

Panorama da Educação

INDICADORES OCDE 2005



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, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, 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.

Este trabalho é publicado sob a responsabilidade do Secretário Geral da OCDE. As opiniões manifestadas e os argumentos expressos neste documento não refletem necessariamente as visões oficiais da organização ou dos governos dos países membros da OCDE.

Originalmente publicados pela OCDE em Inglês e em Francês sob os títulos:
Education at a Glance: OECD INDICATORS - 2005 EDITION
Regards sur l'éducation: LES INDICATEURS DE L'OCDE – ÉDITION 2005
© OCDE 2005

© Editora Moderna Ltda, para a edição brasileira (em Português)
Publicado mediante acordo entre a OCDE
A Editora Moderna é responsável pela qualidade da edição brasileira
incluindo sua coerência com o texto original. Em caso de qualquer discrepância,
o original em idioma Inglês deverá imperar.

PISA™, OECD/PISA™ e o logo PISA são marcas registradas da Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Qualquer forma de utilização das marcas registradas OCDE é proibida sem a permissão da OCDE, por escrito.

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: Sérgio Couto
TRADUÇÃO, REVISÃO E PRODUÇÃO GRÁFICA: B & C Revisão de Textos S/C Ltda.
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL: Wilson Aparecido Troque
IMPRESSÃO E ACABAMENTO:

As imagens de capa e miolo foram fornecidas pela OCDE

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0__11) 6090-1500
Fax (0__11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2005

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 efetividade na escolarização, e ajudam a mobilizar recursos para atender demandas crescentes. Como parte de sua resposta, a OCDE, através de sua Diretoria para Educação, dedica esforço significativo ao desenvolvimento e à análise de indicadores quantitativos comparáveis internacionalmente, que divulga 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 os governos vejam seus sistemas educacionais à luz do desempenho de outros países.

Panorama da Educação remete 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 os retornos sociais e privados mais amplos que se somam aos investimentos em educação.

Panorama da Educação é o produto de um esforço colaborativo de longo prazo envolvendo os governos dos países que fazem parte 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 Andréas Schleicher, com a cooperação de Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Jean-Luc Heller, Alistair Nolan e Karine Tremblay. Cécile Bily, Manuela de Souza, Grainne Harrington, Kate Lancaster e Annette Panzera atuaram em assistência para pesquisa e apoio técnico. 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 dos 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 enfatizar a ligação entre necessidades de políticas e os melhores dados comparáveis internacionalmente já disponíveis. Ao fazê-lo, precisam enfrentar muitos desafios e alternâncias de situações. Em primeiro lugar, os indicadores devem responder a questões educacionais que ocupam posição de destaque nas agendas de políticas dos países, e onde a perspectiva de comparações internacionais pode oferecer importante valor agregado às realizações possíveis através de análise e avaliação internacionais. Em segundo lugar, ainda que, na medida do possível, os indicadores devam ser comparáveis, devem ser também específicos de cada país, na medida necessária para permitir diferenças históricas, sistêmicas e culturais entre os países. Em terceiro lugar, os indicadores devem ser apresentados da maneira mais direta possível, mas ainda mantendo 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 através de 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 onde investimentos consideráveis em trabalho conceitual ainda precisam ser realizados. As novas etapas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (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.

A handwritten signature in blue ink, reading "Barry McGaw". The signature is written in a cursive style with a light blue background behind it.

Barry McGaw
Diretor para Educação
OCDE

ÍNDICE

PRÓLOGO	3	
Resumo Executivo	11	
Introdução: Os indicadores e sua estrutura	19	
Guia do Leitor	23	
Capítulo A: Os resultados das instituições educacionais e o impacto da aprendizagem	27	
Indicador A1: Realizações educacionais da população adulta	28	A1, A2, A3
Tabela A1.1a Realizações educacionais: população adulta (2003)		
Tabela A1.2a. População que concluiu pelo menos a etapa final da educação secundária (2003)		
Tabela A1.3a. População que concluiu a educação superior (2003)		
Tabela A1.4. Realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2003)		
Indicador A2: Taxas atuais de conclusão da etapa final da educação secundária	40	A2
Tabela A2.1. Taxas de conclusão da etapa final da educação secundária (2003)		
Indicador A3: Taxas atuais de conclusão da educação superior	46	A3, A4
Tabela A3.1. Taxas de conclusão da educação superior (2003)		
Tabela A3.2. Graduados em ciências, por gênero (2003)		
Tabela A3.3. Motivação em matemática e graduados na educação superior tipo A, por gênero (2003)		
Indicador A4: O que jovens de 15 anos de idade conseguem fazer em matemática. 58		
Tabela A4.1 Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de matemática (2003)		
Tabela A4.2 Desempenho médio do estudante e variação em diferentes aspectos da escala PISA/OCDE de matemática (2003)		
Tabela A4.3. Escore médio e variação no desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de matemática (2003)		
Indicador A5: O que jovens de 15 anos de idade conseguem fazer em resolução de problemas	72	
Tabela A5.1. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)		
Tabela A5.2. Escore médio e variação no desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)		
Indicador A6: Variação no desempenho em matemática de jovens de 15 anos de idade entre escolas e dentro das escolas	82	
Tabela A6.1. Variância no desempenho do estudante entre escolas e dentro das escolas na escala PISA/OCDE de matemática (2003)		
Indicador A7: Realizações de estudantes da 8ª série em matemática e ciências (2003 e 1995)	88	
Tabela A7.1. Distribuição de realizações na 8ª série de acordo com o TIMSS (1995, 2003)		
Tabela A7.2. Diferenças em realizações da 8ª série de acordo com o TIMSS, por gênero (1995 a 2003)		
Indicador A8: Participação na força de trabalho por nível de realização educacional	100	A10
Tabela A8.1a. Taxas de emprego e realizações educacionais, por gênero (2003)		

Tabela A8.2a. Taxas de desemprego e realizações educacionais, por gênero (2003)	
Tabela A8.3a. Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2003)	
Tabela A8.4a. Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991-2003)	
Indicador A9: Os retornos da educação: educação e rendimentos	116
	A11
Tabela A9.1a. Rendimentos relativos da população com remuneração por emprego	
Tabela A9.1b. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens	
Tabela A9.2a. Tendências em rendimentos relativos: população adulta (1997-2003)	
Tabela A9.3. Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2003)	
Tabela A9.4a. Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional	
Tabela A9.4b. Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional	
Tabela A9.4c. Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional	
Tabela A9.5. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)	
Tabela A9.6. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)	
Tabela A9.7. Taxas de retorno interno (TdR) fiscal referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)	
Tabela A9.8. Taxas de retorno interno (TdR) fiscal referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)	
Tabela A9.9. Taxas de retorno interno (TdR) social referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)	
Tabela A9.10. Taxas de retorno interno (TdR) social referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)	
Indicador A10: Os retornos da educação: relações entre educação, crescimento econômico e resultados sociais	144
	A12
Capítulo B: Recursos financeiros e humanos investidos em educação ...	155
Indicador B1: Gastos educacionais por estudante.....	158
	B1

Tabela B1.1.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante (2002)	
Tabela B1.2.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, em relação ao PIB <i>per capita</i> (2002)	
Tabela B1.3.	Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores (2002)	
Tabela B1.4.	Mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante, em relação a diversos fatores, por nível de educação (1995, 2002)	
Indicador B2:	Gastos com instituições educacionais com relação ao Produto Interno Bruto	176
		B2
Tabela B2.1a.	Gastos com instituições educacionais como percentagem do PIB, para todos os níveis de educação (1990, 1995 e 2002)	
Tabela B2.1b.	Gastos com instituições educacionais como percentagem do PIB, por nível de educação (1995, 2002)	
Tabela B2.1c.	Gastos com instituições educacionais como percentagem do PIB, por nível de educação (2002)	
Tabela B2.2.	Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2002)	
Indicador B3:	Investimentos públicos e privados em instituições educacionais ..	188
		B3
Tabela B3.1.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, para todos os níveis de educação (1995, 2002)	
Tabela B3.2a.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, por nível de educação (1995, 2002)	
Tabela B3.2b.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, para a educação superior (1995, 2002)	
Indicador B4:	Gastos públicos totais com educação	200
		B4
Tabela B4.1.	Total de gastos públicos com educação (1995, 2002)	
Indicador B5:	Apoio a estudantes e famílias por meio de subsídios públicos...	206
		B5
Tabela B5.1.	Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como percentagem do total de gastos públicos com educação e PIB, para educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (2002)	
Tabela B5.2.	Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas, como percentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2002)	
Indicador B6:	Gastos com instituições por categoria de serviço e por categoria de recurso.....	216
		B6
Tabela B6.1.	Gastos com instituições educacionais por categoria de serviço, como percentagem do PIB (2002)	
Tabela B6.2.	Gastos anuais por estudante com serviços educacionais essenciais, serviços de apoio e P&D (2002)	
Tabela B6.3.	Gastos com instituições educacionais por categoria de recurso e nível de educação (2002)	
Capítulo C: Acesso a educação, participação e progressão	227	
Indicador C1:	Matrículas no sistema educacional desde a educação primária até a vida adulta.....	228
		C1
Tabela C1.1.	Expectativa educacional (2003)	

Tabela C1.2.	Taxas de matrícula, por idade (2003)	
Indicador C2:	Participação na educação secundária e na educação de nível superior	242
		C2
Tabela C2.1.	Padrões de matrículas para etapa final da educação secundária, por orientação de programa (2003)	
Tabela C2.2.	Taxas de ingresso na educação superior e distribuição etária dos novos ingressantes (2003)	
Indicador C3:	Estudantes estrangeiros na educação de nível superior	250
		C3
Tabela C3.1.	Intercâmbio de estudantes na educação superior (2003)	
Tabela C3.2.	Estudantes estrangeiros na educação superior, por país de origem (2003)	
Tabela C3.3.	Cidadãos estudando no exterior na educação superior, por país de destino (2003)	
Tabela C3.4.	Distribuição de estudantes estrangeiros, por nível e tipo de educação superior (2003)	
Tabela C3.5.	Distribuição de estudantes universitários estrangeiros, por área de educação (2003)	
Tabela C3.6.	Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior fora de seus países de origem (1998, 2000, 2001, 2002 e 2003)	
Indicador C4:	Status de educação e trabalho da população jovem	274
		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 (2003)	
Tabela C4.2a.	Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2003)	
Tabela C4.2b.	Porcentagem de homens jovens no sistema educacional e fora dele (2003)	
Tabela C4.2c.	Porcentagem de mulheres jovens no sistema educacional e fora dele (2003)	
Tabela C4.3.	Porcentagem da população fora do sistema educacional e desempregada em relação à população total (2003)	
Tabela C4.4a.	Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2003)	
Indicador C5:	A situação da população jovem com baixos níveis de educação.....	296
		C5
Tabela C5.1.	Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional, por nível de realização educacional, status ocupacional e gênero (2003)	
Tabela C5.2.	Distribuição de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade por situação educacional (2002)	
Tabela C5.3.	Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que moram com os pais e cujos pais não concluíram a etapa final da educação secundária, por situação educacional (2002)	
Tabela C5.4.	Taxas de emprego para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade com baixos níveis educacionais e grupos de comparação (202)	
Indicador C6:	Participação em educação e treinamento continuados	310
Tabela C6.1a.	Participação em atividades formais e/ou não-formais de educação e treinamento, por nível de realização educacional e gênero (2003)	
Tabela C6.1b.	Participação em atividades formais e/ou não-formais e/ou informais de educação e treinamento, por nível de realização educacional e gênero (2003)	

- Tabela C6.2. Participação da força de trabalho em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, por nível de realização educacional (2003)
- Tabela C6.3. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, por *status* de emprego (2003)
- Tabela C6.4. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, para a força de trabalho, por idade e gênero (2003)
- Tabela C6.5. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho para empregados, por nível de realização educacional e indústria (2003)
- Tabela C6.6. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, para empregados, por grupo ocupacional (2003)

Capítulo D: Ambiente de aprendizagem e organização das escolas331

Indicador D1: Tempo total de instrução planejada para estudantes na educação primária e secundária	332	D1
Tabela D1.1. Tempo de ensino em instituições públicas (2003)		
Indicador D2: Tamanho da turma e razão estudantes/equipe de ensino.....	344	D2
Tabela D2.1. Tamanho médio de turma, por tipo de instituição e nível educacional (2003)		
Tabela D2.2. Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais (2003)		
Tabela D2.3. Equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino empregadas em instituições educacionais (2003)		
Indicador D3: Salários de professores	356	D3
Tabela D3.1. Salários de professores (2003)		
Tabela D3.2a. Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2003)		
Tabela D3.3. Mudanças nos salários de professores (1996 e 2003)		
Indicador D4: Tempo de ensino e tempo de trabalho dos professores	374	D4
Tabela D4.1. Organização do tempo de trabalho dos professores (2003)		
Indicador D5: Provedores públicos e privados	382	C2, D2
Tabela D5.1. Distribuição de estudantes na educação primária e secundária, por tipo de instituição (2003)		
Tabela D5.2. Distribuição de estudantes na educação superior, por tipo de instituição (2003)		
Tabela D5.3. Razão estudantes/equipe de ensino, por tipo de instituição (2003)		
Tabela D5.4. Porcentagem de estudantes e desempenho do estudante na escala de matemática, por tipo de escola (2003)		
Indicador D6: Diferenciação institucional	398	
Tabela D6.1. Características estruturais de sistemas escolares nos países pertencentes à OCDE		
Tabela D6.2. Matriz de intercorrelações de médias de características estruturais nos países pertencentes à OCDE		

Anexo 1: Características de sistemas educacionais407

- Tabela X1.1a. Idades típicas de graduação na etapa final da educação secundária
- Tabela X1.1b. Idades típicas de graduação na educação pós-secundária não-superior

- Tabela X1.1.c. Idades típicas de graduação na educação superior
 Tabela X1.2a. Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores
 Tabela X1.2b. Ano letivo e ano fiscal utilizados para o cálculo de indicadores
 Tabela X1.3. Resumo das exigências para conclusão de programas da etapa final da educação secundária (ISCED 3)

Anexo 2: Estatísticas de referência415

- Tabela X2.1. Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2002, preços correntes em 2002)
 Tabela X2.2. Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2002, preços correntes em 2002)
 Tabela X2.3. Estatísticas básicas (período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995)
 Tabela X2.3a. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante (2002)
 Tabela X2.3b. Mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante relacionadas a diferentes fatores, por nível de educação (1995,2002)
 Tabela X2.4a. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996,2003)
 Tabela X2.4b. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996,2003)
 Tabela X2.5a. Salários de professores (2003)
 Tabela X2.5b. Mudanças nos salários de professores (1996,2003)

Anexo 3: Fontes, métodos e notas técnicas427

Referências Bibliográficas429

Contribuíram com esta publicação431

Publicações relacionadas à OCDE.....435

RESUMO EXECUTIVO

Atualmente, a educação e a aprendizagem ao longo de toda a vida desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de nossas economias e sociedades. Isto é fato tanto nas economias mais avançadas do mundo como naquelas que atravessam períodos de rápido crescimento e desenvolvimento. Durante muito tempo, o capital humano foi identificado como um fator-chave para a condução do crescimento econômico e para a melhoria dos resultados econômicos dos indivíduos; ao mesmo tempo, crescem as evidências de sua influência nos resultados não-econômicos, entre os quais saúde e inclusão social.

A publicação *Panorama da Educação 2005* fornece um rico conjunto de indicadores, comparáveis e atualizados, do desempenho de sistemas educacionais. Embora o foco esteja centrado nos 30 países que fazem parte da OCDE, os indicadores incluem também um número crescente de países parceiros de todas as partes do mundo. Os indicadores consideram quem participa da educação, o que se gasta em educação, de que maneira operam os sistemas de educação e aprendizagem, e uma ampla variedade de resultados, que vão desde a competência de estudantes secundários para resolver problemas até o efeito da educação nas oportunidades de emprego de adultos.

Esta edição inclui novos materiais: uma apresentação dos resultados do levantamento do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2003 (PISA)* nos Indicadores A4, A5 e A6, focalizando o desempenho de alunos de 15 anos de idade em matemática; dados sobre distribuição de rendimentos por níveis de educação, no Indicador A9; evidências de resultados não-econômicos da educação, no Indicador A10; comparações envolvendo a participação de elementos da força de trabalho em educação continuada e treinamento, no Indicador C6; uma análise do tempo de aprendizagem do estudante fora da escola, no Indicador D1; dados sobre o efeito que exerce sobre o estudante o *status* (público ou privado) de uma escola, no Indicador D5; e no Indicador D6, dados que refletem se um sistema de educação secundária faz diferença entre os estudantes em sua estrutura de ensino, e o impacto que tal procedimento tem sobre o desempenho dos estudantes.

Apresentamos a seguir as principais conclusões desta edição:

Mais pessoas estão estudando durante mais tempo, porém as taxas de graduação no nível superior variam significativamente

As realizações educacionais continuam a aumentar em meio à população adulta dos países da OCDE, alimentadas pelo número crescente de jovens que alcançam qualificações na etapa final da educação secundária e na educação de nível superior. Atualmente, adultos de 25 a 64 anos de idade têm, em média, qualificação adquirida em pouco mais de 12 anos – o que equivale aproximadamente ao tempo para conclusão da etapa final da educação secundária. Para os jovens que neste momento completam seus estudos, a etapa final da educação secundária passou a ser a norma: com exceção de quatro países da OCDE, em todos os demais a proporção de alunos que alcançam esse nível supera 70%; e, em média, um em cada três jovens nos países da OCDE alcança qualificação mais alta no nível da universidade (superior tipo A).

Os indicadores de *Panorama da Educação 2005* também mostram que:

- Muitos países da OCDE onde, no passado, era grande o número de alunos que não conseguiam concluir a educação secundária vêm-se recuperando rapidamente em termos de conclusão da etapa final da educação secundária. Bélgica, Coréia do Sul, França, Grécia e Irlanda – países onde cerca de 50% das crianças nascidas na década de 50 não concluíram a educação secundária – registram hoje, entre os nascidos na década de 70, índices de conclusão entre 72% e 97% nesse nível de educação. Em comparação com outros países, os jovens adultos que vivem no México, em Portugal e na Turquia têm menor probabilidade de concluir a etapa final da educação secundária.

- Os avanços nas taxas de educação de nível superior foram mais desiguais do que na etapa final da educação secundária. O número total de graduados nos países da OCDE cresceu significativamente devido ao aumento em alguns poucos países. As taxas atuais de graduação variam de pouco menos de 20% – na Alemanha, na Áustria, na República Checa e na Turquia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia e na Polônia. Essas diferenças estão associadas a diferentes tipos de sistemas de educação de nível superior. Altas taxas de graduação são mais comuns em países com estruturas de graduação mais flexíveis.
- Na maioria dos países, as mulheres estão concluindo a educação secundária e superior mais rapidamente do que os homens. No entanto, as mulheres ainda se envolvem menos com matemática e ciências na educação secundária, e têm menor probabilidade de obter qualificação de nível superior nesses campos.
- Dados atualizados recentemente mostram que o número de graduados em ciências por 100 mil pessoas empregadas varia de menos de 700 – na Hungria – a mais de 2.200 – na Austrália, na Coreia do Sul, na Finlândia, na França, na Irlanda e no Reino Unido.

O desempenho dos estudantes varia significativamente através dos países e entre os países, tanto em disciplinas curriculares, como matemática, quanto na capacidade dos estudantes para resolver problemas

Em 2003, o PISA abordou pela segunda vez os conhecimentos e as habilidades para a vida de estudantes de 15 anos de idade, com foco em matemática. Entre os países da OCDE, o melhor desempenho em matemática, na avaliação geral, foi dos estudantes da Coreia do Sul, da Finlândia, da Holanda e do Japão. Muitas das comparações mais reveladoras referiam-se às origens da variação entre estudantes dentro dos países, inclusive a diferença de desempenho entre estudantes em diferentes escolas. Algumas das principais constatações foram:

- Na Austrália, na Bélgica, no Canadá, na Coreia do Sul, na Finlândia, na Holanda, no Japão, na Nova Zelândia e na Suíça, pelo menos um em cada cinco estudantes é proficiente em tarefas complexas de matemática, nos Níveis 5 ou 6 do PISA. Este é um indicador da existência de conjuntos de pessoas nesses países com alto nível de habilidades matemáticas, que podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da economia de conhecimento.
- Embora a grande maioria dos estudantes nos países da OCDE tenha pelo menos um nível básico de proficiência em matemática, com capacidade para realizar tarefas no Nível 2 do PISA, a proporção daqueles que não têm proficiência varia amplamente: de menos de 10% – na Coreia do Sul e na Finlândia – a mais de 25% – na Grécia, na Itália, no México, em Portugal e na Turquia. Este é um indicador do número de estudantes que provavelmente enfrentarão sérios problemas na utilização da matemática em sua vida futura.
- Em média, diferenças entre resultados escolares são responsáveis por cerca de um terço das diferenças entre os estudantes com relação ao desempenho em matemática dentro de cada país. No entanto, diversos países atingem altos níveis de desempenho através das escolas, com pouca diferença entre escolas. Na Finlândia, por exemplo, menos de 5% da variação no desempenho entre estudantes ocorre entre escolas; e no Canadá, na Dinamarca, na Islândia e na Suécia, países que também apresentam bom desempenho, essa variação chega no máximo a 17%.
- O PISA 2003 mediu, pela primeira vez, as habilidades de resolução de problemas para uma comparação internacional, avaliando a eficiência na aplicação de tais habilidades em contextos não restritos a uma área específica do currículo escolar. Os resultados mostram amplas variações nacionais na proporção de estudantes capazes de lidar com problemas complexos, e na proporção daqueles que não são capazes de resolver nem mesmo problemas simples. Por exemplo, na Coreia do Sul, na Finlândia e no Japão, pelo menos sete em cada dez estudantes conseguem resolver problemas multifacetados que envolvem mais do que uma fonte de dados, ou que exigem que o estudante raciocine com as informações fornecidas (atingindo pelo menos o Nível 2 em uma escala de proficiência de três níveis). Por outro lado, na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia, no máximo quatro em cada dez estudantes conseguem resolver problemas desse nível.

Retornos claros na área da educação podem ser medidos em termos de perspectivas individuais de emprego, rendimentos individuais e crescimento econômico de maneira geral

O investimento em educação gera recompensas individuais e coletivas. Adultos com melhor nível de educação têm maior probabilidade de trabalhar e, em média, conseguem melhor remuneração por seu trabalho. Esses efeitos variam através dos países e de acordo com o nível de educação. Um efeito particularmente marcante sobre o emprego é visível no caso de homens que não concluem a etapa final da educação secundária, cuja probabilidade de trabalhar é muito menor do que a daqueles que têm esse nível de escolaridade. Os efeitos mais acentuados sobre os rendimentos tendem a se manifestar entre aqueles que têm qualificação de nível superior e os que concluíram apenas a etapa final da educação secundária ou o pós-secundário não-superior. É mais difícil aferir com precisão os efeitos sobre a economia como um todo, mas os indicadores mostram claros efeitos de capital humano sobre produtividade e crescimento econômico. Indicadores específicos mostram que:

- Mulheres com baixos níveis de educação têm uma probabilidade muito pequena de conseguir trabalho, em comparação tanto com homens com baixos níveis de educação quanto com mulheres com níveis de educação mais altos. Este fenômeno é particularmente acentuado na Espanha, na Grécia, na Irlanda, na Itália, no México e na Turquia, onde menos de 47% das mulheres entre 25 e 64 anos de idade e que não concluíram as séries finais da educação secundária estão trabalhando, em comparação com mais de 70% dos homens com o mesmo nível de educação. Além disso, nesses países, a grande maioria das mulheres com alto nível de educação está trabalhando: pelo menos 70% daquelas que têm educação de nível superior. A exceção é a Turquia, onde essa proporção é de 63%.
- Novos dados sobre rendimentos mostram que, além de diferenças nos rendimentos médios por nível educacional, a dispersão dos rendimentos entre pessoas com o mesmo nível de educação varia através dos países. Por exemplo, através de todos os níveis educacionais combinados, países como Bélgica, França, Hungria e Luxemburgo têm relativamente poucos indivíduos cuja renda fica abaixo de 50% dos rendimentos médios.
- O aumento da produtividade da mão-de-obra resultou em pelo menos 50% do crescimento do PIB *per capita* na maioria dos países da OCDE entre 1990 e 2000. De maneira geral, na área da OCDE, os efeitos de longo prazo que um ano adicional de educação exerce sobre resultados econômicos fica entre 3% e 6%. É importante levar em conta igualmente as evidências de efeitos da educação sobre saúde e coesão social.

Os gastos com educação estão aumentando, mas nem sempre tão rapidamente quanto o PIB

Os países da OCDE estão expandindo o escopo de seus sistemas educacionais, porém, ao mesmo tempo, procuram conter a carga dos custos que pressionam os orçamentos públicos. Pressões conflitantes produziram tendências diversas. Na educação de nível superior, onde o número de estudantes aumenta mais rapidamente, as pressões no sentido de promover cortes de custos unitários é maior. Na educação primária e secundária, onde, em alguns casos, a demografia provoca uma queda nas matrículas, os gastos por estudante estão aumentando em todos os países. Especificamente:

- O gasto por estudante na educação não-superior aumentou em 30% ou mais entre 1995 e 2002 na Austrália, na Espanha, na Grécia, na Irlanda, na Holanda, na Polônia, em Portugal e na Turquia. Em alguns outros países, o aumento ficou abaixo de 10%, e, na Suécia, houve ligeira queda.
- Na educação de nível superior, em alguns casos, o gasto por estudante caiu mais de 10%, uma vez que os níveis de gastos não acompanharam a expansão do número de estudantes. Isto ocorreu na Eslováquia, na Polônia e na República Checa, onde as matrículas aumentaram mais rapidamente; e na Austrália e na Suécia, onde o ritmo de crescimento foi mais lento. Por outro lado, na Espanha, na Grécia, na Suíça e na Turquia, o gasto por estudante na educação de nível superior cresceu mais de 30%.
- Entre 1995 e 2002, o crescimento geral dos gastos em educação conseguiu pelo menos acompanhar o crescimento do PIB em apenas 50% dos países. Na Irlanda, o aumento dos gastos com instituições educacionais

de nível não-superior ocorreu a uma velocidade igual à metade da velocidade particularmente rápida de crescimento do PIB. Na Nova Zelândia e na Turquia, os gastos com instituições educacionais de nível não-superior cresceram duas vezes mais rápido do que o PIB; e na Grécia, na Hungria, na Itália, no Japão, no México, na Polônia, na Suíça e na Turquia, o crescimento no nível superior foi duas vezes mais rápido do que o do PIB.

Em algumas áreas, os gastos privados com educação são substanciais, mas os recursos continuam a depender pesadamente da alocação de orçamentos públicos

Atualmente, os financiamentos públicos suportam a maior parte dos gastos efetuados por instituições educacionais: nos países da OCDE, mais de 90% dos gastos na educação primária e secundária vêm dessa fonte. Nos níveis superior e pré-primário, o financiamento privado é mais significativo, especialmente em certos países. Nos últimos anos, os gastos públicos com educação foram ameaçados, na maioria dos países, pela queda da porcentagem do PIB gasta em investimentos públicos de maneira geral. No entanto, a alocação de proporções crescentes desses orçamentos em educação contribuiu para reduzir o impacto. Indicadores de gastos públicos e privados mostram que:

- Na educação superior, a porcentagem de recursos originados em fontes privadas 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 até mesmo a mais de 80% – na Coreia do Sul.
- Em alguns países, instituições de nível superior recorrem agora mais pesadamente a fontes privadas de financiamento, como taxas escolares, do que em meados da década de 90. Entre 1995 e 2002, a contribuição do setor privado aumentou mais de cinco pontos percentuais na Austrália, na Eslováquia, no México, em Portugal, no Reino Unido e na Turquia. Na educação primária e secundária, no entanto, as parcelas dos gastos públicos e privados, de maneira geral, permaneceram inalteradas.
- Na média dos países da OCDE, os orçamentos públicos caíram em relação ao PIB. Os gastos públicos em educação aumentaram como proporção desses orçamentos, porém cresceram mais lentamente do que o PIB. Dinamarca, Nova Zelândia e Suécia registraram mudanças significativas nos recursos públicos a favor da educação.

As expectativas com relação à educação continuaram a aumentar, e hoje a maioria dos jovens pode pretender freqüentar algum curso de nível superior ao longo da vida

Na maioria dos países da OCDE, a se manterem os atuais padrões de participação, uma criança de 5 anos de idade agora pode pretender freqüentar programas de educação durante 16 a 25 anos ao longo da vida. Em todos os países, a expectativa educacional medida nesses termos aumentou desde 1995, com maior participação na educação pré-primária, na etapa final da educação secundária e na educação superior. Com base nos padrões atuais, a maioria dos jovens – em média, 53% – alcançará ao longo da vida pelo menos alguma forma de educação superior de nível universitário ou equivalente.

Os indicadores mostram que:

- Com exceção de Eslováquia, Luxemburgo, México e Turquia, em todos os demais países, a expectativa de tempo de educação para uma criança que tinha 5 anos de idade em 2003 supera 16 anos. Essa expectativa é ainda maior – entre 19 e 21 anos – na Austrália, na Bélgica, na Finlândia, na Islândia, no Reino Unido e na Suécia.
- Na Coreia do Sul, na Grécia, na Hungria, na Islândia, na Polônia, na República Checa, no Reino Unido, na Suécia e na Turquia, a expectativa educacional cresceu acima de 15% em um período de tempo relativamente curto – de 1995 a 2003.

- Com base nas atuais taxas de participação, 53% dos jovens que vivem hoje nos países da OCDE freqüentarão a universidade ou programas equivalentes ao longo da vida. Cerca de 16% freqüentarão outros tipos de programas de nível superior (superior tipo B), porém há uma certa sobreposição entre esses dois grupos. Na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Nova Zelândia, na Noruega, na Polônia e na Suécia, mais de 60% dos jovens freqüentarão programas de nível superior tipo A. Outras formas de educação superior são mais comuns na Coreia do Sul e na Nova Zelândia, onde mais de 50% dos jovens podem pretender participar de programas de educação superior tipo B.

A matrícula de estudantes estrangeiros representa uma característica nova e cada vez mais comum na educação de nível superior

Em 2003, nos países da OCDE, 2,12 milhões de estudantes eram estrangeiros, isto é, pessoas matriculadas fora de seus países de origem. Com relação ao ano anterior, este número representava um aumento de 11,5% no total de matrículas de estudantes estrangeiros relatadas à OCDE. Destaque-se que:

- Entre os países da OCDE, Alemanha, Austrália, Estados Unidos, França e Reino Unido recebem 70% dos estudantes estrangeiros. Desde 1998, a participação da Austrália aumentou, ao passo que a proporção diminuiu nos Estados Unidos e no Reino Unido.
- Entre os países da OCDE, o maior contingente de estudantes estrangeiros, em números absolutos, vem da Alemanha, da Coreia do Sul, da França, da Grécia, do Japão e da Turquia. Entre os países parceiros, o maior número vem da China, da Índia e do Sudeste Asiático.
- Entre os países da OCDE, os Estados Unidos abrigam um terço dos estudantes estrangeiros, mas a composição dessas matrículas modificou-se ao longo dos últimos anos. O número de matrículas de estudantes da região do Golfo, do Norte da África e de alguns países do Sudeste Asiático caiu entre 10% e 37%, e os estudantes desses países atualmente preferem estudar na Europa, no Oriente Médio e na Ásia. No entanto, nos Estados Unidos, o número de matrículas de estudantes vindos da China e da Índia aumentou 47% e 12%, respectivamente.

A participação da força de trabalho em educação e treinamento continuados varia acentuadamente entre os países

À medida que as tarefas relacionadas ao trabalho se tornam mais complexas e aumenta a mobilidade do trabalho, cresce também a necessidade de desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos entre os componentes da força de trabalho. No entanto, a extensão em que tal desenvolvimento ocorre varia amplamente entre os países.

- Na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Suécia e na Suíça, mais de 40% da força de trabalho participaram de programas não-formais de educação e treinamento relacionados ao trabalho durante os últimos 12 meses. Em contraste, na Espanha, na Grécia, na Hungria e em Portugal, essa taxa foi inferior a 10%.
- Em todos os países, adultos com qualificação de nível superior têm maior probabilidade de participar de programas não-formais de educação e treinamento continuados do que adultos com nível de realizações educacionais mais baixo.
- Em todos os países, trabalhadores em indústrias de categoria mais alta têm maior probabilidade de participar de programas não-formais de educação e treinamento continuados do que trabalhadores em outras indústrias.

Os jovens combinam trabalho e aprendizagem de diversas maneiras, porém é substancial o número de jovens que não trabalham e nem estudam

Em alguns países da OCDE, a transição da educação compulsória para o emprego é muito demorada, freqüentemente intercalando períodos de aprendizagem com períodos de trabalho. No entanto, os estudantes que se aproximam dos 30 anos de idade sem adquirir qualificações correm sérios riscos:

- Aqueles que não concluíram pelo menos a etapa final da educação secundária enfrentam maior risco de desemprego. Na Alemanha, na Bélgica, na Eslováquia, na França, na Polônia e na República Checa, mais de 15% das pessoas entre 25 e 29 anos de idade sem qualificação de nível secundário estão desempregadas.
- Em alguns países, jovens passam muito tempo sem estudar e sem trabalhar (ou por estarem desempregados, ou por estarem fora na força de trabalho). Na Bélgica, na Eslováquia, na Espanha, nos Estados Unidos, na Grécia, na Hungria, na Itália, no México, na Polônia e na República Checa, o tempo gasto em tal situação, em média, na faixa de 15 a 29 anos de idade, supera dois anos.
- Em alguns países, educação e trabalho ocorrem com frequência consecutivamente, ao passo que em outros são concorrentes. Programas que combinam trabalho e estudo – relativamente comuns nos países europeus – oferecem vias coerentes de educação profissionalizante para qualificações ocupacionais reconhecidas. Em outros países, educação inicial e trabalho raramente são associados.

Insumos educacionais podem ser medidos não só pelo número de horas de aprendizagem da criança ou pelo tamanho da turma, mas também pela aprendizagem fora da sala de aula

Durante os anos de educação compulsória, os insumos educacionais variam imensamente através dos países. Na comparação, estudantes podem ter períodos de instrução até 50% mais longos, ou estar em turmas maiores – por vezes, em uma proporção de mais de 50%. No entanto, nem tudo ocorre dentro da sala de aula, e novos dados do PISA mostram que o tempo de aprendizagem fora da classe também varia amplamente através dos países. Algumas constatações sobre insumos de ensino e aprendizagem são:

- Nos países da OCDE, o número total de horas de instrução que os estudantes devem receber na faixa etária de 7 a 14 anos é de 6.852 horas, em média. No entanto, exigências formais variam de 5.523 horas – na Finlândia – a cerca de 8.000 horas – na Austrália, na Escócia, na Holanda e na Itália.
- Quando o levantamento PISA 2003 perguntou aos estudantes de 15 anos de idade sobre aprendizagem fora da classe, as respostas variaram amplamente através dos países. Na Áustria, na Bélgica, na Islândia, no Japão, na Noruega, em Portugal, na República Checa, na Suécia e na Suíça, a aprendizagem em sala de aula chega a 80% do total relacionado a aprendizagem escolar. Por outro lado, na Grécia, os estudantes relatam que mais de 40% de sua aprendizagem ocorre em outros ambientes, inclusive por meio de lições de casa e aulas fora da escola.
- O tamanho médio das turmas na etapa inicial da educação secundária é 24 alunos por classe, mas varia de 30 ou mais – na Coreia do Sul, no Japão e no México – a menos de 20 – na Dinamarca, na Islândia e na Suíça.
- Em média, para os dez países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 30% das pessoas que compõem as equipes das escolas primárias e secundárias não são professores. Essa proporção varia de menos de 20% – na Coreia do Sul e na Nova Zelândia – a mais de 40% – na França e na República Checa.

A remuneração e o tempo de contato dos professores variam amplamente através dos países, e, em alguns casos, a estrutura de remuneração está mudando

Com relação ao PIB *per capita*, em alguns países, os professores recebem uma remuneração mais de duas vezes maior do que em outros. O número de horas de trabalho dos professores também varia através dos países. Fatores relacionados a oferta e procura vêm provocando mudanças na estrutura de remuneração. Os indicadores demonstram que:

- Na Coreia do Sul e no México, salários de meio de carreira para professores na etapa inicial da educação secundária são o dobro do PIB *per capita*, ao passo que na Eslováquia e na Islândia, ficam abaixo de 75% do PIB *per capita*.

- O número anual de horas de ensino na etapa inicial da educação secundária varia de 535 – no Japão – a mais de mil – nos Estados Unidos e no México, com variações semelhantes em outros níveis.
- Na avaliação por hora, os professores são muito mais bem-pagos na etapa final da educação secundária do que na educação primária. Na Espanha e na Holanda, os professores da etapa final da educação secundária recebem um salário por hora de ensino 80% mais alto do que os da educação primária; na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Polônia, essa diferença fica abaixo de 5%.
- Desde 1996, na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Inglaterra e na Finlândia, o desejo de atrair novos docentes talvez tenha contribuído para o aumento mais rápido dos salários de professores em início de carreira do que de outros professores. No entanto, salários de meio de carreira aumentaram de maneira relativamente rápida na Áustria, na Holanda, no Japão, na Nova Zelândia e em Portugal. Na Nova Zelândia, os salários mais altos também aumentaram mais rapidamente do que os salários iniciais, porém, sendo um país onde são necessários oito anos para se alcançar o topo da escala, isto é compatível com incentivos para o recrutamento de novos professores.

Diferentes tipos de escolas e de sistemas escolares têm diferentes desempenhos, porém os efeitos dessas diferenças estruturais precisam ser interpretados com cautela

O levantamento PISA 2003 sobre o desempenho de jovens de 15 anos de idade em matemática verificou diferenças de desempenho significativas entre estudantes de escolas públicas e privadas, e algumas diferenças entre resultados de sistemas de educação secundária, com maior ou menor diferenciação no agrupamento de estudantes. No entanto, essas comparações devem ser tratadas com cuidado. As principais conclusões foram:

- Na média, escolas privadas têm melhor desempenho do que escolas públicas. Estudantes de escolas privadas têm escore 33 pontos mais alto, em média, na escala de matemática – cerca de meio nível de proficiência. A maior diferença foi registrada na Alemanha (66 pontos). No entanto, quando fatores socioeconômicos são considerados, o desempenho das escolas privadas já não tende a ser superior.
- Estudantes em sistemas mais diferenciados e seletivos têm desempenho ligeiramente inferior, em média, do que aqueles em sistemas mais abrangentes, porém essa diferença não é significativa em termos estatísticos. No entanto, sistemas mais diferenciados mostram uma variação muito maior entre os estudantes, não só de uma escola para outra, mas também na comparação entre estudantes provenientes de *backgrounds* familiares mais e menos favorecidos.

INTRODUÇÃO: OS INDICADORES E SUA ESTRUTURA

A estrutura de organização

Panorama da Educação – Indicadores da OCDE 2005 – fornece um rico conjunto de indicadores comparáveis e atualizados, que refletem um consenso entre profissionais com relação a como medir internacionalmente o estágio 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 relevantes sobre o *background*. Os indicadores de educação são apresentados dentro de uma estrutura de organização que:

- faz distinção entre os atores no sistema de educação: aprendizes individuais, locais de instrução e ambientes de aprendizagem, provedores de serviços educacionais, e o sistema de educação como um todo;
- agrupa os indicadores de acordo com aquilo que representam em termos de resultados de aprendizagem para indivíduos ou países, como fatores de apoio a políticas ou circunstâncias que formatam esses resultados, ou com relação a antecedentes ou condicionantes que definem escolhas de políticas para determinado contexto; e
- identifica as questões envolvendo políticas às quais os indicadores estão relacionados, com três categorias principais que fazem distinção entre: qualidade de resultados educacionais e provimento de educação; questões de equidade em resultados educacionais e oportunidades educacionais; e adequação e eficácia de gerenciamento de recursos.

O quadro a seguir descreve as duas primeiras dimensões.

	(1) Produtos e resultados de educação e aprendizagem	(2) Fatores de apoio a políticas e contextos que formatam resultados educacionais	(3) Antecedentes ou condicionantes que contextualizam a política
(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 <i>background</i> dos 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) O 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 do sistema como um todo, alocação de recursos e políticas	(3.IV) Contextos nacionais educacionais, sociais, econômicos e demográficos

As seções a seguir discutem mais detalhadamente as dimensões apresentadas no quadro.

Atores nos sistemas educacionais

O programa de Indicadores de Educação da OCDE procura aferir o desempenho de sistemas nacionais de educação *como um todo*, e não por meio de comparações entre instituições individuais ou outras entidades subnacionais. No entanto, existe um crescente reconhecimento 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 esta condição, a estrutura de indicadores faz uma distinção entre sistemas de educação em um nível macro, dois níveis médios e um nível micro. Estes níveis estão relacionados com:

- o sistema de educação como um todo;
- as instituições e os provedores 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, estes níveis correspondem às entidades nas quais os dados vêm sendo coletados, porém sua importância está centrada principalmente no fato de que muitos aspectos do sistema de educação 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 negativo se estudantes em turmas pequenas tirarem proveito de um contato melhor com os professores. No nível da turma ou da escola, porém, os estudantes muitas vezes são agrupados intencionalmente, de forma que os alunos mais fracos ou menos favorecidos sejam colocados em turmas menores, para receber mais atenção individual. No nível da escola, portanto, a relação observada entre tamanho da turma e realização do estudante é freqüentemente positiva (sugerindo que estudantes em turmas maiores têm 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 de aprendizagem em diferentes países. Assim sendo, análises anteriores baseadas apenas em dados macroeconômicos algumas vezes levaram a conclusões equivocadas.

Resultados, fatores de apoio a políticas e antecedentes

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

- 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 *fatores de apoio a políticas e contextos* agrupa atividades que buscam informações nos fatores de apoio a políticas, ou em circunstâncias que formatam os produtos e os resultados em cada nível; e
- Tipicamente, esses fatores de apoio a políticas e contextos têm *antecedentes* – fatores que definem ou determinam políticas. São representados pelo subtítulo *antecedentes e condicionantes*. Cabe observar que antecedentes ou condicionantes normalmente são específicos de determinado nível do sistema educacional, e que antecedentes em um nível mais baixo do sistema podem facilmente ser fatores de apoio a políticas em um nível mais alto. Para professores e estudantes em uma escola, por exemplo, a qualificação do professor constitui uma condicionante dada, ao passo que, no nível do sistema educacional, o desenvolvimento profissional de professores constitui um fator fundamental de apoio a políticas.

Questões relacionadas a políticas

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

- qualidade de resultados educacionais e provimento educacional;
- igualdade de resultados educacionais e equidade em oportunidades educacionais; e
- adequação e eficácia de gerenciamento de recursos.

Além das dimensões mencionadas 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 em *Panorama da Educação 2005* são apropriados para esta estrutura, embora muitas vezes se apliquem a mais do que uma célula. A maioria dos indicadores do **Capítulo A** – *O produto de instituições educacionais e o impacto da aprendizagem* – certamente estão relacionados com a primeira coluna do quadro, que descreve produtos e resultados da educação. Apesar disso, os indicadores apresentados no Capítulo A que medem realizações educacionais para diferentes gerações, por exemplo, não só fornecem uma medida do produto do sistema educacional como também fornecem o contexto para políticas educacionais atuais, contribuindo para formatar políticas sobre aprendizagem ao longo da vida, para citar apenas uma possibilidade.

O **Capítulo B**, que analisa *Recursos financeiros e humanos investidos em educação*, fornece indicadores que tanto podem ser fatores de apoio a políticas como antecedentes de políticas – ou, por vezes, ambos. Por exemplo, gastos por estudante constituem uma medida básica de políticas que tem impacto direto sobre o aprendiz individual, uma vez que atua como uma condicionante sobre o ambiente de aprendizagem em escolas e sobre as condições de aprendizagem do estudante na sala de aula.

O **Capítulo C** aborda questões de *Acesso a educação, participação e progressão*. Neste capítulo, os indicadores fornecem uma mistura de indicadores de resultados, fatores de apoio a políticas e indicadores de contexto. Por exemplo, taxas de ingresso e taxas de progressão são medidas de resultado, uma vez que indicam os resultados de políticas e práticas na sala de aula, na escola e nos níveis do sistema. No entanto, também podem fornecer contextos para o estabelecimento de políticas, através da identificação de áreas que demandam a intervenção de políticas para, por exemplo, encaminhar questões de desigualdade.

O **Capítulo D** analisa o *Ambiente de aprendizagem e organização das escolas*. Aqui, indicadores de tempo de instrução, tempo de trabalho de professores e salários de professores não só representam fatores de apoio a políticas que podem ser manipulados, como também fornecem contextos para a qualidade da instrução em locais de instrução e para os resultados de aprendizes no nível individual.

GUIA DO LEITOR

Cobertura das estatísticas

Embora em muitos países uma 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 das instituições envolvidas ou da origem dos recursos utilizados, assim como dos mecanismos de distribuição de educação. Com uma única 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, treinamentos profissional e técnico no local de trabalho – com exceção de programas combinados baseados na escola e no 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 a estudos educacionais “regulares”, ou que os programas subjacentes levem a qualificações potenciais semelhantes a programas educacionais regulares correspondentes. Ficam 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 do país; para alguns deles, apresenta-se um total OCDE.

A média do país 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 sendo, a média do país 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 determinado país pode ser comparado com o 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. Esta 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 nacionais. 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 nacional.

Para tabelas financeiras que utilizam dados referentes a 1995, tanto a média do país como o total OCDE são calculados para países que forneceram dados referentes a 1995 e 2002. Isto permite a comparação entre a média nacional e o total OCDE ao longo do tempo, sem que haja distorção devido à exclusão de determinados países nos diferentes anos.

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/eqg2005 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 ausências 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, estas estatísticas foram incluídas no cálculo de médias através 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).

Outros recursos

O *site* www.oecd.org/edu/eqg2005 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 em *Um olhar sobre a Educação* após a produção estão relacionadas no *site* www.oecd.org/edu/eqg2005.

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.

Pela primeira vez, a publicação *Panorama da Educação* utiliza o StatLinks, um serviço inovador da OCDE. Na edição *Panorama da Educação 2005*, 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 de *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 *Panorama da Educação*, e aborda temas selecionados de fundamental importância para os governos. A edição de 2005 inclui quatro capítulos que reúnem constatações básicas e desenvolvimentos de políticas sob os seguintes títulos: O que o PISA nos conta sobre gênero e aprendizagem; Avaliação formativa como meio para enfrentar diversidade na sala de aula; Internacionalização e educação superior; Avaliação e reconhecimento do professor.

Códigos utilizados para entidades territoriais

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

Países que participam do programa Indicadores Mundiais de Educação, da OCDE/UNESCO

Argentina, Brasil, Chile, China, Egito, Federação Russa, Filipinas, Índia, Indonésia, Jamaica, Jordânia, Malásia, Paraguai, Peru, Sri Lanka, Tailândia, Tunísia, Uruguai e Zimbábue participam do programa *Indicadores Mundiais de Educação* (World Education Indicators –WEI) da OCDE/UNESCO. Os dados referentes a esses países são coletados utilizando os mesmos padrões e métodos aplicados para os países da OCDE, e, portanto, estão incluídos nesta publicação. Israel tem *status* de observador em atividades da OCDE sobre educação.

Capítulo

A

O PRODUTO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM



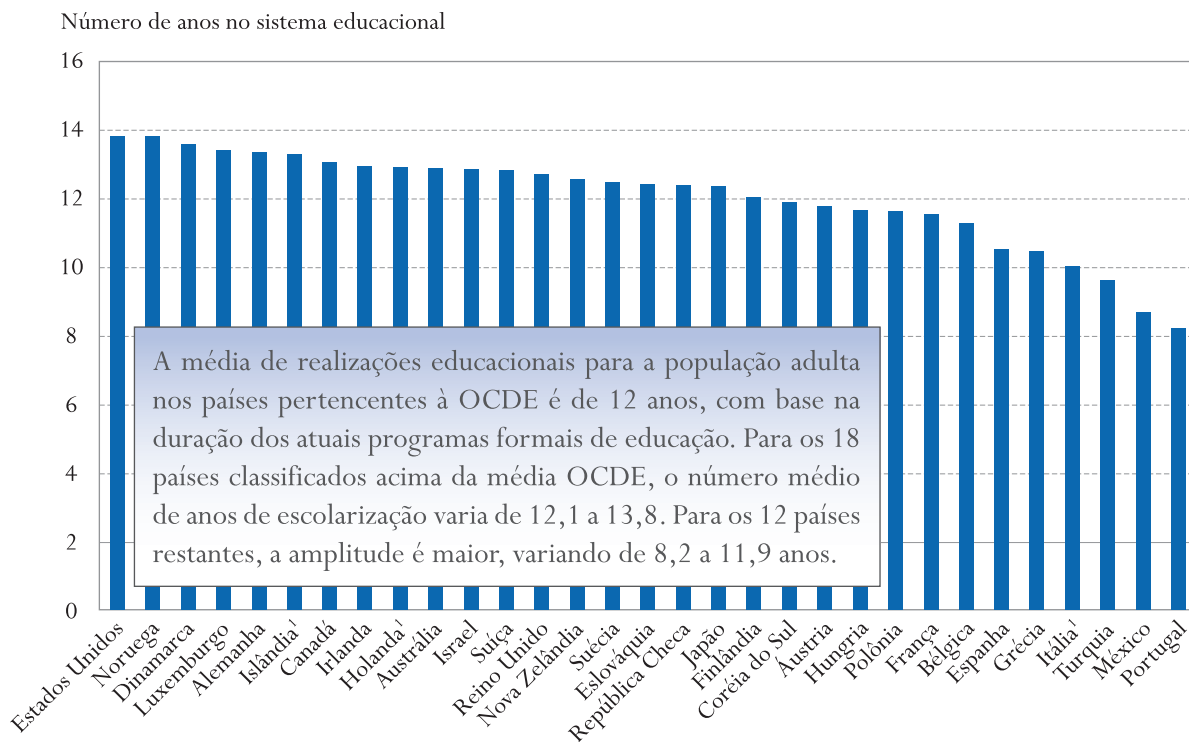
Realizações educacionais da população adulta

Este indicador apresenta as realizações educacionais da população adulta para representar o conhecimento e as habilidades disponíveis às economias e sociedades. As realizações educacionais da população adulta podem ser resumidas pelo número médio de anos escolaridade em educação formal.

Resultados básicos

**Gráfico A1.1. Realizações educacionais da população adulta :
número médio de anos no sistema de educação (2003)**

O gráfico apresenta a quantidade de educação recebida pela população que hoje tem entre 25 e 34 anos de idade, em termos do número de anos que essa população passou na educação formal. É importante observar que isto reflete a educação recebida no passado, e que os resultados de uma expansão da educação dos jovens manifestam-se apenas lentamente em níveis mais altos de realizações de adultos.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número médio de anos que indivíduos entre 25 e 34 anos de idade passam no sistema educacional.

Fonte: OECD. Tabela A1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Outros destaques deste indicador

- A proporção de indivíduos que completaram a etapa final da educação secundária tem aumentado em quase todos os países da OCDE, e em grande velocidade em alguns: em 22 países, a proporção varia entre 71% e 97% em meio à geração mais jovem. Muitos países que tradicionalmente apresentavam níveis baixos de educação estão se recuperando e as taxas de conclusão da etapa final da educação secundária têm crescido em praticamente todos os lugares, tornando-se regra para grupos jovens.
- Conforme medição das realizações educacionais, houve crescimento nas habilidades de nível superior nas populações adultas combinadas dos países da OCDE, porém, a maior parte desse crescimento se deve a aumentos significativos nas taxas de conclusão da educação superior em um número relativamente pequeno de países.

Contexto de políticas

Uma população bem-educada e bem-treinada é importante para o bem-estar social e econômico dos países e dos indivíduos (ver Indicador A10). A educação tem um papel decisivo para oferecer aos indivíduos os conhecimentos, as habilidades e as competências necessários para sua participação efetiva na sociedade e na economia. A educação também contribui para a expansão do conhecimento científico e cultural. Este indicador mostra a distribuição de níveis de realizações educacionais da população adulta.

O nível de realizações educacionais da população é usado 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 representadas pelo número médio de anos de escolaridade completos. É importante ressaltar, no entanto, que o cálculo é baseado na duração dos programas educacionais atuais, e não em uma estimativa da duração média real dos estudos realizados por populações anteriores. 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 são aproximadamente os mesmos em cada país.

Evidências e explicações

Na média da população adulta dos países da OCDE, o grupo mais numeroso (41%) já completou a etapa final da educação secundária. Aproximadamente um terço dos adultos (31%) concluiu apenas a educação primária ou a etapa inicial da educação secundária, e menos de um quarto (24%) alcançou o nível de educação superior (Tabela A1.1a). Entretanto, a distribuição de resultados educacionais através das populações difere largamente entre os países.

Em 21 dos 30 países da OCDE, mais de 60% da população entre 25 e 64 anos de idade concluiu, no mínimo, a etapa final da educação secundária (Tabela A1.1a). Porém, em alguns países, especialmente na Europa meridional, os níveis de educação da população adulta apresentam um 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 a etapa final da educação secundária.

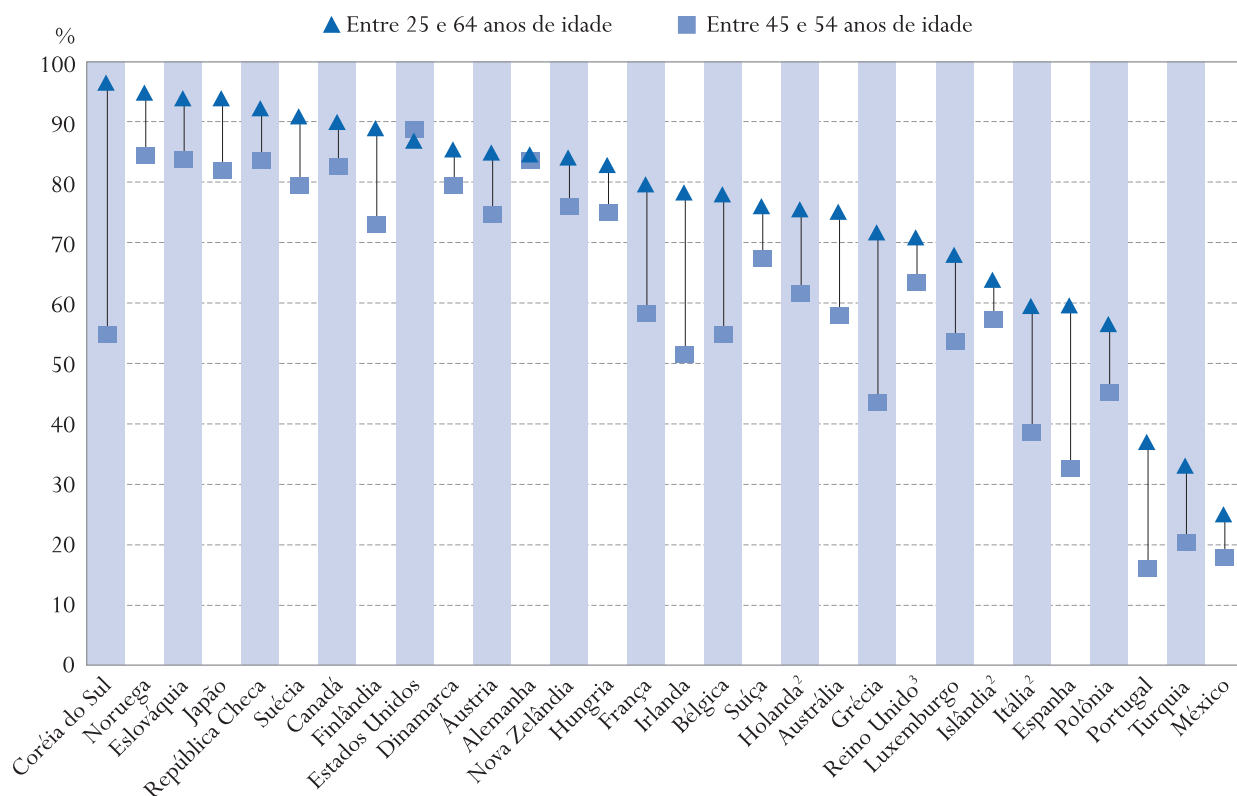
Mercados de trabalho que exigem um número cada vez maior de habilidades, um aumento do desemprego em diversos países nos últimos anos – e, possivelmente, expectativas mais altas entre indivíduos – aumentaram a proporção de jovens que completam no mínimo a educação superior. Entretanto, as realizações relativas à educação superior continuam bastante desiguais através dos países. Em meio à população entre 25 e 64 anos de idade, a parcela da força de trabalho que conclui a educação superior – tanto tipo A quanto tipo B – varia de menos de 10% – na Itália e na Turquia – a 44% – no Canadá –, e é igual ou superior a 30% em outros sete países (Tabela A1.1a).

Conseqüentemente, nos países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram a educação superior tipo A, ou programas de pesquisa avançada, varia de menos de 10% – na Áustria, em Luxemburgo e em Portugal – a 20% ou mais – na Austrália, no Canadá, na Coreia do Sul do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Holanda, na Islândia, no Japão e na Noruega. Contudo, determinados países também têm tradição de educação profissionalizante no nível superior (superior tipo B). A proporção de pessoas que concluíram a educação superior tipo B é de 15% ou mais na Bélgica, no Canadá, na Finlândia, no Japão, na Nova Zelândia e na Suécia (Tabela A1.1a).

Uma comparação entre os níveis de realizações educacionais de faixas etárias mais baixas e mais altas indica progresso acentuado em relação à porcentagem da população que conclui a etapa final da educação secundária (Gráfico A1.2). Em média, 75% dos indivíduos entre 25 e 34 anos de idade concluíram a etapa final da educação secundária, em comparação com apenas 62% dos indivíduos entre 45 e 54 anos de idade.

Gráfico A1.2. População que concluiu pelo menos a etapa final da educação secundária¹ (2003)

Porcentagem, por grupo etário



1. Excluídos os programas ISCED 3C curtos.

2. Ano de referência: 2002.

3. Incluídos alguns programas ISCED 3C curtos.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram, no mínimo, a etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela A1.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Em países cuja população adulta geralmente tem um nível de realizações alto, as diferenças entre os níveis de realizações educacionais de faixas etárias diversas são menos acentuadas (Tabela A1.2a). À exceção da Coreia do Sul – onde a diferença entre os indivíduos na faixa etária de 25 a 34 anos e de 45 a 54 anos chega a 42 pontos percentuais –, nos países em que mais de 80% dos indivíduos entre 25 e 34 anos de idade concluem no mínimo a etapa final da educação secundária, os ganhos em relação à geração anterior (entre 45 e 54 anos de idade) são, em média, de apenas 11 pontos percentuais. Na Alemanha, a proporção de conclusão da etapa final da educação secundária é quase a mesma – aproximadamente 85% – para as três faixas etárias mais jovens. Para países que precisam realizar mais avanços, o ganho médio é de 16 pontos percentuais. Desses países, apenas quatro – Islândia, México, Reino Unido e Suíça – apresentaram ganhos inferiores a 10 pontos percentuais. Os outros, como Bélgica, França, Espanha, Grécia, Irlanda, Itália, e Portugal, apresentam melhoras notáveis. Proporcionalmente, a melhora também é importante no México e na Turquia.

A mesma forma de comparação entre os níveis alcançados por faixas etárias separadas por aproximadamente 20 anos revela uma situação bastante diversa em relação às realizações em educação superior. Nesse nível, as discrepâncias entre os países da OCDE continuam significativas. Nos países em que uma alta proporção da população alcança o nível superior, aumentos importantes nas realizações são geralmente observados entre uma geração e outra.

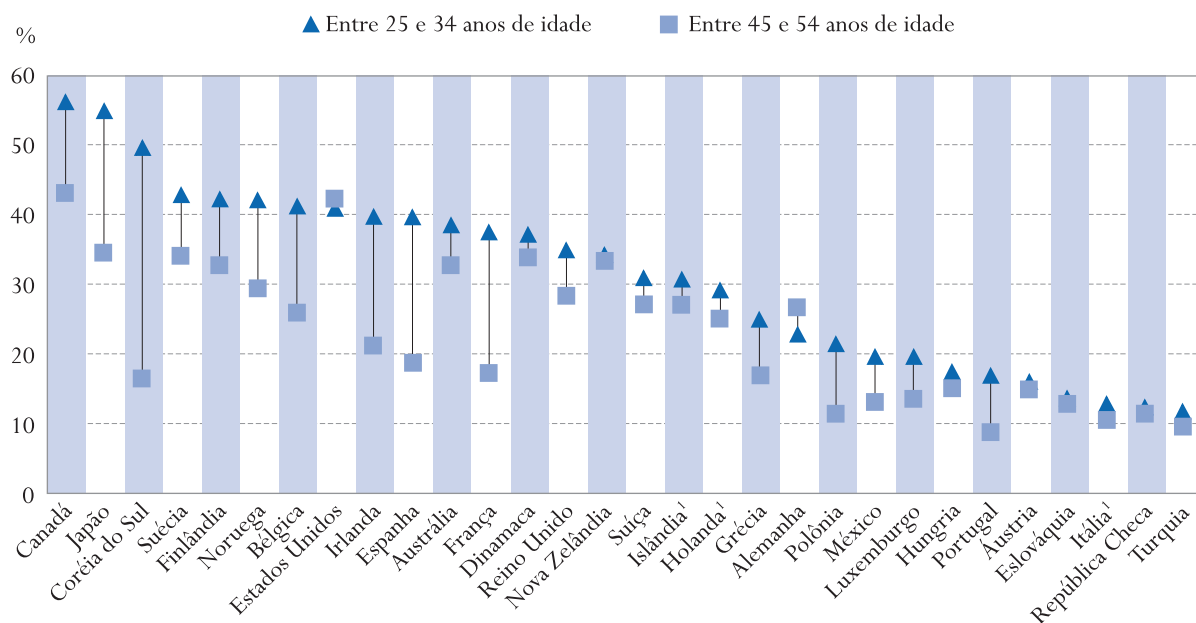
A1

Em 15 dos 30 países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram a educação superior é de mais de 32%. Este número representa o resultado de um esforço expressivo no sentido de ampliar as realizações educacionais durante os últimos 20 anos. Para os países com melhor desempenho, a diferença entre as realizações em educação superior das faixas etárias mais e menos elevadas (entre 25 e 34 anos de idade, e entre 55 e 64 anos de idade) é de aproximadamente 12 pontos percentuais. Essa diferença é particularmente acentuada na Coreia do Sul, na Espanha, na França e no Japão. Considerando todos os tipos de educação superior, em todos os países da OCDE, em média, 29% dos indivíduos entre 25 e 34 anos de idade concluíram a educação superior. Em comparação, para indivíduos entre 45 e 54 anos de idade, a proporção correspondente foi de 22% (Tabela A1.3a). Deve-se notar que diferenças nos níveis de realização entre gerações podem ser causadas por diversos motivos. Um país que ofereceu à sua população adulta uma boa política de aprendizagem e um bom conjunto de programas pode ter níveis de realização relativamente mais altos entre faixas etárias mais elevadas – e, conseqüentemente, uma diferença relativamente pequena entre grupos etários –, mesmo que esses indivíduos, coletivamente, não tenham adquirido, em sua educação inicial, um conjunto de qualificações de nível particularmente elevado. Para determinar se as diferenças nas realizações entre gerações oferecem uma imagem real das mudanças no desempenho de sistemas educacionais, seriam necessários dados que revelassem não apenas o nível atual de realizações entre adultos mais jovens e menos jovens, mas também as idades em que esses adultos, em diferentes países, alcançaram suas qualificações.

Entre os países da OCDE, a realização educacional média da população adulta, considerada em termos de anos de escolaridade (dos programas existentes), corresponde a 12 anos. Para os 18 países classificados acima da média, a dispersão se restringe a uma variação inferior a dois anos – de 12,1 a 13,8 anos. Para os seis países abaixo da média, a dispersão é muito maior – de 8,2 a 10,5 anos (Tabela A1.4).

Gráfico A1.3. População que concluiu a educação superior (2003)

Porcentagem, por grupo etário

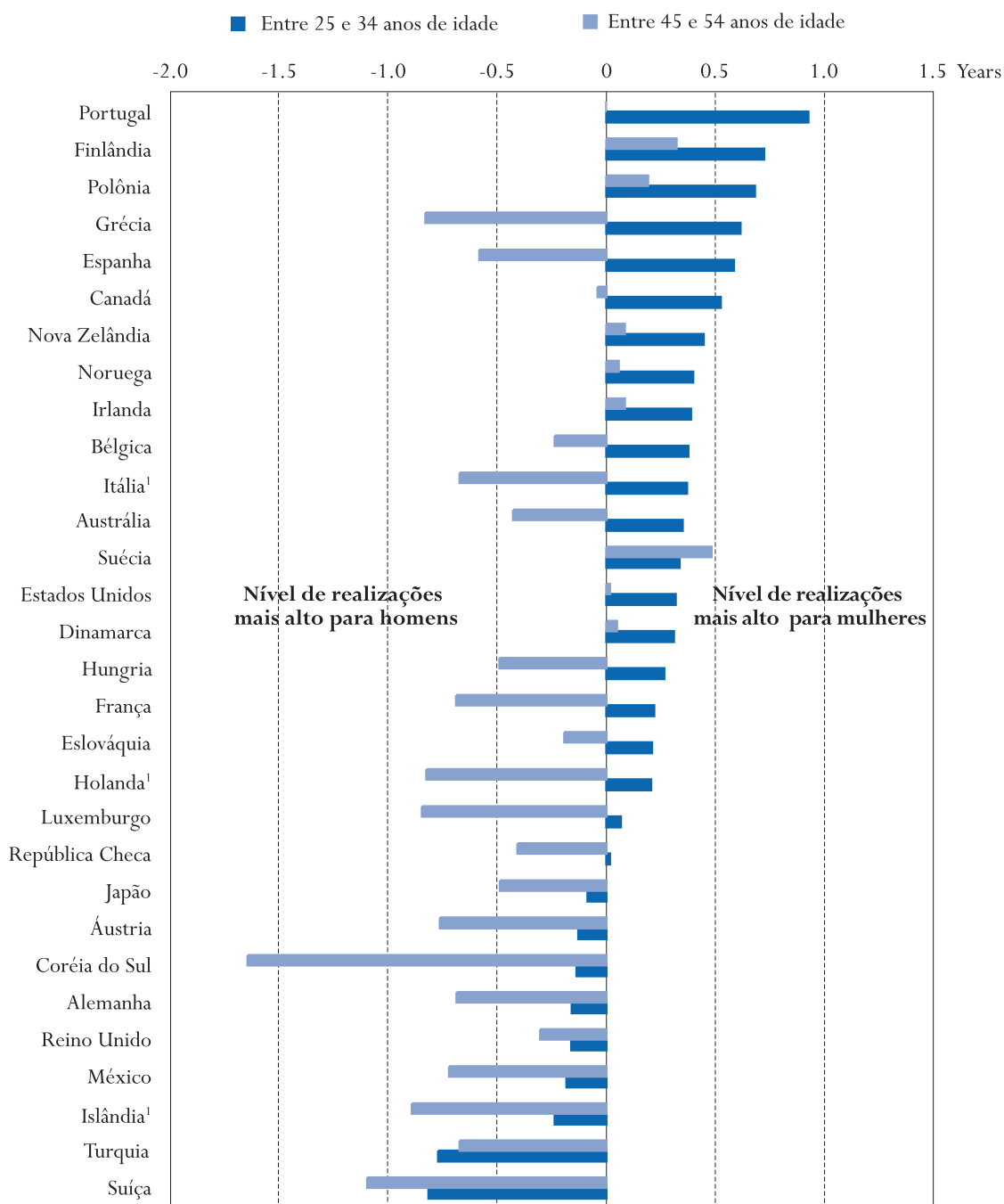


1. Ano de referência: 2002.

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

Fonte: OECD. Tabela A1.3a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Gráfico A1.4. Diferenças de gênero nas realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2003)*Anos, por grupo etário***A1**

1. Ano de referência: 2002.

*Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre mulheres e homens no número médio de anos na educação formal.*Fonte: OECD. Tabela A1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Em 20 países da OCDE, o nível de realizações educacionais 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 10 países da OCDE – Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Irlanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Portugal e Suécia –, o nível de realizações educacionais das mulheres entre 25 e 64 anos de idade, medido pelo número médio de anos de escolaridade, é pelo menos um pouco mais alto do que o dos homens.

Entretanto, em termos da população total na faixa etária de 25 a 64 anos, a diferença nas realizações educacionais de homens e de mulheres varia entre gerações (Gráfico A1.4). Para a geração entre 45 e 54 anos de idade, a diferença expressa na duração média de estudos formais favorece as mulheres em apenas seis países. Para a geração de aproximadamente 60 anos de idade, essa diferença favorece as mulheres em apenas dois países (Tabela A1.4). Em comparação, a situação da geração entre 25 e 34 anos de idade atesta uma inversão completa. Em 20 dos 30 países da OCDE, para indivíduos de aproximadamente 30 anos de idade, o número médio de anos de estudo é mais elevado entre as mulheres; em outros 10 países, as diferenças entre os gêneros sofreram redução. Os homens continuam alcançando níveis de realização acentuadamente mais altos apenas na Suíça e na Turquia.

Definições e metodologias

Dados relacionados a população e realizações educacionais foram extraídos dos bancos de dados da OCDE e da EUROSTAT, que foram compilados a partir de Levantamentos Nacionais sobre Força de Trabalho. Ver fontes nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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 dos programas educacionais, dos níveis de realização e de seu mapeamento para cada país no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

A conclusão de programas tipo A, B ou C da etapa final da educação secundária com duração semelhante corresponde à conclusão da etapa final da educação secundária. A conclusão de programas tipo C (destinados ao mercado de trabalho) com duração significativamente mais curta não corresponde à conclusão da etapa final da educação secundária.

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

Outras referências

O material adicional relevante para esse indicador apresentado a seguir está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>:

Realizações educacionais: população adulta, por gênero (2003)

Tabela A1.1b: Homens

Tabela A1.1c: Mulheres

População que concluiu pelo menos a etapa final da educação secundária, por gênero (2003)

Tabela A1.2b: Homens

Tabela A1.2c: Mulheres

População que concluiu a educação superior, por gênero (2003)

Tabela A1.3b: Homens

Tabela A1.3c: Mulheres

Tabela A1.1a. Realizações educacionais: população adulta (2003)
Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível mais alto de realização educacional

	Educação pré-primária e primária	Séries iniciais da educação secundária	Séries finais da educação secundária			Educação pós-secundária não-superior	Educação superior			Todos os níveis de educação	
			ISCED 3C	ISCED 3C	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de pesquisa avançada		
			Curto	Longo/3B							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	3	14	a	51	2	6	10	12	2	100
	Austrália	x(2)	38	a	11	20	x(5)	11	20	x(8)	100
	Áustria	x(2)	21	a	49	7	8	7	7	x(8)	100
	Bélgica	17	21	a	8	24	1	16	13	n	100
	Canadá	6	11	a	x(5)	28	12	22	22	x(8)	100
	Coreia do Sul	14	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
	Dinamarca	1	17	2	45	4	n	7	25	n	100
	Eslováquia	1	13	x(4)	38	37	x(5)	n	11	n	100
	Espanha	30	27	n	6	11	n	7	18	n	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	Finlândia	14	10	a	a	42	n	17	16	1	100
	França	16	20	a	31	10	0	9	14	1	100
	Grécia	37	10	2	3	25	6	6	12	n	100
	Holanda ¹	12	22	x(4)	24	13	5	3	22	n	100
	Hungria	2	24	a	29	28	2	n	15	n	100
	Irlanda	19	19	n	a	24	12	10	16	n	99
	Islândia ¹	2	32	7	a	23	10	6	19	1	100
	Itália ¹	20	33	2	6	26	2	x(8)	10	n	100
	Japão	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
	Luxemburgo	20	10	11	21	14	10	9	4	2	100
	México	53	25	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
	Noruega	n	12	a	41	12	3	2	28	1	100
	Nova Zelândia	x(2)	22	a	20	18	8	15	5	12	100
	Polónia	x(2)	17	34	a	31	3	x(8)	14	x(8)	100
	Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	2	8	1	100
	Reino Unido	n	16	19	22	15	a	9	14	5	100
República Checa	n	11	2	42	31	1	n	11	1	100	
Suécia	7	10	a	x(5)	49	x(7)	15	18	x(8)	100	
Suíça	3	10	17	30	6	7	9	15	2	100	
Turquia	64	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100	
Média dos países	14	17	3	16	22	3	8	15	1	100	
PAÍS PARCEIRO											
Israel	2	16	x(5)	x(5)	39	x(7)	16	26	1	100	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver descrição dos níveis de ISCED-97 e mapeamento dos países para ISCED-97 no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Tabela A1.2a. População que concluiu pelo menos a etapa final da educação secundária¹ (2003)

Porcentagem por grupo etário

	Grupo etário				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE					
Alemanha	83	85	86	84	78
Austrália	62	75	64	58	47
Áustria	79	85	83	75	69
Bélgica	62	78	68	55	43
Canadá	84	90	86	83	71
Coréia do Sul	73	97	83	55	32
Dinamarca	81	86	82	80	74
Eslováquia	87	94	91	84	70
Espanha	43	60	48	33	19
Estados Unidos	88	87	88	89	85
Finlândia	76	89	85	73	55
França	65	80	69	59	48
Grécia	51	72	60	44	28
Holanda ³	66	76	71	62	53
Hungria	74	83	81	75	53
Irlanda	62	78	67	52	38
Islândia ³	59	64	62	58	48
Itália ³	44	60	50	39	24
Japão	84	94	94	82	65
Luxemburgo	59	68	61	54	50
México	21	25	24	18	12
Noruega	87	95	92	85	76
Nova Zelândia	78	84	81	76	64
Polónia	48	57	49	46	40
Portugal	23	37	22	16	10
Reino Unido ²	65	71	65	64	57
República Checa	86	92	90	84	77
Suécia	82	91	88	80	69
Suíça	70	76	72	68	61
Turquia	26	33	25	21	16
Média dos países	66	75	70	62	51
PAÍSES PARCEIROS					
Argentina ³	42	52	43	38	28
Brasil ³	30	35	32	27	16
Chile	49	63	51	44	30
Federação Russa	88	91	94	89	71
Filipinas	36	45	39	31	22
Indonésia	24	32	24	17	8
Israel	82	88	83	78	73
Jordânia	39	m	m	m	m
Malásia ³	42	58	45	27	15
Paraguai ³	21	27	22	16	12
Peru ³	46	54	48	42	30
Tailândia	21	30	22	13	7
Uruguai ³	33	38	37	33	24

1. Excluídos programas ISCED 3C curtos.

2. Incluídos alguns programas ISCED 3C curtos.

3. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Tabela A1.3a. População que concluiu a educação superior (2003)

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

	Educação superior tipo B					Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada					Total para educação 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	10	10	14	14	15	15	12	24	22	26	25	22
Austrália	11	11	11	11	10	20	25	21	20	14	31	36	32	31	23
Áustria	7	7	8	7	6	7	8	8	7	5	15	15	16	14	11
Bélgica	16	21	18	14	11	13	18	14	11	8	29	39	31	25	19
Canadá	22	25	24	21	16	22	28	22	20	18	44	53	46	41	34
Coréia do Sul	8	17	7	2	1	22	30	26	14	9	29	47	32	16	10
Dinamarca	7	8	8	6	5	25	27	26	26	20	32	35	34	32	26
Eslováquia	1	1	1	0	0	11	13	11	12	8	12	13	11	12	9
Espanha	7	12	8	4	2	18	26	19	14	9	25	38	27	18	11
Estados Unidos	9	9	10	9	8	29	30	29	30	27	38	39	39	40	35
Finlândia	17	17	21	17	12	16	23	17	14	12	33	40	38	31	24
França	9	16	10	7	4	14	22	13	11	10	23	37	23	18	14
Grécia	6	7	8	4	3	13	17	15	12	7	18	24	22	16	11
Holanda ¹	3	2	3	2	2	22	25	23	21	17	24	28	26	24	19
Hungria	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	15	17	16	15	14	15	17	16	15	14
Irlanda	10	14	11	8	5	16	23	16	13	9	26	37	27	20	15
Islândia ¹	6	6	7	7	4	20	23	22	19	12	26	29	30	26	17
Itália ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	7	10	12	11	10	7
Japão	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Luxemburgo	9	12	9	7	6	6	7	7	6	4	15	19	16	13	11
México	2	3	2	1	0	14	16	15	12	7	15	19	17	13	8
Noruega	2	2	3	3	2	29	37	30	25	20	31	40	33	28	22
Nova Zelândia	15	12	14	17	17	16	21	17	15	10	31	32	31	32	27
Polônia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	20	13	11	11	14	20	13	11	11
Portugal	2	3	2	2	2	8	13	9	6	3	11	16	11	9	6
Reino Unido	9	9	9	9	7	19	24	19	18	14	28	33	28	27	21
República Checa	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	12	14	11	10	12	12	15	11	10
Suécia	15	17	17	15	10	18	24	17	17	16	33	40	35	32	26
Suíça	9	10	10	9	7	18	20	19	16	15	27	29	29	26	22
Turquia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	11	8	9	7	10	11	8	9	7
<i>Média dos países</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>16</i>	<i>20</i>	<i>17</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>24</i>	<i>29</i>	<i>26</i>	<i>22</i>	<i>17</i>
PAÍSES PARCEIROS															
Argentina ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6	14	15	15	14	9
Brasil ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	10	7	8	7	9	10	7
Chile	1	2	1	1	n	12	16	11	12	8	13	17	12	12	8
Federação Russa	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Filipinas	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	17	14	12	10	14	17	14	12	10
Indonésia	2	2	2	2	1	2	3	3	2	1	4	5	5	4	2
Israel	16	15	16	17	17	27	27	27	27	26	43	42	43	44	43
Jordânia	12	m	m	m	m	12	m	m	m	m	24	m	m	m	m
Malásia ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	16	11	7	5	11	16	11	7	5
Paraguai ¹	3	4	3	2	1	5	5	5	5	4	7	9	8	6	5
Peru ¹	9	12	9	6	3	9	9	10	9	6	18	22	19	15	8
Tailândia	3	5	3	1	1	8	13	8	5	2	11	18	12	7	2
Uruguai ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	9	11	11	8	10	9	11	11	8

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Tabela A1.4. Realizações educacionais expressas em número médio de anos na educação formal (2003)

População entre 25 e 64 anos de idade, por gênero, status na força de trabalho e grupo etário

		População entre 25 e 64 anos de idade																
					Homens				Mulheres				Homens			Mulheres		
		Total	Homens	Mulheres	25-34	35-44	45-54	55-64	25-34	35-44	45-54	55-64	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Empregadas	Desempregadas	Fora da força de trabalho
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	13,4	13,7	13,1	13,5	13,7	13,7	13,6	13,4	13,4	13,1	12,4	13,9	12,6	12,9	13,6	12,7	12,2
	Austrália	12,9	13,0	12,8	13,3	13,0	12,9	12,4	13,7	12,9	12,5	11,7	13,1	12,3	12,0	13,3	12,2	11,9
	Áustria	11,8	12,1	11,5	12,2	12,3	12,0	11,7	12,1	11,7	11,2	10,7	12,3	11,2	11,4	11,9	10,9	10,7
	Bélgica	11,3	11,3	11,2	12,4	11,7	10,9	10,1	12,7	11,8	10,6	9,4	11,9	10,3	9,3	12,5	10,8	9,4
	Canadá	13,1	13,0	13,1	13,6	13,2	12,9	12,1	14,1	13,5	12,9	11,6	13,3	12,4	11,5	13,7	12,8	11,6
	Coréia do Sul	11,9	12,4	11,3	13,6	13,1	11,5	10,1	13,5	12,0	9,8	7,9	12,6	12,6	11,4	11,3	12,0	11,4
	Dinamarca	13,6	13,6	13,7	13,7	13,7	13,6	13,5	14,0	13,9	13,7	13,0	13,8	13,4	12,6	14,1	13,6	12,4
	Eslováquia	12,4	12,5	12,3	12,8	12,6	12,5	12,2	13,0	12,7	12,3	11,4	12,9	11,5	11,6	13,1	11,6	11,5
	Espanha	10,5	10,6	10,4	11,9	11,1	9,9	8,6	12,5	11,2	9,3	7,7	10,9	10,3	9,0	11,9	10,9	8,7
	Estados Unidos	13,8	13,8	13,9	13,7	13,8	14,0	13,8	14,0	14,0	13,9	13,5	14,0	13,0	12,9	14,2	13,2	13,1
	Finlândia	12,1	11,9	12,2	12,9	12,6	11,6	10,5	13,6	13,1	12,0	10,4	12,4	11,3	10,1	12,7	11,6	10,8
	França	11,5	11,7	11,4	12,8	12,1	11,3	10,3	13,0	11,9	10,7	9,5	12,1	11,1	10,0	12,1	11,1	9,9
	Grécia	10,5	10,7	10,3	11,8	11,4	10,3	9,0	12,5	11,1	9,5	7,9	10,8	11,1	9,5	11,3	11,1	9,0
	Holanda ¹	12,9	13,1	12,7	13,4	13,3	13,0	12,6	13,6	13,0	12,2	11,4	13,4	12,6	11,5	13,5	12,6	11,2
	Hungria	11,7	11,8	11,5	12,0	12,0	11,9	11,1	12,3	12,0	11,5	10,3	12,4	10,8	10,3	12,4	10,9	10,3
	Irlanda	12,9	12,8	13,1	13,9	13,2	12,3	11,1	14,3	13,5	12,3	11,2	13,2	11,7	10,7	14,0	13,2	11,6
	Islândia ¹	13,3	13,7	12,9	13,7	13,9	13,7	13,3	13,5	13,2	12,8	11,8	13,7	13,1	12,8	13,1	12,5	11,9
	Itália ¹	10,0	10,2	9,9	11,2	10,7	9,9	8,4	11,6	10,7	9,2	7,4	10,6	9,7	8,6	11,5	10,5	8,3
	Japão	12,4	12,6	12,1	13,3	13,3	12,4	11,2	13,2	12,9	11,9	10,5	12,7	11,7	11,1	12,3	12,2	11,9
	Luxemburgo	13,4	13,7	13,2	14,0	13,7	13,5	13,3	14,1	13,4	12,6	12,2	13,8	13,5	12,6	13,6	13,9	12,5
	México	8,7	8,9	8,5	9,5	9,2	8,5	7,7	9,3	8,7	7,8	7,0	8,9	9,8	8,6	9,4	10,5	7,7
Noruega	13,8	13,8	13,9	14,3	14,0	13,6	13,2	14,7	14,2	13,7	13,0	14,0	13,5	12,8	14,2	13,9	12,9	
Nova Zelândia	12,6	12,5	12,7	12,8	12,6	12,5	11,9	13,2	12,9	12,6	11,6	12,6	12,2	11,4	13,0	12,7	11,7	
Polónia	11,6	11,5	11,8	12,0	11,6	11,3	10,8	12,7	12,1	11,5	10,4	11,9	10,9	10,5	12,6	11,4	10,6	
Portugal	8,2	8,1	8,4	9,0	8,0	7,7	7,2	10,0	8,5	7,7	6,9	8,2	8,0	7,4	8,9	8,6	7,0	
Reino Unido	12,7	12,8	12,6	13,1	12,9	12,8	12,4	13,0	12,6	12,5	12,1	13,0	12,3	12,0	12,9	12,2	11,9	
República Checa	12,4	12,5	12,3	12,6	12,7	12,5	12,4	12,6	12,6	12,1	11,8	12,7	11,6	11,8	12,6	11,7	11,7	
Suécia	12,5	12,3	12,6	13,1	12,7	12,1	11,2	13,4	12,9	12,6	11,6	12,5	12,3	11,2	13,0	12,1	11,3	
Suíça	12,8	13,4	12,3	13,6	13,5	13,2	13,0	12,8	12,4	12,1	11,5	13,5	13,2	12,2	12,6	11,8	11,5	
Turquia	9,6	9,9	9,3	10,4	9,9	9,6	9,2	9,6	9,1	9,0	8,7	10,0	9,5	9,6	10,0	10,8	8,9	
	Média dos países	12,0	12,1	11,9	12,7	12,4	11,9	11,3	12,9	12,3	11,5	10,6	12,4	11,6	11,0	12,5	11,9	10,9
PAÍS PARCEIRO	Israel	12,8	12,8	12,9	12,8	12,8	12,6	13,2	12,9	12,8	12,5	13,0	12,3	12,0	13,5	12,8	11,7	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

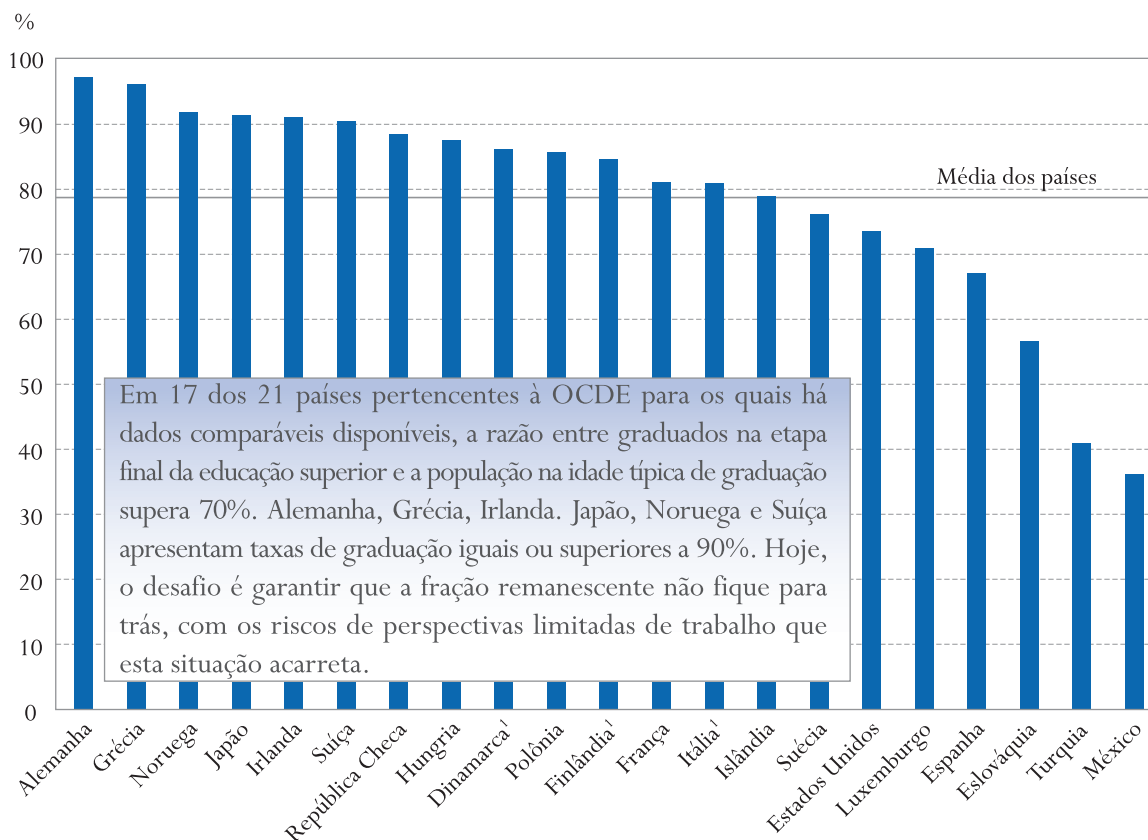
Taxas atuais de conclusão da etapa final da educação secundária

Este indicador apresenta os produtos atuais dos sistemas de educação referentes à conclusão da etapa final da educação secundária. Ou seja, a porcentagem da população típica na faixa etária correspondente à etapa final da educação secundária que frequenta e conclui satisfatoriamente programas desse nível de educação.

Resultados básicos

Gráfico A2.1. Taxas de conclusão na etapa final da educação secundária (2003)

O gráfico apresenta o número de estudantes que concluem pela primeira vez programas da etapa final da educação secundária, como porcentagem do grupo etário que geralmente conclui esse nível. Embora nem todos os graduados estejam nessa faixa etária, este gráfico fornece uma indicação do número de jovens que estão concluindo atualmente a educação secundária.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de conclusão na etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/841113053176>

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, na maioria dos países da OCDE, as mulheres têm maiores probabilidades do que os homens de concluir a etapa final da educação secundária: uma inversão do padrão histórico. Hoje, as taxas de conclusão para mulheres excedem as taxas para homens na maioria dos países da OCDE.
- A maioria dos estudantes conclui programas da etapa final da educação secundária desenvolvidos para possibilitar o acesso à educação superior.
- A maioria dos estudantes alcança qualificações de séries finais da educação secundária que lhes dão acesso a estudos de nível universitário (ISCED 5A).
- Em muitos países, a tendência a freqüentar cursos orientados para o trabalho é maior entre os homens do que entre as mulheres; mas, em aproximadamente 50% desses países, não há diferenças entre os gêneros, ou o número de mulheres nesses cursos é maior do que o de homens.

Contexto de políticas

A demanda crescente por habilidades em países da OCDE fez com que as qualificações na etapa final da educação secundária se tornassem as credenciais mínimas para o ingresso no mercado de trabalho. A etapa final da educação secundária funciona como uma base para aprendizagens avançadas e oportunidades de treinamento, e ainda como uma preparação para o ingresso direto no mercado de trabalho. Embora, em muitos países, os estudantes possam abandonar o sistema educacional após o término da etapa inicial da educação secundária, os jovens dos países da OCDE que abandonam os estudos sem alcançar uma qualificação da etapa final da educação secundária tendem a enfrentar graves dificuldades para ingressar no mercado de trabalho (ver Indicadores A8, A9 e A10).

Uma vez que este indicador não avalia a qualidade dos resultados educacionais, altas taxas de conclusão da etapa final da educação secundária 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 medida os sistemas educacionais conseguem preparar os estudantes para atender os requisitos mínimos do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

A conclusão da etapa final da educação secundária tem-se tornado regra na maioria dos países da OCDE. Em 17 dos 21 países da OCDE com dados comparáveis, as taxas de conclusão da etapa final da educação secundária excedem 70% (Gráfico A2.1).

Na Alemanha, na Grécia, na Irlanda, no Japão, na Noruega e na Suíça – 6 dos 21 países que dispõem de dados comparáveis sobre o número de estudantes que conclui este nível de educação –, as taxas de conclusão são iguais ou superiores a 90%. O desafio agora é garantir que a fração remanescente não seja deixada para trás, correndo os riscos de perspectivas limitadas de trabalho que isto poderia acarretar.

Diferenças de gênero

A proporção entre as realizações educacionais de homens e de mulheres na população adulta é desigual na maioria dos países da OCDE. Historicamente, as mulheres não têm 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 a etapa final da educação secundária foi maior do que o de homens; nos níveis mais altos da educação, as mulheres normalmente estiveram em menor número. No entanto, essas diferenças podem ser atribuídas, em grande parte, às grandes diferenças de gênero em grupos etários mais velhos, e foram reduzidas significativamente ou revertidas em grupos etários mais jovens (Indicador A1).

Atualmente, as taxas de conclusão já não apresentam diferenças significativas entre homens e mulheres em 50% dos países da OCDE com dados disponíveis (Tabela A2.1). Taxas de conclusão para mulheres superam as dos homens em 18 dos 21 países da OCDE para os quais as taxas totais de conclusão da etapa final da educação secundária podem ser comparadas entre os gêneros. As exceções são a Eslováquia e a Turquia, onde as taxas de conclusão são mais altas para os homens. Na Polônia e na Suíça, as taxas de conclusão são similares para ambos os gêneros, com menos de 1 ponto percentual de diferença. A diferença é relativamente pequena – até 5 pontos percentuais – na Alemanha, nos Estados Unidos, na Itália, no Japão e na República Checa, mas é de 10 pontos percentuais ou mais na Dinamarca, na Espanha, na Finlândia, na Grécia, na Irlanda, na Islândia, em Luxemburgo e na Noruega.

Transições na seqüência de programas educacionais

A conclusão da etapa final da educação secundária tem-se tornado regra na maioria dos países da OCDE, mas os conteúdos curriculares dos programas desta etapa 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 a educação superior, e sua orientação pode ser geral, pré-profissionalizante ou profissionalizante.

Quadro A2.1. Conclusão de programas da educação pós-secundária não-superior

Os programas da educação pós-secundária não-superior são oferecidos em 26 países pertencentes à OCDE. Sob o ponto de vista da comparação internacional, esses programas ultrapassam os limites entre a etapa final da educação secundária e da educação pós-secundária, embora, em um contexto nacional, possam ser claramente considerados como programas de etapa final da educação secundária, ou como programas de educação pós-secundária. Embora o conteúdo dos programas de educação pós-secundária não-superior não seja significativamente mais avançado em relação aos programas da etapa final da educação secundária, esses programas servem para ampliar os conhecimentos de participantes que já obtiveram uma qualificação na etapa final da educação secundária. Em geral, os estudantes são mais velhos do que aqueles matriculados na etapa final da educação secundária. Ver outras informações em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Tabela A2.3. Ver atualização de dados em *Panorama da Educação 2005*, Tabela A2.2, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/841113053176>.

A maioria dos estudantes conclui programas da etapa final da educação secundária elaborados para proporcionar acesso à educação superior (ISCED 3A e 3B). Na Alemanha, na Áustria e na Suíça, tanto homens quanto mulheres tendem a concluir programas correspondentes à etapa final da educação secundária que permitem ingresso em programas de educação superior tipo B; em todos os demais países, os estudantes preferem programas que facilitam o ingresso direto na educação superior tipo A (Tabela A2.1).

Em 14 dos 25 países que dispõem de dados comparáveis, o número de homens que concluem programas pré-profissionalizantes e profissionalizantes da etapa final da educação secundária é maior do que o de mulheres. As taxas de conclusão para esses programas são maiores para as mulheres em 6 países, e são as mesmas para homens e mulheres no cinco países restantes.

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2002-2003 baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas da educação da UOE, administrada anualmente pela OCDE, e no Programa Mundial de Indicadores da Educação 2004.

Graduados na etapa final da educação secundária são os estudantes que concluíram com êxito a última série da educação secundária, independentemente de sua idade. Em alguns países, essa conclusão exige uma prova final; em outros, não.

As taxas de conclusão da etapa final da educação secundária são estimadas como o número de pessoas que concluem pela primeira vez programas da etapa final da educação secundária, independentemente de idade, por grupo de 100 pessoas na faixa etária em que os estudantes normalmente concluem a etapa final da educação secundária (ver Anexo 1). As taxas de conclusão levam em conta tanto os estudantes que concluem a etapa final da educação secundária nas idades típicas (modais) quanto estudantes mais velhos (por exemplo, aqueles que cursam programas de “segunda tentativa”). Para evitar que a contagem total de graduados seja duplicada, ela é calculada a partir da exclusão dos estudantes que concluíram outro programa da etapa final da educação secundária em anos anteriores.

No entanto, as contagens de estudantes nos níveis 3A, 3B e 3C do ISCED não excluem estudantes que podem ter concluído a etapa final de mais de um programa de educação secundária – e seriam, portanto, contados duas vezes –, o que impede que as taxas brutas de conclusão desses três níveis sejam somadas. O mesmo ocorre para as taxas de conclusão de programas de orientação, como, por exemplo, o programa geral ou profissionalizante.

Programas pré-profissionalizantes e profissionalizantes incluem tanto programas baseados apenas na escola quanto programas baseados tanto na escola quanto no trabalho e que são reconhecidos como parte do sistema educacional. Educação e treinamento inteiramente baseados no trabalho, que não são supervisionados por uma autoridade educacional formal, não são considerados.

Tabela A2.1. Taxas de conclusão da etapa final da educação secundária (2003)

Porcentagem de graduados na etapa final da educação secundária 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 na educação superior tipo A)		ISCED 3B (dirigido à preparação para ingresso direto na educação superior tipo B)		ISCED 3C (curto) mais curto em relação 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	Homens	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	97	95	99	35	38	61	60	a	a	a	a	35	38	62	60
	Austrália	m	m	m	69	75	x(8)	x(9)	47	47	x(8)	x(9)	69	75	47	47
	Áustria	m	m	m	15	18	54	41	n	n	m	m	15	18	54	41
	Bélgica	m	m	m	60	65	a	a	19	18	19	25	36	42	61	66
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coreia do Sul	m	m	m	63	62	a	a	30	30	a	a	63	62	30	30
	Dinamarca ¹	86	81	91	54	65	a	a	54	59	a	a	54	65	56	59
	Eslôvaquia	56	57	55	42	45	a	a	23	16	1	2	11	13	55	51
	Espanha	67	59	75	46	54	a	a	17	17	8	9	46	54	25	27
	Estados Unidos	73	72	75	73	75	m	m	m	m	m	m	73	75	m	m
	Finlândia ¹	84	77	92	84	92	a	a	a	a	a	a	52	63	69	79
	França	81	78	84	52	60	11	9	38	33	3	2	34	41	70	64
	Grécia	96	87	105	58	67	a	a	38	38	x(8)	x(9)	58	67	40	40
	Holanda	m	m	m	55	62	a	a	19	21	19	16	32	36	62	64
	Hungria	87	84	91	57	65	7	7	22	17	x(8)	x(9)	33	40	53	49
	Irlanda	91	85	97	90	97	a	a	5	5	a	a	66	69	29	33
	Islândia	79	68	90	57	73	1	1	31	22	17	18	59	75	46	39
	Itália ¹	81	79	83	73	76	3	4	a	a	19	17	29	38	65	59
	Japão	91	90	93	67	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	67	71	24	22
	Luxemburgo	71	66	75	41	50	8	7	19	17	a	a	27	32	44	44
	México	36	33	39	32	35	a	a	4	4	x(8)	x(9)	32	35	4	4
	Noruega	92	82	102	59	71	a	a	43	41	m	m	59	71	43	41
	Nova Zelândia	m	m	m	63	68	22	25	42	50	x(8)	x(9)	125	142	a	a
	Polónia	86	86	85	74	76	a	a	a	a	22	15	40	49	56	42
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	88	86	90	54	65	n	n	33	25	a	a	18	23	71	67	
Suécia	76	73	79	75	78	a	a	n	n	a	a	38	44	38	35	
Suíça	90	90	91	30	32	49	41	14	18	m	m	33	37	59	54	
Turquia	41	44	37	41	38	a	a	m	m	a	a	27	26	15	11	
<i>Média dos países</i>	78	75	82	56	62	9	8	19	19	8	8	45	52	45	43	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ¹	48	42	55	48	55	a	a	a	a	a	12	15	37	40	
	Brasil ¹	62	55	70	58	65	m	m	a	a	a	a	57	63	2	2
	Chile	67	64	70	67	70	a	a	a	a	a	a	33	37	33	32
	China	31	33	29	16	14	a	a	13	13	3	2	16	x(12)	15	x(14)
	Federação Russa	77	x(1)	x(1)	54	x(4)	14	10	8	3	a	a	52	x(12)	22	13
	Filipinas	60	52	69	60	69	a	a	a	a	a	a	61	70	m	m
	Índia	21	22	20	21	20	a	a	n	n	a	a	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)
	Indonésia	41	43	39	27	27	14	13	a	a	a	a	27	27	14	13
	Israel	89	86	92	87	91	a	a	3	1	a	a	57	65	32	28
	Jamaica	73	70	77	73	77	m	m	a	a	a	a	73	x(12)	m	m
	Malásia ¹	84	77	90	16	20	a	a	84	90	2	1	98	109	2	1
	Paraguai ¹	47	44	50	47	50	a	a	m	m	a	a	37	40	10	10
	Peru ¹	55	55	55	55	55	a	a	a	a	a	a	55	55	m	m
	Tailândia	59	53	65	36	42	23	x(6)	a	a	a	a	36	42	23	23
	Tunísia	41	35	47	36	44	3	2	2	2	a	a	36	44	2	2

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. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/841113053176>

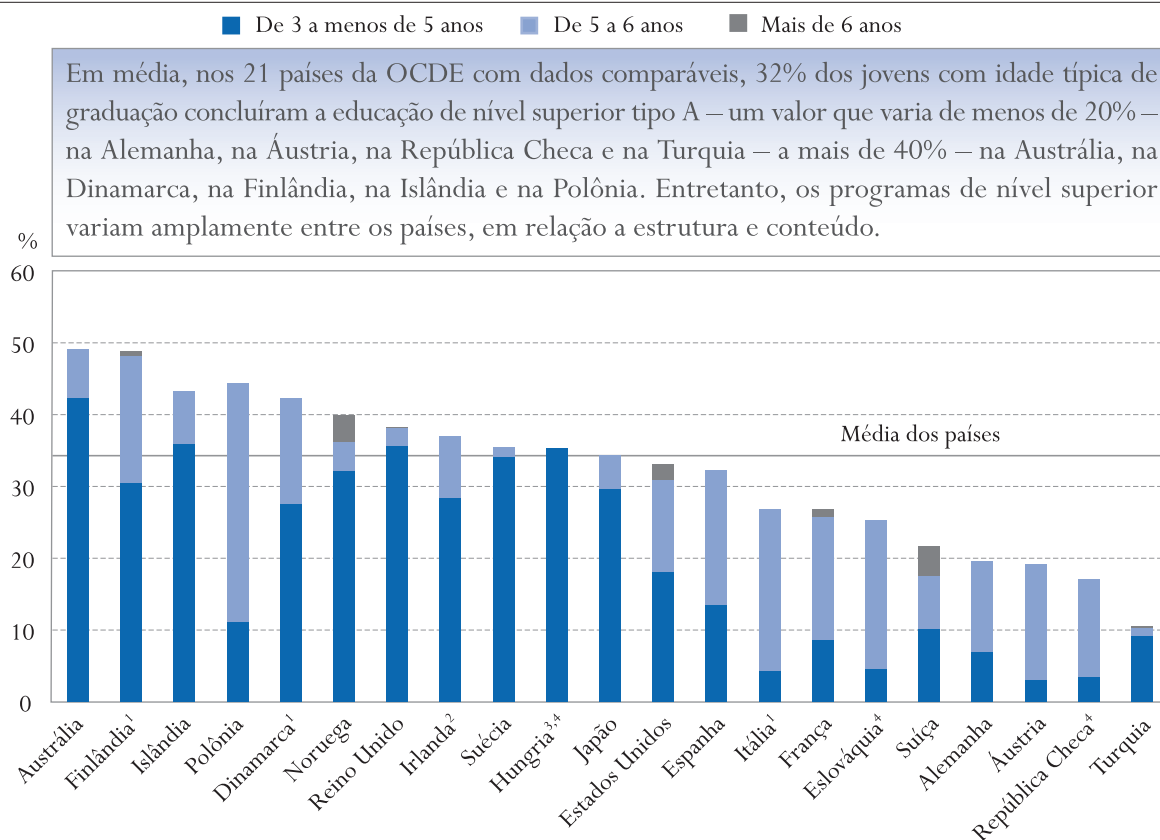
Taxas atuais de conclusão da educação superior

Este indicador mostra, em primeiro lugar, o produto dos sistemas educacionais com relação à conclusão da educação superior, ou seja, a porcentagem da população no grupo etário típico para a educação superior, que frequenta e conclui programas de educação superior. A educação 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 superiores tipo A; o tipo B geralmente se refere a cursos mais curtos e, muitas vezes, profissionalizantes. O indicador ainda ressalta a eficiência interna de sistemas de educação superior. Em segundo lugar, esse indicador mostra a distribuição de graduados em cursos superiores nas diversas áreas da educação.

Resultados básicos

Gráfico A3.1. Taxas de conclusão na educação superior tipo A, por duração de programa (2003)

O gráfico apresenta o número de estudantes que concluem pela primeira vez programas de nível superior tipo A, como porcentagem do grupo etário que normalmente conclui esse nível. Embora nem todos os graduados estejam nessa faixa etária, este gráfico fornece uma indicação do número de jovens que atualmente obtêm qualificação de nível superior.



1. Ano de referência: 2002.

2. Programas de cinco a seis anos incluem programas de mais de seis anos.

3. Programas de três a menos de cinco anos incluem programas de cinco a mais de seis anos.

4. Taxa bruta de conclusão pode incluir algumas contagens em duplicidade.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de conclusão na educação de nível superior tipo A.

Fonte: OECD. Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

Outros destaques deste indicador

- Quanto mais curtos os programas de nível superior tipo A, maior a participação na educação superior.
- O número de graduados em ciências por 100 mil pessoas empregadas varia de menos de 700 – na Hungria – a mais de 2.200 – na Austrália, na Coreia do Sul, na Finlândia, na França, na Irlanda e no Reino Unido.
- Embora atualmente as mulheres sejam maioria entre os graduados na educação superior, ainda há diferenças significativas entre as diversas áreas da educação. A parcela geralmente menor de mulheres entre os graduandos em campos relacionados a matemática e a ciências é refletida em níveis geralmente mais baixos de engajamento e atitudes em relação a essas matérias entre jovens de 15 anos de idade.
- Em média, através dos países da OCDE para os quais há dados comparáveis, 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.

Contexto de políticas

A conclusão da etapa final da educação secundária não apenas tem se tornado cada vez mais usual, como também a maioria dos estudantes conclui programas da etapa final da educação secundária elaborados para proporcionar acesso à educação superior. Isto tem levado a um aumento nas matrículas em programas de educação superior (ver Indicadores A2 e C2).

As taxas de conclusão da educação superior mostram a taxa de produção de conhecimento avançado do sistema educacional de cada país. Os países com altas taxas de conclusão da educação superior são também os países com maior probabilidade de desenvolver ou manter uma força de trabalho altamente qualificada.

Habilidades específicas e conhecimento em ciências são particularmente interessantes, já que representam de forma crescente uma das principais fontes de inovação e de crescimento em economias baseadas no conhecimento (ver Indicador A10). Diferenças entre os países quanto ao produto dos sistemas educacionais com relação à conclusão da educação superior em ciências 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 um determinado país.

Evidências e explicações

Programas de educação superior variam amplamente com relação à estrutura e ao escopo entre os países. As taxas de conclusão da educação 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 como os países organizam as exigências 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 educação 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 o 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 nível *Bachelor*, em muitas faculdades da Irlanda e do Reino Unido, na maioria das áreas da educação, e a *Licence*, na França – a cinco anos ou mais – por exemplo, o *Diplom*, na Alemanha, e o *Laurea*, na Itália.

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, onde 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 de duração cumulativa similar, assim como taxas de conclusão de programas de primeiro diploma.

Para permitir comparações independentes das diferenças entre estruturas de graduação nacionais, programas de nível 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 o um primeiro diploma são excluídos da análise.

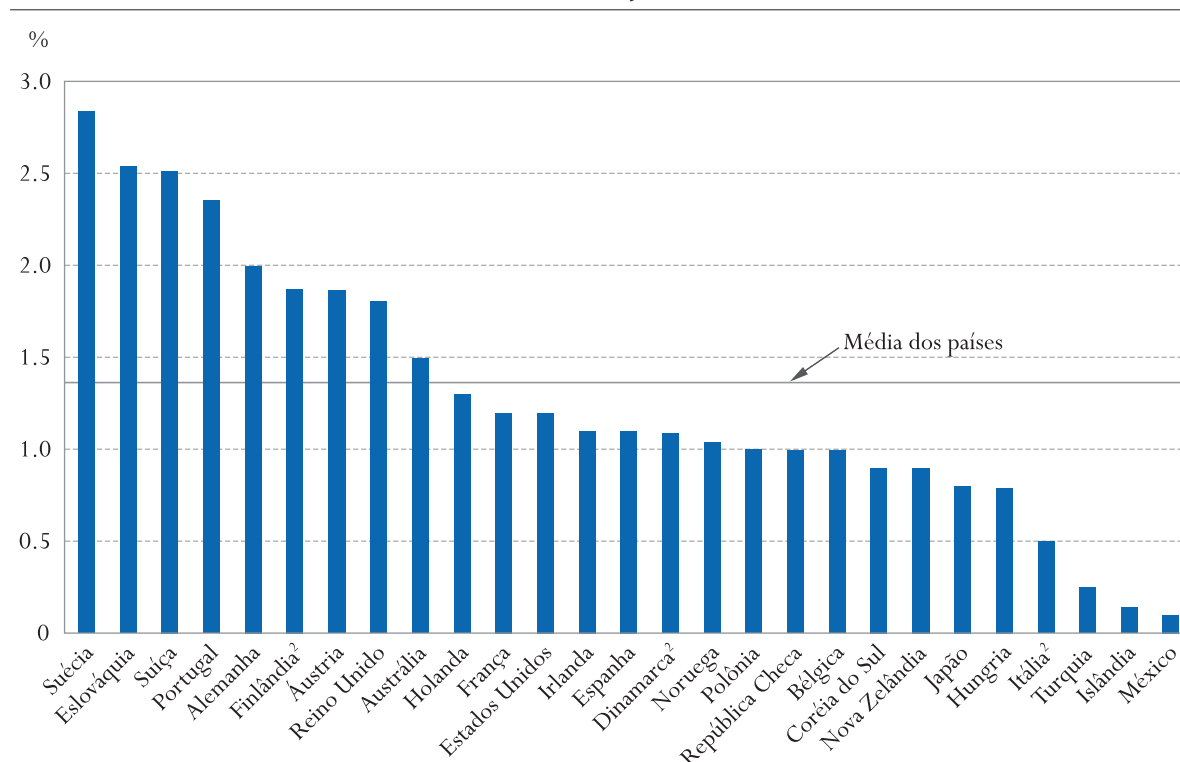
Em média, através dos 21 países da OCDE para os quais há dados comparáveis, 32,2% das pessoas em idade típica de graduação concluíram a educação de nível superior tipo A. Esta taxa varia de menos de 20% – na Alemanha, na Áustria, na República Checa e na Turquia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia e na Polônia (Tabela A3.1).

Em geral, a maioria dos estudantes em países com taxas de conclusão mais elevadas concluiu programas de média duração (Gráfico A3.1). Na Alemanha, na Áustria, na Eslováquia, na França, na Itália, na República Checa e na Suíça, a maioria dos estudantes conclui programas de duração mínima de cinco anos, e as taxas de conclusão são iguais ou inferiores a 27%. A Turquia é a exceção, com a menor taxa de conclusão de programas de educação de nível superior tipo A dentre os países da OCDE e baixas taxas de conclusão para programas de média ou longa duração.

Programas de educação de nível superior tipo B são classificados no mesmo nível de competências de programas de tipo A, mas têm orientação mais ocupacional e geralmente dão acesso direto ao mercado de trabalho. Tipicamente, esses programas têm menor duração do que os programas tipo A (normalmente de dois a três anos) e, em geral, não têm como objetivo proporcionar diplomas de nível universitário. Em média, em 18 países da OCDE para os quais há dados comparáveis, as taxas de conclusão de programas de educação de nível superior tipo B na idade típica de graduação são de 9,3% (Tabela A3.1). No Japão, essa taxa é de 26%, enquanto na França, na Irlanda e na Suíça, é de 19% (Gráfico A3.2).

Gráfico A3.2. Taxas de conclusão para programas de pesquisa avançada (2003)

Total de taxas de conclusão para cada ano de idade¹



1. A taxa líquida de conclusão é calculada pela soma das taxas de conclusão para cada ano de idade, exceto para Coréia do Sul, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Japão e México. Para esses países, foram utilizadas taxas brutas de conclusão, calculadas como porcentagem de graduados em relação à população na idade típica de conclusão.

2. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de conclusão para programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

Em média, através dos 27 países da OCDE para os quais há dados comparáveis, uma proporção de 1,3% da população obtém uma qualificação de pesquisa avançada, como um doutorado. Essa porcentagem varia de 0,1% – na Islândia e no México – e 2,0%, 2,4%, 2,5%, 2,8%, 2,5% –, na Alemanha, em Portugal, na Eslováquia, na Suécia e na Suíça, respectivamente.

Quanto menor a duração de programas de nível superior tipo A, maior a participação na educação superior

Aparentemente, países cujo sistema de educação de nível superior oferece apenas programas de primeiro diploma de nível superior tipo A de longa duração têm taxas gerais de conclusão de programas tipo A significativamente mais baixas do que países que oferecem também programas de nível superior tipo A de menor duração. Nos países da OCDE em que a maioria dos primeiros diplomas é obtida em programas de média duração, a taxa média de conclusão para todos os programas de primeiro diploma é de aproximadamente 26% do grupo etário típico de graduação. Países da OCDE que não oferecem programas de curta duração, ou que oferecem prioritariamente programas de longa duração, têm uma taxa média de conclusão inferior a 19%.

Em média, nos países da OCDE, a porcentagem de estudantes na idade típica de graduação que conclui um programa de primeiro diploma de nível superior tipo A de média duração (de três a menos de cinco anos), tal como o nível *Bachelor*, nos Estados Unidos, é de 19,4%. Na Austrália, na Finlândia, na Islândia, na Noruega, no Reino Unido e na Suécia, aproximadamente uma em cada três pessoas no grupo etário típico de graduação obtém um diploma de nível superior tipo A de média duração. Por outro lado, as taxas de conclusão desses programas são inferiores a 5% na Áustria, na Eslováquia, na Itália e na República Checa (Tabela A3.1).

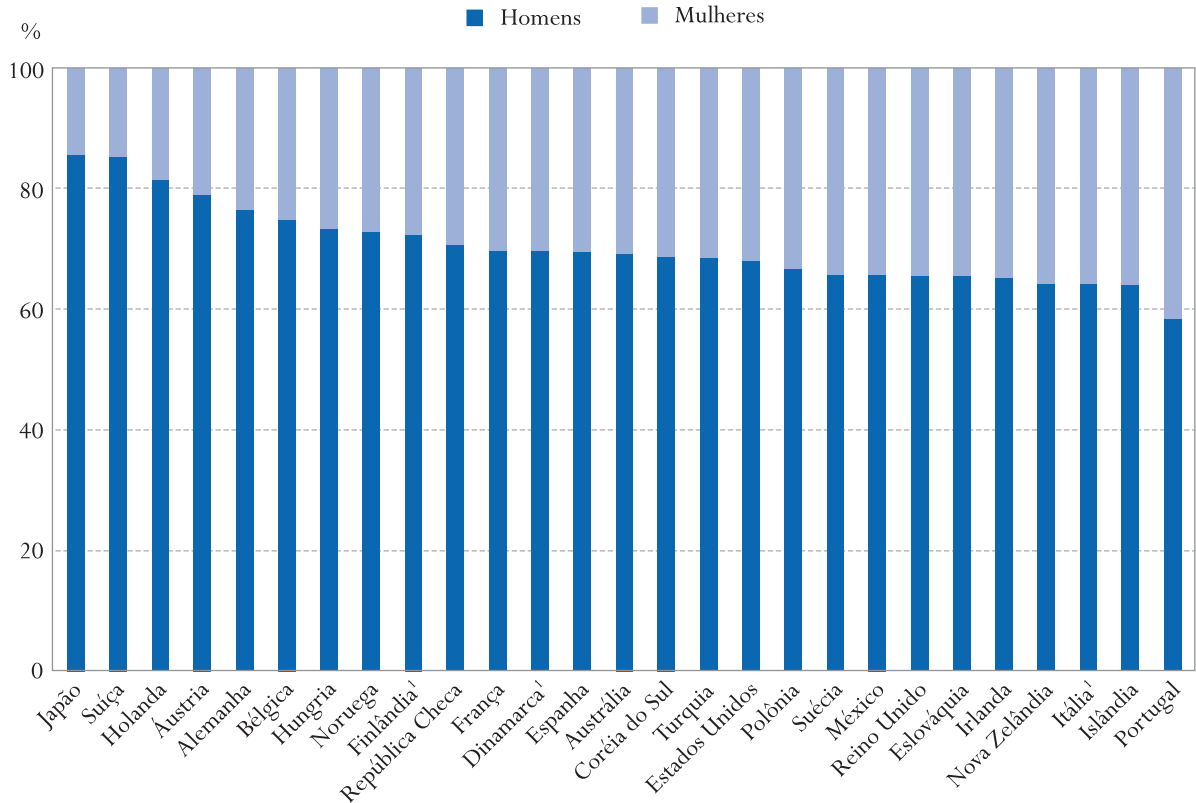
As taxas de conclusão de programas de primeiro diploma de nível superior tipo A de longa duração são de, em média, 12,2% nos países da OCDE, e iguais ou superiores a 17% na Eslováquia, na Espanha, na Finlândia, na França, na Itália e na Polônia. A taxa média de conclusão de programas de primeiro diploma de nível superior tipo A de muito longa duração nos países da OCDE é de 0,6% (Tabela A3.1).

Graduados em ciências entre aqueles que estão empregados

A análise do número de graduados em ciências por 100 mil indivíduos entre 25 e 34 anos de idade, que estão empregados, oferece outra forma de medir o produto recente de qualificações de alto nível de diferentes sistemas educacionais. O número de graduados em ciências a cada 100 mil indivíduos empregados varia de menos de 700 – na Hungria – a mais de 2.200 – na Austrália, na Coreia do Sul, na Finlândia, na França, na Irlanda e no Reino Unido (Tabela A3.2). No entanto, esse indicador não fornece informações a respeito de quantos deles efetivamente estão empregados em áreas científicas, ou, de maneira mais geral, quantos deles utilizam no trabalho habilidades e conhecimentos relacionados a seus diplomas. Na média da OCDE, o número de graduados de nível superior em ciências é três vezes mais alto para a educação de nível superior tipo A e para programas de pesquisa avançada do que para a educação de nível superior tipo B.

O impacto que as diferenças de gênero com relação à motivação em matemática exercem sobre as taxas de conclusão

Além do interesse geral em matemática, como jovens de 15 anos de idade medem a relevância da matemática em suas vidas, e qual o papel dessa motivação externa em seu desempenho em matemática? O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE oferece um índice da motivação instrumental de jovens de 15 anos de idade baseado em respostas dos estudantes a perguntas, que descreve quanto eles foram encorajados a aprender por meio de compensações externas, tais como boas perspectivas de trabalho. Mais especificamente, perguntou-se aos estudantes em que medida eles concordavam com as seguintes declarações: “vale a pena fazer um esforço em matemática, porque isso me ajudará no trabalho que quero fazer no futuro”; “aprender matemática vale a pena para mim porque vai melhorar minhas possibilidades de carreira”; “a matemática é uma matéria importante para mim porque eu preciso dela para o que eu quero estudar no futuro”; e “aprenderei muitas coisas em matemática que me ajudarão a conseguir um trabalho”.

Gráfico A3.3. Distribuição de graduados na educação superior em ciências, por gênero (2003)*Superior tipo A, superior tipo B e programas de pesquisa avançada*

Nota: o campo de ciências inclui ciências biológicas; ciências físicas; matemática e estatística; computação; engenharia e profissões técnicas; indústria e processamento; arquitetura e construção.

1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela do número de homens graduados em ciências em relação ao número total de homens e mulheres graduados em ciências em programas de nível superior.

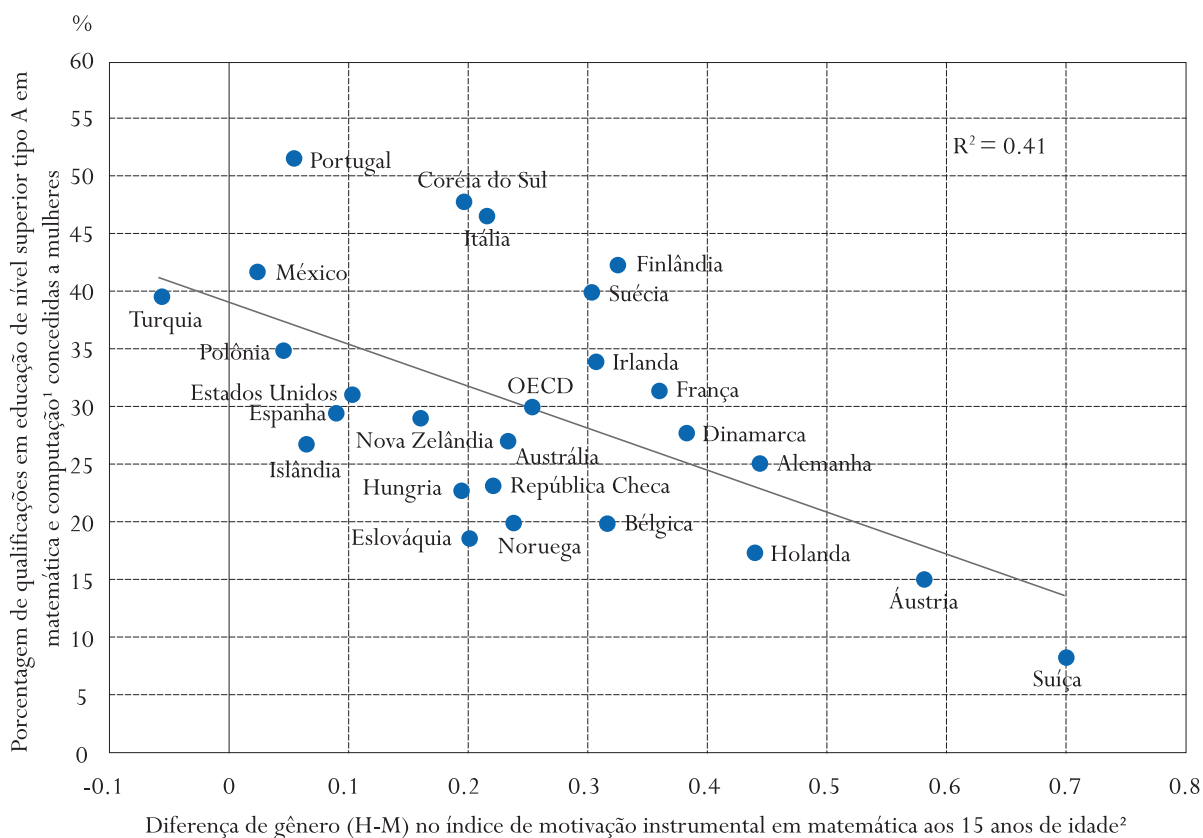
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

Quanto mais baixo o índice, mais baixa pode ser considerada a motivação instrumental dos estudantes. O índice varia amplamente entre os países da OCDE, sendo inferior a menos 0,25 na Áustria, na Bélgica, na Coréia do Sul, na Holanda, no Japão e em Luxemburgo, e superior a 0,30 na Dinamarca, na Islândia e no México (Tabela A3.3). Embora os resultados da avaliação PISA 2003 mostrem que a relação entre desempenho e motivação instrumental é muito mais fraca do que entre desempenho e motivação intrínseca (por exemplo, interesse e prazer em matemática), verificou-se que a motivação instrumental, ou extrínseca, é um importante fator para prever a seleção de curso, escolha de carreira e o desempenho de um estudante (Eccles, 1994).

Diferenças de gênero em termos de motivação instrumental podem influenciar a escolha por áreas de matemática e computação. A Tabela A3.3 mostra que, com exceção da Coréia do Sul, em todos os outros 25 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a proporção de mulheres que concluem programas de nível superior tipo A em matemática ou computação é mais baixa do que em todas as outras áreas de educação. Na Áustria, na Dinamarca, na Eslováquia, na Holanda, na Hungria, na Islândia e na Noruega, as diferenças entre a proporção de mulheres que concluem estudos em matemática e computação a proporção de mulheres que concluem estudos em todas as outras áreas é igual ou superior a 33%.

Gráfico A3.4. Diferença de gênero em motivação instrumental e graduados na educação superior tipo A em matemática (2003)



1. Porcentagem de mulheres graduadas em matemática e computação na educação de nível superior tipo A e em programas de pesquisa avançada.

2. Quanto maior a diferença de gênero, menor é o número de mulheres motivadas em comparação aos homens.

Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A3.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

O Gráfico A3.4 mostra que, nos países da OCDE em que a diferença em motivação instrumental entre os gêneros é mais significativa – Alemanha, Áustria, Holanda e Suíça – a taxa de mulheres que concluem programas de nível superior tipo A em matemática ou computação também é inferior à média da OCDE, e, em alguns desses países, é significativamente inferior a esse nível (as diferenças de gênero em motivação instrumental em matemática são responsáveis por 41% da variação na porcentagem de qualificações superiores em matemática ou computação conferidas a mulheres através dos países). Não há relação direta entre os jovens de 15 anos de idade avaliados pelo PISA e indivíduos mais velhos, que concluem os estudos universitários. No entanto, o fato de os padrões de motivação revelados pelo PISA terem sido similares também no passado sugere que diferenças de gênero em motivação instrumental entre estudantes na escola, combinadas a outras influências, podem sugerir os estudos e a carreira futura de homens e mulheres.

Quadro A3.1. Taxas de conclusão por área de educação e gênero

Oportunidades de mudanças no mercado de trabalho, diferenças de remuneração entre ocupações e setores, e admissão de políticas e práticas das instituições de educação superior podem afetar a opção dos estudantes por determinada área de estudos. Por outro lado, a relativa popularidade de diversas áreas da educação afeta a demanda por cursos e por equipes de ensino, assim como a oferta de novos graduados. A distribuição de graduados na educação superior através das áreas de estudo ressalta a importância relativa das diferentes áreas entre os países, assim como a proporção relativa de mulheres graduadas nessas áreas. Ver outras informações em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Tabela A4.1 e Tabela A4.2. Ver atualização de dados em *Panorama da Educação 2005*, Tabela A3.5 e Tabela A3.6, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>.

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2002-2003 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/eqg2005).

Programas de nível superior tipo A também são subdivididos de acordo com a duração total teórica dos estudos de nível ISCED 5A, para 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 brutas de conclusão, os países identificam a idade típica de graduação (ver Anexo 1). Os graduados, entretanto, podem ter qualquer idade. O número de graduados é então 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 nível superior avançados (em que a duplicidade de certificados conferidos não apresenta 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 não é, portanto, afetada por mudanças no tamanho da população ou na idade típica de graduação. Taxas brutas de conclusão são apresentadas para os países que não puderam dispor de dados tão detalhados.

Graduados no nível superior que receberam suas qualificações no ano de referência são classificados por áreas de educação, de acordo com sua especialização. Esses números englobam graduados dos três níveis de qualificações de nível superior relatados na Tabela A3.1. As 25 áreas de educação utilizadas nos instrumentos de coleta de dados da UOE seguem a classificação revisada do ISCED por áreas de educação. A mesma classificação por áreas de educação é utilizada para todos os níveis de educação.

Os dados sobre a força de trabalho utilizados na Tabela A3.2 são extraídos do banco de dados da OCDE sobre força de trabalho, compilados a partir dos levantamentos Força de Trabalho Nacional e Força de Trabalho Européia.

O índice de motivação instrumental em matemática do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi determinado a partir de respostas de estudantes de 15 anos de idade a uma série de perguntas relacionadas, e foi elaborado pela OCDE. A avaliação PISA mais recente ocorreu durante o ano letivo 2003. Foi utilizada uma escala de quatro pontos com as categorias de respostas: “concordo plenamente”, “concordo”, “discordo” e “discordo totalmente”. Todos os itens foram convertidos para organização em escala; assim sendo, os valores positivos neste índice indicam níveis mais altos de motivação instrumental para aprender matemática. Este índice foi elaborado utilizando um modelo de respostas por item (OECD, 2004a).

Outras referências

Taxas de evasão e de sobrevivência no nível superior podem ser indicadores úteis da eficiência interna de sistemas de educação de nível superior. Em média, um terço dos estudantes em países da OCDE abandona os estudos antes de completar programas de primeiro diploma, independentemente de estar freqüentando programas de nível superior tipo A ou tipo B. Ver informações adicionais na Tabela A3.4, no site <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>. Ver informações adicionais sobre o PISA em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Tabela A3.1. Taxas de conclusão da educação superior (2003)

Porcentagem de graduados na educação superior em relação à população na idade típica de conclusão, por destinação e duração do programa

	Programas de educação superior tipo B (primeira graduação)	Programas de educação superior tipo A (primeira graduação)			Programas de pesquisa avançada ²		
		Todos os programas	De 3 a menos de 5 anos ¹	De 5 a 6 anos ¹		Mais de 6 anos	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	10,0	19,5	7,0	12,5	a	2,0
	Austrália	m	49,0	42,2	6,8	n	1,5
	Áustria	m	19,0	3,1	16,0	a	1,9
	Bélgica	m	m	m	m	m	1,0
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	0,9
	Dinamarca ⁴	9,7	42,2	27,5	14,7	0,1	1,1
	Eslováquia ³	2,4	25,2	4,6	20,5	a	2,5
	Espanha	15,7	32,1	13,4	18,7	n	1,1
	Estados Unidos	8,8	32,9	18,0	12,8	2,1	1,2
	Finlândia ⁴	1,6	48,7	30,4	17,7	0,7	1,9
	França	18,6	26,7	8,6	17,1	1,0	1,2
	Grécia	m	m	m	m	m	m
	Holanda	m	m	m	m	m	1,3
	Hungria ³	2,3	35,2	x(2)	x(2)	x(2)	0,8
	Irlanda	19,3	36,8	28,2	8,6	x(4)	1,1
	Islândia	7,0	43,1	35,9	7,3	n	0,1
	Itália ⁴	1,1	26,7	4,3	22,4	a	0,5
	Japão	26,4	34,2	29,5	4,7	a	0,8
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	0,1
	Noruega	4,5	39,8	32,0	4,1	3,7	1,0
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	0,9
	Polônia	n	44,1	11,0	33,1	n	1,0
	Portugal	m	m	m	m	m	2,4
	Reino Unido	13,8	38,2	35,4	2,6	0,1	1,8
República Checa ³	3,6	17,0	3,4	13,6	a	1,0	
Suécia	4,0	35,4	34,0	1,4	a	2,8	
Suíça	18,7	21,6	10,0	7,4	4,1	2,5	
Turquia	m	10,5	9,1	1,2	0,2	0,2	
Média dos países	9,3	32,2	19,4	12,2	0,6	1,3	
PAÍS PARCEIRO							
Israel	m	31,2	31,2	a	a	1,2	

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 completaram, 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 educação superior tipo A e tipo B.

4. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

Tabela A3.2. Graduados em ciências, por gênero (2003)

Por 100 mil indivíduos na população empregada na faixa etária de 25 a 34 anos

	Educação superior tipo B			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Total da educação superior		
	H + M	Homens	Mulheres	H + M	Homens	Mulheres	H + M	Homens	Mulheres
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha	225	385	32	852	1 122	526	1 076	1 507	557
Austrália	444	613	229	1 942	2 335	1 441	2 385	2 948	1 670
Áustria	280	437	100	589	848	292	868	1 285	392
Bélgica	542	818	209	760	966	512	1 301	1 784	721
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	2 175	2 361	1 870	2 000	2 250	1 589	4 175	4 611	3 459
Dinamarca ¹	420	543	272	1 008	1 283	679	1 428	1 826	951
Eslováquia	10	13	5	1 317	1 511	1 059	1 326	1 524	1 064
Espanha	587	802	290	1 070	1 185	912	1 657	1 986	1 202
Estados Unidos	349	490	177	1 069	1 270	825	1 418	1 760	1 002
Finlândia ¹	61	98	15	2 172	2 842	1 355	2 232	2 940	1 370
França	865	1 282	354	1 900	2 217	1 511	2 765	3 498	1 865
Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Holanda	a	a	a	752	1 140	300	752	1 140	300
Hungria	68	89	38	615	762	404	683	851	442
Irlanda	1 323	1 709	854	1 765	1 967	1 519	3 088	3 675	2 373
Islândia	67	82	50	1 133	1 360	873	1 200	1 442	924
Itália ¹	n	n	n	926	1 002	815	926	1 002	815
Japão	463	638	203	1 140	1 656	372	1 603	2 293	575
Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a
México	102	107	91	841	863	803	942	970	894
Noruega	71	102	35	972	1 335	565	1 043	1 437	600
Nova Zelândia	570	729	375	1 543	1 729	1 313	2 114	2 458	1 688
Polónia	a	a	a	1 489	1 767	1 131	1 489	1 767	1 131
Portugal	20	26	14	987	1 095	868	1 007	1 121	881
Reino Unido	443	603	235	1 926	2 155	1 630	2 368	2 758	1 865
República Checa	49	60	33	805	933	606	854	993	639
Suécia	169	224	108	1 438	1 783	1 055	1 607	2 006	1 163
Suíça	629	1 054	135	864	1 316	339	1 494	2 370	473
Turquia	487	469	542	525	456	734	1 013	925	1 277
Média dos países	372	490	224	1 157	1 398	858	1 529	1 875	1 100
PAÍS PARCEIRO									
Israel	m	m	m	1 579	1 910	1 185	m	m	m

Nota: as áreas de ciências incluem: ciências biológicas; ciências físicas; matemática e estatística; computação; engenharia e profissões técnicas; indústria e processamento; arquitetura e construção.

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

Tabela A3.3. Motivação em matemática e graduados na educação superior tipo A, por gênero (2003)

	Índice de motivação instrumental em matemática aos 15 anos de idade ¹				Porcentagem de mulheres que concluíram a educação superior tipo A em matemática e computação ²	Porcentagem de mulheres que concluíram a educação superior tipo A em todos os campos da educação
	Diferença de gênero (H - M)	Todos os estudantes	Homens	Mulheres		
	(1)	(2)	(3)	(4)		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE						
Alemanha	0,44	-0,04	0,18	-0,26	25,3	48,2
Austrália	0,23	0,23	0,34	0,11	27,1	56,0
Áustria	0,58	-0,49	-0,20	-0,78	15,2	48,9
Bélgica	0,32	-0,32	-0,17	-0,49	20,0	51,8
Canadá	0,13	0,23	0,30	0,17	m	m
Coréia do Sul	0,20	-0,44	-0,36	-0,55	47,9	46,1
Dinamarca ³	0,38	0,37	0,57	0,19	27,8	61,4
Eslováquia	0,20	-0,05	0,05	-0,15	18,7	53,8
Espanha	0,09	-0,05	0,00	-0,09	29,5	58,7
Estados Unidos	0,10	0,17	0,22	0,12	31,2	57,2
Finlândia ³	0,32	0,06	0,22	-0,10	42,4	62,2
França	0,36	-0,08	0,11	-0,25	31,6	56,6
Grécia	0,27	-0,05	0,09	-0,18	m	m
Holanda	0,44	-0,26	-0,04	-0,48	17,5	56,0
Hungria	0,19	-0,11	-0,02	-0,22	22,9	62,2
Irlanda	0,31	0,10	0,25	-0,06	34,1	60,2
Islândia	0,06	0,31	0,34	0,28	26,9	65,8
Itália ³	0,21	-0,15	-0,04	-0,26	46,7	56,7
Japão	0,32	-0,66	-0,49	-0,81	m	38,6
Luxemburgo	0,48	-0,41	-0,16	-0,64	a	a
México	0,02	0,58	0,59	0,57	41,8	52,5
Noruega	0,24	0,15	0,27	0,03	20,1	61,6
Nova Zelândia	0,16	0,29	0,37	0,21	29,2	60,9
Polónia	0,04	0,04	0,06	0,02	35,0	64,9
Portugal	0,05	0,27	0,30	0,25	51,7	67,4
República Checa	0,22	0,01	0,12	-0,10	23,3	53,6
Suécia	0,30	0,02	0,17	-0,13	40,1	61,9
Suíça	0,70	-0,04	0,30	-0,40	8,4	40,5
Turquia	-0,06	0,23	0,20	0,26	39,6	45,6
<i>Média dos países</i>	<i>0,25</i>	<i>0,00</i>	<i>0,13</i>	<i>-0,13</i>	<i>30,1</i>	<i>56,6</i>

1. Quanto maior a diferença de gênero, menor é a motivação das mulheres em comparação aos homens.

2. Porcentagem de mulheres graduadas em matemática e computação na educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada.

3. Ano de referência: 2002 para graduados na educação superior tipo A.

Fonte: banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

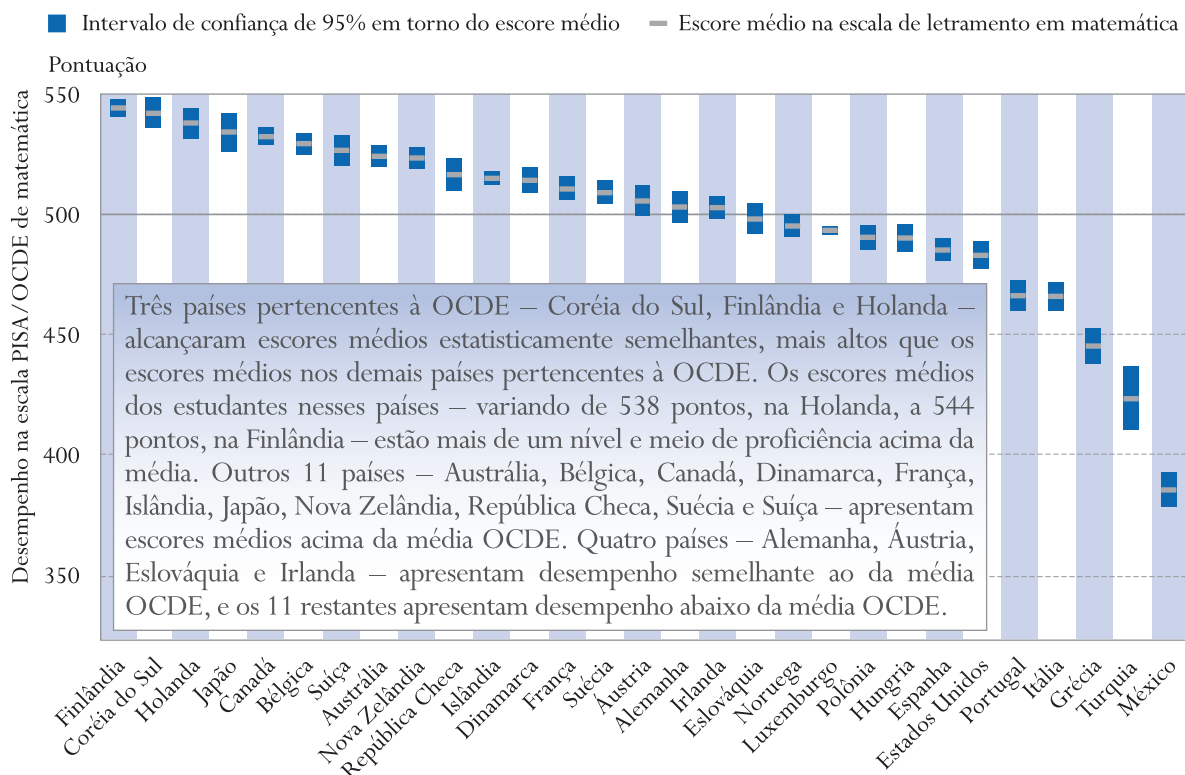
O que jovens de 15 anos de idade conseguem fazer em matemática

Este indicador analisa o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em matemática, a partir dos dados 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, dentre 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.



Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A4.3.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

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.
- À exceção da Coreia do Sul e da 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 apenas ao Nível 1 ou abaixo dele.
- Na maioria dos países, para o conjunto de 50% dos estudantes cujo desempenho situa-se 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. Esta constatação sugere que os programas educacionais, as escolas e os professores precisam lidar com uma ampla variedade de habilidades e conhecimentos dos estudantes.

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 o treinamento profissionalizante de um pequeno número de matemáticos, cientistas e engenheiros. Contudo, diante de 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 aqueles que aspiram por uma carreira científica – sejam, cada vez mais, capacitados em matemática, ciências e tecnologia.

Em cada país, o desempenho dos melhores estudantes em matemática e em matérias relacionadas pode ter implicações tanto no papel que o país irá 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 conseqüências negativas para o mercado de trabalho dos indivíduos, para suas perspectivas de rendimentos, e para sua capacidade de participar plenamente na sociedade.

Evidências e explicações

O PISA lança com um conceito de letramento em matemática que diz respeito à capacidade de estudantes de analisar, raciocinar e se comunicar de forma eficaz quando estabelecem, resolvem ou interpretam problemas de matemática, em uma variedade de situações envolvendo diversos conceitos matemáticos quantitativos, espaciais e probabilísticos, dentre 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 ele consegue ativar suas competências matemáticas para solucionar os problemas que encontra na vida. Portanto, o PISA apresenta aos estudantes problemas baseados principalmente em situações da vida real. Essas situações são trabalhadas de tal maneira, que aspectos da matemática teriam proveito genuíno na resolução de problemas. O objetivo da avaliação PISA é determinar em que medida os estudantes, quando face a esse problemas, conseguem ativar seus conhecimentos e suas competências matemáticas para resolvê-los satisfatoriamente.

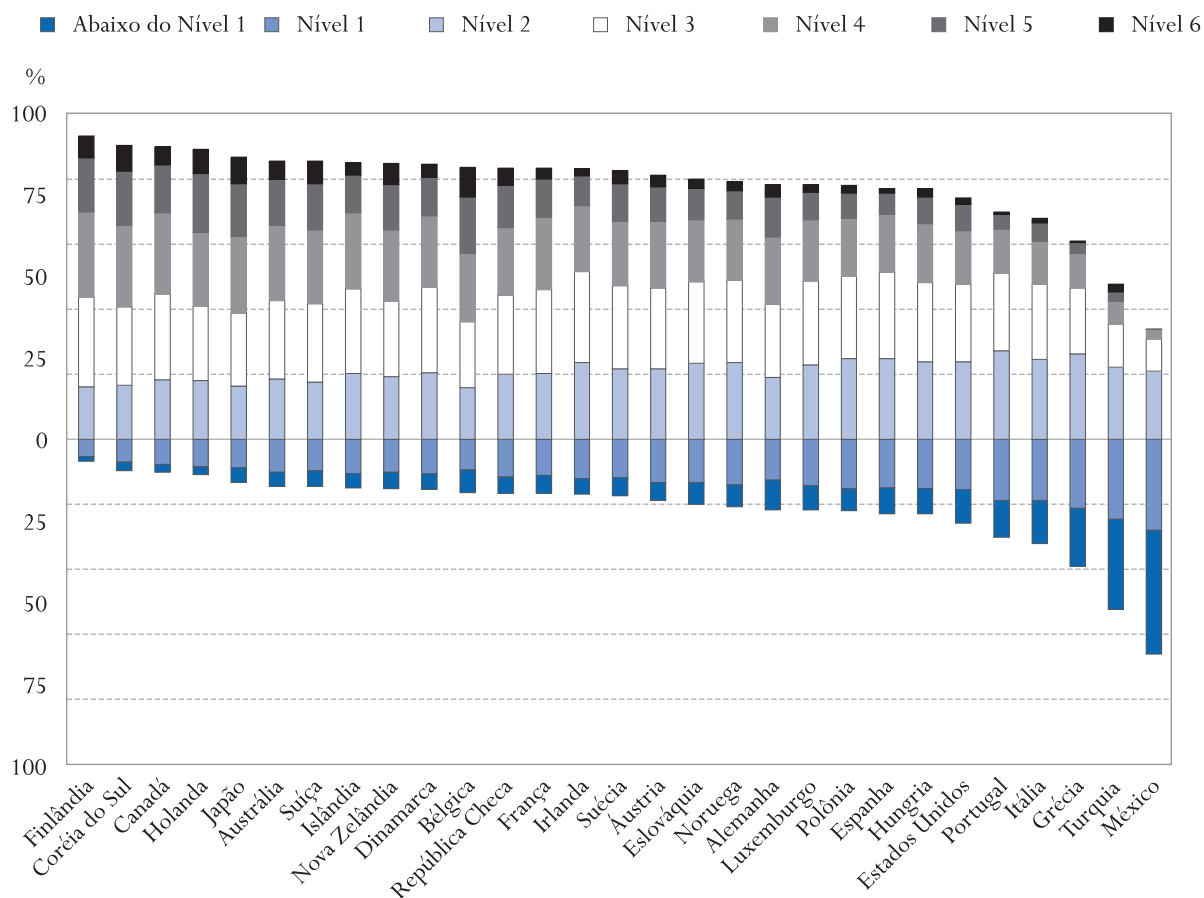
Proficiência em matemática

O Gráfico A4.2 apresenta um perfil geral da proficiência dos estudantes na escala combinada de letramento 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 substantivas relacionadas à natureza das competências subjacentes (Quadro A4.2). Em média, através dos 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 através dos 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, 7% ou mais 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). Por outro lado, na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia, menos de 6% dos estudantes alcançam esses dois níveis de proficiência.

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, nem sempre é isso o que ocorre. Por exemplo, enquanto 9% dos estudantes na Bélgica alcançam o Nível 6, 7% 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, e 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

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

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes de 15 anos de idade nos Níveis 2, 3, 4, 5 e 6.

Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A4.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

a 77% na Finlândia. Com exceção de quatro países, 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 um determinado número de estudantes no Nível 1 ou abaixo dele. Com exceção da Coreia do Sul e da 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 consegue completar tarefas com consistência 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 de desempenho de estudantes é a observação dos escores médios de estudantes em cada país. À medida que um desempenho médio alto aos 15 anos de idade pode ser considerado um indicativo de uma força de trabalho altamente qualificada no futuro, países com alto desempenho médio terão importantes vantagens sociais e econômicas. Esta seção descreve as médias dos países na escala geral, assim como relata brevemente os pontos

Quadro A4.1. O que é letramento em matemática na avaliação do PISA?

Na avaliação do PISA, a matemática focaliza a capacidade dos estudantes de analisar, raciocinar e comunicar-se de maneira eficaz ao propor, resolver e interpretar problemas matemáticos em diversas situações que envolvem conceitos quantitativos, espaciais e probabilísticos, entre outros conceitos matemáticos. O PISA define “letramento em matemática” como a capacidade do indivíduo de identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo; de fazer avaliações bem-fundamentadas; e de utilizar a matemática e envolver-se com ela de modo a satisfazer suas necessidades de vida na condição de cidadão construtivo, engajado e reflexivo. Esta definição considera em que medida os estudantes dominam os conhecimentos e a compreensão da matemática, e em que medida podem ativar suas competências matemáticas para resolver os problemas que encontram ao longo da vida.

Que escalas são relatadas? A avaliação de matemática do PISA é relatada em uma escala geral de matemática (apresentada aqui), composta de quatro componentes. *Espaço e forma*: aborda fenômenos e relações espaciais e geométricas, baseando-se na disciplina curricular de geometria. *Mudanças e relações*: envolve manifestações matemáticas de mudança, assim como relações funcionais e dependência entre variáveis; tem uma relação mais estreita com a 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, operações mentais de aritmética e de estimativa. *Indeterminação*: envolve fenômenos e relações probabilísticos e estatísticos, que se tornam cada vez mais relevantes na sociedade da informação.

Qual o significado dos escores nas escalas? Em cada escala, os escores representam 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? Em uma tentativa para captar essa progressão, cada escala de matemática é dividida em seis níveis, baseados no tipo de conhecimento e habilidade de que os estudantes necessitam para demonstrar determinado nível. Em um nível determinado, além dos conhecimentos e das habilidades associadas àquele nível, os estudantes devem demonstrar as proficiências definidas pelos níveis inferiores. Desse modo, todos os estudantes com proficiência no Nível 3 também são proficientes nos Níveis 1 e 2.

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).

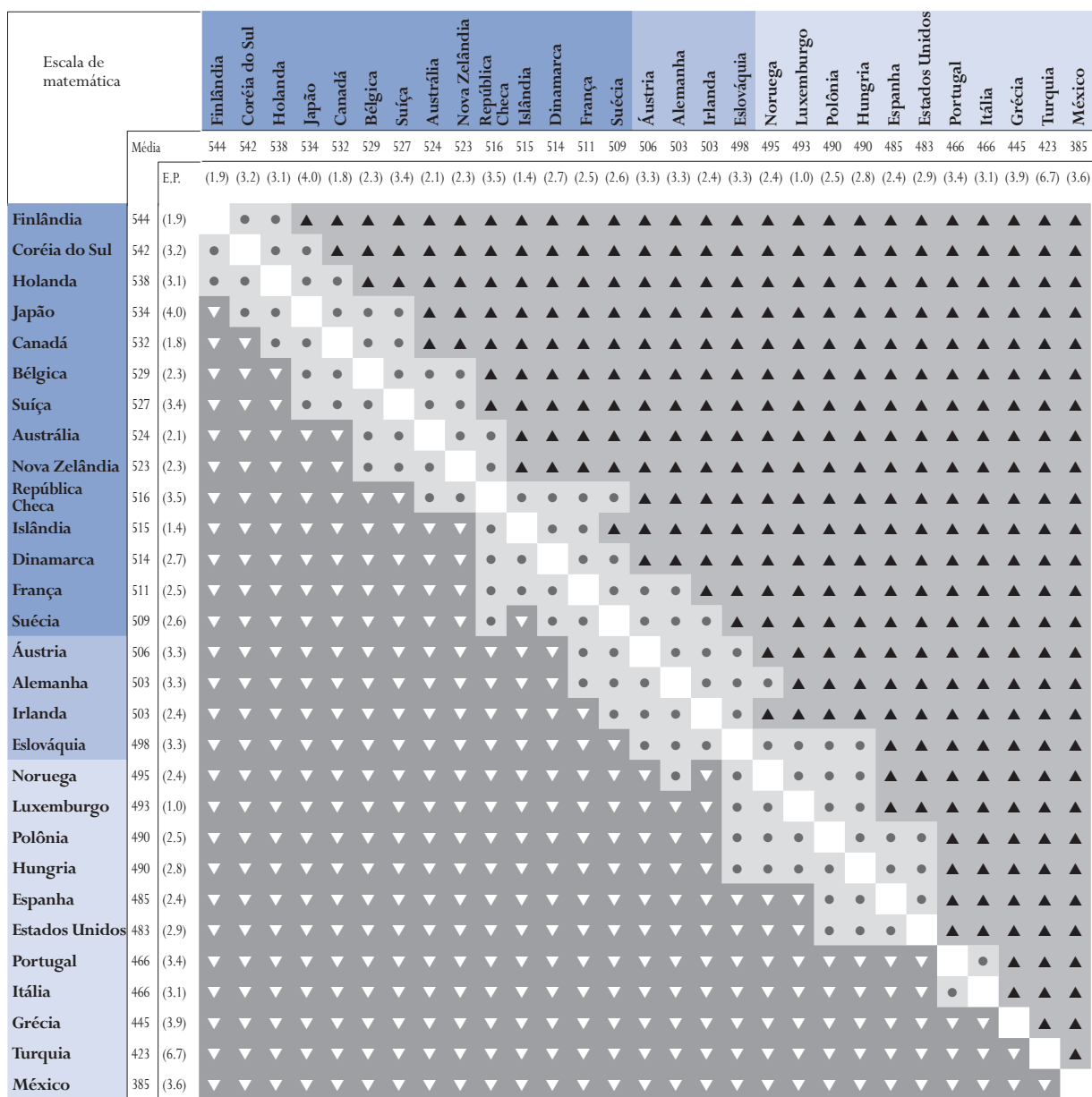
O Gráfico A4.3 apresenta um resumo do desempenho geral dos estudantes, em diferentes países, na escala combinada de matemática, em termos do escore médio do estudante, e indica quais países têm desempenho acima, abaixo ou dentro da média OCDE, e compara escores médios entre pares de países. O gráfico também indica o desempenho comparativo de países individualmente 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. Onze outros países da OCDE – Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Islândia, Japão, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e Suíça – têm escores médios acima da média OCDE.

Quadro A4.2. O que os estudantes conseguem fazer em cada nível de proficiência, e quais os escores associados aos níveis?

- Os estudantes com proficiência no **Nível 6 (acima de 668 pontos)** conseguem conceituar, generalizar e utilizar informações baseadas em suas investigações, e criar modelos de situações de problemas complexos. Conseguem conectar diferentes fontes e representações de informação, e movimentar-se entre elas com flexibilidade. Estudantes nesse nível conseguem pensar e raciocinar matematicamente de forma avançada. Conseguem aplicar *insight* e compreensão, juntamente com um domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, para desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar situações novas. Os estudantes nesse nível conseguem formular e comunicar com precisão suas ações e reflexões em relação a constatações, interpretações, argumentos e sua adequação às situações originais.
- Estudantes com proficiência no **Nível 5 (de 607 a 668 pontos)** conseguem desenvolver e trabalhar com modelos de situações complexas, identificando restrições e especificando suposições. Conseguem selecionar, comparar e avaliar estratégias adequadas de resolução de problemas, para lidar com problemas complexos relacionados a esses modelos. Os estudantes nesse nível conseguem trabalhar estrategicamente, utilizando habilidades de pensamento e de raciocínio amplas e bem-desenvolvidas, representações associadas de forma adequada, caracterizações simbólicas e formais, e *insight* relativo a essas situações. Conseguem refletir sobre suas ações, e formular e comunicar suas interpretações e seu raciocínio.
- Estudantes proficientes no **Nível 4 (de 545 a 606 pontos)** conseguem trabalhar de maneira eficaz com modelos explícitos para situações concretas complexas, que podem envolver restrições ou a necessidade de fazer suposições. Conseguem selecionar e integrar diferentes representações, incluindo as simbólicas, associando-as diretamente a aspectos de situações da vida real. Os estudantes neste nível conseguem utilizar habilidades bem desenvolvidas e raciocinar com flexibilidade, com algum *insight*, nesses contextos. Conseguem construir e comunicar explicações e argumentos baseados em suas interpretações, argumentos e ações.
- Estudantes proficientes no **Nível 3 (de 483 a 544 pontos)** conseguem executar procedimentos descritos com clareza, incluindo aqueles que exigem decisões sequenciais. Conseguem selecionar e aplicar estratégias simples de resolução de problemas. Os estudantes neste nível conseguem interpretar e utilizar representações baseadas em diferentes fontes de informação, e raciocinar diretamente a partir dessas representações. Conseguem desenvolver comunicações curtas, relatando suas interpretações, seus resultados e seu raciocínio.
- Estudantes proficientes no **Nível 2 (de 421 a 482 pontos)** conseguem interpretar e reconhecer situações em contextos que exigem apenas inferência direta. Conseguem extrair informações relevantes de uma única fonte e utilizar um modo de representação único. Os estudantes neste nível conseguem empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções básicos. Conseguem raciocinar diretamente e fazer interpretações literais de resultados.
- Estudantes proficientes no **Nível 1 (de 358 a 420 pontos)** conseguem responder questões envolvendo contextos conhecidos, onde todas as informações relevantes estão presentes, assim como questões claramente definidas. Conseguem identificar informações e executar procedimentos de rotina segundo instruções diretas em situações explícitas. Conseguem realizar ações óbvias e responder imediatamente a determinados estímulos.
- Estudantes com proficiência abaixo do **Nível 1 (abaixo de 358 pontos)** não conseguem demonstrar, de maneira rotineira, os recursos mais básicos de conhecimentos e habilidades que o PISA procura medir.

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



Faixa de classificação*

Países da OCDE	Classificação superior																												
	Classificação inferior																												
	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
	3	4	5	7	7	8	9	9	10	14	13	14	15	16	18	18	18	21	21	21	23	23	24	24	26	26	27	28	29

* 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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Fonte: banco de dados OCDE/PISA 2003.

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, pode-se 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 *Relatório Técnico PISA 2003* (OCDE, 2005c).

Para alguns países – especialmente, Coreia do Sul, Espanha, Grécia, Itália, México, Portugal e Turquia – a posição relativa é similar através das quatro áreas de conteúdo de matemática. Por outro lado, na Alemanha, na Áustria, no Canadá, na Eslováquia, na França, na Irlanda, no Japão, na Nova Zelândia, na Noruega, na República Checa e na Suíça, as diferenças de desempenho entre as áreas de conteúdo são particularmente grandes e podem justificar atenção ao desenvolvimento e à implementação do currículo. Ver detalhes adicionais em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Para alguns países – especialmente, o Japão – a posição relativa é bastante similar nas áreas de conteúdo que foram avaliadas tanto em 2000 quanto em 2003, ao passo que o desempenho é mais baixo nas escalas de quantidade e indeterminação, que foram introduzidas recentemente, em 2003. Por mais que possa ser errôneo concluir 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.

Distribuição do desempenho dos estudantes

Embora os números relativos ao desempenho médio possam proporcionar uma boa indicação do desempenho geral de um país, eles podem mascarar uma variação significativa de desempenho dentro dos países, refletindo possivelmente diferentes desempenhos 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, como apresentado a seguir. Por um lado, a distribuição dos estudantes através dos níveis de proficiência indica a proporção de estudantes em cada país que consegue demonstrar um nível específico de conhecimentos e de habilidades, e, portanto, compara países com relação a diferenças 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.

O resultado mostra que há uma 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 75º e o 25º 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 *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a).

Até mesmo países com níveis similares de desempenho médio apresentam variações consideráveis nas disparidades de desempenho dos estudantes. Por exemplo, Alemanha e Irlanda têm escores médios em torno da média OCDE, mas, enquanto a Irlanda apresenta uma das distribuições mais equilibradas, a diferença

Quadro A4.3. Diferenças em matemática entre as avaliações PISA 2000 e PISA 2003

A avaliação PISA foi realizada pela primeira vez em 2000, sendo possível, portanto, 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 os dados disponíveis referem-se apenas a dois momentos no tempo, não é possível avaliar em que medida as diferenças observadas indicam tendências. Em segundo lugar, embora a abordagem geral às mensurações utilizada pelo PISA seja consistente através dos ciclos, pequenos ajustes continuam a ser feitos, de modo que não seria prudente valorizar excessivamente pequenas alterações nos resultados dessa etapa. Além disso, erros de amostragem e mensurações limitam a confiabilidade de comparações de resultados ao longo do tempo. Os dois tipos de erro surgem inevitavelmente quando avaliações estão inter-relacionadas por um número limitado de itens comuns ao longo do tempo. Para justificar os efeitos desses erros, a faixa de confiança para comparações ao longo do tempo foi ampliada de forma correspondente.

Tendo em mente essas ressalvas, o desempenho na escala de *espaço e forma* permaneceu bastante semelhante entre os países entre 2000 (494 pontos) e 2003 (496 pontos), embora com variações para cada país individualmente. Em quatro países pertencentes à OCDE, esta escala apresentou aumentos significativos em termos estatísticos, variando de 15 pontos, na Itália, a 28 pontos, na Bélgica. Por outro lado, 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 há dados comparáveis, a média OCDE aumentou de 488 pontos, em 2000, para 499 pontos, em 2003 – a maior diferença observada em todas as áreas da avaliação do PISA. Entretanto, há novamente uma ampla variação entre os países, e um número maior deles registrou diferenças nesta escala em comparação à escala de *espaço e forma*. Polônia e República Checa registraram aumentos de aproximadamente 30 pontos (equivalentes a aproximadamente meio nível de proficiência); e na Alemanha, na Bélgica, no Canadá, na Coreia do Sul, na Espanha, na Finlândia, na Hungria e em Portugal, os aumentos ficaram entre 13 e 22 pontos. Não houve aumentos ou decréscimos significativos em termos estatísticos nos escores médios dos demais países.

Fonte: *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004 a), Tabelas 2.1c, 2.1d, 2.2c e 2.2d.

entre o 75° e o 25° percentis na Alemanha está entre as mais amplas. De maneira similar, na extremidade inferior da escala, Itália e Portugal apresentam níveis de desempenhos médios similares, mas a Itália apresenta uma variação de desempenho muito mais ampla que Portugal. Entre os países com melhores desempenhos, a Finlândia apresenta muito menos variação do que a Coreia do Sul ou a 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 um 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 como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). A avaliação PISA mais recente ocorreu durante o ano letivo 2003.

O conjunto de estudantes de 15 anos de idade constitui a população-alvo estudada para esse 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 testes, e que estavam matriculados em uma instituição educacional no nível secundário, independentemente da série ou do tipo de instituição, e independentemente de estudarem em período integral ou em meio-período.

Outras referências

Ver informações adicionais sobre o PISA 2003 em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b) e *Relatório Técnico – PISA 2003* (OCDE, 2005c). Dados do PISA também estão disponíveis no site do PISA 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	(1,0)	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)
Eslôvaquia	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)	8,0	(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	(1,0)	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)
Polónia	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	(1,0)	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/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

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

	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.	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	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)	94	(1,7)
	Bélgica	530	(2,3)	111	(1,4)	535	(2,4)	116	(1,6)	530	(2,3)	109	(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)	99	(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	476	(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)	97	(1,4)	486	(3,0)	98	(1,6)	476	(3,2)	105	(1,5)	491	(3,0)	98	(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)	94	(1,5)	506	(2,4)	87	(1,4)	502	(2,5)	88	(1,3)	517	(2,6)	89	(1,4)
	Islândia	504	(1,5)	94	(1,5)	509	(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)	501	(1,1)	91	(1,1)	492	(1,1)	96	(1,0)
	México	382	(3,2)	87	(1,4)	364	(4,1)	98	(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)
	Polónia	490	(2,7)	107	(1,9)	484	(2,7)	99	(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/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

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

	Média		Desvio padrão		Percentis											
					5°		10°		25°		75°		90°		95°	
	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	532 (1,8)	87 (1,0)	386 (3,0)	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)	88 (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)	356 (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)	683 (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 (4,0)	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)	400 (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)	338 (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)	343 (4,0)	376 (3,4)	433 (2,9)	560 (3,3)	614 (3,6)	645 (3,9)								
Nova Zelândia	523 (2,3)	98 (1,2)	358 (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	516 (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)	630 (3,8)	662 (4,8)								
Suíça	527 (3,4)	98 (2,0)	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/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

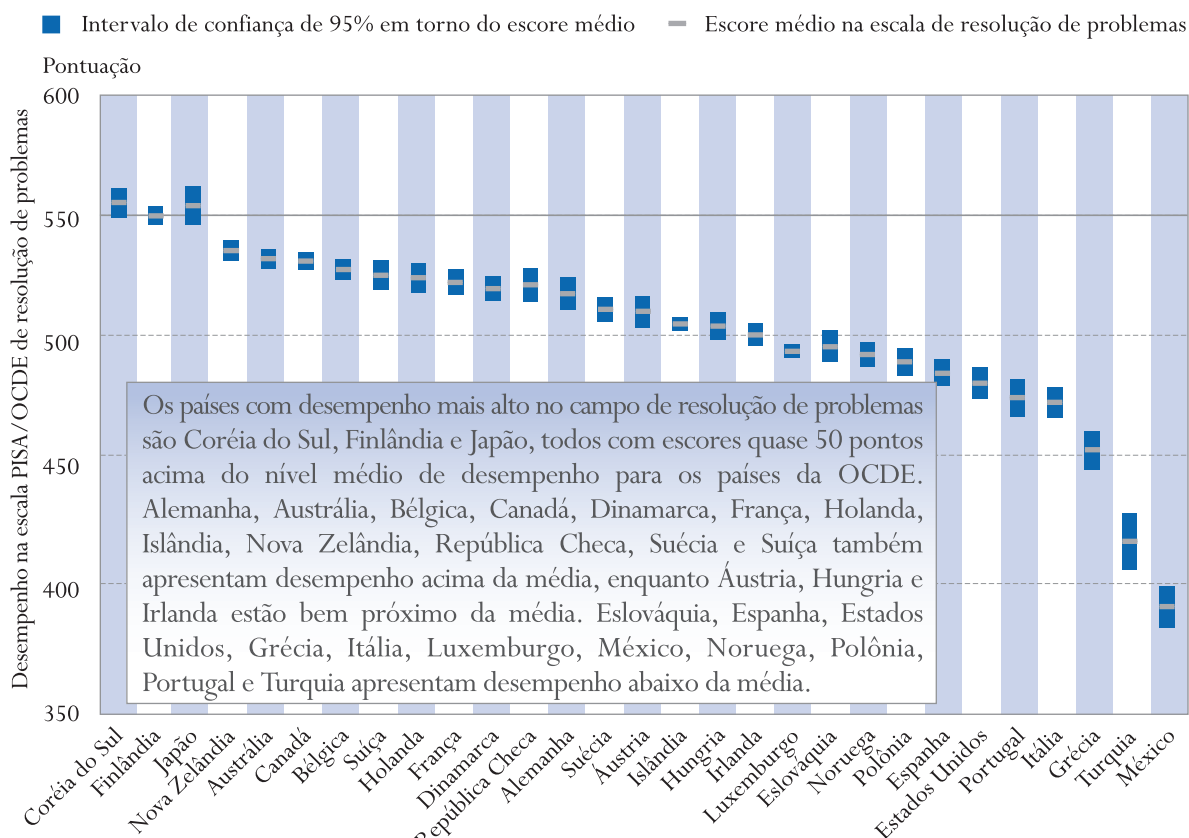
O que jovens de 15 anos de idade conseguem fazer em resolução de problemas

Este indicador examina as habilidades transcurriculares dos estudantes em resolução de problemas, com base nos dados de 2003 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2003 (PISA). Esse indicador define o perfil das capacidades de estudantes de 15 anos de idade por meio da análise da porcentagem de estudantes que alcançam três níveis de proficiência em resolução de problemas, dos escores médios através dos países, e da distribuição de desempenho dentro de cada país.

Resultados básicos

Gráfico A5.1. Distribuição de desempenho dos estudantes na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)

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



Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A5.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Outros destaques deste indicador

- O desempenho varia significativamente através dos países. Em alguns, a grande maioria dos estudantes consegue resolver problemas de Nível 2 (o nível intermediário) ou de nível superior, ao passo que, em outros países, poucos estudantes alcançam esse nível.
- Tipicamente, estudantes que não conseguem progredir além do Nível 1 não conseguem lidar com problemas multifacetados, que envolvam mais de uma fonte de dados ou que exijam que o estudante raciocine com a informação fornecida.
- A variação dentro de cada país também é considerável. Por exemplo, na maioria dos países da OCDE, no mínimo 10% dos estudantes são proficientes no Nível 3 (o nível mais alto), e no mínimo 10% têm desempenho abaixo do Nível 1.
- Em alguns países, um grande número de estudantes não consegue resolver problemas simples. O número de estudantes que não conseguem resolver problemas de Nível 1 representa 50% dos estudantes no México e na Turquia, um terço dos estudantes na Grécia, e quase um quarto dos estudantes nos Estados Unidos, na Itália e em Portugal.

Contexto de políticas

Em muitos países, os currículos de várias disciplinas exigem que os estudantes enfrentem situações de problemas que envolvem: a compreensão de informações fornecidas; a identificação de características críticas e de quaisquer relacionamentos em uma situação; a construção ou a aplicação de uma ou mais representações externas; a resolução de questões decorrentes; e, finalmente, a avaliação, a justificativa e a comunicação dos resultados como uma forma de ampliar a compreensão da situação. Em grande medida, a resolução de problemas geralmente é vista como uma forma de proporcionar aos estudantes uma base essencial para a aprendizagem futura, participando de maneira eficaz na sociedade, e desenvolvendo atividades pessoais.

Evidências e explicações

Este indicador define o perfil das capacidades de estudantes de 15 anos de idade por meio da análise da porcentagem de estudantes que alcançam níveis diferentes de proficiência, dos escores médios através dos países, e da distribuição de desempenho dentro de cada país. O Quadro A5.1 descreve de que maneira a resolução de problemas foi mensurada no PISA 2003.

Proficiência em resolução de problemas

O Gráfico A5.2 e a Tabela A5.1 apresentam a porcentagem de estudantes que alcançam cada um dos níveis de proficiência na escala de resolução de problemas. O Quadro A5.2 descreve o que cada nível de proficiência significa. A porcentagem de estudantes no Nível 1 ou abaixo desse nível aparece abaixo do eixo horizontal, e a porcentagem de estudantes no Nível 2 ou acima desse nível aparece acima da mesma linha. Isso mostra quantos estudantes em cada país têm habilidades de resolução de problemas mais complexas em comparação com aqueles que têm apenas habilidades básicas.

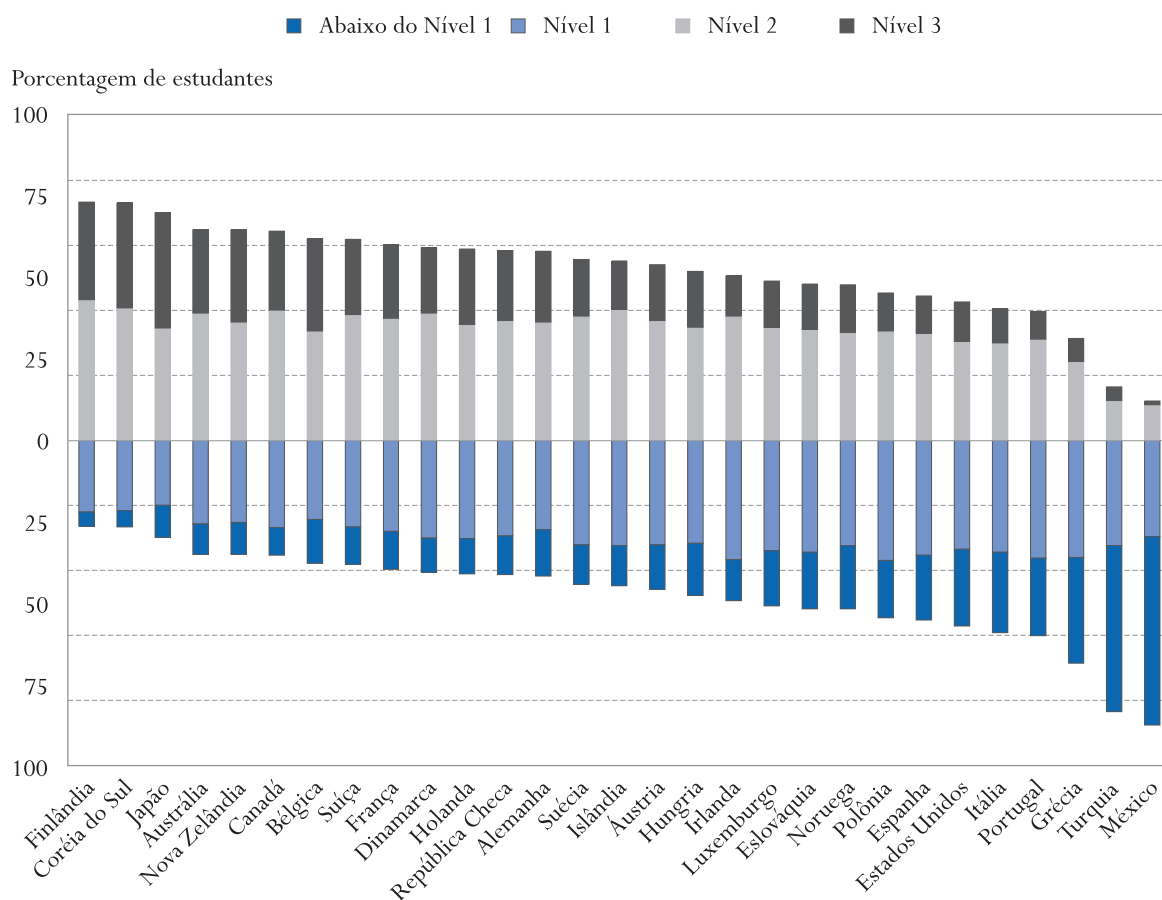
Quadro A5.1. Como o item resolução de problemas foi medido no PISA 2003

A avaliação de resolução de problemas no PISA 2003 teve como objetivo comparar situações que os estudantes poderiam enfrentar em sua vida futura, inclusive situações não rotineiras. A avaliação baseou-se no conhecimento interdisciplinar anterior, e exigiu a integração de conceitos, representações e processos para solucionar os problemas apresentados. O PISA 2003 definiu resolução de problemas como a capacidade do indivíduo para utilizar processos cognitivos ao confrontar e resolver situações interdisciplinares reais onde o caminho para a solução não é imediatamente óbvio, e onde as áreas de conteúdo ou áreas curriculares aplicáveis não se situam em uma única área de matemática, ciências ou leitura.

Com esta definição, as tarefas de resolução de problemas utilizadas foram baseadas nos quatro componentes a seguir:

- **Tipos de problemas** – incluindo tomadas de decisão, análise e elaboração de sistemas, e resolução de dificuldades, que foram escolhidas por serem amplamente aplicáveis e por ocorrerem em inúmeras situações;
- **Contextos de problemas** – como aqueles que são encontrados na vida, no trabalho e no lazer pessoais, na comunidade e na sociedade, e que são diferentes dos problemas apresentados em sala de aula ou baseados em materiais estudados no currículo;
- **Processos de resolução de problemas** – incluindo compreensão, caracterização, representação e solução de problemas, e a reflexão sobre a solução do problema e sua comunicação; e
- **Raciocínio** – incluindo habilidades de raciocínio analíticas, quantitativas, analógicas e combinatórias, a serem aplicadas ao lidar com os problemas apresentados.

Gráfico A5.2. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)



Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes de 15 anos de idade nos Níveis 2 e 3.

Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A5.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

De acordo com os números, os resultados dos países variam amplamente, indo desde alguns países em que a grande maioria dos estudantes consegue resolver problemas de, no mínimo, Nível 2, a outros em que poucos estudantes alcançam tal nível. Ao mesmo tempo, a variação dentro de cada país com relação à capacidade de resolução de problemas é considerável. Por exemplo, na maioria dos países da OCDE, no mínimo 10% dos estudantes são proficientes no Nível 3, e no mínimo 10% têm desempenho abaixo do Nível 1 (Tabela A5.1).

Através dos países da OCDE, 18% dos estudantes alcançam o Nível 3 – o nível mais alto de proficiência em resolução de problemas. Com exceção de quatro países – Grécia, México, Portugal e Turquia –, em todos os demais países da OCDE, a porcentagem de estudantes que alcançam esse nível é superior a 10%. Em 12 países da OCDE, mais de 20% dos estudantes alcançam esse nível, e no Japão, essa taxa é superior a um terço dos estudantes.

Através dos países da OCDE, em média 50% dos estudantes apresentam escores de Nível 2 ou acima dele. A porcentagem de estudantes no Nível 2 ou acima dele varia de 70% ou mais – na Coréia do Sul, na Finlândia e no Japão – a menos de 17% – no México e na Turquia. Em 26 países da OCDE, 30% ou mais dos estudantes alcançam no máximo o Nível 2 de proficiência.

Quadro A5.2. Qual o significado dos níveis de proficiência, e quais os escores associados aos níveis?

A escala de resolução de problemas do PISA 2003 resulta da análise de construções teóricas subjacentes aos componentes de resolução de problemas, e do trabalho dos estudantes ao lidar com os problemas apresentados. A escala varia dos estudantes com as mais limitadas habilidades de resolução de problemas aos estudantes com as maiores habilidades, e apresenta três intervalos de desempenho distintos, ou níveis de proficiência, nos quais os estudantes têm probabilidades de resolver com sucesso determinados tipos de tarefa.

- Estudantes proficientes no **Nível 3 (acima de 592 pontos)** não apenas analisam a situação e tomam decisões, mas também pensam sobre as relações subjacentes apresentadas em um problema e as relacionam à solução. Os estudantes nesse nível abordam os problemas de maneira sistemática, constroem suas próprias representações, que os ajudarão a solucionar os problemas, e verificam se suas soluções satisfazem a todas as exigências do problema. Esses estudantes comunicam suas soluções aos demais utilizando afirmativas escritas precisas, assim como outras representações. Os estudantes no Nível 3 também analisam um grande número de condições – como monitoramento de variáveis e consideração pelas restrições temporais, assim como outras limitações –, e lidam com elas. Os estudantes situados no topo do Nível 3 conseguem enfrentar condições múltiplas inter-relacionadas, que exigem um trabalho de ida e volta entre a solução e as condições apresentadas no problema. Esses estudantes organizam e monitoram seu pensamento enquanto buscam a solução. Muitas vezes, os problemas resolvidos com sucesso pelos estudantes no Nível 3 apresentam múltiplas facetas, e exigem o gerenciamento de todas as interações simultaneamente, assim como o desenvolvimento de uma solução única.
- Estudantes proficientes no **Nível 2 (de 499 a 592 pontos)** utilizam raciocínio e processos analíticos, e solucionam problemas que exigem habilidades de tomada de decisão. Os estudantes no Nível 2 conseguem aplicar diversos tipos de raciocínio – indutivo, dedutivo ou combinatório – para analisar situações e solucionar problemas que exigem uma decisão entre alternativas bem-definidas. Para analisar um sistema ou tomar decisões, esses estudantes combinam e sintetizam informações obtidas de diversas fontes. Esses estudantes frequentemente precisam combinar diversas formas de representação (por exemplo, linguagem formal, informações numéricas e informações gráficas), lidar com representações desconhecidas (por exemplo, afirmativas em linguagem de programação ou diagramas de fluxo relacionados ao arranjo mecânico ou estrutural de componentes), ou fazer inferências com base em duas ou mais fontes de informação.
- Estudantes proficientes no **Nível 1 (de 405 a 499 pontos)** resolvem tipicamente problemas em que devem lidar com apenas uma única fonte de dados contendo informações distintas e bem-definidas. Compreendem a natureza de um problema e localizam e recuperam de maneira consistente as informações relacionadas às características principais do problema. Esses estudantes são capazes de transformar as informações contidas no problema para apresentá-lo de maneira diferente (por exemplo, extrair informações em uma tabela para criar um desenho ou um gráfico). Esses estudantes conseguem também aplicar as informações na verificação de um número limitado de condições bem-definidas encontradas no problema. Entretanto, tipicamente, os estudantes no Nível 1 não conseguem lidar com problemas que apresentam múltiplas facetas e que envolvem mais de uma fonte de dados, ou que exigem do estudante raciocínio com as informações fornecidas.
- A avaliação de resolução de problemas do PISA não foi idealizada para avaliar processos elementares de resolução de problemas. Assim sendo, o material de avaliação não conteve tarefas em número suficiente para descrever de maneira completa os desempenhos que ficam abaixo do Nível 1. Os estudantes que apresentam desempenho abaixo do **Nível 1 (abaixo de 405 pontos)** falham de maneira consistente na compreensão até mesmo dos itens mais fáceis encontrados na avaliação de resolução de problemas do PISA 2003, ou falham na aplicação dos processos necessários para identificar características importantes, ou para representar os problemas. Quando muito, conseguem lidar com problemas diretos, que apresentam tarefas cuidadosamente estruturadas que exigem dos estudantes respostas básicas sobre fatos ou observações com pouca ou nenhuma inferência. Os estudantes abaixo do Nível 1 apresentam dificuldades significativas em situações de tomada de decisão, análise ou avaliação de sistemas, e resolução de dificuldades.

A porcentagem de estudantes que não conseguem alcançar nem mesmo o Nível 1 varia de mais de 50% dos estudantes – no México e na Turquia – a menos de 10% – na Austrália, no Canadá, na Coreia do Sul e na Finlândia. Há proporções comparativamente altas de estudantes com baixo desempenho também em outros países da OCDE: nos Estados Unidos, na Itália e em Portugal, aproximadamente 25% dos estudantes situam-se abaixo do Nível 1; e na Grécia, essa proporção é de aproximadamente um terço.

Desempenho médio na escala de resolução de problemas

Juntamente à análise de como os estudantes são distribuídos de acordo com os vários níveis de proficiência em resolução de problemas dentro de cada país, há interesse em uma medida geral do desempenho em resolução de problemas para cada país. Essa aferição é fornecida pelo escore médio. Quando se interpretam os resultados do desempenho médio de estudantes em resolução de problemas em cada país, é importante lembrar que esses números podem mascarar a variação de desempenho dos estudantes que existe dentro de cada país, e que é o tema da próxima seção.

O Gráfico A5.3 mostra que os países com os melhores desempenhos em termos de escores médios são Coreia do Sul, Finlândia e Japão. Esses três países apresentam desempenhos igualmente bons, e escores médios quase 50 pontos – ou aproximadamente meio nível de proficiência – acima do nível médio de desempenho dos países da OCDE, que é de 500 pontos. Outros países que também têm desempenho superior à média OCDE são Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Dinamarca, França, Holanda, Islândia, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e Suíça. Outros três países – Áustria, Hungria e Irlanda – estão agrupados próximo à média OCDE, enquanto todos os outros 11 países da OCDE têm desempenho abaixo da média OCDE. Esses países são Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Grécia, Itália, Luxemburgo, México, Noruega, Polônia, Portugal e Turquia. É importante observar que, enquanto a Islândia apresenta escore médio inferior ao da Áustria, seu erro padrão também é inferior ao da Áustria. Assim sendo, a Islândia tem vantagem em termos estatísticos sobre a média OCDE, ao passo que a Áustria não fica distante da média OCDE, em termos estatísticos.

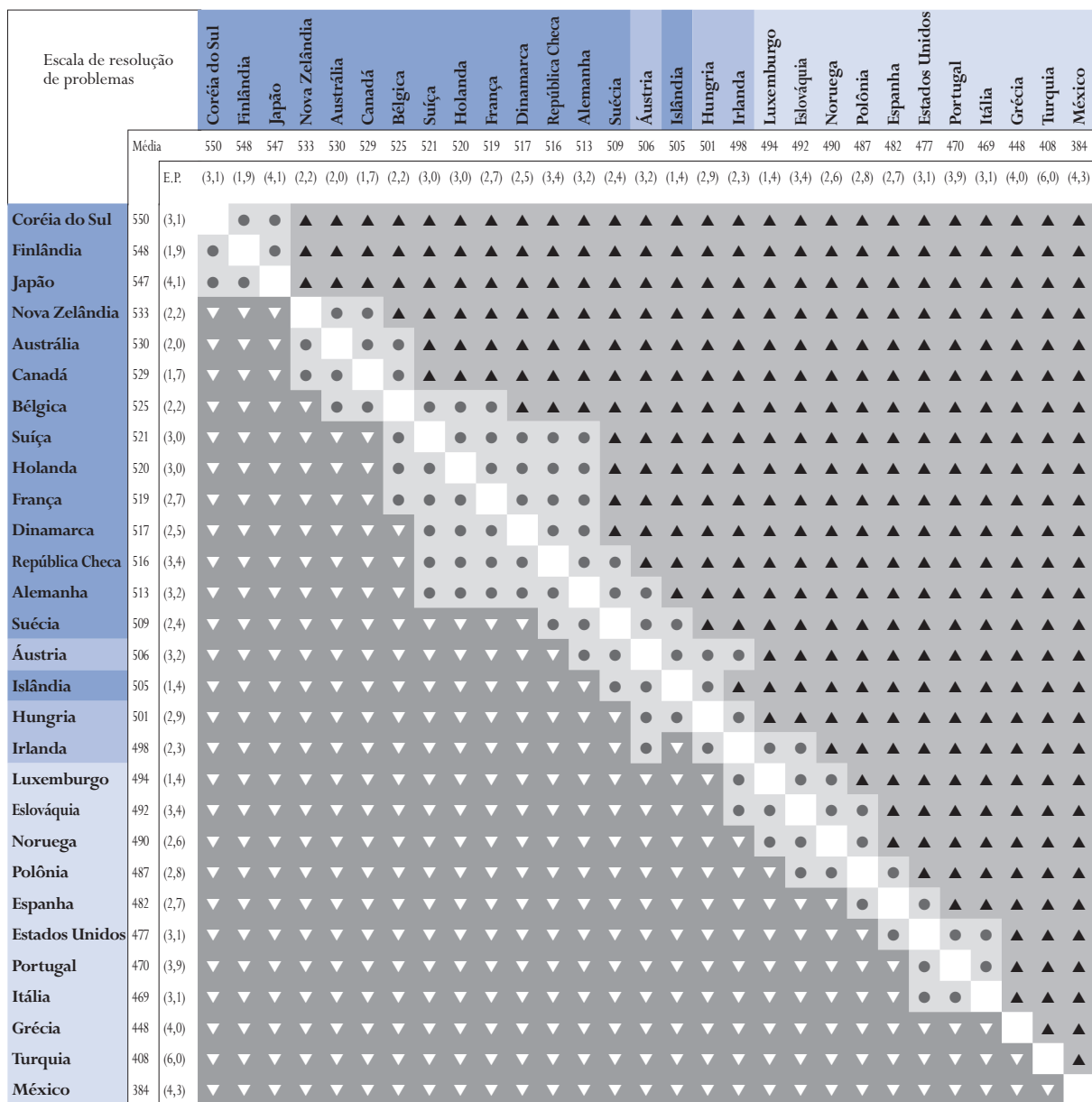
Distribuição das capacidades de resolução de problemas

Embora as comparações baseadas nas médias dos países sejam úteis no estabelecimento de um desempenho geral, como no Gráfico A5.3, elas não descrevem a variação do desempenho dentro de cada país. Essa variação de desempenho dentro de cada país pode ser medida a partir da maneira como os escores estão distribuídos entre a população de estudantes no 5°, 10°, 25°, 75°, 90° e 95° percentis (Tabela A5.2). O foco nessa comparação é a distância relativa entre os vários subgrupos de estudantes dentro dos países. Por exemplo, a distância entre o 75° e o 25° percentis mostra a variação de desempenho da parcela formada pelos 50% dos estudantes situados na faixa intermediária em determinado país. Comparar a amplitude da variação em diferentes países é tão interessante como observar os extremos de desempenho – por exemplo, para comparar a diferença entre a parcela formada pelos 10% dos estudantes com os melhores desempenhos e a parcela formada pelos 10% dos estudantes com os piores desempenhos dentro de cada país.

Por exemplo, uma comparação entre a Bélgica – um país com desempenho geral acima da média – e a Coreia do Sul – o país com o maior escore médio de todos – ilustra como pode haver uma ampla variação de desempenho dentro de cada país. Os desempenhos no 95° e no 90° percentis estão em pontos semelhantes para esses dois países, indicando que, em relação ao topo da distribuição, os alunos da Bélgica têm desempenho em níveis semelhantes aos de seus equivalentes na Coreia do Sul. Entretanto, em relação à base da distribuição, o desempenho dos estudantes na Bélgica é muito inferior ao de seus equivalentes na Coreia do Sul. No quinto percentil, os estudantes da Bélgica apresentam escore de 64 pontos, o que equivale a dois terços de um nível de proficiência – abaixo dos estudantes da Coreia do Sul.

Quando comparado a outros três países de alto desempenho, o Japão tem mais estudantes tanto com desempenho no nível mais alto quanto no nível mais baixo. Por outro lado, os estudantes na Coreia do Sul e na Finlândia têm variação entre o 5° e o 95° percentis – mais baixa do que os de outros países com alto desempenho.

Gráfico A5.3. Comparações múltiplas de desempenho médio na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)



Faixa de classificação*

Países da OCDE	Classificação superior	1	1	1	4	4	4	6	7	7	7	8	8	10	12	13	14	15	17	18	18	19	20	22	23	24	24	27	28	29
	Classificação inferior	3	3	3	6	7	7	9	12	12	13	13	14	15	16	17	17	19	19	21	22	22	23	24	25	26	26	27	28	29

* 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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Fonte: banco de dados OCDE/PISA 2003.

Em geral, os padrões das capacidades de resolução de problemas de estudantes de 15 anos de idade variam amplamente em diferentes países. A diferença entre as médias dos países da OCDE com os desempenhos mais alto e mais baixo (83 pontos) é menor do que a variação de desempenho entre os pontos do 95º e do 5º percentis dentro de cada país participante.

Definições e metodologias

Os escores de resultados são baseados em avaliações administradas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). O PISA foi administrado mais recentemente durante o ano letivo 2003.

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

Outras referências

Para informações adicionais sobre o PISA 2003, ver *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b) e *PISA 2003 – Relatório Técnico* (OCDE, 2005c). Dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org.

Tabela A5.1. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)

	Níveis de proficiência								
	Abaixo do Nível 1 (abaixo de 405 pontos)		Nível 1 (de 405 a 499 pontos)		Nível 2 (de 499 a 592 pontos)		Nível 3 (acima de 592 pontos)		
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	14	(1,0)	28	(1,1)	36	(1,5)	22	(1,4)
	Austrália	9	(0,6)	26	(0,7)	39	(0,8)	26	(0,8)
	Áustria	14	(1,0)	32	(1,1)	37	(1,1)	17	(1,2)
	Bélgica	14	(0,7)	24	(0,7)	34	(0,8)	28	(0,9)
	Canadá	8	(0,5)	27	(0,7)	40	(0,7)	25	(0,7)
	Coréia do Sul	5	(0,5)	22	(1,0)	41	(1,1)	32	(1,3)
	Dinamarca	10	(0,8)	30	(0,9)	39	(0,9)	20	(0,9)
	Eslováquia	17	(1,4)	34	(1,2)	34	(1,3)	14	(1,0)
	Espanha	20	(0,9)	35	(1,1)	33	(1,2)	12	(0,8)
	Estados Unidos	24	(1,1)	34	(0,8)	30	(1,0)	12	(0,8)
	Finlândia	5	(0,5)	22	(0,8)	43	(0,8)	30	(0,9)
	França	12	(1,0)	28	(1,0)	37	(1,1)	23	(1,0)
	Grécia	33	(1,5)	36	(1,0)	24	(1,2)	7	(0,8)
	Holanda	11	(1,1)	30	(1,3)	36	(1,4)	23	(1,1)
	Hungria	16	(1,0)	32	(1,4)	35	(1,2)	17	(1,2)
	Irlanda	13	(0,9)	37	(1,2)	38	(1,0)	12	(0,8)
	Islândia	12	(0,7)	32	(1,0)	40	(1,0)	15	(0,6)
	Itália	25	(1,3)	35	(1,2)	30	(1,0)	11	(0,7)
	Japão	10	(1,0)	20	(1,0)	34	(1,2)	36	(1,6)
	Luxemburgo	17	(0,7)	34	(1,0)	35	(1,0)	14	(0,6)
	México	58	(1,9)	30	(1,1)	11	(1,0)	1	(0,2)
	Noruega	19	(0,9)	33	(1,2)	33	(1,0)	15	(0,8)
	Nova Zelândia	10	(0,8)	25	(0,8)	36	(1,0)	28	(0,9)
	Polónia	18	(1,0)	37	(1,0)	34	(1,1)	12	(0,7)
	Portugal	24	(1,7)	36	(1,1)	31	(1,4)	9	(0,6)
	República Checa	12	(1,1)	29	(1,2)	37	(1,1)	22	(1,2)
	Suécia	12	(0,9)	32	(1,1)	38	(1,0)	17	(1,0)
	Suíça	11	(0,7)	27	(1,0)	39	(1,1)	23	(1,4)
	Turquia	51	(2,5)	33	(1,6)	12	(1,6)	4	(1,2)
	Total OCDE	22	(0,4)	30	(0,3)	31	(0,4)	17	(0,3)
Média OCDE	17	(0,2)	30	(0,2)	34	(0,2)	18	(0,2)	

Fonte: banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Tabela A5.2. Escore médio e variação no desempenho do estudante na escala PISA/OCDE de resolução de problemas (2003)

	Escore médio		Desvio padrão		Percentis												
					5°		10°		25°		75°		90°		95°		
	Média	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	513	(3,2)	95	(1,8)	351	(5,9)	383	(5,3)	447	(4,8)	583	(4,3)	632	(2,7)	658	(3,2)	
Austrália	530	(2,0)	91	(1,4)	371	(4,1)	409	(3,5)	469	(2,8)	594	(2,1)	644	(2,7)	672	(3,4)	
Áustria	506	(3,2)	90	(1,7)	357	(5,1)	388	(4,5)	443	(4,1)	569	(4,0)	621	(4,2)	651	(4,6)	
Bélgica	525	(2,2)	104	(1,5)	340	(5,0)	383	(4,5)	456	(3,3)	602	(2,6)	653	(2,0)	681	(2,0)	
Canadá	529	(1,7)	88	(0,9)	379	(2,4)	414	(2,8)	471	(2,5)	591	(1,9)	640	(2,1)	669	(2,4)	
Coréia do Sul	550	(3,1)	86	(2,0)	404	(4,6)	438	(5,2)	494	(3,9)	610	(3,5)	658	(4,2)	686	(5,5)	
Dinamarca	517	(2,5)	87	(1,5)	369	(5,0)	402	(4,3)	459	(3,1)	578	(2,8)	627	(3,4)	655	(3,7)	
Eslováquia	492	(3,4)	93	(2,4)	337	(7,1)	370	(5,9)	430	(4,7)	558	(3,6)	609	(3,8)	638	(4,2)	
Espanha	482	(2,7)	94	(1,3)	322	(4,8)	361	(4,1)	421	(3,5)	547	(3,2)	599	(3,9)	629	(3,3)	
Estados Unidos	477	(3,1)	98	(1,3)	312	(5,6)	347	(4,6)	410	(4,1)	548	(3,3)	604	(4,0)	635	(4,2)	
Finlândia	548	(1,9)	82	(1,2)	409	(4,7)	442	(2,8)	495	(2,5)	604	(2,3)	650	(2,3)	677	(3,6)	
França	519	(2,7)	93	(2,1)	358	(6,1)	396	(4,8)	459	(3,9)	586	(3,0)	635	(3,7)	662	(4,5)	
Grécia	448	(4,0)	99	(1,7)	283	(5,6)	319	(5,3)	383	(4,5)	517	(4,6)	574	(5,7)	607	(5,6)	
Holanda	520	(3,0)	89	(2,0)	372	(5,9)	401	(5,1)	456	(4,9)	587	(3,6)	636	(3,3)	662	(3,7)	
Hungria	501	(2,9)	94	(2,0)	343	(5,8)	378	(4,1)	436	(3,8)	567	(3,9)	622	(4,3)	653	(5,4)	
Irlanda	498	(2,3)	80	(1,4)	364	(4,5)	395	(3,8)	445	(3,1)	555	(2,7)	601	(2,8)	625	(3,2)	
Islândia	505	(1,4)	85	(1,1)	358	(5,5)	393	(3,3)	450	(2,2)	564	(2,0)	609	(2,3)	634	(3,6)	
Itália	469	(3,1)	102	(2,1)	289	(8,7)	334	(6,5)	406	(4,7)	540	(3,0)	595	(3,4)	627	(3,6)	
Japão	547	(4,1)	105	(2,7)	362	(8,3)	406	(6,8)	481	(5,7)	621	(4,2)	675	(4,6)	705	(6,0)	
Luxemburgo	494	(1,4)	92	(1,0)	339	(3,7)	373	(2,3)	432	(2,4)	558	(2,2)	610	(2,6)	640	(3,4)	
México	384	(4,3)	96	(2,0)	227	(5,4)	262	(5,2)	317	(5,2)	451	(5,1)	509	(5,7)	542	(6,5)	
Noruega	490	(2,6)	99	(1,7)	322	(5,5)	361	(4,6)	424	(3,7)	559	(3,3)	615	(4,2)	645	(4,4)	
Nova Zelândia	533	(2,2)	96	(1,2)	370	(3,8)	406	(4,2)	468	(3,7)	601	(2,4)	653	(2,5)	682	(2,8)	
Polónia	487	(2,8)	90	(1,7)	338	(5,6)	372	(4,1)	428	(3,1)	548	(3,0)	600	(3,5)	632	(4,5)	
Portugal	470	(3,9)	92	(2,1)	311	(7,9)	345	(6,8)	409	(5,7)	534	(3,6)	586	(3,5)	614	(3,5)	
República Checa	516	(3,4)	93	(1,9)	356	(8,6)	394	(6,2)	454	(4,4)	582	(3,6)	634	(3,9)	663	(4,0)	
Suécia	509	(2,4)	88	(1,6)	360	(6,4)	395	(4,4)	451	(3,0)	571	(3,1)	619	(3,8)	647	(3,6)	
Suíça	521	(3,0)	94	(1,9)	358	(5,7)	397	(4,0)	461	(3,3)	587	(3,9)	637	(4,6)	666	(5,2)	
Turquia	408	(6,0)	97	(4,4)	257	(7,8)	291	(6,6)	343	(5,2)	466	(7,7)	531	(11,9)	577	(18,6)	
Total OCDE	490	(1,2)	106	(0,8)	308	(2,7)	348	(2,2)	418	(1,7)	566	(1,3)	624	(1,3)	656	(1,4)	
Média OCDE	500	(0,6)	100	(0,4)	328	(1,7)	368	(1,3)	434	(1,1)	571	(0,8)	625	(0,8)	656	(0,8)	

Fonte: banco de dados OECD PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

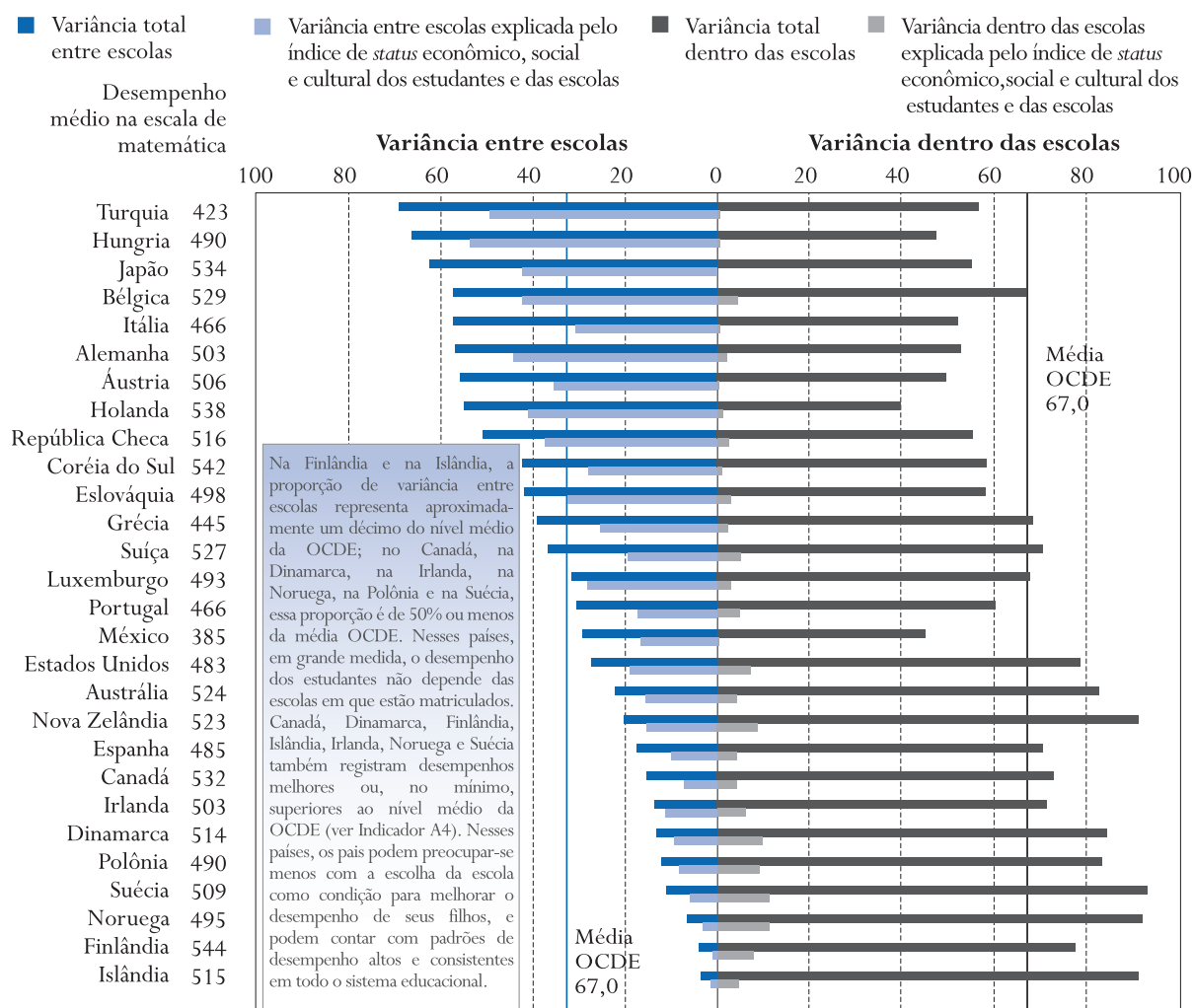
Varição no desempenho em matemática de jovens de 15 anos de idade entre escolas e dentro das escolas

Esse 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 A6.1. Variância no desempenho do estudante 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 entre escolas. Isto é medido pela porcentagem da variância média existente entre escolas em relação ao desempenho de estudantes de 15 anos de idade na escala PISA 2003 de matemática, nos países pertencentes à OCDE. Cem pontos neste índice equivalem à variação total no desempenho do estudante, entre escolas e dentro das escolas, em média, nos países pertencentes à OCDE.



Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela A6.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/113723678067>

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 em cada país. Através dos 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, ela 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 (Tabela A7.2). Portanto, é possível que haja valor agregado associado à frequência a escolas particulares.
- Alguns países que tiveram bom desempenho no PISA também apresentaram variância entre escolas que ficaram em níveis baixos ou modestos, o que sugere que garantir que o desempenho dos estudantes seja similar entre escolas é uma meta política não apenas relevante em si mesma, mas também compatível com a meta de altos padrões de desempenho de maneira geral.

Contexto de políticas

Satisfazer as necessidades de um corpo discente variado e reduzir as diferenças entre o desempenho dos estudantes representa um desafio extraordinário 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 à gama completa de capacidades, interesses e *backgrounds* dos estudantes. Outros países respondem à diversidade agrupando os estudantes em turmas especiais, são 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 do 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, pode haver 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 através das escolas. Esse indicador examina a variação no desempenho em matemática entre escolas e dentro das escolas.

Evidências e explicações

O Gráfico A6.1 mostra diferenças consideráveis na variação das competências em matemática de estudantes de 15 anos de idade dentro de cada país (Tabela A6.1). O comprimento total das barras indica a variância observada no desempenho dos estudantes na escala PISA de matemática. Os valores no Gráfico A6.1 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 entre os 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. Por outro lado, 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. Esse média difere do quadrado do desvio padrão médio da OCDE, mostrado no Capítulo 2 de *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a), 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 através dos países.

No Gráfico A6.1, 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 A6.1, enquanto todos os países apresentam variância considerável dentro das escolas, na maioria dos países a variância no desempenho entre escolas também é considerável. Através dos 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 A6.1 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 é 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 A6.1). 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 reflexos nas escolhas de escolas feitas pelas famílias ou na locação residencial, assim como nas políticas de matrículas nas escolas ou na alocação de estudantes de 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 Polónia e na Suécia. Nesses países, o desempenho é altamente independente das escolas em que os estudantes estão matriculados (Tabela A6.1). Isso sugere que o ambiente de aprendizagem é similar nas maneiras como afeta o desempenho

Quadro A6.1. Comparação da variação entre escolas nas avaliações PISA 2000 e PISA 2003

Para a maioria dos países, os resultados de 2003 são semelhantes àqueles observados na avaliação PISA 2000. Entretanto, há algumas exceções. Na Polónia, por exemplo, o movimento em direção a um sistema educacional mais integrado desde 1999 – que teve como consequência uma diferenciação institucional, que ocorre hoje principalmente para jovens acima dos 15 anos de idade – pode ter contribuído para a drástica redução observada na variação entre escolas no desempenho em matemática para estudantes de 15 anos de idade. A variância entre escolas na Polónia caiu de mais de 50% de toda variação de desempenho, em 2000 (ver *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* [OCDE, 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 alterações entre 2000 e 2003 são bastante semelhantes nas duas escalas de matemática para as quais dados de tendências podem ser estimados. 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 estudantes de 15 anos de idade na Polónia é significativamente mais alto nas duas áreas de conteúdo da matemática, e, em comparação com os resultados de 2000, a diferença no desempenho geral entre os estudantes com escores mais baixos e aqueles com escores mais altos é menor. Portanto, o aumento no desempenho médio em matemática pode ser atribuído principalmente a um aumento no desempenho no limite inferior da distribuição de desempenho (ou seja, no 5º, no 10º e no 25º percentis). Isto ocorreu em tal medida que, em 2003, menos de 5% dos estudantes apresentaram desempenhos inferiores ao desempenho padrão, ao passo que, em 2000, 10% dos estudantes poloneses não obtiveram escores mínimos (ver dados no *site www.pisa.oecd.org*).

Diferenças de desempenho entre escolas também diminuíram em alguns outros países em 2003: por exemplo, na Bélgica, na Grécia e no México, a proporção da variação nacional no desempenho do estudante que pode ser atribuída à variância entre escolas diminuiu de 8 a 10 pontos percentuais em relação a 2000. É importante observar que, na Bélgica, parte dessa diferença pode ser atribuída a alterações na maneira como as escolas foram definidas para os objetivos de amostragem no PISA. Em contraste, na Itália, a proporção de variância entre escolas aumentou em mais de 10 pontos percentuais.

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 através das 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 tem probabilidades de refletir certas características estruturais das escolas e de sistemas educacionais, mas particularmente em sistemas onde estudantes são classificados 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 que é 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 política não apenas relevante em si mesma, mas também compatível com a meta de altos padrões de desempenho de maneira geral.

Definições e metodologias

Os escores de resultados são baseados em avaliações administradas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). O PISA foi administrado mais recentemente durante o ano letivo 2003.

A população-alvo estudada para esse 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 testes, e que estivessem matriculados em uma instituição educacional no nível secundário, independentemente da série ou do tipo de instituição, e independentemente de terem frequentado a escola em período integral ou parcial.

Nesse indicador, a variação é expressa pela variância estatística, que é obtida por meio do quadrado do desvio padrão. A variância estatística é utilizada para essa comparação, e não o desvio padrão, para permitir a decomposição de componentes da variação no desempenho dos estudantes. Devido a razões explicadas no *Relatório Técnico PISA 2003* (OCDE, 2005c), e principalmente porque os dados 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, e 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 incluam 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 *Relatório Técnico PISA 2003* (OCDE, 2005c) fornece uma visão geral de como as escolas são definidas.

Outras referências

Para informações adicionais sobre o PISA 2003, ver *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004b) e *PISA 2003 – Relatório Técnico* (OCDE, 2005c). Dados do PISA também estão disponíveis no site www.pisa.oecd.org.

Tabela A6.1. Variância no desempenho do estudante entre escolas e dentro das escolas na escala PISA/OCDE de matemática (2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Variância expressa como percentagem da variância média no desempenho do estudante (DE) nos países da OCDE ¹													Variância total entre escolas expressa como percentagem da variância total dentro do país ⁵
	Variância total no DE ²	Variância total no DE expressa como percentagem da variância média no desempenho do estudante nos países da OCDE ³	Variância total no DE entre escolas ⁴	Variância total no DE dentro das escolas	Variância explicada pelo índice internacional de status econômico, social e cultural dos estudantes		Variância explicada pelo índice internacional de status 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 status econômico, social e cultural dos estudantes e 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		
					w	w	w	w	w	w	w	w		
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	22,0	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	
Eslôvaquia	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	53,0	
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	8 581	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	9 541	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		

- Os componentes da variância foram estimados para todos os estudantes nos países participantes que possuíam dados sobre *background* socioeconômico e programas de estudo. Estudantes matriculados em programas de educação especial foram excluídos destas análises.
- A variância total no desempenho do estudante é obtida como o quadrado do desvio padrão apresentado em *Aprendendo para o Mundo de Amanhã* (OECD, 2004), Capítulo 2. Para esta comparação foi utilizada a variância estatística no desempenho do estudante, e não o desvio padrão, para permitir a decomposição.
- 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.
- Em alguns países, subunidades dentro das escolas fizeram parte da amostra em vez de escolas, 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 distribuídas pelas unidades que ofereciam esses programas. Na Holanda, as escolas que forneciam programas para as séries iniciais e para as séries finais da educação secundária foram distribuídas pelas unidades que ofereciam cada nível de programa. No México e no Uruguai, as escolas onde o ensino é fornecido em turnos foram distribuídas pelas 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 distribuídas pelas unidades de acordo com o idioma de ensino.
- Este índice frequentemente indica a correlação intraclasses (rô).

Fonte: banco de dados OECD PISA 2003.

Ver informações sobre os símbolos que indicam ausência de dados no Guia do Leitor (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/113723678067>

Realizações de estudantes da 8ª série em matemática e ciências (2003 e 1995)

Este indicador examina as realizações de estudantes da 8ª série em matemática e ciências em 2003, e de que maneira essas realizações mudaram desde 1995. Tem como base dados do estudo TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* (Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e Ciências), realizado pela IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievements* (Associação Internacional para Avaliação de Realizações Educacionais), e tem como foco o desempenho dos 12 países e de duas regiões da OCDE que participaram do TIMSS 2003, e do subconjunto de países que participaram tanto em 1995 quanto em 2003.

Resultados básicos

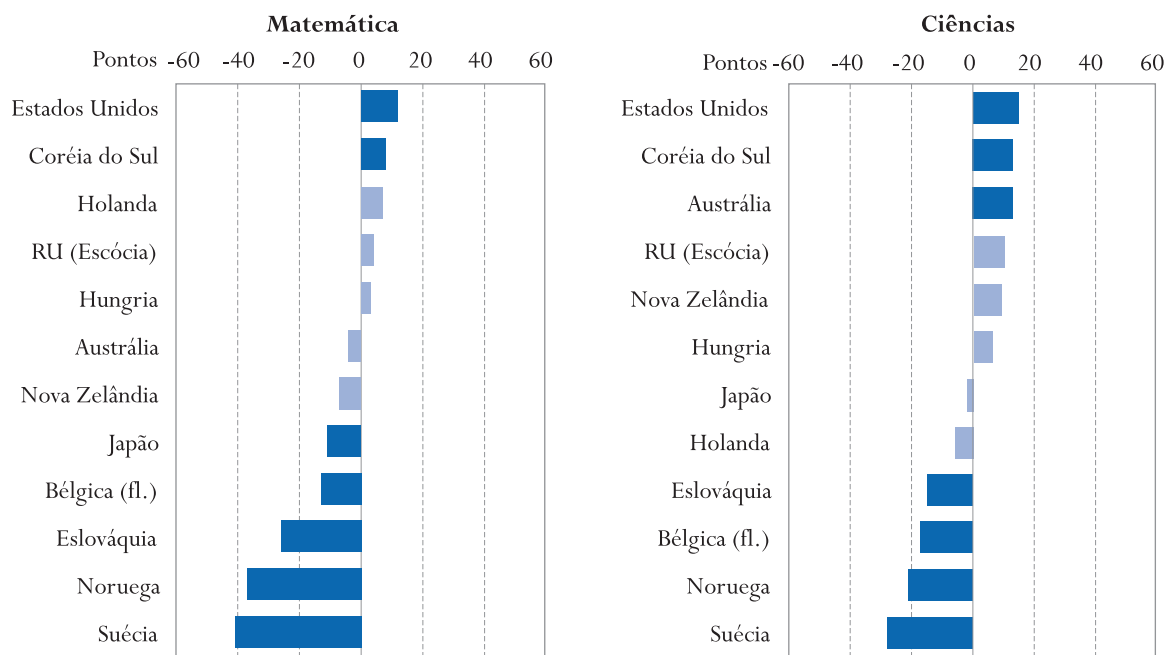
Gráfico A7.1. Diferenças no desempenho médio de estudantes de oitava série, de 1995 a 2003

O gráfico apresenta as diferenças no desempenho médio de estudantes de oitava série na avaliação TIMSS/IEA de 1995 a 2003

- Escore médio em 2003 sem diferença significativa com relação ao escore médio em 1995.
- Escore médio em 2003 significativamente mais alto ou mais baixo em comparação ao escore médio em 1995.

Note-se que apenas as diferenças assinaladas em azul escuro são estatisticamente significativas.

Diferenças em escores de 1995 a 2003



Nota: não inclui a Itália, que não participou da avaliação de oitava série em 1995.

Fonte: IEA/Trends in International Mathematics and Science Study 1995 and 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Outros destaques deste indicador

- Na escala TIMSS de matemática, estudantes da Coreia do Sul tiveram escores mais elevados do que estudantes em todos os outros países da OCDE que participaram da avaliação. Na Bélgica (comunidade flamenga), na Holanda, na Hungria e no Japão, os estudantes também tiveram escores significativamente acima da média dos países da OCDE. Os oito demais países tiveram escores abaixo da média OCDE.
- Na escala de ciências, a variação em desempenho através dos países foi muito menor do que em matemática. Estudantes na Coreia do Sul tiveram desempenho superior ao dos outros países da OCDE, ao passo que Holanda, Hungria e Japão tiveram escores médios significativamente acima da média dos países da OCDE. Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Suécia tiveram escores semelhantes à média dos países da OCDE, ao passo que Bélgica (comunidade flamenga), Eslováquia, Itália, Noruega e Reino Unido (Escócia) tiveram escores abaixo da média dos países da OCDE.

Contexto de políticas

Conhecimentos e habilidades em matemática e ciências são resultados importantes da educação. Muitos formuladores de políticas em países da OCDE vêem as habilidades dos estudantes nessas duas áreas como fatores importantes na futura competitividade econômica de seus países, e, portanto, têm focado de maneira crescente na intensificação das realizações dos estudantes em matemática e ciências. Além de serem requisitos para colocação no mercado de trabalho, o domínio de conhecimentos em matemática e ciências é importante para compreender questões ambientais, médicas e econômicas que fazem parte da vida em sociedades modernas, cada vez mais dependentes de tecnologia e avanços científicos.

Evidências e explicações

O TIMSS foi realizado pela primeira vez em 1995, na 4ª e na 8ª séries, e no final da educação secundária (no entanto, em alguns países, o TIMSS foi conduzido na 3ª e na 7ª séries). A avaliação foi realizada novamente em 1999, com estudantes da 8ª série, e em 2003, com estudantes da 4ª e da 8ª séries. Portanto, o TIMSS fornece um quadro do desempenho dos estudantes em séries básicas da educação primária e da etapa inicial da educação secundária, assim como uma perspectiva de oito anos sobre o desempenho da 4ª série (Quadro A7.2) e perspectivas de quatro e de oito anos sobre o desempenho da 8ª série. Ver informações sobre as diferenças entre as avaliações de 1995 e de 1999, assim como entre as de 1999 e de 2003, em *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades* (Mullis et al., 2004a) e *TIMSS 2003 International Science Report Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades* (Mullis, et al., 2004b).

Este indicador descreve o nível médio de realizações em matemática e ciência, a distribuição das realizações e as diferenças de gênero nas realizações para esses países, e apresenta informações sobre essas mesmas medidas relacionadas a diferenças entre 1995 e 2003 para os países que participaram nesses dois anos. O Quadro A7.1 fornece uma breve descrição de como matemática e ciências são definidas e avaliadas no TIMSS.

Nível médio de realizações em matemática e ciências

O Gráfico A7.2 fornece um resumo do desempenho de estudantes da 8ª série em matemática e em ciências; indica quais países tiveram desempenho igual, acima ou abaixo da média dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis; e compara escores médios entre pares de países. Uma vez que as médias apresentadas neste indicador incluem apenas os países da OCDE que participaram do TIMSS 2003, elas diferem das médias apresentadas nos relatórios internacionais do TIMSS 2003 baseados em dados de todos os países participantes – ou seja, incluindo aqueles que não são membros da OCDE.

Na escala de matemática, estudantes na Coreia do Sul obtiveram escores superiores aos de outros países da OCDE, com um desempenho médio de 589 pontos – 73 pontos acima da média dos países da OCDE (denominada neste documento média OCDE), que equivale a 516 pontos (dado não apresentado). Bélgica (comunidade flamenga), Holanda, Hungria e Japão também apresentaram escores significativamente acima da média OCDE, em termos estatísticos. Os outros oito países tiveram escores abaixo da média OCDE. A variação de escores médios entre os países foi desde 461 pontos (na Noruega) a 589 pontos (na Coreia do Sul).

Na escala de ciências, a variação de desempenho através dos países foi muito menor do que em matemática (entre 491 pontos, na Itália, e 558 pontos, na Coreia do Sul). Assim como em matemática da 8ª série, estudantes na Coreia do Sul tiveram desempenho superior ao dos outros países da OCDE. Holanda, Hungria e Japão tiveram escores médios significativamente acima da média OCDE – de 524 pontos (dado não apresentado) –, em termos estatísticos. Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Suécia tiveram escores semelhantes à média OCDE, ao passo que Bélgica (comunidade flamenga), Eslováquia, Itália, Noruega e Reino Unido (Escócia) tiveram escores abaixo da média OCDE.

Gráfico A7.2. Comparações múltiplas de desempenho médio na 8ª série na escala TIMSS/IEA (2003)

Matemática		Coréia do Sul	Japão	Bélgica (fl.)	Holanda ¹	Hungria	Eslováquia	Austrália	Estados Unidos ²	Suécia	RU (Escócia) ¹	Nova Zelândia	Itália	Noruega	Média de idade
Média		589	570	537	536	529	508	505	504	499	498	494	484	462	
	SE	(2,2)	(2,1)	(2,8)	(3,8)	(3,2)	(3,3)	(4,6)	(3,3)	(2,6)	(3,7)	(5,3)	(3,2)	(2,5)	
Coréia do Sul	589		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,6
Japão	570	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,4
Bélgica (fl.)	537	▼	▼		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,1
Holanda ¹	536	▼	▼	●		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,3
Hungria	529	▼	▼	●	●		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,5
Eslováquia	508	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	14,3
Austrália	505	▼	▼	▼	▼	▼	●		●	●	●	●	▲	▲	13,9
Estados Unidos ²	504	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	14,2
Suécia	499	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲	14,9
RU (Escócia) ¹	498	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲	▲	13,7
Nova Zelândia	494	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲	14,1
Itália	484	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	13,9
Noruega	462	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		13,8

Ciências		Coréia do Sul	Japão	Hungria	Holanda ¹	Estados Unidos ²	Austrália	Suécia	Nova Zelândia	Eslováquia	Bélgica (fl.)	RU (Escócia) ¹	Noruega	Itália	Média de idade
Média		558	552	543	536	527	527	524	520	517	516	512	494	491	
	SE	(1,6)	(1,7)	(2,8)	(3,1)	(3,1)	(3,8)	(2,7)	(5,0)	(3,2)	(2,5)	(3,4)	(2,2)	(3,1)	
Coréia do Sul	558		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,6
Japão	552	▼		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,4
Hungria	543	▼	▼		●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,5
Holanda ¹	536	▼	▼	●		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	14,3
Estados Unidos ²	527	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	▲	▲	▲	14,2
Austrália	527	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲	▲	▲	▲	13,9
Suécia	524	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	●	●	▲	▲	14,9
Nova Zelândia	520	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	●	▲	▲	14,1
Eslováquia	517	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	●	▲	▲	14,3
Bélgica (fl.)	516	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	▲	▲	14,1
RU (Escócia) ¹	512	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	13,7
Noruega	494	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		●	13,8
Itália	491	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		13,9

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

Nota: a Inglaterra não atendeu as diretrizes para taxas de participação na amostra, e não foi incluída nas comparações múltiplas ou nos cálculos da média OCDE para estas tabelas. Os países são apresentados por ordem decrescente de desempenho médio nas respectivas escalas. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

1. Taxas de participação na amostra identificadas apenas após a inclusão das escolas substitutas.

2. Diretrizes praticamente atendidas para taxas de participação na amostra.

Fonte: IEA/Trends in International Mathematics and Science Study 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Quadro A7.1. Como matemática e ciências são definidas no TIMSS?

As estruturas de avaliação do TIMSS, tanto para matemática como para ciências – que foram desenvolvidas de forma colaborativa, com base em tópicos importantes dos currículos dos países participantes –, são organizadas em duas dimensões: uma de conteúdo e uma cognitiva. A dimensão de conteúdo define a matéria específica coberta pela avaliação, enquanto os domínios cognitivos definem o conjunto de comportamentos que se espera do estudante ao aprender os conceitos. Os comportamentos específicos dos estudantes incluídos em cada domínio cognitivo são construídos sobre os resultados buscados por planejadores e profissionais da educação em todo o mundo.

Qual a definição de matemática para o TIMSS? Os cinco domínios de conteúdo da matemática são: números, álgebra (denominada padrões, equações e relações no nível da quarta série), medidas, geometria e dados. Os quatro domínios cognitivos são: conhecer fatos e procedimentos, utilizar conceitos, resolver problemas rotineiros e raciocinar.

Qual a definição de ciências para o TIMSS? A dimensão de conteúdo da área de ciências inclui ciências biológicas, química, física, geociências e ciência ambiental. No nível da quarta série, química e física são combinadas e denominadas ciências físicas, e geociências não é avaliada separadamente. Os domínios cognitivos incluem conhecimentos factuais, compreensão conceitual, raciocínio e análise. A estrutura da área de ciências também inclui pesquisa científica – uma dimensão mais abrangente, que inclui diferentes contextos relacionados aos conteúdos e cobre uma faixa de demandas cognitivas.

A maioria dos países teve desempenhos semelhantes em ambas as áreas: Coreia do Sul, Holanda, Hungria e Japão tiveram desempenho acima da média OCDE, ao passo que Eslováquia, Itália, Noruega e Reino Unido (Escócia) tiveram desempenho abaixo da média OCDE em ambas as escalas, na 8ª série. No entanto, cinco países tiveram desempenho relativamente mais forte em uma área do que na outra: Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Suécia, cujos estudantes tiveram desempenho relativamente melhor em ciências; e Bélgica (comunidade flamenga), cujos estudantes tiveram desempenho relativamente melhor em matemática. Mais uma vez, algumas das diferenças de desempenho podem estar relacionadas à idade dos estudantes, que variou entre 13,7 e 13,8 anos, no Reino Unido (Escócia) e na Noruega, e entre 14,3 e 14,6 anos, nos quatro países com desempenho acima da média em ambas as áreas (Gráfico A7.2).

Ao interpretar esses resultados, é importante notar que as amostras do TIMSS foram baseadas em séries escolares, e resultaram em diferenças na média de idade dos estudantes através dos países da OCDE. Além disso, visto que a amostra era da série em que há o maior número de estudantes de 13 anos de idade, o número de anos de escolarização formal variou através dos países, uma vez que a idade de ingresso na escola varia de um país para outro. Assim sendo, as diferentes idades dos estudantes e o número de anos de escolarização podem explicar algumas das diferenças de desempenho observadas. Embora essas análises ainda não tenham sido realizadas para o TIMSS 2003, uma análise do levantamento da IEA sobre letramento em leitura entre estudantes da 4ª série – PIRLS – revelou que a idade média dos estudantes explica 49% das diferenças no desempenho com relação ao letramento em leitura através dos países.

Diferenças entre 1995 e 2003

Conforme mostra o Gráfico A7.1, no início deste indicador, apenas pouco mais de 50% dos países participantes apresentaram diferenças no desempenho em matemática na 8ª série entre 1995 e 2003. Coreia do Sul e Estados Unidos demonstraram avanços estatisticamente significativos no desempenho médio dos estudantes entre 1995 e 2003, com um modesto aumento do escore médio de 8 e 12 pontos, respectivamente. Por outro lado,

Quadro A7.2. Visão geral das realizações de estudantes de 4ª série em matemática e ciências

Nove países pertencentes à OCDE e uma região participaram nas avaliações de 4ª série em 2003 – Austrália, Bélgica (comunidade flamenga), Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia e Reino Unido.

Escores médios em 2003

- Os escores de matemática na quarta série variaram de 451 pontos, na Noruega, a 565 pontos, no Japão. De forma similar ao padrão constatado para a 8ª série, a variação dos escores em ciências é um pouco menor do que a variação em matemática – de 466 pontos a 543 pontos, novamente na Noruega e no Japão.
- Para a 4ª série, a maioria dos países apresentou desempenho semelhante em relação a outros países, tal como ocorreu com a 8ª série, embora com algumas poucas exceções. Por exemplo, Estados Unidos, em matemática, e Bélgica (comunidade flamenga) e Itália, em ciências, apresentaram desempenhos na média para a 4ª série e abaixo da média para a 8ª série.

Diferenças de 1995 a 2003

- Entre 1995 e 2003, Nova Zelândia e Reino Unido (Inglaterra) melhoraram seus escores tanto em matemática como em ciências, assim como a Hungria, em relação a ciências. Entre os países que apresentaram queda no desempenho estavam Japão e Escócia, em ciências, e Holanda, em matemática. Os escores da Noruega diminuíram nas duas matérias entre os anos da avaliação.
- Com exceção de Japão e Noruega, os países cujos escores diferem de 1995 a 2003 apresentaram diferenças em escores para a 4ª série, e não para a 8ª série.

Diferenças de gênero em 2003

- A magnitude das diferenças de gênero na 4ª série é relativamente semelhante em matemática e em ciências, com três a quatro países apresentando diferenças em favor dos homens, que variam de cinco ou seis pontos a 11 pontos. No caso da matemática, a amplitude das diferenças é semelhante à amplitude na 8ª série, embora em ciências seja significativamente menor o número de países que apresentam as diferenças em favor dos meninos que se mostram quase universais na 8ª série.
- Nos Estados Unidos, na Holanda e no Reino Unido (Escócia), os homens apresentam escores significativamente mais altos em relação às mulheres, tanto em matemática como em ciências. Além disso, na Itália, os homens apresentaram escores estatisticamente mais altos em relação às mulheres na escala de matemática.

o desempenho dos estudantes piorou em cinco países – Bélgica (comunidade flamenga), Eslováquia, Japão, Noruega e Suécia. Na Bélgica e no Japão, a queda foi modesta (entre 11 e 13 pontos), enquanto na Eslováquia, na Noruega e na Suécia, a queda foi maior (entre 26 e 41 pontos). Nessa série, não há diferenças estatisticamente significativas no desempenho de estudantes em matemática na Austrália, na Holanda, na Hungria, na Nova Zelândia e no Reino Unido (Escócia).

Na escala de ciências, três países – Austrália, Coréia do Sul e Estados Unidos – registraram avanços estatisticamente significativos na 8ª série, com aumentos entre 13 e 15 pontos cada. Os escores médios caíram na Bélgica (comunidade flamenga), na Eslováquia, na Noruega e na Suécia – este último país registrando a maior queda, 28 pontos. Holanda, Hungria, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido (Escócia) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos escores médios em ciências na 8ª série entre 1995 e 2003.

Embora a pesquisa TIMSS tenha sido realizada em 1995, 1999 e 2003, foram utilizados apenas os dados de 1995 e 2003, uma vez que, caso os dados de 1999 tivessem sido utilizados, a cobertura desse indicador teria caído de dez países e duas regiões da OCDE para sete países e uma região. No entanto, a interpretação das diferenças não deve ignorar diversas limitações no caso dos países para os quais os dados dos dois momentos foram utilizados. Em primeiro lugar, a partir apenas de dados de dois momentos diferentes, não é possível avaliar em que medida as diferenças observadas indicam tendências. Na realidade, o exame dos resultados dos países com dados dos três momentos mostra que, para alguns deles, há uma flutuação considerável no desempenho médio observado; as mudanças entre 1995 e 1999 e as mudanças entre 1999 e 2003 não são consistentes com as mudanças entre 1995 e 2003 refletidas no indicador, sugerindo que, no mínimo para esses países, o indicador pode não registrar mudanças reais de desempenho. Em segundo lugar, embora a estratégia geral de medição usada pelo TIMSS seja consistente ao longo das avaliações, pequenos refinamentos continuam a ser feitos. Portanto, não seria prudente analisar em profundidade pequenas mudanças nos resultados. Além disso, erros de amostragem e de medição são inevitavelmente introduzidos quando as avaliações são associadas umas às outras por um número limitado de tarefas comuns ao longo do tempo. Para contornar este problema, o intervalo de confiança para comparações ao longo do tempo foi ampliado de maneira correspondente, e apenas as mudanças indicadas neste relatório como estatisticamente significativas devem ser consideradas.

Distribuição de realizações em matemática e ciências

Embora escores médios sejam úteis na obtenção de uma idéia geral de desempenho, muitas vezes mascaram variações, que podem ser grandes, dentro dos países, e que, em anos de escolarização posteriores, podem ser ainda maiores do que as diferenças através dos países. Neste indicador, a variação dentro dos países é medida basicamente a partir da variação interquartis, ou a diferença de escores médios entre estudantes no 75º percentil e no 25º percentil – ou seja, os 50% dos estudantes que se situam na faixa intermediária.

Na escala de matemática, oito dos 14 países da OCDE – Austrália, Coréia do Sul, Eslováquia, Estados Unidos, Hungria, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido (Escócia) – apresentaram diferenças de mais de 100 pontos entre estudantes no 25º percentil e no 75º percentil. Austrália e Eslováquia apresentaram as maiores diferenças – 111 pontos. O país que apresentou a menor diferença no desempenho dos estudantes entre o 75º e o 25º percentis foi a Bélgica (comunidade flamenga), onde a variação interquartil foi de 93 pontos (Tabela A7.1).

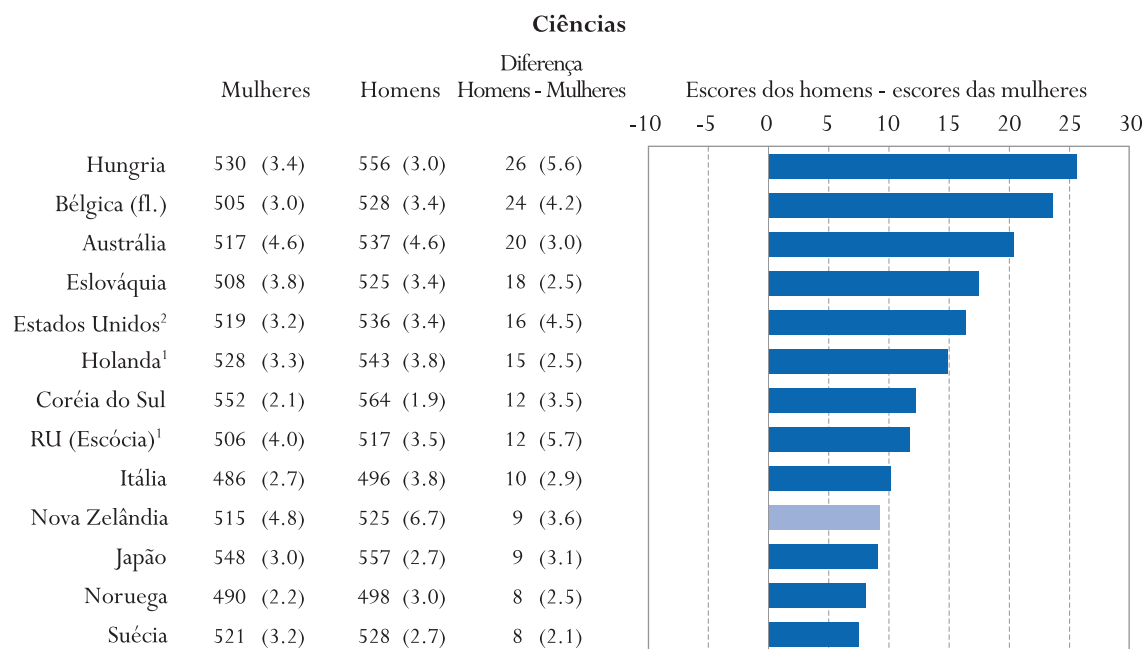
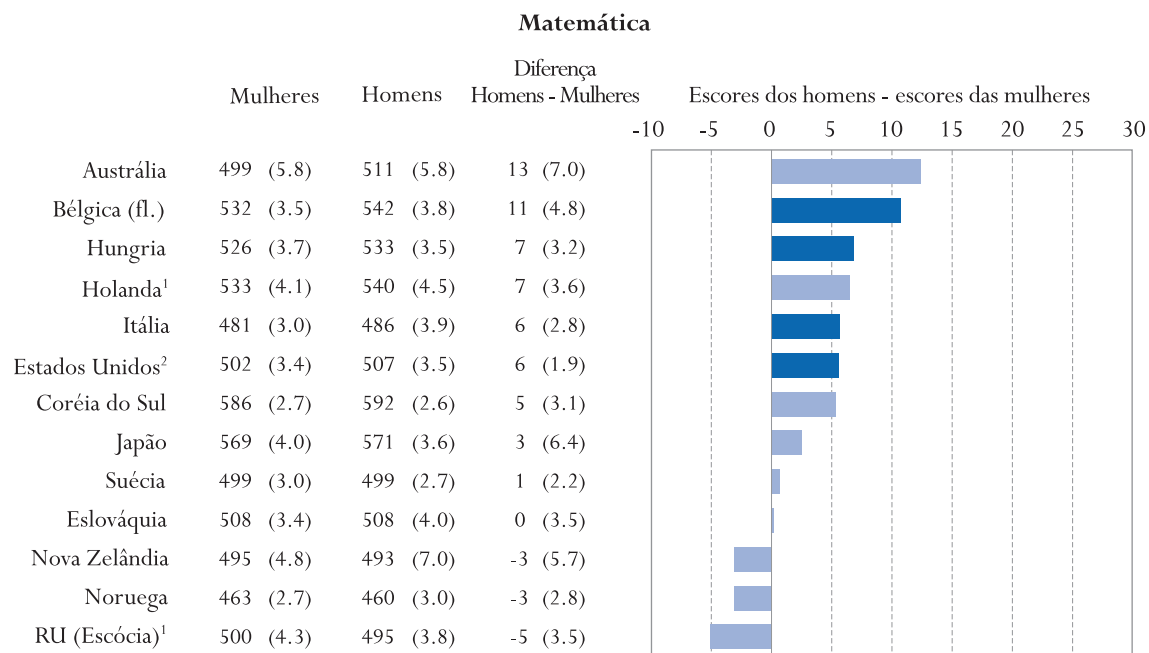
Na maioria dos países, a distribuição de desempenho dos estudantes dentro dos países na escala de ciências foi menor do que na escala de matemática. Cinco países – Austrália, Eslováquia, Estados Unidos, Hungria e Reino Unido (Escócia) – tiveram variações interquartis acima de 100 pontos, registrando-se nos Estados Unidos a maior diferença – 110 pontos. Mais uma vez, estudantes na Bélgica (comunidade flamenga) apresentaram a menor diferença entre esses dois grupos – equivalente a 84 pontos.

Esses resultados sugerem que grandes disparidades em realizações não são necessárias para que um país alcance alto desempenho de maneira geral. A Holanda, por exemplo, que apresentou uma das menores diferenças entre estudantes do 25º e do 75º percentis, tanto em matemática quanto em ciências, também teve desempenho acima da média OCDE nessas escalas.

Ao mesmo tempo, existem exemplos de países com alto desempenho e com diferenças internas relativamente grandes. A Hungria, por exemplo, que apresentou médias gerais significativamente acima da média OCDE em matemática, em termos estatísticos, também apresentou diferenças relativamente grandes entre os 50% dos estudantes situados na faixa intermediária em matemática. O mesmo ocorreu com relação à avaliação de ciências nos Estados Unidos, onde o desempenho acima da média foi acompanhado por diferenças relativamente grandes entre os estudantes.

Gráfico A7.3. Diferenças de gênero no desempenho na 8ª série na escala TIMSS/IEA (2003)

■ Escores dos homens sem diferença significativa em comparação aos escores das mulheres
 ■ Escores dos homens significativamente mais altos ou mais baixos em comparação aos escores das mulheres



1. Taxas de participação na amostra identificadas apenas após a inclusão das escolas substitutas.

2. Diretrizes praticamente atendidas para taxas de participação na amostra.

Fonte: IEA/Trends in International Mathematics and Science Study 2003. Ver notas no Anexo 3 deste volume (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

A Tabela A7.1 também apresenta informações relativas à distribuição de desempenho no ano de avaliação anterior. Aparentemente, com relação à 4ª série, houve maior variação interquartis através dos países e menores diferenças nessa medida entre os dois anos de avaliação.

Realizações em matemática e ciências, por gênero

Por fim, também é importante examinar se há ou não diferenças estatisticamente significativas no desempenho de subgrupos de estudantes, tais como homens e mulheres. O Gráfico A7.3 apresenta o escore médio para homens e mulheres nas escalas de matemática e ciências na 8ª série, e calcula a diferença entre seus escores.

Em comparação com os resultados referentes à 4ª série – em que a magnitude das diferenças de gênero foi praticamente similar entre matemática e ciências –, as diferenças de gênero na 8ª série são muito mais acentuadas em ciências. Com exceção da Nova Zelândia, em todos os outros países o desempenho dos homens na 8ª série supera os das mulheres – no caso da Hungria, em até 26 pontos. Em matemática, os homens têm desempenho superior ao das mulheres em quatro países: Bélgica (comunidade flamenga), Estados Unidos, Holanda e Itália.

Diferenças em realizações por gênero, entre 1995 e 2003

Em três países – Eslováquia, Noruega e Suécia –, os escores em matemática caíram, tanto para homens quanto para mulheres, em comparação com 1995 (Tabela A7.2). Entre 1995 e 2003, o desempenho em matemática de homens e mulheres melhorou apenas nos Estados Unidos. Coréia do Sul e Escócia registraram melhorias no desempenho das mulheres. Também na Bélgica (comunidade flamenga), as mulheres tiveram desempenho pior em 2003 do que em 1995.

Em três países – Coréia do Sul, Estados Unidos e Nova Zelândia – as mulheres apresentaram melhor desempenho em ciências na segunda avaliação – na Coréia do Sul, o aumento chegou a 22 pontos. Por outro lado, o desempenho das mulheres na Bélgica (comunidade flamenga), na Eslováquia, na Noruega e na Suécia caiu até 26 pontos. Entre os homens, houve aumentos na Austrália e nos Estados Unidos, e quedas na Eslováquia, no Japão, na Noruega e na Suécia. A maior queda em escores foi registrada em 2003 entre os homens na Suécia, onde, em relação a 1995, esse grupo teve 31 pontos a menos.

Definições e metodologias

Os escores de realizações baseiam-se em testes administradas como parte programa *Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e Ciências* (TIMSS), realizado a cargo da Associação Internacional para Avaliação de Realizações Educacionais (IEA). A população-alvo estudada para este indicador foi composta por estudantes nas duas séries da educação em que a maioria dos estudantes de 13 anos de idade está matriculada – convencionalmente denominada 8ª série –, uma vez que, na maioria dos países, equivale ao oitavo ano de escolaridade formal. O Reino Unido (Inglaterra) não alcançou o requisito mínimo de taxas de resposta para a avaliação TIMSS da 8ª série, e seus resultados não podem ser plenamente comparados aos de outros países. Portanto, dados sobre a Inglaterra foram incluídos neste indicador apenas para o nível da 4ª série.

Outras referências

TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis et al., 2004a).

TIMSS 2003 International Science Report Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis, et al., 2004b)

Tabela A7.1. Distribuição de realizações na 8ª série de acordo com o TIMSS (1995, 2003)

	5º percentil		25º percentil		Média		75º percentil		95º percentil		Variação interquartis	
	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003
Matemática												
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE												
Austrália	363	368	456	450	509	505	568	561	635	634	112	111
Bélgica (comunidade flamenga)	415	398	504	495	550	537	602	588	659	643	98	93
Coréia do Sul	428	439	530	537	581	589	639	647	708	715	109	110
Eslováquia	405	371	483	453	534	508	587	564	655	642	103	111
Estados Unidos	345	369	438	450	492	504	552	560	621	635	113	110
Holanda	396	417	482	488	529	536	581	587	644	644	99	99
Hungria	393	398	474	476	527	529	582	584	650	656	108	109
Japão	447	433	530	519	581	570	633	623	703	697	103	104
Noruega	--	340	--	414	--	461	--	511	--	573	--	97
Nova Zelândia	359	364	447	zz441	501	494	557	548	634	623	110	106
Reino Unido (Escócia)	--	368	--	449	--	498	--	550	--	615	--	101
Suécia	406	378	492	452	540	499	591	548	661	614	99	96
Ciências												
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE												
Austrália	354	397	458	478	514	527	576	580	654	644	119	102
Bélgica (comunidade flamenga)	392	394	491	477	533	516	585	562	642	613	94	84
Coréia do Sul	402	438	494	513	546	558	604	606	673	666	110	93
Eslováquia	396	390	480	467	532	517	586	569	661	637	105	102
Estados Unidos	340	387	454	474	513	527	580	584	655	653	126	110
Holanda	406	430	495	496	541	536	592	579	658	631	97	83
Hungria	405	415	487	492	537	543	588	595	659	666	101	103
Japão	424	429	505	507	554	552	607	601	673	663	101	95
Noruega	--	372	--	450	--	494	--	542	--	601	--	91
Nova Zelândia	358	393	453	471	511	520	571	570	654	637	118	99
Reino Unido (Escócia)	--	380	--	462	--	512	--	565	--	630	--	102
Suécia	415	397	499	476	553	524	608	575	685	640	109	99

Nota: não inclui Itália, que não participou da avaliação de 8ª série realizada em 1995. Não há dados disponíveis sobre distribuição para Noruega e Reino Unido (Escócia) referentes a 1995. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Fonte: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 1995 and 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Tabela A7.2. Diferenças em realizações da 8ª série de acordo com o TIMSS, por gênero (1995 a 2003)

▲ Desempenho em 2003 significativamente mais alto em comparação ao de 1995.
▼ Desempenho em 2003 significativamente mais baixo em comparação ao de 1995.

	Mulheres			Homens		
	1995	2003	Diferença 1995 a 2003	1995	2003	Diferença 1995 a 2003
Matemática						
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE						
Austrália	511 (4,1)	499 (5,8)	-13 (7,1)	507 (4,7)	511 (5,8)	4 (7,5)
Bélgica (comunidade flamenga)	553 (8,1)	532 (3,5)	-21 (8,9) ▼	547 (8,7)	542 (3,8)	-4 (9,5)
Coréia do Sul	571 (3,0)	586 (2,7)	15 (4,1) ▲	588 (2,7)	592 (2,6)	3 (3,8)
Eslováquia	532 (3,1)	508 (3,4)	-25 (4,7) ▼	536 (3,7)	508 (4,0)	-28 (5,3) ▼
Estados Unidos	490 (4,7)	502 (3,4)	12 (5,8) ▲	495 (5,2)	507 (3,5)	12 (6,3) ▲
Holanda	522 (6,6)	533 (4,1)	11 (7,8)	534 (6,6)	540 (4,5)	5 (7,9)
Hungria	527 (3,6)	526 (3,7)	-1 (5,2)	527 (3,6)	533 (3,5)	6 (5,1)
Japão	577 (1,9)	569 (4,0)	-8 (4,5) ▼	585 (2,2)	571 (3,6)	-14 (4,2) ▼
Noruega	498 (2,6)	463 (2,7)	-35 (3,8) ▼	499 (2,9)	460 (3,0)	-39 (4,1) ▼
Nova Zelândia	497 (5,3)	495 (4,8)	-1 (7,2)	505 (6,1)	493 (7,0)	-12 (9,3)
Reino Unido (Escócia)	486 (5,4)	500 (4,3)	14 (6,8) ▲	501 (7,0)	495 (3,8)	-5 (7,9)
Suécia	541 (4,6)	499 (3,0)	-43 (5,5) ▼	539 (4,7)	499 (2,7)	-39 (5,4) ▼
Ciência						
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE						
Austrália	508 (3,9)	517 (4,6)	10 (6,0)	520 (5,3)	537 (4,6)	18 (7,1) ▲
Bélgica (comunidade flamenga)	524 (8,7)	505 (3,0)	-19 (9,2) ▼	542 (9,0)	528 (3,4)	-14 (9,7)
Coréia do Sul	530 (2,5)	552 (2,1)	22 (3,2)	559 (2,8)	564 (1,9)	6 (3,4)
Eslováquia	520 (4,1)	508 (3,8)	-12 (5,7) ▼	545 (3,3)	525 (3,4)	-20 (4,7) ▼
Estados Unidos	505 (5,4)	519 (3,2)	14 (6,3) ▲	520 (6,1)	536 (3,4)	16 (6,9) ▲
Holanda	528 (5,7)	528 (3,3)	0 (6,5)	554 (7,4)	543 (3,8)	-11 (8,3)
Hungria	525 (3,7)	530 (3,4)	5 (4,8)	549 (3,5)	556 (3,0)	7 (4,7)
Japão	544 (1,9)	548 (3,0)	3 (3,5)	564 (2,2)	557 (2,7)	-7 (3,6) ▼
Noruega	506 (2,5)	490 (2,2)	-16 (3,4) ▼	523 (3,5)	498 (3,0)	-25 (4,8) ▼
Nova Zelândia	497 (5,6)	515 (4,8)	18 (7,5)	524 (6,1)	525 (6,7)	1 (9,0)
Reino Unido (Escócia)	487 (5,2)	506 (4,0)	19 (6,6) ▲	515 (6,7)	517 (3,5)	3 (7,5)
Suécia	546 (4,8)	521 (3,2)	-26 (6,0) ▼	559 (4,9)	528 (2,7)	-31 (5,5) ▼

Nota: não inclui Itália, que não participou da avaliação de 8ª série realizada em 1995. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Fonte: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 1995 and 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

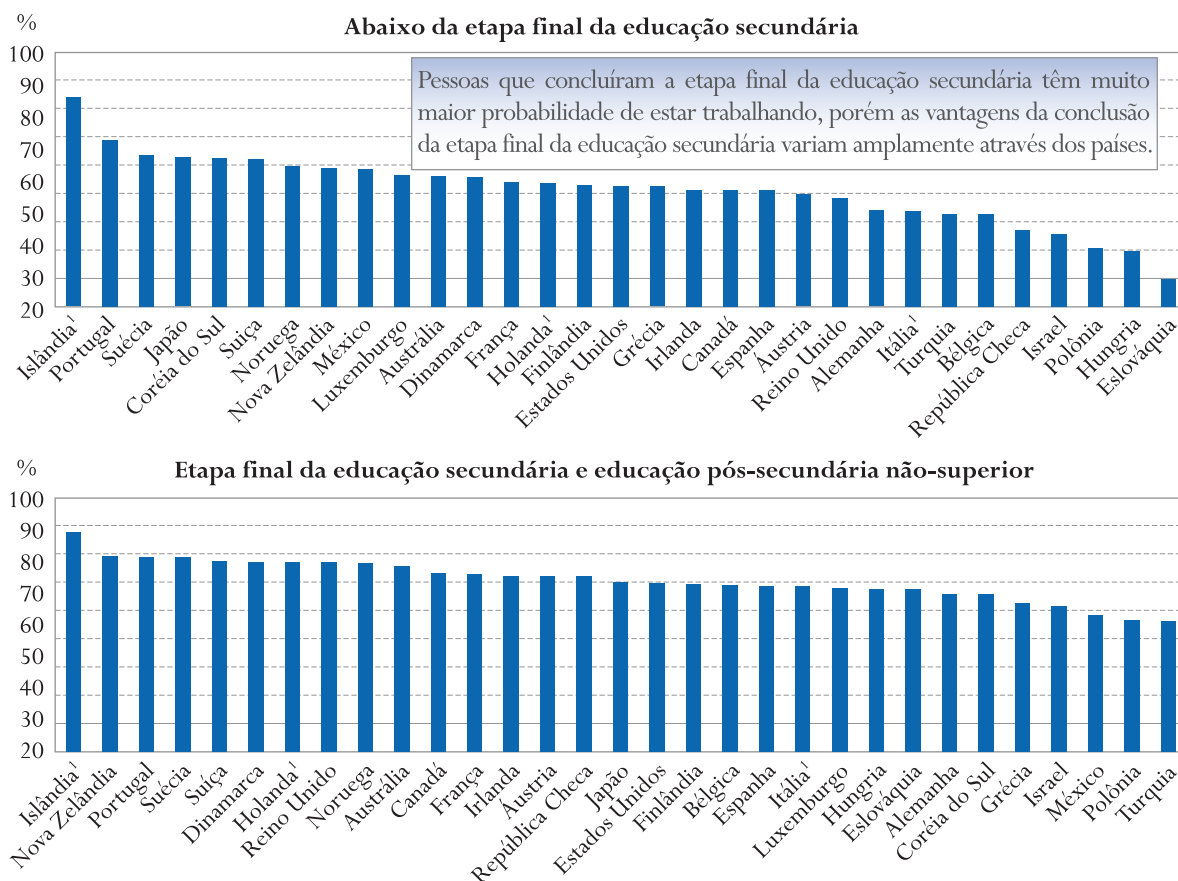
Participação na força de trabalho por nível de realização educacional

A adequação das habilidades dos trabalhadores e a capacidade da força de trabalho para suprir empregos equivalentes a tais habilidades são tópicos importantes para os formuladores de políticas. Este indicador examina a relação entre realizações educacionais e atividade da força de trabalho – em primeiro lugar, a partir da comparação entre taxas de emprego em geral; em seguida, a partir das taxas de desemprego por gênero e de mudanças nas taxas de desemprego ao longo do tempo. A taxa de emprego é definida como a razão entre emprego e população; a taxa de desemprego é definida, em termos econômicos tradicionais, como a razão entre desemprego e força de trabalho.

Resultados básicos

Gráfico A8.1. Taxas de emprego por realização educacional (2003)

O gráfico apresenta a porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que está empregada.



1. Ano de referência: 2002.

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

Fonte: OECD. Tabela A8.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Outros destaques deste indicador

- Na maioria dos países da OCDE, as taxas de emprego aumentam juntamente com as realizações educacionais. Com pouquíssimas exceções, a taxa de emprego para graduados na educação de nível superior é acentuadamente mais alta do que a taxa de emprego para graduados na etapa final da educação secundária. Para os homens, a diferença é particularmente grande entre graduados na etapa final da educação secundária e indivíduos sem essa qualificação.
- Diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres são maiores entre os grupos com menor nível de educação. Entre indivíduos sem qualificação na etapa final da educação secundária, a chance de estar empregado é 24 pontos mais alta para homens do que para mulheres, caindo para 11% para indivíduos mais qualificados.
- Um indivíduo com baixo nível de realização educacional tem 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. Em determinados países, as maiores diferenças de gênero em taxas de desemprego são observadas entre os adultos menos qualificados. Em alguns casos, porém, as mais altas taxas de desemprego envolvem mulheres pouco qualificadas, e em outros casos, a homens pouco qualificados.
- Em oito 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 quatro países.

Contexto de políticas

Para ampliar seu desenvolvimento econômico e manter sua competitividade, as economias e os mercados de trabalho dos países da OCDE têm-se tornado cada vez mais dependentes de uma oferta estável de trabalhadores com bom nível de educação. Uma vez que os níveis de habilidades tendem a crescer juntamente 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 são um dos fatores principais das diferenças nas taxas de emprego de maneira geral. Para homens entre 25 e 64 anos de idade, essa taxa varia de 75% ou menos – na Eslováquia, na Finlândia, na Hungria e na Polônia – a 86% ou mais – na Coreia do Sul, na Islândia, no Japão, no México, na Nova Zelândia e na Suíça (Tabela A8.1a). Por outro lado, taxas de emprego entre mulheres variam de 50% ou menos – na Espanha, na Grécia, na Itália, no México e na Turquia – a 77% ou mais – na Islândia, na Noruega e na Suécia –, o que reflete padrões culturais e sociais muito diferentes. Tempo prolongado no sistema educacional e desemprego são dois fatores que contribuem para essa disparidade.

De maneira geral, taxas de emprego para homens são mais altas entre indivíduos com qualificações educacionais também mais altas. Com exceção de México e Nova Zelândia, onde os padrões são muito diferentes, a taxa de emprego para graduados na educação superior é acentuadamente mais elevada – aproximadamente cinco pontos percentuais, em média, para países da OCDE – do que para graduados na etapa final da educação secundária. A diferença varia entre alguns poucos pontos percentuais e 11 pontos percentuais ou mais na Alemanha, na Eslováquia, na Finlândia e na Polônia (Gráfico A8.2), o que talvez resulte, principalmente, do fato de indivíduos menos habilitados deixarem o mercado de trabalho mais cedo. Indivíduos com altos níveis de realização educacional tendem a permanecer no mercado de trabalho por mais tempo.

A diferença nas taxas de emprego de homens entre 25 e 64 anos de idade é particularmente grande entre aqueles que concluíram a etapa final da educação secundária e os que não obtiveram essa qualificação. Os casos extremos são Eslováquia, Hungria e República Checa: nesses países, estão empregados entre um terço e 50% da população masculina que não concluiu a etapa final da educação secundária, e mais de 77% daqueles que obtiveram esse nível. Na Coreia do Sul, na Grécia, na Islândia, no México e em Portugal, a diferença nas taxas de emprego entre homens com e sem qualificação na etapa final da educação secundária fica abaixo de seis pontos percentuais (Gráfico A8.2 e Tabela A8.1a).

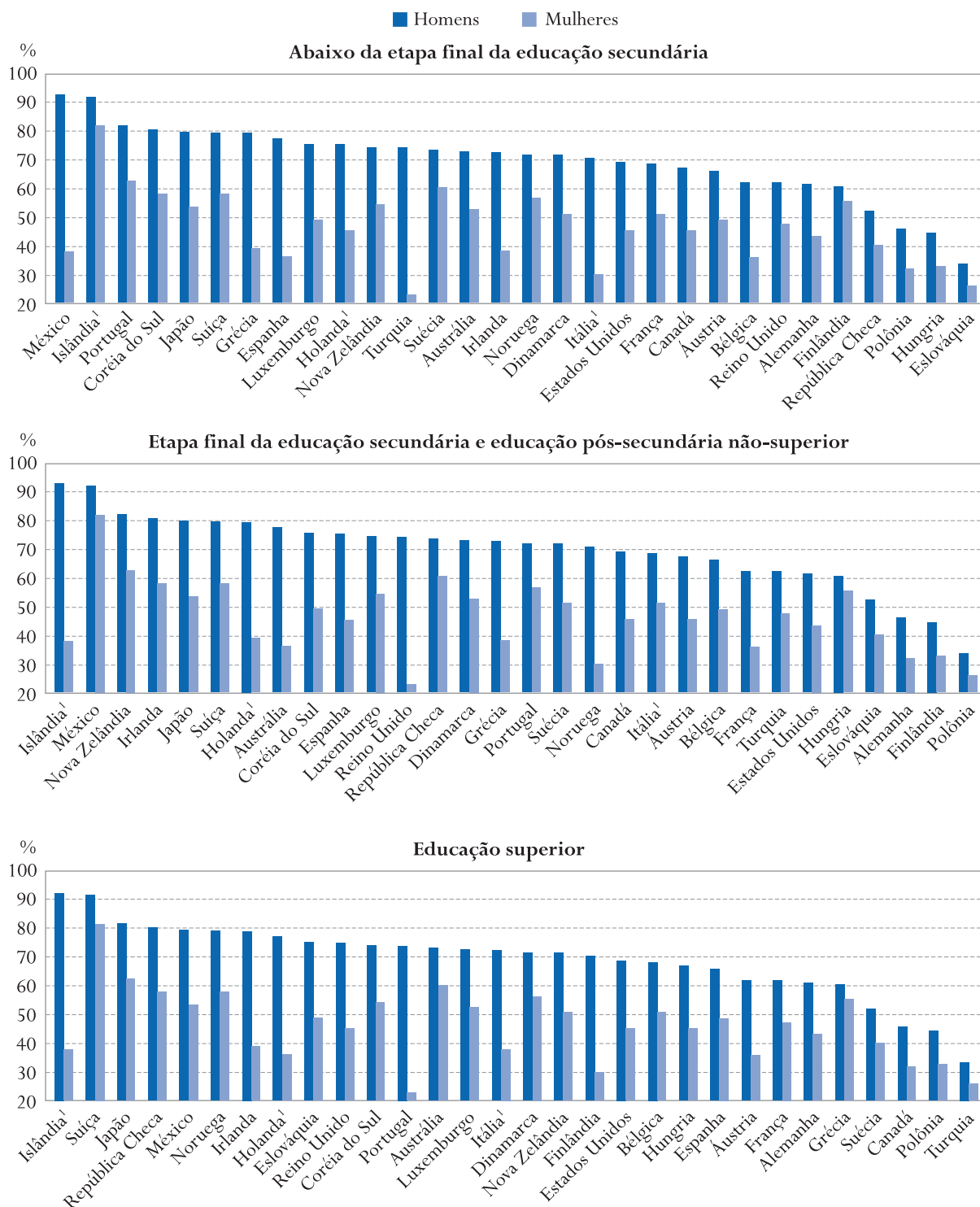
Taxas de emprego para mulheres entre 25 e 64 anos de idade apresentam diferenças mais acentuadas, não só entre mulheres sem qualificação da etapa final da educação secundária e aquelas que obtiveram esse nível de educação (15 pontos percentuais ou mais em 23 dos 30 países da OCDE), como também entre mulheres com qualificação na etapa final da educação secundária e aquelas com qualificação de nível superior tipo A ou de programas de pesquisa avançada (nove pontos percentuais ou mais em 24 países).

Taxas de emprego para mulheres com qualificação na etapa inicial da educação secundária são particularmente baixas – em média, 49% através dos países da OCDE, e aproximadamente 35% ou menos na Eslováquia, na Hungria, na Polônia e na Turquia. Com exceção de Coreia do Sul, Japão, México e Turquia, as taxas de emprego para mulheres com qualificação de nível superior tipo A são iguais ou superiores a 76%, porém, com exceção da Suécia, permanecem abaixo das taxas para homens em todos os demais países (Tabela A8.1a).

Embora a diferença de gênero nas taxas de emprego continue a existir entre indivíduos com os mais altos níveis de realização educacional, é muito maior entre indivíduos com baixas qualificações. Em média, através

Gráfico A8.2. Taxas de emprego, por realização educacional (2003)

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



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de emprego para homens que não concluíram a etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela A8.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

dos países da OCDE, a cada nível adicional alcançado, a diferença entre as taxas de emprego para homens e mulheres diminui significativamente, variando de 24 pontos percentuais, abaixo do nível da etapa final da educação secundária, a mais de 18 pontos percentuais, no nível da etapa final da educação secundária, e a 10 pontos percentuais no nível superior (Gráfico A8.2).

A diferença é distribuída de maneira desigual entre os países em todos os níveis de realização. Abaixo da etapa final da educação secundária, a diferença é de menos de oito pontos percentuais na Eslováquia e na Finlândia, porém fica em torno de 40 pontos percentuais ou mais na Espanha, na Grécia, na Itália, no México e na Turquia. No nível da etapa final da educação secundária, mais uma vez, a diferença é inferior a nove pontos percentuais nos países nórdicos e em Portugal, e permanece acima a 34 pontos percentuais na Coreia do Sul, na Grécia, no México e na Turquia. No nível superior, a diferença tende a ser significativamente menor, exceto para Coreia do Sul, Japão, México e Turquia.

Em grande parte, a diferença geral entre as taxas de emprego para homens com níveis diversos de realização educacional é explicada por grandes diferenças nas populações de mais idade. Os padrões refletem determinado número de causas subjacentes. Uma vez que as rendas tendem a crescer juntamente com os níveis de realização educacional, o incentivo à participação gerado pela remuneração monetária é maior para indivíduos com qualificações mais altas. Além disso, muitas vezes, esses indivíduos trabalham em tarefas tipicamente mais variadas e com maior mobilidade vertical, e acumulam funções de maior responsabilidade, o que aumenta sua motivação para continuar no força de trabalho. Inversamente, o trabalho físico pesado, geralmente associado a baixos níveis de educação, pode levar à necessidade de aposentadoria precoce. Além disso, em muitos países, a reestruturação industrial reduziu as oportunidades de emprego para trabalhadores sem habilidades, ou para trabalhadores com habilidades que se tornaram obsoletas devido a novas tecnologias. Em países com sistemas de aposentadorias bem-desenvolvidos e estabelecidos há mais tempo, indivíduos com baixo nível de educação entraram na força de trabalho mais cedo do que indivíduos com níveis mais altos, e, portanto, muitas vezes poderiam pedir aposentadoria anos mais cedo, mesmo na ausência de outros provimentos. Um número considerável desses indivíduos deixou o mercado de trabalho, ou por meio de esquemas de aposentadoria precoce, ou porque encontraram apenas oportunidades limitadas de emprego. As realizações educacionais de mulheres e sua participação no mercado de trabalho têm sido historicamente inferiores às dos homens. Apesar de consideráveis avanços nessas áreas durante as últimas décadas, as taxas atuais de desemprego continuam a mostrar o impacto desses fatores históricos (Tabelas A8.3a, A8.3b e A8.3c).

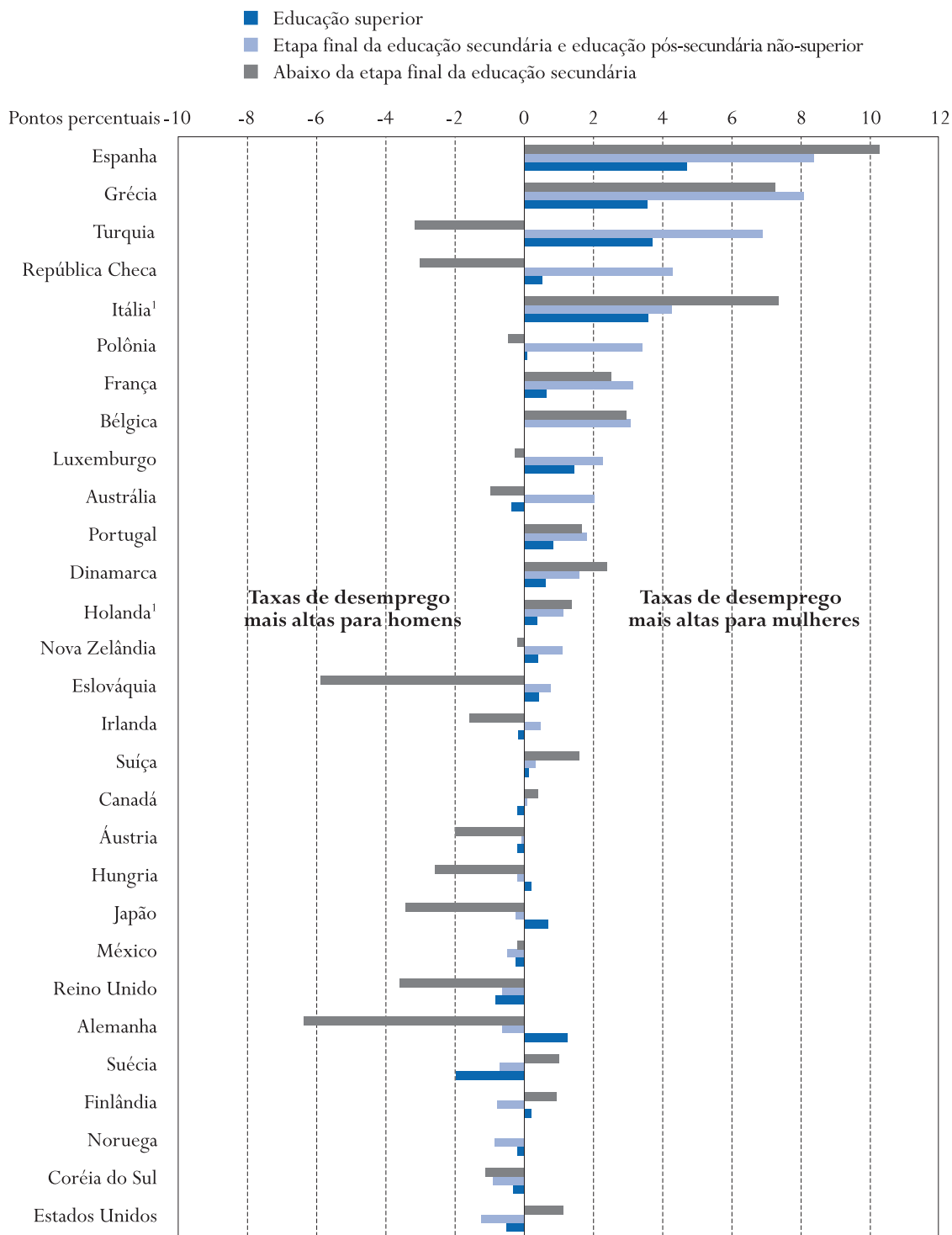
Taxas de desemprego caem com níveis mais altos de realização educacional

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 lugar de trabalho dos candidatos a empregos. 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.

Nos países da OCDE, em média, a probabilidade de ficar desempregado no caso de homens entre 25 e 64 anos de idade, participantes da força de trabalho e com qualificação inferior ao nível da etapa final da educação secundária, é duas vezes maior do que no caso daqueles que vivem nas mesmas condições, porém que concluíram a etapa final da educação secundária. Em 50% dos países, a taxa de desemprego para homens que concluíram a etapa final da educação secundária é, no mínimo, 50% mais alta do que a taxa de desemprego entre graduados na educação superior. Entre as mulheres, a associação entre taxas de desemprego e níveis de realização educacional é semelhante, embora a diferença entre realizações na etapa final da educação secundária e na educação superior seja ainda maior em muitos países.

Gráfico A8.3. Diferenças entre taxas de desemprego para mulheres e para homens, por nível de realização educacional (2003)

Pontos percentuais para população entre 25 e 64 anos de idade



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença nas taxas de desemprego entre mulheres e homens que concluíram a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Tabela A8.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Taxas mais altas de desemprego para mulheres em todos os níveis de realização educacional são observadas em 16 países da OCDE (Tabela A8.2a). Quando combinados todos os níveis de educação, diferenças nas taxas de desemprego entre homens e mulheres ficam abaixo de meio ponto percentual em sete países: Alemanha, Austrália, Áustria, Canadá, Islândia, Japão e México. Em 13 países, as taxas de desemprego para mulheres com nível de educação inferior à etapa final da educação secundária são mais altas do que as taxas para homens nas mesmas condições (Gráfico A8.3).

Mudanças no valor da educação com relação ao desemprego

As diferenças entre as taxas de desemprego para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade sem qualificação na etapa final da educação secundária e para indivíduos com esse nível de qualificação são uma medida das vantagens de prosseguir a educação até esse nível; dentro os países da OCDE, esse nível de educação é considerado o nível mínimo para possibilitar uma posição satisfatória no mercado de trabalho. No entanto, taxas diferentes podem indicar a exclusão ou a discriminação no acesso ao emprego, o que afeta indivíduos que não alcançaram o nível mínimo de realizações educacionais. Dependendo da estrutura de oferta de empregos, a diferença é amplamente variável entre os países, sendo geralmente desfavorável aos indivíduos menos qualificados. Além disso, as diferenças têm mudado ao longo do tempo, assim como as ofertas de emprego têm mudado dentro dos países.

Nos últimos anos, na Coreia do Sul, na Grécia e no México, a conclusão da etapa final da educação secundária não significou menor risco de desemprego (Tabela A8.4a). A oferta de trabalho – provavelmente no setor da agricultura (primário), que não exige qualificações secundárias – continua suficiente em relação à estrutura das realizações educacionais da população adulta. Um fenômeno semelhante, relativamente recente, pode ser observado na Noruega. Em todos os outros países, as vantagens da etapa final da educação secundária, comparadas às da etapa inicial da educação secundária, são observadas em uma taxa mais baixa de desemprego de, em média, quatro pontos percentuais.

Em alguns países – tais como Alemanha, Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Espanha, Grécia, Japão e México –, as vantagens relativas da etapa final da educação secundária com relação às perspectivas de emprego permaneceram e razoavelmente estáveis durante os últimos anos. Entretanto, desde 1991, não há evidências de melhoria nas perspectivas de emprego para indivíduos com qualificação na etapa final da educação secundária em comparação com indivíduos sem esse nível de educação. Esse é o caso de países como Áustria, Finlândia, Hungria, Polônia e Turquia, e, particularmente, Eslováquia e República Checa. É importante notar, no entanto, que um fator que complica a interpretação dessas constatações é o fato de, desde 1991, as taxas gerais de emprego e de desemprego nos países terem mudado. Em períodos de alto desemprego, a vantagem em empregos para indivíduos com qualificação na etapa final da educação secundária pode ser maior, independentemente do valor intrínseco das qualificações individuais. De maneira geral, no entanto, alcançar o limiar da etapa final da educação secundária representa uma diferença menor no mercado de trabalho do que realizações na educação de nível superior (Tabela A8.4a).

A associação entre baixas taxas de desemprego e altas realizações educacionais nem sempre se confirma. De maneira geral, as vantagens da educação de nível superior em relação à etapa final da educação secundária confirmam as tendências esperadas, porém existem nuances em alguns países. Em 2003, em quatro países da OCDE – Dinamarca, Luxemburgo, México e Nova Zelândia –, as taxas de desemprego para a população adulta com educação de nível superior foram mais altas do que para indivíduos com qualificação na etapa final da educação secundária. Trata-se de um fenômeno recente.

Na média, quando analisados todos os países da OCDE desde 1995, as vantagens da educação superior, expressas em termos das taxas de desemprego, diminuíram ligeiramente, porém permaneceram estáveis durante os últimos quatro anos. Em 2003, as taxas de desemprego para indivíduos com educação de nível superior foram, em média, 2,2 pontos percentuais mais baixas do que para indivíduos com qualificação na etapa final da educação

secundária, em comparação com uma diferença de 2,8 pontos percentuais, em 1995. Essas tendências foram mais evidentes na Dinamarca, em Portugal e na Suécia. O contrário também é evidente, com grande vantagem no mercado de trabalho para os graduados na educação de nível superior, conforme se observa, por exemplo, na Eslováquia e na Polônia (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 Trabalho Estatístico).

A saber: P: População

E: Emprego

D: Desemprego

F: Força de Trabalho = E+D

I: População fora da Força de Trabalho = P-F ou P-E-D

Conseqüentemente: $P = E+D+I = F+I$

Em algumas situações específicas, é possível encontrar referências a “Não em emprego” ou “Não empregado” – ou seja, P-E ou F-I

As taxas a seguir são apresentadas e comentadas com freqüência:

Taxa de participação na força de trabalho, ou taxa de participação: F/P

Taxa de inatividade: I/P

Taxa de emprego ou razão entre emprego e população: E/P

Taxa de desemprego: $D/(E+D)$

A taxa de participação na força de trabalho é definida a partir da razão entre a força de trabalho e a idade da população economicamente ativa, expressa em porcentagem. A taxa de participação na força de trabalho é uma medida do número de pessoas economicamente ativas em uma economia. Essa taxa fornece uma indicação do tamanho relativo da oferta de trabalho disponível para a produção de bens e serviços. A divisão da força de trabalho por gênero e por grupo etário fornece um perfil da distribuição da população economicamente ativa dentro de um país. A taxa de participação na força de trabalho é frequentemente utilizada para mostrar as conseqüências da participação na atividade econômica (estar empregado ou ativamente à procura de emprego no momento, e estar disponível para trabalhar a qualquer momento), de acordo com características individuais. Esta é a oferta potencial de força de trabalho imediatamente disponível, ainda que nem todos os indivíduos incluídos estejam empregados no momento. Outro indicador possível (a taxa de emprego) tem sido usado com freqüência crescente. Este indicador tem como foco os indivíduos empregados no momento, como uma medida pura da atividade efetiva, sem levar em conta o desemprego. Quando se lida com comparações internacionais do efeito diferenciado das realizações educacionais, os resultados são bastante semelhantes.

A taxa de inatividade é a proporção de pessoas que não estão na força de trabalho. Quando somadas, a taxa de inatividade e a taxa de participação na força de trabalho totalizam 100%.

As taxas de emprego representam pessoas empregadas como porcentagem da população economicamente ativa. A razão entre emprego e população é definida como a proporção da população economicamente ativa em uma determinada economia que está empregada. Taxas de desemprego representam pessoas desempregadas

como uma porcentagem da força de trabalho civil. A taxa de desemprego padrão da OCDE fornece o número de pessoas desempregadas como porcentagem da força de trabalho civil.

Indivíduos desempregados são definidos como indivíduos que não têm trabalho, que estão ativamente à procura de trabalho, e que estão atualmente disponíveis para começar a trabalhar. Indivíduos empregados são aqueles que, durante a semana de referência da pesquisa: *i*) trabalhavam por salário (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 lesão, doença, férias, greve, licença educacional ou de treinamento, licença maternidade ou parental, etc.), e têm uma ligação formal com seu trabalho.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>:

Taxas de emprego e realizações educacionais

Tabela A8.1b: População adulta total

Taxas de desemprego e realizações educacionais

Tabela A8.2b: População adulta total

Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional, por gênero

Tabela A8.3b: Homens

Tabela A8.3c: Mulheres

Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional, por gênero

Tabela A8.4b: Homens

Tabela A8.4c: Mulheres

Tabela A8.1a. Taxas de emprego e realizações educacionais, por gênero (2003)

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

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Educação pré-primária e primária (1)	Séries iniciais da educação secundária (2)	Séries finais da educação secundária			Educação pós- secundária não-superior (6)	Educação superior		Todos os níveis de educação (9)
				ISCED 3C Curto (3)	ISCED 3C Longo/3B (4)	ISCED 3A (5)		Tipo B (7)	Tipo A e programas de pesquisa avançada (8)	
Alemanha	Homens	53	63	a	75	59	82	83	88	76
Alemanha	Mulheres	34	45	a	64	49	74	77	79	62
Austrália	Homens	x(2)	73	a	87	86	x(5)	87	90	83
Austrália	Mulheres	x(2)	53	a	66	66	x(5)	74	81	64
Áustria	Homens	x(2)	66	a	82	76	87	83	90	80
Áustria	Mulheres	x(2)	49	a	66	67	82	79	86	65
Bélgica	Homens	48	72	a	82	82	85	87	88	76
Bélgica	Mulheres	26	45	a	59	65	69	79	82	58
Canadá	Homens	56	72	a	x(5)	82	83	87	85	81
Canadá	Mulheres	33	52	a	x(5)	69	71	79	78	70
Coréia do Sul	Homens	77	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
Coréia do Sul	Mulheres	57	59	a	x(5)	52	a	58	55	55
Dinamarca	Homens	53	73	[73]	85	75	49	86	88	83
Dinamarca	Mulheres	34	52	85	76	60	60	83	83	73
Eslováquia	Homens	c	35	x(4)	72	84	x(5)	88	91	74
Eslováquia	Mulheres	c	27	x(4)	60	69	x(5)	79	84	61
Espanha	Homens	69	85	84	88	84	88	89	86	81
Espanha	Mulheres	28	46	54	59	60	55	70	78	50
Estados Unidos	Homens	66	70	x(5)	x(5)	79	x(5)	83	88	81
Estados Unidos	Mulheres	40	48	x(5)	x(5)	68	x(5)	77	78	69
Finlândia	Homens	x(2)	60	a	a	75	c	83	90	75
Finlândia	Mulheres	x(2)	55	a	a	71	c	82	85	72
França	Homens	56	77	a	82	82	c	90	84	78
França	Mulheres	40	60	a	68	73	[76]	81	76	65
Grécia	Homens	77	87	85	87	83	85	83	87	82
Grécia	Mulheres	38	42	50	54	47	64	75	78	49
Holanda ¹	Homens	63	82	x(4)	86	91	82	91	91	84
Holanda ¹	Mulheres	35	50	x(4)	71	74	76	80	82	64
Hungria	Homens	18	47	a	77	79	82	c	87	72
Hungria	Mulheres	8	35	a	60	66	72	[93]	79	57
Irlanda	Homens	61	84	c	a	89	91	91	91	83
Irlanda	Mulheres	30	47	c	a	61	68	79	83	59
Islândia ¹	Homens	92	92	93	a	91	95	95	98	93
Islândia ¹	Mulheres	81	82	85	a	84	85	92	94	86
Itália ¹	Homens	52	79	80	85	82	85	x(8)	88	77
Itália ¹	Mulheres	18	39	56	62	61	73	x(8)	77	46
Japão	Homens	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
Japão	Mulheres	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Luxemburgo	Homens	76	73	82	83	85	90	87	90	83
Luxemburgo	Mulheres	52	43	48	55	64	72	73	77	55
México	Homens	91	94	a	93	a	a	95	91	92
México	Mulheres	35	44	a	55	a	a	61	71	43
Noruega	Homens	c	73	a	83	82	86	91	91	84
Noruega	Mulheres	c	57	a	75	77	84	88	86	77
Nova Zelândia	Homens	x(2)	74	a	90	88	89	87	88	86
Nova Zelândia	Mulheres	x(2)	54	a	74	71	74	74	80	70
Polônia	Homens	x(2)	46	65	a	73	73	x(8)	85	67
Polônia	Mulheres	x(2)	32	47	a	59	65	x(8)	81	54
Portugal	Homens	81	87	x(5)	x(5)	84	x(5)	82	91	83
Portugal	Mulheres	60	75	x(5)	x(5)	79	x(5)	77	89	67
Reino Unido	Homens	73	62	83	83	88	a	89	91	83
Reino Unido	Mulheres	c	47	70	75	79	a	85	86	72
República Checa	Homens	c	54	68	83	87	87	87	92	83
República Checa	Mulheres	c	41	49	62	70	73	74	79	63
Suécia	Homens	66	79	a	x(5)	83	x(5)	84	87	82
Suécia	Mulheres	50	67	a	x(5)	79	x(5)	82	88	78
Suíça	Homens	72	82	88	90	81	89	95	92	89
Suíça	Mulheres	52	60	70	74	72	83	85	82	72
Turquia	Homens	74	77	a	82	80	a	x(8)	81	76
Turquia	Mulheres	23	19	a	31	24	a	x(8)	63	26
<i>Média dos países</i>	<i>Homens</i>	<i>66</i>	<i>73</i>	<i>80</i>	<i>84</i>	<i>82</i>	<i>84</i>	<i>88</i>	<i>89</i>	<i>81</i>
<i>Média dos países</i>	<i>Mulheres</i>	<i>39</i>	<i>49</i>	<i>62</i>	<i>63</i>	<i>65</i>	<i>73</i>	<i>78</i>	<i>79</i>	<i>62</i>
Israel	Homens	24	63	x(5)	x(5)	72	x(7)	81	84	74
Israel	Mulheres	9	27	x(5)	x(5)	60	x(7)	69	80	61

Nota: números entre colchetes, como [76], não são estatisticamente significativos, devido à pequena dimensão da amostra.

1. Ano de referência: 2002.

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/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Tabela A8.2a. Taxas de desemprego e realizações educacionais, por gênero (2003)

Número de indivíduos desempregados, com idade entre 25 e 64 anos, como porcentagem da população na faixa etária de 25 a 64 anos, por nível de educação alcançado e por gênero

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Educação pré-primária e primária	Séries iniciais da educação secundária	Séries finais da educação secundária			Educação pós-secundária não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação
				ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e avançada	
				(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	
Alemanha	Homens	26,2	20,2	a	10,9	8,5	7,8	5,1	4,5	10,0
	Mulheres	21,9	13,9	a	10,5	10,3	5,6	6,8	5,4	9,7
Austrália	Homens	x(2)	7,5	a	2,5	4,7	x(5)	3,9	2,9	4,6
	Mulheres	x(2)	6,5	a	7,7	5,2	x(5)	3,9	2,2	4,9
Áustria	Homens	x(2)	9,0	a	3,5	3,7	2,5	2,3	1,9	3,9
	Mulheres	x(2)	7,0	a	3,4	4,4	2,5	c	2,2	3,9
Bélgica	Homens	13,4	7,5	a	7,4	4,7	6,9	3,4	3,6	6,2
	Mulheres	14,9	11,2	a	10,5	7,8	6,9	3,2	4,2	7,5
Canadá	Homens	12,7	10,0	a	x(5)	6,6	6,3	5,1	5,5	6,6
	Mulheres	13,7	10,2	a	x(5)	6,5	6,9	5,1	5,2	6,3
Coréia do Sul	Homens	2,5	2,8	a	x(5)	3,5	a	4,4	2,7	3,2
	Mulheres	1,2	1,9	a	x(5)	2,6	a	3,2	2,6	2,3
Dinamarca	Homens	c	5,6	c	3,5	c	c	[5,2]	4,1	4,3
	Mulheres	c	8,6	c	5,5	c	c	[5,9]	4,8	5,6
Eslováquia	Homens	[87,5]	46,7	x(4)	17,1	7,8	x(5)	c	3,5	14,5
	Mulheres	c	41,2	x(4)	17,9	11,3	x(5)	c	3,7	15,5
Espanha	Homens	8,2	7,3	c	6,3	5,7	c	5,1	5,6	6,8
	Mulheres	17,5	18,1	c	17,1	12,5	c	13,0	9,2	14,3
Estados Unidos	Homens	10,1	9,1	x(5)	x(5)	6,7	x(5)	5,2	3,2	5,8
	Mulheres	10,3	10,7	x(5)	x(5)	5,4	x(5)	3,9	2,8	4,8
Finlândia	Homens	11,2	10,1	a	a	9,6	c	5,4	3,3	8,0
	Mulheres	10,9	12,4	a	a	8,8	c	4,8	3,8	7,5
França	Homens	12,3	10,2	a	5,8	7,2	c	4,3	6,7	7,5
	Mulheres	14,1	13,1	a	10,2	7,7	c	5,0	7,5	9,8
Grécia	Homens	3,8	4,4	5,7	6,7	4,9	8,8	4,7	3,7	4,6
	Mulheres	9,3	18,4	[25,3]	19,9	13,0	14,1	7,5	7,6	11,2
Holanda ¹	Homens	4,2	2,8	x(4)	1,6	1,7	2,0	1,2	2,1	2,2
	Mulheres	5,5	4,3	x(4)	2,7	2,8	3,5	2,1	2,4	3,1
Hungria	Homens	[30,3]	11,1	a	6,0	3,0	c	c	1,3	5,3
	Mulheres	c	8,9	a	6,5	3,6	c	c	1,5	4,8
Irlanda	Homens	8,4	5,5	c	a	[2,7]	[2,6]	[3,1]	[2,4]	4,2
	Mulheres	[5,2]	[5,1]	c	a	[3,1]	[3,3]	[2,7]	[2,3]	3,4
Islândia ¹	Homens	a	3,2	1,9	a	2,9	1,9	2,9	1,2	2,4
	Mulheres	a	3,2	3,7	a	2,9	1,8	1,1	1,8	2,6
Itália ¹	Homens	8,3	6,1	4,3	3,4	4,7	7,2	x(8)	3,6	5,5
	Mulheres	15,0	13,6	14,3	8,0	8,3	12,6	x(8)	7,2	10,5
Japão	Homens	x(2)	8,0	a	x(5)	5,5	a	4,8	3,1	5,1
	Mulheres	x(2)	4,6	a	x(5)	5,3	a	4,5	3,3	4,7
Luxemburgo	Homens	[3,6]	c	c	c	c	c	c	c	2,5
	Mulheres	c	c	c	[5,0]	c	c	[6,4]	c	3,9
México	Homens	1,5	1,9	a	2,2	a	a	2,0	2,8	1,9
	Mulheres	1,2	2,0	a	1,7	a	a	2,1	2,5	1,7
Noruega	Homens	c	c	a	4,1	c	c	c	2,6	3,6
	Mulheres	c	c	a	3,2	c	c	c	2,3	2,9
Nova Zelândia	Homens	x(2)	5,0	a	2,3	2,6	2,6	3,2	3,5	3,2
	Mulheres	x(2)	4,8	a	4,2	2,7	4,4	4,3	3,1	3,8
Polónia	Homens	x(2)	26,1	19,0	a	12,3	13,5	x(8)	6,6	16,1
	Mulheres	x(2)	25,6	25,4	a	16,6	14,1	x(8)	6,7	17,7
Portugal	Homens	4,9	5,3	a	a	[4,2]	a	c	c	4,9
	Mulheres	6,6	6,9	a	a	6,0	a	c	[5,5]	6,3
Reino Unido	Homens	9,4	8,5	5,2	4,4	3,0	a	2,7	2,7	4,2
	Mulheres	21,5	4,8	4,0	3,5	2,7	a	1,7	2,0	3,2
República Checa	Homens	c	21,7	9,9	4,9	2,8	c	c	1,7	4,9
	Mulheres	c	18,6	11,8	11,8	5,8	3,2	c	2,3	8,9
Suécia	Homens	5,7	5,7	a	a	5,5	a	5,2	4,7	5,3
	Mulheres	7,7	6,2	a	a	4,8	a	3,3	2,6	4,3
Suíça	Homens	[5,1]	5,3	3,8	2,8	[5,3]	[2,3]	[1,5]	3,7	3,2
	Mulheres	[7,2]	6,7	4,3	2,9	4,7	[1,5]	[2,2]	3,4	3,8
Turquia	Homens	9,7	8,6	a	6,1	7,2	a	x(8)	5,8	8,5
	Mulheres	5,8	13,1	a	12,0	14,6	a	x(8)	9,4	7,9
Média dos países	Homens	13,3	9,8	7,1	5,3	5,3	5,4	3,8	3,5	5,6
	Mulheres	10,5	10,8	12,7	8,2	6,9	6,2	4,4	4,1	6,6
Israel	Homens	[20,3]	14,2	x(5)	x(5)	9,1	x(7)	7,3	5,5	8,6
	Mulheres	c	17,5	x(5)	x(5)	11,8	x(7)	8,3	5,8	9,4

PAÍS PARCEIRO

1. Ano de referência: 2002.

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/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Tabela A8.3a. Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2003)

Número de indivíduos desempregados, com idade entre 25 e 64 anos, como porcentagem da população na faixa etária de 25 a 64 anos, por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	51	49	48	49	51	52	51	50
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	74	71	69	70	70	71	70	70
		Educação superior	86	84	83	83	83	83	84	83
Austrália	Abaixo da etapa final da educação secundária	54	60	59	59	61	60	60	61	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	71	75	76	76	77	78	78	79
		Educação superior	81	83	84	82	83	83	83	83
Áustria	Abaixo da etapa final da educação secundária	52	56	53	53	54	54	55	55	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	73	77	75	76	75	75	75	75
		Educação superior	88	88	86	87	87	86	86	85
Bélgica	Abaixo da etapa final da educação secundária	49	47	47	49	51	49	49	49	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	75	72	72	75	75	74	74	73
		Educação superior	85	84	84	85	85	84	84	84
Canadá	Abaixo da etapa final da educação secundária	55	53	54	55	55	55	55	57	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	75	74	74	75	76	76	76	76
		Educação superior	82	81	82	82	83	82	82	82
Coréia do Sul	Abaixo da etapa final da educação secundária	70	71	66	67	68	68	68	67	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	70	71	66	66	69	69	70	70
		Educação superior	80	80	76	75	75	76	76	76
Dinamarca	Abaixo da etapa final da educação secundária	62	61	61	62	62	62	61	61	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	81	76	79	81	81	81	81	80
		Educação superior	89	89	87	88	88	87	87	85
Eslováquia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	39	37	33	31	30	28	29	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	75	75	72	71	70	70	71
		Educação superior	m	88	89	87	86	87	87	87
Espanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	49	46	49	51	54	55	56	57	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	72	65	67	70	72	72	72	72
		Educação superior	79	75	76	78	80	81	81	82
Estados Unidos	Abaixo da etapa final da educação secundária	52	54	58	58	58	58	57	58	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	74	75	76	76	77	76	74	73
		Educação superior	85	86	85	85	85	84	83	82
Finlândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	64	54	56	59	57	58	58	58	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	78	70	103	74	75	75	74	73
		Educação superior	88	81	83	85	84	85	85	85
França	Abaixo da etapa final da educação secundária	58	57	56	56	57	58	58	59	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	78	76	75	75	76	77	77	76
		Educação superior	85	82	82	82	83	84	83	82
Grécia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	56	56	55	56	55	56	58	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	62	65	65	65	65	66	67
		Educação superior	m	79	80	81	81	80	81	82
Holanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	50	52	55	57	58	59	59	m	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	73	74	77	113	79	80	80	m
		Educação superior	85	83	85	87	86	86	87	m
Hungria	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	36	36	36	37	37	37	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	71	72	72	72	71	
		Educação superior	m	m	81	82	101	101	82	82
Irlanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	46	49	53	54	56	57	57	57	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	63	67	72	75	77	77	77	76
		Educação superior	81	83	85	87	88	87	87	86

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Tabela A8.3a. (continuação) Tendências nas taxas de emprego por nível de realização educacional (1991-2003)
 Número de indivíduos empregados, com idade entre 25 e 64 anos, como porcentagem da população na faixa etária de 25 a 64 anos, por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Islândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	85	86	87	87	86	m	
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	89	91	89	89	89	m	
		Educação superior	m	m	100	95	95	95	95	m	
		Itália	Abaixo da etapa final da educação secundária	54	49	47	48	48	49	50	m
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	74	70	70	70	71	72	72	m	
		Educação superior	87	81	81	81	81	82	82	m	
		Japão	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	69	68	67	68	67	67
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	76	74	74	74	74	74	
		Educação superior	m	m	79	79	79	80	79	79	
		Luxemburgo	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	55	58	58	59	61
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	73	73	74	74	72	
		Educação superior	m	m	m	85	84	86	85	83	
		México	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	60	64	64	63	63	64	63
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	63	64	62	66	64	63	63	
		Educação superior	m	82	84	83	83	81	82	82	
		Noruega	Abaixo da etapa final da educação secundária	62	61	67	65	63	61	61	62
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	80	80	84	83	83	83	81	80	
		Educação superior	90	89	90	90	90	90	89	89	
		Nova Zelândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	57	58	59	60	61	62	64	63
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	73	80	79	80	80	81	81	82	
		Educação superior	80	82	80	81	81	82	82	81	
		Polónia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	50	49	47	43	41	39	38
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	70	71	70	67	65	62	62	
		Educação superior	m	85	87	87	85	84	83	83	
		Portugal	Abaixo da etapa final da educação secundária	62	67	72	72	73	73	73	72
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	84	77	80	82	83	83	82	82	
		Educação superior	92	89	89	90	91	91	88	87	
	Reino Unido	Abaixo da etapa final da educação secundária	61	55	53	53	54	54	53	54	
	Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	78	77	79	79	79	79	79	80		
	Educação superior	86	86	87	88	88	88	88	88		
	República Checa	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	56	50	47	47	47	45	44	
	Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	82	78	76	76	76	76	75		
	Educação superior	m	92	89	87	87	88	87	86		
	Suécia	Abaixo da etapa final da educação secundária	83	78	66	66	68	69	68	68	
	Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	91	84	79	80	82	82	82	81		
	Educação superior	94	89	85	86	87	87	86	86		
	Suíça	Abaixo da etapa final da educação secundária	78	67	69	69	66	69	68	66	
	Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	80	80	81	81	82	81	81	80		
	Educação superior	92	90	90	91	91	91	91	90		
	Turquia	Abaixo da etapa final da educação secundária	60	64	57	56	53	52	50	49	
	Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	67	63	66	64	64	62	62	61		
	Educação superior	87	74	81	79	78	78	76	75		
	<i>Média dos países</i>	<i>Abaixo da etapa final da educação secundária</i>	<i>59</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>57</i>	<i>56</i>	
		<i>Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior</i>	<i>76</i>	<i>73</i>	<i>75</i>	<i>76</i>	<i>75</i>	<i>75</i>	<i>75</i>	<i>74</i>	
		<i>Educação superior</i>	<i>86</i>	<i>84</i>	<i>85</i>	<i>85</i>	<i>85</i>	<i>84</i>	<i>83</i>		
PAÍS PARCEIRO	Israel	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	m	43	43	
		Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	m	m	m	67	66	
		Educação superior	m	m	m	m	m	m	79	79	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
 Ver no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Tabela A8.4a. Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991–2003)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Alemanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	7,4	13,3	15,4	15,9	13,9	13,5	15,3	18,0
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4,7	7,9	10,3	8,8	8,1	8,2	9,0	10,2
	Educação superior	3,2	4,9	5,5	5,0	4,2	4,2	4,5	5,2
Austrália	Abaixo da etapa final da educação secundária	9,2	8,7	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6,8	6,2	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3
	Educação superior	3,9	4,0	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0
Áustria	Abaixo da etapa final da educação secundária	4,8	5,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	3,1	2,9	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4
	Educação superior	1,5	2,0	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0
Bélgica	Abaixo da etapa final da educação secundária	11,8	13,4	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4,2	7,5	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7
	Educação superior	2,0	3,6	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5
Canadá	Abaixo da etapa final da educação secundária	13,8	13,1	11,8	10,7	10,1	10,5	11,0	10,9
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8,7	8,3	7,5	6,7	5,9	6,2	6,7	6,5
	Educação superior	6,3	6,2	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2
Coréia do Sul	Abaixo da etapa final da educação secundária	0,9	1,0	6,0	5,4	3,4	2,9	2,1	2,1
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	1,9	1,6	6,8	6,4	3,8	3,4	2,8	3,2
	Educação superior	2,7	2,0	4,9	4,7	3,4	3,4	3,0	3,0
Dinamarca	Abaixo da etapa final da educação secundária	14,2	14,6	7,0	7,0	6,3	5,0	6,2	7,2
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	9,1	9,9	4,6	4,1	3,9	3,3	3,4	4,4
	Educação superior	4,9	4,6	3,3	3,0	2,6	3,2	3,5	4,7
Eslováquia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	24,0	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	9,6	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5
	Educação superior	m	2,7	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7
Espanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	13,7	20,6	17,1	14,7	13,7	10,2	11,2	11,2
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	12,2	18,5	15,3	12,9	11,0	8,4	9,5	9,5
	Educação superior	9,3	14,5	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7
Estados Unidos	Abaixo da etapa final da educação secundária	12,3	10,0	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6,5	5,0	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1
	Educação superior	2,9	2,7	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4
Finlândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	8,6	21,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7,3	16,7	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	9,2
	Educação superior	3,4	9,1	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,3
França	Abaixo da etapa final da educação secundária	10,6	13,7	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	12,1
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6,6	9,0	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	7,5
	Educação superior	3,7	6,5	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	6,1
Grécia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	6,3	7,3	8,3	7,7	7,4	7,2	6,6
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	9,0	10,4	10,8	10,9	9,9	9,7	9,1
	Educação superior	m	8,1	6,2	7,6	7,2	6,7	6,4	5,6
Holanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	8,6	7,9	0,9	4,9	3,9	2,9	3,8	m
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4,6	4,8	1,7	2,4	2,3	1,6	2,2	m
	Educação superior	1,5	4,1	c	1,7	1,9	1,2	2,1	m
Hungria	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8
	Educação superior	m	m	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4
Irlanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	20,3	16,4	11,6	9,2	7,0	5,6	5,9	6,3
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7,3	7,6	4,5	3,5	2,5	2,4	2,8	2,9
	Educação superior	4,1	4,2	3,0	1,7	1,6	1,4	1,8	2,6

Nota: os números entre colchetes, como [76], não são estatisticamente significativos, devido à pequena dimensão das amostras.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Tabela A8.4a. (continuação) Tendências nas taxas de desemprego por nível de realização educacional (1991-2003)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Islândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	3,4	2,3	2,5	2,4	3,0	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	c	c	c	c	2,6	m
		Educação superior	m	m	c	c	c	c	c	m
	Itália	Abaixo da etapa final da educação secundária	5,7	9,1	10,8	10,6	10,0	9,1	9,0	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7,2	7,9	8,2	8,0	7,4	6,8	6,4	m
		Educação superior	5,0	7,3	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	m
	Japão	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	4,3	5,6	6,0	5,9	6,6	6,7
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	3,3	4,4	4,7	4,8	5,3	5,4
		Educação superior	m	m	2,6	3,3	3,5	3,1	3,8	3,7
	Luxemburgo	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	3,7	3,1	[1,8]	3,8	3,3
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	[1,1]	[1,6]	[1,1]	[1,2]	2,6
		Educação superior	m	m	m	c	c	c	[1,8]	[4,2]
	México	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	4,2	1,9	1,4	1,3	1,4	1,5	1,6
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	5,2	2,6	1,9	1,6	1,7	1,8	1,9
		Educação superior	m	4,7	2,5	2,9	2,0	2,2	2,5	2,6
Noruega	Abaixo da etapa final da educação secundária	6,7	6,5	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4,4	4,0	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	
	Educação superior	2,0	2,4	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	
Nova Zelândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	12,5	8,2	10,5	8,8	7,8	6,7	5,6	4,9	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7,3	3,3	4,7	4,6	3,5	3,2	3,3	2,9	
	Educação superior	4,8	3,2	4,5	4,0	3,6	3,2	3,4	3,5	
Polónia	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	13,9	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	11,1	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	
	Educação superior	m	2,8	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	
Portugal	Abaixo da etapa final da educação secundária	5,3	6,2	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4,5	6,4	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	
	Educação superior	c	3,2	[2,8]	[3,0]	[2,7]	[2,8]	3,9	4,9	
Reino Unido	Abaixo da etapa final da educação secundária	10,4	12,8	10,5	10,0	8,9	7,6	8,5	6,9	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6,5	7,5	5,0	4,9	4,6	3,9	4,1	3,9	
	Educação superior	3,3	3,7	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	
República Checa	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	7,7	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	19,8	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	2,1	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,1	
	Educação superior	m	0,7	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	
Suécia	Abaixo da etapa final da educação secundária	2,6	10,1	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	2,3	8,7	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	
	Educação superior	1,1	4,5	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	
Suíça	Abaixo da etapa final da educação secundária	1,2	5,8	5,6	5,0	5,0	3,7	4,6	6,1	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	1,5	2,8	2,8	2,3	2,0	2,0	2,4	3,3	
	Educação superior	1,3	[1,9]	2,8	[1,7]	[1,3]	1,3	2,2	2,9	
Turquia	Abaixo da etapa final da educação secundária	5,7	4,8	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7,2	6,9	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	
	Educação superior	3,1	3,3	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	
	Média dos países	Abaixo da etapa final da educação secundária	8,9	10,8	9,5	9,5	9,1	8,7	9,4	10,2
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5,9	7,3	6,4	6,1	5,7	5,5	5,7	6,2
		Educação superior	3,5	4,5	4,0	3,8	3,4	3,3	3,7	4,0
PAÍS PARCEIRO	Israel	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	14	15	
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	m	m	10	10	
		Educação superior	m	m	m	m	m	6	6	

Nota: os números entre colchetes, como [76], não são estatisticamente significativos, devido à pequena dimensão das amostras.

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

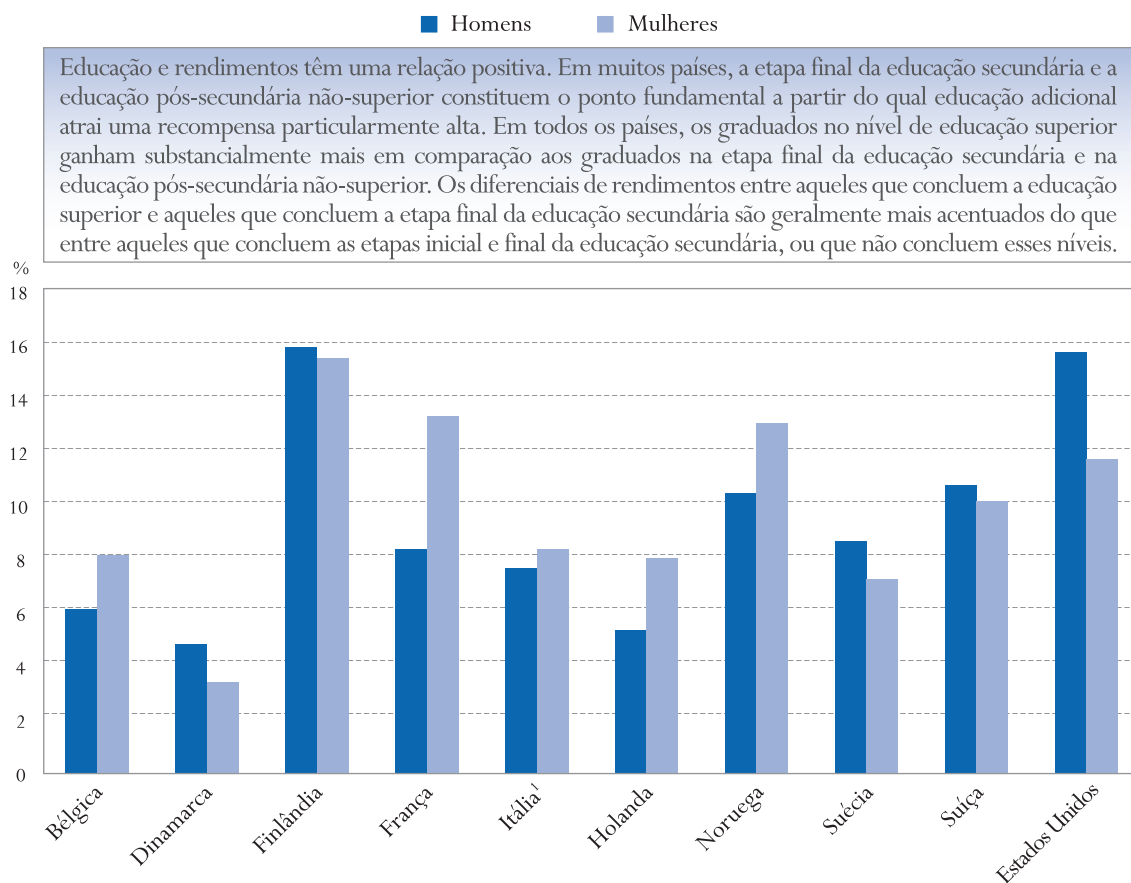
 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Os retornos da educação: educação e rendimentos

Este indicador examina a renda relativa de trabalhadores com níveis diferentes de realização educacional, assim como os retornos financeiros de investimentos em diferentes níveis de realização educacional. Taxas de retorno são calculadas para investimentos em educação que são realizados tanto como parte da educação inicial quanto para o caso hipotético de um indivíduo de 40 anos que decide retornar à educação no meio da carreira. Pela primeira vez, esse indicador apresenta dados compilados recentemente, que descrevem a distribuição de rendimentos brutos em cinco níveis de realização educacional (ISCED).

Resultados básicos

Gráfico A9.1. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível superior (ISCED 5/6) (2002)



Educação e rendimentos têm uma relação positiva. Em muitos países, a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior constituem o ponto fundamental a partir do qual educação adicional atrai uma recompensa particularmente alta. Em todos os países, os graduados no nível de educação superior ganham substancialmente mais em comparação aos graduados na etapa final da educação secundária e na educação pós-secundária não-superior. Os diferenciais de rendimentos entre aqueles que concluem a educação superior e aqueles que concluem a etapa final da educação secundária são geralmente mais acentuados do que entre aqueles que concluem as etapas inicial e final da educação secundária, ou que não concluem esses níveis.

1. Por razões de confiabilidade, os dados sobre remuneração de jovens entre 15 e 24 anos de idade na educação superior não foram utilizados. Conseqüentemente, o curso da renda ao longo da vida é calculado a partir de dados para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade.

Fonte: OECD. Tabela A9.6. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Outros destaques deste indicador

- Mulheres ainda ganham menos do que homens com níveis de realização educacional semelhantes. Para um determinado nível de realização educacional, as mulheres ganham tipicamente entre 60% e 80% do que ganham os homens.
- A dispersão de rendimento entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional difere significativamente entre os países, e alguns deles têm dispersões de rendimentos relativamente modestas em uma categoria de realização educacional. Embora indivíduos com altos níveis de realização educacional tenham maior probabilidade de integrar o grupo de pessoas com rendimentos mais altos, indivíduos com níveis mais elevados de educação podem ser classificados em categorias mais baixas de rendimento. Isto sugere que pode haver diferenças significativas nas taxas de retorno da educação dentro dos países.
- A parcela relativa de homens e de mulheres situados nas categorias mais altas ou mais baixas de rendimentos varia entre os países.
- A conclusão de níveis mais altos de educação pode ser vista como um investimento econômico no qual há custos pagos por indivíduos (inclusive redução em rendimentos durante a educação), que tipicamente resulta em rendimentos mais altos ao longo da vida do indivíduo. Nesse contexto, os investimentos para obter um diploma de nível universitário podem gerar retornos financeiros de até 15,8% ao ano. Na maioria dos países, a taxa de retorno é inferior a 10%.

Contexto de políticas

Uma das formas de incentivo oferecidas pelo mercado aos indivíduos, para auxiliá-los a desenvolver e manter níveis adequados de habilidades, são os diferenciais de salários, em particular, por meio de aumentos de rendimentos concedidos a pessoas com níveis mais altos de educação. A busca por níveis mais altos de educação também pode ser vista como um investimento em capital humano. Capital humano inclui o estoque de habilidades que os indivíduos mantêm ou desenvolvem, geralmente por meio de educação ou de treinamento, e que gera retorno econômico em forma de rendimentos no mercado de trabalho. Quanto mais altos os rendimentos que resultam em capital humano, mais altos os retornos desses investimentos e a recompensa pelo aprimoramento das habilidades e/ou pela maior produtividade.

Ao mesmo tempo, educação envolve custos, que devem ser considerados durante a análise dos rendimentos associados à obtenção de diferentes níveis de educação. Este indicador examina os rendimentos relativos associados a diferentes níveis de educação, a variação nesses rendimentos, e as taxas de retorno estimadas para indivíduos que fazem investimentos para obter níveis mais altos de educação.

A dispersão de rendimentos também é relevante para políticas que apoiam a obtenção de níveis mais altos de educação. A constatação de que uma parcela significativa dos indivíduos com níveis de educação mais altos tem níveis de rendimento relativamente baixos sugere que indivíduos podem estar recebendo retornos relativamente baixos por seus investimentos em educação. Formuladores de políticas podem querer analisar características dos programas de educação que parecem ter as taxas mais baixas de retorno para algumas pessoas, ou examinar as características dos indivíduos nesses programas, tais como seu gênero ou sua ocupação.

Evidências e explicações

Educação e rendimentos

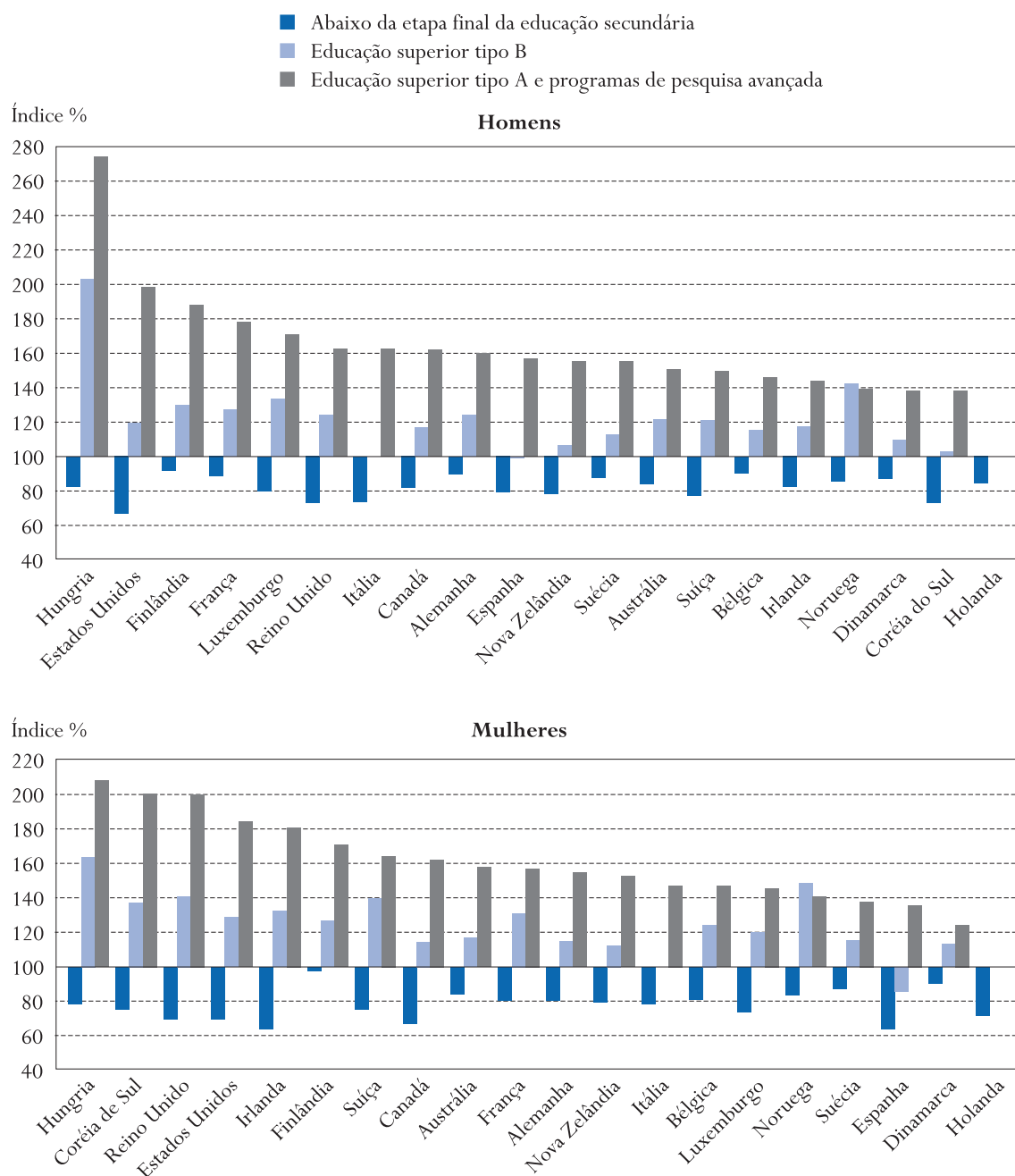
Diferenciais em rendimentos de acordo com o nível de realização educacional

Diferenciais em rendimentos de acordo com o nível de realização educacional são a medida básica dos incentivos financeiros realizados naquele momento em determinado país para que um indivíduo invista em educação adicional. Diferenciais de rendimentos podem também refletir diferenças na oferta de programas educacionais de diferentes níveis, ou as barreiras de acesso a esses programas. As vantagens com relação a rendimentos conseguidas por meio da conclusão de programas de educação de nível superior podem ser vistas pela comparação da razão entre a média anual de rendimentos de graduados na educação superior e a média anual de rendimentos de graduados na etapa final da educação secundária ou de programas pós-secundários não-superiores. A desvantagem com relação a rendimentos da não-conclusão da etapa final da educação secundária é visível a partir de uma comparação semelhante. Variações em rendimentos relativos (antes dos impostos) entre os países refletem diversos fatores, inclusive a demanda por habilidades no mercado de trabalho, a legislação para salário mínimo, a força dos sindicatos, a cobertura de acordos de negociação coletiva, a oferta de trabalhadores de vários níveis de realização educacional, a variação de experiências profissionais de trabalhadores com níveis altos ou baixos de realização educacional, a distribuição de empregos entre as ocupações, e a incidência relativa de trabalho em período parcial ou de trabalho sazonal entre trabalhadores com níveis variados de realização educacional.

O Gráfico A9.2 mostra uma relação altamente positiva entre realizações educacionais e rendimentos médios. Em todos os países, graduados na educação de nível superior ganham substancialmente mais do que graduados na etapa final da educação secundária ou de programas pós-secundários não-superiores. Diferenciais de rendimentos entre indivíduos com educação superior e aqueles que concluíram a etapa final da educação secundária são geralmente mais acentuados do que diferenciais entre a etapa final da educação secundária e a etapa inicial da educação secundária ou níveis inferiores. Este fato sugere que, em muitos países, a etapa final da educação secundária (e, com um número menor de exceções, a educação pós-secundária não-superior) constitui o divisor de águas, o ponto além do qual educação adicional resulta em compensações particularmente elevadas. A Tabela A9.1 mostra que, entre os países que relatam rendimentos brutos, o maior rendimento para homens entre 25 e 64 anos de idade com educação de nível superior, em comparação com a etapa final da educação secundária, varia de 27%, na Coreia do Sul, a 174%, na Hungria.

Gráfico A9.2. Rendimentos relativos por emprego (2003)

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade (etapa final da educação secundária = 100)



Os países estão classificados por ordem decrescente de rendimentos relativos da população que concluiu o nível superior tipo A e programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Tabela A9.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

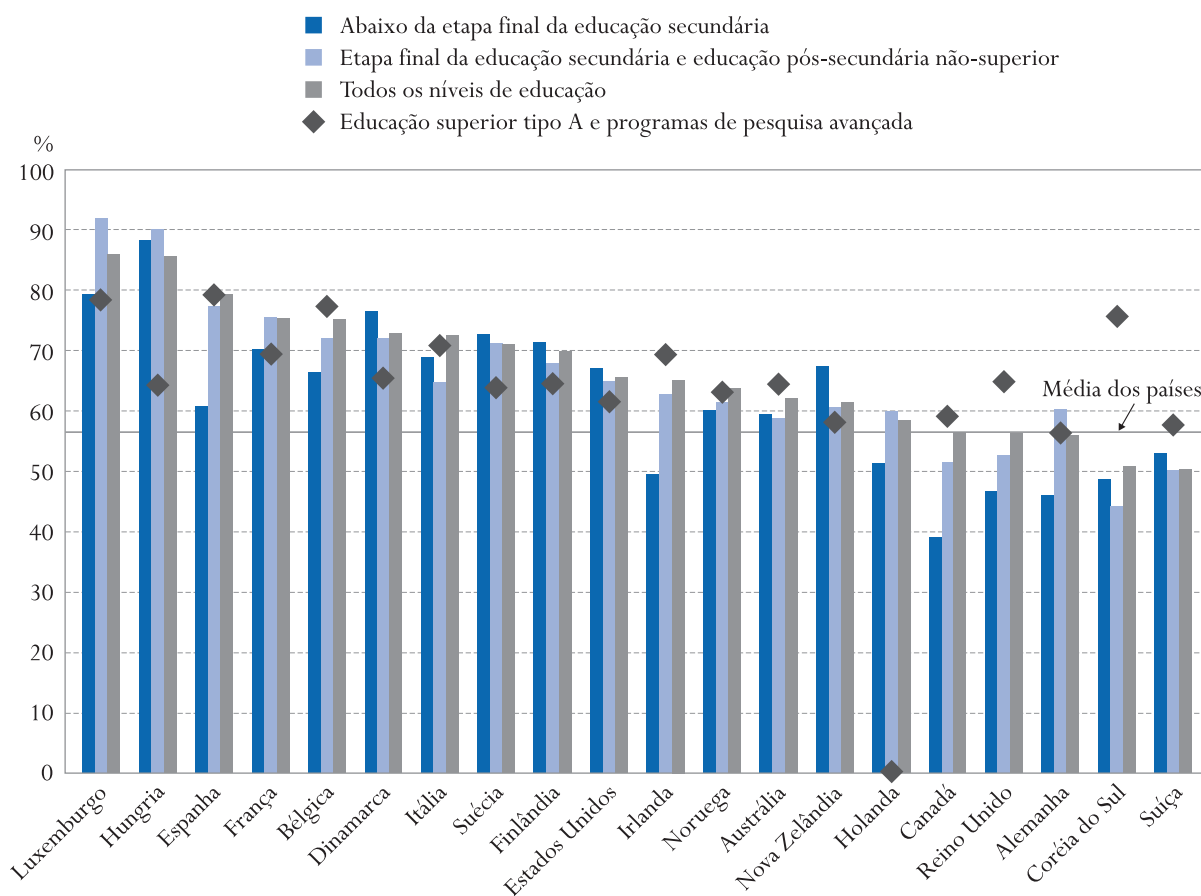
Os dados relativos a rendimentos apresentados neste indicador diferem através dos países em diversos aspectos. Portanto, é preciso cautela na interpretação dos resultados. Em particular, em países que relatam rendimentos anuais, diferenças na incidência de trabalho sazonal entre indivíduos com diferentes níveis de realização educacional terão um efeito sobre os rendimentos relativos que não está refletido nos dados para países que relatam rendimentos semanais ou mensais (ver seção Definições e Metodologia adiante).

Disparidade de gênero e de educação em relação a rendimentos

Na Austrália, na Coreia do Sul, na Holanda, na Irlanda, na Noruega, no Reino Unido e na Suíça, a educação de nível superior gera aumento nos rendimentos em comparação com a etapa final da educação secundária de forma mais representativa para mulheres entre 25 e 64 anos de idade do que para homens. O contrário ocorre nos países restantes, A exceção é a Bélgica, onde os rendimentos de homens e de mulheres sofrem igual aumento gerado pela educação de nível superior (Tabela A9.1a).

Gráfico A9.3. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2003)

Rendimentos médios anuais de mulheres como porcentagem dos rendimentos dos homens (grupo etário entre 30 e 44 anos), por nível de realização educacional



Os países estão classificados por ordem decrescente de rendimentos médios anuais de mulheres como porcentagem dos rendimentos médios anuais de homens, para indivíduos entre 30 e 44 anos de idade, em todos os níveis de educação.

Fonte: OECD. Tabela A9.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Diferenciais em rendimentos entre homens e mulheres com o mesmo nível de realização educacional

Embora tanto homens quanto mulheres que concluíram a etapa final da educação secundária, programas de educação pós-secundária não-superior ou a educação de nível superior tenham vantagens substanciais em rendimentos em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluem a etapa final da educação secundária, diferenciais em rendimentos entre homens e mulheres com o mesmo nível de realização educacional continuam substanciais (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b).

Quando todos os níveis de educação são analisados em conjunto (por exemplo, quando rendimentos totais são divididos pelo número total de indivíduos que recebem rendimentos, por gênero), os rendimentos de mulheres entre 30 e 44 anos de idade variam de 50% dos rendimentos de homens – na Suíça – a 86% dos rendimentos dos homens – na Hungria e em Luxemburgo (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b).

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 período parcial entre mulheres (na Tabela A9.1b, empregos em período parcial foram excluídos para Bélgica, Estados Unidos, Hungria e Luxemburgo).

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 na faixa etária de 25 a 64 anos, com remuneração por emprego para 15 países. As tabelas mostram essa distribuição para a população combinada 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” a “Mais de duas vezes a mediana”. Por exemplo, na Tabela A9.4a, para a Austrália, o número 25% está na linha “Abaixo da etapa final da educação secundária”, na coluna “Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana”. Isso significa que 25% dos australianos entre 25 e 64 anos de idade, cujo nível mais alto de realização educacional é inferior à etapa final da educação secundária, têm rendimentos brutos iguais ou inferiores aos rendimentos medianos de todos os australianos entre 25 e 64 anos de idade. As Tabelas A9.4b e A9.4c também apresentam as distribuições de rendimentos para homens e para mulheres, respectivamente, em relação à mediana de toda a população adulta.

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

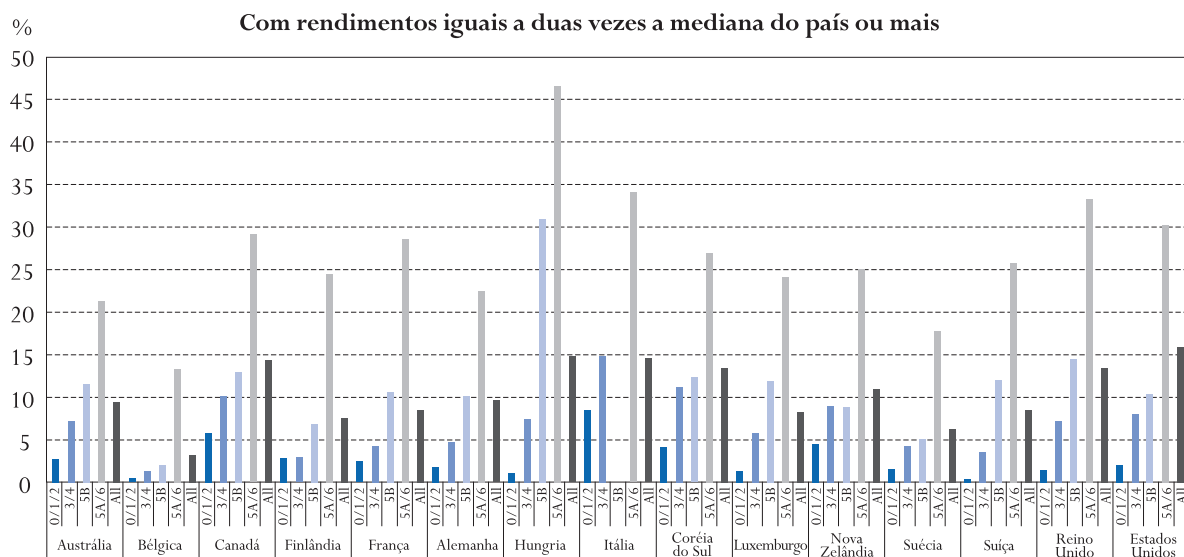
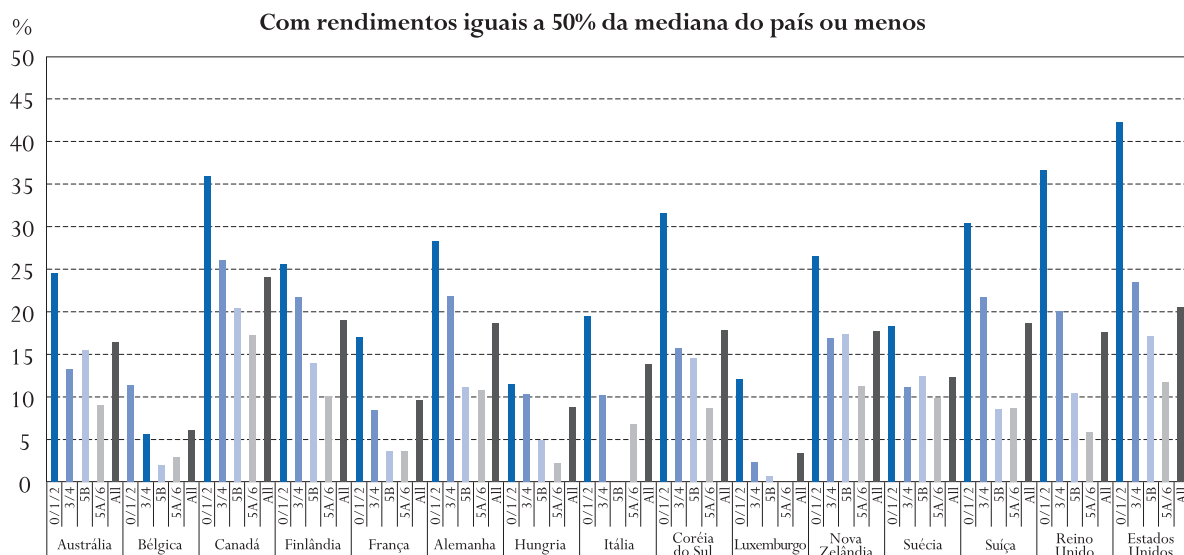
Os dados mostram que, na maioria dos países, a parcela de indivíduos nas categorias mais baixas de rendimentos diminui à medida que o nível de realização educacional aumenta. Este resultado é apenas mais uma maneira de observar a relação positiva consistente entre rendimentos e realizações educacionais.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

No entanto, os países diferem de maneira significativa quanto à dispersão de rendimentos. Por exemplo, a Tabela A9.4a mostra que, através dos países, quando considerados todos os níveis de realização educacional, em média, 62,8% da população têm rendimento acima de 50% da mediana, porém menos de uma vez e meia a mediana. No entanto, esta média inclui uma variação que vai de 47%, no Canadá, e 50%, nos Estados Unidos, a 75%, em Luxemburgo, e 81%, na Bélgica. Através de todos os níveis de educação, países como Bélgica, França, Hungria e Luxemburgo têm relativamente poucos indivíduos com rendimentos iguais a 50% da mediana ou abaixo desse nível. Inversamente, enquanto através dos países 22% dos indivíduos entre 25 e 64 anos de idade têm, em média, rendimentos brutos superiores a uma vez e meia a mediana, essa parcela da população é de apenas 13% na Bélgica, e 15% na Suécia.

Gráfico A9.4. Parcela de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade em categoria de rendimentos, por nível de realização educacional (2003)

A9

- 0/1/2 = Abaixo da etapa final da educação secundária
- 3/4 = Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior
- 5B = Educação superior tipo B
- 5A/6 = Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada
- Todos = Todos os níveis de educação



Fonte: OECD. Tabela A9.4a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Os países também diferem de maneira significativa quanto às parcelas de indivíduos no grupo de rendimentos mais baixos que são compostas por mulheres ou por homens. Por exemplo, quando considerados 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, na Suíça, 36% das mulheres e apenas 4% dos homens estão classificados na categoria de rendimentos mais baixos (Tabelas A9.4b e A9.4c).

A interpretação de dados relativos à dispersão de rendimentos

Uma ampla variedade de fatores – desde diferenças em organizações institucionais a variações em capacidades individuais – pode determinar a extensão da dispersão de rendimentos entre indivíduos com níveis de realização educacional semelhantes. No nível institucional, países em que a determinação dos salários é mais centralizada tenderiam a apresentar baixos níveis de dispersão de rendimentos, em função de certo nível de convergência entre *status* ocupacional e realizações educacionais. De maneira mais abrangente, os dados refletem o fato de não ser possível que o nível de realização educacional seja plenamente igualado às habilidades. Entretanto, os dados mostram que, em todos os países, a dispersão de rendimentos diminui à medida que os níveis de realização educacional aumentam. Esta tendência pode ter diversas interpretações, entre elas a de que níveis mais altos de realização educacional poderiam oferecer mais informações sobre habilidades, resultando em uma associação mais próxima entre educação e salários. Dispersões de rendimentos podem refletir o fato de que indivíduos que alcançam os mesmos níveis de educação podem ter diferentes níveis de proficiência, ao passo que habilidades complementares àquelas indicadas pelo nível de realização educacional, assim como experiência, também são recompensadas no mercado de trabalho. Tanto diferenças nacionais na escala quanto a operação de sistemas de treinamento para aprendizes adultos poderiam influenciar padrões nacionais de dispersão de rendimentos. Diferenças em rendimentos para indivíduos de níveis de realização educacional semelhantes também poderiam refletir considerações independentes das habilidades no recrutamento e na remuneração – tais como discriminação de gênero, raça ou idade, assim como a eficiência relativa de diferentes estruturas legislativas nacionais para a avaliação de tais problemas.

De maneira mais geral, os dados apontam para diferenças no entendimento da determinação dos rendimentos. Nos Estados Unidos, uma pesquisa mostrou que, para indivíduos da mesma raça e do mesmo gênero, mais de 50% da variância nos rendimentos não são explicados por seus anos de escolaridade, pela sua idade, por sua experiência no mercado de trabalho, nem pelo nível de escolaridade, pela ocupação ou pela renda de seus pais. Nesta conexão, pesquisas sobre os fatores determinantes de rendimentos revelaram que é importante que os empregadores aceitem habilidades não-cognitivas, aumentando, dessa forma, o número de questionamentos sobre o papel dos sistemas educacionais – e principalmente, da educação na primeira infância – no desenvolvimento e na sinalização de tais habilidades (ver seção Definições e Metodologia adiante).

Taxas de retorno interno do investimento em educação

Este indicador é analisado a partir de três pontos de vista distintos: taxas de retorno para indivíduos (Tabelas A9.5 e A9.6), taxas de retorno para o governo (Tabelas A9.7 e A9.8), e taxas de retorno para a sociedade como um todo (Tabelas A9.9 e A9.10). Estes retornos privados, sociais e fiscais são calculados para dez países da OCDE.

A análise tem como foco a estimativa de taxas de retorno interno para a educação formal quando o nível de qualificação seguinte é alcançado. As taxas de retorno interno são analisadas para realizações em dois níveis diferentes de educação: o primeiro nível, que inclui qualificações na etapa final da educação secundária e na educação pós-secundária não-superior, obtidas após qualificação na etapa inicial da educação secundária (Tabelas A9.5, A9.7 e A9.9); e o segundo nível, que inclui qualificação na educação superior, obtida após qualificações na etapa final da educação secundária e na educação pós-secundária não-superior (Tabelas A9.6, A9.8 e A9.10).

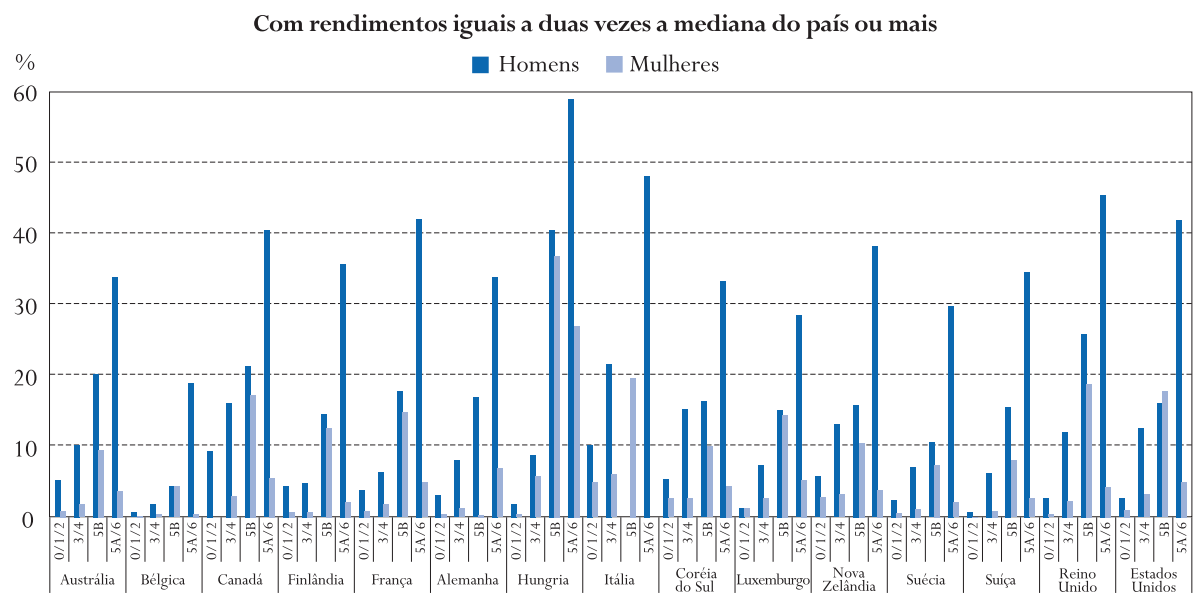
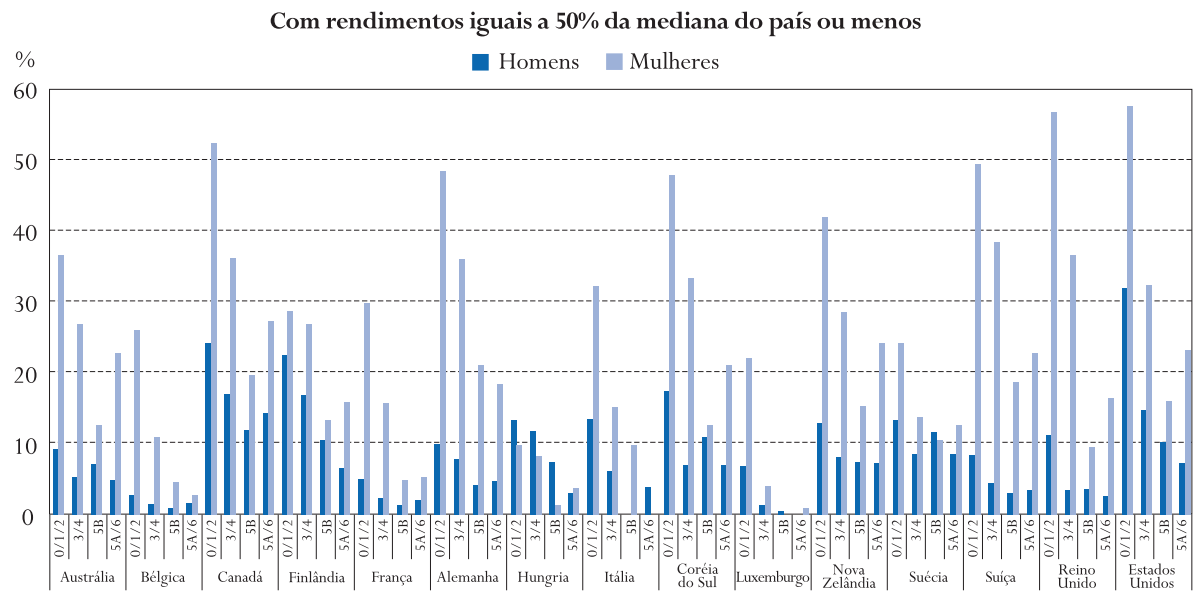
Nos cálculos a seguir, um cenário inicial estima a taxa de retorno da educação para um indivíduo que alcançou um nível educacional mais alto na juventude, antes de ingressar no mercado de trabalho. Outros cenários incluem o caso hipotético de um indivíduo de 40 anos de idade que decide obter um nível de educação mais alto no meio da carreira. Esta análise explora o impacto dos custos da educação, da magnitude de rendimentos prévios e da duração dos estudos nas taxas de retorno – para indivíduos, governos e sociedades como um todo. Todos os resultados são apresentados separadamente para homens e mulheres.

Taxas de retorno interno privado do investimento em educação

Taxas de retorno interno privado indicam vantagens do investimento em educação para os indivíduos

Uma taxa de retorno interno privado pode ser estimada com base nos acréscimos a rendimentos líquidos, que resultam de um nível mais alto de realização educacional, descontados os custos particulares adicionais

Gráfico A9.5. Parcela da população entre 25 e 64 anos de idade em categoria de rendimentos, por nível de realização educacional e gênero (2003)



Nota: 0/1/2 = Abaixo da etapa final da educação secundária
 3/4 = Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior
 5B = Educação superior tipo B
 5A/6 = Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada

Fonte: OECD. Tabelas A9.4b e A9.4c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

(mensalidades e redução de rendimentos) necessários para a qualificação nesse nível mais alto de educação. Gastos particulares indiretos não estão incluídos nos gastos particulares.

Estimativas de taxas de retorno privado são apresentadas nas Tabelas A9.5 e A9.6. A Tabela A9.5 apresenta as taxas de retorno privado para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificações na etapa final da educação secundária e na educação pós-secundária não-superior (ISCED Níveis 3/4), a partir de um nível mais baixo na etapa final da educação secundária (ISCED Níveis 0/1/2). A Tabela A9.6 apresenta estimativas para um indivíduo que investiu na obtenção de uma qualificação em nível superior, até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada (ISCED Níveis 5A/5B/6), a partir da conclusão da etapa final da educação secundária (ISCED Níveis 3/4).

As taxas de retorno privado foram calculadas a partir dos dois cenários a seguir:

- Na juventude, o indivíduo continuou diretamente para o nível de qualificação seguinte, antes de ingressar no mercado de trabalho.
- A busca pelo nível de qualificação seguinte foi adiada para os 40 anos de idade, quando a educação é retomada em período integral. Dois casos são examinados aqui: *i*) o indivíduo assume os custos diretos de sua educação (conforme relatado pelas autoridades nacionais em educação), assim como a perda de rendimentos (descontados os impostos); e *ii*) o indivíduo assume apenas a perda dos rendimentos, mas não os custos diretos de sua educação.

Para o primeiro cenário, os resultados mostram que, em todos os países, as taxas de retorno para realizações da etapa final da educação secundária ou pós-secundária não-superior são freqüentemente muito altas, e, nos países para os quais há dados disponíveis, mais altas do que as taxas de retorno para a educação superior. No nível superior, quatro países – Estados Unidos, Finlândia, Noruega e Suíça – registram taxas de retorno privado que chegam perto de 10%, ou superam esse patamar (Tabela A9.6). Para o segundo cenário, os resultados mostram que, quando um indivíduo de 40 anos de idade alcança o nível de qualificação seguinte, as taxas de retorno da educação superior são geralmente mais altas do que as da etapa final da educação secundária. Os resultados também mostram que, em média, é fraco o incentivo adicional criado pela eliminação dos custos educacionais, que resulta em um aumento de 0,5% na taxa de retorno privado para homens e de 0,6% para mulheres – ambos na etapa final da educação secundária –, e de cerca de 1,0% para homens e 1,4% para mulheres – ambos no nível superior. No entanto, enquanto o impacto da eliminação dos custos da educação em taxas de retorno privado é pequeno em países como Dinamarca, Finlândia e Noruega, é significativamente maior nos Estados Unidos, na França e na Suíça.

No primeiro cenário, taxas de retorno privado no nível superior são mais elevadas para os homens do que para as mulheres, exceto no caso de Bélgica, Holanda, Itália e Noruega (Tabela A9.6). No segundo cenário, no qual o indivíduo posterga a realização do nível de educação seguinte, com exceção de Bélgica, Holanda e Suíça, em todos os demais países as taxas de retorno privado no nível superior também são mais altas para os homens do que para as mulheres.

Taxas de retorno interno fiscal do investimento em educação

Taxas de retorno interno fiscal criam uma relação entre custos públicos e retornos adicionais em Imposto de Renda

A taxa de retorno interno fiscal 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 públicos diretos e indiretos com educação, assim como perdas nos retornos em Imposto de Renda relativas à perda de rendimentos dos estudantes. Os ganhos incluem retornos mais altos em Imposto de Renda com base em salários mais altos. Na prática, a conquista de níveis de educação mais elevados resultará em um conjunto complexo de efeitos fiscais positivos que vão além dos efeitos de crescimento do retorno gerado por aumentos salariais. Por exemplo, indivíduos com melhor nível de educação 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 em tais 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 fiscal. A Tabela A9.7 apresenta as taxas de retorno fiscal para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação na etapa final da educação secundária ou na educação pós-secundária não-superior (ISCED Níveis 3/4), a partir de um nível mais baixo na etapa inicial da educação secundária (ISCED Níveis 0/1/2). A Tabela A9.8 trata de um indivíduo que investiu na obtenção de uma qualificação de nível superior, até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada (ISCED Níveis 5A/5B/6), a partir da etapa final da educação secundária (ISCED Níveis 3/4).

Essas estimativas foram calculadas para os três cenários a seguir:

- Durante a educação inicial, o indivíduo continuou diretamente para o nível de qualificação seguinte, antes de ingressar no mercado de trabalho.
- A busca pelo nível de qualificação seguinte foi adiada para os 40 anos de idade, quando a educação é retomada em período integral. Dois casos são examinados aqui: *i*) o indivíduo assume os custos diretos de sua educação (conforme relatado pelas autoridades nacionais em educação), assim como a perda de rendimentos (descontados os impostos); e *ii*) o indivíduo assume apenas a perda dos rendimentos, mas não os custos diretos de sua educação.
- O indivíduo estuda em período parcial enquanto continua a trabalhar. A duração da educação, nesse caso, é considerada o dobro da duração no cenário em que estudantes de 40 anos estudam em período integral.

Os resultados mostram que, com exceção da Holanda e da Itália, para qualificações na educação superior durante a educação inicial, a taxa de retorno fiscal 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 em que o indivíduo assume os custos diretos de sua educação, assim como perda de rendimentos, as taxas de retorno fiscal pela conclusão da educação superior são mais altas do que as taxas de retorno privado na Bélgica (apenas para homens), nos Estados Unidos, na Holanda e na Itália.

Os resultados mostram que, para qualificações na etapa final da educação secundária, o fato de o setor público assumir os custos da educação do indivíduo tem como efeito a redução da taxa de retorno fiscal em, em média, 0,5% para homens e 0,6% para mulheres. No nível superior, o efeito é a redução da taxa de retorno fiscal em cerca de 0,9% para homens e 1% para mulheres. O declínio da taxa de retorno fiscal nos Estados Unidos é particularmente importante – 3,8% para homens e 3,9% para mulheres –, o que é explicado pelos altos custos da educação superior nesse país.

As Tabelas A9.7 e A9.8 também mostram que a taxa de retorno fiscal cai ainda mais quando o indivíduo em meio de carreira decide estudar em período parcial, e a duração do estudo é dobrada (de maneira geral, essa queda é levemente mais acentuada para mulheres). Este efeito é explicado pelo fato de que impostos futuros recebidos serão reduzidos como consequência do curto período em que o aumento do nível de realização educacional originará rendimentos mais elevados. No caso de indivíduos em meio de carreira, esta constatação enfatiza a possibilidades de surgirem efeitos positivos de renda líquida caso os governos ofereçam incentivos financeiros para estimular o estudo em período integral, ao invés de período parcial – por exemplo, compartilhando de custos com empregadores.

Taxas de retorno interno social do investimento em educação

A taxa de retorno interno social combina taxas de retorno particular e fiscal

As vantagens de educação adicional para a sociedade podem ser avaliadas com base nas taxas de retorno interno social, que representa a perspectiva social, observada como a soma de lucros privados e públicos da educação adicional (ver uma descrição de gastos educacionais no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005).

As Tabelas A9.9 e A9.10 apresentam estimativas de taxas de retorno interno social. A Tabela A9.9 apresenta taxas de retorno interno social para um indivíduo hipotético que investiu na obtenção de qualificação na etapa final da educação secundária ou na educação pós-secundária não-superior (ISCED Níveis 3/4), a partir de um nível mais baixo da etapa final da educação secundária (ISCED Níveis 0/1/2). A Tabela A9.10 trata de um indivíduo hipotético que investiu na obtenção de uma qualificação em nível superior, até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada (ISCED Níveis 5A/5B/6), a partir de um nível da conclusão da etapa final da educação secundária (ISCED Níveis 3/4).

As Tabelas A9.9 e A9.10 apresentam estimativas de taxas de retorno interno social para três cenários:

- Durante a educação inicial, o indivíduo continuou diretamente para o nível de qualificação seguinte, antes de ingressar no mercado de trabalho.
- O indivíduo ingressa em estudos em período integral aos 40 anos de idade, com o intuito de obter o nível de qualificação seguinte.
- O indivíduo estuda em período parcial enquanto continua a trabalhar. A duração da educação, nesse caso, é considerada o dobro da duração no cenário em que estudantes em meio de carreira estudam em período integral.

O custo social da educação inclui a produção anterior de resultados de períodos de estudo, assim como os custos totais do provimento de educação, em vez de incluir apenas o custo assumido pelo indivíduo. Os benefícios sociais incluem a maior produtividade associada a investimentos em educação, assim como uma diversidade de benefícios indiretos possíveis, que também têm repercussões econômicas (tais como melhores condições de saúde melhor, maior coesão social, e cidadãos mais informados e mais eficientes). Enquanto os dados relativos aos custos sociais estão disponíveis para a maioria dos países da OCDE, informações relativas à gama completa de benefícios sociais não estão imediatamente disponíveis. Uma vez que ganhos em produtividade estão refletidos em diferenciais de custo de trabalho, estes diferenciais podem ser utilizados como uma medida dos ganhos econômicos em educação para a sociedade. Entretanto, a possibilidade de externalidades associadas à educação sugere que os diferenciais de rendimento observados talvez não sejam totalmente responsáveis pelos ganhos em eficiência na economia. Por outro lado, estudos sugerem que uma (pequena) parte dos bônus salariais recebidos por indivíduos com melhor nível de educação resulta dos sinais de capacidade inerente que o nível de realização educacional transmite ao empregador, não sendo, portanto, diferenciais de produtividade devidos a aumento de capital humano. Além disso, embora os benefícios indiretos da educação sejam importantes, freqüentemente é difícil traduzi-los em valores monetários para a inclusão nos cálculos de taxa de retorno.

Devido às dificuldades de construção de taxas de retorno social abrangentes, esses cálculos apresentam estimativas de uma definição exata, abstraída de quaisquer efeitos de externalidades. Na medida em que há externalidades positivas significativas relacionadas a investimento em capital humano pelo estudante médio, essas estimativas serão, portanto, desviadas para baixo.

As Tabelas A9.9 e A9.10 não apresentam taxas de retorno interno social separadas para os casos em que o indivíduo assume os custos de sua educação e para o caso oposto, visto que as taxas de retorno social são idênticas em ambas as situações, uma vez que custos e benefícios sociais são simplesmente a adição de custos e benefícios particulares e públicos. Assim sendo, os custos eliminados para o indivíduo tornam-se custos públicos.

As estimativas apresentadas nas Tabelas A9.9 e A9.10 mostram que taxas de retorno interno social pela conclusão da etapa final da educação secundária são particularmente altas nos Estados Unidos, na Holanda e na Suécia. Nesses três países, a taxa de retorno interno social supera 20% (exceto para mulheres, na Suécia) quando os indivíduos obtêm qualificações da etapa final da educação secundária como parte da educação inicial (Tabela A9.9). No nível superior – quando o indivíduo conclui este nível como parte de sua educação inicial – as taxas de retorno interno social superam 8% em quatro países: Estados Unidos, Holanda, Finlândia e Itália (Tabela A9.10).

Para o cenário em que homens permanecem no trabalho, mas estudam em período parcial, verifica-se que as taxas de retorno pela conclusão da etapa final da educação secundária são, em média, mais altas do que quando eles retomam a educação em período integral aos 40 anos de idade. Este resultado é explicado pelo fato de a sociedade não suportar a mesma perda (como substituição de rendimentos) que ocorreria caso o indivíduo estudasse em período integral. Entretanto, neste cenário, a situação é menos definida para a obtenção de qualificações de nível superior.

Em todos os cenários, taxas de retorno interno social são quase sempre mais altas para homens do que para mulheres. No nível superior, exceções ocorrem em um ou mais cenários na Bélgica, na Holanda e na Itália. Na etapa final da educação secundária, exceções ocorrem em apenas um dos cenários na Bélgica, na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Holanda (embora a taxa de retorno interno para mulheres seja uma taxa negativa mais baixa do que a taxa negativa para homens, no cenário das exceções na Dinamarca e na Finlândia).

A interpretação das taxas de retorno interno

Atualmente, poucos adultos abandonam seus trabalhos em meio de carreira para se dedicar a estudos em período integral. É mais comum o cenário considerado nas análises anteriores, em que um adulto em idade de trabalho ingressa em estudos em período parcial, com o objetivo de alcançar o nível de qualificação seguinte. Entretanto, conforme descrição a seguir, a base empírica para a suposição de rendimentos é frágil. Estes dados também relatam apenas taxas de retorno contábil. Não há dúvida de que os resultados difeririam de estimativas econômicas que controlam, entre outras características, a capacidade inerente dos indivíduos que decidem investir em educação.

Tanto para pessoas que estão estudando na etapa final da educação secundária, quanto para pessoas que estão na educação superior, as taxas de retorno interno privado, em diversos países, são mais altas – por vezes, significativamente – do que a taxa de juro real. Nestes países, aparentemente, investir em capital humano é uma forma atraente para que uma pessoa de padrão médio prospere. Em outros países, são fracos os incentivos para investimentos em educação. Além disso, e com algumas exceções, políticas que eliminam ou reduzem os custos diretos da educação têm um impacto apenas modesto sobre as decisões de indivíduos de investir em aprendizagem em meio da carreira.

Em muitos casos, as taxas de retorno privado ou social relatadas superam – por vezes, significativamente – a taxa de juro real isenta de risco. 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 de educação. 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. Uma implicação política é que, 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 representam, portanto, uma justificativa para uma intervenção política no sentido de aliviar as 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 de resposta suficiente para alinhar as taxas aos retornos de outros ativos produtivos. Entretanto, o período de ajuste poderia ser prolongado, e a velocidade do 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 se fossem colocadas à disposição dos estudantes melhores informações sobre os retornos de diferentes programas de estudos, o que contribuiria para que fizessem opções mais informadas.

Parte dos altos retornos também pode ser compatível com o equilíbrio do mercado. Essa compatibilidade seria possível se as taxas no limite inferior fossem significativamente mais baixas do 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 rupturas 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 pessoas jovens, as políticas de educação poderiam dar uma contribuição significativa para a eficácia e a equidade em mais longo prazo.

Definições e metodologias

Na Tabela A9.1a, os dados relativos a rendimentos referentes a Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Suécia e Suíça são relatados anualmente. Austrália, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido relatam os rendimentos semanalmente, e Alemanha, Bélgica, França e Hungria relatam mensalmente. Os rendimentos relatados pela Bélgica e pela Coréia do Sul são líquidos – ou seja, os impostos já foram descontados; nos demais países, os dados relativos a rendimentos são brutos – ou seja, incluem impostos a serem descontados. No caso do Canadá, não é mencionado o tratamento referente aos impostos. Estados Unidos, Hungria e Luxemburgo não apresentam dados relativos a rendimentos para indivíduos em empregos em período parcial, semestrais ou sazonais. Os dados excluem bônus de empregadores na Bélgica e na Coréia do Sul.

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 da carreira, após ter concluído mais um nível de educação. As suposições levaram em conta o aumento imediato de rendimentos desse indivíduo (10% com relação ao nível de rendimentos do ano anterior ao retorno à educação), e o tempo de convergência necessário para seu salário atingisse os salários médios de indivíduos que já tinham qualificação nesse nível de educação (três anos). De certa forma, essas suposições são feitas *ad hoc*. São escassas as evidências empíricas nos rendimentos de adultos que retornam ao trabalho enquanto estudam em período parcial ou em período integral, principalmente para indivíduos na etapa final da educação secundária. 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 aqueles que investiram em educação podem diferir de maneiras importantes – tais como motivação e capacidade inerente – daqueles que não investiram. De certa forma, os resultados apresentados são sensíveis a suposições em relação aos rendimentos de indivíduos economicamente ativos que retornam à força de trabalho após concluir mais um nível de qualificação. Quando o período de convergência dos rendimentos é duplicado (de três a seis anos), a taxa de retorno privado cai, em média, um ponto percentual.

Ver os métodos empregados para o cálculo das taxas de retorno nas Tabelas A9.5 a A9.10 no Anexo 3 no www.oecd.org/edu/eag2005.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>:

Tendências em rendimentos relativos, por gênero (1997-2003)

Tabela A9.2b. Homens

Tabela A9.2c. Mulheres

Tabela A9.1a. Rendimentos relativos da população com remuneração por emprego

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos com idade entre 25 e 64 anos e entre 30 e 44 anos (etapa final da educação secundária = 100)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE			Abaixo da etapa final da educação secundária		Educação pós-secundária não-superior		Educação superior tipo B		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Total da educação superior	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Alemanha	2003	Homens	90	92	110	111	124	123	160	154	150	145
		Mulheres	81	70	124	128	115	104	155	144	145	134
		H+M	87	83	114	116	126	123	163	153	153	144
Austrália	2001	Homens	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
		Mulheres	84	82	99	98	117	122	158	166	146	154
		H+M	77	75	91	91	110	107	142	145	132	134
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	2002	Homens	82	83	100	104	117	120	162	164	139	142
		Mulheres	67	68	94	91	115	124	162	172	136	146
		H+M	79	81	100	101	113	116	161	164	136	139
Coreia 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	2002	Homens	87	84	106	107	110	110	138	135	131	128
		Mulheres	90	89	117	118	113	112	125	122	123	121
		H+M	88	86	117	117	113	114	126	123	124	121
Espanha	2001	Homens	79	82	m	m	99	97	157	135	138	122
		Mulheres	64	65	m	m	86	88	136	138	125	126
		H+M	78	80	m	m	95	95	141	133	129	122
Estados Unidos	2003	Homens	67	67	118	118	120	120	198	202	189	192
		Mulheres	70	69	116	114	129	130	184	191	177	183
		H+M	70	70	116	114	121	121	191	195	183	185
Finlândia	2002	Homens	92	88	c	c	130	125	188	176	163	153
		Mulheres	98	93	c	c	127	125	171	167	146	142
		H+M	95	92	c	c	121	115	180	169	150	140
França	2002	Homens	88	86	m	m	127	132	178	173	159	157
		Mulheres	81	80	m	m	131	135	157	159	146	148
		H+M	84	84	m	m	125	129	167	165	150	150
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	2003	Homens	83	82	138	136	202	174	274	287	274	286
		Mulheres	78	81	126	124	164	166	208	206	208	206
		H+M	80	80	130	127	172	162	235	236	235	236
Irlanda	2000	Homens	82	77	79	60	117	123	143	140	135	133
		Mulheres	64	61	94	78	132	126	181	155	161	144
		H+M	87	83	82	67	124	130	163	152	149	143
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	80	78	115	138	133	140	171	177	150	157
		Mulheres	74	68	121	130	120	126	146	151	131	137
		H+M	79	76	118	121	130	137	166	171	146	152
Noruega	2002	Homens	86	90	118	114	142	145	139	139	139	139
		Mulheres	83	88	121	116	149	152	141	142	141	143
		H+M	85	91	125	121	155	152	135	135	137	136
Nova Zelândia	2003	Homens	78	74	115	111	106	108	155	152	135	135
		Mulheres	80	81	101	102	112	108	153	143	132	127
		H+M	77	75	107	105	101	101	150	145	128	126
Reino Unido	2003	Homens	73	72	m	m	124	118	162	164	151	151
		Mulheres	70	64	m	m	141	137	200	202	180	179
		H+M	69	71	m	m	128	123	178	182	162	163
Suécia	2003	Homens	90	90	125	133	114	114	155	153	144	143
		Mulheres	91	88	103	105	119	109	140	134	132	125
		H+M	92	90	122	127	111	106	146	141	135	130
Suíça	2003	Homens	77	79	110	105	121	121	149	148	138	138
		Mulheres	76	78	118	110	140	139	164	161	156	154
		H+M	76	79	112	107	141	141	168	165	158	156

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.1b. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens

Rendimentos médios anuais de mulheres como porcentagem em relação aos homens, por nível de realização educacional de indivíduos com idade entre 30 e 44 anos e entre 55 e 64 anos

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Abaixo da etapa final da educação secundária		Educação pós-secundária não-superior		Educação superior tipo B		Educação 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	
	Alemanha	2003	46	61	60	52	51	62	56	62	56	55
	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	2002	50	61	59	60	64	60	65	61	64	60
	Coréia do Sul	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2002	77	70	72	72	74	75	65	64	73	69
	Espanha	2001	61	48	78	74	70	57	79	42	79	47
	Estados Unidos	2003	67	61	65	62	70	69	62	54	66	56
	Finlândia	2002	72	77	68	77	68	73	65	70	70	72
	França	2002	70	65	76	72	78	68	69	66	76	62
	Holanda	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	59	50
	Hungria	2003	88	89	90	102	85	116	64	81	86	87
	Irlanda	2000	50	48	63	39	64	47	69	80	65	56
	Itália	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	86	65
	Noruega	2002	60	62	61	63	65	66	63	62	64	61
	Nova Zelândia	2003	68	59	61	63	62	78	58	61	61	64
	Reino Unido	2003	47	50	53	56	61	57	65	64	56	54
	Suécia	2003	73	75	72	70	72	76	66	68	73	74
	Suíça	2003	53	47	50	51	61	51	58	59	59	57

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.2a. Tendências em rendimentos relativos: população adulta (1997-2003)

Por realização educacional, para indivíduos de 25 a 64 anos de idade (etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	81	78	79	75	m	77	87
	Educação superior	134	130	135	143	m	143	153
	Austrália							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	79	m	80	m	77	m	m
	Educação superior	124	m	134	m	133	m	m
	Bélgica							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	92	m	91	89
	Educação superior	m	m	m	128	m	132	130
	Canadá							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	84	78	80	80	77	79	m
	Educação superior	128	138	137	140	142	136	m
	Coréia do Sul							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	78	m	m	m	m	67
	Educação superior	m	135	m	m	m	m	141
	Dinamarca							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	85	86	86	m	87	88	m
	Educação superior	123	124	124	m	124	124	m
	Espanha							
	Abaixo da etapa final da educação secundária	76	80	m	m	78	m	m
Educação superior	149	144	m	m	129	m	m	
Estados Unidos								
Abaixo da etapa final da educação secundária	70	67	65	65	m	66	66	
Educação superior	168	173	166	172	m	172	172	
Finlândia								
Abaixo da etapa final da educação secundária	97	96	96	m	95	95	m	
Educação superior	148	148	153	m	150	150	m	
França								
Abaixo da etapa final da educação secundária	84	84	84	m	m	84	m	
Educação superior	149	150	150	m	m	150	m	
Holanda								
Abaixo da etapa final da educação secundária	83	m	m	m	m	84	m	
Educação superior	141	m	m	m	m	148	m	
Hungria								
Abaixo da etapa final da educação secundária	68	68	70	71	71	74	74	
Educação superior	179	184	200	194	194	205	219	
Irlanda								
Abaixo da etapa final da educação secundária	75	79	m	89	m	m	m	
Educação superior	146	142	m	153	m	m	m	
Itália								
Abaixo da etapa final da educação secundária	m	58	m	78	m	78	m	
Educação superior	m	127	m	138	m	153	m	
Luxemburgo								
Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	78	m	
Educação superior	m	m	m	m	m	145	m	
Noruega								
Abaixo da etapa final da educação secundária	85	84	84	m	m	84	m	
Educação superior	138	132	133	m	m	135	m	
Nova Zelândia								
Abaixo da etapa final da educação secundária	77	76	76	74	74	m	76	
Educação superior	148	136	139	133	133	m	126	
Portugal								
Abaixo da etapa final da educação secundária	62	62	62	m	m	m	m	
Educação superior	176	177	178	m	m	m	m	
Reino Unido								
Abaixo da etapa final da educação secundária	64	65	65	67	67	m	69	
Educação superior	153	157	159	159	159	m	162	
República Checa								
Abaixo da etapa final da educação secundária	68	68	68	m	m	m	m	
Educação superior	179	179	179	m	m	m	m	
Suécia								
Abaixo da etapa final da educação secundária	90	89	89	m	86	87	90	
Educação superior	129	130	131	m	131	130	132	
Suíça								
Abaixo da etapa final da educação secundária	74	75	76	78	m	77	75	
Educação superior	152	153	151	157	m	156	156	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.3. Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2003)*Rendimentos médios anuais das mulheres como porcentagem em relação aos homens, por nível de realização educacional de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade*

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	63	74	70	56	m	53	54
		Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	64	67	68	63	m	61	60
		Educação superior	63	68	60	61	m	60	58
Austrália	Abaixo da etapa final da educação secundária	60	m	66	m	62	m	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	62	m	64	m	62	m	m	
	Educação superior	62	m	67	m	63	m	m	
Bélgica	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	64	m	65	66	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	72	m	72	74	
	Educação superior	m	m	m	74	m	76	74	
Canadá	Abaixo da etapa final da educação secundária	54	53	53	53	53	52	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	61	61	61	62	60	63	m	
	Educação superior	64	62	62	61	61	63	m	
Coréia do Sul	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	56	m	m	m	m	48	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	70	m	m	m	m	47	
	Educação superior	m	75	m	m	m	m	65	
Dinamarca	Abaixo da etapa final da educação secundária	73	73	73	m	74	75	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	72	71	71	m	71	73	m	
	Educação superior	68	66	66	m	67	68	m	
Espanha	Abaixo da etapa final da educação secundária	60	61	m	m	58	m	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	72	76	m	m	71	m	m	
	Educação superior	68	69	m	m	64	m	m	
Estados Unidos	Abaixo da etapa final da educação secundária	53	60	59	59	m	63	67	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	59	62	61	60	m	63	64	
	Educação superior	59	58	59	56	m	58	61	
Finlândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	78	77	77	m	76	76	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	74	72	72	m	71	72	m	
	Educação superior	66	65	62	m	63	64	m	
França	Abaixo da etapa final da educação secundária	68	68	68	m	m	70	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	75	75	75	m	m	77	m	
	Educação superior	69	69	69	m	m	70	m	
Holanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	46	m	m	m	m	49	m	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	56	m	m	m	m	58	m	
	Educação superior	57	m	m	m	m	62	m	
Hungria	Abaixo da etapa final da educação secundária	79	80	84	83	83	85	89	
	Etapas final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	88	86	89	88	88	93	95	
	Educação superior	64	63	62	62	62	67	71	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.3. (continuação) Tendências em diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (1997-2003)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Irlanda	Abaixo da etapa final da educação secundária	46	48	m	46	m	m	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	59	63	m	60	m	m	m
		Educação superior	70	70	m	71	m	m	m
	Itália	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	70	m	76	m	70	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	62	m	65	m	66	m
		Educação superior	m	52	m	62	m	60	m
	Luxemburgo	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	80	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	m	m	m	m	86	m
		Educação superior	m	m	m	m	m	75	m
	Noruega	Abaixo da etapa final da educação secundária	60	60	61	m	m	61	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	61	61	62	m	m	63	m
		Educação superior	63	62	62	m	m	64	m
	Nova Zelândia	Abaixo da etapa final da educação secundária	52	61	65	61	61	m	65
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	62	63	67	64	64	m	63
		Educação superior	60	59	61	67	67	m	62
	Portugal	Abaixo da etapa final da educação secundária	72	71	71	m	m	m	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	69	69	69	m	m	m	m
		Educação superior	66	66	65	m	m	m	m
	Reino Unido	Abaixo da etapa final da educação secundária	47	50	51	50	50	m	52
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	53	53	53	52	52	m	54
		Educação superior	60	62	63	64	64	m	64
	República Checa	Abaixo da etapa final da educação secundária	66	66	66	m	m	m	m
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	69	69	69	m	m	m	m
		Educação superior	66	65	65	m	m	m	m
	Suécia	Abaixo da etapa final da educação secundária	73	74	74	m	74	74	75
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	72	72	73	m	71	72	72
		Educação superior	67	66	67	m	65	67	68
Suíça	Abaixo da etapa final da educação secundária	51	51	53	51	m	51	52	
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	55	57	58	57	m	53	54	
	Educação superior	60	61	62	62	m	59	60	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4a. Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional

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 em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
Alemanha	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	28	37	28	5	2	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	22	37	29	7	5	100
		Educação superior tipo B	11	31	33	15	10	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11	19	27	21	22	100
		Todos os níveis de educação	19	32	29	11	10	100
Austrália	2001	Abaixo da etapa final da educação secundária	25	46	20	6	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	13	37	31	12	7	100
		Educação superior tipo B	15	28	30	15	12	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9	19	29	22	21	100
		Todos os níveis de educação	16	35	27	13	9	100
Bélgica	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	11	59	26	3	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6	53	34	6	1	100
		Educação superior tipo B	2	37	49	11	2	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3	17	39	28	13	100
		Todos os níveis de educação	6	45	36	10	3	100
Canadá	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	36	32	17	9	6	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	26	29	24	11	10	100
		Educação superior tipo B	20	25	25	17	13	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	17	16	19	19	29	100
		Todos os níveis de educação	24	25	22	14	14	100
Coreia do Sul	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	32	43	19	3	4	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	16	35	30	9	11	100
		Educação superior tipo B	15	31	31	11	12	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9	18	30	17	27	100
		Todos os níveis de educação	18	32	27	9	13	100
Estados Unidos	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	42	40	12	4	2	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	23	35	22	11	8	100
		Educação superior tipo B	17	31	27	15	10	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12	19	22	17	30	100
		Todos os níveis de educação	21	29	21	13	16	100
Finlândia	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	26	37	28	7	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	22	36	31	8	3	100
		Educação superior tipo B	14	28	39	12	7	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10	15	27	23	25	100
		Todos os níveis de educação	19	31	31	11	8	100
França	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	17	51	25	4	2	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	45	34	8	4	100
		Educação superior tipo B	4	27	41	18	11	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4	15	32	21	29	100
		Todos os níveis de educação	10	40	32	10	9	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4a. (continuação) Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade por nível de rendimentos e de realização educacional

			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 em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Hungria	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	12	66	18	3	1	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	10	43	29	10	7	100
			Educação superior tipo B	5	26	23	15	31	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2	5	18	28	47	100
			Todos os níveis de educação	9	39	24	13	15	100
Itália	2002		Abaixo da etapa final da educação secundária	19	42	22	8	9	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	10	35	29	11	15	100
			Educação superior tipo B	m	m	m	m	m	m
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7	20	27	12	34	100
			Todos os níveis de educação	14	36	26	9	15	100
Luxemburgo	2002		Abaixo da etapa final da educação secundária	12	60	22	5	1	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	2	52	28	12	6	100
			Educação superior tipo B	1	29	42	17	12	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0	14	37	25	24	100
			Todos os níveis de educação	3	45	30	13	8	100
Nova Zelândia	2003		Abaixo da etapa final da educação secundária	26	44	20	6	4	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	17	33	30	10	9	100
			Educação superior tipo B	17	30	31	12	9	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11	19	27	17	25	100
			Todos os níveis de educação	18	32	28	11	11	100
Reino Unido	2003		Abaixo da etapa final da educação secundária	37	42	16	5	1	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	20	36	26	11	7	100
			Educação superior tipo B	10	27	30	18	14	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	6	13	22	25	33	100
			Todos os níveis de educação	18	30	24	14	13	100
Suécia	2003		Abaixo da etapa final da educação secundária	18	44	31	5	2	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	11	42	35	v8	4	100
			Educação superior tipo B	12	31	40	12	5	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10	20	37	16	17	100
			Todos os níveis de educação	13	37	35	9	6	100
Suíça	2003		Abaixo da etapa final da educação secundária	30	48	19	2	0	100
			Etapla final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	22	33	34	8	4	100
			Educação superior tipo B	9	18	42	20	12	100
			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9	16	26	23	26	100
			Todos os níveis de educação	19	29	32	12	8	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4b. Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional

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 em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
Alemanha	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	10	35	43	9	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	35	38	11	8	100
		Educação superior tipo B	4	20	38	21	17	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5	12	25	25	34	100
		Todos os níveis de educação	7	27	35	16	16	100
Austrália	2001	Abaixo da etapa final da educação secundária	9	44	30	12	5	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5	32	36	17	10	100
		Educação superior tipo B	7	17	32	23	20	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5	11	24	26	34	100
		Todos os níveis de educação	7	30	31	18	15	100
Bélgica	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	3	55	37	5	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	1	43	44	10	2	100
		Educação superior tipo B	1	22	53	20	4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2	11	35	34	19	100
		Todos os níveis de educação	2	38	42	14	5	100
Canadá	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	24	30	23	14	9	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	17	26	26	15	16	100
		Educação superior tipo B	12	20	25	22	21	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	15	11	16	18	40	100
		Todos os níveis de educação	17	22	23	17	21	100
Coréia do Sul	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	18	44	29	4	5	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7	30	37	10	15	100
		Educação superior tipo B	11	23	37	13	16	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7	13	28	18	33	100
		Todos os níveis de educação	10	27	33	12	18	100
Estados Unidos	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	32	44	16	5	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	15	31	26	15	13	100
		Educação superior tipo B	10	25	29	19	16	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7	14	18	18	42	100
		Todos os níveis de educação	14	26	22	16	22	100
Finlândia	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	23	29	33	10	4	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	17	27	39	12	5	100
		Educação superior tipo B	11	18	35	22	15	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7	9	22	27	36	100
		Todos os níveis de educação	16	23	34	16	12	100
França	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	5	50	34	7	4	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	2	40	41	11	6	100
		Educação superior tipo B	1	19	41	22	18	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2	10	24	22	42	100
		Todos os níveis de educação	3	36	36	13	12	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4b. (continuação) Distribuição da população masculina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Ano	Nível de realização educacional	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 em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
Hungria	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	14	57	22	5	2	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	12	41	27	11	9	100
		Educação superior tipo B	7	21	17	14	41	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3	7	12	19	59	100
		Todos os níveis de educação	10	37	23	12	17	100
Itália	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	14	42	25	9	10	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	6	31	29	12	22	100
		Educação superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4	13	21	14	48	100
		Todos os níveis de educação	10	35	26	11	19	100
Luxemburgo	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	7	61	25	6	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	1	52	27	13	7	100
		Educação superior tipo B	0	24	42	19	15	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0	11	34	27	28	100
		Todos os níveis de educação	2	44	30	14	10	100
Nova Zelândia	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	13	46	27	8	6	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	28	36	14	13	100
		Educação superior tipo B	7	25	36	16	16	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7	16	23	16	38	100
		Todos os níveis de educação	9	29	32	14	16	100
Reino Unido	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	11	50	27	9	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	3	29	37	18	12	100
		Educação superior tipo B	4	16	30	25	26	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3	8	18	26	45	100
		Todos os níveis de educação	4	25	30	20	21	100
Suécia	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	14	36	42	7	2	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	28	44	12	7	100
		Educação superior tipo B	12	19	40	19	10	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9	13	29	20	28	100
		Todos os níveis de educação	10	27	41	13	10	100
Suíça	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	8	52	36	3	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5	27	49	13	6	100
		Educação superior tipo B	3	12	44	26	16	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3	10	24	28	35	100
		Todos os níveis de educação	4	23	41	18	14	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4c. Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE			Nível de rendimentos (%)					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da mediana	Mais de metade da mediana, porém na metade ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
Alemanha	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	49	39	11	1	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	36	40	20	3	1	100
		Educação superior tipo B	21	47	25	6	0	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	19	29	30	15	7	100
		Todos os níveis de educação	32	38	21	6	3	100
Austrália	2001	Abaixo da etapa final da educação secundária	37	47	13	2	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	27	46	22	3	2	100
		Educação superior tipo B	23	38	28	8	4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13	25	33	19	10	100
		Todos os níveis de educação	27	40	22	7	4	100
Bélgica	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	26	66	7	1	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	11	67	20	1	0	100
		Educação superior tipo B	3	47	45	4	0	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5	27	46	17	4	100
		Todos os níveis de educação	11	56	28	4	1	100
Canadá	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	53	35	9	2	c	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	37	32	22	6	3	100
		Educação superior tipo B	28	30	25	12	6	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	20	21	22	20	17	100
		Todos os níveis de educação	32	30	21	10	6	100
Coréia do Sul	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	48	41	7	1	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	34	45	13	5	3	100
		Educação superior tipo B	21	47	19	8	4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13	30	34	14	10	100
		Todos os níveis de educação	33	41	16	6	4	100
Estados Unidos	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	58	34	5	1	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	33	40	18	6	3	100
		Educação superior tipo B	24	36	25	11	5	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	16	24	26	16	18	100
		Todos os níveis de educação	28	33	20	10	9	100
Finlândia	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	29	47	21	3	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	27	47	22	2	1	100
		Educação superior tipo B	16	34	41	6	2	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13	21	33	20	13	100
		Todos os níveis de educação	22	39	28	6	3	100
França	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	30	52	15	2	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	16	52	26	5	2	100
		Educação superior tipo B	5	33	42	15	5	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5	21	39	20	15	100
		Todos os níveis de educação	17	44	27	8	4	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.4c. (continuação) Distribuição da população feminina entre 25 e 64 anos de idade, por nível de rendimentos e de realização educacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Ano	Nível de realização educacional	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 em 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém em 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
Hungria	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	10	74	14	2	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	46	31	9	6	100
		Educação superior tipo B	4	28	26	16	27	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1	4	23	35	37	100
		Todos os níveis de educação	7	41	25	14	12	100
Itália	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	33	42	17	4	5	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	15	40	30	9	6	100
		Educação superior tipo B	m	m	m	m	m	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10	27	34	10	20	m
		Todos os níveis de educação	20	38	26	7	8	100
Luxemburgo	2002	Abaixo da etapa final da educação secundária	22	59	14	3	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4	53	30	10	3	100
		Educação superior tipo B	1	38	42	14	5	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0	22	42	21	14	100
		Todos os níveis de educação	6	48	31	10	4	100
Nova Zelândia	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	42	42	11	2	3	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	29	41	22	5	3	100
		Educação superior tipo B	24	34	28	10	4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	16	24	31	19	10	100
		Todos os níveis de educação	28	37	23	8	5	100
Reino Unido	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	57	34	7	1	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	37	43	15	4	2	100
		Educação superior tipo B	17	36	31	12	4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10	20	27	24	19	100
		Todos os níveis de educação	32	36	18	8	6	100
Suécia	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	24	56	18	2	1	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	14	57	24	3	1	100
		Educação superior tipo B	13	38	40	8	2	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11	27	43	12	7	100
		Todos os níveis de educação	15	49	29	5	2	100
Suíça	2003	Abaixo da etapa final da educação secundária	50	45	5	0	0	100
		Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	39	38	19	3	1	100
		Educação superior tipo B	23	32	36	7	3	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	19	29	31	13	8	100
		Todos os níveis de educação	36	37	20	4	2	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.5. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e...			
	Homens	Mulheres	suporta custos diretos e ausência de rendimentos		não suporta custos diretos, mas suporta ausência de rendimentos	
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Bélgica	(1)	(1)	0,4	4,6	0,6	5,0
Dinamarca	(1)	(1)	-4,0	-1,1	-3,9	-1,1
Estados Unidos	(1)	(1)	13,9	13,2	14,4	14,1
Finlândia	(1)	(1)	(2)	(2)	(2)	(2)
França	17,5	14,6	-7,9	-0,3	-7,2	1,4
Holanda	(1)	(1)	1,9	3,7	2,1	4,2
Itália	(1)	12,6	10,8	10,2	10,9	10,4
Noruega	(1)	(1)	0,3	1,3	0,4	1,4
Suécia	(1)	(1)	-4,2	-5,7	-4,2	-5,7
Suíça	16,9	18,9	5,8	3,0	7,5	4,0

(1) Custos desprezíveis ou iguais a zero causam estimativas excessivamente altas.

(2) Benefícios negativos devido a efeitos de impostos causam estimativas excessivamente baixas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.6. Taxas de retorno interno (TdR) privado referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e...			
	Homens	Mulheres	suporta custos diretos e ausência de rendimentos		não suporta custos diretos, mas suporta ausência de rendimentos	
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Bélgica	6,1	8,1	0,8	2,7	1,9	4,2
Dinamarca	4,8	3,4	3,3	0,5	3,4	0,7
Estados Unidos	12,6	9,4	8,3	3,9	11,6	8,4
Finlândia	15,8	15,4	10,8	8,3	11,0	8,6
França	8,3	7,2	8,6	5,4	10,4	7,6
Holanda	5,3	8,0	-0,4	3,1	0,3	4,6
Itália	7,6 ¹	8,3 ¹	12,4	3,4	13,1	4,5
Noruega	10,4	13,0	6,6	6,4	6,8	6,7
Suécia	8,6	7,2	7,8	5,1	8,5	5,9
Suíça	10,7 ²	10,1 ²	a	a	6,1	9,5

1. Por motivos de confiabilidade, não foram utilizados dados sobre rendimentos para jovens de 15 a 24 anos de idade com educação superior; conseqüentemente, os fluxos de renda ao longo da vida são calculados a partir de dados sobre indivíduos entre 25 e 64 anos de idade.

2. A TdR é superestimada porque não há dados disponíveis sobre gastos privados diretos para o nível superior de educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.7. Taxas de retorno interno (TdR) fiscal referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e ...				TdR quando o indivíduo retorna, aos 40 anos de idade, para adquirir o nível seguinte de educação em período parcial de estudos (o tempo de duração é dobrado)	
	Homens	Mulheres	suporta custos diretos e ausência de rendimento		não suporta custos diretos, mas suporta ausência de rendimentos		Homens	Mulheres
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		
Bélgica	10,3	9,0	5,6	5,1	5,4	4,9	3,0	0,8
Dinamarca	9,1	7,4	-1,4	-1,7	-1,4	-1,7	-3,1	-3,7
Estados Unidos	13,0	10,9	13,0	8,2	12,4	7,6	6,8	-2,6
Finlândia	9,7	7,3	6,1	4,3	6,0	4,2	0,9	-1,1
França	5,3	4,0	2,6	0,9	1,9	0,3	-3,3	-5,1
Holanda	13,8	12,8	12,9	8,1	12,1	7,3	8,0	2,2
Itália	12,0	8,1	11,5	8,6	11,3	8,4	3,0	-5,1
Noruega	7,4	5,4	3,2	0,8	3,2	0,7	-0,5	-3,6
Suécia	10,8	7,3	6,1	3,8	6,1	3,8	0,8	-1,6
Suíça	3,2	1,0	-0,4	-3,6	-3,0	-6,7	-8,3	-12,0

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.8. Taxas de retorno interno (TdR) fiscal referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando um indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e ...				TdR quando o indivíduo retorna, aos 40 anos de idade, para adquirir o nível seguinte de educação em período parcial de estudos (o tempo de duração é dobrado)	
	Homens	Mulheres	suporta custos diretos e ausência de rendimento		não suporta custos diretos, mas suporta ausência de rendimentos		Homens	Mulheres
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres		
Bélgica	5,3	5,3	1,5	1,0	0,8	0,3	-2,6	-3,5
Dinamarca	4,8	3,2	2,8	-0,1	2,7	-0,2	-0,3	-3,8
Estados Unidos	12,3	9,0	9,9	4,9	6,1	1,0	1,9	-3,8
Finlândia	7,7	5,4	6,2	2,9	6,0	2,7	0,8	-2,5
França	6,7	5,0	6,4	3,0	5,5	2,1	0,4	-2,9
Holanda	10,7	9,6	9,2	6,5	8,0	5,2	4,1	-0,2
Itália	9,5 ¹	9,2 ¹	14,1	6,8	13,1	5,7	11,2	1,7
Noruega	4,1	2,9	1,0	-1,6	0,8	-1,7	-3,1	-6,4
Suécia	1,7	2,2	-0,9	-3,8	-1,3	-4,2	-6,1	-9,1 ^v
Suíça	1,1	-0,6	a	a	-3,6	-6,5	-9,1	-12,2

1. Por motivos de confiabilidade, não foram utilizados dados sobre rendimentos para jovens de 15 a 24 anos de idade com educação superior; conseqüentemente, os fluxos de renda ao longo da vida são calculados a partir de dados sobre indivíduos entre 25 e 64 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.9. Taxas de retorno interno (TdR) social referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa inicial da educação secundária (ISCED 0/1/2), consegue concluir a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando o indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos		TdR quando o indivíduo retorna, aos 40 anos de idade, para adquirir o nível seguinte de educação em período parcial de estudos (o tempo de duração é dobrado)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
	Bélgica	13	12,2	3,4	4,9	6
Dinamarca	18,4	15,8	-2,4	-1,4	0,6	0,2
Estados Unidos	21,8	21,4	13,5	10,7	15,8	4,3
Finlândia	19,4	15,5	-4,2	-4,1	-0,5	-2,1
França	6,0	5,3	-0,5	0,6	-2,5	-2,8
Holanda	22,3	23,0	5,9	5,6	13,0	7,7
Itália	17,5	9,6	11,1	9,4	16,6	11,5
Noruega	14,4	12,1	1,7	1,1	4,6	1,3
Suécia	23,3	18,5	1,0	-0,3	3,9	0,9
Suíça	10,2	9,4	4,4	3,2	5,6	1,3

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabela A9.10. Taxas de retorno interno (TdR) social referentes a um indivíduo que, tendo concluído a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior (ISCED 3/4), consegue graduação de nível universitário (ISCED 5/6) (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	TdR quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		TdR quando o indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos		TdR quando o indivíduo retorna, aos 40 anos de idade, para adquirir o nível seguinte de educação em período parcial de estudos (o tempo de duração é dobrado)	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
	Bélgica	5,6	6,3	1,2	1,6	0,9
Dinamarca	4,8	3,3	3,0	0,1	3,8	-0,5
Estados Unidos	12,4	9,2	8,9	4,3	9,6	2,7
Finlândia	11,0	8,7	8,7	5,6	9,0	4,5
França	7,3	5,8	7,3	3,9	5,1	1,1
Holanda	8,4	8,9	4,7	5,0	7,2	3,7
Itália	8,4 ¹	8,7 ¹	13,1	5,2	18,9	7,0
Noruega	6,8	6,5	4,0	2,2	4,6	0,8
Suécia	5,2	4,7	4,1	1,0	3,4	-0,7
Suíça	6,1	5,1	a	a	2,9	0,0

1. Por motivos de confiabilidade, não foram utilizados dados sobre rendimentos para jovens de 15 a 24 anos de idade com educação superior; conseqüentemente, os fluxos de renda ao longo da vida são calculados a partir de dados sobre indivíduos entre 25 e 64 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Os retornos da educação: relações 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 do produto *per capita* dentro dos países. O indicador complementa o Indicador A9, que examina a relação entre capital humano e retornos econômicos no nível do indivíduo. Enquanto o Indicador A9 examina o que acontece aos rendimentos de um indivíduo à medida que seu nível de escolaridade aumenta, o Indicador A10 procura identificar os efeitos das mudanças no estoque geral de capital humano sobre a produtividade de trabalho de um país, mantendo constante a reserva agregada de capital físico. Considerando a relação entre educação e maiores resultados sociais, este indicador também analisa em que medida a escolaridade afeta tanto o *status* de saúde quanto a coesão social.

Resultados básicos

- Na área da OCDE, o efeito de longo prazo estimado sobre o produto econômico de um ano adicional de educação fica, de maneira geral, entre 3% e 6%. Análises de capital humano através de 14 economias da OCDE – baseadas em escores de letramento – também sugerem efeitos positivos significativos sobre o crescimento dentro dos países.
- Uma análise realizada pela Secretaria da OCDE das causas do crescimento econômico mostra que o aumento da produtividade de trabalho responde por, no mínimo, 50% do crescimento do PIB *per capita* na maioria dos países da OCDE, entre 1990 e 2000.
- Muitas análises indicam uma relação causal positiva entre níveis de realização educacional mais altos e melhor saúde mental e física, com os mecanismos operando por meio de renda e emprego, efeitos comportamentais e psicossociais.

Contexto de políticas

Desde meados da década de 80, o crescimento econômico ocupa posição central nas pesquisas macroeconômicas. A pesquisa foi impulsionada por novos *insights* teóricos – em particular, a teoria do novo crescimento –, e de novas abordagens à conceituação empírica do crescimento. O capital humano – conhecimentos e habilidades incorporados aos trabalhadores – constituiu um fator fundamental para um pensamento renovado a respeito do crescimento. Diferenças significativas entre os países pertencentes à OCDE em seus recentes desempenhos macroeconômicos geraram interesse pelas causas do crescimento econômico.

As comparações de estimativas em nível micro de retorno da educação para indivíduos – tais como as estimativas analisadas no Indicador A9 – e as estimativas em nível macroeconômico – tais como aquelas refletidas neste indicador – têm potencialmente grande relevância política. Discrepâncias entre as duas abordagens podem indicar diferenças nos retornos públicos e particulares da escolaridade, que podem demandar ações políticas corretivas. Por exemplo, se na seqüência de um aumento nas realizações escolares a produtividade no nível agregado da economia sofrer aumento além do aumento de produtividade de cada trabalhador, será gerada uma tendência a menores investimentos na educação. Isto ocorrerá porque os indivíduos não conseguirão levar em conta os benefícios econômicos mais amplos que podem surgir a partir de suas opções de escolaridade. Nesse contexto, estimativas microeconômicas de equações salariais, com dados de mais de uma seção sobre indivíduos para um determinado país, identificam apenas os efeitos da escolaridade sobre o indivíduo, enquanto estimativas macroeconômicas com dados coletados através dos países podem identificar também impactos econômicos mais amplos.

Este ano, o Indicador A10 também analisa relações entre realizações educacionais e saúde mental e física, assim como as relações entre educação e várias dimensões de coesão social. Muito já se conhece a respeito da variedade de associações positivas entre realizações educacionais e bem-estar físico e mental. Entretanto, faltam ainda evidências definitivas sobre a forma, a magnitude e a natureza causal da extensão da demanda a partir da educação para o atendimento a diversos aspectos específicos da saúde. Evidências adicionais sobre essas relações poderiam ter implicações políticas significativas. Isto ocorre especialmente porque, em muitos países, o custo geral dos cuidados com a saúde tem aumentado mais rapidamente do que a taxa de crescimento econômico. De maneira geral, os resultados da pesquisa internacional comparativa sobre as relações entre realizações educacionais e coesão social são menos evidentes do que no caso da saúde. No entanto, a importância desta questão tende a crescer à luz dos diversos desafios à coesão social associados à globalização e à imigração.

Estimativas dos resultados macroeconômicos para a educação: desafios e questões de destaque

Grande parte das pesquisas empíricas confirmou uma relação positiva entre educação e produtividade. De maneira geral, empregados com melhor nível de educação são mais produtivos, e podem também aumentar a produtividades de 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. De fato, durante a década de 90, nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, o aumento no número de trabalhadores com conhecimentos (cientistas, engenheiros e outros, tais como especialistas em TIC e técnicos que geram conhecimento) foi responsável por quase 30% do crescimento líquido de empregos registrados. Os salários seguiram um padrão semelhante. Por exemplo, nos Estados Unidos, entre 1985 e 1998, os rendimentos reais de trabalhadores com conhecimento intensivo cresceram quase 17%, de forma cumulativa, em comparação com um crescimento de 5,3% para o empregado médio. Durante o mesmo período, ocupações relacionadas à produção de bens sofreram uma queda de aproximadamente 2,5% em seus rendimentos reais.

Diversos benefícios indiretos da educação podem levar a conseqüências econômicas positivas. Por exemplo, educação de melhor qualidade é associada a melhor *status* de saúde, menores riscos de desemprego, e aumento em alguns aspectos de coesão social e participação política. Avaliações precisas de retornos macroeconômicos podem identificar externalidades associadas à educação. Tais externalidades fornecem o fundamento lógico necessário para a ação pública. O conhecimento dos retornos macroeconômicos para a educação também pode indicar se investimentos em capital humano representam melhor utilização de recursos públicos do que investimentos em ativos alternativos.

Estudos sobre os retornos macroeconômicos para a educação têm metodologias variadas e baseiam-se em duas amplas abordagens teóricas. A primeira delas – a abordagem neoclássica – define a relação entre a oferta de educação e o nível do PIB no longo prazo. A maioria dos estudos segue esta tradição. A segunda abordagem é derivada da teoria do novo crescimento, e define a relação entre a reserva de educação e a taxa de crescimento do PIB. Ainda não é evidente se aumentos na oferta de educação afetam basicamente o nível de produção ou sua taxa de crescimento. Em relação à magnitude dos retornos, os estudos disponíveis indicam que, no modelo neoclássico, um aumento de um ano na educação média aumenta o nível da produção *per capita* em de três a seis pontos percentuais. Estudos sobre a variedade do novo crescimento identificaram que o mesmo aumento na educação média aumenta a taxa de crescimento da produção em aproximadamente um ponto percentual. As duas abordagens teóricas geram resultados que diferem significativamente em magnitude no médio e no longo prazo. Isto ocorre porque o efeito absoluto na produção de um ponto percentual cumulativo na taxa de crescimento supera rapidamente um incremento singular no nível de produção de até seis pontos percentuais (o 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 atrapalharam a estimativa do impacto da educação sobre o crescimento. Um dos pontos centrais diz respeito à direção de causalidade na relação de crescimento: a educação gera crescimento, ou o crescimento faz com que indivíduos consumam mais educação? Na prática, é provável que a causalidade opere em ambas as direções. De maneira relacionada, eficiência na produção de resultados educacionais pode simplesmente ser associada de maneira positiva à eficiência também em outras áreas da economia. Os resultados de muitos estudos foram enfraquecidos por deficiência de dados. Por exemplo, baixas correlações foram observadas entre medidas de educação de algumas fontes básicas de dados educacionais. Além disso, estudos sobre crescimento basearam-se em uma variedade de representações de capital humano, tais como número médio de anos em educação, taxas de alfabetização de adultos, e taxas de matrículas escolares. Diferentes estudos utilizaram diversas variáveis dependentes. Essas representações geram uma série de dificuldades. Por exemplo, incluem apenas educação formal, omitindo as habilidades e competências adquiridas por meio de treinamento no emprego, experiência ou outros canais, assim como a perda de habilidades causada, por exemplo, pela falta de uso. De maneira semelhante, as taxas de alfabetização de adultos identificam apenas uma dimensão do capital humano, omitindo competências como conhecimento numérico e técnico. E variações na qualidade dos sistemas educacionais significam que, freqüentemente, indicadores de realização educacional não são totalmente comparáveis através dos países. Contudo, pesquisas internacionais – como a pesquisa sobre Alfabetização de Adultos de Habilidades de Vida, e o Programa para Avaliação Internacional das Competências de Adultos, realizado pela OCDE e desenvolvido neste momento – podem fornecer indicadores multidimensionais de habilidades comparáveis internacionalmente. De fato, diferentes especificações de capital humano levam a maiores divergências nas estimativas da reserva de capital humano através dos países. Também se pode esperar que diferentes tipos de educação tenham impactos variados sobre o crescimento: um grupo de graduados em disciplinas de engenharia tem probabilidade de afetar a produtividade de maneiras diferentes do que um grupo de proporções semelhantes de graduados em artes. No entanto, estes efeitos diferenciais não são identificados nas representações agregadas de capital humano utilizadas normalmente.

Regressões de crescimento através dos países também costumam considerar que o impacto da educação é linear e constante. Entretanto, uma pesquisa sugere que não há fundamento para assumir efeitos constantes do

crescimento da educação através dos países. Há também evidências de diminuição dos efeitos que uma média de mais 7,5 anos de educação exerce sobre o crescimento (ver a seção Definições e Metodologia). Este índice está bastante abaixo do número médio de anos de educação através de todos os países da OCDE (em 1998, eram 11,3 anos nos 20 países pertencentes à OCDE para os quais havia dados disponíveis).

Restam ainda muitas incertezas em relação a pesquisas sobre crescimento da educação. Conforme ressaltado 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 políticas relevantes que poderiam ser tratadas por futuras pesquisas incluem:

- De que maneira o crescimento é afetado por investimentos em diferentes estágios da educação (da pré-escola à educação superior avançada, e treinamentos relacionados ao trabalho)?
- Após quantos anos e em quais níveis de educação torna-se importante a redução de retornos de crescimento?
- 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 isto 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?

Evidências e explicações

O Projeto de Crescimento da OCDE

De acordo com as conclusões do Projeto de Crescimento da OCDE, os relatórios *Education at a Glance 2003* (OCDE, 2003) quanto *Education at a Glance 2004* (OCDE, 2004c) ressaltaram que, em 2000, a maioria dos países da OCDE ficou de 25 a 35 pontos percentuais abaixo dos Estados Unidos com relação ao PIB *per capita*. Para cada país, as diferenças de produtividade foram divididas em três componentes: efeito demográfico, utilização da mão-de-obra e produtividade da mão-de-obra. O efeito demográfico diz respeito à razão entre a população economicamente ativa e a população total, e, na maioria dos países, levou em conta apenas uma parte menor das diferenças de produtividade em comparação com os Estados Unidos. Análises da utilização da mão-de-obra disponível (taxas de emprego combinadas com horas trabalhadas) mostraram diversos países – por exemplo, Estados Unidos e Japão – com altas taxas de emprego e número de horas trabalhadas acima da média. Embora a maioria dos países nórdicos tenha registrado taxas de emprego mais altas, esse fato foi compensado pelo número menor de horas trabalhadas. Em alguns países que combinaram baixas taxas de emprego com número relativamente baixo de horas trabalhadas – por exemplo, Bélgica, França, Holanda e Itália –, quase toda a diferença entre seus valores de PIB *per capita* e o PIB *per capita* dos Estados Unidos foi atribuída à mais baixa utilização da mão-de-obra – que constitui, portanto, um fator importante nas diferenças no PIB *per capita* através dos países. Dos 25 países para os quais havia dados disponíveis, apenas cinco – Bélgica, Holanda, Irlanda, Itália e Noruega – ultrapassaram os Estados Unidos em termos de produtividade da mão-de-obra (PIB por horas trabalhadas). Para um determinado número de países em que a utilização da mão-de-obra foi relativamente alta – como Coreia do Sul, Islândia, Japão, México, Nova Zelândia e República Checa –, diferenças no PIB *per capita* em comparação com os Estados Unidos foram atribuídas principalmente a taxas de produtividade de mão-de-obra significativamente mais baixas.

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

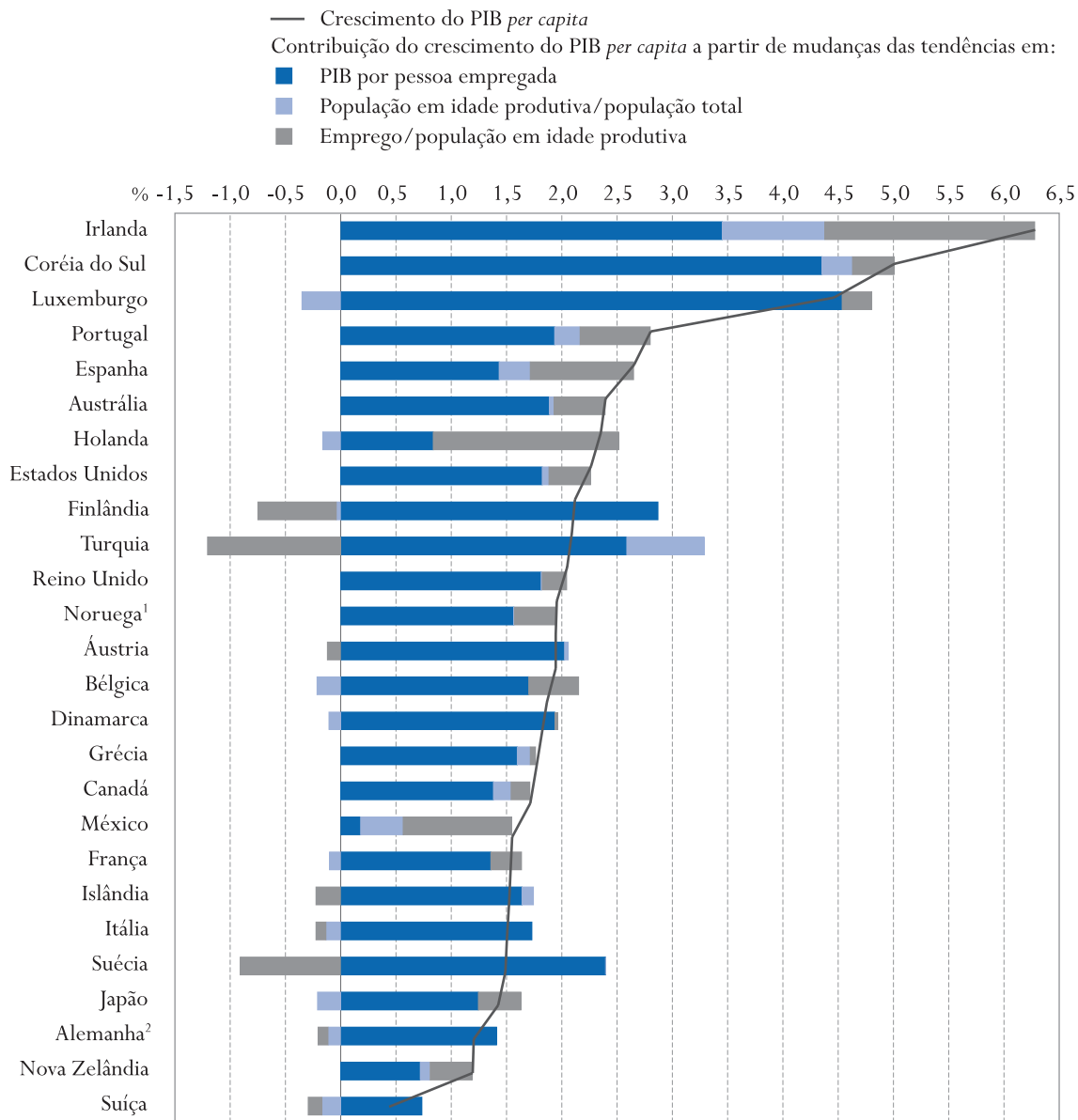
Ilustrando a importância relativa de fatores básicos para o crescimento do PIB *per capita* entre 1990 e 2000, o Gráfico A10.1 mostra que, para a maioria dos países da OCDE, mudanças demográficas tiveram impacto relativamente menor. Os únicos países em que mudanças demográficas fizeram uma contribuição positiva e significativa ao crescimento do PIB *per capita* foram Coreia do Sul, Irlanda, México e Turquia. Entretanto, em alguns países da OCDE – como Alemanha, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Itália, Japão, Luxemburgo e Suíça –, tendências demográficas começaram a agir (com responsabilidade pelos resultados) como uma leve

resistência no crescimento do PIB *per capita*. Esta tendência deve se fortalecer no futuro, à medida que o envelhecimento da população total ocorrer de maneira mais rápida.

O Gráfico A10.1 mostra que a crescente produtividade da mão-de-obra respondeu por, no mínimo, 50% do PIB *per capita* na maioria dos países da OCDE, durante a década de 90. De fato, em determinado número de países – inclusive Alemanha, Áustria, Coreia do Sul, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Itália, Luxemburgo, Reino Unido e Suécia –, o crescimento na produtividade da mão-de-obra gerou quase todo o aumento no PIB *per capita*.

Gráfico A10.1. As forças propulsoras do crescimento do PIB *per capita* (1990-2000)

Série de tendências, mudança média anual percentual



1. Apenas continente.

2. Anos de referência: 1991-2000.

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

Fonte: OECD.

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

Estudos recentes procuraram estimar a relação entre capital humano e crescimento econômico, utilizando uma medida direta de capital humano baseada em escores de letramento comparáveis internacionalmente. Esta abordagem ajuda a evitar o problema de comparabilidade imprecisa das medidas de realizações educacionais entre diferentes sistemas nacionais de educação. As medidas de letramento foram obtidas a partir do Levantamento Internacional sobre Alfabetização de Adultos (IALS) de 1994, que avaliou as habilidades de indivíduos entre 16 e 64 anos de idade em letramento em prosa, letramento quantitativo e letramento relacionado a documentos. Os dados cobrem 14 países pertencentes à OCDE. Utilizando os resultados desse levantamento, construiu-se uma série sintética de tempo para 1960-1995. Os resultados de letramento para indivíduos entre 17 e 25 anos de idade em determinado período foram utilizados como medidas aproximadas para investimentos em capital humano durante o período anterior (a atribuição de habilidades de letramento no começo da vida, com base em dados coletados na vida adulta, exige ajustes para as mudanças no capital humano que ocorrem ao longo do ciclo de vida, e esse ajuste não foi realizado, representando uma desvantagem desse indicador sintético em comparação a indicadores de escolaridade). Séries de tempo e informações dos países foram reunidas em um conjunto de quadros de dados. A não inclusão de informações sobre fluxos de imigração neste indicador pode ser considerada uma falha.

O levantamento indica que os escores de letramento, como medida direta de capital humano, têm melhor desempenho em regressões de crescimento do que os indicadores de escolaridade. Um país capaz de obter escores de letramento 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, em comparação aos demais países. O IALS explica de duas maneiras por que motivo os dados sobre letramento devem conter mais informações sobre o bem-estar relativo dos países do que os dados sobre o número de anos de escolaridade: o letramento pode ser uma medida superior de algum propulsor básico do crescimento, como infra-estrutura social; e os dados sobre habilidades de letramento podem ter maior comparabilidade entre os países do que os dados sobre o número de anos de escolaridade. Para avaliar essas interpretações, o estudo propõe pesquisas futuras, utilizando os dois indicadores para comparar efeitos do crescimento através de regiões dentro de determinado país. Isto poderia ajudar a superar problemas de comparabilidade internacional imprecisa, pois o desempenho relativo dos dois poderia revelar qual seria o mais apropriado como medida de capital humano, e qual estaria mais estreitamente associado ao crescimento econômico.

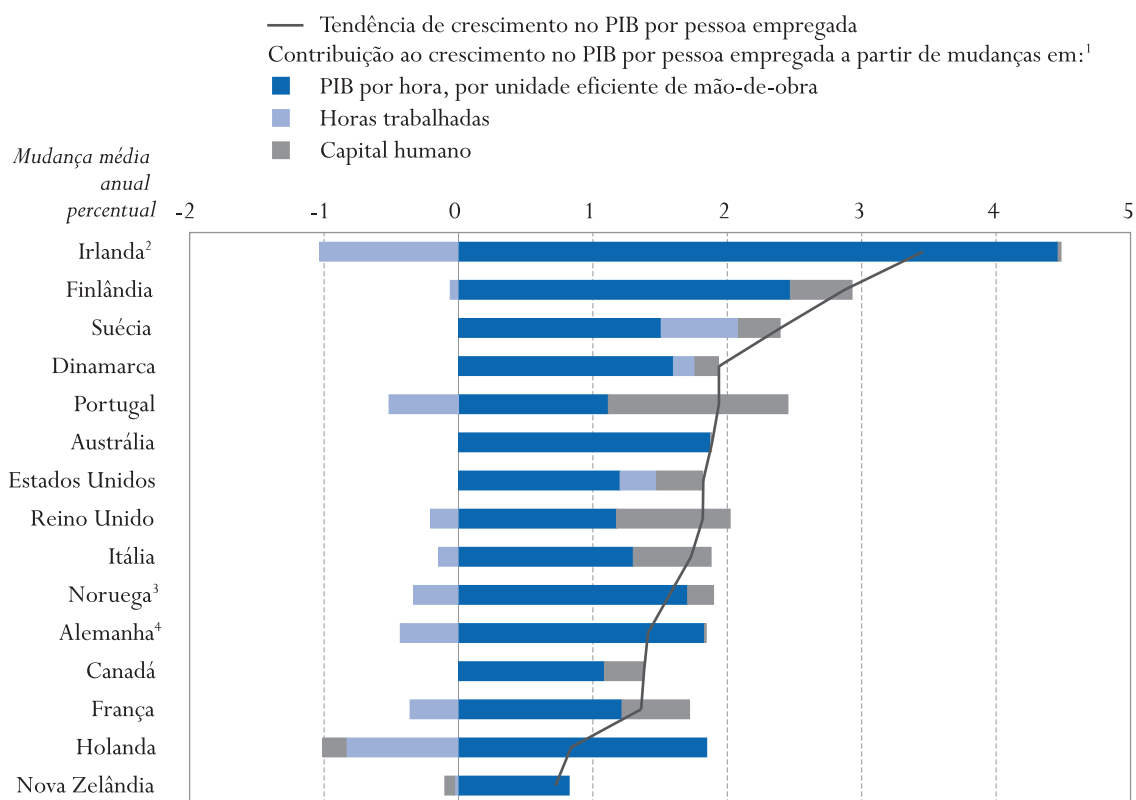
Medidas baseadas em escores médios de letramento entre todos os indivíduos foram apresentadas para servir como melhores indicadores de capital humano agregado do que medidas baseadas na parcela de indivíduos que obtêm altos níveis de letramento. Esta conclusão está de acordo com a idéia de que o principal impacto da educação sobre o crescimento é elevar a produtividade de toda a força de trabalho, e não aumentar o número de indivíduos capazes de gerar inovações radicais. Surpreendentemente, aumentos em habilidades de letramento entre mulheres apresentam efeitos muito maiores sobre o crescimento do que aumentos em habilidades de letramento entre homens. Há várias explicações possíveis: é possível que investimentos em educação de mulheres tenham sido fornecidos particularmente a pessoas altamente capacitadas, para as quais anteriormente as barreiras sociais constituíam um obstáculo; é possível que a taxa de retorno para educação entre mulheres tenha sido alta devido a baixos níveis iniciais de letramento; é possível que melhorias na educação permitam uma realocação da mão-de-obra masculina e feminina através das ocupações, permitindo que um maior número de homens e de mulheres trabalhe subsequentemente em ocupações para as quais tenham vantagens comparativas; caso a mão de obra masculina e feminina não seja perfeitamente substituível, melhorias na educação de mulheres podem estar associadas a um período de rápido crescimento, reequilibrando o cabedal humano e o capital físico anterior para alcançar uma situação nova e estável; é possível que efeitos estatísticos tenham origem em variações maiores nos escores de letramento de mulheres através dos países; e é possível que haja uma associação de letramento de mulheres com variáveis omitidas que afetam o crescimento, tais como o nível de desenvolvimento social de um país.

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

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 e pela melhoria de sua qualidade; ou pela conquista de maior eficiência de maneira geral no modo pelo qual esses fatores de produção são utilizados em conjunto – o que é denominado por economistas produtividade multifatorial. A produtividade multifatorial reflete muitos tipos de melhoria 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 de capital e mão-de-obra. As habilidades e competências incorporadas pelos trabalhadores – ou o capital humano – têm um papel fundamental no aumento da produtividade da mão-de-obra. Os níveis crescentes de realizações educacionais entre trabalhadores durante a década de 90 são um sinal desse papel. Aumentos nos níveis de habilidades pós-educacionais podem ser ainda mais importantes, embora haja poucas medidas eficientes disponíveis. Conseqüentemente, de acordo com as conclusões de diversos estudos empíricos (Quadro A10.1), o capital humano é um determinante significativo do crescimento econômico. O Projeto de Crescimento da OCDE estimou que, na área da OCDE, o efeito de longo prazo sobre o produto de um ano adicional de educação para a população adulta geralmente representa de 3% a 6%.

Gráfico A10.2. Aumento no capital humano contribuindo para o crescimento da produtividade da mão-de-obra (1990-2000)

Mudança média anual percentual



1. Com base na seguinte decomposição: crescimento no PIB por pessoa empregada = (mudanças no PIB por hora por unidade eficiente de mão-de-obra) + (mudanças no número médio de horas trabalhadas) + (mudanças no capital humano).

2. Anos de referência: 1990-1999.

3. Apenas continente.

4. Anos de referência: 1991-2000.

Os países estão classificados por ordem decrescente de tendência do crescimento no PIB por pessoa empregada.

Fonte: OECD.

O Gráfico A10.2 mostra que o crescimento na produção por pessoa empregada pode ser parcialmente atribuído a aumentos no capital humano dos indivíduos empregados. O gráfico apresenta o impacto de mudanças no capital humano médio dos trabalhadores sobre o crescimento do PIB por hora trabalhada ajustado ciclicamente. Essencialmente, o gráfico decompõe as mudanças de porcentagens anuais médias no PIB *per capita*, durante o período 1990 a 2000, em três componentes: *i*) mudanças no número médio de horas trabalhadas; *ii*) mudanças no número médio de anos em educação formal (utilizado aqui como representação de mudanças na qualidade da mão-de-obra); e *iii*) mudanças no PIB por hora, por unidade efetiva de mão-de-obra, o que equivale a mudanças no PIB por trabalhador quando são levadas em conta as mudanças nas horas trabalhadas e na qualidade média da mão-de-obra. O terceiro componente baseia-se em uma medida do resultado da mão-de-obra que totaliza as parcelas de trabalhadores com diferentes níveis de educação formal, cada um ponderado de acordo com seu salário relativo. Duas suposições sustentam essa medida: a de que realizações educacionais são importantes para uma boa proporção de capital humano incorporado aos trabalhadores, e a de que salários relativos fornecem uma representação quantitativa razoável para a produtividade relativa de trabalhadores de diferentes níveis de educação.

Educação e saúde: uma visão geral das conexões

Níveis mais altos de educação e níveis mais altos de qualificação estão associados de maneira positiva a uma incidência mais baixa de diversas reclamações relacionadas à saúde física ou mental. Essas relações foram observadas através dos países, assim como através de rendas, grupos etários e grupos étnicos. As interações envolvidas são diretas e indiretas, e, em algumas situações, variam ao longo do ciclo de vida (um projeto da OCDE em andamento, denominado Resultados Sociais da Aprendizagem, está analisando a variação dos resultados da educação, inclusive os resultados em áreas específicas da saúde).

Um grande número de estudos sugere que a educação tem um impacto causal positivo na boa saúde, embora sejam significativos os desafios metodológicos para o estabelecimento da causalidade. Por exemplo, capacidade física e mental, assim como características dos pais, podem acarretar tanto níveis mais altos de realização educacional quanto melhor *status* de saúde. E as preferências dos indivíduos com relação ao tempo – se são mais orientados para o presente ou para o futuro – determinarão parcialmente seus investimentos tanto em educação quanto em saúde. Inversamente, o *status* de saúde está associado de maneira positiva às realizações educacionais, embora o efeito da saúde sobre essas realizações possa ser pequeno no caso de adultos. Pesquisas sugerem três maneiras básicas pelas quais níveis mais altos de educação podem afetar o *status* de saúde dos indivíduos:

- *Efeitos na renda e no emprego.* Indivíduos com melhor nível de educação têm menores probabilidades de ficarem desempregados – um estado associado a saúde física e mental precária. Eles também têm maior probabilidade de trabalhar em ocupações que consideram satisfatórias, e que oferecem riscos físicos menos graves. Geralmente, indivíduos com melhor nível de educação também têm salários e *status* de ocupação mais altos. Rendas mais altas podem facilitar o acesso a cuidados de saúde (dependendo do sistema de cuidados de saúde em cada país), e ajudar a evitar estresse resultante de insegurança financeira. Os 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.* A mudança comportamental pode ter muitas causas, inclusive maiores conhecimentos sobre assuntos relacionados à saúde, maior acesso a informações relevantes e compreensão dessas informações (embora alguns estudos mostrem que a escolaridade tem um efeito positivo sobre a saúde, mesmo quando o conhecimento relacionado à saúde 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

mais altos de educação varia conforme as condições de saúde. Pesquisas identificaram associações positivas entre altos níveis de educação e práticas de dietas mais saudáveis, menor quantidade de fumantes, menor incidência de consumo excessivo 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 serviços relacionados à saúde são utilizados. Por exemplo, evidências dos Estados Unidos indicam que, como tendência, o diagnóstico de câncer de próstata em estado mais avançado da doença é mais comum entre homens menos instruídos. E menor capacidade de leitura entre mulheres é associada a menor utilização de mamografia. Interesses analíticos e de políticas têm focado de maneira crescente a alfabetização em saúde – as capacidades dos indivíduos de “obter, processar e entender informações básicas sobre saúde e serviços necessários para tomar decisões corretas relacionadas à saúde” (Rudd *et al.*, 1999). Inúmeros adultos possuem nível de alfabetização abaixo das exigências para a leitura de documentos relacionadas à saúde, especialmente entre subgrupos populacionais de risco. Uma pesquisa com 958 pacientes anglofônicos que se apresentaram para tratamentos sem urgência em uma clínica em Atlanta, na Geórgia, nos Estados Unidos, mostrou 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. Baixos níveis de alfabetização funcional em saúde também podem estar associados a custos mais altos de assistência de saúde de maneira geral. Além disso, habilidades precárias em alfabetização dão espaço para considerações éticas relacionadas aos procedimentos que exigem consentimento informado por parte dos pacientes. De fato, o impacto integral de uma inadequação na alfabetização em saúde ainda não foi medido.

- *Efeitos psicossociais.* A educação afeta de várias maneiras a atitude das pessoas com relação a todos os tipos de estresse encontrados no dia-a-dia. 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 estes fatores podem aumentar a capacidade de responder de maneira positiva à adversidade. Evidências do Reino Unido mostraram que, tanto entre mulheres quanto entre homens, um baixo nível de habilidades básicas mais do que duplica a probabilidade de sintomas depressivos. Entretanto, pesquisas que indicam um declínio da saúde mental entre adolescentes e jovens adultos, em determinado número de países da OCDE, levaram a um aumento da preocupação com possíveis efeitos danosos do estresse acadêmico e de ambientes de aprendizagem competitivos e/ou que oferecem pouco apoio.

Entretanto, a relação positiva entre educação e melhores condições de saúde não se sustenta em todas as condições (e, em alguns casos, a relação existe apenas para níveis mais baixos de educação). Níveis mais altos de educação não têm relação com taxas mais baixas de distúrbios de ansiedade, e estão associados a maior incidência de distúrbios de alimentação, e queixas tais como alergias e síndrome da fadiga crônica (uma relação que pode resultar em diagnósticos tendenciosos).

As realizações educacionais dos pais também afetam a saúde de seus filhos de diversas maneiras. Verificou-se que a escolaridade parental prolongada tem efeito positivo sobre a saúde durante a infância e a adolescência, mesmo levando em conta variáveis como peso ao nascer, idade da mãe ao dar à luz, renda familiar, e anomalias congênitas. E mães com melhor nível educação têm menor probabilidade de se envolver em uma variedade de comportamentos danosos ao feto ou à criança pequena.

É necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre as maneiras como a escolaridade afeta a saúde. Uma melhor identificação da gama completa e da magnitude dos efeitos da educação sobre a saúde poderia gerar um novo cálculo para decisões de investimentos públicos em educação. Mais especificamente, não é claro o papel preciso da educação e de modalidades instrucionais na saúde mental de jovens adultos, e a questão merece pesquisas adicionais, que também poderão ajudar a elucidar de que maneira intervenções específicas em educação afetam as condições de saúde. Por exemplo, devido, em parte, à dificuldade de medir

Quadro A10.2. Educação e coesão social

Coesão social é um conceito complexo que abrange diversas dimensões. As análises de coesão social levaram em consideração: incidência de crimes, comportamento cívico, participação política e igualdade de rendimentos, assim como confiança e tolerância (principalmente em relação a diferenças étnicas ou raciais). De maneira geral, as diferentes dimensões de coesão social são difíceis de medir, principalmente em um contexto comparativo internacional. Este quadro revê, em linhas gerais, as evidências sobre as relações entre educação e participação cívica, crime e tolerância racial.

Em um nível social, as pesquisas ainda não conseguiram estabelecer relações causais evidentes entre educação e cidadania ativa. Em muitos países pertencentes à OCDE, aumentos nas realizações educacionais médias foram acompanhados por queda na participação de eleitores. Entretanto, constatou-se que indivíduos com níveis mais altos de conhecimentos cívicos mostram níveis mais altos de participação cívica (e, através dos países, a pesquisa demonstra variação considerável nos conhecimentos cívicos entre adolescentes). Em alguns países, foi identificada uma relação positiva entre letramento e participação em atividades comunitárias voluntárias. No entanto, aparentemente, essas relações ocorrem devido a condições contextuais específicas do país. Portanto, países com níveis mais altos de letramento e de conhecimentos cívicos não apresentam automaticamente maiores níveis de participação política. O IALS revelou uma forte associação entre o nível de letramento de um país e o número de mulheres parlamentares, embora, mais uma vez, os mecanismos causais em questão não sejam muito claros.

Em relação aos métodos para definir e contabilizar crimes, as diferenças através dos países impossibilitam essa pesquisa sobre a relação entre crimes e educação dentro do país. As evidências disponíveis fornecem poucas indicações de que o nível de realizações educacionais esteja diretamente relacionado ao crime. Entretanto, concluiu-se que educação na primeira infância e maior tempo no sistema educacional têm uma associação negativa com o crime. A pesquisa mostra também que, para os indivíduos, a deficiência educacional tem uma relação positiva com crime. No entanto, há muitas evidências associando baixos níveis de realização educacional à delinqüência juvenil. Dados agregados por nível apresentam efeitos indiretos da educação sobre o crime, não evidentes em dados relacionados ao microssozial. Em particular, pesquisa realizada em diversos contextos mostra que a incidência do crime tem uma relação positiva com a desigualdade socioeconômica, a qual, por sua vez, está diretamente associada à desigualdade educacional. Estudos sobre violência em algumas subculturas de jovens também apresentaram associações positivas com a marginalização no trabalho e no mercado interno – entre outros fatores –, que está relacionada ao fraco desempenho educacional.

A tolerância em relação a diferenças – principalmente diferenças étnicas e raciais – é uma preocupação para os formuladores de políticas em muitas sociedades. Existem pelo menos duas formas pelas quais a educação poderia afetar a incidência da intolerância racial. A educação pode aumentar as habilidades cognitivas que permitem aos indivíduos avaliar de maneira crítica relações causais e declarações referentes a raça e etnia. E a educação pode influenciar a formação de valores. Há evidências de que, para indivíduos em determinadas circunstâncias sociais, níveis de educação mais altos estão associados a maior tolerância em relação a outras culturas. Pesquisas revelam também que o número de anos e os níveis de educação têm associação negativa com a expressão de pontos de vista racistas. Entretanto, dados coletados por meio de estudos de Eurobarometer e European Values Study indicam que o aumento nos níveis de realização educacional na Europa não levou a um aumento na tolerância racial. Existem também evidências de que, em alguns países, a prevalência de intolerância racial permaneceu inalterada durante décadas, apesar das tentativas de oposição a essa tendência por meio da educação formal. Conseqüentemente, chegou-se à conclusão de que um dos efeitos da educação pode ser o de alterar a probabilidade de alguns indivíduos expressarem opiniões intolerantes em relação a questões raciais, em vez de guardá-las para si.

Há evidências consideráveis de que o impacto da educação sobre a tolerância também ocorre por meio de outros fatores, tais como condições de moradia e de mercado de trabalho, escala de imigração e políticas no nível das comunidades.

Fontes: Preston e Green, (2003); OECD/Statistics Canada (2003).

diretamente preferências relativas ao tempo, evidências relativas à relação entre escolaridade e preferência de tempo estão incompletas. A confirmação de que a escolaridade – e/ou práticas parentais – causam mudanças nas preferências de tempo poderia ter relevância direta para a formulação de políticas. Por exemplo, tal evidência pode levar à conclusão de que intervenções gerais com foco no aumento da orientação dos estudantes para o futuro poderiam ser mais vantajosas do que campanhas específicas de saúde (neste aspecto, é importante ressaltar que, em muitos países, informações relativas aos perigos de fumar estão disponíveis a qualquer momento, e mesmo assim ainda são os indivíduos com melhor nível de educação que fumam menos. Este fato pode refletir maior orientação para o futuro como resultado de níveis mais altos de realização educacional).

Definições e metodologias

Em conexão com a subseção “Estimativas dos resultados macroeconômicos para a educação: desafios e questões de destaque”, está disponível em Wösmann (2003) uma avaliação da maneira pela qual diferentes especificações de capital humano afetam as estimativas internacionais comparativas de reserva de capital humano. Krueger e Lindhal (2001) apresentam evidências de que os efeitos de crescimento gerados pela educação não são constantes através dos países, e que esses efeitos diminuem quando se alcança, em média, mais de 7,5 anos de educação. Esta seção também se baseia amplamente em Sianesi e Van Reenan (2003) e em De la Fuente e Ciccone (2003).

Na seção “Evidências e explicações”, o capital humano foi estimado com base em níveis de educação concluídos, e no número médio de anos de escolaridade em cada nível, na população economicamente ativa. Esta medida de capital humano deriva dos dados da OCDE combinados aos dados de De la Fuente e Doménech (2000). Ver informações adicionais sobre definições, métodos e fontes em *The sources of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003b) e *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD, 2001). Os números apresentados são aqueles publicados nesses relatórios, e não levam em conta as revisões subsequentes feitas em dados de PIB de alguns países. Entretanto, estas revisões não afetam as mensagens gerais das análises.

A subseção “Educação e saúde: uma visão geral das conexões” baseia-se em Grossman e Kaestner (1997), Hammond (2002), Groot e van den Brink (2004), The Nuffield Foundation (2004) e Rudd *et al.* (1999).

Capítulo

B

RECURSOS FINANCEIROS E HUMANOS INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO



Classificação de gastos educacionais

Os gastos educacionais neste indicador são classificados segundo três dimensões:

- A primeira dimensão – representada pelo eixo horizontal no diagrama abaixo – refere-se ao local onde ocorrem os gastos. Um dos componentes desta dimensão são os gastos com escolas e universidades, ministérios de educação e outras agências diretamente envolvidas no provimento e no suporte à educação. Outro componente são os gastos com educação fora dessas instituições.
- A segunda dimensão – representada pelo eixo vertical no diagrama abaixo – classifica os bens e serviços que são adquiridos. Nem todos os gastos com instituições educacionais podem ser classificados como gastos diretos com educação ou instrução. Em muitos países da OCDE, instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio – como refeições, transporte, moradia, etc. – aos estudantes e suas famílias. No nível superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento podem ser significativos. Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as próprias famílias podem adquirir livros didáticos e materiais, ou podem procurar tutoria particular para suas crianças.
- A terceira dimensão – representada pelas cores no diagrama abaixo – faz uma distinção entre as fontes de recursos. Incluem o setor público e agências internacionais (indicadas em azul claro), e famílias e outras entidades privadas (indicadas em azul médio). Gastos privados com educação que são subsidiados por fundos públicos estão indicados em azul escuro. O diagrama é repetido no início de cada indicador, para ilustrá-lo visualmente.

	Gastos com instituições educacionais <i>(por exemplo, escolas, universidades, administração educacional e serviços de assistência social a estudantes)</i>	Gastos com educação fora das instituições educacionais <i>(por exemplo, aquisição particular de bens e serviços educacionais, inclusive aulas particulares)</i>
Gastos com serviços educacionais básicos	por ex., gastos públicos com serviços instrucionais em instituições educacionais	por ex., gastos privados subsidiados com livros
	por ex., gastos privados subsidiados com serviços instrucionais em instituições educacionais	por ex., gastos privados com livros e outros materiais escolares ou com aulas particulares
	por ex., gastos privados com taxas escolares	
Gastos com pesquisa e desenvolvimento	por ex., gastos públicos com pesquisas universitárias	
	por ex., recursos provenientes da indústria privada para pesquisas e desenvolvimento em instituições educacionais	
Gastos com serviços educacionais não ligados à instrução	por ex., gastos públicos com serviços de apoio, como refeições, transporte escolar, ou moradia no <i>campus</i>	por ex., gastos públicos subsidiados com custos de subsistência de estudantes ou preços reduzidos para transporte
	por ex., gastos privados com taxas referentes a serviços de apoio	por ex., gastos privados com custos de subsistência ou transporte de estudantes

Fundos de recursos públicos
 Fundos de recursos privados
 Fundos de recursos privados subsidiados por recursos públicos

Gastos educacionais por estudante

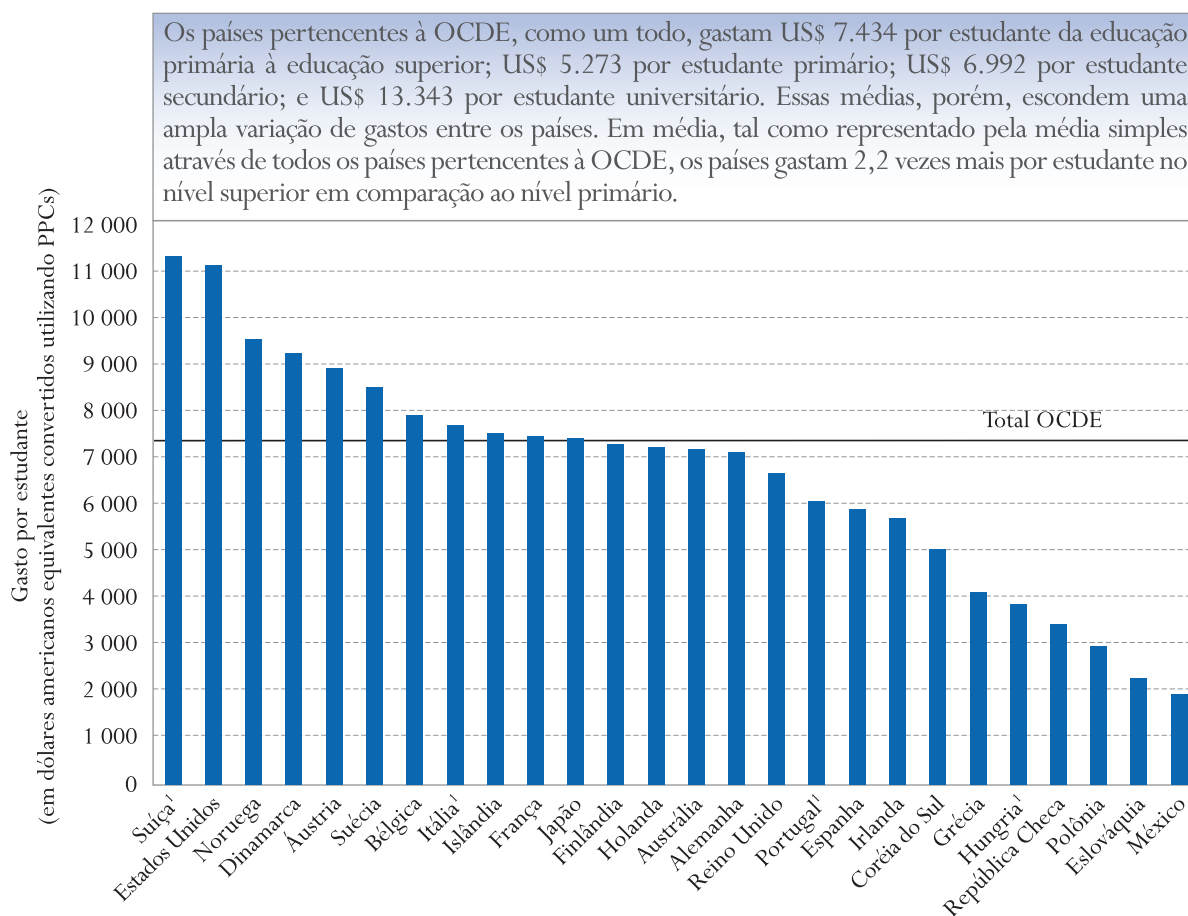
Este indicador fornece uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Gastos por estudante são amplamente influenciados por salários de professores (ver Indicadores B6 e D3), por sistemas de pensão, por materiais e instalações de ensino, pela orientação do programa proposto a alunos/estudantes (ver Indicador C2) e pelo número de estudantes matriculados no sistema de educação (ver Indicador C1). Políticas implementadas para atrair novos professores, ou para reduzir o tamanho médio das turmas ou os padrões de organização de equipes (ver Indicador D2) levaram a alterações no gasto por estudante.

B1

Resultados básicos

Gráfico B1.1. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, da educação primária à educação superior (2002)

Os gastos com instituições educacionais por estudante mostram uma medida de custo unitário na educação formal. Este gráfico expressa os gastos anuais com instituições educacionais por estudante em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando poder de paridade de compra, com base em equivalentes de período integral.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos por estudante.

Fonte: OECD. Tabela B1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Outros destaques deste indicador

- Excluindo-se as atividades de P&D, os gastos em instituições educacionais de nível superior representam, em média US\$ 7.299, e variam de US\$ 4.500, ou menos, na Eslováquia, na Grécia, na Polónia e na Turquia, a mais de US\$ 8.500, na Austrália, na Dinamarca, nos Estados Unidos e no Reino Unido.
- Em alguns países da OCDE, mesmo baixos gastos anuais por estudante de nível superior traduzem-se em altos custos, de maneira geral, por estudante nesse nível, uma vez que os estudos se prolongam por longos períodos de tempo.
- Gastos mais baixos não podem ser automaticamente relacionados a qualidade inferior de serviços educacionais. Austrália, Bélgica, Coreia do Sul, Finlândia, Holanda, Japão, Nova Zelândia e República Checa, que registram gastos com educação moderados por estudante no nível primário e nas séries iniciais da educação secundária, estão entre os países da OCDE cujos estudantes de 15 anos de idade apresentam os mais altos níveis de desempenho em matemática.
- Gastos com educação tendem a aumentar ao longo do tempo, em termos reais, à medida que o aumento na remuneração dos professores (o principal componente dos custos) acompanha os aumentos salariais de maneira geral. No entanto, a taxa de aumento pode indicar em que extensão os países contêm custos e aumentam produtividade. Isto difere consideravelmente através dos setores educacionais. Entre 1995 e 2002, Austrália, Espanha, Grécia, Holanda, Irlanda, Polónia, Portugal e Turquia aumentaram o gasto por estudante no primário, no secundário e no pós-secundário não-superior em cerca de 30% ou mais. Por outro lado, na educação superior, em alguns casos o gasto por estudante caiu, uma vez que os níveis de gastos não acompanharam o aumento do número de estudantes.
- Embora o gasto por estudante de nível superior tenha aumentado de maneira menos consistente do que em níveis de educação mais baixos, países ainda gastam por estudante no nível superior, em média, mais de duas vezes o que se gasta por estudante nos níveis primário ou secundário.

B1

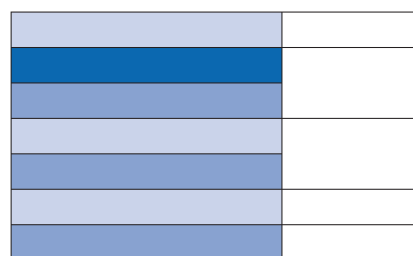


Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

Gastos anuais e cumulativos com educação por estudante em termos absolutos e em relação ao PIB *per capita*

Para que sejam eficazes, as escolas precisam apresentar a combinação correta de pessoal capacitado e talentoso, instalações adequadas, o estado-da-arte em equipamentos, e estudantes motivados, prontos para aprender. A demanda por educação de alta qualidade, que pode ser traduzida em custos mais altos por estudante, deve ser avaliada contra a colocação de encargos indevidos sobre os contribuintes.

Conseqüentemente, figura com destaque no debate público a discussão sobre se os recursos dedicados à educação geram retornos adequados em relação aos investimentos realizados. Embora seja difícil avaliar o volume ótimo de recursos necessários para preparar cada estudante para a vida e o trabalho nas sociedades modernas, comparações internacionais de gastos com educação por estudante podem fornecer um ponto de partida para avaliar a eficácia de diferentes modelos de provimento educacional.

Tendências no desenvolvimento de gastos com educação por estudante

Os formuladores de políticas devem equilibrar a importância de melhorias na qualidade dos serviços educacionais com o desejo de ampliar o acesso a oportunidades educacionais, especialmente no nível superior. A revisão comparativa de como evoluíram as tendências nos gastos educacionais por estudante mostra que em muitos países da OCDE a expansão de matrículas, especialmente na educação superior, nem sempre foi acompanhada por mudanças em investimentos educacionais.

Finalmente, decisões sobre a alocação de recursos entre os diversos níveis de educação também são importantes. Por exemplo, alguns países da OCDE enfatizam acesso amplo à educação superior, ao passo que outros investem em educação semi-universal para crianças de apenas três ou quatro anos de idade.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

O indicador mostra gastos públicos e privados diretos com instituições educacionais em relação ao número de estudantes equivalente em período integral matriculados nessas instituições.

Subsídios públicos para despesas referentes à subsistência dos estudantes foram excluídos, para garantir comparabilidade internacional dos dados. Em alguns países da OCDE, não existem dados de gastos para estudantes em instituições educacionais privadas; alguns outros não relatam dados completos sobre instituições privadas independentes. Neste caso, foram considerados apenas os gastos com instituições públicas e privadas dependentes do governo. É importante observar que a variação no gasto com educação por estudante pode refletir não só a variação nos recursos materiais fornecidos aos estudantes (por exemplo, variações na razão estudantes/equipe de ensino), mas também a variação em níveis salariais relativos.

Nos níveis primário e secundário, gastos educacionais envolvem predominantemente serviços instrucionais; no nível superior, outros serviços – principalmente aqueles relacionados a atividades de P&D ou serviços de apoio – podem responder por uma proporção significativa dos gastos educacionais. O Indicador B6 fornece outras informações sobre como são distribuídos os gastos pelos diferentes tipos de serviços fornecidos.

Gastos com educação por estudante em dólares americanos equivalentes

Gastos anuais por estudante com instituições educacionais entre a educação primária e a educação superior fornecem uma avaliação dos investimentos realizados em cada estudante. Os países da OCDE, como um todo, gastam anualmente US\$ 7.343 por estudante entre a educação primária e a educação superior. Em 9 de 26 países, os gastos com educação ficam entre US\$ 7.000 e US\$ 8.000 por estudante. Nesses níveis, os gastos com educação variam de US\$ 4.000 por estudante, ou menos – na Eslováquia, na Hungria, no México, na Polônia e na República Checa – a mais de US\$ 8.500 por estudante – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na

Noruega, na Suécia e na Suíça (Tabela B1.1). Os fatores que determinam o gasto por estudante variam através dos países: entre os cinco países com os gastos mais altos por estudante entre a educação primária e a educação superior, Estados Unidos e Suíça são dois dos que oferecem os salários mais altos aos professores na educação secundária (ver Indicador D3), ao passo que Áustria, Dinamarca e Noruega estão entre os países com a razão estudantes/equipe de ensino mais baixa (ver Indicador D2).

Ainda que os gastos por estudante, de maneira geral, sejam semelhantes em alguns países da OCDE, a maneira como esses recursos são alocados pelos diferentes níveis de educação varia amplamente. Os países da OCDE, como um todo, gastam US\$ 5.273 por estudante no nível primário, US\$ 6.992 por estudante no nível secundário, e US\$ 13.343 por estudante no nível superior. No nível superior, esses totais são influenciados por altos gastos em alguns grandes países da OCDE, especialmente Estados Unidos e Suíça. O gasto com educação por estudante no país da OCDE típico, representado pela média simples de todos os países da OCDE, chega a US\$ 5.313 no nível primário, US\$ 7.002 no nível secundário, e US\$ 10.655 no nível superior de educação (Tabela B1.1).

Estas médias mascaram uma ampla variedade de gastos com educação por estudante através dos países da OCDE. No nível primário, os gastos com instituições educacionais variam de US\$ 1.467 por estudante, no México, a US\$ 10.611 por estudante, em Luxemburgo. As diferenças entre os países da OCDE são ainda maiores no nível secundário, onde o fator de variação do gasto com educação por estudante chega a 8,5: de US\$ 1.768, no México, a US\$ 15.195, em Luxemburgo. Os gastos com educação por estudante de nível superior variam de US\$ 4.731, na Grécia, a mais de US\$ 20.000, nos Estados Unidos e na Suíça (Tabela B1.1).

Essas comparações baseiam-se em paridades de poder de compra para o PIB, e não em taxas de mercado. Assim sendo, refletem o montante de moeda nacional necessário para produzir, em determinado país, a mesma cesta de bens ou serviços produzida nos Estados Unidos em dólares americanos.

Gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) em instituições de nível superior

Os gastos com P&D em instituições de educação superior dependem dos gastos totais em P&D no país e da infra-estrutura nacional para atividades de P&D. Naturalmente, os países da OCDE nos quais a maior parte das atividades de P&D é desenvolvida por instituições de educação superior tendem a relatar gastos mais altos por estudante nesse nível do que os países nos quais grande parte das atividades de P&D é desenvolvida em outras instituições públicas ou pela indústria. Excluídas as atividades de P&D, os gastos com instituições educacionais de nível superior representam, em média, US\$ 7.299, e variam de US\$ 4.500 ou menos – na Eslováquia, na Grécia, na Polónia e na Turquia – a mais de US\$ 8.500 – na Austrália, nos Estados Unidos, na Dinamarca e no Reino Unido (Tabela B1.1).

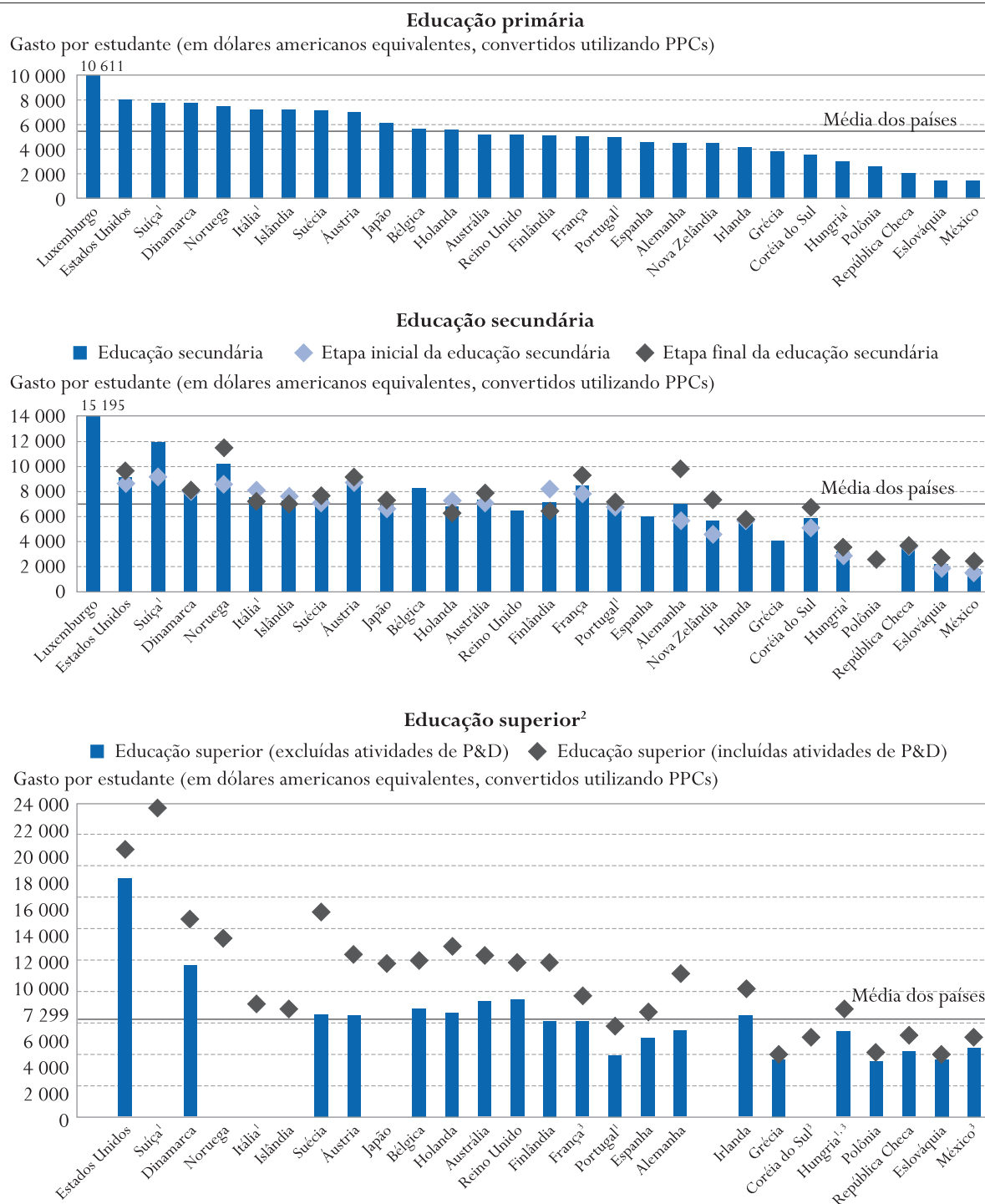
Em média, os gastos com P&D no nível superior representam 25% de todos os gastos no ensino superior. Em cinco de 20 países da OCDE para os quais os gastos com educação superior são separados por tipo de serviço, os gastos com P&D em instituições de nível superior representam mais de 35% dos gastos nesse nível de educação. Por estudante, isto pode ser traduzido em valores significativos, como na Alemanha, na Áustria, na Finlândia, na Holanda e na Suécia, onde os gastos com P&D em instituições de nível superior chegam a mais de US\$ 4.000 por estudante (Gráfico B1.2 e Tabelas B1.1 e B6.2).

Diferenças com gastos educacionais por estudante entre os diferentes níveis de educação

Os gastos com educação por estudante exibem um padrão comum através dos países da OCDE: em cada país da OCDE, os gastos aumentam acentuadamente da educação primária para a educação superior. Este padrão pode ser entendido observando-se as principais determinantes dos gastos, especialmente a localização e o modo de provimento educacional. A grande maioria das atividades educacionais ainda é desenvolvida em ambientes escolares tradicionais, (geralmente) com características semelhantes de organização, currículo, estilo de ensino e gerenciamento. Essas características compartilhadas tendem a levar a padrões semelhantes de gastos unitários.

Gráfico B1.2. Gasto anual com instituições educacionais por estudante, por nível de educação (2002)

Em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs, com base em equivalentes de período integral



1. Apenas instituições públicas.

2. A barra representa os gastos totais no nível superior e exclui gastos com pesquisa e desenvolvimento.

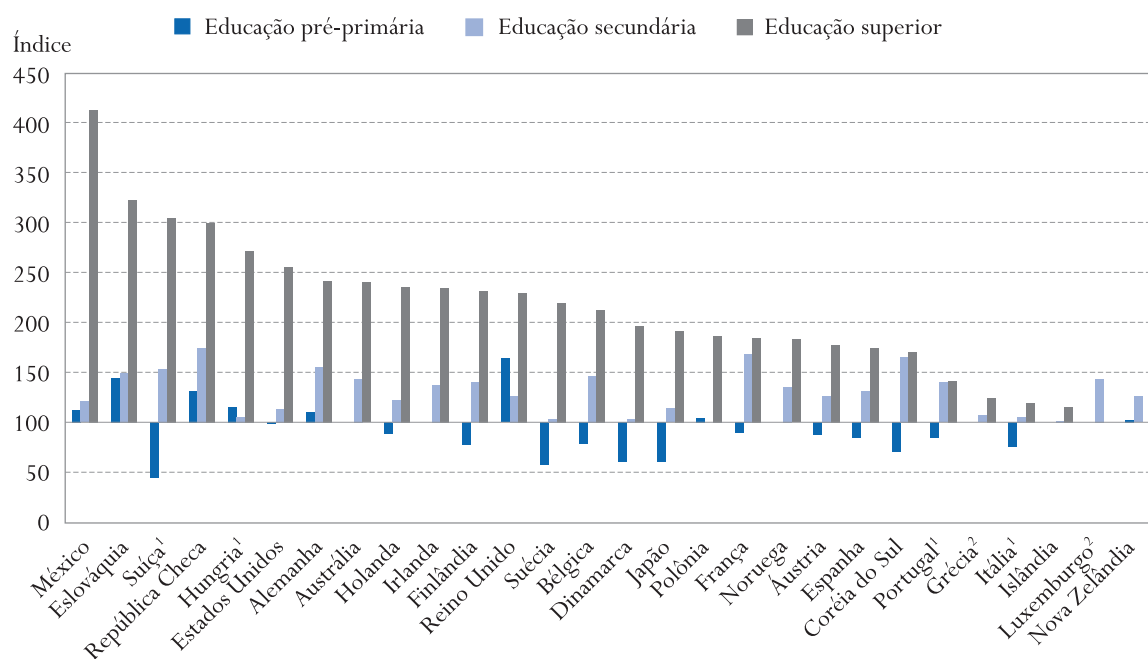
3. Gastos com pesquisa e desenvolvimento no nível superior, e, portanto, os gastos totais incluindo atividades de P&D estão subestimados.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gasto por estudante na educação primária.

Fonte: OECD. Tabelas B1.1. e B6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

Gráfico B1.3. Gasto com instituições educacionais por estudante nos diversos níveis de educação em relação à educação primária (2002)

Educação primária = 100



Notas: a razão de 300 para educação superior significa que o gasto com instituições educacionais por estudante na educação superior é três vezes mais alto em comparação ao gasto com instituições educacionais por estudante no nível primário. A razão de 50 para educação pré-primária significa que o gasto com instituições educacionais por estudante pré-primário é 50% mais baixo em comparação ao gasto com instituições educacionais por estudante no nível primário.

1. Apenas instituições públicas.

2. Educação primária inclui educação pré-primária.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais por estudante na educação superior em relação à educação primária.

Fonte: OECD. Tabela B1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Comparações da distribuição de gastos entre níveis de educação indicam a ênfase relativa colocada na educação em diferentes níveis em diversos países da OCDE, assim como os custos relativos do provimento da educação nesses níveis.

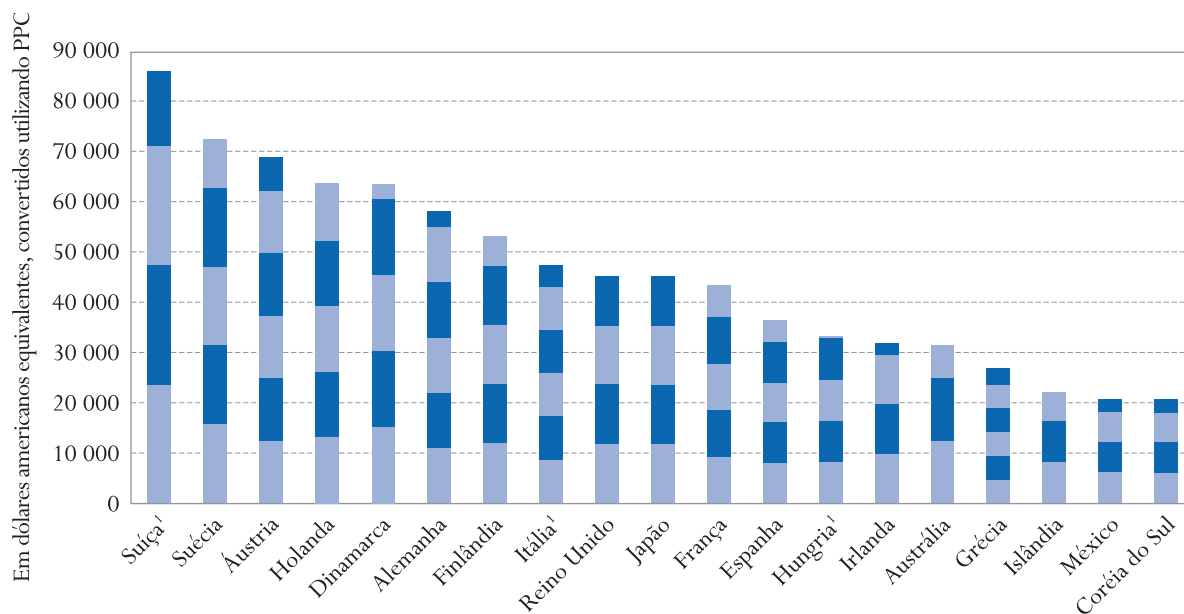
Embora em quase todos os países da OCDE os gastos com educação por estudante aumentem com o nível de educação (do primário para o superior), as dimensões relativas dos diferenciais variam acentuadamente entre os países (Gráfico B1.3). No nível secundário, em média, o fator de aumento do gasto com educação por estudante em relação ao nível primário é 1,3, embora varie de 1,0, na Dinamarca, na Islândia, na Itália e na Suécia, a 1,6 ou mais, na Coreia do Sul, na França e na República Checa – três países da OCDE que, durante as últimas quatro décadas, aumentaram significativamente a proporção da população que completa a etapa final da educação secundária (ver Indicador A1).

Embora os países da OCDE gastem, em média, 2,2 vezes mais com educação por estudante no nível superior do que no nível primário, os padrões de gastos variam amplamente entre os países. Por exemplo, se, por um lado, na Grécia, na Islândia e na Itália a relação entre o gasto na educação superior e o gasto na educação primária é apenas de um fator que varia entre 1,1 e 1,3, na Eslováquia, no México, na República Checa e na Suíça essa diferença alcança de 3,0 a 4,2 vezes (Gráfico B1.4).

Gastos educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos de nível superior

Gráfico B1.4. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores (2002)

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 na educação de nível superior, em média.

1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos totais com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores

Fonte: OECD. Tabela B1.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

A duração típica e a intensidade da educação superior variam entre os países da OCDE. Portanto, como mostra o Gráfico B1.2, as diferenças entre países com relação aos gastos anuais com serviços educacionais por estudante não refletem necessariamente a variação dos custos totais da educação do estudante de nível superior típico.

Atualmente, os estudantes podem escolher entre uma gama de instituições e entre opções de matrículas para encontrar aquela que melhor se ajusta aos seus objetivos de formação, suas capacidades e seus interesses pessoais. Muitos estudantes matriculam-se em período parcial, ao passo que outros trabalham enquanto estudam ou freqüentam mais de uma instituição antes de concluir a graduação. Esses diferentes padrões de matrículas podem afetar a interpretação dos gastos com educação por estudante.

Em particular, gastos anuais por estudantes comparativamente baixos podem resultar em custos gerais comparativamente altos no nível superior, caso a duração típica dos estudos nesse nível seja longa. O Gráfico B1.4 mostra os gastos médios incorridos por estudante ao longo dos estudos de nível superior. Os números referem-se a todos os estudantes para os quais os custos foram aplicados, inclusive aqueles que não concluíram seus estudos. Embora os cálculos sejam baseados em algumas suposições simplificadas, e, portanto, devam ser tratados com alguma cautela (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005), é possível verificar algumas mudanças notáveis na classificação dos países da OCDE entre os gastos anuais e os gastos agregados.

No Japão, por exemplo, o gasto anual por estudante de nível superior é praticamente igual ao da Áustria (US\$ 11.716, no Japão, em comparação com US\$ 12.448, na Áustria) (Tabela B1.1). No entanto, devido a diferenças na estrutura da educação superior (ver Indicador A2), a duração média dos estudos de nível superior na Áustria é pouco menos de dois anos mais longa do que no Japão (5,5 anos na Áustria, em comparação com 3,8 anos no Japão). Conseqüentemente, o gasto cumulativo para cada estudante de nível superior na Áustria é quase US\$ 20.000 mais alto do que no Japão (US\$ 68.959, em comparação com US\$ 45.095) (Gráfico B1.4 e Tabela B1.3).

Na Suíça, os custos totais dos estudos de nível superior tipo A (US\$ 139.177) são mais do que o dobro dos custos dos outros países que forneceram dados, com exceção de Alemanha e Áustria (Tabela B1.3). Evidentemente, essas diferenças devem ser interpretadas à luz de diferenças nas estruturas nacionais e entre os países da OCDE com relação ao nível acadêmico das qualificações dos estudantes que concluem o curso universitário. Ainda que possam ser observadas tendências semelhantes nos estudos de nível superior tipo B, os custos totais desses estudos tendem a ser muito mais baixos do que os dos programas de nível superior tipo A, em grande parte por terem menor duração.

Relações entre o desempenho PISA em matemática aos 15 anos de idade e gastos cumulativos por estudante na faixa etária entre 6 e 15 anos.

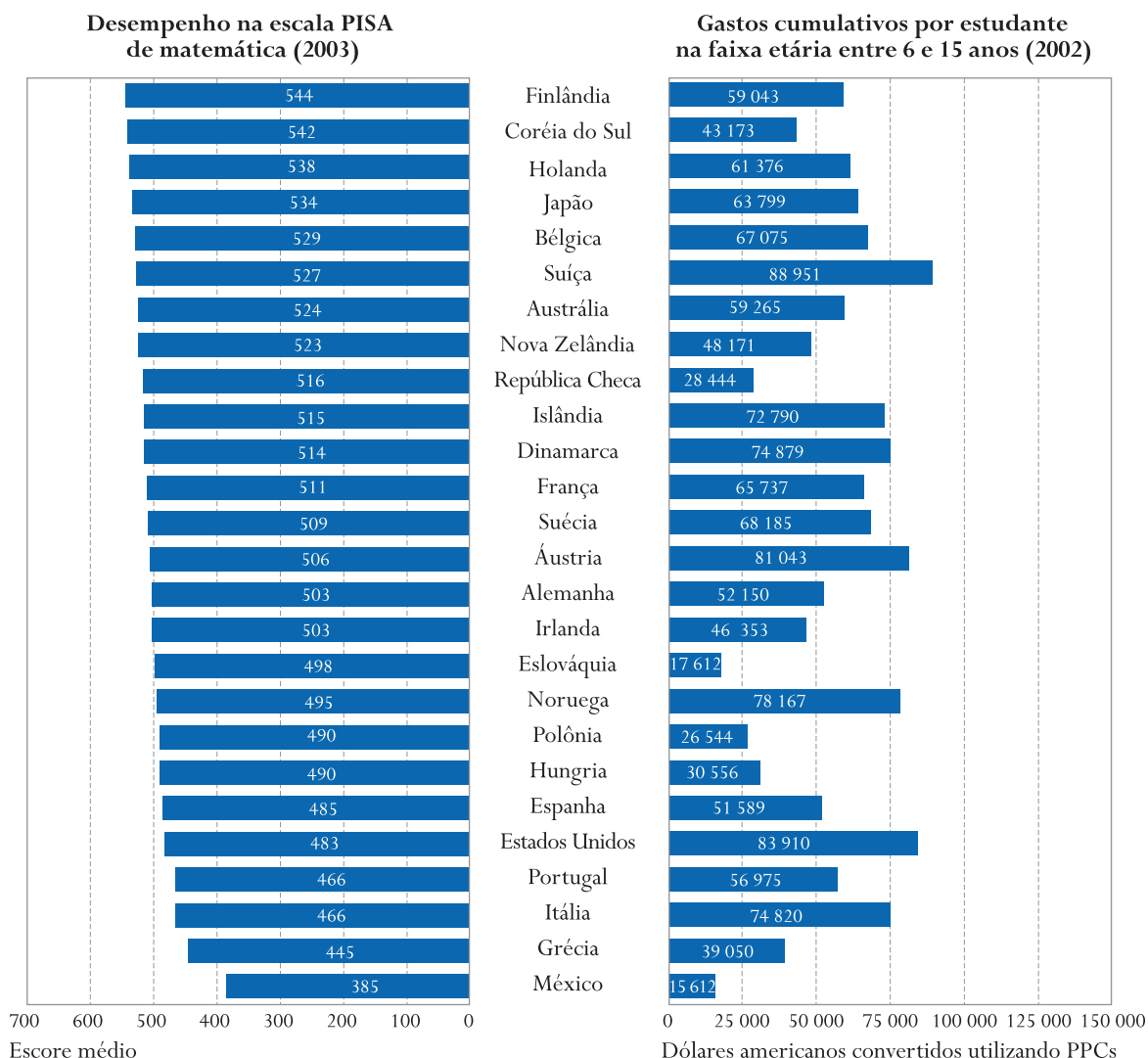
O Gráfico B1.5 compara os gastos reais dos países por estudante, em média, desde os 6 anos de idade – o início típico da educação primária – até os 15 anos de idade com o desempenho médio em matemática de estudantes de 15 anos de idade. Os gastos por estudante são estimados multiplicando-se os gastos públicos e privados com instituições educacionais por estudante em 2002, em cada nível de educação, pela duração teórica da educação no nível respectivo, até os 15 anos de idade. Os resultados são expressos em dólares americanos (US\$), utilizando paridades de poder de compra.

Embora sejam muitos os fatores envolvidos na relação, os dados mostram claramente que gastos unitários mais baixos não podem ser entendidos, de maneira simplista, como equivalentes a pior desempenho do estudante. Na República Checa, o gasto por estudante até a idade de 15 anos corresponde a aproximadamente um terço do mesmo gasto nos Estados Unidos; na Coréia do Sul, essa proporção em relação aos Estados Unidos é de cerca de 50%. No entanto, República Checa e Coréia do Sul estão entre os dez países com melhor desempenho no PISA, ao passo que o desempenho dos estudantes dos Estados Unidos fica abaixo da média OCDE. Da mesma maneira, estudantes na Espanha e nos Estados Unidos têm desempenho praticamente igual, mas nos Estados Unidos o gasto por estudante até os 15 anos de idade chega a US\$ 83.910, e na Espanha, a US\$ 51.589. Austrália, Bélgica, Coréia do Sul, Finlândia, Japão, Holanda, Nova Zelândia e República Checa são países que registram desempenho significativamente melhor do que se poderia esperar a partir de seus gastos por estudante. Por outro lado, Espanha, Estados Unidos, Grécia, Itália, México, Noruega e Portugal são países cujo desempenho fica significativamente abaixo do que poderiam sugerir seus gastos por estudante. Em resumo, os resultados indicam que, embora os gastos com instituições educacionais sejam um pré-requisito necessário para o provimento de educação de alta qualidade, não são, por si sós, suficientes para alcançar resultados de alto nível (Gráfico B1.5).

Gastos educacionais por estudante em relação ao PIB *per capita*

Os gastos com educação por estudante em relação ao PIB *per capita* constituem uma medida que leva em conta a riqueza relativa dos países da OCDE. Uma vez que nos níveis inferiores a educação é universal, o gasto com educação por estudante em relação ao PIB *per capita* nos níveis inferiores pode ser interpretado como os recursos gastos com os jovens em relação à capacidade que o país tem para pagar. Nos níveis superiores de educação, esta medida é afetada por uma combinação de renda nacional, gastos e taxas de matrículas. Por exemplo, nos países da OCDE, essa medida pode alcançar valores relativamente altos no nível superior caso uma proporção relativamente alta da riqueza desses países seja gasta com a educação de um número relativamente pequeno de estudantes. Para os países da OCDE como um todo, os gastos com educação por estudante representam, em média, 20% do PIB *per capita* no nível primário, 26% no nível secundário, e 43% no nível superior (Tabela B1.2).

Gráfico B1.5. Relação entre o desempenho de estudantes de 15 anos de idade na escala PISA de matemática e os gastos cumulativos por estudante na faixa etária entre 6 e 15 anos (2002, 2003)



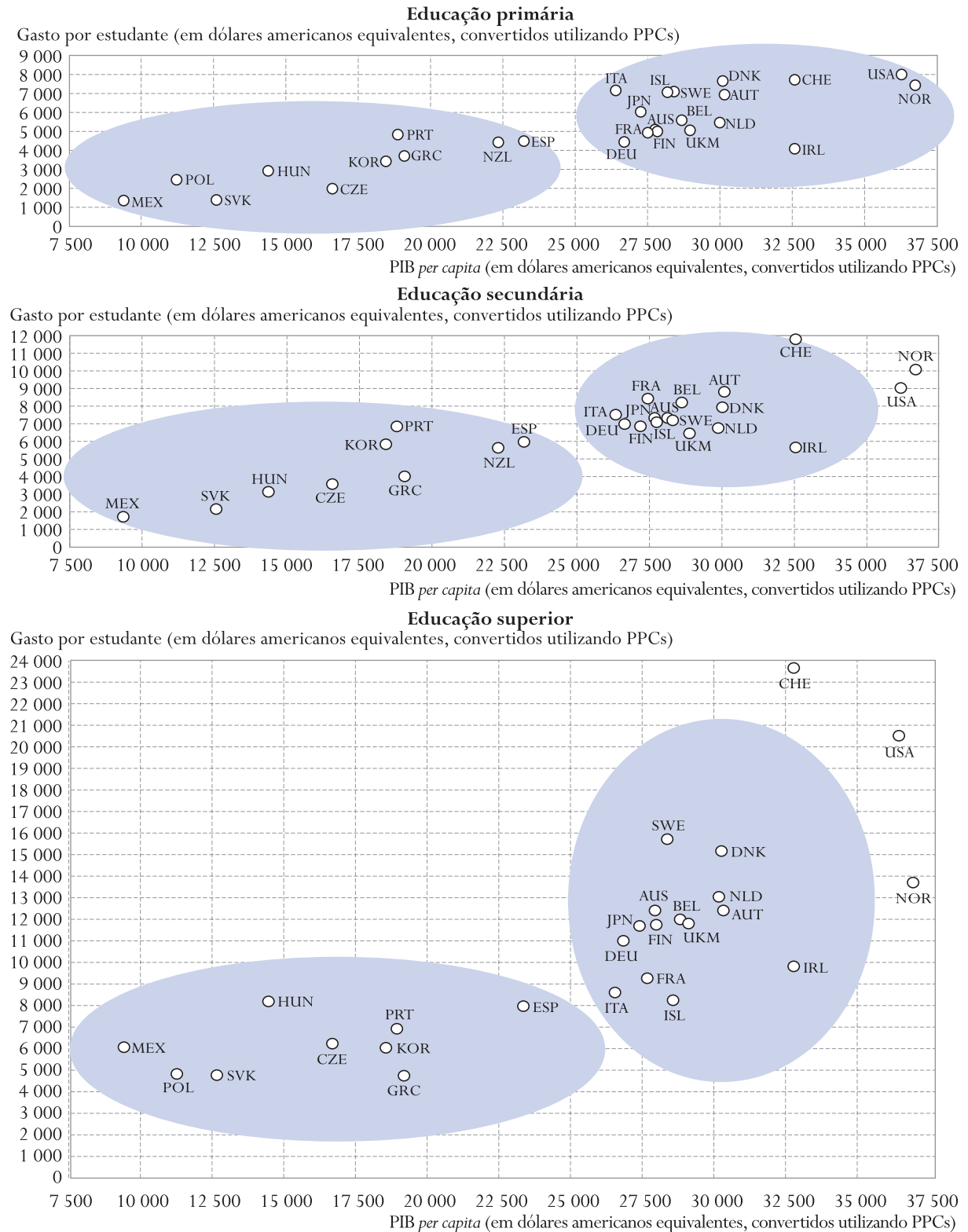
Os países estão classificados por ordem decrescente do desempenho de estudantes de 15 anos de idade na escala PISA de matemática.

Fonte: banco de dados OECD e PISA 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

A relação entre o PIB *per capita* e o gasto por estudante é complexa. O Gráfico B1.6 mostra a coexistência de duas relações diferentes entre dois grupos de países distintos (ver elipses no Gráfico B1.6). Países com PIB *per capita* equivalente a menos de cerca de US\$ 25 mil demonstram uma relação claramente positiva entre gastos com educação por estudante e PIB *per capita* nos níveis primário e secundário. Incluem-se nesse grupo Coréia do Sul, Eslováquia, Espanha, Grécia, Hungria, México, Nova Zelândia, Polônia, Portugal e República Checa, ao lado de países da OCDE mais pobres que tendem a gastar menos por estudante do que países da OCDE mais ricos.

Entre os países da OCDE com PIB *per capita* acima de US\$ 25 mil, existe uma variação considerável nos gastos com educação por estudante (ver elipses no Gráfico B1.6). Nesses países, quanto mais alto o PIB *per capita*, maior a variação dos gastos alocados para os estudantes. Austrália, Finlândia e França, por exemplo, são países com níveis de PIB *per capita* semelhantes que gastam proporções muito diferentes tanto no nível secundário quanto

Gráfico B1.6. Gasto anual com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB per capita (2002)*Em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando PPCs, por nível de educação***B1**

Nota: ver lista de siglas dos países utilizadas nesta tabela no Guia do Leitor.

Fonte: OECD. Tabelas B1.1, B1.2 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

no nível superior de educação. Assim sendo, a proporção do PIB *per capita* que se gasta por estudante secundário na Austrália e na Finlândia (27% e 26% respectivamente) está na média OCDE, ao passo que na França essa proporção (31%) está acima da média. No entanto, a França gasta 34% do PIB *per capita* por estudante de nível superior, ao passo que Austrália e Finlândia gastam respectivamente 45% e 42% (Tabela B1.2).

No entanto, países com níveis de PIB *per capita* muito diferentes podem mostrar distribuições de investimentos semelhantes por nível de educação. Por exemplo, na Coreia do Sul – um país com gasto por estudante e PIB *per capita* abaixo da média OCDE no nível secundário de educação – a proporção de recurso gasto por estudante é a mesma registrada na Áustria, na França e na Itália, e é maior do que a dos Estados Unidos – o país que tem o maior PIB *per capita*. Da mesma forma, o México gasta cerca de 65% do PIB *per capita* com cada estudante de nível superior – a proporção mais alta depois da Suíça, onde chega a 73% do PIB *per capita* (Tabela B1.2 e Anexo 2).

Alterações no gasto com educação por estudante entre 1995 e 2002

O número de jovens em uma população influencia tanto as taxas de matrículas quanto o volume de recursos e esforços organizacionais que o país deve investir em seu sistema de educação. Assim, o tamanho da população jovem em determinado país define o formato da demanda potencial por educação inicial e treinamento. Quanto maior o número de jovens maior a demanda potencial por serviços educacionais. A Tabela B1.4 e o Gráfico B1.7 mostram, em termos absolutos e a preços constantes de 2002, os efeitos que as alterações nas matrículas e nos gastos ocorridas entre 1995 e 2002 exerceram sobre o gasto com educação por estudante.

Na Austrália, na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Irlanda, na Polônia, em Portugal e na Turquia, os gastos por estudante nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior aumentaram em cerca de 30% ou mais entre 1995 e 2002. Em 13 dos 23 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, as mudanças ainda superaram 20% entre 1995 e 2002. Na Suécia houve uma redução de 4% no gasto por estudante nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior (Gráfico B1.7).

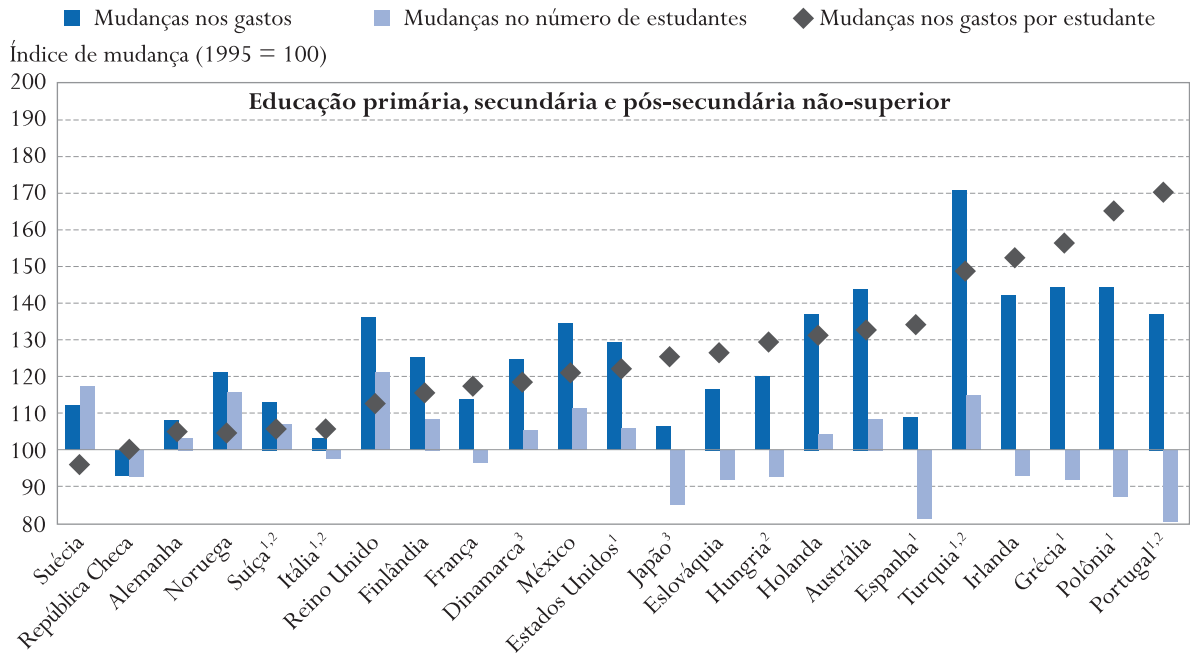
Embora ajustes institucionais freqüentemente sejam lentos para promover adaptações a condições demográficas em transformação, aparentemente as mudanças em matrículas não foram o principal fator das mudanças no gasto por estudante nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior. Espanha, Japão, Polônia e Portugal são exceções a esse padrão: nesses países, uma queda de mais de 10% nas matrículas juntamente com um aumento no gasto com educação – um ligeiro aumento, nos casos de Espanha e Japão, e um aumento acentuado, nos casos de Polônia e Portugal – levaram a um aumento significativo nos gastos com educação por estudante. Em contraste, na Eslováquia, na França, na Grécia, na Hungria, na Irlanda e na Itália, um aumento de 3% a 44% nos orçamentos de educação e uma leve redução nas matrículas levaram a um aumento nos gastos por estudante nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior (Tabela B1.4 e Gráfico B1.7).

Outras exceções são México, Noruega, Reino Unido, Suécia e Turquia, os cinco países da OCDE com os maiores aumentos no número agregado de estudantes nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior entre 1995 e 2002. Esses países apresentam diferentes padrões, embora os aumentos nos gastos tenham superado o ritmo crescente das matrículas no México, na Noruega, no Reino Unido e na Turquia, o que resultou em aumento nos gastos por estudante. Em contraste, na Suécia, um aumento no número de estudantes não foi compensado por um aumento semelhante nos gastos educacionais (Tabela B1.4 e Gráfico B1.7).

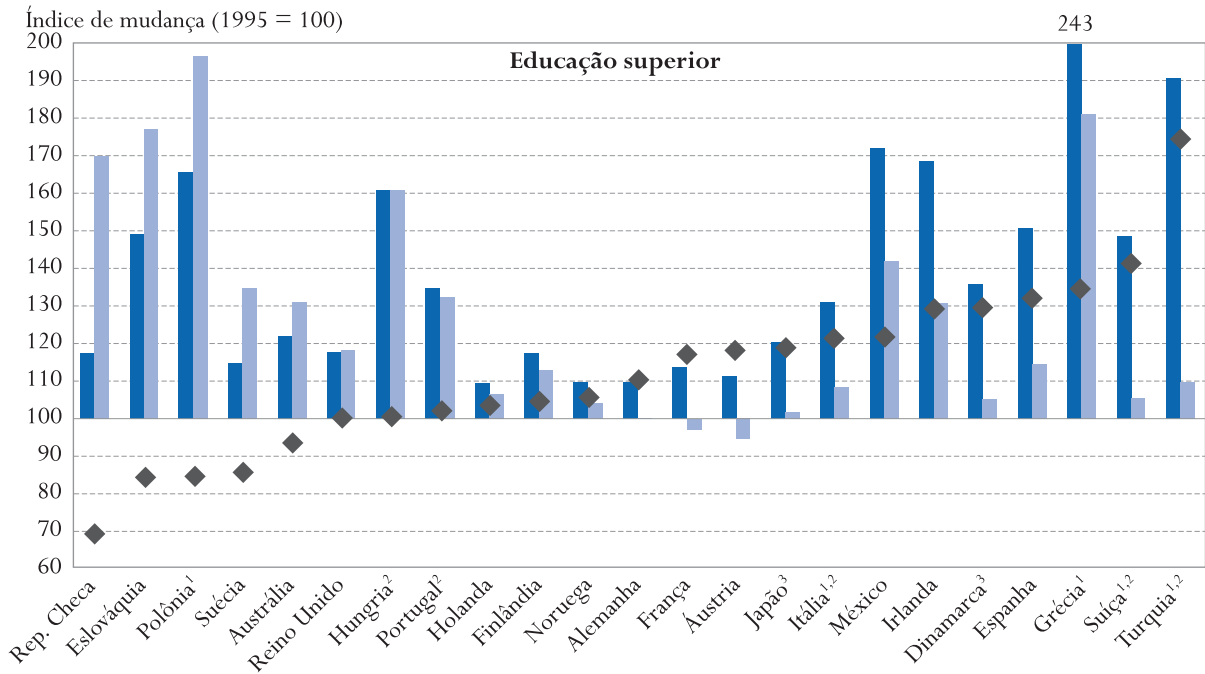
O padrão é diferente no nível superior de educação. De 23 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, em cinco – Austrália, Eslováquia, Polônia, República Checa e Suécia – os gastos por estudante de nível superior caíram entre 1995 e 2002. Nesses cinco países, isto ocorreu principalmente como resultado de um aumento rápido no número de estudantes de nível superior (mais de 30%) no mesmo período (Gráfico B1.7). Por outro lado, os gastos por estudante de nível superior aumentaram

Gráfico B1.7. Mudanças no número de estudante e mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante, por nível de educação (1995, 2002)

Índice de mudança entre 1995 e 2002 (1995 = 100, a preços constantes em 2002)



B1



1. Apenas gastos públicos.

2. Apenas instituições públicas.

3. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

Os países estão classificados por ordem crescente de gastos com instituições educacionais por estudante.

Fonte: OECD. Tabela B1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

significativamente na Grécia, na Irlanda e no México, apesar de um crescimento no número de matrículas que chegou a 81%, 31% e 42%, respectivamente. Áustria e França foram os únicos países da OCDE nos quais o número de estudantes de nível superior diminuiu (Tabela B1.4 e Gráfico B1.7).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3, em www.oecd.org/edu/eqg2005). O gasto com educação por estudante em determinado nível de educação é calculado dividindo-se o gasto total com instituições educacionais naquele nível pelo número correspondente de matrículas equivalentes em período integral. São considerados apenas as instituições e os programas educacionais para os quais há dados disponíveis sobre matrículas e gastos. Gastos em moeda nacional são convertidos em dólares americanos equivalentes dividindo-se o número na moeda nacional pelo índice de paridade de poder de compra (PPC) para o PIB. Utiliza-se a taxa de câmbio da PPC 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 vinculação com o poder de compra interno relativo em diferentes países da OCDE (ver outros detalhes no Anexo 2).

A média nacional é calculada como a média simples através de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total OCDE reflete o valor do indicador quando se considera a região OCDE como um todo (ver detalhes no Guia do Leitor).

A Tabela B1.4 mostra as alterações no gasto com instituições educacionais por estudante entre os anos fiscais 2002 e 1995. Os dados sobre gastos para 1995 foram obtidos por meio de um levantamento especial, conduzido em 2002 e atualizado em 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 de 2004 da UOE. Todos os dados referentes a gastos, assim como o PIB de 1995, são ajustados para preços de 2002, utilizando o deflator de preços do PIB.

O gasto com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* é calculado por meio da representação do gasto 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 relativos ao gasto educacional e ao PIB pertencem a diferentes períodos de referência, os dados relativos ao gasto 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).

O gasto previstos ao longo da duração média da educação superior (Tabela B1.3) são calculados multiplicando-se o gasto corrente anual pela duração típica do curso superior. A metodologia utilizada para a estimativa da duração típica da educação de nível superior é descrita no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005). Para estimar a duração da educação de nível superior, os dados baseiam-se em um levantamento especial realizado em 1997 nos países da OCDE.

A classificação dos países da OCDE por gastos anuais com serviços educacionais por estudante é afetada por diferenças na maneira pela qual os países definem matrícula em período integral, período parcial e período integral equivalente. Alguns países da OCDE incluem na contagem todos os estudantes de nível superior como estudantes em período integral, ao passo que outros determinam a intensidade da participação do estudante pelo número de créditos obtidos pela aprovação em unidades específicas do curso, durante um período de referência determinado. Os países da OCDE que conseguem contabilizar com precisão as matrículas em período parcial registrarão gastos mais elevados por estudante equivalente a período integral do que os países da OCDE que não conseguem fazer distinção entre diferentes modos de frequência de seus estudantes. É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqg2005).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>.

Tabela B1.5. Distribuição de gastos com instituições educacionais em comparação com o número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2002).

B₁

Tabela B1.1. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante (2002)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação pré-primária (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Educação secundária				Educação pós-secundária não-superior	Educação superior (incluídas atividades de P&D)			Toda a educação superior, excluídas atividades de P&D	Da educação primária à educação superior	
		Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária	Toda a educação secundária		Toda a educação superior	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada			
												(1)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	4 999	4 537	5 667	9 835	7 025	9 896	10 999	5 739	11 860	6 617	7 129
	Austrália	m	5 169	7 063	7 908	7 375	7 121	12 416	7 544	13 410	8 816	7 209
	Áustria	6 169	7 015	8 683	9 125	8 887	12 471	12 448	9 584	12 701	7 781	8 943
	Bélgica	4 420	5 665	x(5)	x(5)	8 272	x(5)	12 019	x(7)	x(7)	8 302	7 933
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	2 497	3 553	5 036	6 747	5 882	a	6 047	3 772	7 630	m	5 053
	Dinamarca	4 673	7 727	7 949	8 054	8 003	x(4,7)	15 183	x(7)	x(7)	11 604	9 261
	Eslôvaquia	2 125	1 471	1 806	2 694	2 193	x(4)	4 756	x(4)	4 756	4 407	2 300
	Espanha	3 845	4 592	x(5)	x(5)	6 010	x(5)	8 020	7 718	8 074	6 030	5 914
	Estados Unidos	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152
	Finlândia	3 929	5 087	8 197	6 455	7 121	x(5)	11 768	3 185	11 833	7 332	7 304
	França	4 512	5 033	7 820	9 291	8 472	6 897	9 276	9 801	9 132	7 302	7 467
	Grécia	x(2)	3 803	x(5)	x(5)	4 058	2958	4 731	2 840	5 646	4 372	4 136
	Holanda	4 923	5 558	7 257	6 256	6 823	5 872	13 101	7 622	13 163	7 977	7 241
	Hungria ¹	3 475	3 016	2 836	3 573	3 184	5 383	8 205	8 691	8 187	6 498	3 872
	Irlanda	m	4 180	5 698	5 758	5 725	5 978	9 809	x(7)	x(7)	7 721	5 711
	Islândia	m	7 171	7 532	7 001	7 229	x(4,7)	8 251	12 869	8 232	m	7 548
	Itália ¹	5 445	7 231	8 073	7 221	7 568	m	8 636	7 429	8 649	m	7 708
	Japão	3 691	6 117	6 607	7 274	6 952	x(4,7)	11 716	9 580	11 984	m	7 438
	Luxemburgo	x(2)	10 611	x(5)	x(5)	15 195	x(5)	m	m	m	m	m
México	1 643	1 467	1 477	2 378	1 768	a	6 074	x(7)	x(7)	5 298	1 950	
Noruega	m	7 508	8 536	11 510	10 154	x(5)	13 739	x(7)	x(7)	m	9 560	
Nova Zelândia	4 650	4 536	4 540	7 330	5 698	m	m	m	m	m	m	
Polónia	2 691	2 585	x(2)	2 599	m	2 896	4 834	x(7)	x(7)	4 204	2 962	
Portugal ¹	4 158	4 940	6 727	7 155	6 921	a	6 960	x(7)	x(7)	4 693	6 080	
Reino Unido	8 452	5 150	x(5)	x(5)	6 505	x(5)	11 822	x(7)	x(7)	8 966	6 691	
República Checa	2 724	2 077	3 601	3 657	3 628	1 623	6 236	2 703	6 671	4 963	3 449	
Suécia	4 107	7 143	7 075	7 670	7 400	3 952	15 715	x(7)	x(7)	7 832	8 520	
Suíça ¹	3 450	7 776	9 200	14 693	11 900	8 591	23 714	7 286	25 524	m	11 334	
Turquia ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	4 267	m	
<i>Média dos países</i>	<i>4 294</i>	<i>5 313</i>	<i>6 089</i>	<i>7 121</i>	<i>7 002</i>	<i>4 602</i>	<i>10 655</i>	~	~	<i>7 299</i>	<i>6 687</i>	
<i>Total OCDE</i>	<i>4 922</i>	<i>5 273</i>	~	~	<i>6 992</i>	~	<i>13 343</i>	~	~	<i>11 945</i>	<i>7 343</i>	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina	1 305	1 241	1 286	2 883	1 918	a	3 235	3 891	2 777	m	1 755
	Brasil ^{1,2}	965	842	913	1 008	944	a	10 361	x(7)	x(7)	m	1 121
	Chile ³	2 232	2 211	2 217	2 387	2 324	a	7 023	3 351	7 758	m	3 446
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Egito	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa ¹	1 092	x(5)	x(5)	x(5)	904	x(5)	m	987	m	m	m
	Filipinas ¹	62	491	452	452	452	2 452	1 730	x(7)	x(7)	m	548
	Índia ²	79	396	397	1 155	712	571	2 486	x(7)	x(7)	m	606
	Indonésia	64	110	278	379	315	a	1 296	x(7)	x(7)	m	262
	Israel	3 663	4 770	x(5)	x(5)	5 767	4 165	11 295	7 762	12 325	m	6 140
	Jamaica	707	640	909	1 029	950	m	m	m	m	m	m
	Jordânia ¹	393	805	830	852	837	a	m	m	m	m	m
	Malásia ¹	552	1 897	x(5)	x(5)	2 923	10 520	14 405	10 769	15 276	m	3 239
	Paraguai	800	676	747	1 168	919	x(5)	2 791	2 109	2 966	m	939
	Peru ¹	357	354	753	x(3)	503	m	1 346	739	1 749	m	1 473
	Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tailândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunísia ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	2 583	x(5)	3 674	x(7)	x(7)	m	m	
Uruguai ¹	1 038	844	921	544	732	a	1 721	x(7)	x(7)	m	898	
Zimbábue	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2001.

3. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Tabela B1.2. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, em relação ao PIB per capita (2002)

Por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação pré-primária (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Educação secundária			Educação pós- secundária não- superior	Educação superior (incluídas atividades de P&D)			Toda a educação superior, excluídas atividades de P&D	Da educação primária à educação superior		
		Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária		Toda a educação secundária	Toda a educação superior	Educação superior tipo B			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	
												(1)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	19	17	21	37	26	37	41	22	44	25	27
	Austrália	m	19	25	29	27	26	45	27	48	32	26
	Áustria	20	23	29	30	30	41	41	32	42	26	30
	Bélgica	15	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	42	x(7)	x(7)	29	28
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	14	19	27	37	32	a	33	20	41	m	27
	Dinamarca	16	26	26	27	27	x(4,7)	51	x(7)	x(7)	39	31
	Eslováquia	17	12	14	21	17	x(4)	38	x(4)	38	35	18
	Espanha	17	20	x(5)	x(5)	26	x(5)	35	33	35	26	25
	Estados Unidos	22	22	24	27	25	m	57	x(7)	x(7)	51	31
	Finlândia	14	18	29	23	26	x(5)	42	11	43	26	26
	França	16	18	28	34	31	25	34	36	33	27	27
	Grécia	x(2)	20	x(5)	x(5)	21	16	25	15	30	23	22
	Holanda	16	19	24	21	23	20	44	25	44	27	24
	Hungria ¹	24	21	20	25	22	37	57	61	57	45	27
	Irlanda	m	13	18	18	18	18	30	x(7)	x(7)	24	18
	Islândia	m	25	27	25	25	x(4,7)	29	45	29	m	27
	Itália ¹	21	27	31	27	29	m	33	28	33	m	29
	Japão	14	22	24	27	26	x(4,7)	43	35	44	m	27
	Luxemburgo	x(2)	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	m	m	m	m	m
	México	18	16	16	25	19	a	65	x(7)	x(7)	57	21
	Noruega	m	20	23	31	28	x(5)	37	x(7)	x(7)	m	26
	Nova Zelândia	21	20	20	33	26	m	m	m	m	m	m
	Polónia	24	23	x(2)	23	m	26	43	x(7)	x(7)	38	26
Portugal ¹	22	26	36	38	37	a	37	x(7)	x(7)	25	32	
Reino Unido	29	18	x(5)	x(5)	23	x(5)	41	x(7)	x(7)	31	23	
República Checa	16	13	22	22	22	10	38	16	40	30	21	
Suécia	15	25	25	27	26	14	56	x(7)	x(7)	28	30	
Suíça ¹	11	24	28	45	37	26	73	22	78	m	35	
Turquia ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	65	m	
Média dos países	18	20	23	28	26	19	43	29	42	34	26	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina	12	11	11	25	17	a	29	34	24	m	15
	Brasil ^{1,2}	13	11	12	13	12	a	135	x(7)	x(7)	m	15
	Chile ³	23	23	23	25	24	a	72	35	80	m	36
	China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Egito	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa ¹	13	11	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	12	m	m	m
	Filipinas ¹	1	12	11	11	11	59	41	x(7)	x(7)	m	13
	Índia ²	3	15	15	43	26	21	92	x(7)	x(7)	m	22
	Indonésia	2	3	9	12	10	a	41	x(7)	x(7)	m	8
	Israel	18	24	x(5)	x(5)	29	21	56	39	62	m	31
	Jamaica	18	16	23	26	24	m	m	m	m	m	m
	Jordânia ¹	10	20	20	21	20	a	m	m	m	m	m
	Malásia ¹	6	21	x(5)	x(5)	32	117	160	119	169	m	36
	Paraguai	16	14	15	24	19	x(5)	57	43	60	m	19
	Peru ¹	7	7	15	x(3)	10	m	27	15	35	m	9
	Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tailândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Tunísia ¹	m	38	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	54	x(7)	x(7)	m	m
	Uruguai ¹	13	11	12	7	9	a	22	x(7)	x(7)	m	12
	Zimbábue	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2001.

3. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>**B1**

Tabela B1.3. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média dos estudos superiores (2002)

Em dólares americanos equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por tipo de programa

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Método ¹	Duração média de estudos superiores (em anos) ²			Gastos cumulativos por estudante ao longo da duração média de estudos superiores		
		Toda a educação superior	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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Alemanha	MC	5,28	2,37	6,5	58 036	13 608	77 089
Austrália	MC	2,53	1,57	2,56	31 412	11 845	34 331
Áustria	FA	5,54	2,82	6,33	68 959	27 026	80 400
Canadá	MC	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	MC	3,43	2,07	4,22	20 740	7 808	32 198
Dinamarca	FA	4,19	2,1	4,43	63 617	x(4)	x(4)
Espanha	FA	4,55	1,49	4,71	36 493	11 493	38 002
Finlândia	MC	4,48	a	4,48	53 066	a	53 066
França	FA	4,68	2,77	5,31	43 428	27 129	48 453
Grécia	FA	5,67	3,49	8,1	26 806	9 898	45 718
Holanda	MC	4,87	x(1)	x(1)	63 802	x(4)	x(4)
Hungria ³	MC	4,05	2	4,05	33 229	17 383	33 156
Irlanda	MC	3,24	2,21	4,02	31 782	x(4)	x(4)
Islândia	MC	2,68	1,96	2,84	22 111	25 224	23 378
Itália ³	MC	5,49	3,27	5,57	47 410	24 294	48 176
Japão	MC	3,85	2,06	4,57	45 095	19 706	54 798
México	FA	3,42	x(1)	x(1)	20 787	x(4)	x(4)
Noruega	MC	m	m	m	m	m	m
Polónia	MC	m	m	3,68	m	m	m
Reino Unido	MC	3,83	x(1)	x(1)	45 307	x(4)	x(4)
Suécia	MC	4,61	2,58	4,71	72 408	x(4)	x(4)
Suíça ³	MC	3,62	2,19	5,45	85 946	15 933	139 177
<i>Média dos países</i>		<i>4,21</i>	<i>2,18</i>	<i>4,72</i>	<i>45 812</i>	<i>~</i>	<i>~</i>

1. Para estimativas sobre a duração de estudos superiores, foram utilizados ou o Método de Cadeia (MC) ou uma Fórmula de Aproximação (FA).

2. A duração de estudos superiores é obtida por meio de um levantamento especial realizado em 1997 para o ano acadêmico 1995. Dados para Alemanha, Áustria, Finlândia, Grécia, Holanda, Japão e Reino Unido foram atualizados e correspondem ao ano acadêmico 2002.

3. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Tabela B1.4. Mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante, em relação a diversos fatores, por nível de educação (1995, 2002)

Índice de mudança entre 1995 e 2002 (deflator de PIB 1995 = 100, a preços constantes de 2002)

	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior			Educação 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	103	104	Alemanha	110	100	110
	Austrália	144	108	132	Austrália	122	131	93
	Áustria	107	m	m	Áustria	111	94	118
	Bélgica	m	m	m	Bélgica	m	m	m
	Canadá	m	m	m	Canadá	m	m	m
	Coréia do Sul	m	91	m	Coréia do Sul	m	158	m
	Dinamarca ¹	125	105	118	Dinamarca ¹	136	105	129
	Eslováquia	117	92	127	Eslováquia	149	177	84
	Espanha ²	109	81	134	Espanha	151	115	132
	Estados Unidos ²	129	106	122	Estados Unidos	m	117	m
	Finlândia	125	108	115	Finlândia	118	113	104
	França	114	97	118	França	114	97	117
	Grécia ^{2,3}	144	92	156	Grécia ²	243	181	134
	Holanda	137	104	131	Holanda	110	107	103
	Hungria ⁴	120	93	129	Hungria ⁴	161	161	100
	Irlanda	142	93	152	Irlanda	169	131	129
	Islândia	m	m	m	Islândia	m	m	m
	Itália ^{2,4}	103	98	106	Itália ^{2,4}	131	108	121
	Japão ¹	107	85	125	Japão ¹	120	102	118
	Luxemburgo	m	m	m	Luxemburgo	m	m	m
México	135	111	121	México	172	142	121	
Noruega ³	121	116	105	Noruega	110	104	105	
Nova Zelândia ²	148	m	m	Nova Zelândia ²	106	m	m	
Polônia ²	144	87	165	Polônia ²	166	197	84	
Portugal ^{2,4}	137	81	170	Portugal ⁴	135	132	102	
Reino Unido	136	121	112	Reino Unido	118	118	100	
República Checa	93	93	100	República Checa	118	170	69	
Suécia	112	117	96	Suécia	115	135	85	
Suíça ^{2,4}	113	107	106	Suíça ^{2,4}	149	106	141	
Turquia ^{2,4}	171	115	148	Turquia ^{2,4}	191	110	174	
PAÍSES PARCEIROS	Brasil ^{2,5}	122	117	104	Brasil ^{2,5}	125	142	88
	Chile ⁶	200	117	171	Chile ⁶	176	151	116
	Filipinas ²	160	127	126	Filipinas ²	158	167	94
	Índia ^{2,5}	201	138	146	Índia ^{2,5}	204	136	150
	Jamaica	137	98	140	Jamaica	m	152	m
	Malásia ²	233	113	206	Malásia ²	360	238	151
	Paraguai	215	122	176	Paraguai ²	187	255	73
	Tailândia ²	122	79	154	Tailândia ²	m	314	m
	Tunísia ²	131	105	125	Tunísia ²	146	189	77
	Uruguai	m	122	m	Uruguai	m	120	m

1. Educação pós-secundária não-superior está incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Apenas gastos públicos.

3. Educação pré-primária está incluída na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

4. Apenas instituições públicas.

5. Ano de referência: 2001.

6. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

B1

Gastos com instituições educacionais com relação ao Produto Interno Bruto

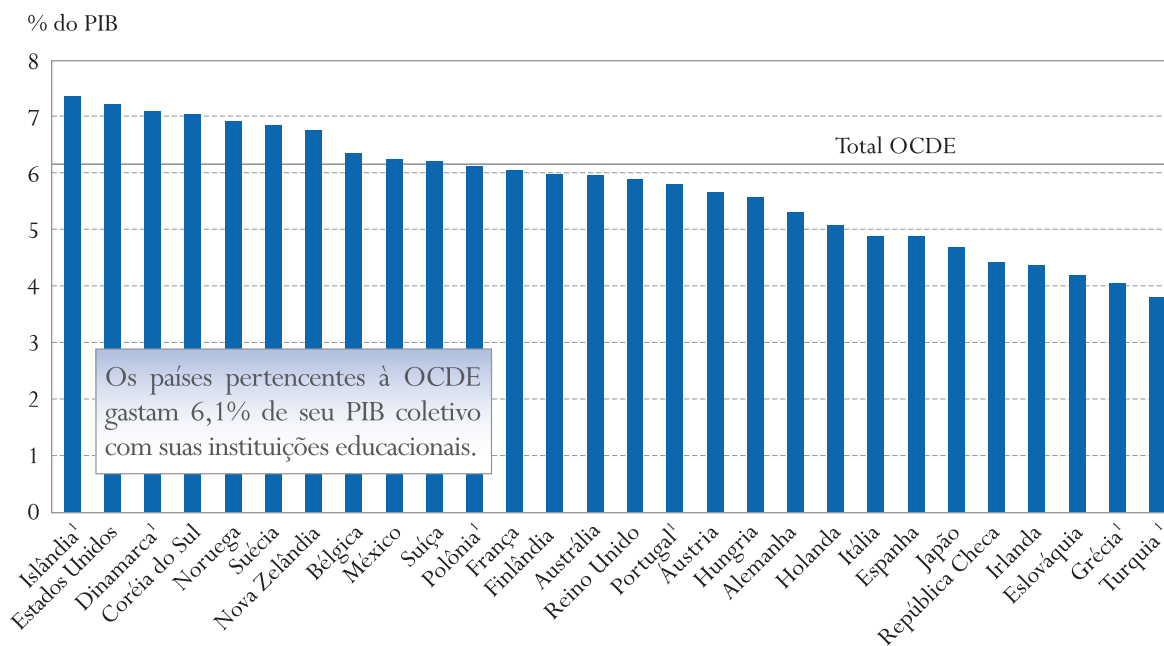
Os gastos com educação como porcentagem do PIB mostram a prioridade que um país dedica à educação em relação à sua alocação de recursos de maneira geral. Mensalidades escolares e investimentos em educação por parte de entidades privadas que não sejam as próprias famílias (ver Indicador B3) têm forte impacto sobre as diferenças no volume total de recursos que os países da OCDE destinam a seus sistemas de educação, especialmente no nível superior.

B₂

Resultados básicos

Gráfico B2.1. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB para todos os níveis de educação (2002)

O 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.



1. Subsídios públicos incluídos em fundos privados.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos totais a partir de fontes públicas e privadas com instituições educacionais.

Fonte: OECD. Tabela B2.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Outros destaques deste indicador

- Dois terços dos gastos com instituições educacionais, ou 3,8% do PIB combinado da área coberta pela OCDE, são destinados à educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.
- Mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais são destinados à educação superior.
- Coréia do Sul e Estados Unidos gastam 2,2% e 2,6% de seu PIB, respectivamente, com instituições de nível superior. Estes dois países são também os que têm a maior proporção de gastos privados no nível superior de educação.
- Atualmente, o número de pessoas que concluem a etapa final da educação secundária e a educação superior é maior do que em qualquer outra época, e, em muitos países, a expansão veio acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Em todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis, os gastos públicos com instituições educacionais aumentaram em mais de 5% entre 1995 e 2002.
- Como tendência, o aumento nos gastos com educação entre 1995 e 2002 ficou aquém do crescimento da renda nacional em cerca de 50% dos 21 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. As diferenças mais marcantes são observadas na Áustria, na Eslováquia, na Espanha, na Irlanda e na República Checa, onde a proporção do PIB em gastos com educação caiu em 0,4 ponto percentual ou mais entre 1995 e 2002.

B₂

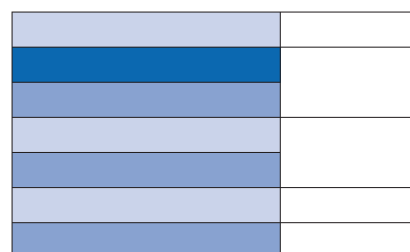


Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

Investimentos em educação na primeira infância têm uma importância fundamental para a construção de fundações fortes para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e para garantir acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem mais tarde, na escola. Este indicador fornece uma medida da proporção relativa da riqueza de uma nação que é investida em instituições educacionais. Gastos com educação são um investimento que pode ajudar a promover o crescimento econômico, aumentar a produtividade, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, e reduzir desigualdades sociais. Com relação ao produto interno bruto, gastos com educação mostram a prioridade dada à educação em determinado país em termos da alocação de seus recursos de maneira geral. A proporção dos recursos financeiros totais destinados à educação constitui uma das opções básicas feitas em cada país da OCDE; trata-se de uma escolha agregada feita pelo governo, pelas empresas, pelos estudantes, individualmente, e por suas famílias. Se os retornos sociais e privados do investimento em educação forem suficientemente amplos, haverá um incentivo para a expansão do número de matrículas e para o aumento dos investimentos totais.

O indicador inclui também uma revisão comparativa de mudanças em investimentos educacionais ao longo do tempo. Ao estimar quanto deve ser gasto com educação, os governos devem avaliar as demandas por maiores volumes de recursos em áreas como salários de professores e instalações educacionais. Este indicador pode fornecer um ponto de referência, uma vez que mostra de que maneira o volume dos gastos com educação, com relação ao tamanho da riqueza nacional e em termos absolutos, evoluiu ao longo do tempo em diversos países da OCDE.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador cobre gastos com escolas, universidades e outras instituições públicas e privadas envolvidas com o fornecimento de serviços educacionais ou o apoio a esses serviços. Os gastos com instituições não estão restritos a gastos com serviços instrucionais, mas incluem também gastos públicos e privados com serviços de apoio para estudantes e famílias, nos casos em que tais serviços são fornecidos por meio de instituições educacionais. No nível superior, gastos com pesquisa e desenvolvimento também podem ser significativos, e estão 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 e materiais didáticos no comércio, ou podem buscar tutoria particular para suas crianças fora de instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do estudante e a ausência de rendimentos também podem representar uma parcela significativa dos custos da educação. Todos esses gastos incorridos fora das instituições estão excluídos deste indicador, ainda que sejam subsidiados por recursos públicos. Subsídios públicos para gastos educacionais fora das instituições são discutidos nos Indicadores B4 e B5.

Investimentos totais com relação ao PIB

Todos os países da OCDE investem em educação uma proporção substancial dos recursos nacionais. Levando em conta as fontes de recursos públicas e privadas, os países da OCDE, como um todo, gastam 6,1% de seu PIB coletivo em suas instituições educacionais nos níveis pré-primário, primário, secundário e superior. Nas atuais condições de rígida contenção dos orçamentos públicos, um item envolvendo recursos tão volumosos está sujeito a uma cuidadosa vigilância por parte de governos, que buscam maneiras de reduzir ou limitar o crescimento de gastos.

Os gastos mais elevados com instituições educacionais podem ser observados na Coreia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos e na Islândia, com mais de 7,0% do PIB alocados para esse setor na forma de gastos públicos e privados. Na seqüência vêm Bélgica, Noruega, Nova Zelândia e Suécia, com mais de 6,3%. No entanto, outros nove países, dentre os 28 da OCDE para os quais há dados disponíveis, gastam menos de 5% do PIB com instituições educacionais; e na Eslováquia, na Grécia e na Turquia, esse número fica apenas entre 3,8% e 4,2% (Tabela B2.1a).

Os recursos nacionais destinados à educação dependem de diversos fatores de oferta e demanda inter-relacionados. Por exemplo, é possível que os países da OCDE com altos níveis de gastos tenham um número maior de estudantes matriculados, enquanto países com baixos níveis de gastos talvez estejam limitando o acesso a níveis de educação mais altos ou oferecendo serviços educacionais de maneira particularmente eficaz. A distribuição das matrículas entre os setores e áreas de estudo também pode diferir, assim como a duração dos estudos e a escala e a organização de pesquisas educacionais relacionadas. Por fim, grandes diferenças no PIB entre os países da OCDE significam que porcentagens semelhantes do PIB gastas com educação podem ser traduzidas em volumes absolutos por estudante muito diferentes (ver Indicador B1).

Gastos com instituições educacionais por nível de educação

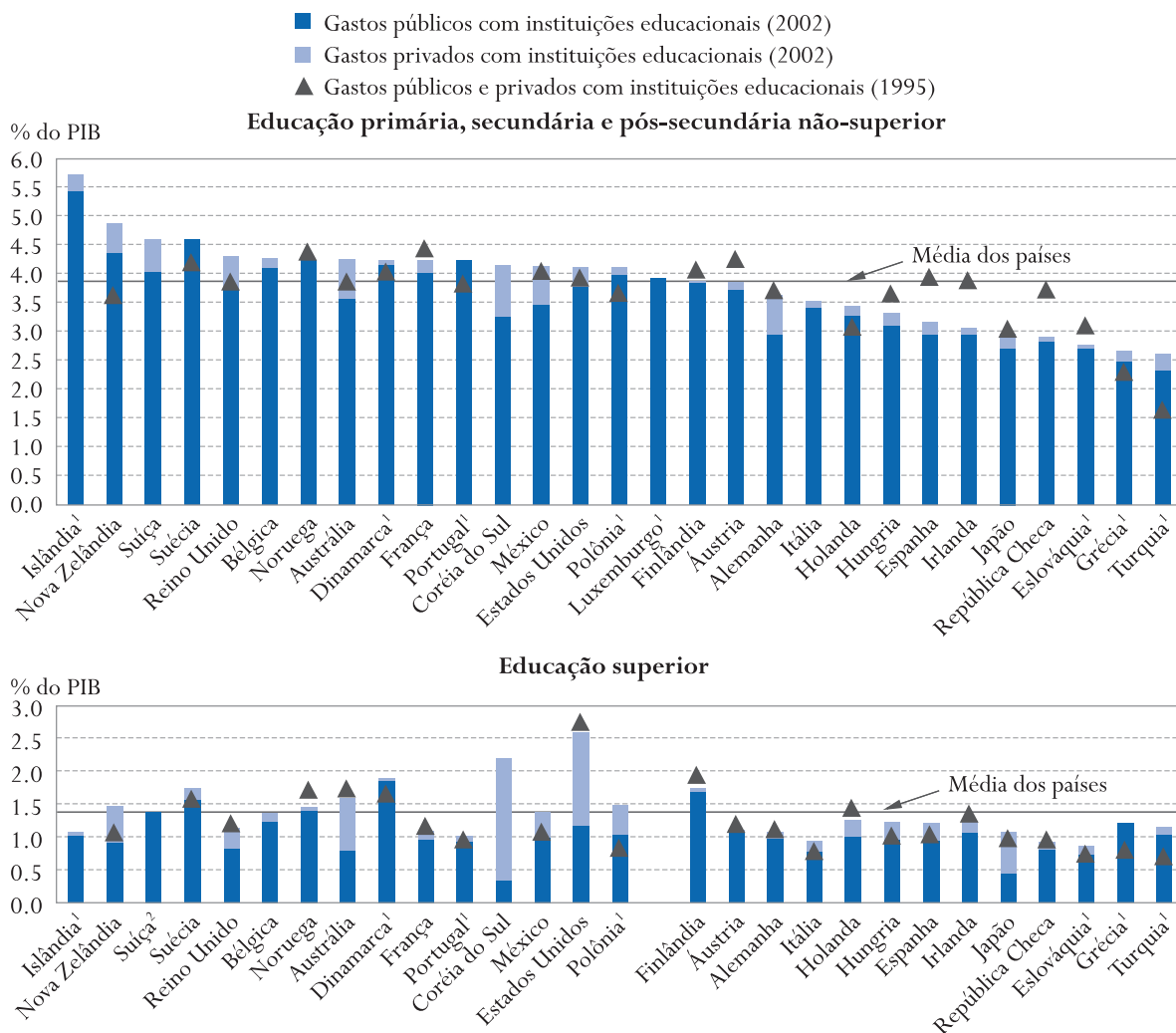
Diferenças nos gastos com instituições educacionais são mais marcantes no nível pré-primário, onde os gastos variam de menos de 0,2% do PIB – na Austrália e na Irlanda – a 0,7% ou mais – na Dinamarca, na França, na Hungria e na Noruega (Tabela B2.1c). Diferenças no nível pré-primário podem ser explicadas principalmente pelas taxas de participação entre as crianças mais jovens (ver Indicador C1), mas algumas vezes são produto também da extensão da cobertura fornecida por este indicador para a educação privada na primeira infância. Na Irlanda, por exemplo, a maior parte da educação para a primeira infância é oferecida por instituições privadas que ainda não são cobertas na coleta de dados, o que resulta em baixo gasto como porcentagem do PIB. Além disso, serviços de cuidados e educação de alta qualidade na primeira infância são fornecidos não só por instituições educacionais cobertas por este indicador, mas também, com frequência, em outros ambientes mais informais. Portanto, inferências quanto ao acesso a serviços de cuidados e educação na primeira infância e quanto à qualidade desses serviços devem ser feitas com cautela.

Cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais são destinados à educação primária, secundária e pós-secundária não-superior. Uma vez que a participação no nível primário e nas séries iniciais da educação secundária é praticamente universal nos países da OCDE, e que são altas as taxas de participação nas séries finais da educação secundária (ver Indicadores C1 e C2), esses níveis respondem pela maior parte dos gastos com instituições educacionais: 3,8% do PIB combinado da OCDE (Gráfico B2.2). Ao mesmo tempo, gastos com educação significativamente mais altos por estudante na etapa final do nível secundário e no nível superior resultam em investimentos gerais nesses níveis mais altos do que poderia sugerir o número de matrículas isoladamente.

Mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais são destinados à educação superior. Nesse nível, atalhos disponíveis aos estudantes, duração de programas e organização do ensino variam amplamente entre os países da OCDE, o que gera diferenças maiores no nível de gastos alocados ao ensino superior. Coréia do Sul e Estados Unidos gastam 2,2% e 2,6% de seu PIB, respectivamente, com instituições de nível superior, e são também os países com a maior proporção de gastos privados no nível superior de educação. Austrália, Dinamarca, Finlândia e Suécia também registram altos níveis de gastos, destinando 1,6% ou mais do PIB para instituições de nível superior. Por outro lado, França, Islândia, México, Portugal, Reino Unido e Suíça registram gastos um pouco abaixo da proporção média do PIB destinada a instituições de nível superior, porém estão entre os países da OCDE que gastam as mais altas proporções do PIB com educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (Gráfico B2.2). Na Suíça, uma proporção moderada do PIB gasta com instituições de ensino superior traduz-se em um dos níveis mais altos de gastos por estudante nesse nível, uma vez que, comparativamente, a taxa de matrícula nesse nível é baixa e o nível do PIB é alto (Tabelas B2.1b e B1.3).

Gráfico B2.2. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB (1995, 2002)

A partir de fontes públicas e privadas, por nível de educação, fonte de recursos e ano



1. Subsídios públicos incluídos em gastos privados.

2. Apenas gastos públicos

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos a partir de fontes públicas e privadas com instituições educacionais em 2002, na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD, Tabela B2.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Alterações nos gastos totais com educação entre 1995 e 2002

Atualmente, o número de pessoas que concluem a etapa final da educação secundária e a educação superior é maior do que em qualquer outra época (ver Indicador A1), e, em muitos países esta expansão veio acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Em 15 dos 16 países da OCDE para os quais há dados de tendência disponíveis, os investimentos públicos e privados com educação aumentaram em 5% ou mais, em termos reais, entre 1995 e 2002. Austrália, Dinamarca, Hungria e Reino Unido aumentaram os gastos com educação em algo entre 30% e 40%, e Irlanda e México aumentaram esses gastos em mais de 40%. A tendência é semelhante quando os investimentos públicos são considerados separadamente – entre 1995 e 2002, os investimentos

públicos aumentaram em 5% ou mais em todos os 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. Grécia, Nova Zelândia e Turquia, países que não dispõem de dados sobre gastos privados, mostraram um crescimento considerável no volume dos gastos públicos com instituições educacionais (Tabela B2.2).

Os níveis de educação nos quais os gastos aumentaram variam entre os países. Alemanha, Dinamarca, Finlândia, França, Portugal, Suíça e Turquia – países da OCDE que registraram aumentos comparativamente altos nos gastos absolutos com instituições educacionais entre 1995 e 2002 – investiram recursos adicionais em proporções semelhantes nos níveis primário, secundário, pós-secundário, não-superior e superior combinados (Gráfico B2.3 e Tabela B2.2). Austrália, Holanda, Noruega, Nova Zelândia e Reino Unido direcionaram a maior parte do aumento de seus investimentos entre 1995 e 2002 para os níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior. Inversamente, na Eslováquia, na Espanha, na Grécia, na Hungria, na Irlanda, no México, na Polônia e na Suíça, os gastos com a educação superior aumentaram em mais de 20% entre 1995 e 2002, ao passo que o aumento nos gastos com os níveis mais baixos ocorreu muito mais lentamente (Gráfico B2.3).

No entanto, como tendência, o aumento nos gastos com educação entre 1995 e 2002 ficou aquém do crescimento da renda nacional em cerca de 50% dos 21 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. As diferenças mais marcantes são observadas na Áustria, na Eslováquia, na Espanha, na Irlanda e na República Checa, onde a proporção do PIB em gastos com educação caiu em 0,4 ponto percentual ou mais entre 1995 e 2002 (Tabela B2.1a). Se, por um lado, o vigoroso crescimento do PIB na Irlanda esconde aumentos significativos nos gastos com instituições educacionais quando considerados como proporção do PIB, por outro lado, o crescimento do PIB na República Checa não resultou em benefícios significativos para a educação. Já em 1995, esses dois países estavam entre aqueles da OCDE que gastavam proporções menores do PIB com educação, e agora ficaram ainda mais para trás (Tabela B2.1a e Gráfico B2.3). Em contraste, entre 1995 e 2002, a proporção do PIB gasta com educação aumentou em mais de 0,8 ponto percentual na Dinamarca, na Grécia e na Turquia – três países da OCDE que aumentaram significativamente seus investimentos na educação superior nesse período (Tabela B2.1 e Gráfico B2.3).

Fatores importantes que influenciam gastos nacionais com educação

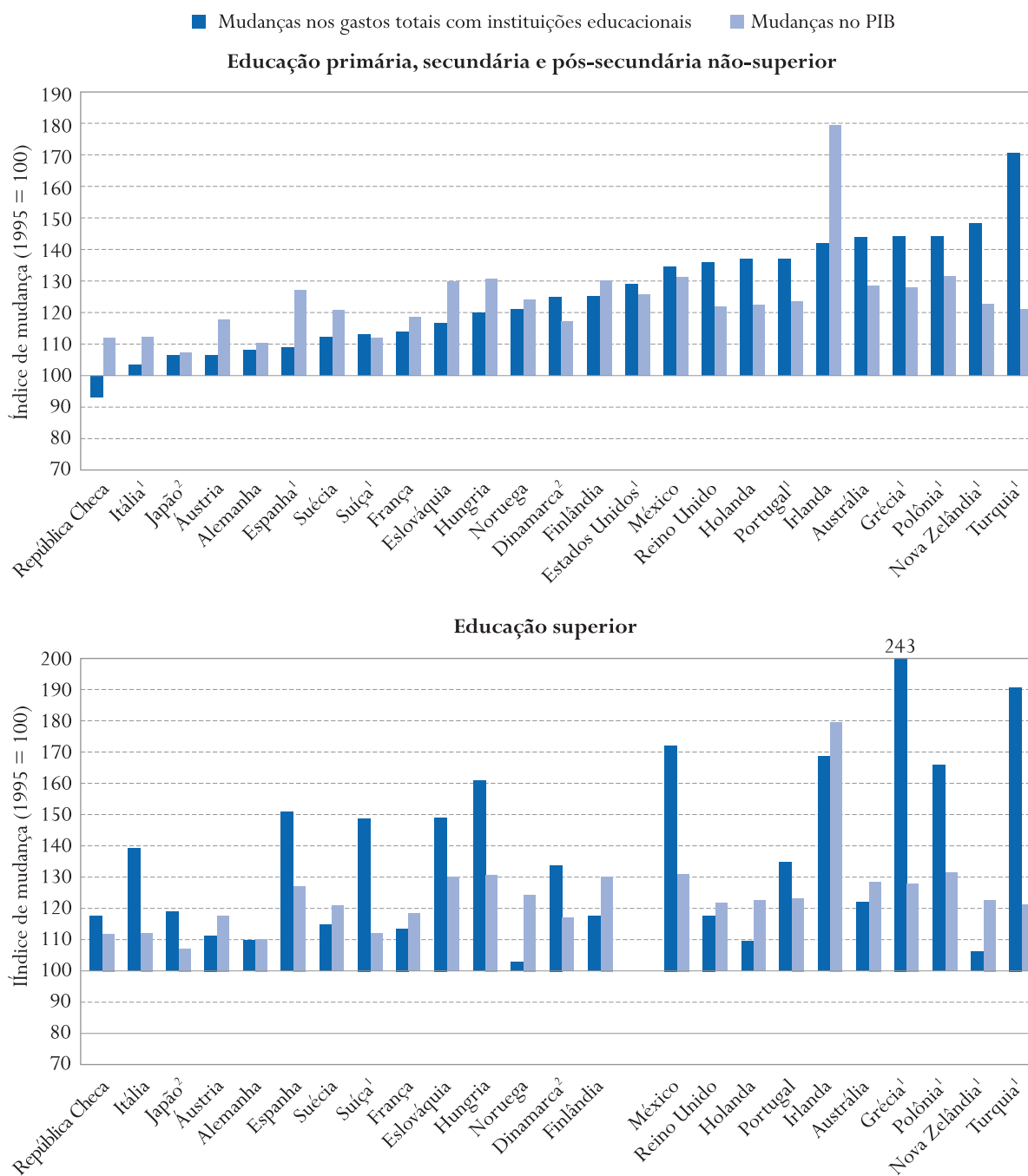
Os recursos nacionais destinados à educação dependem de diversos fatores de oferta e demanda inter-relacionados, como estrutura demográfica da população, taxas de matrícula, renda *per capita*, níveis nacionais de salários de professores, e organização e provimento de instrução.

O tamanho da população em idade escolar em determinado país – ver Indicador A1 de *Education at a Glance 2001* (OECD, 2001b) – determina o formato da demanda potencial por educação inicial e treinamento. Quanto maior o número de jovens, maior a demanda potencial por serviços educacionais. Entre os países da OCDE cuja renda nacional é comparável, um país com população jovem relativamente grande deverá gastar uma porcentagem maior de seu PIB com educação, de modo que cada jovem nesse país tenha a oportunidade de receber a mesma quantidade de educação que será oferecida aos jovens em outros países da OCDE. Inversamente, se a população jovem é relativamente pequena, o mesmo país deverá gastar com educação uma proporção menor de sua riqueza para alcançar resultados semelhantes.

Variações nas taxas de matrícula entre os países da OCDE refletem diferenças na demanda por educação, desde o pré-primário até o nível superior, assim como o provimento de programas em todos os níveis. Quanto mais altas as taxas de matrícula, maiores serão os volumes de financiamento necessários. O Indicador C1 mostra que o número de anos de educação que uma criança de 5 anos de idade pode pretender frequentar varia de 13 a 21 entre os países da OCDE. A variação na expectativa de número de anos de educação é ainda maior no nível superior – de um ano, no México, a mais de quatro anos, na Finlândia (ver Indicador C2).

Gráfico B2.3. Mudanças nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas e mudanças no PIB (1995, 2002)

Índice de mudança entre 1995 e 2002 (1995 = 100, a preços constantes em 2002)



1. Apenas gastos públicos.

2. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

Os países estão classificados por ordem crescente de mudanças nos gastos totais com instituições educacionais na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior, entre 1995 e 2002.

Fonte: OECD. Tabela B2.2 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005). Os gastos com instituições educacionais cobertas por este indicador incluem gastos com instituições educacionais instrucionais e gastos com instituições educacionais não-instrucionais. Instituições educacionais instrucionais são instituições educacionais que fornecem programas instrucionais (isto é, ensino) diretamente aos indivíduos, em um ambiente organizado para atividades em grupo ou por meio de educação à distância. Não estão incluídas iniciativas de empresas ou de outras instituições que fornecem cursos de treinamento de curta duração ou programas de instrução de atendimento individual. Instituições educacionais não-instrucionais são aquelas que, ainda que não tenham alunos matriculados, fornecem serviços administrativos, de consultoria ou profissionais a outras instituições educacionais. Alguns exemplos são: ministérios ou departamentos de educação em nível nacional, estadual ou provincial; outros organismos que administram a educação em diversos níveis de governo ou organismos análogos no setor privado; e organizações que fornecem serviços relacionados à educação, como orientação profissional ou psicológica, colocação, aplicação de testes, ajuda financeira a estudantes, desenvolvimento de currículo, pesquisa educacional, operações de construção e serviços de manutenção, transporte de estudantes, alimentação e moradia para estudantes.

Esta ampla definição de instituições garante que os gastos com serviços, que em alguns países da OCDE são prestados por escolas e universidades, e, em outros, por agências que não são escolas, sejam cobertos de maneira comparável.

A distinção por fonte de recursos baseia-se nas fontes iniciais de recursos, e não reflete transferências subseqüentes do setor público para o setor privado ou do setor privado para o setor público. Por este motivo, este indicador inclui entre os gastos públicos os subsídios a famílias e a outras entidades – tais como subsídios para mensalidades e outros pagamentos a instituições educacionais. Os pagamentos efetuados pelas famílias e por outras entidades privadas a instituições educacionais incluem mensalidades e outras taxas, descontadas as compensações de subsídios públicos. Uma discussão detalhada sobre subsídios públicos pode ser encontrada no Indicador B5.

A média nacional é calculada como a média simples através de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total OCDE reflete o valor do indicador quando se considera a região OCDE como um todo (ver detalhes no Guia do Leitor).

As Tabelas B2.1a, B2.1b e B2.2 mostram os gastos com instituições educacionais para o ano fiscal 1995. Os dados sobre gastos para 1995 foram obtidos por meio de um levantamento especial, conduzido em 2002 e atualizado em 2003; os gastos para 1995 foram ajustados a métodos e definições utilizados na coleta de dados de 2003 da UOE.

Os dados para 1995 estão expressos em níveis de preço de 2002. O Gráfico B2.3 e a Tabela B2.2 apresentam um índice de mudanças nos gastos com instituições e PIB entre 1995 e 2002. Todos os dados referentes a gastos, assim como o PIB de 1995, são ajustados para preços de 2002, utilizando o deflator de preços do PIB.

Para comparações ao longo do tempo, a média nacional vale apenas para os países da OCDE que dispõem de dados para todos os anos de referência relatados.

É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005).

Tabela B2.1a. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, para todos os níveis de educação (1990, 1995 e 2002)

A partir de fontes públicas e privadas, por fonte de recurso e ano

	2002			1995			1990		
	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	4,5	0,9	5,4	m	m	m
Austrália	4,4	1,5	6,0	4,5	1,2	5,7	4,2	0,8	5,0
Áustria	5,4	0,3	5,7	5,9	0,3	6,1	m	m	m
Bélgica	6,1	0,3	6,4	m	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	6,2	0,8	7,0	m	m	m
Coréia do Sul	4,2	2,9	7,1	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ³	6,8	0,3	7,1	6,1	0,2	6,3	m	m	m
Eslováquia	4,0	0,2	4,2	4,6	0,1	4,7	4,8	0,3	5,1
Espanha	4,3	0,5	4,9	4,5	0,9	5,4	4,4	0,7	5,1
Estados Unidos	5,3	1,9	7,2	5,0	2,2	7,2	4,9	2,2	7,1
Finlândia	5,9	0,1	6,0	6,2	x	6,3	m	m	m
França	5,7	0,4	6,1	5,9	0,4	6,3	5,1	0,5	5,7
Grécia ³	3,9	0,2	4,1	3,1	n	3,2	m	m	m
Holanda	4,6	0,5	5,1	4,5	0,4	4,9	m	m	m
Hungria	5,0	0,6	5,6	4,9	0,6	5,5	m	m	m
Irlanda	4,1	0,3	4,4	4,7	0,5	5,3	m	m	m
Islândia ³	6,8	0,6	7,4	m	m	m	m	m	m
Itália	4,6	0,3	4,9	4,7	m	m	m	m	m
Japão	3,5	1,2	4,7	3,5	1,1	4,7	m	m	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	5,1	1,1	6,3	4,6	1,0	5,6	m	m	m
Noruega	6,7	0,3	6,9	6,8	0,4	7,1	8,1	m	m
Nova Zelândia	5,6	1,2	6,8	4,8	m	m	m	m	m
Polônia ³	5,5	0,7	6,1	5,7	m	m	m	m	m
Portugal ³	5,7	0,1	5,8	5,3	n	5,3	m	m	m
Reino Unido	5,0	0,9	5,9	4,8	0,7	5,5	4,2	0,1	4,3
República Checa	4,2	0,2	4,4	4,7	0,7	5,4	m	m	m
Suécia	6,7	0,2	6,9	6,1	0,1	6,2	5,1	n	5,1
Suíça	5,7	0,5	6,2	5,4	m	m	m	m	m
Turquia ³	3,4	0,4	3,8	2,3	n	2,3	2,8	n	2,8
<i>Média dos países</i>	<i>5,1</i>	<i>0,7</i>	<i>5,8</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>4,9</i>	<i>1,2</i>	<i>6,1</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAÍSES PARCEIROS									
Argentina ³	3,9	0,8	4,7	m	m	m	m	m	m
Brasil ^{3,4}	4,0	m	m	3,3	m	m	m	m	m
Chile ⁵	4,0	3,2	7,3	2,9	2,2	5,1	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Egito	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa ³	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
Filipinas	3,1	2,0	5,2	3,0	m	m	m	m	m
Índia ⁴	3,4	1,4	4,8	3,3	0,2	3,5	m	m	m
Indonésia ^{3,6}	1,2	0,6	1,9	m	m	m	m	m	m
Israel	7,5	1,7	9,2	6,9	1,5	8,4	m	m	m
Jamaica	6,1	5,9	12,1	m	m	m	m	m	m
Jordânia	4,4	m	m	m	m	m	m	m	m
Malásia ³	8,1	m	m	4,5	m	m	m	m	m
Paraguai	4,5	2,1	6,6	3,1	m	m	m	m	m
Peru ³	2,7	1,9	4,6	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tailândia ³	4,6	2,2	6,8	4,0	m	m	m	m	m
Tunísia ³	6,4	m	m	6,6	m	m	m	m	m
Uruguai ^{3,6}	2,6	0,2	2,8	3,3	m	m	m	m	m
Zimbábue	5,6	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Incluídos os subsídios públicos para famílias atribuíveis a instituições educacionais. Incluídos os gastos diretos com instituições educacionais a partir de fontes internacionais.

2. Subsídios públicos líquidos atribuíveis a instituições educacionais.

3. Subsídios públicos para famílias não incluídos em gastos públicos, porém incluídos nos gastos privados.

4. Ano de referência: 2001.

5. Ano de referência: 2003.

6. Gastos diretos com instituições educacionais a partir de fontes internacionais superam 1,5% de todos os gastos públicos.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Tabela B2.1b. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (1995, 2002)

A partir de fontes públicas e privadas, por fonte de recurso e ano

	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior				Educação superior			
	2002			1995	2002			1995
	Pública ¹	Privada ²	Total	Total	Pública ¹	Privada ²	Total	Total
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE								
Alemanha	3,0	0,7	3,6	3,7	1,0	0,1	1,1	1,1
Austrália	3,6	0,7	4,2	3,9	0,8	0,8	1,6	1,7
Áustria	3,7	0,1	3,8	4,2	1,1	n	1,1	1,2
Bélgica ³	4,1	0,2	4,3	m	1,2	0,1	1,4	m
Canadá ⁴	m	m	m	4,3	m	m	m	2,3
Coréia do Sul	3,3	0,9	4,1	m	0,3	1,9	2,2	m
Dinamarca ^{5,6}	4,1	0,1	4,2	4,0	1,9	n	1,9	1,6
Eslováquia ^{3,5}	2,7	0,1	2,8	3,1	0,7	0,1	0,9	0,8
Espanha	2,9	0,2	3,2	3,9	1,0	0,3	1,2	1,0
Estados Unidos	3,8	0,3	4,1	3,9	1,2	1,4	2,6	2,7
Finlândia	3,8	n	3,9	4,0	1,7	n	1,8	1,9
França	4,0	0,2	4,2	4,4	1,0	0,1	1,1	1,1
Grécia ⁵	2,5	0,2	2,7	2,3	1,2	n	1,2	0,8
Holanda	3,3	0,2	3,4	3,1	1,0	0,3	1,3	1,4
Hungria	3,1	0,2	3,3	3,6	1,0	0,3	1,2	1,0
Irlanda ³	3,0	0,1	3,1	3,9	1,1	0,2	1,3	1,3
Islândia ^{5,6}	5,4	0,3	5,7	m	1,0	n	1,1	m
Itália	3,4	0,1	3,5	m	0,8	0,2	0,9	0,8
Japão ⁶	2,7	0,2	3,0	3,0	0,4	0,6	1,1	1,0
Luxemburgo ⁵	3,9	n	3,9	m	m	m	m	m
México	3,5	0,7	4,1	4,0	1,0	0,4	1,4	1,1
Noruega	4,2	n	4,3	4,3	1,4	0,1	1,5	1,7
Nova Zelândia	4,4	0,5	4,9	3,6	0,9	0,6	1,5	1,1
Polónia ⁵	4,0	0,1	4,1	3,6	1,1	0,5	1,5	0,8
Portugal ⁵	4,2	n	4,2	3,8	0,9	0,1	1,0	0,9
Reino Unido	3,7	0,6	4,3	3,9	0,8	0,3	1,1	1,2
República Checa	2,8	0,1	2,9	3,7	0,8	0,1	0,9	1,0
Suécia ³	4,6	n	4,6	4,2	1,6	0,2	1,8	1,6
Suíça	4,0	0,6	4,6	m	1,4	m	m	m
Turquia ⁵	2,3	0,3	2,6	1,7	1,0	0,1	1,2	0,7
<i>Média dos países</i>	<i>3,6</i>	<i>0,3</i>	<i>3,8</i>	<i>~</i>	<i>1,1</i>	<i>0,3</i>	<i>1,4</i>	<i>~</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>3,5</i>	<i>0,4</i>	<i>3,8</i>	<i>~</i>	<i>1,0</i>	<i>0,8</i>	<i>1,7</i>	<i>~</i>
<i>Média dos países com dados referentes a 1995 e 2002</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>3,7</i>	<i>3,7</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>1,3</i>	<i>1,3</i>
PAÍSES PARCEIROS								
Argentina ⁵	2,9	0,4	3,3	m	0,7	0,4	1,1	m
Brasil ^{5,7}	2,9	m	m	2,7	0,8	m	m	0,7
Chile ⁸	3,2	1,3	4,6	m	0,4	1,8	2,2	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Egito	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	2,2	m	m	m	0,6	m	m	m
Filipinas	2,6	m	m	m	0,4	m	m	m
Índia ^{4,7}	2,7	1,1	3,8	2,8	0,7	0,2	0,8	0,7
Indonésia ^{3,5}	0,9	0,3	1,2	m	0,3	0,4	0,7	m
Israel	5,0	0,3	5,3	5	1,2	0,8	2,1	1,8
Jamaica	4,7	4,1	8,7	3,8	1,1	1,5	2,6	0,9
Jordânia ³	4,4	m	m	m	m	m	m	m
Malásia ⁵	5,3	m	m	m	2,7	m	m	m
Paraguai	3,5	1,1	4,6	3,4	0,7	0,9	1,6	0,7
Peru ⁵	1,9	1,3	3,1	m	0,3	0,6	0,9	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Tailândia ⁵	2,8	m	m	2,5	0,6	m	m	0,4
Tunísia ⁵	4,9	m	m	5,3	1,5	m	m	1,4
Uruguai ^{3,5}	1,8	0,2	1,9	m	0,6	n	0,6	m
Zimbábue	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Incluídos os subsídios públicos para famílias atribuíveis a instituições educacionais. Incluídos os gastos diretos com instituições educacionais a partir de fontes internacionais.

2. Subsídios públicos líquidos atribuíveis a instituições educacionais.

3. Gastos diretos com instituições educacionais de nível superior a partir de fontes internacionais superam 1,5% de todos os gastos públicos. No Uruguai, fontes internacionais para os níveis primário e secundário superam 1,5%.

4. Educação pós-secundária não-superior incluída na educação superior.

5. Subsídios públicos para famílias não incluídos nos gastos públicos, porém incluídos nos gastos privados.

6. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

7. Ano de referência: 2001.

8. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

B₂

Tabela B2.1c. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (2002)

A partir de fontes públicas e privadas¹

	Educação pré-primária (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior			Educação superior			Todos os níveis de educação combinados (incluídos os programas de pesquisa avançada e não distribuídos)	
		Toda a educação primária, secundária e pós-secundária não-superior	Educação primária e séries iniciais da educação secundária	Séries finais da educação secundária	Educação pós-secundária não-superior	Toda a educação superior	Educação superior tipo B		Educação superior tipo A
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha	0,5	3,6	2,2	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	5,3
Austrália	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,6	0,2	1,4	6,0
Áustria	0,5	3,8	2,5	1,3	n	1,1	0,1	1,0	5,7
Bélgica ²	0,6	4,3	1,5	2,8	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,4
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	0,2	4,1	2,7	1,4	a	2,2	0,6	1,6	7,1
Dinamarca	0,8	4,2	3,0	1,2	x(4,6)	1,9	x(6)	x(6)	7,1
Eslováquia	0,5	2,8	1,6	1,2	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,2
Espanha	0,5	3,2	x(2)	x(2)	x(2)	1,2	0,2	1,0	4,9
Estados Unidos	0,5	4,1	3,1	1,0	m	2,6	x(6)	x(6)	7,2
Finlândia	0,4	3,9	2,5	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,0
França	0,7	4,2	2,7	1,5	n	1,1	0,2	0,8	6,1
Grécia ²	x(2)	2,7	1,2	1,4	0,1	1,2	0,2	1,0	4,1
Holanda	0,4	3,4	2,7	0,8	n	1,3	n	1,3	5,1
Hungria	0,8	3,3	2,0	1,1	0,2	1,2	n	1,2	5,6
Irlanda	n	3,1	2,3	0,7	0,2	1,3	x(6)	x(6)	4,4
Islândia	m	5,7	x(2)	x(2)	x(4,6)	1,1	n	1,1	7,4
Itália	0,4	3,5	2,2	1,3	n	0,9	0,1	0,9	4,9
Japão	0,2	3,0	2,1	0,9	x(4,6)	1,1	0,1	1,0	4,7
Luxemburgo ²	x(2)	3,9	2,1	1,8	x(2)	m	m	m	m
México	0,6	4,1	3,3	0,8	a	1,4	x(6)	x(6)	6,3
Noruega	1,0	4,3	2,8	1,4	x(4)	1,5	x(6)	x(6)	6,9
Nova Zelândia	0,3	4,9	3,1	1,5	0,2	1,5	0,3	1,2	6,8
Polônia	0,5	4,1	2,9	1,2	0,1	1,5	x(6)	x(6)	6,1
Portugal	0,3	4,2	3,0	1,2	m	1,0	x(6)	x(6)	5,8
Reino Unido ²	0,5	4,3	1,4	2,9	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,9
República Checa	0,5	2,9	1,8	1,1	n	0,9	n	0,9	4,4
Suécia	0,5	4,6	3,2	1,4	n	1,8	x(6)	x(6)	6,9
Suíça	0,2	4,6	2,8	1,7	0,1	1,4	n	1,3	6,2
Turquia	m	2,6	1,8	0,8	a	1,2	x(6)	x(6)	3,8
<i>Média dos países</i>	<i>0,5</i>	<i>3,8</i>	<i>2,4</i>	<i>1,3</i>	<i>0,1</i>	<i>1,4</i>	<i>0,1</i>	<i>1,1</i>	<i>5,7</i>
<i>Total OCDE</i>	<i>0,4</i>	<i>3,8</i>	<i>2,6</i>	<i>1,2</i>	<i>0,1</i>	<i>1,7</i>	<i>x(6)</i>	<i>x(6)</i>	<i>6,1</i>
PAÍSES PARCEIROS									
Argentina	0,3	3,3	2,2	1,1	a	1,1	0,5	0,6	4,7
Brasil ^{3,4}	0,3	2,9	2,3	0,5	a	0,8	x(6)	x(6)	4,0
Chile ⁵	0,5	4,6	3,1	1,5	a	2,2	0,2	2,0	7,3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Egito	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa ³	0,6	2,2	m	m	m	0,6	0,2	0,4	m
Filipinas ³	n	2,5	2,4	0,1	n	0,4	x(6)	x(6)	5,2
Índia ⁴	0,1	3,8	2,4	1,4	n	0,8	x(6)	x(6)	4,8
Indonésia	n	1,2	0,9	0,3	a	0,7	x(6)	x(6)	1,9
Israel	0,9	5,3	2,8	2,5	n	2,1	x(6)	x(6)	9,2
Jamaica	0,8	8,7	6,4	1,6	0,8	2,6	0,6	1,9	12,1
Jordânia	n	4,4	3,7	0,6	m	m	m	m	m
Malásia ³	0,1	5,3	2,5	2,7	n	2,7	0,4	2,3	8,1
Paraguai	0,4	4,5	3,5	1,0	m	1,6	0,2	1,4	6,6
Peru	0,3	3,1	2,7	0,4	n	0,9	0,2	0,7	4,6
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tailândia ³	0,5	2,8	2,7	0,1	a	0,6	x(6)	x(6)	4,6
Tunísia ³	m	4,9	x(2)	x(2)	a	1,5	x(6)	x(6)	6,4
Uruguai	0,3	1,9	1,6	0,3	a	0,6	x(6)	x(6)	2,8
Zimbábue	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Incluídas fontes internacionais.

2. A coluna 3 refere-se apenas à educação primária e a coluna 4 refere-se a toda a educação secundária.

3. Incluídos apenas os gastos públicos diretos com instituições educacionais.

4. Ano de referência: 2001.

5. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Tabela B2.2. Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2002)
Índice de mudança entre 1995 e 2002 nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas,
por nível de educação (deflator de PIB 1995 = 100, em preços constantes de 2002)

	Todos os níveis de educação			Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior			Educação 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	109	107	108	109	104	108	108	129	110
Austrália	129	168	137	141	160	144	92	178	122
Áustria	109	110	109	106	112	107	106	239	111
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	132	150	132	125	113	125	134	482	136
Eslováquia	114	200	117	115	284	117	132	406	149
Espanha	121	m	m	109	m	m	155	140	151
Estados Unidos	m	m	m	129	m	m	m	m	m
Finlândia	123	m	124	124	m	125	116	m	118
França	115	105	114	114	106	114	115	103	114
Grécia ²	174	m	m	144	m	m	243	m	m
Holanda	128	127	128	137	m	137	106	m	110
Hungria	134	123	133	123	89	120	158	174	161
Irlanda	156	97	149	142	140	142	212	81	169
Itália	107	m	m	103	m	m	131	174	139
Japão ¹	109	114	110	107	106	107	119	121	120
México	145	161	147	133	140	135	158	221	172
Noruega ²	121	87	115	122	77	121	110	62	103
Nova Zelândia	142	m	m	148	m	m	106	m	m
Polónia	135	m	m	144	m	m	166	m	m
Portugal	134	m	m	137	m	m	128	337	135
Reino Unido	127	161	131	133	160	136	106	165	118
República Checa	106	43	98	100	27	93	144	52	118
Suécia	111	168	113	m	m	112	m	m	115
Suíça	120	m	m	113	m	m	149	m	m
Turquia	176	m	m	171	m	m	191	m	m
PAÍSES PARCEIROS									
Brasil ³	129	m	m	122	m	m	125	m	m
Chile ⁴	193	195	194	200	202	200	137	189	176
Filipinas	158	m	m	160	m	m	158	m	m
Índia ³	205	m	m	201	m	m	204	m	m
Israel	123	135	126	124	120	124	117	148	129
Jamaica	m	m	m	120	164	137	m	m	m
Malásia	264	m	m	233	m	m	360	m	m
Paraguai	229	m	m	216	212	215	187	m	m
Tailândia	m	m	m	122	m	m	m	m	m
Tunísia	134	m	m	131	m	m	146	m	m
Zimbábue	m	m	m	272	m	m	m	m	m

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Educação pré-primária incluída na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

3. Anos de referência: 1995, 2001.

4. Anos de referência: 1995, 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Investimentos públicos e privados em instituições educacionais

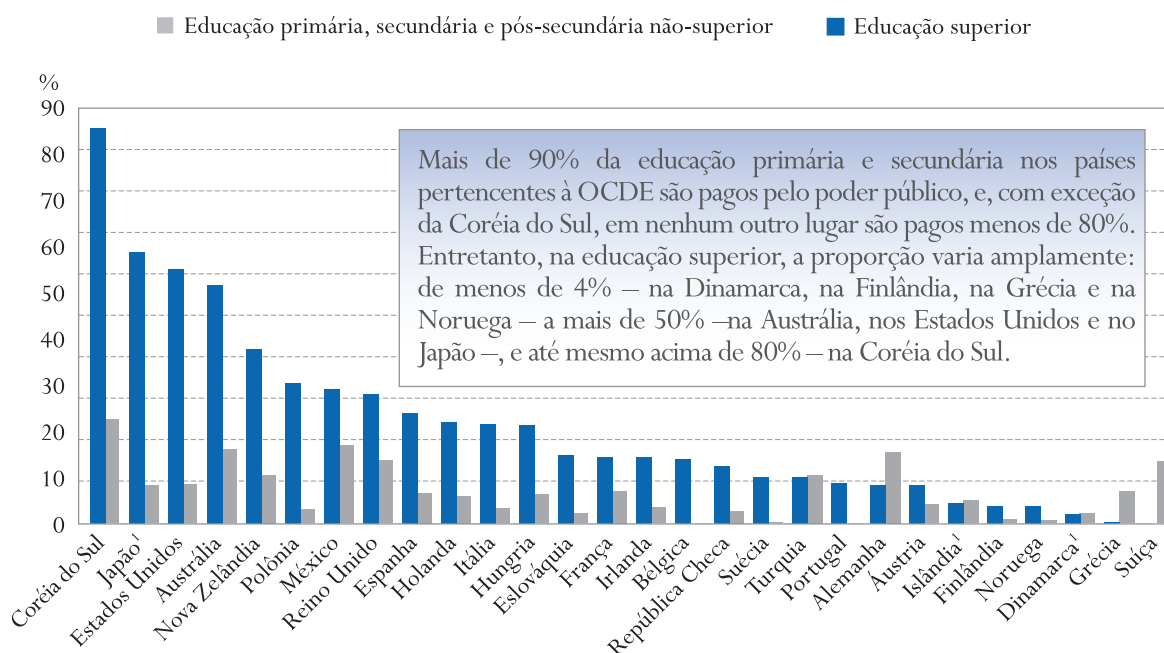
Este indicador analisa a proporção de recursos públicos e privados alocados a instituições educacionais para cada nível de educação. Fornece também a decomposição de fundos privados entre gastos familiares e gastos feitos por entidades privadas que não as famílias. Este indicador projeta alguma luz sobre a questão amplamente discutida de como o financiamento de instituições educacionais deve ser partilhado entre entidades privadas e públicas, especialmente as de nível superior. Quanto maior o volume de gastos familiares necessário para instituições educacionais, maior é a pressão sobre as famílias. Assim sendo, o acesso a estudos de nível superior pode ser influenciado tanto pelo volume de gastos privados necessários quanto pelos subsídios financeiros a famílias, que são analisados no Indicador B5.

B3

Resultados básicos

Gráfico B3.1. Parcela de gastos privados com instituições educacionais entre educação primária e educação superior (2002)

O gráfico mostra os gastos privados com instituições educacionais como percentagem dos gastos totais com instituições educacionais. Inclui todo o dinheiro que passa pela instituição, transferido a essas instituições a partir de fontes privadas, inclusive fundos públicos por meio de subsídios a famílias, taxas privadas para serviços educacionais, e outros gastos privados (por exemplo, com moradia).



1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior. Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais para a educação superior. Fonte: OECD. Tabelas B3.2a e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Outros destaques deste indicador

- De 1995 a 2002, entre os países para os quais há dados comparáveis disponíveis, o número de países nos quais a parcela de recursos públicos para todos os níveis de educação combinados foi reduzida é igual ao número de países nos quais essa parcela foi ampliada.
- Entre 1995 e 2002, a parcela de gastos no nível superior a partir de fontes privadas aumentou substancialmente em alguns países, mas esse aumento não se registrou em outros níveis de educação. De maneira geral, no nível superior, o número de países nos quais a parcela de recursos públicos foi ampliada é igual ao número de países nos quais essa parcela foi reduzida.
- Em comparação com outros níveis de educação, as instituições de nível superior e, em menor medida, as instituições de nível pré-primário obtêm as maiores proporções de recursos a partir de fontes privadas: respectivamente, 22% e 18% dos recursos para esses níveis de educação são fornecidos por fontes privadas.
- Na educação superior, 80% dos gastos privados são cobertos pelas famílias, mesmo quando existe uma participação significativa por parte de outras entidades privadas, que chegam a representar 10% ou mais dos gastos privados na Austrália, na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, na Holanda, na Hungria, no Reino Unido e na Suécia.

B₃

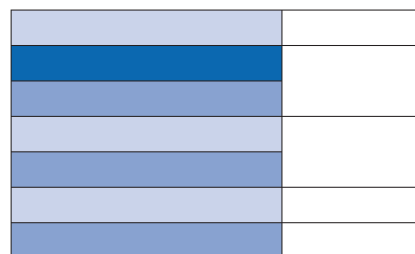


Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

O compartilhamento de custos entre os participantes do sistema educacional e a sociedade como um todo é uma questão que vem sendo discutida em muitos países da OCDE. Trata-se de um aspecto especialmente relevante no começo e na conclusão da educação inicial – na educação pré-primária e na educação superior –, etapas nas quais o financiamento total ou quase total com recursos públicos é menos comum.

Diante da crescente 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 oferecidas por um número também crescente de agentes provedores, os governos têm estabelecido novas parcerias afim de mobilizar os recursos necessários para pagar pela educação e partilhar custos e benefícios de maneira mais eqüitativa.

Conseqüentemente, os recursos públicos têm sido considerados, cada vez mais, apenas como parte dos investimentos em educação (ainda que uma parte muito importante), e o papel das fontes privadas tornou-se mais relevante. Algumas pessoas interessadas nessa área preocupam-se com a distribuição desses recursos, temendo que ela se desequilibre a ponto de, em vez de atrair aprendizes potenciais, acabe por afastá-los. Assim sendo, alterações na participação dos recursos públicos e privados em um país podem fornecer um contexto importante para alterações 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 utilizá-los para fornecer subsídios a entidades privadas que atuam na área da educação. Portanto, ao relatar as proporções de gastos públicos e privados com educação, é importante fazer a distinção entre as fontes iniciais dos recursos e os adquirentes diretos finais de bens e serviços educacionais.

Gastos públicos iniciais incluem gastos públicos diretos com instituições educacionais e transferências feitas ao setor privado. Para aferir o nível de gastos públicos, é preciso acrescentar os componentes que demonstram os gastos públicos diretos com instituições educacionais e os subsídios públicos para a educação. Gastos privados iniciais incluem mensalidades e outros pagamentos feitos pelos estudantes ou pelas famílias a instituições educacionais, excluindo a parcela desses pagamentos compensada por subsídios públicos.

As proporções finais de gastos públicos e privados são a porcentagem dos recursos para educação gastos diretamente pelos 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 mensalidades e outros pagamentos privados a instituições educacionais.

Nem todos os gastos com bens e serviços instrucionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as famílias podem adquirir livros e materiais didáticos no comércio, ou podem buscar tutoria para suas crianças fora de instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do estudante e a ausência de rendimentos também podem representar uma parcela significativa dos custos da educação. Todos esses gastos incorridos fora das instituições estão excluídos deste indicador, ainda que sejam subsidiados por recursos públicos. Subsídios públicos para gastos educacionais fora das instituições são discutidos nos Indicadores B4 e B5.

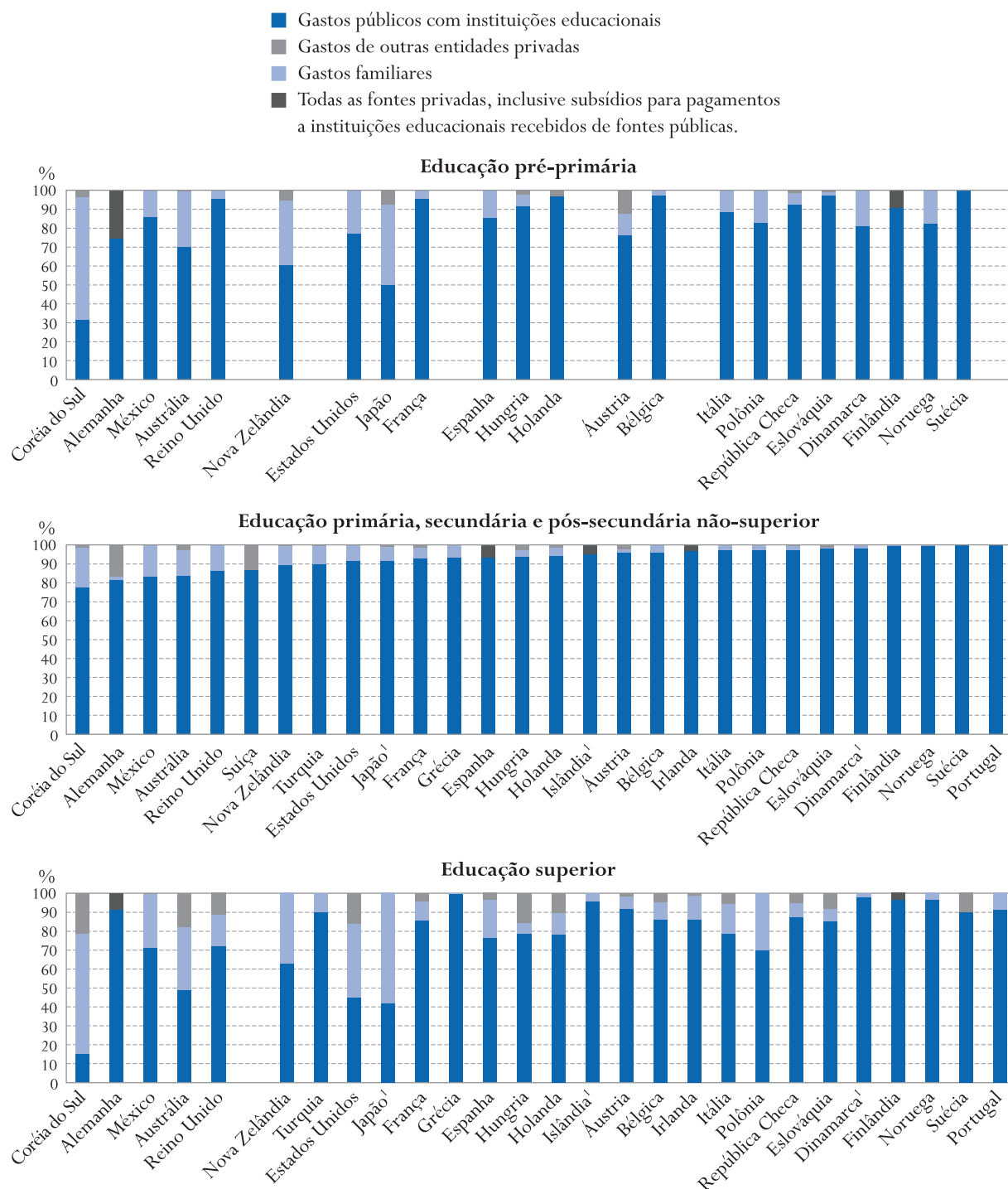
Gastos públicos e privados com instituições educacionais em todos os níveis de educação

Instituições educacionais ainda são financiadas principalmente com recursos públicos, embora haja um grau substancial e crescente de financiamento privado. Em média, através dos países da OCDE, 88% de todos os recursos para instituições educacionais vêm diretamente de fontes públicas. Além disso, as instituições recebem 0,6% dos recursos através de subsídios públicos às famílias (Tabela B3.1).

Em todos os países da OCDE para os quais há dados comparáveis disponíveis, os recursos privados representam, em média, 12% do total dos recursos. Esta proporção varia amplamente através dos países, e apenas

Gráfico B3.2. Distribuição de gastos públicos e privados com instituições educacionais (2002)

Por nível de educação



1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior. Os países estão classificados por ordem crescente da proporção de gastos públicos com instituições educacionais na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Tabelas B3.2a e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

B₃

oito países da OCDE relatam uma parcela de recursos privados acima da média. Na Austrália, nos Estados Unidos e no Japão, essa parcela chega a 25% do total dos recursos, e a pouco mais de 40% na Coreia do Sul (Tabela B3.1). Na Austrália, a parcela de recursos privados aumentou desde 1995, ao passo que nos Estados Unidos, no mesmo período, essa parcela foi reduzida. A principal razão para o aumento da parcela privada nos gastos com instituições de nível superior foram as alterações no Esquema de Contribuição para a Educação Superior (*Higher Education Contribution Scheme – HECS*), que ocorreram em 1997. As mudanças no HECS constituíram parte de um processo de reforma que visava o aumento no volume total de recursos para a educação superior, em parte por meio de maiores contribuições feitas por dos estudantes e de ex-estudantes.

Gastos públicos e privados com instituições educacionais na educação pré-primária, primária, secundária e pós-secundária não-superior

A parcela de gastos privados com educação e de que maneira essa parcela varia entre os países dependem do nível de educação considerado.

Investimentos em educação na primeira infância têm uma importância fundamental para a construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e para garantir acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem posteriormente, na escola. Na educação pré-primária, a parcela privada de pagamentos totais a instituições educacionais representa, em média, 18%. No entanto, essa proporção é muito desigual entre os países, variando de 5%, ou menos – na Eslováquia, na França, na Holanda e no Reino Unido – a bem mais de 25% – na Alemanha, na Austrália e na Nova Zelândia –, e chegando a cerca de 50% – no Japão – e a mais de 68% – na Coreia do Sul (Tabela B3.2a). Com exceção de Áustria e Holanda, a maior parte dos recursos privados é coberta pelas famílias.

Nos países da OCDE, os recursos públicos dominam amplamente os níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior da educação: nesses países, em média, os recursos públicos representam 93% do total. No entanto, as proporções de recursos privados superam 13% na Alemanha, na Austrália, na Coreia do Sul, no México, no Reino Unido e na Suíça (Tabela B3.2a e Gráfico B3.2). A importância dos recursos públicos pode resultar do fato de a educação nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior ser normalmente entendida como um bem público que gera principalmente retornos públicos. Na maioria dos países, nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, e também no nível superior, a parcela dos gastos privados resulta de gastos efetuados pelas famílias. Na Alemanha e na Suíça, no entanto, a maior parte dos gastos privados vem de contribuições do setor empresarial ao sistema dual de aprendizagem que inclui a etapa final do nível secundário e o nível pós-secundário não-superior. Em comparação, entre os países da OCDE que relatam dados, os gastos privados na maioria dos países compreendem principalmente gastos familiares com mensalidades e outras taxas em instituições de nível superior.

De 1995 a 2002, entre os 19 países que dispõem de dados comparáveis para esse período, não se registra uma tendência clara de aumento ou redução na parcela de financiamento público. Oito países registraram a troca de recursos públicos por recursos privados, porém o aumento da parcela privada fica acima de 1% apenas na Austrália (de 14,5% para 16,1%), na Eslováquia (de 0,9% para 2,1%), nos Estados Unidos (de 6,6% para 8,4%), no Reino Unido (de 11,5% para 13,5%) e na Suíça (de 10,9% para 13,4%). Em outros países, verifica-se a inversão de fonte de recursos, em direção a recursos públicos: a parcela de recursos públicos aumentou entre 1% e 7% na Espanha (de 86,6% para 93,5%), na Hungria (de 91,7% para 93,8%) e na República Checa (de 90,9% para 97,4%) (Gráfico B3.3 e Tabela B3.2a).

Gastos públicos e privados com instituições educacionais em instituições de nível superior

Com exceção de Alemanha, Grécia, Islândia e Turquia, em todos os demais países da OCDE a proporção de gastos privados com educação é muito mais alta no nível superior do que nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, e representa, em média, mais de 20% dos gastos totais com instituições educacionais nesse nível. Na educação superior, os altos retornos privados na forma de melhores oportunidades

de emprego e renda (ver Indicador A9) sugerem que uma contribuição maior aos custos da educação nesse nível por parte dos indivíduos pode ser justificada –evidentemente, desde que os governos possam garantir que os recursos estejam acessíveis aos estudantes independentemente de seu *background* econômico (ver também Indicador B5).

Entre os países com dados comparáveis para 1995 e 2002, a parcela da carga financeira suportada por entidades privadas aumentou em países como Alemanha, Austrália, Áustria, Eslováquia, Holanda, Hungria, Itália, México, Portugal, Reino Unido e Turquia (Gráfico B3.3). Em muitos países da OCDE, o crescimento na participação na educação superior (ver Indicador C2) representa uma resposta a uma pesada demanda, tanto individual como social. Assim como muitas estruturas e muitos programas de ensino superior foram idealizados para uma era diferente, o mesmo ocorre com relação aos mecanismos de financiamento.

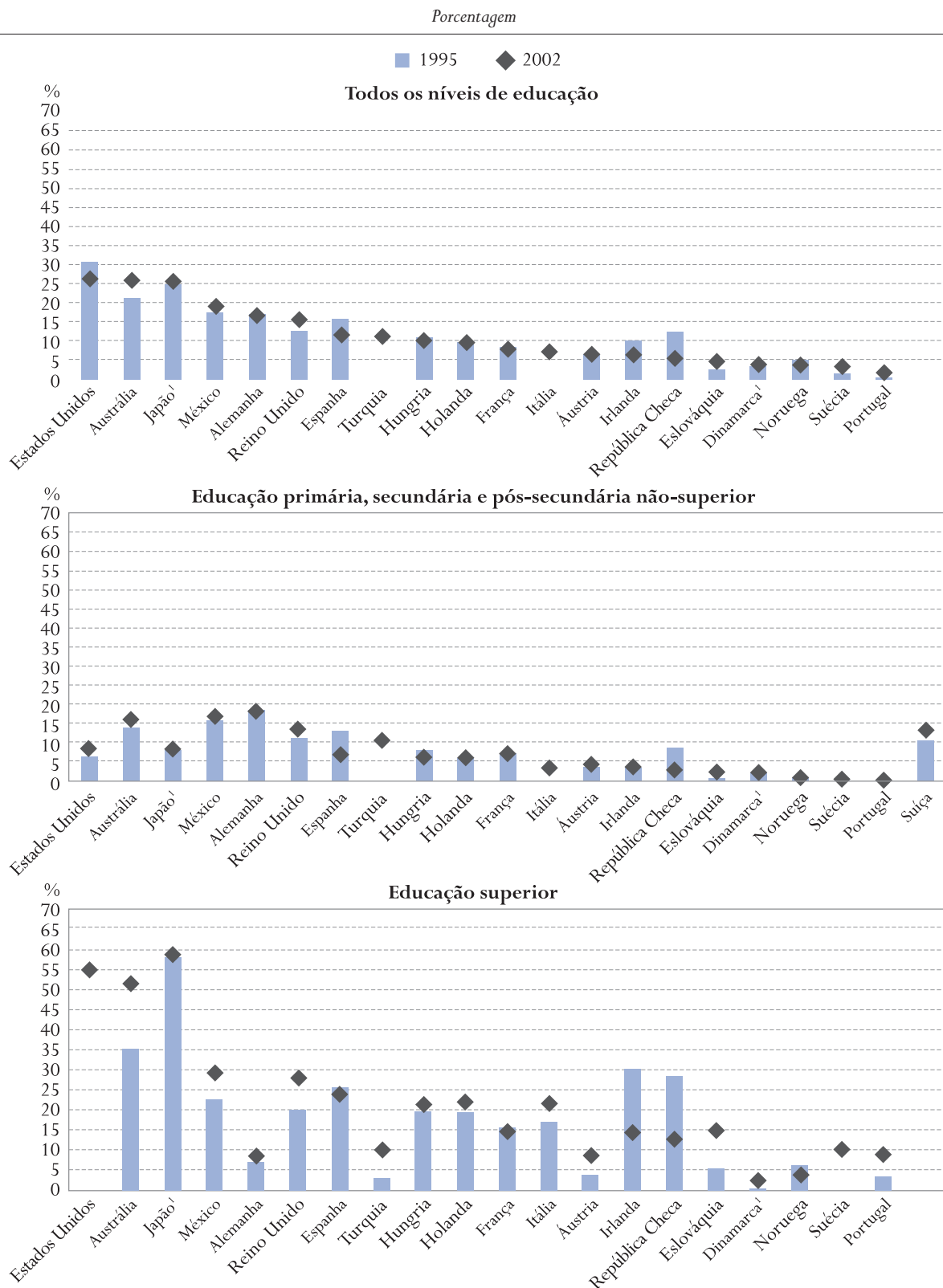
A proporção dos gastos com instituições de nível superior cobertas por indivíduos, empresas e outras fontes privadas, inclusive pagamentos privados subsidiados, varia de menos de 5% – na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Islândia e na Noruega – a mais de 50% – na Austrália, nos Estados Unidos e no Japão –, e a mais de 85% – na Coreia do Sul (Gráfico B3.2 e Tabela B3.2b). Na Coreia do Sul, mais de 80% dos estudantes de nível superior estão matriculados em universidades privadas, onde mais de 70% dos orçamentos derivam do pagamento de mensalidades. Excluindo-se as famílias, a contribuição de entidades privadas para o financiamento de instituições educacionais é, em média, mais alto para a educação superior do que para outros níveis de educação. Em 25% dos países – Austrália, Coreia do Sul, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Reino Unido e Suécia –, a proporção dos gastos com instituições de nível superior cobertos por entidades privadas, excluindo-se as famílias, representa 10%, ou mais.

Os volumes pagos por estudantes e suas famílias para cobrir mensalidades e outras despesas relacionadas com a educação variam entre os países da OCDE, de acordo com as políticas de tributação e de gastos, assim como da disposição dos governos para apoiar os estudantes. Esta disposição é influenciada por diversas condições dos estudantes: *status* de matrícula (período integral ou parcial), idade e residência (se moram com a família). Em certa medida, no entanto, as diretrizes utilizadas para estabelecer elegibilidade para tais subsídios não têm prevalecido. Estudantes maduros – um contingente que vem crescendo – têm maior probabilidade de já ter estabelecido suas próprias famílias, e tendem a preferir programas em período parcial ou ensino à distância, em vez de período integral presencial.

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 aumentos nos gastos educacionais privados geralmente não foram acompanhados por cortes (em termos reais) nos gastos públicos com educação no nível superior ou nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior. Pelo contrário: os investimentos públicos em educação aumentaram na maioria dos países da OCDE que dispõem de dados para o período de 1995 a 2002, independentemente de alterações nos gastos privados (Tabela B2.2). De fato, muitos países da OCDE com os maiores crescimentos nos gastos privados mostraram também os maiores aumentos nos recursos públicos destinados à educação. Isto indica que, em lugar de substituir investimentos públicos, gastos privados crescentes na educação superior tendem a complementá-los. A principal exceção é a Austrália, onde a troca em direção a gastos privados no nível superior foi acompanhada por uma queda no nível de gastos públicos, em termos reais.

Gráfico B3.3. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (1995, 2002)



1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior. Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais em 2002, 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/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005).

As proporções de gastos públicos e privados com instituições educacionais são a porcentagem de gastos totais originados nos setores público e privado, ou gerados por esses setores. Gastos privados incluem todos os gastos diretos com instituições educacionais, sejam eles parcialmente cobertos por subsídios públicos ou não. Subsídios públicos que podem ser atribuídos a famílias, incluídos nos gastos privados, são apresentados separadamente.

Partes dos orçamentos de instituições educacionais referem-se a serviços de apoio oferecidos aos estudantes, inclusive serviços de assistência social, como refeições, moradia e transporte. Alguns dos custos referentes a esses serviços são cobertos por taxas cobradas dos estudantes, que são incluídas.

Outras entidades privadas incluem empresas privadas e organizações sem fins lucrativos, entre as quais organizações religiosas, organizações de caridade, além de associações empresariais e de classe. Incluem também gastos realizados por empresas privadas em programas escolares baseados no trabalho, e em treinamento baseado no trabalho para aprendizes e estudantes.

Os dados sobre gastos para 1995 foram obtidos por meio de um levantamento especial, atualizado em 2003, no qual os gastos referentes a 1995 foram ajustados a métodos e definições utilizados na coleta de dados de 2003 da UOE.

O glossário disponível em www.oecd.org/edu/eag2005 apresenta uma definição de instituição pública, instituição privada dependente do governo, e instituição privada independente.

É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>:

Tabela B3.3. Distribuição de gastos públicos totais com educação (2002): Gastos públicos com educação transferidos para instituições educacionais e transferências públicas para o setor privado como porcentagem dos gastos públicos totais com educação, por nível de educação.

Tabela B3.1. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, para todos os níveis de educação (1995, 2002)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências a partir de fontes públicas, por ano

	2002					1995				
	Fontes públicas	Fontes privadas			Dentre as privadas: subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas			Dentre as 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	83,3	x(4)	11,4	16,7	a	83,0	x(9)	11,8	17,0	a
Austrália	74,2	19,0	6,8	25,8	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5
Áustria	93,3	3,7	3,0	6,7	2,2	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5
Bélgica	94,2	4,9	1,0	5,8	0,9	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m
Coréia do Sul	58,3	33,7	8,0	41,7	0,9	m	m	m	m	m
Dinamarca	96,1	3,9	n	3,9	m	96,5	3,5	n	3,5	n
Eslováquia	95,3	2,2	2,5	4,7	m	97,2	x(9)	x(9)	2,8	m
Espanha	88,4	10,8	0,9	11,6	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4
Estados Unidos	73,8	20,4	5,8	26,2	m	69,3	x(9)	x(9)	30,7	m
Finlândia	97,8	x(4)	x(4)	2,2	n	m	m	m	m	m
França	92,1	6,1	1,8	7,9	1,7	91,4	6,9	1,6	8,6	1,9
Grécia	95,4	4,6	m	4,6	m	m	m	m	m	m
Holanda	90,3	5,7	4,0	9,7	0,8	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8
Hungria	89,8	4,1	6,1	10,2	n	89	5	6,0	11,0	n
Irlanda	93,4	6,2	0,4	6,6	n	89,8	9,7	0,5	10,2	m
Islândia	91,9	8,1	m	8,1	n	m	m	m	m	m
Itália	92,6	6,2	1,1	7,4	0,8	m	m	m	m	m
Japão	74,5	23,0	2,5	25,5	m	75,4	22,7	2,0	24,6	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	81,0	18,7	0,2	19,0	0,8	82,6	17,4	m	17,4	m
Noruega	96,2	3,8	m	3,8	n	94,8	x(9)	x(9)	5,2	n
Nova Zelândia	82,5	17,0	0,6	17,5	m	m	m	m	m	m
Polónia	89,2	10,8	m	10,8	m	m	m	m	m	a
Portugal	98,4	1,6	m	1,6	m	99,4	0,6	m	0,6	m
Reino Unido	84,4	13,4	2,2	15,6	0,1	87,3	x(9)	x(9)	12,7	3,5
República Checa	94,5	3,5	2,0	5,5	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2
Suécia	96,7	n	3,3	3,3	m	98,3	0,1	1,6	1,7	m
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquia	88,7	10,9	0,4	11,3	m	m	m	m	m	m
<i>Média dos países</i>	<i>88,4</i>	<i>9,7</i>	<i>3,0</i>	<i>11,6</i>	<i>0,6</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>
PAÍSES PARCEIROS										
Argentina	83,1	15,0	1,9	16,9	0,3	m	m	m	m	m
Chile ²	54,8	44,3	0,8	45,2	0,7	56,4	x(9)	x(9)	43,6	m
Filipinas	60,0	40,0	n	40,0	0,2	m	m	m	m	m
Índia ³	71,9	26,2	1,8	28,1	m	95,5	x(9)	x(9)	4,5	m
Indonésia	64,3	32,5	3,3	35,7	m	m	m	m	m	m
Israel	79,1	15,6	5,3	20,9	2,5	80,5	13	6,4	19,5	1,3
Jamaica	49,6	47,9	2,5	50,4	1,1	66,8	x(9)	x(9)	33,2	m
Malásia	99,9	0,1	n	0,1	a	m	m	m	m	m
Paraguai	67,8	32,2	n	32,2	m	76,7	x(9)	x(9)	23,3	m
Peru	59,1	40,9	n	40,9	m	m	m	m	m	m
Tunísia	100,0	n	n	n	a	100,0	n	n	n	m
Uruguai	92,3	7,1	0,6	7,7	a	m	m	m	m	m

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos a instituições educacionais a partir de fontes públicas.

2. Ano de referência: 2003.

3. Ano de referência: 2001.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Tabela B3.2a. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, por nível de educação (1995, 2002)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências a partir de fontes públicas, por ano

	Educação pré-primária (para crianças a partir de 3 anos de idade)					Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior					Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior				
	2002					2002					1995				
	Fontes públicas	Fontes privadas				Fontes públicas	Fontes privadas				Fontes públicas	Fontes privadas			
		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ³	Dentre as privadas: subsidiadas		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ³	Dentre as privadas: subsidiadas		Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ³	Dentre as privadas: subsidiadas
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE															
Alemanha	74,6	x(4)	x(4)	25,4	n	81,7	x(9)	16,8	18,3	n	80,9	x(14)	x(14)	19,1	a
Austrália	70,5	29,1	0,4	29,5	n	83,9	13,2	2,9	16,1	n	85,5	10,5	4,0	14,5	0,7
Áustria	76,2	11,6	12,2	23,8	4,2	96,0	1,9	2,2	4,0	1,0	96,2	1,9	1,9	3,8	0,6
Bélgica	97,4	2,6	m	m	a	96,1	3,9	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Canadá ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93,7	3,0	3,4	6,3	m
Coréia do Sul	31,8	65,1	3,2	68,2	1,1	77,4	20,8	1,7	22,6	1,4	m	m	m	m	m
Dinamarca ³	81,1	18,9	n	18,9	m	98,0	2,0	m	2,0	m	97,8	2,2	m	2,2	n
Eslováquia	97,1	2,3	0,5	2,9	a	97,9	0,8	1,2	2,1	a	99,1	x(14)	x(14)	0,9	m
Espanha	85,8	14,2	m	14,2	n	93,5	x(9)	x(9)	6,5	x(9)	86,6	12,5	0,9	13,4	m
Estados Unidos	77,6	22,4	n	22,4	m	91,6	8,4	n	8,4	m	93,4	x(14)	x(14)	6,6	m
Finlândia	90,9	x(4)	x(4)	9,1	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	m	m	m	m	m
França	95,9	4,1	n	4,1	n	93,0	5,5	1,5	7,0	1,8	92,5	6,2	1,3	7,5	2,1
Grécia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,1	6,9	m	6,9	m	m	m	m	m	m
Holanda	96,7	0,6	2,7	3,3	a	94,1	4,1	1,8	5,9	0,7	93,9	5,1	1,0	6,1	1,4
Hungria	91,7	6,2	2,1	8,3	n	93,8	3,3	2,9	6,2	n	91,7	4,4	3,9	8,3	n
Irlanda	m	m	m	m	m	96,5	x(9)	x(9)	3,5	m	96,5	x(14)	x(14)	3,5	m
Islândia ³	m	m	m	m	m	95,1	x(9)	x(9)	4,9	x(9)	m	m	m	m	m
Itália	88,8	11,2	n	11,2	n	96,9	3,1	0,1	3,1	n	m	m	m	m	m
Japão ³	50,1	42,4	7,5	49,9	n	91,7	7,4	0,9	8,3	m	91,7	7,4	0,9	8,3	m
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	86,1	13,8	0,1	13,9	0,3	83,1	16,8	0,2	16,9	1,0	83,8	16,2	m	16,2	m
Noruega	82,7	17,3	m	17,3	n	99,4	x(9)	x(9)	0,6	x(9)	99,0	x(14)	x(14)	1,0	m
Nova Zelândia	60,6	34,5	4,9	39,4	5,4	89,6	9,9	0,5	10,4	m	m	m	m	m	m
Polónia	82,8	17,2	m	17,2	m	97,1	2,9	m	2,9	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	a	0,1	m	100,0	n	a	n	m
Reino Unido	95,8	4,2	n	4,2	a	86,5	13,5	n	13,5	n	88,5	11,5	n	11,5	n
República Checa	92,7	6,1	1,2	7,3	m	97,4	1,9	0,7	2,6	m	90,9	x(14)	x(14)	9,1	6,8
Suécia	100,0	a	a	a	n	99,9	0,1	m	0,1	a	99,9	0,2	a	0,2	m
Suíça	m	m	m	m	m	86,6	n	13,4	13,4	1,0	89,1	n	10,9	10,9	1,1
Turquia	m	m	m	m	m	89,6	9,9	0,5	10,4	m	m	m	m	m	m
<i>Média dos países</i>	82,1	16,2	2,2	17,9	0,6	92,8	6,1	2,6	7,2	0,5	~	~	~	~	~
PAÍSES PARCEIROS															
Argentina	100,0	n	n	n	a	87,7	12,3	a	12,3	m	m	m	m	m	m
Chile ⁴	72,8	27,1	0,1	27,2	n	71,3	28,2	0,5	28,7	a	71,8	x(14)	x(14)	28,2	m
Índia ^{2,5}	70,9	26,0	3	29,1	n	70,7	27,0	2,2	29,3	m	94,6	x(14)	x(14)	5,4	m
Indonésia	5,3	94,7	n	94,7	m	76,2	22,3	1,4	23,8	m	m	m	m	m	m
Israel	77,0	21,4	1,6	23,0	n	93,3	4,6	2,1	6,7	1,4	93,1	3,5	3,4	6,9	0,8
Jamaica	49,8	50,2	n	50,2	n	52,4	46,6	1,0	47,6	1,1	61,0	x(14)	x(14)	39	m
Malásia	89,6	10,4	n	10,4	m	m	m	m	m	m	100,0	a	a	a	a
Paraguai	81,6	18,4	n	18,4	n	74,3	25,7	m	25,7	m	73,9	x(14)	x(14)	26,1	m
Peru ²	87,1	12,9	n	12,9	m	59,3	40,7	n	40,7	m	m	m	m	m	m
Uruguai	86,2	13,8	n	13,8	a	92,0	8,0	a	8,0	a	100,0	a	a	a	a

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos 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. Educação pós-secundária não-superior incluída na educação superior.

3. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

4. Ano de referência: 2003.

5. Ano de referência: 2001.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Tabela B3.2b. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, para a educação superior (1995, 2002)

Distribuição de fontes de recursos públicas e privadas para instituições educacionais após transferências a partir de fontes públicas, por ano

		Educação superior									
		2002					1995				
		Fontes privadas			Dentre as privadas: subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas				
		Fontes públicas	Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas			Todas as fontes privadas ¹	Gastos familiares	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹	Dentre as privadas: subsidiadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	91,6	x(4)	x(4)	8,4	n	92,9	x(9)	x(9)	7,1	a
	Austrália	48,7	33,7	17,6	51,3	0,9	64,8	20,0	15,2	35,2	n
	Áustria	91,6	6,8	1,6	8,4	5,5	96,1	1,9	2,0	3,9	4,6
	Bélgica	86,0	9,4	4,6	14,0	4,2	m	m	m	m	m
	Canadá ²	m	m	m	m	m	56,6	16,7	26,7	43,4	22,3
	Coréia do Sul	14,9	63,8	21,3	85,1	0,2	m	m	m	m	m
	Dinamarca ³	97,9	2,1	n	2,1	m	99,4	0,6	n	0,6	n
	Eslováquia	85,2	6,7	8,1	14,8	a	94,6	x(9)	x(9)	5,4	m
	Espanha	76,3	20,2	3,5	23,7	2,1	74,4	19,4	6,2	25,6	2,0
	Estados Unidos	45,1	38,9	16,0	54,9	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	96,3	x(4)	x(4)	3,7	n	m	m	m	m	m
	França	85,7	10,1	4,1	14,3	2,4	84,3	11,8	3,9	15,7	2,6
	Grécia	99,6	0,4	m	0,4	m	m	m	m	m	m
	Holanda	78,1	11,4	10,5	21,9	1,3	80,6	10,1	9,3	19,4	2,5
	Hungria	78,7	5,4	15,9	21,3	n	80,3	4,8	14,9	19,7	n
	Irlanda	85,8	12,9	1,4	14,2	m	69,7	28,3	2,0	30,3	m
	Islândia ³	95,6	4,4	m	4,4	n	m	m	m	m	m
	Itália	78,6	15,7	5,7	21,4	4,2	82,9	12,7	4,4	17,1	0,1
	Japão ³	41,5	58,5	n	58,5	m	42,0	58,0	n	58,0	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	71,0	28,5	0,5	29,0	0,6	77,4	22,6	m	22,6	m
	Noruega	96,3	3,7	m	3,7	a	93,7	x(9)	x(9)	6,3	n
	Nova Zelândia	62,5	37,5	m	37,5	m	m	m	m	m	m
	Polónia	69,7	30,3	m	30,3	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91,3	8,7	m	8,7	m	96,5	3,5	m	3,5	m
	Reino Unido	72,0	16,6	11,4	28,0	0,6	80,0	x(9)	x(9)	20,0	n
	República Checa	87,5	7,4	5,1	12,5	m	71,5	3,3	25,2	28,5	8,7
	Suécia	90,0	m	10,0	10,0	a	m	m	m	m	a
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	90,1	9,9	m	9,9	m	97,0	3,0	m	3,0	0,7	
	<i>Média dos países</i>	<i>78,1</i>	<i>18,5</i>	<i>7,6</i>	<i>21,9</i>	<i>1,3</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	<i>~</i>	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina	64,3	27,3	8,4	35,7	n	m	m	m	m	
	Chile ⁴	17,0	81,4	1,6	83,0	2,4	25,1	x(9)	x(9)	74,9	m
	Índia ^{2,5}	77,8	22,2	n	22,2	m	99,7	x(9)	x(9)	0,3	m
	Indonésia	43,8	49,4	6,8	56,2	m	m	m	m	m	
	Israel	53,4	33,2	13,4	46,6	6,3	59,2	24,3	16,5	40,8	3,0
	Jamaica	40,1	51,7	8,2	59,9	1,4	m	m	m	m	m
	Malásia	100,0	a	a	a	a	100,0	a	a	a	a
	Paraguai	45,7	54,3	n	54,3	m	90,1	x(9)	x(9)	9,9	m
	Peru ²	36,4	63,6	n	63,6	m	m	m	m	m	m
	Uruguai	96,9	n	3,1	3,1	a	100,0	a	a	a	a

1. Incluídos os subsídios atribuíveis a pagamentos 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. Educação pós-secundária não-superior incluída na educação superior.

3. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

4. Ano de referência: 2003.

5. Ano de referência: 2001.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Gastos públicos totais com educação

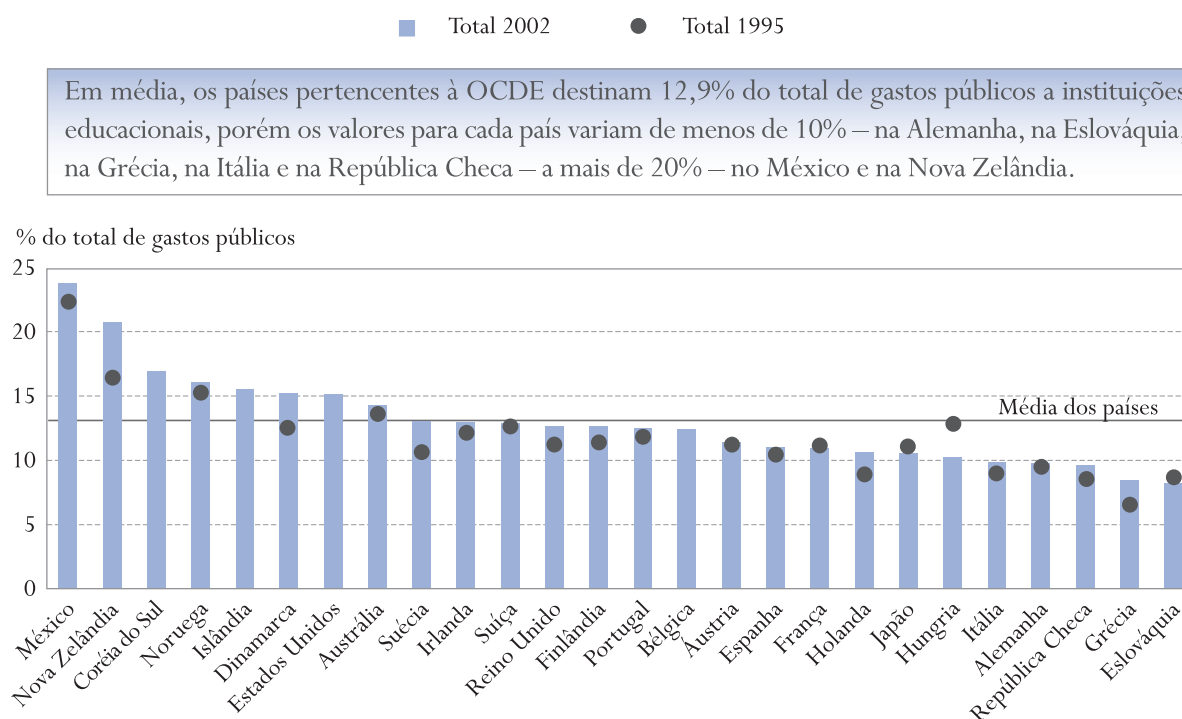
Os gastos públicos com educação como porcentagem do volume total de gastos públicos indicam o valor da educação em relação ao valor de outros investimentos públicos, como cuidados de saúde, seguridade social, defesa e segurança. Fornecem um contexto importante para os outros indicadores relativos a gastos, especialmente para o Indicador B3 (parcelas públicas e privadas de gastos educacionais), assim como a quantificação de um importante recurso de fomento, independentemente de qualquer outro fator.

B4

Resultados básicos

Gráfico B4.1. Total de gastos públicos com educação como porcentagem do total de gastos públicos (1995, 2002)

O gráfico apresenta os gastos públicos diretos com instituições educacionais, mais subsídios públicos a famílias (que incluem subsídios para subsistência) e outras entidades privadas como porcentagem do total dos gastos públicos, por nível de educação e por ano. Indica o valor dado à educação em relação ao que é dado a outros investimentos públicos, como cuidados de saúde, seguridade social, defesa e segurança. 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 de educação, como porcentagem do total de gastos públicos em 2002.

Fonte: OECD. Tabela B4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

Outros destaques deste indicador

- O financiamento público da educação é uma prioridade social, mesmo nos países da OCDE onde existe pouco envolvimento público em outras áreas.
- Nos países da OCDE, o financiamento público na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior é, em média, três vezes maior do que na educação superior. Isto se deve principalmente a taxas de matrículas amplamente universais, mas também à tendência do setor privado de investir parcelas mais altas na educação superior. Esta relação varia entre os países: na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia, é menos do que o dobro; na Coreia do Sul, é quase dez vezes maior. Este último dado indica a proporção relativamente alta de recursos privados destinados à educação superior na Coreia do Sul.
- Entre 1995 e 2002, os orçamentos públicos, de maneira geral, sofreram uma retração como porcentagem do PIB. Entretanto, na maioria dos países, a educação recebeu uma parcela crescente desses orçamentos, embora na média esse aumento não tenha acompanhado o ritmo de crescimento do PIB. Na Dinamarca, na Nova Zelândia e na Suécia, houve trocas particularmente significativas na alocação dos recursos públicos em favor da educação.
- Em média, cerca de um quarto dos recursos públicos destinados à educação vão para o nível superior. Em alguns países, essa proporção chega a um terço. Na Coreia do Sul, no entanto, onde a educação superior é amplamente financiada por recursos privados, esse nível de educação recebe apenas um décimo dos recursos públicos para a educação.

B4

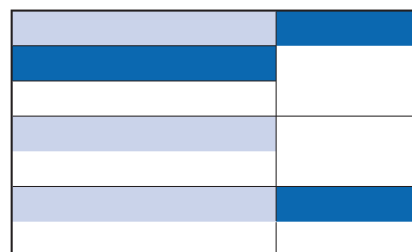


Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

Se os benefícios públicos gerados por determinado serviço forem maiores do que os benefícios privados, os próprios mercados podem deixar de prestar tais serviços de maneira adequada, e pode ser necessário o envolvimento dos governos. A educação é uma área na qual todos os governos intervêm para financiar ou direcionar o provimento dos serviços. Uma vez que não se pode garantir que os mercados ofereçam acesso igualitário a oportunidades educacionais, o financiamento público de serviços educacionais garante que a educação não fique fora do alcance de alguns membros da sociedade.

Este indicador focaliza os gastos públicos com educação, mas avalia também de que maneira foram alterados os gastos públicos ao longo do tempo, em termos absolutos e em relação ao volume total dos gastos governamentais. Desde a segunda metade da década de 90, a maioria dos países da OCDE empenhou-se seriamente na consolidação dos orçamentos públicos. A educação era obrigada a competir com uma ampla diversidade de outras áreas cobertas nos orçamentos governamentais que demandavam financiamento público. Para realizar esta análise, o indicador avalia as alterações nos gastos educacionais em termos absolutos e em 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 dos gastos públicos com educação, que incluem gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos oferecidos às famílias (por exemplo, bolsas de estudo e empréstimos a estudantes para o pagamento de mensalidades e de custos de subsistência) e a outras entidades privadas que atuam na área da educação (por exemplo, subsídios a empresas ou organizações trabalhistas que operam programas de aprendizagem). Ao contrário dos indicadores anteriores, este indicador inclui também subsídios públicos que não podem ser atribuídos a pagamentos feitos pelas famílias a instituições educacionais, tais como subsídios para os custos de subsistência dos estudantes.

Entre os países da OCDE, há diferenças quanto à maneira pela qual o dinheiro público é utilizado na educação. Recursos públicos podem ser encaminhados diretamente para as escolas, ou podem ser canalizados para instituições, por meio de programas governamentais ou por meio das famílias; podem também ficar restritos à aquisição de serviços educacionais, ou ainda podem ser utilizados para sustentar custos relativos à subsistência dos estudantes.

Excluindo a educação, o volume total de gastos públicos com todos os demais serviços cobre o gasto com o serviço da dívida (por exemplo, pagamento de juros) que não estão incluídos nos gastos públicos com educação. Esta exclusão é feita porque para alguns países não é possível separar desembolsos para pagamento de juros para a educação dos desembolsos referentes a outros serviços. Isto significa que os gastos públicos com educação, como porcentagem do total de gastos públicos, podem estar subestimados em países onde os pagamentos de juros representam uma alta proporção do total dos gastos públicos com todos os serviços.

É importante analisar os investimentos públicos com educação em combinação com os investimentos privados, como mostra o Indicador B3.

Nível geral de recursos públicos investidos em educação

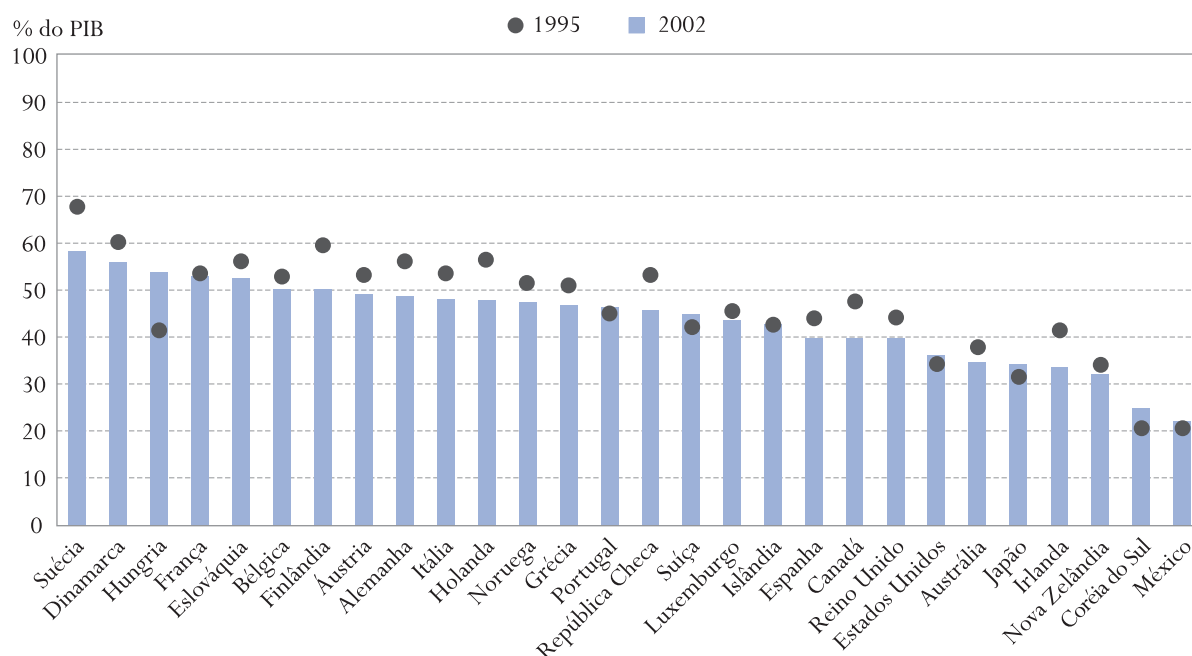
Em 2002, os países da OCDE destinaram à educação, em média, 12,9% do total dos gastos públicos. No entanto, os valores para países individuais variam de menos de 10% – para Alemanha, Eslováquia, Grécia, Itália e República Checa – a mais de 20% – para México e Nova Zelândia (Gráfico B4.1). Assim como ocorre nos gastos com educação em relação ao PIB *per capita*, estes valores devem ser interpretados no contexto da demografia dos estudantes e das taxas de matrícula.

A proporção do financiamento pelo setor público para os diferentes níveis de educação varia amplamente entre os países da OCDE. Em 2002, esses países destinaram entre 5,3% – no caso da Grécia – e 16,2% – no caso do

México – do total dos gastos públicos à educação primária, secundária e pós-secundária não-superior, e entre 1,4% – no caso da Coreia do Sul – e 5,2% – no caso da Nova Zelândia – à educação superior. Em média, nos países da OCDE, o financiamento público para os níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior é três vezes maior do que para o nível superior, devido, principalmente, às taxas de matrícula (ver Indicador C1), ou porque a parcela privada dos gastos tende a ser mais alta no nível superior. Esta relação varia de acordo com o país, de menos de duas vezes, na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia, a quase dez vezes, na Coreia do Sul – um número que indica a proporção relativamente alta de recursos privados destinados ao ensino superior neste país (Tabela B4.1).

O financiamento público da educação é uma prioridade social, mesmo nos países da OCDE com pouco envolvimento público em outras áreas. Quando gastos públicos com educação são analisados como proporção do total dos gastos públicos, é preciso levar em conta os tamanhos relativos dos orçamentos públicos (medidos como gastos públicos em relação ao PIB).

Gráfico B4.2. Total de gastos públicos como porcentagem do PIB (1995, 2002)



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 2002.

Fonte: OECD. Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

Através dos países da OCDE, quando o tamanho dos orçamentos públicos em relação ao PIB é comparado à proporção dos gastos públicos comprometidos com a educação, fica evidente que a educação recebe prioridade muito alta mesmo em países com taxas de gastos públicos relativamente baixas. Por exemplo, na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, na Islândia, no México e na Nova Zelândia, a parcela de gastos públicos destinados à educação é das mais altas entre os países da OCDE (Gráfico B4.1); mesmo assim, os gastos públicos totais correspondem a uma proporção relativamente baixa do PIB nesses países (Gráfico B4.2).

Embora o padrão geral não seja claro, algumas evidências sugerem que países com altas taxas de gastos públicos destinam proporcionalmente menos para a educação. Entre os dez países onde se registram os mais altos volumes de gastos públicos de maneira geral, apenas dois – Dinamarca e Suécia – estão entre os dez que mais gastam com educação (Gráficos B4.1 e B4.2).

Tipicamente, de 1995 a 2002, os gastos públicos com educação cresceram mais rapidamente do que o total dos gastos públicos, porém não tão rapidamente quando a renda nacional. O processo de consolidação orçamentária pressiona a educação, assim como pressiona todos os demais serviços. No entanto, com exceção de Eslováquia, França, Hungria e Japão, entre 1995 e 2002, os gastos com educação cresceram pelo menos tão rapidamente quando os gastos em outras áreas públicas: em média, a proporção dos orçamentos públicos gasta com a educação cresceu de 11,9%, em 1995, para 12,9%, em 2002. Os números sugerem que os maiores aumentos na parcela dos gastos públicos com educação entre 1995 e 2002 ocorreram na Dinamarca (de 12,7% para 15,3%), na Nova Zelândia (de 16,5% para 20,8%) e na Suécia (de 10,7% para 13,1%).

B4

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2005).

Os gastos educacionais são expressos como porcentagem do total dos gastos do setor público no país e como porcentagem do PIB. Gastos públicos com educação incluem gastos com instituições educacionais e subsídios para os custos de subsistência dos estudantes e para outros gastos privados fora das instituições. Os gastos públicos com educação incluem gastos incorridos por todas as entidades públicas, inclusive ministérios que não sejam de educação, governos locais e regionais e outras agências públicas.

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. Gastos correntes incluem gastos de consumo final, pagamento de empréstimos, subsídios e outras transferências correntes (por exemplo, seguridade social, assistência social, pensões e outros benefícios de assistência social). Os números referentes a totais de gastos públicos foram extraídos do Banco de Dados de Contas Nacionais da OCDE (ver Anexo 2), e utilizam o Sistema de Contas Nacionais 1993. Em edições anteriores de *Education at a Glance*, os dados referentes ao total dos gastos públicos basearam-se no Sistema de Contas Nacionais 1968. A mudança no sistema de contas nacionais pode explicar diferenças neste indicador em comparação com edições anteriores desta publicação.

É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2005).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>:

Tabela B4.2a. Fontes iniciais de recursos educacionais públicos e adquirentes finais de recursos educacionais, por nível de governo, para a educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (2002).

Tabela B4.2b. Fontes iniciais de recursos educacionais públicos e adquirentes finais de recursos educacionais, por nível de governo, para a educação superior (2002).

Tabela B4.1. Total de gastos públicos com educação (1995, 2002)

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 dos 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			
	2002		1995		2002		1995	
	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE								
Alemanha	6,4	2,4	9,8	9,7	3,1	1,2	4,8	4,6
Austrália	10,6	3,5	14,3	13,7	3,7	1,2	5,0	5,2
Áustria	7,6	2,6	11,5	11,3	3,8	1,3	5,7	6,0
Bélgica	8,3	2,7	12,5	m	4,2	1,4	6,3	m
Canadá	m	m	m	13,1	m	m	m	6,5
Coréia do Sul	13,2	1,4	17,0	m	3,3	0,3	4,2	m
Dinamarca ²	8,7	4,9	15,3	12,7	4,8	2,7	8,5	7,7
Eslováquia	5,5	1,7	8,3	8,8	2,9	0,9	4,3	5,0
Espanha	7,5	2,5	11,1	10,6	3,0	1,0	4,4	4,7
Estados Unidos	10,3	3,8	15,2	m	3,8	1,4	5,6	m
Finlândia	7,9	4,1	12,7	11,5	4,0	2,1	6,4	6,8
França	7,7	1,9	11,0	11,3	4,1	1,0	5,8	6,0
Grécia	5,3	2,7	8,4	6,6	2,5	1,3	4,0	3,1
Holanda	7,2	2,7	10,6	9,0	3,4	1,3	5,1	5,1
Hungria	6,2	2,3	10,3	12,9	3,3	1,3	5,5	5,4
Irlanda	9,2	3,6	13,0	12,2	3,1	1,2	4,4	5,1
Islândia ²	12,0	2,9	15,6	m	5,5	1,3	7,1	m
Itália	7,2	1,8	9,9	9,1	3,5	0,9	4,7	4,9
Japão ²	8,0	1,6	10,6	11,1	2,7	0,5	3,6	3,6
Luxemburgo	9,2	m	m	m	4,0	m	m	m
México	16,2	4,7	23,9	22,4	3,6	1,0	5,3	4,6
Noruega	9,4	4,4	16,1	15,3	4,5	2,1	7,6	7,4
Nova Zelândia	14,7	5,2	20,8	16,5	4,7	1,7	6,7	5,7
Polônia	m	m	m	11,9	4,1	1,1	5,6	5,3
Portugal	9,2	2,2	12,6	11,9	4,3	1,0	5,8	5,4
Reino Unido	9,0	2,6	12,7	11,4	3,7	1,1	5,3	5,2
República Checa	6,5	1,9	9,6	8,7	3,0	0,9	4,4	4,6
Suécia	8,5	3,7	13,1	10,7	5,0	2,2	7,6	7,2
Suíça	9,1	3,1	12,9	12,8	4,1	1,4	5,8	5,4
Turquia	m	m	m	m	2,4	1,2	3,6	2,4
Média dos países	8,9	3,0	12,9	11,9	3,7	1,3	5,4	5,3
PAÍSES PARCEIROS								
Argentina	10,3	2,4	13,8	m	3,0	0,7	4,0	m
Brasil ³	8,4	2,6	12,0	11,2	3,0	0,9	4,2	3,4
Chile ⁴	15,0	2,5	19,1	14,5	3,3	0,5	4,2	3,0
Federação Russa	6,1	1,7	10,4	m	2,2	0,6	3,7	m
Filipinas	11,8	1,8	14,0	12,3	2,6	0,4	3,1	3,0
Índia ^{3,5}	9,0	2,2	11,4	11,2	2,7	0,7	3,4	3,4
Indonésia	4,6	1,4	5,9	m	0,9	0,3	1,2	m
Israel	9,1	2,3	13,6	13,3	5,0	1,3	7,5	8,5
Jamaica	8,5	2,1	11,3	8,2	4,7	1,2	6,3	3,3
Jordânia	m	m	m	m	4,4	m	m	m
Malásia	18,4	9,4	28,1	18,5	5,3	2,7	8,1	4,6
Paraguai	8,6	1,9	11,4	7,6	3,3	0,7	4,5	3,2
Peru	10,6	1,9	15,7	m	1,9	0,3	2,7	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Tailândia	15,4	5,3	27,5	20,2	2,8	1,0	5,0	4,1
Tunísia	14,2	4,0	18,2	m	4,9	1,5	6,4	6,7
Uruguai	6,5	2,1	9,6	m	1,7	0,6	2,6	4,1

1. Gastos públicos apresentados nesta tabela incluem subsídios públicos a famílias como ajuda para custos 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. 1b.

2. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

3. Ano de referência: 2001.

4. Ano de referência: 2003.

5. Educação pós-secundária não-superior incluída na educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

B4

Apoio a estudantes e famílias por meio de subsídios públicos

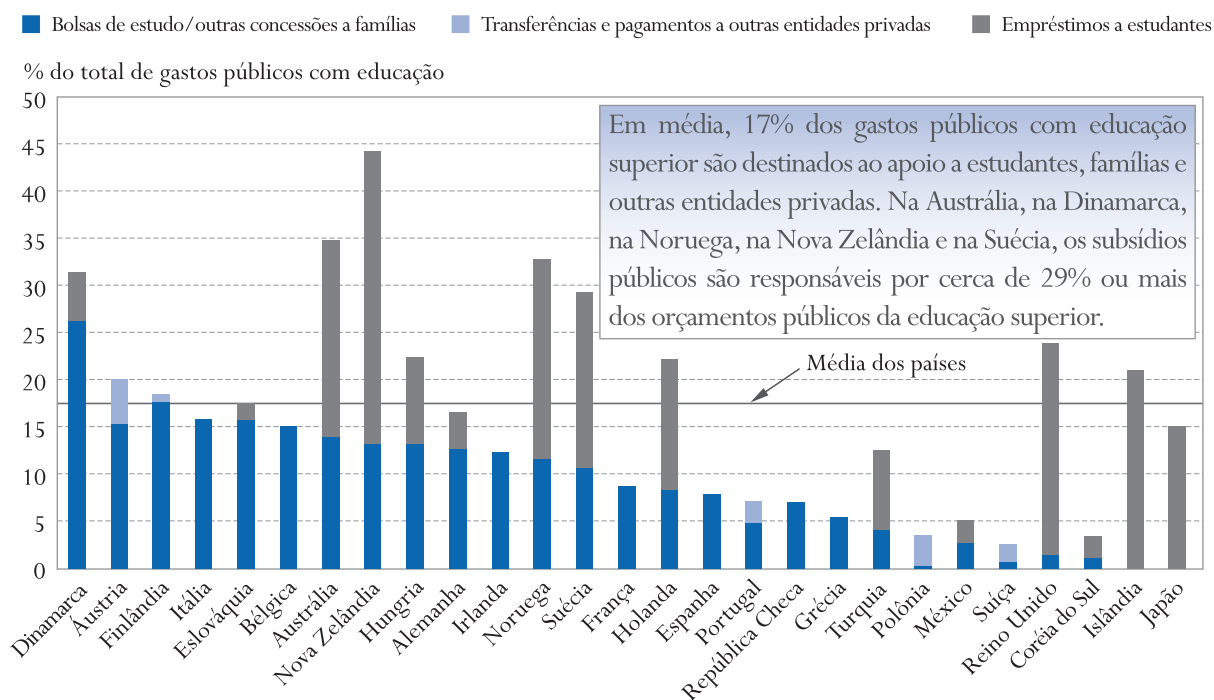
Este indicador analisa os gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais, assim como os subsídios públicos para famílias destinados a custos de subsistência dos estudantes, e considera se os subsídios financeiros para as famílias são fornecidos na forma de concessões ou de empréstimos. Empréstimos constituiriam um meio eficaz para ajudar a aumentar a eficiência dos recursos financeiros investidos na educação, e para transferir alguns dos custos da educação para os beneficiários dos investimentos educacionais? Ou empréstimos estudantis seriam menos apropriados do que concessões para estimular estudantes de baixa renda a prosseguir na educação? Este indicador não pode responder a estas perguntas, mas apresenta as políticas para subsídios em diferentes países da OCDE.

B5

Resultados básicos

Gráfico B5.1. Subsídios públicos para educação na educação superior (2002)

O gráfico apresenta formas diferentes de subsídios públicos para educação, concedidos a famílias e outras entidades privadas, como porcentagem do total de gastos públicos com educação, por tipo de subsídio. Subsídios públicos a famílias fornecem recursos na forma de concessões ou empréstimos que ajudam nos custos diretos ou indiretos dos estudos. Esses subsídios incluem: i) concessões/bolsas de estudo; ii) empréstimos públicos a estudantes; iii) concessões a famílias ou crianças, condicionadas ao status do estudante; iv) subsídios públicos em dinheiro ou gastos em espécie, como moradia ou transporte; e v) subsídios que permitem empréstimos de credores privados a juros baixos.



Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela do total de gastos públicos com educação destinada a bolsas de estudo/outras concessões a famílias, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Fonte: OECD. Tabela B5.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Outros destaques deste indicador

- De maneira geral, os subsídios são encontrados com maior frequência em sistemas educacionais nos quais se espera que os estudantes paguem por pelo menos parte dos custos de sua educação.
- Sistemas de empréstimos subsidiados a estudantes podem operar em países com altos níveis de participação na educação superior. Destacam-se, por exemplo, Austrália, Noruega, Nova Zelândia e Suécia, que, entre os países da OCDE, relatam os subsídios mais volumosos na forma de empréstimos estudantis no nível superior, e que têm também as mais altas taxas de ingresso na educação superior.

B5

■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■

Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

Este indicador analisa os gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais, assim como os subsídios públicos para famílias destinados a custos de subsistência dos estudantes. Subsídios para estudantes e suas famílias constituem ferramentas de fomento de políticas, com a ajuda das quais os governos podem estimular a participação na educação, especialmente para estudantes de famílias de baixa renda, cobrindo parte dos custos da educação e das despesas relacionadas. Por esse meio, os governos buscam resolver problemas relacionados a acesso e igualdade de oportunidades. Portanto, o sucesso de tais subsídios deve ser avaliado, ao menos em parte, através do exame dos indicadores de participação, retenção e conclusão. Além disso, subsídios públicos desempenham papel importante no financiamento indireto de instituições educacionais.

A canalização de recursos para instituições através dos estudantes também pode contribuir para aumentar a competição entre instituições. Uma vez que a ajuda aos custos de subsistência dos estudantes pode ter o efeito de substituir o trabalho como recurso financeiro, os subsídios públicos podem ampliar as realizações educacionais, ao permitir que os estudantes frequentem a escola em período integral e trabalhem um menor número de horas, ou até mesmo que não trabalhem.

Os subsídios públicos são oferecidos sob diversas formas: como subsídios baseados na carência de recursos, como descontos para as famílias de todos os estudantes, como redução de tributos para os estudantes ou para seus pais, ou como outras transferências para a família. Os incentivos para que estudantes de baixa renda participem da educação podem ser menores quando são gerados por subsídios incondicionais (como reduções tributárias ou descontos para as famílias) do que quando resultam de subsídios baseados na carência de recursos. Mesmo assim, subsídios incondicionais também 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 proporção dos gastos públicos com educação que é transferida aos estudantes, às famílias e a outras entidades privadas. Alguns desses recursos são gastos indiretamente com instituições educacionais – por exemplo, quando os subsídios são utilizados para cobrir mensalidades. Outros subsídios para a educação não têm relação com instituições educacionais, como aqueles destinados aos custos de subsistência dos estudantes.

O indicador faz distinção entre bolsas de estudo e concessões, que não são subsídios restituíveis, e empréstimos, que devem ser reembolsados. Entretanto, o indicador não faz distinção entre diferentes tipos de concessões ou empréstimos, como bolsas de estudo, concessões para as famílias e subsídios em espécie.

Os governos também podem apoiar estudantes e suas famílias por meio de redução de tributos e de encargos sobre o crédito. Estes subsídios não são cobertos por este indicador.

O indicador relata o volume total de empréstimos para estudantes, de modo a fornecer informações sobre o nível de apoio que recebem. 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 concessões, fornece uma medida adequada da ajuda financeira aos estudantes que participam do sistema educacional no momento da pesquisa. Ainda que os juros de pagamentos e reembolsos do principal por parte dos beneficiários dos empréstimos fossem levados em conta para avaliar o custo líquido que os empréstimos a estudantes representam para financiadores públicos e privados, esses pagamentos normalmente não são realizados pelos estudantes que naquele momento participam do sistema, e sim por ex-estudantes. Além disso, na maioria dos países, o reembolso de empréstimos não vai para as autoridades do setor da educação, e, portanto, o dinheiro não fica disponível para cobrir outros gastos educacionais.

Uma vez que não existem neste momento métodos comparáveis internacionalmente para calcular os custos líquidos de programas de empréstimo a estudantes, tais empréstimos devem ser tratados de acordo com a

utilização provável dos dados. Assim sendo, os indicadores da OCDE consideram o montante total de bolsas de estudo e empréstimos (valores brutos) 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, esta 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 feitos a entidades privadas, e não o valor total de empréstimos gerado.

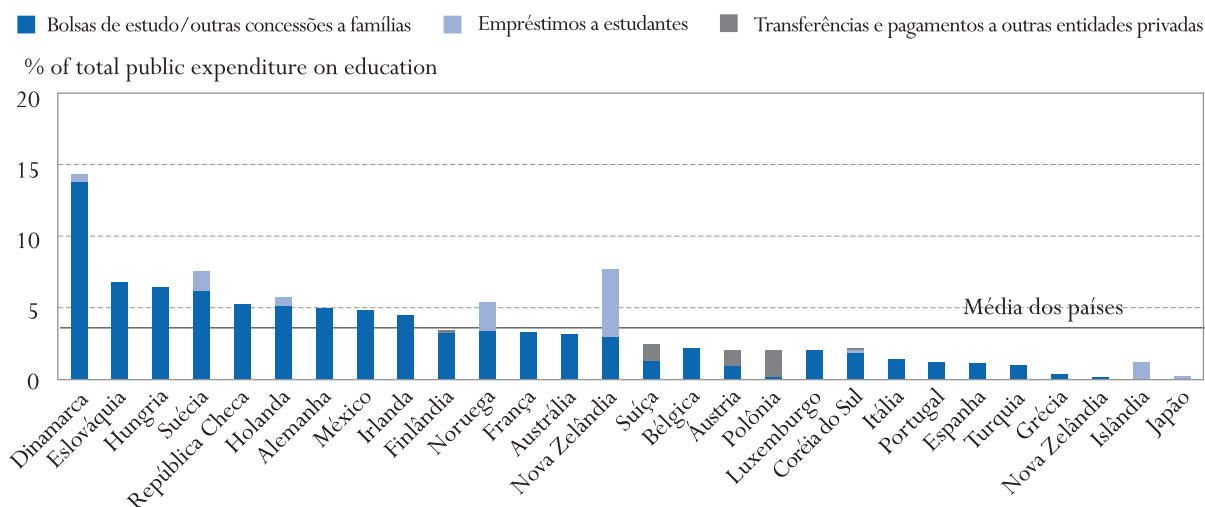
Alguns países da OCDE também encontram dificuldades para quantificar o volume de empréstimos que podem ser atribuídos aos estudantes. Portanto, os dados sobre empréstimos a estudantes devem ser tratados com certa cautela.

Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas

Os países da OCDE gastam, em média, 0,4% de seu PIB com subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas, combinando todos os níveis de educação. Em relação ao PIB, os subsídios são maiores na Dinamarca (1,55% do PIB), seguida pela Nova Zelândia (1,10% do PIB) e pela Suécia (1,01% do PIB). Além disso, na média dos países da OCDE, a maior parte desses valores é destinada à educação de nível superior. São exceções Coreia do Sul, Eslováquia, França, México, Polônia, República Checa e Suíça, onde mais de 50% dos subsídios para a educação oferecidos a entidades privadas são destinados à educação nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior (Tabelas B5.1 e B5.2).

Gráfico B5.2. Subsídios públicos para educação, na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (2002)

Subsídios públicos para educação concedidos a famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação, 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 concessões às famílias, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Fonte: OECD. Tabela B5.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

Nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, os subsídios públicos respondem por uma proporção comparativamente pequena dos gastos públicos com educação. A maioria dos países da OCDE oferece subsídios públicos para famílias a partir da etapa final da educação secundária. Normalmente, há poucos subsídios disponíveis antes desse nível da educação, uma vez que, até esse nível, na maioria dos países, a educação é compulsória, gratuita, predominantemente fornecida pelo setor público, e amplamente disponível no local de residência dos estudantes e de suas famílias. Assim sendo, em quatro de 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, os subsídios para famílias e entidades privadas respondem por 1% ou menos dos gastos públicos totais na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior. No entanto, na Eslováquia, na Hungria, na Nova Zelândia e na Suécia, os subsídios públicos respondem por algo entre 6% e 8% dos gastos públicos nesses níveis de educação – na Dinamarca, chegam a 14,3% (Gráfico B5.2). Na maioria dos países da OCDE com altas proporções de subsídios nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, esses subsídios são direcionados para a educação de adultos que retornam ao nível secundário de educação.

A proporção de orçamentos educacionais gastos com subsídios para famílias e entidades privadas é muito maior no nível superior. A OCDE gasta, em média, 17% de seus orçamentos públicos para a educação superior com subsídios a famílias e outras entidades privadas (Gráfico B5.1). Na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia e na Suécia, os subsídios públicos respondem por 29% ou mais dos gastos públicos com a educação superior. Apenas Coreia do Sul, Polônia e Suíça destinam menos de 5% do volume total de seus gastos públicos a subsídios para a educação superior (Tabela B5.2).

Países da OCDE utilizam diferentes combinações de concessões e empréstimos para subsidiar os custos educacionais dos estudantes

Uma questão básica em muitos países da OCDE é se os subsídios financeiros para as famílias devem ser fornecidos prioritariamente na forma de concessões ou de empréstimos. Os governos escolhem subsidiar os custos de subsistência dos estudantes ou os custos educacionais através de diferentes combinações de concessões e empréstimos. Os defensores dos empréstimos a estudantes argumentam que o dinheiro gasto com empréstimos vai mais longe: se os recursos gastos com concessões fossem utilizados para garantir ou subsidiar empréstimos, haveria maior disponibilidade total para ajudar os estudantes, e o acesso, de maneira geral, seria ampliado; e os empréstimos também deslocariam parte dos custos da educação para os estudantes para os quais os investimentos educacionais geram maiores benefícios. Aqueles que se opõem aos empréstimos para estudantes argumentam que essa forma de subsídio é menos eficaz do que as concessões quando o objetivo é estimular estudantes de baixa renda a prosseguir em seus estudos. Argumentam também que os empréstimos podem ser menos eficientes do que o previsto, devido aos diversos subsídios oferecidos àqueles que tomam emprestado ou aos que financiam, e devido aos custos de administração e do serviço da dívida. Diferenças culturais através dos países e dentro deles também podem afetar a disposição dos estudantes para assumir um empréstimo.

O Gráfico B5.1 apresenta a proporção de gastos educacionais públicos com empréstimos, concessões e bolsas de estudo, e outros subsídios para famílias no nível superior. Concessões e bolsas de estudo incluem doações e outros subsídios específicos para famílias, mas excluem reduções de impostos. Dentre 27 países da OCDE que fornecem dados, 12 contam exclusivamente com concessões ou bolsas de estudos, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas. Com exceção da Irlanda, que oferece apenas empréstimos, os demais países da OCDE oferecem aos estudantes tanto concessões ou bolsas de estudo quanto empréstimos. De maneira geral, os subsídios mais altos são fornecidos aos estudantes pelos países da OCDE que oferecem empréstimos estudantis; na maioria dos casos, esses países gastam uma proporção acima da média de seus orçamentos apenas com concessões e bolsas de estudo (Gráfico B5.1 e Tabela B5.2).

Muitas vezes, a motivação para que os governos introduzam um sistema de empréstimo estudantil pode ser a redução dos custos de uma educação de nível superior em expansão. Subsídios mais amplos na forma de empréstimos estudantis podem operar em países que registram as mais altas taxas de participação na educação

superior. É possível observar, por exemplo, que Austrália, Noruega, Nova Zelândia e Suécia, que estão entre os países que relatam os subsídios mais altos na forma de empréstimos estudantis, registram também as mais altas taxas de ingresso na educação superior entre os países da OCDE (ver Indicador C2). Há exceções. A Finlândia ocupa o quarto lugar entre os países com as mais altas taxas de ingresso na educação de nível superior tipo A, mas não opera um sistema de empréstimo estudantil baseado em recursos públicos. Por outro lado, no Reino Unido registram-se taxas de ingresso na educação superior tipo A abaixo da média e um dos maiores volumes de subsídios na forma de empréstimos estudantis.

Reembolso de empréstimos

Reembolsos de empréstimos públicos podem ser uma fonte de renda substancial para os governos, e podem reduzir significativamente os custos de programas de empréstimo. Os relatos atuais de gastos familiares com educação como parte de custos privados (ver Indicador B4) não levam em conta o reembolso feito por recebedores anteriores de empréstimos públicos. Estes reembolsos podem constituir uma carga substancial para os indivíduos, e têm impacto sobre a decisão de prosseguir na educação superior. No entanto, em muitos países da OCDE, o reembolso de empréstimos está condicionado ao nível de renda mais recente dos formandos.

Uma vez que os reembolsos de programas de empréstimo são efetuados por ex-estudantes que receberam empréstimos muitos anos antes, é difícil estimar os custos reais de programas de empréstimo. Assim sendo, os empréstimos são relatados apenas em valores brutos. Não é possível fazer comparações internacionais entre reembolsos totais no mesmo período de referência, uma vez que esses valores são fortemente influenciados por alterações nos esquemas de distribuição de empréstimos e no número de estudantes que recebem empréstimos.

De que maneira são utilizados os subsídios: custos de subsistência dos estudantes e mensalidades

Na maioria dos países da OCDE, o maior volume dos pagamentos públicos para educação efetuados para as famílias não tem aplicação definida – ou seja, sua utilização é determinada pelos beneficiários, que são os estudantes e suas famílias. No entanto, em alguns poucos países da OCDE, os subsídios públicos são destinados a pagamentos a instituições educacionais. Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, por exemplo, destinam os subsídios públicos para o pagamento de mensalidades. Na Austrália, empréstimos e mensalidades são rigorosamente regulados pelo HECS – *Higher Education Contribution Scheme* (Esquema de Contribuição para a Educação Superior – ECES). Sob o HECS, os estudantes podem escolher entre pagar adiantadamente suas contribuições para a educação universitária, por semestre, e receber um desconto de 25%, ou reembolsar sua contribuição acumulada por meio do sistema tributário sempre que sua renda anual superar um limite mínimo. De acordo com os objetivos dos indicadores de educação da OCDE, o HECS é considerado um esquema de empréstimo, embora os estudantes talvez não entendam a postergação dos pagamentos como empréstimo. Nos países da OCDE onde as mensalidades são substanciais, uma proporção dos subsídios públicos para as famílias é efetivamente destinada para pagamentos a instituições educacionais, mesmo na ausência de políticas oficiais.

Nos países da OCDE onde os estudantes devem pagar mensalidades, os subsídios públicos são particularmente importantes para garantir aos estudantes o acesso a oportunidades educacionais, independentemente de sua situação financeira. O Indicador B3 mostra a proporção de recursos destinados a instituições educacionais que tem origem em fontes privadas.

Em nove dos 15 países da OCDE que registram envolvimento privado no financiamento de instituições educacionais de nível superior abaixo da média OCDE, o nível de subsídios públicos também fica abaixo da média OCDE. A principal exceção a este padrão é a Coreia do Sul, onde embora cerca de 85% de todos os gastos com instituições de nível superior venham de fontes privadas, o nível de subsídios para apoiar o pagamento de mensalidades a instituições é comparativamente baixo: 1% (Tabelas B5.2 e B3.2b).

Subsídios gastos fora de instituições educacionais

Bolsas de estudo e outras concessões oferecidas aos estudantes são amplamente gastas fora de instituições educacionais. Esses recursos destinam-se a gastos educacionais que não são necessariamente as mensalidades. Na Dinamarca, na Eslováquia e na Finlândia, bolsas de estudo e outras concessões não destinadas a mensalidades para instituições educacionais constituem mais de 15% do total dos gastos públicos com educação superior. Coréia do Sul, Polônia, Reino Unido e Suíça são os únicos países da OCDE nos quais bolsas de estudo e outras concessões oferecidas aos estudantes para gastos fora das instituições educacionais chegam a 1% ou menos do total dos gastos públicos com educação (Tabela B5.2).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2005).

Os subsídios públicos para famílias incluem as seguintes categorias: *i*) concessões/bolsas de estudo; *ii*) empréstimos estudantis públicos; *iii*) doações à família ou à criança vinculadas ao *status* de estudante; *iv*) subsídios públicos em dinheiro ou em espécie, especificamente para moradia, transporte, despesas médicas, livros e suprimentos, objetivos sociais, de recreação e para outros objetivos; e *v*) subsídios inter-relacionados para empréstimos privados.

Os gastos com empréstimos estudantis são relatados em valores brutos, ou seja, sem subtrair ou descontar reembolsos ou pagamentos de juros feitos pelos beneficiários (estudantes ou famílias), uma vez que o volume bruto de empréstimos, incluindo bolsas de estudo e concessões, fornece uma medida adequada da ajuda financeira àqueles que naquele momento participam do sistema educacional.

Os custos públicos relacionados a empréstimos privados garantidos pelos governos são incluídos como subsídios feitos a outras entidades privadas. Ao contrário dos empréstimos públicos, neste caso estão incluídos apenas os custos líquidos desses empréstimos.

Não está incluído o valor de reduções tributárias ou créditos para famílias e estudantes.

É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2005).

Tabela B5.1. Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação e PIB, para educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (2002)
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 concessões para famílias	Empréstimos para estudantes	Total			
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE							
Alemanha	95,0	5,0	n	5,0	n	5,0	0,16
Austrália	96,8	3,2	n	3,2	n	3,2	0,12
Áustria	98,0	1,0	a	1,0	1,1	2,0	0,08
Bélgica	97,8	2,2	n	2,2	n	2,2	0,09
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	97,8	1,9	0,2	2,1	0,1	2,2	0,07
Dinamarca	85,7	13,8	0,5	14,3	n	14,3	0,69
Eslováquia	93,2	6,8	a	6,8	m	6,8	0,2
Espanha	98,9	1,1	a	1,1	n	1,1	0,03
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	96,6	3,3	n	3,3	0,1	3,4	0,14
França	96,7	3,3	a	3,3	a	3,3	0,13
Grécia	99,7	0,3	m	0,3	a	0,3	0,01
Holanda	94,2	5,2	0,6	5,8	n	5,8	0,20
Hungria	93,5	6,5	n	6,5	n	6,5	0,21
Irlanda	95,5	4,5	n	4,5	n	4,5	0,14
Islândia	98,8	x	1,2	1,2	x	1,2	0,06
Itália	98,6	1,4	n	1,4	n	1,4	0,05
Japão	99,8	m	0,2	0,2	n	0,2	n
Luxemburgo	98,0	2,0	n	2,0	m	2,0	0,08
México	95,1	4,9	n	4,9	n	4,9	0,18
Noruega	94,6	3,4	2	5,4	n	5,4	0,24
Nova Zelândia	92,3	3,0	4,7	7,7	n	7,7	0,36
Polônia	98,0	0,2	a	0,2	1,8	2,0	0,08
Portugal	98,8	1,2	m	1,2	m	1,2	0,05
Reino Unido	99,8	0,2	a	0,2	n	0,2	0,01
República Checa	94,7	5,3	a	5,3	n	5,3	0,16
Suécia	92,4	6,2	1,4	7,6	a	7,6	0,38
Suíça	97,5	1,3	n	1,3	1,1	2,5	0,10
Turquia	99,0	1,0	a	1,0	m	1,0	0,02
Média dos países	96,4	3,3	0,4	3,4	0,2	3,6	0,14
PAÍSES PARCEIROS							
Argentina	97,5	2,1	a	2,1	0,4	2,5	0,10
Brasil ¹	96,8	n	a	n	3,2	3,2	0,10
Chile ²	99,8	0,2	a	0,2	a	0,2	n
Filipinas	99,3	a	a	a	0,7	0,7	n
Índia ¹	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n
Indonésia	96,6	3,4	m	3,4	m	3,4	n
Israel	98,5	1,5	n	1,5	n	1,5	0,07
Jamaica	97,6	2,4	n	2,4	n	2,4	0,10
Malásia	99,6	0,4	a	0,4	a	0,4	n
Paraguai	100,0	a	a	a	a	a	a
Peru	100,0	a	n	n	n	n	m
Tailândia	97,4	m	2,6	2,6	m	2,6	0,07
Tunísia	100,0	a	a	a	a	a	a
Uruguai	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n

1. Ano de referência: 2001.

2. Ano de referência: 2003.

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>
B5

Tabela B5.2. Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas, como percentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2002)

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 percentagem do PIB	
		Ajuda financeira a estudantes				Bolsas de estudo/ outras concessões para famílias atribuíveis a instituições educacionais	Transferências e pagamentos a outras entidades privadas		Total
		Bolsas de estudo/ outras concessões para famílias	Empréstimos para estudantes	Total	Total				
Alemanha	83,4	12,7	3,9	16,6	a	n	16,6	0,20	
Austrália	65,2	14,1	20,8	34,8	1,2	n	34,8	0,42	
Áustria	79,8	15,4	a	15,4	m	4,8	20,2	0,26	
Bélgica	84,9	15,1	n	15,1	4,1	n	15,1	0,21	
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	
Coréia do Sul	96,5	1,2	2,3	3,5	1,0	n	3,5	0,01	
Dinamarca	68,7	26,2	5,1	31,3	m	n	31,3	0,85	
Eslováquia	82,5	15,8	1,7	17,5	a	m	17,5	0,15	
Espanha	92,1	7,9	n	7,9	2,6	n	7,9	0,08	
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	
Finlândia	81,5	17,8	n	17,8	n	0,8	18,5	0,38	
França	91,3	8,7	a	8,7	2,5	a	8,7	0,09	
Grécia	94,5	5,5	m	5,5	m	a	5,5	0,07	
Holanda	77,7	8,4	13,8	22,3	1,3	n	22,3	0,28	
Hungria	77,6	13,2	9,1	22,4	n	n	22,4	0,28	
Irlanda	87,7	12,3	n	12,3	m	n	12,3	0,15	
Islândia	79,0	n	21,0	21,0	n	n	21,0	0,28	
Itália	84,2	15,8	n	15,8	4,5	n	15,8	0,14	
Japão	83,7	1,1	15,1	16,3	m	n	16,3	0,09	
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	
México	94,9	2,8	2,3	5,1	0,8	n	5,1	0,05	
Noruega	67,1	11,6	21,2	32,9	a	a	32,9	0,69	
Nova Zelândia	55,8	13,3	30,9	44,2	m	n	44,2	0,74	
Polónia	96,4	0,4	a	0,4	m	3,2	3,6	0,04	
Portugal	92,8	4,9	a	4,9	m	2,3	7,2	0,07	
Reino Unido	76,1	1,6	22,4	23,9	0,6	n	23,9	0,26	
República Checa	93,0	7,0	a	7,0	m	n	7,0	0,06	
Suécia	70,7	10,7	18,6	29,3	a	a	29,3	0,63	
Suíça	97,4	0,7	n	0,7	m	1,9	2,6	0,04	
Turquia	87,4	4,2	8,4	12,6	n	m	12,6	0,15	
Média dos países	83,0	9,2	7,6	16,5	1,1	0,5	17,0	0,25	
PAÍSES PARCEIROS									
Argentina	99,6	0,3	n	0,3	m	0,1	0,4	n	
Brasil ¹	88,1	6,4	4,7	11,2	m	0,8	11,9	0,11	
Chile ²	69,0	13,0	18,1	31,0	9,7	n	31,0	0,17	
Federação Russa	m	m	a	m	a	m	m	m	
Filipinas	97,9	2,0	0,1	2,1	2	a	2,1	0,01	
Índia ¹	99,7	0,3	n	0,3	n	a	0,3	n	
Israel	88,0	10,3	1,7	12,0	10,3	n	12,0	0,15	
Jamaica	87,3	4,1	8,6	12,7	3,1	n	12,7	0,15	
Malásia	97,8	2,2	a	2,2	a	a	2,2	0,06	
Paraguai	100,0	n	a	n	a	a	n	n	
Peru	100,0	m	m	m	m	n	n	n	
Tailândia	63,2	m	36,8	36,8	m	m	36,8	0,36	
Tunísia	100,0	a	a	a	a	a	a	a	
Uruguai	100,0	n	a	n	a	a	n	n	

1. Ano de referência: 2001.

2. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Vêr no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

Gastos com instituições por categoria de serviço e por categoria de recurso

Este indicador compara os países da OCDE com relação à divisão dos gastos entre gastos correntes e gastos com capital, e a distribuição de gastos correntes por categoria de recurso. Este indicador é amplamente influenciado por salários de professores (ver Indicador D1), sistemas de pensão, proporção de novos professores (ver Indicador D7) e tamanho da equipe não-docente empregada na educação (ver Indicador D3). Este indicador compara também de que maneira os gastos feitos pelos países da OCDE são distribuídos por diferentes funções de instituições educacionais.

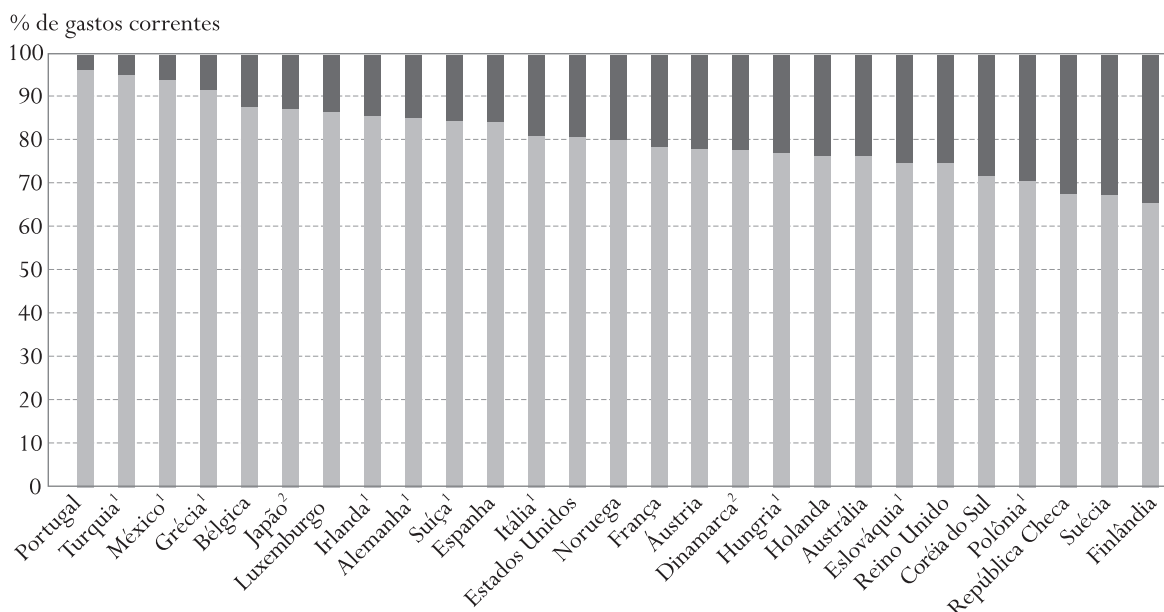
Resultados básicos

Gráfico B6.1. Distribuição de gastos correntes com instituições educacionais para educação primária, secundária e pós-secundária não-superior (2002)

O 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 fazer distinção entre categorias de recursos comparados 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 – remuneração de professores – é examinado mais profundamente no Indicador D3.

■ Remuneração de toda a equipe ■ Outros gastos correntes

Para uma combinação de educação primária, secundária e pós-secundária não-superior, os gastos correntes são responsáveis por uma média de 92% do total de gastos através dos países pertencentes à OCDE. Com exceção de três países da OCDE, no mínimo 70% dos gastos correntes de educação primária, secundária e pós-secundária não-superior são gastos com salários de equipes.



1. Apenas instituições públicas.

2. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior. Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de remuneração de toda a equipe na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior

Fonte: OECD. Tabela B6.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Outros destaques deste indicador

- Em média, os países da OCDE destinam 34% dos gastos correntes no nível superior para objetivos distintos da remuneração de pessoal da área da educação. Este fato é explicado pelos custos mais altos de instalações e equipamentos na educação de nível superior.
- Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB com subsídios para serviços de apoio fornecidos a instituições de nível primário, secundário e pós-secundário não-superior. Este montante representa 5% dos gastos totais com essas instituições. No limite superior, Finlândia, França, Hungria, República Checa e Suécia gastam com serviços de apoio cerca de 10% ou mais do gasto total com instituições educacionais por estudante.
- Uma característica que distingue instituições de nível superior são os altos gastos com P&D, que, em média, compreendem mais de 25% dos gastos nesse nível de educação. O fato de alguns países gastarem muito mais com este item do que outros explica a ampla diferença entre os países nos gastos gerais com a educação superior. Diferenças significativas entre os países da OCDE com relação à ênfase dada a P&D em instituições de nível superior explicam parte das grandes diferenças nos gastos por estudante de nível superior.
- Ao contrário do que ocorre em outros níveis da educação, em instituições de nível superior o pagamento da equipe instrucional não representa uma grande parcela dos gastos, devido aos custos mais elevados de instalações e equipamentos.

B6

Diagrama de cobertura (ver explicações na página 157)

Contexto de políticas

A forma como os gastos são distribuídos entre as diferentes categorias pode afetar a qualidade dos serviços (por exemplo, salários de professores), a condição das instalações educacionais (por exemplo, manutenção da escola), e a capacidade do sistema de educação para ajustar-se às mudanças de tendências demográficas e de matrículas em transformação (por exemplo, a construção de novas escolas).

Comparações entre a forma como diferentes países da OCDE distribuem os gastos educacionais entre as diversas categorias de recursos também podem revelar alguns critérios para as variações quanto à organização e à operação de instituições educacionais. Decisões adotadas no nível do sistema com relação à alocação de recursos, sejam eles orçamentários ou estruturais, podem, ao final, refletir-se na sala de aula, e afetar a natureza da instrução e as condições em que ao ensino é ministrado.

Este indicador compara também a forma como os gastos praticados pelos países da OCDE são distribuídos pelas diferentes funções de instituições educacionais que, além da instrução, oferecem outros serviços educacionais. Nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, as instituições podem oferecer refeições e transporte escolar de ida e volta gratuito, ou instalações para alojamento. No nível superior, as instituições podem oferecer moradia, e frequentemente realizam uma ampla diversidade de atividades de pesquisa como parte essencial da educação superior.

Evidências e explicações

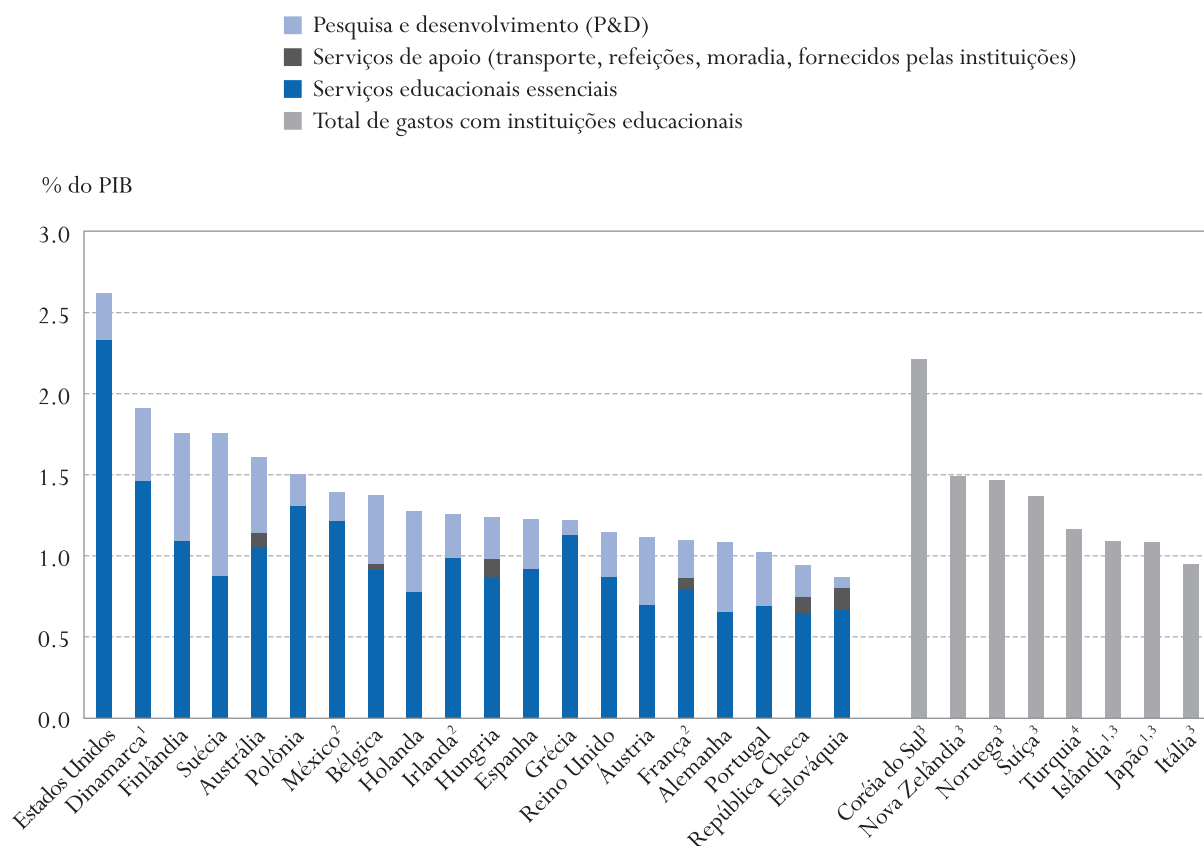
O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador decompõe os gastos educacionais em gastos correntes e gastos de capital, e de acordo com as três funções principais tipicamente desempenhadas por instituições educacionais. Estão incluídos custos que podem ser atribuídos diretamente a instrução, como salários de professores ou materiais escolares, e custos indiretamente relacionados com o provimento da instrução, como gastos com administração, serviços instrucionais de apoio, desenvolvimento de professores, orientação estudantil, ou a construção e/ou o provimento de instalações escolares. Inclui também gastos com serviços de apoio, tais como serviços de assistência ao estudante prestados por instituições educacionais. Por fim, estão incluídos gastos que podem ser atribuídos a atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) realizadas em instituições de nível superior, seja na forma de atividades de P&D financiadas separadamente, seja na forma daquelas proporções dos salários e dos gastos correntes em orçamentos educacionais em geral que podem ser atribuídos a atividades de pesquisa realizadas pelas equipes.

O indicador não inclui gastos públicos e privados fora de instituições educacionais, tais como gastos com P&D na indústria. O documento *Indicadores da OCDE para Ciências e Tecnologia* apresenta uma revisão comparativa de gastos com P&D em setores não ligados à educação. Os gastos com serviços de assistência ao estudante em instituições educacionais incluem apenas subsídios públicos para esses serviços. Não estão incluídos os gastos realizados pelos estudantes e por suas famílias com serviços fornecidos por instituições com base em autofinanciamento.

Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio

Até o nível superior de educação, os gastos são predominantemente aplicados em serviços educacionais básicos. No nível superior, uma proporção significativa dos gastos com educação é destinada a outros serviços, especialmente aqueles relacionados a atividades de P&D. Assim sendo, diferenças entre países da OCDE com relação a gastos com atividades de P&D podem explicar uma parte significativa das diferenças entre países da OCDE com relação ao gasto com educação, de maneira geral, por estudante no nível superior (Gráfico B6.2). Por exemplo, níveis altos de gastos com P&D em instituições de educação superior (entre 0,4% e 0,9% do PIB) registrados na Alemanha, na Austrália, na Áustria, na Bélgica, na Dinamarca, na Finlândia, na Holanda e na Suécia significam que o gasto com educação por estudante nesses países da OCDE seriam consideravelmente mais baixos caso fosse excluído o componente referente a P&D (Tabela B6.1).

Gráfico B6.2. Gastos com serviços educacionais essenciais, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais de educação superior, como porcentagem do PIB (2002)**B6**

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.
2. Apenas gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) no nível superior, e, portanto, o total de gastos está subestimado.
3. Total de gastos no nível superior inclui gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D).
4. Total de gastos no nível superior exclui pesquisa e desenvolvimento (P&D).

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais de nível superior.

Fonte: OECD. Tabela B6.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Serviços de assistência ao estudante

Em muitos países da OCDE, serviços de assistência ao estudante e, por vezes, serviços para o público em geral constituem funções essenciais de escolas e universidades. Os países financiam esses serviços de apoio com diferentes combinações de gastos públicos, subsídios públicos e taxas pagas pelos estudantes e por suas famílias.

Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB com subsídios para serviços de apoio prestados por instituições de nível primário, secundário e pós-secundário não-superior. Isto representa 5% dos gastos totais com essas instituições. No limite mais alto, Finlândia, França, Hungria, República Checa e Suécia gastam com serviços de apoio cerca de 10% ou mais do gasto total por estudante em instituições educacionais. Em termos reais, este gasto representa anualmente mais de US\$ 300 (PPC) por estudante na Coréia do Sul, na Hungria, na Itália, no Reino Unido e na República Checa; e mais de US\$ 650 (PPC) por estudante na Finlândia, na França e na Suécia (Tabelas B6.1 e B6.2).

Em mais de dois terços dos países da OCDE, o volume de gastos com serviços de apoio é mais alto do que o volume de gastos com subsídios a famílias nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior. São exceções a este padrão Alemanha, Eslováquia, Irlanda e Holanda, onde os gastos com subsídios para as famílias são mais altos (Tabelas B5.1 e B6.1).

No nível superior, os gastos com subsídios para serviços de apoio representam, em média, menos de 0,1% do PIB. No entanto, tomando-se como referência o gasto por estudante, esta proporção pode ser traduzida em valores significativos, como aqueles registrados na Austrália, na Eslováquia, na França, na Hungria e na República Checa, onde os subsídios para serviços de apoio chegam a mais de US\$ 500 (PPC). No nível superior, serviços de apoio são oferecidos com maior frequência na forma de autofinanciamento (Tabelas B6.1 e B6.2).

Gastos correntes e de capital, e a distribuição de gastos correntes por categoria de recurso

Gastos educacionais podem ser divididos, em primeiro lugar, em gastos correntes e gastos de capital. Gastos de capital compreendem despesas com ativos com duração maior do que um ano, e incluem despesas com construção, reforma e reparos de vulto realizados nas edificações. Gastos correntes compreendem despesas com recursos escolares utilizados a cada ano para a operação das escolas.

Os gastos correntes podem ser subdivididos em três categorias funcionais amplas: remuneração de professores, remuneração de outras equipes, e outros gastos correntes (por exemplo, com materiais e suprimentos de ensino, manutenção de edificações escolares, preparação de refeições para os estudantes e aluguel de instalações escolares). O volume de recursos alocados a cada uma dessas categorias funcionais dependerá, em parte, de mudanças – atuais e projetadas – nos níveis de matrícula, dos salários do pessoal de educação, e dos custos de manutenção e de construção de instalações educacionais.

A educação é ministrada principalmente em ambientes criados para abrigar escolas e universidades. A tecnologia de educação baseada em mão-de-obra intensiva explica a grande proporção de gastos correntes no total de gastos educacionais. Nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior combinados, os gastos correntes representam, em média, cerca de 92% dos gastos totais através dos países da OCDE.

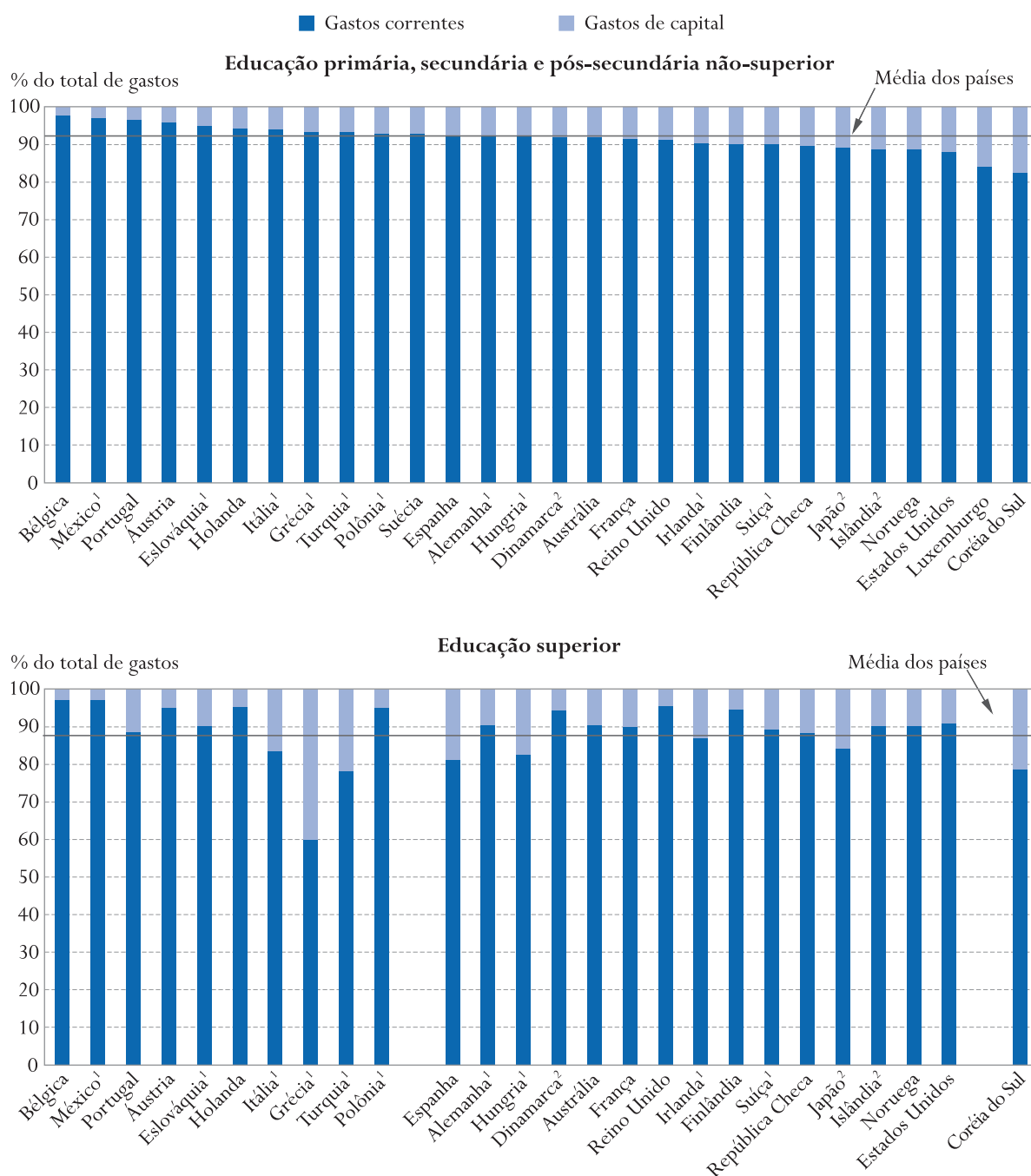
Entre os países da OCDE, é possível observar alguma variação com relação às proporções de gastos correntes e de gastos de capital: nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior combinados, a proporção de gastos correntes varia de 84% ou menos – na Coreia do Sul e em Luxemburgo – a 96% ou mais – na Áustria, na Bélgica, no México e em Portugal (Gráfico B6.3).

Os salários de professores e de outras equipes empregadas na educação representam a maior proporção de gastos correntes em todos os países da OCDE: em média, os gastos com remuneração de pessoal de educação representam nesses países 81% dos gastos correntes nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior combinados. Com exceção de três países – Finlândia, República Checa e Suécia –, 70% ou mais dos gastos correntes nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior são destinados a salários das equipes. Na Grécia, no México, em Portugal e na Turquia, a proporção destinada à remuneração do pessoal de educação chega a 90% ou mais (Gráfico B6.1).

Nos países da OCDE cujos orçamentos de educação são relativamente reduzidos – por exemplo, México, Portugal e Turquia –, a proporção de gastos educacionais correntes destinados à remuneração de pessoal tende a ser maior; por outro lado, nesses países tende a ser menor a proporção de recursos destinados a serviços subcontratados ou adquiridos, tais como serviços de apoio – por exemplo, manutenção de edificações escolares e preparação de refeições para os estudantes – e aluguel de edificações escolares e outras instalações escolares.

Gráfico B6.3. Distribuição de gastos correntes e gastos de capital com instituições educacionais (2002)

Por categoria de recurso e nível de educação



1. Apenas instituições públicas.

2. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos correntes com educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Tabela B6.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Proporções de gastos correntes alocados para a remuneração de professores e de outras equipes

Na Dinamarca e nos Estados Unidos, cerca de 25% dos gastos correntes nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior combinados vão para a remuneração de equipes não-docentes, ao passo que na Áustria, na Coreia do Sul, na Espanha e na Irlanda, essa proporção é de 10% ou menos. Essas diferenças podem refletir o nível de especialização do pessoal de educação em atividades não-docentes em determinado país – por exemplo, diretores que não lecionam, consultores de orientação, motoristas de ônibus, enfermeiros escolares, zeladores e trabalhadores na área de manutenção (Tabela B6.3).

No nível superior, a proporção dos gastos totais destinada a desembolsos de capital é maior do que nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, normalmente devido à necessidade de instalações de ensino mais diferenciadas e mais complexas. Em 12 de 27 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a proporção de gastos de capital destinados ao nível superior é de 10% ou mais; e na Coreia do Sul, na Grécia e na Turquia, esses gastos superam 20% (Gráfico B6.3).

As diferenças podem refletir a maneira como a educação superior é organizada em cada país da OCDE, assim como o grau de demanda pela construção de novas edificações em função da expansão das matrículas.

Em média, os países da OCDE comprometem 34% dos gastos correntes no nível superior com objetivos que não envolvem a remuneração do pessoal de educação, devido aos custos mais altos das instalações e dos equipamentos necessários nesse nível de educação (Tabela B6.3).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal 2002, e baseiam-se nos dados da UOE coletados a partir de estatísticas educacionais administradas pela OCDE em 2004 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2005).

A distinção entre gastos correntes e gastos de capital é a definição padrão utilizada em conceitos de contabilidade de renda nacional. Gastos correntes referem-se a bens e serviços consumidos dentro do ano fiscal, e que demandam produção recorrente para sustentar o provimento de serviços educacionais. Gastos de capital referem-se a ativos que duram mais do que um ano, inclusive gastos com construção, reforma ou reparos de porte em edificações, assim como aquisição ou substituição de equipamentos. Os gastos de capital 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 que financiou os gastos de capital, que tanto podem ser a renda corrente como empréstimos. O serviço da dívida não está incluído nem nos gastos correntes nem nos gastos de capital.

Os cálculos cobrem gastos realizados por instituições públicas ou, quando disponíveis, os gastos realizados por instituições públicas e privadas combinados.

Gastos correntes que não são destinados à remuneração de pessoal incluem despesas com serviços subcontratados ou adquiridos, tais como serviços de apoio – por exemplo, manutenção de edificações escolares e preparação de refeições para os estudantes – e aluguel de edificações escolares e outras instalações escolares. Esses serviços são fornecidos por prestadores que não pertencem aos quadros da instituição, ao contrário dos serviços fornecidos por autoridades da área da educação ou pelas próprias instituições educacionais, recorrendo a seu próprio pessoal.

Os gastos com P&D incluem todos os gastos com pesquisa realizados em universidades e outras instituições de educação de nível superior, independentemente da origem dos recursos, que tanto podem ser fundos institucionais em geral como concessões ou contratos firmados com patrocinadores públicos ou privados. A classificação dos gastos baseia-se em dados coletados nas instituições que desenvolvem programas de P&D, e não nas entidades que fornecem os recursos.

Serviços de apoio são serviços prestados por instituições educacionais caracterizados como periféricos à missão educacional principal. Os dois principais componentes de serviços de apoio são serviços de assistência ao estudante e serviços prestados ao público em geral. Nos níveis primário, secundário e pós-secundário não-superior, os serviços de assistência ao estudante incluem refeições, serviços de saúde escolar, e transporte escolar de ida e volta. No nível superior, incluem alojamentos (dormitórios), refeitórios e cuidados de saúde. Os serviços para o público em geral incluem museus, transmissão de rádio e televisão, programas esportivos, culturais e de lazer. Não são incluídos os gastos com serviços de apoio, entre os quais taxas pagas pelos estudantes ou por suas famílias.

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 serviços de apoio e programas de P&D.

É importante observar que os dados divulgados em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2005, devido a alterações em definições e na cobertura, que foram introduzidas como resultado do estudo da OCDE sobre comparabilidade de gastos (ver detalhes sobre as alterações no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2005).

Tabela B6.1. Gastos com instituições educacionais por categoria de serviço, como percentagem do PIB (2002)

Gastos com serviços educacionais essenciais, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais, e gastos privados com bens educacionais adquiridos fora das instituições educacionais

	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior				Educação superior				
	Gastos com instituições educacionais			Pagamentos privados por serviços/bens ligados a instrução fora das instituições educacionais	Gastos com instituições educacionais				Pagamentos privados por serviços/bens ligados a 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 e desenvolvimento em instituições superiores	Total	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Alemanha	3,54	0,08	3,61	0,18	0,65	n	0,43	1,08	0,08
Austrália	4,07	0,18	4,25	0,12	1,05	0,09	0,47	1,61	0,15
Áustria	x(3)	x(3)	3,83	m	0,70	x(5)	0,42	1,11	m
Bélgica	4,09	0,17	4,26	0,12	0,91	0,04	0,42	1,37	0,11
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	3,81	0,32	4,13	m	x(8)	x(8)	x(8)	2,21	m
Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	4,23	0,69	1,46	m	0,45	1,91	0,85
Eslováquia	2,58	0,19	2,77	0,94	0,67	0,14	0,06	0,87	0,23
Espanha	3,04	0,11	3,15	m	0,92	m	0,31	1,22	m
Estados Unidos	4,12	x(1)	4,12	a	2,33	x(5)	0,29	2,62	a
Finlândia	3,45	0,41	3,87	m	1,09	n	0,66	1,76	m
França ²	3,66	0,57	4,23	0,14	0,79	0,07	0,23	1,10	0,08
Grécia ³	x(3)	x(3)	2,66	n	1,12	m	0,09	1,22	m
Holanda	3,39	0,05	3,44	0,19	0,77	n	0,50	1,27	0,06
Hungria ³	2,97	0,34	3,31	m	0,86	0,12	0,26	1,24	m
Irlanda ²	3,01	0,05	3,06	m	0,99	m	0,27	1,26	m
Islândia ¹	x(3)	x(3)	5,71	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,09	m
Itália	3,38	0,14	3,53	0,43	0,91	0,03	m	0,95	0,14
Japão ¹	x(3)	x(3)	2,95	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,08	m
Luxemburgo	x(3)	x(3)	3,91	m	m	m	m	m	m
México ²	4,13	m	4,13	0,26	1,21	m	0,18	1,39	0,07
Noruega	x(3)	x(3)	4,26	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,46	m
Nova Zelândia	x(3)	x(3)	4,86	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	1,49	m
Polónia ³	3,89	0,21	4,10	0,18	1,31	n	0,20	1,51	0,07
Portugal	x(3)	x(3)	4,22	0,05	0,69	m	0,33	1,02	0,07
Reino Unido	4,04	0,25	4,29	m	0,87	m	0,28	1,15	0,23
República Checa	2,60	0,31	2,90	m	0,65	0,10	0,19	0,94	m
Suécia	4,13	0,45	4,59	m	0,87	a	0,88	1,75	m
Suíça	x(3)	x(3)	4,59	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,37	m
Turquia ^{2,3}	2,51	0,10	2,61	0,67	1,17	m	m	1,17	0,11
Média dos países	3,49	0,23	3,85	0,30	1,00	0,05	0,35	1,36	0,16

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Gastos com pesquisa e desenvolvimento estão subestimados e, portanto, gastos totais também estão subestimados.

3. Serviços de apoio apenas em instituições públicas. Outros serviços de apoio estão incluídos em serviços educacionais essenciais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Tabela B6.2. Gastos anuais por estudante com serviços educacionais essenciais, serviços de apoio e P&D (2002)

Gastos com instituições educacionais em dólares americanos convertidos utilizando PPCs, a partir de fontes públicas e privadas, por tipo de serviço e nível de educação

	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior			Educação superior			
	Gastos com instituições educacionais			Gastos com 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)	Pesquisas e desenvolvimento	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE							
Alemanha	6 314	136	6 450	6 617	n	4 382	10 999
Austrália	5 953	257	6 210	8 113	703	3 600	12 416
Áustria	x(3)	x(3)	8 266	7781	x(4)	4 667	12 448
Bélgica	6 868	282	7 150	7 967	335	3 717	12 019
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	4 281	363	4 645	x(7)	x(7)	x(7)	6 047
Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	7 875	11604	m	3 579	15 183
Eslováquia	1 845	135	1 980	3 655	751	349	4 756
Espanha	5 172	190	5 362	6 030	m	1 990	8 020
Estados Unidos	8 556	x(1)	8 556	18 292	x(4)	2 254	20 545
Finlândia	5 566	664	6 230	7 332	n	4 436	11 768
França ²	6 155	953	7 108	6721	581	1 974	9 276
Grécia	x(3)	x(3)	3 911	4372	m	358	4 731
Holanda	6 123	89	6 212	7 977	n	5 124	13 101
Hungria ³	2 878	332	3 209	5 720	778	1 706	8 205
Irlanda ²	4 799	75	4 874	7 721	m	2 088	9 809
Islândia ¹	x(3)	x(3)	7 426	x(7)	x(7)	x(7)	8 251
Itália ³	7171	303	7 474	8 331	305	m	8 636
Japão ¹	x(3)	x(3)	6 561	x(7)	x(7)	x(7)	11 716
Luxemburgo	x(3)	x(3)	12 361	m	m	m	m
México ²	1587	m	1 587	5 298	m	776	6 074
Noruega	x(3)	x(3)	8 412	x(7)	x(7)	x(7)	13 739
Nova Zelândia	x(3)	x(3)	5 259	m	m	m	m
Polónia	2 459	134	2 593	4 204	n	630	4 834
Portugal ³	x(3)	x(3)	5 888	4 693	m	2 267	6 960
Reino Unido	5 650	347	5996	8 966	m	2856	11 822
República Checa	2 697	318	3 015	4 308	654	1 273	6 236
Suécia	6 536	715	7 251	7 832	a	7 883	15 715
Suíça ³	x(3)	x(3)	8 404	x(7)	x(7)	x(7)	237 14
Turquia ^{2,3}	m	m	m	4 267	m	m	m
<i>Média dos países</i>	<i>5 034</i>	<i>331</i>	<i>6 081</i>	<i>7 173</i>	<i>342</i>	<i>2 795</i>	<i>10 655</i>

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Gastos com pesquisa e desenvolvimento estão subestimados e, portanto, gastos totais também estão subestimados.

3. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>**B6**

Tabela B6.3. Gastos com instituições educacionais por categoria de recurso e nível de educação (2002)

Distribuição de gastos totais e correntes com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas

	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior						Educação superior					
	Porcentagem de gastos totais		Porcentagem de gastos totais				Porcentagem de gastos totais		Porcentagem de gastos totais			
	Correntes	De capital	Remuneração de professores	Remuneração de outros funcionários	Remuneração de toda a equipe	Outros gastos correntes	Correntes	de capital	Remuneração de professores	Remuneração de outros funcionários	Remuneração de toda a equipe	Outros gastos correntes
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE												
Alemanha ²	92,3	7,7	x(5)	x(5)	85,4	14,6	90,3	9,7	x(11)	x(11)	71,9	28,1
Austrália	92,0	8,0	59,8	16,9	76,7	23,3	90,4	9,6	32,0	27,6	59,6	40,4
Áustria	95,9	4,1	70,3	8,1	78,4	21,6	95,0	5,0	42,9	19,6	62,5	37,5
Bélgica	98,0	2,0	70,3	17,9	88,2	11,8	97,1	2,9	56,3	15,7	72,1	27,9
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	82,7	17,3	63,3	8,9	72,2	27,8	78,8	21,2	38,7	12,4	51,2	48,8
Dinamarca ¹	92,0	8,0	51,9	26,3	78,2	21,8	94,3	5,7	52,1	25,1	77,2	22,8
Eslováquia ²	95,1	5,0	61,5	13,6	75,1	24,9	90,1	9,9	31,9	24,2	56,1	43,9
Espanha	92,7	7,4	75,2	9,4	84,6	15,4	81,2	18,8	57,6	21,3	78,9	21,1
Estados Unidos	88,1	11,9	55,5	25,6	81,1	18,9	90,8	9,2	27,0	29,0	56,1	43,9
Finlândia	90,1	9,9	54,1	11,9	66,0	34,1	94,7	5,3	34,7	27,1	61,8	38,2
França	91,7	8,3	x(5)	x(5)	79,0	21,0	89,8	10,2	x(11)	x(11)	70,1	29,9
Grécia ²	93,5	6,5	x(5)	x(5)	92,0	8,0	59,9	40,1	x(11)	x(11)	46,7	53,3
Holanda	94,6	5,5	x(5)	x(5)	76,7	23,3	95,1	4,9	x(11)	x(11)	75,2	24,8
Hungria ²	92,2	7,8	x(5)	x(5)	77,6	22,4	82,7	17,3	x(11)	x(11)	65,7	34,3
Irlanda ²	90,4	9,6	78,3	7,6	85,9	14,1	86,9	13,1	45,4	22,9	68,3	31,7
Islândia ¹	89,0	11,0	m	m	m	m	90,1	9,9	x(11)	x(11)	80,4	19,6
Itália ²	94,1	5,9	65,6	15,8	81,5	18,5	83,4	16,6	42,4	20,8	63,1	36,9
Japão ¹	89,2	10,8	x(5)	x(5)	87,7	12,3	84,3	15,7	x(11)	x(11)	68,2	31,8
Luxemburgo	84,0	16,0	74,8	12,2	87,0	13,0	m	m	m	m	m	m
México ²	97,3	2,7	82,4	12,0	94,4	5,6	97,3	2,7	59,0	18,3	77,3	22,7
Noruega	89,0	11,0	x(5)	x(5)	80,4	19,6	90,2	9,8	x(11)	x(11)	62,7	37,3
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polónia	92,7	7,3	x(5)	x(5)	71,0	29,0	94,9	5,1	x(11)	x(11)	57,5	42,5
Portugal	96,6	3,4	x(5)	x(5)	96,7	3,3	88,5	11,5	x(11)	x(11)	90,3	9,7
Reino Unido	91,4	8,6	53,2	21,9	75,0	25,0	95,7	4,3	32,7	25,0	57,7	42,3
República Checa	89,8	10,2	51,1	16,8	67,9	32,1	88,3	11,7	27,7	20,6	48,3	51,7
Suécia	92,7	7,3	50,7	16,9	67,8	32,2	m	m	x(11)	x(11)	58,7	41,3
Suíça ²	90,0	10,0	71,6	13,2	84,8	15,2	89,3	10,7	53,9	23,3	77,2	22,8
Turquia ²	93,5	6,5	x(5)	x(5)	95,5	4,5	78,0	22,0	x(11)	x(11)	71,0	29,0
Média dos países	91,8	8,2	64,1	15,0	81,0	19,0	88,4	11,6	42,3	22,2	66,1	33,9
PAÍSES PARCEIROS												
Argentina ²	99,1	0,9	73,5	16,3	89,8	10,2	99,1	0,9	54,4	34,9	89,3	10,7
Brasil ^{2,3}	92,2	7,8	x(5)	x(5)	80,5	19,5	92,9	7,1	x(11)	x(11)	80,1	19,9
Chile ^{2,4}	86,9	13,1	x(5)	x(5)	68,4	31,6	93,2	6,8	x(11)	x(11)	66,3	33,7
Filipinas ²	96,5	3,5	x(5)	x(5)	90,6	9,4	97,8	2,2	x(11)	x(11)	83,5	16,5
Índia ^{2,3,5}	94,4	5,6	80,5	8,0	88,5	11,5	98,9	1,1	x(11)	x(11)	99,7	0,3
Indonésia ²	93,9	6,1	78,0	7,8	85,8	14,2	82,0	18,0	87,2	11,8	99,0	1,0
Israel	92,1	7,9	x(5)	x(5)	75,2	24,8	89,9	10,1	x(11)	x(11)	74,5	25,5
Jamaica ²	94,5	5,5	70,9	14,9	85,8	14,2	94,4	5,6	57,6	24,4	82,1	17,9
Jordânia ²	95,4	4,6	89,3	6,4	95,6	4,4	a	a	a	a	a	a
Malásia ²	60,4	39,6	69,4	12,3	81,8	18,2	53,0	47,0	24,6	10,5	35,1	64,9
Paraguai ²	95,5	4,5	73,4	12,9	86,3	13,7	98,7	1,3	76,0	16,4	92,4	7,6
Peru ²	97,7	2,3	x(5)	x(5)	94,8	5,2	93,5	6,5	x(11)	x(11)	63,9	36,1
Tunísia ²	92,3	7,7	m	m	m	m	75,2	24,8	m	m	m	m
Uruguai ²	91,0	9,0	44,6	13,9	58,5	41,5	94,3	5,7	55,9	25,9	81,7	18,3

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2001.

4. Ano de referência: 2003.

5. Educação pós-secundária não-superior incluída na educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Capítulo

C

ACESSO A EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO



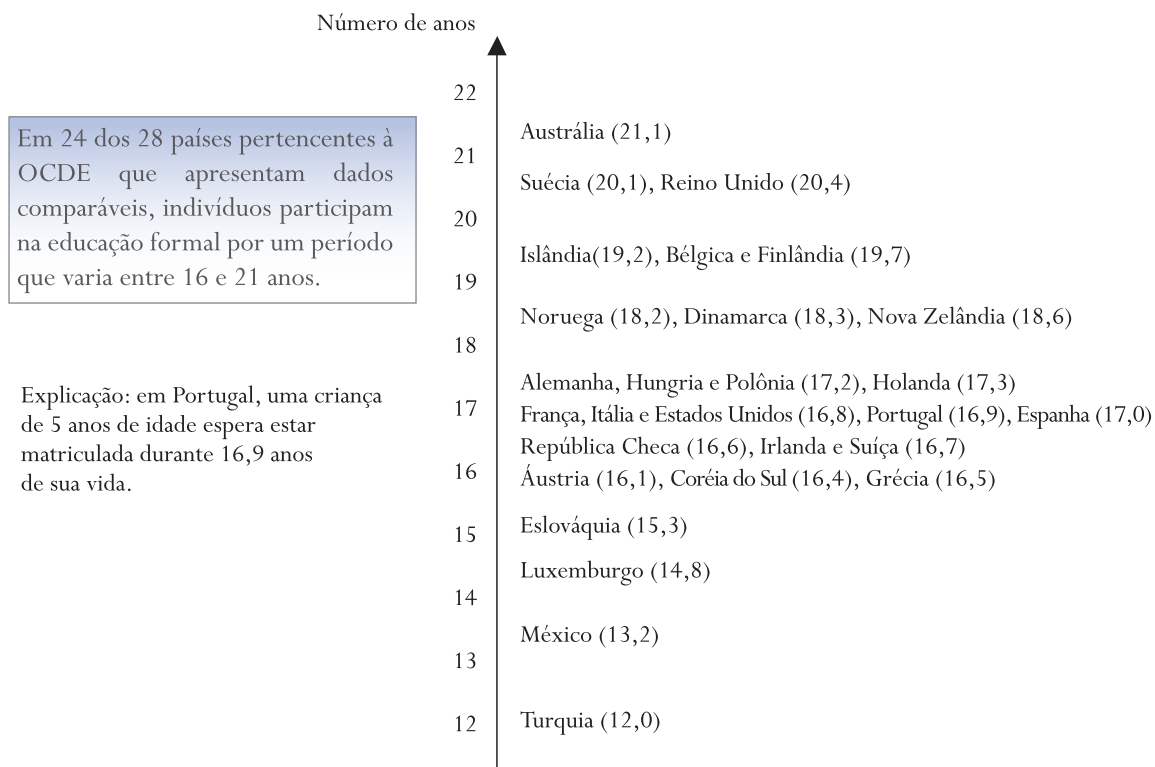
Matrículas no sistema educacional desde a educação primária até a vida adulta

Este indicador fornece um quadro da estrutura dos sistemas educacionais em termos da participação do estudante. Examina matrículas em todos os níveis de educação: em primeiro lugar, utilizando o número de anos que uma criança de 5 anos de idade pode pretender permanecer matriculada na escola, em período integral e parcial, ao longo de sua vida – ou seja, sua expectativa de educação; e, em segundo lugar, utilizando informações sobre taxas de matrícula nos diversos níveis de educação, com o intuito de examinar o acesso à educação. Por fim, são utilizadas tendências em matrículas para comparar a evolução do acesso à educação com os índices de 1995.

Resultados básicos

Gráfico C1.1. Expectativa de educação (2003)

O 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 matrícula para cada ano de idade isoladamente, a partir dos 5 anos de idade. Entretanto, ao comparar dados sobre expectativa de educação, deve-se ter em mente que nem o ano letivo, nem a qualidade da educação são necessariamente os mesmos em cada país.



Fonte: OECD. Tabela C1.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Outros destaques deste indicador

- 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 e no Japão, no mínimo 90% dos estudantes em uma faixa etária que se estende por 14 anos ou mais estão matriculados. Por outro lado, México e Turquia apresentam taxas de matrícula que superam 90% para um período de sete e seis anos.
- A expectativa de educação aumentou entre 1995 e 2003 em todos os países da OCDE que relataram dados comparáveis.
- Em 50% dos países da OCDE, 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade estão matriculadas em programas de educação pré-primária ou primária.
- Nos países da OCDE, uma criança de 5 anos de idade pode pretender permanecer no sistema educacional por 17,3 anos; e, em média, as mulheres recebem 0,7 ano a mais de educação do que os homens.
- Um jovem de 17 anos de idade pode esperar passar 2,8 anos, em média, na educação de nível superior.

C₁

Contexto de políticas

Uma população com bom nível de educação é condição essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país. Portanto, as sociedades têm um interesse intrínseco em garantir amplo acesso a uma extensa variedade de oportunidades educacionais para crianças e adultos. Programas para a primeira infância preparam a criança para a educação primária, e podem ajudar no combate a desvantagens lingüísticas e sociais, assim como fornecer oportunidades para intensificar e complementar as experiências educacionais vivenciadas em casa. Os níveis primário e secundário de educação constroem as bases para uma ampla gama de competências, e preparam os jovens para que se tornem aprendizes ao longo de toda a vida e membros produtivos na sociedade. A educação de nível superior – seja logo após a escolaridade inicial, seja em um período posterior da vida – fornece uma variedade de opções para a aquisição de conhecimentos e habilidades avançados.

Evidências e explicações

Nos países da OCDE, praticamente todos os jovens têm acesso à educação básica. Entretanto, os padrões de participação e de progressão através da educação ao longo do ciclo de vida variam amplamente entre os países.

Participação geral na educação

Tanto o momento no tempo como a taxa de participação na pré-escola e após a educação compulsória diferem consideravelmente entre os países.

Duração média de escolaridade em 2003

Em 24 de 28 países da OCDE, espera-se que os indivíduos participem da educação formal por um período entre 16 e 21 anos. Na Eslováquia, em Luxemburgo, no México e na Turquia, uma criança pode pretender permanecer no sistema educacional por um período inferior a 16 anos, em comparação a um período de 19 anos ou mais na Austrália, na Bélgica, na Finlândia, na Islândia, no Reino Unido e na Suécia (Gráfico C1.2).

A maior parte da variação na expectativa de educação entre países da OCDE provém de diferenças entre taxas de matrículas na etapa final da educação secundária. No nível superior, as diferenças relativas na participação são grandes, porém aplicadas a uma proporção menor do grupo, e, portanto, têm menor efeito sobre as expectativas de educação (Gráfico C1.2).

Assim como a medida de expectativa de educação, as medidas da duração média de escolaridade são afetadas por taxas de matrícula ao longo do ciclo de vida, e, portanto, subestimam o número real de anos de escolaridade nos sistemas que estão expandindo o acesso à educação.

Essa medida também não faz distinção entre participação em período integral e em período parcial. Portanto, os países da OCDE com uma proporção relativamente grande de matrículas em período parcial tendem a apresentar valores relativamente altos. Na Austrália, na Bélgica, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suécia, a educação em período parcial responde por no mínimo três anos de expectativa de educação (Tabela C1.1).

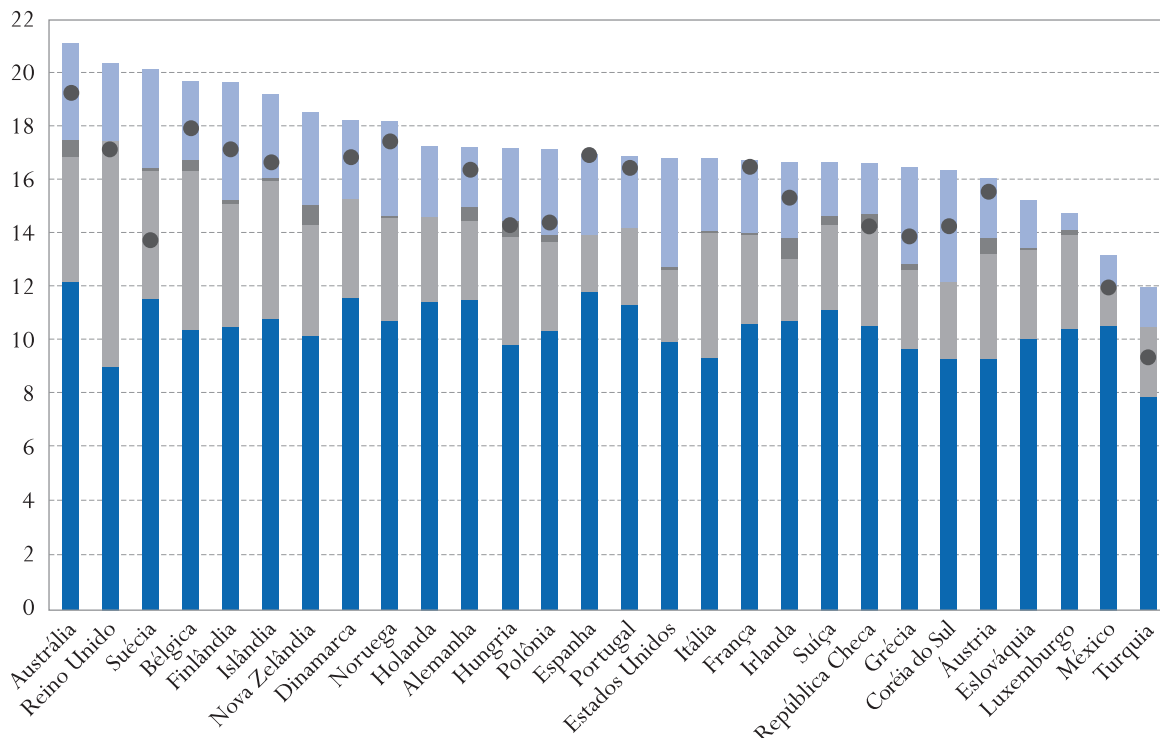
Em países da OCDE onde a expectativa de educação em determinado nível de educação supera o número de séries naquele nível, a repetência de um nível (ou, no caso da Austrália, o número de adultos matriculados nesses programas) exerce um impacto maior sobre a expectativa de educação do que a proporção de estudantes que deixam a escola antes de concluir esse nível de educação.

As taxas de matrícula são influenciadas por taxas de ingresso em determinado nível de educação e pela duração típica dos estudos. Portanto, uma expectativa de permanência no sistema educacional por muitos anos não implica necessariamente que todos os jovens participarão da educação por um longo período de tempo. A Bélgica, onde crianças de 5 anos de idade podem pretender permanecer na escola por mais de 19 anos, registra matrícula aproximadamente total para 15 anos de educação (mais de 90%). Inversamente, Austrália, Finlândia, Reino Unido e Suécia, com expectativas escolares igualmente altas, registram matrícula aproximadamente total para apenas 13 anos de educação (mais de 90%) (Tabelas C1.1 e C1.2). Na Islândia, essas taxas situam-se na faixa intermediária, com matrícula aproximadamente total, porém para 14 anos de educação.

Gráfico C1.2. Expectativa de educação por nível de educação (2003)*Sob as condições atuais (excluída educação para crianças menores de 5 anos de idade)*

- Educação pré-primária, educação primária e etapa inicial da educação secundária
- Etapa final da educação secundária
- Educação pós-secundária não-superior
- Educação superior
- Todos os níveis de educação – 1995

Anos de escolaridade

**C₁***Os países estão classificados por ordem decrescente de expectativa de educação para todos os níveis de educação.**Fonte: OECD. Tabela C1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).**StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>*

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 e no Japão, no mínimo 90% dos estudantes em uma faixa etária que se estende por 14 anos ou mais estão matriculados. Por outro lado, México e Turquia, apresentam taxas de matrícula que superam 90% para um período de sete e seis anos (Tabela C1.2).

Diferenças de gênero

Nos países da OCDE, uma criança de 5 anos de idade pode pretender permanecer no sistema de educação por 17,3 anos. De maneira geral, a variação na expectativa de educação é maior para mulheres do que para homens. Na Bélgica, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Irlanda, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polónia, no Reino Unido e na Suécia, a expectativa de educação para as mulheres é de no mínimo um ano a mais do que para os homens (no Reino Unido e na Suécia, a diferença é de 2,7 e 2,9 anos, respectivamente). Na Alemanha e na Holanda ocorre o inverso: os homens esperam poder pretender receber 0,2 ano a mais de educação do que as mulheres. E essa inversão é particularmente marcante na Coréia do Sul, na Suíça e na Turquia, com 1,8, 0,6 e 2,0 anos a mais de educação para homens, respectivamente (Tabela C1.1).

Tendências de participação na educação

Entre 1995 e 2003, a expectativa de educação aumentou em todos os países da OCDE para os quais os dados de tendências comparáveis estão disponíveis, apresentando um aumento geral de participação na educação (Tabela C1.1). Durante esse período relativamente curto, o aumento foi de no mínimo 15% na Coreia do Sul, na Grécia, na Hungria, na Islândia, na Polônia, no Reino Unido, na República Checa, na Suécia e na Turquia.

Alguns países, por exemplo, ampliaram a participação na educação tornando a educação pré-escolar quase universal aos 3 anos de idade, mantendo a maioria dos jovens no sistema educacional até o final da adolescência, ou mantendo de 10% a 20% de participação entre todos os grupos etários até aproximadamente os 29 anos de idade.

Participação na educação na primeira infância

Na maioria dos países da OCDE, a taxa de matrícula total – que aqui é definida como taxas de matrícula que superam 90% – começa a ser medida entre 5 e 6 anos de idade. Entretanto, na Alemanha, na Bélgica, na Dinamarca, na Eslováquia, na Espanha, na França, na Hungria, na Islândia, na Itália, no Japão, na Noruega, na Nova Zelândia, em Portugal, no Reino Unido e na Suécia, 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade já estão matriculadas em programas de educação pré-primária ou primária (Tabela C1.2). As taxas de matrícula variam de menos de 20% – na Coreia do Sul – a mais de 90% – na Bélgica, na Espanha, na França, na Islândia e na Itália.

Tendo em vista o impacto que educação e cuidados na primeira infância exercem sobre a construção de uma base consistente para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e sobre a garantia de acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem em períodos posteriores, a educação pré-primária é muito importante. Entretanto, os programas de educação pré-primária de base institucional que são cobertos por este indicador não constituem a única forma de educação e cuidados de qualidade na primeira infância. Portanto, inferências sobre o acesso a educação e cuidados no nível pré-primário e sobre sua qualidade devem ser feitas com muita cautela.

Participação até o término da educação compulsória e além dela

Diversos fatores, incluindo maior risco de desemprego e outras formas de exclusão para jovens com educação insuficiente, influenciam a decisão de permanecer no sistema de educação além o término da educação compulsória. Em muitos países da OCDE, a transição da educação para a vida profissional tornou-se um processo mais longo e mais complexo, que fornece aos estudantes a oportunidade ou a obrigação de associar aprendizagem e trabalho, para que desenvolvam habilidades necessárias para o mercado de trabalho (ver Indicador C4).

Nos países da OCDE, a educação compulsória termina entre os 14 anos de idade (Coreia do Sul, Portugal e Turquia) e os 18 anos de idade (Alemanha, Bélgica e Holanda); na maioria deles, isso ocorre entre os 15 ou 16 anos de idade (Tabela C1.2). Entretanto, a idade estatutária em que a educação compulsória termina nem sempre corresponde à idade em que a matrícula é universal.

Embora as taxas de participação para a maioria dos países da OCDE tendam a ser altas até o final da educação compulsória, na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Holanda, no México, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Turquia, as taxas caem para menos de 90% antes da idade em que os estudantes não são mais obrigados por lei a frequentar a escola. Nesses países, mais de 10% dos estudantes também nunca terminam a educação compulsória. Na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos e na Holanda, isto pode ocorrer, em parte, porque a educação compulsória termina aos 18 anos de idade (nos Estados Unidos, aos 17 anos, em média). Em comparação, em 21 países da OCDE, praticamente todas as crianças permanecem na escola além da idade em que a educação compulsória termina (Tabela C1.2).

Na maioria dos países da OCDE, as taxas de matrícula declinam gradualmente a partir dos últimos anos da etapa final da educação secundária. Entretanto, há diversas exceções dignas de nota, em que as taxas de matrícula permanecem relativamente altas até os 29 anos de idade: na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia e na Suécia, as taxas de matrícula para indivíduos entre 20 e 29 anos de idade ainda superam 30% (Tabela C1.2).

Uma ampla variedade de programas de educação pós-secundária está à disposição de indivíduos que concluem a etapa final da educação secundária e decidem não ingressar diretamente no mercado de trabalho, assim como daqueles que já estão trabalhando e desejam aperfeiçoar suas habilidades.

A transição para a educação pós-secundária

Em muitos sistemas educacionais, estudantes que freqüentam a etapa final da educação secundária podem matricular-se em programas relativamente curtos (menos de dois anos) em busca de preparação para profissões ou trabalhos específicos. Alguns países da OCDE adiam o treinamento profissional para o período após a conclusão da etapa final da educação secundária. Embora em alguns deles (por exemplo, Áustria, Espanha e Hungria) esses programas sejam oferecidos como programas avançados, ou como um segundo programa de etapa final da educação secundária, em outros (por exemplo, Canadá e Estados Unidos) são oferecidos como educação pós-secundária – ainda que esses programas pós-secundários muitas vezes sejam semelhantes aos programas da etapa final da educação secundária.

Sob um ponto de vista comparável internacionalmente, esse programas podem ser classificados tanto na etapa final da educação secundária como na educação de nível superior, e, portanto, são classificados como um nível diferente de educação (educação pós-secundária não-superior).

Participação na educação pós-secundária não-superior

Em 25 de 30 países pertencentes à OCDE, esse tipo de programa é oferecido a indivíduos que concluem a etapa final da educação secundária. Em média, nos países da OCDE, um jovem de 17 anos de idade pode pretender receber 0,2 ano de educação pós-secundária não-superior. Esta 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 e na Nova Zelândia (Tabela C1.1).

Participação na educação de nível superior

Uma ampla variedade de opções de programas de nível superior está disponível para indivíduos que concluem a etapa final da educação secundária, e para aqueles que estão empregados e desejam aperfeiçoar suas habilidades.

Este indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificações de nível superior: *i*) graduação no nível superior tipo B (ISCED 5B); *ii*) graduação no nível superior tipo A (ISCED 5A); e *iii*) qualificações em pesquisa avançada no nível de doutorado (ISCED 6). Programas de nível superior tipo A são amplamente teóricos, e são elaborados para fornecer qualificações para o ingresso em programas de pesquisa avançada e em profissões que exigem maiores qualificações. Programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo nível de competência que os programas de nível superior tipo A, porém são mais orientados para a formação profissional, e visam o acesso direto ao mercado de trabalho. Tipicamente, esses programas têm duração mais curta em comparação aos programas tipo A (de dois a três anos, tipicamente), e, em geral, não conferem diploma de nível universitário. A localização institucional do programa costumava dar uma idéia relativamente clara de sua natureza (por exemplo, instituições universitárias *versus* instituições não-universitárias de educação de nível mais elevado). No entanto, essas distinções tornaram-se menos evidentes, e, portanto, não são aplicadas nos indicadores da OCDE.

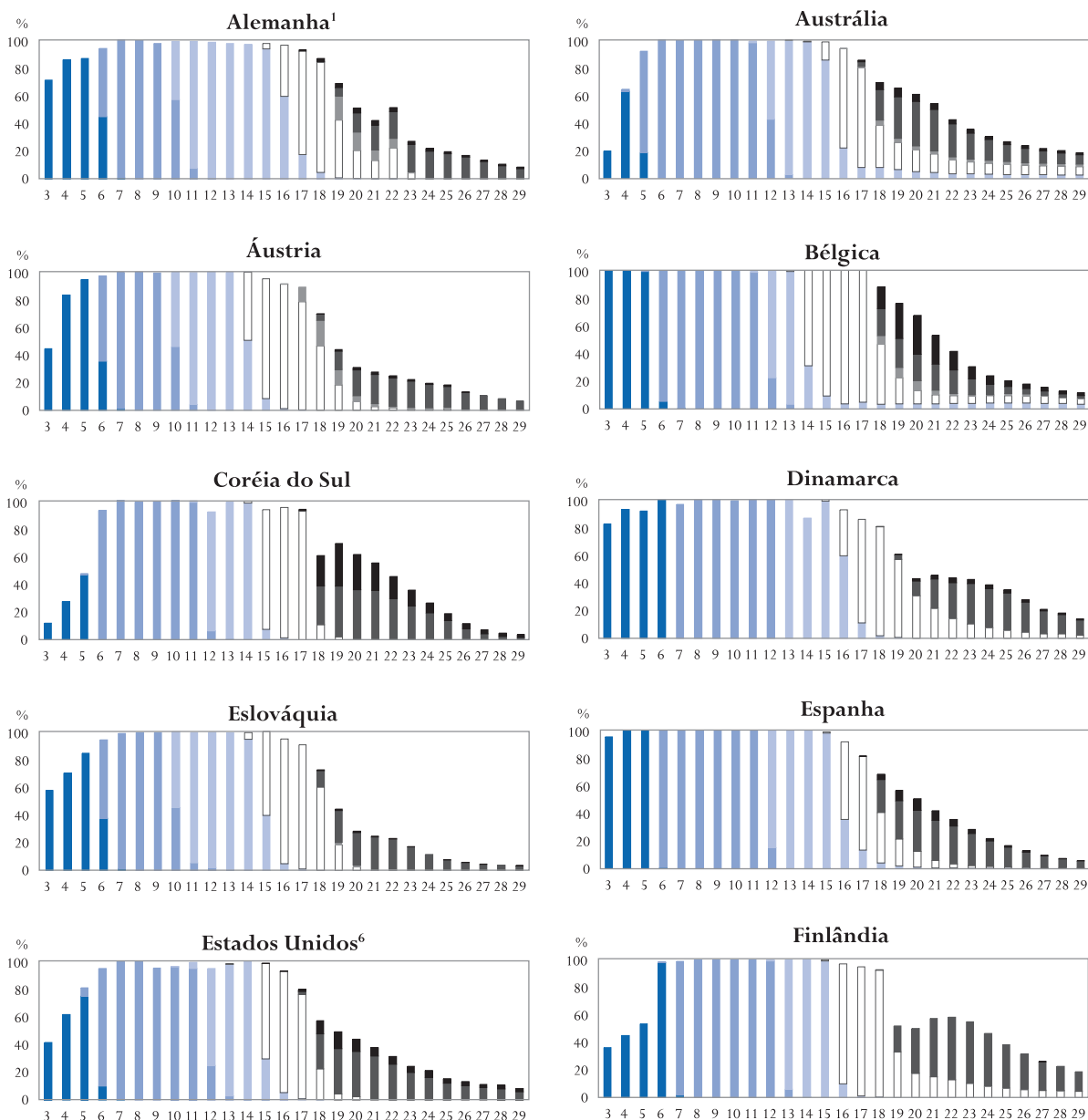
Em média, nos países da OCDE, um jovem de 17 anos de idade pode pretender receber 2,8 anos de educação de nível superior. Tanto as taxas de ingresso na educação de nível superior como a duração típica de estudos afetam a expectativa de educação de nível superior. Essa expectativa é de pelo menos três anos na Austrália, na Coreia do Sul, na Espanha, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Grécia, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia e na Suécia. Por outro lado, na Eslováquia, em Luxemburgo, no México e na Turquia, a expectativa de educação de nível superior é de no máximo 1,8 ano (Tabela C1.1 e Indicador C2).

Em muitos países da OCDE, políticas de expansão educacional aumentaram a pressão por maior acesso à educação de nível superior. Até o momento, em vários desses países, essa pressão fez mais do que compensar a redução no tamanho dos grupos – o que, até pouco tempo atrás, induzia prognósticos de demanda estável ou em declínio por parte aqueles que saíam das escolas. Embora atualmente alguns países da OCDE apresentem sinais de demanda equilibrada para a educação de nível superior, a tendência geral permanece em seu curso ascendente.

Gráfico C1.3. Taxas líquidas de matrícula, por idade e nível de educação (2003)

Com base em contagem de indivíduos

- Educação pré-primária
- Educação primária
- Etapa inicial da educação secundária
- Etapa final da educação secundária
- Educação pós-secundária não-superior
- Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada
- Educação superior tipo B

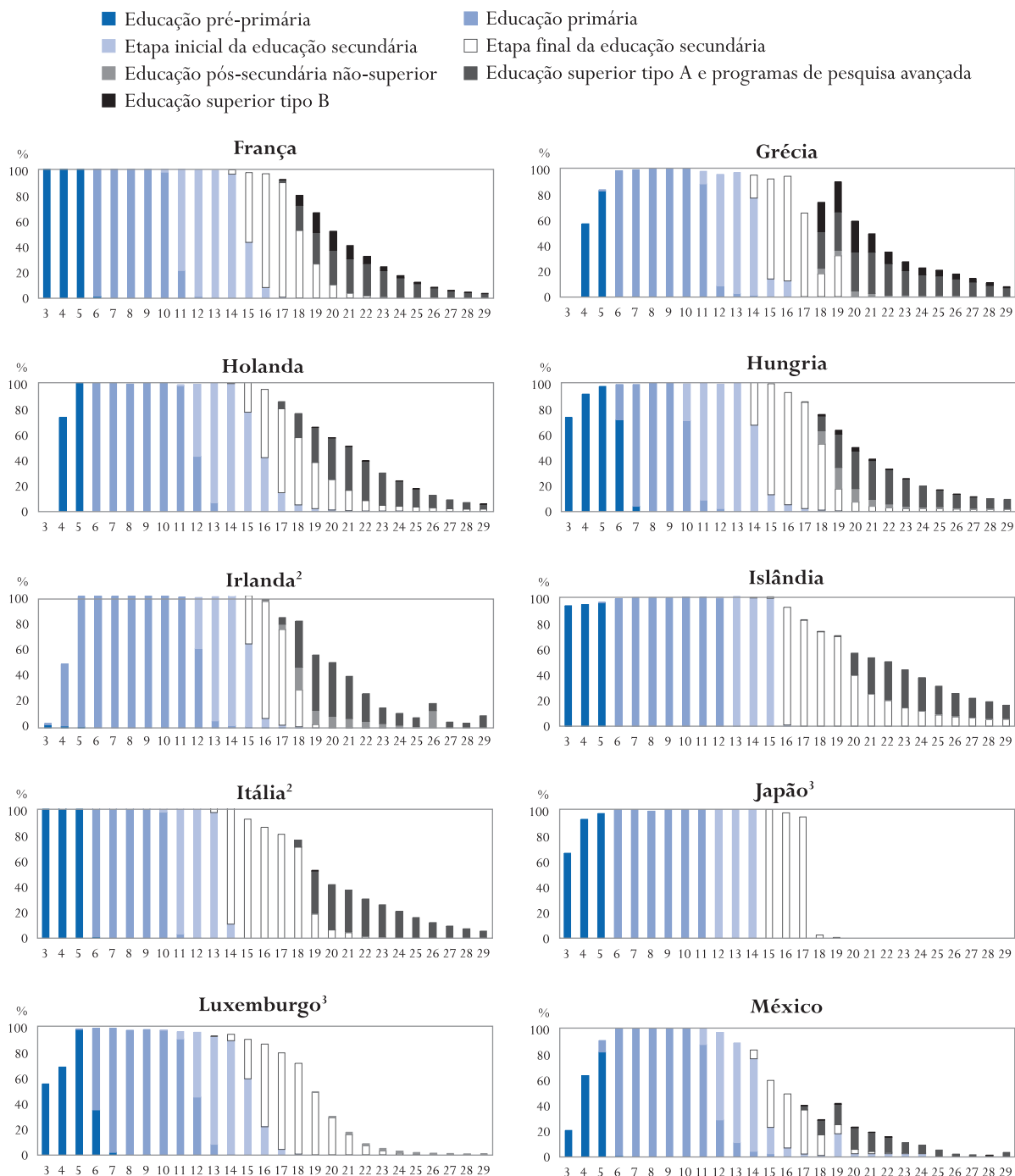


1. Alemanha: não há dados disponíveis para programas de pesquisa avançada.
 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Gráfico C1.3. (continuação) Taxas líquidas de matrícula, por idade e nível de educação (2003)

Com base em contagem de indivíduos



C₁

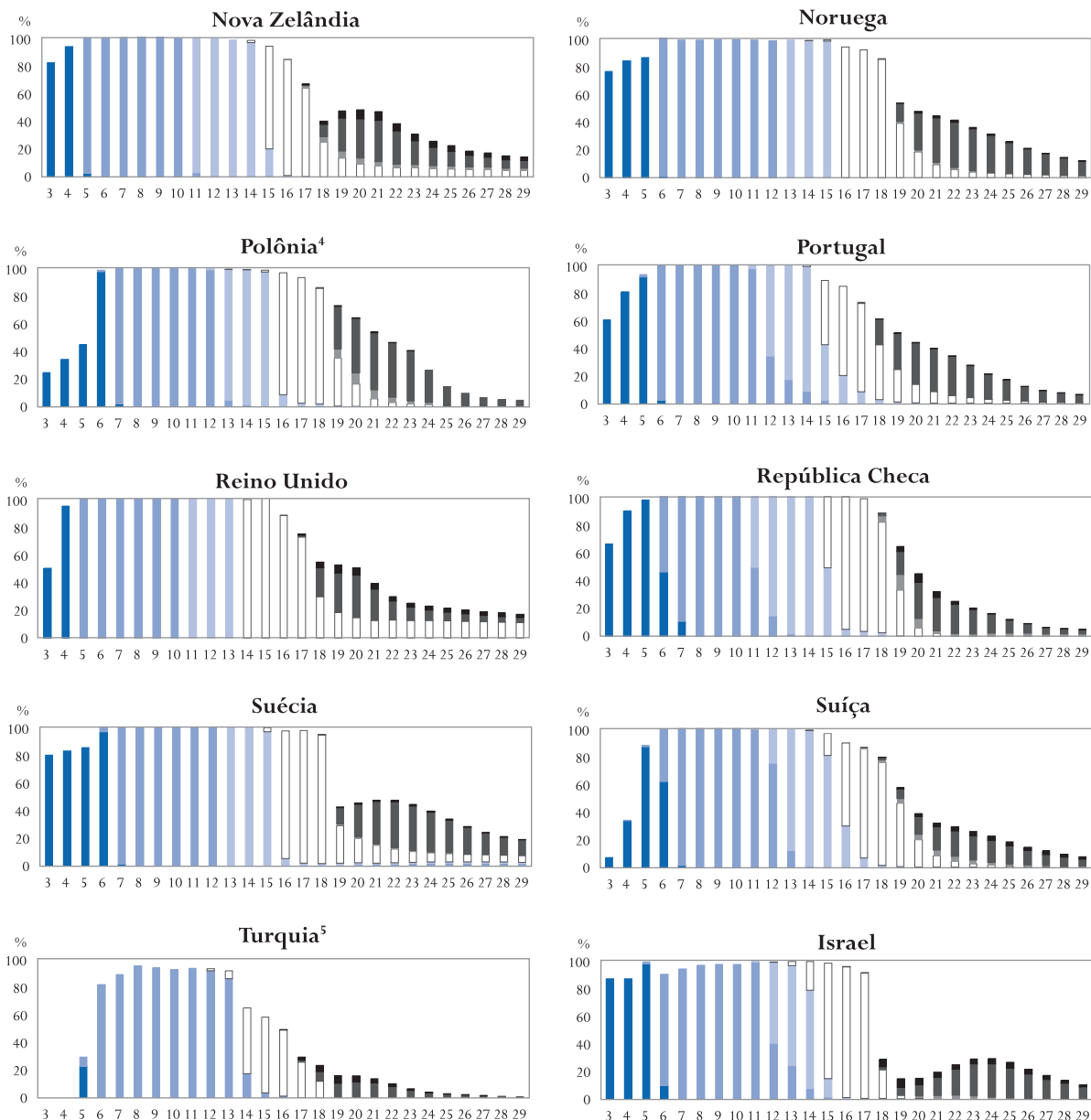
2. Irlanda e Itália: educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada incluem dados para programas de educação superior tipo B.
 3. Japão e Luxemburgo: sem divisão de idade disponível para educação superior.
 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Gráfico C1.3. (continuação) Taxas líquidas de matrícula, por idade e nível de educação (2003)

Com base em contagem de indivíduos

- Educação pré-primária
- Educação primária
- Etapa inicial da educação secundária
- Etapa final da educação secundária
- Educação pós-secundária não-superior
- Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada
- Educação superior tipo B



4. Polónia: sem divisão de idade disponível, exceto para educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada para indivíduos a partir de 25 anos de idade.

5. Turquia: não há etapa inicial da educação secundária.

6. Estados Unidos: sem divisão de idade disponível para educação pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Quadro C1.1. Participação na educação ao longo do ciclo de vida**Taxa de matrícula por idade e nível de educação**

A participação na educação ao longo do ciclo de vida é influenciada tanto pela participação em diferentes níveis de educação como pela duração típica dos estudos em cada um desses níveis. Por exemplo, apenas a Áustria tem mais de 10% dos jovens de 17 anos de idade matriculados no nível de educação pós-secundária não-superior. Na maioria dos demais países, as principais transições da etapa final da educação secundária para a educação pós-secundária não-superior ocorrem aos 18 anos de idade. Uma exceção é a Alemanha, onde a transição ocorre principalmente aos 19 e aos 20 anos de idade (cerca de 15% dos jovens entre 19 e 20 anos de idade estão matriculados na educação pós-secundária não-superior). A transição da educação secundária para a educação pós-secundária ocorre em idades diferentes em diferentes países. Ver padrões de participação em educação dos países pertencentes à OCDE no Gráfico C1.3.

Por trás desses valores gerais, existem importantes diferenças estruturais: por exemplo, em alguns países, a educação em período parcial é procurada apenas no nível da educação superior, enquanto em outros a educação em período parcial também está disponível e é procurada no nível da educação secundária. Ver Tabela C1.3 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>).

Final da educação compulsória e declínio das taxas de matrícula

Uma análise das taxas de participação por nível de educação e a cada ano de idade mostra que não há uma correspondência estreita entre o final da educação compulsória e o declínio nas taxas de matrícula. Em 20 de 27 países pertencentes à OCDE, o declínio mais brusco nas taxas de matrícula não ocorre no final da educação compulsória, mas sim ao término da etapa final da educação secundária. Entretanto, após 16 anos de idade, as taxas de matrícula começam a declinar em todos os países pertencentes à OCDE. Em média, nos países da OCDE, a taxa de matrícula cai de 90%, aos 16 anos, para 83%, aos 17, 71%, aos 18, e 58%, aos 19 anos de idade. Na Coreia do Sul, na Finlândia, na França, no Japão, na Noruega, na Polônia, na República Checa e na Suécia, mais de 93% de todos os jovens de 17 anos de idade ainda estão matriculados, embora a idade para concluir a educação compulsória fique abaixo dos 17 anos. Ver *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Tabela C1.3. Ver dados atualizados na Tabela C1.4 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>).

C₁**Definições e metodologias**

Os dados referentes ao ano letivo 2002-2003 baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, realizada anualmente pela OCDE, e no Programa Mundial de Indicadores Educacionais 2004.

Salvo observação em contrário, os números são baseados em contagem de indivíduos – ou seja, não fazem distinção entre estudo em período integral e período parcial. É muito difícil elaborar uma distinção padronizada entre participantes em período integral e em período parcial, uma vez que o conceito de estudo em período parcial não é reconhecido em alguns países. Para outros países da OCDE, a educação em período parcial é apenas parcialmente coberta pelos dados relatados.

O período médio de tempo que uma criança de 5 anos de idade pode pretender permanecer formalmente matriculada no sistema educacional durante sua vida – ou seja, sua expectativa de educação – é calculado pela

soma das taxas líquidas de matrícula para cada ano de idade isoladamente, a partir dos 5 anos de idade (Tabela C1.1). A expectativa de educação para um grupo refletirá qualquer tendência de extensão (ou redução) dos estudos nos anos subseqüentes. Entretanto, ao comparar dados sobre expectativa de educação, é preciso ter em mente que nem a duração do ano letivo nem a qualidade da educação são necessariamente as mesmas em cada país. Expectativa de educação fornece uma medida doméstica da participação geral na educação para determinado país, uma vez que a coleta de dados da UOE cobre a totalidade das atividades educacionais internas de um país (ou seja, dentro de seu próprio território), independentemente da propriedade da instituição ou da origem de seus recursos – pública ou privada, nacional ou estrangeira – que organiza a atividade, e independentemente dos mecanismos de implementação da atividade educacional. A Tabela C1.1 apresenta também o índice de mudanças na expectativa de educação entre 1995 e 2003.

As taxas líquidas de matrícula, expressas como porcentagens na Tabela C1.2, são calculadas pela divisão do número de estudantes de determinado grupo etário matriculados em todos os níveis de educação pelo tamanho da população daquele grupo etário.

Os dados referentes a 1994-1995 baseiam-se em uma pesquisa especial realizada em 2000 em países da OCDE. Solicitou-se aos países da OCDE que elaborassem seus relatórios de acordo com a classificação do ISCED-97.

Tabela C1.1. Expectativa educacional (2003)

Número esperado de anos de educação sob as condições atuais (excluindo educação para crianças abaixo de cinco anos de idade)

	Período integral e período parcial							Período integral		Índice de mudança na expectativa educacional para todos os níveis de educação (1995=100)	
	Todos os níveis de educação			Educação primária e etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária	Educação pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação			
	H+M	Homens	Mulheres	H+M				H+M			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)		(10)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	17,2	17,3	17,1	10,2	3,0	0,5	2,2	17,1	0,1	105
	Austrália	21,1	20,8	21,4	11,7	4,6	0,6	3,6	14,8	6,3	110
	Áustria	16,1	16,0	16,2	8,1	3,9	0,6	2,2	15,9	0,2	103
	Bélgica	19,7	19,1	20,2	9,4	5,9	0,4	2,9	16,4	3,3	110
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	16,4	17,3	15,5	8,9	2,9	a	4,2	16,4	n	115
	Dinamarca	18,3	17,6	18,9	9,7	3,7	n	2,9	17,2	1,0	108
	Eslováquia	15,3	15,1	15,4	8,9	3,3	0,1	1,8	14,6	0,7	m
	Espanha	17,0	16,6	17,4	10,8	2,2	a	3,0	16,4	0,6	100
	Estados Unidos	16,8	16,3	17,4	9,2	2,7	0,1	4,1	14,9	2,0	m
	Finlândia	19,7	19,0	20,4	9,0	4,6	0,2	4,4	17,8	1,9	114
	França	16,8	16,5	17,0	9,5	3,3	n	2,7	16,8	n	101
	Grécia	16,5	16,2	16,8	8,9	2,9	0,2	3,6	16,3	0,1	118
	Holanda	17,3	17,4	17,2	10,5	3,2	n	2,6	16,7	0,6	m
	Hungria	17,2	16,8	17,6	8,1	4,0	0,6	2,7	15,3	1,9	120
	Irlanda	16,7	16,1	17,4	10,8	2,3	0,8	2,8	15,7	1,0	109
	Islândia	19,2	18,2	20,2	9,9	5,1	0,1	3,1	16,9	2,4	115
	Itália	16,8	16,4	17,1	8,3	4,7	0,1	2,7	16,7	0,1	m
	Japão	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	14,8	14,7	14,9	9,1	3,5	0,2	0,6	14,6	0,2	m
	México	13,2	13,0	13,4	9,7	1,5	a	1,1	13,2	n	110
	Noruega ¹	18,2	16,6	18,1	9,9	3,8	0,1	3,5	16,8	1,4	104
	Nova Zelândia	18,6	17,5	19,5	10,2	4,1	0,7	3,5	15,5	3,0	m
	Polónia	17,2	16,7	17,7	9,0	3,3	0,3	3,2	14,4	2,8	119
	Portugal	16,9	16,5	17,3	10,4	2,9	a	2,6	16,2	0,7	103
	Reino Unido	20,4	19,0	21,7	9,1	8,4	x(5)	2,9	14,9	5,5	119
	República Checa	16,6	16,5	16,8	9,0	3,7	0,5	1,9	16,3	0,3	117
Suécia	20,1	18,7	21,6	9,8	4,8	0,1	3,7	16,9	3,3	146	
Suíça	16,7	17,0	16,4	9,6	3,2	0,3	2,0	16,1	0,5	m	
Turquia	12,0	12,8	10,8	7,7	2,6	a	1,5	12,0	n	127	
Média dos países	17,3	16,9	17,6	9,5	3,7	0,2	2,8	15,8	1,5	113	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ²	17,6	16,9	18,4	10,7	2,4	a	3,5	15,1	2,6	m
	Brasil ²	16,1	15,8	16,4	10,8	2,8	a	1,2	16,1	n	m
	Chile	15	15,2	14,8	8,3	3,8	a	2	15	n	m
	China	11,9	m	m	9	1,4	m	m	m	m	m
	Egito	12	10,8	10,4	8,1	2,2	0,1	1,5	m	m	m
	Federação Russa	14,9	14,6	15,7	8,1	1,7	0,1	3,3	12,1	2,8	m
	Filipinas	11,8	11,5	12,3	9,3	0,6	0,2	1,4	11,3	m	m
	Índia ²	9,8	10,2	9,3	6,9	1,6	n	0,5	m	m	m
	Indonésia	11,9	12	11,7	9,2	1,4	a	0,8	11,9	n	m
	Israel	15,9	15,6	16,2	8,6	3,2	0,1	2,9	15,3	0,6	m
	Jamaica	12,6	12,6	12,5	8,4	1,6	0,1	m	12,6	m	m
	Jordânia ²	12,6	12,3	13	9,4	1,4	a	1,5	12,6	n	m
	Malásia ²	12,7	12,3	13,2	8,3	1,9	0,4	1,4	12,6	0,1	m
	Paraguai ²	13,8	13,7	13,9	9,9	1,8	m	1,2	12,8	n	m
	Peru ²	14,5	14,5	14,5	10,1	1,6	m	m	m	m	m
	Tailândia	15,1	14,9	15,3	9,3	2,2	m	2,1	12,3	2,8	m
	Tunísia	13,4	13,1	13,6	9,5	2,5	n	1,2	13,4	n	m
	Uruguai ²	16,4	15,5	17,3	10,1	2,9	0,1	1,9	16,4	n	m
	Zimbábue	11,3	11,9	10,7	8,8	1,1	m	0,2	11,2	0,1	m

Nota: incompatibilidade entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significa 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. Para Noruega, o total (homens + mulheres) inclui crianças de 5 anos de idade, o que não é relatado na distribuição de crianças de 5 anos de idade por sexo.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Tabela C1.2. Taxas de matrícula, por idade (2003)
 Estudantes em período integral e período parcial em instituições públicas e privadas

	Idade ao término da escolaridade compulsória	Número de anos em que mais de 90% da população estão matriculados	Variação etária em que mais de 90% da população estão matriculados	Estudantes					
				com no máximo 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 15 e 19 anos, como porcentagem da população entre 15 e 19 anos de idade	entre 30 e 39 anos, como porcentagem da população entre 30 e 39 anos de idade	com no mínimo 40 anos, como porcentagem da população com mais de 40 anos de idade
				(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha	18	12	6 - 17	78,7	97,6	89	26,7	2,9	0,2
Austrália	15	12	5 - 16	41,8	98,2	82,1	33,4	15,1	6,8
Áustria	15	12	5 - 16	65,6	98,5	77,3	18,1	3,3	0,3
Bélgica ¹	18	15	3 - 17	120,7	100,3	93,9	29	8,4	3,4
Canadá	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	14	12	6 - 17	19,9	93,2	81,7	27,3	1,9	0,4
Dinamarca	16	12	4 - 16	88	99,1	84,7	31,9	5,7	0,9
Eslováquia	16	12	6 - 17	72,4	97,3	79,7	13,2	1,8	0,2
Espanha ¹	16	14	3 - 16	115,9	102,5	78,5	21,9	2,8	0,4
Estados Unidos	17	11	6 - 16	51,5	97,1	75,4	22,2	5,9	1,7
Finlândia	16	13	6 - 18	40,2	94,6	86	40,4	10,9	2,3
França ¹	16	15	3 - 17	118,9	101,4	87,2	20,4	2,4	a
Grécia	14,5	11	6 - 16	28,5	96,7	82,6	25,8	0,5	n
Holanda	18	12	5 - 16	36,4	99,7	84,9	24,9	3	0,8
Hungria	16	13	4 - 16	82,6	100,4	83,4	22,3	4,9	0,5
Irlanda	16	12	5 - 16	26,1	100,4	84,4	19,3	2,8	x(8)
Islândia ¹	16	14	3 - 16	146,8	98,8	83	35,6	9,6	2,6
Itália	15	13	3 - 15	104,1	101,9	77,8	19,3	2,7	n
Japão	15	14	4 - 17	79,8	100,7	m	m	m	m
Luxemburgo	15	11	5 - 15	61,6	96,7	75,4	6,5	0,4	n
México	15	7	6 - 12	42,1	96,9	43,9	9,7	3,4	0,5
Noruega	16	12	6 - 17	80,4	98,1	85,3	28,6	7	1,8
Nova Zelândia	16	12	4 - 15	88,1	100,1	67	28,7	11,3	4,5
Polónia	15	12	6 - 17	30,6	94,2	88,2	29	4,4	x(8)
Portugal	14	10	5 - 14	70,3	105,3	70,9	21,9	3,6	0,5
Reino Unido	16	12	4 - 15	77,2	100,5	75,9	26,3	15,7	7,8
República Checa	15	13	5 - 17	82,8	99,8	90,1	16,6	2,9	0,2
Suécia	16	13	6 - 18	81,1	98,6	86,8	34,5	13,6	3,4
Suíça	15	11	6 - 16	22,7	99,3	83,1	20,8	3,6	0,3
Turquia	14	6	8 - 13	n	82	34,8	6	0,3	n
Média dos países	16	12		69,8	98,3	79,1	23,6	5,4	1,6
PAÍSES PARCEIROS									
Argentina ²	14	11	5 - 15	41,3	104,3	71,3	27,6	6,8	1,4
Brasil ²	14	8	7 - 14	16,4	91,8	73,9	22,2	7,8	2,3
Chile	14	9	7 - 15	28,3	90,8	70,2	3	0,8	0,3
China	14	7	6 - 13	15,7	85,9	13,7	m	m	m
Egito	13	5	6 - 10	7,3	86,8	m	m	m	m
Federação Russa	15	9	3 - 14	80,7	94,2	29,3	m	m	m
Filipinas	12	8	7 - 17	n	82,4	52,3	4,1	0,4	n
Índia	14	1	6 - 7	2,5	65,7	m	m	m	m
Indonésia	15	7	6 - 13	n	89,2	51,5	3,9	n	n
Israel	15	12	5 - 17	102,4	96,8	65,6	20,7	5	0,9
Jamaica	12	5	7 - 13	6,3	82,4	40,3	m	m	m
Jordânia	15	4	6 - 9	16,3	90,6	42,2	m	m	m
Malásia ²	12	7	6 - 12	13,6	90,1	56	8,4	1,2	0,2
Paraguai ²	14	7	6 - 12	9,4	95	55	7,1	0,8	0,2
Peru ²	16	9	6 - 14	50,2	98,5	55,5	9,6	1,9	0,5
Tailândia	14	8	4 - 13	55,4	97,4	59,8	13,5	1,4	0,3
Tunísia	16	6	6 - 11	x(5)	86,8	57,3	3,9	n	n
Uruguai ²	15	10	6 - 15	25,4	98,6	71,8	22,6	4,6	0,6
Zimbábue	12	7	7 - 13	n	81,6	30	n	n	n

Nota: idade ao término da escolaridade compulsória é a idade em que termina a escolaridade compulsória. Por exemplo, se a idade ao término da escolaridade compulsória é de 18 anos, isto indica que todos os estudantes abaixo de 18 anos são obrigados por lei a participar na educação. Incompatibilidade entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significa 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. As taxas para “no máximo 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. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Vêr no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

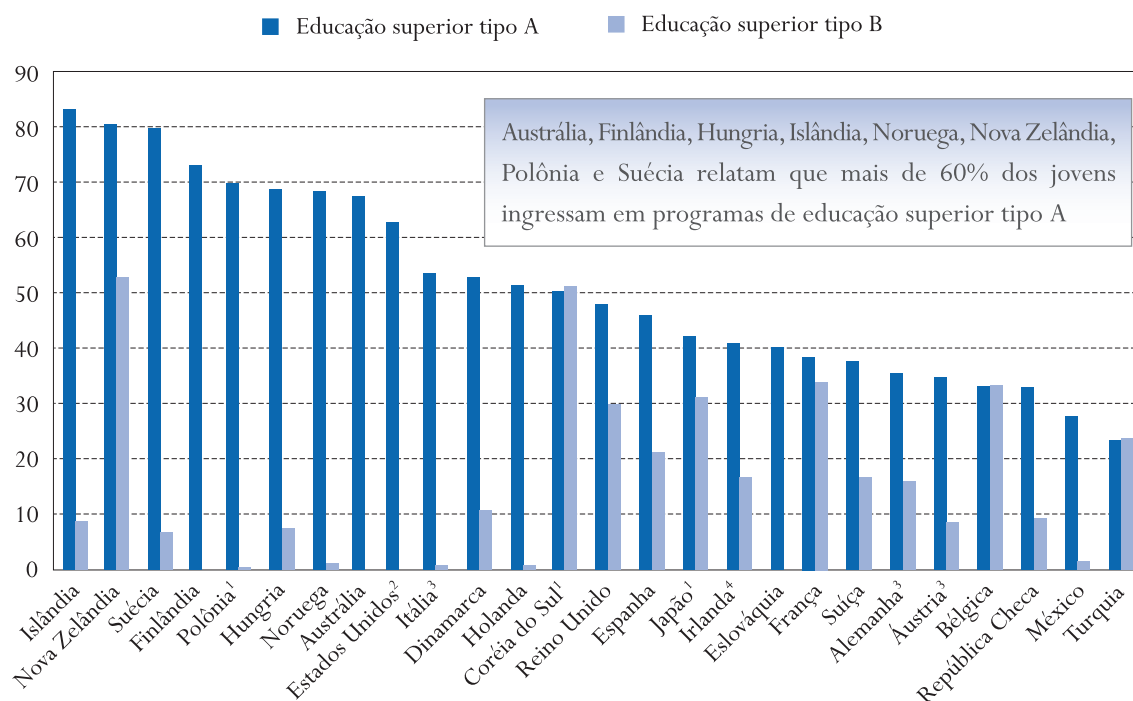
Participação na educação secundária e na educação de nível superior

Este indicador apresenta padrões de participação no nível secundário de educação e a porcentagem do grupo de jovens que ingressarão em diferentes tipos de educação de nível superior ao longo de suas vidas. Taxas de ingresso e de participação refletem tanto a acessibilidade da educação de nível superior como a frequência a programas de nível superior.

Resultados básicos

Gráfico C2.1. Taxas de ingresso na educação superior (2003)

O gráfico apresenta a proporção de pessoas que ingressam na educação superior pela primeira vez. Taxas de ingresso medem a afluência à educação em determinado período, e não o número de estudantes existentes na educação superior. Apresentam vantagens sobre as taxas de matrícula, pois a comparabilidade entre os países não é distorcida por períodos de duração diferentes entre os cursos.



Nota: taxas líquidas de ingresso para programas de educação superior tipo A e tipo B não podem ser somadas devido a contagem em duplicidade.

1. Taxa de ingresso para programas de educação superior tipo A e tipo B são calculadas como taxa bruta de ingresso.
2. Educação superior tipo A inclui educação superior tipo B.
3. Taxa de ingresso para programas de educação superior tipo B calculada como taxa bruta de ingresso.
4. Apenas ingressantes em período integral.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de ingresso na educação superior tipo A.

Fonte: OECD. Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

Outros destaques deste indicador

- Em 16 países da OCDE, a maioria dos estudantes da etapa final da educação secundária frequenta programas profissionalizantes ou de estágio. Na maioria dos países da OCDE, a educação profissionalizante está baseada na escola.
- Nos países da OCDE, 53% dos jovens ingressarão em programas de nível superior tipo A ao longo de sua vida. De maneira geral, a proporção de indivíduos que ingressam em programas de nível superior tipo B é menor. Em média, nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 16% dos jovens ingressarão em programas de nível superior tipo B.
- Tradicionalmente, e como situação típica, os estudantes ingressam em programas de nível superior tipo A imediatamente após concluir a etapa final da educação secundária, o que é uma realidade em muitos países da OCDE.

Contexto de políticas

Na maioria dos países da OCDE, a conclusão da etapa final da educação secundária vem-se tornando norma. A maioria desses programas de etapa final da educação secundária é elaborada basicamente com o objetivo de preparar os estudantes para estudos de nível superior (ver Indicador A2).

Altas taxas de ingresso e de participação na educação de nível superior ajudam a garantir o desenvolvimento e a manutenção de uma população e de uma força de trabalho com altos níveis educacionais. Programas de educação de nível superior geralmente estão associados a melhores condições de acesso a empregos (ver Indicador A8) e a remunerações mais altas (ver Indicador A9). Taxas de ingresso na educação de nível superior constituem uma indicação parcial de em que medida a população está adquirindo habilidades e conhecimentos de alto nível valorizados pelo mercado de trabalho na atual sociedade de conhecimento.

À medida que os estudantes tornaram-se mais conscientes dos benefícios econômicos e sociais da educação de nível superior, as taxas de ingresso em programas de nível superior tipo A e tipo B aumentaram. O crescimento contínuo na participação e uma diversidade cada vez mais ampla de *backgrounds* dos indivíduos que aspiram aos estudos superiores e de seus interesses significam que as instituições de educação de nível superior precisarão ampliar o número de estudantes admitidos, e adaptar seus programas e procedimentos de ensino às diversas necessidades de novas gerações de estudantes.

Evidências e explicações

Diversos fatores – incluindo maiores riscos de desemprego e outras formas de exclusão para jovens com educação insuficiente – reforçaram os incentivos para que os jovens permaneçam matriculados além do final da educação compulsória, e para que concluam a etapa final da educação secundária.

Na maioria dos países da OCDE, a conclusão da etapa final da educação secundária também vem-se tornando norma. No entanto, o conteúdo curricular dos programas de etapa final da educação secundária pode variar, dependendo do tipo de educação ou de ocupação que os programas objetivam, e sua orientação pode ser geral, pré-profissionalizante ou profissionalizante. Uma ampla variedade de programas pós-secundários também está à disposição dos estudantes (ver Indicador C1).

Participação na etapa final da educação secundária profissionalizante

Na maioria dos países da OCDE, os estudantes não seguem um currículo uniforme na etapa final da educação secundária. Os programas nesse nível são subdivididos em três categorias, segundo uma orientação que visa uma classe específica de ocupação ou de trabalho, e conduzem a uma qualificação relevante para o mercado de trabalho:

- Programas de educação tipo 1 (gerais) não são elaborados explicitamente para preparar seus participantes para ocupações ou trabalhos específicos, ou para ingresso em outros programas de educação profissionalizante ou técnica.
- Programas de educação tipo 2 (pré-profissionalizantes ou pré-técnicos) são elaborados principalmente para introduzir seus participantes no mundo do trabalho, e para prepará-los para o ingresso em outros programas de educação profissionalizante ou técnica. A conclusão de tais programas não confere qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho. Tais programas devem incluir pelo menos 25% de conteúdo profissionalizante ou técnico.
- Programas de educação tipo 3 (profissionalizantes ou técnicos) preparam seus participantes para o ingresso direto em ocupações específicas, sem treinamento adicional. A conclusão desses programas confere qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho.

A orientação profissional ou geral de um programa não determina necessariamente que seus participantes terão acesso à educação de nível superior. Em diversos países da OCDE, programas orientados para educação profissional são elaborados para preparar os estudantes para estudos adicionais no nível superior, embora em outros países muitos programas gerais não garantam acesso direto a educação adicional.

Em todos os países da OCDE, os estudantes podem optar por programas profissionalizantes, pré-profissionalizantes ou gerais. Em 16 países da OCDE, a maioria dos estudantes da etapa final da educação secundária frequenta programas profissionalizantes ou de estágio. Na Austrália, na Bélgica, na Eslováquia no Reino Unido e na República Checa e em países da OCDE que oferecem programas de estágio em sistema duplo (Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça), no mínimo 60% dos estudantes da etapa final da educação secundária estão matriculados em programas profissionalizantes. Espanha, Islândia e Turquia constituem exceções: nestes países, a maioria dos estudantes está matriculada em programas gerais, embora sejam oferecidos programas de estágio em sistema duplo (Tabela C2.1).

Na maioria dos países da OCDE, a educação profissionalizante está baseada na escola. Entretanto, na Áustria, na Eslováquia, na Islândia e na República Checa, cerca de 50% dos programas profissionalizantes combinam elementos baseados na escola com elementos baseados no trabalho. Na Alemanha, na Dinamarca, na Hungria e na Suíça, cerca de 80% ou mais dos programas profissionalizantes apresentam elementos baseados na escola e no trabalho.

Após o nível secundário, existem diversas opções de educação adicional. Um caminho é relativamente curto: programas profissionalizantes de nível superior. Outro caminho é constituído por programas teóricos, elaborados para fornecer qualificações suficientes para o ingresso em programas de pesquisa avançada e em profissões que exigem maiores qualificações. Esses programas são principalmente, mas não exclusivamente, oferecidos em universidades.

Acesso geral à educação de nível superior

Nos países da OCDE, os programas de educação de nível superior são divididos em duas categorias: ou são teóricos, e elaborados para preparar os estudantes para programas de pesquisa avançada, ou para profissões que exigem maiores qualificações (superior tipo A), ou focalizam habilidades ocupacionais específicas, visando o ingresso direto dos estudantes no mercado de trabalho (superior tipo B). Ver a classificação dos programas nacionais de educação nessas categorias no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

Atualmente, nos países da OCDE, 53% dos jovens ingressarão em programas de educação de nível superior tipo A ao longo de sua vida, desde que se mantenham as atuais taxas de ingresso. De fato, na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Polônia e na Suécia, mais de 60% dos jovens ingressam em programas de educação de nível superior tipo A. Os Estados Unidos apresentam uma taxa de ingresso de 63%, porém tanto programas de tipo A como programas do tipo B estão incluídos na coluna do tipo A, como observado na Tabela C2.2.

Em outros países da OCDE, as taxas de primeiro ingresso em programas de educação de nível superior tipo A são consideravelmente baixas: para Alemanha, Áustria, Bélgica, República Checa e Suíça, as taxas estimadas de primeiro ingresso nesses programas ficam em torno de 35%. No México e na Turquia, essas taxas são particularmente baixas – 28% e 23%, respectivamente.

De maneira geral, a proporção de indivíduos que ingressam em programas de educação de nível superior tipo B é menor em comparação à proporção de indivíduos que ingressam em programas de educação de nível superior tipo A. Nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 16% dos jovens, em média, ingressarão em programas de educação de nível superior tipo B. Os valores variam de no máximo 4% – na Eslováquia, na Holanda, na Itália, no México, na Noruega e na Polônia – a mais de 30% – na Bélgica, na França, no Japão e no Reino Unido – e a mais de 50% – na Coreia do Sul e na Nova Zelândia (Tabela C2.2 e Gráfico C2.1).

Na Bélgica, o amplo acesso a programas de educação de nível superior tipo B compensa as taxas comparativamente baixas de ingresso em programas de educação de nível superior tipo A. Outros países da OCDE, principalmente Noruega, Polônia e Suécia, apresentam taxas de ingresso acima da média OCDE para programas de educação de nível superior tipo A, e taxas de ingresso em programas de educação de nível superior tipo B comparativamente muito baixas. Entre os países da OCDE, a Nova Zelândia sobressai com as mais altas taxas de ingresso nos dois níveis.

Taxas líquidas de ingresso na educação de nível superior devem levar em consideração também a participação em programas de educação pós-secundária não-superior, que, em alguns países da OCDE, constituem importante alternativa para a educação de nível superior (ver Indicador C1).

Os programas de educação de nível superior tipo A dominam o provimento de matrículas na educação de nível superior, e, portanto, o volume de recursos necessários, pois tendem a ser mais longos do que outros programas de nível superior (ver Indicador B1, Tabela B1.3).

A estrutura de idades para ingressantes na educação de nível superior varia entre os países da OCDE. É possível que indivíduos que concluíram a etapa final da educação secundária tenham ingressado diretamente no mercado de trabalho antes de se matricular em programas de educação de nível superior. Os indivíduos que ingressam em programas de educação de nível superior tipo B também podem, posteriormente, ingressar em programas de educação de nível superior tipo A. Portanto, para se obter taxas totais de ingresso no nível superior, não se pode somar as taxas de ingresso em programas de educação de nível superior tipo A e as taxas de ingresso em programas de educação de nível superior tipo B, porque os ingressantes podem ser computados em duplicidade.

Idade de novos ingressantes na educação de nível superior

Tradicionalmente, e como situação típica, os estudantes ingressam em programas de nível superior tipo A imediatamente após concluir a etapa final da educação secundária, o que é uma realidade em muitos países da OCDE. Na Bélgica, na Eslováquia, na Espanha, na França e na Irlanda, por exemplo, mais de 80% de todos os indivíduos que ingressam pela primeira vez em programas de educação de nível superior tipo A têm menos de 23 anos de idade (Tabela C2.2).

Em outros países da OCDE, a transição para o nível superior é freqüentemente adiada, em alguns casos devido a algum tempo passado na força de trabalho. Nesses países, os indivíduos que ingressam pela primeira vez em programas de educação de nível superior tipo A são tipicamente mais velhos, e apresentam variações muito maiores com relação à idade de ingresso. Na Dinamarca, na Islândia, na Nova Zelândia e na Suécia, por exemplo, mais de 50% dos estudantes ingressam nesse nível pela primeira vez aos 22 anos de idade ou após essa idade (Tabela C2.2). A proporção de pessoas mais velhas que ingressam pela primeira vez em programas de educação de nível superior tipo A reflete, entre outros fatores, a flexibilidade desses programas e sua adequação

C₂

Quadro C2.1. Participação na educação superior

A expectativa de educação de nível superior apresenta uma medida geral do grau da educação de nível superior adquirida por um grupo etário, e não por participante isoladamente. Em média, nos países da OCDE, um jovem de 17 anos de idade tem expectativa de receber 2,8 anos de educação superior, dos quais 2 anos serão, em média, cursados em período integral. A expectativa de matrícula em programas de nível superior tipo A (2,3 anos) é muito mais alta do que em programas de nível superior tipo B (0,5 ano).

Entre 1995 e 2003, a participação na educação superior cresceu em todos os países pertencentes à OCDE. Em 50% dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, o número de estudantes matriculados na educação superior aumentou mais de 30%. Esse aumento foi ainda mais acentuado na Grécia (89%), na Hungria (119%), na Islândia (83%), na Polônia (161%) e na República Checa (70%). Ver maiores informações em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Tabela C2.4. Ver dados atualizados na Tabela C2.3 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>).

a estudantes que não pertencem ao grupo etário típico ou modal. Pode também refletir uma visão específica do valor da experiência de trabalho para estudos de educação de nível mais elevado – uma característica dos países nórdicos, comum também na Austrália, na Hungria, na Nova Zelândia, na República Checa e na Suíça, onde uma proporção considerável de novos ingressantes está muito acima da idade típica de ingresso. Na Austrália, na Nova Zelândia e nos países nórdicos, mais de 20% dos indivíduos que ingressam pela primeira vez na educação de nível superior têm, no mínimo, 28 anos de idade.

Definições e metodologias

Os dados referentes ao ano letivo 2002-2003 baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, realizada anualmente pela OCDE, e no Programa Mundial de Indicadores Educacionais 2004.

A Tabela C2.1 apresenta a distribuição de estudantes matriculados na etapa final da educação secundária por orientação de programa. Programas pré-profissionalizantes e profissionalizantes incluem tanto programas baseados na escola como programas baseados tanto na escola e no trabalho, reconhecidos como parte do sistema educacional. Programas de educação e treinamento totalmente baseados no trabalho, não supervisionados por uma autoridade educacional formal, não são considerados.

A Tabela C2.2 apresenta o total de taxas líquidas de ingresso para todas as idades. A taxa líquida de ingresso para uma idade específica é obtida pela divisão do número de indivíduos com a idade típica de cada tipo de educação de nível superior que ingressam pela primeira vez pelo total da população do grupo etário correspondente. O total das taxas líquidas de ingresso é calculado pela soma das taxas para cada ano de idade. O resultado representa a proporção de indivíduos em um grupo etário sintético que ingressam na educação de nível superior, independentemente de mudanças no tamanho da população e de diferenças entre os países da OCDE em relação à idade típica de ingresso. A Tabela C2.2 apresenta também os 20º, 50º e o 80º percentis da distribuição de idade de indivíduos que ingressam pela primeira vez – ou seja, a idade abaixo da qual se situam 20%, 50% e 80% dos indivíduos que ingressam na educação de nível superior pela primeira vez.

Novos ingressantes (que ingressam pela primeira vez) são estudantes que se matriculam no nível relevante de educação pela primeira vez. Estudantes estrangeiros matriculados pela primeira vez em programas de pós-graduação são considerados novos ingressantes.

Nem todos os países da OCDE conseguem fazer distinção entre estudantes que ingressam em um programa de educação de nível superior pela primeira vez e aqueles que se transferem entre diferentes programas da educação de nível superior, ou que repetem ou ingressam novamente em determinado nível após um período de ausência. Desse modo, taxas de novos ingressantes para cada programa da educação de nível superior não podem ser somadas para totalizar a taxa de ingresso no nível superior, pois isso poderia resultar em duplicidade na contagem de ingressantes.

Os dados referentes a 1994-1995 baseiam-se em uma pesquisa especial realizada em 2000, em países da OCDE. Solicitou-se aos países da OCDE que elaborassem seus relatórios de acordo com a classificação do ISCED-97.

Outras referências

Nos países da OCDE, a maioria dos estudantes nos níveis primário e secundário de educação está matriculada em instituições públicas. Ver outras informações em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Tabelas C2.3 e C2.4. Ver dados atualizados nas Tabelas D5.1 e D5.2 no Indicador D5 e no site <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>.

Tabela C2.1. Padrões de matrículas para a etapa final da educação secundária, por orientação de programa (2003)
 Porcentagem de estudantes em instituições públicas e privadas

	Orientação do programa				
	Geral	Pré-profissionalizante	Profissionalizante	Combinação escola e trabalho	
	(1)	(2)	(3)	(4)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	37,8	a	62,2	49,0
	Austrália	35,8	a	64,2	x(3)
	Áustria	20,8	7,4	71,8	34,7
	Bélgica	29,7	a	70,3	3,4
	Canadá	m	m	m	m
	Coréia do Sul	69,3	a	30,7	a
	Dinamarca	46,4	0,3	53,3	53,3
	Eslováquia	24,6	a	75,4	38,9
	Espanha	62,8	n	37,2	4,3
	Estados Unidos	100,0	a	a	a
	Finlândia	41,2	a	58,8	10,9
	França	43,6	a	56,4	11,7
	Grécia	64,0	a	36,0	a
	Holanda	30,9	a	69,1	23,6
	Hungria	50,2	37,0	12,8	12,8
	Irlanda	71,7	28,3	a	a
	Islândia	64,9	1,1	34,0	16,0
	Itália	36,2	37,8	26,0	a
	Japão	74,5	0,8	24,7	a
	Luxemburgo	35,3	a	64,7	13,2
	México	89,1	a	10,9	a
	Noruega	40,8	a	59,2	m
	Nova Zelândia	100,0	a	a	a
	Polónia	45,7	a	54,3	a
	Portugal	71,5	0,4	28,1	m
	Reino Unido	30,8	x(3)	69,2	a
	República Checa	20,5	0,2	79,3	37,2
Suécia	47,1	a	52,9	a	
Suíça	35,0	a	65,0	58,9	
Turquia	62,0	a	38,0	8,4	
<i>Média dos países</i>	<i>51,0</i>	<i>4,0</i>	<i>45,1</i>	<i>15,1</i>	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ¹	19,3	a	80,7	a
	Brasil ¹	95,3	a	4,7	a
	Chile	63,1	a	36,9	a
	China	95,9	m	4,1	m
	Egito	36,1	a	63,9	m
	Federação Russa	67,4	a	32,6	m
	Filipinas	100,0	a	a	a
	Índia	99,9	a	0,1	a
	Indonésia	64,7	a	35,3	m
	Israel	65,0	a	35,0	3,8
	Jamaica	99,5	a	0,5	a
	Jordânia	75,1	5,3	19,6	a
	Malásia ¹	85,1	a	14,9	m
	Paraguai ¹	79,6	a	20,4	a
	Peru ¹	100,0	a	a	a
	Tailândia	70,6	a	29,4	a
	Tunísia	94,6	2,3	3,0	a
Uruguai ¹	81,3	a	18,7	a	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

Tabela C2.2. Taxas de ingresso na educação superior e distribuição etária dos novos ingressantes (2003)

Total de taxas líquidas de ingresso para cada ano de idade, por gênero e destino de programa

	Superior tipo B			Superior tipo A						
	Taxas líquidas de ingresso			Taxas líquidas de ingresso			Idade no			
	H+M	Homens	Mulheres	H+M	Homens	Mulheres	20° percentil ¹	50° percentil ¹	80° percentil ¹	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha ²	16	11	21	36	35	37	20,0	21,4	24,2
	Austrália	m	m	m	68	63	73	18,6	21,1	28,7
	Áustria ²	9	8	10	35	32	38	19,3	20,6	23,3
	Bélgica	33	27	39	34	31	34	18,3	18,9	22,0
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul ⁴	51	49	54	50	53	47	m	m	m
	Dinamarca	11	12	10	53	42	65	21,1	22,8	27,0
	Eslováquia	3	1	6	40	39	41	18,7	19,7	22,7
	Espanha	21	20	22	46	39	54	18,4	19,2	22,5
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	70	19,4	21,2	24,0
	Finlândia	a	a	a	73	66	81	19,8	21,3	26,1
	França	34	25	44	39	31	46	18,4	19,4	21,5
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	1	1	1	52	48	55	18,4	19,8	23,3
	Hungria	7	6	9	69	61	77	19,3	21,2	27,4
	Irlanda ³	17	17	16	41	37	46	18,1	18,9	19,9
	Islândia	9	9	8	83	60	107	20,9	23,3	30,5
	Itália ²	1	1	1	54	47	60	19,2	19,8	<40
	Japão ⁴	31	22	40	42	48	35	m	m	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	2	2	1	28	28	28	18,3	19,5	23,6
	Noruega	1	1	1	68	56	82	19,1	20,9	<40
	Nova Zelândia	53	46	59	81	66	95	19,4	22,6	<40
	Polônia ⁴	1	n	1	70	x(4)	x(4)	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	30	26	34	48	45	52	18,4	19,4	24,9
	República Checa	9	7	12	33	31	35	19,6	20,7	27,3
Suécia	7	7	6	80	64	97	20,4	22,9	<40	
Suíça	17	19	15	38	39	36	20,1	21,8	27,3	
Turquia	24	30	18	23	26	20	18,5	19,9	23,4	
Média dos países	16	14	17	53	47	57	19,2	20,8	24,9	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ⁵	41	26	55	62	55	69	19,0	20,9	28,3
	Chile	17	19	16	53	55	52	m	m	m
	Federação Russa	37	x(1)	x(1)	61	x(4)	x(4)	m	m	m
	Filipinas	m	m	m	12	10	13	m	m	m
	Indonésia	6	7	5	15	17	13	18,9	19,7	20,7
	Israel	25	22	27	58	52	64	21,3	23,6	27,9
	Jordânia	22	15	29	m	m	m	m	m	m
	Malásia ⁵	41	40	42	32	27	36	19,9	21,0	23,9
	Paraguai ⁵	7	5	9	m	m	m	m	m	m
	Peru ⁵	19	17	21	m	m	m	m	m	m
	Tailândia	19	19	20	50	46	54	m	m	m
	Tunísia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguai ⁵	23	8	39	32	24	41	18,4	19,9	25,0
	Zimbábue	4	5	4	2	3	2	m	m	m

Nota: incompatibilidade entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significa 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. Respectivamente, 20%, 50% e 80% de novos ingressantes estão abaixo desta idade.

2. Taxa de ingresso para programas superiores tipo B calculada como taxa bruta de ingresso.

3. Apenas ingressantes em período integral.

4. Taxa de ingresso para programas superiores tipo A e B calculada como taxa bruta de ingresso.

5. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

Estudantes estrangeiros na educação de nível superior

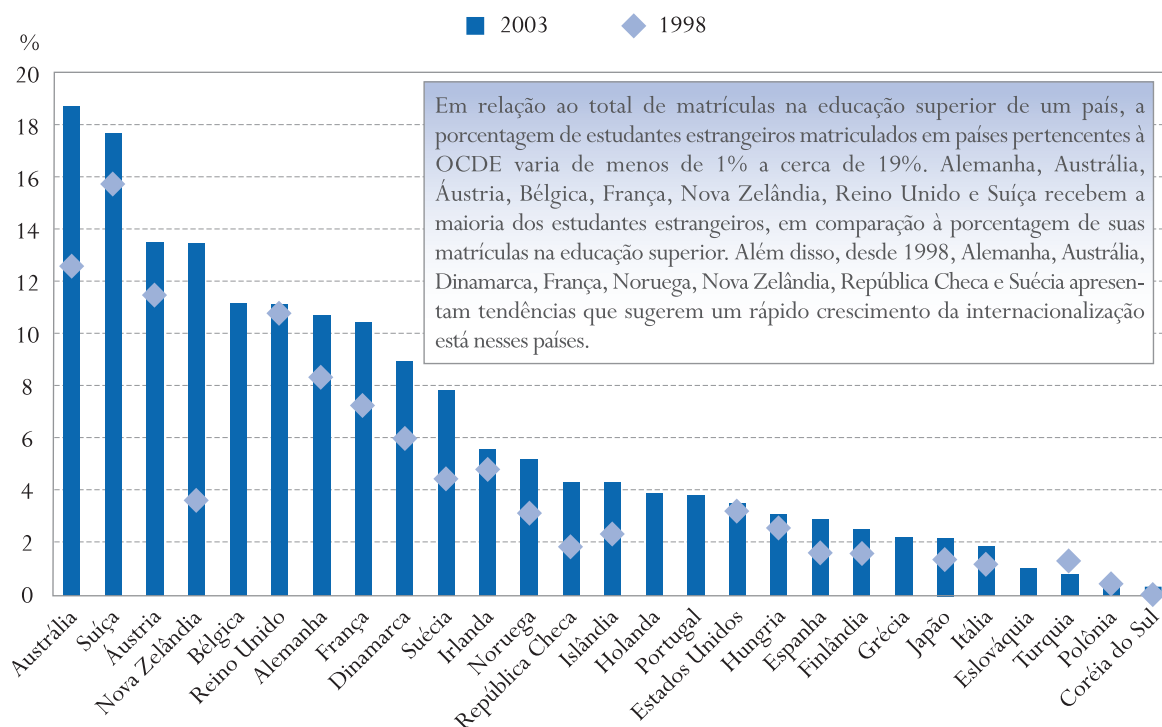
Este indicador fornece um quadro da internacionalização da educação de nível superior nos países da OCDE, e das recentes tendências observadas nesses países. Destaca os principais países de destino de estudantes estrangeiros, e alguns dos fatores subjacentes às suas opções por um país de estudo. Além disso, o indicador analisa a distribuição dos estudantes estrangeiros por países e regiões de origem, a importância relativa da internacionalização nos países de destino, e a distribuição de estudantes matriculados fora de seus países de origem, por país de destino. Também é analisado o equilíbrio líquido do intercâmbio de estudantes, assim como as implicações comerciais geradas por esse intercâmbio.

A proporção de estudantes estrangeiros matriculados na educação de nível superior fornece uma boa indicação da magnitude da internacionalização em diferentes países, e das tendências básicas a esse respeito.

Resultados básicos

Gráfico C3.1. Porcentagem de estudantes estrangeiros na educação superior (1998, 2003)

O gráfico apresenta a porcentagem de estudantes matriculados na educação superior que não são cidadãos do país onde estudam. Note-se que, em alguns países com políticas rigorosas de imigração e naturalização, altas porcentagens de estudantes estrangeiros refletem tanto a mobilidade de ingressantes estrangeiros com o objetivo de estudos como a participação de estudantes estrangeiros/imigrantes residentes no país, na educação superior.



Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes estrangeiros na educação superior.

Fonte: OECD. Tabela C3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Outros destaques deste indicador

- Em 2003, 2,12 milhões de estudantes de nível superior matricularam-se fora de seus países de origem. Este valor representa um aumento de 11,5% no total de admissões de estudantes estrangeiros relatadas à OCDE desde o ano anterior.
- Na área da OCDE, Alemanha, Austrália, Estados Unidos, França e Reino Unido recebem 70% de todos os estudantes estrangeiros.
- Em números absolutos, os estudantes provenientes da Alemanha, da Coreia do Sul, da França, da Grécia, do Japão e da Turquia representam as maiores fontes de admissão provenientes de países da OCDE. Estudantes da Ásia Meridional, da China e da Índia compõem o maior grupo de estudantes estrangeiros provenientes de países parceiros.
- Na Espanha, na Finlândia e na Suíça, a proporção de estudantes estrangeiros matriculados em programas de pesquisa avançada altamente teóricos é de mais de um em cada seis.
- Em relação às áreas da educação, na Alemanha, na Austrália, nos Estados Unidos, na Finlândia e na Suécia, pelo menos 30% dos estudantes estrangeiros estão matriculados em ciências ou engenharia.
- A composição da admissão de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos mudou significativamente, com reduções entre 10% e 37% de estudantes provenientes dos estados do Golfo, do Norte da África e de determinados países da Ásia Meridional, e de Comores. Entretanto, este número foi superado por grandes aumentos no número de estudantes provenientes da China (47%) e da Índia (12%). Os estudantes provenientes de estados do Golfo e do Norte da África, assim como de determinados países da Ásia Meridional, mudaram seus países de destino para Europa (Dinamarca, Eslováquia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália e Suécia), para o Oriente Médio (Jordânia) e para a Ásia (Índia e Filipinas).

Contexto de políticas

A dimensão internacional da educação de nível superior recebe grande atenção quanto a diversos aspectos.

Internacionalização da educação de nível superior como meio para desenvolver cidadãos e trabalhadores com mentalidade internacional

Nos países da OCDE, a tendência geral em direção à livre circulação de capital, bens e serviços e as mudanças na abertura de mercados de trabalho aumentaram a demanda por novos tipos de provimento educacional. Governos e indivíduos procuram cada vez mais por níveis de educação mais elevados, para ampliar os horizontes dos estudantes e permitir que desenvolvam uma compreensão mais profunda da multiplicidade de idiomas, das culturas e dos métodos empresariais existentes no mundo. Estudar em instituições de educação de nível superior em outros países é um caminho para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre outras sociedades e outros idiomas e, desse modo, possam alavancar suas perspectivas no mercado de trabalho. De fato, diversos governos de países da OCDE criaram esquemas e políticas para promover essa mobilidade, principalmente na UE.

Retornos econômicos da internacionalização da educação de nível superior

A internacionalização da educação de nível superior produz custos e benefícios econômicos nos níveis individual e macroeconômico.

Para os indivíduos, os retornos de estudar no exterior dependem, em grande medida, das políticas dos países de origem em relação à ajuda financeira a estudantes que vão estudar no exterior, e das políticas dos países de destino em relação aos custos da educação e ao apoio financeiro oferecido a estudantes internacionais. Os custos de subsistência em países de estudo e as taxas de câmbio também causam impacto nos custos da educação internacional. Por outro lado, retornos de longo prazo de uma experiência de educação internacional dependem, em grande medida, da maneira como os diplomas internacionais são atribuídos, e da maneira como são valorizados pelos mercados de trabalho locais.

Sob a perspectiva macroeconômica, embora seja relativamente fácil medir os custos e os benefícios monetários diretos da educação internacional no curto prazo, é muito mais difícil quantificar os resultados sociais e econômicos no longo prazo.

Negociações internacionais sobre liberalização comercial de serviços destacam as implicações econômicas da internacionalização do provimento de serviços de educação. A tendência em direção a maior internacionalização da educação provavelmente exercerá um impacto crescente sobre o balanço de pagamento dos países, e alguns países da OCDE já mostram sinais de especialização na exportação de educação. Sob esta perspectiva, é importante notar que, embora ainda não existam dados comparáveis, além da mobilidade dos estudantes através de fronteiras, a veiculação eletrônica de programas educacionais flexíveis através das fronteiras e os *campi* no exterior também são relevantes para a internacionalização e para a dimensão transnacional da educação de nível mais elevado.

Entretanto, a internacionalização da educação de nível mais elevado apresenta muitos outros resultados econômicos além daqueles que se refletem na balança comercial. A internacionalização da educação pode ser vista também como uma oportunidade para que sistemas educacionais mais modestos e menos desenvolvidos melhorem a eficiência dos custos de seu provimento de educação. Na verdade, oportunidades de treinamento no exterior podem constituir uma alternativa eficiente em termos de custo para o provimento nacional, e permitir que os países focalizem recursos limitados em programas educacionais, nos locais onde podem ser geradas economias de escala.

A internacionalização da educação de nível superior também produz custos e benefícios no nível das instituições. Sob a perspectiva das instituições, a presença de estudantes estrangeiros limita os ambientes e os processos instrucionais, na medida em que currículos e métodos de ensino precisam ser adaptados a um corpo discente cultural e lingüisticamente diversificado. Entretanto, essas limitações são superadas pelos inúmeros benefícios recebidos pelas instituições anfitriãs. Na verdade, matrículas de estudantes estrangeiros podem ajudar as instituições a alcançar a massa crítica necessária para diversificar a gama de programas educacionais oferecidos, e

pode compensar as variações nas taxas de matrículas internas. Podem também aumentar os recursos financeiros das instituições de educação de nível superior, sempre que os estudantes arcarem com os custos totais de sua educação. Assim sendo, uma consequência para as instituições pode ser um maior incentivo para matrículas de estudantes internacionais, restringindo, dessa forma, o acesso de estudantes nativos. Entretanto, há poucas evidências da ocorrência desse fenômeno – com exceção de alguns programas prestigiosos e muito disputados, oferecidos em instituições de elite (OCDE, 2004d).

Os números e as tendências relativos a estudantes matriculados em outros países podem fornecer uma idéia da amplitude da internacionalização da educação de nível superior. No futuro, também será importante desenvolver métodos para quantificar e medir outros componentes da educação transnacional.

Evidências e explicações

Quadro geral e tendências dos números de estudantes estrangeiros

Em 2003, 2,12 milhões de estudantes de nível superior matricularam-se fora de seus países de origem – 1,98 milhão (ou 93%) deles, na área da OCDE. De acordo com dados disponíveis, isto representa um aumento de 11,5% no total de matrículas de estudantes estrangeiros desde o ano anterior – ou, em números absolutos, 219 mil indivíduos a mais.

De maneira geral, o número de estudantes estrangeiros na educação de nível superior matriculados nos países da OCDE e em países parceiros que relatam dados à OCDE aumentou em 31% nos primeiros três anos do novo milênio. Analisando apenas os países da OCDE, é possível fazer comparações que cobrem um período de tempo mais longo, e identificar tendências ao longo dos últimos cinco anos. Desde 1998, o número absoluto de estudantes estrangeiros, relatados na área da OCDE aumentou em cerca de 50%, o que equivale a um aumento anual médio de 8,3% (Tabela C3.6).

Principais destinos de estudantes estrangeiros

Em 2003, assim como nos anos anteriores, sete de cada 10 estudantes foram atraídos para um número relativamente pequeno de países de destino. Na área da OCDE e em outros países parceiros que relatam tais dados, apenas cinco países matriculam a grande maioria de estudantes estrangeiros. Em termos absolutos, os Estados Unidos recebem a maioria dos estudantes estrangeiros (28% do total), seguindo-se Reino Unido (12%), Alemanha (11%), França (10%) e Austrália (9%). Em conjunto, esses cinco principais países de destino respondem por 70% de todos os estudantes de nível superior que buscam estudos no exterior (Gráfico C3.2).

Entre esses principais países de destino, é importante notar que, embora entre 2002 e 2003 os cinco tenham registrado um aumento nos números absolutos de estudantes estrangeiros, esse aumento foi marginal nos Estados Unidos. Como resultado, a parcela dos Estados Unidos em relação ao número total de estudantes estrangeiros relatados à OCDE diminuiu em dois pontos percentuais entre 2002 e 2003. No mesmo período, o aumento da parcela de estudantes estrangeiros na França resulta, em parte, de um aperfeiçoamento na cobertura de dados sobre estudantes estrangeiros (ver Indicador C3, *Education at a Glance 2004* [OECD, 2004c]).

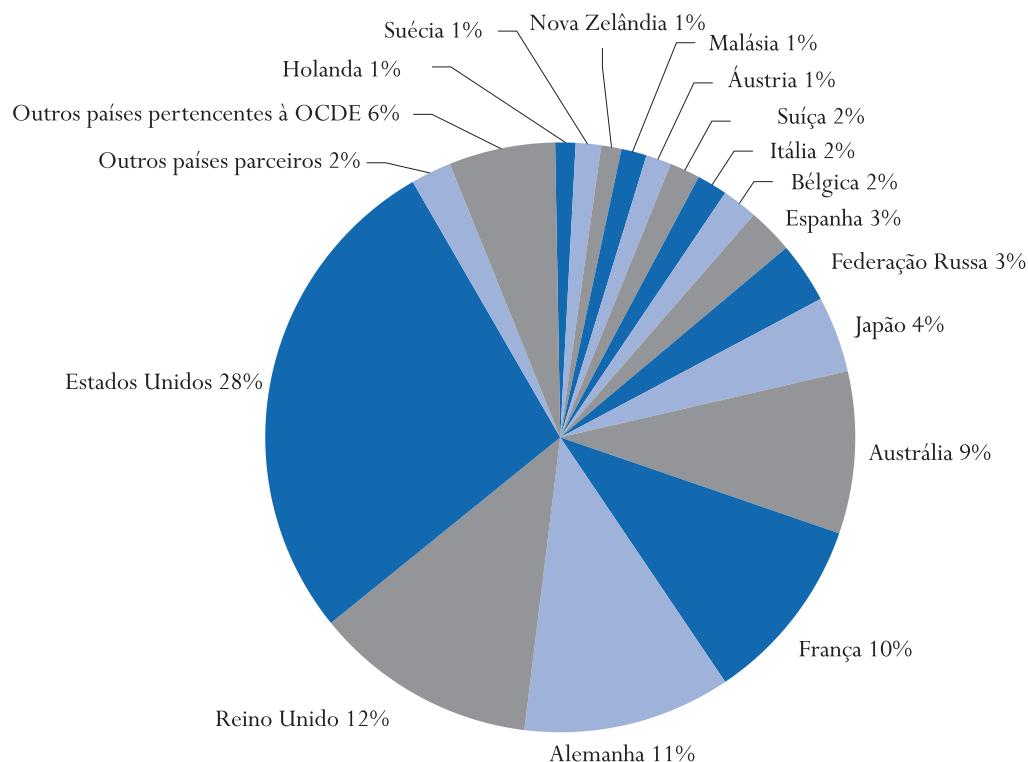
Além desses cinco principais países de destino, números significativos de estudantes estrangeiros também são atraídos para estudar no Japão (4%), na Espanha (3%) e na Federação Russa (3%). Entre outros países de destino, a Malásia também tem uma participação crescente na educação internacional, com rápido crescimento no número de estudantes estrangeiros, principalmente provenientes da China, da Índia e de países asiáticos vizinhos (inclusive de Omã).

Ao interpretar as parcelas apresentadas no Gráfico C3.2, é preciso ter em mente que nem todos os estudantes estrangeiros relatados neste indicador vieram a seu país de destino especificamente com a intenção de estudar.

Na verdade, este indicador refere-se a estudantes estrangeiros como indivíduos que não são cidadãos do país onde estudam. Este conceito difere do conceito de mobilidade de estudantes. Na maioria dos países, ainda não é possível distinguir entre estudantes estrangeiros que residem no país, como resultado de imigração – por si próprios ou por seus pais – e indivíduos estrangeiros não-residentes que vieram ao país especificamente em

Gráfico C3.2. Distribuição de estudantes estrangeiros por país de destino (2003)

Porcentagem relatada à OCDE de estudantes estrangeiros na educação superior, matriculados em cada país de destino



Fonte: OECD. Tabela C3.7. (Disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

busca de sua educação. Como consequência, o número de estudantes estrangeiros é superestimado em países com taxas de naturalização de imigrantes comparativamente baixas.

Por exemplo, o Gráfico C3.2 indica que a Alemanha está classificada no topo dos países de destino para estudantes estrangeiros, porém o número real de estudantes não-residentes registrados nas instituições alemãs de educação de nível superior responde por apenas 72% de todos os estudantes estrangeiros em programas de educação de nível superior tipo A. Isto ocorre porque existe um número significativo de residentes estrangeiros – principalmente filhos de trabalhadores migrantes – que são considerados estrangeiros para os objetivos deste indicador, embora tenham crescido na Alemanha, tenham residência permanente nesse país, e tenham obtido nesse país sua qualificação educacional mais alta para o ingresso na educação de nível superior. Por outro lado, os dados sobre os Estados Unidos cobrem apenas estudantes estrangeiros não-residentes.

Além disso, o corpo discente estrangeiro abrange alguns indivíduos que estudam em programas de longa distância que, no sentido estrito da palavra, não são estudantes “móveis”. Este padrão de matrículas à distância é bastante comum em instituições de educação de nível superior na Austrália e no Reino Unido (OCDE, 2004d).

Como resultado, as interpretações dos dados em termos de mobilidade de estudantes devem ser feitas com cautela (ver cobertura para países específicos e definições de estudantes estrangeiros no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqg2005).

Idioma de instrução: um fator crítico na opção pelo país de estudo

O idioma falado e utilizado na instrução é um fator crítico para a seleção de um país estrangeiro onde estudar. Portanto, os países cujos idiomas de instrução são amplamente utilizados para falar e ler – por exemplo, inglês, francês e alemão – dominam os países de destinos para estudantes estrangeiros, tanto em termos absolutos quanto relativos.

A predominância de países anglófonos, como Austrália, Estados Unidos e Reino Unido (em números absolutos), pode ser amplamente atribuída ao fato de que os estudantes que pretendem estudar no exterior provavelmente aprenderam inglês em seus países de origem, e/ou desejam aperfeiçoar suas habilidades nesse idioma por meio de imersão e de estudos no estrangeiro. Em certa medida, mantidos outros fatores, o rápido crescimento nas matrículas de estudantes estrangeiros na Irlanda (11%) e na Nova Zelândia (49%) entre 2002 e 2003 pode ser atribuído a considerações lingüísticas semelhantes (ver Indicador 3, *Education at a Glance 2004* [OECD, 2004c]).

Diante deste padrão, é cada vez maior o número de instituições em países não-anglófonos que oferecem atualmente cursos em inglês com o objetivo de superar sua desvantagem lingüística ao atrair estudantes estrangeiros. O Quadro C3.1 mostra que esta tendência é especialmente perceptível nos países nórdicos. Este aspecto relativamente novo no provimento educacional pode explicar o grande aumento, em termos comparativos, na proporção de estudantes estrangeiros matriculados na Islândia, na Noruega e na Suécia, entre 1998 e 2003 – nesse período, o crescimento geral na proporção de estudantes estrangeiros matriculados em programas de nível superior nesses países variou entre 65% e 81% (Tabela C3.1).

Quadro C3.1. Países pertencentes à OCDE que oferecem programas de nível superior em inglês (2003)

Utilização do idioma inglês na instrução	Países
Todos ou quase todos os programas de educação no país são oferecidos em inglês	Austrália, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido
Muitos programas de educação no país são oferecidos em inglês	Canadá, Finlândia (cerca de 400 programas), Holanda (mais de mil programas), Suécia (cerca de 200 programas de mestrado)
Alguns programas de educação no país são oferecidos em inglês	Alemanha (cerca de 300 programas), Coreia do Sul (cerca de dez universidades com ensino apenas em inglês), Dinamarca (cerca de 150 programas), Eslováquia, França (cerca de 250 programas), Hungria (cerca de 160 programas), Islândia (cerca de 270 cursos), Japão (cerca de 80 programas), Noruega (cerca de 100 programas), Polônia (cerca de 55 universidades e instituições de educação superior), República Checa (cerca de 50 programas), Suíça, Turquia (cerca de 45 universidades).
Nenhum ou praticamente nenhum programa no país é oferecido em inglês	Áustria, Bélgica, Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo, México, Portugal

Nota: Avaliar em que medida um país oferece alguns ou muitos programas em inglês é algo subjetivo. Para tal avaliação, leva-se em conta o tamanho do país de destino, o que justifica a classificação de Alemanha e França entre os países com comparativamente poucos programas em inglês, embora, em termos absolutos, ofereçam mais programas em inglês do que a Suécia.

Fonte: OECD, dados compilados de brochuras para futuros estudantes internacionais, elaboradas por 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).

Impacto das mensalidades e de custos de subsistência sobre os países de destino de estudantes estrangeiros
Mensalidades e custos de subsistência são fatores igualmente importantes para potenciais estudantes internacionais ao se decidir pelo país de estudo.

Quadro C3.2. Mensalidades em universidades públicas cobradas de estudantes estrangeiros em comparação com estudantes nativos (2003)

Estrutura de cobrança de mensalidades	Países
Mensalidades mais altas para estudantes estrangeiros do que para estudantes nativos	Austrália, Áustria ¹ , Bélgica ¹ , Canadá, Eslováquia, Estados Unidos ² , Irlanda ¹ , Holanda ¹ , Nova Zelândia, Reino Unido ¹
Mensalidades iguais para estudantes estrangeiros e nativos	Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Japão, México ³ , Portugal, Suíça ³
Não são cobradas mensalidades nem para estudantes estrangeiros, nem para estudantes nativos	Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Noruega, Polônia, República Checa, Suécia

1. Para estudantes que não são originários de países da União Européia ou da Área Econômica Européia

2. Em instituições públicas nos Estados Unidos, estudantes estrangeiros pagam mensalidades iguais àquelas cobradas de estudantes nativos que vêm de outro estado. Entretanto, como em sua maioria os estudantes de outros estados matriculados em instituições públicas são estrangeiros, pode-se considerar que, na prática, estudantes estrangeiros pagam mensalidades mais altas do que a maioria dos estudantes nativos.

3. Algumas instituições cobram mensalidades mais altas de estudantes estrangeiros.

Fonte: tabela atualizada. Ver OECD (2004d).

O Quadro C3.2 mostra que não são cobradas mensalidades nem de estudantes nativos, nem de estudantes estrangeiros, em países como Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Noruega, Polônia, República Checa e Suécia. Este padrão de custos, associado à existência de programas em inglês, provavelmente explica parte do rápido crescimento na proporção de estudantes estrangeiros matriculados nesses países entre 1998 e 2003 (Tabela C3.1). Entretanto, altos custos unitários na educação de nível superior sem cobrança de mensalidades incorrem em alta carga monetária para os países de destino (ver Tabela B1.1). Em consequência, a Dinamarca adotou recentemente a prática de cobrança de mensalidades para estudantes internacionais e estudantes não provenientes da UE; debates sobre essa questão estão acontecendo atualmente na Finlândia, na Noruega e na Suécia.

De fato, os benefícios comerciais internacionais da educação internacional são mais importantes quando os países cobram os custos totais da educação de seus estudantes estrangeiros. Diversos governos na região da Ásia e do Pacífico têm transformado a educação internacional em parte explícita de suas estratégias de desenvolvimento socioeconômico, e lançaram políticas para atrair estudantes estrangeiros para suas instituições de educação de nível superior, muitas vezes com base em geração de renda ou, no mínimo, como autofinanciamento. Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido adotaram, com sucesso, mensalidades diferenciadas para estrangeiros, destacando que os custos da educação não desencorajam necessariamente potenciais estudantes estrangeiros, desde que a qualidade da educação fornecida e seus prováveis retornos para os indivíduos tornem o investimento vantajoso. Entretanto, ao optar entre oportunidades educacionais semelhantes, considerações sobre custos podem representar um fator de escolha, principalmente para estudantes originários de países em desenvolvimento.

Outros fatores importantes que orientam a opção de estudantes estrangeiros pelo país de destino estão relacionados à reputação acadêmica de determinadas instituições ou programas, à flexibilidade de programas em relação ao período passado no exterior para seguir as exigências de qualificações, a limitações de provimento de educação em níveis mais elevados nos países de origem, a políticas restritivas de admissão à universidade no país natal, a trabalhos que envolvem aspectos geográficos ou vínculos históricos entre países, a futuras oportunidades de emprego, a aspirações culturais, e a políticas governamentais que facilitem transferências de crédito entre instituições no país de origem e no país de destino. Transparência e flexibilidade de cursos, assim como exigências de qualificações também são consideradas.

Tendências da educação de nível superior internacional na participação no mercado

O Gráfico C3.3 compara a participação dos países da OCDE no mercado de educação internacional de nível superior, em 1998 e cinco anos mais tarde, em 2003. Devido a diferenças no número de países que relatam dados à OCDE para esses dois períodos, esta comparação é limitada a um mercado teórico, que abrange apenas os países de destino para os quais há dados disponíveis tanto para 1998 como para 2003. Embora este grupo limitado de países permita apenas uma aproximação imperfeita do mercado global para a educação internacional, o Gráfico C3.2 mostra que os principais países de destino estão cobertos, pois os desvios resultantes da exclusão de alguns países de destino provavelmente são mais limitados.

O Gráfico C3.3 ressalta as tendências do mercado de educação internacional de nível superior. Em particular, destaca a consistente progressão de alguns países de destino, como Austrália, Japão e Nova Zelândia. Embora em menor grau, a participação da Espanha, da República Checa e da Suécia nesse mercado também aumentou nesse período de cinco anos. Por outro lado, as posições dos Estados Unidos e do Reino Unido no mercado de educação internacional, e, em menor proporção, também da Alemanha, da Áustria e da Turquia apresentaram declínio ao longo dos últimos cinco anos.

Estas tendências destacam as diferentes dinâmicas da educação internacional nos países da OCDE, e refletem diferentes ênfases de políticas de internacionalização, que variam de políticas proativas de mercado – na região da Ásia e do Pacífico – a abordagens mais passivas – nos Estados Unidos, tradicionalmente dominante.

Distribuição de estudantes estrangeiros por país de origem

A crescente importância da Ásia entre as regiões de origem

Tal como no ano anterior, o aumento no número geral de estudantes estrangeiros entre 2002 e 2003 esteve associado a uma mudança na composição geográfica de sua admissão.

Em 2003, estudantes asiáticos formaram o maior grupo de estudantes estrangeiros matriculados em países da OCDE e em países parceiros que relatam dados, perfazendo 46% do total. O grupo asiático é seguido pelos europeus (29%), principalmente por cidadãos da União Européia (17%). Os estudantes provenientes da África respondem por 11% de todos os estudantes estrangeiros, ao passo que os estudantes provenientes da América do Norte somam apenas 6%. Por fim, os estudantes provenientes da América Latina representam menos de 4% do total. Em conjunto, 36% dos estudantes estrangeiros matriculados em países da OCDE e em países parceiros que relatam dados são cidadãos de algum país pertencente à OCDE (Tabela C3.2).

Entre 2002 e 2003, a parcela de estudantes asiáticos, entre todos os estudantes estrangeiros, manteve sua tendência ascendente, aumentando em 0,5 ponto percentual. Por outro lado, a parcela de estudantes estrangeiros de origem européia caiu de 30% para 29% do total. Esta tendência sugere que a demanda por treinamento no exterior aumentou mais rapidamente na Ásia do que na Europa (ver Indicador C3, *Education at a Glance 2004* [OECD, 2004c]).

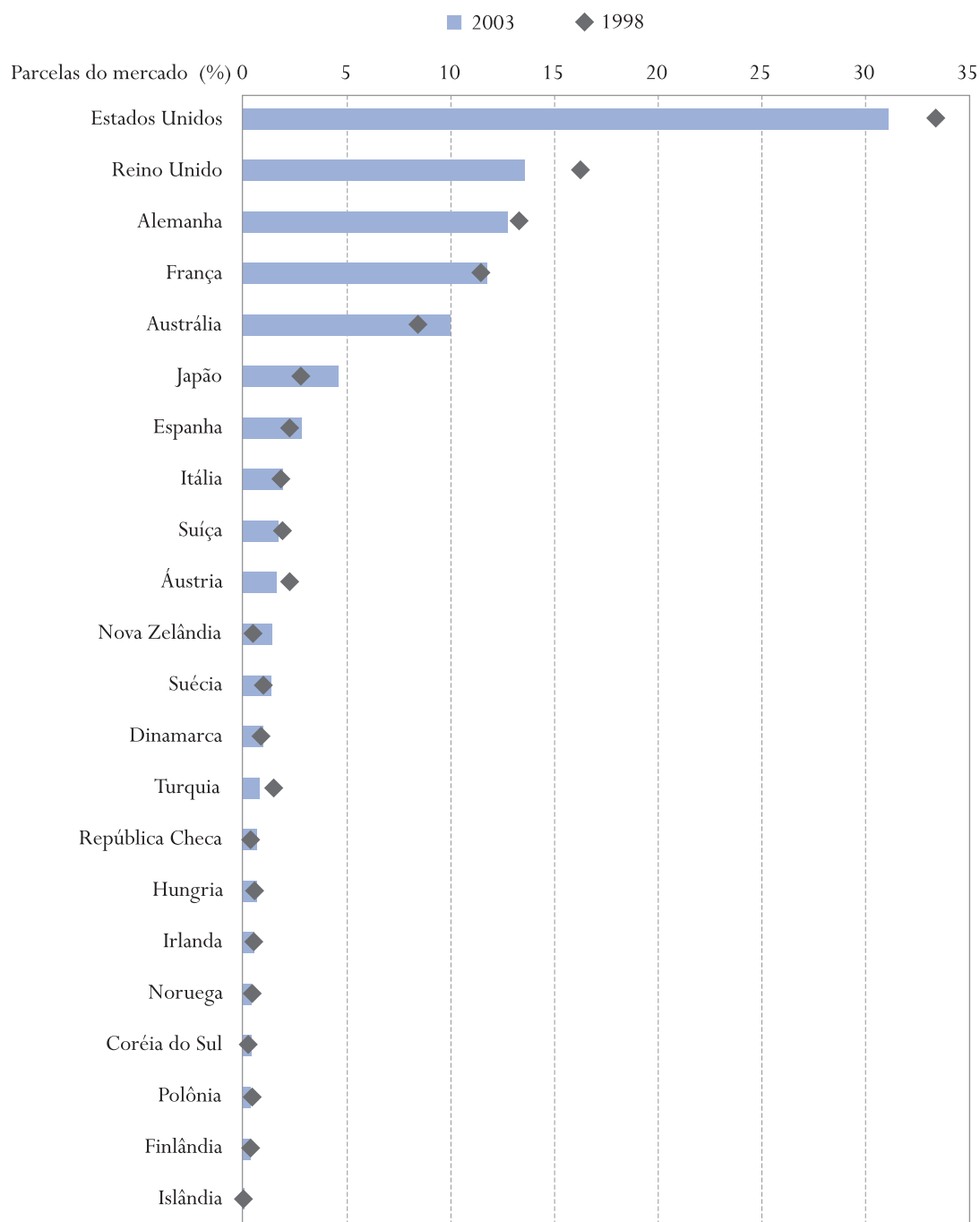
Principais países de origem dos estudantes estrangeiros

Em relação aos países da OCDE, a predominância de estudantes provenientes da Ásia e da Europa entre as admissões de estrangeiros também é evidente. Estudantes provenientes da Coreia do Sul e do Japão representam os maiores grupos de todos os estudantes estrangeiros – 4,2% e 3% do total, respectivamente –, seguidos por estudantes provenientes da Alemanha (2,9%), da França (2,5%), da Turquia e da Grécia (2,2% cada). Em conjunto, esses países respondem por 17% de todos os estudantes estrangeiros matriculados em países da OCDE e países parceiros que relatam dados (Tabela C3.2).

Em relação a estudantes estrangeiros originários de países parceiros, aqueles provenientes da China são, de longe, o maior grupo, com 12,8% de todos os estudantes – sem incluir um adicional de 1,6% de estudantes provenientes de Hong Kong (China). A proporção de estudantes chineses no total de matrículas de estrangeiros relatadas subiu acentuadamente em comparação à parcela de 6,9% registrada no ano anterior. Estudantes provenientes da China são seguidos pelos estudantes provenientes da Índia (5%), de Marrocos

Gráfico C3.3. Tendências nas parcelas internacionais do mercado de educação (1998, 2003)

Porcentagem de todos os estudantes estrangeiros na educação superior matriculados em uma seleção de países pertencentes à OCDE, por destino



Nota: em benefício da comparabilidade ao longo do tempo, o mercado considerado neste gráfico cobre apenas os países pertencentes à OCDE para os quais há dados disponíveis referentes a 1998 e 2003. Conseqüentemente, as parcelas do mercado relativas a 2003 são diferentes daquelas apresentadas no Gráfico C3.2.

Os países estão classificados por ordem decrescente de parcelas de mercado de 2003.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

(2,5%), da Malásia (1,9%) e da Indonésia (1,7%). Outros 2,3% de todos os estudantes estrangeiros são provenientes de Cingapura e da Tailândia, no Sudeste Asiático (ver Tabela C3.7, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>).

Impacto dos eventos de 11 de setembro de 2001 sobre o número de estudantes estrangeiros e seus países de destino

Entre as providências que se seguiram aos eventos de 11 de setembro de 2001, na cidade de Nova Iorque e em Washington, D.C., o governo dos Estados Unidos adotou o *Boarder Security and Visa Entry Reform Act* (Lei de Reforma de Segurança de Fronteira e de Visto de Entrada), que afeta as condições de entrada para estudantes internacionais no país. Por meio de rigorosa verificação de *backgrounds*, esta nova legislação tornou mais difíceis as condições de entrada no país, e as regras para a concessão de vistos estão mais conservadoras do que antes. Este fato gerou um debate sobre o impacto desta nova legislação de imigração sobre as solicitações de matrícula de estudantes estrangeiros, e sobre a composição do corpo discente estrangeiro por país de origem. Os dados da OCDE referentes a 2003 permitem analisar o impacto desses eventos, uma vez que os estudantes estrangeiros matriculados nos Estados Unidos durante o ano acadêmico 2002-2003 solicitaram vistos de entrada após os ataques e a subsequente adoção da nova lei, em maio de 2002. Além disso, os dados da OCDE permitem a análise de todas as conseqüências desses eventos, não apenas para a admissão de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, mas também em relação a suas opções por outros países de destino.

Em primeiro lugar, é importante notar que o número de estudantes estrangeiros matriculados nos Estados Unidos em 2003 é realmente mais alto do que o número referente a 2002. Entretanto, este aumento foi modesto – apenas 0,6% – em comparação com os dois outros destinos principais e com as taxas anuais de crescimento anteriores nos Estados Unidos.

Apesar deste modesto crescimento geral, as mudanças nas matrículas de estrangeiros apresentam declínio de mais de 10% no número de estudantes estrangeiros matriculados nos Estados Unidos entre 2002 e 2003 em relação a inúmeros países de origem. Entre estes, caiu o número de matrículas nos Estados Unidos de estudantes provenientes de muitos estados do Golfo, do Norte da África, de determinados países do Sudeste Asiático e de Comores. Essa queda atingiu principalmente estudantes provenientes de Brunei (em 37%), Comores (30%), Kuwait, Arábia Saudita e Barein (25% cada), Líbia (21%), Tunísia (17%), Emirados Árabes Unidos (16%), Iêmen e Iraque (14% cada), Omã e Síria (13% cada), Malásia e Egito (11% cada) e Indonésia, Jordânia e Argélia (10% cada). Obviamente, essas tendências não podem ser atribuídas unicamente às restrições impostas às condições de imigração, como sugerem desdobramentos semelhantes ocorridos em outros países da África (Botsuana, Burundi, Congo, Guiné-Bissau, Malawi e Ruanda), da Europa (Chipre, Espanha, Finlândia, Grécia, Islândia, Malta e Noruega) e da Ásia (Laos e Tailândia). Outros fatores por trás dessas tendências podem estar modificando as preferências de potenciais estudantes estrangeiros: o desenvolvimento de novas oportunidades de educação de nível superior em seus países ou em países vizinhos, ou dificuldades econômicas e uma taxa de câmbio desfavorável no país de origem dos estudantes, que aumenta os custos da educação nos Estados Unidos.

Em termos gerais, apesar da queda no número de estudantes provenientes dos países mencionados acima, a admissão de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos aumentou ligeiramente, graças a um aumento consistente de matrículas de estudantes provenientes da China (47%) e da Índia (12%).

Além do impacto dos eventos de 11 de setembro de 2001 sobre o número e a composição de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos, também é interessante analisar em que medida estudantes que em 2003 mostraram menor propensão para estudar nos Estados Unidos matricularam-se em outros países de destinos. Nos países da OCDE e nos países parceiros que relatam dados, a comparação entre as matrículas realizadas em 2002 e 2003 por estudantes provenientes dos países mencionados acima sugere a ocorrência de tal fenômeno. De fato, aumentou o número de estudantes provenientes dos países tradicionalmente muçulmanos listados acima que se matricularam na Dinamarca (até cerca de 68%), na Itália (62%) e na Grécia (48%); e, em menor número, na França (aumento de 25%), na Irlanda (23%), na Eslováquia (22%), na Suécia (18%) e na Hungria (12%).

Esse número também aumentou consideravelmente em alguns países não parceiros da OCDE, em particular nas Filipinas (158%, atribuídos principalmente a estudantes indonésios), na Jordânia (onde as matrículas de estudantes provenientes dos vizinhos Egito, Iêmen e Iraque aumentaram em mais de 100%, em 2003); e, em menor número, na Índia (33%, em sua maioria provenientes da Malásia). Outros países de destino registraram aumentos importantes nas matrículas de estudantes provenientes de países específicos – por exemplo, estudantes de Barein, Kuwait e Omã, na Austrália (45%, 43% e 54% respectivamente), estudantes da Malásia, na Irlanda (28%), e estudantes de Barein, Iêmen e Síria, no Reino Unido (44%, 55% e 23%, respectivamente).

Admissão de estudantes estrangeiros como proporção do total de matrículas

A análise anterior focalizou a distribuição e as tendências dos números absolutos de estudantes estrangeiros, por país de destino e de origem. Uma forma de considerar a dimensão dos diferentes sistemas de educação de nível superior é examinar a admissão de estudantes estrangeiros na educação de nível superior em determinado país, assim como o número de cidadãos desse país estudando no exterior, em relação às suas taxas de matrícula na educação de nível superior.

Amplas variações na porcentagem de estudantes estrangeiros matriculados nos países da OCDE

Austrália e Suíça recebem a maior proporção de estudantes estrangeiros em relação ao número total de suas matrículas na educação de nível superior, com cerca de um estrangeiro em cada cinco estudantes matriculados no país (19% na Austrália e 18% na Suíça). Em termos relativos, o número de matrículas de estrangeiros também é significativo na Alemanha, na Áustria, na Bélgica, na França, na Nova Zelândia e no Reino Unido, onde os estudantes estrangeiros representam de 10% a 14% das matrículas domésticas na educação de nível superior. Por outro lado, a proporção de matrículas de estudantes estrangeiros na educação de nível superior permanece abaixo de 2% na Coreia do Sul, na Eslováquia, na Itália, na Polônia e na Turquia (Gráfico C3.1).

Em comparação com os países membros da OCDE. Com exceção da Jordânia e da Malásia, onde os estudantes estrangeiros representam cerca de 8% e 4% das matrículas, respectivamente, o número de estudantes estrangeiros nos países parceiros é marginal em relação à sua dimensão (Tabela C3.1).

Tendências mostram o surgimento de novos atores no mercado global de educação

Em comparação com 1998, diversos países da OCDE registraram um drástico aumento na proporção de estudantes estrangeiros matriculados em seus sistemas educacionais. Essa tendência ascendente é perceptível principalmente na Coreia do Sul, na Espanha, na Islândia, na Itália, no Japão, na Noruega, na Nova Zelândia, na República Checa e na Suécia, com índices de mudança em torno de 150 ou mais (Tabela C3.1).

Considerada em relação às dimensões do país anfitrião, essa tendência de crescente internacionalização de matrículas também é visível em vários dos principais recebedores, especificamente Austrália (com um índice de mudança de 149), França (143), Alemanha (132), e, de maneira mais significativa, Nova Zelândia. Neste último país, a proporção de estudantes estrangeiros nas matrículas domésticas subiu vertiginosamente – de 3,7% para 13,5% (índice de 368) –, posicionando, dessa forma, a Nova Zelândia entre os principais atores no mercado de educação internacional. Embora tenha havido um aumento significativo na Nova Zelândia, a dimensão de seu papel no mercado internacional geral ainda é relativamente pequena. Por outro lado, a proporção de estudantes estrangeiros matriculados nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Suíça não apresentou mudanças significativas ao longo dos últimos cinco anos.

Cidadãos matriculados que estudam no exterior, em relação ao total de matrículas

Também é possível estimar a quantidade de estudantes estrangeiros comparando-se o número de estudantes de determinada cidadania que estudam no exterior com matrículas domésticas na educação de nível superior. A medida utilizada cobre apenas estudantes que deixam seus países para estudar em países da OCDE e em países parceiros que relatam dados. Não cobre estudantes que estudam no exterior em países que não têm suas admissões representadas na coluna 1 da Tabela C3.1. Assim sendo, o indicador provavelmente subestima

a proporção de estudantes matriculados no exterior. Essa proporção também pode estar subestimada porque o indicador é calculado com base em um ano completo, enquanto muitos indivíduos estudam no exterior por um período inferior a um ano acadêmico completo. Por exemplo, a maioria dos estudantes provenientes dos Estados Unidos estuda no exterior por seis meses ou menos.

Amplas variações na porcentagem de estudantes que recebem sua educação no exterior

A razão entre indivíduos que estudam no exterior e o total de matrículas em seu país de origem varia amplamente – de menos de 2% – nos Estados Unidos (0,2%), na Austrália (0,6%), no México (0,9%), no Reino Unido (1,2%), na Polônia (1,3%) na Espanha (1,5%) e no Japão (1,6%) – chegando a 22,3%, na Islândia, e 211,6%, em Luxemburgo (coluna 6 na Tabela C3.1). Este último caso, porém, é mais específico, pois Luxemburgo oferece apenas programas de educação pós-secundária não-superior ou o primeiro ano do nível superior. Como os estudantes de Luxemburgo precisam continuar seus estudos no exterior, o número de estudantes matriculados fora do país é grande em relação ao número de matrículas domésticas.

Entre os países parceiros, Zimbábue, Malásia e Tunísia apresentam as maiores proporções de estudantes matriculados no exterior em relação a suas matrículas domésticas – 11,6%, 6,5% e 4,7%, respectivamente.

Balanco líquido do intercâmbio internacional de estudantes

Embora o número de estudantes estrangeiros nos Estados Unidos supere em mais de 550 mil o número total de estudantes americanos que vão para o exterior, outros países apresentam taxas líquidas de admissão muito mais altas, quando se leva em consideração as dimensões de seus sistemas de educação de nível superior. Na Austrália, no Reino Unido e na Suíça, a taxa líquida de admissão situa-se entre 5,2% e 8% de suas matrículas na educação de nível superior (coluna 7 na Tabela C3.1). Inversamente, Eslováquia, Grécia, Irlanda, Islândia e Noruega apresentam a mais alta taxa de saída líquida relativa de estudantes – entre 4% e 19% do total de matrículas na educação de nível superior. O balanço de taxas de admissão e de saída de estudantes leva em consideração apenas estudantes que se deslocam entre os países da OCDE e países parceiros que relatam dados. O balanço absoluto para os países que aceitam um número significativo de estudantes provenientes de países que não relatam dados ou que enviam seus estudantes a países que não relatam dados podem diferir dos valores apresentados.

Taxa líquida de admissão de estudantes estrangeiros como indicação dos benefícios econômicos da internacionalização

Os rendimentos provenientes de mensalidades e, principalmente, do consumo interno realizado pelos estudantes estrangeiros em seus países de destino aparecem no balanço de contas correntes como exportação de serviços educacionais. Portanto, a admissão de estudantes estrangeiros produz um ganho econômico, cuja magnitude é mais alta quando há políticas de mensalidades totais para estudantes estrangeiros. Por outro lado, nos países onde as mensalidades cobradas de estudantes estrangeiros ficam abaixo do custo de provimento de educação, o ganho líquido depende do montante de consumo interno dos estudantes estrangeiros. Em 2003, nos principais países recebedores, como Austrália e Nova Zelândia, a exportação de serviços educacionais ficou em terceiro lugar na classificação de exportação de serviços.

Além dos benefícios diretos da educação de nível superior internacionalizada, uma base de clientes mais numerosa no nível superior pode resultar em ganhos indiretos, por meio dos quais os países recebedores geram economias de escala na educação de nível superior, e podem, portanto, diversificar sua gama de programas e/ou reduzir seus custos unitários. Este fato pode ser particularmente importante para países anfitriões com população relativamente pequena (por exemplo, Suíça).

A presença de uma base de clientes potenciais também obriga as instituições de educação de nível mais elevado a oferecer programas de qualidade, que se sobressaiam entre os concorrentes, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação de nível superior dirigida ao cliente e altamente reativa, principalmente em instituições em que os estudantes estrangeiros representam uma alta proporção das matrículas.

Por fim, a admissão de estudantes estrangeiros pode, até certo ponto, envolver transferência de tecnologia (principalmente em programas de pesquisa avançada), fomentar contatos interculturais, e ajudar a construir redes sociais para o futuro.

Perfil da admissão de estrangeiros em diferentes países de destinos

Admissão de estudantes estrangeiros por nível e tipo de educação de nível superior destaca especializações

Em alguns países, uma proporção comparativamente grande de estudantes estrangeiros está matriculada em programas de nível superior tipo B. Entre os países da OCDE, este é o caso de Bélgica (43,8%), Nova Zelândia (32,6%), Coréia do Sul (25,1%) e Grécia (23,4%); e fora da área da OCDE, e em grau ainda mais elevado, Malásia (52,4%) (Tabela C3.4).

Por outro lado, outros países registram uma grande proporção de estudantes estrangeiros matriculados em programas de pesquisa avançada altamente teóricos. É o caso de Espanha (21,9%), Suíça (18,4%) e Finlândia (17,8%), o que sugere que estes países oferecem atraentes programas avançados para potenciais estudantes estrangeiros graduados. Embora em grau mais limitado, essa concentração também pode ser observada na Suécia (12,7%), na República Checa (12,3%), na Coréia do Sul (11,1%) e no Reino Unido (9,4%). Todos esses países podem obter benefícios provenientes de maiores contribuições desses estudantes estrangeiros de alto nível para pesquisa e desenvolvimento domésticos. Além disso, nos países que cobram desses estudantes mensalidades integrais, esta especialização também pode gerar rendimentos mais altos a partir das mensalidades por estudante estrangeiro (Tabela C3.4).

Admissão de estudantes estrangeiros por área de educação destaca centros de atração

A Tabela C3.5 mostra que a área de ciências atrai mais de um em cada cinco estudantes estrangeiros na Austrália (21,2%), porém menos de um em cada 50 estudantes no Japão (1,7%) e na Polônia (1,8%). Outros países com grande proporção de estudantes estrangeiros matriculados na área de ciências são Estados Unidos (19,5%), Noruega (19,1%), Nova Zelândia (16,1%), Alemanha (15,7%), Suíça e Reino Unido (14,3% cada um), e Suécia (12,9%).

Quando as disciplinas científicas são consideradas em sentido amplo – isto é, acrescentando programas de engenharia, indústria e construção aos programas de ciências –, o quadro muda ligeiramente. Neste caso, a Finlândia recebe a maior proporção de admissão de estudantes estrangeiros nessas áreas – 39,3%. A proporção de estudantes estrangeiros matriculados nas áreas de ciências ou de engenharia também é alta nos Estados Unidos (37%), na Austrália (33,2%), na Alemanha (32,9%), na Suécia (31,9%), na Suíça (29,6%) e no Reino Unido (29,4%). Por outro lado, poucos estudantes estrangeiros estão matriculados nas áreas de ciências e engenharia na Polônia, na Bélgica na Islândia, e no Japão (Gráfico C3.4).

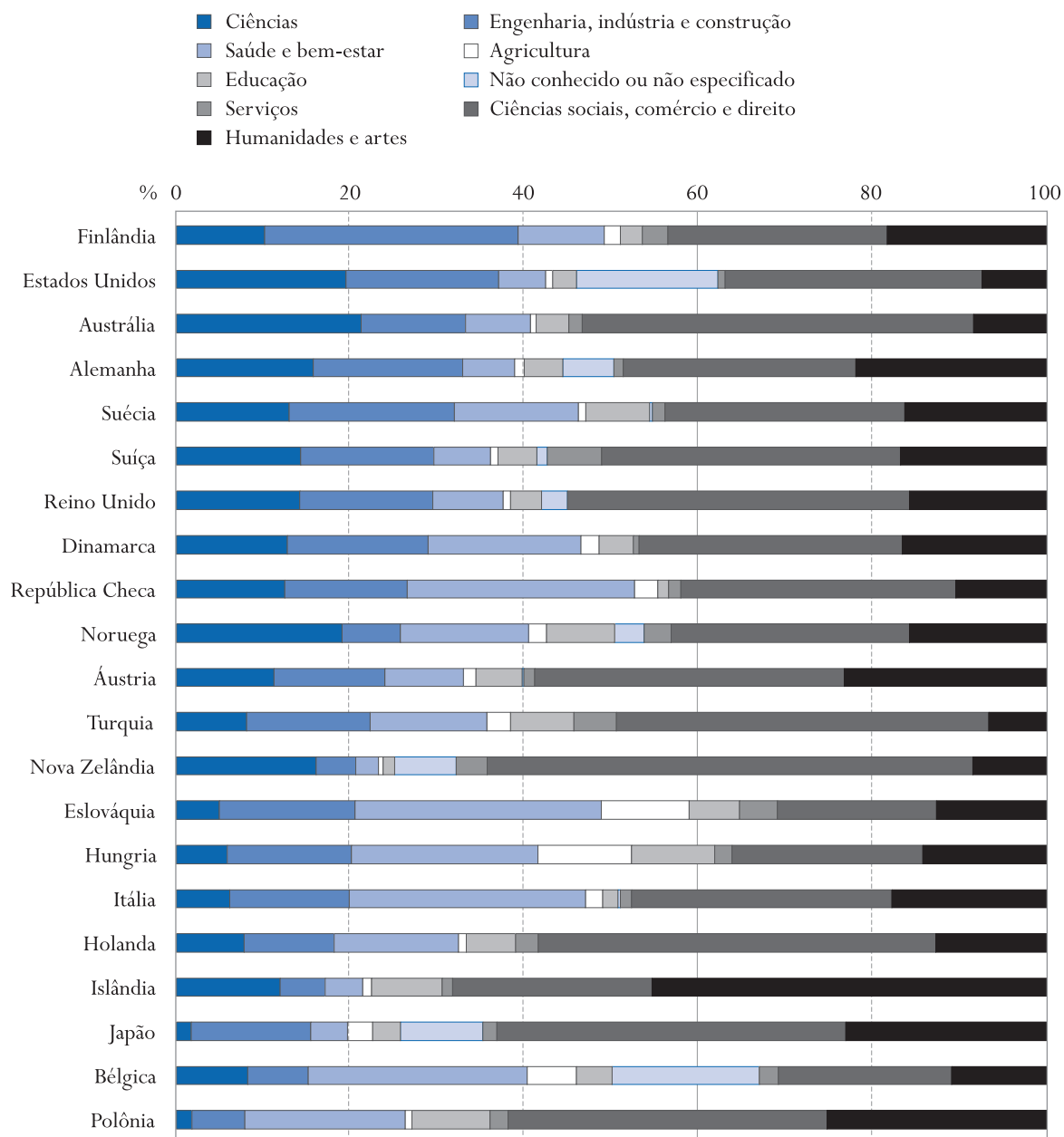
É importante notar que a maioria dos países com grandes proporções de matrículas de estudantes estrangeiros nas áreas de ciências e engenharia oferece programas no idioma inglês. No caso da Alemanha, a grande proporção de estudantes estrangeiros matriculados em disciplinas científicas também pode refletir a forte tradição do país nessas áreas.

Por outro lado, países não anglófonos tendem a matricular uma proporção maior de estudantes estrangeiros nas áreas de humanidades e de artes, o que não causa surpresa, devido à natureza do conteúdo desses programas. Na realidade, as áreas de humanidades e artes constituem a opção de 45,3% dos estudantes estrangeiros na Islândia, e de cerca de um em cada quatro estudantes estrangeiros na Polônia (25,2%), na Áustria (23,3%), no Japão (23,1%) e na Alemanha (21,9%).

Programas nas áreas de ciências sociais, administração e direito também atraem grande número de estudantes estrangeiros. Na Austrália, na Holanda e na Nova Zelândia, essas áreas de educação apresentam cerca de 50% das matrículas de todos os estudantes estrangeiros (45%, 45,7% e 55,8%, respectivamente). A proporção de estudantes estrangeiros matriculados nas áreas de ciências sociais, administração e direito também é alta na Turquia (42,8%) e no Japão (40,1%).

Gráfico C3.4. Distribuição de estudantes estrangeiros por área de educação (2003)

Porcentagem de estudantes estrangeiros na educação superior matriculados em diferentes áreas da educação



Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes estrangeiros matriculados em ciências, engenharia, indústria e construção.
 Fonte: OECD. Tabela C3.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqa2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

A situação dos programas educacionais de saúde e assistência social é bastante específica, pois depende, em grande parte, de políticas nacionais de reconhecimento de diplomas na área médica. Programas de saúde e assistência social atraem grandes proporções de estudantes para a UE e para países recebedores, principalmente Eslováquia (28,3%), Itália (27,1%), República Checa (26,1%), Bélgica (25,2%) e Hungria (21,5%).

Este padrão está relacionado, de maneira bastante evidente, à existência, em muitos países europeus, de cotas que limitam os programas educacionais nacionais na área médica. Este fato aumenta a demanda por treinamento no exterior em outros países da UE, para contornar o problema das cotas e para utilizar os benefícios do reconhecimento automático do diploma na área médica nos países da UE que estão sob o *European Medical Directive* (N.T.: legislação europeia para a área médica).

Em termos gerais, a concentração de estudantes estrangeiros em disciplinas específicas em cada país de destino destaca programas que atraem grande número de estudantes de outros países. Essa atração resulta de muitos fatores relacionados a oferta e demanda.

Em relação à oferta, alguns países de destino oferecem centros de excelência ou têm tradição em especializações, que são capazes de atrair grande número de estudantes de outros países (por exemplo, Finlândia e Alemanha nas áreas de ciências e engenharia). Nas áreas de humanidades e artes, alguns países de destino também têm um monopólio natural na oferta de determinados programas, o que é especialmente óbvio para estudos linguísticos ou culturais (por exemplo, Alemanha, Áustria, Islândia e Japão).

Em relação à demanda, as características dos estudantes estrangeiros podem explicar sua concentração em determinadas áreas de educação. Por exemplo, estudantes em disciplinas científicas são geralmente menos fluentes em diversos idiomas, o que pode explicar sua forte propensão a estudar em países que oferecem programas educacionais em inglês, e sua menor propensão a se matricular no Japão. Do mesmo modo, a demanda de estudantes asiáticos por treinamento em administração pode explicar a forte concentração de estudantes estrangeiros nas áreas de ciências sociais, administração e direito nos países vizinhos Austrália e Nova Zelândia. Por fim, os dispositivos da UE para reconhecimento dos diplomas na área médica influenciam claramente a concentração de estudantes estrangeiros em programas de saúde e assistência social em países da UE.

Definições e metodologias

Fontes de dados, definições e período de referência

Os dados referentes a estudantes estrangeiros baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, realizada anualmente pela Unesco, pela OCDE e pela Eurostat.

Os estudantes são classificados como estrangeiros quando não são cidadãos do país em que os dados são coletados. Embora pragmática e operacional, esta classificação produz algumas inconsistências resultantes de políticas nacionais diferentes em relação à naturalização de imigrantes, e da incapacidade de alguns países em relatar estudantes estrangeiros separadamente de estrangeiros que são residentes permanentes em seu país de estudo. Na realidade, países onde a naturalização de imigrantes é mais restritiva superestimam a dimensão de seu corpo discente estrangeiro em comparação a países mais tolerantes. Portanto, comparações bilaterais de dados sobre estudantes estrangeiros devem ser realizadas com cautela, pois os países apresentam diferenças na definição e na cobertura desses estudantes. Em particular, alguns países relatam apenas estudantes estrangeiros que vieram ao país com o objetivo explícito de estudar, enquanto outros países relatam tanto estudantes residentes como não-residentes (ver definições e coberturas específicas para cada país no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eag2005).

Salvo observação em contrário, os dados referem-se ao ano acadêmico 2002-2003.

Metodologias

Os dados referentes a estudantes são obtidos a partir de matrículas em seus países de destino. Portanto, o método de obtenção de dados sobre estudantes estrangeiros é o mesmo utilizado para a coleta de dados sobre matrículas totais – ou seja, são utilizados os registros de estudantes regularmente matriculados em um programa educacional. De maneira geral, estudantes nativos e estrangeiros são contados em um dia ou em um período específico do ano. Este procedimento permite medir a proporção de matrículas de estudantes estrangeiros em um sistema educacional, porém o número real de indivíduos envolvidos em intercâmbio de estudantes pode ser muito mais alto, uma vez que muitos estudantes estudam no exterior por um período inferior a um ano

acadêmico completo, ou participam de programas de intercâmbio que não exigem matrícula (por exemplo, intercâmbio entre universidades ou deslocamentos de curto prazo para pesquisa avançada).

Além disso, uma vez que os dados sobre estudantes estrangeiros são obtidos a partir de matrículas na educação de nível superior em seu país de destino, estes dados referem-se aos estudantes que ingressam no país, e não aos estudantes que vão estudar no exterior. Com exceção de Canadá, Luxemburgo e México, e dos países parceiros Argentina, Brasil, Chile, Federação Russa, Filipinas, Índia, Indonésia, Jordânia, Malásia, Tailândia e Tunísia, todos os demais países da OCDE são países de destino cobertos por este indicador. Este indicador não inclui indivíduos que estudam em países da OCDE que não relatam dados sobre estudantes estrangeiros, nem aqueles que estudam em países parceiros que não os mencionados acima. Portanto, todas as declarações sobre estudantes estrangeiros no exterior subestimam o número real de cidadãos que estudam no exterior (Tabelas C3.1 e C3.3), o que se aplica especialmente a países em que inúmeros cidadãos estudam em países que não relatam à OCDE dados sobre seus estudantes estrangeiros.

A Tabela C3.1 apresenta matrículas de estrangeiros, assim como cidadão que estudam no exterior, como proporção do total de matrículas na educação de nível superior. Utilizado como denominador, este número abrange todos os estudantes do país (incluindo cidadãos e todos os estudantes estrangeiros), porém exclui todos os estudantes desse país que estudam no exterior.

O índice de intensidade de admissão de estudantes estrangeiros, apresentado na Tabela C3.1, compara as proporções de estudantes estrangeiros no total de matrículas com a ordem de magnitude média para os países da OCDE. Este procedimento torna viável o refinamento da escala de admissão de estudantes estrangeiros com base na dimensão do sistema de educação de nível superior. Um índice acima (abaixo) de 1 reflete uma admissão mais alta (mais baixa) como proporção de matrículas em comparação à média OCDE. Alternativamente, esse índice também pode ser interpretado como uma comparação entre o peso de um país na admissão de estudantes estrangeiros na OCDE e seu peso nas matrículas na OCDE. Nesse caso, um índice acima (abaixo) de 1 reflete uma admissão mais alta (mais baixa) de estudantes estrangeiros do que poderia sugerir o peso do país nas matrículas na OCDE.

As Tabelas C3.2, C3.4 e C3.5 apresentam a distribuição de estudantes estrangeiros matriculados em um sistema educacional: na Tabela C3.2, de acordo com seu país de origem; na Tabela C3.4, de acordo com o nível e tipo de educação de nível superior; e na Tabela C3.5, de acordo com a área de educação em que estão matriculados.

A Tabela C3.3 apresenta a distribuição de cidadãos de determinado país matriculados no exterior, de acordo com seu país de destino (ou país de estudo). Como mencionado acima, o número total de estudantes matriculados no exterior utilizado como denominador cobre apenas estudantes matriculados em outros países que relatam dados. Portanto, as proporções resultantes podem apresentar desvios, e podem estar superestimadas para países em que um grande número de indivíduos estuda em países que não relatam dados.

A Tabela C3.6 apresenta tendências em números absolutos de estudantes estrangeiros relatados pela OCDE e por países parceiros, e os índices de mudança entre 2002 e 2003, assim como as mudanças ocorridas desde 1998 e 2000. É importante notar que os valores baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países que relatam dados à OCDE. A cobertura desses países evoluiu ao longo do tempo, portanto os valores não são rigorosamente comparáveis, e essas tendências devem ser interpretadas com cautela.

Por fim, a Tabela C3.7 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>) fornece a matriz dos números de estudantes estrangeiros por país de origem e por país de destino.

Outras referências

A expectativa de educação de nível superior, em número de anos, apresenta um desvio para cima em países com grande proporção de estudantes estrangeiros matriculados na educação de nível superior. Este padrão deve ser considerado na interpretação de tendências ou de diferenças entre países em relação à expectativa de número de anos na educação de nível superior (ver Indicadores C1 e C2).

Do mesmo modo, a importância relativa de estudantes estrangeiros no sistema de educação gera impacto sobre as taxas de conclusão da educação de nível superior, e pode aumentá-las de maneira artificial para algumas áreas ou alguns níveis de educação (ver Indicador A3).

Estudantes estrangeiros matriculados em outro país que não o seu país de origem representam apenas um dos aspectos da internacionalização da educação de nível superior. Novas formas de educação através das fronteiras surgiram na última década, incluindo mobilidade de programas e instituições educacionais através das fronteiras. Assim, a educação pós-secundária através das fronteiras desenvolveu-se de maneira bastante distinta, e como resposta a diferentes fundamentos em diferentes regiões do mundo. Ver análise detalhada dessas questões, assim como implicações comerciais e políticas da internacionalização da educação de nível superior, em *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

A importância do capital humano e da educação para o crescimento econômico e para maiores resultados no âmbito social foi enfatizada em recente pesquisa (ver Indicador A10). Como resultado, há atualmente uma concorrência mundial em busca de trabalhadores altamente qualificados. Como parte desse fenômeno, em alguns países da OCDE, estudantes estrangeiros estão sendo vistos, cada vez mais, como um recurso potencial de imigrantes altamente qualificados. De fato, estudantes estrangeiros dominam o idioma de seu país de estudo, estão familiarizados com sua cultura, e seus diplomas são conhecidos pelos empregadores locais, o que os torna diretamente empregáveis no mercado de trabalho de seu país de destino. Portanto, diversos países da OCDE abrandaram suas políticas de imigração para estimular a imigração temporária ou permanente de alguns estudantes estrangeiros, o que pode acarretar alguma perda de capital humano para os países de origem, como discutido em *Trends in International Migration – 2004 Edition* (OECD, 2005a) e *Academic Mobility and Immigration*, (Tremblay, 2005).

Tabela C3.1. Intercâmbio de estudantes na educação superior (2003)

Estudantes estrangeiros matriculados como porcentagem de todos os estudantes (estrangeiros e nativos) e intercâmbio de estudantes como porcentagem do total de matrículas na educação superior

Leitura da primeira coluna: 13,5% de todos os estudantes na educação superior na Áustria são estudantes estrangeiros (provenientes de diversas partes do mundo).

Leitura da quarta coluna: a Austrália tem 2,9 vezes mais estudantes estrangeiros matriculados na educação superior do que a média dos países pertencentes à OCDE, enquanto a proporção de estudantes estrangeiros na Finlândia é de 0,4 vezes a média da OCDE.

Leitura da quinta coluna: na Áustria, os estudantes estrangeiros matriculados na educação superior, provenientes de países que relatam a presença de estudantes estrangeiros, representam 9,2% de todos os estudantes na educação superior.

Leitura da sexta coluna: 5,5% de todos os estudantes da educação superior na Áustria estudam em países que relatam a presença de estudantes estrangeiros.

A sétima coluna representa a diferença entre a quinta e a sexta colunas

	Estudantes estrangeiros provenientes de todas as partes do mundo como porcentagem de todas as matrículas na educação superior (estudantes estrangeiros e nativos)			Índice de intensidade de admissão de estudantes estrangeiros em relação à área de referência da OCDE ¹	Intercâmbio de estudantes com outros países que relatam a presença de estudantes estrangeiros ² (como porcentagem do total de matrículas na educação superior)			Matrículas de estudantes estrangeiros por gênero	
	2003	1998	Índice de mudança (1998=100)		Admissão de estudantes provenientes de países que relatam presença de estudantes estrangeiros	Cidadãos matriculados no exterior, em países que relatam presença de estudantes estrangeiros	Admissão líquida de estudantes estrangeiros provenientes de países que relatam presença de estudantes estrangeiros	Homens %	Mulheres %
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha ³	10,7	8,2	132	1,7	5,3	2,8	2,5	50,7	49,3
Austrália	18,7	12,6	149	2,9	8,6	0,6	8,0	53,1	46,9
Áustria	13,5	11,5	118	2,1	9,2	5,5	3,8	48,1	51,9
Bélgica	11,2	m	m	1,8	5,7	3,1	2,7	m	m
Canadá	m	2,8	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	0,2	0,1	253	n	0,1	2,8	-2,7	52,9	47,1
Dinamarca	9,0	6,0	149	1,4	3,4	3,3	0,1	45,9	54,1
Eslováquia	1,0	m	m	0,2	0,3	9,1	-8,8	61,7	38,3
Espanha	2,9	1,7	175	0,5	1,9	1,5	0,4	44,0	56,0
Estados Unidos	3,5	3,2	109	0,6	1,7	0,2	1,5	m	m
Finlândia	2,5	1,7	146	0,4	0,9	3,5	-2,6	53,5	46,5
França	10,5	7,3	143	1,6	2,5	2,5	n	51,3	48,7
Grécia	2,2	m	m	0,3	0,1	8,4	-8,3	m	m
Holanda ³	3,9	m	m	0,6	2,5	2,4	0,1	46,1	53,9
Hungria	3,1	2,6	120	0,5	1,2	2,1	-0,9	53,8	46,2
Irlanda	5,6	4,8	116	0,9	4,0	8,7	-4,7	49,7	50,3
Islândia	4,3	2,4	181	0,7	3,3	22,3	-19,0	34,7	65,3
Itália	1,9	1,2	152	0,3	0,8	2,2	-1,4	43,7	56,3
Japão	2,2	1,4	154	0,3	0,7	1,6	-0,9	51,9	48,1
Luxemburgo	m	30,5	m	m	m	211,6	m	m	m
México	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m
Noruega	5,2	3,2	165	0,8	2,2	7,1	-4,9	43,1	56,9
Nova Zelândia	13,5	3,7	368	2,1	3,5	3,5	n	50,1	49,9
Polónia ^{3,4}	0,4	0,5	84	0,1	0,1	1,3	-1,2	45,9	54,0
Portugal	3,9	m	m	0,6	1,2	3,0	-1,8	49,9	50,1
Reino Unido	11,2	10,8	103	1,8	6,5	1,2	5,2	51,7	48,3
República Checa	4,3	1,9	229	0,7	2,8	2,4	0,4	51,4	48,6
Suécia	7,8	4,5	175	1,2	4,6	3,6	1,0	43,4	56,6
Suíça	17,7	15,9	111	2,8	12,4	4,7	7,6	55,2	44,8
Turquia ³	0,8	1,3	62	0,1	0,1	2,5	-2,4	69,3	30,7
Média dos países	6,4	5,8⁵		1,0	3,2	4,0	-1,1	50,0	50,0
PAÍSES PARCEIROS									
Argentina ^{3,6,7,8}	0,2	m	m	n	n	0,4	-0,4	m	m
Brasil ^{7,8}	n	m	m	n	n	0,5	-0,5	m	m
Chile	0,9	m	m	0,1	0,5	1,1	-0,6	m	m
China	m	m	m	m	m	1,8	m	m	m
Egito	m	m	m	m	m	0,3	m	m	m
Federação Russa ³	0,8	m	m	0,1	m	0,3	m	m	m
Filipinas	0,2	m	m	n	0,1	0,3	-0,2	m	m
Índia	0,1	m	m	n	n	0,9	-0,9	m	m
Indonésia	n	m	m	n	n	1,0	-1,0	m	m
Israel	m	m	m	m	m	3,3	m	m	m
Jordânia ⁴	8,5	m	m	1,3	0,5	3,0	-2,5	m	m
Malásia ⁷	4,4	m	m	0,7	1,2	6,5	-5,3	m	m
Paraguai	m	m	m	m	m	0,8	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	1,0	m	m	m
Tailândia ^{4,8}	0,2	m	m	n	n	1,0	-1,0	m	m
Tunísia	0,9	m	m	0,1	m	4,7	m	m	m
Uruguai	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m
Zimbábue	m	m	m	m	m	11,6	m	m	m

1. O índice compara os números de estudantes estrangeiros como uma proporção das matrículas de estudantes nativos com a ordem de magnitude média para países pertencentes à OCDE. Isto torna possível refinar a escala de admissão de estudantes estrangeiros com base na dimensão do sistema de educação superior. Um índice superior (inferior) a 1 reflete admissão mais alta (mais baixa) como uma proporção de matrículas em comparação à média da OCDE.

2. Para que se obtenha o balanço líquido de intercâmbio estudantil, são considerados apenas os países pertencentes à OCDE ou países parceiros que relatam admissão de estudantes estrangeiros na educação superior em seus sistemas. Portanto, os dados apresentados na coluna 5 não são comparáveis aos apresentados na coluna 1.

3. Excluídos os programas de pesquisa avançada.

4. Excluídos os programas superiores tipo B.

5. Média dos países não inclui Luxemburgo.

6. Excluídos os programas superiores tipo A.

7. Ano de referência: 2002.

8. Número de estudantes estrangeiros significativamente subestimado. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

Vêr no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.2. Estudantes estrangeiros na educação superior, por país de origem (2003)

Número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior com cidadania de determinado país de origem.

Letuna da terceira coluna: 27,3% dos estudantes estrangeiros matriculados na educação superior na Bélgica são cidadãos franceses; 6,6% dos estudantes estrangeiros da Bélgica são cidadãos holandeses; etc.

Letuna da primeira linha: 0,2% dos estudantes estrangeiros matriculados na educação superior na Dinamarca são cidadãos australianos; 0,5% dos estudantes estrangeiros na educação superior na Irlanda são cidadãos australianos; etc.

Países de origem	Países de destino																			
	Alemanha ²	Austrália	Áustria	Bélgica	Coreia do Sul	Dinamarca	Eslováquia	Espanha	Estados Unidos	Finlândia	França	Grécia	Holanda ²	Hungria	Irlanda	Islândia	Itália	Japão		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE																				
Alemanha	a	2,9	9,1	0,7	n	1,1	0,5	9,6	1,6	0,5	11,1	0,1	8,4	0,8	0,8	0,1	1,9	0,4		
Austrália	5,0	a	0,4	0,5	0,4	0,7	n	0,1	0,5	0,5	4,1	0,1	0,8	0,1	0,9	n	0,7	5,7		
Áustria	54,5	1,9	a	0,4	n	0,2	0,2	1,4	0,2	0,3	3,8	n	1,0	0,2	0,2	0,1	1,4	0,3		
Bélgica	9,3	0,9	0,6	a	n	0,2	0,1	2,7	0,1	0,2	23,3	0,1	17,3	n	0,6	n	1,4	0,3		
Canadá	1,4	8,5	0,1	0,3	0,3	0,2	0,7	0,1	4,5	0,2	3,8	n	0,2	0,2	0,7	n	0,3	0,6		
Coreia do Sul	6,1	4,8	0,3	0,1	a	n	0,1	0,1	8,8	n	3,0	n	0,1	n	n	n	0,1	21,4		
Dinamarca	9,9	3,3	1,0	0,5	n	a	n	0,6	0,2	0,6	5,1	n	1,3	n	0,3	0,9	0,6	0,4		
Eslováquia	10,5	0,9	9,6	0,3	n	0,1	a	0,2	0,1	0,1	2,9	n	0,5	16,9	n	n	0,9	0,2		
Espanha	22,0	0,5	1,1	3,8	n	0,5	0,1	a	0,6	0,4	15,2	n	2,7	n	0,9	0,1	1,1	0,2		
Estados Unidos	9,6	11,6	0,8	0,5	1,1	0,7	0,4	1,1	a	0,5	8,5	0,1	0,8	0,6	5,4	0,1	0,8	3,2		
Finlândia	9,4	1,4	1,4	0,4	n	1,2	n	0,9	0,1	a	3,6	n	1,4	0,1	1,0	0,4	0,8	0,3		
França	12,2	1,2	0,7	21,5	n	0,3	0,1	11,0	1,2	0,2	a	n	0,6	n	0,9	n	1,2	0,4		
Grécia	16,6	0,2	0,5	1,1	n	0,1	7,2	0,7	0,4	0,1	5,2	a	0,3	0,4	0,1	n	17,0	n		
Holanda	15,1	3,5	0,8	22,2	n	0,8	n	1,8	0,3	0,4	5,3	n	a	n	0,5	0,1	0,8	0,5		
Hungria	39,7	n	15,9	1,2	n	0,6	1,0	0,3	0,2	1,4	7,2	0,2	1,2	a	0,1	n	1,9	1,3		
Irlanda	3,2	3,1	0,2	0,3	n	0,3	n	0,6	0,2	0,2	4,1	n	0,4	n	a	n	0,1	0,1		
Islândia	5,4	0,5	0,8	0,4	n	36,3	n	0,1	0,1	1,0	1,6	n	1,2	0,4	0,1	a	0,4	0,2		
Itália	18,7	0,7	14,3	5,1	n	0,3	0,1	11,8	0,6	0,2	11,0	0,1	0,7	n	0,4	n	a	0,2		
Japão	3,8	5,4	0,4	0,2	1,5	0,1	0,2	0,2	7,8	0,2	3,9	n	0,1	n	0,1	n	0,2	a		
Luxemburgo	30,1	0,1	4,5	19,8	n	n	n	n	n	n	26,5	n	0,3	n	0,1	n	0,4	n		
México	3,6	1,9	0,2	0,4	n	0,2	n	4,1	2,2	0,1	7,8	n	0,2	n	0,1	n	0,6	0,4		
Noruega	5,5	23,6	0,4	0,2	n	10,0	0,9	0,5	0,3	0,4	2,3	n	0,7	4,2	1,2	0,2	0,5	0,1		
Nova Zelândia	0,9	73,1	n	n	0,3	0,2	n	n	0,2	0,1	0,6	n	0,1	n	0,2	n	0,1	1,1		
Polónia	52,0	1,1	4,5	1,1	n	1,3	1,4	1,4	0,5	0,3	11,6	0,1	1,0	0,5	0,2	n	3,0	0,3		
Portugal	16,1	0,6	0,4	5,1	n	0,3	n	4,1	0,2	0,2	23,4	n	1,2	n	0,1	n	0,6	0,3		
Reino Unido	7,6	20,8	0,6	0,8	n	1,5	0,2	4,2	1,4	0,6	10,5	n	2,1	0,1	7,5	0,1	0,6	1,3		
República Checa	34,4	2,3	6,5	0,8	n	0,3	19,1	0,5	0,2	0,7	8,6	0,1	0,9	0,3	0,3	0,1	2,0	0,5		
Suécia	5,7	8,6	1,4	0,2	n	5,6	0,2	1,0	0,6	3,8	5,5	n	0,7	0,7	0,5	0,3	0,8	0,4		
Suiça	23,1	3,3	2,9	1,4	n	0,5	0,2	0,5	0,3	0,5	15,6	n	0,8	0,1	0,2	0,1	10,8	0,3		
Turquia	57,3	0,7	3,8	0,7	n	0,4	0,1	n	2,0	0,1	5,1	0,1	1,6	0,1	n	n	0,3	0,3		
PAÍSES PARCEIROS																				
Argentina	5,7	1,7	0,2	0,5	0,3	0,2	0,1	4,0	0,6	0,1	9,1	n	0,2	n	n	n	3,5	0,8		
Brasil	8,9	2,4	0,2	0,8	0,1	0,3	0,1	2,6	1,4	0,1	9,5	n	0,4	n	n	n	2,6	2,2		
Chile	9,4	3,9	0,3	1,7	0,1	0,5	0,1	2,4	0,3	0,2	9,1	n	0,4	n	n	n	1,8	0,5		
China	7,4	8,6	0,2	0,4	1,5	0,4	0,1	0,5	15,8	0,4	3,9	n	0,5	n	0,2	n	0,1	19,0		
Egito	20,7	2,1	2,2	0,8	0,1	0,3	1,2	0,1	0,4	0,2	13,7	0,6	0,3	0,3	0,2	n	1,8	3,8		
Federação Russa	36,0	2,3	1,0	1,0	0,5	1,1	1,9	0,4	1,1	3,8	9,0	0,4	1,0	0,8	0,2	0,1	1,3	1,2		
Filipinas	3,6	14,4	0,2	0,8	1,9	0,5	n	0,1	0,6	0,5	0,9	n	0,5	n	n	0,1	0,7	6,5		
Índia	3,2	11,7	0,1	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	12,7	0,1	0,6	n	0,1	0,1	0,3	n	0,2	0,2		
Indonésia	6,9	37,7	0,1	0,2	0,2	n	0,1	n	1,8	0,1	0,6	n	2,0	n	n	n	n	3,9		
Israel	9,7	3,3	0,3	0,5	n	0,5	6,7	0,2	0,6	0,2	3,4	0,3	1,3	6,7	0,1	n	9,2	0,3		
Jamaica	0,1	0,4	n	0,1	n	0,1	n	n	0,8	n	0,3	n	n	0,1	n	n	n	0,1		
Jordânia	18,2	5,8	0,8	0,2	n	0,2	0,7	0,1	0,4	0,3	4,2	1,2	0,1	0,4	0,4	n	2,8	0,5		
Malásia	0,6	47,6	n	n	0,2	n	n	n	1,1	n	0,5	n	0,1	n	1,6	n	n	4,0		
Paraguai	3,3	0,3	0,2	0,3	3,3	0,2	0,1	0,1	0,1	n	4,2	n	0,1	n	n	n	1,5	3,9		
Peru	9,9	1,0	0,7	1,1	n	0,3	0,2	2,6	0,6	0,3	5,1	0,1	0,3	n	0,1	n	5,7	1,5		
Sri Lanka	2,5	33,8	0,1	0,2	0,2	0,2	n	n	0,4	0,1	2,9	n	0,1	n	0,1	n	0,4	4,8		
Tailândia	3,4	24,6	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	n	1,7	0,1	2,4	n	0,1	n	n	n	0,1	6,0		
Tunísia	13,5	0,1	0,3	1,3	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	76,6	n	0,1	n	n	n	1,3	0,3		
Uruguai	2,8	1,3	0,3	0,5	n	0,3	n	0,4	0,1	0,1	5,0	n	0,2	0,1	0,2	n	2,2	0,3		
Zimbábue	0,8	15,4	0,1	0,2	n	0,2	0,1	n	0,4	0,1	0,1	n	0,2	n	0,2	n	0,2	0,1		
Total proveniente da África	9,4	x(Af)	3,7	2,0	17,5	2,8	8,0	8,7	6,9	0,2	1,1	3,6	8,0	8,7	6,9	x(ne)	3,3	11,3		
Total proveniente da Ásia	35,4	2,1	71,4	13,3	7,3	2,1	27,0	2,4	62,8	3,2	87,0	13,6	27,0	2,4	62,8	41,9	76,2	26,1		
Total proveniente da Europa dos quais provenientes de países da UE	49,8	6,1	9,5	82,0	54,1	7,8	63,2	58,2	13,1	15,4	3,4	42,2	63,2	58,2	13,1	22,6	2,3	55,0		
Total proveniente da América do Norte	19,6	x(Eu)	2,9	44,7	49,5	6,6	8,6	50,5	7,7	13,9	0,9	15,4	8,6	50,5	7,7	x(Eu)	2,0	21,5		
Total proveniente da Oceania	2,4	x(AN)	4,2	1,4	1,2	5,7	1,0	8,0	10,4	33,3	6,5	2,3	1,0	8,0	10,4	x(ne)	16,8	4,0		
Total proveniente da América Latina	0,2	x(Oc)	3,9	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,8	1,3	0,6	0,3	n	0,1	0,8	x(ne)	1,2	0,5		
Não especificado	2,1	88,6	1,0	0,9	1,7	25,9	0,8	22,6	6,0	46,6	1,4	1,1	0,8	22,6	6,0	x(ne)	0,1	1,3		
Total proveniente de todos os países de origem	0,7	3,3	6,3	0,4	18,1	55,6	a	n	a	a	36,9	a	n	a	n	35,5	n	1,8		

Nota: x indica que os dados estão incluídos nos totais para África [x(Af)], Ásia [x(As)], Europa [x(Eu)], América do Norte [x(AN)], Oceania [x(Oc)], América Latina [x(AL)] ou país de origem não especificado [x(ne)].

- A distribuição de cidadania por país está baseada na cobertura parcial de estudantes estrangeiros. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
- Excluídos os programas de pesquisa avançada.
- Excluídos os programas superiores tipo B.
- Excluídos os programas superiores tipo A.
- Ano de referência: 2002.
- Número de estudantes estrangeiros significativamente subestimado. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.2. (continuação) Estudantes estrangeiros na educação superior, por país de origem (2003)

Número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior, provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes estrangeiros no país de destino, baseado em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior com cidadania de determinado país de origem.

Letura da terceira coluna: 27,3% dos estudantes estrangeiros matriculados na educação superior na Bélgica são cidadãos franceses; 6,6% dos estudantes estrangeiros da Bélgica são cidadãos holandeses; etc.

Letura da primeira linha: 0,2% dos estudantes estrangeiros matriculados na educação superior na Dinamarca são cidadãos australianos; 0,5% dos estudantes estrangeiros na educação superior na Irlanda são cidadãos australianos; etc.

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Países de destino																			Total de destinos relatados	
	Noruega	Nova Zelândia	Polónia ^{2,3}	Portugal	Reino Unido	República Checa ¹	Suécia	Suíça	Turquia ^{1,2}	Argentina ^{4,5}	Brasil ^{1,5,6}	Chile	Federação Russa ²	Filipinas	Índia	Indonésia	Jordânia ³	Malásia ⁵	Taiilândia ⁶		
Alemanha	0,7	0,8	1,9	2,0	5,2	0,1	9,5	20,8	0,3	x(Eu)	1,2	3,6	x(Eu)	0,2	0,2	4,0	0,1	0,1	0,7	2,9	
Austrália	0,4	a	0,1	0,2	0,5	n	1,0	0,2	0,2	x(Oc)	0,1	1,1	x(Oc)	0,4	0,1	5,6	n	0,1	0,2	0,3	
Áustria	0,2	0,2	0,2	0,1	0,5	0,1	1,5	2,6	n	x(Eu)	0,1	0,1	x(Eu)	n	0,1	n	n	n	0,1	0,6	
Bélgica	0,2	0,1	0,1	0,5	0,9	n	0,8	0,9	n	x(Eu)	0,1	0,2	x(Eu)	0,1	0,1	0,3	n	n	n	0,5	
Canadá	0,1	0,6	1,7	1,3	1,3	0,1	1,4	0,7	0,3	x(AN)	0,2	1,2	x(AN)	1,2	1,0	n	0,3	n	n	1,8	
Coréia do Sul	n	1,1	0,3	n	1,0	n	0,3	0,5	1,9	x(As)	0,2	0,6	x(As)	23,1	1,4	21,2	n	1,2	0,2	4,2	
Dinamarca	13,1	0,8	0,1	n	0,7	n	3,9	0,3	0,3	x(Eu)	m	0,3	x(Eu)	n	n	0,3	n	0,1	n	0,3	
Eslováquia	0,1	n	2,4	n	0,1	48,1	0,2	0,5	0,5	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,7	
Espanha	0,2	n	0,2	3,1	2,9	n	3,5	4,8	n	x(Eu)	0,6	2,6	x(Eu)	0,1	0,1	n	0,1	n	n	1,3	
Estados Unidos	0,8	2,7	4,7	3,2	5,3	0,2	3,7	1,2	3,4	x(AN)	0,6	21,3	x(AN)	15,5	3,2	6,9	0,9	0,1	0,1	1,7	
Finlândia	3,0	0,1	0,1	0,1	0,9	n	15,9	0,3	n	x(Eu)	m	0,2	x(Eu)	n	n	0,5	n	0,2	n	0,5	
França	0,2	0,2	0,4	7,6	4,9	n	5,1	10,8	0,5	x(Eu)	1,0	3,0	x(Eu)	0,1	0,2	1,9	0,1	0,1	0,1	2,5	
Grécia	n	n	0,3	0,1	8,8	0,4	1,1	0,8	n	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	0,1	n	n	n	n	7,7	2,2
Holanda	1,3	0,2	n	0,3	0,9	n	2,5	0,9	0,4	x(Eu)	0,3	0,3	x(Eu)	0,1	n	1,9	n	n	n	0,6	
Hungria	0,4	0,1	0,9	0,1	0,2	0,2	0,7	0,6	n	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	n	0,8	n	n	n	0,4	
Irlanda	0,2	0,1	n	0,1	4,8	0,1	0,5	0,1	n	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,7	
Islândia	8,4	n	n	n	0,1	n	1,7	n	n	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,1	
Itália	0,1	n	0,3	1,1	2,2	n	2,7	13,5	n	x(Eu)	1,2	0,8	x(Eu)	n	n	n	n	n	0,1	2,0	
Japão	n	0,9	0,2	0,1	2,2	n	0,8	0,8	2,1	x(As)	0,8	0,4	x(As)	2,0	0,7	41,1	n	0,4	0,1	3,0	
Luxemburgo	n	n	n	0,3	0,3	n	n	0,8	n	x(Eu)	m	n	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,3	
México	0,1	0,2	0,1	0,1	0,6	n	0,6	0,3	n	x(AN)	1,0	2,6	x(AN)	n	n	n	n	n	n	1,0	
Noruega	a	1,4	5,4	0,1	1,4	0,5	5,5	0,4	0,3	x(Eu)	m	0,4	x(Eu)	0,1	n	n	n	n	n	0,7	
Nova Zelândia	0,1	a	n	n	0,2	n	0,1	n	0,1	x(Oc)	m	0,3	x(Oc)	0,1	0,1	1,6	n	n	n	0,3	
Polónia	0,4	n	a	0,5	0,3	0,4	3,3	1,4	n	x(Eu)	m	0,1	x(Eu)	n	0,2	n	n	n	n	1,2	
Portugal	0,2	0,1	0,1	a	0,9	0,3	0,6	1,7	n	x(Eu)	1,9	n	x(Eu)	0,1	n	n	n	n	n	0,6	
Reino Unido	1,2	0,9	0,3	0,6	a	0,8	3,3	1,0	0,6	x(Eu)	0,2	1,1	x(Eu)	1,0	0,7	3,2	n	0,2	0,7	1,3	
República Checa	0,5	0,1	3,2	n	0,2	a	0,7	0,5	n	x(Eu)	m	0,1	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,3	
Suécia	7,5	0,9	1,3	0,1	1,4	0,3	a	0,7	0,3	x(Eu)	m	1,5	x(Eu)	0,1	n	0,5	n	n	n	0,7	
Suíça	0,4	0,3	0,1	0,4	0,5	n	1,0	a	n	x(Eu)	m	0,4	x(Eu)	n	n	n	n	n	n	0,4	
Turquia	0,1	n	0,1	n	0,6	n	0,6	2,0	0,7	x(As)	m	n	x(As)	0,2	0,1	1,9	0,3	0,2	a	2,2	
Argentina	0,1	0,2	n	0,2	0,1	n	0,2	0,4	n	a	6,9	8,0	x(AL)	n	n	n	n	n	n	0,4	
Brasil	0,2	0,1	0,4	11,4	0,4	n	0,4	0,7	n	5,5	a	3,2	x(AL)	n	0,1	n	0,1	n	n	0,9	
Chile	1,1	0,6	n	n	0,1	n	1,1	0,3	n	21,8	1,8	a	x(AL)	n	n	n	n	n	n	0,3	
China	0,1	6,1	0,5	0,3	12,0	n	3,4	2,1	23,1	x(As)	0,3	1,5	x(As)	22,9	0,2	0,5	0,1	39,1	0,7	12,8	
Egito	0,2	n	n	n	0,3	0,1	0,2	0,2	n	x(Af)	m	n	x(Af)	n	n	n	0,9	0,1	0,2	0,3	
Federação Russa	1,9	0,4	4,5	0,2	0,6	1,1	2,5	1,5	0,5	x(Eu)	0,3	0,1	a	n	0,1	n	0,3	0,1	4,6	1,3	
Filipinas	0,3	1,1	0,1	n	0,2	n	0,1	0,1	0,9	x(As)	m	n	x(As)	a	n	0,5	0,2	0,5	n	0,3	
Índia	0,1	1,1	0,4	0,1	4,1	n	1,2	0,8	2,5	x(As)	0,1	0,1	x(As)	3,9	a	0,3	n	3,5	n	5,0	
Indonésia	0,1	0,9	0,1	n	0,4	n	0,2	0,1	0,6	x(As)	0,1	0,1	x(As)	5,5	0,7	a	0,3	17,1	n	1,7	
Israel	0,2	0,2	0,6	n	0,5	0,9	0,1	0,2	0,1	x(As)	m	0,2	x(As)	n	0,1	n	6,7	n	0,2	0,5	
Jamaica	n	0,1	n	n	0,3	n	n	n	n	x(AN)	m	0,1	x(AN)	n	0,2	n	n	n	n	0,3	
Jordânia	0,1	0,1	0,5	n	0,3	0,5	0,1	0,1	n	x(As)	m	n	x(As)	0,1	0,5	0,3	a	0,5	1,1	0,3	
Malásia	n	2,0	n	n	3,8	n	n	n	1,4	x(As)	m	n	x(As)	0,4	10,2	n	2,5	a	n	1,9	
Paraguai	0,1	0,3	n	n	n	0,7	n	n	n	11,8	1,3	0,9	x(AL)	n	n	n	n	n	n	0,1	
Peru	0,3	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,3	0,5	n	10,5	6,1	13,9	x(AL)	n	n	n	n	n	n	0,4	
Sri Lanka	0,7	1,4	n	n	0,7	0,1	0,2	0,1	0,4	x(As)	m	n	x(As)	0,2	5,1	n	n	0,8	n	0,4	
Taiilândia	0,1	1,5	n	0,1	1,0	n	0,4	0,1	a	x(As)	m	n	x(As)	3,0	3,8	2,1	0,4	2,7	n	1,1	
Tunísia	n	n	0,1	n	n	n	n	0,8	n	x(Af)	m	n	x(Af)	n	n	n	0,1	n	n	0,6	
Uruguai	0,1	0,7	n	n	n	0,1	0,1	0,1	n	15,2	2,1	1,2	x(AL)	n	n	n	n	n	n	0,1	
Zimbábue	0,3	0,4	n	0,1	1,1	0,1	n	n	n	x(Af)	m	n	x(Af)	n	0,1	n	n	0,1	n	0,3	
Total proveniente da África	48,1	1,9	8,3	3,5	57,0	0,8	3,0	6,8	2,4	x(Af)	2,8	0,2	x(ne)	3,3	24,5	0,8	4,0	8,7	0,4	11,2	
Total proveniente da Ásia	15,7	85,1	40,8	14,8	2,5	70,6	13,1	9,1	45,2	2,1	2,1	3,2	41,9	76,2	57,5	70,6	92,8	86,9	74,6	45,8	
Total proveniente da Europa dos quais provenientes de países da UE	23,1	12,2	40,3	74,2	18,1	13,5	73,6	77,7	32,9	6,1	7,8	15,4	22,6	2,3	1,8	13,5	1,4	1,9	3,3	28,8	
Total proveniente da América do Norte	3,5	0,3	8,5	6,5	4,8	6,9	6,2	2,6	0,2	x(AN)	5,7	33,3	x(ne)	16,8	4,4	6,9	1,6	0,2	3,8	5,9	
Total proveniente da Oceania	0,2	n	0,8	0,1	0,2	8,2	1,1	0,2	0,2	x(Oc)	0,1	1,3	x(ne)	1,2	0,5	8,2	n	0,2	0,3	0,8	
Total proveniente da América Latina	2,9	0,1	1,0	0,8	15,6	n	2,6	3,4	0,1	88,6	25,9	46,6	x(ne)	0,1	0,1	n	0,1	n	n	3,7	
Não especificado	6,6	0,5	0,3	0,1	1,7	a	27,6	0,2	a	3,3	55,6	a	35,5	n	11,1	a	0,1	2,0	17,6	4,0	
Total proveniente de todos os países de origem	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Nota: x indica que os dados estão incluídos nos totais para África [x(Af)], Ásia [x(As)], Europa [x(Eu)], América do Norte [x(AN)], Oceania [x(Oc)], América Latina [x(AL)] ou país de origem não especificado [x(ne)].

1. A distribuição de cidadania por país está baseada na cobertura parcial de estudantes estrangeiros. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

2. Excluídos os programas de pesquisa avançada.

3. Excluídos os programas superiores tipo B.

4. Excluídos os programas superiores tipo A.

5. Ano de referência: 2002.

6. Número de estudantes estrangeiros significativamente subestimado. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.3. Cidadãos estudando no exterior na educação superior, por país de destino (2003)

Número de estudantes matriculados na educação 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 estrangeiros na educação superior que estudam em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 6,5% dos estudantes universitários checos matriculados no exterior estudam na Austrália; 9,1% dos estudantes universitários alemães matriculados no exterior estudam na Austrália; etc.

Leitura da primeira linha: 4,1% dos estudantes universitários australianos matriculados no exterior estudam na França; 23,2% dos estudantes universitários australianos matriculados no exterior estudam no Reino Unido; etc.

Países de origem	Países de destino																		
	Alemanha ²	Austrália	Áustria	Bélgica	Coreia do Sul	Dinamarca	Eslováquia	Espanha	Estados Unidos	Finlândia	França	Grécia	Holanda ²	Hungria	Irlanda	Islândia	Itália	Japão	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE																			
Alemanha	a	2,9	9,1	0,7	n	1,1	0,2	0,5	n	0,5	11,1	0,1	8,4	0,8	0,8	0,1	1,9	0,4	
Austrália	5,0	a	0,4	0,5	0,4	0,7	0,1	0,5	n	0,5	4,1	0,1	0,8	0,1	0,9	n	0,7	5,7	
Áustria	54,5	1,9	a	0,4	n	0,2	0,2	0,1	n	0,3	3,8	n	1,0	0,2	0,2	0,1	1,4	0,3	
Bélgica	9,3	0,9	0,6	a	n	0,2	n	0,6	n	0,2	23,3	0,1	17,3	n	0,6	n	1,4	0,3	
Canadá	1,4	8,5	0,1	0,3	0,3	0,2	0,3	0,5	n	0,2	3,8	n	0,2	0,2	0,7	n	0,3	0,6	
Coreia do Sul	6,1	4,8	0,3	0,1	a	n	n	n	n	n	3,0	n	0,1	n	n	n	0,1	21,4	
Dinamarca	9,9	3,3	1,0	0,5	n	a	0,2	0,1	n	0,6	5,1	n	1,3	n	0,3	0,9	0,6	0,4	
Eslováquia	10,5	0,9	9,6	0,3	n	0,1	1,2	n	a	0,1	2,9	n	0,5	16,9	n	n	0,9	0,2	
Espanha	22,0	0,5	1,1	3,8	n	0,5	0,1	1,8	n	0,4	15,2	n	2,7	n	0,9	0,1	1,1	0,2	
Estados Unidos	9,6	11,6	0,8	0,5	1,1	0,7	1,0	1,4	n	0,5	8,5	0,1	0,8	0,6	5,4	0,1	0,8	3,2	
Finlândia	9,4	1,4	1,4	0,4	n	1,2	0,1	0,2	n	a	3,6	n	1,4	0,1	1,0	0,4	0,8	0,3	
França	12,2	1,2	0,7	21,5	n	0,3	0,1	2,2	n	0,2	a	n	0,6	n	0,9	n	1,2	0,4	
Grécia	16,6	0,2	0,5	1,1	n	0,1	0,1	n	0,3	0,1	5,2	a	0,3	0,4	0,1	n	17,0	n	
Holanda	15,1	3,5	0,8	22,2	n	0,8	n	0,4	n	0,4	5,3	n	a	n	0,5	0,1	0,8	0,5	
Hungria	39,7	n	15,9	1,2	n	0,6	0,8	0,1	0,2	1,4	7,2	0,2	1,2	a	0,1	n	1,9	1,3	
Irlanda	3,2	3,1	0,2	0,3	n	0,3	n	0,1	n	0,2	4,1	n	0,4	n	a	n	0,1	0,1	
Islândia	5,4	0,5	0,8	0,4	n	36,3	n	0,1	n	1,0	1,6	n	1,2	0,4	0,1	a	0,4	0,2	
Itália	18,7	0,7	14,3	5,1	n	0,3	n	0,4	n	0,2	11,0	0,1	0,7	n	0,4	n	a	0,2	
Japão	3,8	5,4	0,4	0,2	1,5	0,1	n	n	n	0,2	3,9	n	0,1	n	0,1	n	0,2	a	
Luxemburgo	30,1	0,1	4,5	19,8	n	n	n	0,8	n	n	26,5	n	0,3	n	0,1	n	0,4	n	
México	3,6	1,9	0,2	0,4	n	0,2	n	0,1	n	0,1	7,8	n	0,2	n	0,1	n	0,6	0,4	
Noruega	5,5	23,6	0,4	0,2	n	10,0	2,7	0,1	0,1	0,4	2,3	n	0,7	4,2	1,2	0,2	0,5	0,1	
Nova Zelândia	0,9	73,1	n	n	0,3	0,2	n	n	n	0,1	0,6	n	0,1	n	0,2	n	0,1	1,1	
Polónia	52,0	1,1	4,5	1,1	n	1,3	a	0,3	0,1	0,3	11,6	0,1	1,0	0,5	0,2	n	3,0	0,3	
Portugal	16,1	0,6	0,4	5,1	n	0,3	0,1	a	n	0,2	23,4	n	1,2	n	0,1	n	0,6	0,3	
Reino Unido	7,6	20,8	0,6	0,8	n	1,5	0,1	0,3	n	0,6	10,5	n	2,1	0,1	7,5	0,1	0,6	1,3	
República Checa	34,4	2,3	6,5	0,8	n	0,3	3,6	0,1	4,6	0,7	8,6	0,1	0,9	0,3	0,3	0,1	2,0	0,5	
Suécia	5,7	8,6	1,4	0,2	n	5,6	0,7	0,1	n	3,8	5,5	n	0,7	0,7	0,5	0,3	0,8	0,4	
Suíça	23,1	3,3	2,9	1,4	n	0,5	n	0,7	n	0,5	15,6	n	0,8	0,1	0,2	0,1	10,8	0,3	
Turquia	57,3	0,7	3,8	0,7	n	0,4	n	n	n	0,1	5,1	0,1	1,6	0,1	n	n	0,3	0,3	
PAÍSES PARCEIROS																			
Argentina	5,7	1,7	0,2	0,5	0,3	0,2	n	0,3	n	0,1	9,1	n	0,2	n	n	n	3,5	0,8	
Brasil	8,9	2,4	0,2	0,8	0,1	0,3	0,2	9,6	n	0,1	9,5	n	0,4	n	n	n	2,6	2,2	
Chile	9,4	3,9	0,3	1,7	0,1	0,5	n	0,1	n	0,2	9,1	n	0,4	n	n	n	1,8	0,5	
China	7,4	8,6	0,2	0,4	1,5	0,4	n	n	n	0,4	3,9	n	0,5	n	0,2	n	0,1	19,0	
Egito	20,7	2,1	2,2	0,8	0,1	0,3	n	n	0,3	0,2	13,7	0,6	0,3	0,3	0,2	n	1,8	3,8	
Federação Russa	36,0	2,3	1,0	1,0	0,5	1,1	1,2	0,1	0,1	3,8	9,0	0,4	1,0	0,8	0,2	0,1	1,3	1,2	
Filipinas	3,6	14,4	0,2	0,8	1,9	0,5	0,1	n	n	0,5	0,9	n	0,5	n	n	0,1	0,7	6,5	
Índia	3,2	11,7	0,1	0,2	0,1	0,1	n	n	n	0,1	0,6	n	0,1	0,1	0,3	n	0,2	0,2	
Indonésia	6,9	37,7	0,1	0,2	0,2	n	n	n	n	0,1	0,6	n	2,0	n	n	n	n	3,9	
Israel	9,7	3,3	0,3	0,5	n	0,5	0,5	n	1,1	0,2	3,4	0,3	1,3	6,7	0,1	n	9,2	0,3	
Jamaica	0,1	0,4	n	0,1	n	0,1	n	n	n	n	0,3	n	n	0,1	n	n	n	0,1	
Jordânia	18,2	5,8	0,8	0,2	n	0,2	0,7	n	0,2	0,3	4,2	1,2	0,1	0,4	0,4	n	2,8	0,5	
Malásia	0,6	47,6	n	n	0,2	n	n	n	n	n	0,5	n	0,1	n	1,6	n	n	4,0	
Paraguai	3,3	0,3	0,2	0,3	3,3	0,2	0,1	0,1	0,1	n	4,2	n	0,1	n	n	n	1,5	3,9	
Peru	9,9	1,0	0,7	1,1	n	0,3	n	0,1	n	0,3	5,1	0,1	0,3	n	0,1	n	5,7	1,5	
Sri Lanka	2,5	33,8	0,1	0,2	0,2	0,2	n	n	n	0,1	2,9	n	0,1	n	0,1	n	0,4	4,8	
Tailândia	3,4	24,6	0,2	0,1	0,1	0,2	n	0,1	n	0,1	2,4	n	0,1	n	n	n	0,1	6,0	
Tunísia	13,5	0,1	0,3	1,3	n	0,1	0,1	n	n	0,1	76,6	n	0,1	n	n	n	1,3	0,3	
Uruguai	2,8	1,3	0,3	0,5	n	0,3	n	0,3	n	0,1	5,0	n	0,2	0,1	0,2	n	2,2	0,3	
Zimbábue	0,8	15,4	0,1	0,2	n	0,2	n	0,2	n	0,1	0,1	n	0,2	n	0,2	n	0,2	0,1	

Nota: a proporção de estudantes no exterior está baseada apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE. As proporções resultantes estão, portanto, superestimadas, principalmente para os países que enviam um grande número de estudantes para países que não transmitem dados à OCDE.

1. A distribuição de cidadania por país está baseada na cobertura parcial de estudantes estrangeiros. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
2. Excluídos os programas de pesquisa avançada.
3. Excluídos os programas superiores tipo B.
4. Excluídos os programas superiores tipo A.
5. Ano de referência: 2002.
6. Número de estudantes estrangeiros significativamente subestimado. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.3. (continuação) Cidadãos estudando no exterior na educação superior por país de destino (2003)

Número de estudantes matriculados na educação 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 estrangeiros na educação superior que estudam em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 6,5% dos estudantes universitários checos matriculados no exterior estudam na Austrália; 9,1% dos estudantes universitários alemães matriculados no exterior estudam na Austrália; etc.

Leitura da primeira linha: 4,1% dos estudantes universitários australianos matriculados no exterior estudam na França; 23,2% dos estudantes universitários australianos matriculados no exterior estudam no Reino Unido; etc.

Países de origem	Países de destino													Total dos países parceiros	Total dos países que relatam dados						
	Noruega	Nova Zelândia	República Checa ¹	Polónia ^{2,3}	Portugal	Reino Unido	Suécia	Suíça	Turquia ^{1,2}	Total, OCDE	Argentina ^{2,4,5}	Brasil ^{1,5,6}	Chile			Filipinas	Índia	Indonésia	Jordânia ³	Malásia ³	Tailândia ^{5,6}
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE																					
Alemanha	0,7	0,8	0,1	8,3	3,9	11,0	0,2	21,0	14,9	99,6	m	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,4	100
Austrália	0,4	a	n	0,5	4,3	1,1	0,4	23,2	46,9	97,4	m	n	0,9	0,2	0,4	0,1	0,5	0,4	0,1	2,6	100
Áustria	0,2	0,2	0,1	5,7	3,1	6,7	0,1	10,6	8,4	99,9	m	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100
Bélgica	0,2	0,1	n	12,8	1,8	2,6	n	20,1	7,4	99,7	m	n	0,1	n	n	n	n	0,1	n	0,3	100
Canadá	0,1	0,6	0,1	0,1	0,9	0,6	n	8,9	70,3	99,3	m	n	0,2	0,2	n	0,1	n	0,2	n	0,7	100
Coreia do Sul	n	1,1	n	0,1	0,1	0,2	n	2,9	57,7	98,1	m	n	n	0,1	0,1	n	0,4	1,2	0,1	1,9	100
Dinamarca	13,1	0,8	n	4,8	15,0	1,3	n	26,2	13,6	99,1	m	m	0,2	n	n	n	0,5	n	0,2	0,9	100
Eslováquia	0,1	n	48,1	0,7	0,4	1,1	n	1,2	4,2	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100
Espanha	0,2	n	n	a	3,2	5,7	n	26,7	13,1	99,4	m	n	0,5	n	n	0,1	n	n	n	0,6	100
Estados Unidos	0,8	2,7	0,2	1,6	2,6	1,0	n	37,6	a	93,3	m	n	3,1	0,7	0,1	0,4	0,1	2,0	0,4	6,7	100
Finlândia	3,0	0,1	n	4,6	40,1	1,0	n	21,7	7,3	99,4	m	m	0,1	n	n	n	0,4	n	n	0,6	100
França	0,2	0,2	n	11,1	2,4	6,7	n	23,5	13,6	99,5	m	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,5	100
Grécia	n	n	0,4	0,9	0,6	0,6	2,6	47,9	5,0	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100
Holanda	1,3	0,2	n	7,8	5,1	2,4	n	18,9	13,4	99,5	m	n	0,1	n	0,1	n	n	n	0,1	0,5	100
Hungria	0,4	0,1	0,2	1,9	2,2	2,6	n	5,6	14,9	99,9	m	m	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100
Irlanda	0,2	0,1	0,1	2,0	0,8	0,2	n	77,8	6,7	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100
Islândia	8,4	n	n	1,4	14,6	0,4	n	8,8	18,0	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100
Itália	0,1	n	n	14,7	1,6	10,4	n	13,1	7,7	99,8	m	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100
Japão	n	0,9	n	0,2	0,3	0,4	n	9,0	72,2	99,2	m	n	n	0,1	0,2	n	0,2	0,2	0,1	0,8	100
Luxemburgo	n	n	n	0,3	0,1	3,9	n	11,9	1,1	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100
México	0,1	0,2	n	10,9	0,8	0,5	n	7,9	63,1	99,2	m	0,1	0,7	n	n	n	n	n	n	0,8	100
Noruega	a	1,4	0,5	1,7	9,3	0,9	n	23,4	10,3	99,7	m	m	0,1	n	n	n	n	n	0,1	0,3	100
Nova Zelândia	0,1	a	n	n	0,5	0,1	n	6,5	15,3	99,4	m	m	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,6	100
Polónia	0,4	n	0,4	2,9	3,2	1,7	n	3,2	10,5	99,9	m	m	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100
Portugal	0,2	0,1	0,3	18,2	1,2	4,7	n	19,3	7,3	99,7	m	0,2	n	n	n	n	n	n	n	0,3	100
Reino Unido	1,2	0,9	0,8	7,9	2,9	1,1	0,4	a	29,2	99,1	m	n	0,2	0,2	n	n	0,2	0,2	0,1	0,9	100
República Checa	0,5	0,1	a	4,2	2,8	2,4	n	6,4	17,3	99,8	m	m	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100
Suécia	7,5	0,9	0,3	3,7	a	1,6	n	24,9	25,1	99,3	m	m	0,5	n	n	n	n	n	0,1	0,7	100
Suíça	0,4	0,3	n	2,8	2,9	a	0,1	15,1	17,8	99,7	m	m	0,2	n	n	n	n	n	n	0,3	100
Turquia	0,1	n	n	n	0,3	1,4	a	3,0	24,4	99,7	m	m	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	0,3	100
PAÍSES PARCEIROS																					
Argentina	0,1	0,2	n	23,9	0,7	1,5	n	4,2	41,0	94,3	a	1,0	4,7	n	n	n	n	n	n	5,7	100
Brasil	0,2	0,1	n	7,5	0,6	1,3	n	5,2	45,7	98,0	1,0	a	0,9	n	n	0,1	n	n	n	2,0	100
Chile	1,1	0,6	n	20,8	4,4	1,4	n	4,0	27,7	88,2	11,4	0,4	a	n	n	n	n	n	n	11,8	100
China	0,1	6,1	n	0,1	0,3	0,2	n	11,3	34,2	95,2	m	n	n	n	n	n	4,0	0,4	0,3	4,8	100
Egito	0,2	n	0,1	0,9	0,7	1,2	0,5	10,7	35,3	97,2	m	m	n	n	n	2,4	0,3	n	n	2,8	100
Federação Russa	1,9	0,4	1,1	0,8	2,3	1,8	2,5	5,7	22,1	99,6	m	n	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	0,4	100
Filipinas	0,3	1,1	n	1,0	0,5	0,3	n	8,1	54,7	96,8	m	m	n	n	n	0,4	2,2	a	0,6	3,2	100
Índia	0,1	1,1	n	0,1	0,3	0,2	n	9,8	70,2	98,8	m	n	n	a	n	n	0,9	0,2	0,1	1,2	100
Indonésia	0,1	0,9	n	n	0,1	0,1	n	2,6	29,7	85,4	m	n	n	0,2	a	0,1	13,5	0,7	0,1	14,6	100
Israel	0,2	0,2	0,9	0,8	0,4	0,6	0,3	13,0	35,5	89,1	m	m	0,1	0,1	n	10,7	n	n	n	10,9	100
Jamaica	n	0,1	n	n	n	n	n	13,9	84,4	99,7	m	m	0,1	0,2	n	n	n	n	n	0,3	100
Jordânia	0,1	0,1	0,5	1,0	0,5	0,3	3,1	15,5	39,5	96,7	m	m	n	0,7	n	a	2,4	0,1	n	3,3	100
Malásia	n	2,0	n	n	0,1	n	n	23,8	16,2	96,9	m	m	n	1,9	n	1,0	a	0,1	0,1	3,1	100
Paraguai	0,1	0,3	0,7	5,1	0,2	0,2	0,1	1,4	35,8	61,2	33,1	1,4	4,2	n	n	n	n	0,2	n	38,8	100
Peru	0,3	0,1	0,1	16,2	0,8	2,1	n	2,0	38,7	86,9	3,9	0,9	8,3	n	n	n	n	n	n	13,1	100
Sri Lanka	0,7	1,4	0,1	n	0,5	0,4	n	20,4	23,8	92,6	m	m	n	4,4	n	n	2,7	0,1	0,2	7,4	100
Tailândia	0,1	1,5	n	0,1	0,4	0,1	n	11,5	43,3	94,5	m	m	n	1,3	n	0,3	3,3	0,6	a	5,5	100
Tunísia	n	n	n	0,3	0,1	2,1	0,1	0,4	3,1	99,8	m	m	n	n	n	0,2	0,1	n	n	0,2	100
Uruguai	0,1	0,7	0,1	13,7	1,0	1,4	n	2,7	30,5	63,7	30,8	1,6	3,9	n	n	n	n	n	n	36,3	100
Zimbábue	0,3	0,4	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	45,5	34,9	99,5	m	m	n	0,2	n	n	0,3	n	n	0,5	100

Nota: a proporção de estudantes no exterior está baseada apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE. As proporções resultantes estão, portanto, superestimadas, principalmente para os países que enviam um grande número de estudantes para países que não relatam dados à OCDE.

1. A distribuição de cidadania por país está baseada na cobertura parcial de estudantes estrangeiros. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

2. Excluídos os programas de pesquisa avançada.

3. Excluídos os programas superiores tipo B.

4. Excluídos os programas superiores tipo A.

5. Ano de referência: 2002.

6. Número de estudantes estrangeiros significativamente subestimado. Ver detalhes no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.4. Distribuição de estudantes estrangeiros, por nível e tipo de educação superior (2003)

	Programas de educação superior tipo B	Programas de educação superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Programas de educação superior tipo A e de pesquisa avançada	Total dos programas de educação superior	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha ²	5,7	94,3	m	m	100
	Austrália	6,0	89,3	4,7	94,0	100
	Áustria ¹	2,4	88,9	8,7	97,6	100
	Bélgica	43,8	x(4)	x(4)	56,2	100
	Coréia do Sul	25,1	63,9	11,1	74,9	100
	Dinamarca	14,2	80,5	5,2	85,8	100
	Eslováquia	0,7	92,9	6,4	99,3	100
	Espanha	8,2	69,8	21,9	91,8	100
	Finlândia	0,1	82,1	17,8	99,9	100
	França	6,9	x(4)	x(4)	93,1	100
	Grécia	23,4	x(4)	x(4)	76,6	100
	Holanda ²	0,5	99,5	m	m	100
	Hungria	0,2	95,7	4,0	99,8	100
	Islândia	2,1	97,2	0,7	97,9	100
	Itália	3,6	93,8	2,6	96,4	100
	Japão	6,7	x(4)	x(4)	93,3	100
	Noruega ³	2,6	88,4	8,9	97,4	100
	Nova Zelândia	32,6	65,9	1,5	67,4	100
	Polónia ²	0,1	99,9	m	m	100
	Portugal	1,2	91,1	7,7	98,8	100
Reino Unido	14,8	75,8	9,4	85,2	100	
República Checa	3,2	84,5	12,3	96,8	100	
Suécia ³	2,2	85,1	12,7	97,8	100	
Suíça	14,4	67,2	18,4	85,6	100	
Turquia ²	9,1	90,9	m	m	100	
PAÍSES PARCEIROS	Chile	8,0	x(4)	x(4)	92,0	100
	Federação Russa ²	10,4	91,2	m	m	100
	Índia	n	x(4)	x(4)	100,0	100
	Indonésia	a	x(4)	x(4)	100,0	100
	Malásia ⁴	52,4	x(4)	x(4)	47,6	100

Nota: x indica que os dados estão incluídos em outra coluna. A coluna de referência é indicada entre parêntesis depois do "x", por exemplo, x(4) significa que os dados estão incluídos na

coluna 4. 1. Com base no número de registros, e não em contagem de indivíduos.

2. Excluídos os programas de pesquisa avançada.

3. Excluídos os estudantes estrangeiros de cidadania desconhecida.

4. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Tabela C3.5. Distribuição de estudantes universitários estrangeiros, por área de educação (2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	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	Todas as áreas de estudo
Alemanha ²	1,1	4,4	17,2	6,0	21,9	15,7	1,1	26,7	5,9	100
Austrália	0,7	3,8	12,0	7,4	8,4	21,2	1,5	45,0	n	100
Áustria ¹	1,5	5,3	12,7	9,0	23,3	11,2	1,3	35,6	0,2	100
Bélgica	5,7	4,1	7,0	25,2	10,9	8,2	2,2	19,9	16,9	100
Dinamarca	2,1	3,9	16,2	17,5	16,6	12,7	0,7	30,2	n	100
Eslováquia	10,1	5,8	15,6	28,3	12,7	4,9	4,4	18,3	a	100
Estados Unidos	0,8	2,7	17,5	5,4	7,4	19,5	0,8	29,5	16,3	100
Finlândia	1,9	2,5	29,2	9,9	18,3	10,1	2,9	25,2	n	100
Holanda ²	0,9	5,7	10,3	14,3	12,7	7,8	2,6	45,7	n	100
Hungria	10,7	9,6	14,3	21,5	14,2	5,8	2,0	21,9	a	100
Islândia	1,0	8,1	5,2	4,3	45,3	11,9	1,2	22,9	a	100
Itália	2,0	1,8	13,7	27,1	17,8	6,1	1,3	29,9	0,3	100
Japão	2,9	3,2	13,7	4,2	23,1	1,7	1,6	40,1	9,5	100
Noruega	2,1	7,8	6,7	14,7	15,8	19,1	3,1	27,4	3,4	100
Nova Zelândia	0,5	1,3	4,6	2,6	8,5	16,1	3,6	55,8	7,1	100
Polónia ²	0,8	9,0	6,1	18,4	25,2	1,8	2,1	36,6	n	100
Reino Unido ³	0,9	3,5	15,1	8,1	15,8	14,3	m	39,3	3,0	100
República Checa	2,7	1,3	14,1	26,1	10,4	12,5	1,4	31,6	a	100
Suécia	0,9	7,3	19,0	14,3	16,3	12,9	1,5	27,6	0,3	100
Suíça	0,8	4,5	15,3	6,5	16,8	14,3	6,2	34,3	1,2	100
Turquia ²	2,7	7,3	14,2	13,4	6,6	8,1	4,9	42,8	a	100

1. Com base no número de registros, e não em contagem de indivíduos.

2. Excluídos os programas de pesquisa avançada.

3. Excluídos os estudantes estrangeiros matriculados nas áreas de estudo de serviços pessoais e proteção ambiental.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

C₃

Tabela C3.6. Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior fora de seus países de origem (1998, 2000, 2001, 2002 e 2003)

Número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior fora de seus países de origem, por contagem de indivíduos

	Número de estudantes estrangeiros na educação superior					Índice de mudança (2003)		
	2003	2002	2001	2000	1998	2002=100	2000=100	1998=100
Estudantes estrangeiros provenientes de todas as partes do mundo matriculados em países que relatam dados, pertencentes à OCDE e países parceiros	2 117 468	1 898 250	1 645 425	1 620 810	m	111,5	130,6	m
Estudantes estrangeiros provenientes de todas as partes do mundo matriculados em países pertencentes à OCDE que relatam dados	1 976 371	1 781 090	1 538 867	1 522 719	1 327 154	111,0	129,8	148,9

Nota: os valores estão baseados no número de estudantes universitários estrangeiros matriculados em países que relatam dados, pertencentes à OCDE e países parceiros. A cobertura desses países que relatam dados evoluiu ao longo do tempo, portanto os dados não são comparáveis com exatidão e é necessário cautela para interpretar as tendências.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

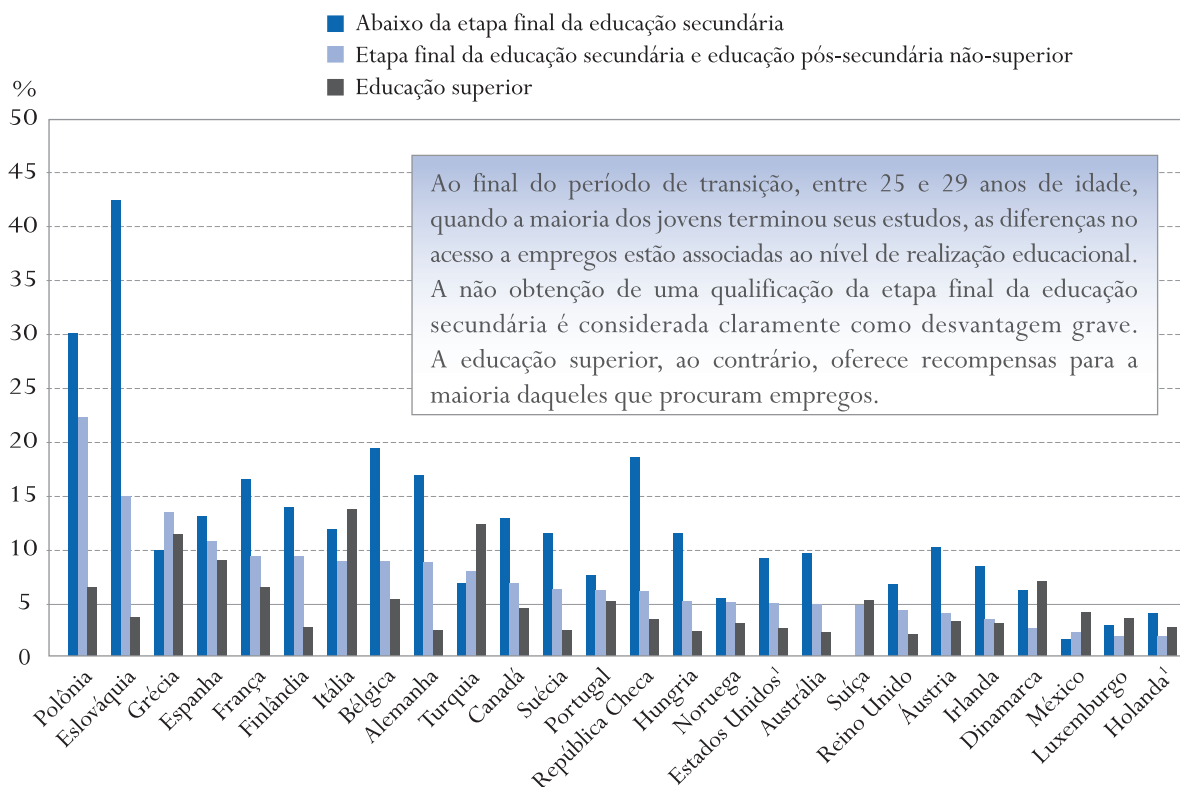
Status de educação e trabalho da população jovem

Este indicador mostra o número de anos que os jovens podem pretender permanecer no sistema educacional ou em condições de emprego e de não-emprego, e examina o status de educação e emprego dos jovens, por gênero. Ao longo da última década, os jovens permaneceram por mais tempo na educação inicial, postergando, desse modo, seu ingresso no mundo do trabalho. Parte desse tempo adicional é utilizado em atividades que combinam trabalho e educação, prática difundida em alguns países. Quando concluem sua educação inicial, os jovens frequentemente têm seu acesso ao mercado de trabalho prejudicado por períodos de desemprego ou de não-emprego. Com base na situação atual de indivíduos entre 15 e 29 anos de idade, este indicador apresenta um quadro das principais tendências que afetam a transição da educação para o trabalho.

Resultados básicos

Gráfico C4.1. Parcela de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade que estão desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2003)

Este gráfico apresenta a parcela de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade que estão desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional. A altura das barras indica a porcentagem do grupo etário fora do sistema educacional, e desempregado, para cada nível de realização.



1. Ano de referência: 2002.

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 a etapa final da educação secundária e a educação pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Tabela C4.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Outros destaques deste indicador

- Na média dos países, um jovem que tinha 15 anos de idade em 2003 pode pretender permanecer na educação formal por pouco mais de seis anos e meio. Em 19 dos 28 países para os quais há dados disponíveis, esse período varia de cerca de cinco anos e meio a sete anos e meio.
- Além do número de anos que um jovem de 15 anos de idade pode pretender permanecer no sistema educacional, sua expectativa para os 14 anos seguintes pode ser: 6,2 anos trabalhando; um total de 0,9 ano desempregado; e 1,3 ano fora do mercado de trabalho. A maior variação entre os países refere-se à duração acumulada em situação de desemprego.
- Na maioria dos países da OCDE, a porcentagem de jovens entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional varia de 50% a 70%. Em 23 de 27 países da OCDE, o número de mulheres entre 20 e 24 anos de idade no sistema educacional é maior do que o de homens nessa faixa etária. Nessa grupo etário, os homens têm maior probabilidade de estar empregados.
- Em alguns países, educação e trabalho ocorrem, em grande parte, de modo consecutivo, ao passo que em outros ocorrem simultaneamente. Programas que combinam trabalho e estudo, relativamente comuns nos países europeus, oferecem cursos profissionalizantes coerentes com qualificações ocupacionais reconhecidas. Em outros países, educação inicial e trabalho raramente estão associados.

C₄

Contexto de políticas

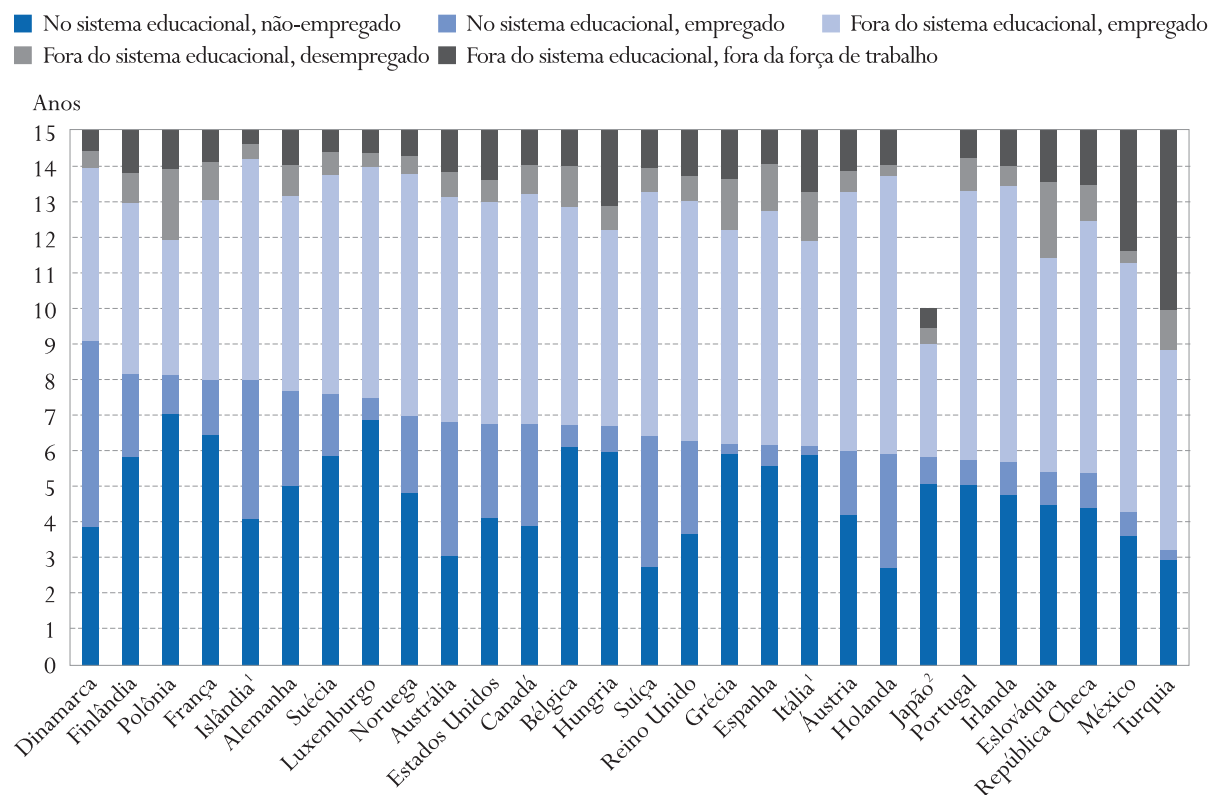
Todos os países pertencentes à OCDE vêm passando por rápidas mudanças sociais e econômicas, que tornam mais incerta a transição para a vida profissional. Em alguns países da OCDE, educação e trabalho ocorrem com frequência de modo consecutivo, ao passo que em outros podem ocorrer simultaneamente. As maneiras de associar educação e trabalho podem afetar significativamente o processo de transição. É particularmente importante, por exemplo, observar até que ponto trabalhar enquanto estudam (além do costumeiro trabalho de verão para estudantes) pode facilitar o ingresso dos jovens na força de trabalho. Também é importante considerar se estudantes que trabalham muitas horas enquanto estudam têm maior probabilidade de abandonar os estudos, e examinar se trabalhar e estudar simultaneamente contribui para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho.

Evidências e explicações

Em média, um jovem que tinha 15 anos de idade em 2003 pode pretender permanecer no sistema educacional por cerca de seis anos e meio (Tabela C4.1a). Em 19 dos 28 países analisados, um jovem de 15 anos de idade pode pretender permanecer de 5,7 a 7,7 anos adicionais no sistema educacional. Entretanto, há uma diferença de quase quatro anos separando os grupos em cada extremidade: de um lado, Dinamarca, Finlândia, França, Islândia e Polônia (mais de oito anos, em média, no sistema educacional); e de outro, Eslováquia, México, República Checa e Turquia (cerca de quatro anos e meio, em média).

Gráfico C4.2. Expectativa do número de anos que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional e fora dele (2003)

Número de anos, por status ocupacional



1. Ano de referência: 2002.

2. Dados referentes a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Os países estão classificados por ordem decrescente da expectativa do número de anos que a população jovem permanecerá no sistema educacional. Fonte: OECD. Tabela C4.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

A expectativa de número de anos no sistema educacional cobre algumas combinações de educação e trabalho muito diferentes. Emprego combinado com educação inclui tanto programas que envolvem trabalho e estudo simultaneamente como trabalho em período parcial. Embora essas associações sejam raras em 50% dos países analisados, nos 50% restantes elas são responsáveis por um período adicional de um a quatro anos que os jovens esperam permanecer no sistema educacional.

Além da média de 6,6 anos que um jovem de 15 anos de idade pode pretender permanecer no sistema educacional, sua expectativa para os 14 anos seguintes pode ser: 6,2 anos trabalhando; um total de 0,9 ano desempregado; e 1,3 ano fora do mercado de trabalho – nem estudando, nem procurando trabalho (Tabela C4.1a).

A duração média do período de desemprego varia significativamente entre os países, resultando em diferenças nas taxas de emprego de jovens. A duração média cumulativa do período de desemprego é inferior a cinco meses na Holanda, na Islândia, em Luxemburgo e no México, porém é superior a dois anos na Eslováquia e na Polônia.

A expectativa do número médio total de anos no sistema educacional é mais alta para mulheres (6,7 anos em comparação a 6,4 anos para os homens). Com exceção de Holanda, Japão, Luxemburgo, México, Suíça e Turquia, em todos os demais países as mulheres passam mais tempo no sistema educacional do que os homens. Na Turquia, estudantes do sexo feminino têm expectativa de receber um ano a menos de educação do que seus colegas do sexo masculino (Gráfico C4.3).

De modo geral, a diferença entre homens e mulheres é muito pequena em termos de expectativa de número de anos de desemprego, embora os homens tenham expectativa de períodos de desemprego mais longos. Embora em muitos países a situação seja semelhante para ambos os gêneros, ou com pequena desvantagem para os homens, aparentemente as mulheres estão em desvantagem na Espanha e na Grécia, e em vantagem na Alemanha, no Canadá, na Eslováquia, na Polônia e na Turquia (Tabela C4.1a).

Se, por um lado, os jovens do sexo masculino entre 15 e 29 anos de idade podem esperar passar pouco mais de um ano e oito meses fora do sistema educacional e desempregados, por outro lado, o tempo médio para mulheres é superior a dois anos e oito meses. Na Grécia, na Hungria, no México, na República Checa e na Turquia, apresentam uma tendência muito mais forte de deixar o mercado de trabalho e passar algum tempo fora do sistema educacional e sem trabalho. Esta medida não apresenta grande diferença entre jovens do sexo masculino e do sexo feminino em muito poucos países – Áustria, Finlândia e Suécia. Em todos os demais países, em comparação com os homens, as mulheres entre 15 e 29 anos de idade passam nove meses a mais fora do sistema educacional e sem emprego, em média.

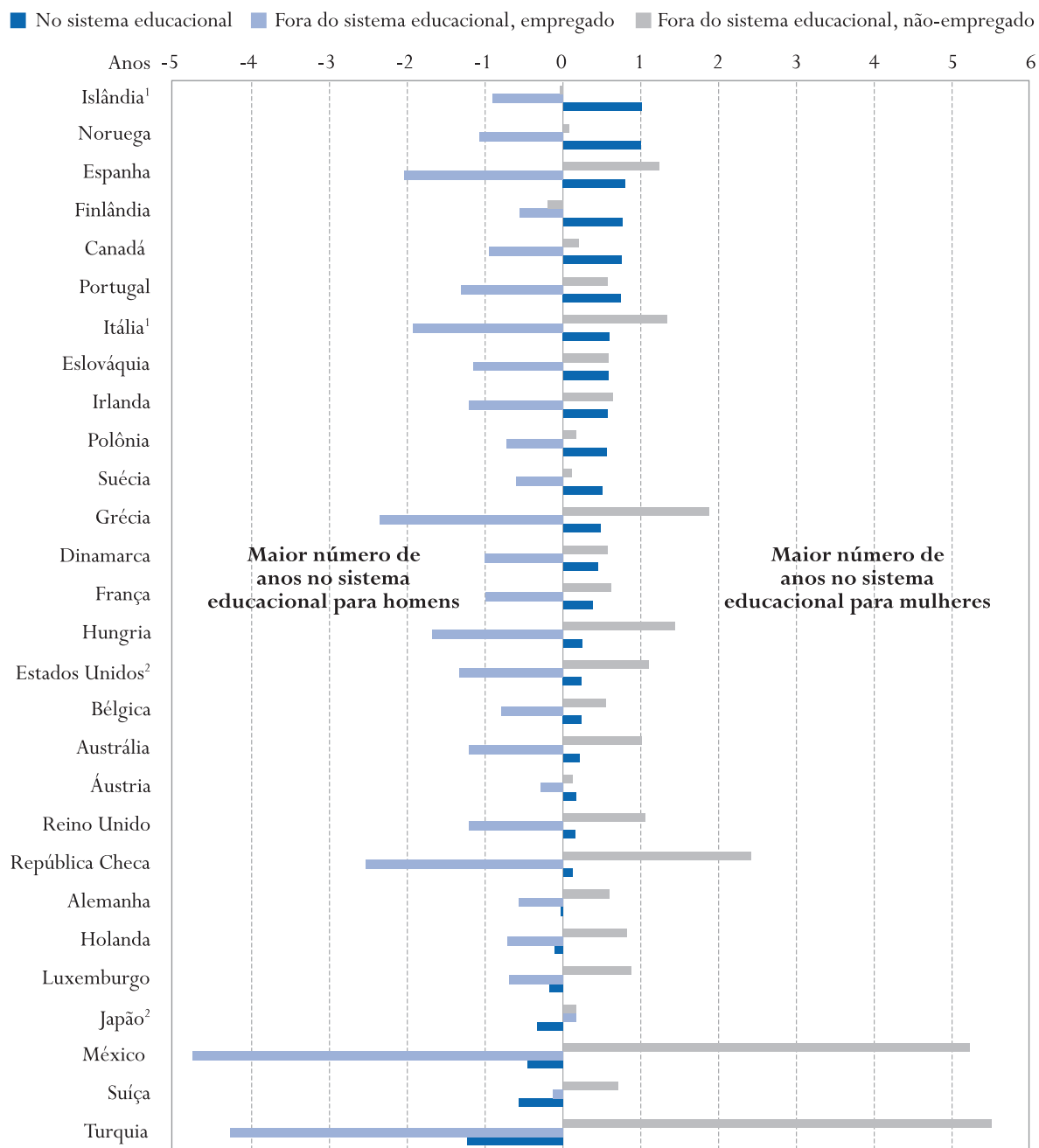
Inversamente, em todos os países da OCDE, as mulheres entre 15 e 29 anos de idade podem esperar menor período de emprego após sair do sistema educacional. Em parte, isto é consequência do tempo passado no sistema educacional, mas também pode ser atribuído a outros fatores, como o tempo passado com a criação de filhos. Na Grécia, no México, na República Checa e na Turquia, a expectativa de número de anos fora do sistema educacional e sem emprego é muito mais alta para mulheres do que para homens, embora a expectativa de número de anos no sistema educacional seja semelhante (com exceção da Turquia) (Gráfico C4.3).

Combinando trabalho e educação

Os países apresentam diferenças não apenas na duração da educação, mas também na maneira de combiná-la com experiências de trabalho. Os 27 países da OCDE que fornecem dados sobre transição da escola para o trabalho mostram diferenças tanto na duração da educação como na forma de combinar educação e experiências de trabalho, em empresas ou em programas de estudos combinados com trabalho (Gráfico C4.4). Os países podem ser divididos em cinco grupos (A-E), de acordo com a forma de interação desses dois aspectos da transição.

O Grupo A é o menor: apenas três países, que apresentam duração longa na educação, freqüentemente não associada com trabalho. A expectativa do número de anos no sistema educacional entre 15 e 29 anos de idade é de cerca de oito anos na Finlândia, na França e na Polônia, sendo que a Finlândia apresenta matrículas de

Gráfico C4.3. Diferença de gênero na expectativa do número de anos que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional e fora dele (2003)



1. Ano de referência: 2002.

2. Dados referentes a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre mulheres e homens na expectativa do número de anos que indivíduos entre 15 e 29 anos de idade permanecerão no sistema educacional.

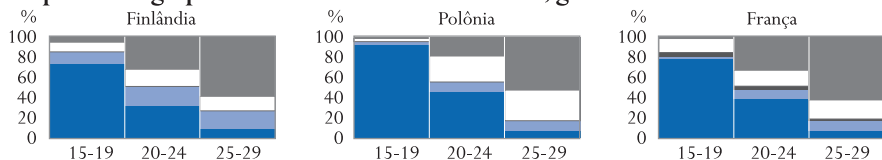
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Gráfico C4.4. Perfis dos países em relação à transição da educação para o trabalho (2003)

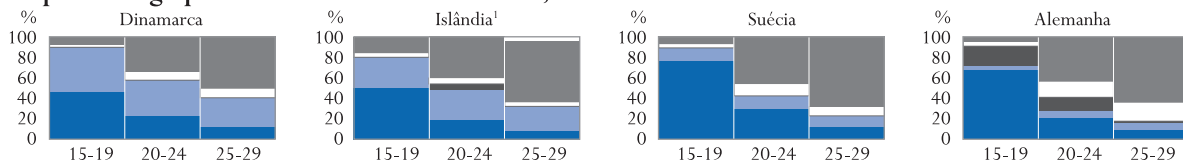
Porcentagem da população entre 15 e 29 anos de idade no sistema educacional e fora dele, por grupo etária e status ocupacional

■ No sistema educacional, não-empregado ■ No sistema educacional, empregado ■ Estudantes em programas de trabalho-estudo
 □ Fora do sistema educacional, não-empregado ■ Fora do sistema educacional, empregado

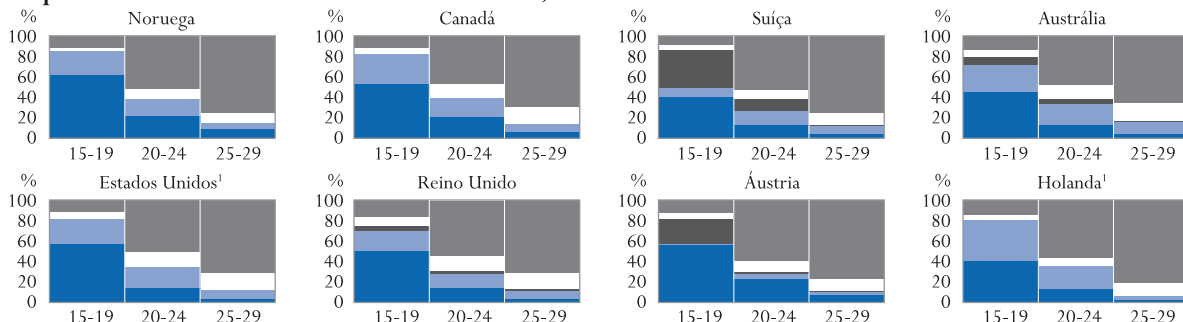
Grupo A: Longo período no sistema educacional, geralmente não combinado com trabalho



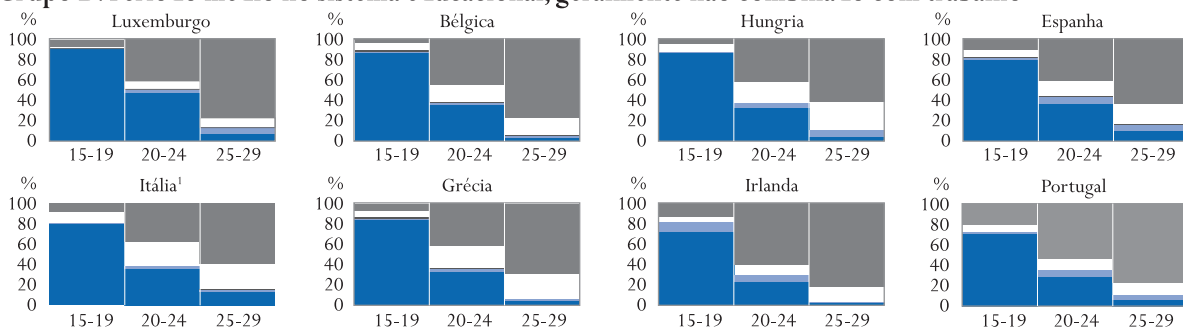
Grupo B: Longo período no sistema educacional, combinado com trabalho



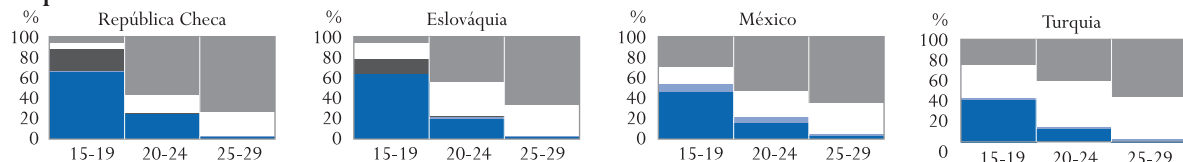
Grupo C: Período médio no sistema educacional, combinado com trabalho



Grupo D: Período médio no sistema educacional, geralmente não combinado com trabalho



Grupo E: Período curto no sistema educacional



1. Ano de referência: 2001.

Em cada grupo, os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem da população entre 15 e 29 anos de idade no sistema educacional.
 Fonte: OECD. Tabela C4.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

estudantes mais velhos. Há também programas de estudos combinados com trabalho e outras formas de experiências de trabalho durante a escolarização, porém não são comuns.

O Grupo B é um pouco maior: quatro países, que combinam períodos de longa duração na educação com uma participação significativa no trabalho durante os estudos. Os países nórdicos – Dinamarca, Islândia e Suécia – fazem parte deste grupo, com alta taxa de participação em empregos combinados com educação para os três grupos etários. A Alemanha apresenta padrões semelhantes graças a seu sistema duplo, que organiza a combinação de trabalho e escola.

Os Grupos C e D incluem a maioria dos países com duração média de educação. Diferem na forma como a educação é combinada com experiências de trabalho.

No Grupo C, o trabalho durante os estudos pode ocorrer como parte de programas que envolvem trabalho e estudo, ou na forma de trabalhos em período parcial, fora do horário escolar. Os programas que envolvem trabalho e estudo são relativamente comuns em países europeus – como Áustria e Suíça –, e oferecem programas educacionais profissionalizantes coerentes com qualificações ocupacionais reconhecidas. Muitos jovens também combinam trabalho remunerado fora dos horários escolares com educação. Essa forma de contato inicial com o mercado de trabalho para estudantes entre 15 e 24 anos de idade é um aspecto importante da transição da educação para o trabalho na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos, na Holanda, no Reino Unido, e em menor grau, na Noruega.

No Grupo D – Bélgica, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, e nos países mediterrâneos Espanha, Grécia e Itália –, educação inicial e trabalho raramente estão associados, seja por meio de trabalho remunerado fora do horário escolar, seja por meio da participação em programas que envolvem trabalho e estudo.

No Grupo E, são característicos os programas educacionais de curta duração. Na Eslováquia e na República Checa, programas que envolvem trabalho e estudo garantem uma participação relativamente alta na educação entre 15 e 29 anos de idade. No entanto, não é o que ocorre no México e na Turquia. A partir de 20 anos de idade, a participação na educação torna-se muito baixa em todos os países deste grupo.

O *status* de emprego de homens e mulheres durante os anos que passam no sistema educacional é bastante semelhante. São exceções Alemanha, Austrália, Áustria, França, Reino Unido e Suíça, onde um número sensivelmente maior de homens participa de programas que envolvem trabalho e estudo. Na Austrália, no Canadá, na Finlândia, na Islândia, na Noruega, no Reino Unido e na Suécia, é sensivelmente maior o número de mulheres no grupo etário entre 15 e 24 anos de idade que combinam trabalho fora dos horários escolares com educação (Tabelas C4.2b e C4.2c).

Ingresso no mercado de trabalho após a educação inicial

Nos países da OCDE, a transição da educação para o trabalho ocorre em diferentes momentos, dependendo de diversos fatores educacionais e relacionados ao mercado de trabalho. À medida que ficam mais velhos, os jovens participam menos na educação e mais na força de trabalho. Na maioria dos países da OCDE, a porcentagem de jovens fora do sistema educacional situa-se entre 10% e 25% para jovens entre 15 e 19 anos de idade, variando de 50% a 70% para jovens entre 20 e 24 anos de idade, e alcançando de 80% a 95% para jovens entre 25 e 29 anos de idade (Tabela C4.2a). Entretanto, em muitos desses países, os jovens iniciam a sua transição para o trabalho mais tarde, e em alguns casos, essa transição prolonga-se por um período maior. Esta tendência reflete não apenas a demanda por educação, mas também a situação geral do mercado de trabalho, a duração e a orientação de programas profissionalizantes em relação ao mercado de trabalho, e a prevalência de educação em período parcial.

A idade em que os indivíduos ingressam no mercado de trabalho após concluir a educação inicial tem conseqüências para o emprego. Em geral, indivíduos mais velhos não-estudantes têm maior probabilidade de estar empregados do que não-estudantes entre 15 e 19 anos de idade; e entre os não-estudantes que estão trabalhando, a porcentagem de homens é maior do que a de mulheres. Em termos relativos, o número de indivíduos fora do mercado de trabalho é maior entre as mulheres do que entre os homens – principalmente

durante o período associado a gravidez e criação de filhos, representado neste indicador pelo grupo etário entre 25 e 29 anos de idade (Tabelas C4.2b e C4.2c).

As razões emprego/população de jovens adultos fora do sistema educacional fornecem informações sobre a eficácia das estruturas de transição, podendo, desse modo, auxiliar os formuladores de políticas na avaliação de políticas de transição. Em 21 de 27 países pertencentes à OCDE, menos de 67% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade (e em muitos países, até mesmo menos de 50%) que estão fora do sistema educacional estão trabalhando, o que pode sugerir que os empregadores consideram que, por terem deixado a escola muito cedo, esses jovens não têm as habilidades necessárias para um emprego produtivo. As razões emprego/população para jovens entre 20 e 24 anos de idade geralmente ultrapassam 65%; no entanto, em alguns países da OCDE, como Eslováquia, Itália, Polônia e Turquia, as razões são consideravelmente mais baixas. As razões de emprego para jovens do sexo masculino após deixarem o sistema educacional tendem a ser mais altas do que as razões para jovens do sexo feminino, provavelmente por razões relacionadas à família, e talvez também porque, em muitos países da OCDE, a aceitabilidade social para indivíduos que estão desempregados ainda é mais alta para mulheres do que para homens (Tabelas C4.2b e C4.2c).

Taxa de desemprego e razão entre não-estudantes desempregados e o total da população jovem

Nos países da OCDE, os jovens representam a principal fonte de novas habilidades. Na maioria deles, políticas educacionais procuram estimular os jovens a concluir pelo menos a etapa final da educação secundária. Uma vez que muitas atividades no mercado de trabalho atual exigem níveis cada vez mais altos de habilidades gerais e maior flexibilidade de habilidades de aprendizagem, indivíduos com baixo nível de realização educacional freqüentemente são penalizados. As diferenças na razão não-estudantes desempregados/total da população jovem por nível de realização educacional compõem um indicador do grau em que a educação adicional pode melhorar as oportunidades econômicas de qualquer jovem.

A taxa de desemprego de jovens por grupo etário é a medida mais comum disponível para descrever o *status* dos jovens no mercado de trabalho. Entretanto, taxas de desemprego não levam em consideração as circunstâncias educacionais. Conseqüentemente, em alguns países da OCDE, um jovem desempregado computado no numerador pode estar matriculado no sistema educacional. O denominador pode incluir jovens em treinamento profissional, desde que sejam estagiários, porém exclui aqueles que freqüentam cursos profissionalizantes baseados na escola. Assim sendo, quando quase todos os jovens em determinado grupo etário ainda estão no sistema educacional, a taxa de desemprego refletirá apenas os poucos que se encontram no mercado de trabalho, podendo, portanto, parecer muito alta – principalmente entre o grupo dos mais jovens, que geralmente deixam o sistema de educação com qualificações muito limitadas.

Portanto, a razão não-estudantes desempregados/grupo etário total é um modo mais adequado para demonstrar as probabilidades de desemprego entre jovens. Isto ocorre porque jovens que querem trabalhar enquanto ainda estão no sistema educacional geralmente procuram um trabalho em período parcial ou temporário, diferentemente daqueles que ingressam no mercado de trabalho após deixar a escola.

Em média, a conclusão da etapa final da educação secundária reduz a razão entre desemprego e população entre 20 e 24 anos de idade (isto é, desemprego entre não-estudantes como porcentagem do grupo etário) em cerca de sete pontos percentuais; e no grupo etário entre 25 e 29 anos, em cerca de quatro pontos percentuais (Tabela C4.3). Em outras palavras, a razão entre indivíduos desempregados que não concluíram a etapa final da educação secundária e o total da população jovem é, em média, 1,5 vez maior do que entre aqueles que concluíram a etapa final da educação secundária. Em 17 de 26 países da OCDE, a razão de desemprego entre jovens de 20 a 24 anos de idade fora do sistema educacional é inferior a 8% para aqueles que concluíram a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior. Em apenas três países da OCDE, essa proporção permanece abaixo de 8% para indivíduos que não concluíram a etapa final da educação secundária. Desde que, na maioria dos países da OCDE, concluir a etapa final da educação secundária tornou-se norma, muitos jovens que não concluem esse nível de educação têm muito maior probabilidade de enfrentar dificuldades de emprego durante seu ingresso no mercado de trabalho.

Ao final do período de transição, entre 25 e 29 anos de idade, quando a maioria dos jovens concluiu seus estudos, as diferenças no acesso a empregos estão associadas ao nível educacional atingido. Não obter qualificação na etapa final da educação secundária significa claramente uma séria desvantagem. Inversamente, a educação de nível superior recompensa a maioria daqueles que procuram empregos.

Em 16 países pertencentes à OCDE, para aqueles que concluíram a etapa final da educação secundária entre 25 e 29 anos de idade, a razão entre indivíduos fora do sistema educacional e desempregados e o total da população jovem é superior a 5%. Em alguns poucos países da OCDE, mesmos os jovens que concluíram o nível superior de educação estão sujeitos a um risco considerável de desemprego quando ingressam no mercado de trabalho. A razão entre não-estudantes desempregados e o total da população jovem entre 15 e 29 anos de idade é de 8%, no mínimo, na Eslováquia, na Espanha, na Grécia, na Itália e na Polônia (Tabela C4.3).

O foco no período crítico de transição (isto é, entre 20 e 24 anos de idade) mostra as mudanças entre jovens fora do sistema educacional tanto na prevalência de desemprego como no afastamento da força de trabalho – ambas representando o não-emprego. Considerando-se um período de cinco anos, ficam evidentes mudanças importantes em diversos países (Tabela C4.4a). Nos países do Mediterrâneo, onde a proporção de não-empregados é bastante alta, a melhora é notável, mesmo com uma tendência de inflexão para o ano mais recente. Entre os países da OCDE, a Turquia é exceção, com a mais alta evolução negativa para a razão de não-empregados. Os países da Europa Central e Oriental apresentam perfis opostos: há uma diminuição regular de não-empregados na Hungria, enquanto Eslováquia, Polônia e República Checa mostram um aumento seguido por uma queda após um pico em 1999, 2000 e 2001, respectivamente.

Entretanto, para diversos países, a situação mostrou-se extraordinariamente estável durante os últimos cinco anos, com a razão de não-empregados em nível alto no México, em nível baixo em Luxemburgo, e em nível intermediário no Reino Unido. Outros perfis são menos evidentes, mas existe um quadro geral. Com exceção da Noruega e da Áustria – que mostram tendência crescente no aumento da razão de não-empregados – e da Suíça – com uma pronunciada curva ‘V’, cujo ponto mais baixo está em 2000 –, a maioria dos países apresenta apenas variações leves, e uma queda regular no desemprego e no afastamento da força de trabalho de 1998 a 2001, seguida por uma estabilização ou até mesmo um aumento de desemprego e afastamento da força de trabalho em 2003. Neste aspecto, são exceções a Austrália e o Canadá, onde a queda continuou em 2003.

Definições e metodologias

As estatísticas apresentadas aqui são calculadas a partir de dados de pesquisas de força de trabalho sobre proporções de jovens, específicas por idade, em cada uma das categorias especificadas. Em seguida, essas proporções são somadas ao total do grupo etário entre 15 e 29 anos de idade, resultando na expectativa do número de anos passados em diversas situações. Para países que fornecem dados apenas a partir dos 16 anos de idade, presume-se que todos os jovens de 15 anos de idade estejam no sistema educacional e fora da força de trabalho. Esse aprimoramento nos cálculos tende a aumentar o número médio de anos esperados na educação em comparação com os valores apresentados em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c). Desse modo, os cálculos presumem que jovens que hoje têm 15 anos de idade mostrarão, na faixa etária entre 15 e 29 anos, o mesmo padrão de educação e trabalho apresentado pela população nessa faixa etária no ano de referência determinado.

Nos locais onde a cobertura da educação deve estar o mais próximo possível da cobertura da educação formal, obtidas de fontes administrativas sobre matrículas, os indivíduos “no sistema educacional” incluem aqueles que freqüentam a escola em período parcial e em período integral. Portanto, educação não-formal ou atividades educacionais de duração muito curta (por exemplo, no local de trabalho) devem ser excluídas.

Os dados para este indicador, obtidos de uma coleta especial de dados realizada pela OCDE, geralmente referem-se ao primeiro trimestre, ou à média dos três primeiros meses do ano calendário, e, portanto, excluem empregos de verão. As categorias de *status* de força de trabalho apresentadas nesta seção são definidas de acordo com as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com uma única exceção. Para os objetivos

destes indicadores, os indivíduos matriculados em programas que envolvem estudo e trabalho (ver a seguir) foram classificados separadamente, como “no sistema educacional e empregado”. Não houve referência a seu *status* na força de trabalho, de acordo com a OIT, durante a semana de referência do levantamento, uma vez que não precisariam necessariamente estar incluídos no componente trabalho de seus programas durante essa semana de referência, e, portanto, poderiam não estar empregados na época. “Outros empregados” incluem jovens empregados de acordo com a definição da OIT, porém excluem aqueles que freqüentam programas que envolvem estudo e trabalho, que já foram computados como empregados. Por fim, “fora da força de trabalho” inclui jovens que não estão trabalhando e que não estão desempregados – ou seja, jovens que não estão procurando emprego.

Programas que envolvem trabalho e estudo combinam trabalho e educação como parte de uma atividade integrada de educação formal ou de treinamento, como o sistema duplo na Alemanha; *apprentissage* ou *formation en alternance*, na França e na Bélgica; residência ou educação cooperativa, no Canadá; e estágio, na Irlanda. Educação e treinamento profissionalizantes ocorrem em ambientes escolares e em ambientes de trabalho. Estudantes ou estagiários podem ser remunerados ou não, geralmente dependendo do tipo de trabalho, de curso e de treinamento.

Neste trabalho, o número de matrículas é estimado com base em auto-relatos coletados durante pesquisas sobre força de trabalho, que, por diversas razões, freqüentemente não correspondem exatamente aos números de matrículas obtidos de fontes administrativas, apresentados em outra seção desta publicação. Em primeiro lugar, as idades podem não ser medidas da mesma forma. Por exemplo, nos dados administrativos dos países da OCDE situados no hemisfério norte, tanto matrículas como idades são medidas em 1º. de janeiro, ao passo que, em algumas pesquisas sobre força de trabalho, as matrículas são medidas na semana de referência, enquanto a idade registrada é a idade que o indivíduo terá ao final do ano calendário, mesmo quando a pesquisa é realizada no início do ano. Isto significa que, ocasionalmente, taxas de matrícula registradas podem retratar uma população que é quase um ano mais jovem do que a faixa etária especificada. As taxas de matrícula são afetadas naquelas idades em que a evasão do sistema educacional pode ser significativa. Em segundo lugar, os jovens podem estar matriculados em diversos programas, e, algumas vezes, podem ser contados em duplicidade nas estatísticas administrativas, mas são contados apenas uma vez em uma pesquisa sobre força de trabalho. Além disso, nem todas as matrículas podem ser captadas em estatísticas administrativas, principalmente em instituições que visam lucros. Em terceiro lugar, a classificação do programa utilizada nos auto-relatos das pesquisas sobre força de trabalho nem sempre corresponde aos padrões de qualificação utilizados na coleta de dados administrativos.

A razão desemprego/população é o número de pessoas desempregadas dividido pelo número total de pessoas na população.

A razão emprego/população é o número de pessoas empregadas dividido pelo número total de pessoas na população.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>:

Expectativa do número de anos no sistema educacional e fora do sistema educacional, para jovens entre 15 e 29 anos de idade (1998-2003).

Tabela C4.1b: Tendências por gênero

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2003)

Tabela C4.4b: Tendências para jovens do sexo masculino

Tabela C4.4c: Tendências para jovens do sexo feminino

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 (2003)

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			
		Não-empregado	Empregado	Subtotal	Empregado	Desempregado	Fora da força de trabalho	Subtotal
			(incluindo programas de estudos profissionalizantes)					
Alemanha	Homens	5,0	2,7	7,7	5,7	1,1	0,4	7,3
	Mulheres	5,1	2,6	7,7	5,2	0,6	1,5	7,3
	H+M	5,1	2,6	7,7	5,5	0,9	1,0	7,3
Austrália	Homens	3,1	3,6	6,7	6,9	0,9	0,5	8,3
	Mulheres	3,1	3,8	6,9	5,7	0,6	1,8	8,1
	H+M	3,1	3,7	6,8	6,3	0,7	1,2	8,2
Áustria	Homens	3,8	2,1	5,9	7,4	0,7	1,0	9,1
	Mulheres	4,6	1,4	6,1	7,1	0,5	1,3	8,9
	H+M	4,2	1,8	6,0	7,3	0,6	1,1	9,0
Bélgica	Homens	6,1	0,5	6,6	6,5	1,2	0,7	8,4
	Mulheres	6,2	0,7	6,8	5,7	1,0	1,4	8,2
	H+M	6,1	0,6	6,7	6,1	1,1	1,0	8,3
Canadá	Homens	3,9	2,5	6,4	6,9	1,0	0,7	8,6
	Mulheres	3,9	3,3	7,2	5,9	0,6	1,3	7,8
	H+M	3,9	2,9	6,8	6,4	0,8	1,0	8,2
Dinamarca	Homens	3,6	5,3	8,9	5,3	0,5	0,3	6,1
	Mulheres	4,2	5,1	9,3	4,3	0,5	0,8	5,7
	H+M	3,9	5,2	9,1	4,8	0,5	0,6	5,9
Eslováquia	Homens	4,0	1,2	5,1	6,6	2,5	0,8	9,9
	Mulheres	5,0	0,7	5,7	5,4	1,7	2,2	9,3
	H+M	4,5	0,9	5,4	6,0	2,1	1,5	9,6
Espanha	Homens	5,2	0,6	5,8	7,5	1,2	0,5	9,2
	Mulheres	6,0	0,6	6,6	5,5	1,5	1,4	8,4
	H+M	5,6	0,6	6,2	6,5	1,3	0,9	8,8
Estados Unidos ²	Homens	4,3	2,4	6,6	6,9	0,7	0,8	8,4
	Mulheres	4,0	2,9	6,9	5,6	0,6	2,0	8,1
	H+M	4,1	2,6	6,8	6,2	0,6	1,4	8,2
Finlândia	Homens	5,7	2,1	7,8	5,1	0,9	1,2	7,2
	Mulheres	5,9	2,6	8,5	4,5	0,7	1,2	6,5
	H+M	5,8	2,3	8,2	4,8	0,8	1,2	6,8
França	Homens	6,1	1,7	7,8	5,5	1,1	0,5	7,2
	Mulheres	6,8	1,4	8,2	4,5	1,0	1,2	6,8
	H+M	6,5	1,6	8,0	5,0	1,1	0,9	7,0
Grécia	Homens	5,7	0,3	6,0	7,1	1,2	0,7	9,0
	Mulheres	6,2	0,3	6,5	4,8	1,7	2,0	8,5
	H+M	5,9	0,3	6,2	6,0	1,4	1,4	8,8
Holanda	Homens	2,8	3,2	6,0	8,1	0,3	0,5	9,0
	Mulheres	2,7	3,1	5,9	7,4	0,3	1,4	9,1
	H+M	2,8	3,2	5,9	7,8	0,3	1,0	9,1
Hungria	Homens	6,0	0,6	6,6	6,3	0,9	1,2	8,4
	Mulheres	6,0	0,8	6,8	4,6	0,5	3,0	8,2
	H+M	6,0	0,7	6,7	5,5	0,7	2,1	8,3
Irlanda	Homens	4,6	0,8	5,4	8,3	0,7	0,6	9,6
	Mulheres	5,0	1,0	6,0	7,1	0,4	1,5	9,0
	H+M	4,8	0,9	5,7	7,7	0,5	1,0	9,3

1. Ano de referência: 2002.

2. Dados referentes a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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 (2003)
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			
		Não-empregado	Empregado	Subtotal	Empregado	Desempregado	Fora da força de trabalho	Subtotal
			(incluindo programas de estudos de profissionalizantes)					
Islândia ¹	Homens	3,9	3,6	7,5	6,6	0,7	c	7,5
	Mulheres	4,3	4,2	8,5	5,7	c	0,7	6,5
	H+M	4,1	3,9	8,0	6,2	0,4	0,4	7,0
Itália ¹	Homens	5,6	0,2	5,9	6,7	1,3	1,1	9,1
	Mulheres	6,2	0,3	6,5	4,8	1,4	2,4	8,5
	H+M	5,9	0,2	6,2	5,7	1,4	1,7	8,8
Japão ²	Homens	5,2	0,8	6,0	3,1	0,5	0,4	4,0
	Mulheres	4,9	0,8	5,7	3,3	0,4	0,7	4,3
	H+M	5,1	0,8	5,8	3,2	0,4	0,5	4,2
Luxemburgo	Homens	7,0	0,5	7,6	6,8	0,3	0,3	7,4
	Mulheres	6,8	0,6	7,4	6,1	0,5	1,0	7,6
	H+M	6,9	0,6	7,5	6,5	0,4	0,6	7,5
México	Homens	3,7	0,9	4,5	9,4	0,4	0,6	10,5
	Mulheres	3,6	0,5	4,1	4,7	0,3	6,0	10,9
	H+M	3,6	0,7	4,3	7,0	0,3	3,4	10,7
Noruega	Homens	4,8	1,8	6,5	7,3	0,6	0,6	8,5
	Mulheres	4,9	2,6	7,5	6,2	0,4	0,9	7,5
	H+M	4,8	2,2	7,0	6,8	0,5	0,7	8,0
Polónia	Homens	6,8	1,1	7,9	4,3	2,2	0,6	7,1
	Mulheres	7,3	1,1	8,4	3,2	1,7	1,7	6,6
	H+M	7,0	1,1	8,1	3,8	2,0	1,1	6,9
Portugal	Homens	4,8	0,6	5,4	8,2	0,9	0,5	9,6
	Mulheres	5,4	0,7	6,1	6,9	0,9	1,1	8,9
	H+M	5,1	0,7	5,8	7,6	0,9	0,8	9,2
Reino Unido	Homens	3,7	2,5	6,2	7,3	0,9	0,6	8,8
	Mulheres	3,6	2,8	6,4	6,1	0,5	2,0	8,6
	H+M	3,7	2,6	6,3	6,7	0,7	1,3	8,7
República Checa	Homens	4,1	1,2	5,3	8,3	1,0	0,4	9,7
	Mulheres	4,7	0,7	5,5	5,8	1,0	2,8	9,5
	H+M	4,4	1,0	5,4	7,1	1,0	1,5	9,6
Suécia	Homens	6,0	1,4	7,4	6,4	0,7	0,5	7,6
	Mulheres	5,8	2,1	7,9	5,8	0,6	0,7	7,1
	H+M	5,9	1,7	7,6	6,1	0,6	0,6	7,4
Suíça	Homens	2,8	3,9	6,7	6,9	0,7	0,7	8,3
	Mulheres	2,7	3,4	6,1	6,7	0,7	1,4	8,9
	H+M	2,8	3,7	6,4	6,8	0,7	1,0	8,6
Turquia	Homens	3,5	0,4	3,9	7,7	1,6	1,9	11,1
	Mulheres	2,4	0,2	2,6	3,4	0,7	8,3	12,4
	H+M	3,0	0,3	3,3	5,6	1,1	5,0	11,7
<i>Média dos países</i>	<i>Homens</i>	<i>4,7</i>	<i>1,8</i>	<i>6,4</i>	<i>6,9</i>	<i>1,0</i>	<i>0,7</i>	<i>8,6</i>
	<i>Mulheres</i>	<i>4,9</i>	<i>1,8</i>	<i>6,7</i>	<i>5,5</i>	<i>0,7</i>	<i>2,0</i>	<i>8,3</i>
	<i>H+M</i>	<i>4,8</i>	<i>1,8</i>	<i>6,6</i>	<i>6,2</i>	<i>0,9</i>	<i>1,3</i>	<i>8,4</i>
Israel	Homens	4,7	1,3	5,9	4,1	1,0	4,0	9,1
	Mulheres	4,6	1,4	6,0	4,2	0,8	3,9	9,0
	H+M	4,7	1,3	6,0	4,2	0,9	3,9	9,0

1. Ano de referência: 2002.

2. Dados referentes a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>
C4

Tabela C4.2a. Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2003)
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 profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho		Subtotal
Alemanha	15-19	18,7	4,5	0,8	67,3	91,2	4,1	1,9	2,8	8,8	100
	20-24	13,2	6,8	0,5	20,7	41,2	43,1	8,1	7,5	58,8	100
	25-29	1,8	6,3	0,5	9,3	17,9	63,7	8,0	10,4	82,1	100
Austrália	15-19	7,6	28,3	5,5	38,2	79,6	13,6	3,7	3,1	20,4	100
	20-24	5,5	20,9	1,9	11,3	39,7	47,0	6,2	7,1	60,3	100
	25-29	1,1	11,3	0,8	4,4	17,7	64,7	4,7	12,9	82,3	100
Áustria	15-19	23,4	1,1	0,4	58,8	83,6	10,7	2,6	3,0	16,4	100
	20-24	2,7	3,5	0,4	23,7	30,3	59,3	4,7	5,6	69,7	100
	25-29	0,1	4,6	0,2	7,6	12,5	75,2	4,8	7,5	87,5	100
Bélgica	15-19	1,0	1,6	c	86,3	89,1	3,8	2,7	4,4	10,9	100
	20-24	1,1	3,0	0,9	35,0	39,9	43,0	10,0	7,1	60,1	100
	25-29	[0,4]	4,8	c	3,3	8,9	72,8	9,6	8,8	91,1	100
Canadá	15-19	a	30,0	5,8	46,6	82,5	10,9	3,0	3,7	17,5	100
	20-24	a	19,9	1,7	18,2	39,8	47,0	6,8	6,4	60,2	100
	25-29	a	7,7	0,7	5,6	14,0	70,4	6,2	9,4	86,0	100
Dinamarca	15-19	a	43,3	4,2	42,3	89,8	7,3	1,4	1,5	10,2	100
	20-24	a	34,6	2,7	20,4	57,7	34,1	3,6	4,6	42,3	100
	25-29	a	28,3	1,5	10,5	40,2	50,3	4,4	5,2	59,8	100
Eslováquia	15-19	16,7	c	c	65,3	82,2	5,2	7,4	5,3	17,8	100
	20-24	c	1,3	c	22,1	24,0	46,4	20,0	9,6	76,0	100
	25-29	c	[0,9]	c	1,6	2,6	68,3	14,4	14,7	97,4	100
Espanha	15-19	0,5	1,8	1,3	79,0	82,6	10,1	4,6	2,7	17,4	100
	20-24	0,6	6,2	3,3	33,4	43,5	41,8	9,6	5,2	56,5	100
	25-29	0,3	5,7	2,2	7,2	15,4	65,0	10,3	9,2	84,6	100
Estados Unidos ²	15-19	a	23,1	3,5	56,2	82,9	10,2	2,4	4,6	17,1	100
	20-24	a	19,6	1,4	13,9	35,0	48,5	5,9	10,7	65,0	100
	25-29	a	8,6	0,4	3,3	12,3	70,3	4,4	13,0	87,7	100
Finlândia	15-19	a	11,0	5,6	68,2	84,8	5,5	2,4	7,3	15,2	100
	20-24	a	19,0	4,8	27,5	51,3	32,2	8,1	8,3	48,7	100
	25-29	a	16,7	1,6	8,7	27,1	58,5	6,2	8,3	72,9	100
França	15-19	4,5	1,8	0,8	76,7	83,8	2,2	2,1	11,9	16,2	100
	20-24	3,8	8,4	1,7	37,1	51,1	33,4	9,6	5,9	48,9	100
	25-29	1,0	10,7	1,2	5,6	18,6	62,6	9,3	9,5	81,4	100
Grécia	15-19	a	1,3	[0,4]	82,6	84,3	6,3	2,8	6,5	15,7	100
	20-24	a	2,7	0,8	35,2	38,6	39,9	13,0	8,5	61,4	100
	25-29	a	1,8	[0,4]	4,7	6,9	69,1	12,0	11,9	93,1	100
Holanda ²	15-19	a	39,8	3,8	37,2	80,7	14,7	1,7	2,9	19,3	100
	20-24	a	21,9	0,9	12,5	35,3	56,8	2,1	5,8	64,7	100
	25-29	a	3,5	0,2	2,4	6,2	80,9	2,5	10,4	93,8	100
Hungria	15-19	a	[0,6]	0,2	88,9	89,7	3,5	1,8	5,0	10,3	100
	20-24	a	6,1	0,8	33,6	40,5	39,6	6,4	13,5	59,5	100
	25-29	a	7,1	[0,4]	5,1	12,6	59,9	5,7	21,8	87,4	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.2a. (continuação) Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2003)
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 profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho			
Irlanda	15-19	a	9,5	c	71,4	81,4	13,4	2,6	2,6	18,6	100	
	20-24	a	7,6	c	22,4	30,3	58,3	4,1	7,3	69,7	100	
	25-29	a	[1,1]	c	3,6	4,8	80,2	4,1	10,9	95,2	100	
	Islândia ²	15-19	c	29,5	c	49,1	80,9	14,8	c	c	19,1	100
		20-24	5,4	29,4	c	18,2	53,8	40,1	c	c	46,2	100
		25-29	c	23,8	c	7,4	36,5	58,8	c	c	63,5	100
	Itália ²	15-19	n	0,5	0,7	79,6	80,8	8,7	4,3	6,2	19,2	100
		20-24	0,1	1,8	1,6	34,7	38,2	37,5	11,8	12,5	61,8	100
		25-29	0,1	2,2	1,1	12,3	15,6	59,5	10,4	14,5	84,4	100
Luxemburgo	15-19	a	c	c	90,2	92,2	[5,6]	c	c	7,8	100	
	20-24	a	[3,6]	c	45,9	50,5	41,3	[4,4]	[3,9]	49,5	100	
	25-29	a	5,9	c	6,9	13,0	77,1	[2,3]	7,6	87,0	100	
México	15-19	a	6,5	0,3	47,1	54,0	28,2	1,8	16,0	46,0	100	
	20-24	a	4,3	0,3	15,2	19,8	52,6	2,8	24,8	80,2	100	
	25-29	a	1,7	0,1	2,5	4,2	64,8	2,1	28,9	95,8	100	
Noruega	15-19	a	21,6	5,1	60,2	86,9	10,4	c	c	13,1	100	
	20-24	a	16,3	2,2	20,2	38,7	50,8	4,5	6,0	61,3	100	
	25-29	a	5,6	c	8,9	15,4	71,9	4,4	8,3	84,6	100	
Polónia	15-19	a	2,9	0,7	92,0	95,6	1,1	1,9	1,4	4,4	100	
	20-24	a	9,2	7,2	39,4	55,7	18,8	17,8	7,7	44,3	100	
	25-29	a	9,3	2,8	5,3	17,3	52,4	18,0	12,2	82,7	100	
Portugal	15-19	a	2,5	c	71,8	74,8	16,4	4,0	4,8	25,2	100	
	20-24	a	5,9	[1,1]	28,2	35,2	52,5	7,2	5,1	64,8	100	
	25-29	a	5,9	[1,0]	4,8	11,7	73,7	6,5	8,1	88,3	100	
Reino Unido	15-19	4,3	20,5	2,7	48,8	76,3	14,3	4,9	4,6	23,7	100	
	20-24	3,0	13,4	1,1	15,1	32,6	52,1	5,4	9,9	67,4	100	
	25-29	0,9	9,8	0,7	3,6	15,0	68,7	3,7	12,6	85,0	100	
República Checa	15-19	20,7	0,4	c	67,9	89,0	5,2	3,5	2,2	11,0	100	
	20-24	0,4	0,7	c	27,5	28,7	53,3	9,3	8,7	71,3	100	
	25-29	c	0,3	c	2,7	3,0	73,0	6,4	17,6	97,0	100	
Suécia	15-19	a	12,2	3,3	73,2	88,7	7,0	1,9	2,4	11,3	100	
	20-24	a	12,7	2,2	27,3	42,3	46,0	5,9	5,9	57,7	100	
	25-29	a	10,1	1,4	11,3	22,8	67,9	5,2	4,2	77,2	100	
Suíça	15-19	35,0	9,5	2,0	37,1	83,6	8,4	2,3	5,7	16,4	100	
	20-24	10,4	11,4	[1,0]	12,9	35,8	51,5	6,5	6,2	64,2	100	
	25-29	[0,8]	7,6	[0,5]	3,3	12,2	73,6	5,3	8,9	87,8	100	
Turquia	15-19	a	2,0	0,3	43,6	45,9	21,3	4,8	28,1	54,1	100	
	20-24	a	2,2	0,8	12,8	15,8	36,5	10,4	37,4	84,2	100	
	25-29	a	1,8	0,3	1,6	3,7	53,2	7,7	35,4	96,3	100	
<i>Média dos países</i>	15-19	4,9	11,3	1,8	63,9	82,1	9,7	2,7	5,1	17,9	100	
	20-24	1,7	10,8	1,5	24,6	38,7	44,6	7,6	8,9	61,3	100	
	25-29	0,2	7,5	0,7	5,7	14,4	66,9	6,6	11,9	85,6	100	
Israel	15-19	a	3,4	1,0	64,7	69,0	5,7	1,6	23,7	31,0	100	
	20-24	a	11,0	1,2	15,9	28,1	27,7	8,9	35,3	71,9	100	
	25-29	a	12,9	1,1	5,7	19,6	52,7	8,0	19,7	80,4	100	

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

C₄

Tabela C4.2b. Porcentagem de homens jovens no sistema educacional e fora dele (2003)

Por grupo etário e status ocupacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Grupo etário	No sistema educacional				Subtotal	Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele
		Estudantes em programas de estudos profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho		Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	
Alemanha	15-19	20,7	4,5	0,9	64,9	90,9	4,4	2,3	2,3	9,1	100
	20-24	12,8	5,7	0,6	20,1	39,1	46,2	10,6	4,1	60,9	100
	25-29	2,1	6,8	0,5	11,2	20,6	66,3	9,8	3,4	79,4	100
Austrália	15-19	10,7	22,8	5,7	40,2	79,4	14,2	3,9	2,5	20,6	100
	20-24	7,8	18,4	1,6	10,7	38,6	50,6	7,3	3,4	61,4	100
	25-29	1,6	10,9	c	3,1	16,2	73,1	5,8	4,9	83,8	100
Áustria	15-19	29,4	1,3	0,2	52,6	83,6	10,6	3,1	2,7	16,4	100
	20-24	3,0	3,3	0,5	22,3	29,2	61,7	5,7	3,3	70,8	100
	25-29	0,2	4,9	0,3	7,7	13,1	79,4	5,6	2,0	86,9	100
Bélgica	15-19	1,5	1,7	c	84,9	88,2	4,8	3,1	3,8	11,8	100
	20-24	[0,9]	1,7	c	34,5	37,8	46,1	11,4	4,7	62,2	100
	25-29	c	4,2	c	4,0	9,0	76,7	9,6	4,8	91,0	100
Canadá	15-19	a	26,2	6,1	47,8	80,1	12,6	4,0	3,3	19,9	100
	20-24	a	16,3	1,9	17,2	35,5	51,0	8,9	4,7	64,5	100
	25-29	a	6,8	0,7	5,3	12,7	74,5	7,6	5,1	87,3	100
Dinamarca	15-19	a	45,1	3,9	41,7	90,6	6,5	1,7	1,1	9,4	100
	20-24	a	34,2	2,8	17,9	54,9	37,7	4,1	3,3	45,1	100
	25-29	a	28,5	1,4	8,0	37,8	56,7	3,5	2,0	62,2	100
Eslováquia	15-19	21,3	n	c	58,7	80,1	4,7	8,5	6,8	19,9	100
	20-24	c	c	c	18,9	20,3	50,4	23,5	5,8	79,7	100
	25-29	c	[1,2]	c	[1,4]	2,7	76,5	17,2	3,7	97,3	100
Espanha	15-19	0,6	2,0	1,2	75,0	78,8	13,8	4,9	2,4	21,2	100
	20-24	0,6	5,3	2,7	30,0	38,6	49,1	9,0	3,2	61,4	100
	25-29	0,3	5,4	1,8	7,4	14,8	73,2	8,2	3,7	85,2	100
Estados Unidos ²	15-19	a	21,1	3,3	57,7	82,1	11,5	2,5	3,9	17,9	100
	20-24	a	17,2	1,3	14,4	33,0	54,4	6,5	6,1	67,0	100
	25-29	a	7,7	c	2,7	10,9	78,5	4,8	5,8	89,1	100
Finlândia	15-19	a	8,2	4,9	70,1	83,3	3,7	2,5	10,5	16,7	100
	20-24	a	16,2	4,5	25,0	45,7	35,4	10,4	8,5	54,3	100
	25-29	a	16,8	1,7	8,3	26,8	62,7	5,6	4,9	73,2	100
França	15-19	6,4	1,8	0,7	73,3	82,3	2,9	2,4	12,4	17,7	100
	20-24	4,4	7,6	1,5	34,9	48,4	37,6	10,4	3,6	51,6	100
	25-29	1,2	11,2	1,1	5,0	18,5	67,6	9,5	4,4	81,5	100
Grécia	15-19	a	1,9	c	80,7	83,1	8,3	2,5	6,1	16,9	100
	20-24	a	2,0	c	33,5	36,0	49,1	10,0	4,9	64,0	100
	25-29	a	1,9	c	5,0	7,2	79,4	9,9	3,5	92,8	100
Holanda ²	15-19	a	39,6	3,8	36,5	79,9	15,4	1,9	2,8	20,1	100
	20-24	a	21,3	1,1	12,8	35,3	58,3	2,4	4,0	64,7	100
	25-29	a	4,4	0,2	2,7	7,2	86,2	2,6	4,0	92,8	100
Hungria	15-19	a	c	c	88,3	89,0	4,3	2,2	4,4	11,0	100
	20-24	a	5,4	c	32,9	39,1	43,3	8,0	9,7	60,9	100
	25-29	a	6,0	c	4,9	11,3	71,8	6,9	10,0	88,7	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.2b. (continuação) Porcentagem de homens jovens no sistema educacional e fora dele (2003)
 Por grupo etário e status ocupacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Grupo etário	No sistema educacional				Subtotal	Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele	
		Estudantes em programas de estudos profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho		Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal		
Irlanda	15-19	a	8,5	c	68,4	77,4	17,3	3,1	2,2	22,6	100	
	20-24	a	7,2	c	20,9	28,4	62,4	5,1	4,0	71,6	100	
	25-29	a	c	c	3,4	4,4	85,0	4,9	5,7	95,6	100	
	Islândia ²	15-19	c	23,2	c	51,6	77,3	16,5	c	c	22,7	100
		20-24	c	27,2	c	16,4	51,8	42,1	c	c	48,2	100
		25-29	c	25,0	c	c	33,5	63,3	c	c	66,5	100
	Itália ²	15-19	n	0,7	0,5	77,3	78,5	10,7	4,5	6,2	21,5	100
		20-24	0,1	1,5	1,1	31,7	34,4	43,8	11,6	10,2	65,6	100
		25-29	n	2,0	0,8	12,1	15,0	69,2	9,7	6,1	85,0	100
Luxemburgo	15-19	a	c	n	88,8	90,2	[7,4]	c	c	9,8	100	
	20-24	a	c	c	46,5	51,8	41,3	c	c	48,2	100	
	25-29	a	c	n	[8,5]	[13,7]	83,3	[1,9]	c	86,3	100	
México	15-19	a	8,7	0,4	45,1	54,1	37,8	2,3	5,8	45,9	100	
	20-24	a	5,1	0,3	15,8	21,2	72,0	3,3	3,5	78,8	100	
	25-29	a	2,3	0,1	2,9	5,3	89,5	2,8	2,4	94,7	100	
Noruega	15-19	a	17,9	5,2	61,5	84,6	12,3	c	c	15,4	100	
	20-24	a	12,2	c	18,3	32,3	57,0	5,7	5,1	67,7	100	
	25-29	a	5,2	c	8,0	14,4	74,8	5,3	5,5	85,6	100	
Polónia	15-19	a	3,7	0,9	90,0	94,7	[1,5]	2,4	1,4	5,3	100	
	20-24	a	8,9	6,7	36,8	52,4	21,8	20,8	5,0	47,6	100	
	25-29	a	8,2	3,2	4,9	16,3	59,3	19,8	4,6	83,7	100	
Portugal	15-19	a	c	c	68,6	71,7	20,1	[4,0]	[4,2]	28,3	100	
	20-24	a	5,0	c	25,3	30,6	59,5	6,6	3,4	69,4	100	
	25-29	a	5,4	c	5,0	11,1	76,7	7,1	5,1	88,9	100	
Reino Unido	15-19	6,5	17,2	2,9	48,9	75,5	14,8	5,8	3,9	24,5	100	
	20-24	3,5	12,0	1,3	15,8	32,7	56,6	7,1	3,7	67,3	100	
	25-29	0,7	9,2	0,7	3,4	14,0	76,1	4,4	5,6	86,0	100	
República Checa	15-19	26,3	0,4	c	61,7	88,5	6,1	3,4	2,0	11,5	100	
	20-24	0,6	0,5	c	26,1	27,2	59,5	10,0	3,3	72,8	100	
	25-29	n	0,2	c	3,0	3,3	88,5	6,0	2,2	96,7	100	
Suécia	15-19	a	9,1	2,7	76,9	88,8	6,2	1,7	3,3	11,2	100	
	20-24	a	9,5	2,6	26,0	38,1	49,9	6,9	5,2	61,9	100	
	25-29	a	9,5	1,1	10,8	21,4	71,4	5,1	2,2	78,6	100	
Suíça	15-19	40,3	7,9	2,6	36,2	87,1	5,8	2,5	4,6	12,9	100	
	20-24	9,6	11,6	[1,1]	13,6	35,9	52,8	5,6	5,7	64,1	100	
	25-29	[1,2]	8,8	c	3,6	14,2	76,2	5,9	3,7	85,8	100	
Turquia	15-19	a	2,8	0,3	48,5	51,6	25,8	6,2	16,3	48,4	100	
	20-24	a	2,7	0,8	16,7	20,2	50,3	15,3	14,3	79,8	100	
	25-29	a	2,6	0,3	1,9	4,9	76,9	11,0	7,2	95,1	100	
<i>Média dos países</i>	15-19	<i>6,1</i>	<i>10,2</i>	<i>1,7</i>	<i>62,8</i>	<i>81,2</i>	<i>11,1</i>	<i>3,0</i>	<i>4,3</i>	<i>18,8</i>	<i>100</i>	
	20-24	<i>1,6</i>	<i>9,6</i>	<i>1,2</i>	<i>23,5</i>	<i>36,6</i>	<i>49,6</i>	<i>8,4</i>	<i>4,9</i>	<i>63,4</i>	<i>100</i>	
	25-29	<i>0,3</i>	<i>7,2</i>	<i>0,5</i>	<i>5,3</i>	<i>14,1</i>	<i>74,5</i>	<i>7,1</i>	<i>4,2</i>	<i>85,9</i>	<i>100</i>	
Israel	15-19	a	4,2	1,0	65,1	70,3	5,7	1,5	22,5	29,7	100	
	20-24	a	7,5	1,1	14,1	22,8	25,7	8,9	42,6	77,2	100	
	25-29	a	14,4	1,3	6,5	22,1	54,6	9,7	13,6	77,9	100	

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.2c. Porcentagem de mulheres jovens no sistema educacional e fora dele (2003)

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 profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho		Subtotal
Alemanha	15-19	16,6	4,5	0,6	69,9	91,6	3,7	1,4	3,4	8,4	100
	20-24	13,6	8,0	0,5	21,3	43,4	40,0	5,6	11,0	56,6	100
	25-29	1,5	5,8	0,4	7,4	15,1	61,0	6,2	17,7	84,9	100
Austrália	15-19	4,4	34,0	5,2	36,2	79,8	13,1	3,4	3,7	20,2	100
	20-24	3,2	23,5	2,3	11,8	40,8	43,3	5,0	10,9	59,2	100
	25-29	c	11,8	1,1	5,7	19,2	56,4	3,5	20,9	80,8	100
Áustria	15-19	17,4	0,8	0,6	65,0	83,7	10,9	2,1	3,3	16,3	100
	20-24	2,4	3,7	0,3	25,1	31,4	56,9	3,7	7,9	68,6	100
	25-29	0,0	4,3	0,2	7,4	11,9	71,2	4,1	12,9	88,1	100
Bélgica	15-19	c	[1,5]	c	87,8	89,9	2,7	2,3	5,1	10,1	100
	20-24	[1,3]	4,3	1,0	35,4	42,0	39,8	8,7	9,5	58,0	100
	25-29	c	5,5	c	2,6	8,8	68,8	9,5	12,9	91,2	100
Canadá	15-19	a	34,0	5,5	45,4	84,9	9,1	2,0	4,0	15,1	100
	20-24	a	23,6	1,5	19,1	44,2	42,9	4,6	8,3	55,8	100
	25-29	a	8,7	0,6	6,0	15,2	66,3	4,6	13,8	84,8	100
Dinamarca	15-19	a	41,4	4,5	42,9	88,8	8,1	1,1	2,0	11,2	100
	20-24	a	35,0	2,5	22,9	60,4	30,6	3,2	5,8	39,6	100
	25-29	a	28,0	1,6	13,0	42,6	43,6	5,4	8,4	57,4	100
Eslováquia	15-19	11,8	c	c	72,1	84,4	5,7	6,2	3,7	15,6	100
	20-24	c	[1,7]	c	25,4	27,8	42,4	16,3	13,5	72,2	100
	25-29	c	c	c	1,8	2,6	59,8	11,6	26,0	97,4	100
Espanha	15-19	0,4	1,6	1,3	83,2	86,5	6,1	4,2	3,1	13,5	100
	20-24	0,6	7,1	3,9	36,9	48,5	34,1	10,1	7,2	51,5	100
	25-29	0,4	5,9	2,7	7,0	16,0	56,5	12,5	15,0	84,0	100
Estados Unidos ²	15-19	a	25,2	3,8	54,7	83,7	8,8	2,2	5,4	16,3	100
	20-24	a	22,0	1,6	13,3	36,9	42,7	5,2	15,2	63,1	100
	25-29	a	9,4	0,4	3,8	13,6	62,5	4,0	19,9	86,4	100
Finlândia	15-19	a	13,9	6,2	66,2	86,3	7,3	[2,4]	4,0	13,7	100
	20-24	a	22,0	5,2	30,1	57,2	28,9	5,8	8,1	42,8	100
	25-29	a	16,7	c	9,1	27,3	54,2	6,8	11,7	72,7	100
França	15-19	2,4	1,8	[0,8]	80,3	85,3	1,6	1,8	11,4	14,7	100
	20-24	3,2	9,2	1,9	39,4	53,8	29,1	8,9	8,2	46,2	100
	25-29	[0,9]	10,3	1,3	6,2	18,7	57,6	9,2	14,6	81,3	100
Grécia	15-19	a	c	c	84,5	85,5	4,4	3,2	6,9	14,5	100
	20-24	a	3,3	[1,1]	36,8	41,2	30,9	15,9	12,0	58,8	100
	25-29	a	1,8	c	4,3	6,7	58,1	14,2	21,0	93,3	100
Holanda ²	15-19	a	40,0	3,7	37,8	81,6	14,0	1,6	2,9	18,4	100
	20-24	a	22,4	0,8	12,1	35,2	55,3	1,8	7,7	64,8	100
	25-29	a	2,7	0,3	2,2	5,2	75,6	2,4	16,7	94,8	100
Hungria	15-19	a	c	c	89,4	90,4	2,7	[1,3]	5,7	9,6	100
	20-24	a	6,8	[0,8]	34,3	41,9	36,0	4,8	17,3	58,1	100
	25-29	a	8,1	c	5,2	13,8	48,4	4,5	33,3	86,2	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.2c. (continuação) Porcentagem de mulheres jovens no sistema educacional e fora dele (2003)
 Por grupo etário e status ocupacional

PAÍS	PARCEIRO	Grupo etário	No sistema educacional				Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele
			Estudantes em programas de estudos profissionalizantes ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	
Irlanda	15-19	a	10,6	c	74,6	85,6	9,4	[2,0]	[3,0]	14,4	100
	20-24	a	8,0	c	23,8	32,3	54,3	3,0	10,5	67,7	100
	25-29	a	c	c	3,8	5,3	75,4	3,2	16,1	94,7	100
Islândia ²	15-19	c	35,9	c	46,5	84,6	13,0	c	c	15,4	100
	20-24	c	31,8	c	20,0	55,9	37,9	c	c	44,1	100
	25-29	c	22,6	c	11,3	39,6	54,1	c	c	60,4	100
Itália ²	15-19	n	0,2	0,8	82,1	83,1	6,6	4,0	6,3	16,9	100
	20-24	0,1	2,2	2,1	37,8	42,2	31,1	11,9	14,9	57,8	100
	25-29	0,1	2,4	1,4	12,4	16,3	49,7	11,0	23,0	83,7	100
Luxemburgo	15-19	a	2,3	0,2	91,8	94,2	3,8	1,4	0,6	5,8	100
	20-24	a	3,4	0,5	45,3	49,2	41,2	5,2	4,4	50,8	100
	25-29	a	6,4	0,4	5,5	12,3	71,2	2,7	13,8	87,7	100
México	15-19	a	4,4	0,2	49,3	53,8	18,3	1,3	26,5	46,2	100
	20-24	a	3,6	0,2	14,7	18,5	34,6	2,3	44,5	81,5	100
	25-29	a	1,2	0,0	2,1	3,3	43,6	1,5	51,6	96,7	100
Noruega	15-19	a	25,5	5,0	58,8	89,3	8,5	c	1,2	10,7	100
	20-24	a	20,5	c	22,1	45,2	44,4	c	7,0	54,8	100
	25-29	a	6,1	c	9,8	16,4	68,9	c	11,3	83,6	100
Polónia	15-19	a	2,0	0,4	94,1	96,6	0,7	1,4	1,3	3,4	100
	20-24	a	9,4	7,7	41,9	59,1	15,8	14,8	10,4	40,9	100
	25-29	a	10,4	2,4	5,7	18,4	45,4	16,2	20,0	81,6	100
Portugal	15-19	a	[2,6]	c	75,1	78,0	12,6	[3,9]	5,5	22,0	100
	20-24	a	6,8	c	31,2	39,9	45,5	7,8	6,7	60,1	100
	25-29	a	6,4	c	4,6	12,3	70,6	6,0	11,1	87,7	100
Reino Unido	15-19	2,0	23,9	2,5	48,7	77,2	13,7	3,8	5,3	22,8	100
	20-24	2,4	14,8	0,9	14,4	32,5	47,5	3,7	16,3	67,5	100
	25-29	1,1	10,4	0,6	3,9	16,0	61,2	2,9	19,9	84,0	100
República Checa	15-19	14,8	0,3	c	74,4	89,5	4,2	3,7	2,5	10,5	100
	20-24	c	0,9	c	29,0	30,2	46,8	8,6	14,3	69,8	100
	25-29	n	0,3	n	2,3	2,6	56,9	6,9	33,6	97,4	100
Suécia	15-19	a	15,5	3,8	69,3	88,7	8,0	2,0	1,4	11,3	100
	20-24	a	16,1	1,9	28,7	46,7	41,8	4,8	6,6	53,3	100
	25-29	a	10,7	1,8	11,7	24,2	64,3	5,2	6,3	75,8	100
Suíça	15-19	29,9	11,1	[1,4]	37,9	80,2	10,9	[2,2]	6,7	19,8	100
	20-24	11,3	11,2	c	12,2	35,7	50,1	7,5	6,7	64,3	100
	25-29	c	6,4	c	3,0	10,2	71,2	4,7	13,9	89,8	100
Turquia	15-19	a	1,1	0,2	38,1	39,5	16,2	3,1	41,2	60,5	100
	20-24	a	1,8	0,7	9,3	11,9	24,4	6,1	57,7	88,1	100
	25-29	a	1,0	0,3	1,2	2,4	27,5	4,1	66,0	97,6	100
<i>Média dos países</i>	15-19	3,7	12,4	1,7	65,0	83,1	8,3	2,4	6,1	16,9	100
	20-24	1,4	12,0	1,4	25,7	40,9	39,6	6,5	12,7	59,1	100
	25-29	0,1	7,5	0,6	5,9	14,7	59,2	6,0	19,7	85,3	100
Israel	15-19	a	2,5	1,0	64,2	67,7	5,7	1,7	24,9	32,3	100
	20-24	a	14,5	1,2	17,7	33,5	29,7	8,9	27,9	66,5	100
	25-29	a	11,3	0,9	4,9	17,1	50,9	6,4	25,7	82,9	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Estudantes em programas de estudos profissionalizantes são considerados como participantes da educação e também como empregados, independente do status de seu mercado de trabalho, de acordo com a definição da OIT.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.3. Porcentagem da população fora do sistema educacional e desempregada em relação à população total (2003)
 Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Abaixo da etapa final da educação secundária			Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior			Educação superior		Todos os níveis de educação			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Alemanha	Homens	3,8	26,1	24,3	0,8	10,2	10,4	0,3	2,4	2,3	10,4	9,8	7,5
	Mulheres	2,4	15,6	10,2	0,3	5,3	7,0	0,7	2,2	1,3	5,5	6,2	4,3
	H+M	3,1	21,0	16,7	0,6	7,9	8,7	0,6	2,3	1,8	8,0	8,0	5,9
Austrália	Homens	7,1	17,0	12,3	2,8	5,8	5,2	3,5	2,8	4,5	7,3	5,8	6,0
	Mulheres	7,1	10,3	6,6	2,4	6,7	4,3	2,0	1,6	4,2	5,0	3,5	4,2
	H+M	7,1	13,9	9,5	2,6	6,2	4,8	2,7	2,1	4,3	6,2	4,7	5,1
Áustria	Homens	16,5	15,7	14,4	0,6	6,1	4,6	0,0	3,2	3,2	5,5	5,3	4,7
	Mulheres	10,9	11,0	7,2	0,6	4,1	3,3	0,4	3,2	2,3	3,8	3,9	3,4
	H+M	13,9	13,0	10,1	0,6	5,2	4,0	0,2	3,2	2,8	4,7	4,6	4,1
Bélgica	Homens	2,7	22,6	18,6	5,3	8,0	6,8	9,8	6,9	3,2	11,3	9,6	8,1
	Mulheres	0,4	19,5	20,4	8,4	6,3	10,9	8,0	3,8	2,3	8,7	9,5	6,9
	H+M	1,6	21,4	19,3	7,0	7,2	8,7	8,7	5,2	2,7	10,0	9,6	7,5
Canadá	Homens	3,0	17,8	16,0	6,7	8,0	7,7	5,4	5,4	4,0	8,9	7,6	6,9
	Mulheres	1,7	10,1	8,0	2,8	4,4	5,5	3,5	3,7	2,0	4,6	4,6	3,8
	H+M	2,4	14,9	12,7	4,6	6,3	6,8	4,2	4,5	3,0	6,8	6,2	5,3
Dinamarca	Homens	1,4	4,8	4,8	6,4	3,6	1,6	5,6	6,8	1,7	4,0	3,5	3,1
	Mulheres	0,5	5,4	7,6	7,7	2,4	3,7	6,5	7,0	1,1	3,2	5,4	3,4
	H+M	1,0	5,1	6,1	7,1	2,9	2,6	6,1	6,9	1,4	3,6	4,4	3,2
Eslováquia	Homens	9,6	58,2	49,6	9,0	28,2	17,2	1,1	3,9	9,1	23,5	17,2	16,9
	Mulheres	6,9	28,3	34,0	6,8	22,4	12,1	2,4	3,4	6,8	16,3	11,6	11,8
	H+M	8,4	46,7	42,4	7,9	25,5	14,8	1,8	3,6	8,0	20,0	14,4	14,4
Espanha	Homens	7,9	14,8	10,1	1,4	10,4	8,0	3,7	7,0	5,5	9,4	8,5	8,0
	Mulheres	6,9	19,2	16,9	2,3	14,5	13,2	5,0	10,6	4,9	10,6	13,1	10,2
	H+M	7,4	16,5	12,9	1,9	12,4	10,6	4,5	8,9	5,2	10,0	10,8	9,1
Estados Unidos ¹	Homens	7,7	11,2	10,5	1,7	8,6	4,9	2,3	2,8	2,7	6,5	4,8	4,6
	Mulheres	7,8	12,6	7,7	1,6	7,4	4,9	1,0	2,4	2,3	5,2	4,0	3,9
	H+M	7,7	11,8	9,1	1,7	8,0	4,9	1,6	2,6	2,5	5,9	4,4	4,3
Finlândia	Homens	4,8	23,2	11,5	1,4	14,5	8,5	0,6	1,4	2,6	10,4	5,6	6,2
	Mulheres	4,8	22,0	18,0	1,5	8,7	10,1	0,8	3,6	2,5	5,8	6,8	5,0
	H+M	4,8	22,8	13,8	1,5	12,0	9,2	0,7	2,6	2,5	8,1	6,2	5,6
França	Homens	2,6	19,7	17,6	3,3	7,7	8,2	7,2	7,0	2,7	10,4	9,5	7,7
	Mulheres	1,6	15,7	15,2	3,9	7,9	10,4	5,9	5,9	2,0	8,9	9,2	6,8
	H+M	2,1	17,9	16,4	3,6	7,8	9,2	6,5	6,4	2,4	9,6	9,3	7,3
Grécia	Homens	7,5	11,9	7,7	1,5	15,7	11,4	1,3	9,1	2,8	10,0	9,9	8,0
	Mulheres	8,2	21,3	13,1	2,7	24,1	15,4	5,0	13,0	3,7	15,9	14,2	11,9
	H+M	7,8	15,3	9,8	2,1	20,0	13,4	3,3	11,3	3,3	13,0	12,0	10,0
Holanda ¹	Homens	1,8	3,2	4,4	2,3	1,7	1,6	5,8	3,0	1,9	2,4	2,6	2,3
	Mulheres	1,4	3,0	3,5	2,3	1,4	2,0	1,3	2,4	1,6	1,8	2,4	2,0
	H+M	1,6	3,1	4,0	2,3	1,6	1,8	2,9	2,6	1,7	2,1	2,5	2,1
Hungria	Homens	1,5	15,3	13,8	6,3	6,5	6,0	8,6	2,5	2,3	8,0	6,9	5,8
	Mulheres	0,8	6,4	9,0	3,1	4,3	4,1	6,6	2,1	1,3	4,8	4,5	3,7
	H+M	1,2	11,1	11,5	4,6	5,4	5,1	7,3	2,3	1,8	6,4	5,7	4,7

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.3. (continuação) Porcentagem da população fora do sistema educacional e desempregada em relação à população total (2003)

Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Abaixo da etapa final da educação secundária			Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior			Educação superior		Todos os níveis de educação			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Irlanda	Homens	2,8	11,9	10,3	3,9	3,7	3,8	3,9	3,4	3,1	5,2	5,0	4,5
	Mulheres	1,4	5,2	5,5	3,3	2,7	2,9	2,9	2,6	1,9	3,0	3,1	2,7
	H+M	2,2	9,4	8,3	3,6	3,2	3,4	3,3	3,0	2,5	4,1	4,1	3,6
Islândia ¹	Homens	c	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	4,6
	Mulheres	c	c	a	a	c	a	a	a	c	c	a	c
	H+M	c	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c
Itália ¹	Homens	3,9	16,9	11,8	9,3	9,0	7,7	9,7	13,0	4,5	11,6	9,7	8,9
	Mulheres	3,4	15,5	11,7	8,5	10,4	9,9	23,4	14,1	4,0	11,9	11,0	9,4
	H+M	3,7	16,3	11,8	8,9	9,7	8,8	17,7	13,6	4,3	11,8	10,4	9,1
Luxemburgo	Homens	0,9	9,0	3,0	2,7	2,3	1,5	3,7	2,4	1,5	3,6	1,9	2,3
	Mulheres	0,6	7,9	2,6	2,7	4,7	2,1	5,4	4,4	1,4	5,3	2,7	3,1
	H+M	0,7	8,5	2,8	2,7	3,5	1,8	4,8	3,5	1,4	4,4	2,3	2,7
México	Homens	2,3	3,4	2,3	2,8	5,5	3,2	2,8	4,4	2,3	3,3	2,8	2,8
	Mulheres	1,2	1,7	0,9	2,8	6,2	1,8	3,3	3,7	1,2	2,3	1,5	1,7
	H+M	1,8	2,5	1,6	2,8	6,0	2,2	3,0	4,0	1,8	2,8	2,1	2,2
Noruega	Homens	0,8	18,2	6,5	1,7	5,4	5,7	0,0	3,5	1,3	5,7	5,1	4,0
	Mulheres	0,6	8,7	4,0	1,5	3,7	4,0	0,8	2,8	1,0	3,4	3,4	2,6
	H+M	0,7	14,9	5,4	1,6	4,6	5,0	0,5	3,1	1,2	4,6	4,3	3,3
Polónia	Homens	2,4	45,6	32,9	2,4	27,7	23,1	0,7	7,1	2,4	20,8	19,8	14,9
	Mulheres	1,3	43,3	26,3	1,4	23,7	21,3	0,8	5,8	1,4	14,8	16,2	11,3
	H+M	1,9	44,7	30,0	1,9	25,9	22,2	0,8	6,4	1,9	17,8	18,0	13,2
Portugal	Homens	7,9	8,7	7,4	0,6	7,8	7,0	1,3	6,0	4,4	6,6	7,1	6,1
	Mulheres	9,6	11,5	7,6	0,8	10,5	5,2	3,2	4,4	4,4	8,0	6,2	6,3
	H+M	8,6	9,8	7,5	0,7	9,3	6,1	2,4	5,1	4,4	7,3	6,6	6,2
Reino Unido	Homens	5,3	20,5	9,9	6,1	6,0	4,9	5,2	2,1	5,8	6,9	4,2	5,7
	Mulheres	2,6	7,6	3,6	4,4	3,8	3,6	2,6	1,8	3,8	3,8	2,9	3,5
	H+M	4,0	14,1	6,6	5,3	4,9	4,2	3,8	2,0	4,8	5,4	3,5	4,6
República Checa	Homens	7,4	30,6	23,5	2,6	11,7	5,1	0,7	3,4	3,5	10,0	6,0	6,6
	Mulheres	9,1	19,8	13,6	2,7	10,8	6,9	1,3	3,3	3,8	8,6	6,9	6,6
	H+M	8,2	24,8	18,5	2,7	11,3	6,0	1,0	3,3	3,7	9,4	6,4	6,6
Suécia	Homens	2,9	17,7	11,4	1,3	8,1	5,6	0,4	3,1	1,7	7,0	5,2	4,6
	Mulheres	4,5	15,4	11,4	1,2	6,1	7,0	0,7	1,8	2,0	4,9	5,3	4,1
	H+M	3,7	16,7	11,4	1,2	7,1	6,2	0,6	2,4	1,8	5,9	5,2	4,3
Suíça	Homens	[6,9]	[12,9]	[7,1]	[0,5]	6,0	5,5	[1,3]	6,1	2,5	5,6	5,9	4,7
	Mulheres	[4,0]	[15,9]	[9,5]	[1,3]	7,9	4,1	[2,6]	[3,7]	2,2	7,5	4,7	4,8
	H+M	5,4	14,2	[8,4]	[0,9]	6,9	4,7	[1,9]	5,2	2,4	6,5	5,3	4,8
Turquia	Homens	5,9	17,7	11,8	7,1	10,7	8,8	27,0	12,7	6,2	15,3	11,0	10,6
	Mulheres	2,2	3,0	2,3	6,7	7,1	6,2	24,8	11,6	3,1	6,1	4,1	4,4
	H+M	4,1	8,9	6,7	6,9	9,2	7,9	25,8	12,2	4,7	10,4	7,7	7,5
<i>Média dos países</i>	<i>Homens</i>	<i>5,0</i>	<i>17,3</i>	<i>13,0</i>	<i>3,3</i>	<i>8,3</i>	<i>6,0</i>	<i>3,8</i>	<i>4,6</i>	<i>3,3</i>	<i>8,3</i>	<i>6,7</i>	<i>6,2</i>
	<i>Mulheres</i>	<i>3,9</i>	<i>11,2</i>	<i>9,5</i>	<i>3,1</i>	<i>7,5</i>	<i>6,4</i>	<i>4,0</i>	<i>4,9</i>	<i>2,5</i>	<i>6,2</i>	<i>6,1</i>	<i>5,1</i>
	<i>H+M</i>	<i>4,5</i>	<i>14,5</i>	<i>11,2</i>	<i>3,2</i>	<i>7,9</i>	<i>6,2</i>	<i>3,9</i>	<i>4,7</i>	<i>2,9</i>	<i>7,3</i>	<i>6,4</i>	<i>5,6</i>
Israel	Homens	3,9	15,0	14,0	1,2	10,3	11,4	1,5	6,5	1,5	8,9	9,7	6,6
	Mulheres	5,0	10,1	6,4	1,4	12,5	9,1	4,6	4,6	1,8	8,9	6,4	5,7
	H+M	4,4	13,4	11,0	1,3	11,3	10,3	3,5	5,5	1,6	8,9	8,0	6,1

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Ano de referência: 2002.

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/caq2005).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.4a. Tendências na percentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2003)
Por grupo etário e status ocupacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Grupo etário	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003		
		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		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	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados
Alemanha	15-19	m	m	m	91,6	5,0	3,4	89,4	6,1	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7
	20-24	m	m	m	36,3	48,8	15,0	34,2	49,1	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6
	25-29	m	m	m	13,9	68,4	17,7	13,6	68,2	18,2	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4
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	79,5	13,0	7,6	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	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	36,5	49,6	13,9	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	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	15,8	67,0	17,2	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6
Áustria	15-19	m	m	m	78,9	14,5	6,6	76,3	13,6	10,1	74,8	13,5	11,7	75,8	12,9	11,3	81,5	12,1	6,3	79,3	10,5	10,2
	20-24	m	m	m	27,4	64,8	7,8	24,1	64,5	11,4	25,8	62,2	12,1	27,4	59,8	12,8	29,4	58,9	11,7	29,6	58,2	12,2
	25-29	m	m	m	13,0	75,9	11,1	9,8	78,6	11,6	9,1	77,5	13,4	8,7	78,5	12,8	10,3	77,3	12,4	12,5	75,3	12,3
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	89,7	4,1	6,2	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1
	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	44,2	42,8	13,0	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1
	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	15,0	69,5	15,5	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3
Canadá	15-19	83,6	9,1	7,3	83,2	9,4	7,4	82,7	10,3	7,1	82,6	10,4	7,0	83,4	10,5	6,1	82,7	10,8	6,5	82,5	10,9	6,7
	20-24	36,8	46,0	17,2	39,5	44,1	16,5	39,6	45,8	14,6	38,7	47,1	14,2	39,2	46,4	14,4	39,3	46,8	14,0	39,8	47,0	13,2
	25-29	11,7	67,2	21,1	12,5	69,2	18,3	12,3	70,4	17,3	12,4	71,3	16,3	13,1	71,1	15,7	14,2	69,0	16,7	14,0	70,4	15,6
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	86,8	9,4	3,8	88,7	8,9	2,4	89,8	7,3	3,0
	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	55,3	38,1	6,6	55,3	37,4	7,3	57,7	34,1	8,2
	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	32,4	60,0	7,6	35,0	58,3	6,7	40,2	50,3	9,6
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	67,3	6,3	26,4	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6
	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	19,4	45,7	34,9	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6
	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	2,3	65,0	32,7	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1
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	81,4	11,6	6,9	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3
	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	45,0	40,7	14,2	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8
	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	17,0	63,1	19,8	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5
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	81,2	11,4	7,5	82,9	10,2	7,0	m	m	m
	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	33,9	50,5	15,6	35,0	48,5	16,5	m	m	m
	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	11,8	70,5	17,7	12,3	70,3	17,4	m	m	m
Finlândia	15-19	m	m	m	86,1	4,3	9,6	86,6	4,7	8,7	86,0	4,7	9,3	83,9	6,2	9,9	85,3	5,0	9,6	84,8	5,5	9,8
	20-24	m	m	m	47,8	32,7	19,5	50,2	32,9	16,9	52,7	30,8	16,5	46,7	35,8	17,5	47,8	34,7	17,6	51,3	32,2	16,5
	25-29	m	m	m	24,0	57,0	19,0	23,4	57,0	19,6	32,5	50,7	16,8	19,9	62,4	17,7	21,8	62,6	15,5	27,1	58,5	14,5
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	94,9	1,7	3,4	94,6	1,9	3,4	83,8	2,2	14,0
	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	53,6	33,1	13,4	53,2	32,5	14,4	51,1	33,4	15,5
	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	11,4	70,3	18,3	11,7	70,1	18,2	18,6	62,6	18,8
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	85,3	7,0	7,7	86,6	7,1	6,3	84,3	6,3	9,3
	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	35,3	40,8	24,0	35,6	41,9	22,5	38,6	39,9	21,4
	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	6,4	67,3	26,3	5,7	68,7	25,6	6,9	69,1	24,0
Holanda	15-19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	79,6	16,3	4,2	80,7	14,7	4,6	m	m	m
	20-24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	34,4	56,9	8,7	35,3	56,8	7,9	m	m	m
	25-29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	6,4	82,3	11,3	6,2	80,9	12,9	m	m	m
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	85,0	6,7	8,3	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8
	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	35,0	45,1	20,0	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9
	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	9,4	63,4	27,1	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).
Ver no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Tabela C4.4a. (continuação) Tendências na percentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2003)
 Por grupo etário e status ocupacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Grupo etário	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003			
		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		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	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	Total	Empregados	Não-empregados	
Irlanda	15-19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4	80,3	15,5	4,1	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2	
	20-24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7	28,3	62,4	9,3	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3	
	25-29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3	3,3	83,1	13,5	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9	
	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	79,5	19,0	1,5	80,9	14,8	4,3	m	m	m
		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	50,3	45,6	4,1	53,8	40,1	6,2	m	m	m
		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	33,8	61,5	4,8	36,5	58,8	4,7	m	m	m
	Itália	15-19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1	77,6	9,8	12,6	80,8	8,7	10,5	m	m	m
		20-24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5	37,0	36,9	26,1	38,2	37,5	24,3	m	m	m
		25-29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9	16,4	58,0	25,6	15,6	59,5	24,8	m	m	m
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	91,2	7,0	1,8	91,3	5,7	3,0	92,2	5,6	2,2	
	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	46,7	44,2	9,0	47,8	45,2	7,0	50,5	41,3	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	11,6	75,9	12,5	13,9	74,5	11,6	13,0	77,1	9,9	
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	50,3	31,9	17,8	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	
	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	19,1	53,8	27,1	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	
	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	4,1	64,9	31,0	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	
Noruega	15-19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	1,7	92,4	5,9	1,7	85,8	11,1	3,0	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	
	20-24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0	39,6	51,7	8,7	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	
	25-29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4	13,9	75,9	10,2	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	
Polónia	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	91,8	2,4	5,8	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	
	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	45,2	27,7	27,1	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	
	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	11,4	59,9	28,7	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	
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	72,8	19,8	7,4	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	
	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	36,3	53,3	10,4	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	
	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	11,2	77,3	11,6	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	
Reino Unido	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,1	15,7	8,2	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	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	87,0	6,2	6,8	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	
	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	23,1	58,9	18,1	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	
	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	3,0	72,1	25,0	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	
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	88,4	7,3	4,3	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	
	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	41,2	48,2	10,6	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	
	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	22,7	70,0	7,2	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	
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	85,7	7,5	6,8	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	
	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	39,3	52,3	8,4	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	
	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	13,5	75,1	11,4	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	
Turquia	15-19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,1	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	41,0	26,7	32,3	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	
	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	12,7	43,1	44,2	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	
	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	2,6	57,1	40,2	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	
Média dos países	15-19	75,3	13,4	11,3	80,0	11,1	8,8	80,6	11,0	8,4	80,9	10,9	8,3	80,7	11,1	8,2	81,8	10,4	7,9	81,8	10,4	7,9	
	20-24	30,5	47,8	21,7	35,8	46,1	18,2	36,3	46,2	17,5	36,3	46,9	16,8	37,5	46,1	16,4	38,1	45,2	16,7	38,1	45,2	16,7	
	25-29	10,4	66,4	23,3	13,3	66,6	20,1	13,5	67,1	19,4	13,3	67,8	18,9	13,3	68,2	18,5	13,3	68,0	18,6	13,3	68,0	18,6	
Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	

C4

 Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

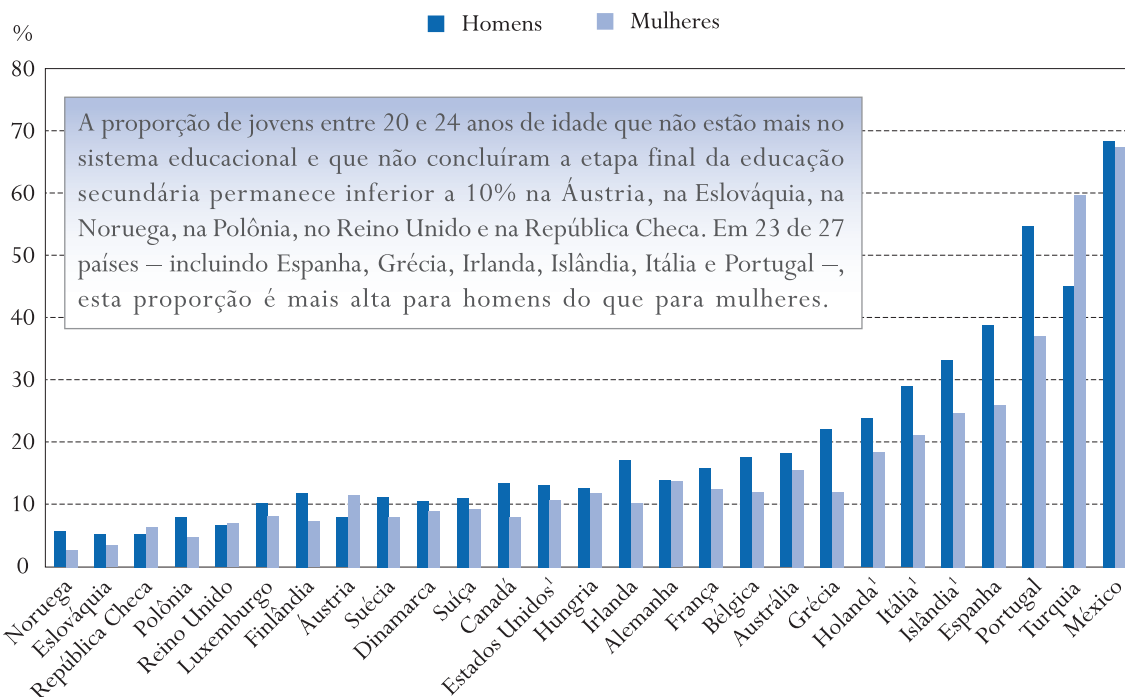
A situação da população jovem com baixos níveis de educação

Este indicador reflete a situação do mercado de trabalho para jovens com baixos níveis de educação. O ingresso no mercado de trabalho é, muitas vezes, um difícil período de transição. Embora o período de tempo que os jovens passam no sistema educacional tenha aumentado, uma proporção significativa de jovens permanece fora desse sistema e sem trabalho (ou seja, ou estão desempregados ou estão fora da força de trabalho). Esta situação causa especial preocupação quanto aos grupos etários mais jovens, muitos dos quais não possuem *status* de desemprego ou cobertura de assistência social.

Resultados básicos

Gráfico C5.1. A situação da população jovem com baixos níveis de educação (2003)

Este gráfico apresenta a parcela de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade – empregados, desempregados e fora da força de trabalho – que não concluíram a etapa final da educação secundária e que não estão mais no sistema educacional. Jovens com qualificações baixas correm maiores riscos de desemprego no longo prazo, ou riscos de conseguir empregos instáveis ou insatisfatórios.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da percentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que não estão no sistema educacional e que não concluíram a etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela C5.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Outros destaques deste indicador

- Através de 27 países da OCDE, uma média de 18% dos jovens entre 20 e 24 anos de idade não concluíram a etapa final da educação secundária e estão fora do sistema educacional.
- Em 10 de 27 países da OCDE, este grupo potencialmente em risco representa entre 10% e 18% do grupo etário. Para sete dos demais países, mais de 20% do grupo etário situam-se nesta categoria.
- Em 22 dos 27 países – incluindo Espanha, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália e Portugal –, o problema afeta de maneira significativa um número maior de jovens do sexo masculino do que do sexo feminino. O inverso ocorre na Áustria, na República Checa e na Turquia.

C₅

Contexto de políticas

Com a importância cada vez maior da educação em relação ao sucesso econômico e ao bem-estar geral, fornecer aos jovens carreiras educacionais eficazes e garantir transições bem-sucedidas da educação inicial para o trabalho tornou-se uma importante preocupação na formulação de políticas. O aumento das demandas de habilidades nos países da OCDE fez do diploma na etapa final da educação secundária uma exigência mínima para o ingresso bem-sucedido no mercado de trabalho, e um fundamento para a participação em programas de aprendizagem ao longo de toda a vida. Os jovens com qualificações mais baixas correm maiores riscos de enfrentar longos períodos de desemprego ou de conseguir apenas empregos instáveis ou insatisfatórios, que podem causar outras consequências, como a exclusão social.

Evidências e explicações

Freqüentemente, jovens adultos enfrentam períodos de desemprego e de ajuste antes de encontrar trabalho. Em comparação com estudantes entre 15 e 19 anos de idade, a gravidade do problema é maior para aqueles entre 20 e 24 anos de idade, e se modifica, pois a maioria dos jovens deste último grupo etário está ingressando no mercado de trabalho pela primeira vez após concluir a educação inicial.

Em 10 países pertencentes à OCDE – Áustria, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Reino Unido, República Checa e Suécia –, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos de idade que não estão mais no sistema educacional e que não concluíram a etapa final da educação secundária permanece abaixo de 10% (Tabela C5.1). Em 14 de 27 países da OCDE, este grupo potencialmente em risco representa entre 10% e 33% do grupo etário. Neste caso, o desafio para aumentar as taxas de conclusão da etapa final da educação secundária é significativo. Para os três países restantes, mais de 45% dos indivíduos nesse grupo etário situam-se nesta categoria. O problema afeta mais intensamente os homens do que as mulheres em 22 de 27 países – entre eles, Espanha, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália e Portugal. O inverso ocorre na Áustria, na República Checa e na Turquia (Gráfico C5.1). As diferenças em relação ao gênero permanecem pequenas nos demais países.

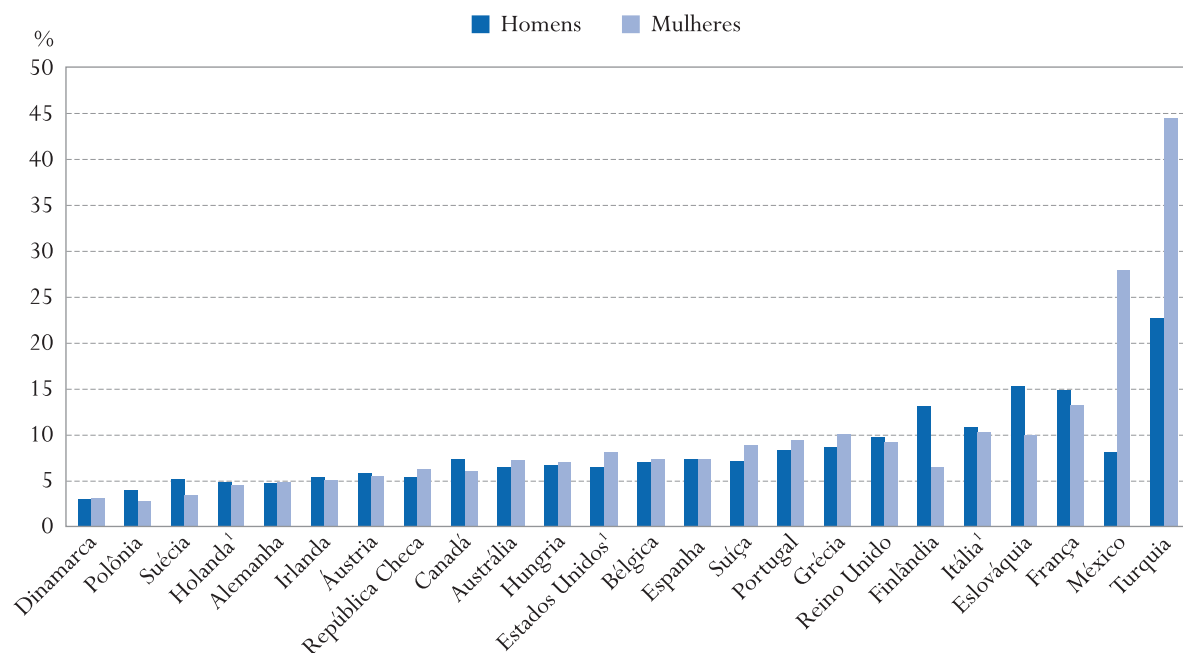
Quadro C5.1. O projeto YALLE

Como resultado da Revisão Temática feita pela OCDE sobre a Transição da Educação Inicial para a Vida de Trabalho, o projeto *YALLE – Young Adults with Low Level of Education* (Jovens Adultos com Baixos Níveis de Educação) conduziu um estudo abrangente sobre a transição da educação para o trabalho para o grupo de jovens entre 20 e 24 anos de idade vivendo em condições menos favorecidas, que não concluíram a etapa final da educação superior. O projeto analisou diversas dimensões de igualdade, principalmente questões relacionadas a gênero, família e imigração. Os resultados são apresentados em *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education* (OECD e CPRN, 2005). Alguns dados desse estudo são utilizados neste indicador.

Jovens fora do sistema educacional ou sem trabalho

A maioria dos jovens entre 15 e 19 anos de idade ainda freqüenta a escola. Em muitos países da OCDE, é alta porcentagem de jovens que não estão mais na escola, e que ou estão desempregados, ou estão fora da força de trabalho. Na maioria dos países da OCDE, mais de 80% dos indivíduos entre 15 e 19 anos de idade estão no sistema educacional. A proporção desse grupo etário que consegue emprego após deixar a escola é pequena, embora chegue a 10% para 11 países da OCDE, e seja superior a 20% em outros dois (Tabela C4.2a).

Entretanto, existe um grupo de jovens que não estão no sistema educacional e não têm emprego. Aqueles que são considerados formalmente desempregados; aqueles que não estão ativamente procurando trabalho são considerados não-empregados. Suas razões podem ser diversas, como desestímulo devido à dificuldade de

Gráfico C5.2. Porcentagem de indivíduos entre 15 e 19 anos de idade que não estão no sistema educacional e que não têm trabalho, por gênero (2003)

1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente de indivíduos entre 15 e 19 anos de idade que não estão no sistema educacional e que não têm trabalho.

Fonte: OECD. Tabelas C4.2b. e C4.2c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

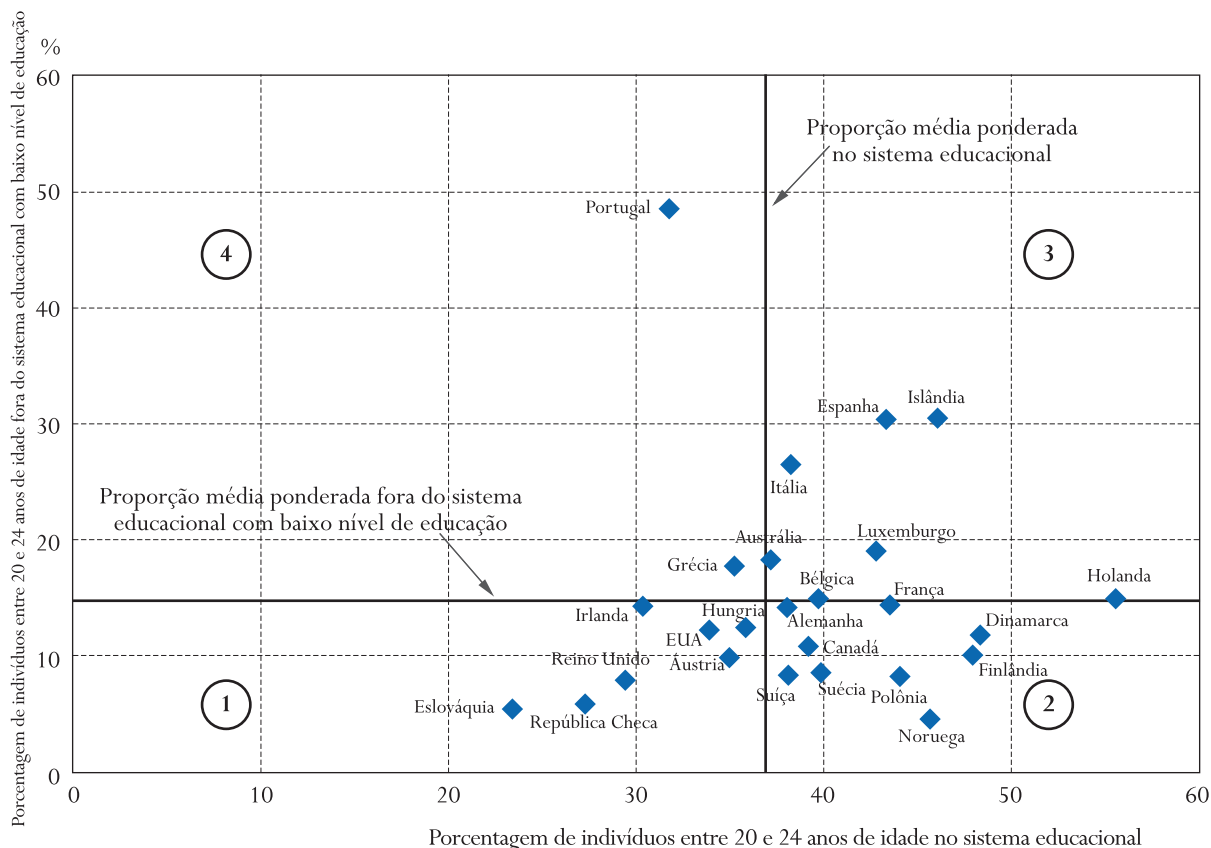
C5

encontrar trabalho ou afastamento voluntário devido a circunstâncias familiares. Em 15 de 24 países pertencentes à OCDE, a proporção destes jovens é mais alta do que a proporção daqueles com *status* de desempregados.

Estar fora do sistema educacional e não ter emprego é muito incomum na Alemanha, na Dinamarca, na Holanda, na Noruega e na Polônia; é comum na Eslováquia, na França, na Itália, no México e na Turquia. Nesses países, mais de 10% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade não frequentam a escola e não estão trabalhando (Tabela C4.2) (é importante observar, no entanto, que, em alguns países, uma parcela considerável de homens de 19 anos de idade está prestando serviço militar. Estatisticamente, isto pode significar que esses jovens estão classificados como fora do sistema educacional e fora da força de trabalho, um fato que pode elevar de forma artificial a parcela de homens nesta categoria em comparação a outros países). Em outros países da OCDE, a proporção é mais baixa, porém não insignificante – varia de 3% a 9%. O problema afeta mais acentuadamente os homens do que as mulheres na Áustria, no Canadá, na Eslováquia, na Finlândia, na França, na Holanda, na Irlanda, na Islândia, na Itália, na Polônia, no Reino Unido e na Suécia. O inverso ocorre, de modo significativo, no México e na Turquia (Gráfico C5.2). Nos demais países, as diferenças em relação ao gênero são pequenas, embora, de maneira geral, os homens sejam mais afetados.

A posição dos países com respeito à situação educacional dos jovens de 20 a 24 anos de idade de maneira mais geral pode ser mapeada em quatro quadrantes (Gráfico 5.3). O quadrante 1 mostra que, em alguns países, o *status* de jovens adultos é misto: é relativamente pequeno o número de jovens adultos que estão no sistema educacional, e, entre aqueles que estão fora do sistema educacional, é relativamente pequeno o número dos que têm baixos níveis de educação. Esta situação caracteriza países como Eslováquia, Reino Unido e República Checa, e, em menor grau, Áustria, Estados Unidos, Hungria, e Irlanda. O quadrante 3 mostra também um

Gráfico C5.3. Proporção de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade no sistema educacional e fora dele com baixos níveis de educação, por país (2002)



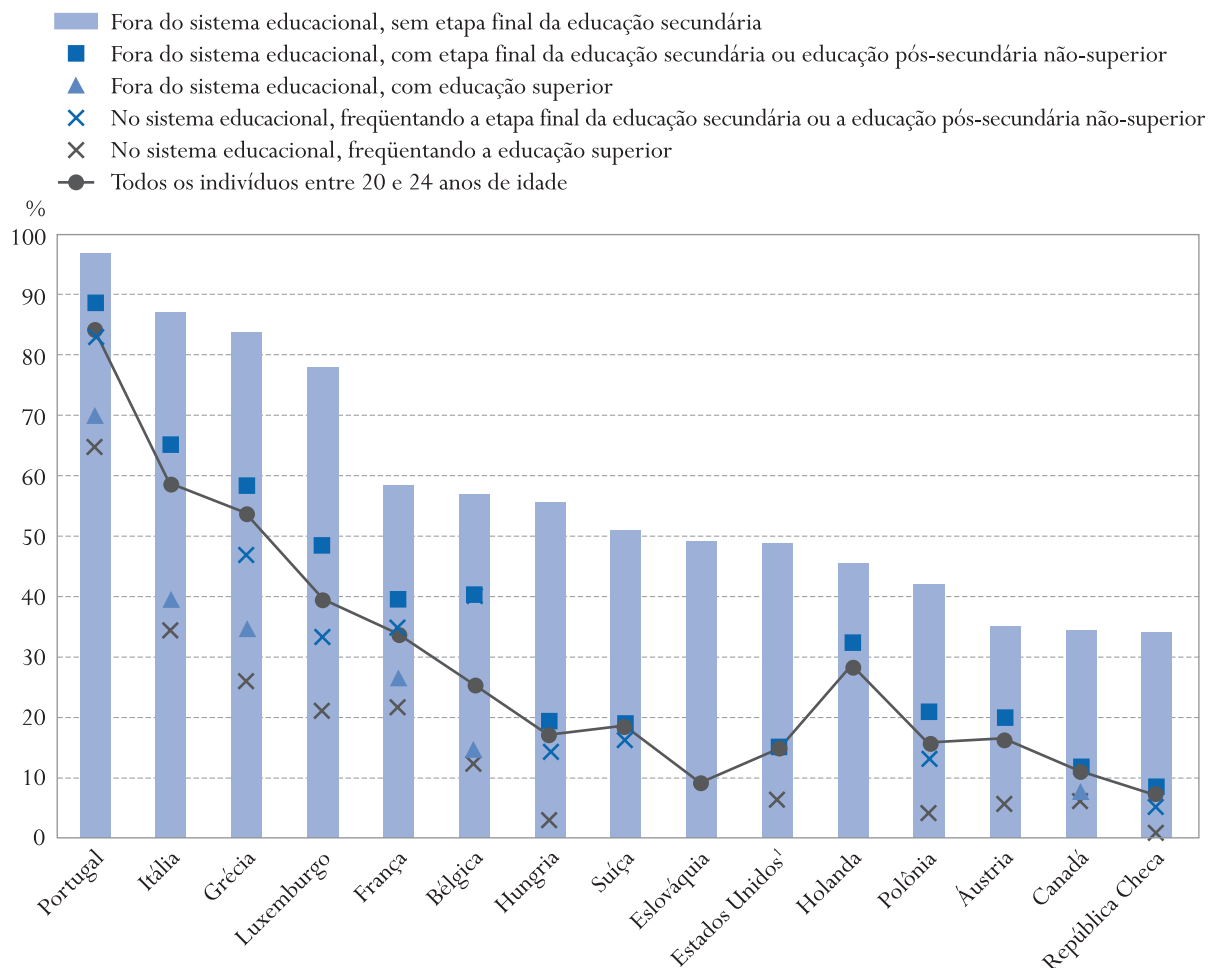
Fonte: OECD. Tabela C5.2. INES-Network B, conjunto de dados especiais de YALLE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

quadro misto, porém com sentido oposto: é relativamente alto o nível de participação dos jovens no sistema educacional, porém entre aqueles que estão fora do sistema, é relativamente alta a proporção dos que têm baixos níveis de educação. Esta situação caracteriza Espanha, Islândia, Itália e Luxemburgo, e, em menor grau, Austrália, Bélgica e Holanda. O quadrante 2 apresenta um terceiro grupo de países com resultados mais positivos: são relativamente altas as taxas de participação dos jovens no sistema educacional, e relativamente baixas as taxas de não-estudantes com baixos níveis de educação. Esta situação caracteriza Canadá, Dinamarca, Finlândia, Noruega, Polónia, Suécia e Suíça, ficando Alemanha e França em situações limítrofes. O quadrante 4 apresenta uma situação em que a proporção de não-estudantes com baixos níveis de educação é razoavelmente alta, com baixa porcentagem de jovens adultos ainda estudando, em busca de qualificações educacionais. Esta situação caracteriza Portugal e, em menor grau, Grécia.

O impacto do *background* familiar

Um aspecto importante em relação à equidade é verificar se, como tendência, jovens adultos que não concluíram a etapa final da educação secundária provêm de famílias em que nenhum dos pais concluiu a educação secundária. Esta análise é feita em comparação a outros jovens adultos, estudantes e não-estudantes, com níveis de realização educacional mais altos (uma informação que reflete baixo *status* socioeconômico). O Gráfico 5.4 fornece informações sobre a probabilidade de que jovens de 20 a 24 anos de idade, em diversas situações em relação à frequência ou realização na educação, pertençam a famílias cujos pais possuem níveis mais baixos de

Gráfico C5.4. Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que moram com os pais e cujos pais não concluíram a etapa final da educação secundária, por situação educacional (2002)

1. Ano de referência: 2001.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional, sem a etapa final da educação secundária e que moram com os pais, e cujos pais não concluíram a etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela C5.3. INES-Network B, conjunto de dados especiais de YALLE. *Education at a Glance: 2004 Edition*, Tabela A2.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

realização educacional. Uma vez que o nível de educação dos pais é conhecido apenas quando os jovens e seus pais vivem no mesmo local, esta comparação é limitada a jovens adultos que vivem com seus pais.

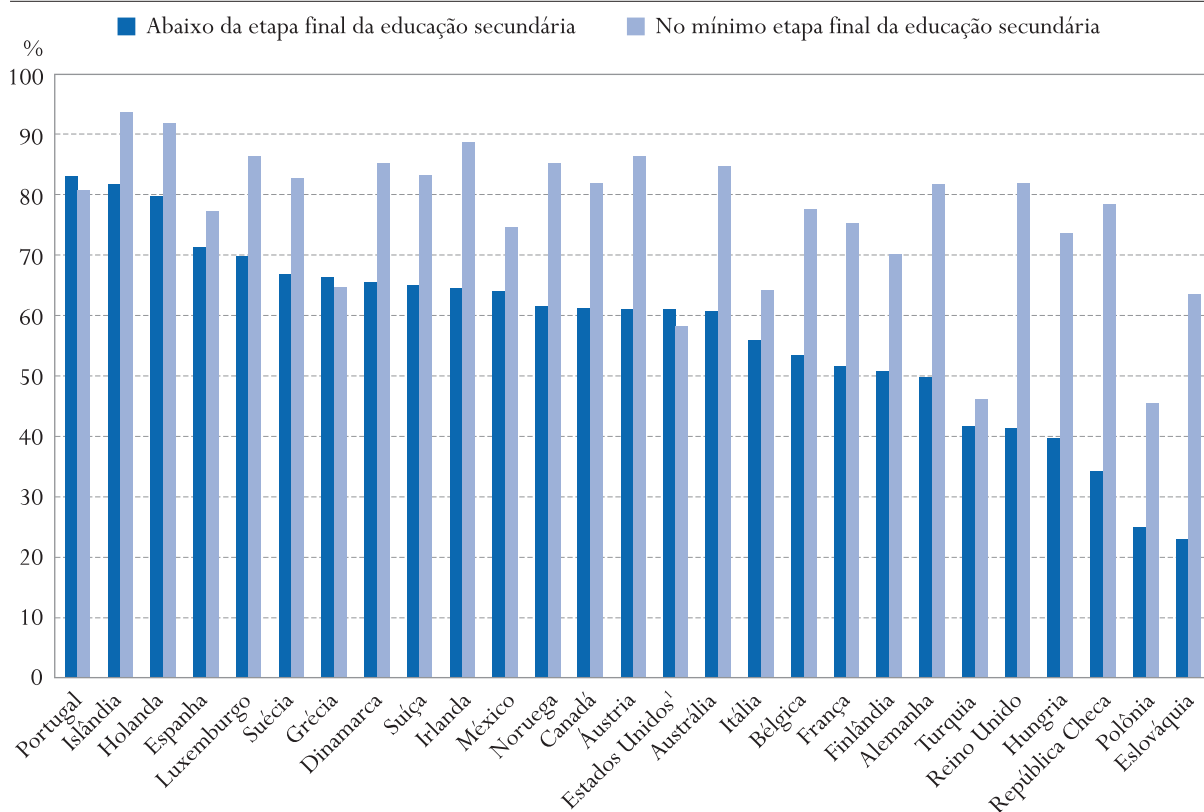
Em todos os países, considerando-se os cinco subgrupos de jovens entre 20 e 24 anos de idade (divididos por realização educacional para não-estudantes e por nível freqüentado pelos estudantes), aqueles com baixos níveis de educação compõem o grupo com maior probabilidade de viver com pais cujo nível de educação é mais baixo. Na maioria dos países, a desvantagem relativa desses estudantes é bastante ampla: medida pela diferença de pontos percentuais entre a porcentagem para jovens entre 20 e 24 anos de idade com baixos níveis de educação e a porcentagem para jovens entre 20 e 24 anos de idade como um todo (no Gráfico 5.4, a diferença entre o topo das barras e a linha com círculos pretos), essa desvantagem ultrapassa 30 pontos percentuais em sete países – da mais alta para a mais baixa, Eslováquia, Hungria, Luxemburgo, Estados Unidos, Suíça, Bélgica e Grécia.

É inferior a 20 pontos percentuais em apenas três países – Áustria, Holanda e Portugal. A preocupação com questões de equidade parece justificada quando se considera a amplitude geral da desvantagem enfrentada por jovens entre 20 e 24 anos de idade com baixos níveis de educação.

O impacto de realizações educacionais

Para jovens adultos, as conseqüências de deixar a escola sem obter uma qualificação na etapa final da educação secundária podem ser observadas ao se comparar o *status* ocupacional de jovens entre 20 e 24 anos de idade com e sem qualificação na etapa final da educação secundária. Em todos os países da OCDE, realizações educacionais mais altas estão associadas a um aumento na taxa de emprego de 19 pontos percentuais, em média (Gráfico C5.5). A comparação também revela padrões relacionados à organização específica do mercado de trabalho. A diferença nas taxas de emprego entre jovens adultos que possuem qualificações na etapa final da educação secundária e aqueles que não concluíram essa etapa é visivelmente pequena na Espanha, nos Estados Unidos, na Grécia, em Portugal e na Turquia, o que sugere uma boa combinação entre qualificação – mesmo quando o nível de qualificação é baixo – e emprego. Na Alemanha, na Eslováquia, na Hungria, na Polónia, no Reino Unido e na República Checa, a diferença nas taxas de emprego é sensivelmente grande.

Gráfico C5.5. Taxas de emprego para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que estão fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2003)

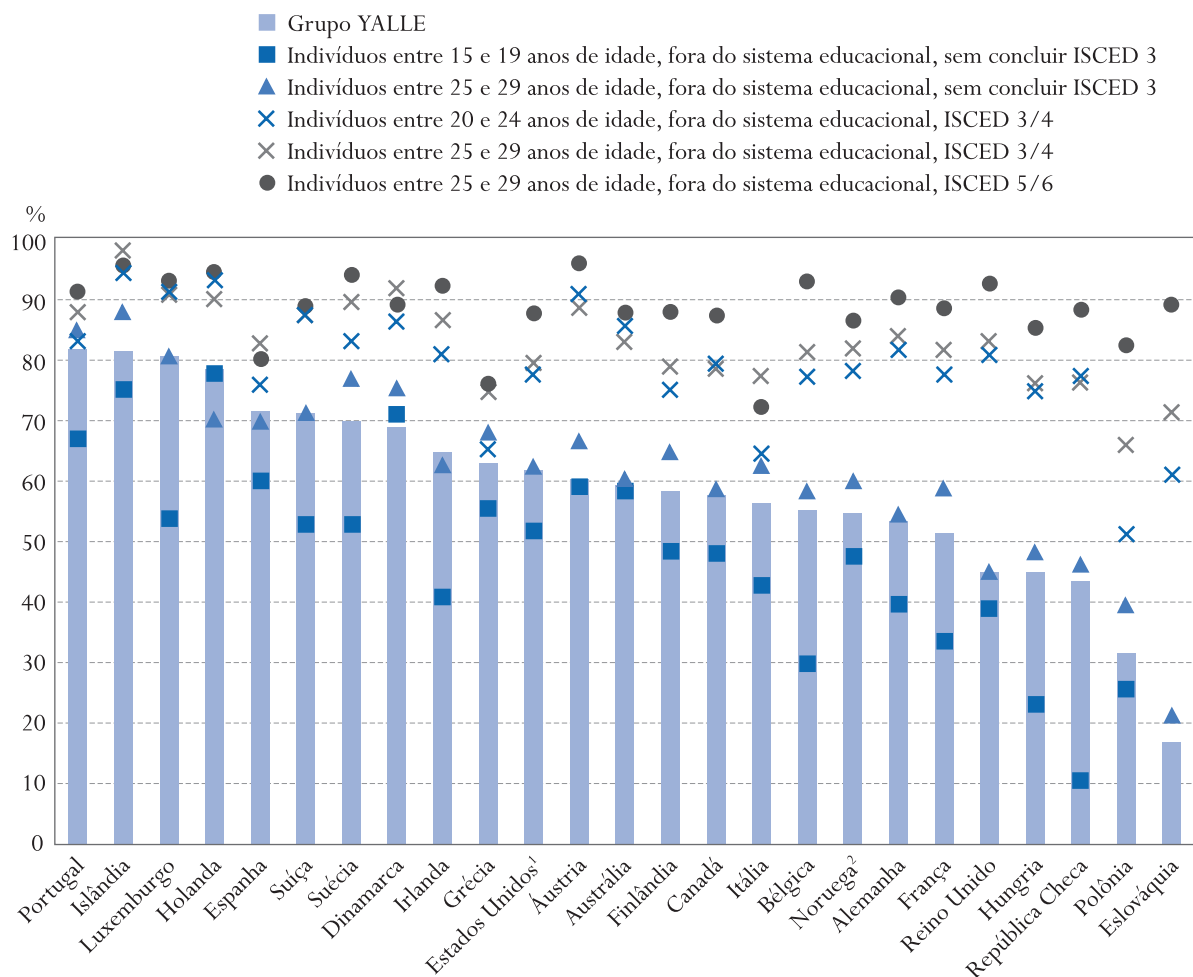


1. Ano de referência: 2002

Os países estão classificados por ordem decrescente da taxa de emprego para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que estão fora do sistema educacional e que não concluíram a etapa final da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela C5.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Gráfico C5.6. Taxas de emprego para o grupo YALLE e grupos de comparação (2002)

1. Ano de referência: 2001.

2. Ano de referência: 2003.

Os países estão classificados por ordem decrescente da taxa de emprego para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional, sem concluir a etapa final da educação secundária.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

De fato, verifica-se na maioria dos países um padrão geral bem-documentado para jovens adultos: quanto mais alto o nível de realização educacional, maior a probabilidade de estar empregado. Com exceção de Espanha, Grécia e Portugal, em outros países a diferença na taxa de emprego entre jovens adultos com baixo nível de educação (grupo YALLE) e jovens entre 20 e 24 anos de idade que concluíram a etapa final da educação secundária/educação não-superior é de, no mínimo, 11 pontos percentuais (Luxemburgo) e, no máximo, 44 pontos percentuais (Eslováquia). Na extremidade inferior situam-se países como Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Irlanda, Islândia, Polónia, Suécia e Suíça, todos apresentando uma diferença inferior a 20 pontos percentuais. Com exceção de Finlândia e Polónia, nos demais países deste grupo a taxa de emprego de jovens adultos com baixos níveis de educação fica acima de 60%. Na extremidade superior, iniciando imediatamente acima da diferença de 20 pontos percentuais, situam-se todos os outros países – ou seja, Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, França, Hungria, Noruega, Reino Unido e República Checa. Neste grupo de países, apenas a Áustria ultrapassa a marca de 60% para taxa de emprego de seus jovens

com baixo nível educacional. A magnitude da desvantagem com relação a emprego varia amplamente entre os países pertencentes à OCDE.

Na Espanha, na Grécia, na Itália e em Portugal, constata-se um padrão diferente: taxas de emprego nunca diferem em mais de oito pontos percentuais entre os três grupos educacionais. As estruturas dos mercados de trabalho dos países, e, especificamente do ingresso ao primeiro emprego, assim como a maior disponibilidade de empregos que não exigem muita habilidade explicam este padrão diferente.

Definições e metodologias

Os dados para este indicador foram calculados a partir da coleta especial de dados realizada pela OCDE sobre a transição da educação para o trabalho (ver Indicador C4.) Em 2003, a Rede B da OCDE realizou uma coleta específica e completa de dados referentes a 2002, na qual as exigências são coincidentes com as exigências para a coleta de dados sobre transição. Na ausência de dados submetidos pelo próprio país, a Rede B obteve dados a partir da *Eurostat Labour Force Survey* (Pesquisa da Eurostat sobre Força de Trabalho).

As definições de *status* de força de trabalho para os jovens fora do sistema educacional (e não matriculados em programas que envolvem trabalho e estudo) baseiam-se nas diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Uma vez que são utilizadas definições diferentes para os indivíduos participantes do sistema educacional, é possível que ocorram algumas inconsistências entre a coleta regular de dados da OCDE sobre transição e a coleta específica de dados utilizada para este indicador; essas inconsistências são parcialmente corrigidas pelos dados da Eurostat relativos ao indicador “porcentagem de jovens entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional e que não concluíram a etapa final da educação secundária”. Como resultado, as porcentagens para jovens adultos com baixos níveis de educação publicadas em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c) e aquelas apresentadas neste volume talvez não sejam totalmente consistentes com os resultados detalhados sobre jovens adultos com baixos níveis de educação, que foram publicados separadamente em *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education* (OECD e CPRN, 2005), aos quais também se referem algumas tabelas deste indicador.

Um jovem que abandona os estudos precocemente pode ser definido como uma pessoa que não concluiu a etapa final da educação secundária e que não participa do sistema educacional, ou de um programa que envolve trabalho e estudo que conduz a uma qualificação de etapa final da educação secundária ou de nível mais elevado. Entretanto, esta definição deve incluir a especificação de um grupo etário dentro do qual muito poucos indivíduos ainda podem estar freqüentando a escola no nível primário ou no nível secundário. Em um número significativo de países da OCDE, jovens entre 18 e 19 anos de idade ainda estão matriculados na etapa final da educação secundária, embora, inversamente, aqueles que abandonaram a escola precocemente possam posteriormente retornar aos estudos. Além disso, os resultados do mercado de trabalho para indivíduos mais jovens podem não ser representativos de resultados para indivíduos com mais idade. Portanto, a OCDE define um jovem adulto com baixo nível de educação como “um indivíduo entre 20 e 24 anos de idade que não concluiu a etapa final da educação secundária, e que não está matriculado na educação ou em um programa que envolve trabalho e estudo”.

Tabela C5.1. Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional, por nível de realização educacional, status ocupacional e gênero (2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Fora do sistema educacional								No sistema educacional	Total entre 20 e 24 anos de idade
		Não concluíram a etapa final da educação secundária				Concluíram no mínimo a etapa final da educação secundária					
		Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal		
Alemanha	Homens	8,2	4,0	1,8	14,0	37,7	6,5	2,0	46,2	39,9	100
	Mulheres	5,6	2,3	5,9	13,7	34,3	3,2	4,4	42,0	44,3	100
	H+M	6,9	3,2	3,8	13,9	36,0	4,9	3,2	44,1	42,0	100
Austrália	Homens	13,1	3,7	1,5	18,3	37,6	3,6	1,9	43,1	38,6	100
	Mulheres	7,4	2,0	6,1	15,6	35,8	3,1	4,7	43,6	40,8	100
	H+M	10,3	2,9	3,8	16,9	36,7	3,3	3,3	43,4	39,7	100
Áustria	Homens	5,2	1,3	1,4	8,0	53,8	4,3	5,9	64,0	28,1	100
	Mulheres	6,7	1,3	3,6	11,6	50,6	2,5	3,9	57,1	31,3	100
	H+M	6,0	1,3	2,5	9,8	52,2	3,4	4,9	60,6	29,6	100
Bélgica	Homens	10,4	4,8	2,6	17,7	35,7	6,6	2,2	44,5	37,8	100
	Mulheres	5,5	2,9	3,7	12,1	34,3	5,8	5,8	45,9	42,0	100
	H+M	8,0	3,8	3,1	14,9	35,0	6,2	4,0	45,2	39,9	100
Canadá	Homens	9,1	2,7	1,8	13,6	41,9	6,1	2,9	50,9	35,5	100
	Mulheres	4,1	1,0	3,0	8,1	38,8	3,6	5,3	47,7	44,2	100
	H+M	6,7	1,9	2,4	10,9	40,4	4,9	4,1	49,4	39,8	100
Dinamarca	Homens	8,1	1,3	1,3	10,6	29,7	2,8	2,0	34,6	54,8	100
	Mulheres	4,8	1,0	3,1	9,0	25,8	2,2	2,7	30,7	60,3	100
	H+M	6,4	1,2	2,2	9,8	27,7	2,5	2,4	32,6	57,6	100
Eslováquia	Homens	1,3	3,1	0,9	5,3	49,0	20,4	4,9	74,4	20,3	100
	Mulheres	0,7	1,0	1,8	3,5	41,7	15,3	11,6	68,7	27,8	100
	H+M	1,0	2,1	1,3	4,4	45,4	17,9	8,2	71,6	24,0	100
Espanha	Homens	30,6	5,8	2,4	38,8	20,4	3,6	1,0	25,0	36,3	100
	Mulheres	15,4	5,1	5,5	26,0	20,6	5,5	2,1	28,3	45,7	100
	H+M	23,2	5,5	3,9	32,6	20,5	4,5	1,5	26,6	40,9	100
Estados Unidos ¹	Homens	10,0	1,5	1,7	13,2	44,4	5,0	4,3	53,8	33,0	100
	Mulheres	4,7	1,4	4,7	10,8	38,1	3,8	10,5	52,4	36,9	100
	H+M	7,3	1,4	3,3	12,0	41,2	4,4	7,4	53,1	35,0	100
Finlândia	Homens	6,8	2,8	2,4	11,9	28,6	7,6	6,1	42,3	45,7	100
	Mulheres	2,9	1,6	2,8	7,3	25,9	4,2	5,4	35,4	57,2	100
	H+M	4,9	2,2	2,6	9,7	27,3	5,9	5,8	39,0	51,3	100
França	Homens	9,4	4,6	1,9	15,9	28,2	5,8	1,7	35,7	48,4	100
	Mulheres	5,3	3,0	4,4	12,6	23,8	5,9	3,9	33,6	53,8	100
	H+M	7,4	3,8	3,1	14,3	26,1	5,8	2,8	34,7	51,1	100
Grécia	Homens	18,1	2,7	1,4	22,2	30,9	7,4	3,5	41,8	36,0	100
	Mulheres	4,6	2,6	4,8	12,1	26,2	13,3	7,2	46,7	41,2	100
	H+M	11,4	2,6	3,1	17,1	28,6	10,3	5,3	44,2	38,6	100
Holanda ¹	Homens	20,9	1,0	2,1	23,9	37,5	1,4	2,0	40,8	35,3	100
	Mulheres	12,9	0,7	4,9	18,5	42,4	1,1	2,8	46,3	35,2	100
	H+M	16,9	0,9	3,4	21,2	39,9	1,2	2,4	43,5	35,3	100
Hungria	Homens	6,6	2,4	3,8	12,7	36,7	5,6	5,9	48,2	39,1	100
	Mulheres	3,2	0,9	7,8	11,9	32,8	3,9	9,5	46,2	41,9	100
	H+M	4,9	1,6	5,8	12,3	34,7	4,8	7,7	47,2	40,5	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabela C5.1. (continuação) Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional, por nível de realização educacional, status ocupacional e gênero (2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Fora do sistema educacional								No sistema educacional	Total entre 20 e 24 anos de idade
		Não concluíram a etapa final da educação secundária				Concluíram no mínimo a etapa final da educação secundária					
		Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal		
Irlanda	Homens	13,0	2,1	2,0	17,1	49,5	3,1	1,9	54,4	28,4	100
	Mulheres	4,7	0,6	5,1	10,3	49,7	2,5	5,2	57,4	32,2	100
	H+M	8,9	1,4	3,5	13,7	49,6	2,8	3,6	55,9	30,3	100
Islândia ¹	Homens	26,7	c	c	33,3	18,9	c	c	18,9	47,8	100
	Mulheres	20,8	c	c	24,7	20,8	c	c	23,6	51,7	100
	H+M	23,8	c	c	29,2	19,8	c	c	21,2	49,7	100
Itália	Homens	18,3	5,5	4,0	27,8	22,1	5,5	4,6	32,2	40,1	100
	Mulheres	9,1	3,9	8,3	21,3	18,9	6,4	5,2	30,5	48,2	100
	H+M	13,7	4,7	6,1	24,6	20,5	5,9	4,9	31,4	44,1	100
Luxemburgo	Homens	7,6	1,6	1,0	10,3	33,2	2,0	2,3	37,6	52,2	100
	Mulheres	5,2	1,1	1,9	8,2	35,8	4,2	2,5	42,5	49,3	100
	H+M	6,4	1,3	1,5	9,2	34,5	3,1	2,4	40,0	50,7	100
México	Homens	62,7	2,6	3,1	68,4	9,3	0,7	0,4	10,5	21,2	100
	Mulheres	25,6	1,2	40,6	67,4	9,1	1,0	4,0	14,1	18,5	100
	H+M	43,4	1,9	22,6	67,9	9,2	0,9	2,2	12,3	19,8	100
Noruega	Homens	3,5	1,2	1,0	5,7	53,5	4,6	3,8	61,8	32,5	100
	Mulheres	1,7	0,3	0,8	2,8	43,2	3,1	5,4	51,6	45,6	100
	H+M	2,6	0,7	0,9	4,3	48,4	3,8	4,6	56,8	38,9	100
Polónia	Homens	2,6	3,7	1,8	8,0	19,2	17,1	3,3	39,6	52,4	100
	Mulheres	0,7	2,1	2,1	4,9	15,1	12,6	8,3	36,0	59,1	100
	H+M	1,6	2,9	1,9	6,4	17,2	14,9	5,8	37,8	55,7	100
Portugal	Homens	47,6	4,8	2,3	54,7	12,9	1,8	0,6	15,3	30,0	100
	Mulheres	28,5	4,4	4,2	37,1	18,5	3,6	1,5	23,7	39,2	100
	H+M	38,1	4,6	3,2	45,9	15,7	2,7	1,1	19,5	34,6	100
Reino Unido	Homens	4,2	1,5	1,0	6,7	53,1	5,4	2,7	61,2	32,1	100
	Mulheres	1,4	0,6	5,1	7,0	46,7	3,2	10,9	60,9	32,1	100
	H+M	2,8	1,1	3,0	6,9	49,9	4,3	6,8	61,1	32,1	100
República Checa	Homens	2,7	1,6	1,0	5,4	56,8	8,4	2,2	67,4	27,2	100
	Mulheres	1,3	1,3	3,9	6,5	45,5	7,4	10,4	63,2	30,3	100
	H+M	2,0	1,5	2,4	5,9	51,3	7,9	6,2	65,4	28,7	100
Suécia	Homens	8,1	2,1	1,1	11,3	42,5	4,9	4,0	51,4	37,2	100
	Mulheres	4,8	1,3	2,0	8,2	37,5	3,5	4,5	45,6	46,3	100
	H+M	6,5	1,7	1,5	9,8	40,1	4,2	4,2	48,6	41,7	100
Suíça	Homens	8,3	[1,4]	[1,5]	11,1	44,6	4,2	4,2	53,0	35,9	100
	Mulheres	5,0	[1,5]	2,9	9,4	45,3	6,0	3,8	55,1	35,5	100
	H+M	6,7	1,5	2,1	10,3	44,9	5,0	4,0	54,0	35,7	100
Turquia	Homens	30,3	8,2	6,7	45,2	20,0	7,0	7,6	34,6	20,2	100
	Mulheres	14,8	1,8	43,1	59,7	9,6	4,3	14,6	28,4	11,9	100
	H+M	22,1	4,8	26,1	52,9	14,4	5,5	11,3	31,3	15,8	100
<i>Média dos países</i>	<i>Homens</i>	<i>14,6</i>	<i>2,9</i>	<i>2,0</i>	<i>19,7</i>	<i>35,1</i>	<i>5,6</i>	<i>3,1</i>	<i>43,8</i>	<i>36,5</i>	<i>100</i>
	<i>Mulheres</i>	<i>7,7</i>	<i>1,7</i>	<i>6,7</i>	<i>16,3</i>	<i>32,1</i>	<i>4,9</i>	<i>5,8</i>	<i>42,9</i>	<i>40,8</i>	<i>100</i>
	<i>H+M</i>	<i>11,1</i>	<i>2,3</i>	<i>4,4</i>	<i>18,0</i>	<i>33,6</i>	<i>5,2</i>	<i>4,4</i>	<i>43,3</i>	<i>38,6</i>	<i>100</i>
Israel	Homens	6,5	2,0	5,1	13,7	19,2	6,9	37,5	63,6	22,8	100
	Mulheres	1,3	0,7	4,6	6,5	28,4	8,2	23,3	60,0	33,5	100
	H+M	3,9	1,4	4,8	10,1	23,7	7,6	30,5	61,8	28,1	100

Nota: números entre colchetes, como [76], não são significativos em termos estatísticos, devido ao pequeno tamanho da amostra.

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabela C5.2 Distribuição de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade por situação educacional (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Fora do sistema educacional, sem a etapa final da educação secundária	Fora do sistema educacional, com a etapa final da educação secundária ou educação pós-secundária não-superior	Fora do sistema educacional, com educação superior	Fora do sistema educacional, nível desconhecido de aquisição educacional	No sistema educacional	Total
	Alemanha	14,2	42,9	2,9	1,9	38,1
Austrália	18,3	29,2	15,3	0,0	37,2	100,0
Áustria	9,9	50,7	4,4	0,0	35,0	100,0
Bélgica	15,0	29,7	15,5	0,0	39,8	100,0
Canadá	10,9	33,3	16,5	0,0	39,3	100,0
Dinamarca	11,9	36,5	2,9	0,2	48,4	100,0
Eslováquia	5,5	68,3	2,7	0,0	23,5	100,0
Espanha	30,5	12,4	13,7	0,0	43,4	100,0
Estados Unidos ²	12,3	41,3	12,4	0,0	33,9	100,0
Finlândia	10,1	37,6	4,3	0,0	48,0	100,0
França	14,5	30,5	11,4	0,0	43,5	100,0
Grécia	17,9	41,5	5,4	0,0	35,3	100,0
Holanda	15,1	24,1	4,1	1,1	55,6	100,0
Hungria	12,5	47,3	4,3	0,0	35,9	100,0
Irlanda	14,4	38,0	15,4	1,9	30,4	100,0
Islândia	30,6	21,5	1,8	0,0	46,1	100,0
Itália	26,6	34,2	1,0	0,0	38,2	100,0
Luxemburgo	19,2	33,3	3,7	1,1	42,8	100,0
Noruega ¹	4,6	43,1	6,5	0,1	45,7	100,0
Polónia	8,4	45,4	2,1	0,0	44,1	100,0
Portugal	48,8	14,9	4,6	0,0	31,7	100,0
Reino Unido	8,0	47,2	14,8	0,5	29,5	100,0
República Checa	5,9	64,3	2,4	0,1	27,3	100,0
Suécia	8,6	42,9	3,5	5,1	39,9	100,0
Suíça	8,4	48,8	4,6	0,0	38,2	100,0
Total OCDE	14,7	38,3	9,6	0,3	37,1	100,0

1. Ano de referência: 2003.

2. Ano de referência: 2001.

Fonte: OECD INES-Network B, conjunto de dados especiais de YALLE.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabela C5.3. Porcentagem de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que moram com os pais e cujos pais não concluíram a etapa final da educação secundária, por situação educacional (2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Fora do sistema educacional, sem a etapa final da educação secundária	Fora do sistema educacional, com a etapa final da educação secundária ou educação pós-secundária não-superior	Fora do sistema educacional, com educação superior	No sistema educacional freqüentando a etapa final da educação secundária ou a educação pós-secundária não-superior	No sistema educacional freqüentando a educação superior	Todos os indivíduos entre 20 e 24 anos de idade
	Áustria	35,1	20,0	c	c	5,7
Bélgica	56,9	40,4	14,6	39,8	12,4	25,4
Canadá	34,5	11,8	7,7	m	6,2	11,0
Eslováquia	49,1	9,0	c	c	c	8,9
Estados Unidos ¹	48,8	15,1	c	c	6,4	14,9
França	58,4	39,6	26,6	34,7	21,6	34,0
Grécia	83,8	58,4	34,6	46,3	25,9	53,6
Holanda	45,5	32,7	c	m	m	28,4
Hungria	55,7	19,5	c	14,0	3,1	16,9
Itália	87,1	65,1	39,6	m	34,3	58,5
Luxemburgo	78,0	48,5	c	33,1	21,1	39,3
Polónia	42,0	21,1	c	13,2	4,2	15,6
Portugal	96,8	88,5	69,6	82,7	64,6	84,0
República Checa	34,1	8,2	c	5,4	0,9	7,3
Suíça	50,9	18,8	c	16,5	c	18,4
<i>Média dos países</i>	<i>62,1</i>	<i>25,2</i>	<i>11,8</i>	<i>26,1</i>	<i>12,3</i>	<i>24,7</i>

1. Ano de referência: 2001

Fonte: OECD INES-Network B, conjunto de dados especiais de YALLE e *Education at a Glance: 2004 Edition*, Tabela A2.2.

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabela C5.4. Taxas de emprego para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade com baixos níveis educacionais e grupos de comparação (2002)

	Grupo YALLE (entre 20 e 24 anos de idade)	Indivíduos entre 15 e 19 anos de idade, fora do sistema educacional, sem a etapa final da educação secundária	Indivíduos entre 25 e 29 anos de idade, fora do sistema educacional, sem a etapa final da educação secundária	Indivíduos entre 20 e 24 anos de idade, fora do sistema educacional, com etapa final da educação secundária ou educação pós-secundária não-superior	Indivíduos entre 25 e 29 anos de idade, fora do sistema educacional, com educação secundária ou educação pós-secundária não-superior	Indivíduos entre 25 e 29 anos de idade, fora do sistema educacional, com educação superior
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE						
Alemanha	53,2	39,6	54,4	81,5	83,7	90,3
Austrália	59,3	58,4	59,8	85,4	82,7	87,9
Áustria	60,1	59,0	66,3	90,7	88,5	95,8
Bélgica	55,1	29,7	58,2	77,0	81,1	93,0
Canadá	57,6	47,9	58,6	79,1	78,3	87,4
Dinamarca	68,8	70,8	74,9	86,1	91,6	89,0
Eslováquia	16,9	c	21,1	60,9	71,2	89,2
Espanha	71,5	59,9	69,6	75,7	82,4	80,1
Estados Unidos ²	61,8	51,6	62,1	77,3	79,1	87,8
Finlândia	58,3	48,3	64,6	74,7	78,7	87,9
França	51,4	33,4	58,5	77,3	81,4	88,5
Grécia	62,9	55,4	67,7	64,9	74,5	75,9
Holanda	78,4	77,6	69,9	92,9	89,8	94,5
Hungria	44,8	23,0	47,9	74,5	75,9	85,2
Irlanda	64,7	40,7	62,3	80,7	86,5	92,3
Islândia	81,5	75,1	87,7	94,2	97,9	95,5
Itália	56,4	42,5	62,3	64,3	77,1	72,3
Luxemburgo	80,5	53,6	80,2	91,2	90,4	93,0
Noruega ¹	54,7	47,5	59,7	78,0	81,6	86,4
Polónia	31,6	25,5	39,1	51,0	65,7	82,5
Portugal	81,7	67,0	84,7	82,9	87,6	91,2
Reino Unido	44,9	38,8	44,9	80,6	82,8	92,7
República Checa	43,3	10,4	46,0	77,1	75,9	88,3
Suécia	69,9	52,9	76,8	82,7	89,4	94,1
Suíça	71,2	52,8	71,1	86,9	87,4	88,9
Total OCDE	60,0	48,5	62,1	75,7	79,3	87,5

1. Ano de referência: 2003.

2. Ano de referência: 2001.

Fonte: OECD INES-Network B, conjunto de dados especiais de YALLE.

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

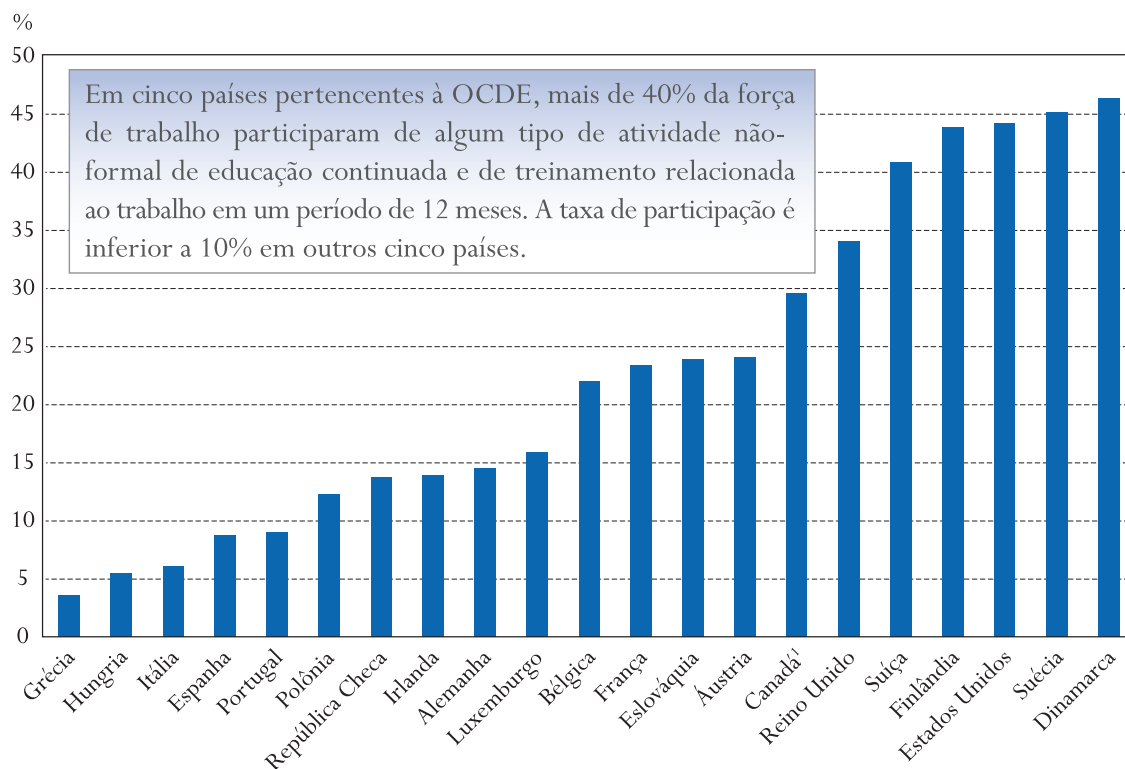
Participação em educação e treinamento continuados

Este indicador analisa a participação dos indivíduos que compõem a força de trabalho em programas de educação e treinamento continuados, assim como seu investimento de acordo com as formas e os objetivos da aprendizagem realizada. Os determinantes investigados incluem realizações educacionais anteriores e características de seu local de trabalho. Para focalizar os principais determinantes, e também garantir a comparabilidade internacional, este indicador está centrado nas atividades não-formais de aprendizagem dos trabalhadores relacionadas ao trabalho.

Resultados básicos

Gráfico C6.1. Taxa de participação da força de trabalho na educação continuada para todos os níveis de educação (2003)

Este gráfico apresenta a porcentagem de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade na força de trabalho que participam de atividades não-formais de educação continuada e de treinamento relacionadas ao trabalho. A altura das barras indica variação significativa entre os países na medida com que trabalhadores freqüentam atividades de educação continuada e treinamento.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da taxa de participação em atividades de ECT não-formais.

Fonte: OECD. Tabela C6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Outros destaques deste indicador

- Em todos os países, adultos com qualificações de nível superior têm probabilidade significativamente maior de participar em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho do que adultos com baixos níveis de realização educacional.
- Em todos os países, trabalhadores em indústrias do setor terciário de categoria mais alta têm maior probabilidade de participar em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho do que trabalhadores de outras categorias de indústrias.

C₆

Contexto de políticas

De maneira geral, verificou-se que a educação e o treinamento de adultos:

- vêm aumentando devido a tarefas novas e cada vez mais complexas, e devido à mobilidade de trabalho;
- são mais comuns em grandes empresas, no setor público e em áreas como negócios, bancos ou finanças;
- de maneira geral, são oferecidos a funcionários em período integral e a funcionários mais antigos;
- são mais prevalentes para funções de gerência e de nível sênior do que para atividades não-executivas ou que não exigem habilidades;
- são oferecidos com maior frequência para funcionários jovens e de meia idade do que para funcionários mais idosos;
- de maneira geral, são acessíveis tanto para mulheres como para homens; e
- tendem a crescer em função do nível de qualificações iniciais do funcionário: treinamento leva a treinamento.

Alguns desses aspectos referem-se diretamente a características de emprego, enquanto outros se relacionam mais especificamente às características dos indivíduos. As duas condições estão relacionadas: de maneira geral, níveis de qualificação e níveis de trabalho são correspondentes. Entretanto, as duas abordagens devem ser compatíveis, e o significado de cada uma delas deve ser avaliado. A tendência a maior número de atividades de treinamento para pessoas em cargos mais importantes indicaria custos de manutenção mais altos para trabalhos mais complexos, ou indicaria uma aptidão específica por parte daqueles que conseguiram maiores progressos no sistema educacional, e uma inclinação para matricular-se em treinamentos adicionais?

Evidências e explicações

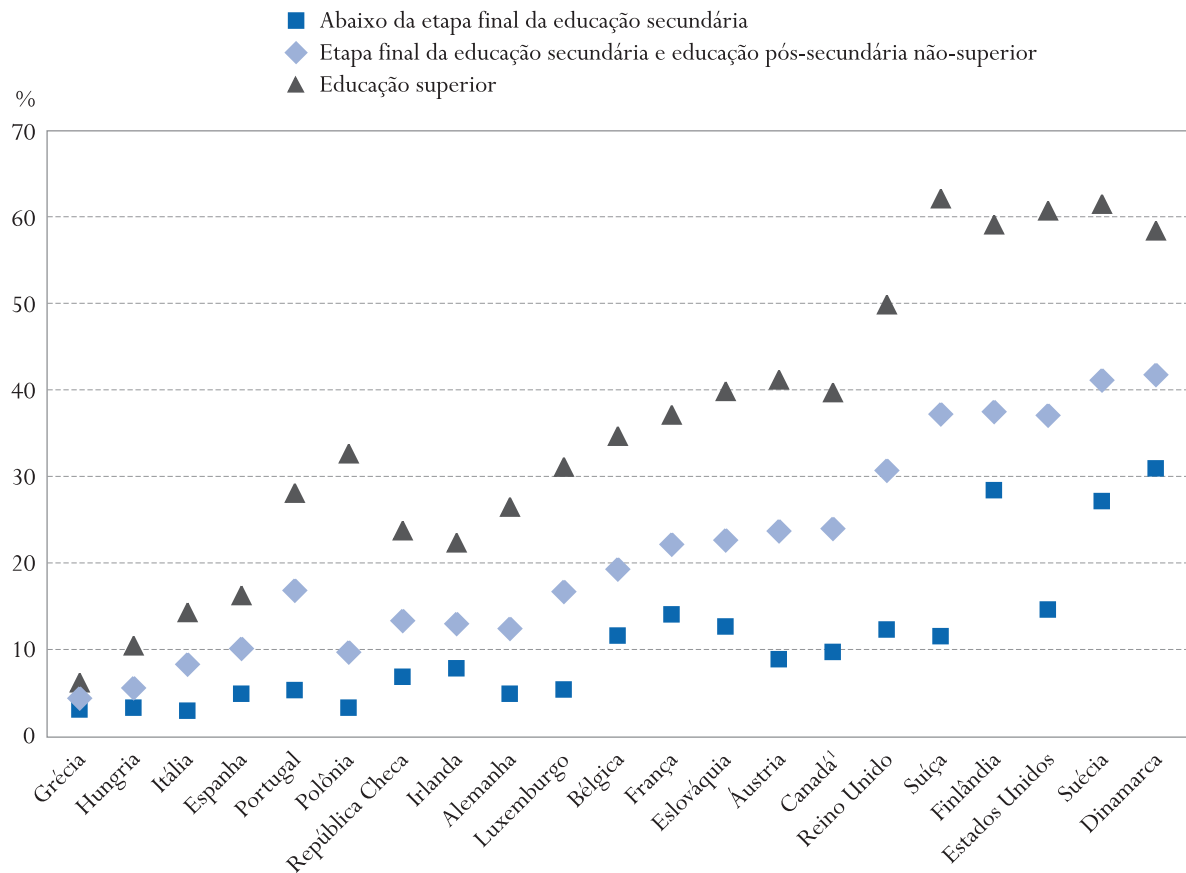
Variação nas taxas de participação através dos países

Através dos países, há uma variação substancial nas taxas de participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas ao trabalho. A liderança cabe a cinco países – Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Suécia e Suíça –, onde, em um período de 12 meses, mais de 40% dos indivíduos que compõem a força de trabalho participaram em algum tipo de atividade não-formal de educação e treinamento continuados relacionada ao trabalho. A taxa de participação é inferior a 10% na Espanha, na Grécia, na Hungria, na Itália e em Portugal. Entre esses dois extremos, a incidência de participação em treinamento varia amplamente: por exemplo, na Holanda e na Polônia, a taxa é de aproximadamente 12 %, ao passo que Áustria, Eslováquia e Canadá apresentam valores pelo menos duas vezes acima dessa taxa (Gráfico C6.1).

Treinamento leva a treinamento

Apesar dessa ampla variação nas taxas de participação, a característica mais acentuada e freqüente é que educação e treinamento de adultos crescem em função do nível de qualificações iniciais do funcionário (Gráfico C6.2a). Em termos totais, a taxa de participação varia consideravelmente, de acordo com os níveis anteriores de realização educacional. Em outras palavras, todos os países compartilham desigualdades no acesso à aprendizagem de adultos. Em média, para os países da OCDE analisados, a participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados para adultos é quase 26 pontos percentuais mais alta para indivíduos que concluíram o nível superior de educação do que para aqueles que concluíram apenas a etapa inicial ou a etapa final da educação secundária (Tabela C6.2). Uma compreensão mais abrangente das causas subjacentes deste diferencial de participação em função da educação inicial pode ajudar a formular estratégias para a promoção de aprendizagem ao longo de toda a vida para indivíduos menos qualificados.

Gráfico C6.2a. Taxa de participação em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, para a força de trabalho entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente de taxas de participação em atividades não-formais de ECT, para todos os níveis de educação. Fonte: OECD. Tabela C6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

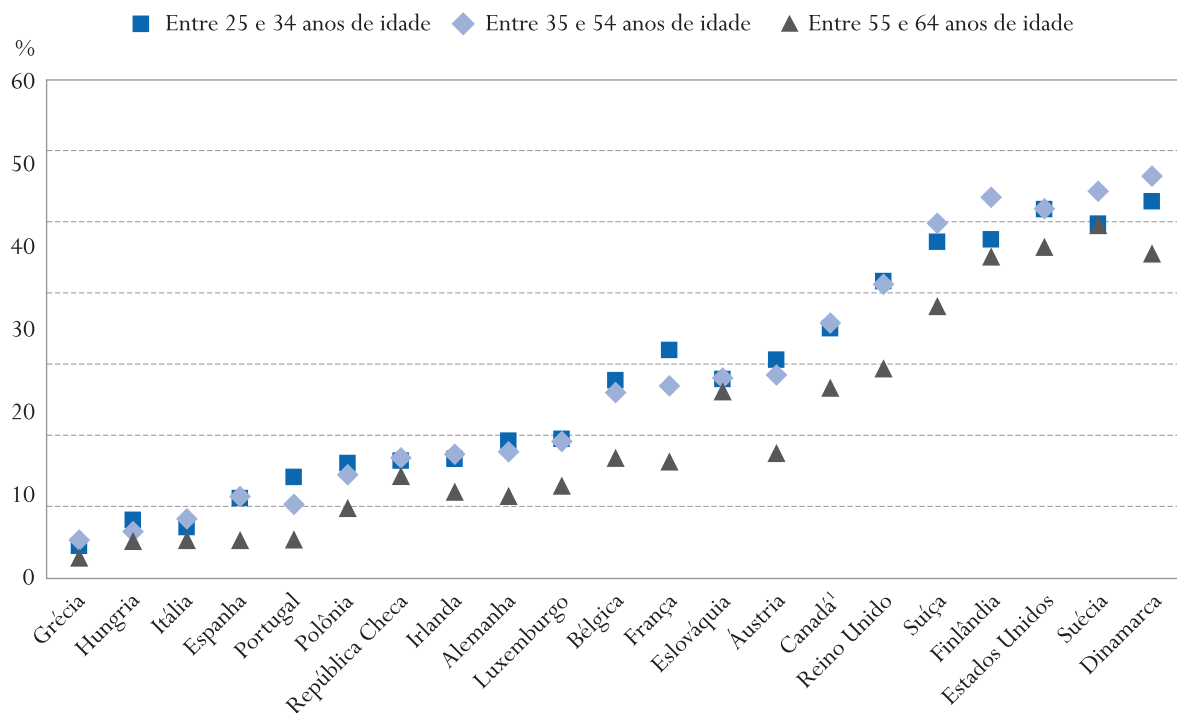
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Participação em treinamento, por idade e gênero

Também é bastante evidente a variação da participação em treinamento de acordo com a idade dos participantes: na maioria dos países, a aprendizagem não-formal na força de trabalho diminui com a idade, embora a amplitude dessa redução seja variável através dos países (Gráfico C6.2b). Com exceção de Eslováquia, Finlândia, Grécia, Hungria, Itália, República Checa e Suécia, o grupo com idade mais avançada (55 a 64 anos de idade) apresenta taxas de participação substancialmente mais baixas do que seus pares mais jovens. Isto pode ocorrer tanto porque indivíduos adultos dão menos valor ao investimento em treinamento, como porque empregadores propõem treinamento com menor frequência para trabalhadores mais velhos.

Na Dinamarca, na Finlândia, na Suécia e na Suíça, as pessoas tendem a participar da educação de nível superior regular acima dos 30 anos de idade (Gráfico C6.2b). Nesses quatro países, parte das atividades que, em outros lugares, podem ser consideradas de educação e treinamento continuados provavelmente é realizada por meio de programas de aprendizagem formais (por meio de educação de nível superior, por exemplo), e o mesmo pode ocorrer em outros países. É importante notar que trabalhadores em meio de carreira participam em programas de educação e treinamento continuados aproximadamente no mesmo nível que os componentes mais jovens da força de trabalho.

Gráfico C6.2b. Taxa de participação em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, para a força de trabalho entre 25 e 64 anos de idade, por idade (2003)



C₆

1. Ano de referência: 2002.

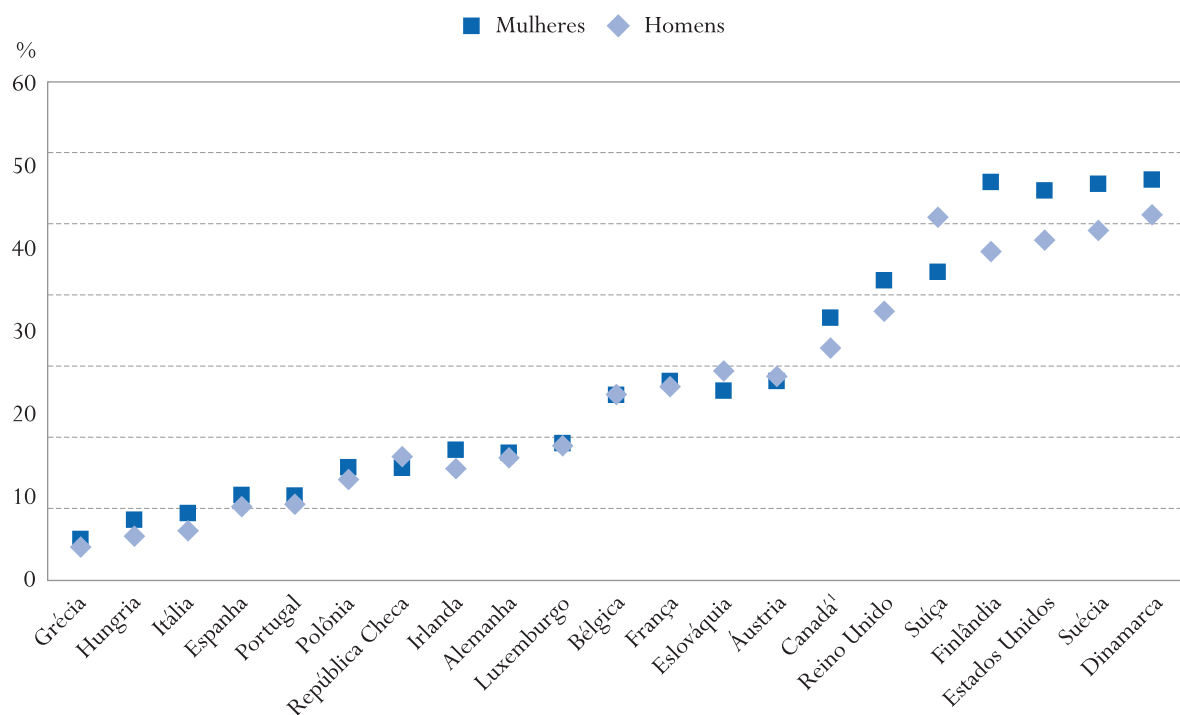
Os países estão classificados por ordem crescente de taxas de participação em atividades não-formais de ECT relacionadas ao trabalho, para todos os níveis de educação.

Fonte: OECD. Tabela C6.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

No geral, há pequenas diferenças de gênero favorecendo as mulheres nas taxas de participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas ao trabalho (Tabela C6.4). Este fato confirma um resultado bastante consistente apresentado na literatura de pesquisa, que se mantém mesmo quando se levam em conta outras características do trabalho. As diferenças em favor dos homens são maiores nos países que apresentam as taxas gerais de participação mais altas. Com exceção da Eslováquia, da República Checa e da Suíça, as diferenças favorecem as mulheres em todos os demais países (Gráfico C6.2c).

Atualmente, a sociedade do conhecimento demanda um desenvolvimento mais contínuo de habilidades e competências durante os anos de trabalho. Em todos os países, esse fato se confirma pelas taxas significativamente mais altas de participação de trabalhadores de indústrias do setor terciário de categoria mais elevada. Embora o padrão não seja uniforme através dos países, outras indústrias apresentam taxas mais baixas de participação dos trabalhadores (Tabela C6.5). Na Finlândia e na Suécia, por exemplo, indústrias do setor primário apresentam taxas de participação relativamente altas (Gráfico C6.3). É possível que taxas gerais de participação altas reflitam simplesmente a parcela da força de trabalho empregada em indústrias que tipicamente têm altos níveis de educação e treinamento continuados. Entretanto, o Gráfico C6.3 pode ser utilizado para apoiar o argumento de que as diferenças por país não são causadas apenas pela composição do mercado de trabalho. O gráfico mostra amplas diferenças na participação através dos países dentro de cada grupo industrial, e as diferenças parecem contar uma história consistente: os países que apresentam taxas de participação mais altas para um tipo de indústria também apresentam taxas de participação mais altas para outras indústrias.

Gráfico C6.2c. Taxa de participação em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, para a força de trabalho entre 25 e 64 anos de idade, por gênero (2003)

1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente de taxas de participação em atividades não-formais de ECT relacionadas ao trabalho, para todos os níveis de educação.

Fonte: OECD. Tabela C6.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

C₆

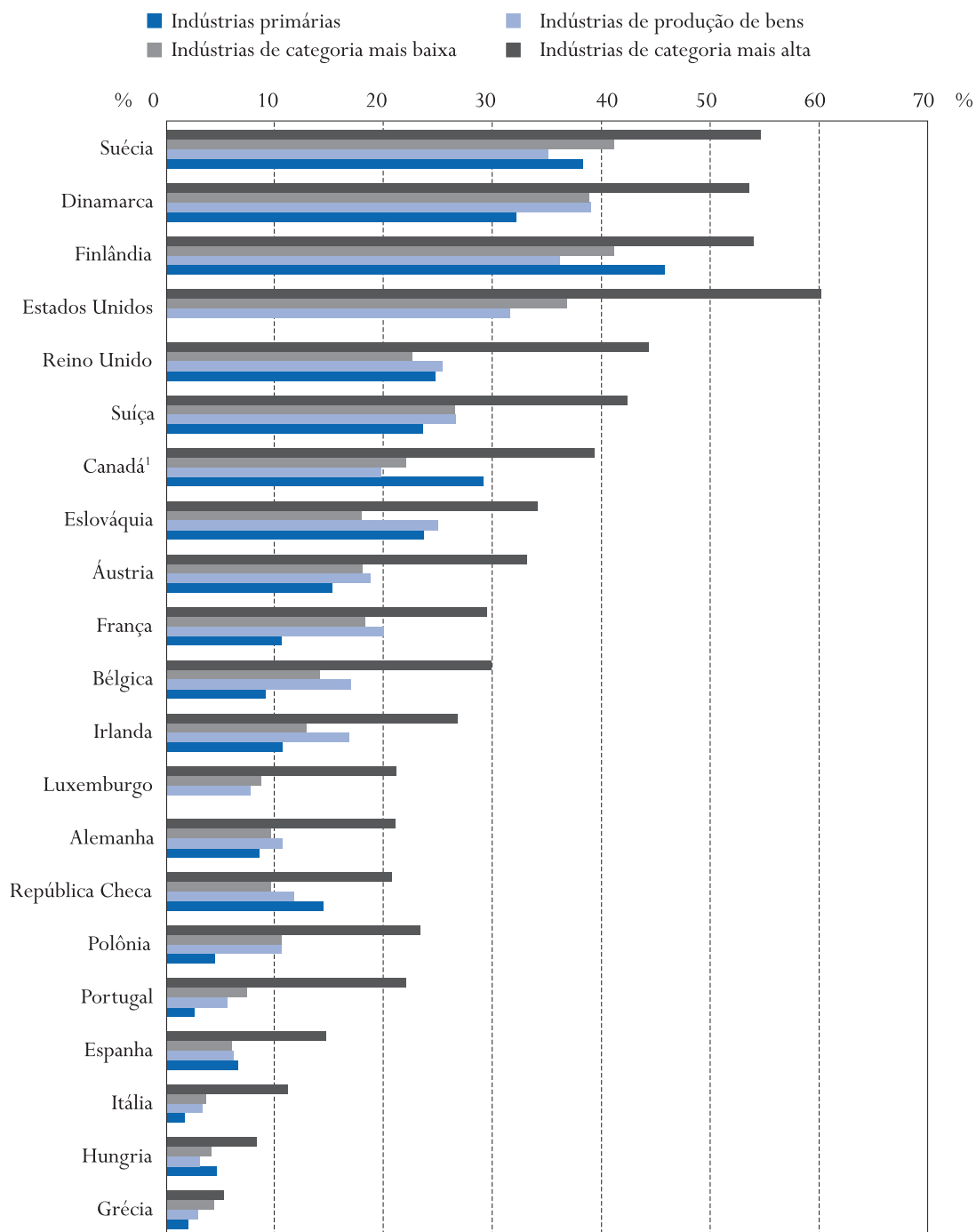
Uma análise regressiva da taxa de participação de empregados, utilizando indústria, realizações educacionais, gênero e idade (para os países europeus) como variáveis explicativas para cada país, produz um resultado razoavelmente estável: na maioria dos países, as únicas variáveis significativas são educação e indústria de setor terciário de categoria mais alta. Em alguns países, o grupo etário (de 55 a 64 anos de idade) também é significativo, mas o gênero nunca é constatado como variável significativa. Este fato sugere que a educação é relevante independentemente da atividade industrial, e que a atividade industrial é relevante independentemente do nível educacional.

Número médio de horas gastas com aprendizagem

O número médio de horas gastas com aprendizagem por participante reflete parcialmente um equilíbrio entre participação extensiva e intensiva (Gráfico C6.4). O número médio de horas por participante varia de mais de 100 horas – na Grécia e na Hungria (associado a uma baixa taxa de participação) – a uma média de 42 horas para os seis países com as mais altas taxas de participação – Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Reino Unido, Suécia e Suíça. O Canadá é uma exceção, com 100 horas por participante associadas a uma alta taxa de participação (Gráfico C6.4) –, ou seja, participação intensiva e extensiva.

A correlação entre taxa de participação e número médio de horas por participante é ligeiramente negativa, porém isto não é suficiente para compensar o efeito de taxas de participação mais altas. Conforme mostra o número médio de horas gastas em treinamento por adulto, os países com taxas de participação mais altas tendem a apresentar investimentos gerais maiores em treinamento relacionado ao trabalho.

Gráfico C6.3. Taxa de participação em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, para indivíduos empregados entre 25 e 64 anos de idade, por indústria, todos os níveis de educação (2003)



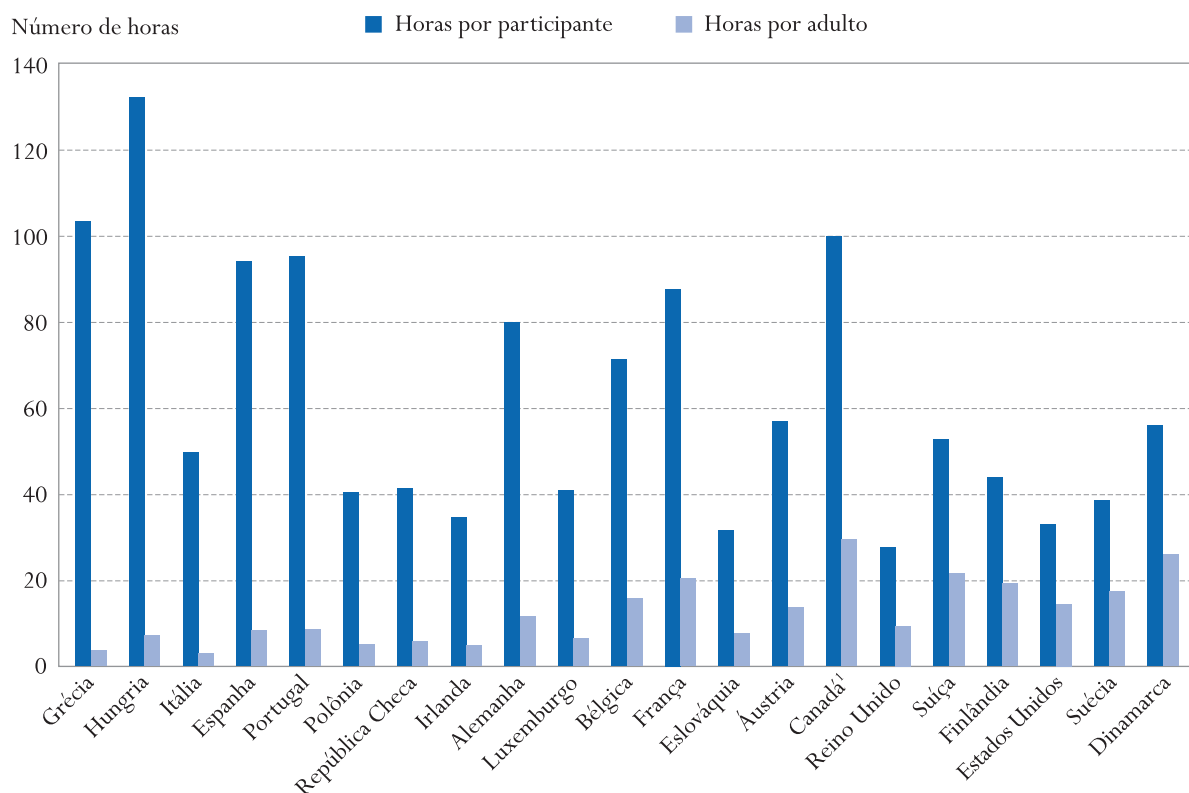
1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de participação em atividades não-formais de ECT, para indivíduos empregados.

Fonte: OECD. Tabela C6.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Gráfico C6.4. Número médio de horas por participante e número médio de horas por adulto em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, para força de trabalho entre 25 e 64 anos de idade (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente de sua participação em atividades não-formais de ECT.

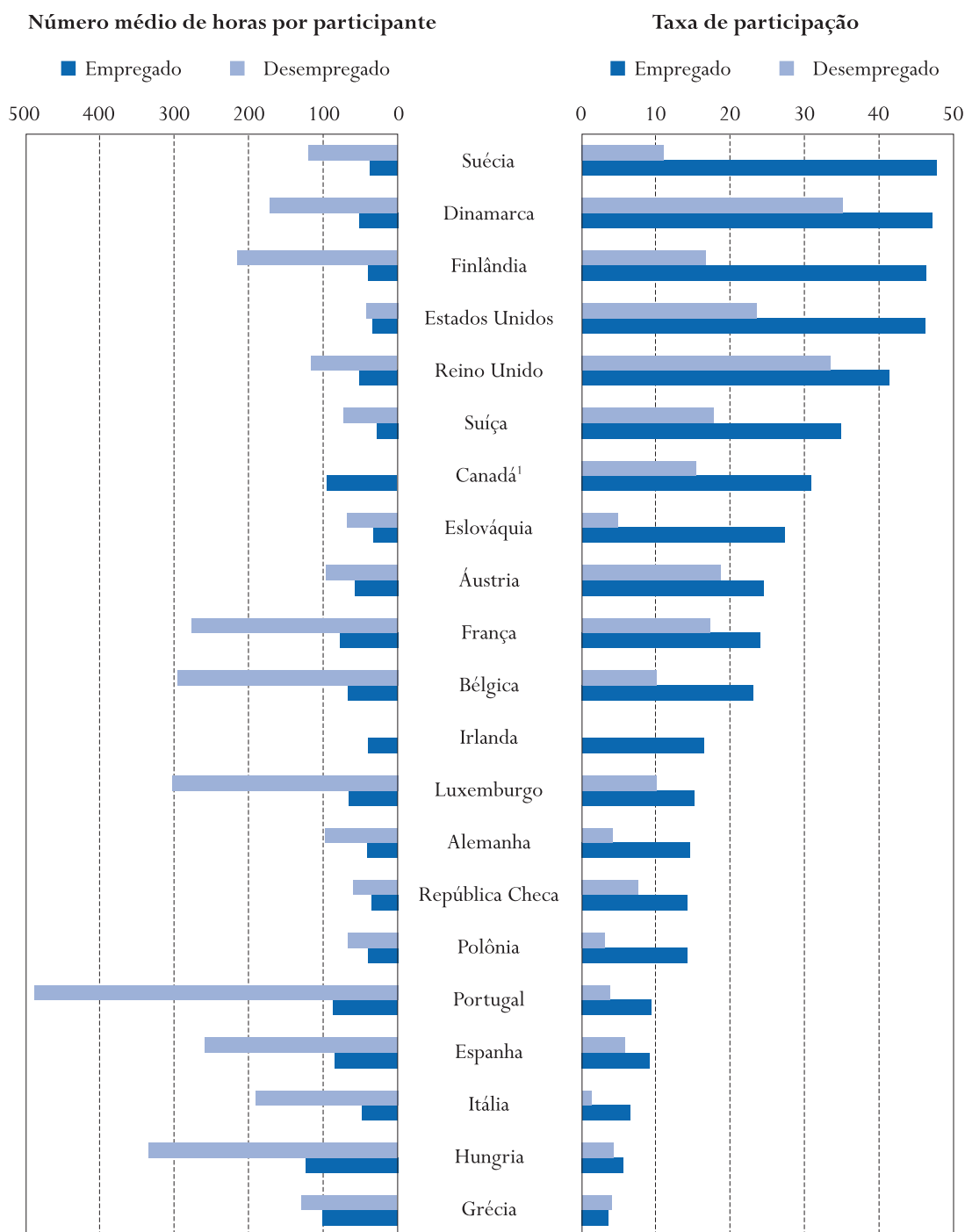
Fonte: OECD. Tabela C6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Educação e treinamento continuados também podem constituir um mecanismo eficaz no combate ao desemprego, uma vez que os indivíduos podem desenvolver habilidades que os tornarão mais atraentes para os empregadores. Diante de mudanças nas tecnologias, nas metodologias de trabalho e nos mercados, formuladores de políticas em muitos países vêm promovendo atividades de treinamento geral relacionado ao trabalho e de aprendizagem informal para adultos. Entretanto, os indivíduos empregados estão muito mais propensos a participar de atividades de educação e treinamento continuados do que os indivíduos desempregados (Gráfico C6.5).

Todos os países apresentam taxas de participação mais altas para indivíduos empregados, porém apresentam número médio de horas por participante maior para indivíduos desempregados. Com poucas exceções – Eslováquia, Estados Unidos, Irlanda, Itália, República Checa e Suécia –, este fato significa investimentos mais altos em treinamento por indivíduo desempregado do que por indivíduo empregado. Este investimento mais alto pode refletir tanto a necessidade de um desenvolvimento de habilidades mais extensivo entre os desempregados como o fato de que o treinamento para os empregados concorre com o tempo de trabalho, enquanto o treinamento para os desempregados é tipicamente um treinamento em período integral, oferecido por meio de programas objetivos que podem ter longa duração.

Gráfico C6.5. Taxa de participação e número médio de horas por participante em atividades não-formais de educação e de treinamento continuados relacionadas ao trabalho, por status ocupacional, todos os níveis de educação (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de participação em atividades não-formais de ECT, para indivíduos empregados.

Fonte: OECD. Tabela C6.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Quadro C6.1. A aprendizagem informal poderia substituir a participação em atividades formais e não-formais?

Atividades de aprendizagem informal são baseadas na iniciativa do aprendiz. De maneira geral, são auto-organizadas, envolvem tipicamente a utilização de uma ampla variedade de instrumentos (livros, computador, radiodifusão, etc.), e caracterizam-se pela ausência de um professor profissional. A aprendizagem informal abrange estudos menos institucionalizados, os quais, no entanto, procuram alcançar metas de aprendizagem predeterminadas pelos próprios aprendizes. A aprendizagem informal engloba todas as atividades cujo objetivo explícito é a ampliação de conhecimentos, habilidades e competências que não pertencem ao escopo da educação formal ou não-formal, ou que estão diretamente relacionadas a elas (de acordo com as definições do ISCED-97 utilizadas para este indicador).

Evidências reunidas em países europeus e no Canadá não são inteiramente conclusivas quanto ao funcionamento da aprendizagem informal em substituição à aprendizagem formal e não-formal. Em geral, quanto mais baixa for a participação em atividades formais e não-formais, mais baixa será a participação em atividades informais. Entretanto, também existem exemplos que mostram o oposto: na Áustria, na Itália, em Luxemburgo e em Portugal, a taxa geral de participação aumenta significativamente quando atividades informais são incluídas. A magnitude de participação na aprendizagem informal difere através dos países.

É difícil analisar a aprendizagem informal quando considerada separadamente, uma vez que essa modalidade cobre situações muito diferentes dentro de cada país e através dos países. Por exemplo, a participação na aprendizagem informal não está tão claramente relacionada à educação inicial como o treinamento não-formal. De maneira geral, confirma-se o padrão usual de uma relação positiva, mas em diversos países a relação não é tão marcante – em alguns deles, apresenta-se até mesmo invertida. Na Áustria, na Finlândia e em Luxemburgo, estudantes com níveis de educação mais baixos relatam participar de aprendizagem informal com maior frequência do que aqueles que alcançaram níveis de educação mais altos. Aparentemente, não há diferenças significativas em função de gênero.

C₆

Definições e metodologias

Os dados para este indicador foram calculados a partir do módulo *ad hoc* da Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho, realizada pela Eurostat em 2003. Dados extraídos de fontes comparáveis foram incluídos para o Canadá (2002) e para os Estados Unidos.

Para este indicador, atividades de educação são classificadas em três tipos:

1. Educação formal é definida como a educação fornecida no sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições educacionais formais, e que normalmente constitui uma progressão contínua de educação em período integral para crianças e jovens, geralmente iniciando-se entre 5 e 7 anos de idade e continuando até 20 ou 25 anos de idade, ou mais. Em alguns países, o limite superior dessa progressão consiste em programas conjuntos de emprego em período parcial e participação em período parcial nos sistemas regulares de escola e universidade; nesses países, esses programas passaram a ser conhecidos como “sistema duplo”, ou outras denominações equivalentes.
2. Educação não-formal é definida como quaisquer atividades educacionais organizadas e sustentadas que não correspondam exatamente à definição de educação formal apresentada anteriormente. Portanto, educação não-formal pode ocorrer tanto dentro como fora de instituições educacionais, e pode ser oferecida a

pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode cobrir programas educacionais com o objetivo de fornecer alfabetização para adultos, educação básica para crianças que não freqüentam a escola, habilidades de vida, habilidades de trabalho e cultura geral. Programas de educação não-formal não seguem necessariamente o sistema de progressão, e podem apresentar diferentes períodos de duração.

3. Educação informal é a educação que não é nem organizada nem oferecida como apoio. Aprendizagem informal pode tanto ser intencional (por exemplo, participação em palestras curtas ou leitura de livros ou jornais) como não-intencional (que ocorre casualmente ou como um subproduto de atividades cotidianas).

Para garantir comparabilidade, a análise deste indicador está centrada em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas ao trabalho. A expressão “relacionadas ao trabalho” refere-se a atividades de treinamento realizadas principalmente por razões profissionais, e não por razões pessoais ou sociais. Ou seja, o respondente participa da atividade com o objetivo de obter conhecimento e/ou aprender novas habilidades para um trabalho atual ou futuro, aumentar seus rendimentos, melhorar suas oportunidades de trabalho e/ou de carreira, e melhorar, em termos gerais, suas oportunidades de progresso e promoção.

O período de referência para a participação é de um ano (ao longo dos últimos 12 meses).

A força de trabalho cobre pessoas empregadas e desempregadas, de acordo com as definições e diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (ver Indicador A8).

Tabela C6.1a. Participação em atividades formais e/ou não-formais de educação e treinamento, por nível de realização educacional e gênero (2003)

		Taxa de participação				
		Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	H+M	5	14	27	15
		Homens	5	14	26	16
		Mulheres	4	13	30	14
	Áustria	H+M	10	28	47	27
		Homens	10	28	43	28
		Mulheres	9	28	53	26
	Bélgica	H+M	10	22	40	22
		Homens	11	21	42	23
		Mulheres	8	22	39	22
	Canadá ¹	H+M	12	31	50	37
		Homens	14	31	48	35
		Mulheres	11	32	52	38
	Dinamarca	H+M	35	49	66	52
		Homens	37	46	63	49
		Mulheres	34	53	68	54
	Eslováquia	H+M	7	20	43	21
		Homens	10	23	41	23
		Mulheres	5	18	45	19
	Espanha	H+M	7	19	29	15
		Homens	7	20	27	14
		Mulheres	7	19	31	15
	Estados Unidos	H+M	m	m	m	m
		Homens	m	m	m	m
		Mulheres	m	m	m	m
	Finlândia	H+M	27	45	66	48
		Homens	23	42	62	43
		Mulheres	30	49	70	52
	França	H+M	11	20	38	21
		Homens	12	21	37	22
		Mulheres	9	20	38	20
Grécia	H+M	11	19	19	15	
	Homens	3	8	12	6	
	Mulheres	19	34	30	26	
Hungria	H+M	2	8	16	8	
	Homens	2	6	14	7	
	Mulheres	2	9	18	8	
Irlanda	H+M	11	24	42	24	
	Homens	11	23	39	23	
	Mulheres	11	24	44	26	
Itália	H+M	3	15	22	9	
	Homens	3	14	21	9	
	Mulheres	3	15	23	9	
Luxemburgo	H+M	5	18	37	17	
	Homens	6	17	36	17	
	Mulheres	4	18	39	16	
Polónia	H+M	2	10	41	13	
	Homens	2	10	39	13	
	Mulheres	1	10	43	13	
Portugal	H+M	7	33	50	14	
	Homens	7	36	52	14	
	Mulheres	7	31	48	14	
Reino Unido	H+M	12	37	61	38	
	Homens	12	34	57	37	
	Mulheres	13	40	65	39	
República Checa	H+M	4	13	31	14	
	Homens	6	14	29	16	
	Mulheres	3	12	35	13	
Suécia	H+M	35	53	74	56	
	Homens	33	48	71	51	
	Mulheres	38	58	76	61	
Suíça	H+M	18	53	80	56	
	Homens	19	54	81	60	
	Mulheres	17	52	78	51	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.1b. Participação em atividades formais e/ou não-formais e/ou informais de educação e treinamento, por nível de realização educacional e gênero (2003)

		Taxa de participação				
		Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis educacionais	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	H+M	19	41	66	42
		Homens	19	41	65	43
		Mulheres	19	41	68	41
	Áustria	H+M	87	89	95	89
		Homens	84	87	95	88
		Mulheres	88	90	96	90
	Bélgica	H+M	24	43	68	43
		Homens	27	44	71	45
		Mulheres	21	42	64	40
	Canadá ¹	H+M	24	51	71	56
		Homens	26	54	73	57
		Mulheres	21	48	70	54
	Dinamarca	H+M	62	77	93	80
		Homens	62	76	95	79
		Mulheres	61	79	92	80
	Eslováquia	H+M	40	59	83	60
		Homens	43	59	83	61
		Mulheres	39	59	82	59
	Espanha	H+M	13	31	48	25
		Homens	13	32	46	24
		Mulheres	13	31	50	25
	Estados Unidos	H+M	m	m	m	m
		Homens	m	m	m	m
		Mulheres	m	m	m	m
	Finlândia	H+M	62	77	91	78
		Homens	59	74	89	75
		Mulheres	66	81	92	82
	França	H+M	29	52	83	51
		Homens	34	55	87	55
		Mulheres	25	49	80	47
Grécia	H+M	18	28	34	25	
	Homens	8	18	30	16	
	Mulheres	29	42	40	35	
Hungria	H+M	4	11	27	12	
	Homens	4	10	26	11	
	Mulheres	3	13	28	12	
Irlanda	H+M	50	68	84	66	
	Homens	45	63	84	62	
	Mulheres	55	73	85	70	
Itália	H+M	34	61	78	49	
	Homens	37	62	79	51	
	Mulheres	32	59	77	46	
Luxemburgo	H+M	67	86	95	82	
	Homens	m	m	m	82	
	Mulheres	m	m	m	81	
Polónia	H+M	9	27	74	30	
	Homens	10	26	74	29	
	Mulheres	8	27	74	31	
Portugal	H+M	40	82	95	50	
	Homens	44	87	97	54	
	Mulheres	36	77	94	47	
Reino Unido	H+M	12	37	61	38	
	Homens	m	m	m	m	
	Mulheres	m	m	m	m	
República Checa	H+M	11	27	65	29	
	Homens	12	27	64	31	
	Mulheres	10	26	66	28	
Suécia	H+M	49	69	88	71	
	Homens	49	68	88	69	
	Mulheres	48	70	88	73	
Suíça	H+M	29	67	90	68	
	Homens	30	69	92	73	
	Mulheres	28	65	88	63	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/caq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.2. Participação da força de trabalho em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e número médio de horas por participante na força de trabalho, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, durante um ano, por nível educacional e gênero

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação da força de trabalho				Número médio de horas por participante na força de trabalho			
		Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis educacionais	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	Educação superior	Todos os níveis educacionais
Alemanha	H+M	4	12	26	14	94	94	67	80
	Homens	4	11	25	14	102	100	69	83
	Mulheres	4	12	29	15	87	88	64	76
Áustria	H+M	8	23	41	24	54	58	55	57
	Homens	9	23	38	24	50	61	54	58
	Mulheres	8	23	45	24	57	54	57	55
Bélgica	H+M	11	19	35	22	87	76	65	71
	Homens	12	19	36	22	89	85	61	74
	Mulheres	10	19	33	22	83	63	69	68
Canadá ¹	H+M	9	24	40	29	51	97	104	100
	Homens	10	24	37	28	36	94	112	102
	Mulheres	8	23	43	31	c	102	97	98
Dinamarca	H+M	31	42	59	46	62	56	55	56
	Homens	31	40	57	44	67	59	52	57
	Mulheres	31	44	60	49	55	52	57	55
Eslováquia	H+M	12	22	40	24	12	26	52	32
	Homens	15	24	38	25	12	24	54	30
	Mulheres	10	21	42	22	13	29	51	34
Espanha	H+M	4	10	16	9	86	92	99	94
	Homens	4	10	15	8	77	85	98	89
	Mulheres	4	9	17	10	106	101	100	101
Estados Unidos	H+M	14	37	61	44	22	31	35	33
	Homens	m	34	59	41	m	34	37	35
	Mulheres	m	41	64	47	m	28	33	31
Finlândia	H+M	28	38	60	44	41	42	46	44
	Homens	25	35	56	40	47	43	47	45
	Mulheres	32	41	63	48	34	40	46	43
França	H+M	14	22	37	23	84	90	87	88
	Homens	14	22	36	23	68	74	90	79
	Mulheres	13	22	38	24	105	113	84	98
Grécia	H+M	2	4	6	4	119	105	91	103
	Homens	1	3	7	3	95	89	82	87
	Mulheres	4	4	4	4	131	124	109	123
Hungria	H+M	2	5	10	5	128	144	113	132
	Homens	3	4	8	5	114	120	115	118
	Mulheres	2	6	11	7	151	164	111	144
Irlanda	H+M	7	12	22	14	27	34	38	35
	Homens	7	12	21	13	26	29	38	33
	Mulheres	7	12	23	15	27	40	37	37
Itália	H+M	2	8	14	6	50	48	53	50
	Homens	2	7	14	5	49	51	51	51
	Mulheres	2	9	14	7	51	45	54	48
Luxemburgo	H+M	5	16	31	16	27	43	41	41
	Homens	6	15	31	16	27	44	41	41
	Mulheres	3	18	32	16	27	41	42	41
Polónia	H+M	3	9	33	12	23	36	47	40
	Homens	3	9	29	12	27	38	51	42
	Mulheres	2	9	35	13	13	33	44	39
Portugal	H+M	5	16	28	9	114	93	78	95
	Homens	5	18	28	8	75	108	90	88
	Mulheres	4	15	28	10	171	74	69	103
Reino Unido	H+M	12	31	50	34	24	28	27	28
	Homens	11	29	48	32	26	31	28	29
	Mulheres	12	32	54	36	22	26	25	26
República Checa	H+M	6	13	24	14	21	34	68	41
	Homens	8	14	21	14	11	29	71	37
	Mulheres	5	12	27	13	31	42	64	47
Suécia	H+M	27	41	62	45	34	38	40	38
	Homens	27	39	60	42	36	42	41	41
	Mulheres	27	43	63	48	31	34	39	36
Suíça	H+M	11	37	63	41	51	50	57	53
	Homens	11	38	65	44	50	55	59	57
	Mulheres	11	37	59	37	52	45	52	47

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.3. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, por status de emprego (2003)

Taxa de participação e número médio de horas por participante, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, durante um ano, por status de emprego e gênero

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação					Horas por participante				
		Empregados	Desem- pregados	Força de trabalho	Inativo	Total	Empregados	Desem- pregados	Força de trabalho	Inativo	Total
		Alemanha	H+M	15	10	14	2	12	64	303	80
	Homens	15	9	14	3	12	68	317	83	314	91
	Mulheres	15	11	15	2	11	60	289	76	203	82
Áustria	H+M	24	18	24	2	19	56	96	57	177	60
	Homens	25	15	24	2	21	58	81	58	208	60
	Mulheres	24	22	24	2	17	53	108	55	163	59
Bélgica	H+M	23	10	22	2	16	65	296	71	223	76
	Homens	23	9	22	2	18	67	314	74	345	78
	Mulheres	23	11	22	2	14	61	278	68	160	72
Canadá ¹	H+M	31	15	29	5	25	95	c	100	358	109
	Homens	29	17	28	5	25	99	c	102	c	107
	Mulheres	33	13	31	5	25	91	c	98	389	112
Dinamarca	H+M	47	35	46	8	39	52	171	56	184	60
	Homens	45	33	44	6	39	54	167	57	243	61
	Mulheres	49	37	49	8	39	50	176	55	157	60
Eslováquia	H+M	27	5	24	1	19	30	68	32	61	32
	Homens	28	4	25	m	22	29	43	30	m	30
	Mulheres	25	6	22	1	16	32	84	34	69	35
Espanha	H+M	9	6	9	1	7	83	259	94	334	101
	Homens	8	5	8	1	7	82	255	89	449	95
	Mulheres	10	6	10	1	6	85	261	101	270	108
Estados Unidos	H+M	46	23	44	10	37	33	42	33	25	32
	Homens	43	m	41	m	36	35	m	35	m	35
	Mulheres	49	m	47	10	38	30	m	31	25	30
Finlândia	H+M	46	16	44	5	36	39	215	44	137	46
	Homens	42	14	40	3	33	39	256	45	190	48
	Mulheres	50	20	48	6	39	39	176	43	117	45
França	H+M	24	17	23	3	19	77	277	88	409	101
	Homens	24	15	23	3	20	70	258	79	429	89
	Mulheres	24	19	24	3	18	84	292	98	397	114
Grécia	H+M	4	4	4	4	4	101	130	103	108	105
	Homens	3	4	3	2	3	84	128	87	97	88
	Mulheres	4	4	4	4	4	122	131	123	109	117
Hungria	H+M	6	4	5	1	4	124	333	132	370	158
	Homens	5	m	5	1	4	116	m	118	434	140
	Mulheres	7	7	7	2	5	130	389	144	346	172
Irlanda	H+M	14	8	14	2	11	34	59	35	69	36
	Homens	13	m	13	m	11	32	m	33	m	33
	Mulheres	15	m	15	2	10	36	m	37	64	39
Itália	H+M	6	1	6	0	4	48	191	50	146	52
	Homens	5	1	5	0	4	48	289	51	149	52
	Mulheres	8	1	7	0	4	47	130	48	144	51
Luxemburgo	H+M	16	m	16	m	12	38	m	41	m	41
	Homens	16	m	16	m	13	41	m	41	m	41
	Mulheres	16	m	16	m	10	34	m	41	m	41
Polónia	H+M	14	3	12	0	9	39	67	40	56	41
	Homens	13	3	12	0	9	40	79	42	61	42
	Mulheres	15	3	13	0	9	38	57	39	53	39
Portugal	H+M	9	4	9	1	7	86	487	95	458	107
	Homens	9	m	8	m	8	87	m	88	m	93
	Mulheres	10	m	10	1	7	85	m	103	558	122
Reino Unido	H+M	35	18	34	4	27	27	72	28	107	30
	Homens	33	18	32	4	29	28	82	29	137	31
	Mulheres	37	17	36	3	26	25	54	26	90	28
República Checa	H+M	14	4	14	1	11	40	97	41	76	42
	Homens	15	4	14	1	13	37	47	37	34	37
	Mulheres	14	4	13	1	9	45	132	47	93	48
Suécia	H+M	47	11	45	6	40	37	120	38	47	39
	Homens	44	13	42	5	39	39	140	41	73	42
	Mulheres	51	9	48	6	42	35	88	36	34	36
Suíça	H+M	41	33	41	5	34	51	115	53	117	55
	Homens	44	35	44	6	41	55	120	57	181	59
	Mulheres	37	31	37	5	29	45	110	47	93	49

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/caq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.4. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, para a força de trabalho, por idade e gênero (2003)

		Taxa de participação				
		25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
Alemanha	H+M	16	16	14	9	14
	Homens	16	15	14	10	14
	Mulheres	17	16	14	9	15
Áustria	H+M	26	26	22	15	24
	Homens	27	26	22	15	24
	Mulheres	25	26	21	15	24
Bélgica	H+M	24	22	22	14	22
	Homens	24	23	22	14	22
	Mulheres	23	22	22	15	22
Canadá ¹	H+M	30	30	31	23	29
	Homens	28	29	29	21	28
	Mulheres	32	32	34	25	31
Dinamarca	H+M	46	49	49	39	46
	Homens	46	47	45	37	44
	Mulheres	46	51	52	43	49
Eslováquia	H+M	24	24	24	22	24
	Homens	25	25	25	23	25
	Mulheres	23	22	23	20	22
Espanha	H+M	9	11	8	4	9
	Homens	9	10	8	4	8
	Mulheres	10	11	8	5	10
Estados Unidos	H+M	45	43	46	40	44
	Homens	42	41	42	38	41
	Mulheres	47	46	51	42	47
Finlândia	H+M	41	47	45	39	44
	Homens	39	43	40	34	40
	Mulheres	44	52	50	44	48
França	H+M	27	25	21	14	23
	Homens	27	24	21	14	23
	Mulheres	28	25	21	14	24
Grécia	H+M	3	4	4	2	4
	Homens	4	4	2	2	3
	Mulheres	2	5	6	3	4
Hungria	H+M	6	6	4	4	5
	Homens	5	5	4	3	5
	Mulheres	8	8	5	5	7
Irlanda	H+M	14	15	14	10	14
	Homens	14	14	12	9	13
	Mulheres	15	17	16	12	15
Itália	H+M	6	7	7	4	6
	Homens	5	6	6	4	5
	Mulheres	7	8	8	5	7
Luxemburgo	H+M	16	17	15	11	16
	Homens	15	17	15	13	16
	Mulheres	18	16	15	m	16
Polónia	H+M	13	13	11	8	12
	Homens	13	12	10	8	12
	Mulheres	14	14	12	8	13
Portugal	H+M	12	10	7	4	9
	Homens	12	9	6	4	8
	Mulheres	12	11	8	4	10
Reino Unido	H+M	36	36	35	25	34
	Homens	35	35	32	24	32
	Mulheres	37	37	38	27	36
República Checa	H+M	14	15	13	12	14
	Homens	15	15	13	13	14
	Mulheres	12	15	13	10	13
Suécia	H+M	43	46	48	43	45
	Homens	44	43	43	38	42
	Mulheres	41	49	52	48	48
Suíça	H+M	41	43	43	33	41
	Homens	44	47	46	36	44
	Mulheres	37	39	40	29	37

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.5. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho para empregados, por nível de realização educacional e indústria (2003)

Taxa de participação para empregados durante um ano, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, por indústria e nível de educação

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação					Total
		Indústria de recursos	Indústrias de produção de bens	Serviços de categoria mais baixa	Serviços de categoria mais alta	Não conhecidos	
Alemanha	Todos os níveis educacionais	8	11	10	21	m	15
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	3	3	6	m	4
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7	9	9	17	m	12
	Educação superior	18	21	19	32	m	27
Áustria	Todos os níveis educacionais	15	19	18	33	m	24
	Abaixo da etapa final da educação secundária	4	8	7	10	m	8
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	20	18	19	31	m	24
	Educação superior	28	35	26	48	m	42
Bélgica	Todos os níveis educacionais	9	17	14	30	37	23
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	10	9	16	m	12
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	15	16	13	25	m	20
	Educação superior	m	31	25	39	37	36
Canadá ¹	Todos os níveis educacionais	29	20	22	39	m	31
	Abaixo da etapa final da educação secundária	c	8	8	14	m	10
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	29	20	20	31	m	25
	Educação superior	45	26	31	47	m	41
Dinamarca	Todos os níveis educacionais	32	39	39	54	45	47
	Abaixo da etapa final da educação secundária	25	29	31	33	m	31
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	32	38	38	48	m	42
	Educação superior	45	52	47	64	m	60
Eslováquia	Todos os níveis educacionais	24	25	18	34	m	27
	Abaixo da etapa final da educação secundária	15	26	m	22	m	21
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	26	24	17	30	m	25
	Educação superior	m	30	33	46	m	41
Espanha	Todos os níveis educacionais	6	6	6	15	m	9
	Abaixo da etapa final da educação secundária	5	3	4	6	m	4
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	8	8	7	13	m	10
	Educação superior	15	12	11	19	m	16
Estados Unidos	Todos os níveis educacionais	m	31	37	60	m	46
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	13
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	26	33	51	m	39
	Educação superior	m	55	51	71	m	63
Finlândia	Todos os níveis educacionais	46	36	41	54	m	46
	Abaixo da etapa final da educação secundária	36	24	32	33	m	30
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	47	31	38	46	m	40
	Educação superior	61	57	52	66	m	62
França	Todos os níveis educacionais	11	20	18	29	19	24
	Abaixo da etapa final da educação secundária	5	14	10	17	9	14
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	13	19	19	27	17	22
	Educação superior	22	35	32	40	29	38
Grécia	Todos os níveis educacionais	2	3	4	5	m	4
	Abaixo da etapa final da educação secundária	2	2	3	3	m	2
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	3	5	4	m	4
	Educação superior	m	7	5	7	m	7
Hungria	Todos os níveis educacionais	5	3	4	8	m	6
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	2	m	3	m	3
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5	3	4	7	m	5
	Educação superior	m	7	4	12	m	10

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.5. (continuação) Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho para empregados, por nível de realização educacional e indústria (2003)*Taxa de participação para empregados durante um ano, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, por indústria e nível de educação*

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação					Total
		Indústria de recursos	Indústrias de produção de bens	Serviços de categoria mais baixa	Serviços de categoria mais alta	Não conhecidos	
Irlanda	Todos os níveis educacionais	11	17	13	27	m	20
	Abaixo da etapa final da educação secundária	8	12	8	13	m	11
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	13	16	13	23	m	18
	Educação superior	m	27	21	34	m	31
Itália	Todos os níveis educacionais	2	3	4	11	m	6
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	2	2	5	m	2
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5	5	4	12	m	8
	Educação superior	m	10	10	16	m	14
Luxemburgo	Todos os níveis educacionais	m	8	9	21	35	16
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	9	m	5
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	8	12	21	26	17
	Educação superior	m	35	m	31	50	32
Polónia	Todos os níveis educacionais	4	11	10	23	m	14
	Abaixo da etapa final da educação secundária	2	4	5	5	m	3
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	5	9	9	16	m	10
	Educação superior	20	31	23	38	m	34
Portugal	Todos os níveis educacionais	3	6	7	22	m	11
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	3	5	12	m	5
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	m	15	16	26	m	21
	Educação superior	m	37	28	36	m	35
República Checa	Todos os níveis educacionais	14	12	10	21	m	15
	Abaixo da etapa final da educação secundária	8	8	5	8	m	7
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	15	11	9	19	m	14
	Educação superior	14	20	19	28	m	25
Reino Unido	Todos os níveis educacionais	25	25	23	44	m	35
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	10	9	17	m	12
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	25	23	23	40	m	31
	Educação superior	38	44	36	56	m	51
Suécia	Todos os níveis educacionais	38	35	41	55	41	47
	Abaixo da etapa final da educação secundária	31	23	31	33	m	29
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	40	35	40	49	m	43
	Educação superior	49	59	53	67	m	65
Suíça	Todos os níveis educacionais	23	27	26	42	24	34
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	7	8	15	m	10
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	24	26	26	40	23	32
	Educação superior	43	42	40	51	33	47

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.6. Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, para empregados, por grupo ocupacional (2003)

Taxa de participação para empregados durante um ano, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, por grupo ocupacional e realização educacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação					Total
		Colarinho branco altamente qualificado	Colarinho branco sem qualificação	Operários altamente qualificados	Operários sem qualificação	Desconhecido	
Alemanha	Todos os níveis educacionais	23	12	8	4	9	15
	Abaixo da etapa final da educação secundária	10	5	3	1	m	4
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	18	12	8	6	9	12
	Educação superior	29	21	16	10	22	27
Áustria	Todos os níveis educacionais	37	23	16	10	m	24
	Abaixo da etapa final da educação secundária	21	10	6	6	m	8
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	32	25	18	12	m	23
	Educação superior	45	33	24	21	m	42
Bélgica	Todos os níveis educacionais	34	22	11	9	m	23
	Abaixo da etapa final da educação secundária	19	16	8	9	m	12
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	26	22	15	9	m	19
	Educação superior	39	28	14	17	m	36
Canadá ¹	Todos os níveis educacionais	41	25	26	17	m	31
	Abaixo da etapa final da educação secundária	14	12	9	8	m	10
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	29	24	25	19	m	25
	Educação superior	46	31	37	23	m	41
Dinamarca	Todos os níveis educacionais	57	43	37	28	m	46
	Abaixo da etapa final da educação secundária	35	35	28	28	m	31
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	50	44	38	28	m	42
	Educação superior	63	47	39	28	m	60
Eslováquia	Todos os níveis educacionais	37	17	23	23	m	27
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	16	25	m	20
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	33	18	24	23	m	25
	Educação superior	43	18	m	m	m	41
Espanha	Todos os níveis educacionais	15	9	6	4	m	9
	Abaixo da etapa final da educação secundária	4	6	4	3	m	4
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	11	12	9	6	m	10
	Educação superior	19	12	10	8	m	16
Estados Unidos	Todos os níveis educacionais	62	40	28	27	m	46
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	m	m	m	m	13
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	53	39	29	30	m	39
	Educação superior	67	56	m	m	m	63
Finlândia	Todos os níveis educacionais	59	46	32	27	m	46
	Abaixo da etapa final da educação secundária	41	39	25	22	m	30
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	48	46	34	31	m	40
	Educação superior	65	52	40	32	m	62
França	Todos os níveis educacionais	34	21	14	14	18	24
	Abaixo da etapa final da educação secundária	21	16	9	11	12	14
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	29	22	16	17	26	22
	Educação superior	39	33	20	31	m	37
Grécia	Todos os níveis educacionais	6	5	2	3	m	4
	Abaixo da etapa final da educação secundária	2	5	2	2	m	2
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	4	5	3	4	m	4
	Educação superior	7	5	m	m	m	7
Hungria	Todos os níveis educacionais	9	6	2	3	12	5
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	4	m	2	m	3
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	7	6	2	4	12	5
	Educação superior	10	8	m	m	m	10

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Tabela C6.6. (continuação) Participação em atividades não-formais de educação e treinamento continuados relacionadas a trabalho, para empregados, por grupo ocupacional (2003)

Taxa de participação para empregados durante um ano, para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, por grupo ocupacional e realização educacional

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE		Taxa de participação					Total
		Colarinho branco altamente qualificado	Colarinho branco sem qualificação	Operários altamente qualificados	Operários sem qualificação	Desconhecido	
Irlanda	Todos os níveis educacionais	27	16	16	12	m	20
	Abaixo da etapa final da educação secundária	12	10	11	10	m	11
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	21	17	18	12	m	17
	Educação superior	33	22	24	23	m	31
Itália	Todos os níveis educacionais	12	5	2	2	m	6
	Abaixo da etapa final da educação secundária	6	3	2	1	m	2
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	12	7	4	3	m	8
	Educação superior	15	10	m	m	m	14
Luxemburgo	Todos os níveis educacionais	26	15	7	3	m	16
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	12	m	2	m	5
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	22	16	8	7	m	17
	Educação superior	33	m	m		m	32
Polônia	Todos os níveis educacionais	28	11	5	8	m	14
	Abaixo da etapa final da educação secundária	m	8	2	4	m	3
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	19	10	6	9	m	10
	Educação superior	36	21	m	m	m	34
Portugal	Todos os níveis educacionais	24	12	4	5	m	11
	Abaixo da etapa final da educação secundária	8	9	3	5	m	5
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	24	21	m	m	m	21
	Educação superior	37	20	m	m	m	35
Reino Unido	Todos os níveis educacionais	47	33	21	16	m	35
	Abaixo da etapa final da educação secundária	17	16	9	8	m	12
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	39	34	21	20	m	31
	Educação superior	54	43	36	21	m	51
República Checa	Todos os níveis educacionais	21	11	10	13	m	15
	Abaixo da etapa final da educação secundária	13	5	7	8	m	7
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	18	11	10	14	m	14
	Educação superior	26	13	m	m	m	25
Suécia	Todos os níveis educacionais	63	40	31	26	67	47
	Abaixo da etapa final da educação secundária	41	32	23	24	m	29
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	57	42	33	27	57	43
	Educação superior	69	38	39	22	m	64
Suíça	Todos os níveis educacionais	46	29	22	13	22	34
	Abaixo da etapa final da educação secundária	28	12	6	5	m	10
	Etapa final da educação secundária e educação pós-secundária não-superior	44	30	22	16	m	32
	Educação superior	49	37	42	30	m	47

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Capítulo

D

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS



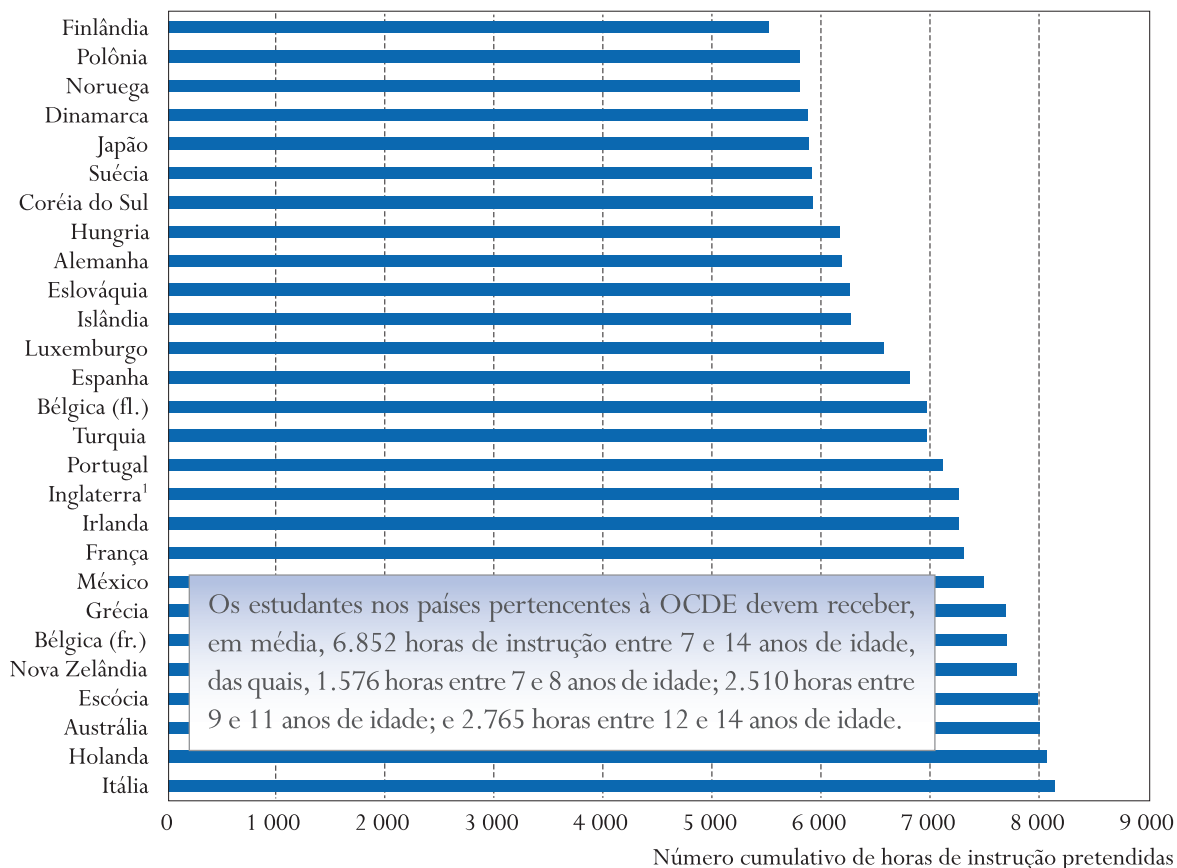
Tempo total de instrução planejada para estudantes na educação primária e secundária

Este indicador analisa o tempo de instrução que os estudantes devem receber entre 7 e 15 anos de idade. Ilustra, pela primeira vez, a extensão da instrução recebida fora da escola por estudantes de 15 anos de idade. Discute ainda a relação entre tempo de instrução e resultados de aprendizagem do estudante.

Resultados básicos

Gráfico D1.1. Número cumulativo de horas de instrução pretendidas em instituições públicas entre 7 e 14 anos de idade (2003)

Este gráfico apresenta o número total de horas de instrução que um estudante em uma instituição educacional do setor público pode pretender receber entre os 7 e os 14 anos de idade.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente do número total de horas de instrução pretendidas.

Fonte: OECD. Tabela D1.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

Outros destaques deste indicador

- Nos países da OCDE, estudantes entre 7 e 8 anos de idade recebem, em média, 748 horas de instrução compulsória por ano, e 788 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.
- A análise de tempo de aprendizagem de estudantes de 15 anos de idade mostra que, em alguns países, o tempo de aprendizagem relacionado à escola que ocorre fora da escola pode ser significativo.

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 modelam suas vidas tanto social quanto economicamente. 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 remuneração dos professores, 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. 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 necessária para que seus estudantes atinjam as metas educacionais estabelecidas para eles.

Advertências importantes

Em alguns países, o tempo de instrução planejado varia significativamente entre regiões ou entre diferentes tipos de escola. Em muitos países, autoridades da área educação ou escolas locais podem determinar o número de aulas de instrução e de que maneira essas aulas serão alocadas. Frequentemente, planejam-se horas de ensino adicional para recuperação ou para aprofundamento do currículo. Por outro lado, horas de ensino podem ser perdidas devido à falta de profissionais qualificados para substituir professores ausentes, ou devido à ausência de estudantes.

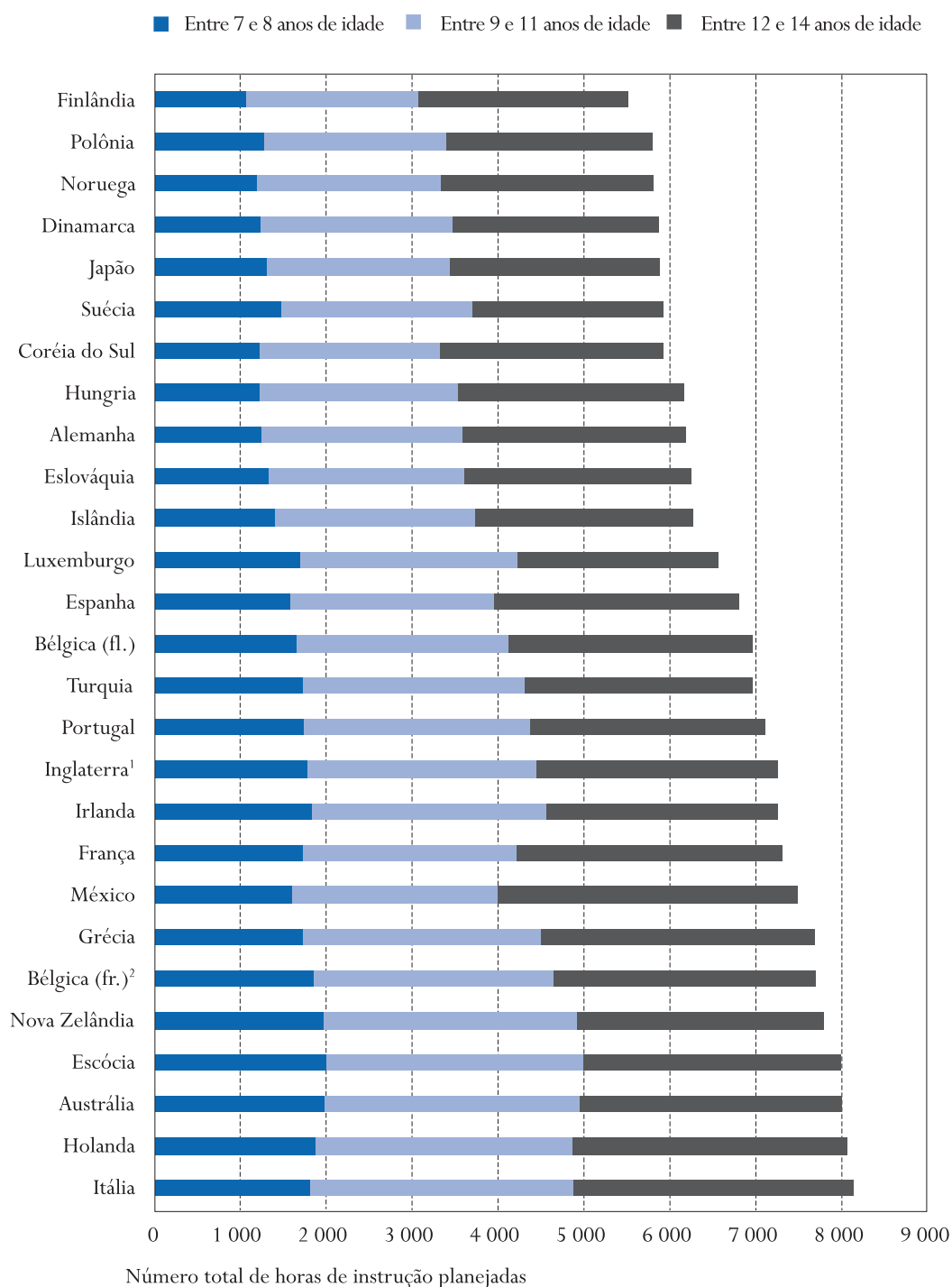
O tempo anual de instrução também deve ser analisado juntamente com a duração da educação compulsória, que mede o tempo durante o qual os jovens recebem apoio educacional em período integral financiado por recursos públicos, e durante o qual mais de 90% da população participam dos sistemas educacionais (ver Indicador C1). Além disso, o tempo de instrução também não capta a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas, assim como o nível ou a qualidade dos recursos humanos envolvidos. Esses aspectos são abordados pelo Indicador C2, que mede o número de professores em relação à população de estudantes.

Tempo total de instrução planejado: uma média de 6.852 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, 6.852 horas. No entanto, as exigências formais variam de 5.523 horas – na Finlândia – a cerca de oito mil horas – na Austrália, na Escócia, na Holanda e na Itália. Essas horas incluem as horas de instrução obrigatórias e não-obrigatórias que a escola deve oferecer aos estudantes. Ainda que o tempo total de instrução planejado para esta 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 onde os estudantes recebem maior carga de trabalho, a faixa etária de educação compulsória é menor, e os estudantes deixam o sistema escolar mais cedo, ao passo que, em outros países, uma distribuição mais uniforme do tempo de estudo ao longo de um maior número de

Gráfico D1.2. Número total de horas de instrução planejadas em instituições públicas entre 7 e 14 anos de idade (2003)



1. Ano de referência: 2002.

2. Número de horas de instrução planejadas para jovens entre 12 e 14 anos de idade, com base em média calculada para jovens entre 12 e 13 anos de idade.

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/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

anos leva, ao final, a um maior número 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.

Tempo de instrução obrigatória: uma média de 6.561 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.

Quadro D1.1. Tomadas de decisão sobre número de períodos de instrução – etapa inicial da educação secundária (2003)

Ao analisar diferenças entre os países com relação ao tempo de instrução dos estudantes, um contexto importante a ser considerado refere-se à autoridade responsável pelas tomadas de decisão, e, em particular, à influência que as escolas exercem sobre essa questão. A tabela abaixo mostra, em cada país, quem é responsável pela decisão sobre o número de períodos de instrução oferecidos na etapa inicial da educação secundária em instituições públicas.

Tomador de decisão	Grau de autonomia para tomar decisões			
	Autonomia total	Após consulta	Dentro da estrutura	Outros
Governo Central	República Checa França Grécia Islândia Coréia do Sul México Noruega Portugal Eslováquia Turquia	Áustria		
Governo Estadual/Provincial/ Regional	Austrália Alemanha		Bélgica (fr) Espanha	
Autoridades locais			Dinamarca Finlândia Suécia	
Escola			Inglaterra Hungria Itália Luxemburgo Holanda Nova Zelândia	Japão ¹

1. Embora, em princípio, o governo central determine os padrões fundamentais, as escolas decidem o número de períodos de instrução, levando em consideração as necessidades da comunidade local, da escola e dos estudantes.

Fonte: pesquisa sobre tomadas de decisão 2003 OECD-INES.

A tabela mostra que, de maneira geral, os países dividem-se em dois grupos. A situação mais comum ocorre no grupo em que o tempo de instrução é totalmente estabelecido pelo nível central ou estadual do governo; e, no grupo menor, a escola decide sobre a duração do tempo de instrução, porém dentro de uma estrutura estabelecida pelo nível mais alto do sistema de educação.

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, esta situação é menos freqüente. Na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Escócia, na Grécia, na Holanda, na Islândia, no Japão, em Luxemburgo, no México, na Noruega 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 número total de horas de instrução compulsória na sala de aula é, em média, 748 horas para a faixa etária entre 7 e 8 anos, 804 horas para a faixa etária entre 9 e 11 anos, e 884 horas para a faixa etária entre 12 e 14 anos. O número médio de horas de instrução compulsória por ano é 908 para o programa típico no qual a maioria dos estudantes de 15 anos de idade está matriculada (Tabela D1.1).

Políticas de currículo: dois modelos básicos com equilíbrio entre padrões nacionais e autonomia local

As responsabilidades pelas decisões referentes ao planejamento de programas de aprendizagem dos estudantes variam amplamente de um país para outro. O Quadro D1.1 ilustra, para cada país, quem toma as decisões quanto ao número de horas de instrução que devem ser oferecidas aos estudantes na etapa inicial da educação secundária. Com relação a questões de currículo de maneira mais geral, dois modelos básicos são praticados nos países da OCDE, com diversas variantes.

Em um modelo de regulamentação de currículo, autoridades nacionais ou regionais especificam áreas temáticas, o tempo alocado a elas e seu conteúdo. As escolas devem respeitar essas especificações curriculares nacionais ou subnacionais, com níveis de flexibilidade variáveis. Na Alemanha, na Áustria, na Espanha, na Inglaterra, na França, na Grécia, na Noruega e em Portugal, as autoridades nacionais (ou jurisdições regionais, no caso da *Länder* alemã ou das Comunidades Espanholas Autônomas) estabelecem os currículos para todos os tipos de escola, séries e disciplinas. Tipicamente, os documentos definem as disciplinas, o tempo alocado para cada uma delas, e o conteúdo mais ou menos detalhado por série e tipo de programa; a escola é responsável pelo gerenciamento e pela implementação do currículo.

No segundo modelo de regulamentação curricular, as autoridades nacionais estabelecem metas ou padrões de realização, cabendo às autoridades ou às escolas locais a responsabilidade pelo planejamento e pela implementação do currículo. Por exemplo, na Bélgica (comunidades flamenga e francesa), na Dinamarca, na Escócia, na Holanda, na Nova Zelândia e na República Checa, os documentos de políticas nacionais descrevem as metas, e as autoridades ou escolas locais especificam as disciplinas, o conteúdo e o tempo alocado a elas. Nesses países, os documentos de políticas nacionais fornecem uma estrutura para planejamento que especifica exigências mínimas para as disciplinas a serem ensinadas, o tempo a ser dedicado às áreas de estudo e/ou o conteúdo desejável para os estudos. Dessa forma, orientam as escolas com relação ao planejamento dos currículos.

Independentemente de seu *status* legal, os documentos curriculares nacionais desempenham um papel importante na elaboração dos currículos escolares. Quando combinados com exigências relativas a graduação e a exames, atendem ao objetivo de harmonizar o conteúdo da educação dentro dos países. Desenvolvimentos recentes em políticas de currículos mostram uma tendência de descentralização de decisões referentes a currículos em países onde programas consagrados, definidos pelas autoridades centrais, foram utilizados por décadas (por exemplo, nos países europeus de língua alemã e na Europa Oriental). Ao mesmo tempo, em países que utilizavam tradicionalmente políticas de currículo descentralizado (como Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido), os padrões nacionais de níveis de competência foram negociados ao longo dos últimos 20 anos.

Tempo de aprendizagem fora da escola para estudantes de 15 anos de idade

O tempo de instrução no ambiente da sala de aula coberto pela Tabela D1.1 constitui apenas um dos aspectos do tempo de aprendizagem do estudante. O Gráfico D1.3 apresenta dados do PISA e relatos de estudantes de

15 anos de idade com relação ao número médio de horas gastas em atividades de aprendizagem fora e dentro da escola, durante cada semana letiva. Para Áustria, Bélgica, Islândia, Japão, Noruega, Portugal, República Checa, Suécia e Suíça, os dados mostram que a aprendizagem dentro da sala de aula representa 80% da aprendizagem total relacionada à escola; por outro lado, na Grécia, os estudantes relatam gastar mais de 40% de seu tempo de aprendizagem relacionada à escola em outras formas, que incluem: lições de casa ou outros estudos estabelecidos por seus professores; aulas fora da escola, aulas de recuperação ou de aprofundamento na escola; trabalho com tutor; ou outras formas de estudo. É importante observar que esses números referem-se apenas a semanas letivas, e que os países diferem quanto ao número de semanas em que a escola funciona por ano. Para ajudar na interpretação dos dados, o número de semanas letivas por ano foi incluído no Gráfico D1.3.

Na Coreia do Sul, somando-se as várias formas de alocação do tempo, os estudantes de 15 anos de idade gastam bem mais de 40 horas por semana letiva em todos os tipos de aprendizagem relacionada à escola, tanto dentro como fora da escola (Gráfico D1.3).

Relação entre tempo de aprendizagem e resultados

A oportunidade que os estudantes têm de gastar tempo com aprendizagem é reconhecida como um fator fundamental para seu desempenho. No entanto, não existe uma relação direta entre os dados referentes ao tempo de instrução e de aprendizagem apresentados neste documento e os resultados obtidos pelos estudantes, e não se recomenda uma análise simplista da associação entre esses dois aspectos, uma vez que fatores adicionais devem ser levados em conta. Entre eles, é preciso considerar a eficácia do tempo utilizado para a aprendizagem ou para a transmissão da instrução, de que maneira a instrução está organizada – por exemplo, enfatizando-se

Quadro D1.2. Experiência sem horário de instrução estabelecido, na Suécia

Na Suécia, o governo exerce controle da escolaridade compulsória por meio da Lei das Escolas, do currículo e dos programas. Há também um quadro nacional de horários escolares, que estipula as matérias que devem ser estudadas e o número mínimo de horas de ensino garantido a cada aluno durante os nove anos de duração da educação escolar compulsória, no total e para cada disciplina ou grupo de disciplinas relacionadas, respectivamente. Na Suécia, o papel do horário tem sido objeto de debates há muito tempo. Um esquema-piloto com cinco anos de duração foi implementado no início do ano letivo 2000-2001, e 900 escolas de educação compulsória, em 79 diferentes municipalidades, foram totalmente liberadas das exigências do tempo de instrução por disciplina ou grupo de disciplinas relacionadas, estipulado no horário escolar nacional. Entretanto, ainda estavam sujeitas a todos os demais dispositivos aplicáveis às escolas de educação compulsória. Isto incluía seguir o currículo nacional e trabalhar dentro dos programas existentes para as disciplinas/grupos de disciplinas relacionadas para a escola compulsória, oferecendo o número total de horas estipuladas garantidas por nove anos de escolaridade compulsória (6.665 horas); e garantir que os alunos recebessem uma educação equilibrada, e que dias letivos e anos acadêmicos fossem adequadamente proporcionados. Uma primeira avaliação do esquema-piloto já foi concluída. Essa avaliação revela alguns pequenos ganhos no aproveitamento dos estudantes, conforme estatísticas de séries de estudantes nas escolas-piloto. Nessas escolas, a proporção de alunos qualificados para a etapa final da educação secundária apresentou algum aumento; em outras escolas, essa proporção manteve-se inalterada. Aparentemente, esses benefícios constatados nas escolas-piloto favorecem particularmente alunos com *background* estrangeiro. Durante 2005, a equipe responsável pela organização de horários escolares da Suécia submeterá suas recomendações ao governo com relação à abolição ou não do horário escolar compulsório – e, em caso afirmativo, de que modo isso poderá ser feito.

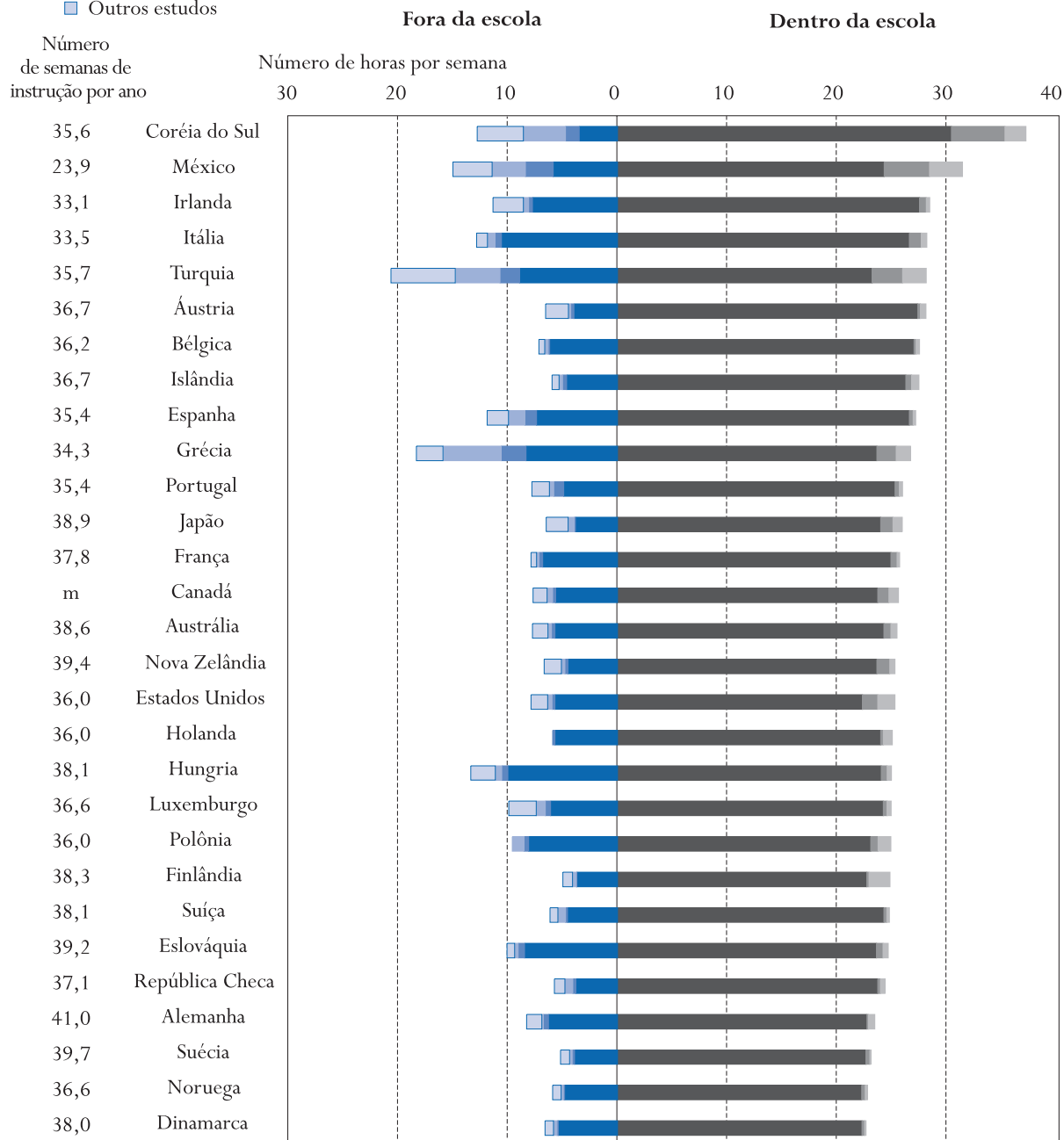
Gráfico D1.3. Tempo de aprendizagem do estudante dentro e fora da escola (2003)

Relatos dos estudantes sobre o número médio de horas que passam com as seguintes atividades *fora da escola*, durante cada semana escolar:

Relatos dos estudantes sobre o número médio de horas que passam com as seguintes atividades *dentro da escola*, durante cada semana escolar:

- Lição de casa ou outro estudo estabelecido por seus professores
- Trabalho com um tutor
- Freqüência a cursos fora da escola
- Outros estudos

- Tempo de instrução
- Aulas de recuperação
- Aperfeiçoamento



Os países estão classificados por ordem decrescente do total de tempo de aprendizagem na escola.

Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela 5.14. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

o tamanho da turma e a frequência das aulas, e não sua duração – ou ainda alcance ou tipo de oportunidades oferecidas antes da escola – por exemplo, através de programas pré-escolares.

Além disso, o volume de aprendizagem fora da escola – como lições de casa – envolve outros fatores que tornam mais complexa a relação com o desempenho dos estudantes. Por exemplo, é possível que os professores tendam a passar lições de casa em maior volume (ou com maior frequência) aos estudantes que precisam melhorar seu desempenho. Alternativamente, aprendizes mais lerdos podem precisar de mais tempo para concluir o mesmo volume de lição de casa. Inversamente, estudantes que relatam gastar relativamente pouco tempo com lição de casa tanto podem ser estudantes que conseguem fazer suas lições de casa rapidamente, como podem ser estudantes pouco envolvidos, que não se importam em dedicar muito tempo a atividades escolares realizadas em casa. Por fim, o *background* socioeconômico dos estudantes pode influenciar as práticas que envolvem as lições de casa: potencialmente, estudantes de famílias mais abastadas ou com melhor nível de educação beneficiam-se de melhores condições domésticas de aprendizagem, e contam com maior apoio para a realização de suas lições de casa. Questões semelhantes aplicam-se a outras formas de aprendizagem fora da escola, tais como aulas de recuperação ou de aprofundamento.

Definições e metodologias

Os dados sobre tempo de instrução foram extraídos do Levantamento sobre Professores e Currículo, realizado pelo INES-OCDE em 2004, e referem-se ao ano letivo 2002-2003.

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 2002-2003 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 frequentar. 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 frequentemente variam de uma escola para outra, ou de uma região para outra, e podem ser apresentados na forma de temas “não-obrigatórios eletivos”.
- O tempo de instrução planejado refere-se ao número de horas por ano 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. Este programa pode ser de qualquer uma das etapas da educação secundária – inicial ou final –, 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 das matrículas de estudantes de 15 anos de idade. Quando programas profissionalizantes 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 etapa inicial da educação secundária. 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.

Os números que indicam o tempo de aprendizagem dos estudantes dentro e fora da escola (Gráfico D1.3) são extraídos de dados coletados a partir de questionários de *background* aplicados como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2003. Estudantes de 15 anos de idade foram solicitados a responder quanto tempo por semana gastam com as atividades relacionadas no Gráfico D1.3. Foi incluído o tempo gasto em finais de semana.

Os dados sobre tomadas de decisão são extraídos do levantamento INES-OCDE de 2003, sobre tomadas de decisão na educação pública nas séries iniciais do ensino secundário, e referem-se ao ano letivo 2003-2004. Com relação a tempo de instrução, o levantamento investigou que nível do sistema de educação decide sobre o número de períodos de instrução a ser oferecido por ano, e sobre a autonomia permitida para tais decisões.

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/eag2005. O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>.

Tabela D1.2a. Tempo de instrução por disciplina como porcentagem da instrução compulsória total para estudantes na faixa etária entre 9 e 11 anos (2003).

Tabela D1.2b. Tempo de instrução por disciplina como porcentagem da instrução compulsória total para estudantes na faixa etária entre 12 e 14 anos (2003).

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/eag2004), sob o título Indicador D6, “*Locus of decision making at lower secondary levels*” (Local de tomada de decisão na etapa inicial da educação secundária). Os dados completos sobre tomadas de decisão estão disponíveis sob o título “*Underlying data on decision making*” (Dados subjacentes relativos a tomadas de decisão) para o Indicador D6.

Tabela D1.1. Tempo de ensino em instituições públicas (2003)

Número médio de horas anuais do tempo total de ensino compulsório e planejado, no currículo para indivíduos de 7 a 8, de 9 a 11, de 12 a 14 e de 15 anos de idade

	Faixa etária em que mais de 90% da população estão matriculados	Número médio de horas anuais do tempo de ensino compulsório total					Número médio de horas anuais do tempo de ensino planejado total					
		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)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	6 - 17	625	780	870	888	m	625	780	870	888	m
	Austrália	5 - 16	992	992	974	964	964	992	992	1018	1 021	1 021
	Áustria	5 - 16	678	833	997	1 095	1 048	m	m	m	m	m
	Bélgica (fl.)	3 - 17	a	a	a	a	a	826	826	949	949	445
	Bélgica (fr.) ¹	3 - 17	840	840	960	1 020	m	930	930	1 020	m	m
	Coréia do Sul	6 - 17	612	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
	Dinamarca	4 - 16	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
	Escócia	4 - 15	1 000	1 000	1 000	1 000	a	1 000	1 000	1 000	1 000	a
	Eslováquia	6 - 17	619	720	826	835	a	662	763	883	893	a
	Espanha	3 - 16	792	792	949	981	981	792	792	953	982	981
	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	865	830	940	1 021	a	865	830	1 032	1 125	a
	Grécia	6 - 16	864	928	1 064	1 216	1 034	864	928	1 064	1459	1277
	Holanda	5 - 16	940	1 000	1 067	m	a	940	1 000	1 067	m	a
	Hungria	4 - 16	555	671	694	832	833	611	772	879	1206	1 207
	Inglaterra ²	4 - 15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
	Irlanda	5 - 16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
	Islândia	3 - 16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
	Itália	3 - 15	809	924	915	765	a	908	1 023	1 089	765	a
	Japão	4 - 17	656	709	817	m	a	656	709	817	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	m	m	m	m	m	985	985	962	950	950
	Polónia	6 - 17	531	620	740	779	a	637	708	802	832	a
Portugal	5 - 14	870	864	904	899	1 233	870	882	913	899	1 233	
República Checa	5 - 17	628	707	818	877	338	m	m	m	m	m	
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	
Média dos países		748	804	884	908	874	788	837	922	945	969	
PAÍS PARCEIRO	Israel	5 - 17	888	999	1 295	1 225	a	1 258	1 320	1 295	1 225	a

1. "12-14 anos de idade" cobre apenas estudantes de 12 a 13 anos de idade.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

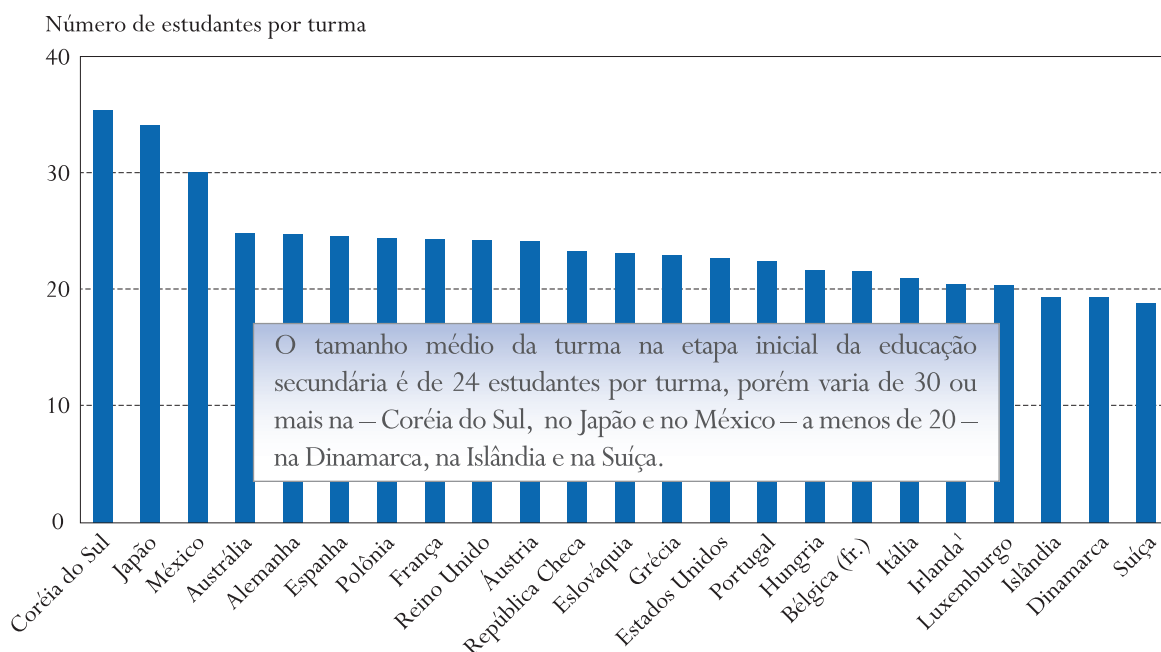
Tamanho da turma e razão estudantes/ equipe de ensino

Este indicador analisa o número de estudantes por sala de aula na educação primária e na etapa inicial da educação secundária, a razão estudantes/equipe de ensino em todos os níveis de educação, e a distribuição do pessoal de educação entre equipe docente e não-docente, nas escolas de nível primário e secundário. A dimensão do corpo docente pode variar de acordo com o tamanho da população em idade escolar, mas também está relacionada ao tamanho médio da turma – ou razão estudantes/equipe de ensino –, ao tempo total de instrução dos estudantes (ver Indicador D1), ao tempo médio de trabalho dos professores (ver Indicador D4), e à distribuição do tempo do professor entre ensino e outras tarefas.

Resultados básicos

Gráfico D2.1. Tamanho médio de turma na etapa inicial da educação secundária (2003)

Este gráfico apresenta o número médio de estudantes por turma na etapa inicial da educação secundária, em instituições públicas e privadas. É calculado a partir do número total de estudantes e do número total de turmas em cada país.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número médio de estudantes por turma na etapa inicial da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Outros destaques deste indicador

- Na educação primária, uma turma de tamanho médio tem 22 estudantes; entre os países, porém, esse número varia de 35 estudantes por turma – na Coreia do Sul – a 50% desse tamanho, ou até menos – na Grécia e em Luxemburgo.
- Em média, entre a educação primária e a etapa inicial da educação secundária, o número de estudantes por sala de aula aumenta em dois estudantes, porém as razões estudantes/equipe de ensino 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.
- Entre os dez países para os quais há dados disponíveis, as equipes docente e não-docente na escola primária e na escola secundária variam de no máximo 83 pessoas por mil estudantes matriculados – na Coreia do Sul, no Japão e na Nova Zelândia – a no mínimo 120 pessoas por mil estudantes – nos Estados Unidos, na França, na Hungria, na Islândia e na Itália.
- A equipe não-docente representa, em média, 30% da equipe educacional total na escola primária e na escola secundária, e varia de menos de 20% – na Coreia do Sul e na Nova Zelândia – a mais de 40% – na França e na República Checa.

Contexto de políticas

O tamanho das turmas é uma questão que vem sendo amplamente discutida em muitos países da OCDE. Turmas menores são valorizadas porque podem permitir que os estudantes recebam maior atenção individual de seus professores, e reduzem as desvantagens de administrar um grande número de estudantes, assim como os trabalhos que realizam. Entretanto, a predominância dos custos de um professor nos gastos educacionais significa que a redução do tamanho das turmas leva a um aumento acentuado nos custos da educação. 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. Mesmo assim, as evidências de pesquisas com relação aos efeitos do tamanho das turmas sobre a realização escolar não são conclusivas.

A qualidade da escola também é influenciada por outros fatores, inclusive o número de salas de aula ou de estudantes sob a responsabilidade do professor, a matéria lecionada, a distribuição do tempo do professor entre ensino e outras tarefas, o agrupamento de estudantes dentro das salas de aula, e as práticas utilizadas pela equipe de ensino. O número de estudantes por sala de aula resume diferentes fatores de qualidade, porém a distinção entre esses fatores permitiria uma compreensão das diferenças entre os países, em termos de qualidade do sistema educacional (Quadro D2.1).

As razões estudantes/equipe de ensino e a proporção de docentes e não-docentes indicam os recursos dedicados à educação

A determinação da razão estudantes/equipe de ensino tem por objetivo avaliar a qualidade de sistemas educacionais, supondo-se que uma razão estudantes/equipe de ensino mais baixa signifique melhor acesso dos estudantes a recursos educacionais. Esta razão 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, esta razão não considera o tempo de ensino comparado à extensão do dia de trabalho de um professor, nem quanto tempo os professores passam lecionando, e, portanto, não pode ser interpretada em termos de tamanho de turma.

A razão estudantes/equipe de ensino também é um importante indicador dos recursos dedicados à educação. É possível que uma razão estudantes/equipe de ensino mais baixa precise ser ponderada em relação a salários mais altos para 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 classes normais, a maior utilização de pessoal especializado e de serviços de apoio pode limitar os recursos disponíveis para a redução da razão estudantes/equipe de ensino.

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 de ensino (ver Indicador D3) são dois fatores importantes que afetam os recursos financeiros que os países empenham na educação.

Evidências e explicações

Tamanho médio das turmas na educação primária e na etapa inicial da educação secundária

No nível primário, o tamanho médio das turmas através dos países da OCDE é de 22 estudantes por sala de aula, mas varia amplamente entre os países: de 35 estudantes por sala de aula no nível primário – na Coreia do Sul – a menos de 20 por sala de aula – na Dinamarca, na Grécia, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, em Portugal e na Suíça. Na etapa inicial da educação secundária, o tamanho médio das turmas através dos 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 Islândia e na Suíça (Tabela D2.1).

Quadro D2.1. Relação entre o tamanho da turma e a razão estudante/equipe de ensino

O número de estudantes por turma é definido por diferentes elementos: número de estudantes comparado ao número de professores; número de turmas ou estudantes sob a responsabilidade de um professor; tempo de instrução dos estudantes comparado à duração dos dias de trabalho dos professores; proporção de tempo que os professores passam ensinando; agrupamento de estudantes nas turmas; e equipe de ensino. O primeiro elemento pode ser resumido pelo número de estudantes em período equivalente integral comparado ao número de professores em período integral equivalente – ou seja, a razão estudantes/equipe de ensino.

Por exemplo, em uma escola com 48 estudantes em período integral e oito professores em período integral, a razão estudantes/equipe de ensino é igual a seis. Se a semana de trabalho dos professores está estimada em 35 horas, incluindo dez horas de ensino, e o tempo de instrução para cada estudante é de 40 horas por semana, qualquer que seja o agrupamento de estudantes nesta escola, o tamanho médio de uma turma pode ser estimado desta maneira:

Tamanho estimado de turma = 6 estudantes por professor * (40 horas de tempo de instrução por estudante / 10 horas de ensino por professor) = 24 estudantes.

Comparado a este valor estimado, o tamanho de turma apresentado na Tabela D2.1 é definido como a divisão do número de estudantes que freqüentam o mesmo curso de estudos, com base no número mais alto de cursos em comum (geralmente estudos compulsórios), e exclui o ensino em subgrupos. Desse modo, o tamanho estimado da turma estará mais próximo do tamanho médio de turma apresentado na Tabela D2.1, onde o ensino em subgrupos é menos freqüente (que é o caso da educação primária e da etapa inicial da educação secundária).

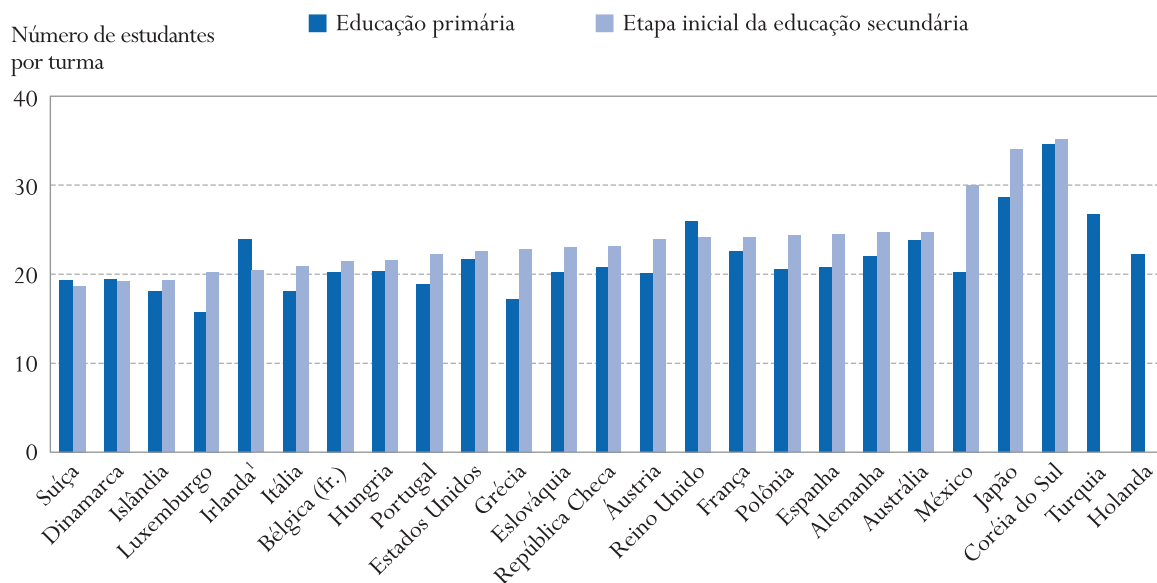
Devido a essas definições, razões estudantes/equipe de ensino semelhantes constatadas entre os países podem acarretar tamanhos diferentes de turmas. Por exemplo, na educação primária, Japão e Eslováquia apresentam razões estudantes/equipe de ensino semelhantes (19,9 e 19,4), e mesmo assim o tamanho das turmas é claramente maior no Japão do que na Eslováquia (28,6 em comparação a 20,2 – ver Tabela D2.1). Mesmo admitindo algumas diferenças entre a cobertura dos indicadores, a explicação para este fato reside nas menores proporções de tempo que os professores passam ensinando no Japão em comparação com a Eslováquia: no Japão, os professores passam 33% de seu tempo de trabalho ensinando, enquanto na Eslováquia, passam 41% (ver Indicador D4).

Entre a educação primária e a etapa inicial da educação secundária, o número de estudantes por sala de aula tende a aumentar, em média, em dois estudantes. Na Grécia, no Japão e no México, 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 é limitado à educação primária e à etapa inicial da educação secundária, uma vez que é difícil definir e comparar tamanhos de turmas para os níveis mais altos de educação, onde, dependendo da disciplina, os estudantes muitas vezes freqüentam diversas classes diferentes.

Razão estudantes/equipe de ensino

Na educação primária, a razão estudantes/equipe de ensino, expressa em equivalente de período integral, varia de mais de 25 estudantes por professor – na Coreia do Sul, no México e na Turquia – a menos de 11 – na Dinamarca, na Hungria, na Itália e em Luxemburgo. A média dos países na educação primária é de 17 estudantes por professor (Gráfico D2.3).

Gráfico D2.2. Tamanho médio de turma em instituições educacionais, por nível de educação (2003)



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem crescente do número médio de estudantes por turma na etapa inicial da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

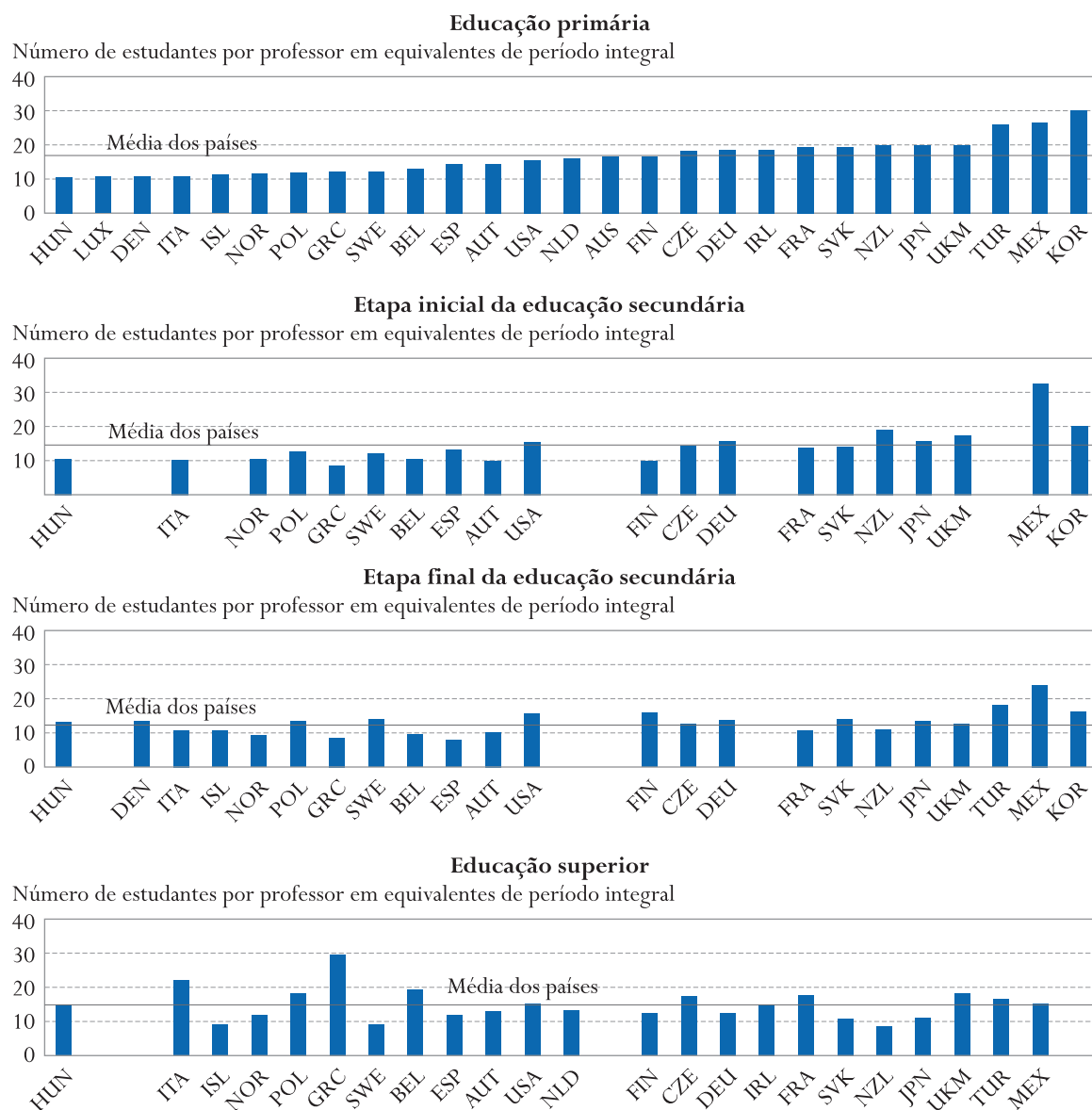
Entre os países, há uma variação semelhante na razão estudantes/equipe de ensino no nível secundário – de cerca de 29 estudantes por professor em período integral equivalente – no México – a menos de dez por professor – na Bélgica, na Grécia, em Luxemburgo e na Noruega. Na média entre os países, a razão estudantes/equipe de ensino no nível secundário de educação fica em torno de 14 – próximo das razões de Alemanha (15), Eslováquia (14), Finlândia (13), Irlanda (14), Japão (15), Nova Zelândia (14), Polónia (13), Reino Unido (15), República Checa (13) e Suécia (13).

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 de ensino da educação primária e da educação secundária. Com exceção de Estados Unidos, Hungria, México, Polónia e Suécia, a razão estudantes/equipe de ensino em todos os demais países da OCDE diminui entre os níveis primário e secundário de educação, apesar da tendência de aumento no tamanho das turmas.

A redução na razão estudantes/equipe de ensino desde o nível primário até o nível secundário 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. A tendência geral é consistente entre os países, porém, sob a perspectiva educacional, não fica evidente o motivo pelo qual uma razão estudantes/equipe de ensino menor deveria ser mais desejável nos níveis mais altos de educação (Tabela D2.2).

No nível superior de educação, a razão estudantes/equipe de ensino varia de cerca de 30 estudantes por professor – na Grécia – a no máximo 11 por professor – na Eslováquia, na Islândia, no Japão, na Nova Zelândia e na Suécia (Tabela D2.2). Entretanto, essas comparações em relação à educação 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.

Gráfico D2.3. Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais, por nível de educação (2003)



Nota: ver lista de códigos e nomes dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor.
Os países estão classificados por ordem crescente do número de estudantes por professor na educação primária.
Fonte: OECD. Tabela D2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Em 13 de 15 países para os quais há dados disponíveis tanto para educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada como para educação superior tipo B, a razão estudantes/equipe de ensino é menor em programas de nível superior tipo B, geralmente mais voltados a estudos profissionalizantes do que os programas de nível superior tipo A e de pesquisa avançada (Tabela D2.2). Alemanha e Turquia são os únicos países com razões mais altas para programas de nível superior tipo B. No caso da Turquia, essa constatação é particularmente marcante.

As razões estudantes/equipe de ensino na educação pré-primária são apresentadas na Tabela D2.2. É importante notar que a equipe de ensino incluída nos cálculos de razões é constituída apenas por professores que atuam em sala de aula, e não inclui assistentes de ensino ou outras equipes de apoio ao ensino. Particularmente no nível

pré-primário, é possível que sejam incluídas também outras equipes de apoio ao ensino, assim como é possível que o cálculo dessas razões seja feito com abrangência nacional.

Equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino empregadas na educação

Entre os dez países da OCDE que relatam dados, há diferenças significativas na distribuição da equipe educacional entre equipe de ensino e outras categorias, refletindo diferenças entre países na organização e no gerenciamento da escolarização. Equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino empregadas nas escolas de nível primário e secundário variam de no máximo 82 pessoas por mil estudantes matriculados – na Coreia do Sul, no Japão e na Nova Zelândia – a no mínimo 120 pessoas por mil estudantes – nos Estados Unidos, na França, na Hungria, na Islândia e na Itália.

Entre os dez países da OCDE para os quais há dados disponíveis para cada categoria de pessoal empregado na educação, a equipe que não é classificada como pessoal instrucional representa, em média, um terço do total das equipes de ensino e daquelas não relacionadas ao ensino nas escolas de nível primário e secundário. Em três desses países, essas equipes representam entre 30% e 40% do total das equipes de ensino e daquelas não relacionadas ao ensino. Esta proporção supera 40% na França e na República Checa, e é a mais baixa na Nova Zelândia – 13%. Comparadas ao número de estudantes matriculados nas escolas de nível primário e secundário, as equipes não relacionadas ao ensino empregadas na educação representam mais de 40 pessoas por mil estudantes nos Estados Unidos, na França, na Islândia, na Itália e na República Checa (Tabela D2.3).

Estas diferenças refletem o número de equipes que os países empregam em atividades não-docentes – por exemplo, diretores sem responsabilidades de ensino, orientadores, enfermeiros escolares, bibliotecários, pesquisadores sem responsabilidades de ensino, motoristas de ônibus escolar, porteiros e trabalhadores do setor de manutenção, assim como pessoal administrativo e de gerenciamento, tanto dentro como fora da escola. Nos Estados Unidos, na Hungria, na Islândia e na Itália, o pessoal de manutenção e operações que trabalha nas escolas de nível primário e secundário representa mais de 20 pessoas por mil estudantes matriculados nessas escolas. O pessoal administrativo representa entre oito e 11 pessoas por mil estudantes matriculados nas escolas de nível primário e secundário nos Estados Unidos, na Finlândia e na Itália, e mais de 18 pessoas por mil estudantes, na República Checa. A equipe empregada no gerenciamento escolar e em níveis de gerenciamento mais elevados fica acima de seis pessoas por mil estudantes na Eslováquia, na França, na Islândia e na República Checa; na Noruega, essa relação é de mais de dez pessoas por mil estudantes (Tabela D2.3). Por fim, a equipe empregada para fornecer apoio profissional aos estudantes é relativamente numerosa na França (mais de 24 pessoas por mil estudantes matriculados nas escolas de nível primário e secundário), e é menor nos Estados Unidos (cerca de nove pessoas por mil estudantes matriculados nas escola de nível primário e secundário).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano letivo 2002-2003, 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 na educação primária e na etapa inicial da educação secundária, e excluem ensino a subgrupos fora do ambiente normal de sala de aula.

A razão estudantes/equipe de ensino 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 distribuição 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 dependentes e não-

dependentes do governo). Em alguns países, a proporção de estudantes em instituições privadas é pequena (ver Tabela D5.1).

Equipe instrucional compreende:

- Equipe de ensino: 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 de ensino também inclui chefes de departamento cujas obrigações incluem algum ensino, porém exclui equipes não-profissionais que apóiam professores em atividades instrucionais para os estudantes, tais como auxiliares de professores e outras equipes paraprofissionais.
- Auxiliares de professores e assistentes de ensino/pesquisa: incluem equipes não-profissionais ou estudantes que ajudam professores em atividades instrucionais para estudantes. Estas pessoas não estão incluídas nas Tabelas D2.1 e D2.2.

Equipe não-instrucional compreende quatro categorias:

- Profissionais de apoio aos estudantes: incluem equipes profissionais que fornecem 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 fornecem serviços de apoio aos estudantes nas áreas social e de saúde. Podem ser orientadores, bibliotecários, médicos, dentistas, enfermeiros, psiquiatras e psicólogos, e outras pessoas com responsabilidades semelhantes.
- Equipe de gerenciamento escolar e de gerenciamento de nível mais elevado: inclui profissionais responsáveis pelo gerenciamento e pela administração escolar, e pessoas cujas principais responsabilidades são o controle de qualidade e o gerenciamento de níveis mais altos do sistema educacional. Esta categoria cobre diretores, diretores assistentes, diretores administrativos, diretores administrativos assistentes, superintendentes escolares, superintendentes associados e assistentes, delegados de ensino, e outras pessoas no nível de gerenciamento com responsabilidades semelhantes.
- Equipe de administração escolar e de administração em nível alto: inclui todas as pessoas que trabalham no apoio ao gerenciamento e à administração de escolas e de níveis mais altos do sistema educacional. Esta categoria inclui: recepcionistas, secretários, datilógrafos, equipe de redação, pessoal de contabilidade e de escritório, analistas, programadores, administradores de rede, e 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. Esta categoria inclui os seguintes tipos de profissionais: pedreiros, carpinteiros, eletricitas, 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 e outras pessoas com funções semelhantes.

D₂

Outras referências

A análise da variação do tamanho de turmas e da razão estudantes/equipe de ensino, de acordo com o tipo de instituição, pode ser encontrada no Indicador D5.

Tabela D2.1. Tamanho médio de turma, por tipo de instituição e nível educacional (2003)

Número de estudantes por turma, cálculos com base no número de estudantes e número de turmas

	Educação primária				Etapa final da educação secundária (programas gerais)						
	Instituições privadas	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 não-dependentes			Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	22,0	23,4	x(2)	x(2)	22,0	24,6	25,9	x(7)	x(7)	24,7
	Austrália	22,7	26,0	26,0	a	23,8	22,2	26,2	26,2	a	24,7
	Áustria	20,0	20,5	x(2)	x(2)	20,1	24,0	24,5	x(7)	x(7)	24,0
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.)	19,9	20,8	20,8	a	20,3	21,1	21,8	21,8	a	21,5
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coreia do Sul	34,7	34,1	a	34,1	34,7	35,4	34,6	34,6	a	35,2
	Dinamarca	19,7	17,4	17,4	a	19,4	19,4	18,1	18,1	a	19,2
	Eslováquia	20,2	19,9	19,9	n	20,2	23,0	23,3	23,3	n	23,0
	Espanha	19,4	24,3	24,7	20,9	20,8	23,4	27,0	27,8	21,7	24,5
	Estados Unidos	22,0	19,6	a	19,6	21,7	23,2	18,8	a	18,8	22,6
	Finlândia	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
	França	22,3	23,9	23,9	n	22,6	24,1	24,8	25,0	13,4	24,2
	Grécia	17,1	18,8	a	18,8	17,2	22,7	24,9	a	24,9	22,8
	Holanda	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,2	m	m	m	a	m
	Hungria	20,5	19,1	19,1	a	20,4	21,5	22,1	22,1	a	21,6
	Irlanda	24,0	m	a	m	m	20,4	m	a	m	m
	Islândia	18,2	15,2	15,2	n	18,1	19,4	13,1	13,1	n	19,3
	Itália	18,0	20,0	a	20,0	18,1	20,9	21,3	a	21,3	20,9
	Japão	28,6	33,9	a	33,9	28,6	33,9	36,0	a	36,0	34,0
	Luxemburgo	15,5	20,4	21,2	20,4	15,7	20,2	20,8	20,8	20,7	20,3
	México	20,0	23,3	a	23,3	20,2	30,1	28,1	a	28,1	30,0
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Polónia	20,8	11,8	11,9	11,8	20,6	24,6	16,0	25,7	14,3	24,3	
Portugal	18,6	22,4	a	22,4	18,9	22,1	23,9	a	23,9	22,3	
Reino Unido	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	26,0	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	24,2	
República Checa	20,8	16,8	16,8	a	20,8	23,3	21,2	21,2	a	23,2	
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suíça	19,5	16,4	14,4	16,7	19,3	18,8	16,3	18,1	15,9	18,7	
Turquia	26,9	17,8	a	17,8	26,7	a	a	a	a	a	
<i>Média dos países</i>	<i>21,4</i>	<i>21,2</i>	<i>19,7</i>	<i>21,6</i>	<i>21,6</i>	<i>23,6</i>	<i>23,3</i>	<i>23,2</i>	<i>21,7</i>	<i>23,9</i>	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ¹	28,0	26,7	26,7	26,7	27,8	28,8	27,9	27,9	27,9	28,6
	Brasil ¹	32,6	18,8	a	18,8	30,6	34,3	25,9	a	25,9	33,2
	Chile	31,4	32,1	34,5	23,4	31,7	32,0	32,5	34,7	24,8	32,2
	China	34,4	36,2	a	36,2	34,5	57,1	47,1	a	47,1	56,7
	Egito	41,5	35,2	36,9	35,0	40,8	43,2	32,2	39,6	30,9	42,4
	Federação Russa	15,8	9,8	a	9,8	15,8	20,2	10,2	a	10,2	20,1
	Filipinas	43,9	32,5	a	32,5	42,9	56,1	55,7	a	55,7	56,0
	Índia	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	39,9	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	39,0
	Israel	25,6	a	a	a	25,6	31,0	a	a	a	31,0
	Jamaica	42,0	m	m	m	m	32,0	m	m	m	m
	Jordânia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Malásia ¹	31,7	m	a	m	m	34,0	m	a	m	m
	Paraguai ¹	17,9	19,4	21,7	16,2	18,1	26,2	23,1	26,4	19,6	25,5
	Peru ¹	18,0	17	29,0	15,0	17,9	32,0	22,5	33,0	20,0	29,9
	Sri Lanka	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	25,8	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	29,8
	Tailândia	22,9	36,9	36,9	a	24,3	41,5	39	39,0	a	41,3
	Tunísia	27,1	24,4	a	24,4	27,1	33,1	19	a	19,0	32,7
	Uruguai ¹	19,3	m	a	m	m	29,7	25,9	a	25,9	29,2
	Zimbábue	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Tabela D2.2. Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais (2003)*Razão por nível educacional, cálculos baseados em equivalentes de período integral*

	Educação pré-primária	Educação primária	Educação secundária			Educação pós-secundária não-superior	Educação superior			
			Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária	Toda a educação secundária		Superior tipo B	Superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	m	18,7	15,6	13,7	15,1	15,0	14,9	12,2	12,5
	Austrália ¹	m	16,6	x(5)	x(5)	12,4	m	m	16,1	m
	Áustria	17,6	14,4	10,0	10,2	10,1	9,5	7,3	13,7	12,9
	Bélgica	16,1	13,1	10,6	9,6	9,9	x(4)	x(9)	x(9)	19,2
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	21,0	30,2	19,9	16,0	17,8	a	m	m	m
	Dinamarca	6,8	10,8	x(2)	13,4	m	m	m	m	m
	Eslôvaquia	9,9	19,4	13,9	14,0	14,0	8,4	7,6	11,0	10,8
	Espanha	14,8	14,3	13,3	7,9	10,9	a	7,6	13,3	11,8
	Estados Unidos	15,5	15,5	15,5	15,6	15,5	a	x(9)	x(9)	15,2
	Finlândia	12,5	16,6	9,8	15,9	12,9	x(4)	x(4)	12,3	12,3
	França	18,8	19,4	13,7	10,6	12,2	m	13,2	18,6	17,6
	Grécia	13,2	12,1	8,7	8,6	8,6	7,5	23,2	34,1	29,6
	Holanda	x(2)	16,0	x(5)	x(5)	15,7	x(5)	x(9)	x(9)	13,4
	Hungria	10,6	10,6	10,6	13,2	11,8	11,2	x(9)	x(9)	14,8
	Irlanda	15,0	18,7	x(5)	x(5)	13,7	x(5)	14,5	15,2	15,0
	Islândia	5,1	11,3	x(2)	10,7	m	x(4, 9)	2,0	9,3	9,0
	Itália	12,1	10,9	10,3	10,8	10,6	m	8,9	22,3	21,9
	Japão	18,0	19,9	15,7	13,5	14,5	x(4, 9)	8,4	12,4	11,0
	Luxemburgo ²	13,1	10,8	x(5)	x(5)	9,0	m	m	m	m
	México	22,3	26,7	32,4	24,0	29,1	a	13,7	15,2	15,1
	Noruega ²	m	11,7	10,4	9,2	9,8	x(4)	x(9)	x(9)	11,9
	Nova Zelândia	10,3	19,9	18,8	10,9	14,4	9,0	7,4	9,0	8,5
	Polónia	15,1	11,9	12,6	13,5	13,0	15,9	14,0	18,4	18,3
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido ¹	23,5	20,0	17,4	12,6	14,8	m	x(9)	x(9)	18,2
	República Checa	13,1	18,3	14,3	12,6	13,4	19,1	16,9	17,3	17,3
	Suécia	10,8	12,3	12,1	14,1	13,1	m	x(9)	x(9)	9,0
	Suíça ²	m	m	m	m	m	m	m	18,7	m
Turquia	16,4	25,9	a	18,0	18,0	a	51,7	13,3	16,6	
Média dos países	14,4	16,5	14,3	13,0	13,6	11,9	14,1	15,7	14,9	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ³	22,6	19,1	21,3	17,9	19,8	a	33,7	11,8	16,0
	Brasil ^{2,3}	18,8	22,4	17,9	16,7	17,5	a	x(9)	x(9)	14,8
	Chile	22,9	33,9	33,5	32,3	32,7	a	m	m	m
	China	m	21,9	20,0	16,3	18,8	m	m	m	m
	Egito	23,6	22,2	20,2	14,5	17,2	m	m	m	m
	Federação Russa	7,0	17,0	x(5)	x(5)	8,5	m	11,8	m	m
	Filipinas	31,9	34,9	37,2	36,7	37,1	20,6	x(9)	x(9)	22,1
	Índia ³	40,5	40,2	37,2	27,5	32,5	34,8	22,0	22,2	22,2
	Indonésia	16,3	23,4	18,8	16,8	18,0	a	x(9)	x(9)	18,7
	Israel	m	20,9	13,4	12,9	13,1	m	m	m	m
	Jamaica	m	29,7	x(5)	x(5)	20,3	m	m	m	m
	Jordânia ²	20,3	19,9	x(2)	15,5	m	a	m	m	m
	Malásia ^{2,3}	20,6	18,8	x(5)	x(5)	16,9	24,1	30,4	26,2	18,8
	Paraguai ³	18,4	17,3	14,2	14,8	14,5	m	15,4	m	m
	Peru ^{2,3}	26,8	25,1	x(5)	x(5)	18,9	m	17,6	13,0	14,8
	Sri Lanka	m	23,4	22,0	17,1	19,7	a	m	m	m
	Tailândia	28,5	18,5	19,5	19,9	19,7	a	25,4	38,0	35,0
	Tunísia ²	20,4	21,5	17,9	18,0	18,0	m	x(9)	x(9)	20,4
	Uruguai ^{2,3}	29,0	21,2	14,3	30,2	19,4	a	x(9)	x(9)	8,2
	Zimbábue	m	38,6	x(5)	x(5)	22,1	m	m	m	m

1. Inclui apenas programas gerais nas etapas inicial e final da educação secundária.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Tabela D2.3. Equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino empregadas em instituições educacionais (2003)

Equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino em escolas primárias e secundárias, por 1000 estudantes, cálculos baseados em equivalentes de período integral

	Pessoal de ensino		Apoio profissional aos estudantes	Gerenciamento/Controle de qualidade/Administração		Pessoal de manutenção e operações	Total de equipe de ensino e equipe não relacionada ao ensino	
	Professores de sala de aula, equipe acadêmica e outros professores	Professores auxiliares e assistentes de ensino/pesquisa		Gerenciamento escolar e de nível mais elevado	Pessoal administrativo escolar e de nível mais elevado			
								(1)
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	62,4	m	m	m	m	m	
	Austrália	m	m	m	m	m	m	
	Áustria	88,5	m	m	5,4	m	m	
	Bélgica	90,5	m	m	m	m	m	
	Bélgica (fl.) ¹	87,2	a	7,5	m	m	m	
	Canadá	m	m	m	m	m	m	
	Coréia do Sul	43,8	a	0,9	2,6	2,4	4,3	54,0
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m
	Eslováquia	65,8	m	m	6,5	m	m	m
	Espanha ¹	81,7	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos	64,5	13,0	8,9	3,8	10,4	22,8	123,5
	Finlândia	70,1	5,5	2,0	2,4	8,2	14,1	102,4
	França	70,2	m	24,6	7,2	4,1	14,0	120,1
	Grécia	100,0	m	m	m	m	m	m
	Holanda	63,1	m	m	5,4	m	m	m
	Hungria	88,1	m	x(1 or 5)	x(1 or 5)	3,3	33,2	124,7
	Irlanda ¹	64,9	m	m	2,2	m	m	m
	Islândia ²	89,9	6,1	5,0	9,5	4,7	25,9	141,2
	Itália	93,6	3,3	6,2	1,7	11,1	23,4	139,2
	Japão	60,2	m	5,3	5,4	4,9	6,3	82,0
Luxemburgo	101,6	m	m	m	m	m	m	
México	36,2	m	m	m	m	m	m	
Noruega	90,4	m	m	10,3	m	m	m	
Nova Zelândia	60,9	0,2	n	4,7	4,8	m	70,5	
Polônia	80,0	m	3,9	m	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	51,2	m	m	m	m	m	m	
República Checa	67,4	0,2	5,8	7,6	18,9	16,7	116,6	
Suécia	78,7	2,1	m	4,8	m	m	m	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	42,2	m	m	m	m	m	m	
Média dos países	72,8	4,3	6,4	5,3	7,3	17,9	107,4	
PAÍS PARCEIRO	Israel	60,2	m	m	3,7	m	m	

1. Inclui equipe de educação pós-secundária não-superior.

2. Não há dados disponíveis para gerenciamento de nível mais elevado e pessoal administrativo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Salários de professores

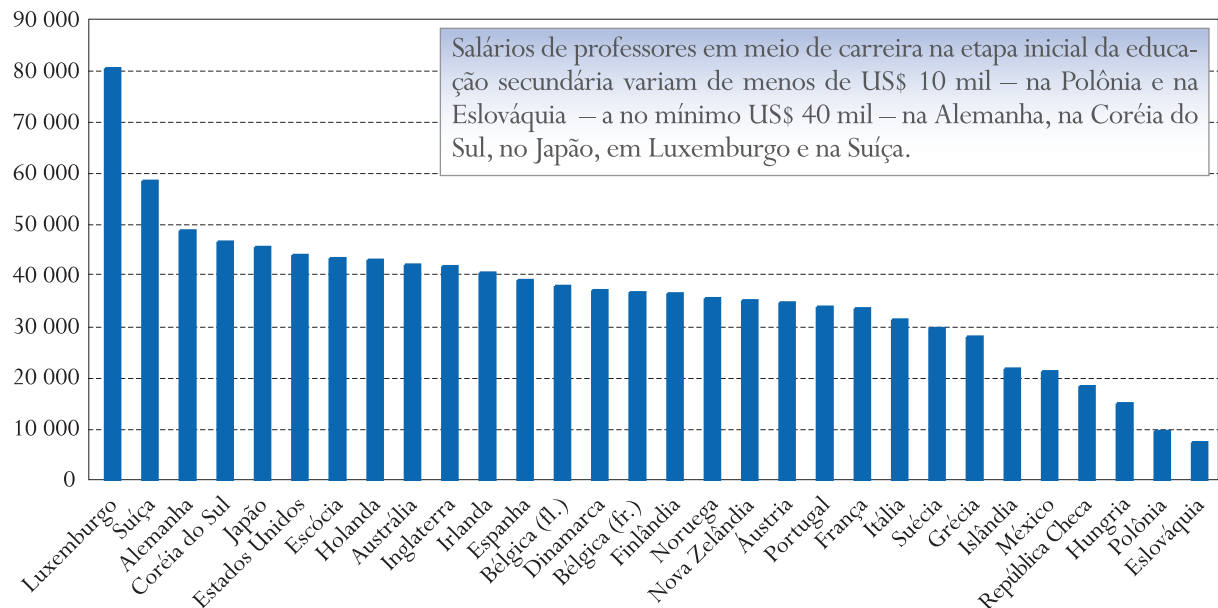
Este indicador mostra os salários estatutários iniciais, em meio de carreira, e no topo da carreira de professores na educação pública, nos níveis primário e secundário, assim como os diversos esquemas de incentivo utilizados em sistemas de remuneração de professores. Juntamente com o tamanho médio das turmas (ver Indicador D2) e o tempo de trabalho do professor (ver Indicador D4), este indicador apresenta algumas medidas básicas das condições de trabalho dos professores. Além disso, as diferenças nos salários dos professores – ao lado de outros fatores, tais como a razão estudantes/equipe de ensino (ver Indicador D2) – fornecerão algumas explicações para diferenças nos gastos por estudante (ver Indicador B1).

Resultados básicos

Gráfico D3.1a. Salários de professores na etapa inicial da educação secundária após 15 anos de experiência (2003)

Este gráfico apresenta salários anuais estatutários após 15 anos de experiência e com treinamento mínimo exigido, para professores da etapa inicial da educação secundária em instituições públicas. Os salários são apresentados em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando paridade de poder de compra.

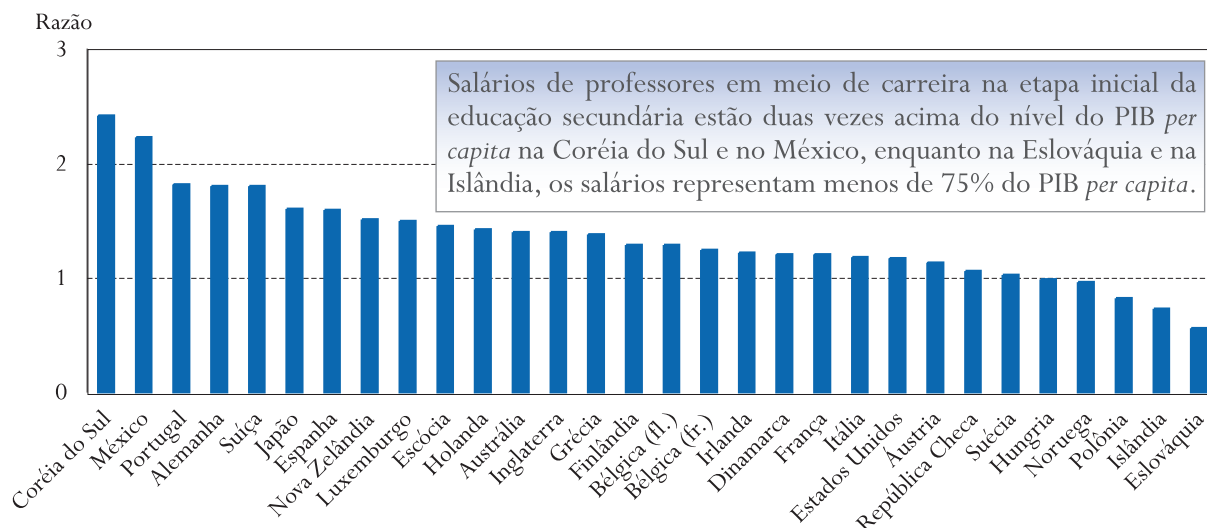
Em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando paridade de poder de compra



Nota: os países estão classificados por ordem decrescente de salário anual estatutário após 15 anos de experiência.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Gráfico D3.1b. Razão entre salários estatutários após 15 anos de experiência e PIB *per capita* para professores da etapa inicial da educação secundária (2003)



Nota: os países estão classificados por ordem decrescente da razão entre salário anual estatutário após 15 anos de experiência e PIB *per capita*.
 Fonte: OECD. Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Outros destaques deste indicador

- Em média, o salário de professores da etapa final da educação secundária por hora de ensino é cerca de 40% mais alto do que o de professores do nível primário, embora a diferença fique abaixo de 5% na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Polónia, e seja superior a 80% na Espanha e na Holanda, onde é maior a diferença entre o tempo de ensino no nível primário e na etapa final do nível secundário.
- No topo da escala, os salários são, em média, 70% mais altos do que os de início de carreira tanto para a educação primária quanto para a secundária, 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.
- Os salários dos professores aumentaram, em termos reais, entre 1996 e 2003 em praticamente todos os países. Os maiores aumentos ocorreram na Hungria e no México, ao passo que na Espanha, no mesmo período, os salários caíram, em termos reais, nos níveis primário e na etapa final da educação secundária.

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, incluindo salários iniciais e progressão de remuneração, e os custos incorridos pelos indivíduos na formação docente em comparação aos salários e aos custos em outras ocupações com alto nível de qualificação constituem fatores básicos na determinação da oferta de professores qualificados. Esses dois aspectos afetam 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 de ensino, 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 primário e secundário. Em primeiro lugar, os salários dos professores são analisados em termos absolutos nos pontos da escala salarial correspondentes ao início, ao meio e ao topo da carreira, expressos em dólares americanos equivalentes, convertidos utilizando paridades de poder de compra (PPCs). Esta análise fornece informações em relação à influência da experiência docente sobre escalas nacionais de salário e sobre os custos do tempo de ensino em diferentes países. Em segundo lugar, são analisados os esquemas de bonificação. Em terceiro lugar, são feitas comparações entre as mudanças ocorridas nos salários de professores entre 1996 e 2003.

Tipicamente, a progressão da remuneração baseia-se nos princípios simples de níveis de qualificação e anos de serviço. No entanto, de fato, a estrutura do sistema de remuneração de professores é muito mais complexa. Muitos países incluem ajudas de custo regionais para professores que atuam em regiões distantes, ou uma bonificação familiar como parte do salário anual bruto. Os direitos podem incluir redução de custos no sistema de transporte público, subsídios tributários na aquisição de bens culturais, e outros benefícios semipequeniários que contribuem com a renda básica do professor. Há grandes diferenças entre os sistemas de tributação e de benefícios sociais praticados nos países da OCDE, e, portanto, a comparação entre os salários dos professores deve ser feita com cautela.

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 período parcial. 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, estes fatores devem ser considerados na comparação de salários estatutários para os professores (ver Indicador D4 e Quadro D3.1).

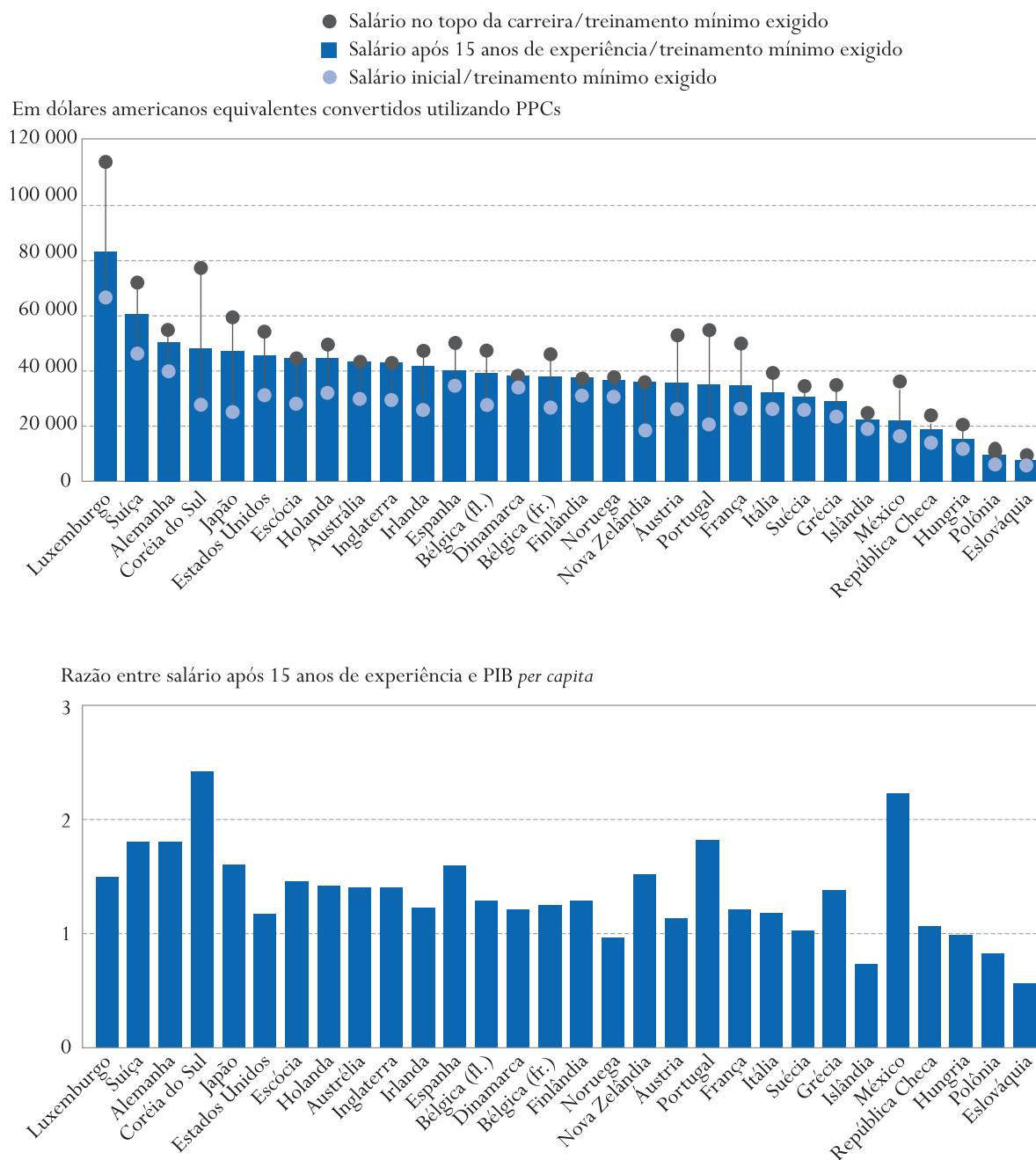
Os salários estatutários anuais de professores da etapa inicial da educação secundária com 15 anos de experiência variam de menos de US\$ 10.000 – na Eslováquia e na Polônia – a mais de US\$ 50.000 – na Suíça –, e chega a US\$ 80.000 – em Luxemburgo (Tabela D3.1).

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 PIB *per capita* constitui, portanto, outra maneira

Gráfico D3.2. Salários de professores na etapa inicial da educação secundária (2003)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas na etapa inicial da educação secundária, em dólares americanos 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 na etapa inicial da educação secundária, após 15 anos de experiência e treinamento mínimo.

Fonte: OECD. Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

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.

Em relação ao PIB *per capita*, os salários de professores em meio de carreira na educação básica (nível primário e etapa inicial do nível secundário) são mais baixos na Eslováquia (0,56), na Hungria (0,98), na Islândia (0,73), na Noruega (0,96) e na Polônia (0,82), e são mais altos na Coreia do Sul (2,42), no México (2,23, etapa inicial da educação secundária) e na Turquia (2,10, educação primária). Na etapa final da educação secundária geral, as razões mais baixas são encontradas na Eslováquia, (0,56), na Noruega (0,96) e na Polônia (0,82). Os salários em meio de carreira com relação ao PIB são mais altos na Coreia do Sul (2,42) e na Suíça (2,07) (Tabela D3.1).

Em alguns países, como Eslováquia, Hungria, Polônia, República Checa e Turquia, o PIB *per capita* é relativamente baixo, e os salários dos professores são baixos. Em outros (por exemplo, Coreia do Sul, Espanha, México, Nova Zelândia e Portugal), o PIB *per capita* é relativamente baixo, mas os salários dos professores são comparáveis àqueles de países com PIB 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 a Noruega tem PIB *per capita* alto, porém o valor dos salários em meio de carreira ficam na média.

Comparações ao longo do tempo mostram que, com exceção de Alemanha, Grécia e Nova Zelândia, nos demais países os aumentos de salário dos professores não acompanharam os aumentos no PIB *per capita* entre 1994 e 2003 (Gráfico D3.5).

Na maioria dos países da OCDE, o nível de salário dos professores aumenta com o nível de educação em que atuam. Por exemplo, na Bélgica, na Finlândia, na Holanda, na Islândia, em Luxemburgo e na Suíça, o salário em meio de carreira de um professor da etapa final da educação secundária é, no mínimo, 30% mais alto do que o salário de um professor da educação primária. Por outro lado, na Austrália, na Coreia do Sul, na Escócia, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Grécia, na Inglaterra, na Irlanda, no Japão, na Nova Zelândia, na Noruega, na Polónia e em Portugal, os salários dos professores no nível primário e na etapa final da educação secundária são comparáveis (Tabela D3.1).

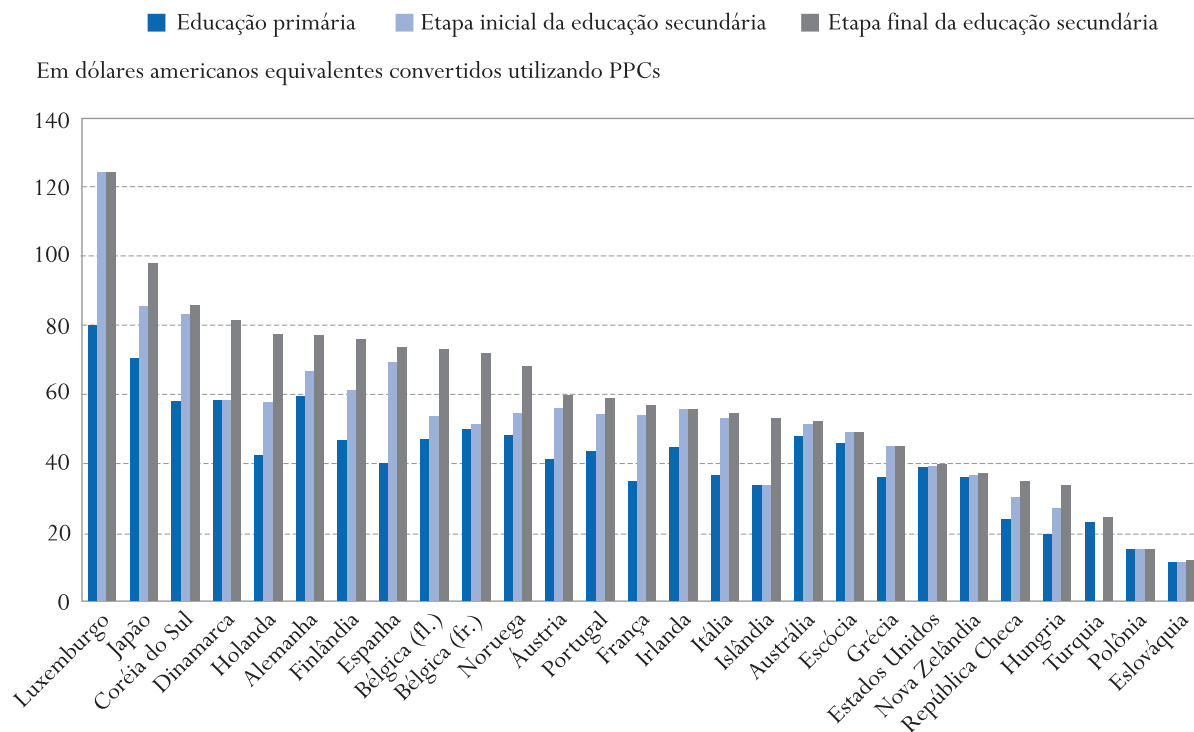
Salários estatutários por hora de ensino líquida

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 estudantes em sala de aula (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\$ 41 no nível primário, US\$ 51 na etapa inicial da educação secundária, e US\$ 59 na etapa final da educação secundária geral. Na educação primária, Eslováquia, Hungria, México, Polónia, República Checa e Turquia têm custos salariais por hora de ensino relativamente baixos (em torno de US\$ 20, ou menos). Por outro lado, os custos 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 de ensino na etapa final da educação secundária geral: de US\$ 24 ou menos – na Eslováquia, na Polónia e na Turquia – a mais de US\$ 80 – na Coreia do Sul, na Dinamarca, no Japão e em Luxemburgo (Tabela D3.1 e Gráfico D3.3).

Mesmo em países onde os salários estatutários são os mesmos nos níveis primário e secundário, os salários por hora de ensino normalmente são mais altos na etapa final da educação secundária do que na educação primária, uma vez que, na maioria dos países, o número de horas de ensino exigidas dos professores do nível secundário é menor do que o de professores do nível primário (ver Indicador D4). Na média dos países, o salário por hora

Gráfico D3.3. Salário por hora do tempo líquido de ensino, por nível de educação (2003)

Salários anuais estatutários de professores após 15 anos de experiência em instituições públicas, em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando PPCs, divididos pelo tempo líquido de ensino, em horas por ano



Os países estão classificados por ordem decrescente de salário por hora de tempo líquido de ensino, na etapa final da educação secundária.
Fonte: OECD. Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

de ensino de professores do nível secundário é cerca de 4% mais alto do que o de professores do nível primário. Na Austrália, na Escócia, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia, na Polónia e na Turquia, esta diferença é de apenas 10%, ou menos, ao passo que chega a cerca de 60%, ou mais, na Bélgica (comunidade flamenga), na Finlândia, na França, na Hungria, na Islândia e em Luxemburgo, e a mais de 80% na Espanha e na Holanda. Na Espanha, a diferença entre o tempo de ensino nos níveis primário e secundário é maior do que em qualquer outro país (Tabela D3.1).

Experiência e qualificações docentes influenciam a progressão salarial dos professores

A comparação entre os salários brutos dos professores através dos 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 progressão salarial dentro dos países. A diferença entre salários estatutários iniciais e os aumentos subsequentes é uma indicação do retorno financeiro trazido pela experiência. Em média, entre os países da OCDE, salários estatutários para professores com 15 anos de experiência no nível primário, na etapa inicial do secundário geral e na etapa final do secundário geral são 37%, 37% e 40% mais altos, respectivamente, do que os salários iniciais.

Os salários no topo da escala são, em média, 70% mais altos do que os salários iniciais, tanto na educação primária quanto na secundária. No entanto, esta porcentagem varia significativamente entre os países. Os salários no topo da escala na etapa inicial da educação secundária são mais de 100% mais altos do que os

Quadro D3.1. Comparando as condições de trabalho de professores

A remuneração de professores pode ser feita de diversas formas em diferentes países. Geralmente, o foco dos debates sobre políticas reside em salários e benefícios, como aposentadoria e diferentes tipos de seguros sociais. Entretanto, as condições de trabalho dos professores – incluindo tempo de ensino e tamanho médio de turmas – poderiam acentuar ou diminuir os atrativos da docência como carreira. Portanto, vale é importante analisar essas condições em conjunto, e não isoladamente.

A tabela abaixo apresenta esta análise para professores primários, resumindo, para cada país, os salários e o tempo de ensino de seus professores e o tamanho médio de turmas, e classificando os valores nacionais em relação às médias através dos países para esses indicadores. Quando o valor de um país é significativamente mais alto do que a média dos países (isto é, mais de um desvio padrão), é classificado como “Alto”; quando esse valor é significativamente mais baixo do que a média dos países (isto é, mais de um desvio padrão) é classificado como “Baixo”; caso contrário, é classificado como “Médio”.

O resumo ilustra alguns contrastes interessantes, e demonstra que, para professores primários, salários baixos nem sempre acompanham tempos de ensino mais curtos ou turmas menores. Do mesmo modo, salários altos não estão necessariamente associados a carga de trabalho por períodos de ensino mais longos ou a turmas maiores. Por exemplo, entre os países com baixos salários de professores, Eslováquia, Polônia e Turquia também apresentam menor número de horas de ensino por ano, ao passo que o tempo de ensino na Hungria, no México e na República Checa gira em torno da média. Entretanto, os professores na Turquia também precisam lidar com turmas que, em média, são grandes.

Do mesmo modo, os países situados na outra extremidade da escala de salários fornecem um contraste interessante. Alemanha, Coreia do Sul e Luxemburgo são países onde os professores têm salários altos; e, embora em cada um desses países os professores primários tenham tempo de ensino em torno da média do país, há diferenças significativas com relação ao tamanho médio das turmas que devem gerenciar.

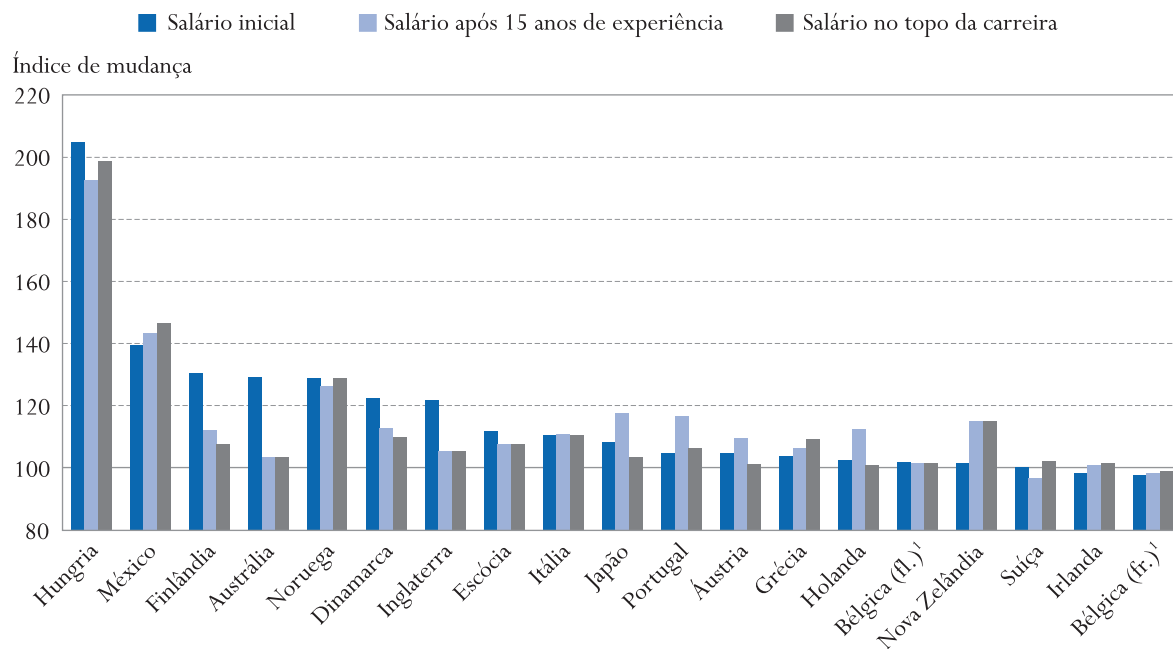
Salários de professores e tempo de ensino na educação primária

Salário após 15 anos de experiência/treinamento mínimo	Tempo líquido de ensino, em horas		
	Baixo	Médio	Alto
Baixo	Eslováquia (M) Polônia (M) Turquia (A)	Hungria (M) México (M) República Checa (M))	
Médio	Dinamarca (M) Islândia (M) Japão (A)	Austrália (M) Áustria (M) Bélgica (fl.) Bélgica (fr.) (M) Espanha (M) Finlândia França (M) Grécia (B) Irlanda (M) Itália (M) Noruega Portugal (M)	Holanda Escócia Estados Unidos (M) Nova Zelândia
Alto		Alemanha (M) Coreia do Sul (A) Luxemburgo (B)	

As letras entre parênteses indicam a posição dos países em relação ao tamanho médio de turmas na educação primária, sendo B = Baixo, M = Médio e A = Alto.

Gráfico D3.4. Mudanças nos salários de professores na etapa inicial da educação secundária, por ponto na escala de salários (1996, 2003)

Índice de mudança entre 1996 e 2003 (1996 = 100), níveis de preços em 2003 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 nos salários iniciais dos professores entre 1996 e 2003.

Fonte: OECD. Tabela D3.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

salários iniciais na Áustria, na Coreia do Sul, no Japão, no México e em Portugal, ao passo que na Alemanha, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia e na Noruega essa diferença não passa de 30% (Tabela D3.1).

Estas razões devem ser analisadas no contexto do número de anos necessários para que um professor avance na escala salarial, e isto varia imensamente. Na etapa inicial da educação secundária, na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Inglaterra e na Nova Zelândia, os professores alcançam a posição mais alta na escala salarial rapidamente, em termos comparativos – entre sete e nove anos –, ao passo que na Áustria, na Coreia do Sul, na Eslováquia, na Espanha, na França, na Grécia, na Hungria, na Itália, no Japão e na República Checa, alcançar essa posição demanda mais de 30 anos de serviço (Tabela D3.1).

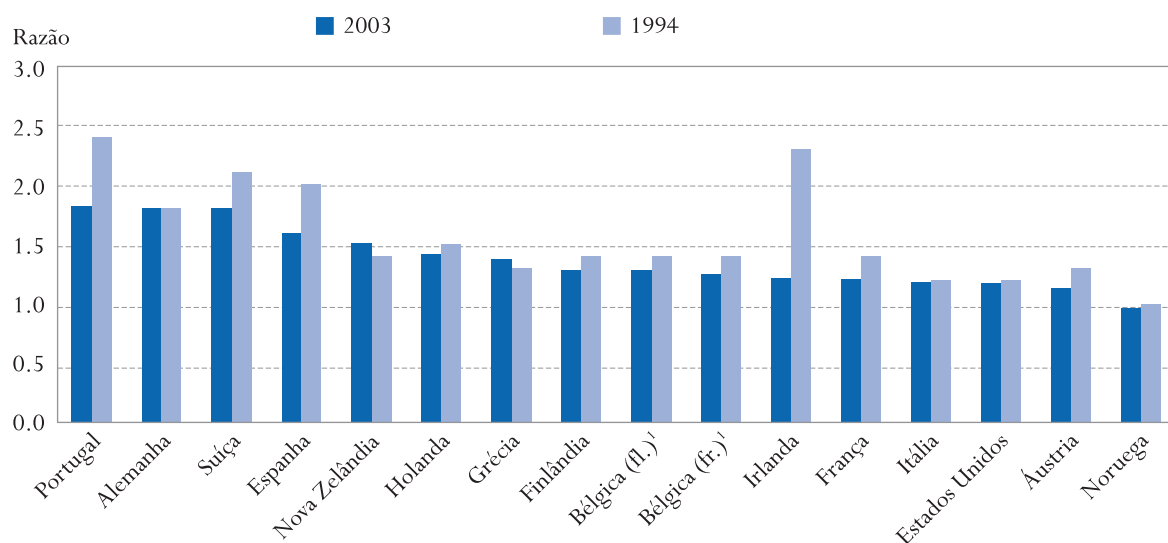
Salários de professores entre 1996 e 2003

A comparação do índice de mudança nos salários dos professores entre 1996 e 2003 mostra claramente que houve um crescimento em termos reais em praticamente todos os países, tanto no nível primário quanto no nível secundário. Os aumentos mais acentuados em todos os níveis ocorreram na Hungria e no México, onde o crescimento ficou acima de 40%, embora nesses dois países os salários continuem abaixo na média OCDE – e no caso da Hungria, continuam abaixo também quando comparados com referência ao PIB *per capita*. Em alguns países, porém, os salários caíram em termos reais entre 1996 e 2003. Na Espanha, essa queda foi mais acentuada no nível primário e na etapa final da educação secundária (Tabela D3.3 e Gráfico D3.4).

A tendência salarial variou também em diferentes pontos da escala, o que pode indicar diferentes desafios com relação à demanda e ao provimento de professores que os países precisam enfrentar. Por exemplo, os salários iniciais aumentaram mais rapidamente do que os salários em meio de carreira ou no topo da carreira em

Gráfico D3.5. Mudanças nos salários relativos de professores na etapa inicial da educação secundária (1994, 2003)

Razão entre salário após 15 anos de experiência na etapa inicial da educação secundária (em instituições públicas) e PIB per capita



1. Os dados para Bélgica em 1994 são baseados na Bélgica como um todo.

Os países estão classificados por ordem decrescente da razão entre salário após 15 anos de experiência na etapa inicial da educação secundária e o PIB per capita em 2003.

Fonte: OECD. Tabela P35, extraída de *Education at a Glance 1996* e Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

todos os níveis de educação na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Finlândia e na Inglaterra, o que indica um desejo de atrair novos professores para a profissão docente nesses países. Por outro lado, os salários em meio de carreira aumentaram bastante rapidamente na Áustria, na Holanda, no Japão, na Nova Zelândia e em Portugal. No caso da Nova Zelândia, os salários no topo da escala também 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.

Incentivos e bonificações

Além de escalas de remuneração básicas, muitos sistemas escolares desenvolveram esquemas de incentivo para professores, que podem ser oferecidos na forma de remuneração financeira e/ou como uma 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. Incentivos iniciais para professores graduados incluem ajudas de custo para a família e bonificações 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.

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. Esses ajustes são agrupados em três categorias principais: critérios baseados em condições/responsabilidades relacionadas ao ensino; critérios referentes a qualificações, treinamento e desempenho dos professores; e critérios baseados em medidas demográficas e de outros tipos.

Um tipo de bonificação específico é a redução do número de horas de ensino exigidas. Em alguns países, esta bonificação é utilizada para recompensar experiência ou longo tempo de serviço (por exemplo, na Grécia e

Quadro D3.2. Tomadas de decisão sobre escalas salariais de equipe de ensino – etapa inicial da educação secundária (2003)

Como ocorre com as condições de trabalho dos professores de maneira geral, argumenta-se que delegar as decisões sobre o pagamento dos professores aos níveis locais pode ajudar as escolas a superar a escassez de professores e melhorar a combinação entre as necessidades de professores e de escolas. A tabela a seguir compara o nível de governo responsável pelo estabelecimento de escalas salariais para equipes de ensino em escolas públicas na etapa inicial da educação secundária em cada país.

Tomador de decisão	Grau de autonomia para tomar decisões			
	Autonomia tota	Após consulta	Dentro da estrutura	Outros
Governo Central	Áustria Coréia do Sul Dinamarca Finlândia França Grécia Inglaterra Itália Luxemburgo Noruega Nova Zelândia Portugal Turquia	Alemanha México		
Governo Estadual/ Regional/ Provincial	Austrália Bélgica (fr.) Japão		Espanha	
Autoridades locais			Hungria	Islândia ¹
Escola	Suécia		Eslováquia Holanda República Checa	

1. Contrato salarial entre autoridades locais e organização de professores.

Fonte: pesquisa sobre tomada de decisão 2003, OECD-INES.

A tabela mostra que entre os países comparados, o mais comum é o governo central tomar essas decisões com autonomia total. Apenas na Suécia, na Holanda, na República Checa e na Eslováquia, as decisões sobre escala salarial são tomadas no nível da escola. Na Suécia, as decisões são tomadas dentro de uma estrutura fornecida por acordos coletivos sobre aumentos de níveis salariais, recursos orçamentários das municipalidades e decisões autônomas da escola. O sistema sueco de pagamento individual de professores permite que salários individuais sejam negociados quando um professor é contratado, levando em consideração suas qualificações, a situação do mercado de trabalho local, o desempenho do professor e a amplitude de suas responsabilidades. O resultado é uma maior variedade nos pagamentos de professores, dando maior poder de negociação às áreas com escassez de professores e com níveis mais altos de desempenhos demonstráveis.

na Islândia); em outros, em vez de remuneração por tarefas especiais, os professores recebem uma redução no número de horas de ensino para a realização dessas atividades (coordenar um clube de teatro, ou atuar como supervisor de estudantes monitores, etc.).

Tomada de decisão sobre bonificações especiais

Na maioria dos países, bonificações são oferecidas a todos os professores, ou à maioria deles, quando assumem responsabilidades de gerenciamento, como assumir maior número de turmas ou de horas de aula do que o estabelecido para um contrato em período integral (por exemplo, substituição de professores), ou envolver-se em tarefas especiais, tais como orientação ou treinamento de estudantes monitores. Embora em muitos países existam regulamentações do governo central referentes ao pagamento de bonificações para trabalhos que excedem a carga horária prevista, de responsabilidades administrativas, e de tarefas e atividades especiais, em cerca de 50% dos países da OCDE que dispõem de dados comparáveis (Austrália, Áustria, Dinamarca, Escócia, Finlândia, Grécia, Hungria, Inglaterra, Islândia, Itália, Nova Zelândia, Portugal, República Checa e Suécia), as escolas têm pelo menos alguma responsabilidade sobre a decisão quanto aos níveis e à extensão das compensações por tais atividades.

Bonificações por tarefas administrativas e de gerenciamento

Na maioria dos países, os cargos de gerenciamento são preenchidos por autoridades locais, regionais ou nacionais, dependendo do tipo da escola envolvida. Na Áustria, por exemplo, a pessoa indicada tem um direito estatutário a uma redução da carga de ensino (ou dispensa das obrigações docentes) e a uma bonificação, dependendo da escala salarial, do tempo de serviço prestado e do tamanho da escola (com um suplemento pelo exercício da função por longo prazo). Os professores encarregados de funções administrativas ou de coordenação mais limitadas são remunerados por meio de uma compensação fixa ou por uma redução na carga de ensino, que são determinados pela autoridade central, e que se aplicam sempre que essa função é designada (geralmente pelo diretor). Há uma margem determinada de pagamentos extras (remuneração fixa) para tarefas adicionais disponíveis para serem designadas pelo diretor. Para projetos específicos, o Ministério de Educação, Ciência e Cultura da Áustria pode conceder uma redução da carga de ensino.

Na Inglaterra, a partir de 1º de setembro de 2000, pontos adicionais na escala salarial para professores que assumem responsabilidades adicionais foram substituídos por bonificações fixas para aqueles que assumem responsabilidades gerenciais específicas significativas além das responsabilidades normais que cabem à maioria dos professores em sala de aula. Existiam escalas separadas de pagamento para coordenadores e assistentes de coordenação.

Em Portugal, os diretores recebem um acréscimo no salário pelo tempo em que permanecem na função, enquanto coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de tutores de sala de aula e tutores de sala de aula têm seu período de ensino reduzido durante o tempo em que se mantêm no cargo. A direção da escola toma decisões em relação à redução do período de ensino para gerentes de nível médio.

Na Espanha, na etapa inicial e na etapa final da educação secundária, deve existir um chefe em cada departamento pedagógico. Um professor de nível sênior reconhecido (*catedrático*) será sempre designado chefe de departamento. No caso de haver mais de um *catedrático*, o departamento poderá sugerir ao diretor da escola que um desses professores seja o chefe, porém a indicação definitiva sempre caberá ao diretor, e a autoridade educacional local de nível mais alto tomará a decisão final. Na ausência de um professor *catedrático* em determinado departamento, qualquer um dos outros professores poderá tornar-se o chefe desse departamento (geralmente, os professores fazem rodízio nesse cargo). Todos os chefes de departamento recebem uma suplementação salarial fixa durante o tempo em que assumem essa responsabilidade. A duração padrão de cada mandato como chefe de departamento é de quatro anos. Na educação primária, qualquer professor pode ser o coordenador dos professores no ciclo, porém não há suplementação salarial para esse cargo. Ver Tabelas D3.2a, D3.2b, D3.2c e D3.2d no site <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>, e Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqg2005.

Bonificações por desempenho notável

Os países têm diversas formas de identificar e recompensar o bom desempenho do professor. Algumas vezes, esta recompensa é obtida por meio de pagamento extra quando o professor atinge o ponto mais alto da carreira, ou quando assume tarefas adicionais; outras vezes, essa recompensa pode ser obtida explicitamente por desempenho notável como professor em sala de aula, melhorando o aproveitamento do aluno (ver Tabelas D3.2a, D3.2b, D3.2c e D3.2d).

Na Inglaterra, pontos extras na escala principal podem ser concedidos por excelência no desempenho. Professores experientes também podem solicitar promoção na escala em função de desempenho, sendo então avaliados em relação aos padrões nacionais. Caso sejam bem-sucedidos nessa avaliação, são transferidos para a escala de pagamentos mais alta, com a perspectiva de novos aumentos salariais baseados em desempenho. Na Eslováquia, na Dinamarca, na Hungria, no México, na Noruega, na Nova Zelândia, em Portugal, na República Checa e na Turquia, bonificações também podem ser pagas por desempenho notável. No México, bonificações concedidas a professores por desempenho notável baseiam-se em avaliações de realizações de aprendizagem dos estudantes na classe ou na disciplina. Em Portugal, após 15 anos de ensino, e tendo recebido uma boa avaliação do coordenador, os professores podem solicitar uma avaliação especial de *curriculum vitae*, e, embora isto raramente ocorra, podem receber um aumento de dois anos em senioridade. Na Turquia, salários adicionais para professores com desempenho excelente baseiam-se em avaliações realizadas pela autoridade de ensino regional e pelo ministério de educação. (ver Tabelas D3.2a, D3.2b, D3.2c e D3.2d no site <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>, e Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqg2005). Nos países da OCDE, as diferenças em esquemas tributários, sistemas de benefícios sociais, bonificações e direitos podem melhorar de formas diferentes os salários básicos de todos os professores.

De maneira geral, aumentou a utilização de incentivos extras para compensar professores por trabalho sob condições particularmente difíceis. Destacam-se especialmente incentivos monetários, como bonificações salariais para professores atuando em regiões difíceis, assistência de transporte para professores em regiões distantes, ou bonificações por trabalho em escolas que representam desafios. Em 19 de 30 países, aplica-se o critério de lecionar em áreas menos favorecidas, distantes ou com custo de vida elevado. Este ajuste é realizado mais frequentemente por autoridades nacionais, locais ou regionais do que pelo coordenador ou pelo diretor da escola.

Definições e metodologias

Os dados são extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo, da OCDE-INES 2004, e referem-se ao ano letivo 2002-2003.

Dados sobre salários e bonificações estatutários de professores (Tabela D3.1) baseiam-se em Pesquisas sobre Professores e Currículo, da OCDE-INES 2004. Os dados referem-se ao ano letivo 2002-2003, 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 por empregador), descontada a contribuição do empregado para seguridade social e pensão (de acordo com as escalas salariais existentes). Salários são relatados “sem descontar os impostos” (ou seja, antes das deduções de imposto de renda).

Salários brutos de professores foram convertidos utilizando dados referentes à taxa de câmbio para o PIB e paridades de poder de compra (PPCs) extraídos do banco de dados National Accounts da OCDE. A data de referência para PIB *per capita* é o ano calendário 2002, embora o período de referência para salários de professores corresponda ao período de 30 de junho de 2002 a 30 de junho de 2003. 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 2002-2003, 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 2003.

Salários iniciais referem-se ao salário bruto médio anual programado para um professor em período integral, com o treinamento mínimo necessário para obter qualificação completa 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 o treinamento mínimo necessário 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 o treinamento mínimo necessário para obter qualificação completa 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 podem efetivamente tirar 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 na etapa inicial da educação secundária da escola pública, realizada pela OCDE-INES 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 (excluindo bonificações) de equipes de ensino, e com que grau de autonomia essas decisões são tomadas.

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>:

Tabela D3.2b. Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas realizados por coordenadores/diretores de escolas (2003)

Tabela D3.2c. Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas realizados pela autoridade local ou regional

Tabela D3.2d. Ajustes nos salários-base para professores em instituições públicas realizados pela autoridade nacional (2003)

Ver notas específicas sobre definições e metodologias relativas a este indicador, para cada país, no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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/eag2004), sob o título Indicador 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/eag2004).

Tabela D3.1. Salários de professores (2003)

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da carreira, por nível educacional, em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando-se PPCs

	Educação primária				Etapa inicial da educação secundária				Etapa final da educação secundária geral				
	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	38 216	46 223	49 586	1,71	39 650	48 804	50 949	1,80	42 881	52 570	54 928	1,94
	Austrália	28 642	42 057	42 057	1,40	28 865	42 078	42 078	1,40	28 865	42 078	42 078	1,40
	Áustria	24 475	32 384	48 977	1,06	25 439	34 666	51 269	1,13	25 776	35 670	54 139	1,16
	Bélgica (fl.)	27 070	37 128	44 626	1,26	27 070	37 913	46 223	1,28	33 588	48 485	58 279	1,64
	Bélgica (fr.)	25 684	35 474	42 884	1,20	25 995	36 690	44 945	1,24	32 395	47 193	56 925	1,60
	Coréia do Sul	27 214	46 640	74 965	2,42	27 092	46 518	74 843	2,42	27 092	46 518	74 843	2,42
	Dinamarca	32 939	37 076	37 076	1,21	32 939	37 076	37 076	1,21	32 331	45 425	45 425	1,48
	Escócia	27 223	43 363	43 363	1,45	27 223	43 363	43 363	1,45	27 223	43 363	43 363	1,45
	Eslôvaquia	5 771	7 309	9 570	0,56	5 771	7 309	9 570	0,56	5 771	7 309	9 570	0,56
	Espanha	29 973	34 890	43 816	1,42	33 702	39 019	48 352	1,59	34 614	40 231	49 712	1,64
	Estados Unidos	30 339	43 999	53 563	1,17	30 352	43 999	52 603	1,17	30 471	44 120	52 745	1,17
	Finlândia	27 023	31 785	31 785	1,12	30 336	36 444	36 444	1,29	34 374	42 139	42 139	1,49
	França	23 106	31 082	45 861	1,12	25 564	33 540	48 440	1,21	26 035	34 010	48 957	1,22
	Grécia	22 990	28 006	33 859	1,38	22 990	28 006	33 859	1,38	22 990	28 006	33 859	1,38
	Holanda	30 071	39 108	43 713	1,29	31 188	43 054	47 977	1,42	31 492	57 647	63 586	1,90
	Hungria	11 701	14 923	19 886	0,98	11 701	14 923	19 886	0,98	13 286	18 463	24 185	1,22
	Inglaterra	28 608	41 807	41 807	1,40	28 608	41 807	41 807	1,40	28 608	41 807	41 807	1,40
	Irlanda	24 458	40 514	45 910	1,22	25 295	40 514	45 910	1,22	25 295	40 514	45 910	1,22
	Islândia	18 742	21 692	24 164	0,73	18 742	21 692	24 164	0,73	24 159	29 641	31 433	1,00
	Itália	23 751	28 731	34 869	1,08	25 602	31 304	38 306	1,18	25 602	32 186	40 058	1,21
	Japão	24 514	45 515	57 327	1,60	24 514	45 515	57 327	1,60	24 514	45 543	59 055	1,60
	Luxemburgo	44 712	61 574	91 131	1,14	64 416	80 520	111 910	1,50	64 416	80 520	111 910	1,50
	México	12 688	16 720	27 696	1,75	16 268	21 242	35 056	2,23	m	m	m	m
	Noruega	29 719	35 541	36 806	0,96	29 719	35 541	36 806	0,96	29 719	35 541	36 806	0,96
	Nova Zelândia	18 132	35 078	35 078	1,51	18 132	35 078	35 078	1,51	18 132	35 078	35 078	1,51
	Polónia	6 257	9 462	10 354	0,82	6 257	9 462	10 354	0,82	6 257	9 462	10 354	0,82
	Portugal	20 150	33 815	53 085	1,81	20 150	33 815	53 085	1,81	20 150	33 815	53 085	1,81
	República Checa	13 808	18 265	23 435	1,06	13 808	18 265	23 435	1,06	16 817	20 259	25 988	1,18
Suécia	24 488	28 743	32 956	1,00	25 278	29 617	33 567	1,03	26 278	30 934	35 610	1,07	
Suíça	37 544	49 932	59 667	1,54	44 563	58 520	69 645	1,80	52 572	67 355	80 706	2,07	
Turquia	12 903	14 580	16 851	2,10	a	a	a	a	11 952	13 630	15 900	1,96	
Média dos países	24 287	33 336	40 539	1,31	26 241	35 876	43 477	1,35	27 455	38 317	45 948	1,43	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina ¹	6 901	9 670	11 612	0,85	9 459	13 264	15 929	1,17	9 459	13 264	15 929	1,17
	Brasil ¹	8 888	12 005	13 292	1,56	12 138	14 380	17 444	1,87	15 494	17 669	17 908	2,30
	Chile	11 709	13 671	18 437	1,25	11 709	13 671	18 437	1,25	11 709	14 306	19 302	1,31
	Egito	1 046	2 184	m	0,57	1 046	2 184	m	0,57	m	m	m	m
	Filipinas ¹	9 890	10 916	11 756	2,63	9 890	10 916	11 756	2,63	9 890	10 916	11 756	2,63
	Índia	11 735	19 234	18 163	7,09	14 252	21 340	23 197	7,87	17 313	22 977	27 381	8,47
	Indonésia	1 002	1 586	3 022	0,50	1 002	1 586	3 022	0,50	1 042	1 910	3 022	0,60
	Israel	12 331	15 128	21 054	0,75	12 331	15 128	21 054	0,75	12 331	15 128	21 054	0,75
	Jamaica	13 354	16 520	16 520	4,19	13 354	16 520	16 520	4,19	13 354	16 520	16 520	4,19
	Malásia ¹	9 230	14 490	17 470	1,61	13 480	23 029	29 151	2,55	13 480	23 029	29 151	2,55
	Paraguai ¹	7 950	7 950	7 950	1,62	12 400	12 400	12 400	2,52	12 400	12 400	12 400	2,52
	Peru ¹	5 669	5 669	5 669	1,13	5 606	5 606	5 606	1,12	5 606	5 606	5 606	1,12
	Sri Lanka	3 100	3 945	3 945	1,09	3 100	8 009	4 509	2,22	3 945	5 073	5 073	1,40
	Tailândia	6 048	14 862	28 345	2,21	6 048	14 862	28 345	2,21	6 048	14 862	28 345	2,21
	Tunísia	13 120	13 262	15 067	1,93	16 693	16 853	19 067	2,46	20 320	20 511	22 960	2,99
	Uruguai ¹	4 850	5 812	7 017	0,75	4 850	5 812	7 017	0,75	5 278	6 241	7 444	0,80

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Tabela D3.1. (continuação) Salários de professores

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da carreira, por nível educacional, em dólares americanos equivalentes convertidos utilizando-se PPCs

	Razão entre salário no topo da carreira e salário inicial			Anos decorridos desde salário inicial até salário de topo de carreira (etapa inicial da educação secundária)	Salário por hora de período líquido de ensino após 15 anos de experiência			Razão entre salário por hora de ensino de professores da etapa final da educação secundária e de professores primários (após 15 anos de experiência)	
	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária		Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária		
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	1,30	1,28	1,28	28	59	66	77	1,30
	Austrália	1,47	1,46	1,46	9	48	51	52	1,09
	Áustria	2,00	2,02	2,10	34	41	56	59	1,45
	Bélgica (fl.)	1,65	1,71	1,74	27	47	53	73	1,56
	Bélgica (fr.)	1,67	1,73	1,76	27	49	51	71	1,44
	Coréia do Sul	2,75	2,76	2,76	37	58	83	86	1,48
	Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	58	58	81	1,40
	Escócia	1,59	1,59	1,59	6	46	49	49	1,06
	Eslováquia	1,66	1,66	1,66	32	11	11	12	1,05
	Espanha	1,46	1,43	1,44	39	40	69	73	1,85
	Estados Unidos	1,77	1,73	1,73	m	39	39	39	1,02
	Finlândia	1,18	1,20	1,23	20	46	61	76	1,63
	França	1,98	1,89	1,88	34	35	54	56	1,64
	Grécia	1,47	1,47	1,47	33	36	45	45	1,24
	Holanda	1,45	1,54	2,02	18	42	57	77	1,83
	Hungria	1,70	1,70	1,82	40	19	27	33	1,73
	Inglaterra	1,46	1,46	1,46	6	m	m	m	m
	Irlanda	1,88	1,82	1,82	22	44	55	55	1,25
	Islândia	1,29	1,29	1,30	18	33	33	53	1,59
	Itália	1,47	1,50	1,56	35	36	53	54	1,49
Japão	2,34	2,34	2,41	31	70	85	98	1,39	
Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	a	80	125	125	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	36	36	37	1,04	
Polônia	1,65	1,65	1,65	10	15	15	15	1,00	
Portugal	2,63	2,63	2,63	26	43	54	58	1,35	
República Checa	1,70	1,70	1,55	32	24	30	35	1,46	
Suécia ¹	m	m	m	a	m	m	m	m	
Suíça	1,59	1,56	1,54	26	m	m	m	m	
Turquia	1,31	a	1,33	a	23	a	24	1,05	
Média dos países	1,70	1,70	1,71	24	41	51	59	1,38	
PAÍS PARCEIRO	Israel	1,71	1,71	1,71	36	14	18	18	1,31

1. A razão entre salário no topo da carreira 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/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Tabela D3.2a. Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2003)

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 vocacional)	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)	Administrar 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	■		■	■	■	■	
Polónia	■	■			■	■	
Portugal	■	■	■		■	■	
República Checa	■	■	■			■	
Suécia	■	■	■	■	■	■	
Suíça	■	■	■		■	■	
PAÍS PARCEIRO	Turquia		■	■	■		
	Israel	■	■	■	■	■	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

Tabela D3.2a. (continuação) Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2003)
 Tipos de critérios para ajustar o salário-base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, treinamento e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		Outros
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para exercer a profissão docente	Possuir nível de certificado docente superior ao nível mínimo ou treinamento obtido durante vida profissional	Desempenho notável ao lecionar	Concluir com sucesso atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas matérias	Status familiar (casado, número de filhos)	Idade (independente de anos de experiência de ensino)	
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	■		■	■			■	■	
Israel	■	■		■			■		

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Tabela D3.3. Mudanças nos salários de professores (1996 e 2003)

Índice de mudança¹ entre 1996 e 2003 nos salários de professores: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da carreira, por nível educacional, convertido em níveis de preço vigentes em 2003, utilizando deflatores de PIB (1996=100)

	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária, programas gerais		
	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	128	103	103	129	103	103	129	103
	Áustria	104	108	103	105	110	101	100	103
	Bélgica (fl.) ²	104	106	107	102	102	102	102	102
	Bélgica (fr.) ²	99	102	103	98	99	99	98	99
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	122	113	110	122	113	110	110	109
	Escócia	112	107	107	112	107	107	112	107
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	97	96	94	m	m	m	96	96
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	131	116	113	131	112	108	143	124
	França	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	107	109	112	104	106	110	104	106
	Holanda	104	111	101	103	113	101	103	108
	Hungria	204	192	199	204	192	199	182	192
	Inglaterra	122	106	106	122	106	106	122	106
	Irlanda	100	107	103	98	101	102	98	101
	Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Itália	112	112	112	111	111	111	111	111
Japão	108	118	104	108	118	104	108	118	
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	
México	139	138	139	140	143	146	m	m	
Noruega	129	126	129	129	126	129	119	123	
Nova Zelândia	102	115	115	102	115	115	102	115	
Polónia	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	105	117	106	105	117	106	105	117	
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suíça	99	98	102	100	97	102	99	95	
PAÍS PARCEIRO	Turquia	m	m	m	a	a	a	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m

1. O índice é calculado como o salário do professor em 2003 em moeda nacional * 100/salário do professor em 1996 em moeda nacional * deflator de PIB 2003 (1996 = 100).

Ver estatísticas sobre deflatores de PIB e salários em moedas nacionais em 1996 e 2003 no Anexo 2.

2. Os dados para Bélgica em 1996 são baseados em dados para a Bélgica como um todo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

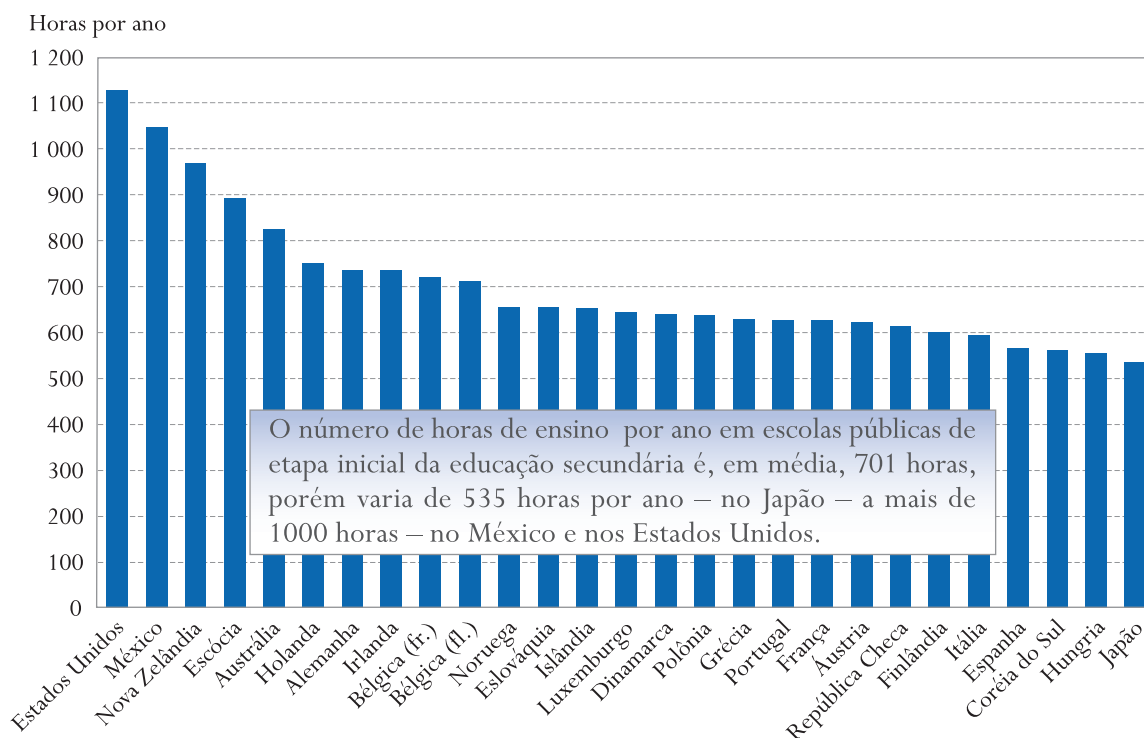
Tempo de ensino e tempo de trabalho dos professores

Este indicador focaliza o tempo de trabalho estatutário dos professores em diferentes níveis de educação, assim como seu tempo estatutário de ensino. Embora o tempo de trabalho e o tempo de ensino determinem apenas parcialmente a carga de trabalho real dos professores, eles fornecem alguns *insights* valiosos 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 na etapa inicial da educação secundária (2003)

Este gráfico apresenta o tempo líquido de ensino em horas por ano de acordo com políticas formais em cada país, para um professor da etapa inicial da educação secundária em instituições públicas. Os intervalos entre as aulas já foram descontado do tempo de ensino.



Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de ensino por ano, na etapa inicial da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

Outros destaques deste indicador

- As escolas públicas oferecem, em média, 975 horas de ensino por ano, porém variam de no máximo 650 horas – na Dinamarca, no Japão, na Polônia e na Turquia – a 1.139 horas – nos Estados Unidos.
- O número médio de horas de ensino na etapa final da educação secundária com programas gerais é de 661 horas, com uma variação de 467 – no Japão – a 1.121 horas – nos Estados Unidos.
- 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 comparação a 36 semanas anuais nos Estados Unidos; no entanto, os professores dinamarqueses lecionam por cerca de três horas por dia, em comparação a seis horas por dia nos Estados Unidos.
- A regulamentação do tempo de trabalho dos professores 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 de ensino (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. Fornece informações sobre o tempo total disponível para outras atividades – como preparação de aulas, correção, treinamento em serviço e reuniões de equipe.

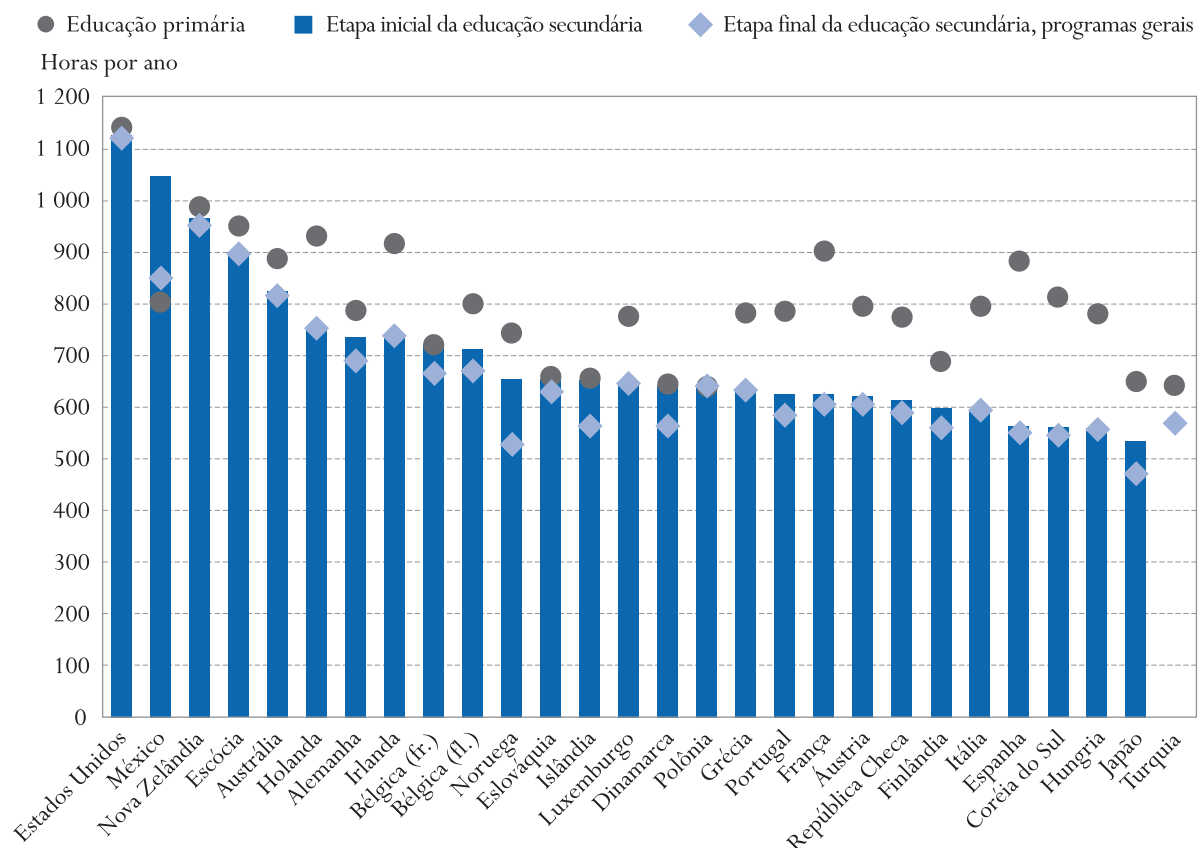
Evidências e explicações

Tempo de ensino na educação primária

Tanto na educação primária como na educação secundária, o número anual de horas de ensino exigido, em média, dos professores de escola pública varia entre os países. De maneira geral, o número de horas de ensino na educação primária é maior do que na educação secundária.

Gráfico D4.2. Número de horas de ensino por ano, por nível de educação (2003)

Tempo líquido de contato em horas por ano, em instituições públicas educacionais



Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de ensino por ano, na etapa inicial da educação secundária.

Fonte: OECD. Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

Nos países da OCDE, um professor de escola primária leciona, em média, 795 horas por ano, mas esse número varia de no máximo 650 horas – na Dinamarca, no Japão, na Polónia e na Turquia – a no mínimo 900 horas – na Escócia, nos Estados Unidos, na França, na Holanda, na Irlanda e na Nova Zelândia (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1)

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 primários 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. Estados Unidos e Dinamarca apresentam um contraste interessante a esse respeito: embora nos Estados Unidos os professores primários lecionem durante seis semanas a menos por ano do que na Dinamarca, o total de horas de ensino para professores primários nos Estados Unidos supera o total na Dinamarca em mais de 75%, devido a diferenças no número de horas por dia. Na Dinamarca, os professores primários lecionam durante cerca de três horas por dia, enquanto seus colegas nos Estados Unidos lecionam durante cerca de seis horas por dia. Nos dados para os Estados Unidos, o número de horas de ensino pode estar superestimado, embora se suponha que isto não afete significativamente a comparação apresentada (ver detalhes no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqq2005).

Tempo de ensino na educação secundária

Nos países da OCDE, um professor da etapa inicial da educação secundária leciona, em média, 701 horas por ano. A carga de ensino varia de menos de 600 horas – na Coreia do Sul, na Espanha, na Finlândia, na Hungria, na Itália e no Japão – a mais de 900 horas – nos Estados Unidos, no México e na Nova Zelândia (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

Na etapa final da educação secundária, a carga de ensino para programas gerais normalmente é menor do que a da etapa inicial da educação secundária. Entre os países da OCDE, um professor de disciplinas gerais tem uma carga estatutária média de 661 horas por ano. As cargas de ensino variam de menos de 500 horas – no Japão – a mais de 900 horas – nos Estados Unidos e na Nova Zelândia (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

Como no caso dos professores primários, o número de horas que os professores lecionam por dia varia amplamente: na etapa inicial da educação secundária, de cerca de três horas por dia – na Coreia do Sul e na Hungria – a mais de seis horas por dia – nos Estados Unidos. Do mesmo modo, nos programas gerais da etapa final da educação secundária, os professores na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia e na Noruega lecionam menos de três horas por dia, enquanto seus colegas nos Estados Unidos lecionam mais de seis horas por dia. Em alguns países, a inclusão de intervalos entre as aulas como parte do tempo de ensino pode explicar algumas dessas diferenças.

Comparações de ensino entre os níveis

Na Espanha e na França, um professor primário é solicitado a lecionar cerca de 300 horas a mais do que um professor da etapa final da educação secundária (programas gerais). Por outro lado, na Eslováquia, nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, a diferença é de menos de 50 horas, e, na Polónia, o número de horas de ensino é o mesmo nos três níveis educacionais. Inversamente, no México, um professor da etapa inicial da educação secundária leciona quase 200 horas a mais do que um professor primário ou da etapa final da educação secundária (Gráfico D4.2), em grande parte devido a maior carga diária de ensino.

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 a correção dos trabalhos dos estudantes) também precisam 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. Embora alguns países tenham regulamentações formais apenas para o tempo de contato, 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. Dentro da estrutura estatutária de tempo de trabalho e tempo de ensino, a carga de trabalho real dos professores pode variar amplamente.

Quadro D4.1. Tomadas de decisão sobre as condições de serviço de equipes de ensino – etapa inicial da educação secundária (2003)

As condições de trabalho dos professores constituem, naturalmente, condições básicas para o recrutamento e retenção de professores, e discute-se ativamente se essas condições deveriam ser estabelecidas em termos nacionais ou locais. A tabela abaixo mostra quem toma as decisões para estabelecer as condições de serviço (como programação do horário, agrupamento de estudantes e a importância de determinadas matérias no programa de cada turma, exceto níveis salariais) para instituições públicas na etapa inicial da educação secundária em diferentes países.

Tomador de decisão	Grau de autonomia para tomar decisões		
	Autonomia total	Após consulta	Dentro da estrutura
Governo Central	Turquia	Grécia	
Governo Estadual/ Provincial/Regional	Austrália Japão México		Espanha
Autoridades locais			Coréia do Sul Dinamarca
Escola	Finlândia França Holanda Islândia Portugal	Luxemburgo	Alemanha Áustria Bélgica (fr.) Eslováquia Hungria Inglaterra Itália Noruega Nova Zelândia República Checa Suécia

Fonte: pesquisa sobre tomada de decisão 2003, OECD-INES.

Na maioria dos países apresentados, as escolas tomam de fato as decisões sobre condições de serviço dos professores, porém apenas na Finlândia, na França, na Holanda, na Islândia e em Portugal essas decisões são tomadas com total autonomia – embora em Portugal, por exemplo, alguns aspectos sejam submetidos a uma estrutura. A situação mais comum consiste nas escolas tomarem essas decisões dentro de uma estrutura estabelecida pelo governo estadual ou central, geralmente como parte de acordos coletivos.

Apenas na Turquia essas decisões são tomadas unicamente pelo governo central; no entanto, na Austrália, no México e no Japão, autoridades estaduais ou regionais têm a mesma liberdade.

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. 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) (educação primária), Espanha, Estados Unidos, Grécia, Inglaterra, Islândia, Luxemburgo, México, Noruega, Portugal, Suécia e Turquia 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.

Alemanha, Áustria (educação primária e etapa inicial da educação secundária), Coreia do Sul, Escócia, Eslováquia, Dinamarca, Holanda, Hungria, Japão, Polônia e República Checa especificam o tempo anual total que os professores devem cumprir na escola ou em algum outro local. 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 flamenga), Finlândia, França, Irlanda, Itália 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 flamenga), 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, da OECD-INES 2004, e referem-se ao ano letivo 2002-2003.

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 formais do país. 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 nível primário, 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 é definido como:

- Apenas o tempo diretamente associado ao ensino (incluindo outras atividades curriculares dos estudantes como tarefas e testes, mas excluindo exames anuais); ou
- O 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.

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.

Os dados sobre tomadas de decisão foram extraídos da pesquisa OECD-INES 2003 sobre tomadas de decisão na etapa inicial da educação secundária em escolas públicas, e referem-se ao ano letivo 2003-2004. Sobre condições de trabalho dos professores, a pesquisa perguntou que nível do sistema educacional decide sobre as condições de serviço da equipe de ensino (excluindo salários e bonificações), e com que grau de autonomia essas decisões são tomadas. As condições de serviço incluem horário, tamanho e nível dos grupos de estudantes, a importância de determinada disciplina no programa da turma, e o agrupamento de estudantes.

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>:

Tabela D4.2. Number of teaching hours per year (1996, 2003)

Ver notas específicas sobre definições e metodologias relativas a este indicador, para cada país no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

Adicionalmente, uma análise mais ampla 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 Indicador 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).

Tabela D4.1. Organização do tempo de trabalho dos professores (2003)

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			Tempo líquido de ensino, em horas			Tempo de trabalho exigido na escola, em horas			Tempo total de trabalho estatutário, em horas		
	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária, programas gerais	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária, programas gerais	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária, programas gerais	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária, programas gerais	Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária, programas gerais
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE															
Alemanha	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1 708	1 708	1 708
Austrália	40	40	40	197	197	197	885	825	813	1 212	1 235	1 235	a	a	a
Áustria	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1 776	1 776	a
Bélgica (fl.)	37	37	37	177	178	178	797	712	668	a	a	a	a	a	a
Bélgica (fr.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
Coréia do Sul	37	37	37	220	220	220	809	560	544	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
Eslavaquia	38	38	38	190	190	190	656	656	627	a	a	a	1 613	1 613	1 613
Espanha	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1 139	1 127	1 121	1 353	1 371	1 371	a	a	a
Finlândia	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	a	a	a
França	35	35	35	m	m	m	900	626	602	a	a	a	a	a	a
Grécia	40	38	38	195	185	185	780	629	629	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	m	m	m	1 265	1 265	1 265	a	a	a
Irlanda	37	33	33	183	167	167	915	735	735	a	a	a	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	792	594	594	a	a	a	a	a	a
Japão ¹	35	35	35	m	m	m	648	535	467	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	42	42	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	929	843	711	1 680	1 680	1 680
Nova Zelândia	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
Polónia	37	37	37	177	177	177	637	637	637	a	a	a	1 416	1 416	1 416
Portugal	36	36	36	174	174	174	783	626	580	870	766	696	1 526	1 526	1 526
República Checa	38	38	38	186	186	186	772	614	586	a	a	a	1 696	1 696	1 696
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	1 840	a	1 840
Média dos países	38	37	37	187	186	184	795	701	661	1 149	1 192	1 128	1 675	1 665	1 669
PAÍSES PAR CEIROS															
Argentina ²	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Brasil ²	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chile	40	40	40	194	194	194	873	873	873	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Egito	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Filipinas	40	40	40	196	196	196	1 176	1 176	1 176	m	m	m	m	m	m
Índia	52	52	52	225	225	225	1 013	1 125	1 125	m	m	m	m	m	m
Indonésia	44	44	44	252	164	164	1 260	738	738	m	m	m	m	m	m
Israel	44	42	42	183	175	175	1 098	840	840	m	m	m	m	m	m
Jamaica	38	38	38	190	190	190	950	950	950	m	m	m	m	m	m
Jordânia	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malásia ²	41	41	41	198	198	198	782	798	798	m	m	m	m	m	m
Paraguai ²	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Peru ²	36	36	36	173	173	173	1 000	1 170	1 170	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	42	42	42	210	210	210	987	1 260	1 260	m	m	m	m	m	m
Tailândia	40	40	40	187	187	187	900	1 100	1 200	m	m	m	m	m	m
Tunísia	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguai ²	37	36	36	165	160	160	660	427	427	m	m	m	m	m	m
Zimbábue	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Período de trabalho estatutário total para o Japão inclui períodos de feriados/férias escolares.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eaq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

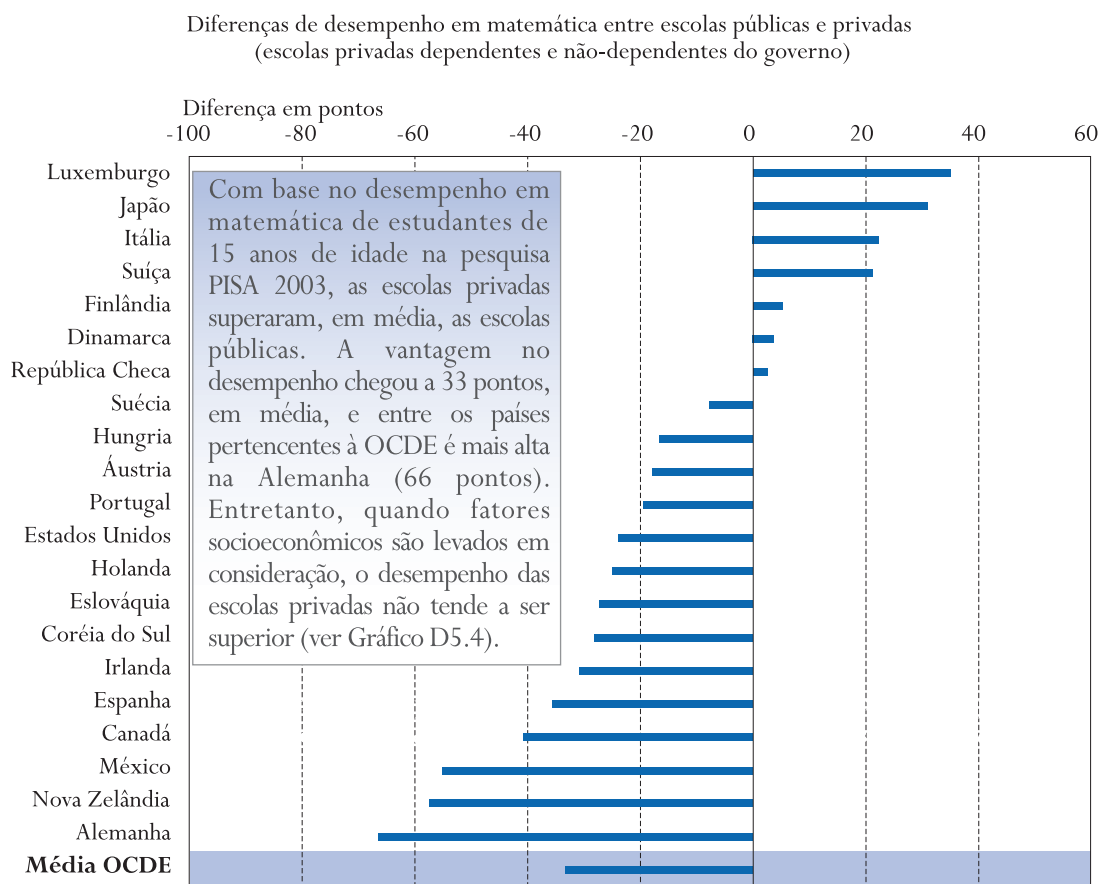
Provedores públicos e privados

Este indicador compara o papel desempenhado por instituições educacionais públicas e privadas nos países da OCDE. Fornece informações sobre o tamanho comparativo do setor privado e sobre a distribuição dos recursos de ensino, e analisa o desempenho comparativo dos provedores públicos e privados, em dois cenários distintos: considerando a composição social da população de estudantes, e excluindo esse aspecto. Este indicador não leva em conta fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais, uma vez que esse aspecto é analisado no Capítulo B (ver Indicador B3).

Resultados básicos

Gráfico D5.1. Desempenho do estudante na escala de matemática, por tipo de escola (2003)

Diferenças de desempenho em matemática entre escolas públicas e privadas (escolas privadas dependentes e não-dependentes do governo)



StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Outros destaques deste indicador

- Através dos países da OCDE, a educação, em todos os níveis, ainda é um serviço predominantemente público, embora a presença do setor privado seja mais evidente após a educação compulsória: 90% dos estudantes na educação primária frequentam instituições públicas, mas apenas 68% dos estudantes na educação de nível superior tipo B frequentam instituições públicas.
- Na maior parte das vezes, a educação privada é oferecida por instituições particulares dependentes do governo, e não por instituições particulares não-dependentes, embora, em alguns países, estas últimas desempenhem papel importante na educação de nível superior – especialmente na Coreia do Sul e no Japão, onde predominam as instituições particulares independentes.
- Na média dos países da OCDE, a disponibilidade de recursos de ensino em relação ao número de estudantes na educação secundária é mais favorável em instituições particulares do que em instituições públicas. Esta situação é mais acentuada no México, onde, no nível secundário, há cerca de 13 estudantes a mais por professor nas instituições públicas do que nas instituições particulares.

Contexto de políticas

As vantagens de escolas privadas sobre escolas públicas foram tema de debate em muitos países, tanto industrializados como em desenvolvimento, ao longo das duas últimas décadas. Em diversos países industrializados, existe uma expectativa, ou uma percepção, de que as escolas privadas fornecem educação de melhor qualidade do que as escolas públicas. No entanto, uma vez que grande parte dos recursos que sustentam as escolas privadas freqüentemente vem das mensalidades pagas pelos pais e pelos estudantes, a população destas escolas geralmente pertence a famílias mais favorecidas.

Também é importante reconhecer que a natureza de instituições privadas varia entre os países e dentro dos países. Por um lado, existem instituições totalmente privadas, cuja administração é privada e cuja manutenção é feita predominantemente com recursos privados (instituições privadas não-dependentes); por outro lado, existem instituições privadas que, embora tenham administração privada, são mantidas predominantemente com recursos públicos (instituições privadas dependentes do governo).

Alguns críticos argumentam que o aumento da privatização leva a níveis mais altos de segregação entre os estudantes. Estas questões têm clara relevância no debate sobre equidade nos sistemas educacionais. Assim sendo, este indicador analisa algumas das características das escolas públicas e privadas, compara os recursos de ensino entre os dois tipos de escola, e avalia se as escolas particulares apresentam melhor desempenho do que as escolas públicas quando são feitas concessões que resultam em uma composição diferente de sua população de estudantes.

Evidências e explicações

O tamanho relativo dos setores público e privado

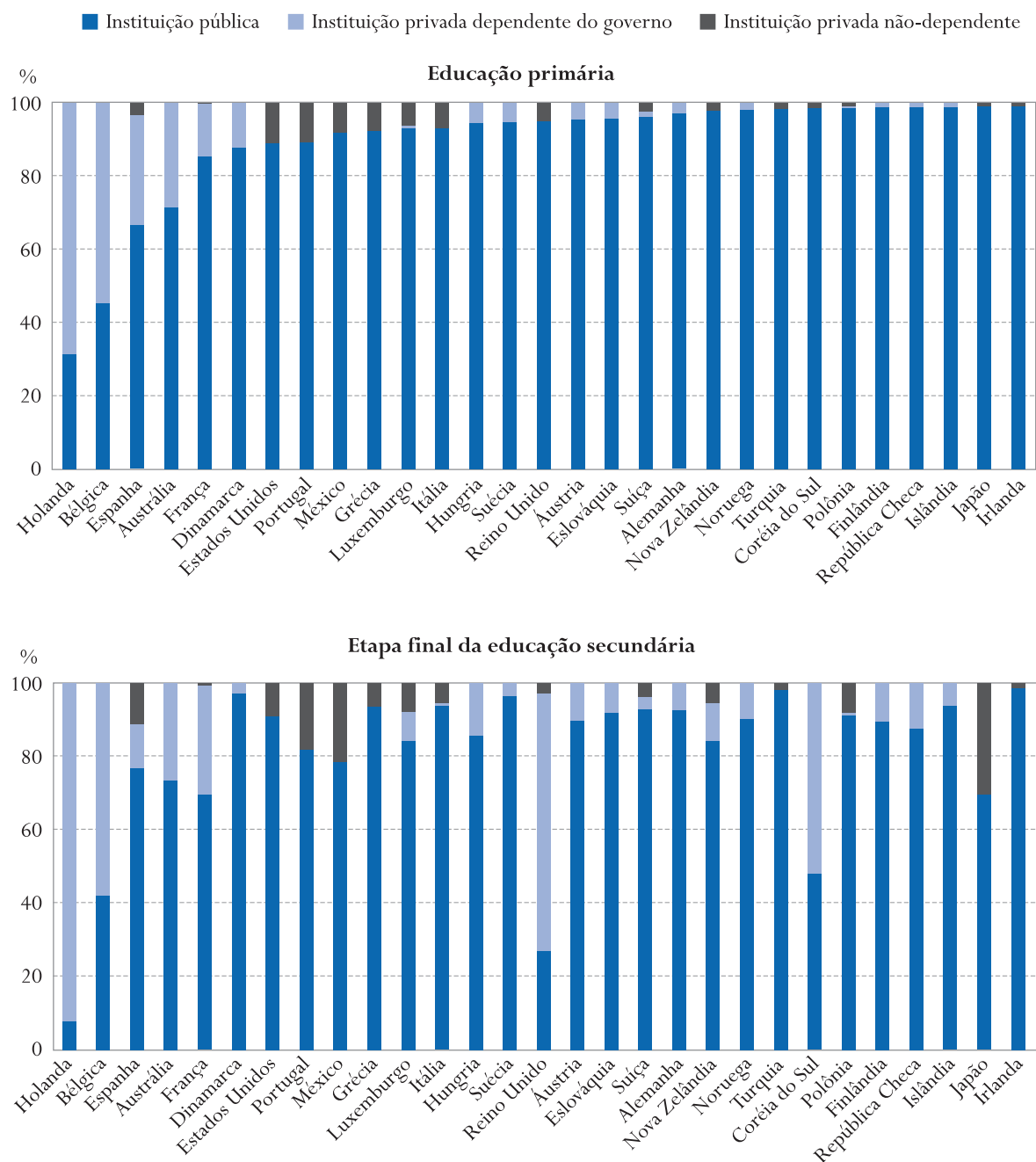
Nos países da OCDE, a educação pública ainda predomina em todos os níveis. Em média, 90% dos estudantes da educação primária estão matriculados em instituições públicas. Essa proporção cai ligeiramente na educação secundária: chega a 86%, na etapa inicial da educação secundária, e a 80%, na etapa final da educação secundária. Os provedores privados desempenham um papel mais significativo na educação de nível superior: 32% dos estudantes em programas de nível superior tipo B e 22% dos estudantes em programas de nível superior tipo A e em programas de pesquisa avançada freqüentam instituições privadas. Além disso, é somente na educação de nível superior que as instituições privadas oferecem serviços para uma parcela significativa da população de estudantes. Ao longo dos últimos cinco anos, registrou-se uma tendência a um pequeno aumento no provimento de serviços pelo setor privado em cada nível de educação (Tabela D5.1 e Gráfico D5.2).

O padrão do curso varia de um país para outro. Bélgica e Holanda destacam-se como os únicos países onde as instituições privadas predominam na educação de nível primário e secundário: mais de 50% dos estudantes estão matriculados no setor privado. Em ambos os casos, tal como ocorre normalmente nos níveis primário e secundário, mais de 50% dos recursos utilizados pelos provedores privados vêm de fontes públicas, porém as instituições têm autonomia administrativa. Austrália, Espanha e França fazem parte de um grupo cujas instituições matriculam cerca de 20% ou mais dos estudantes nos níveis primário e secundário. Esses provedores dependentes do governo também predominam na etapa final da educação secundária na Coreia do Sul (52% dos estudantes) e no Reino Unido (70% dos estudantes).

Nos níveis primário e secundário, provedores privados independentes (aqueles que recebem menos de 50% de seus recursos de fontes governamentais) desempenham um papel significativo apenas no Japão (30% dos estudantes na etapa final da educação secundária), no México (22% dos estudantes na etapa final da educação secundária) e no Reino Unido (18% dos estudantes na etapa final da educação secundária).

Na educação de nível superior, o padrão é bastante diferente. A extensão do provimento privado no nível superior é maior do que nos níveis primário e secundário, principalmente em programas de nível superior tipo B, no qual as matrículas no setor privado respondem por cerca de um terço do total. Na Holanda e no Reino Unido,

Gráfico D5.2. Distribuição de estudantes matriculados, por tipo de instituição (2003)



D5

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes matriculados em instituições privadas de educação primária. Fonte: OECD. Tabela D5.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

toda a educação de nível superior é fornecida por instituições privadas dependentes do governo – e, tal como ocorre nos níveis mais baixos de educação, na Bélgica essas instituições também prestam serviços a mais de 50% dos estudantes de nível superior. Provedores privados independentes predominam na educação de nível superior do que nos níveis anteriores. É o que ocorre especialmente na Coreia do Sul e no Japão, onde cerca de 75% ou mais dos estudantes estão matriculados nessas instituições. Na Suíça, provedores privados independentes também oferecem uma parcela significativa dos programas de nível superior tipo B. Embora essa parcela também seja alta no México, na Polônia, em Portugal e na Suécia, o número total de estudantes matriculados nesses programas é relativamente pequeno.

Recursos de ensino e tamanho médio das turmas

A Tabela D5.3 focaliza o nível secundário, e ilustra o provimento comparativo de recursos de ensino entre instituições públicas e privadas, por meio da análise da razão estudantes/equipe de ensino entre dois tipos de provedores. Na média dos países para os quais há dados disponíveis, as razões estudantes/equipe de ensino são mais favoráveis em instituições privadas, tanto na etapa inicial quanto na etapa final da educação secundária: há cerca de 1,5 estudante a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. O exemplo mais marcante é o México, onde, na etapa inicial da educação secundária, há 13 estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. Em menor medida, no Reino Unido, na etapa inicial da educação secundária, há dez estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. No México, a diferença na etapa final da educação secundária é praticamente a mesma.

Em alguns países, porém, também fica evidente a existência de um padrão inverso em favor dos estudantes em instituições públicas. Esta constatação é mais marcante na Espanha, na etapa inicial da educação secundária: em instituições privadas, existem cerca de 17 estudantes por professor, em comparação com 12 estudantes por professor em instituições públicas.

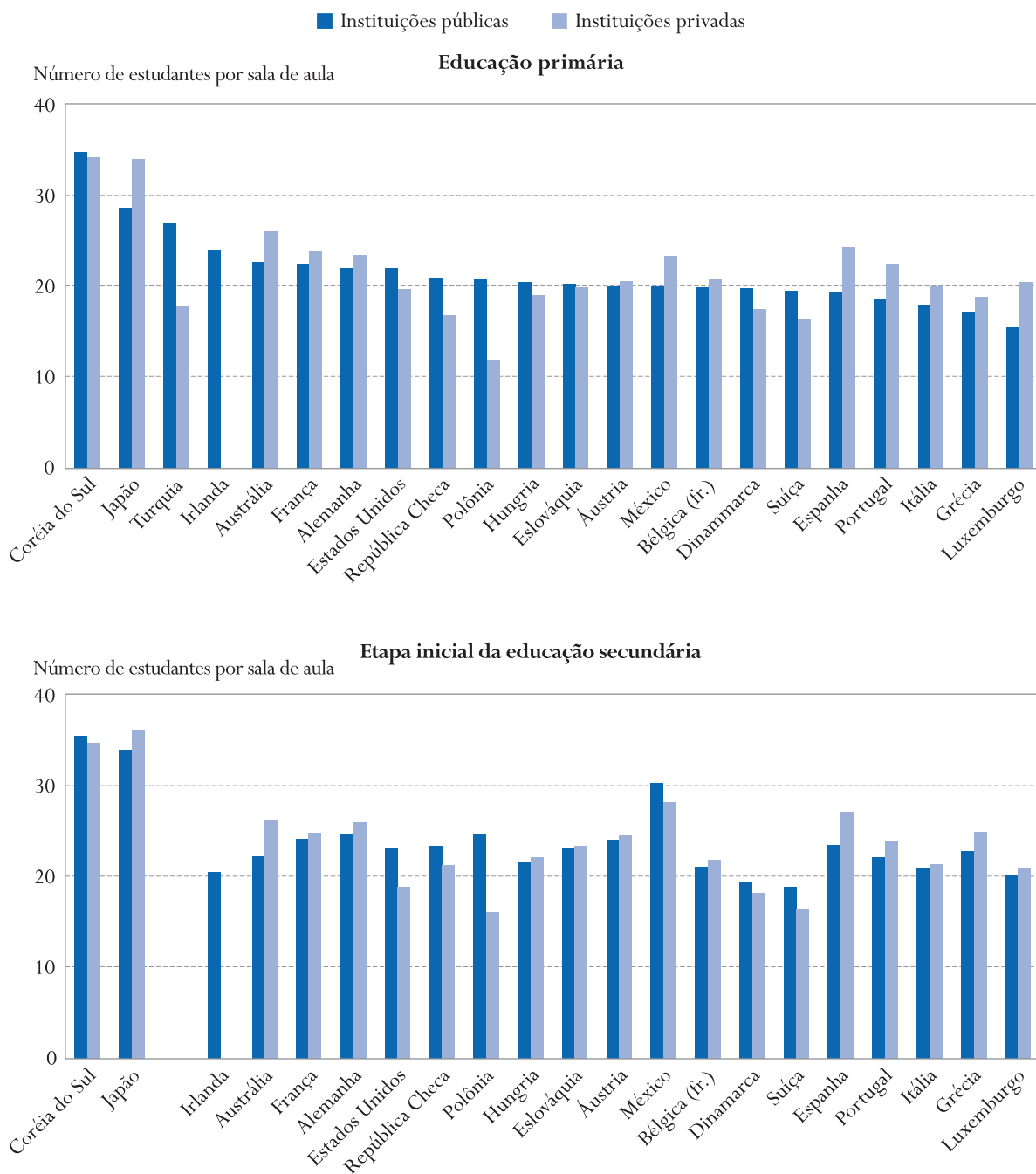
Embora a razão estudantes/equipe de ensino forneça uma medida dos recursos de ensino disponíveis, o tamanho médio da turma constitui uma medida mais relacionada à qualidade (ver uma discussão sobre as diferenças entre as duas medidas no Indicador D2). Em termos de tamanho médio da turma (Gráfico D5.3 e tabela D2.1), na média dos países para os quais há dados disponíveis, não há diferenças entre instituições públicas e privadas nos níveis primário e na etapa inicial da educação secundária. No entanto, esta tendência média encobre variações acentuadas entre os países. No nível primário, por exemplo, o tamanho médio das turmas é sensivelmente maior – quatro estudantes ou mais por turma – em instituições públicas na República Checa, na Polônia e na Turquia, embora nos três casos o setor privado seja pequeno (menos de 5% dos estudantes no nível primário). Por outro lado, o tamanho das turmas em instituições privadas é maior do que em instituições públicas na Espanha, no Japão, em Luxemburgo e em Portugal – embora no Japão seja pequena a proporção de estudantes que frequentam instituições privadas.

A comparação do tamanho das turmas entre instituições públicas e privadas também revela um quadro mesclado na etapa inicial do nível secundário, na qual prevalece a educação privada, embora as diferenças tendam a ser menores do que no nível primário. Na Austrália e na Espanha, na etapa inicial da educação secundária, as turmas têm, em média, cerca de quatro alunos a mais por classe em instituições privadas do que em instituições públicas. Nos Estados Unidos, na Islândia e na Polônia, ocorre o inverso (Gráfico D5.3).

O desempenho de instituições públicas e privadas

Como comparar o desempenho de instituições públicas e privadas? Esta é uma questão difícil de responder, não só porque as características dos estudantes algumas vezes diferem entre escolas públicas e privadas, mas também porque, em alguns países, existe uma distribuição equilibrada de tipos de escola entre as instituições privadas, como programas gerais e profissionais, que, por sua vez, podem ser relacionados ao desempenho. Mesmo assim, os dados do PISA 2003 podem esclarecer essa questão, considerando o desempenho de estudantes de 15 anos de idade em matemática. Para as comparações apresentadas a seguir, escolas privadas dependentes e

Gráfico D5.3. Tamanho médio de turma em instituições públicas e privadas, por nível de educação (2003)



D5

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho das turmas em instituições públicas na educação primária.
 Fonte: OECD. Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

não-dependentes do governo foram combinadas, caso contrário o tamanho das células no modelo teria resultado demasiadamente pequeno. Foram incluídos apenas os países com pelo menos 3% de estudantes matriculados em escolas privadas. É importante observar que, de acordo com a definição adotada, as instituições dependentes do governo dominam o provimento privado na maioria dos países. Apenas no Japão e no México as instituições privadas independentes representam provedores significativos para estudantes de 15 anos de idade.

Na média dos países participantes, em nove países membros e em três países parceiros, as escolas privadas apresentam desempenho significativamente melhor do que as escolas públicas em matemática. Somente no Japão, em Luxemburgo e no país parceiro Indonésia esse desempenho é melhor nas escolas públicas do que nas escolas privadas.

Na média dos países da OCDE, a vantagem no desempenho das escolas privadas chega a 33 pontos; no Canadá, na Coreia do Sul, na Eslováquia, na Espanha, nos Estados Unidos, na Irlanda e no país parceiro Macau (China),

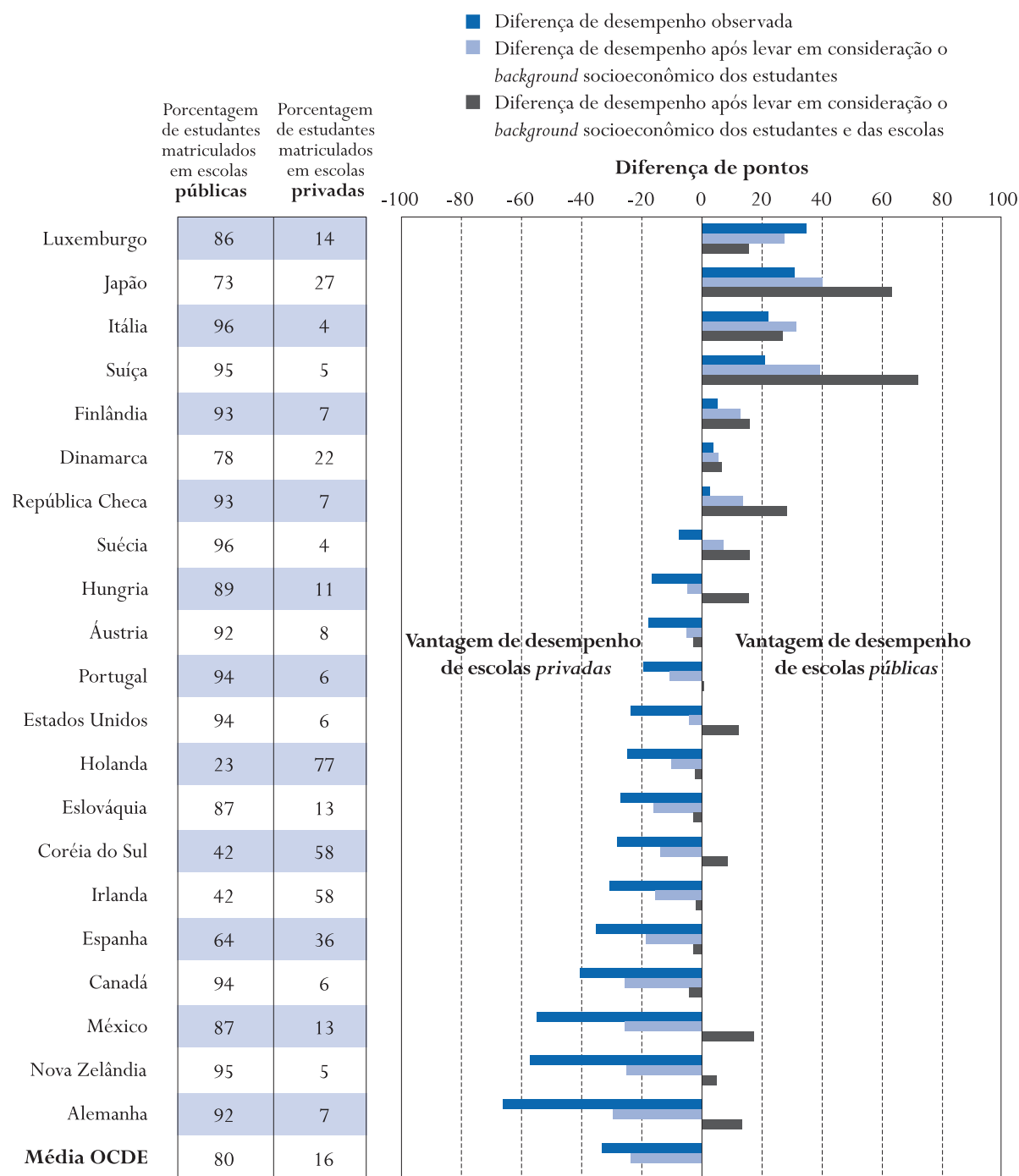
Quadro D5.1. Conclusões do PISA 2000 em relação a escolas públicas e privadas freqüentadas por estudantes de 15 anos de idade

Este indicador inclui uma comparação do desempenho do estudante entre instituições públicas e privadas, extraída do PISA 2003. Um relatório temático do PISA 2000 denominado *School Factors Related to Quality and Equity* (OECD 2005b) realizou uma comparação semelhante e também examinou com maiores detalhes as características das instituições públicas e privadas. As principais conclusões do relatório relacionadas às escolas públicas e privadas freqüentadas por estudantes de 15 anos de idade são:

- Os níveis de autonomia diferem de acordo com o tipo de escola. Escolas privadas não-dependentes desfrutam de maior autonomia do que as escolas públicas em todas as áreas de tomada de decisão. De acordo com os tipos de decisão, escolas privadas dependentes do governo situam-se entre as escolas públicas e as escolas privadas não-dependentes. Por exemplo, para decisões sobre a admissão de estudantes, escolas privadas dependentes do governo têm autonomia semelhante a das escolas privadas não-dependentes, porém, em relação a decisões como determinação do salário de professores, as escolas dependentes do governo têm autonomia semelhante à das escolas públicas.
- Na maioria dos países, ensino e aprendizagem em escolas públicas ocorrem sob condições menos favoráveis do que em escolas privadas. Essas diferenças em condições das escolas implicam oportunidades educacionais diferenciadas para estudantes que freqüentam tipos diferentes de escola. Em comparação a outros tipos de escolas, os diretores de escolas públicas relatam que suas escolas têm recursos educacionais e infra-estrutura física de qualidade inferior, ambiente escolar menos favorecido, e que os professores apresentam níveis de disposição e comprometimento ligeiramente mais baixos do que seus pares em escolas privadas.
- Apesar disso, em 50% dos países participantes não há diferenças de desempenho estatisticamente significativas entre estudantes de escolas públicas e estudantes de escolas privadas não-dependentes. Nos demais países, os estudantes de escolas privadas não-dependentes superam o desempenho dos estudantes de escolas públicas. A composição da escola representa, novamente, o papel mais significativo nessas vantagens de desempenhos: quando as características dos estudantes e da escola são levadas em consideração, as escolas privadas não-dependentes perdem sua vantagem de desempenho em todos os países. Este fato é confirmado pelos poucos países em que as escolas públicas superam o desempenho das escolas privadas não-dependentes de maneira significativa – o controle das características dos estudantes e da escola mostra que isso é amplamente atribuível a uma taxa de ingresso mais favorável.

Gráfico D5.4. Porcentagem de estudantes e desempenho do estudante na escala de matemática, por tipo de escola (2003)

Diferença de desempenho em matemática entre escolas públicas e privadas (escolas privadas dependentes e não-dependentes do governo)



D5

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença de desempenho observada entre escolas públicas e privadas.
 Fonte: OECD. Tabela D5.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

fica entre 24 e 46 pontos; na Alemanha, no México e na Nova Zelândia, fica entre 55 e 66 pontos; e nos países parceiros Brasil e Uruguai, chega a mais de 90 pontos (Gráfico D5.4 e Tabela D5.4).

Na interpretação destes gráficos, é importante reconhecer que existem muitos fatores que afetam a opção por uma escola. Por exemplo, recursos familiares insuficientes podem constituir um impedimento importante para estudantes que desejam frequentar escolas particulares que cobram mensalidades altas. É possível que mesmo escolas particulares dependentes do governo que cobram mensalidades atendam a uma clientela diferente, ou que pratiquem procedimentos mais restritivos para transferência ou seleção.

Um dos recursos para esta análise é o ajuste para diferenças de *background* socioeconômico dos estudantes e das escolas. Os resultados deste procedimento são apresentados no Gráfico D5.4. Mesmo quando se leva em consideração o *background* familiar do estudante, ainda se mantém uma vantagem média de 24 pontos para as escolas particulares. De fato, desconsiderando-se o *background* familiar, a vantagem de escolas privadas fica entre 16 e 19 pontos na Eslováquia, na Espanha e na Irlanda; entre 25 e 40 pontos na Alemanha, no Canadá, no México, na Nova Zelândia e no país parceiro Macau (China); e chega a mais de 50 pontos no Brasil e no Uruguai.

No entanto, o quadro muda quando, além do *background* familiar do estudante, também o *background* socioeconômico dos ingressantes na escola é considerado. Este efeito contextual mostrou exercer forte impacto sobre o desempenho das escolas, e, quando levado em conta, uma vantagem das escolas privadas já não é mais visível. Este fato sugere que é possível que uma parte significativa da vantagem das escolas privadas esteja relacionada não só às vantagens socioeconômicas que os estudantes trazem consigo, mas também, e principalmente, à combinação das condições socioeconômicas dos ingressantes, que permite a criação de um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Isto posto, embora o desempenho das escolas privadas tenda a ser mais alto quando fatores socioeconômicos são considerados, em muitos países essas escolas ainda são atraentes para os pais que buscam maximizar os benefícios para seus filhos, aí incluídos aqueles que resultam do nível socioeconômico dos estudantes que ingressam na escola.

Definições e metodologias

Uma instituição pública é aquela que é controlada e administrada diretamente por uma autoridade ou uma agência pública da área da educação, ou que é controlada e gerenciada diretamente por uma agência governamental ou por um órgão do governo (Conselho, Comitê, etc.), sendo que a maioria de seus membros é indicada por uma autoridade pública ou eleita por meio de sufrágio público.

Uma instituição privada é aquela que é controlada e gerenciada por uma organização não-governamental (por exemplo, uma igreja, um sindicato ou uma empresa), ou aquela cuja diretoria é composta principalmente por membros que não foram selecionados por uma agência pública. As instituições privadas podem ser dependentes do governo ou não-dependentes do governo.

Uma instituição privada dependente do governo é aquela que recebe mais de 50% de seus recursos básicos de agências governamentais, ou cuja equipe docente é remunerada por uma agência governamental. A expressão “dependente do governo” refere-se apenas ao grau de dependência de uma instituição privada com relação a recursos provenientes de fontes públicas; não se refere ao grau de envolvimento do governo na direção ou na determinação de regulamentos.

Uma instituição privada não-dependente é aquela que recebe menos de 50% de seus recursos básicos de agências governamentais, e cuja equipe docente não é remunerada por uma agência governamental. A expressão “não-dependente do governo” refere-se apenas ao grau de dependência de uma instituição privada com relação a recursos provenientes de fontes públicas; não se refere ao grau de envolvimento do governo na direção ou na determinação de regulamentos.

Os dados apresentados nas Tabelas D5.1, D5.2 e D5.3 referem-se ao ano letivo 2002-2003, 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 salas de aula. Para garantir comparabilidade entre os países, foram excluídos os programas de atendimento a necessidades especiais. Os dados incluem apenas programas regulares nos níveis de educação primário e secundário, e excluem o ensino a subgrupos fora do ambiente regular de sala de aula.

A razão estudantes/equipe de ensino foi calculada pela divisão do número equivalente de “estudantes” em período integral em determinado nível de educação pelo número equivalente de “professores” em período integral naquele nível e no tipo de instituição especificado.

Equipe de ensino refere-se a funcionários profissionais diretamente envolvidos com a instrução. Ver detalhes completos sobre a cobertura no Indicador D2.

Os dados sobre desempenho dos estudantes apresentados na Tabela D5.4 são extraídos da Tabela 5.19 do relatório PISA 2003 – *Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do PISA 2003* (OECD 2004a).

Tabela D5.1. Distribuição de estudantes na educação primária e secundária, por tipo de instituição (2003)
 Porcentagem de estudantes em instituições públicas, privadas dependentes do governo, e privadas não-dependentes, por nível educacional

	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária		
	Instituições públicas	Instituições privadas		Instituições públicas	Instituições privadas		Instituições públicas	Instituições privadas	
		Dependentes do governo	Não-dependentes		Dependentes do governo	Não-dependentes		Dependentes do governo	Não-dependentes
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha	97,3	2,7	x(2)	92,9	7,1	x(5)	92,5	7,5	x(8)
Austrália	71,7	28,3	a	65,7	34,3	a	73,3	26,7	a
Áustria	95,6	4,4	x(2)	92,3	7,7	x(5)	90,0	10,0	x(8)
Bélgica	45,4	54,6	m	43,2	56,8	m	42,1	57,9	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	98,7	a	1,3	79,4	20,6	a	48,2	51,8	a
Dinamarca	88,0	12,0	a	76,9	23,1	a	97,5	2,5	a
Eslováquia	95,8	4,2	n	94,9	5,1	n	92,0	8,0	n
Espanha	66,6	30,1	3,3	67,2	29,7	3,1	76,9	12,0	11,1
Estados Unidos	89,2	a	10,8	90,8	a	9,2	90,9	a	9,1
Finlândia	98,8	1,2	a	95,8	4,2	a	89,6	10,4	a
França	85,4	14,3	0,2	78,8	21,0	0,2	69,5	29,7	0,8
Grécia	92,4	a	7,6	94,5	a	5,5	93,7	a	6,3
Holanda	31,3	68,7	a	23,8	76,2	a	7,8	92,2	a
Hungria	94,7	5,3	a	93,7	6,3	a	85,9	14,1	a
Irlanda	99,1	a	0,9	100,0	a	n	98,5	a	1,5
Islândia	98,9	1,1	n	99,1	0,9	n	93,9	6,0	0,1
Itália	93,2	a	6,8	96,6	a	3,4	93,9	0,7	5,4
Japão	99,1	a	0,9	94,0	a	6,0	69,8	a	30,2
Luxemburgo	93,2	0,7	6,1	79,3	13,1	7,6	84,1	8,2	7,7
México	92,0	a	8,0	87,4	a	12,6	78,4	a	21,6
Noruega	98,2	1,8	x(2)	97,8	2,2	x(5)	90,1	9,9	x(8)
Nova Zelândia	97,9	a	2,1	95,5	a	4,5	84,1	10,4	5,5
Polónia	98,7	0,3	1,0	98,1	0,4	1,4	91,4	0,5	8,1
Portugal	89,5	a	10,5	88,7	a	11,3	81,8	a	18,2
Reino Unido	95,1	a	4,9	93,2	0,4	6,4	26,9	70,4	2,7
República Checa	98,9	1,1	a	98,2	1,8	a	87,4	12,6	a
Suécia	94,9	5,1	a	94,6	5,4	a	96,6	3,4	a
Suíça	96,3	1,3	2,4	93,0	2,5	4,5	93,1	3,2	3,7
Turquia	98,5	a	1,5	a	a	a	98,3	a	1,7
<i>Média dos países</i>	<i>89,5</i>	<i>8,2</i>	<i>2,4</i>	<i>85,9</i>	<i>11,4</i>	<i>2,7</i>	<i>79,9</i>	<i>15,5</i>	<i>4,6</i>
PAÍS PARCEIRO									
Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Tabela D5.2. Distribuição de estudantes na educação superior, por tipo de instituição (2003)*Porcentagem de estudantes em instituições públicas, privadas dependentes do governo e privadas não-dependentes*

	Superior tipo B			Superior tipo A e programas de pesquisa avançada			
	Instituições públicas	Instituições privadas		Instituições públicas	Instituições privadas		
		Dependentes do governo	Não-dependentes		Dependentes do governo	Não-dependentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	64,8	35,2	x(2)	100,0	a	a
	Austrália	98,5	1,5	n	99,8	n	0,2
	Áustria	64,9	35,1	n	91,5	8,5	n
	Bélgica	46,6	53,4	a	41,9	58,1	a
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	14,7	a	85,3	22,6	a	77,4
	Dinamarca	99,8	0,2	a	99,3	0,7	a
	Eslováquia	89,9	10,1	n	99,6	n	0,4
	Espanha	76,4	16,3	7,3	88,0	n	12,0
	Estados Unidos	88,9	a	11,1	73,1	a	26,9
	Finlândia	83,4	16,6	a	89,4	10,6	a
	França	72,4	8,5	19,1	87,6	0,8	11,7
	Grécia	100,0	a	a	100,0	a	a
	Holanda	n	100,0	a	n	100,0	a
	Hungria	65,4	34,6	a	85,8	14,2	a
	Irlanda	94,1	a	5,9	93,6	a	6,4
	Islândia	58,6	41,4	n	87,8	11,9	0,4
	Itália	84,4	a	15,6	93,6	a	6,4
	Japão	9,3	a	90,7	27,4	a	72,6
	Luxemburgo	100,0	a	a	100,0	a	a
	México	95,7	a	4,3	65,9	a	34,1
	Noruega	78,3	21,7	x(2)	85,0	15,0	x(5)
	Nova Zelândia	77,8	22,1	n	98,4	1,5	0,1
	Polónia	82,4	0,4	17,2	71,6	a	28,4
	Portugal	43,5	a	56,5	72,9	a	27,1
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n
	República Checa	67,8	31,2	1,0	95,8	n	4,2
Suécia	66,3	0,9	32,8	93,6	6,4	a	
Suíça	32,6	38,1	29,3	90,2	6,9	2,9	
Turquia	98,6	a	1,4	95,8	a	4,2	
<i>Média dos países</i>	<i>67,5</i>	<i>19,5</i>	<i>13,1</i>	<i>77,6</i>	<i>11,5</i>	<i>10,9</i>	
PAÍS PARCEIRO	Israel	33,3	66,7	x(2)	11,4	77,9	10,7

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>**D5**

Tabela D5.3 Razão estudantes/equipe de ensino, por tipo de instituição (2003)

Razão por nível educacional, cálculos baseados em equivalentes de período integral

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Etapa inicial da educação secundária				Etapa final da educação secundária				Toda a educação secundária			
	Insti- tuições públicas	Instituições privadas		Instituições privadas não- dependentes	Insti- tuições públicas	Instituições privadas		Instituições privadas não- dependentes	Insti- tuições públicas	Instituições privadas		Instituições privadas não- dependentes
		Total de insti- tuições privadas	privadas dependen- tes do governo			Total de insti- tuições privadas	privadas dependen- tes do governo			Total de insti- tuições privadas	privadas dependen- tes do governo	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Alemanha	15,7	14,5	x(2)	x(2)	13,8	12,9	x(6)	x(6)	15,2	13,9	x(10)	x(10)
Austrália ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,5	12,1	12,1	a
Áustria	9,9	11,1	11,1	n	10,2	9,9	9,9	n	10,0	10,5	10,5	n
Bélgica (fl.) ²	14,6	m	14,1	m	9,2	m	8,9	m	10,5	m	10,2	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	19,8	20,4	20,4	a	15,0	17,1	17,1	a	17,8	18,0	18,0	a
Dinamarca	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Eslováquia	14,0	13,1	13,1	n	14,0	13,5	13,5	n	14,0	13,3	13,3	n
Espanha	11,9	17,1	x(2)	x(2)	7,4	10,4	x(6)	x(6)	9,7	14,6	x(10)	x(10)
Estados Unidos	15,5	15,1	a	15,1	15,9	13,5	a	13,5	15,7	14,3	a	14,3
Finlândia ³	9,7	12,3	12,3	a	16,4	12,6	12,6	a	12,9	12,5	12,5	a
França	13,4	15,4	15,4	16,6	9,9	12,8	11,3	16,7	11,7	13,9	13,4	16,7
Grécia	8,7	8,1	a	8,1	8,8	6,5	a	6,5	8,7	7,1	a	7,1
Holanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungria	10,7	9,5	9,5	a	13,0	14,1	14,1	a	11,7	12,1	12,1	a
Irlanda ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13,7	19,0	a	19,0
Islândia ³	m	m	m	m	10,5	15,5	15,5	n	m	m	m	m
Itália	10,3	8,3	a	8,3	11,4	5,8	a	5,8	10,9	6,4	a	6,4
Japão ³	15,9	13,5	a	13,5	12,8	15,4	a	15,4	14,3	15,1	a	15,1
Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
México	34,9	21,6	a	21,6	27,6	16,3	a	16,3	32,3	18,9	a	18,9
Noruega ²	10,4	m	m	m	9,2	m	m	m	9,8	m	m	m
Nova Zelândia	19,1	15,3	a	15,3	14,0	4,5	6,7	3,0	16,7	5,8	6,7	5,3
Polónia	12,7	8,8	5,9	10,4	13,5	13,0	4,6	16,1	13,1	11,7	5,1	14,5
Portugal	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Reino Unido ¹	18,8	8,7	22,5	8,4	13,5	8,0	14,2	7,8	15,9	8,3	17,2	8,1
República Checa	14,3	12,1	12,1	a	12,4	14,5	14,5	a	13,4	14,1	14,1	a
Suécia	12,2	11,8	11,8	a	14,2	13,1	13,1	a	13,2	12,5	12,5	a
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquia	a	a	a	a	18,4	9,0	a	9,0	18,4	9,0	a	9,0
Média dos países	14,6	13,1	13,5	13,0	13,2	11,9	12,0	11,0	13,8	12,5	12,1	12,2
Israel	13,4	a	a	a	12,9	a	a	a	13,1	a	a	a

1. Inclui apenas programas gerais nas etapas inicial e final da educação secundária.

2. Etapa final da educação secundária incluindo educação pós-secundária não-superior.

3. Etapa final da educação secundária incluindo programas da educação pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Tabela D5.4. Porcentagem de estudantes e desempenho do estudante na escala de matemática, por tipo de escola (2003)

Resultados baseados em relatos dos diretores de escolas e relacionados proporcionalmente ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados

	Escolas públicas				Escolas privadas (escolas privadas dependentes e não-dependentes do governo, combinadas)				Diferença no desempenho na escala de matemática entre escolas públicas e privadas (dependentes e não-dependentes do governo, combinadas)		
	Porcentagem de estudantes	E.P.	Desempenho na escala de matemática		Porcentagem de estudantes	E.P.	Desempenho na escala de matemática		Diferença	E.P.	
			Score médio	E.P.			Score médio	E.P.			
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	92,2	(1,7)	497	(3,7)	7,8	(1,7)	564	(12,2)	-66	(13,7)
	Austrália	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Áustria	92,0	(1,9)	504	(3,4)	8,0	(1,9)	522	(11,4)	-18	(12,0)
	Bélgica	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Canadá	94,2	(0,7)	529	(1,8)	5,8	(0,7)	570	(8,1)	-41	(8,3)
	Coreia do Sul	42,3	(3,7)	527	(6,1)	57,7	(3,7)	555	(6,2)	-28	(10,1)
	Dinamarca	77,8	(2,5)	515	(3,1)	22,2	(2,5)	512	(6,2)	4	(7,1)
	Eslováquia	87,4	(2,7)	495	(3,7)	12,6	(2,7)	523	(9,3)	-27	(10,3)
	Espanha	64,2	(1,5)	472	(3,4)	35,8	(1,5)	508	(4,2)	-36	(5,4)
	Estados Unidos	94,3	(1,0)	483	(3,6)	5,7	(1,0)	507	(9,1)	-24	(9,9)
	Finlândia	93,3	(1,6)	545	(1,8)	6,7	(1,6)	539	(12,2)	5	(12,3)
	França	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	97,4	(1,9)	442	(3,6)	2,6	(1,9)	c	c	c	c
	Holanda	23,3	(4,2)	516	(14,0)	76,7	(4,2)	541	(4,5)	-25	(16,4)
	Hungria	88,9	(2,5)	489	(3,6)	11,1	(2,5)	506	(16,4)	-17	(18,1)
	Irlanda	41,6	(1,6)	486	(3,8)	58,4	(1,6)	517	(3,2)	-31	(5,0)
	Islândia	99,5	(0,1)	515	(1,6)	0,5	c	c	c	c	c
	Itália	96,1	(1,2)	468	(3,1)	3,9	(1,2)	446	(22,6)	22	(22,4)
	Japão	73,0	(1,7)	544	(4,7)	27,0	(1,7)	513	(7,4)	31	(8,6)
	Luxemburgo	85,9	(0,1)	498	(1,1)	14,1	(0,1)	463	(2,9)	35	(3,3)
	México	86,7	(1,9)	375	(3,5)	13,3	(1,9)	431	(8,7)	-55	(9,8)
	Noruega	99,1	(0,7)	494	(2,4)	0,9	(0,7)	c	c	c	c
	Nova Zelândia	95,4	(0,6)	522	(2,3)	4,6	(0,6)	579	(17,1)	-57	(17,3)
	Polónia	99,2	(0,4)	489	(2,5)	0,8	(0,4)	c	c	c	c
	Portugal	93,7	(1,3)	465	(3,6)	6,3	(1,3)	484	(16,1)	-19	(16,9)
	República Checa	93,3	(1,7)	517	(3,8)	6,7	(1,7)	514	(12,7)	3	(13,5)
	Suécia	95,7	(0,5)	509	(2,6)	4,3	(0,5)	516	(11,0)	-8	(11,3)
Suíça	95,3	(1,0)	528	(3,8)	4,7	(1,0)	507	(21,8)	21	(22,3)	
Turquia	99,0	(1,0)	420	(6,6)	1,0	(1,0)	c	c	c	c	
Total OCDE	85,5	(0,5)	483	(1,5)	14,5		523		-40	(3,4)	
Média OCDE	83,5	(0,4)	494	(0,8)	16,6		527		-33	(1,7)	
PAÍSES PARCEIROS	Brasil	87,4	(2,3)	342	(6,2)	12,6	(2,3)	454	(11,3)	-112	(13,5)
	Federação Russa	99,7	(0,2)	468	(4,3)	0,3	(0,2)	c	c	c	c
	Hong Kong (China)	93,1	(0,9)	552	(4,5)	6,9	(0,9)	518	(29,2)	32	(28,0)
	Indonésia	51,4	(2,3)	373	(4,9)	48,6	(2,3)	344	(6,6)	29	(8,1)
	Letónia	99,0	(0,7)	485	(3,7)	1,0	(0,7)	c	c	c	c
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Macau (China)	5,0	(0,1)	483	(9,3)	95,0	(0,1)	529	(3,2)	-46	(10,2)
	Sérvia ¹	100,0	(0,0)	436	(3,9)	0,0	(0,0)	a	a	a	a
	Tailândia	88,0	(1,2)	416	(3,0)	12,0	(1,2)	423	(12,3)	-7	(12,7)
	Tunísia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Uruguai	85,9	(0,8)	409	(3,7)	14,1	(0,8)	501	(6,1)	-92	(6,8)

Nota: valores significativos em termos estatísticos estão indicados em negrito. A escala foi convertida de modo que valores positivos e elevados indiquem que os recursos educacionais das escolas não são considerados problemáticos em relação à média da OCDE.

1. Em relação a Sérvia e Montenegro, não há dados disponíveis para Montenegro. Este último é responsável por 7,9% da população nacional. O nome "Sérvia" é utilizado para indicar a parte sérvia de Sérvia e Montenegro.

Fonte: Banco de dados PISA OECD, 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

D5

Tabela D5.4. (continuação) Porcentagem de estudantes e desempenho do estudante na escala de matemática, por tipo de escola (2003)

Resultados baseados em relatos dos diretores de escolas e relacionados proporcionalmente ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados

	Índice de status econômico, social e cultural						Diferença no desempenho na escala de matemática entre escola pública e escola privada após levar em consideração o índice de status econômico, social e cultural de:			
	Escolas públicas		Escolas privadas (dependentes e não-dependentes do governo)		Diferença		Estudantes		Estudantes e escolas	
	Índice médio	E.P.	Índice médio	E.P.	Diferença	E.P.	Diferença	E.P.	Diferença	E.P.
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	0,10 (0,03)	0,82 (0,07)	-0,71 (0,08)	-30 (10,5)	14 (2,5)				
	Austrália	w w	w w	w w	w w	w w				
	Áustria	0,04 (0,03)	0,29 (0,11)	-0,25 (0,12)	-5 (10,4)	-3 (2,7)				
	Bélgica	w w	w w	w w	w w	w w				
	Canadá	0,42 (0,02)	0,88 (0,07)	-0,46 (0,07)	-26 (6,1)	-4 (3,2)				
	Coréia do Sul	-0,31 (0,05)	0,05 (0,04)	-0,36 (0,07)	-14 (8,2)	9 (1,9)				
	Dinamarca	0,20 (0,03)	0,22 (0,06)	-0,03 (0,07)	5 (5,2)	7 (3,1)				
	Eslováquia	-0,11 (0,03)	0,10 (0,07)	-0,21 (0,08)	-16 (8,1)	-3 (1,8)				
	Espanha	-0,52 (0,05)	0,06 (0,06)	-0,58 (0,08)	-19 (4,3)	-3 (1,6)				
	Estados Unidos	0,29 (0,03)	0,70 (0,09)	-0,41 (0,09)	-4 (8,4)	12 (5,2)				
	Finlândia	0,23 (0,02)	0,47 (0,13)	-0,24 (0,13)	13 (10,7)	16 (6,8)				
	França	w w	w w	w w	w w	w w				
	Grécia	-0,20 (0,04)	c c	c c	c c	c c				
	Holanda	0,02 (0,07)	0,09 (0,03)	-0,07 (0,09)	-10 (10,5)	-2 (2,0)				
	Hungria	-0,09 (0,03)	0,13 (0,11)	-0,21 (0,13)	-5 (12,7)	16 (4,7)				
	Irlanda	-0,30 (0,03)	0,10 (0,04)	-0,40 (0,06)	-16 (3,9)	-2 (2,5)				
	Islândia	0,68 (0,01)	c c	c c	c c	c c				
	Itália	-0,12 (0,03)	0,14 (0,07)	-0,26 (0,07)	32 (22,3)	27 (4,1)				
	Japão	-0,12 (0,02)	0,08 (0,05)	-0,20 (0,05)	40 (6,8)	64 (1,3)				
	Luxemburgo	0,22 (0,02)	-0,02 (0,04)	0,24 (0,04)	28 (3,6)	16 (3,9)				
	México	-1,32 (0,05)	-0,16 (0,13)	-1,16 (0,14)	-26 (8,0)	17 (2,1)				
Noruega	0,60 (0,02)	c c	c c	c c	c c					
Nova Zelândia	0,19 (0,02)	0,89 (0,13)	-0,69 (0,13)	-25 (12,2)	5 (4,7)					
Polônia	-0,21 (0,02)	c c	c c	c c	c c					
Portugal	-0,65 (0,04)	-0,34 (0,32)	-0,31 (0,32)	-11 (10,3)	1 (5,2)					
República Checa	0,16 (0,02)	0,25 (0,12)	-0,09 (0,13)	14 (9,8)	29 (4,4)					
Suécia	0,24 (0,03)	0,59 (0,10)	-0,35 (0,10)	7 (7,9)	16 (5,1)					
Suíça	-0,09 (0,03)	0,27 (0,08)	-0,35 (0,09)	39 (21,3)	72 (7,0)					
Turquia	-1,03 (0,06)	c c	c c	c c	c c					
Total OCDE	-0,12 (0,01)	0,20 (0,02)	-0,33 (0,03)	-24 (2,9)	-8 (0,5)					
Média OCDE	-0,04 (0,01)	0,17 (0,02)	-0,22 (0,02)	-24 (1,4)	-9 (0,7)					
PAÍSES PARCEIROS	Brasil	-1,14 (0,05)	0,35 (0,08)	-1,49 (0,10)	-74 (13,8)	-9 (4,0)				
	Federação Russa	-0,10 (0,02)	c c	c c	c c	c c				
	Hong Kong (China)	-0,78 (0,03)	-0,49 (0,25)	-0,29 (0,25)	41 (21,2)	82 (3,3)				
	Indonésia	-1,21 (0,06)	-1,31 (0,06)	0,10 (0,08)	27 (7,2)	13 (1,2)				
	Letônia	0,11 (0,03)	c c	c c	c c	c c				
	Liechtenstein	c c	c c	c c	c c	c c				
	Macau (China)	-1,41 (0,12)	-0,87 (0,02)	-0,53 (0,12)	-40 (11,0)	-21 (11,4)				
	Sérvia ¹	-0,23 (0,03)	a a	a a	a a	a a				
	Tailândia	-1,23 (0,03)	-0,84 (0,08)	-0,39 (0,09)	3 (12,1)	18 (2,2)				
	Tunísia	m m	m m	m m	m m	m m				
Uruguai	-0,52 (0,03)	0,72 (0,06)	-1,24 (0,07)	-54 (6,8)	7 (4,6)					

Nota: valores significativos em termos estatísticos estão indicados em negrito. A escala foi convertida de modo que valores positivos e elevados indiquem que os recursos educacionais das escolas não são considerados problemáticos em relação à média da OCDE.

1. Em relação a Sérvia e Montenegro, não há dados disponíveis para Montenegro. Este último é responsável por 7,9% da população nacional. O nome "Sérvia" é utilizado para indicar a parte sérvia de Sérvia e Montenegro.

Fonte: banco de dados PISA OECD, 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Diferenciação institucional

Este indicador analisa aspectos da estrutura dos sistemas educacionais, especialmente a natureza e o grau de estratificação e de diferenciação nos países que participaram do PISA 2003. A análise investiga se os dados fornecem alguma evidência de que determinadas estruturas de sistemas educacionais promovem níveis mais elevados de qualidade e/ou equidade com relação aos resultados alcançados pelos estudantes.

Resultados básicos

- Embora sistemas educacionais mais estratificados apresentem, em média, uma tendência a desempenhos mais fracos, a diferença é pequena, e essa constatação não é estatisticamente significativa.
- O grau de diferenciação em sistemas educacionais varia significativamente. Por exemplo, em cerca de um terço dos países da OCDE, os estudantes de 15 anos de idade seguem o mesmo programa educacional. No entanto, Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Estados Unidos, Holanda, Irlanda, Luxemburgo, República Checa e Suíça oferecem quatro tipos de escola ou de programas distintos, ou mais.
- Em países como Alemanha e Áustria, a seleção entre diferentes programas ocorre aos 10 anos de idade. Por outro lado, na Espanha, nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, essa seleção ocorre somente por ocasião da conclusão da etapa final da educação secundária.
- Os resultados do PISA mostram que nos países onde os estudantes são separados por escolas de tipos diferentes com pouca idade, o *background* social dos estudantes tende a apresentar uma relação forte com seu desempenho, em termos relativos. Estudantes menos favorecidos têm maior probabilidade de ser colocados em escolas com baixo *status*, cujos currículos são menos exigentes, e, portanto, com expectativas mais baixas com relação à aprendizagem. Como consequência, esses estudantes tendem a apresentar desempenho relativamente fraco. Estudantes socialmente mais favorecidos têm maior probabilidade de ser colocados em escolas com alto *status*, cujos currículos são mais exigentes, e, portanto, tendem a apresentar desempenho relativamente alto. Nesse sentido, as escolas tendem a reproduzir os arranjos sociais existentes. Nos países que mantêm os estudantes juntos, em escolas abrangentes, a relação entre *background* social e desempenho educacional, embora ainda existente, é mais fraca. Essa relação mais fraca sugere que, em vez de reproduzir os arranjos sociais existentes, a atuação dessas escolas fará alguma diferença para a geração seguinte.

Contexto de políticas

O provimento de um corpo discente cada vez mais diversificado e o estreitamento das diferenças no desempenho dos estudantes constituem um desafio formidável para todos os países, e cada um deles adota abordagens diferentes para enfrentar essas demandas. Alguns países têm sistemas escolares não-seletivos, que procuram oferecer oportunidades semelhantes a todos os estudantes, exigindo que cada escola atenda a todas as condições necessárias para o desempenho do estudante. Outros países respondem à diversidade por meio da formação explícita de grupos de estudantes, através de seleção – seja entre escolas, seja entre turmas dentro das escolas –, visando prestar atendimento aos estudantes de acordo com seu potencial acadêmico e/ou seu interesse em programas específicos. Os sistemas educacionais podem ser situados em um *continuum*, variando de estruturas com baixa estratificação nos níveis do sistema, das escolas e da sala de aula, até estruturas altamente diferenciadas. A Tabela D6.1 apresenta algumas características de sistemas escolares que são relevantes neste contexto, e analisa de que maneira se relacionam com a qualidade e a equidade no desempenho do estudante.

Evidências e explicações

O indicador considera quatro medidas de estratificação dentro de sistemas educacionais:

- O número de programas educacionais que o estudante pode seguir
- A existência de programas acadêmicos e profissionalizantes oferecidos separadamente
- A idade em que é feita a seleção entre os programas educacionais
- A quantidade de repetências

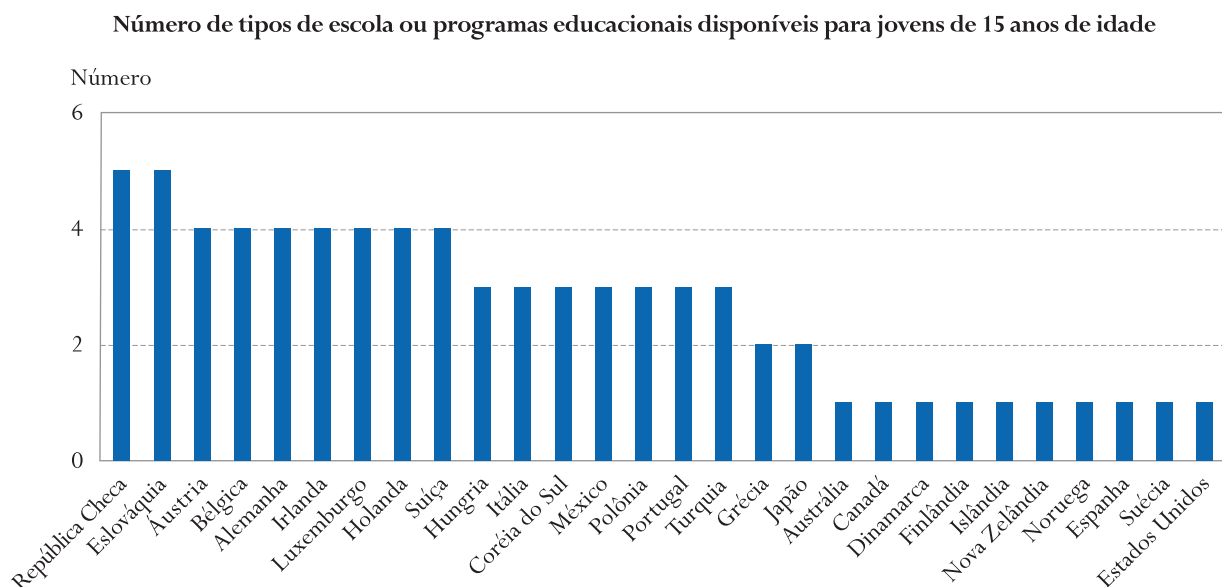
Cada uma dessas medidas é considerada separadamente, sendo combinadas a seguir em uma medida de estratificação composta. Para analisar de que maneira essas características estão associadas com a qualidade e a equidade dos resultados alcançados pelos estudantes, a Tabela D6.2 mostra o grau de correlações entre essas medidas e as medidas de desempenho dos estudantes. São apresentadas as correlações com o desempenho médio do país em matemática, assim como as correlações com a variância no desempenho dos estudantes que existe entre as escolas. Por fim, são fornecidas as correlações com uma variável que mede a intensidade da relação entre o *background* social do estudante e seu desempenho. As correlações estatisticamente significativas são grafadas em negrito.

Os estudantes podem cursar programas diferentes

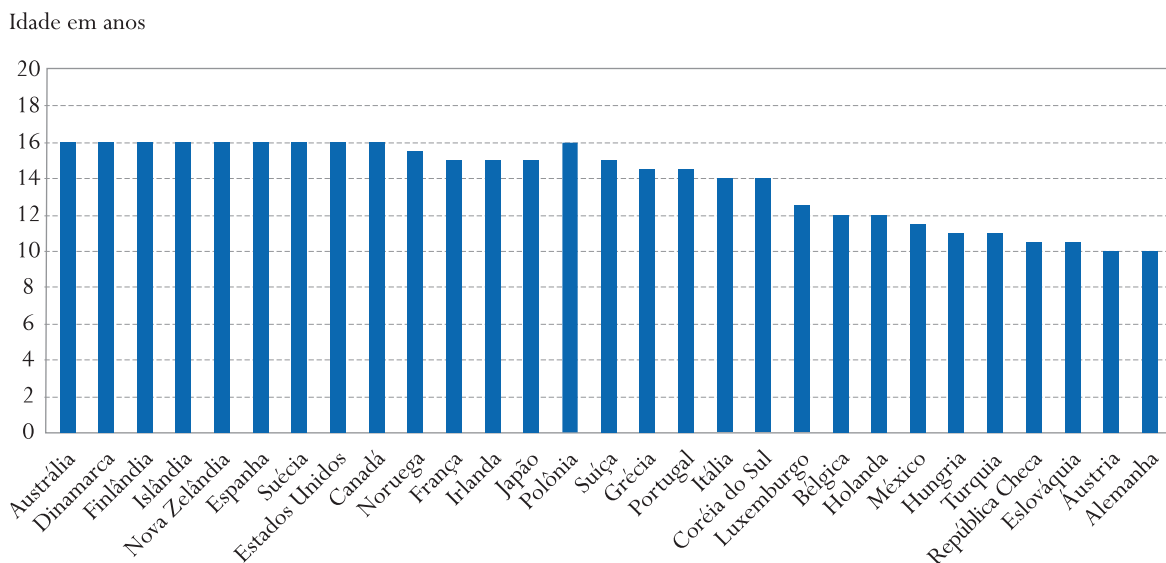
Diferentes instituições ou programas podem ser utilizados para agrupar os estudantes de acordo com sua capacidade ou com outras características. Quando os estudantes são agrupados com base em seu desempenho, isto freqüentemente ocorre mediante a pressuposição de que seus talentos poderão se desenvolver melhor em um ambiente de aprendizagem no qual possam estimular-se mutuamente no mesmo nível, e que um grupo de estudantes que seja homogêneo do ponto de vista intelectual contribuirá para um ensino eficiente.

Os números apresentados na Tabela D6.1 ilustram a variação de sistemas nacionais de educação: de uma educação secundária essencialmente una até os 15 anos de idade (em cerca de um terço dos países da OCDE) a sistemas com quatro tipos de escolas ou de programas educacionais distintos, ou mais (Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslováquia, Irlanda, Holanda, Luxemburgo, República Checa e Suíça) (ver Gráfico D6.1). A análise das correlações entre esses números e as medidas de desempenho dos estudantes apresentados na Tabela D6.1 mostram, em primeiro lugar, que, em termos de desempenho médio em matemática, o número de tipos de escolas ou de programas educacionais distintos não é estatisticamente significativo em relação ao desempenho médio no país (ver coluna 1, linha 7 na Tabela D6.2). No entanto, o número de tipos de escolas e de programas

Gráfico D6.1. Diferenciação institucional para jovens de 15 anos de idade



Idade em que ocorre a primeira seleção no sistema educacional



Os países estão classificados por ordem decrescente da idade em que ocorre a primeira seleção nos sistemas educacionais.

Fonte: OECD. Tabela D6.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

distintos tem relação com a variância no desempenho dos estudantes entre as escolas – um coeficiente de correlação positiva estatisticamente significativa de 0,62 (ver coluna 1, linha 9 na Tabela D6.2). Esta constatação indica que o número de tipos de escolas e de programas distintos é responsável por 39% da variação média entre os países da OCDE com relação ao desempenho dos estudantes entre as escolas (a proporção da variância explicada é igual ao quadrado do coeficiente de correlação).

O número de tipos de escolas e de programas distintos é responsável também por 26% da variação através dos países na intensidade da relação entre *background* socioeconômico e desempenho do estudante – um aspecto igualmente importante (0,51², como indicam a coluna 1 e a linha 10 na Tabela D6.2). Em outras palavras, em países com maior número de tipos de programas diferentes, o *background* socioeconômico tende a exercer um impacto significativamente mais forte sobre o desempenho dos estudantes, a ponto de dificultar a efetivação da equidade.

Programas acadêmicos e profissionalizantes oferecidos separadamente

O provimento de programas acadêmicos e profissionalizantes constitui um aspecto específico que diferencia instituições e programas. Programas profissionalizantes diferem de programas acadêmicos não só com relação ao currículo, mas também porque, de maneira geral, preparam os estudantes para tipos de ocupação específicos, e, em alguns casos, para o ingresso direto no mercado de trabalho.

A proporção de estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas que visam permitir o acesso a estudos profissionalizantes no nível seguinte, ou que visam permitir o acesso direto ao mercado de trabalho (com a ressalva de que, na prática, os estudantes podem alcançar os mesmos objetivos por outros caminhos) varia de zero – na Dinamarca, na Espanha, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia e na Suécia – a 61%, na Holanda.

A comparação entre esses números e as diferenças entre escolas revela um quadro muito semelhante àquele identificado na relação com o número de tipos de escolas ou de programas, explicando 39% da variação entre escolas (0,63², como indicam a coluna 2 e a linha 9 na Tabela D6.2).

Primeira idade de seleção no sistema educacional

Uma dimensão importante do agrupamento por capacidade é a idade em que, de maneira geral, são feitas as opções entre diferentes tipos de escolas – e, portanto, a idade em que os estudantes e seus pais enfrentam escolhas. Essa decisão ocorre muito cedo na Alemanha e na Áustria – por volta dos 10 anos de idade. Por outro lado, em países como Espanha, Estados Unidos e Nova Zelândia, não ocorre nenhuma diferenciação formal, ao menos entre escolas, até a conclusão da educação secundária (ver Gráfico D6.1).

Não há correlação estatisticamente significativa entre a idade em que se faz a opção e o desempenho médio em matemática no país (coluna 3, linha 7 na Tabela D6.2). No entanto, a parcela da variação média da OCDE com relação ao desempenho dos estudantes que se situa entre os estudantes e as escolas tende a ser muito maior em países que praticam políticas de seleção precoce. De fato, a idade de seleção é responsável por 50% das diferenças entre escolas (0,70², como indicam a coluna 3 e a linha 9 na Tabela D6.2). Embora, por si só, esta constatação não cause surpresa, uma vez que a variação no desempenho da escola constitui um resultado intencional da estratificação, ela demonstra também que os sistemas educacionais nos quais a seleção é feita mais precocemente tendem a apresentar disparidades sociais muito mais acentuadas – a idade de seleção é responsável por 28% da média do país referente à intensidade da relação entre o índice PISA de *status* econômico, social e cultural e o desempenho dos estudantes em matemática (-0,53², como indicam a coluna 3 e a linha 10 na Tabela D6.2).

Quantidade de repetências

A repetência também pode ser considerada uma forma de diferenciação, na medida em que procura ajustar o conteúdo curricular ao desempenho dos estudantes. Em resumo, os resultados sugerem que não existe associação entre o número de repetências e o desempenho médio dos estudantes. No entanto, níveis de repetência mais altos na etapa final da educação secundária são associados a maiores disparidades no desempenho dos estudantes. Analisados em detalhe, os resultados sugerem que, embora países com altas proporções de estudantes que repetiram uma série na etapa final do nível secundário pelo menos uma vez apresentem tendência a um pior desempenho – sendo essa relação responsável por cerca de 16% da variância –, essa constatação não é estatisticamente significativa (0,4², como indicam a coluna 6 e a linha 7 na Tabela D6.2). No entanto, a

freqüência de repetência na etapa final da educação secundária é responsável também por 34% da variação média da OCDE verificada entre estudantes, e 43% da variação média da OCDE verificada entre escolas (0,58² e 0,65², como indicam a coluna 6 e as linhas 8 e 9 na Tabela D6.2), sendo que ambos os resultados são estatisticamente significativos. Além disso, países com altas taxas de repetência na etapa final da educação secundária apresentam também disparidades sociais muito mais acentuadas, sendo que 19% da intensidade da relação entre o *background* socioeconômico do estudante e seu desempenho são responsáveis por esta variável (0,43², como indicam a coluna 6 e a linha 10 na Tabela D6.2). Não existe uma relação estatisticamente significativa entre repetência nos níveis primário e secundário nem com o desempenho médio dos estudantes em matemática, nem com a variação desse desempenho.

Média dos índices padronizados

De maneira geral, estes resultados demonstram que a diferenciação entre os estudantes está associada a diferenças de desempenho através das escolas e através de grupos sociais. É difícil definir tais medidas de diferenciação de forma que sejam comparáveis e interpretáveis em todos os países. No entanto, a Tabela D6.2 mostra que os diversos indicadores de estratificação aplicados nessas comparações são claramente inter-relacionados (como se verifica pelas correlações estatisticamente significativas entre os indicadores), de modo que não existe grande dependência entre os resultados e a maneira como a estratificação é medida.

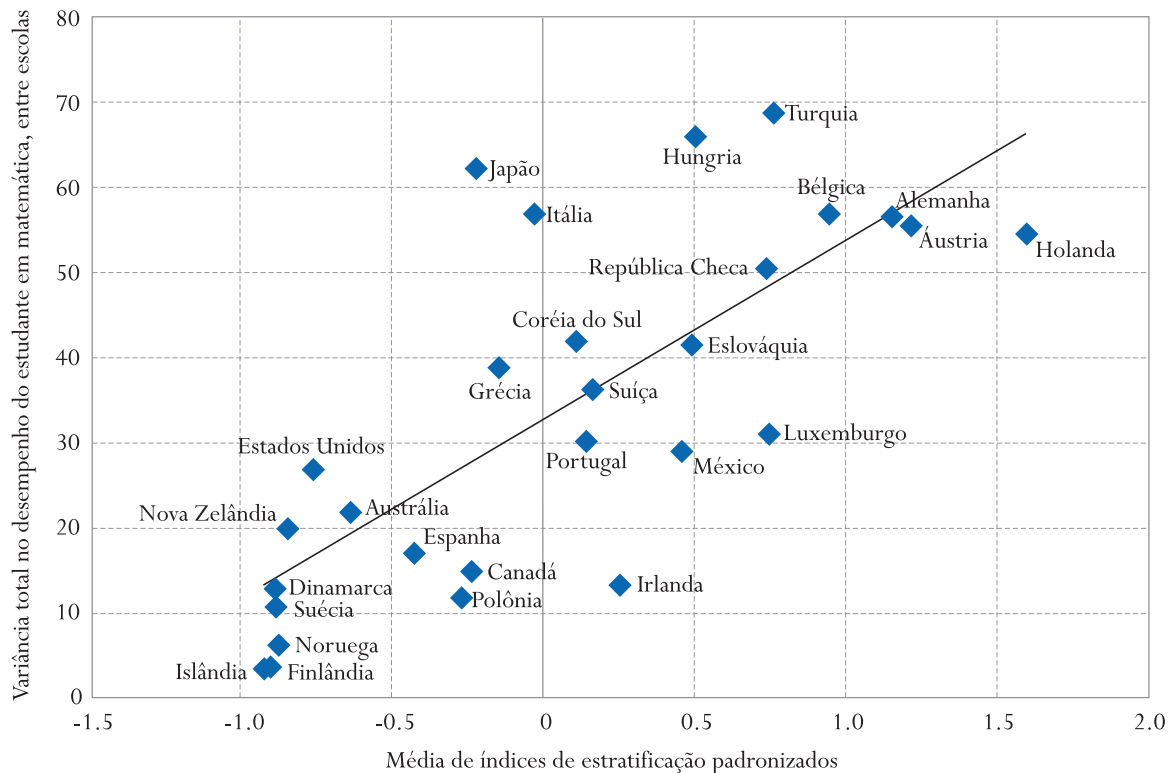
Os resultados podem ser resumidos por meio da construção de um índice envolvendo as diversas medidas de estratificação (ver a coluna final da Tabela D6.1). Para os objetivos desta análise, os componentes normalizados foram ponderados igualmente, com valores médios (embora ponderações alternativas sejam claramente possíveis), com inversão da medida da idade de seleção. A relação entre este índice e as medidas de desempenho do PISA revela que sistemas educacionais mais diferenciados e mais seletivos tendem a apresentar não só uma variação de desempenho escolar muito mais ampla, mas também maiores diferenças de desempenho entre estudantes com *background* familiar mais e menos favorecidos. Esta constatação se confirma para os diversos aspectos de *background* familiar medidos pelo PISA, e continua válida mesmo quando são consideradas as variáveis de controle, tais como renda nacional.

Conseqüentemente, tanto a variação geral no desempenho dos estudantes quanto as diferenças de desempenho entre escolas tendem a ser maiores nos países onde existem diferenças explícitas precoces entre tipos de programas e entre escolas. O Gráfico D6.2 demonstra a relação entre índice geral de estratificação e entre a variância escolar com relação ao desempenho dos estudantes em matemática.

D6

Quadro D6.1. A força da relação entre desempenho do estudante e *background* socioeconômico

A força da relação entre desempenho do estudante e *background* socioeconômico (Tabela D6.1) mede a porcentagem de variância no desempenho do estudante explicada pelo *status* econômico, social e cultura dos estudantes (SESC). O SESC é medido pelo índice PISA de *status* econômico, social e cultural. Um valor baixo para essa relação indica que uma parcela relativamente pequena da variância no desempenho do estudante pode ser atribuída ao SESC; no caso de um valor alto para a relação, o inverso ocorre. Uma relação forte é um sinal de desigualdade no sistema. Portanto, observar a força dessa relação lado a lado com as medidas de estratificação apresentadas neste indicador permite uma análise da extensão em que as desigualdades podem estar associadas a características estruturais do sistema de educação.

Gráfico D6.2. Estratificação e desempenho do estudante em matemática (2003)

Fonte: banco de dados OECD/PISA 2003. Tabela D6.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

Quadro D6.2. Estrutura de sistemas de educação e qualidade e igualdade no desempenho do estudante: análise do PISA 2000

Com base em dados extraídos da pesquisa PISA 2000, foi realizada uma análise da estrutura de sistemas de educação, assim como da qualidade e da igualdade no desempenho dos estudantes, em um relatório temático denominado *School Factors Related to Quality and Equity* (OECD, 2005b). O relatório concluiu que a relação entre qualidade e o grau de diferenciação institucional era um fato negativo, contrário à crença de que a diferenciação institucional promove qualidade às custas da igualdade. Em média, os países com sistemas de educação seletivos não apresentam desempenhos tão bons quanto os países com sistemas de educação mais abrangentes. Quanto maior a diferenciação da escola em termos de sua composição socioeconômica, mais baixo é o desempenho médio do estudante em letramento em leitura. Sistemas de educação com maior diferenciação em termos de níveis de séries também apresentam tendência de desempenho mais baixo – embora essa relação não seja tão acentuada. Finalmente, em muitos países, os estudantes matriculados em programas profissionalizantes apresentam desempenho significativamente mais baixos em letramento em leitura do que os estudantes matriculados em programas gerais.

Explicando os resultados

Não existe uma explicação objetiva para esses resultados. Não há nenhuma razão intrínseca pela qual diferenciações institucionais devam necessariamente levar a maior variação no desempenho dos estudantes, ou mesmo a maior seletividade social. Se fosse mais eficiente lecionar para grupos homogêneos do que para grupos heterogêneos de estudantes, o resultado seria um aumento geral no nível do desempenho dos estudantes, e não uma dispersão de escores. No entanto, em ambientes homogêneos, se, por um lado, estudantes com alto nível de desempenho podem tirar proveito de oportunidades mais amplas de aprender e de estimular-se mutuamente, por outro lado, aqueles com baixo nível de desempenho talvez não tenham acesso a modelos e apoio eficazes.

É possível também que em sistemas altamente diferenciados seja mais fácil transferir os estudantes que não alcançam determinados padrões de desempenho, encaminhando-os para outras escolas ou outros programas com expectativas de desempenho mais modestas, em vez de investir no esforço para melhorar seu desempenho. Por fim, é possível que um ambiente de aprendizagem que acolhe uma maior diversidade de capacidades e de *backgrounds* dos estudantes estimule os professores a recorrer a abordagens que envolvem maior atenção individual aos estudantes.

O motivo pelo qual a idade em que ocorre a diferenciação está intimamente associada à seletividade social pode ser explicado pelo fato de os estudantes serem mais dependentes de seus pais e dos recursos da família quando são mais jovens. Em sistemas com alto grau de diferenciação educacional, os pais com *background* socioeconômico mais elevado têm melhores condições para promover as oportunidades de seus filhos do que em um sistema em que as decisões ocorrem quando os estudantes já têm idade mais avançada, num momento em que eles próprios desempenham um papel mais decisivo.

Sem dúvida, permanece a questão: a diferenciação ainda pode contribuir para melhorar os níveis de desempenho de maneira geral? Esta pergunta não pode ser respondida de maneira conclusiva por meio de um levantamento segmentado como o PISA. Embora exista uma tendência a desempenhos mais fracos em sistemas educacionais mais estratificados, essa tendência é pequena, e não é estatisticamente significativa.

Definições e metodologias

Os dados referentes ao desempenho dos estudantes baseiam-se em avaliações administradas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE em 2003. As medidas dos aspectos estruturais dos sistemas de educação foram compiladas a partir de informações disponíveis no banco de dados sobre educação da OCDE.

Tabela D6.1. Características estruturais de sistemas escolares nos países pertencentes à OCDE

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Número de tipos de escola ou programas educacionais distintos disponíveis para jovens de 15 anos de idade	Proporção de jovens de 15 anos de idade matriculados em programas que proporcionam acesso a estudos profissionais no nível seguinte do programa, ou acesso direto ao mercado de trabalho ¹	Idade mínima de seleção no sistema educacional	Proporção de repetentes entre jovens de 15 anos de idade:			Desempenho na escala de matemática				Variância expressa como percentagem da variância média no desempenho do estudante nos países pertencentes à OCDE		Grau de relação entre o desempenho do estudante e o índice SESC ²		Média dos índices padronizados ³
				Educação primária	Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária	Score médio	E.P.	Desvio padrão	E.P.	Variância total no desempenho do estudante	Variância total no desempenho do estudante entre escolas	Porcentagem de variância no desempenho do estudante explicada pelo SESC	E.P.	
Alemanha	4	a	10	9,0	14,1	m	503	(3,3)	103	(1,8)	108	56	22,8	(1,47)	1,15
Austrália	1	8,9	16	8,1	1,3	m	524	(2,1)	95	(1,5)	105	22	13,7	(1,19)	-0,64
Áustria	4	42,9	10	5,0	4,7	3,9	506	(3,3)	93	(1,7)	98	55	16,0	(1,57)	1,21
Bélgica	4	22,8	12	16,6	7,7	8,2	529	(2,3)	110	(1,8)	122	57	24,1	(1,32)	0,94
Canadá	1	a	16	5,8	5,6	0,8	532	(1,8)	87	(1,0)	89	15	10,5	(0,82)	-0,24
Coréia do Sul	3	26,7	14	0,3	0,5	0,2	542	(3,2)	92	(2,1)	99	42	14,2	(1,95)	0,11
Dinamarca	1	n	16	2,8	0,7	n	514	(2,7)	91	(1,4)	96	13	17,6	(1,41)	-0,89
Eslováquia	5	2,7	11	1,7	1,3	m	498	(3,3)	93	(2,3)	99	42	22,3	(1,85)	0,49
Espanha	1	n	16	6,5	25,2	m	485	(2,4)	88	(1,3)	91	17	14,0	(1,33)	-0,43
Estados Unidos	1	n	16	8,0	4,2	1,0	483	(2,9)	95	(1,3)	105	27	19,0	(1,20)	-0,76
Finlândia	1	n	16	2,4	n	n	544	(1,9)	84	(1,1)	81	4	10,8	(1,05)	-0,90
França	m	9,5	15	15,6	26,7	m	511	(2,5)	92	(1,8)	w	w	19,6	(1,78)	0,41
Grécia	2	19,9	15	0,9	6,3	1,1	445	(3,9)	94	(1,8)	102	39	15,9	(1,91)	-0,15
Holanda	4	61,3	12	21,4	9,5	m	538	(3,1)	93	(2,3)	92	55	18,6	(1,71)	1,60
Hungria	3	19,6	11	4,3	3,8	3,3	490	(2,8)	94	(2,0)	102	66	27,0	(1,81)	0,50
Irlanda	4	17,8	15	13,4	1,2	0,3	503	(2,4)	85	(1,3)	84	13	16,2	(1,55)	0,25
Islândia	1	n	16	0,6	0,4	n	515	(1,4)	90	(1,2)	95	4	6,5	(0,83)	-0,92
Itália	3	m	14	1,6	5,7	8,8	466	(3,1)	96	(1,9)	107	57	13,6	(1,34)	-0,03
Japão	2	25,4	15	n	n	n	534	(4,0)	101	(2,8)	116	62	11,6	(1,69)	-0,22
Luxemburgo	4	4,6	13	15,1	25,3	m	493	(1,0)	92	(1,0)	98	31	17,1	(1,01)	0,74
México	3	5,8	12	22,6	6,3	2,7	385	(3,6)	85	(1,9)	85	29	17,1	(2,06)	0,46
Noruega	1	n	16	n	n	n	495	(2,4)	92	(1,2)	98	6	14,1	(1,09)	-0,88
Nova Zelândia	1	n	16	3,9	1,6	0,8	523	(2,3)	98	(1,2)	110	20	16,8	(1,20)	-0,85
Polónia	3	m	15	2,7	1,9	m	490	(2,5)	90	(1,3)	95	12	16,7	(1,21)	-0,27
Portugal	3	8,8	15	17,1	16,9	0,2	466	(3,4)	88	(1,7)	89	30	17,5	(1,50)	0,14
República Checa	5	16,9	11	1,9	1,7	n	516	(3,5)	96	(1,9)	100	51	19,5	(1,44)	0,73
Suécia	1	n	16	3,0	1,0	n	509	(2,6)	95	(1,8)	103	11	15,3	(1,32)	-0,89
Suíça	4	8,8	15	14,1	8,2	1,3	527	(3,4)	98	(2,0)	111	36	16,8	(1,27)	0,16
Turquia	3	m	11	5,1	4,0	9,9	423	(6,7)	105	(5,3)	127	69	22,3	(3,70)	0,76
Média OCDE	3	12,6	14	7,2	6,4	2,0	500	(0,6)	100	(0,4)	100	34	20,3	(0,35)	0,00

1. Com base nas designações do programa de estudos (ISCED, categorias B e C).

2. Índice de Status Econômico, Social e Cultural dos estudantes.

3. Calculado pela média (aproximadamente uma média de zero e um desvio padrão de 1) dos índices padronizados da idade mínima de seleção, número de tipos de escola ou programas educacionais distintos disponíveis para jovens de 15 anos de idade, proporção de repetentes nos diferentes níveis, e proporção de jovens de 15 anos de idade matriculados em programas que proporcionam acesso a estudos profissionais no nível seguinte do programa ou acesso direto ao mercado de trabalho.

Fonte: banco de dados PISA OECD, 2003; banco de dados OCDE sobre educação. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2005).

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

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

Tabela D6.2. Matriz de intercorrelações de médias de características estruturais nos países pertencentes à OCDE

	Número de tipos de escola ou programas educacionais distintos disponíveis para jovens de 15 anos de idade	Proporção de jovens de 15 anos de idade matriculados em programas que proporcionam acesso a estudos profissionalizantes no nível seguinte do programa, ou acesso direto ao mercado de trabalho	Idade mínima de seleção no sistema educacional	Proporção de repetentes na educação primária	Proporção de repetentes na etapa inicial da educação secundária	Proporção de repetentes na etapa final da educação secundária	Desempenho na escala de matemática – Escore médio	Desempenho na escala de matemática – Desvio padrão	Variância total no desempenho do estudante entre escolas	Grau de relação entre o índice de <i>background</i> econômico, social e cultural e o desempenho do estudante
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Número de tipos de escola ou programas educacionais distintos disponíveis para jovens de 15 anos de idade	1									
Proporção de jovens de 15 anos de idade matriculados em programas que proporcionam acesso a estudos no nível seguinte do programa, ou acesso direto ao mercado de trabalho	0,50	1								
Idade mínima de seleção no sistema educacional	-0,76	-0,52	1							
Proporção de repetentes na educação primária	0,39	0,27	-0,23	1						
Proporção de repetentes na etapa inicial da educação secundária	0,22	-0,02	-0,11	0,56	1					
Proporção de repetentes na etapa final da educação secundária	0,45	0,22	-0,53	0,23	0,27	1				
Desempenho na escala de matemática – Escore médio	-0,09	0,26	0,23	-0,21	-0,17	-0,40	1			
Desempenho na escala de matemática – Desvio padrão	0,25	0,19	-0,29	-0,05	-0,06	0,58	0,08	1		
Variância total no desempenho do estudante entre escolas	0,62	0,63	-0,70	0,15	0,16	0,65	-0,14	0,62	1	
Grau de relação entre o índice de <i>background</i> econômico, social e cultural e o desempenho do estudante	0,51	0,24	-0,53	0,29	0,17	0,43	-0,19	0,48	0,57	1

Nota: Os dados grafados em negrito são significativos em termos estatísticos no nível 0,05. A proporção de variância explicada é obtida pelo quadrado das correlações apresentadas nesta figura.

Fonte: Banco de dados PISA OECD, 2003. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

A idade típica de graduação é a idade ao final do último ano escolar/acadêmico do nível e do programa correspondente, quando o estudante obtém o seu diploma. Essa idade é a que normalmente corresponde à idade de graduação. (Observe que, em alguns níveis de educação, o termo “idade de graduação” não pode ser traduzido literalmente e é utilizado aqui apenas como uma convenção).

Tabela X1.1a. Idades típicas de graduação na etapa final da educação secundária

	Orientação do programa		Destino: educacional/mercado de trabalho			
	Programas gerais	Programas pré-profissionalizantes ou profissionalizantes	Programas ISCED 3A	Programas ISCED 3B	Programas ISCED 3C curtos ¹	Programas ISCED 3C longos ¹
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Alemanha	19	19	19	a	a
	Austrália	m	m	18	m	m
	Áustria	18	18	18	18	18
	Bélgica	18	18	18	a	18
	Coréia do Sul	17-18	17-18	17-18	a	a
	Dinamarca	19-20	19-20	19-20	a	a
	Eslováquia	18	16-18	18	a	17
	Espanha	17	17	17	a	17
	Estados Unidos	m	m	m	m	m
	Finlândia	19	19	19	a	a
	França	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20
	Grécia	17-18	17-18	17-18	a	a
	Holanda	17-18	18-20	17-18	a	18-19
	Hungria	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17
	Irlanda	17-18	17-18	17-18	a	a
	Islândia	19	19	19	18	17
	Itália	19	19	19	18	18
	Japão	18	18	18	18	16
	Luxemburgo	19	17-19	17-19	19	n
	México	18	19	18	a	19
	Noruega	18-19	18-19	18-19	a	m
	Nova Zelândia	m	a	18	17	17
	Polónia	19	20	19-20	a	18
	República Checa	19	19	19	19	a
Suécia	19	19	19	19	a	
Suíça	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	
Turquia	16	16	16	a	a	
PAÍSES PARCEIROS	Argentina	17	17	17	a	a
	Brasil	17	17	17	17	a
	Chile	18	18	18	18	a
	China	18	18	18	a	17-18
	Egito ²	17	17	17	17	a
	Federação Russa ²	17	17-18	17	a	m
	Filipinas ²	16	a	16	a	a
	Índia	18	18	18	a	m
	Indonésia	18	18-19	18	18	a
	Israel	18	18	18	18	18
	Jamaica	17	17	17	17	a
	Jordânia ²	18	18	18	a	18
	Malásia ³	17-19	17	19	a	a
	Paraguai ²	17	17	17	a	a
	Peru	17	17	17	17	a
	Tailândia	17	17	17	17	a
	Tunísia ²	19	19	19	19	a
	Uruguai ²	17	18	18	18	a
Zimbábue ²	19	17	19	a	a	

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.

3. Estimativa da OCDE para programas gerais e programas pré-profissionalizantes/profissionalizantes.

Fonte: OECD.

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

Tabela X1.1b. Idades típicas de graduação na educação pós-secundária não-superior

	Destino: 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	a	19-21
Coreia 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
Holanda	a	a	18-20
Hungria	20-22	a	19-22
Irlanda	a	a	19
Islândia	a	a	20
Itália	a	a	21
Luxemburgo	a	a	20-25
México	a	a	a
Noruega	20-25	a	20-25
Nova Zelândia	18	18	18
Polónia	a	a	21
República Checa	20	a	21
Suécia	m	m	19-20
Suíça	19-21	21-23	a
Turquia	a	a	a
PAÍSES PARCEIROS			
Argentina	a	a	a
Brasil	a	a	a
China	a	20	20
Federação Russa	a	a	18
Filipinas ¹	19	19	17
Indonésia	a	a	a
Jordânia ¹	a	a	a
Malásia ¹	20	18	19
Paraguai	a	a	a
Peru	a	a	m
Tailândia ¹	a	a	19
Tunísia	a	21	a

1. Estimativa da OCDE.

Fonte: OECD.

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

Tabela X1.1c. Idades típicas de graduação na educação superior

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Superior tipo B (ISCED 5B)	Superior tipo A (ISCED 5A)			Programas de pesquisa avançada (ISCED 6)	
		Todos os programas	De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos		Mais de 6 anos
Alemanha	21	a	25	26	a	28
Austrália	m	a	20-22	22-24	24-25	24-28
Áustria	m	a	22	23	a	25
Bélgica	m	m	m	m	m	25-29
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	26
Dinamarca	21-25	a	22-24	25-26	27-30	30
Eslováquia	20-21	m	m	m	m	27
Espanha	19	20-22	m	m	m	25-27
Estados Unidos	m	m	m	m	m	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	m	m	m	24-28
Holanda	m	m	m	m	m	25
Hungria	m	m	m	m	m	30
Irlanda	20	a	21	23	24	27
Islândia	22-24	a	23	25	27	29
Itália	22-23	a	22	23-25	25-27	27-29
Japão	20	a	22	24	a	27
México	m	m	m	m	m	24-28
Noruega	m	m	m	m	m	29
Nova Zelândia	20	21	m	m	m	28
Polónia	m	24	m	m	m	m
Reino Unido	20	a	21	23	24	24
República Checa	23	a	22	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	m	m	m	28-29

Nota: para os países em que há dados disponíveis sobre a educação 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.

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

Tabela X1.3. Resumo das exigências para conclusão de programas da etapa final da educação secundária (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 de exames	Apenas número específico de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número específico de horas de curso e de exames	Apenas número específico de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número específico de horas de curso e de 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}	N/S	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 (Québec) 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 estados Sim; 30 estados Não	Alguns estados	Alguns estados	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									
Polónia	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	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	
Israel ¹	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S		

Nota: S = Sim; N = Não; S/N = Parcialmente verdadeiro, por exemplo, para parte do programa.

1. Ver notas adicionais sobre exigências para conclusão no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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. Geralmente não há exames finais, embora alguns programas de ISCED 3A possam ser concluídos dessa maneira.

5. Quase todos os estados especificam níveis de créditos Carnegie (isto é, adquiridos por meio da conclusão de um curso de dois semestres de matérias específicas, que varia por estado).

Fonte: OECD.

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

Anexo

2

ESTATÍSTICAS DE REFERÊNCIA

Tabela X2.1. Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2002, preços correntes em 2002)

	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	48,7	26 654	106,02	108,83
	Austrália ¹	34,7	27 713	115,89	117,96
	Áustria	49,3	30 100	106,93	110,14
	Bélgica	50,3	28 630	111,03	113,09
	Canadá	39,9	29 590	110,74	112,42
	Coréia do Sul	24,8	18 443	124,68	139,35
	Dinamarca	55,8	30 042	115,07	115,32
	Eslováquia	52,6	12 576	146,51	m
	Espanha	39,9	23 196	125,50	123,10
	Estados Unidos	36,3	36 202	113,04	113,18
	Finlândia	50,1	27 807	112,73	117,86
	França ²	52,9	27 467	107,26	109,85
	Grécia	46,8	19 067	138,29	135,38
	Holanda	47,8	29 939	120,20	119,46
	Hungria	53,7	14 365	227,91	m
	Irlanda	33,7	32 535	135,72	127,07
	Islândia	42,7	28 368	135,01	m
	Itália	48,0	26 347	121,57	121,36
	Japão	34,4	27 207	93,46	95,53
	Luxemburgo	43,5	52 153	117,94	115,53
	México	22,2	9 370	259,81	260,47
	Noruega	47,4	36 682	130,63	115,29
	Nova Zelândia ¹	32,1	22 287	114,15	112,90
	Polônia	m	11 194	180,29	187,52
	Portugal	46,4	18 819	128,80	124,51
	Reino Unido	39,7	28 906	119,38	116,67
	República Checa	45,8	16 585	147,06	141,23
	Suécia	58,2	28 152	109,93	110,34
Suíça	44,9	32 532	103,35	103,80	
Turquia	m	6 516	2 951,46	m	

1. Nova Zelândia: PIB per capita, gastos públicos totais como porcentagem do PIB e deflator do PIB calculados para o ano fiscal.

2. Excluídos Departamentos Ultramar (DUM).

Fonte: OECD.

Vêr no Guia do Leitor informações sobre os símbolos que representam ausência de dados.

Tabela X2.2. Estatísticas básicas de referência
(período de referência: ano calendário 2002, preços correntes em 2002)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ²	Produto Interno Bruto (ajustado para ano fiscal) 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	Paridade de Poder de Compra (PPC) para consumo privado
Alemanha	2 107 300		1 027 240	82 482	0,95851	0,95878
Austrália	758 147	735 688	255 032	19 641	1,351588541	1,41845
Áustria	221 008		109 005	8 053	0,91175	0,93836
Bélgica	261 124		131 281	10 330	0,88292	0,91192
Canadá	1 140 428	1 128 355	455 278	31 362	1,22893	1,28078
Coréia do Sul	684 263 469		169 802 051	47 640	778,77395	869,70538
Dinamarca	1 360 710		759 381	5 376	8,42525	8,98366
Eslováquia	1 098 658		577 972	5 391	16,2054	16,98008
Espanha	698 589		279 064	40 546	0,74279	0,75763
Estados Unidos	10 434 800	10 345 075	3 785 778	288 240	1	1
Finlândia	139 803		70 100	5 201	0,96665	1,109
França ⁴	1 483 720		784 906	60 015	0,90009	0,94587
Grécia	141 502		66 266	10 950	0,67772	0,73298
Holanda	445 160		212 923	16 147	0,92085	0,93895
Hungria	16 740 421		8 995 494	10 159	114,71804	123,20665
Irlanda	127 992		43 070	3 926	1,00196	1,0913
Islândia	779 295		355 386	288	95,39	102,88987
Itália	1 260 428		605 436	57 994	0,82489	0,87283
Japão ⁵	498 102 000	503 911 050	171 199 900	127 435	143,66544	161,92606
Luxemburgo	22 805		9 914	446	0,97999	0,91383
México	6 256 382		1 391 936	101 398	6,58467	7,24603
Noruega	1 522 176		721 347	4 539	9,14224	9,99916
Nova Zelândia	129 890		41 749	3 976	1,46587	1,54829
Polónia	781 112		m	38 230	1,8253	2,04459
Portugal	128 458		59 573	10 368	0,65833	0,67955
Reino Unido	1 044 145	1 006 768	414 744	59 207	0,61009	0,62066
República Checa	2 414 669		1 106 363	10 201	14,27266	15,02808
Suécia	2 352 938		1 370 488	8 925	9,36476	9,88738
Suíça	431 064		193 531	7 343	1,80448	1,92848
Turquia	277 574		m	69 666	0,61148	0,66643

1. Dados sobre PIB, PPC e total de gastos públicos dos países que adotaram o 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:

pt-1 (PIBt-1) + pt (PIBt), onde pt e pt-1 são pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que coincidem com o ano fiscal educacional. No Capítulo B foram feitos ajustes para Austrália, Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.

4. Excluídos Departamentos Ultramar (DUM).

5. Total de gastos públicos ajustado para o ano fiscal.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.3. Estatísticas básicas de referência
(período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões de moeda local) ²	Produto Interno Bruto (ajustado ao ano fiscal) ³	Produto Interno Bruto (preços constantes em 2002, 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	Paridade de Poder de Compra (PPC) para consumo privado
Alemanha	1 801 300		1 987 656	1 010 030	81 661	1,02351	0,9946
Austrália	501 257	485 713	644 001	184 270	18 072	1,311562228	1,38406
Áustria	175 526		206 689	93 447	7 948	0,94709	0,97844
Bélgica	202 129		235 173	106 832	10 137	0,91914	0,94756
Canadá	798 300	768 883	1 029 848	381 542	29 302	1,21572	1,27027
Coréia do Sul	398 837 661		548 837 663	83 064 162	45 093	690,0375	685,2073
Dinamarca	1 009 756		1 182 536	608 853	5 230	8,56409	8,87014
Eslováquia	576 502		749 883	324 312	5 363	13,22393	13,4275
Espanha	437 787		556 664	192 633	39 223	0,70652	0,74637
Estados Unidos	7 342 300	7 261 100	9 230 939	2 526 459	266 588	1	1
Finlândia	95 262		124 011	56 778	5 108	0,97672	1,1254
França ⁴	1 168 124		1 383 316	625 707	58 020	0,95643	1,02422
Grécia	79 927		102 326	40 783	10 634	0,57716	0,6438
Holanda	302 233		370 351	170 327	15 460	0,90054	0,91241
Hungria	5 614 042		7 345 171	2 327 299	10 329	60,06157	62,72255
Irlanda	52 530		94 307	21 838	3 601	0,81487	0,88926
Islândia	452 139		577 196	193 116	267	75,17	87,18933
Itália	923 052		1 036 794	492 878	57 301	0,7735	0,8214
Japão ⁵	496 922 200	491 734 525	532 960 438	157 520 900	125 570	175,79419	198,84441
Luxemburgo	13 215		19 336	6 016	410	0,99984	0,95836
México	1 837 019		2 408 044	380 924	90 164	2,92555	3,17044
Noruega	937 445		1 165 232	483 072	4 358	8,98639	9,4863
Nova Zelândia	92 679		113 787	31 743	3 707	1,46005	1,48055
Polónia	329 567		433 251	147 561	38 596	1,14746	1,27735
Portugal	80 827		99 731	36 403	10 030	0,6105	0,63524
Reino Unido	718 383	689 927	874 624	317 639	57 928	0,62189	0,63989
República Checa	1 466 681		1 641 957	783 678	10 331	11,16793	12,43441
Suécia	1 770 248		2 140 330	1 198 513	8 827	9,3933	10,16001
Suíça	372 250		417 080	157 093	7 081	1,99146	2,09237
Turquia	7 762		9 405	m	61 646	0,0229	0,0262

1. Dados sobre PIB, PPC e total de gastos públicos dos países que adotaram o 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: $pt-1 (PIBt-1) + pt (PIBt)$, onde pt e $pt-1$ são pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que coincidem com o ano fiscal educacional. No Capítulo B foram feitos ajustes para Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.

4. Excluídos Departamentos Ultramar (DUM).

5. Total de gastos públicos ajustado para o ano fiscal.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.3a. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante (2002)

Em dólares americanos equivalentes convertidos para consumo privado utilizando PPCs, por nível educacional, com base em equivalentes de período integral

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Educação pré-primária (para crianças com no mínimo 3 anos de idade)	Educação primária	Educação secundária			Educação pós-secundária não-superior	Educação superior (incluindo atividades de P&D)			Toda a educação superior, excluídas atividades de P&D	Da educação primária à educação superior
			Etapa inicial da educação secundária	Etapa final da educação secundária	Toda a educação secundária		Toda a educação superior	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A		
									e programas de pesquisa avançada		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Alemanha	4 991	4 536	5 665	9 750	6 996	9 753	10 996	5 737	11 856	6 615	7 107
Austrália	m	4 925	6 730	7 535	7 028	6 786	11 831	7 189	12 778	8 400	6 869
Áustria	5 995	6 816	8 437	8 867	8 635	12 118	12 095	9 312	12 341	7 560	8 689
Bélgica	4 280	5 485	x(5)	x(5)	8 009	x(5)	11 636	x(7)	x(7)	8 038	7 680
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	2 236	3 181	4 509	6 042	5 267	a	5 414	3 378	6 832	m	4 525
Dinamarca	4 382	7 246	7 455	7 553	7 506	x(4,7)	14 239	x(7)	x(7)	10 883	8 685
Eslováquia	2 028	1 404	1 724	2 571	2 093	x(4)	4 539	x(4)	4 539	4 206	2 195
Espanha	3 770	4 502	x(5)	x(5)	5 892	x(5)	7 863	7 567	7 916	5 912	5 798
Estados Unidos	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152
Finlândia	3 424	4 434	7 145	5 627	6 207	x(5)	10 257	2 776	10 314	6 391	6 366
França	4 294	4 790	7 442	8 841	8 062	6 564	8 827	9 327	8 690	6 949	7 106
Grécia	x(2)	3 516	x(5)	x(5)	3 752	2 735	4 374	2 626	5 220	4 043	3 824
Holanda	4 828	5 451	7 117	6 135	6 692	5 759	12 849	7 475	12 909	7 823	7 101
Hungria ¹	3 235	2 809	2 641	3 327	2 964	5 012	7 639	8 092	7 623	6 051	3 605
Irlanda	m	3 837	5 232	5 287	5 257	5 489	9 006	x(7)	x(7)	7 089	5 243
Islândia	m	6 648	6 983	5 733	6 269	x(4,7)	7 649	11 931	7 632	m	6 818
Itália ¹	5 146	6 834	7 630	6 825	7 152	m	8 161	7 021	8 174	m	7 285
Japão	3 275	5 428	5 862	6 454	6 168	x(4,7)	10 395	8 500	10 632	m	6 599
Luxemburgo	x(2)	11 380	x(5)	x(5)	16 295	x(5)	m	m	m	m	m
México	1 493	1 333	1 343	2 161	1 607	a	5 519	x(7)	x(7)	4 814	1 772
Noruega	m	6 865	7 805	10 524	9 284	x(5)	12 561	x(7)	x(7)	m	8 740
Nova Zelândia	4 403	4 295	4 299	6 940	5 395	m	m	m	m	m	m
Polónia ¹	2 403	m	m	m	m	2 585	4 316	x(7)	x(7)	3 753	2 644
Portugal	4 028	4 786	6 517	6 931	6 705	a	6 743	x(7)	x(7)	4 547	5 890
Reino Unido	8 308	5 062	x(5)	x(5)	6 394	x(5)	11 621	x(7)	x(7)	8 813	6 577
República Checa	2 587	1 973	3 420	3 473	3 446	1 541	5 922	2 567	6 336	4 713	3 276
Suécia	3 890	6 765	6 701	7 265	7 009	3 743	14 884	x(7)	x(7)	7 418	8 070
Suíça ¹	3 229	7 276	8 609	13 748	11 135	8 039	22 189	6 817	23 883	m	10 606
Turquia ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	3 915	m

1. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2005).

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

Tabela X2.3b. Mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante relacionadas a diferentes fatores, por nível de educação (1995, 2002)

(Índice de mudança entre 1995 e 2002 (deflator de consumo final [1995 = 100], preços constantes em 2002)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Educação primária, secundária e pós-secundária não-superior			Educação 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	
Alemanha	105	103	101	Alemanha	107	100	107
Austrália	141	108	130	Austrália	120	131	92
Áustria	104	m	m	Áustria	108	94	114
Bélgica	m	m	m	Bélgica	m	m	m
Canadá	m	m	m	Canadá	m	m	m
Coréia do Sul	m	91	m	Coréia do Sul	m	158	m
Dinamarca ¹	124	105	118	Dinamarca ¹	136	105	129
Eslováquia	m	92	m	Eslováquia	m	177	m
Espanha ²	111	81	136	Espanha	154	115	134
Estados Unidos ²	129	106	122	Estados Unidos	m	117	m
Finlândia	120	108	110	Finlândia	112	113	100
França	111	97	115	França	111	97	114
Grécia ^{2,4}	147	92	160	Grécia ²	249	181	137
Holanda	138	104	132	Holanda	110	107	104
Hungria ³	m	93	m	Hungria ³	m	161	m
Irlanda	152	93	163	Irlanda	180	131	138
Islândia	m	m	m	Islândia	m	m	m
Itália ^{2,3}	104	98	106	Itália ^{2,3}	131	108	121
Japão ¹	104	85	122	Japão ¹	118	102	116
Luxemburgo	m	m	m	Luxemburgo	m	m	m
México	134	111	121	México	172	142	121
Noruega ⁴	137	116	119	Noruega	124	104	119
Nova Zelândia ²	150	m	m	Nova Zelândia ²	107	m	m
Polónia ²	139	87	158	Polónia ²	159	197	81
Portugal ^{2,3}	142	81	176	Portugal ³	139	132	105
Reino Unido	139	121	115	Reino Unido	121	118	102
República Checa	97	93	104	República Checa	122	170	72
Suécia	112	117	95	Suécia	114	135	85
Suíça ^{2,3}	113	107	105	Suíça ^{2,3}	148	106	140
Turquia ^{2,3}	m	115	m	Turquia ^{2,3}	m	110	m

1. Educação pós-secundária não-superior incluída tanto na etapa final da educação secundária como na educação superior.

2. Apenas gastos públicos.

3. Apenas instituições públicas.

4. Educação pré-primária incluída na educação primária, secundária e pós-secundária não-superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

Tabela X2.4a. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Salários de professores em moeda nacional (1996) ¹								
	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária, programas gerais		
	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo
Alemanha	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austrália	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Áustria	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Bélgica (fl.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Bélgica (fr.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
Escócia	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Estados Unidos	m	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	30 610
França	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grécia	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Holanda	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Hungria	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Inglaterra	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Irlanda	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Islândia	m	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	25 442
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	8 733 000
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Noruega	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Nova Zelândia	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Polónia	m	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	25 902
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suíça	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001
Turquia	m	m	m	a	a	a	m	m	m

1. Dados sobre salários para países que adotaram o euro são apresentados em euros.

2. Dados sobre salários de professores em 1996 são referentes à Bélgica.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.4a. (continuação) Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2003)¹

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Salários de professores em moeda nacional (2003) ²									Deflator de PIB, 2003 (1996 = 100)	Deflator 2003 baseado em gastos finais de consumo de famílias no território (1996 = 100)
	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária, programas gerais				
	Salário inicial/treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/treinamento mínimo	Salário inicial/treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/treinamento mínimo	Salário inicial/treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/treinamento mínimo		
Alemanha	36 501	44 148	47 360	37 870	46 613	48 662	40 956	50 210	52 463	106	107
Austrália	39 127	57 452	57 452	39 431	57 480	57 480	39 431	57 480	57 480	119	116
Áustria	22 311	29 522	44 648	23 190	31 602	46 738	23 498	32 517	49 355	108	110
Bélgica (fl.)	23 864	32 730	39 340	23 864	33 422	40 748	29 610	42 742	51 376	112	113
Bélgica (fr.)	22 642	31 273	37 804	22 916	32 344	39 621	28 558	41 604	50 183	112	113
Coréia do Sul	21 480 800	36 814 000	59 172 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	121	136
Dinamarca	280 606	315 849	315 849	280 606	315 849	315 849	275 425	386 976	386 976	115	116
Escócia	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	119	114
Eslováquia	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	147	158
Espanha	22 732	26 461	33 231	25 560	29 593	36 671	26 252	30 512	37 703	126	121
Estados Unidos	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745	113	113
Finlândia	26 100	30 700	30 700	29 300	35 200	35 200	33 200	40 700	40 700	113	117
França	20 907	28 124	41 497	23 131	30 348	43 830	23 557	30 773	44 298	110	107
Grécia	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	133	129
Holanda	27 732	36 066	40 312	28 762	39 705	44 245	29 043	53 163	58 640	122	120
Hungria	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 603 860	2 228 832	2 919 468	202	188
Inglaterra	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	119	114
Irlanda	24 692	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	135	129
Islândia	1 747 008	2 022 000	2 252 400	1 747 008	2 022 000	2 252 400	2 252 000	2 763 000	2 930 000	132	124
Itália	19 806	23 959	29 078	21 350	26 105	31 944	21 350	26 840	33 405	119	119
Japão	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 404 000	8 304 000	92	97
Luxemburgo	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118	114
México	85 459	112 610	186 534	109 564	143 071	236 105	m	m	m	212	213
Noruega	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	128	117
Nova Zelândia	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	115	112
Polónia	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	153	158
Portugal	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	128	124
República Checa	198 716	262 860	337 257	198 716	262 860	337 257	242 015	291 553	374 005	138	130
Suécia	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	111	112
Suíça	67 667	89 993	107 538	80 317	105 472	125 522	94 751	121 395	145 457	104	104
Turquia	8 670 739 000	9 797 779 000	11 323 639 000	a	a	a	8 031 724 000	9 158 764 000	10 684 624 000	2 032	2 162

1. Para o cálculo de salários de professores em dólares americanos equivalentes apresentado no Indicador D3, os salários foram convertidos em PIB a partir das moedas nacionais para dólares americanos utilizando PPCs de janeiro de 2003, e ajustados para inflação sempre que necessário. Os salários de professores convertidos em consumo final em dólares americanos equivalentes, com base em PPCs de janeiro de 2003, são apresentados na tabela X2.5a. do Anexo 2.

2. Dados sobre salários de professores para países que adotaram o euro são apresentados em euros.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.4b. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2003)

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (2002) ¹	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (2003) ¹	Paridade de poder de compra (PPC) para PIB (janeiro de 2003) ¹	Paridade de poder de compra (PPC) para consumo privado (janeiro de 2003) ¹	Produto interno bruto (em milhões de moeda local, ano calendário 2003) ¹	Total da população, em milhares (ano calendário 2003)	PIB per capita (em dólares americanos equivalentes, ano calendário 2003) ²	Ano de referência para dados sobre salários de 2003	Ajustes para inflação (2002)
	Alemanha	0,96	0,95	0,96	0,95	2 128 200	82 520	27 098	2002/2003
Austrália	1,34	1,35	1,34	1,41	813 225	19 998	30 107	30 Junho 2003	0,98
Áustria	0,91	0,91	0,91	0,94	226 142	8 098	30 637	2002/2003	1,00
Bélgica (fl.) ³	0,88	0,88	0,88	0,91	269 546	10 374	29 520	2002/2003	1,00
Bélgica (fr.) ³	0,88	0,88	0,88	0,91	269 546	10 374	29 520	2001/2002	1,00
Coréia do Sul	778,77	782,17	780,47	875,98	721 345 933	47 925	19 243	2003	0,99
Dinamarca	8,43	8,43	8,43	9,01	1 396 608	5 390	30 736	2003	0,99
Escócia ⁴	0,61	0,62	0,62	0,62	1 101 241	59 375	29 915	2002/2003	1,00
Eslováquia	16,21	17,02	16,61	17,51	1 201 196	5 380	13 117	2002/2003	1,00
Espanha	0,74	0,74	0,74	m	744 754	40 809	24 513	2003	0,98
Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	1,00	10 951 300	291 085	37 622	2002/2003	1,00
Finlândia	0,97	0,97	0,97	1,10	142 518	5 213	28 328	01 Outubro 2003	1,00
França	0,90	0,91	0,90	0,94	1 557 245	61 540	27 820	2002/2003	1,00
Grécia	0,68	0,69	0,68	0,73	153 045	10 981	20 340	2002	1,02
Holanda	0,92	0,92	0,92	0,93	454 276	16 224	30 317	01 Janeiro 2003	1,00
Hungria	114,72	120,86	117,79	125,77	18 568 272	10 130	15 166	01 Maio 2003	0,98
Inglaterra ⁴	0,61	0,62	0,62	0,62	1 101 241	59 375	29 915	Set. 2002/ Ago. 2003	1,00
Irlanda	1,00	1,02	1,01	1,10	134 786	3 991	33 201	2002/2003	1,00
Islândia	92,18	94,25	93,21	103	810 844	289	29 741	2001/2002	1,00
Itália	0,82	0,84	0,83	0,88	1 300 926	58 095	26 566	2002/2003	1,00
Japão	143,67	137,56	140,61	159,31	498 613 500	127 619	28 402	2002/2003	1,00
Luxemburgo	0,98	0,99	0,98	0,92	23 956	450	53 822	2002	1,00
México	6,58	6,89	6,74	7,36	6 749 240	102 708	9 543	2002/2003	1,00
Noruega	9,14	9,25	9,20	10,05	1 563 689	4 565	37 016	2002/2003	1,00
Nova Zelândia	1,47	1,47	1,47	1,54	137 786	4 039	23 218	2003	0,99
Polónia	1,83	1,85	1,84	2,05	814 922	38 204	11 524	2002/2003	1,00
Portugal	0,66	0,67	0,66	0,69	129 908	10 444	18 634	2002/2003	1,00
República Checa	14,27	14,51	14,39	15,19	2 550 754	10 202	17 232	2002/2003	1,00
Suécia	9,36	9,42	9,39	9,89	2 438 447	8 959	28 879	2003	0,99
Suíça	1,80	1,80	1,80	1,92	433 366	7 405	32 510	2003	1,00
Turquia	0,61	0,73	671980	739768	359 763	70 802	6 937	2002/2003	1,00

1. Dados sobre PPC e PIB para países que adotaram o 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 foi convertido para PIB em dólares americanos utilizando PPCs (2003). Estes dados estão disponíveis nesta tabela.

3. Dados sobre produto interno bruto e população total são referentes à Bélgica.

4. Dados sobre produto interno bruto e população total são referentes ao Reino Unido.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.5a. Salários de professores (2003)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas: salário inicial, salário após 15 anos de experiência e salário no topo da carreira, por nível de educação, em dólares americanos equivalentes convertidos para consumo privado utilizando PPCs

PAÍSES PERTENCENTES À OCDE	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária, programas gerais		
	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo
	Alemanha	38 229	46 238	49 602	39 663	48 820	50 966	42 895	52 587
Austrália	27 203	39 944	39 944	27 415	39 963	39 963	27 415	39 963	39 963
Áustria	23 814	31 510	47 654	24 752	33 730	49 885	25 080	34 706	52 677
Bélgica (fl.)	26 248	36 000	43 270	26 248	36 761	44 819	32 568	47 012	56 509
Bélgica (fr.)	24 904	34 397	41 581	25 206	35 576	43 580	31 411	45 760	55 196
Coréia do Sul	24 247	41 554	66 791	24 138	41 446	66 683	24 138	41 446	66 683
Dinamarca	30 819	34 689	34 689	30 819	34 689	34 689	30 250	42 501	42 501
Escócia	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875
Eslováquia	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078
Espanha	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estados Unidos	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745
Finlândia	23 646	27 814	27 814	26 545	31 890	31 890	30 079	36 873	36 873
França	22 126	29 763	43 916	24 479	32 117	46 385	24 930	32 567	46 880
Grécia	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412
Holanda	29 666	38 582	43 125	30 768	42 475	47 332	31 069	56 871	62 731
Hungria	10 958	13 976	18 624	10 958	13 976	18 624	12 443	17 291	22 649
Inglaterra	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337
Irlanda	22 454	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149
Islândia	16 962	19 632	21 869	16 962	19 632	21 869	21 865	26 826	28 448
Itália	22 451	27 159	32 962	24 202	29 592	36 211	24 202	30 425	37 867
Japão	21 637	40 172	50 598	21 637	40 172	50 598	21 637	40 197	52 124
Luxemburgo	48 047	66 166	97 927	69 220	86 525	120 256	69 220	86 525	120 256
México	11 616	15 307	25 355	14 893	19 447	32 093	m	m	m
Noruega	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686
Nova Zelândia	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429
Polónia	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303
Portugal	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258
República Checa	13 085	17 308	22 207	13 085	17 308	22 207	15 936	19 198	24 627
Suécia	23 256	27 297	31 298	24 006	28 127	31 878	24 956	29 378	33 819
Suíça	35 332	46 990	56 151	41 938	55 072	65 541	49 474	63 387	75 951
Turquia	11 721	13 244	15 307	a	a	a	10 857	12 381	14 443
<i>Média dos países</i>	<i>23 011</i>	<i>31 773</i>	<i>38 626</i>	<i>24 899</i>	<i>34 233</i>	<i>41 469</i>	<i>26 058</i>	<i>36 602</i>	<i>43 876</i>

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

Tabela X2.5b. Mudanças nos salários de professores (1996, 2003)

Índice de mudança¹ entre 1996 e 2003 nos salários de professores: salário inicial, salário após 15 anos de experiência e salário no topo da carreira, por nível de educação, convertidos em preços no nível de 2003 utilizando deflatores de consumo final (1996 = 100)

	Educação primária			Etapa inicial da educação secundária			Etapa final da educação secundária, programas gerais		
	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo	Salário inicial/ treinamento mínimo	Salário após 15 anos de experiência/ treinamento mínimo	Salário no topo da carreira/ treinamento mínimo
PAÍSES PERTENCENTES À OCDE									
Alemanha	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Austrália	131	105	105	132	106	106	132	106	106
Áustria	102	105	101	102	107	99	97	101	93
Bélgica (fl.) ²	103	105	107	101	101	101	101	101	101
Bélgica (fr.) ²	98	101	102	97	98	98	97	98	99
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	121	112	109	121	112	109	109	108	103
Escócia	117	112	112	117	112	112	117	112	112
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	101	100	98	m	m	m	100	99	98
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	127	113	110	127	109	104	139	121	114
França	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grécia	111	113	116	107	110	113	107	110	113
Holanda	106	113	103	105	115	103	105	110	102
Hungria	220	207	213	220	207	213	196	206	216
Inglaterra	127	110	110	127	110	110	127	110	110
Irlanda	105	113	108	104	106	107	104	106	107
Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	111	111	112	110	111	111	110	110	110
Japão	103	112	98	103	112	98	103	112	98
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	138	137	138	139	142	145	m	m	m
Noruega	142	139	142	142	139	142	131	135	130
Nova Zelândia	105	119	119	105	119	119	105	119	119
Polónia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	108	121	110	108	121	110	108	121	110
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suíça	100	99	103	101	97	103	99	96	103
Turquia	m	m	m	a	a	a	m	m	m

1. O índice é calculado como salário do professor em 2003 em moeda nacional * 100 / salário do professor em 1996 em moeda nacional * deflator 2003 baseado no consumo final (1996 = 100).

2. Dados para Bélgica em 1996 são baseados na Bélgica como um todo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2005).

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

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. Isto significa que uma 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 aos gastos de capital em todos os níveis governamentais. Gastos correntes incluem gastos de consumo final (por exemplo, remuneração de empregados, consumo de bens e serviços intermediários, consumo de capital fixo, e gastos militares), rendas referentes a propriedades pagas, subsídios e outras transferências correntes pagas (por exemplo, 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 2005 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*, lançada em 1968. Uma versão atualizada foi lançada em 1993 (geralmente referida como SNA93).

OECD Analytical Data Base, January 2005.

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/eag2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWLES, S. e GINTIS, H. Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter? In: ARROW, K. BOWLES, S. e DURLAUF, S. (orgs.), **Meritocracy and Economic Inequality**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

COULOMBE, S.; TREMBLAY, J-F. e MARCHAND, S. **Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries**. Canada, Ottawa: Statistics Canada/Human Resources and Skills Development, 2004.

DE LA FUENTE, A. e CICCONE, A. **Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy**, European Commission, DG for Employment and Social Affairs. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003.

DE LA FUENTE, A. e DOMÉNECH, R. **Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?** Paris: OECD, 2000. Documentos de Trabalho do Departamento de Economia, n. 262.

ECCLES, J. S. Understanding women's educational and occupational choice: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. **Psychology of Women Quarterly**. Oxford: Blackwell Publishing, vol. 18, p. 585-609, 1994.

GROOT, W. e VAN DEN BRINK, H. M. **The health effects of education: survey and meta-analysis**. Amsterdam: University of Amsterdam, 2004. Departamento de Economia, documento de trabalho de curso superior, 50/04.

GROSSMAN, M. e KAESTNER, R. Effects of Education on Health. In: BEHRMAN, J. R. e STACEY, N. (orgs.), **The Social Benefits of Education**. Michigan, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.

HAMMOND, C. **Learning to be Healthy**. London: Institute of Education, 2002. Resumo n.RCB07.

KRUEGER, A. B. e LINDHAL, M. Education and Growth: Why and for Whom? **Journal of Economic Literature**. Tennessee, Nashville: American Economic Association, vol. XXXIX, p. 1101-1136, 2001.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; GONZALEZ, E. J. e CHROSTOWSKI, S. J. **TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA 's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades**. Chestnut Hill: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004a.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; GONZALEZ, E. J. e CHROSTOWSKI, S. J. **TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA 's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades**. Chestnut Hill: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2004b.

THE NUFFIELD FOUNDATION. Time trends in adolescent well-being. **2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications**. London: The Nuffield Foundation, 2004.

OECD. **The New Economy: Beyond the Hype**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2001 a.

_____. **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.
- _____. **Internationalization 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.
- OECD e THE CANADIAN POLICY RESEARCH NETWORKS. **From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education**. Paris: OECD, 2005d.
- OECD/STATISTICS CANADA. **Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey**. Paris: OECD, 2003.
- PRESTON, J. e GREEN, A. **The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Context**. London: Institute of Education, 2003.
- 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. (orgs.), **Annual Review of Adult Learning and Literacy**. New York: Jossey-Bass, 1999.
- SIANESI, B. e VAN REENAN, J. The Returns to Education: Macroeconomics. **The Journal of Economic Surveys**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, vol. 17, n. 2, p. 157-200, 2003.
- TREMBLAY, K. Academic Mobility and Immigration. **Journal of Studies in International Education**. Thousand Oaks: Association for Studies in International Education, vol. 9, n. 3, p. 1-34, 2005.
- WÖSMANN, L. Specifying Human Capital. **Journal of Economic Surveys**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., vol. 17, n.3, p. 239-270, 2003.

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 preparação que originou a publicação desta edição de *Panorama da Educação – Indicadores OCDE*. A OCDE deseja agradecer a todos por sua valiosa contribuição.

Coordenadores Nacionais

Barbara MEYER- WYK (Alemanha)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Ingo RUISS (Alemanha)	Margrét HARDARÐÓTTIR (Islândia)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Antonio GIUNTA LA SPADA (Itália)
Mark NEMET (Áustria)	Yasushi YOSHIDA (Japão)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)	Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (México)
Chun-Ran PARK (Coreia do Sul)	Felipe MARTINEZ RIZO (México)
Ken THOMASSEN (Dinamarca)	Kjetil MÁSAEIDE (Noruega)
Vladimir POKOJNY (Eslováquia)	David LAMBIE (Nova Zelândia)
Helga KOCEVAR (Eslovênia)	Michal FEDEROWICZ (Polónia)
Carmen MAESTRO MARTIN (Espanha)	Jerzy WISNIEWSKI (Polónia)
Valena White PLSKO (Estados Unidos)	Maria João Araújo e Sá Valente ROSA (Portugal)
Matti KYRÖ (Finlândia)	Janice ROSS (Reino Unido)
Claude SAUVAGEOT (França)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Gregory KAFETZOPOULOS (Grécia)	Dan ANDERSSON (Suécia)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)	Heinz GILOMEN (Suíça)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungria)	Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquia)

Grupo Técnico em Estatísticas de Educação e Indicadores

Heinz-Werner HETMEIER (Alemanha)	Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Alexander RENNEN (Alemanha)	Liës FEYEN (Bélgica)
Kirsten OTTO (Alemanha)	Guy STOFFELEN (Bélgica)
Ingo RUISS (Alemanha)	Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Johan VERMEIREN (Bélgica)
Adrian PAWSEY (Austrália)	Robert MAHEU (Canadá)
Sabine MARTINSCHITZ (Áustria)	Leo JENSEN (Dinamarca)
Wolfgang PAULI (Áustria)	Ken THOMASSEN (Dinamarca)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Fernando CELESTINO REY (Espanha)
Philippe DIEU (Bélgica)	Eduardo DE LA FUENTE (Espanha)

Jesus IBANEZ MILLA (Espanha)	Dick TAKKENBERG (Holanda)
Alzbeta FERENCICOVÁ (Eslováquia)	Pauline THOOLEN (Holanda)
Elena REBROSOVA (Eslováquia)	László LIMBACHER (Hungria)
Catherine FREEMAN (Estados Unidos)	Judit LUKÁCS (Hungria)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)	Mary DUNNE (Irlanda)
Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)	Muiris O'CONNOR (Irlanda)
Spyridon PILOS (EUROSTAT)	Ásta URBANCIC (Islândia)
Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)	Yosef GIDANIAN (Israel)
Timo ERTOLA (Finlândia)	Dalia SPRINZAK (Israel)
Miikka PAAJAVUORI (Finlândia)	Gemma DE SANCTIS (Itália)
Mika TUONONEN (Finlândia)	Giuliana MATTEOCCI (Itália)
Matti VAISANEN (Finlândia)	Maria Pia SORVILLO (Itália)
Pierre FALLOURD (França)	Midori MIYATA (Japão)
Michèle JACQUOT (França)	Tokuo OGATA (Japão)
Christine RAGOUCY (França)	Satoshi TAKAHASHI (Japão)
Vassilia ANDREADAKI (Grécia)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Konstantinos STOUKAS (Grécia)	Manon UNSEN (Luxemburgo)
Marcel A. M. SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)	

Rede A: Resultados Educacionais

País líder: Estados Unidos

Líder da rede: Eugene OWEN

Botho PRIEBE (Alemanha)	Maria STEPHENS (Estados Unidos)
Wendy WHITHAM (Austrália)	Jorma KUUSELA (Finlândia)
Helene BABEL (Áustria)	Thierry ROCHER (França)
Jürgen HORSCHINEGG (Áustria)	Panyotis KAZANTZIS (Grécia)
Christiane BLONDIN (Bélgica)	Jules L. PESCHAR (Holanda)
Luc VAN DE POELE (Bélgica)	Paul VAN OIJEN (Holanda)
Tamara KNIGHTON (Canadá)	Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hungria)
Don HOIUM (Canadá)	Gerry SHIEL (Irlanda)
Jerry MUSSIO (Canadá)	Julius K. BJORNSSON (Islândia)
Mee-Kyeong LEE (Coréia do Sul)	Anna Maria CAPUTO (Itália)
Joern SKOVSGAARD (Dinamarca)	Ryo WATANABE (Japão)
Vladislav ROSA (Eslováquia)	Iris BLANKE (Luxemburgo)
Ramon PAJARES BOX (Espanha)	Felipe MARTINEZ RIZO (México)
Elois SCOTT (Estados Unidos)	Erika VALLE BUTZE (México)
Jay MOSKOWITZ (Estados Unidos)	Marie ARNEBERG (Noruega)

Kjetil DIGRE (Noruega)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Geir NYGARD (Noruega)	Anna BARKLUND (Suécia)
Anne-Berit KAVLI (Noruega)	Anita WESTER (Suécia)
Lynne WHITNEY (Nova Zelândia)	Vladimir HULIK (República Checa)
Glória RAMALHO (Portugal)	Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
Paul GINI (Nova Zelândia)	Felix KOSCHIN (República Checa)
Alina BARAN (Polónia)	Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suécia)
Anna NOWOZYNSKA (Polónia)	Henrik ENGSTROM (Suécia)
Jose PAREDES (Portugal)	Christina SANDSTROM (Suécia)
João PEREIRA DE MATOS (Portugal)	Katrin HOLENSTEIN (Suíça)
Steve HEWITT (Reino Unido)	Erich RAMSEIER (Suíça)
Steve LEMAN (Reino Unido)	Sevki KARACA (Turquia)
Jason TARSH (Reino Unido)	Nilgün DURAN (Turquia)
Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)	Alison KENNEDY (UNESCO)

Rede B: Resultados Socioeconômicos e de Educação

País líder: Suécia

Lider da rede: Dan ANDERSSON

Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemanha)	Éva TÓT (Hungria)
Oon Ying CHIN (Austrália)	Philip O'CONNELL (Irlanda)
Mark NÉMET (Áustria)	Maria Pia SORVILLO (Itália)
Ariane BAYE (Bélgica)	Paola UNGARO (Itália)
Isabelle ERAUW (Bélgica)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Sandy BELLAN (Canadá)	Erik DAHL (Noruega)
Jihee CHOI (Coreia do Sul)	Kjetil DIGRE (Noruega)
Jens KROGSTRUP (Dinamarca)	Anne Brit UDAHL (Noruega)
Fernando Celestino REY (Espanha)	Cheryl REMINGTON (Nova Zelândia)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)	Malgorzata CHOJNICKA (Polónia)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)	Elaine DRENNAN (Reino Unido)
Aila REPO (Finlândia)	Gerhard MORS (Reino Unido)
Irja BLOMQVIST (Finlândia)	Zuzana RASLOVA (República Checa)
Pascale POULET-COULIBANDO (França)	Kenny PETERSSON (Suécia)
Nikolaos BILALIS (Grécia)	Russell SCHMIEDER (Suécia)
Pauline THOOLEN (Holanda)	Anna BORKOWSKY (Suíça)
Marcel SMITSVAN WAESBERGHE (Holanda)	Ali PANAL (Turquia)
Roy TJOA (Holanda)	

Rede C: Características e Processos da Escola

País líder: Holanda

Líder da rede: Jaap SCHEERENS

Gerd MÖLLER (Alemanha)	Maria HENDRIKS (Holanda)
Christian KRENTHALLER (Áustria)	Anna IMRE (Hungria)
Philippe DELOOZ (Bélgica)	Sean GLENNANE (Irlanda)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Caterina VEGLIONE (Itália)
Liselotte VAN DE PERRE (Bélgica)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Nelly MCEWEN (Canadá)	Jean-Claude FANDEL (Luxemburgo)
Maria HRABINSKA (Comissão Europeia)	Erika VALLE BUTZE (México)
Hyun-Jeong PARK (Coreia do Sul)	Bodhild BAASLAND (Noruega)
Jørgen BALLING RASMUSSEN (Dinamarca)	Paul GINI (Nova Zelândia)
Flora GIL TRAVER (Espanha)	Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
Joel SHERMAN (Estados Unidos)	Helder GUERREIRO (Portugal)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)	Jason TARSH (Reino Unido)
Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlândia)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Dominique ALLAIN (França)	Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Vassilios CHARISMIADIS (Grécia)	Ulla LINDQVIST (Suécia)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)	Annika HAGLUND (Suécia)
Hans RUESINK (Holanda)	Eugen STOCKER (Suíça)

Indicadores Mundiais de Educação

Mark AGRANOVITCH (Federação Russa)	Alison KENNEDY (UNESCO)
Peter AMARASINGHE (Sri Lanka)	Zhi hua LIN (China)
Ramon BACANI (Filipinas)	Khalijah MOHAMMAD (Malásia)
C. BALAKRISHNAN (Índia)	Eliezer MOREIRA PACHECO (Brasil)
Barbara ALLEN (Jamaica)	Irene Beatriz OIBERMAN (Argentina)
Ade CAHYANA (Indonésia)	Mara PEREZTORRANO (Uruguai)
Farai CHOOGA (Zimbabwe)	Mohammed RAGHEB (Egito)
Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordânia)	Sirivarn SVASTIWAT (Tailândia)
Vivian HEYL (Chile)	Patricia VALDIVIA (Peru)
Mohsen KTARI (Tunísia)	Dalila ZARZA PAREDES (Paraguai)
Nilgün DURAN (Turquia)	

Também colaboraram com esta publicação

bureauparis (Layout)
Donald HIRSCH (Consultor)

PUBLICAÇÕES DA OCDE RELACIONADAS

Education Policy Analysis 2005, 2005.

A ser publicada

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education, 2005.

ISBN 92-64-00918-3

Aprendendo para o Mundo de Amanhã – Primeiros Resultados do 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

Relatório Técnico PISA 2003, 2005.

ISBN 92-64-01053-X

PISA 2003 Data Analysis Manual: SAS® Users, 2005.

ISBN: 92-64-01063-7

PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS® Users, 2005.

ISBN: 92-64-01065-3

The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, 2004.

ISBN 92-64-10172-1

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

Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges, 2004.

ISBN 96-64-01504-3

From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work, 2000.

ISBN 92-64-17631-4

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, 1999.

ISBN 92-64-17037-5

As publicações da OCDE podem ser consultadas ou adquiridas na Livraria *Online* da OCDE (www.oecdbookshop.org).