)	28	(5,6)	30	(5,1)	30	(4,3)
	Holanda	30	(3,9)	32	(4,6)	31	(3,9)	7	(1,8)	26	(3,8)	30	(4,1)	33	(4,2)	11	(2,5)
	Hungria	43	(3,8)	30	(3,5)	23	(3,5)	4	(1,1)	22	(3,5)	33	(3,8)	32	(4,0)	13	(2,8)
	Irlanda	24	(3,8)	27	(3,9)	41	(4,3)	8	(2,5)	18	(3,6)	25	(3,9)	37	(4,4)	20	(3,6)
	Islândia	36	(0,2)	30	(0,2)	31	(0,2)	2	(0,1)	25	(0,2)	40	(0,2)	32	(0,2)	2	(0,1)
	Itália	35	(3,5)	36	(3,2)	23	(3,1)	6	(1,3)	30	(3,3)	40	(3,6)	22	(3,5)	9	(2,4)
	Japão	27	(3,9)	34	(4,0)	32	(4,1)	7	(2,1)	20	(3,8)	34	(4,1)	38	(4,3)	9	(2,4)
	Luxemburgo	26	(0,1)	50	(0,1)	11	(0,0)	12	(0,0)	38	(0,1)	46	(0,1)	12	(0,0)	3	(0,0)
	México	21	(2,7)	19	(2,6)	38	(3,4)	22	(2,7)	21	(2,7)	21	(2,5)	33	(3,6)	25	(3,1)
	Noruega	6	(1,9)	21	(2,8)	55	(3,7)	18	(3,1)	8	(2,2)	31	(3,6)	48	(3,8)	14	(2,6)
	Nova Zelândia	24	(2,7)	33	(3,3)	38	(3,3)	4	(1,3)	23	(2,4)	40	(3,3)	33	(3,2)	5	(1,2)
	Polônia	19	(3,0)	26	(3,0)	40	(3,6)	15	(2,8)	7	(2,1)	21	(3,5)	53	(4,2)	19	(3,1)
	Portugal	18	(3,6)	27	(4,2)	45	(4,0)	10	(2,6)	14	(2,7)	27	(4,2)	51	(4,2)	8	(2,4)
	República Checa	23	(3,2)	34	(3,3)	33	(2,9)	10	(2,2)	15	(2,5)	38	(3,4)	37	(3,0)	9	(1,9)
	Suécia	17	(2,7)	33	(3,8)	42	(3,9)	8	(2,2)	16	(2,8)	37	(3,8)	41	(3,7)	7	(2,0)
Suíça	44	(3,7)	35	(3,3)	17	(2,6)	4	(1,3)	27	(3,4)	48	(4,2)	18	(2,9)	7	(1,9)	
Turquia	6	(2,1)	13	(2,9)	37	(4,2)	45	(4,8)	6	(2,0)	16	(3,7)	33	(4,3)	45	(4,4)	
Média OCDE	26	(0,6)	31	(0,6)	33	(0,6)	11	(0,4)	21	(0,5)	34	(0,7)	34	(0,7)	12	(0,4)	
Reino Unido ¹	19	(2,5)	34	(3,3)	36	(3,3)	11	(2,2)	17	(2,4)	35	(3,6)	40	(3,2)	7	(1,7)	
Países parceiros	Brasil	22	(3,1)	11	(2,3)	20	(2,7)	47	(3,5)	16	(2,8)	14	(2,9)	17	(2,5)	52	(3,4)
	Federação Russa	13	(2,7)	10	(2,8)	32	(3,7)	46	(3,9)	9	(2,0)	11	(3,0)	35	(3,7)	46	(3,9)

Nota: Mudanças estatisticamente significativas estão grafadas em negrito.

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade para dados de 2003.

Fonte: Banco de dados de OECD PISA, Tabela 2.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabela D5.2 (continuação)

Porcentagem de estudantes em escolas que oferecem ensino fundamental 2 e ensino médio cujos diretores relatam que o ensino é prejudicado por escassez de recursos de TIC (2003)

Resultados baseados em relatos de diretores

	Porcentagem de estudantes em escolas cujos diretores relatam que escassez de computadores prejudica o ensino medianamente ou muito				Número de computadores por estudante em escolas cujos diretores relatam que escassez de computadores prejudica o ensino								
	PISA 2000		PISA 2003		Não prejudica		Muito pouco		Medianamente		Muito		
	%	E.P.	%	E.P.	Média	E.P.	Média	E.P.	Média	E.P.	Média	E.P.	
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	50	(3,8)	34	(3,3)	0,10	(0,01)	0,07	(0,00)	0,08	(0,01)	0,05	(0,01)
	Austrália	30	(3,9)	34	(2,8)	0,36	(0,02)	0,26	(0,01)	0,24	(0,01)	0,18	(0,02)
	Áustria	38	(4,3)	36	(3,4)	0,26	(0,02)	0,22	(0,02)	0,17	(0,02)	0,19	(0,04)
	Bélgica	18	(2,4)	43	(3,3)	0,18	(0,01)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,13	(0,06)
	Canadá	30	(1,7)	45	(2,6)	0,27	(0,03)	0,22	(0,01)	0,19	(0,01)	0,21	(0,02)
	Coréia do Sul	22	(3,7)	10	(2,4)	0,26	(0,01)	0,29	(0,02)	0,29	(0,03)	0,12	(0,00)
	Dinamarca	27	(3,5)	46	(4,4)	0,27	(0,06)	0,21	(0,01)	0,14	(0,01)	0,11	(0,02)
	Eslováquia	a	a	a	a	0,10	(0,01)	0,09	(0,01)	0,07	(0,00)	0,03	(0,00)
	Espanha	29	(3,8)	58	(3,4)	0,10	(0,01)	0,09	(0,01)	0,08	(0,01)	0,07	(0,01)
	Estados Unidos	26	(4,7)	26	(3,0)	0,32	(0,02)	0,30	(0,02)	0,24	(0,01)	0,21	(0,02)
	Finlândia	43	(3,9)	39	(4,2)	0,22	(0,02)	0,18	(0,01)	0,14	(0,01)	0,12	(0,02)
	França	28	(3,3)	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	70	(4,4)	49	(5,8)	0,12	(0,02)	0,08	(0,01)	0,07	(0,01)	0,07	(0,01)
	Holanda	39	(6,0)	38	(4,0)	0,15	(0,01)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,15	(0,02)
	Hungria	12	(2,7)	27	(3,5)	0,28	(0,02)	0,23	(0,03)	0,15	(0,01)	0,14	(0,05)
	Irlanda	41	(4,5)	50	(4,1)	0,16	(0,01)	0,11	(0,01)	0,09	(0,01)	0,06	(0,01)
	Islândia	45	(0,1)	34	(0,2)	0,20	(0,00)	0,18	(0,00)	0,15	(0,00)	0,14	(0,01)
	Itália	32	(3,9)	29	(3,1)	0,15	(0,01)	0,13	(0,01)	0,10	(0,01)	0,10	(0,02)
	Japão	31	(4,3)	39	(4,2)	0,22	(0,03)	0,14	(0,01)	0,22	(0,06)	0,21	(0,04)
	Luxemburgo	23	(0,2)	23	(0,1)	0,24	(0,00)	0,16	(0,00)	0,17	(0,00)	0,17	(0,00)
México	69	(3,7)	60	(3,1)	0,13	(0,02)	0,07	(0,01)	0,07	(0,01)	0,08	(0,01)	
Noruega	61	(4,1)	74	(3,1)	0,30	(0,06)	0,22	(0,02)	0,16	(0,01)	0,13	(0,01)	
Nova Zelândia	40	(3,4)	42	(3,5)	0,26	(0,02)	0,23	(0,01)	0,20	(0,01)	0,22	(0,03)	
Polônia	38	(4,8)	55	(3,6)	0,07	(0,01)	0,08	(0,01)	0,06	(0,01)	0,06	(0,01)	
Portugal	39	(3,8)	55	(4,1)	0,08	(0,00)	0,08	(0,01)	0,07	(0,00)	0,06	(0,00)	
República Checa	22	(3,5)	43	(3,2)	0,14	(0,02)	0,13	(0,01)	0,09	(0,01)	0,07	(0,01)	
Suécia	51	(4,1)	50	(4,1)	0,21	(0,01)	0,16	(0,01)	0,14	(0,01)	0,12	(0,01)	
Suíça	37	(4,0)	21	(2,9)	0,21	(0,06)	0,15	(0,01)	0,11	(0,01)	0,20	(0,05)	
Turquia	a	a	a	a	0,12	(0,06)	0,03	(0,01)	0,03	(0,00)	0,03	(0,00)	
Média OCDE	37	(0,7)	41	(0,7)	0,20	(0,01)	0,16	(0,00)	0,14	(0,00)	0,13	(0,00)	
Reino Unido ¹	56	(3,4)	46	(3,3)	0,30	(0,02)	0,23	(0,01)	0,20	(0,01)	0,20	(0,02)	
Países parceiros	Brasil	63	(3,8)	67	(3,4)	0,06	(0,02)	0,02	(0,01)	0,02	(0,00)	0,01	(0,00)
	Federação Russa	86	(2,7)	77	(3,7)	0,04	(0,01)	0,05	(0,01)	0,03	(0,00)	0,02	(0,00)

Nota: Mudanças estatisticamente significativas estão grafadas em negrito.

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade para dados de 2003.

Fonte: Banco de dados de OECD PISA, Tabela 2.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Tabela D5.3

Porcentagem de estudantes com 15 anos de idade que utilizam computadores em casa, na escola ou em outros locais, por frequência de utilização (2003)

Resultados baseados em relatos dos próprios estudantes

Países pertencentes à OCDE	Porcentagem de estudantes que utilizam computadores na escola						Porcentagem de estudantes que utilizam computadores em casa						Porcentagem de estudantes que utilizam computadores em outros locais					
	Uso freqüente		Uso moderado		Uso raro ou nenhum		Uso freqüente		Uso moderado		Uso raro ou nenhum		Uso freqüente		Uso moderado		Uso raro ou nenhum	
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Alemanha	23	(1,2)	28	(1,4)	48	(1,7)	82	(0,6)	10	(0,5)	7	(0,4)	16	(0,7)	19	(0,7)	65	(0,9)
Austrália	59	(1,0)	27	(0,7)	14	(0,7)	87	(0,5)	7	(0,3)	6	(0,3)	14	(0,6)	27	(0,7)	59	(0,6)
Áustria	53	(2,0)	31	(1,5)	16	(1,3)	81	(0,8)	12	(0,6)	6	(0,4)	16	(0,7)	25	(0,8)	59	(1,0)
Bélgica	27	(0,9)	35	(0,9)	39	(1,2)	84	(0,5)	8	(0,4)	9	(0,4)	15	(0,5)	22	(0,6)	63	(0,7)
Canadá	40	(0,9)	31	(0,7)	29	(0,8)	90	(0,3)	4	(0,2)	6	(0,3)	30	(0,5)	34	(0,5)	37	(0,5)
Coréia do Sul	28	(1,9)	29	(1,8)	43	(2,6)	86	(0,6)	11	(0,6)	3	(0,3)	21	(0,9)	33	(1,0)	47	(1,2)
Dinamarca	68	(1,6)	25	(1,1)	7	(0,7)	84	(0,7)	10	(0,6)	6	(0,4)	25	(0,8)	25	(0,9)	49	(1,1)
Eslováquia	42	(1,5)	30	(1,5)	27	(2,0)	65	(1,0)	9	(0,5)	26	(0,9)	21	(0,8)	31	(0,9)	48	(1,2)
Estados Unidos	43	(1,4)	28	(0,9)	29	(1,2)	83	(0,7)	6	(0,4)	11	(0,5)	23	(0,7)	26	(0,8)	51	(1,0)
Finlândia	36	(1,5)	41	(1,0)	23	(1,3)	78	(0,6)	11	(0,4)	11	(0,5)	21	(0,7)	28	(0,7)	52	(0,8)
Grécia	45	(2,4)	27	(1,7)	28	(1,9)	57	(1,2)	6	(0,3)	37	(1,3)	26	(0,8)	20	(0,6)	54	(0,8)
Hungria	80	(1,2)	10	(0,8)	9	(1,0)	67	(1,0)	6	(0,5)	27	(0,9)	26	(0,6)	28	(0,8)	46	(0,9)
Irlanda	24	(1,4)	27	(1,8)	49	(2,3)	61	(0,9)	19	(0,7)	20	(0,8)	9	(0,5)	18	(0,8)	73	(0,9)
Islândia	41	(0,8)	40	(0,8)	19	(0,7)	89	(0,6)	7	(0,5)	4	(0,4)	21	(0,7)	30	(0,7)	50	(0,9)
Itália	51	(2,0)	20	(0,9)	30	(1,9)	76	(0,8)	8	(0,4)	16	(0,7)	19	(0,7)	18	(0,5)	64	(0,8)
Japão	26	(2,3)	33	(2,7)	41	(3,1)	37	(1,2)	22	(0,8)	41	(1,1)	2	(0,3)	5	(0,4)	93	(0,5)
México	54	(1,9)	16	(0,9)	30	(1,7)	48	(1,8)	44	(0,3)	28	(0,3)	37	(1,1)	23	(0,8)	40	(1,2)
Nova Zelândia	43	(1,2)	26	(0,8)	31	(1,2)	79	(0,7)	8	(0,5)	12	(0,6)	17	(0,7)	26	(0,6)	57	(0,8)
Polônia	44	(1,8)	34	(1,4)	22	(2,4)	59	(1,1)	4	(0,3)	38	(1,1)	25	(0,7)	22	(0,7)	53	(0,9)
Portugal	34	(1,5)	25	(0,9)	41	(1,6)	78	(0,9)	5	(0,4)	18	(0,8)	23	(0,8)	22	(0,8)	55	(1,1)
República Checa	41	(1,6)	44	(1,6)	15	(1,4)	70	(0,9)	11	(0,5)	19	(0,7)	19	(0,6)	29	(0,7)	52	(0,9)
Suécia	48	(1,5)	30	(0,8)	22	(1,2)	89	(0,5)	7	(0,4)	4	(0,3)	20	(0,7)	28	(0,6)	52	(0,8)
Suíça	30	(1,4)	36	(1,1)	34	(1,7)	81	(0,6)	12	(0,5)	7	(0,5)	13	(0,7)	17	(0,6)	70	(0,8)
Turquia	46	(3,5)	8	(0,9)	46	(3,7)	48	(2,1)	3	(0,5)	49	(2,2)	43	(1,2)	21	(0,9)	36	(1,3)
Média OCDE	44	(0,3)	28	(0,3)	28	(0,4)	74	(0,2)	9	(0,1)	18	(0,2)	21	(0,2)	24	(0,1)	55	(0,2)
Reino Unido ¹	71	(1,4)	15	(0,8)	14	(1,0)	81	(1,0)	9	(0,6)	11	(0,7)	18	(1,0)	27	(0,9)	55	(1,3)
Pais parceiro Federação Russa	43	(2,1)	38	(1,3)	19	(1,7)	43	(2,0)	2	(0,2)	55	(2,0)	36	(1,2)	23	(0,9)	41	(1,1)

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/203814216003>

Anexo

1

CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

A idade típica de graduação é aquela ao final do último ano escolar/acadêmico do nível e do programa correspondentes em que o estudante obtém o seu diploma. É essa idade que em geral corresponde à idade de graduação. (Observe-se que, em alguns níveis de educação, a expressão “idade de graduação” talvez não possa ser traduzida literalmente, sendo utilizada aqui apenas como convenção).

Tabela X1.1a
Idades típicas de graduação no ensino médio

	Orientação do programa		Destinação: educacional/mercado de trabalho				
	Programas gerais	Programas pré-profissionais ou profissionais	Programas ISCED 3A	Programas ISCED 3B	Programas ISCED 3C curtos ¹	Programas ISCED 3C longos ¹	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	19	19	19	19	a	
	Austrália	m	m	17-18	m	m	17-18
	Áustria	18	18	18	18	17	a
	Bélgica	18	18	18	a	18	18
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Dinamarca	19-20	19-20	19-20	a	18-19	19-20
	Eslováquia	18	16-18	19-20	a	17	18-19
	Espanha	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	18	a	18	a	a	a
	Finlândia	19	19	19	a	a	a
	França	18-19	17-20	18-19	19-20	18-19	18-21
	Grécia	17-18	16-17	17-18	a	16-17	17-18
	Holanda	17-18	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Hungria	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
	Irlanda	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Islândia	20	20	20	19	18	20
	Itália	19	19	19	19	17	a
	Japão	18	18	18	18	18	18
	Luxemburgo	19	17-19	17-19	19	17	17-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18-19	18-19	18-19	a	16-18	18-19
	Nova Zelândia	m	a	18	17	18-19	17
	Polônia	19	20	19-20	a	18	a
	Portugal	17	17	17	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m
República Checa	19	19	19	19	a	18	
Suécia	19	19	19	a	a	19	
Suíça	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	17-19	
Turquia	16-17	16-17	16-17	a	a	m	
Países parceiros	Brasil	17	17	17	a	a	a
	Chile	18	18	18	18	a	a
	Federação Russa ²	17	17	17	m	m	m
	Israel	18	18	18	18	18	18

1. Categorias de duração para ISCED 3C – curto: no mínimo um ano mais curto do que os programas ISCED 3A/3B; longo: duração similar à dos programas ISCED 3A ou 3B.

2. Estimativa da OCDE.

Fonte: OECD.

Tabela X1.1b
Idades típicas de graduação no pós-ensino médio não-superior

	Destinação: educacional/mercado de trabalho			
	Programas ISCED 4A	Programas ISCED 4B	Programas ISCED 4C	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	22	22	a
	Austrália	a	a	18-19
	Áustria	19	20	20
	Bélgica	19	m	19-21
	Canadá	m	m	20
	Coréia do Sul	a	a	a
	Dinamarca	21-22	a	21-22
	Eslováquia	20-21	a	a
	Espanha	18	18	a
	Estados Unidos	a	a	20
	Finlândia	a	a	25-29
	França	18-21	a	19-21
	Grécia	a	a	19-20
	Holanda	a	a	18-20
	Hungria	a	a	19-22
	Irlanda	a	a	19
	Islândia	a	a	21
	Itália	a	a	20
	Japão	19	19	19
	Luxemburgo	a	a	20-25
	México	a	a	a
	Noruega	20-25	a	20-25
	Nova Zelândia	18	18	18
	Polônia	a	a	21
	Portugal	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m
	República Checa	20	a	20
Suécia	19-20	a	19-20	
Suíça	19-21	21-23	a	
Turquia	a	a	a	
Países parceiros	Brasil	a	a	a
	Chile	a	a	a
	Federação Russa	a	a	18
	Israel	21-25	a	a

Fonte: OECD.

Anexo 1

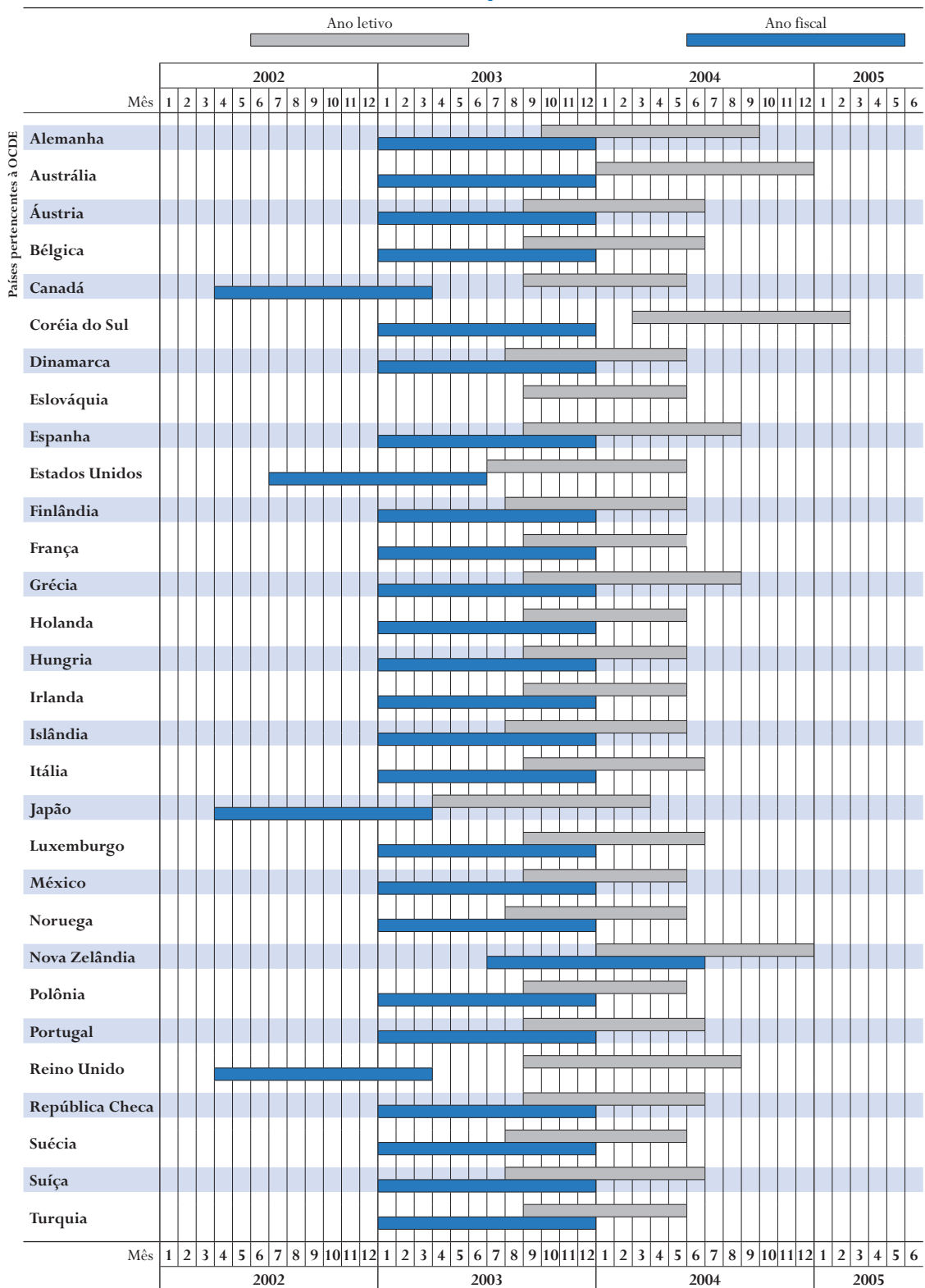
Tabela X1.1c
Idades típicas de graduação no ensino superior

	Superior tipo B (ISCED 5B)	Superior tipo A (ISCED 5A)				Programas de pesquisa avançada (ISCED 6)	
		Todos os programas	De 3 anos a menos de 5 anos	De 5 anos a 6 anos	Mais de 6 anos		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	21-22	a	25	26	a	28
	Austrália	19	a	20-22	22-24	24-25	24-28
	Áustria	20-22	a	22	23	a	23-26
	Bélgica	m	m	m	m	m	25-29
	Canadá	m	m	m	m	m	29
	Coréia do Sul	20	a	21-22	22-23	23-24	26
	Dinamarca	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30-34
	Eslováquia	21-22	a	21-22	23-24	25	27
	Espanha	19	a	20	22	a	25-27
	Estados Unidos	20	a	21	m	25	28
	Finlândia	21-22	a	25-29	25-29	30-34	29
	França	20-21	a	21-22	23-24	25	25-26
	Grécia	m	m	21-22	22-24	m	24-28
	Holanda	a	22-23	m	m	a	25
	Hungria	21	a	21-25	23-26	m	30
	Irlanda	20	a	22	23	24	27
	Islândia	22-24	a	23	25	27	29
	Itália	22-23	a	22	23-25	a	27-29
	Japão	20	a	22	23	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	24-28
	Noruega	20	a	22	24	25	27
	Nova Zelândia	20	a	21-22	22-24	23-24	28
	Polónia	24-25	a	24	25	m	m
	Portugal	21	a	22	23	25-26	m
	Reino Unido	20-21	a	21	23	24	24
	República Checa	23	a	22-24	24	a	27
Suécia	22-23	a	23-25	25-26	a	27-29	
Suíça	23-29	a	23-26	23-26	28	29	
Turquia	m	m	22-24	22-24	22-24	m	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	25
	Federação Russa	m	m	m	m	m	25-30
	Israel	20-22	a	23-27	27-29	a	28-30

Nota: Nos países em que há dados disponíveis sobre o ensino superior tipo A por duração de programa, a taxa de graduação para todos os programas é a soma das taxas de graduação por duração de programa.

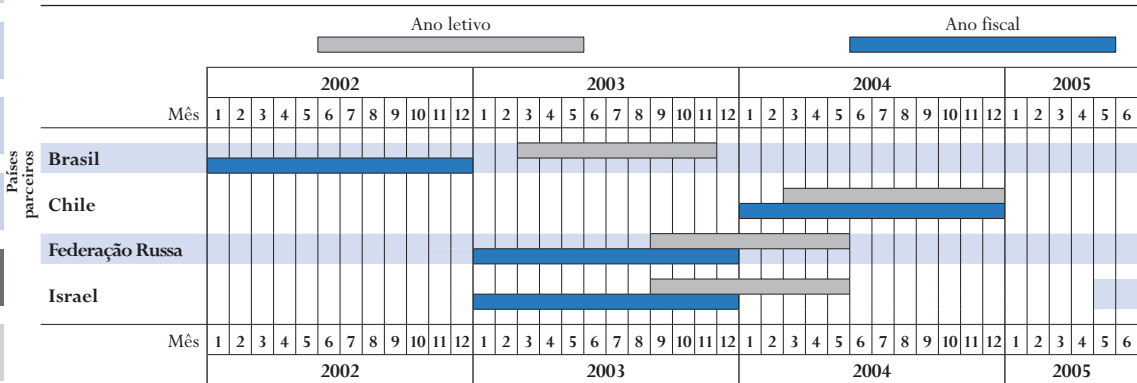
Fonte: OECD.

Tabela X1.2a
Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores



Fonte: OECD.

Tabela X1.2b
Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores



Fonte: OECD.

Tabela X1.3
Resumo das exigências para conclusão de programas de ensino médio (ISCED 3)

	Programas ISCED 3A				Programas ISCED 3B				Programas ISCED 3C				
	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número específico de horas de curso e exames	Apenas número específico de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número específico de horas de curso e exames	Apenas número específico de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número específico de horas de curso e exames	Apenas número específico de horas de curso	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	S	S	N	N	S	S	N	N	a	a	a	a
	Austrália ^{1,2}	S/N	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	Áustria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
	Bélgica (fl) ³	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Bélgica (fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Canadá (Quebec) ¹	N	S	S	N					N	S	S	N
	Coréia do Sul	N	N	N	S					N	N	N	S
	Dinamarca ¹	S	S	S		a	a	a	a	S	S	S	
	Eslováquia ¹	S	N	S	N					S	N	S	N
	Espanha	N	S	S	N					S/N	S/N	S/N	N
	Estados Unidos ¹	20 S/30 N	AE	AE	S ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlândia	S/N	S	S	N								
	França	S	N	S	N	a	a	a	a	S/N	S	N	
	Grécia ¹	N	S	N	N					N	S	N	N
	Holanda ¹	S	S	S	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Hungria	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	Irlanda ¹	S	N	N	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Islândia ¹	S/N	S	N	N	S	S	N	N	S/N	S	N	N
	Itália	S	N	S/N	N	S	S/N	S/N	N	S	N	S/N	N
	Japão	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
Luxemburgo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N	
México	N	S	S	N					S/N	S	S	N	
Noruega	N	S	S	N	a	a	a	a	N	S	S	N	
Nova Zelândia	S	N	N	N									
Polônia	S/N	N	N	N	a	a	a	a	S	N	N	N	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido ¹	N ⁴	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N	
República Checa ¹	S	S	S	N	N	S	S	N	S	S	S	N	
Suécia	S/N	S/N	N	S/N									
Suíça	S	S	S		S	S	S		S		S		
Turquia ¹	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	
País parceiro	Israel ¹	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S	

Nota: S= Sim; N= Não; AE= Alguns Estados.

1. Ver notas adicionais sobre exigências para conclusão no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

2. As exigências para conclusão do ISCED 3A variam por estado e território. As informações fornecidas representam uma generalização de exigências diversas.

3. Cobre apenas educação geral.

4. Embora geralmente não haja exames finais, estes podem ser exigidos para a conclusão de alguns programas ISCED 3A.

5. Quase todos os estados especificam níveis de créditos Carnegie (isto é, adquiridos por meio da conclusão de um curso de dois semestres em disciplinas específicas, que varia por estado).

Fonte: OECD.

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

Tabela X1.3 (Notas sobre os países)

Resumo das exigências para conclusão de programas de ensino médio (ISCED 3)

AUSTRÁLIA:

As exigências para graduados no ensino médio no nível ISCED 3A diferem entre estados e territórios, uma vez que os governos dos estados/territórios são responsáveis por sua educação. As informações na tabela tentam generalizar essas exigências diversas. Observe-se que para o ISCED 3A as exigências do programa diferem entre os estados; e para muitos estados, diferem entre as escolas. No entanto, as escolas exigem frequência a determinado número de horas de curso e estabelecem diversas exigências especiais. Por exemplo, em escolas de ensino médio em New South Wales, os estudos compulsórios do idioma inglês são classificados como exigência especial.

Na Austrália, S/N para “exames finais” significa que apenas em alguns estados são exigidos exames externos compulsórios para a conclusão do ensino médio. “S” para “séries de exames e horas de curso” significa séries de avaliações e horas de curso baseadas na escola.

As exigências para cursos profissionais ISCED 3B e ISCED 3C são unificadas em termos nacionais, uma vez que as instituições educacionais em cada estado devem seguir padrões para a capacitação profissional estabelecidos nacionalmente. Para ISCED 3B e ISCED 3C, avaliações baseadas na escola ou no local de trabalho, denominadas competências ou resultados, são exigidas para que se conclua um curso. A abordagem à capacitação baseada em competência permite que os aprendizes alcancem resultados em tempo flexível, portanto horas de aprendizagem ou de capacitação não determinam aquisição de competências.

CANADÁ (QUEBEC):

ISCED 3A cobre programas de ensino médio dirigidos à aquisição de diploma de ensino médio (DES). Para obter o DES, o estudante deve ser aprovado em exames do idioma de instrução, segundo idioma e história, além de concluir determinadas unidades de curso.

O ISCED 3C cobre programas de capacitação profissional de nível médio dirigidos à aquisição do DEP (Diplome d'Études Professionnelles – Diploma de Estudos Profissionais), ASP (Attestation de Spécialisation Professionnelle – Certificado de Especialização Profissional) ou AFP (Attestation de Formation Professionnelle – Certificado de Formação Profissional). Para obter o DEP ou o ASP, os estudantes devem ser aprovados em todos os cursos do programa e devem atender a todas as pré-condições específicas desses programas. Para obter o AFP, os estudantes devem ser aprovados em determinado número de cursos, conforme especificação da faculdade que oferece o programa, tais como cursos de capacitação geral ou cursos preparatórios para ingresso no mercado de trabalho.

DINAMARCA:

ISCED 3C – Em geral, o curso principal em capacitação profissional é concluído com um teste de habilidade no ofício ou um exame semelhante. O teste também pode ser realizado após o período escolar, na forma de um teste prático de habilidade no ofício, realizado com um empregador.

ESLOVÁQUIA:

ISCED 3A – Inclui capacitação prática na 2ª e na 3ª séries por duas semanas e, em alguns casos – por exemplo, medicina veterinária – por até quatro semanas para todas as séries.

Um programa típico de aprendizagem inclui um terço de capacitação prática (certificado de aprendizagem), acrescido de disciplinas gerais que também são incluídas no exame de proficiência (matura), que também permite acesso ao ensino superior.

ISCED 3C – No caso de crianças com necessidades especiais, dois terços do programa representam capacitação prática. O exame final consiste apenas de disciplinas profissionais, incluindo uma parte prática.

O programa típico de aprendizagem inclui um terço de capacitação prática.

ESTADOS UNIDOS:

O número de estados com níveis específicos de créditos Carnegie exigidos para graduação no ensino médio (por exemplo, curso com ano acadêmico de dois semestres) mantém-se de maneira consistente em 48 a 50 estados. Até 2002, um total de 38 estados exigia 4 créditos em inglês; 25 estados exigiam pelo menos 2,5 créditos em matemática; 22 estados exigiam pelo menos 2,5 créditos em ciências; e 36 estados exigiam pelo menos 2,5 créditos em estudos sociais.

GRÉCIA:

ISCED 3A – Os estudantes são submetidos a dois exames ao final de cada ano, após frequência compulsória. ISCED 3C – os estudantes são submetidos a exames ao final de cada ano, após frequência compulsória.

HOLANDA:

ISCED 3A – Cada curso pode ser finalizado por um exame. Juntamente com o resultado do exame final, os resultados desses exames determinam o resultado final para a respectiva disciplina.

Em 1999, a Holanda introduziu uma nova segunda fase para o ensino fundamental 2 e o ensino médio. Isso significa que os alunos são estimulados a estudar de forma independente e aprendem a fazê-lo. Atualmente, o número de horas de curso prescrito pelo governo especifica o número de horas necessário para que um aluno “normal” se familiarize com o conteúdo do curso. Esse número é determinado pelo governo para cada curso. O número total dessas “horas de curso” totaliza 1.600/ano. Desse total, mil horas são passadas na escola como parte do programa educacional. Para as horas restantes, espera-se que os alunos estudem sozinhos.

ISCED 3C – A exigência mínima para ingresso é ISCED 2.

IRLANDA:

A avaliação do Leaving Certificate Applied (Certificado de Conclusão) realiza-se ao longo de dois anos, levando em conta três aspectos: Conclusão Satisfatória de Módulos, Desempenho nas Tarefas do Estudante e Desempenho nos Exames Finais. Com dois anos de duração, o programa consiste de quatro blocos de um semestre cada, denominados Sessões, e os resultados são creditados para cada uma dessas Sessões. Ao final de cada Sessão, o estudante recebe os créditos referentes à conclusão satisfatória dos módulos específicos. As Tarefas do Estudante são avaliadas por examinadores externos, indicados pelo Departamento de Educação e Ciências. Essas Tarefas podem ter diferentes formatos – um texto escrito, um áudio, um vídeo, um objeto etc. Cada estudante também deve produzir um relatório sobre o processo de conclusão da Tarefa. Esse relatório pode ser incorporado às evidências de desempenho da tarefa. Os Exames Finais são fornecidos nas seguintes áreas: Inglês e Comunicação, Duas Especialidades Profissionais, Aplicações Matemáticas, Idioma (Gaeilge Chumarsáideach & Idiomas Europeus Modernos) e Educação Social.

ISLÂNDIA:

ISCED 3C – Capacitação profissional/progressão e capacitação exigidas para obter qualificações.

ISRAEL:

Estudantes que concluem a 12ª série são considerados graduados no ensino médio. Exames de admissão são utilizados como indicador extra para a conclusão, mas não são os únicos. Para concluir o programa, cada estudante no ensino médio deve cumprir 110 horas, em três anos de estudo (da 10ª série à 12ª série).

REINO UNIDO:

Embora geralmente não haja exames finais, estes podem ser exigidos para a conclusão de alguns programas ISCED 3A. Para a maioria dos programas ISCED 3A gerais – como os programas de nível A e aqueles que habilitam para o Scottish Highers* –, há exames modulares a intervalos regulares ao longo do programa, assim como ao final deste. Para a maioria das disciplinas, trabalhos de curso avaliados também contribuem para a graduação. Dentro do programa há uma variedade de notas possíveis para avaliação de resultados em cada disciplina separadamente. Para programas profissionais ISCED 3A, como NVQs, pode haver alguns testes formais, porém o critério de aprovação é competência demonstrável no local de trabalho (ou local de trabalho simulado). As evidências para a avaliação são reunidas principalmente por observação direta do desempenho do candidato em um ambiente de trabalho, geralmente complementadas por um portfólio de evidências documentais relacionadas à tarefa de trabalho realizada pelo candidato.

Há um número típico de horas de curso principalmente para programas ISCED 3A e ISCED 3C gerais (menor para programas profissionais), mas não são estritamente obrigatórias, e para a maioria dos programas é possível candidatar-se para a avaliação, estando ou não matriculado no sistema educacional regular.

Portanto, em resumo, as exigências para conclusão são:

ISCED 3A – Programas gerais: exames por módulos e avaliação de trabalho de curso; programas profissionais: observação direta do desempenho no local de trabalho e portfólios de evidências.

ISCED 3C – Programas gerais: exames e avaliação de trabalho de curso; programas profissionais: observação direta do desempenho no local de trabalho e portfólios de evidências.

(*) Exames realizados na Escócia conforme nível de capacitação do aluno, direcionados para cinco disciplinas específicas.

REPÚBLICA CHECA:

São concedidos certificados para ISCED 3A, 3B e 3C ao final de cada ano, com base em avaliação. Em cada caso, os exames finais são abrangentes.

TURQUIA:

ISCED 3C – Capacitação profissional obrigatória de no mínimo 8 horas por semana. Os candidatos devem ser aprovados no exame de assistente de docência após três anos de estudo ou cinco anos de experiência de trabalho.

Anexo

2

ESTATÍSTICAS DE REFERÊNCIA

Tabela X2.1
 Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas
 (período de referência: ano calendário 2003, preços correntes em 2003)

	Total de gastos públicos como porcentagem do PIB	PIB per capita (em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs)	Deflator de PIB (1995=100)	Gastos finais de consumo de famílias sob o deflator territorial (1995=100)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	48,4	27 619	104,80	108,66
	Austrália	m	31 100	119,95	117,59
	Áustria	50,6	30 797	108,38	112,10
	Bélgica	51,1	30 089	111,93	113,39
	Canadá	38,0	30 403	114,41	114,44
	Coréia do Sul	30,9	19 317	128,07	144,63
	Dinamarca	55,2	30 677	117,31	116,47
	Eslováquia	39,2	13 114	153,34	165,87
	Espanha	m	24 812	130,33	125,32
	Estados Unidos	36,7	37 510	115,45	115,22
	Finlândia	50,8	28 334	112,64	117,69
	França	53,6	28 373	110,49	108,68
	Grécia	49,9	20 479	143,26	139,86
	Holanda	m	31 792	124,11	122,27
	Hungria	m	15 112	241,87	229,21
	Irlanda	m	34 171	140,17	132,98
	Islândia	46,2	30 774	135,05	128,22
	Itália	49,0	26 561	125,13	124,46
	Japão	34,2	28 071	92,88	96,91
	Luxemburgo	45,5	55 571	120,38	116,04
	México	24,3	9 585	281,46	279,08
	Noruega	48,4	37 237	134,16	118,57
	Nova Zelândia	29,9	23 551	117,03	114,07
	Polônia	m	11 583	181,11	188,80
	Portugal	47,6	17 617	132,38	128,24
	Reino Unido	43,4	29 609	122,82	117,80
República Checa	53,5	17 284	150,83	142,09	
Suécia	58,2	29 522	111,93	111,41	
Suíça	46,6	33 217	104,49	104,49	
Turquia	m	6 762	3 615,87	3 626,27	
Países parceiros	Brasil	38,8	7 932	180,57	m
	Chile	20,2	11 696	155,65	m
	Federação Russa	30,0	8 986	722,47	m
	Israel	51,3	23 019	149,00	m

Fonte: OECD.

Tabela X2.2

Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2003, preços correntes em 2003)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ²	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ³	Total de gastos públicos (em milhões de moeda local)	Total da população em milhares (estimativas semestrais)	Paridade de Poder de Compra (PPC) para PIB (US\$ = 1)	Paridade de Poder de Compra (PPC) para PIB (Área do euro = 1)	Paridade de Poder de Compra (PPC) para consumo privado (US\$ = 1)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	2 163 400	1 046 810	82 520	0,94922	1,0799	0,95457	
	Austrália	838 251	810 525	m	1,34877	1,5344	1,41788	
	Áustria	226 968		114 762	8 118	0,90785	1,0328	0,92891
	Bélgica	274 582		140 417	10 374	0,87968	1,0008	0,91393
	Canadá	1 197 494	1 151 872	455 492	31 660	1,24404	1,4153	1,27656
	Coréia do Sul	724 675 000		223 648 900	47 849	784,03339	891,9606	882,2208
	Dinamarca	1 401 891		773 880	5 390	8,4784	9,6455	9,0596
	Eslováquia	1 201 196		470 367	5 380	17,02628	19,3701	18,38823
	Espanha	780 550		m	42 005	0,74892	0,8520	0,76044
	Estados Unidos	10 918 500	10 793 275	4 006 627	291 085	1	1,1377	1
	Finlândia	143 807		73 020	5 213	0,97362	1,1076	1,10592
	França	1 585 172		849 509	61 800	0,90404	1,0285	0,92925
	Grécia	154 153		76 864	11 024	0,68284	0,7768	0,7424
	Holanda	476 349		m	16 224	0,92353	1,0507	0,93674
	Hungria	18 650 788		m	10 130	121,83572	138,6072	131,45904
	Irlanda	139 097		m	3 991	1,01993	1,1603	1,1121
	Islândia	827 863		382 465	289	92,99603	105,7975	102,94153
	Itália	1 300 929		637 186	58 054	0,84368	0,9598	0,89851
	Japão ⁴	497 485 000	497 793 850	170 259 300	127 619	138,87055	157,9870	157,75213
	Luxemburgo	23 956		10 894	450	0,95797	1,0898	0,92486
México	6 891 434		1 675 798	102 708	6,99996	7,9635	7,604	
Noruega	1 576 745		763 734	4 565	9,27572	10,5526	10,21135	
Nova Zelândia	139 225		41 608	4 039	1,46351	1,6650	1,52647	
Polónia	814 922		m	38 195	1,842	2,0956	2,06205	
Portugal	130 511		62 167	10 441	0,70954	0,8072	0,76683	
Reino Unido	1 105 919	1 062 822	479 419	59 554	0,62718	0,7135	0,63074	
República Checa	2 555 783		1 366 222	10 202	14,49497	16,4903	15,52777	
Suécia	2 459 413		1 430 602	8 958	9,29994	10,5801	9,94011	
Suíça	434 562		202 579	7 405	1,76671	2,0099	1,89279	
Turquia	359 763		m	70 712	0,75243	0,8560	0,82769	
Área do Euro					0,879	1,0000	m	
Países parceiros	Brasil	1 346 027		522 329	177 964	0,99	1,1263	m
	Chile	57 356 964		11 585 918	15 670	312,94	356,0182	m
	Federação Russa	13 201 100		3 964 872	144 169	10,19	11,5927	m
	Israel	523 259		268 275	6 690	3,398	3,8658	m

1. Dados sobre PIB, PPC e total de gastos públicos dos países na área do euro são fornecidos em euros.

2. PIB calculado para o ano fiscal na Austrália, e PIB e total de gastos públicos calculados para ano fiscal na Nova Zelândia.

3. Para países onde o PIB não é relatado para os mesmos períodos de referência que os dados sobre finanças educacionais, o PIB é estimado como: $w_t - 1$ (PIB_{t-1}) + w_t (PIB_t), em que w_t e $w_t - 1$ são pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que coincidem com o ano financeiro educacional. No Capítulo B, foram feitos ajustes para Austrália, Canadá, Estados Unidos Japão e Reino Unido.

4. Total de gastos públicos ajustado para o ano financeiro.

Fonte: OECD.

Tabela X2.3

Estatísticas básicas de referências (período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ²	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ³	Produto Interno Bruto (preços constantes em 2003, ano base = 1995) ²	Total de gastos públicos (em milhões de moeda local)	População total em milhares (estimativas semestrais)	Paridade de Poder de Compra (PPC) para PIB (US\$ = 1)	Paridade de Poder de Compra (PPC) para consumo privado (US\$ = 1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	1 848 450	2 064 343	1 012 330	81 661	1,02 597	0,99 959
	Austrália	518 158	502 368	698 862	184 270	1,31 684	1,37 969
	Áustria	175 526		209 419	98 374	7 948	0,94 936
	Bélgica	207 782		245 321	107 927	10 137	0,92 135
	Canadá	798 300	768 883	1 046 630	381 542	29 302	1,21 572
	Coréia do Sul	398 837 700		565 837 585	83 080 800	45 093	690,03 741
	Dinamarca	1 019 545		1 195 033	606 983	5 230	8,58 466
	Eslováquia	576 502		783 352	324 312	5 363	13,04 816
	Espanha	447 206		598 889	192 633	39 388	0,70 822
	Estados Unidos	7 342 300	7 261 100	9 457 154	2 717 644	266 588	1
	Finlândia	96 145		127 669	56 778	5 108	0,97 906
	França ⁴	1 168 124		1 383 316	625 707	58 020	0,95 643
	Grécia	79 927		107 604	40 783	10 634	0,57 855
	Holanda	315 176		383 809	170 327	15 460	0,9 027
	Hungria	5 656 608		7 711 212	2 327 299	10 329	59,26 325
	Irlanda	53 147		99 237	21 838	3 601	0,81 683
	Islândia	453 709		613 013	186 845	267	75,1 302
	Itália	923 052		1 039 644	492 878	57 301	0,77 536
	Japão ⁵	496 922 200	491 734 450	535 633 626	157 520 900	125 570	175,48 731
	Luxemburgo	13 215		19 900	6 016	410	1,00 224
México	1 837 019		2 448 479	380 924	90 164	2,92 867	
Noruega	937 445		1 175 229	483 072	4 358	9,00 797	
Nova Zelândia	93 387		118 964	31 743	3 707	1,46 091	
Polónia	329 567		449 955	147 561	38 588	1,13 221	
Portugal	80 827		98 589	36 403	10 030	0,61 197	
Reino Unido	718 383	689 927	900 432	322 597	58 025	0,62 338	
República Checa	1 466 681		1 694 532	783 678	10 331	11,01 945	
Suécia	1 787 889		2 197 224	1 199 338	8 827	9,41 585	
Suíça	372 250		415 873	157 093	7 081	1,99 624	
Turquia	7 762		9 950	m	61 646	0,0 226	
Países parceiros	Brasil	646 192	745 444	224 283	152 945	0,63	m
	Chile	25 875 699	36 850 056	5 265 291	14 210	247,49	m
	Federação Russa	1 540 493	1 827 208	m	147 613	1,63	m
	Israel	284 833	351 181	147 374	5 545	2,986	m

1. Dados sobre PIB, PPC e total de gastos públicos dos países na área do euro são fornecidos em euros.

2. Austrália e Nova Zelândia: PIB e total de gastos públicos calculados para o ano fiscal.

3. Para países onde o PIB não é relatado para os mesmos períodos de referência que os dados sobre finanças educacionais, o PIB é estimado como: $w_{t-1} (\text{PIB}_{t-1}) + w_t (\text{PIB}_t)$, em que w_t e w_{t-1} são pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que coincidem com o ano financeiro educacional. No Capítulo B foram feitos ajustes para Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.

4. Excluídos os Departamentos Ultramarinos (DUM).

5. Total de gastos públicos ajustado para o ano financeiro.

Fonte: OECD.

Tabela X2.4
Gastos anuais com instituições educacionais, por estudante, para todos os serviços (2003)
 Em dólares americanos equivalentes convertidos para consumo privado utilizando PPCs, por nível de educação,
 com base em equivalentes de período integral

Países pertencentes à OCDE	Educação infantil (para crianças com no mínimo 3 anos de idade)	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2 e ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior (incluindo atividades de P&D)			Todo o ensino superior, excluídas atividades de P&D	Do ensino fundamental 1 ao ensino superior
			Ensino fundamental 2	Ensino médio	Todo o ensino fundamental 2 e o ensino médio		Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Todo o ensino superior		
Alemanha	4 838	4 599	5 596	10 175	7 133	10 040	6 264	12 387	11 529	7 242	7 327
Austrália	m	5 226	7 079	7 954	7 408	6 984	7 412	12 681	11 801	8 223	7 160
Áustria	6064	6 978	8 521	8 981	8 740	x(4)	10 147	12 223	12 064	7 932	8 857
Bélgica	4488	5 949	x(5)	x(5)	7 419	x(5)	x(9)	x(9)	11 381	7 834	7 538
Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	6 317	x(7)	23 174	18 094	19 483	16 506	8 421
Coréia do Sul	2 336	3 642	4 821	6 614	5 697	a	3 574	8 121	6 300	5 522	5 095
Dinamarca	4 515	7 313	7 448	7 862	7 658	x(4,9)	x(9)	x(9)	13 115	9 537	8 567
Eslováquia	2 445	1 870	1 950	2 534	2 223	x(4)	x(4)	4 332	4 332	3 980	2 410
Espanha	4 088	4 755	x(5)	x(5)	6 321	x(5)	7 876	8 993	8 807	6 464	6 250
Estados Unidos	7 755	8 305	9 156	10 105	9 590	m	x(9)	x(9)	24 074	21 566	12 023
Finlândia	3 582	4 684	7 578	5 858	6 516	x(5)	3 509	10 617	10 606	6 608	6 671
França	4 615	4 805	7 396	9721	8 419	5 054	8 683	10 996	10 414	7 131	7 595
Grécia	x(2)	3 880	x(5)	x(5)	4 557	3 846	2 393	5584	4 529	3 456	4 310
Holanda	5 419	5 754	7 460	6 182	6 898	5 642	m	13346	13 255	8 220	7 395
Hungria ¹	3 693	3 046	3 030	4 282	3 659	x(4)	7 810	7 955	7 948	6 381	4 103
Irlanda	m	4 365	5 804	5 895	5 846	5 281	x(9)	x(9)	8 567	6 625	5 611
Islândia	6 125	7 003	6 752	5 835	6 232	x(4,9)	m	7 248	7 248	5 248	6 720
Itália ¹	5 743	6 916	7 219	7 614	7 453	m	6 989	8 242	8 229	5 313	7 477
Japão	3 316	5 590	6 154	6 648	6 411	x(4,9)	6 724	11 368	10 172	m	6 857
Luxemburgo	x(2)	11 892	17 353	17 986	17 690	m	m	m	m	m	m
México	1 905	1 525	1 377	2 569	1 765	a	x(9)	x(9)	5 315	4 601	1 929
Noruega	3 538	7 246	8 364	11 246	9 919	x(5)	x(9)	x(9)	12 510	8 457	9 180
Nova Zelândia	4 147	4 641	4 605	6 453	5 458	7 685	5 813	9 336	8 468	m	5 717
Polônia ¹	2 920	2 554	2 406	2 844	2 637	6 133	m	4 157	4 099	3 538	2 878
Portugal ¹	4 154	4 167	5 698	5 572	5 638	a	x(9)	x(9)	6 662	m	5 192
Reino Unido	7 112	5 818	x(5)	x(5)	7 249	x(5)	x(9)	x(9)	11 799	9 079	7 334
República Checa	2 483	2 122	3 677	3 959	3 816	1 915	3 117	6 707	6 324	5 319	3 638
Suécia	3 828	6 821	6 967	7 343	7 168	2 682	x(9)	x(9)	15 038	7 745	8 226
Suíça ¹	3 321	7 590	8 902	14 014	11 396	7 920	7 074	25 838	24 175	13 380	11 267
Turquia ¹	m	790	a	1 298	1 298	a	x(9)	x(9)	m	3 862	1 151

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD.

Tabela X2.5

Gastos anuais com instituições educacionais, por estudante para todos os serviços (2003)

Em euros equivalentes convertidos utilizando PPCs, para PIB, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças com no mínimo 3 anos de idade)	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2 e ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior (incluindo atividades de P&D)			Todo o ensino superior, excluídas atividades de P&D	Do ensino fundamental 1 ao ensino superior	
			Ensino fundamental 2	Ensino médio	Todo o ensino fundamental 2 e o ensino médio		Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Todo o ensino superior			
												(1)
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	3 759	3 573	4 348	7 906	5 542	7 801	4 867	9 625	8 958	5 627	5 693
	Austrália	m	4 245	5 750	6 461	6 017	5672	6020	10 300	9 585	6 679	5 816
	Áustria	4 794	5 516	6 737	7 100	6 910	x(4)	8022	9 663	9 538	6 271	7 002
	Bélgica	3 602	4 775	x(5)	x(5)	5 955	x(5)	x(9)	x(9)	9 136	6 288	6 051
	Canadá ^{1,2}	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5 009	x(7)	18374	14346	15 447	13 087	6 676
	Coréia do Sul	2 031	3 166	4191	5 750	4 953	a	3 107	7 060	5 478	4 800	4 429
	Dinamarca	3 727	6 037	6 149	6 491	6 323	x(4,9)	x(9)	x(9)	10 828	7 873	7 073
	Eslováquia	2 040	1 560	1 627	2 114	1855	x(4)	x(4)	3 614	3 614	3 321	2 011
	Espanha	3 207	3 731	x(5)	x(5)	4 959	x(5)	6 179	7 055	6 910	5 071	4 903
	Estados Unidos	5 992	6417	7 074	7 808	7 410	m	x(9)	x(9)	18 600	16 663	9 289
	Finlândia	3 144	4 111	6 651	5 141	5 719	x(5)	3079	9 318	9 308	5 800	5 855
	França	3 665	3 816	5 874	7 720	6 686	4 014	6 896	8 733	8 270	5 663	6 032
	Grécia	x(2)	3 259	x(5)	x(5)	3 828	3 231	2 010	5 337	4 328	3 302	4 119
	Holanda	4 247	4 509	5 846	4 845	5 406	4 422	m	10 459	10388	6 442	5 795
	Hungria ¹	3 079	2 539	2 526	3 569	3 050	x(4)	6 511	6 632	6 626	5 320	3 421
	Irlanda	m	3 678	4 890	4 967	4 925	4 449	x(9)	x(9)	7 217	5 581	4 727
	Islândia	5 239	5 990	5 775	4 991	5 330	x(4,9)	m	6 199	6 199	4 488	5 747
	Itália ¹	4 726	5 691	5 940	6 265	6 133	m	5 751	6 782	6 771	4 372	6 153
	Japão	2 910	4 907	5 401	5 835	5 627	x(4,9)	5 902	9 977	8 928	m	6 018
	Luxemburgo	x(2)	8 871	12 945	13 417	13 195	m	m	m	m	m	m
	México	1 599	1 280	1 155	2 156	1 482	a	x(9)	x(9)	4 461	3 862	1 619
Noruega	3 009	6 164	7 114	9 565	8 437	x(5)	x(9)	x(9)	10 641	7 193	7 808	
Nova Zelândia	3 342	3 740	3 711	5 200	4 399	6 194	4 685	7 524	6 824	m	4 607	
Polónia ¹	2 525	2 209	2 081	2 460	2 280	5 305	m	3 595	3 545	3 060	2 489	
Portugal ¹	3 469	3 479	4 758	4 653	4 708	a	x(9)	x(9)	5 563	m	4 335	
Reino Unido	5 527	4 520	x(5)	x(5)	5 633	x(5)	x(9)	x(9)	9 168	7 054	5 699	
República Checa	2 055	1 756	3 044	3 277	3 158	1 585	2 580	5552	5 234	4 403	3 011	
Suécia	3 161	5 633	5 753	6 064	5 920	2 215	x(9)	x(9)	12 419	6 396	6 793	
Suíça ¹	2 749	6 283	7 369	11 600	9 433	6 556	5 856	21 388	20 011	11 076	9 326	
Turquia ¹	m	671	a	1 103	1 103	a	x(9)	x(9)	m	3 282	978	
Média OCDE	3963	4791	5766	6665	6120	3902	~	~	9929	7153	6012	
Total OCDE	4359	4443	~	~	6097	~	~	~	12847	10747	6570	
Países parceiros	Brasil ²	814	764	971	1013	986	a	x(9)	x(9)	8838	m	1092
	Chile ³	2172	1880	1867	2005	1955	a	2750	7367	6163	m	2528
	Federação Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1262	x(5)	1524	2409	2154	m	1406
	Israel	3268	4410	x(5)	x(5)	5238	3273	7359	11375	10500	m	5657

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2002.

3. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2006).

Tabela X2.6a

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores por nível de educação (1996, 2004)

	Salários de professores em moeda nacional (1996) ¹								
	Ensino fundamental 1			Ensino fundamental 2			Ensino médio, programas gerais		
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	w	w	w	w	w	w	w	w
	Austrália	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781
	Áustria	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334
	Bélgica (fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534
	Bélgica (fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534
	Coréia do Sul	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000
	Escócia	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928
	França	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223
	Holanda	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273
	Hungria	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067
	Inglaterra	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423
	Irlanda	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872
	Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Itália	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412
	Japão	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m
	Noruega	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309
	Nova Zelândia	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001
República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suécia	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suíça	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	
Turquia	w	w	w	a	a	a	w	w	
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Dados sobre salários de professores para países atualmente na área do euro são apresentados em euros.

2. Dados sobre salários de professores em 1996 referem-se à Bélgica.

Fonte: OECD.

Tabela X2.6a (continuação)

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores por nível de educação (1996, 2004)¹

	Salários de professores em moeda nacional (2004) ²									Deflator de PIB 2004 (1996 = 100)	
	Ensino fundamental 1			Ensino fundamental 2			Ensino médio, programas gerais				
	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima		
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	35 479	44 149	46 034	36 810	45 308	47 299	39 809	48 804	50 994	106
	Austrália	41 041	60 764	60 764	41 524	60 969	60 969	41 524	60 969	60 969	119
	Áustria	22 895	30 271	45 691	23 797	32 391	47 821	24 114	33 322	50 662	107
	Bélgica (Fl.)	24 797	34 376	41 620	24 797	34 740	42 359	30 775	44 434	53 417	112
	Bélgica (Fr.)	23 183	32 258	39 174	23 370	32 986	40 409	29 124	42 431	51 182	112
	Coréia do Sul	22 697 700	38 830 000	62 344 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	22 601 700	38 734 000	62 248 000	122
	Dinamarca	287 438	323 539	323 539	287 438	323 539	323 539	282 304	396 695	396 695	115
	Escócia	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	18 000	28 707	28 707	119
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	147
	Espanha	23 644	27 382	34 157	26 445	30 638	37 795	26 968	31 308	38 596	126
	Estados Unidos	32 703	39 740	m	31 439	40 088	m	31 578	40 043	m	113
	Finlândia	27 020	31 490	31 490	31 360	37 080	37 080	33 700	42 120	42 120	113
	França	21 014	28 268	41 708	23 249	30 503	44 053	23 574	30 828	44 411	110
	Grécia	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	16 100	19 460	23 464	133
	Holanda	28 636	37 210	41 568	29 686	40 952	45 619	29 982	54 790	60 426	123
	Hungria	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 408 824	1 802 916	2 403 756	1 588 968	2 225 532	2 973 024	200
	Inglaterra	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	18 105	26 460	26 460	119
	Irlanda	27 034	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	27 959	44 781	50 746	137
	Islândia	1 799 424	2 082 660	2 319 972	1 799 424	2 082 660	2 319 972	2 320 000	2 846 000	2 990 000	131
	Itália	20 391	24 664	30 003	21 972	26 862	32 938	21 972	27 614	34 434	119
	Japão	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 236 000	7 956 000	3 335 000	6 237 000	8 192 000	93
	Luxemburgo	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118
	México	90 158	118 661	196 513	115 599	150 860	249 001	m	m	m	216
	Noruega	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	273 366	326 910	338 538	129
	Nova Zelândia	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	27 726	53 638	53 638	115
	Polônia	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	11 852	19 022	19 744	153
	Portugal	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	13 612	22 441	35 216	128
	República Checa	221 023	290 316	367 227	221 023	290 316	367 227	221 561	302 021	382 689	139
	Suécia	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	110
	Suíça	68 426	90 497	108 443	73 930	95 999	115 287	92 906	120 290	141 890	105
	Turquia	12 887 545 000	14 230 765 000	16 048 525 000	a	a	a	12 118 720 000	13 461 940 000	15 279 700 000	2 032
País parceiro	Israel ³	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	46 240	56 731	78 954	100

1. Para o cálculo de salários de professores em dólares americanos equivalentes apresentados no Indicador D3, os salários dos professores foram convertidos de moedas nacionais para dólares americanos utilizando PPCs de janeiro de 2003 **para PIB** e ajustados para inflação sempre que necessário. Os salários de professores convertidos em dólares americanos equivalentes, com base em PPCs de janeiro de 2003 **para consumo final**, são apresentados na tabela X2.5a do Anexo 2.

2. Dados sobre salários para países atualmente na área do euro são apresentados em euros.

3. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD.

Tabela X2.6b
Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2003)

	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (2003) ¹	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (2004) ¹	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (janeiro, 2004) ¹	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local, ano calendário 2004) ¹	População total, em milhares (ano calendário 2004)	PIB per capita (em dólares americanos equivalentes, ano calendário 2004) ²	Ano de referência para dados sobre salários de 2004	Ajustes para inflação (2003)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	0,95	0,93	0,94	2 215 650	82 501	28 813	2003/2004	1,00
	Austrália	1,35	1,36	1,35	891 524	20 213	32 409	2004	0,98
	Áustria	0,91	0,89	0,90	237 039	8 175	32 520	2003/2004	1,00
	Bélgica (fl.) ³	0,88	0,88	0,88	288 089	10 418	31 390	jan 2004	1,00
	Bélgica (fr.) ³	0,88	0,88	0,88	288 089	10 418	31 390	2003/2004	1,00
	Coréia do Sul	784,03	784,26	784,15	778 444 600	48 082	20 644	2004	0,99
	Dinamarca	8,48	8,41	8,44	1 460 450	5 403	32 141	2004	0,99
	Escócia ⁴	0,63	0,63	0,63	1 164 941	59 835	30 833	2003/2004	1,00
	Eslováquia	17,03	17,91	17,47	1 325 486	5 382	13 752	2002/2003	1,00
	Espanha	0,75	0,76	0,75	837 316	42 692	25 875	2003/2004	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	11 679 200	293 951	39 732	2003/2004	1,00
	Finlândia	0,97	0,96	0,97	149 725	5 227	29 782	01 oct, 2004	1,00
	França	0,90	0,91	0,91	1 648 369	62 177	28 992	2003/2004	1,00
	Grécia	0,68	0,70	0,69	167 169	11 057	21 596	2003	1,02
	Holanda	0,92	0,91	0,92	488 642	16 273	32 996	2003/2004	1,00
	Hungria	121,84	126,64	124,24	20 413 478	10 107	15 948	2003/2004	1,00
	Inglaterra ⁴	0,63	0,63	0,63	1 164 941	59 835	30 833	jan 2004	1,00
	Irlanda	1,02	1,01	1,01	148 556	4 059	36 341	2003/2004	1,00
	Islândia	93,00	92,99	92,99	885 008	293	32 482	2003/2004	1,00
	Itália	0,84	0,85	0,85	1 351 328	58 130	27 311	2004	0,99
Japão	138,87	133,72	136,30	504 842 400	127 687	29 567	2003/2004	1,00	
Luxemburgo	0,96	0,94	0,95	25 664	452	60 188	2003/2004	1,00	
México	7,00	7,24	7,12	7 630 985	104 000	10 139	2003/2004	1,00	
Noruega	9,28	9,18	9,23	1 710 411	4 591	40 568	2003/2004	1,00	
Nova Zelândia	1,46	1,48	1,47	148 558	4 084	24 608	2004	0,99	
Polônia	1,84	1,87	1,85	883 656	38 180	12 410	2003/2004	1,00	
Portugal	0,71	0,71	0,71	135 079	10 524	18 098	2003/2004	1,00	
República Checa	14,49	14,55	14,52	2 767 717	10 207	18 643	2003/2004	1,00	
Suécia	9,30	9,19	9,24	2 573 176	8 994	31 139	2003	1,00	
Suíça	1,77	1,72	1,74	445 931	7 483	34 710	2003/2004	1,00	
Turquia	752430,00	793050,00	772740	430 511	71 789	7 562	2003/2004	1,00	
País parceiro	Israel ⁵	3,40	3,40	3,40	523 259	6 690	23 018	2003/2004	1,00

1. Dados sobre PPC e PIB para países atualmente na área do euro são apresentados em euros.

2. PIB per capita em moedas nacionais (2003) foi calculado a partir da população total (2003) e do PIB total (2003) e convertido em dólares americanos utilizando PPCs para PIB (2003). Esses dados estão disponíveis nesta tabela.

3. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se à Bélgica.

4. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se ao Reino Unido.

5. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD.

Tabela X2.6c

Salários de professores (2004)

Salário anual estatutário de professores em instituições públicas: salário inicial, salário após 15 anos de experiência e salário no topo da escala, por nível de educação, em euros equivalentes convertidos utilizando PPCs

	Ensino fundamental 1				Ensino fundamental 2				Ensino médio				
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países pertencentes à OCDE	Alemanha	33 116	41 209	42 968	1,63	34 358	42 290	44 149	1,67	37 158	45 554	47 598	1,80
	Austrália	26 087	38 624	38 624	1,36	26 395	38 754	38 754	1,36	26 395	38 754	38 754	1,36
	Áustria	22 342	29 539	44 586	1,03	23 222	31 608	46 665	1,11	23 531	32 516	49 437	1,14
	Bélgica (Fl.)	24 732	34 286	41 511	1,24	24 732	34 648	42 248	1,26	30 694	44 318	53 276	1,61
	Bélgica (Fr.)	23 122	32 173	39 071	1,17	23 308	32 900	40 303	1,19	29 048	42 320	51 047	1,54
	Coréia do Sul	25 084	42 912	68 898	2,37	24 978	42 806	68 792	2,36	24 978	42 806	68 792	2,36
	Dinamarca	29 583	33 298	33 298	1,18	29 583	33 298	33 298	1,18	29 054	40 827	40 827	1,45
	Escócia	25 113	40 051	40 051	1,48	25 113	40 051	40 051	1,48	25 113	40 051	40 051	1,48
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	27 552	31 908	39 803	1,40	30 816	35 702	44 042	1,57	31 426	36 483	44 976	1,61
	Estados Unidos	28 713	34 892	m	1,00	27 603	35 197	m	1,01	27 725	35 158	m	1,01
	Finlândia	24 516	28 571	28 571	1,09	28 453	33 643	33 643	1,29	30 577	38 216	38 216	1,46
	França	20 292	27 297	40 276	1,07	22 451	29 455	42 540	1,16	22 764	29 769	42 886	1,17
	Grécia	20 809	25 151	30 326	1,33	20 809	25 151	30 326	1,33	20 809	25 151	30 326	1,33
	Holanda	27 424	35 636	39 809	1,23	28 430	39 220	43 689	1,35	28 714	52 471	57 869	1,81
	Hungria	9 956	12 741	16 987	0,91	9 956	12 741	16 987	0,91	11 229	15 728	21 010	1,12
	Inglaterra	25 260	36 916	36 916	1,36	25 260	36 916	36 916	1,36	25 260	36 916	36 916	1,36
	Irlanda	23 420	38 794	43 962	1,22	24 221	38 794	43 962	1,22	24 221	38 794	43 962	1,22
	Islândia	16 989	19 664	21 904	0,69	16 989	19 664	21 904	0,69	21 905	26 871	28 230	0,94
	Itália	20 855	25 226	30 687	1,05	22 473	27 474	33 688	1,15	22 473	28 243	35 219	1,18
	Japão	21 484	40 171	51 251	1,55	21 484	40 171	51 251	1,55	21 484	40 178	52 772	1,55
	Luxemburgo	40 657	55 990	82 865	1,06	58 574	73 217	101 760	1,39	58 574	73 217	101 760	1,39
	México	11 120	14 636	24 238	1,64	14 258	18 607	30 712	2,09	m	m	m	m
	Noruega	26 005	31 098	32 205	0,87	26 005	31 098	32 205	0,87	26 005	31 098	32 205	0,87
	Nova Zelândia	16 367	31 663	31 663	1,47	16 367	31 663	31 663	1,47	16 367	31 663	31 663	1,47
	Polônia	5 614	9 011	9 353	0,83	5 614	9 011	9 353	0,83	5 614	9 011	9 353	0,83
Portugal	16 848	27 776	43 588	1,75	16 848	27 776	43 588	1,75	16 848	27 776	43 588	1,75	
República Checa	13 365	17 555	22 206	1,07	13 365	17 555	22 206	1,07	13 397	18 263	23 141	1,12	
Suécia	22 083	25 920	29 720	0,95	22 796	26 709	30 271	0,98	23 698	27 896	32 113	1,02	
Suíça	34 492	45 618	54 664	1,50	37 267	48 391	58 114	1,59	46 832	60 636	71 524	1,99	
Turquia	14 643	16 169	18 235	2,44	a	a	a	a	13 769	15 296	17 361	2,30	
Média OCDE	22 588	30 817	37 181	1,30	24 197	32 914	39 753	1,32	25 368	35 379	42 317	1,42	
Média UE19	22 833	30 452	36 828	1,20	24 519	32 408	38 984	1,26	25 510	35 176	42 179	1,37	
Países parceiros	Chile	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 922	16 086	1,16
	Israel	11 948	14 659	20 401	0,73	11 948	14 659	20 401	0,73	11 948	14 659	20 401	0,73

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do leitor.

Notas gerais

Definições

Produto Interno Bruto (PIB) refere-se ao valor da produção bruta de produtores nacionais, incluindo comércio e transporte distributivos, menos o valor de consumo intermediário de compradores, acrescido de impostos sobre importações. O PIB é expresso em moeda local (em milhões). Para os países que fornecem estas informações para determinado ano de referência diferente do ano calendário – como Austrália e Nova Zelândia –, os ajustes são feitos por meio de ponderação linear de seu PIB entre dois anos de referência nacionais adjacentes para que corresponda ao ano calendário.

O **deflator de PIB** é obtido por meio da divisão do PIB expresso em preços atuais pelo PIB expresso em preços constantes. O resultado fornece uma indicação do nível de preço relativo em determinado país. Os dados são baseados no ano de 1995.

PIB per capita é o produto interno bruto (em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs) dividido pela população.

Taxas de conversão de paridade de poder de compra (PPC) são as taxas de conversão de moeda que igualam o poder de compra de diferentes moedas. Isso significa que determinada quantia de dinheiro, quando convertida em outras moedas à taxa de PPC, comprará a mesma cesta de bens e serviços em todos os países. Em outras palavras, PPCs são taxas de conversão de moeda que eliminam as diferenças nos níveis de preços entre os países. Assim, quando os gastos expressos em PIB para países diferentes são convertidos em uma moeda comum por meio de PPCs, são, na verdade, expressos no mesmo conjunto de preços internacionais, de modo que comparações entre países reflitam apenas diferenças no volume de bens e serviços adquiridos.

Total de gastos públicos, conforme utilizado para o cálculo de indicadores educacionais, corresponde aos gastos correntes não restituíveis e gastos de capital em todos os níveis governamentais. Gastos correntes incluem gastos de consumo final (por ex., salários de empregados, consumo de bens e serviços intermediários, consumo de capital fixo, e gastos militares), pagamento de rendas de bens móveis, de subsídios e pagamento de outras transferências correntes (por ex., seguridade social, assistência social, pensões e outros benefícios de previdência social). Gastos de capital são os gastos para adquirir e/ou valorizar bens de capital fixo, terras, ativos intangíveis, títulos do governo, ativos não-militares e não-financeiros, e gastos com transferências financeiras de capital líquido.

Fontes

Edição de 2006 de *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates*, Volume I.

A estrutura teórica que apóia as contas nacionais tem sido fornecida, há muitos anos, pela publicação das Nações Unidas *A System of National Accounts*, editada em 1968. Uma versão atualizada foi editada em 1993 (geralmente referida como SNA93).

OECD Analytical Data Base, January 2006.

Anexo

3

FONTES, MÉTODOS E NOTAS TÉCNICAS

O Anexo 3, sobre fontes e métodos, está disponível apenas na forma eletrônica. Pode ser encontrado no site www.oecd.org/edu/eag2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COULOMBE, S.; TREMBLAY, J-F. e MARCHAND, S. *Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*. Canadá, Ottawa: Statistics Canada/Human Resources and Skills Development Canada, 2004.
- COSNEFROY, O. e ROCHER, T. Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation & formations*, [S.l., s.n.], n. 70, 2004.
- DE la FUENTE, A. e CICCONE, A. *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy: Final Report*. Bruxelas: European Commission, DG Economic Affairs, 2003.
- FEINSTEIN, *et al.* The Effects of Education on Health: Concepts, Evidence and Policy Implications. [S.l., s.n.], 2005. Documento apresentado no Simpósio da OECD/CERI sobre Resultados Sociais da Aprendizagem, em Copenhagen: 23-24 de março, 2006
- FRIEDMAN, T. *The World Is Flat – A Brief History of the Twenty-First Century*. Nova Iorque: Farrar, Straus & Giroux, 2005.
- GARET, M. S. e DELANEY, B. Students' Courses and Stratification, *Sociology of Education*. [S.l., s.n.]: v. 61, p. 61-77, 1988.
- GROOT, W. e VAN DEN BRINK, H. M. The Health Effects of Education: Survey and Meta-Analysis. Amsterdã: Department of Economics, University of Amsterdam, (2004), SCHOLAR Working Paper 50/04.
- GROSSMAN, M. e KAESTNER, R. Effects of Education on Health. In BEHRMAN, J. R. e STACEY N. (eds.), *The Social Benefits of Education*. Michigan, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.
- HAMMOND, C. Learning to be Healthy. Londres: Institute of Education, 2002. Resumo n. RCB07.
- JACKSON, G. The Research Evidence on the Effects of Grade Retention, *Review of Educational Research*. [S.l., s.n.], v. 45, p. 613-635, 1975.
- JIMERSON, S. R. Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st century, *School Psychological Review*. [S.l., s.n.], v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001.
- KELO, M.; TEICHLER, U. e WÄCHTER, B. (eds.) EURODATA: Student Mobility in European Higher Education. Bonn: Verlags e Mediengesellschaft, 2005.
- KRUEGER, A. B. e LINDHAL, M. Education and Growth: Why and for Whom?, *Journal of Economic Literature*. Nashville, Tennessee: American Economic Association, v. 39, n. 4, p. 1101-1136, 2001.
- LUCAS, S.R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects, *American Journal of Sociology*. [S.l., s.n.], v. 106, p. 1642-1690, 2001.
- MINISTRY of EDUCATION of CHINA, DEPARTMENT of PLANNING. Essential Statistics of Education in China. Pequim: Chinese Ministry of Education, 2006.
- THE NUFFIELD FOUNDATION. Time Trends in Adolescent Well-Being, *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*. Londres: The Nuffield Foundation, 2004.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *The New Economy: Beyond the Hype*. Paris: OECD, 2001a.
- _____. *Education at Glance: OECD Indicators – 2001 Edition*. Paris: OECD, 2001b.
- _____. *Education at Glance: OECD Indicators – 2003 Edition*. Paris: OECD, 2003a.
- _____. *The Sources of Economic Growth in OECD Countries*. Paris: OECD, 2003b.

- _____. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004a.
- _____. *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004b.
- _____. *Education at Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*. Paris: OECD, 2004c.
- _____. *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: OECD, 2004d.
- _____. *Trends in International Migration – 2004 Edition*. Paris: OECD, 2005a.
- _____. *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris: OECD, 2005b.
- _____. *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD, 2005c.
- _____. *Education at Glance: OECD Indicators – 2005 Edition*. Paris: OECD, 2005d.
- _____. *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. Paris: OECD, 2005e.
- READY, D. D.; LEE, V. L. e WELNER, K. G. Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-within-Schools, *Teachers College Record*. [S.l., s.n.], v. 10, n. 106, p. 1989-2014, 2004.
- RUDD, R. E.; MOEYKENS, B. A. e COLTON, T. C. Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature. In COMINGS, J.; Garners, B. e Smith, C. (eds.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*. Nova Iorque: Jossey-Bass, 1999.
- SCHLEICHER, A. The Economics of Knowledge: Why Education Is Key for Europe's Success, *Lisbon Council Policy Brief*. Bruxelas: The Lisbon Council absl, 2006.
- SCHLEICHER, A. e TREMBLAY, K. Dragons, Elephants and Tigers: Adjusting to the New Global reality. In *Challenge Europe*. Bruxelas: European Policy Centre, 2006.
- SIANESI, B. e VAN REENAN, J. The Returns to Education: Macroeconomics, *The Journal of Economic Surveys*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., v. 17, n. 2, p. 157-200, 2003.
- TREMBLAY, K. Academic Mobility and Immigration, *Journal of Studies in International Education*. Thousands Oaks: Association for Studies in International Education, v. 9, n. 3, p. 1-34, 2005.
- UNITED STATES NATIONAL SCIENCE BOARD. *The Science and Engineering Workforce – Realizing America's Potential*. Washington, D. C.: National Science Foundation, 2003.
- WÖSMANN, L. Specifying Human Capital, ° Oxford: Blackwell Publishing Ltd., v. 17, n. 3, p. 239-270, 2003.
- ZHEN G. First Results from a Survey on Chinese Students' Learning Time. Xangai: Jiao Tong University, 2006. Documento mimeografado.

COLABORARAM COM ESTA PUBLICAÇÃO

Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento desta publicação. As listas a seguir relacionam os nomes de representantes dos países, pesquisadores e especialistas que tiveram participação ativa no trabalho de elaboração que originou a publicação desta edição de *Panorama da Educação – Indicadores OCDE 2006*. A OCDE agradece a todos por sua valiosa contribuição.

Coordenadores nacionais

Barbara MEYER-WYK (Alemanha)	Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Holanda)
Evelyn OBELE (Alemanha)	Judit Kádár-Fülöp (Hungria)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Mark NEMET (Áustria)	Margrét HARÐARDÓTTIR (Islândia)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)	Yosef GIDANIAN (Israel)
Maddy BOLLEN (Bélgica)	Antonio Giunta LA SPADA (Itália)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Kenji SAKUMA (Japão)
Atilio PIZARRO (Chile)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Chun-Ran PARK (Coreia do Sul)	Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
Ken THOMASSEN (Dinamarca)	Kjetil MÅSEIDE (Noruega)
Vladimir POKOJNÝ (Eslováquia)	David LAMBIE (Nova Zelândia)
Helga KOCEVAR (Eslovênia)	Jerzy WISNIEWSKI (Polônia)
Carmen MAESTRO MARTIN (Espanha)	João Trocado MATA (Portugal)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)	Janice ROSS (Reino Unido)
Sylvia KIMMEL (Estônia)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Mark AGRANOVITCH (Federação Russa)	Dan ANDERSSON (Suécia)
Matti KYRÖ (Finlândia)	Dominique Simone RYCHEN (Suíça)
Claude SAUVAGEOT (França)	Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquia)

Grupo técnico em estatísticas de educação e indicadores

Heinz-Werner HETMEIER (Alemanha)	Vassilia ANDREADAKI (Grécia)
Kirsten OTTO (Alemanha)	Angelos Karagiannis (Grécia)
Alexander RENNERT (Alemanha)	Konstantinos STOUKAS (Grécia)
Ingo RUSS (Alemanha)	Marcel A. M. SMITSVAN WAESBERGHE (Holanda)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Dick TAKKENBERG (Holanda)
Adrian PAWSEY (Austrália)	Pauline THOOLEN (Holanda)
Sabine MARTINSCHITZ (Áustria)	Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungria)
Wolfgang PAULI (Áustria)	László LIMBACHER (Hungria)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Judit LUKÁCS (Hungria)
Philippe DIEU (Bélgica)	Mary DUNNE (Irlanda)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)	Muiris O'CONNOR (Irlanda)
Liës FEYEN (Bélgica)	Ásta URBANCIC (Islândia)
Guy STOFFELEN (Bélgica)	Yosef GIDANIAN (Israel)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Dalia SPRINZAK (Israel)
Johan VERMEIREN (Bélgica)	Gemma DE SANCTIS (Itália)
Carmilva FLORES (Brasil)	Giuliana MATTEOCCI (Itália)
Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasil)	Maria Pia SORVILLO (Itália)

Lynn BARR-TELFORD (Canadá)
 Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)
 Eduardo CORREA (Chile)
 Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
 Leo JENSEN (Dinamarca)
 Ken THOMASSEN (Dinamarca)
 Alzbeta FERENCICOVÁ (Eslováquia)
 Vladimir POKJNY (Eslováquia)
 Elena REBROSOVA (Eslováquia)
 Helga KOCEVAR (Eslovênia)
 Tatjana SKRBEC (Eslovênia)
 Fernando CELESTINO REY (Espanha)
 Eduardo DE LA FUENTE (Espanha)
 Jesus IBANEZ MILLA (Espanha)
 Mary Ann FOX (Estados Unidos)
 Catherine FREEMAN (Estados Unidos)
 Thomas SNYDER (Estados Unidos)
 Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)
 Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
 Natalia KOVALEVA (Federação Russa)
 Mark AGRANOVITCH (Federação Russa)
 Mika TUONONEN (Finlândia)
 Matti VAISANEN (Finlândia)
 Timo ERTOLA (Finlândia)
 Miikka PAAJAVUORI (Finlândia)
 Jean-Michel DURR (França)
 Michèle JACQUOT (França)
 Christine RAGOUCY (França)
 Paolo TURCHETTI (Itália)

Nozomi HARAGUCHI (Japão)
 Midori MIYATA (Japão)
 Tokuo OGATA (Japão)
 Satoshi TAKAHASHI (Japão)
 Jérôme LEVY (Luxemburgo)
 Manon UNSEN (Luxemburgo)
 David VALLADO (Luxemburgo)
 Erika VALLE BUTZE (México)
 Marie ARNEBERG (Noruega)
 Birgitta BØHN (Noruega)
 Kjetil DIGRE (Noruega)
 Geir NYGARD (Noruega)
 Terje RISBERG (Noruega)
 Paul GINI (Nova Zelândia)
 Alina BARAN (Polónia)
 Anna NOWOZYNSKA (Polónia)
 José PAREDES (Portugal)
 João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Steve HEWITT (Reino Unido)
 Steve LEMAN (Reino Unido)
 Vladimir HULIK (República Checa)
 Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
 Felix KOSCHIN (República Checa)
 Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suécia)
 Henrik ENGSTROM (Suécia)
 Christina SANDSTROM (Suécia)
 Katrin HOLENSTEIN (Suíça)
 Nilgün DURAN (Turquia)
 Alison KENNEDY (UNESCO)

Rede A: resultados educacionais

País líder: Estados Unidos
 Líder da rede: Eugene OWEN
 Evelyn OBELE (Alemanha)
 Kirsten OTTO (Alemanha)
 Botho PRIEBE (Alemanha)
 Wendy WHITHAM (Austrália)
 Helene BABEL (Áustria)
 Jürgen HORSCHINEGG (Áustria)
 Christiane BLONDIN (Bélgica)
 Luc VAN DE POELE (Bélgica)
 Orosinda Maria GOULART (Brasil)
 Don HOIUM (Canadá)
 Tamara KNIGHTON (Canadá)
 Jerry MUSSIO (Canadá)
 Mee-Kyeong LEE (Coréia do Sul)
 Joern SKOVSGAARD (Dinamarca)
 Vladislav ROSA (Eslováquia)
 Mar GONZALEZ GARCIA (Espanha)
 Ramon PAJARES BOX (Espanha)
 Marit GRANHEIM (Estados Unidos)
 Jay MOSKOWITZ (Estados Unidos)
 Elois SCOTT (Estados Unidos)
 Maria STEPHENS (Estados Unidos)

Aki TORNBERG (Finlândia)
 Thierry ROCHER (França)
 Panyotis KAZANTZIS (Grécia)
 Jules L. PESCHAR (Holanda)
 Paul VAN OIJEN (Holanda)
 Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hungria)
 Gerry SHIEL (Irlanda)
 Julius K. BJORNSSON (Islândia)
 Anna Maria CAPUTO (Itália)
 Ryo WATANABE (Japão)
 Iris BLANKE (Luxemburgo)
 Felipe MARTINEZ RIZO (México)
 Anne-Berit KAVLI (Noruega)
 Lynne WHITNEY (Nova Zelândia)
 Glória RAMALHO (Portugal)
 Jason TARSH (Reino Unido)
 Lubomir MARTINEC (República Checa)
 Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
 Anna BARKLUND (Suécia)
 Anita WESTER (Suécia)
 Erich RAMSEIER (Suíça)
 Sevki KARACA (Turquia)

Rede B: resultados socioeconômicos e de educação

País líder: Suécia	Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Líder da rede: Dan ANDERSSON	Éva TÓT (Hungria)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemanha)	Philip O'CONNELL (Irlanda)
Oon Ying CHIN (Austrália)	Asta URBANCIC (Islândia)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Paola UNGARO (Itália)
Mark NÉMET (Áustria)	Ikuko ARIMATSU (Japão)
Ariane BAYE (Bélgica)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Isabelle ERAUW (Bélgica)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Erik DAHL (Noruega)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Anne BRIT UDAHL (Noruega)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)	Terje RISBERG (Noruega)
Jihee CHOI (Coréia do Sul)	Cheryl REMINGTON (Nova Zelândia)
Steffen BANG (Dinamarca)	Malgorzata CHOJNICKA (Polónia)
Raquel ÁLVAREZ-eSTEBAN (Espanha)	Jorge BARATA (Portugal)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)	David MCPHEE (Reino Unido)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)	Stephen LEMAN (Reino Unido)
Irja BLOMQVIST (Finlândia)	Zuzana POLAKOVA (República Checa)
Aila REPO (Finlândia)	Dan ANDERSSON (Suécia)
Pascale POULET-COULIBANDO (França)	Anna JÖNSSON (Suécia)
Nikolaos BILALIS (Grécia)	Kenny PETERSON (Suécia)
Evangelos INTZIDIS (Grécia)	Russell SCHMIEDER (Suécia)
Roy TJOA (Holanda)	Anna BORKOWSKY (Suíça)
Johan VAN DER VALK (Holanda)	Ali PANAL (Turquia)

Rede C: características e processos da escola

País líder: Holanda	Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Líder da rede: Jaap SCHEERENS	Anna IMRE (Hungria)
Gerd MÖLER (Alemanha)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Lars STAHRÉ (Austrália)	Caterina VEGLIONE (Itália)
Christian KRENTHALER (Áustria)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Philippe DELOZ (Bélgica)	Jean-Claude Fandel (Luxemburgo)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Erika VALE BUTZE (México)
Peter VAN PETEGEM (Bélgica)	Bodhild BAASLAND (Noruega)
Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasil)	Paul GINI (Nova Zelândia)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Jerzy CHODNICKI (Polónia)
Nelly McEWEN (Canadá)	Maria do Carmo CLIMACO (Portugal)
Maria HRABINSKA (Comissão Europeia)	Helder GUEREIRO (Portugal)
Sung Eun KIM (Coréia do Sul)	Jason TARSH (Reino Unido)
Jørgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)	Michaela KLENHOVA (República Checa)
Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Espanha)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Joel SHERMAN (Estados Unidos)	Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)	Ulla LINDQVIST (Suécia)
Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlândia)	Annika HAGLUND (Suécia)
Dominique ALLAIN (França)	Eugen STOCKER (Suíça)
Vassilios CHARISMIADIS (Grécia)	Nilgün DURAN (Turquia)
Maria ^{Hendriks} (Holanda)	Alison KENNEDY (UNESCO)

Também colaboraram com esta publicação

Donald HIRSCH (Consultor)
Tracey STRANGE (Editor)
Fung-Kwan TAM (Layout)

PUBLICAÇÕES DA OCDE RELACIONADAS

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us
ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00724-5

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)
ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005 (Forthcoming)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)
ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

As publicações da OECD podem ser consultadas ou adquiridas na Livraria *Online* da OCDE (www.oecdbookshop.org).

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
PRINTED IN FRANÇA
(96 2006 06 1 P) ISBN 92-64-02531-6 – No. 55217 2006

