

Panorama da Educação 2007

INDICADORES OCDE



ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS

Moderna

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS

A OCDE é um fórum único, em que os governos de 30 democracias trabalham juntos para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais causados pela 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 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 dos resultados de coletas de dados estatísticos e de pesquisas referentes a questões econômicas, sociais e ambientais da Organização, assim como de convenções, diretrizes e padrões estabelecidos por acordo entre os países-membros.

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

Education at a Glance 2007 - OECD INDICATORS

© OECD 2007

Para a edição em língua portuguesa:

© 2008, Editora Moderna Ltda., Brasil

Publicado mediante acordo entre a OECD e a

Editora Moderna Ltda., que é responsável pela qualidade da tradução para o português e por sua coerência com o texto original.

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: Sérgio Couto

TRADUÇÃO, REVISÃO E PRODUÇÃO GRÁFICA: B & C Revisão de Textos S/C Ltda.

REVISÃO: Letras e Idéias Assessoria Editorial

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL: Wilson Aparecido Troque

IMPRESSÃO E ACABAMENTO:

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (11) 6090-1500
Fax (11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2008

Impresso no Brasil

PRÓLOGO

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

O relatório *Panorama da Educação* atende às necessidades de diversos usuários – desde governos, que procuram aprender lições sobre 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 analisa a qualidade dos resultados da aprendizagem, 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.

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

Embora muitos progressos tenham sido realizados ao longo dos últimos anos, os países-membros e a OCDE continuam a fortalecer a ligação entre necessidades de políticas e os melhores dados comparáveis disponíveis internacionalmente. Ao fazê-lo, precisam enfrentar muitos desafios e negociações. Em primeiro lugar, os indicadores devem responder a questões educacionais que ocupam posição de destaque nas agendas de políticas dos países, e às quais a perspectiva de comparações internacionais pode oferecer importante valor agregado para realizações possíveis, por meio de análise e avaliação nacionais. 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 tão reduzido quanto 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 nas quais investimentos consideráveis em trabalho conceitual ainda precisam ser realizados. As novas etapas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE e sua continuidade por meio do Programa de Avaliação Internacional de Competências de Adultos (*Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*), assim como o lançamento de uma nova Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) serão esforços importantes para atingir tais objetivos.

O relatório é publicado sob a responsabilidade do Secretário-Geral da OCDE.

ÍNDICE

	Nome do indicador na edição 2007
Prólogo	3
Editorial	13
Introdução: os indicadores e sua estrutura	19
Guia do Leitor	23
CAPÍTULO A: A PRODUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM	27
Indicador A1: Até que nível os adultos estudaram?	28
Tabela A1.1a. Realização educacional: população adulta (2005)	40
Tabela A1.2a. População que concluiu no mínimo o ensino médio (2005)	41
Tabela A1.3a. População que concluiu a educação superior (2005)	42
Tabela A1.4. Áreas de educação (2004)	43
Tabela A1.5. Relação entre o grupo de indivíduos de 25 a 34 anos de idade com nível educacional ISCED 5A e de 30 a 39 anos de idade com nível educacional ISCED 6 e o grupo de indivíduos de 55 a 64 anos de idade com níveis educacionais ISCED 5A e 6, por área de educação (2004)	44
Indicador A2: Quantos estudantes concluem o ensino médio?	46
Tabela A2.1. Taxas de conclusão no ensino médio (2005)	54
Tabela A2.2. Tendências nas taxas de conclusão no ensino médio (1995-2005)	55
Tabela A2.3. Taxas de conclusão no nível pós-ensino médio não-superior (2005)	56
Indicador A3: Quantos estudantes concluem o nível superior?	58
Tabela A3.1. Taxas de conclusão na educação superior (2005)	71
Tabela A3.2. Tendências nas taxas de conclusão na educação superior (1995-2005)	72
Tabela A3.3. Porcentagem de graduados na educação superior, por área de educação (2005)	73
Tabela A3.4. Graduados em ciências, por gênero (2005)	74
Tabela A3.5. Relação entre motivação em matemática aos 15 anos de idade (PISA 2003) e taxas de conclusão na educação superior tipo A, por gênero	75
Tabela A3.6. Taxas de sobrevivência na educação superior (2004)	76
Indicador A4: Quais são as expectativas dos estudantes com relação à educação?	78
Tabela A4.1a. Porcentagem de estudantes que esperam concluir diferentes níveis de educação (2003)	89

Tabela A4.2a.	Porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED, por nível de desempenho em matemática (2003).....	90	
Tabela A4.3a.	Porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED, por gênero (2003).....	91	
Tabela A4.4.	Razões de probabilidades da expectativa dos estudantes de concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED, por <i>status</i> socioeconômico (2003).....	92	
Tabela A4.5.	Razões de probabilidades da expectativa dos estudantes de concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED, por condição de imigrante (2003).....	93	
Indicador A5:	Quais são as atitudes dos estudantes com relação à matemática?	94	A5
Tabela A5.1.	Médias referentes a atitudes dos estudantes em relação a matemática, abordagens a aprendizagem e índices relativos à escola (2003).....	103	
Tabela A5.2a.	Relação entre as atitudes dos estudantes referentes a matemática e desempenho em matemática (2003)	104	
Tabela A5.2b.	Relação entre abordagens dos estudantes a aprendizagem e desempenho em matemática (2003)	105	
Tabela A5.2c.	Relação entre índices relativos a escola e desempenho em matemática (2003).....	106	
Indicador A6:	Qual é o impacto do <i>background</i> de imigrante sobre o desempenho do estudante?	108	A6
Tabela A6.1a.	Diferenças no desempenho em matemática, por condição de imigrante (2003).....	117	
Tabela A6.2a.	Porcentagem de estudantes nativos em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)	117	
Tabela A6.2b.	Porcentagem de estudantes de segunda geração em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)	118	
Tabela A6.2c.	Porcentagem de estudantes de primeira geração em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)	118	
Tabela A6.3.	Índice de motivação instrumental em matemática e desempenho do estudante na escala de matemática (2003).....	119	
Indicador A7:	A situação socioeconômica dos pais afeta a participação dos estudantes em níveis mais altos de educação?	120	A7
Indicador A8:	De que forma a participação no sistema educacional afeta a participação no mercado de trabalho?	128	A8
Tabela A8.1a.	Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2005)....	136	
Tabela A8.2a.	Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2005).....	138	
Tabela A8.3a.	Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1991-2005).....	140	
Tabela A8.4a.	Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1991-2005).....	142	

	Nome do indicador na edição 2007
Indicador A9: Quais são os benefícios econômicos da educação?	144
Tabela A9.1a. Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego (2005 ou ano mais recente disponível).....	161
Tabela A9.1b. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2005 ou último ano disponível)	163
Tabela A9.2a. Tendências dos rendimentos relativos: população adulta (1997-2005)	164
Tabela A9.3. Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2005)	165
Tabela A9.4a. Distribuição da população entre 25 e 64 anos, por nível de rendimento e realização educacional (2005 ou ano mais recente disponível).....	167
Tabela A9.5. Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)	170
Tabela A9.6. Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003)	170
Tabela A9.7. Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)	171
Tabela A9.8. Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que consegue graduação de nível universitário, ISCED 5/6 (2003)	171
CAPÍTULO B: RECURSOS FINANCEIROS E HUMANOS INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO	173
Indicador B1: Quanto é gasto por estudante?	176
Tabela B1.1a. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)	192
Tabela B1.1b. Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2004)	193
Tabela B1.2. Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2004).	194
Tabela B1.3a. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio (2004).....	195
Tabela B1.3b. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração média de estudos de nível superior (2004).....	196
Tabela B1.4. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços em relação ao PIB <i>per capita</i> (2004)	197
Tabela B1.5. Mudança em gastos com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, em relação a diferentes fatores, por nível de educação (1995, 2004)	198

A9

B1

Indicador B2: Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?	200	B2
Tabela B2.1. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (1995, 2000, 2004)	211	
Tabela B2.2. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (2004)	212	
Tabela B2.3. Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)	213	
Tabela B2.4. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por fonte de recursos e nível de educação (2004)	214	
Indicador B3: Qual é o montante dos investimentos públicos e privados na educação?	216	B3
Tabela B3.1. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais para todos os níveis de educação (1995, 2004)	225	
Tabela B3.2a. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível educacional (1995, 2004)	226	
Tabela B3.2b. Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, para educação superior (1995, 2004)	227	
Tabela B3.3. Tendências nas proporções relativas de gastos públicos com instituições educacionais e índice de mudança entre 1995 e 2004 (1995 = 100, preços constantes), para educação superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)	228	
Indicador B4: Qual é o volume total dos gastos públicos com educação?	230	B4
Tabela B4.1. Total de gastos públicos com educação (1995, 2004)	236	
Tabela B4.2. Distribuição do total de gastos públicos com educação (2004)	237	
Indicador B5: Quanto pagam e que subsídios públicos recebem os estudantes de educação superior?	238	B5
Tabela B5.1a. Encargos anuais médios estimados cobrados de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005)	251	
Tabela B5.1b. Distribuição de ajuda financeira a estudantes da educação superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005)	253	
Tabela B5.1c. Apoio financeiro a estudantes na educação superior tipo A por meio de empréstimos públicos (ano acadêmico 2004-2005)	255	
Tabela B5.2. Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação e PIB, para educação superior (2004)	257	
Indicador B6: A que recursos e serviços é destinado o financiamento da educação?	258	B6
Tabela B6.1. Gastos com instituições por categoria de serviço, como porcentagem do PIB (2004)	266	

	Nome do indicador na edição 2007
Tabela B6.2. Gastos com instituições educacionais por categoria de fonte e nível de educação (2004)	267
Indicador B7: Os recursos utilizados na educação são eficientes?.....	B7
Tabela B7.1. Estimativas da eficiência técnica para o ensino fundamental oferecido pelo setor público	276
CAPÍTULO C: ACESSO À EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO	277
Indicador C1: Qual é a prevalência de programas profissionais?	C1
Tabela C1.1. Padrões de matrículas no ensino médio (2005)	285
Tabela C1.2. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, por tipo de programa (2004)	286
Tabela C1.3. Desempenho de estudantes de 15 anos de idade nas escalas PISA de matemática, por orientação de programa (2003)	287
Indicador C2: Quem participa do sistema educacional?	C2
Tabela C2.1. Taxas de escolarização, por idade (2005)	299
Tabela C2.2. Tendências nas taxas de escolarização (1995-2005)	300
Tabela C2.3. Características de transição de 15 anos de idade para 20 anos de idade, por nível de educação (2005)	301
Tabela C2.4. Taxas de ingresso na educação superior e distribuição etária de novos ingressantes (2005)	302
Tabela C2.5. Tendências nas taxas de ingresso no nível superior (1995-2005)...	303
Tabela C2.6. Estudantes na educação superior, por tipo de instituição ou modo de estudo (2005)	304
Indicador C3: Quem estuda no exterior e em que países?	C3
Tabela C3.1. Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros na educação superior (2000, 2005)	327
Tabela C3.2. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2005)	328
Tabela C3.3. Cidadãos que cursam o ensino superior no estrangeiro, por país de destino (2005)	330
Tabela C3.4. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por nível e tipo de educação superior (2005) ..	332
Tabela C3.5. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por área de educação (2005)	333
Tabela C3.6. Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem (de 2000 a 2005)	334
Indicador C4: Os estudantes são bem-sucedidos na transição do sistema educacional para o trabalho?	C4
Tabela C4.1a. Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2005)	346
Tabela C4.2a. Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2005)	348

Tabela C4.3.	Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2005)	350	
Tabela C4.4a.	Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2005)	352	
Indicador C5:	Adultos participam de atividades de educação e capacitação no trabalho?.....	356	C5
Tabela C5.1a.	Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)	363	
Tabela C5.1b.	Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por grupo etário e <i>status</i> na força de trabalho (2003).....	365	
Tabela C5.1c.	Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003).....	367	
CAPÍTULO D:	O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS	369	
Indicador D1:	Quanto tempo os estudantes passam na sala de aula?	370	D1
Tabela D1.1.	Número de horas planejadas e de instrução compulsória e planejada em instituições públicas (2005)	379	
Tabela D1.2a.	Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2005)	380	
Tabela D1.2b.	Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para indivíduos de 12 a 14 anos de idade (2005).....	381	
Indicador D2:	Qual é a razão estudantes/professor e qual é o tamanho das turmas?	382	D2
Tabela D2.1.	Tamanho médio das turmas, por tipo de instituição e nível de educação (2005).....	391	
Tabela D2.2.	Razão entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2005)	392	
Tabela D2.3.	Razão entre estudantes e equipe de ensino por tipo de instituição (2005)	393	
Indicador D3:	Quanto se paga aos professores?	394	D3
Tabela D3.1.	Salários de professores (2005).....	407	
Tabela D3.2.	Mudanças nos salários de professores (1996 e 2005).....	409	
Tabela D3.3a.	Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2005).....	410	
Tabela D3.4.	Acordos contratuais de professores (2005)	412	
Indicador D4:	Quanto tempo os professores passam ensinando?	414	D4
Tabela D4.1.	Organização do período de trabalho dos professores (2005).....	423	

Indicador D5: De que maneira os sistemas educacionais monitoram o desempenho das escolas?	424
Tabela D5.1. Avaliação de escolas públicas de EF2 (ciclo final do ensino fundamental, 2005)	430
Tabela D5.2. Utilização de informações provenientes de avaliações escolares e responsabilização de escolas públicas (ciclo inicial do ensino fundamental – EF1 –, 2005)	431
ANEXO 1 Características de sistemas educacionais	433
Tabela X1.1a. Idade típica de graduação no ensino médio	434
Tabela X1.1b. Idade típica de graduação no pós-ensino médio não-superior	435
Tabela X1.1c. Idade típica de graduação na educação superior	436
Tabela X1.2a. Ano letivo e ano fiscal utilizados para cálculo de indicadores, países da OCDE	437
Tabela X1.2b. Ano letivo e ano fiscal utilizados para cálculo de indicadores, economias parceiras	438
Tabela X1.3. Resumo de exigências para conclusão de programas de ensino médio (ISCED 3)	439
ANEXO 2: Estatísticas de referência	441
Tabela X2.1. Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2004, preços correntes em 2004)	442
Tabela X2.2. Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2004, preços correntes em 2004).....	443
Tabela X2.3. Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995).....	444
Tabela X2.4. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)	445
Tabela X2.5. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)	446
Tabela X2.6a. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2005)	447
Tabela X2.6b. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2005).....	449
Tabela X2.6c. Salários de professores (2005).....	450
Tabela X2.7. Receita de fiscal dos tópicos principais, como porcentagem do PIB, 2004.....	451
ANEXO 3 Fontes, métodos e notas técnicas	453
Referências	455
Colaboraram nesta publicação	457
Publicações da OCDE relacionadas	461

D5

EDITORIAL

Por Bárbara Ischinger, Diretora para Educação

Efeitos da expansão da educação superior: mão-de-obra altamente qualificada ou os mais qualificados excluindo os menos qualificados?

Nas últimas décadas, taxas de graduação na educação superior aumentaram acentuadamente nos países da OCDE. Mas qual é o impacto desse crescimento sobre os mercados de trabalho? A crescente oferta de mão-de-obra qualificada corresponde à criação de um número equivalente de empregos bem remunerados? Ou chegará o dia em que todos terão qualificação universitária e trabalharão por um salário mínimo? A análise desta edição do *Panorama da Educação*, apresentada a seguir, sugere que a expansão teve seu impacto positivo para os indivíduos e as economias e que, até o momento, não há sinais de uma “inflação” no valor das qualificações. Entretanto, a sustentabilidade da expansão continuada depende de uma reavaliação da forma como é financiada e de como garantir que seja mais eficiente.

Na maioria dos países da OCDE, a taxa de conclusão da educação superior entre adultos de 55 a 64 anos de idade – que ingressaram na força de trabalho na década de 1960 e no início da década de 1970 – fica entre 6% e 27%. As exceções são Canadá e Estados Unidos, onde mais de 30% dos indivíduos têm qualificação de nível superior. A taxa de conclusão nesse nível educacional entre adultos mais jovens – de 25 a 34 anos de idade – é de 30% em 19 países, e ultrapassa 40% em outros seis (Indicador A1). A proporção da população com qualificação universitária aumentou de 19% para 32% entre esses dois grupos.

Embora a maioria dos países tenha registrado algum crescimento no número de matrículas na educação superior (Indicador C2) e na conclusão desse nível educacional, a taxa de expansão variou amplamente entre os países, e de um período para outro. Grande parte desse crescimento é resultado de períodos de rápida expansão, gerada pelas políticas de determinados países. Coreia do Sul, Espanha e Irlanda, por exemplo, partindo de níveis inicialmente baixos, mais do que duplicaram a proporção de graduados no ensino superior que ingressaram na força de trabalho entre o final da década de 1970 e o final da década de 1990. Na Alemanha e nos Estados Unidos, a proporção permaneceu quase inalterada, com níveis relativamente altos nos Estados Unidos e comparativamente baixos na Alemanha (Indicador A1).

Governos que buscam uma expansão da educação superior freqüentemente reconheceram que o fazem por entender a necessidade de mais habilidades altamente qualificadas em uma economia de conhecimento avançada, o que exige uma proporção na força de trabalho com qualificação além do ensino médio muito maior do que anteriormente. E de fato tem sido observado em muitos países um crescimento significativo no número de empregos e de indústrias que dependem de mão-de-obra mais qualificada. Entretanto, a dúvida permanece: que efeito o aumento da oferta de indivíduos mais qualificados terá sobre o mercado de trabalho? É concebível que no mínimo alguns dos novos graduados terminem trabalhando em empregos que não exigem níveis elevados de graduação, e que obtêm esses empregos à custa de trabalhadores com níveis inferiores de

qualificação. Esse efeito excludente talvez esteja associado a uma elevação relativa nas taxas de desemprego em meio a indivíduos com níveis mais baixos de qualificação – uma vez que trabalhadores mais qualificados tomam seus empregos; mas também pode ter relação com uma redução na remuneração associada a qualificações de nível universitário – uma vez que o aumento de oferta de mão-de-obra qualificada supera o aumento na demanda por habilidades de nível superior.

Melhor cobertura de dados sobre tendências internacionais associando qualificações educacionais e resultados no mercado de trabalho tornam possível a análise desta questão no *Panorama da Educação 2007*, impossível de conseguir no passado. A análise a seguir baseia-se no Indicador A1, que mostra a existência de compensações substanciais associadas a realizações na educação superior, e penalidades substanciais associadas à não-conclusão do ensino médio como nível educacional mínimo (Indicador A1, Quadro A1.2).

Em todos os países da OCDE, compensação média de rendimentos associada à educação superior em comparação com o ensino médio fica acima de 25% e, em alguns deles, chega a superar os 100% (Indicador A9). Além disso, a taxa média de desemprego entre aqueles que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental (EF2) é cinco pontos percentuais mais alta do que a taxa entre indivíduos cujo nível educacional equivale ao ensino médio, e sete pontos mais alta do que a taxa para indivíduos que concluíram a educação superior (Indicador A8). A análise mostra também que, embora a taxa de desemprego seja substancialmente mais alta do que a média entre os indivíduos com qualificações mais baixas, essa penalidade não diminuiu nos países que ampliaram a educação superior, como sugeriu a hipótese da exclusão. Pelo contrário: nos países que expandiram a educação superior mais rapidamente, uma pequena elevação no risco relativo, no final da década de 1990, foi seguida por uma queda no início da década de 2000. Entretanto, nos países que não registraram expansão da educação superior, houve um aumento no risco relativo de desemprego. De fato, nesses países, a não-conclusão do ensino médio está atualmente associada a uma probabilidade 80% maior de ficar desempregado, em comparação com menos de 50% nos países que mais expandiram esse nível educacional.

Igualmente importante, os países que mais expandiram as realizações na educação superior no final da década de 1990 apresentaram tendência de queda mais acentuada (ou menor elevação) nas taxas de desemprego entre 1995 e 2004, em comparação com os países com menor expansão. Por exemplo, Coreia do Sul, França e Irlanda apresentaram níveis mais rápidos de crescimento na educação superior e crescimento nulo ou negativo das taxas de desemprego, ao passo que Alemanha, Eslováquia e República Checa registraram crescimento baixo ou nulo nas taxas de conclusão da educação superior, mas apresentaram crescimento substancial nas taxas de desemprego entre indivíduos sem qualificações educacionais. Embora uma equivalência perfeita não seja possível – a Finlândia não expandiu a educação superior e apresentou queda nas taxas de desemprego; a Polônia expandiu a educação superior, mas as taxas de desemprego também cresceram –, a tendência geral é, novamente, contrária ao que se poderia esperar de acordo com a hipótese da exclusão (Indicador A1).

Portanto, os dados não fornecem evidências de que indivíduos com níveis mais baixos de qualificação sejam excluídos do mercado de trabalho, e o que vem ocorrendo indica exatamente o contrário: em termos de melhores oportunidades de emprego, indivíduos com níveis mais baixos de qualificação beneficiam-se quando um número maior de indivíduos ingressa na educação superior. É possível que, ao lado da geração de crescimento, a expansão no limite superior da escala

educacional também forneça oportunidades de emprego mais eqüitativas. Além disso, uma análise de tendências nos níveis absolutos de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio sugere que mudanças nos níveis de desemprego, durante o período de 1995 até 2004, não estão relacionadas às mudanças nos níveis de conclusão da educação superior. De fato, tanto para indivíduos que concluíram o ensino fundamental como para aqueles que concluíram o ensino médio, não há uma correlação estatisticamente significativa entre expansão das realizações na educação superior e mudanças nas taxas de desemprego após o controle para o crescimento do PIB.

De fato, aparentemente, PIB e produtividade impulsionam perspectivas de desemprego, independentemente de mudanças nas taxas de conclusão da educação superior. No entanto, há uma correlação significativa entre aumentos nas realizações na educação superior e no ensino médio e a queda de desemprego relativo para adultos que concluíram o ensino fundamental. Tudo isso sugere que perspectivas de emprego entre indivíduos com níveis mais baixos de qualificação estão associadas principalmente ao crescimento da economia e à produtividade de maneira geral, para o que o fornecimento adequado de mão-de-obra altamente qualificada constitui uma contribuição potencial. Aparentemente, a saúde econômica fortalecida em sua totalidade deve compensar amplamente qualquer efeito de exclusão, com resultados líquidos positivos para grupos com qualificação relativamente mais baixa. O impacto positivo do crescimento econômico – a criação de mais empregos – é maior para indivíduos que não concluíram a educação superior do que para os graduados, possivelmente porque os empregadores estão mais propensos a cobrir os custos de reter indivíduos com melhores níveis de qualificação durante períodos de dificuldade econômica.

Além disso, a análise sugere que a oferta abundante de habilidades não cria desemprego em meio aos indivíduos com qualificações de nível universitário, e não causa uma queda em sua remuneração. Embora essas constatações não indiquem que graduados na educação superior consigam empregos ao nível de suas qualificações, sugerem que a expansão da educação superior não reduziu os benefícios para os indivíduos que concluem esse nível educacional. E apesar de algumas pequenas elevações no risco relativo de desemprego para graduados, a situação não é pior nos lugares em que as realizações na educação superior expandiram-se com maior rapidez. De fato, em todos os países da OCDE, os graduados enfrentam níveis muito mais baixos de desemprego do que outros grupos. Em termos de remuneração, os dados sugerem algumas restrições no aumento das vantagens para graduados de nível superior nos locais em que a oferta aumentou mais rapidamente, mas onde não uma redução em termos gerais. Essas evidências corroboram resultados semelhantes extraídos de estudos transversais, que sugerem que grupos de indivíduos com níveis mais baixos de qualificação participam dos benefícios da expansão da educação superior e que as habilidades adicionais adquiridas são amplamente absorvidas pelo mercado de trabalho. Ao analisar esse fenômeno ao longo do tempo, é interessante observar que, aparentemente, efeitos positivos mostraram-se mais pronunciados nos últimos anos, contradizendo a noção de que a expansão da educação superior foi muito rápida até este momento.

É difícil prever o futuro a partir dessas tendências do passado. Será que a expansão da educação superior vai continuar com essa rapidez, impulsionada por uma demanda crescente por indivíduos mais altamente qualificados? Ou será que vai aproximar-se de uma taxa estável, e os rendimentos relativos vão diminuir? No início do século 20, poucos poderiam prever que, entre os países da OCDE, o ensino médio seria amplamente universal até o final do século. Do mesmo modo, é igualmente difícil prever de que forma as qualificações de nível superior evoluirão até o final do século 21.

O que fica evidente, pelo menos por enquanto, é que a demanda por mais educação de melhor qualidade continua a crescer, com lucros substanciais em termos de ganhos em rendimento e produtividade, e que o número de matrículas continua a crescer nos países da OCDE, nos quais mais de 50% dos graduados no ensino médio ingressam atualmente na educação de nível universitário – uma proporção que, em alguns países, chega a mais de 75% (Indicador C2).

Considerando que esses gastos por estudante já começaram a diminuir em alguns países, uma vez que o número de matrículas aumenta mais rapidamente do que os gastos com a educação superior (Indicador B1), de que forma os países pagarão por essa expansão? Em parte, a resposta poderá ser a criação de políticas inovadoras de financiamento e apoio aos estudantes, que mobilizem recursos públicos e privados adicionais, para melhor refletir os benefícios sociais e particulares da educação superior. E muitos países estão conseguindo avançar nessa direção, alguns deles sem criar barreiras para a participação dos estudantes (Indicador B5).

Até o momento, os países nórdicos conseguiram realizar a expansão, considerando como investimento que rende altos dividendos aos indivíduos e à sociedade os volumosos gastos públicos com a educação superior – incluindo tanto o apoio a instituições como o apoio a estudantes e famílias. Austrália, Coréia do Sul, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido expandiram a participação na educação superior, transferindo para os estudantes parte da carga do provimento financeiro. Na Austrália, por exemplo, foi introduzido um programa de empréstimos sem riscos, que suprimiu restrições de liquidez para os estudantes mais pobres. Entretanto, esse programa não teve efeito negativo sobre a equidade de acesso para estudantes com poucas condições socioeconômicas. Em comparação, muitos países europeus não vêm aumentando os investimentos públicos em suas universidades, nem as universidades têm permissão para cobrar encargos educacionais. Como resultado, a média europeia de gastos por estudante universitário está atualmente bem abaixo de 50% do nível de gastos nos Estados Unidos (Indicador B1).

Entretanto, é igualmente esclarecedora a constatação de que não será suficiente apenas maior quantidade de recursos financeiros. Investimentos em educação também devem ser mais eficientes. Pela primeira vez, o relatório *Panorama da Educação* analisa esta questão e estima que, na média dos países da OCDE, os contribuintes podem ter expectativa de um aumento de 22% na produção, mantendo-se os níveis atuais de insumos (Indicador B7). Esse indicador de eficiência ainda está em estágio experimental: cobre apenas o ensino fundamental e o ensino médio, e será necessário um substancial desenvolvimento posterior, ao longo dos próximos anos, pelo menos para captar uma variação mais ampla de resultados educacionais. Entretanto, indica o nível de esforços necessários para que a educação seja reinventada – como já ocorreu em outras profissões –, dando maior valor ao dinheiro investido.

Para a educação superior, isso significa a criação e a manutenção de um sistema de instituições diversificadas, sustentáveis e de alta qualidade, com liberdade para responder à demanda e responsabilidade pelos resultados que produz. Significa garantir que o crescimento e o desenvolvimento de sistemas de educação superior sejam geridos com o intuito de aprimorar o acesso e a qualidade. E significa que as universidades deverão evoluir, para que sua capacidade de liderança e gerenciamento se adapte à capacidade das empresas modernas. As técnicas estratégicas adequadas para o gerenciamento de recursos financeiros e humanos devem ser utilizadas com intensidade muito maior, para garantir sustentabilidade financeira de longo prazo e satisfazer exigências de

responsabilização. As instituições devem ser governadas por organismos que tenham a capacidade de pensar estrategicamente, e que possam refletir uma variedade muito mais ampla de interesses do que apenas aqueles da comunidade acadêmica. Essas mudanças talvez não sejam fáceis, mas a necessidade de sua implementação não pode ser ignorada, nem pode ser negado o risco de complacência. A OCDE continuará a monitorar os progressos alcançados nesta área, com o objetivo de ajudar os países a enfrentar os desafios.

Barbara Islinger

INTRODUÇÃO: OS INDICADORES E SUA ESTRUTURA

■ A estrutura de organização

O relatório *Panorama da Educação – Indicadores da OCDE 2007* apresenta um conjunto rico, comparável e atualizado de indicadores que refletem um consenso entre profissionais em relação à forma de medir o *status* atual da educação em termos internacionais. Os indicadores fornecem informações sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre o funcionamento e a evolução dos sistemas de educação e aprendizagem, e sobre os retornos de investimentos na educação. Os indicadores estão organizados por tema, e cada um deles é acompanhado por informações sobre contextos de políticas e pela interpretação desses dados. Os indicadores educacionais estão apresentados dentro de uma estrutura de organização que:

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

A matriz a seguir descreve as duas primeiras dimensões:

	1. Produtos e resultados de educação e aprendizagem	2. Elementos de apoio a políticas e contextos que definem resultados educacionais	3. Antecedentes ou restrições que contextualizam políticas
I. Participantes individuais em educação e aprendizagem	1.I Qualidade e distribuição de resultados educacionais individuais	2.I Atitudes, envolvimento e comportamento individuais	3.I Características individuais de <i>background</i> dos aprendizes
II. Locais de instrução	1.II Qualidade do provimento da instrução	2.II Pedagogia, práticas de aprendizagem e ambiente em sala de aula	3.II Condições de aprendizagem dos estudantes e condições de trabalho dos professores

III. Provedores de serviços educacionais	1.III Resultados produzidos por instituições educacionais e desempenho institucional	2.III Ambiente e organização da escola	3.III Características de provedores de serviços e suas comunidades
IV. O sistema educacional como um todo	1.IV Desempenho geral do sistema educacional	2.IV Ambientação, dotação de recursos e políticas do sistema institucional como um todo	3.IV Contextos educacionais, sociais, econômicos e demográficos nacionais

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

■ Elementos que compõem os sistemas educacionais

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

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

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

■ Resultados, elementos de apoio a políticas e antecedentes

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

- Indicadores observados referentes a resultados de sistemas educacionais, assim como indicadores relacionados ao impacto que conhecimentos e habilidades exercem sobre indivíduos, sociedades e economias, são agrupados sob o subtítulo *produtos e resultados de educação e aprendizagem*;
- o subtítulo *elementos de apoio a políticas e contextos* agrupa atividades que buscam informações em recursos de apoio a políticas ou circunstâncias que definem os produtos e os resultados em cada nível; e
- tipicamente, esses recursos de apoio a políticas e contextos têm *antecedentes* – fatores que definem ou restringem políticas. São representados pelo subtítulo *antecedentes e restrições*. Cabe observar que antecedentes ou restrições são geralmente específicos para determinado nível do sistema educacional, e que antecedentes em um nível mais baixo do sistema podem constituir elementos de apoio a políticas em um nível mais alto. Por exemplo, para professores e estudantes em uma escola, as qualificações do professor constituem uma restrição, ao passo que, no nível do sistema educacional, o desenvolvimento de professores é um recurso fundamental de alavancagem de políticas.

■ Questões de políticas

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

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

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

Os indicadores publicados no relatório *Panorama da Educação 2007* enquadram-se nessa estrutura, embora muitas vezes possam ser associados a mais de uma célula.

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

O **Capítulo B** – *Recursos financeiros e humanos investidos em educação* – fornece indicadores que tanto podem ser recursos de alavancagem de políticas quanto antecedentes de políticas ou, por

vezes, ambos. Por exemplo, gastos por estudante constituem uma medida básica de políticas que tem impacto direto sobre cada aprendiz, uma vez que atua como restrição ao ambiente de aprendizagem em escolas e às condições de aprendizagem na sala de aula.

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

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

GUIA DO LEITOR

Cobertura das estatísticas

Embora em muitos países a ausência de dados ainda limite o escopo dos indicadores, a cobertura alcança, em princípio, todo o sistema nacional de educação (dentro do território nacional), independentemente da propriedade ou do patrocínio das instituições envolvidas e dos mecanismos de fornecimento da educação. Com uma exceção, que será mencionada adiante, todos os demais 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 a distância, em programas de educação especial ou em programas educacionais organizados por outros ministérios que não o Ministério de Educação, desde que o objetivo principal do programa seja o desenvolvimento educacional do indivíduo. No entanto, capacitação profissional e técnica no local de trabalho – com exceção de programas que combinam escola e trabalho, criados com o objetivo explícito de compor o sistema educacional – não está incluída nos dados básicos de gastos e matrículas em educação.

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

Cálculo de médias internacionais

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

A média OCDE é calculada como média não-ponderada dos valores dos dados de todos os países da OCDE para os quais os dados estão disponíveis ou podem ser estimados. Assim sendo, a média OCDE refere-se a uma média de valores de dados no nível de sistemas nacionais, e pode ser utilizada para responder de que maneira 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 quando o valor dos dados é

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

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

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

Classificação de níveis de educação

A classificação dos níveis de educação é baseada no Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED-97) revisado. 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 múltiplos de classificação. 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/eqg2007 descreve em detalhes os níveis de educação do ISCED, e o Anexo 1 mostra idades típicas de graduação correspondentes dos principais programas educacionais por nível do ISCED.

Símbolos para ausência de dados

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

- a Dados não aplicáveis porque a categoria não se aplica.
- c Estimativas insuficientes para permitir confiabilidade (isto é, há menos de 3% de estudantes para esta célula ou muito poucas escolas para inferências válidas). No entanto, 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 exemplo, x(2) significa que os dados estão incluídos na coluna 2 da tabela).
- ~ A média não é comparável a outros níveis de educação.

Outras fontes

O *site* www.oecd.org/edu/eqg2007 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 da-

dos subjacentes aos indicadores, assim como um glossário abrangente dos termos técnicos utilizados nesta publicação.

Todas as alterações introduzidas nesta publicação após a produção estão relacionadas no site www.oecd.org/edu/eag2007.

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

A publicação *Panorama da Educação* utiliza o serviço StatLinks da OCDE. No relatório *Panorama da Educação 2007*, abaixo de cada tabela e de cada gráfico existe uma *url* que encaminha para um manual correspondente, em excel, contendo os dados subjacentes para o indicador. Essas *urls* são estáveis e permanecerão inalteradas ao longo do tempo. Além disso, os leitores da versão eletrônica do relatório *Panorama da Educação* poderão clicar diretamente sobre esses *links*, e o manual ficará acessível em uma janela separada.

■ Códigos utilizados para entidades territoriais

Estes códigos são utilizados em alguns gráficos. Os nomes de países ou de territórios são utilizados no texto. É importante notar que, no texto, a Comunidade Flamenga da Bélgica é grafada como “Bélgica (fl.)” e a Comunidade Francesa da Bélgica, como “Bélgica (fr.)”.

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

NT:

1. Neste documento foram utilizadas indiferentemente as expressões taxa de matrícula e taxa de escolarização.
2. Na versão em português, foram adotadas as seguintes correspondências para os diversos níveis educacionais:
 - pré-primário: educação infantil
 - primário: ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)
 - séries iniciais da educação secundária: ciclo final do ensino fundamental (EF2)
 - séries finais da educação secundária: ensino médio

Capítulo



A PRODUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM



ATÉ QUE NÍVEL OS ADULTOS ESTUDARAM?

Este indicador revela as realizações educacionais da população adulta adquiridas por meio das qualificações educacionais formais. Assim sendo, fornece um quadro que representa os conhecimentos e as habilidades disponíveis para as economias e as sociedades nacionais. Os dados sobre realizações por área educacional e por grupo etário também são utilizados neste indicador, não só para analisar a distribuição de habilidades, mas também para fornecer uma medida aproximada das habilidades que ingressaram recentemente no mercado de trabalho e daquelas que serão excluídas do mercado de trabalho nos próximos anos. O indicador analisa também os efeitos da expansão do ensino superior e questiona se tal expansão leva à exclusão dos menos qualificados pelos mais qualificados.

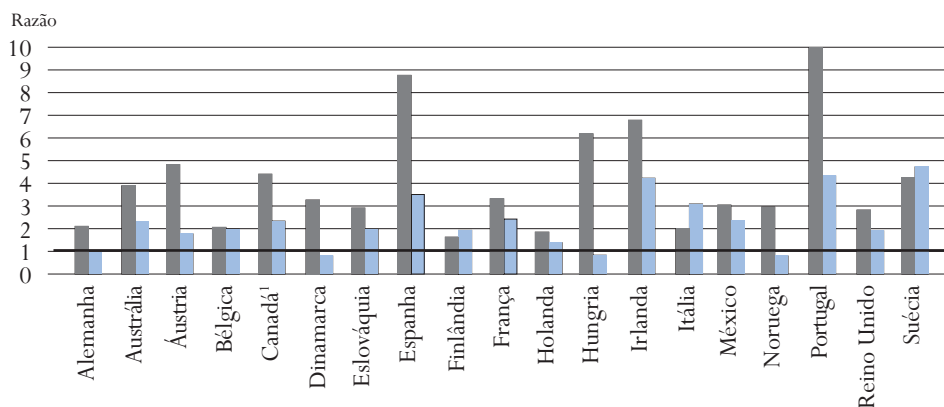
Resultados básicos

Gráfico A1.1. Panorama da diferença entre gerações em relação a ciências e engenharia (2004)

Este gráfico apresenta a razão entre o grupo de indivíduos de 25 a 34 anos de idade, com nível educacional ISCED 5A, e de 30 a 39 anos de idade, com nível educacional ISCED 6, e o grupo de indivíduos entre 55 e 64 anos de idade, com níveis educacionais ISCED 5A e 6, em ciências e engenharia (2004).

■ Ciências ■ Engenharia

Em todos os países da OCDE, o número de indivíduos graduados em ciências no grupo etário mais jovem supera, em média, na proporção de três para um, o número de indivíduos que sairão do mercado de trabalho nos próximos anos. Quanto à engenharia, essa razão cai para menos de dois (1,9). Para quatro países – Alemanha, Dinamarca, Hungria e Noruega –, essa razão fica abaixo de 1, indicando que o número de pessoas com graduação em engenharia com probabilidade de deixar o mercado de trabalho é maior do que o número de pessoas com essa formação que ingressaram recentemente nesse mercado.



1. Ano de referência: 2001

Nota: O numerador inclui a população entre 25 e 34 anos de idade, com nível educacional ISCED 5A, e entre 30 e 39 anos de idade, com nível educacional ISCED 6. O denominador inclui a população entre 55 e 64 anos de idade, com níveis educacionais ISCED 5A e 6.

Fonte: OECD, Tabela A1.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Outros destaques deste indicador

- A proporção de indivíduos que concluíram o ensino médio aumentou em quase todos os países da OCDE, passando a ser a norma em meio aos contingentes de jovens. Em 2005, em 22 países da OCDE, a proporção de pessoas entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino médio varia de 73% a 97%. Esse aumento ocorreu de maneira particularmente rápida em países como Coreia do Sul e Irlanda, portanto, países cujos níveis de educação eram particularmente baixos vêm alcançando aqueles que tradicionalmente registravam níveis de educação mais elevados.
- Ciências sociais, administração e direito constituem as principais áreas de educação na maioria dos países. No total da população dos países da OCDE, essas áreas representam 29% das realizações educacionais nos níveis ISCED 5A e 6. Essa preferência talvez se deva à popularidade dessas áreas em meio aos indivíduos mais jovens. Em média, considerando o universo dos graduados nessas áreas, o número de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade com nível de educação ISCED 5A e daqueles entre 30 e 39 anos de idade com nível de educação ISCED 6 é 3,5 vezes maior do que o número de indivíduos entre 55 e 64 anos de idade com níveis de educação ISCED 5A e 6.
- Nos países da OCDE, a razão entre grupos mais jovens e mais velhos que optaram pela educação como área de estudo (níveis de educação ISCED 5A e 6) fica perto de 1. Na Alemanha, na Dinamarca, na Holanda, no Reino Unido e na Suécia, essa razão fica abaixo de 1, o que pode indicar um problema potencial para a busca de reposição de professores nos próximos anos, à medida que a geração mais velha se aposenta.
- Os dados mostram que níveis crescentes de educação de nível superior não provocaram efeito negativo sobre o emprego. Pelo contrário: nos países nos quais a educação superior expandiu-se mais rapidamente, a um pequeno aumento no risco relativo de desemprego, no final da década de 1990, seguiu-se uma queda nos primeiros anos da década de 2000. Da mesma forma, de maneira geral, o crescimento das realizações no ensino superior não causou uma queda brusca nas remunerações geradas pela graduação, embora, na média, esse crescimento não tenha ocorrido mais rapidamente do que as remunerações de maneira geral.

Contexto de políticas

Uma população educada e capacitada é essencial para o bem-estar social e econômico dos países e dos indivíduos. A educação desempenha um papel fundamental no provimento de conhecimentos, habilidades e competências necessários para que os indivíduos participem ativamente na sociedade e na economia. A educação contribui também para uma expansão dos conhecimentos científicos e culturais. Em geral, o nível das realizações educacionais da população constitui um elemento representativo do estoque de “capital humano”, ou seja, das habilidades disponíveis em meio à população e à força de trabalho. É preciso observar, no entanto, que a comparação entre realizações em diferentes níveis educacionais pressupõe que o volume de habilidades e conhecimentos transmitidos em cada nível de educação seja semelhante em cada país.

A composição de habilidades do estoque de capital humano varia substancialmente entre diferentes países, conforme a estrutura industrial e o nível geral de desenvolvimento econômico. Para que seja possível ter uma idéia do provimento atual e futuro de habilidades no mercado de trabalho, é importante compreender a mescla de habilidades e de mudanças nessa estrutura de habilidades entre diferentes grupos etários. Por meio da análise das taxas de reposição em diferentes áreas educacionais, estabelecendo uma relação entre o número daqueles que ingressam no mercado de trabalho e o número daqueles que sairão desse mercado nos próximos anos, é possível determinar o suprimento de habilidades em diferentes áreas disciplinares. Ao aferir os efeitos potenciais dessas mudanças na composição das habilidades no mercado de trabalho, é preciso levar em consideração o número total de indivíduos em determinada área, a composição da indústria, tanto atual como futura, e em que medida a aprendizagem ao longo da vida constitui uma alternativa para a acumulação de habilidades.

Além disso, também é importante analisar os efeitos da expansão da educação de nível superior. Em muitos países da OCDE, as realizações no nível superior cresceram de maneira maciça entre o final da década de 1970 e o final da década de 1990, embora esse crescimento tenha sido menos acentuado entre o início e o final da década de 1990. No entanto, será que o efeito do aumento do provimento de uma mão-de-obra mais qualificada acompanha a criação de um número equivalente de postos de trabalho que demandam altas qualificações? Ou será que alguns dos indivíduos com qualificações mais altas acabam desempenhando atividades que não demandam formação de nível superior, excluindo do mercado de trabalho trabalhadores que não atingiram qualificação tão alta? E será que os níveis de educação superior entre os cidadãos reduzem a remuneração dos indivíduos que alcançam esse nível de educação?

Evidências e explicações

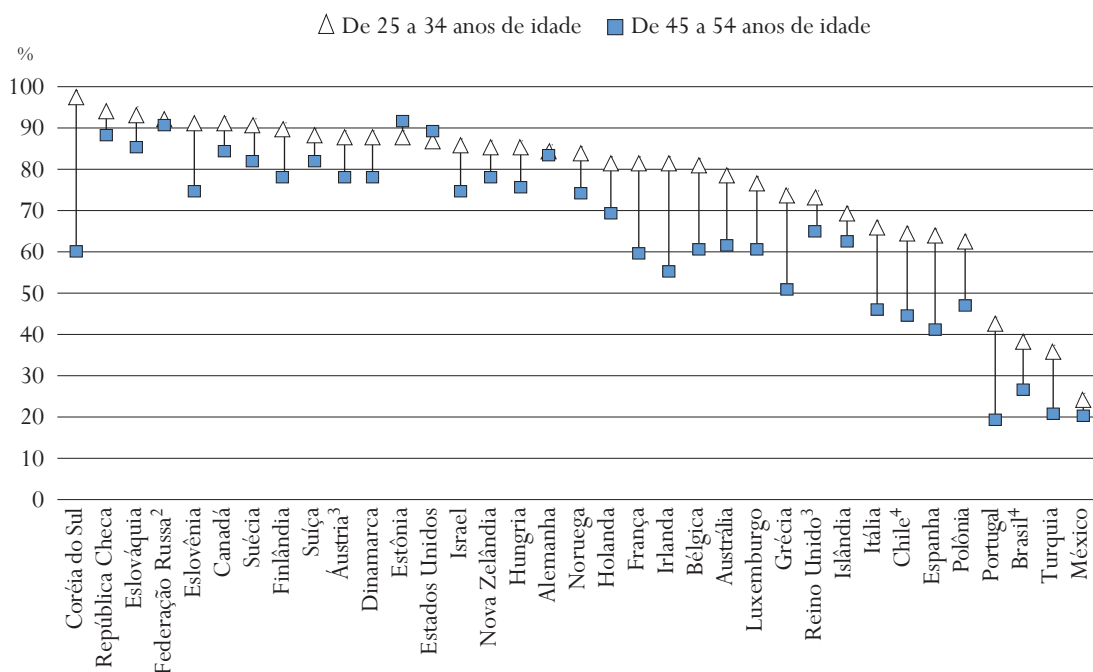
Níveis de realizações nos países da OCDE

Na média dos países da OCDE, o número de adultos que concluíram apenas o ciclo inicial (EF1) ou o ciclo final (EF2) do ensino fundamental não chega a um terço do total (29%); 41% da população adulta concluíram o ensino médio, e cerca de 26% chegaram ao nível superior de educação (Tabela A1.1a). No entanto, os países diferem amplamente quanto à distribuição das realizações educacionais em meio às suas populações.

Em 22 dos 29 países da OCDE e nas economias parceiras Eslovênia, Estônia, Federação Russa e Israel, no mínimo 60% da população entre 25 e 64 anos de idade concluíram pelo menos o ensino médio (Tabela A1.2a). No entanto, alguns países apresentam um perfil diferente. Por exemplo,

Gráfico A1.2. População que concluiu no mínimo o ensino médio¹ (2005)

Porcentagem, por grupo etário



1. Não inclui programas ISCED 3C de curta duração.

2. Ano de referência: 2003.

3. Inclui alguns programas ISCED 3C de curta duração.

4. Ano de referência: 2004.

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

Fonte: OECD, Tabela A1.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

na Espanha, no México, em Portugal e na Turquia, mais de 50% da população entre 25 e 64 anos de idade não concluíram o ensino médio. De maneira geral, uma comparação entre os níveis de realizações em meio a grupos mais jovens e mais velhos indica progressos marcantes com relação às realizações educacionais no ensino médio (Gráfico A1.2). Na média dos países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que alcançaram o ensino médio é 13 pontos percentuais mais alto do que a proporção daqueles que compõem o grupo entre 45 e 54 anos de idade. Esse aumento foi particularmente acentuado nos casos de Bélgica, Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Portugal, na economia parceira Chile. Todos esses países registraram crescimento de pelo menos 20% através dos grupos etários.

Em países nos quais, de maneira geral, a população adulta alcança altos níveis de realizações, as diferenças entre grupos etários com relação aos níveis educacionais alcançados são menos acentuadas (Tabela A1.2a). Em países nos quais mais de 80% dos indivíduos entre 25 e 64 anos de idade alcançam pelo menos o ensino médio, a diferença entre a parcela de 25 a 34 anos de idade que chega ao ensino médio é, em média, de apenas seis pontos percentuais com relação à parcela de 45 a 54 anos de idade que alcança esse nível de educação. Na Alemanha e nos Estados Unidos, a proporção de indivíduos que alcançam o ensino médio é praticamente a mesma para os três grupos etários mais jovens. Para outros países que oferecem mais condições para o aumento, o ganho

Quadro A1.1. Índice Europeu de Capital Humano

Aparentemente, a associação entre investimento em pessoas e desempenho econômico é intuitiva, mas difícil de ser comprovada empírica e consistentemente. A medição abrangente de capital humano exige considerações sobre as habilidades genéricas e específicas dos indivíduos, suas realizações educacionais formais, aprendizagem de adultos e práticas de trabalho. Conversões quantificáveis também são difíceis: qual é a quantidade de aprendizagem em serviço necessária para substituir um mês de educação formal de um adulto? O que é mais eficaz na geração de capital humano: gastar para reduzir a razão estudantes/professor para crianças imigrantes ou atualizar a capacitação de desempregados? A medição também é complicada porque tipos diferentes de investimentos em capital humano apresentam taxas de retorno diferentes para os interessados e divergem amplamente quanto a períodos de amortização. Caso o capital humano e seu impacto fossem mais prontamente quantificados, o investimento em capital humano teria um papel mais amplo nas tomadas de decisões econômicas. O Conselho de Lisboa – um grupo independente de consultoria com base em Bruxelas – lançou recentemente um modelo de contabilidade utilizando medidas baseadas em tempo para quantificar capital humano economicamente relevante. A metodologia capta cinco tipos diferentes de aprendizagem com valor econômico: aprendizagem transmitida pelos pais; educação compulsória; educação superior; aprendizagem informal e não-formal para adultos; e aprendizagem em serviço. Outras características dessa metodologia são:

Consistência entre tipo, tempo e país: o investimento em cada tipo de aprendizagem é expresso na mesma unidade – US\$ ajustado para inflação utilizando Paridade de Poder de Compra –, de modo que o valor econômico de toda a aprendizagem seja comparável através do tempo e dos lugares.

Subsídio para depreciação: com base em evidências empíricas de taxas de esquecimento e de obsolescência de conhecimentos, o modelo deprecia investimentos diferentes em capital humano ao longo de diferentes períodos e a diferentes taxas.

Contabilidade para custos de insumos: o valor do investimento em aprendizagem é medido, primariamente, pelo tempo efetivo gasto com a aprendizagem. A esse investimento de tempo é atribuído um valor monetário. No caso da aprendizagem transmitida pelos pais, este é o rendimento que os pais deixam de receber ao educar seus filhos; no caso da educação compulsória, é o custo bruto do ensino; no caso da educação superior, é o custo bruto de professores acrescido do rendimento que os estudantes deixam de receber enquanto estudam. No caso da aprendizagem informal e não-formal de adultos, é o custo do tempo de oportunidade do aprendiz. O custo do tempo gasto com aprendizagem em serviço é calculado utilizando o salário bruto do empregado. Essa abordagem baseia-se na evidência de que, sob certas condições, o custo do tempo do indivíduo para a criação de capital humano é equivalente ao rendimento do indivíduo proveniente do capital humano já existente. Por exemplo, um adulto apenas investirá tempo em educação não-formal até o ponto em que essa educação produzir retorno adequado – um salário mais alto. Caso contrário, o adulto prefere gastar o tempo gerando retornos provenientes do capital humano e financeiro já existente.

Uma primeira aplicação do modelo resultou no Índice Europeu de Capital Humano, que mede reserva de capital humano, desenvolvimento, utilização e evolução em 13 países da UE. Entretanto, a aplicação desse modelo ainda apresenta desafios metodológicos significativos. Atualmente, a OCDE está iniciando uma discussão com os países-membros sobre metodologia e disponibilidade de dados, visando à possível reprodução desse índice entre os países da OCDE.

Ver outras informações no site www.lisboncouncil.net.

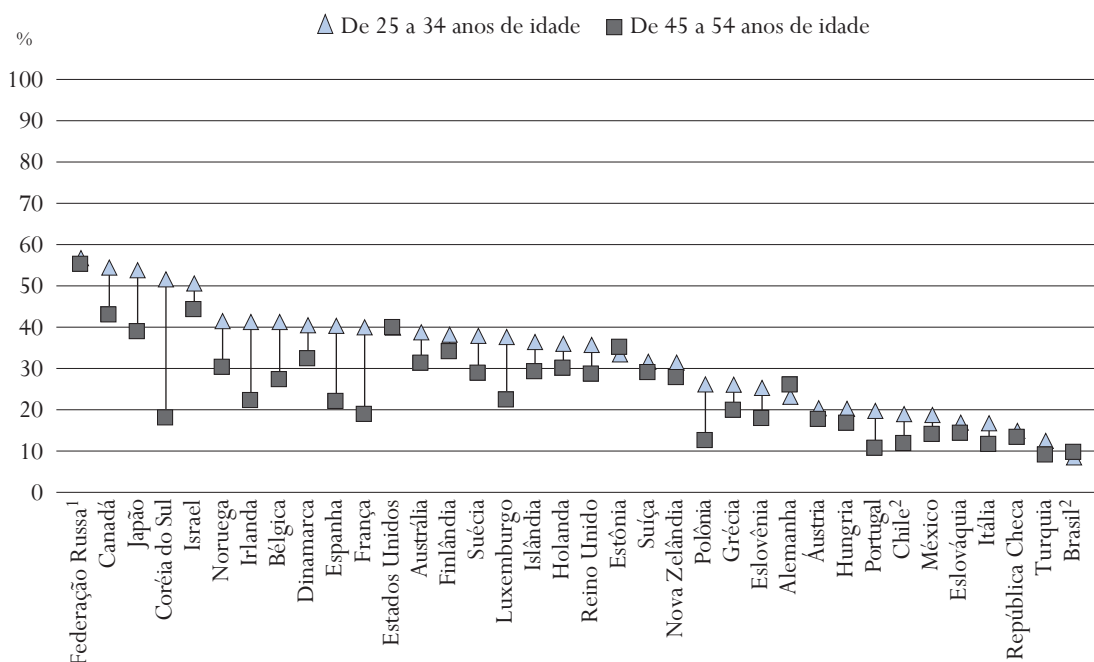
médio em realizações entre esses grupos etários é de 16 pontos percentuais, incluindo algumas situações significativamente distintas: de um lado, o México registra diferença inferior a quatro pontos percentuais nas realizações no ensino médio entre os grupos etários de 25 a 34 e de 45 a 54; de outro lado, na Coreia do Sul, essa diferença chega a 37 pontos percentuais.

Expansão da educação de nível superior

Os governos que buscam uma expansão do ensino superior são freqüentemente orientados pela convicção de que uma economia avançada de conhecimento demanda habilidades de nível mais alto; portanto, é preciso que sua força de trabalho inclua uma proporção de indivíduos com nível de educação acima do ensino médio muito mais alta do que se exigia anteriormente. No entanto, permanece a dúvida: uma mão-de-obra cada vez mais qualificada vem sendo acompanhada pela criação de um número equivalente de postos de trabalho que demandam altas qualificações? Ou será que pelo menos parte dos indivíduos com qualificações mais altas acaba desempenhando atividades que não demandam formação de nível superior, à custa de trabalhadores que não atingiram qualificação tão alta? Esse efeito de exclusão pode estar associado ao aumento relativo do desemprego em meio a pessoas com baixa qualificação (à medida que os mais qualificados tomam suas vagas); mas é possível também que seja causado pela redução da remuneração associada a qualificações de nível superior (à medida que a oferta de pessoas com esse nível de formação supera qualquer aumento na demanda por tais qualificações).

Gráfico A1.3. População que concluiu no mínimo a educação superior (2005)

Porcentagem, por grupo etário



1. Ano de referência: 2003.

2. Ano de referência: 2004.

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/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

A1

A análise dos níveis mais altos de qualificação alcançados atualmente por adultos de diversas faixas etárias permite a formulação de uma estimativa da taxa de expansão que reflete o número de indivíduos com nível superior de educação nas sucessivas coortes que ingressam no mercado de trabalho. A Tabela A1.3 e o Gráfico A1.3 mostram a porcentagem da população nos países da OCDE que alcançou a educação superior, por faixas de dez anos de idade.

A análise das realizações de nível superior por faixas de cinco anos de idade demonstra com clareza que houve grandes aumentos em muitos países em meio a coortes que ingressaram no mercado de trabalho no final da década de 1970 e no final da década de 1990. A Tabela A1.6 mostra aumentos contínuos, porém de maneira geral muito menores, entre os anos iniciais e os anos finais da década de 1990, e divide os países em três grupos, de acordo com este último aumento.

Em geral, os países do primeiro grupo registraram aumentos mais acentuados do que outros países durante o final da década de 1970 e o final da década de 1990, como um todo, assim como durante a última parte desse período: na média desses países, a aquisição de qualificações de nível superior passou de 23% para 39% ao longo de 20 anos. Uma exceção foi Austrália, onde a maior parte do aumento de 20 anos ocorreu durante a década de 1990. Na Noruega e na Finlândia, no entanto, aumentos acentuados ocorreram ao longo do período como um todo, mas principalmente entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990.

Uma observação marcante a partir da Tabela A1.6 é que a taxa média de realizações de nível superior para a coorte mais velha apresentada – os indivíduos que ingressaram no mercado de trabalho no final da década de 1960 – é quase idêntica para os três grupos de países – 16% e 17%. Mesmo assim, na coorte mais jovem apresentada, a média de realizações no grupo de países com os índices mais altos foi de 39%, e nos países com índices mais baixos, de apenas 25%. Portanto, os países que durante a década de 1990 ampliaram sua educação de nível superior de maneira mais vigorosa abriram uma ampla defasagem nas realizações em comparação com o grupo que não registrou expansão significativa na década de 1990.

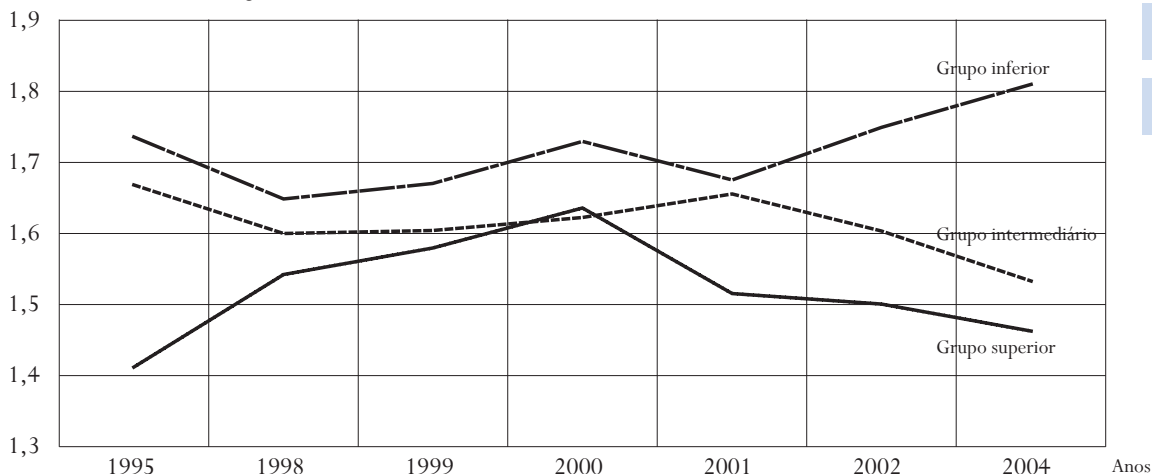
Os dados mostram claramente que há compensações substanciais associadas à aquisição de educação de nível superior, e penalidades substanciais associadas à não-conclusão de pelo menos o ensino médio. Em todos os países, os ganhos em remuneração associados ao ensino superior em comparação ao ensino médio ficam acima de 25%, e em alguns países superam 100% (Indicador A9). Através dos países da OCDE, a taxa média de desemprego em meio aos indivíduos que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental (EF2) é cinco pontos percentuais mais alta do que a daqueles que concluíram o ensino médio, e sete pontos percentuais mais alta do que a dos indivíduos que concluíram o ensino superior (Indicador A8).

Outra forma de analisar tendências ao longo do tempo é considerar os países não individualmente, mas como grupos classificados segundo o ritmo de expansão do ensino superior. A análise a seguir utiliza médias para os três grupos de países apresentados na Tabela A1.6. Esses três grupos representam, respectivamente, países nos quais os níveis de conclusão do ensino superior entre os indivíduos que ingressaram no mercado de trabalho na década de 1990 registraram crescimento rápido, lento ou insignificante.

Para considerar a hipótese de exclusão do mercado, o Gráfico A1.4 analisa as tendências em taxas relativas de desemprego por qualificação educacional em meio a países com taxas de crescimento em realizações no ensino superior rápidas, lentas ou desprezíveis na década de 1990.

Gráfico A1.4. Taxa relativa de desemprego entre adultos que concluíram o ciclo final do ensino fundamental (EF2) entre 1995 e 2004

Taxa de desemprego de indivíduos que concluíram EF2 em relação à taxa de desemprego de indivíduos que concluíram o ensino médio



Nota: “Grupo superior” refere-se aos nove países que mais aumentaram a oferta de educação superior na década de 1990 (5,9% em média); “Grupo intermediário” refere-se aos oito países que apresentaram aumentos médios na oferta de educação superior na década de 1990 (2,4% em média); “grupo inferior” refere-se aos nove países que menos aumentaram a oferta de educação superior ao longo da década de 1990 (0,1% em média).

Fonte: OCDE, Panorama da Educação 2006, Indicadores A1 e A8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

O Gráfico A1.4 mostra que, embora o desemprego seja substancialmente maior do que a média entre os países com baixas qualificações, esse prejuízo não teve aumento nos países que expandiram a educação superior, como sugeria a hipótese de exclusão. Pelo contrário: nos países que registraram expansão mais rápida, a um pequeno aumento no risco relativo, no final da década de 1990, seguiu-se uma queda no início na década de 2000. No entanto, entre os países que não expandiram a educação superior (o grupo inferior), registrou-se um aumento do risco relativo. E atualmente o fracasso na conclusão do ensino médio é associado nesses países a uma probabilidade 80% maior de ficar desempregado, em comparação com menos de 50% no grupo superior.

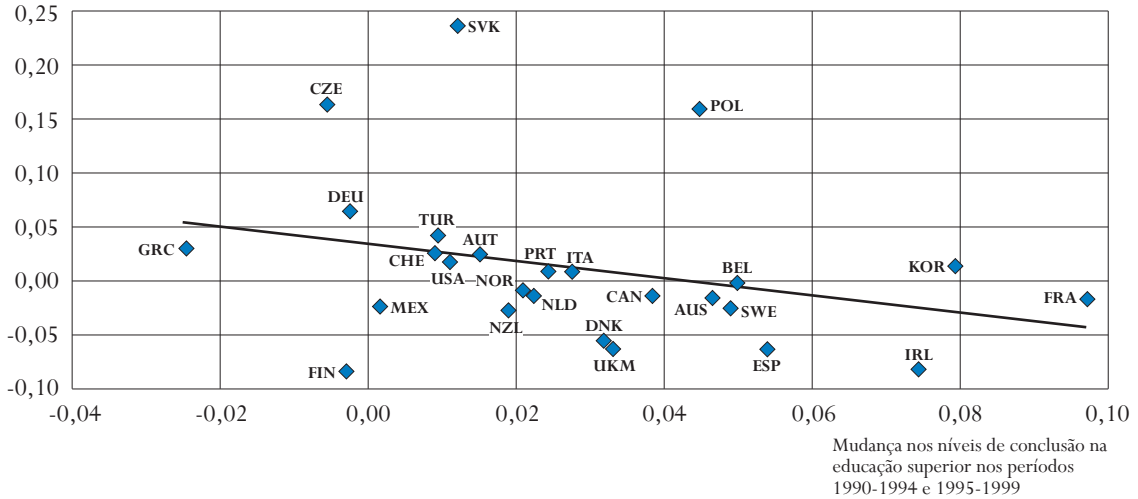
Essa constatação é reforçada pelo Gráfico A1.5, que mostra que os países que mais expandiram seu ensino superior no final da década de 1990 tenderam a registrar maior redução (ou menor aumento) nas taxas de desemprego entre os indivíduos com níveis mais baixos de educação, entre 1995 e 2004, do que os países cuja expansão nesse nível foi mais limitada. Por exemplo, Coreia do Sul, França e Irlanda registraram o crescimento mais acelerado na educação superior, e suas taxas de desemprego ficaram próximo de zero ou foram negativas. Por outro lado, Alemanha, Eslováquia e República Checa registraram crescimento lento ou desprezível no ensino superior, mas suas taxas de desemprego aumentaram significativamente entre os indivíduos com nível de educação mais baixo. Embora haja discrepâncias – Finlândia não teve expansão do ensino superior, mas registrou queda no desemprego, ao passo que Polônia ampliou a educação superior, mas as taxas de desemprego também aumentaram –, a tendência geral vai novamente no sentido oposto ao das expectativas sugeridas pela hipótese da exclusão. É importante observar também que a relação é mais forte quando o número não considera indivíduos fora do grupo.

A1

Gráfico A1.5. Mudanças na educação superior e mudanças no desemprego para adultos que concluíram EF2: final da década de 1990 e início da década de 2000

Mudança em pontos percentuais dentro dos períodos

Mudança no desemprego, 1995-2004

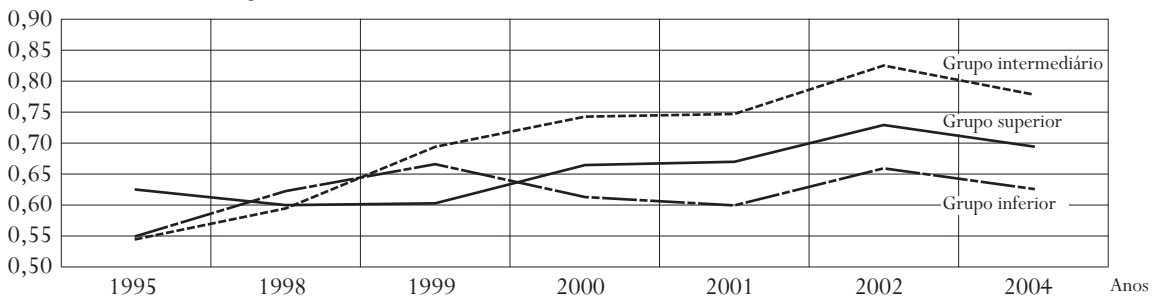


Fonte: OCDE, Panorama da Educação 2006, Indicadores A1 e A8.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Portanto, os dados não fornecem nenhuma evidência de que pessoas menos qualificadas sejam excluídas do mercado de trabalho, muito pelo contrário: sugerem que indivíduos com níveis de educação mais baixos são beneficiados em termos de melhores oportunidades de emprego quando aumenta o número de indivíduos que seguem para o ensino superior. É possível que, além da geração de crescimento, a expansão do topo da escala da educação esteja também abrindo oportunidades de emprego mais equitativas. Por fim, mas não menos importante, uma análise de

Gráfico A1.6. Taxa relativa de desemprego de adultos com nível educacional superior entre 1995 e 2004

Taxa de desemprego de indivíduos que concluíram a educação superior em relação à taxa de desemprego de indivíduos que concluíram o ensino médio



Nota: “Grupo superior” refere-se aos nove países que mais aumentaram a oferta de educação superior na década de 1990 (5,9% em média); “Grupo intermediário” refere-se aos oito países que apresentaram aumentos médios na oferta de educação superior na década de 1990 (2,4% em média); “grupo inferior” refere-se aos nove países que menos aumentaram a oferta de educação superior ao longo da década de 1990 (0,1% em média).

Fonte: OCDE, Panorama da Educação 2006, Indicadores A1 e A8.
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

tendências no nível absoluto de desemprego para adultos com nível médio de educação sugere que mudanças no nível de desemprego durante o período de 1995 a 2004 não estão relacionadas a mudanças nos níveis de realizações no ensino superior.

No caso de desemprego e educação de nível superior, o quadro é mais obscuro. O Gráfico A1.6 mostra uma ligeira deterioração da proteção fornecida pelo nível superior contra o risco de desemprego nos países que registraram ritmo mais acelerado de expansão do ensino superior – de 37% para 31% a menos do que o risco entre os indivíduos que concluíram apenas o ensino médio. No entanto, a mesma taxa de deterioração ocorreu também em meio a países que registraram as menores taxas de expansão, e uma deterioração mais acelerada ocorreu entre os países que expandiram seu ensino superior mais lentamente ao longo da década de 1990.

No primeiro grupo de países, nos quais, em média, 38% dos adultos que têm por volta de 30 anos de idade alcançaram a educação superior, os graduados enfrentam taxas relativas de desemprego apenas ligeiramente menos favoráveis do que o grupo mais baixo, no qual 25% são graduados, e mais favoráveis do que o grupo intermediário, no qual 28% são graduados. Portanto, não há uma conexão óbvia entre um número alto ou crescente de graduados e riscos de desemprego mais baixos ou em queda para os indivíduos graduados. De maneira geral, o Gráfico A1.6 indica também que indivíduos que concluíram o ensino médio fortaleceram sua posição no mercado de trabalho em relação a indivíduos que concluíram o ensino superior, uma vez que as taxas de desemprego referentes ao primeiro grupo evoluíram positivamente ao longo do período, sugerindo mais uma vez que, em seu conjunto, os indivíduos com níveis mais altos de educação não provocaram o deslocamento do mercado de trabalho daqueles que detêm níveis mais baixos de educação.

É importante verificar se o aumento do número de graduados no ensino superior provoca uma inflação do valor das qualificações no mercado de trabalho. O indicador A9 mostra que essa é uma hipótese improvável. Entre os países nos quais o número de indivíduos com nível superior de educação aumentou em no mínimo cinco pontos percentuais nas faixas etárias de 35 a 44 anos e de 25 a 34 anos, a Espanha é o único em que a rápida expansão do ensino superior foi associada a uma queda significativa do aumento salarial gerado pela conquista desse nível de educação, no período de 1997 a 2004. Em contraste, países que registraram rápido crescimento dos ganhos relativos em função de qualificações de nível superior foram Alemanha (20 pontos percentuais), Hungria (38 pontos percentuais), Irlanda (17 pontos percentuais) e Suíça (12 pontos percentuais). Embora de maneira geral os avanços na oferta não tenham causado uma queda brusca na remuneração dos graduados, os dados mostram que, em média, a oferta não aumenta mais rapidamente do que a remuneração em geral.

Quando aumenta o número de indivíduos que ingressam na educação superior, é normal questionar se tal aumento afetará os ganhos daqueles que concluem o ensino médio e o ensino superior. Em particular, o ingresso de maior número de estudantes com desempenho escolar mais baixo poderá influenciar os ganhos recebidos por indivíduos com nível superior de educação, caso o sistema educacional de nível superior não consiga prover apoio suficiente para aqueles que vêm de ambientes escolares mais pobres? Essa questão demandaria uma análise de distribuições de ganhos dentro de cada grupo educacional. No entanto, sendo assim, esse problema potencial de estimativa será compensado por ganhos relativos, uma vez que, com grande probabilidade, as habilidades (desempenho escolar) caem consistentemente em meio aos indivíduos que concluíram o ensino médio, mantendo o impacto sobre ganhos relativos razoavelmente estável à medida que aumenta o número de pessoas que chegam ao ensino superior.

Variações nos níveis de realizações por área de estudo

Como demonstrado acima, os níveis de realizações no ensino superior aumentaram em meio aos grupos etários mais jovens, e, em alguns países, acentuadamente. No entanto, esse aumento nas realizações de nível superior não está distribuído uniformemente entre as diferentes áreas de educação. Como se infere a partir do Gráfico A1.1, existe ampla variação entre países com relação à frequência de opções pelas áreas de ciências ou engenharia por indivíduos mais jovens em comparação ao grupo etário mais velho. Nessas áreas educacionais críticas, há também variações substanciais em todos os países da OCDE nos quais o aumento da oferta na área de ciências foi mais acentuado do que na área de engenharia. São exceções Finlândia, Itália e Suécia.

Nos casos de Dinamarca, Hungria e Noruega, parte dos aumentos na oferta na área de ciências, em comparação a engenharia, pode ser explicada pelo fato de ser a área de ciências um campo educacional relativamente restrito, sendo poucos os indivíduos em meio à população em idade produtiva que concluem seus estudos nessa área. A Tabela A1.4 mostra a distribuição de adultos nos níveis ISCED 5A e 6 por área de educação. Na maioria dos países, ciências sociais, administração e direito constituem as principais áreas de educação. São exceções Irlanda, onde ciências constitui a área principal; Hungria e Noruega, onde prevalece a área de educação; Finlândia e Eslováquia, onde engenharia ocupa a primeira posição; e Dinamarca, onde saúde e bem-estar constituem a principal área de estudos para adultos.

Entre os países apresentados na Tabela A1.4, ciências sociais, administração e direito são as opções de cerca de 29% da população com níveis de educação ISCED 5A e 6. Para a área de educação, esse número chega a 15%; para engenharia, 14%; artes e humanidades, 13%; e a área de ciências é a opção de 11% dos indivíduos com níveis de educação ISCED 5A e 6. A predominância de ciências sociais, administração e direito resulta acentuadamente de aumentos nessas áreas de educação ao longo dos últimos anos. As razões apresentadas na Tabela A1.5 dão uma indicação das mudanças ocorridas por meio da comparação entre o número de indivíduos nos grupos etários de 25 a 34 anos com nível de educação ISCED 5A e de 30 a 39 anos com nível de educação ISCED 6, e o número de indivíduos no grupo etário de 55 a 64 anos com níveis de educação ISCED 5A e 6, para cada área educacional. Ciências sociais, administração e direito atraíram um número substancial de jovens, que chega a 3,5 vezes o número de adultos graduados nessas áreas em meio ao grupo etário mais velho. Essa mudança é o reflexo de aumentos nos níveis de realizações de maneira geral, mas reflete também a atração que essas áreas de estudo exercem sobre os jovens. Na Espanha, na França, na Irlanda, na Itália e em Portugal, o número de indivíduos jovens nas áreas de ciências, administração e direito é quatro vezes maior do que o número de indivíduos mais velhos que optam por essas áreas de estudo.

De maneira geral, educação é a área de estudo na qual a comparação entre grupos etários mais jovens e mais velhos mostra que não houve aumento de oferta. Essa constatação reflete as condições relativamente estáveis em que se encontram os sistemas educacionais da maioria dos países. Entretanto, Alemanha, Dinamarca, Holanda, Reino Unido e Suécia registram taxas de reposição inferiores a 1, o que pode indicar um problema potencial para esses países nos próximos anos, à medida que a geração mais velha se aposentar. Na França, o baixo nível da taxa de reposição reflete mudanças na capacitação profissional de professores do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Definições e metodologias

Os dados sobre populações e realizações educacionais são extraídos de bancos de dados da OCDE e da Eurostat, que são compilados a partir de Pesquisas Nacionais sobre Força de Trabalho. Ver fontes nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Os perfis de realizações baseiam-se na porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que concluiu um nível de educação específico. O Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED-97) é utilizado para definir os níveis de educação. Ver uma descrição dos programas de educação do ISCED-97, assim como níveis de educação e seu mapeamento para cada país, no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

A conclusão satisfatória do ensino médio significa a realização de programas de ensino médio tipo A, B ou C ou outro de duração equivalente; a conclusão de programas tipo C (destinados ao ingresso no mercado de trabalho) de duração significativamente mais curta não é classificada como realização de ensino médio.

Os dados para as Tabelas A1.4 e A1.5 são extraídos de uma coleta de dados especial elaborada pelo grupo de trabalho Supply of Skills, da INES Network B. Os dados sobre distribuição por áreas de educação entre a população com níveis de educação no ensino superior tipo 5A/6 foram coletados, na maioria dos casos, por meio de pesquisas da Eurostat sobre força de trabalho ou de pesquisas nacionais sobre força de trabalho.

Outras referências

Para outras informações sobre a expansão do ensino superior, consulte o seguinte Documento de Trabalho sobre Educação da OCDE: “Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effects and labour market matches for the higher educated” (a ser publicado *on-line* no site: www.oecd.org/edu/workingpapers).

O material apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* no site: StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

- **Educational attainment: adult population, by gender (2005)**
Table A1.1b: Males
Table A1.1c: Females
- **Population that has attained at least upper secondary education, by gender (2005)**
Table A1.2b: Males
Table A1.2c: Females
- **Population that has attained tertiary education, by gender (2005)**
Table A1.3b: Males
Table A1.3c: Females
- **Attainment of tertiary education, by gender (2004)**
Table A1.6

Tabela A1.1a.

Realização educacional: população adulta (2005)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade, por nível mais alto de realização educacional

	Educação infantil e ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior			Todos os níveis de educação	
			ISCED 3C Curto	ISCED 3C Longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A	Programas de pesquisa avançada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países da OCDE	Alemanha	3	14	a	49	3	6	10	14	1	100
	Austrália	9	26	a	a	31	3	9	23	x(8)	100
	Áustria	x(2)	19	a	48	6	9	9	9	x(8)	100
	Bélgica	15	18	a	9	24	2	17	13	n	100
	Canadá	5	10	a	x(5)	27	12	23	23	x(8)	100
	Coréia do Sul	12	13	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Dinamarca	1	16	2	44	4	n	8	26	n	100
	Eslováquia	1	14	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
	Espanha	24	27	a	7	13	n	8	19	1	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
	Finlândia	11	10	a	a	44	n	17	17	1	100
	França	14	19	a	31	11	n	10	14	1	100
	Grécia	29	11	3	3	26	7	7	14	n	100
	Holanda	8	21	x(4)	15	23	3	2	28	1	100
	Hungria	2	22	a	30	28	2	n	17	n	99
	Irlanda	17	18	n	a	25	11	11	18	n	99
	Islândia	3	28	7	21	9	3	5	26	x(8)	100
	Itália	17	32	1	7	29	1	1	12	n	100
	Japão	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	22	x(8)	100
	Luxemburgo	19	9	6	18	18	4	10	16	1	100
México	50	29	a	6	x(2)	a	1	14	x(8)	100	
Noruega	n	22	a	30	11	4	2	30	1	100	
Nova Zelândia	x(2)	21	a	22	19	11	7	20	x(8)	100	
Polônia	x(2)	15	34	a	31	4	x(8)	17	x(8)	100	
Portugal	59	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	12	1	100	
Reino Unido	n	14	19	21	16	a	9	15	6	100	
República Checa	n	10	a	43	34	a	x(8)	13	x(8)	100	
Suécia	7	10	a	x(5)	48	6	9	21	x(8)	100	
Suíça	3	10	4	45	6	3	10	17	2	100	
Turquia	63	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100	
	Concluíram no máximo até EF2	Concluíram o ensino médio				Concluíram a educação superior					
<i>Média OCDE</i>	29	41				26					
<i>Média UE19</i>	29	44				24					
Economias parceiras	Brasil ¹	57	14	x(5)	x(5)	22	a	x(8)	8	x(8)	100
	Chile ¹	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
	Eslovênia	2	17	a	28	32	a	10	9	1	100
	Estônia	1	10	a	7	42	7	11	22	1	100
	Federação Russa ²	3	8	x(5)	x(5)	34	x(5)	34	21	x(8)	100
	Israel	x(2)	21	a	x(5)	33	a	16	29	1	100

1. Ano de referência: 2004.

2. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Tabela A1.2a.
População que concluiu no mínimo o ensino médio¹ (2005)
 Porcentagem, por grupo etário

	Grupo etário				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Países da OCDE					
Alemanha	83	84	85	84	79
Austrália	65	79	66	61	50
Áustria ²	81	87	84	78	70
Bélgica	66	81	72	60	48
Canadá	85	91	88	84	75
Coréia do Sul	76	97	88	60	35
Dinamarca	81	87	83	78	75
Eslováquia	86	93	92	85	68
Espanha	49	64	54	41	26
Estados Unidos	88	87	88	89	86
Finlândia	79	89	87	78	61
França	66	81	71	60	51
Grécia	57	74	65	51	32
Holanda	72	81	76	69	59
Hungria	76	85	81	76	61
Irlanda	65	81	70	55	40
Islândia	63	69	67	63	49
Itália	50	66	54	46	30
Luxemburgo	66	77	68	60	55
México	21	24	23	20	12
Noruega	77	83	78	74	73
Nova Zelândia	79	85	82	78	66
Polônia	51	62	50	47	43
Portugal	26	43	26	19	13
Reino Unido ²	67	73	67	65	60
República Checa	90	94	93	88	83
Suécia	84	91	90	82	72
Suíça	83	88	85	82	77
Turquia	27	36	25	21	15
Média OCDE	68	77	71	64	54
Média UE19	68	79	72	64	54
Economias parceiras					
Brasil ³	30	38	32	27	11
Chile ³	50	64	52	44	32
Eslovênia	80	91	84	75	69
Estônia	89	87	95	92	80
Federação Russa ⁴	89	92	95	90	72
Israel	79	86	82	75	69

1. Não inclui programas ISCED 3C de curta duração.

2. Inclui alguns programas ISCED 3C de curta duração.

3. Ano de referência: 2004.

4. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007/).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Tabela A1.3a.

População que concluiu a educação superior (2005)

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

	Educação superior tipo B					Educação superior tipo A e programa de pesquisa avançada					Total da 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 da OCDE															
Alemanha	10	7	11	10	10	15	15	16	15	13	25	22	26	26	23
Austrália	9	9	9	9	8	23	29	23	21	16	32	38	32	31	24
Áustria	9	8	9	10	8	9	12	10	8	6	18	20	19	17	14
Bélgica	17	21	19	15	13	14	19	14	12	9	31	41	33	27	22
Canadá	23	26	25	22	18	23	28	25	21	19	46	54	50	43	36
Coréia do Sul	9	19	8	3	1	23	32	27	15	9	32	51	36	18	10
Dinamarca	8	9	8	6	7	26	31	27	26	21	34	40	35	32	27
Eslováquia	1	1	1	1	1	13	15	12	13	10	14	16	13	14	11
Espanha	8	13	10	5	3	20	27	20	17	11	28	40	30	22	14
Estados Unidos	9	9	10	10	8	30	30	30	30	28	39	39	40	39	37
Finlândia	17	11	22	19	14	18	27	19	15	13	35	38	41	34	27
França	10	17	10	7	5	15	22	14	11	11	25	39	25	18	16
Grécia	7	8	8	6	3	15	17	17	14	8	21	25	26	19	12
Holanda	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	35	30	30	24
Hungria	0	1	0	0	0	17	19	17	16	15	17	20	17	16	15
Irlanda	11	14	11	8	6	18	26	19	14	11	29	41	30	22	17
Islândia	5	3	5	6	3	26	33	29	22	17	31	36	34	29	21
Itália	1	1	1	0	0	12	15	12	11	8	12	16	13	11	8
Japão	18	25	21	15	8	22	28	25	23	13	40	53	47	38	22
Luxemburgo	10	13	10	7	8	17	24	17	15	11	27	37	27	22	19
México	1	1	1	1	1	14	17	14	13	7	15	18	16	14	8
Noruega	2	2	2	3	2	30	39	33	26	22	33	41	35	30	24
Nova Zelândia	7	5	6	10	10	20	26	22	17	11	27	31	28	27	21
Polônia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	17	26	16	12	13	17	26	16	12	13
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	19	13	10	7	13	19	13	10	7
Reino Unido	9	8	10	9	7	21	27	20	19	16	30	35	30	28	24
República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	14	14	13	11	13	14	14	13	11
Suécia	9	9	8	11	8	21	28	20	18	17	30	37	28	28	25
Suíça	10	9	12	10	8	19	22	20	19	14	29	31	32	29	22
Turquia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	12	8	9	7	10	12	8	9	7
Média OCDE	8	10	9	8	6	19	24	19	17	13	26	32	27	24	19
Média UE19	8	9	9	7	6	17	22	17	15	12	24	30	25	21	17
Economias parceiras															
Brasil ¹	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8	8	9	9	4
Chile ¹	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Eslovênia	10	9	10	9	10	11	15	11	8	7	20	25	21	17	16
Estônia	11	9	12	13	10	22	24	23	22	19	33	33	36	35	29
Federação Russa ²	34	35	37	34	26	21	22	22	20	19	55	56	59	55	45
Israel	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43

1. Ano de referência: 2004.

2. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Tabela A1.4.
Áreas de educação (2004)
 Distribuição da população entre 20 e 64 anos de idade com níveis de realização educacional ISCED 5A e 6,
 por área de educação (porcentagem)

Países da OCDE	Educação	Artes e Humanidades	Ciências sociais, comércio e direito	Ciências	Engenharia	Agricultura	Saúde e bem-estar social	Serviços	Outras áreas	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Alemanha	22	9	22	8	22	2	12	2	0	100
Austrália	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
Áustria	10	15	34	9	15	2	13	2	0	100
Bélgica	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
Canadá ¹	16	12	34	12	11	2	12	2	0	100
Coreia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	16	11	19	4	13	1	34	1	0	100
Eslováquia	20	6	22	8	26	6	7	4	0	100
Espanha	15	11	32	10	12	2	12	4	0	100
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	12	12	22	7	27	4	12	4	0	100
França	9	19	35	15	10	1	7	3	1	100
Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Holanda	20	8	30	6	12	2	17	3	2	100
Hungria	27	5	23	4	21	6	9	5	0	100
Irlanda	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
Islândia	13	13	32	8	13	c	16	5	0	100
Itália	4	19	33	12	14	2	15	1	0	100
Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburgo	2	17	36	12	19	c	10	c	3	100
México	5	17	31	11	13	3	11	7	1	100
Noruega	20	7	18	4	6	1	12	3	29	100
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polónia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	16	12	27	13	14	2	12	3	1	100
Reino Unido	14	18	28	18	11	1	8	1	0	100
República Checa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suécia	22	7	24	7	15	1	19	3	1	100
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Média OCDE	15	13	29	11	14	2	12	2	1	100

Nota: Ciências incluem ciências biológicas, matemática e estatística, ciência e utilização de computação.

1. Ano de referência: 2001. Apenas realização educacional ISCED 5A.

Fonte: OECD, coleta especial de dados Network B, grupo de trabalho Supply of Skills.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

Tabela A1.5.

Relação entre o grupo de indivíduos de 25 a 34 anos de idade com nível educacional ISCED 5A e de 30 a 39 anos de idade com nível educacional ISCED 6 e o grupo de indivíduos de 55 a 64 anos de idade com níveis educacionais ISCED 5A e 6, por área de educação (2004)


Países da OCDE	Educação	Artes e Humanidades	Ciências sociais, comércio e direito	Ciências	Engenharia	Agricultura	Saúde e bem-estar social	Serviços	Outras áreas	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Alemanha	0,6	1,4	1,8	2,1	0,9	1,0	1,3	1,6	1,1	1,2
Austrália	1,9	2,2	3,4	3,9	2,3	2,7	1,9	x(10)	2,9	2,6
Áustria	1,0	1,8	2,0	4,8	1,8	1,6	1,4	x(10)	0,5	1,9
Bélgica	x(10)	3,4	3,9	2,1	2,0	x(10)	2,4	x(10)	2,7	2,6
Canadá ¹	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	0,0	2,3
Coréia do Sul	m	m	m	M	M	m	m	m	m	m
Dinamarca	0,8	2,3	2,5	3,3	0,8	0,6	1,2	x(10)	0,0	1,4
Eslováquia	1,5	2,8	3,9	2,9	2,0	1,5	2,4	3,5	0,0	2,3
Espanha	2,0	4,0	7,8	8,8	3,5	6,0	3,8	5,2	3,5	4,7
Estados Unidos	M	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Finlândia	1,3	1,3	1,6	1,6	1,9	1,4	3,9	2,0	0,0	1,8
França	0,6	3,0	4,7	3,3	2,4	2,0	1,1	4,9	2,8	2,8
Grécia	m	m	m	M	M	m	m	m	m	m
Holanda	0,7	1,7	3,2	1,8	1,4	1,9	1,7	1,6	5,7	1,7
Hungria	1,9	2,7	2,4	6,2	0,8	0,9	1,4	1,3	0,0	1,7
Irlanda	1,5	3,4	7,3	6,8	4,2	1,6	3,9	11,5	3,0	4,3
Islândia	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,7
Itália	2,1	1,4	4,0	2,0	3,1	4,4	2,1	3,7	0,0	2,5
Japão	m	m	m	M	M	m	m	m	m	m
Luxemburgo	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	2,4
México	x(10)	3,9	2,2	3,0	2,4	2,8	1,4	2,9	6,5	2,7
Noruega	1,0	0,9	2,4	3,0	0,8	0,7	1,2	x(10)	9,0	2,2
Nova Zelândia	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Polônia	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Portugal	3,9	2,7	7,3	10,0	4,3	10,3	4,9	8,5	0,6	5,3
Reino Unido	0,8	2,5	3,0	2,8	1,9	x(10)	2,8	x(10)	1,6	2,2
República Checa	m	m	m	M	M	m	m	m	m	m
Suécia	0,9	1,9	1,7	4,3	4,7	2,5	1,3	x(10)	1,2	1,7
Suíça	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Turquia	M	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Média OCDE	1,0	2,2	3,5	3,0	1,9	2,2	1,9	3,1	4,5	2,3

Nota: Ciências incluem ciências biológicas, matemática e estatística, ciência e utilização de computação.

1. Ano de referência: 2001. Apenas realização educacional ISCED 5A.

Fonte: OECD, coleta especial de dados Network B, grupo de trabalho Supply of Skills.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068015451617>

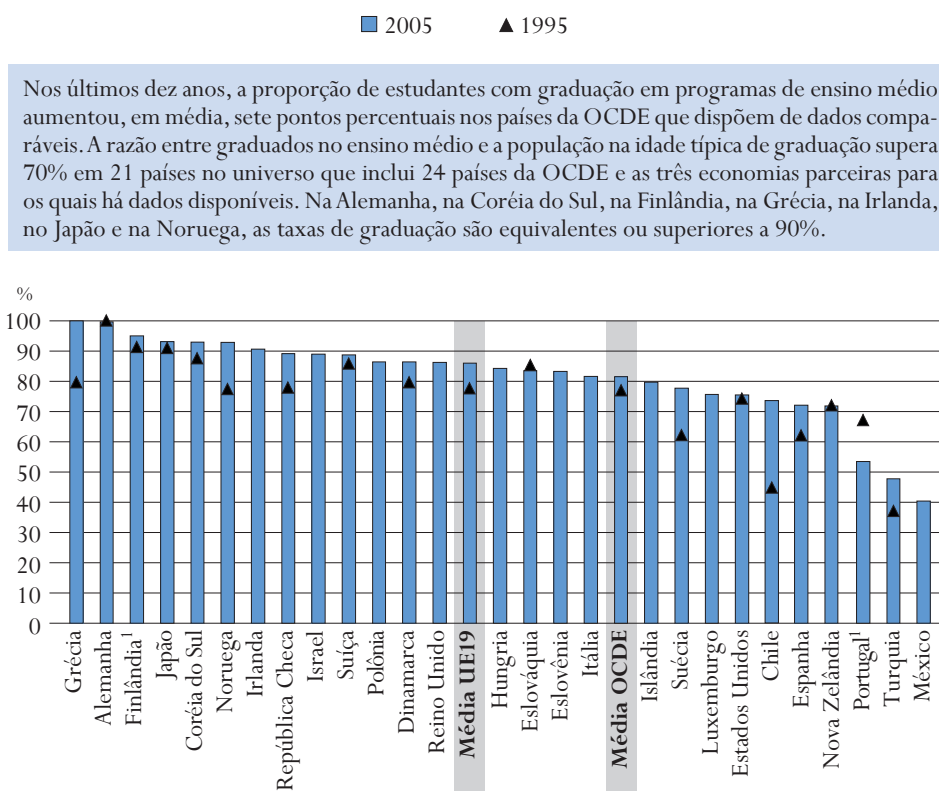
QUANTOS ESTUDANTES CONCLUEM O ENSINO MÉDIO?

Este indicador mostra a produção atual de graduação no ensino médio dos sistemas educacionais, ou seja, a porcentagem da população típica em idade de cursar o ensino médio que frequenta e conclui satisfatoriamente os programas desse nível de ensino.

Resultados básicos

Gráfico A2.1. Taxas de graduação no ensino médio (1995, 2005)

O gráfico mostra o número de estudantes que concluíram programas de ensino médio pela primeira vez em 1995 e 2005 como porcentagem do grupo etário que normalmente conclui esse nível; apresenta uma indicação do número de jovens que concluem o ensino médio em comparação a dez anos atrás.



1. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino médio em 2005.

Fonte: OECD, Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, em quase todos os países da OCDE e economias parceiras, as mulheres têm maior probabilidade de concluir o ensino médio do que os homens, uma inversão do padrão histórico. Hoje as taxas de graduação para mulheres somente ficam abaixo da dos homens na Coreia do Sul, na Suíça e na Turquia, e somente se equiparam na economia parceira Eslovênia.
- Em muitos países, os homens têm maior probabilidade de frequentar cursos profissionais. Mesmo assim, em cerca de 50% dos países representados, verifica-se que nesses cursos não há diferença de gênero ou existe maior proporção de mulheres.
- Uma expressiva maioria dos estudantes que concluem programas de ensino médio frequentou cursos destinados a prepará-los para o ingresso no ensino superior.
- Em sua maioria, os estudantes adquirem qualificações no ensino médio que lhes permitem acesso a estudos de nível universitário (ISCED 5A), embora haja variações significativas entre os países quanto ao número de estudantes que efetivamente seguem para esse nível de educação.
- Em alguns países, existe uma proporção significativa de estudantes que ampliam seus conhecimentos no nível pós-ensino médio não-superior após a conclusão de um primeiro programa de ensino médio. Na Hungria e na República Checa, no mínimo 20% de uma coorte na idade típica concluem um programa pós-ensino médio não-superior.

Contexto de políticas

O aumento das demandas por habilidades nos países da OCDE fez das qualificações no nível do ensino médio uma credencial mínima para o sucesso no ingresso no mercado de trabalho. O ensino médio lança as bases para melhores oportunidades de aprendizagem e capacitação, assim como para a preparação para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Embora muitos países permitam que os estudantes abandonem o sistema educacional ao final do ensino fundamental (EF2), os jovens que vivem nos países da OCDE que deixam os estudos sem as qualificações do ensino médio tendem a enfrentar sérias dificuldades para ingressar no mercado de trabalho (ver Indicadores A8 e A9).

Altas taxas de graduação no ensino médio não são garantia de que determinado sistema educacional tenha equipado seus graduados adequadamente com as habilidades básicas e os conhecimentos necessários para ingressar no mercado de trabalho, uma vez que esse indicador não reflete a qualidade da produção educacional. No entanto, essas taxas de graduação indicam em que medida os sistemas educacionais conseguem preparar os estudantes para que atendam às exigências mínimas do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

A graduação no ensino médio vem-se tornando a norma na maioria dos países da OCDE. Desde 1995, as taxas de graduação no ensino médio aumentaram em sete pontos percentuais, em média, através dos países da OCDE para os quais há dados comparáveis. As maiores taxas de crescimento foram registradas na Grécia, na Noruega, na Suécia e na economia parceira Chile. Alemanha, Eslováquia, Estados Unidos, Japão, Nova Zelândia e Suíça mantiveram suas taxas estáveis ao longo dos últimos dez anos. Desde o ano 2000, a proporção de estudantes que concluíram o ensino médio aumentou consistentemente no México e na Turquia, reduzindo, dessa forma, sua diferença com relação a outros países da OCDE.

No universo de 24 países da OCDE e três economias parceiras, em 21 países que dispõem de dados comparáveis as taxas de conclusão do ensino médio ficam acima de 70% (Gráfico A2.1). Alemanha, Coreia do Sul, Finlândia, Grécia, Irlanda, Japão e Noruega registram taxas de graduação de no mínimo 90%.

Diferenças de gênero

Na maioria dos países, a distribuição das realizações educacionais entre homens e mulheres na população adulta não é equilibrada. No passado, as mulheres não tinham oportunidades e/ou incentivos suficientes para alcançar o mesmo nível de educação dos homens. De maneira geral, as mulheres estiveram sobre-representadas entre os grupos que seguiam para o ensino médio, e sub-representadas nos níveis mais altos de educação. No entanto, essas diferenças de gênero são mais evidentes em grupos etários mais velhos, e foram significativamente reduzidas ou revertidas em meio aos grupos etários mais jovens (ver Indicador A1).

Atualmente, em quase todos os países da OCDE, são os homens que ficam atrás das mulheres na conclusão do ensino médio (Tabela A2.1). As taxas de graduação de mulheres superam as dos homens em 20 entre 23 países da OCDE e em duas entre três economias parceiras que dispõem de dados comparáveis por gênero para taxas totais de conclusão do ensino médio. São exceções Coreia do Sul, Suíça e Turquia, onde as taxas de graduação de homens são mais altas. Na economia parceira Eslovênia, as taxas de graduação são semelhantes para ambos os gêneros. Dinamarca,

Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Irlanda, Islândia, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia e Polônia registram diferenças de gênero mais acentuadas: nesses países, as taxas de conclusão de mulheres superam as dos homens em mais de dez pontos percentuais.

Transições na seqüência de programas educacionais de ensino médio

A conclusão da educação no ensino médio vem-se tornando norma na maioria dos países da OCDE e das economias parceiras, mas o conteúdo desses programas pode variar, dependendo do tipo de educação ou de ocupação para o qual os programas são orientados. Em sua maioria, os programas de ensino médio desenvolvidos nos países da OCDE e economias parceiras destinam-se basicamente ao provimento de acesso à educação superior, e podem ter orientação geral, pré-profissional ou profissional.

Entre os estudantes que concluem o ensino médio, a maioria freqüentou programas destinados a prover acesso à educação de nível superior (ISCED 3A e 3B). Os programas destinados a preparar para o ingresso imediato na educação superior tipo A são preferidos por estudantes de quase todos os países. As exceções são Alemanha, Áustria, Suíça e a economia parceira Eslovênia, países nos quais, como tendência, mulheres e homens preferem programas de ensino médio que os direcionam para programas de ensino superior tipo B (Tabela A2.1).

Na média dos países da OCDE, a taxa de graduação para programas de nível ISCED 3C (de longa duração) fica abaixo de 20%.

No entanto, é interessante comparar a proporção de estudantes que concluem programas orientados para o ingresso em programas de ensino superior tipo A e a proporção daqueles que efetivamente ingressam nesses programas. O Gráfico A2.2 apresenta essa comparação e demonstra uma variação significativa entre os países. Por exemplo, Bélgica, Finlândia, Irlanda, Japão e Turquia (países da OCDE) e Chile e Israel (economias parceiras) registram diferenças relativamente significativas entre as taxas de graduação em programas de ensino médio orientados para programas de nível superior tipo A e as taxas de ingresso nesses programas – acima de 20 pontos percentuais. Essa constatação sugere que muitos estudantes que adquirem as qualificações necessárias para ingresso no nível universitário na verdade não seguem para esse nível de educação, embora na Bélgica e em Israel esses programas de ensino médio também permitam o acesso a programas de ensino superior tipo B. No caso de Israel, a diferença pode ser explicada pela grande diversificação de idades de ingresso na universidade, devida, em parte, aos dois ou três anos de serviço militar que os estudantes prestam antes de ingressar na educação superior.

Em contraste, em países como Austrália, Noruega, Suíça e nas economias parceiras Eslovênia e Federação Russa, as taxas de graduação no ensino médio ficam abaixo das taxas de ingresso. Para alguns países, como Austrália e Noruega, essa situação pode ser explicada por uma alta proporção de estudantes internacionais/estrangeiros (ver Indicador C3).

Diferenças de gênero por tipo de programa

Na maioria dos países da OCDE e das economias parceiras, os estudantes não seguem um currículo uniforme no ensino médio. Nesse nível, os programas podem ser subdivididos, de maneira geral, em programas pré-profissionais e profissionais (ver Indicador C1).

Com exceção de Coréia do Sul e Turquia, em todos os demais países da OCDE e economias parceiras para os quais há dados disponíveis as taxas de graduação de mulheres em programas gerais

A2

superam as dos homens. Na média dos países da OCDE, a taxa de graduação em programas gerais é de 51% para mulheres e 39% para homens. A diferença para cima chega a 25 pontos percentuais na Noruega e na economia parceira Estônia.

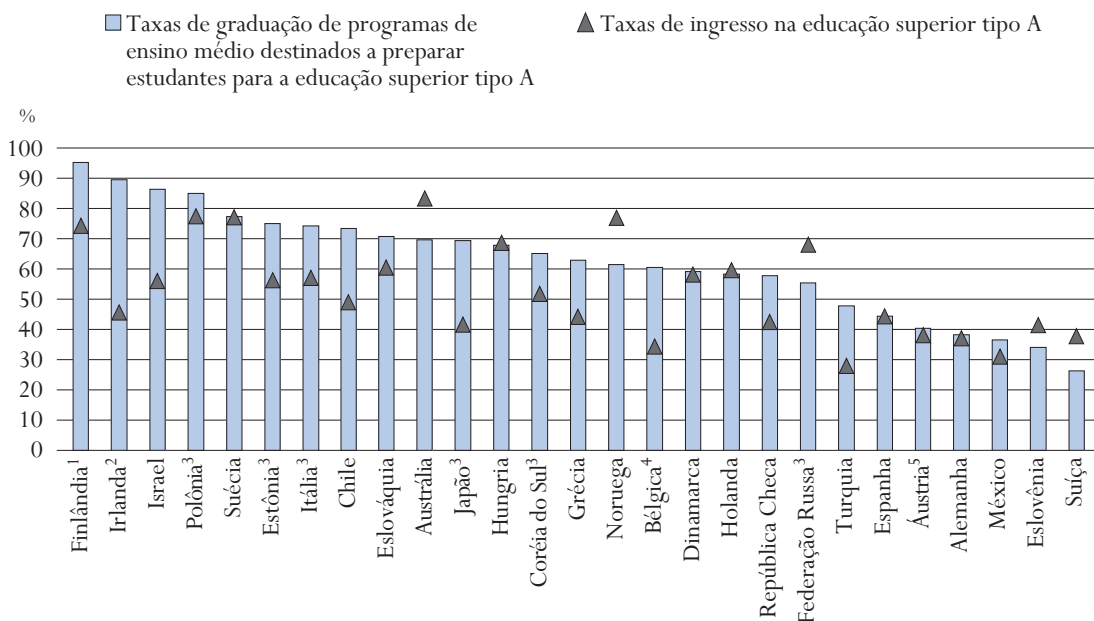
Não há uma tendência de gênero clara para taxas de graduação em programas de ensino médio pré-profissionais e profissionais. Embora programas profissionais sejam mais comuns para homens – 50% de homens nos países da OCDE, em comparação com 47% de mulheres –, o número de estudantes do sexo feminino que freqüentam esses cursos supera o número de homens na Austrália, na Bélgica, na Dinamarca, na Espanha, na Finlândia, na Holanda, em Luxemburgo e na economia parceira Brasil (Gráfico A2.4).

Graduação em programas de nível pós-ensino médio não-superior

Programas de nível pós-ensino médio não-superior de diversos tipos são oferecidos em 26 países da OCDE e em quatro economias parceiras. Do ponto de vista comparativo internacional, esses programas ampliam significativamente as fronteiras entre a educação no ensino médio e a educação no nível pós-ensino médio, ainda que, em um contexto nacional, possam ser claramente considerados tanto como programas de ensino médio quanto como programas pós-ensino médio.

Gráfico A2.2. Acesso à educação superior tipo A para graduados no ensino médio (2005)

Comparação entre taxas de graduação de programas de ensino médio destinados ao ingresso na educação superior tipo A e taxas reais de ingresso na educação superior tipo A



1. Ano de referência: 2004.

2. Apenas ingressantes em período integral.

3. Taxa de ingresso para programas de educação superior tipo A calculada como Taxa Bruta de Ingresso.

4. Não inclui a comunidade belga germanófona.

5. Inclui programas ISCED 4A ("Berufsbildende Höhere Schulen").

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação em programas de ensino médio destinados a preparar estudantes para a educação superior tipo A em 2005.

Fonte: OECD, Tabelas A2.1. e C2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

Embora o conteúdo desses programas talvez não seja significativamente mais avançado do que o dos programas de ensino médio, os programas de nível pós-ensino médio não-superior contribuem para ampliar os conhecimentos de participantes que já adquiriram qualificações de ensino médio. Como tendência, os estudantes neste nível de ensino são mais velhos do que aqueles matriculados no ensino médio.

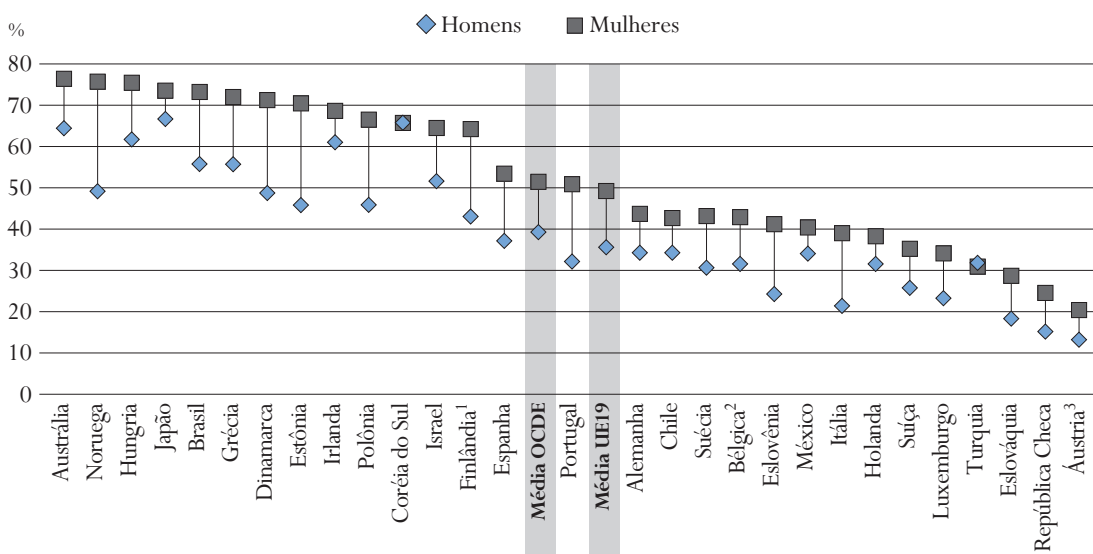
Exemplos típicos são os programas de certificação comercial e profissional, capacitação de professores de berçário, na Austrália e na Suíça, ou capacitação profissional no sistema dual para detentores de qualificações no ensino médio geral, na Alemanha. Na maioria dos países, os programas de nível pós-ensino médio não-superior são orientados para a formação profissional.

Na Hungria e na República Checa, no mínimo 20% dos indivíduos na idade típica concluem programas pós-ensino médio não-superior.

Em 13 dos 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis e em duas economias parceiras, a maioria – em alguns casos, a totalidade – dos estudantes no nível pós-ensino médio não-superior conclui programas ISCED 4C, orientados basicamente para a preparação dos estudantes para ingresso imediato no mercado de trabalho. Embora diferenças de gênero não sejam perceptíveis na média OCDE, a proporção de homens e mulheres que participam desses programas em cada país varia significativamente. Na Polônia e na economia parceira Estônia, o número de mulheres que concluíram um programa ISCED 4C é 50% mais alto do que o número de homens. Na Irlanda,

Gráfico A2.3. Taxas de graduação no ensino médio para programas gerais, por gênero (2005)

Porcentagem de graduados em relação à população na idade típica de graduação



1. Ano de referência: 2004.

2. Não inclui a comunidade belga germanófono.

3. Não inclui programas ISCED 4A (“Berufsbildende Höhere Schulen”).

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação de programas gerais de ensino médio para mulheres.

Fonte: OECD, Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

A2

por outro lado, a tendência vai no sentido oposto: nesse país, o número de mulheres graduadas nesse nível é quatro vezes menor do que o número de homens (Tabela A2.3).

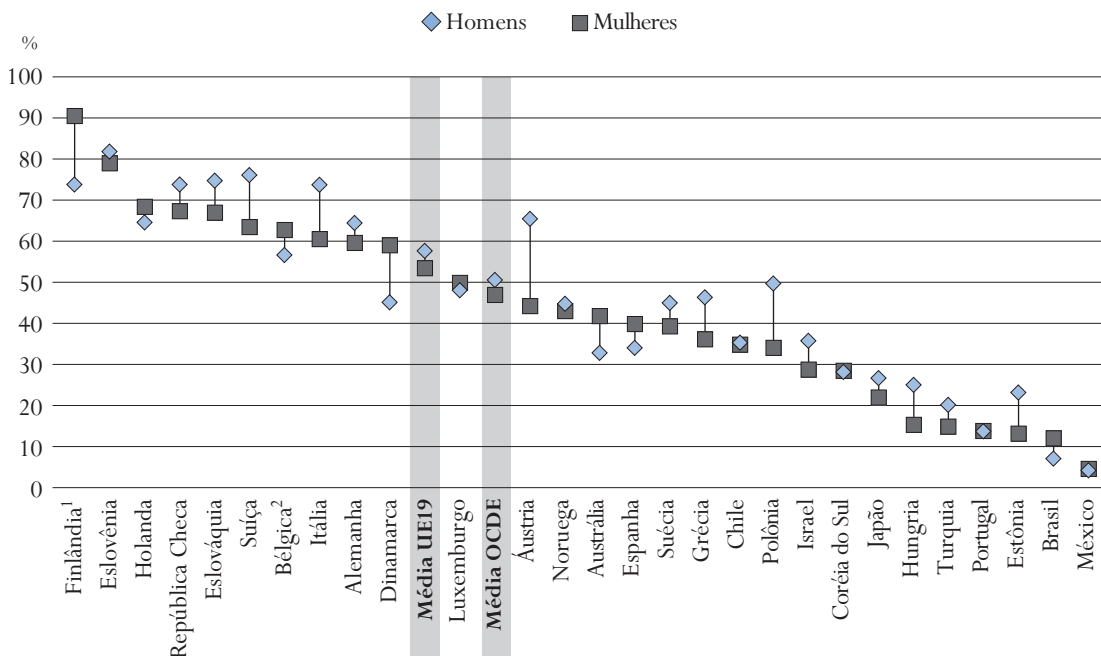
Estágios destinados a estudantes que já concluíram programas de ensino médio também estão incluídos em programas pós-ensino médio não-superior. No entanto, em sete de 24 países da OCDE e uma economia parceira, no mínimo 50% dos estudantes que concluem programas pós-ensino médio não-superior freqüentaram programas destinados a prover acesso imediato à educação superior tipo A ou B. Na Suíça, 72% dos estudantes concluem programas de nível ISCED 4B (Tabela A2.3).

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2004-2005 baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, administrada anualmente pela OCDE.

Na Tabela A2.1, os graduados no ensino médio são aqueles que concluíram satisfatoriamente a série final do ensino médio, independentemente de idade. Em alguns países, a conclusão satisfatória exige um exame final; em outros, esse exame não é exigido (ver Anexo 1).

Gráfico A2.4. Taxas de graduação no ensino médio para programas pré-profissionais/profissionais, por gênero (2005)
Porcentagem de graduados em relação à população na idade típica de graduação



1. Ano de referência: 2004.

2. Não inclui a comunidade belga germanófono.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação em programas de ensino médio pré-profissionais e profissionais para mulheres.

Fonte: OECD, Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

As taxas de conclusão do ensino médio são estimadas como o número de estudantes que, independentemente de idade, concluem pela primeira vez programas de ensino médio, dividido pela população com a idade típica de conclusão do ensino médio (ver Anexo 1). As taxas de conclusão levam em conta estudantes que concluem o ensino médio nas idades típicas (modais) de graduação, assim como estudantes mais velhos – por exemplo, aqueles que freqüentam programas de “segunda chance” ou mais jovens. O número total de graduados, sem duplicidade, é calculado excluindo-se os estudantes que concluíram outro programa de ensino médio em ano anterior.

O total de graduados em programas ISCED 3A, 3B e 3C pode apresentar duplicidade. Portanto, as taxas brutas de graduação não podem ser somadas, uma vez que alguns indivíduos concluem mais de um programa de ensino médio e, dessa forma, seriam contados duas vezes. O mesmo se aplica a taxas de graduação por orientação de programa, ou seja, programas gerais ou profissionais. Além disso, as idades típicas de graduação não são necessariamente as mesmas para os diferentes tipos de programa.

Programas pré-profissionais e profissionais incluem tanto programas baseados na escola quanto programas baseados na escola e no trabalho que são reconhecidos como parte do sistema educacional. Não são considerados programas de educação e capacitação integralmente baseados no trabalho que não estejam sob a supervisão de uma autoridade formal da área de educação.

Na Tabela A2.2, os dados sobre tendências em taxas de graduação no ensino médio para os anos 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 baseiam-se em uma pesquisa especial realizada em janeiro de 2007 nos países da OCDE e em quatro das seis economias parceiras.

Na Tabela A2.3, os graduados em programas de nível pós-ensino médio não-superior são aqueles que concluíram satisfatoriamente a série final da educação nesse nível, independentemente de idade. Em alguns países, a conclusão satisfatória exige um exame final; em outros, esse exame não é exigido.

As taxas de conclusão de programas no nível pós-ensino médio não-superior são estimadas como o número de estudantes que, independentemente de idade, concluem pela primeira vez programas de pós-ensino médio não-superior, dividido pela população com a idade típica de conclusão desses programas (ver Anexo 1). As taxas de conclusão levam em conta estudantes que concluem o nível pós-ensino médio não-superior nas idades típicas (modais) de graduação, assim como estudantes mais velhos ou mais jovens. O número total de graduados, sem duplicidade, é calculado excluindo-se os estudantes que concluíram outro programa de nível pós-ensino médio não-superior em ano anterior.

Alguns países não dispõem de uma contagem sem duplicidade dos indivíduos graduados em programas de nível pós-ensino médio não-superior, e as taxas de graduação podem estar superestimadas devido à inclusão de estudantes que concluíram diversos programas no mesmo nível. O total de graduados para programas ISCED 3A, 3B e 3C pode apresentar duplicidade. As taxas brutas de graduação não podem ser somadas, uma vez que alguns indivíduos concluem mais de um programa de nível pós-ensino médio não-superior e, dessa forma, seriam contados duas vezes. Além disso, as idades típicas de graduação não são necessariamente as mesmas para os diferentes tipos de programa.

Tabela A2.1.

Taxas de conclusão no ensino médio (2005)

Porcentagem de graduados no ensino médio em relação à população na idade típica de conclusão, por objetivo 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 (longo) semelhante à duração de programas 3A ou 3B típicos		ISCED 3C (curto) mais curto em relação à duração de programas 3A ou 3B típicos		Programas gerais		Programas pré-profissionais/profissionais	
	H + M	H + M	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 da OCDE															
Alemanha	100	98	102	38	43	61	58	a	A	1	1	38	43	62	59
Austrália	m	m	m	70	76	x(8)	x(9)	37	41	x(8)	x(9)	70	76	37	41
Áustria	m	m	m	16	20	52	40	n	N	2	4	16	20	55	44
Bélgica ¹	m	m	m	60	66	a	a	19	18	16	20	36	42	59	62
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	93	94	92	65	65	a	a	28	28	a	a	65	65	28	28
Dinamarca	86	77	96	59	70	a	a	51	58	n	n	59	70	51	58
Eslováquia	84	81	86	71	77	a	a	21	15	1	1	23	28	70	66
Espanha	72	65	80	44	53	a	a	18	19	19	20	44	53	36	39
Estados Unidos	76	70	82	m	m	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Finlândia ²	95	89	101	95	101	a	a	a	A	a	a	53	63	81	90
França	m	m	m	m	m	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
Grécia	102	99	106	63	71	a	a	40	35	x(8)	x(9)	63	71	41	36
Holanda	m	m	m	58	65	a	a	20	22	22	18	34	37	66	68
Hungria	84	81	87	68	75	a	a	19	14	x(8)	x(9)	68	75	20	15
Irlanda	91	84	98	89	97	a	a	5	6	81	65	64	68	100	100
Islândia	80	68	92	55	68	1	2	37	29	17	21	56	68	54	50
Itália	82	80	83	74	77	2	3	a	A	21	19	29	38	67	60
Japão	93	92	94	69	73	1	n	23	21	x(8)	x(9)	69	73	24	21
Luxemburgo	76	70	82	43	52	9	8	21	20	3	2	28	33	48	49
México	40	37	44	36	40	a	a	4	4	a	a	36	40	4	4
Noruega	93	82	104	61	75	a	a	43	42	m	m	61	75	43	42
Nova Zelândia	72	61	83	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Polônia	86	81	92	85	91	a	a	13	9	a	a	55	66	41	33
Portugal	m	m	m	54	63	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	41	50	13	13
Reino Unido	86	83	90	m	m	m	m	m	M	m	m	m	m	m	m
República Checa	89	88	91	58	68	n	1	31	22	a	a	19	24	70	67
Suécia	78	74	81	77	81	a	a	1	n.	n	n	36	42	42	39
Suíça	89	90	88	26	29	62	55	10	14	m	m	30	34	69	63
Turquia	48	51	44	48	44	a	a	a	A	m	m	31	30	17	14
Média OCDE	82	78	87	59	66	8	7	18	17	11	10	45	51	48	47
Média UE19	87	82	91	62	69	8	7	16	15	12	11	42	48	54	53
Economias parceiras															
Brasil	m	m	m	64	72	9	11	a	A	a	a	64	72	9	11
Chile	73	69	77	73	77	a	a	a	A	a	a	38	43	35	34
Eslovênia	83	83	83	34	42	46	50	n	N	32	28	32	40	80	78
Estônia	m	m	m	75	82	a	a	a	A	a	a	57	70	18	13
Federação Russa	m	m	m	55	x(4)	12	x(6)	18	10	3	2	55	x(12)	33	x(14)
Israel	89	86	92	86	91	a	a	3	1	a	a	57	64	32	28

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. Exclui a comunidade belga germanófila.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

Tabela A2.2.
Tendências nas taxas de conclusão no ensino médio (1995-2005)
 Porcentagem de graduados no ensino médio em relação à população na idade típica de conclusão
 (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Idade típica	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Países da OCDE	Alemanha	19	101	92	92	94	97	99	100
	Austrália	18-20	m	m	m	M	m	m	m
	Áustria	18	m	m	m	M	m	m	m
	Bélgica	18	m	m	m	M	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	M	m	m	m
	Coréia do Sul	17-18	88	96	100	99	92	94	93
	Dinamarca	19-20	80	90	91	93	87	90	86
	Eslováquia	18-20	85	87	72	60	56	83	84
	Espanha	17	62	60	66	66	67	66	72
	Estados Unidos	18	74	74	70	72	75	74	76
	Finlândia	19	91	91	85	84	90	95	m
	França	17-20	m	m	m	M	m	m	m
	Grécia	17-18	80	54	76	85	96	93	102
	Holanda	18-20	m	m	m	M	m	m	m
	Hungria	18	m	m	m	M	m	m	84
	Irlanda	17-18	m	74	77	78	91	92	91
	Islândia	20	m	67	67	79	79	84	80
	Itália	19	m	78	81	78	m	82	82
	Japão	18	91	94	93	92	91	91	93
	Luxemburgo	17-19	m	m	m	69	71	69	76
	México	18	m	33	34	35	37	39	40
	Noruega	18-19	77	99	105	97	92	100	93
	Nova Zelândia	17-18	72	80	79	77	78	75	72
	Polônia	18-20	m	90	93	91	86	79	86
	Portugal	17	67	52	48	50	59	53	m
	Reino Unido	18	m	m	m	M	m	m	86
República Checa	18-19	78	m	84	83	88	87	89	
Suécia	19	62	75	71	72	76	78	78	
Suíça	18-20	86	88	91	92	89	87	89	
Turquia	16-17	37	37	37	37	41	55	48	
<i>Média OCDE</i>		<i>77</i>	<i>76</i>	<i>77</i>	<i>77</i>	<i>78</i>	<i>80</i>	<i>82</i>	
<i>Média OCDE para países com dados de 1995 e 2005</i>		<i>77</i>						<i>84</i>	
<i>Média UE19</i>		<i>78</i>	<i>76</i>	<i>79</i>	<i>79</i>	<i>82</i>	<i>82</i>	<i>86</i>	
Economias parceiras	Brasil	17-18	m	m	m	M	m	m	m
	Chile	18	46	63	m	61	64	66	73
	Eslovênia	m	m	m	m	M	m	m	83
	Estônia	m	m	m	m	M	m	m	m
	Federação Russa	17	m	m	m	M	m	m	m
	Israel	18	m	m	m	90	89	93	89

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

Tabela A2.3.

Taxas de conclusão no nível pós-ensino médio não-superior (2005)

Porcentagem de graduados na educação pós-ensino médio não-superior em relação à população na idade típica de conclusão, por objetivo de programa e gênero


	Total (não duplicado)			ISCED 4A (dirigido à preparação para ingresso direto na educação superior tipo A)		ISCED 4B (dirigido à preparação para ingresso direto na educação superior tipo B)		ISCED 4C		
	H + M	Homens	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países da OCDE	Alemanha	16,4	17,7	15,1	11,2	10,6	5,2	4,6	a	a
	Austrália	m	m	m	a	a	a	a	19,0	22,6
	Áustria	m	m	m	24,3	28,5	3,2	5,5	1,7	2,9
	Bélgica ¹	m	m	m	7,7	7,5	3,1	3,3	9,1	10,7
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	1,2	1,6	0,8	1,2	0,8	a	a	a	a
	Eslováquia	2,8	3,1	2,5	2,8	2,5	a	a	a	a
	Espanha	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia ²	2,6	2,5	2,8	a	a	a	a	5,4	5,9
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	10,7	10,0	11,4	a	a	a	a	10,8	11,6
	Holanda	m	m	m	a	a	a	a	1,3	0,7
	Hungria	20,4	19,2	21,6	a	a	a	a	26,3	28,2
	Irlanda	14,3	23,0	5,2	a	a	a	a	14,3	5,2
	Islândia	7,4	7,5	7,3	n	n	n	n	7,7	7,4
	Itália	6,9	5,2	8,6	a	a	a	a	6,9	8,6
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,6	0,9
México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Noruega	5,1	7,1	3,0	1,0	0,3	a	a	4,6	2,9	
Nova Zelândia	18,2	11,5	25,3	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	
Polônia	13,3	10,2	16,6	a	a	a	a	13,3	16,6	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
República Checa	26,2	24,2	28,4	23,3	25,9	a	a	2,9	2,5	
Suécia	0,8	0,7	0,9	a	a	a	a	0,8	0,9	
Suíça	15,3	11,5	19,0	5,3	4,7	11,0	15,7	a	a	
Turquia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Média OCDE	8,2	8,0	8,5	3,3	3,5	1,0	1,3	5,5	5,5
	Média UE19	9,1	9,4	8,8	4,4	4,7	0,7	0,8	6,0	5,9
Economias parceiras	Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovênia	2,6	1,4	3,9	2,0	2,8	0,7	1,1	n	n
	Estônia	m	m	m	a	a	a	a	18,0	22,3
	Federação Russa	m	m	m	a	a	a	a	6,2	6,3
	Israel	m	m	m	m	m	m	a	a	

Nota: Incompatibilidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países 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. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068023602135>

QUANTOS ESTUDANTES CONCLUEM O NÍVEL SUPERIOR?

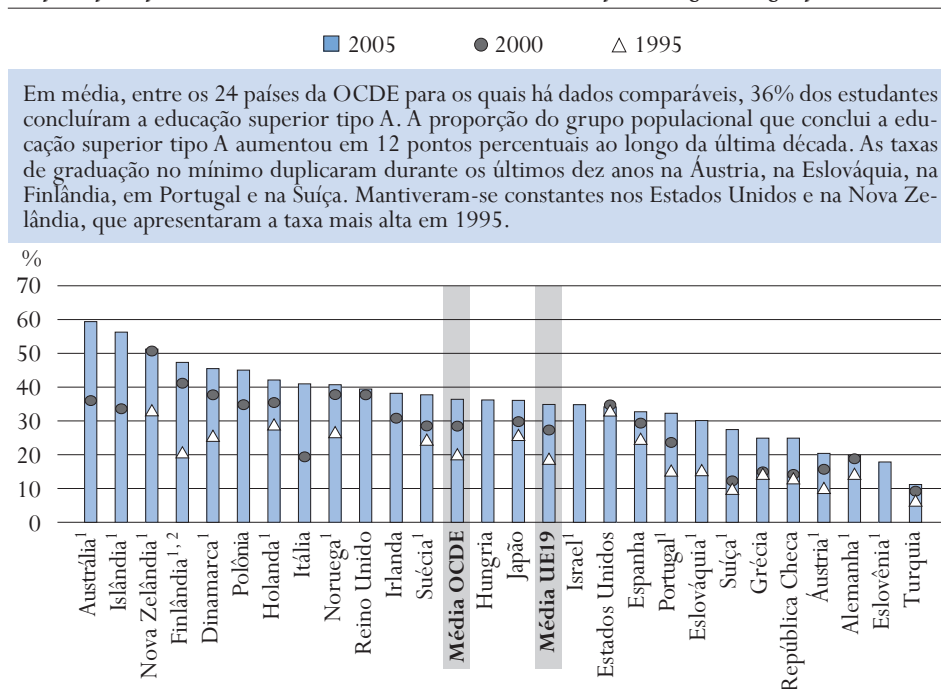
Este indicador mostra, em primeiro lugar, a produção atual de graduados no ensino superior nos sistemas educacionais, ou seja, a porcentagem da população na idade típica de educação superior que frequenta e conclui satisfatoriamente programas nesse nível de formação, assim como a distribuição dos graduados no ensino superior através das áreas de educação. A seguir, o indicador analisa o número de graduados na área de ciências em relação aos indivíduos empregados. Considera também se diferenças de gênero com relação à motivação em matemática aos 15 anos de idade exercem influência sobre as taxas de graduação no ensino superior. Por fim, o indicador apresenta taxas de sobrevivência no nível superior de educação, ou seja, a proporção de novos ingressantes no nível de educação especificado que concluem satisfatoriamente uma primeira qualificação.

A educação superior cobre ampla diversidade de programas, mas, de maneira geral, serve como indicador dos progressos dos países na produção do conhecimento. Um título universitário tradicional está associado à conclusão de cursos de nível superior “tipo A”; “tipo B” refere-se normalmente a cursos de menor duração, freqüentemente orientados para a profissionalização. O indicador também esclarece aspectos ligados à eficiência interna de sistemas educacionais de nível superior.

Resultados básicos

Gráfico A3.1. Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005)

O gráfico mostra o número de estudantes que concluíram programas de educação superior tipo A pela primeira vez, em 1995, 2000 e 2005, como porcentagem do grupo relevante.



1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação para educação superior tipo A em 2005.

Fonte: OECD, Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Outros destaques deste indicador

- Os números que traduzem as taxas de graduação de nível superior tipo A variam de cerca de 20% ou menos – na Alemanha, na Áustria, na Turquia e na economia parceira Eslovênia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Holanda, na Itália, na Noruega, na Nova Zelândia e na Polônia.
- As taxas de graduação de nível superior tipo A tendem a ser mais altas em países que normalmente oferecem programas de mais curta duração.
- A taxa de graduação de nível superior tipo B é de 9%; para programas direcionados a qualificações para a pesquisa avançada, essa taxa é de 1,3%.
- As taxas de sobrevivência na educação superior representam a proporção de indivíduos que ingressam em programas de nível superior tipo A ou tipo B e que se mantêm nesses programas até a conclusão. Na média de 19 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a porcentagem de estudantes do ensino superior que não conseguem concluir esse nível de educação chega a cerca de 30%. As taxas de sobrevivência variam amplamente entre os países da OCDE. Na Grécia e na Nova Zelândia, menos de 60% dos indivíduos que ingressam no ensino superior concluirão programas tipo A ou tipo B; por outro lado, na Bélgica (comunidade flamenga), na França, na Irlanda e no Japão, as taxas de sobrevivência são de no mínimo 76%.

Contexto de políticas

Atualmente, a graduação no ensino médio vem-se tornando a norma na maioria dos países. Além disso, a maioria dos estudantes conclui programas de ensino médio orientados para o acesso ao ensino superior, o que tem resultado no aumento de matrículas em programas de nível superior (ver Indicadores A2 e C2). Os países que registram altas taxas de graduação no nível superior são também os que têm maior probabilidade de desenvolver e manter uma força de trabalho altamente qualificada.

Além disso, há interesse especial em habilidades específicas e conhecimentos em ciências, que representam cada vez mais uma fonte importante de inovações e crescimento em economias baseadas no conhecimento. As diferenças entre os países quanto à produção de graduados no ensino superior por área de educação tendem a ser influenciadas pela remuneração relativa no mercado de trabalho para campos distintos, e também pela orientação dada pelo próprio mercado, em determinados países, quanto à seleção de áreas de atuação.

As taxas de evasão e de sobrevivência no ensino superior podem ser indicadores úteis da eficiência interna de sistemas educacionais de nível superior. No entanto, são diversas as razões específicas que levam os estudantes a abandonar um programa nesse nível de ensino: os estudantes podem perceber que se enganaram na escolha da área ou do programa educacional; talvez não consigam acompanhar os padrões estabelecidos por sua instituição educacional, especialmente em sistemas de nível superior que oferecem acesso relativamente amplo; ou podem ter oportunidades de emprego atraentes antes da conclusão dos programas. A evasão não aponta necessariamente para um fracasso individual dos estudantes; no entanto, altas taxas de evasão podem indicar que o sistema educacional não está atendendo às necessidades de seus clientes. Os estudantes talvez avaliem que os programas educacionais oferecidos não atendem às suas expectativas ou às suas necessidades no mercado de trabalho. É possível também que os programas sejam demasiadamente longos para justificar a ausência dos estudantes do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

As taxas de graduação no nível superior mostram em que medida o sistema educacional em cada país produz conhecimento avançado. No entanto, programas de nível superior variam amplamente entre os países quanto a estrutura e escopo. As taxas de graduação no ensino superior são influenciadas pelo grau de acesso a programas de nível superior e pela demanda por maiores qualificações no mercado de trabalho. São afetadas também pela forma como as estruturas do curso e da qualificação são organizadas dentro dos países.

Taxas de graduação no nível superior

Este indicador faz distinção entre três categorias diferentes de qualificações de nível superior: graduações de nível superior tipo B (ISCED 5B), graduação de nível superior tipo A (ISCED 5A) e qualificações de pesquisa avançada em nível de doutorado (ISCED 6).

Programas de nível superior tipo A são bastante teóricos, e visam ao provimento de qualificações para o ingresso em programas de pesquisa avançada e o exercício de profissões que demandam habilidades de alto nível. Os países diferem quanto à organização de seus programas de nível superior tipo A. A estrutura institucional pode estar baseada em universidades ou outras institui-

ções. A duração de programas direcionados a uma primeira qualificação de nível superior tipo A varia de três anos (por exemplo, bacharelado, em muitas faculdades na Irlanda e no Reino Unido, na maioria das áreas de educação, e o *Licence*, na França) a cinco anos, ou mais (por exemplo, o *Diplom*, na Alemanha).

Embora em muitos países exista uma distinção clara entre a primeira e a segunda graduação universitária (isto é, programas de graduação e de pós-graduação), essa distinção não se verifica em todos os lugares. Em alguns sistemas, graduações que podem ser comparadas internacionalmente a um grau de mestre são obtidas por meio de um programa único de longa duração. Portanto, para assegurar comparabilidade internacional, é preciso comparar programas de graduação com duração cumulativa semelhante, assim como taxas de conclusão referentes a programas de primeira graduação.

Para que as comparações independam de diferenças em estruturas nacionais de graduação, os graus de formação no ensino superior tipo A são subdivididos de acordo com a duração teórica total dos estudos. Especificamente, a classificação da OCDE quanto a duração divide os programas de graduação em médio (de três anos a menos de cinco anos), longo (de cinco a seis anos) e muito longo (mais de seis anos). A graduação obtida em programas curtos, com menos de três anos de duração, não é considerada equivalente à conclusão de um programa de nível superior tipo A e, portanto, não é incluída neste indicador. Programas de segunda graduação são classificados de acordo com a duração cumulativa dos programas de primeira e segunda graduação. Foram excluídos das taxas os indivíduos que já detêm uma primeira graduação.

Taxas de graduação de programas de nível superior tipo A

Na média dos 24 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, 36% dos indivíduos com idade típica de graduação concluíram a educação de nível superior tipo A em 2005. Esse número varia de cerca de 20% ou menos – na Alemanha, na Áustria, na Turquia e na economia parceira Eslovênia – a mais de 40% – na Austrália, na Dinamarca, na Finlândia, na Holanda, na Islândia, na Itália, na Noruega, na Nova Zelândia e na Polônia (Tabela A3.1).

Na média dos países da OCDE, a taxa de graduação no ensino superior tipo A registrou um aumento significativo de 12 pontos percentuais ao longo dos últimos dez anos. Em praticamente todos os países para os quais há dados disponíveis, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram entre 1995 e 2005. Muitas vezes, esses aumentos foram bastante significativos. Embora seja resultado de mudanças estruturais, um dos aumentos mais notáveis foi registrado na Itália, onde a taxa dobrou entre 2000 e 2005, chegando a 41%. A reforma no sistema de ensino superior na Itália, em 2002, permitiu que estudantes matriculados originalmente em programas de longa duração adquirissem um título após três anos de estudos (Gráfico A3.1 e Tabela A3.2).

Da mesma forma, na Suíça, o aumento nas taxas de graduação em programas de nível superior tipo A foi causado, em grande medida, por reformas no sistema, que não só reduziram a duração da primeira graduação como também criaram novas universidades na área de ciências aplicadas.

Ao longo do período de 1995 a 2005, as taxas de graduação no ensino superior evoluíram de maneira bastante diferenciada nos países da OCDE e nas economias parceiras. Para alguns países – como Noruega e Nova Zelândia –, os aumentos foram mais marcantes entre 1995 e 2000 do

que entre 2000 e 2005. O oposto foi observado na Grécia, no Japão, na República Checa e na Suíça, países nos quais o aumento nas taxas de graduação ocorreu principalmente ao longo dos últimos cinco anos (Tabela A3.2).

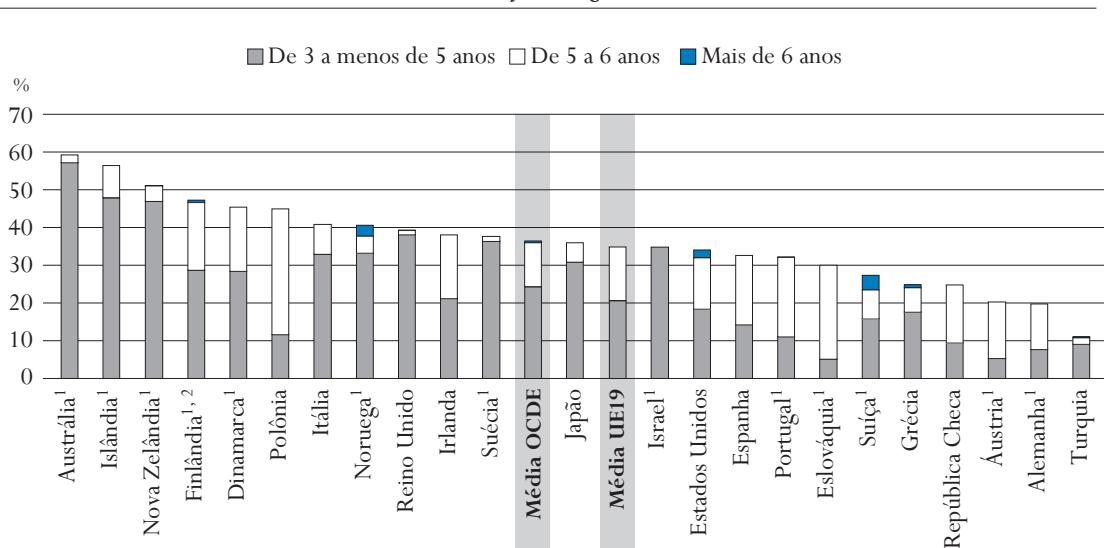
Programas de nível superior tipo A: quanto menor a duração do programa, maior a participação e mais altas as taxas de graduação

A duração dos programas de nível superior tende a ser mais longa nos países da UE do que em outros países da OCDE. Mais de dois terços de todos os estudantes da OCDE formam-se em programas com duração de três anos a menos de cinco anos, ao passo que essa proporção fica abaixo de 60% nos países da UE (Tabela A3.1).

De maneira geral, é evidente que as taxas de graduação em programas de nível superior tipo A tendem a ser mais altas em países nos quais a maioria dos programas oferecidos tem mais curta duração. Por exemplo, na Alemanha, na Áustria, na República Checa e na Eslováquia, a maioria dos estudantes conclui programas com pelo menos cinco anos de duração, e as taxas de graduação de nível superior tipo A não passam de 30%. Por outro lado, as taxas de graduação em programas de nível superior tipo A ficam em torno de 40% na Austrália, na Nova Zelândia e no Reino Unido, onde programas de três a menos de cinco anos de duração constituem a norma (mais de 90% dos estudantes concluem programas com essa duração). A Polônia é uma exceção notável a essa tendência: embora ofereça tipicamente programas de nível superior tipo A de longa duração, sua taxa de graduação nesse nível fica acima de 40%.

Gráfico A3.2. Taxas de graduação na educação superior tipo A, por duração de programa (2005)

Porcentagem de graduados na educação superior tipo A em relação à população na idade típica de graduação




1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 2004.

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

Fonte: OCDE, Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

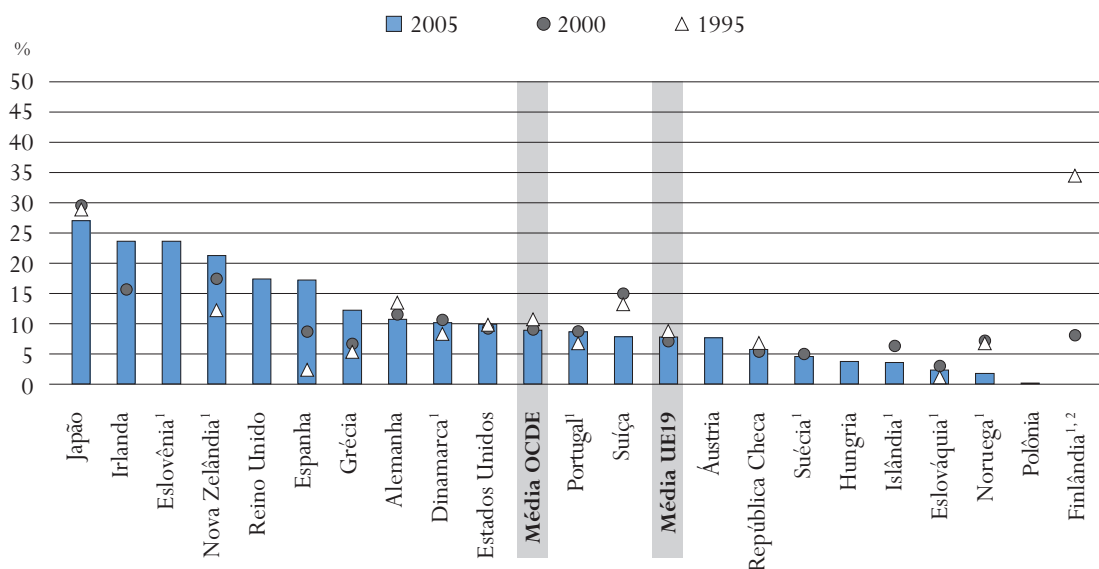
Taxas de graduação em programas de nível superior tipo B

Os programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo patamar de competências que os programas de nível superior tipo A, porém sua orientação é mais voltada para o exercício ocupacional e normalmente são direcionados ao acesso imediato ao mercado de trabalho. Tipicamente, sua duração é mais curta do que a dos programas de nível superior tipo A – normalmente de dois a três anos – e geralmente não têm como objetivo a aquisição de um título universitário. Entre os 22 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, as taxas de graduação para programas de nível superior tipo B ficam, em média, em 9% do universo na faixa etária relevante (Tabela A3.1). Na verdade, a graduação em programas de nível superior tipo B é uma característica marcante do sistema de ensino superior em apenas alguns países da OCDE, especificamente Irlanda, Japão, Nova Zelândia e na economia parceira Eslovênia, nos quais mais de 20% do grupo etário relevante adquiriram qualificações de nível superior tipo B em 2005.

As tendências na oferta de programas de nível superior tipo B e nas taxas de graduação nesses programas variam entre os países, embora a média OCDE tenha permanecido estável ao longo dos últimos dez anos (Gráfico A3.3). Na Espanha, por exemplo, um aumento acentuado nas taxas de graduação em programas tipo B entre 1995 e 2005 pode ser atribuído ao desenvolvimento de um novo nível avançado: os programas específicos de capacitação profissional. Na Finlândia, em contraste, programas tipo B vêm sendo desativados e, conseqüentemente, a proporção de estudantes na faixa etária relevante que concluem esses programas caiu rapidamente ao longo do mesmo período.

Gráfico A3.3. Taxas de graduação na educação superior tipo B (1995, 2000, 2005)

Porcentagem de graduados na educação superior tipo B em relação à população na idade típica de graduação



1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação para educação superior tipo B em 2005.

Fonte: OECD, Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Taxas de qualificação em pesquisa avançada

Na média dos 27 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, 1,3% da população obteve uma qualificação em pesquisa avançada (como um grau de doutorado) em 2005. A porcentagem varia de 0,1 – no México e na economia parceira Chile – a mais de 2% – na Alemanha, em Portugal, na Suécia e na Suíça (Tabela A3.1).

Graduações por área de educação

Oportunidades em transformação no mercado de trabalho, diferenças em ganhos entre ocupações e setores, assim como políticas e práticas de admissão em instituições de educação de nível superior podem afetar a opção dos estudantes por áreas de estudo. Por outro lado, a popularidade relativa de diversas áreas de educação afeta a demanda por cursos e por equipes docentes, assim como o suprimento de novos graduados. A distribuição de graduados no ensino superior pelas diversas áreas demonstra a importância relativa dessas áreas de um país para outro, assim como a proporção relativa de graduados do sexo feminino em cada uma delas.

Em 23 países dos 29 que forneceram dados, a maior concentração de programas de nível superior tipo A e de qualificações de pesquisa avançada está nas áreas combinadas de ciências sociais, administração, direito e serviços (Tabela A3.3). Na média dos países da OCDE, as graduações em ciências sociais, administração, direito e serviços representam mais de um terço de todas as graduações em programas de nível superior tipo A. A porcentagem de qualificações nesse tipo de programa para essas áreas varia de menos de 30% – na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega, na Suécia e na Turquia – a mais de 50% – na Hungria, na Polônia e na economia parceira Federação Russa. A maior concentração de qualificações em programas de nível superior tipo A e de pesquisa avançada está nas áreas de humanidades, artes e educação, na Irlanda e na Turquia; nas áreas de engenharia, indústria e construção, na Coreia do Sul; e nas áreas de saúde e bem-estar, na Dinamarca, na Noruega e na Suécia.

Na média dos países da OCDE, 25% dos estudantes em programas de nível superior tipo A e de pesquisa avançada obtêm qualificações em áreas relacionadas às ciências – engenharia, indústria e construção; ciências biológicas; ciências físicas e agricultura; matemática e computação, ficando excluídas as áreas de saúde e bem-estar. Incluem-se nessa parcela porcentagens que variam de menos de 16% – na Hungria, na Polônia e na economia parceira Brasil – a mais de 30% – na Alemanha, na Finlândia, na Grécia e na Eslováquia –, chegando a cerca de 40% na Coreia do Sul. As áreas de humanidades, artes e educação também são populares na média dos países da OCDE, onde atraem cerca de 25% dos estudantes que concluem programas de nível superior tipo A e de pesquisa avançada.

A distribuição das titulações por área de estudo é orientada pela popularidade relativa dessas áreas em meio aos estudantes, pelo número relativo de estudantes admitidos nessas áreas nas universidades e em instituições equivalentes, e pela estrutura de graduação das diversas disciplinas em um país determinado.

Parte da variação registrada nas taxas de graduação entre os países (Tabela A3.1) também pode ser atribuída a diferenças no número de títulos de nível superior tipo A obtidos nas áreas de humanidades, artes e educação. Em média, países com altas taxas de graduação têm uma proporção mais alta de graduados nas áreas de educação e humanidades, e uma proporção mais baixa de graduados nas áreas relacionadas às ciências. Em outras palavras, existe menor variação entre os países nas taxas de graduação em áreas relacionadas às ciências do que nas taxas de graduação totais.

O cenário é semelhante para a educação de nível superior tipo B, que desenvolve programas mais direcionados ao exercício ocupacional. As áreas de ciências sociais, administração, direito e serviços têm a maior concentração de graduados (38%), seguindo-se as áreas relacionadas às ciências (23%) e as áreas de humanidades, artes e educação (23%) (Tabela A3.3).

A seleção de uma área de estudo neste nível depende significativamente das oportunidades de estudar disciplinas semelhantes, ou de preparar para ocupações semelhantes nos níveis pós-ensino médio não-superior ou superior tipo A. Por exemplo, se em determinado país os enfermeiros fossem formados basicamente em programas de nível superior tipo B, a proporção de graduados com qualificações em ciências médicas nesse nível de educação seria mais alta do que se sua formação ocorresse basicamente em programas pós-ensino médio não-superior ou de nível superior tipo A.

Graduados em ciências em meio à população empregada

A análise do número de graduados em ciências por 100 mil adultos empregados, na faixa etária de 25 a 34 anos, fornece outra maneira de aferir a produção recente de habilidades de alto nível de diferentes sistemas educacionais. O número de graduados em ciências (todos os cursos de nível superior) por 100 mil adultos 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, na Nova Zelândia e no Reino Unido (Tabela A3.4).

A variação no número de mulheres graduadas na área de ciências em programas de nível superior tipo A e de pesquisa avançada por 100 mil adultos empregados, na faixa etária de 25 a 34 anos, é significativamente menor do que no caso dos homens. O número varia de menos de 500 – na Áustria, na Holanda, na Hungria, no Japão e na Suíça – a mais de 1.500 – na Austrália, na Coreia do Sul, na Finlândia, na França e na Nova Zelândia. Na média OCDE, de cada 100 mil mulheres na faixa etária de 25 a 34 anos que estão empregadas, 970 são graduadas na área de ciências; no universo dos homens, esse número chega a 1.560 (Tabela A3.4).

Entretanto, o indicador não fornece informações sobre o número de graduados efetivamente empregados em áreas científicas, ou, de maneira mais geral, sobre o número daqueles que utilizam em seu trabalho as habilidades e os conhecimentos adquiridos em seus programas de graduação.

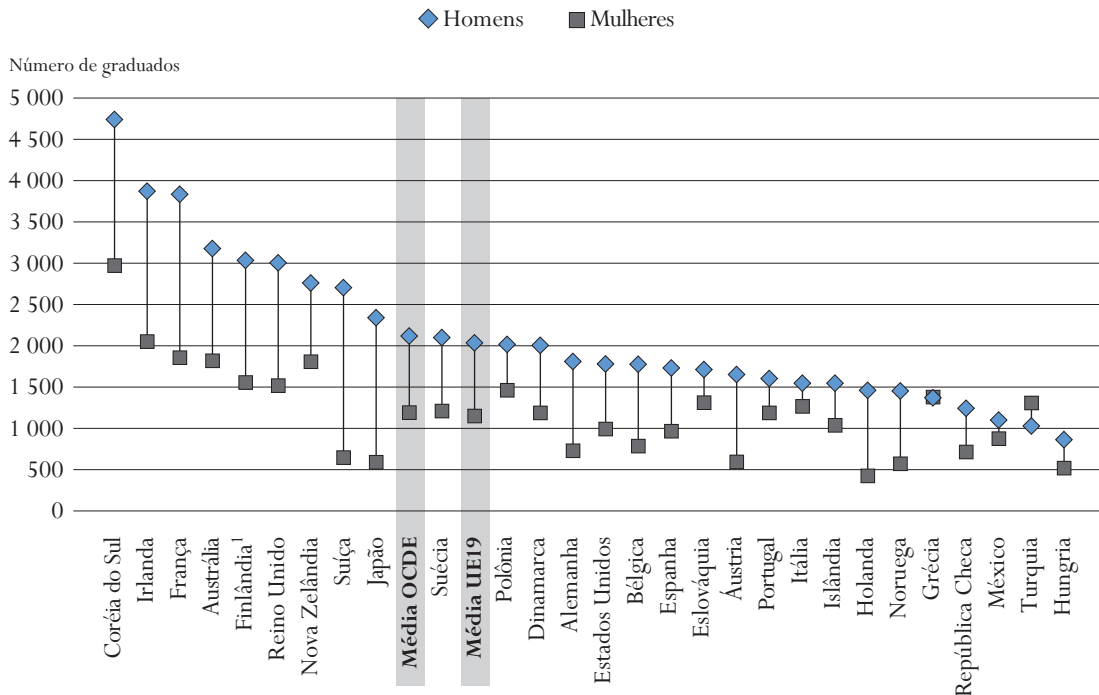
Impacto que diferenças de gênero na motivação em matemática exercem sobre as taxas de graduação

Além de um interesse geral em matemática, como estudantes de 15 anos de idade avaliam a relevância da matemática para sua própria vida, e que papel essa motivação externa desempenha com relação a seu desempenho em matemática? O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE fornece um índice da motivação instrumental de estudantes de 15 anos de idade, baseado em respostas dos estudantes a questões que investigam em que medida são estimulados a aprender mediante recompensas externas, tais como perspectivas de trabalho. Especificamente, os estudantes foram solicitados a responder em que medida concordavam com as seguintes afirmações: “Vale a pena fazer um esforço em matemática porque isso vai ajudar-me no trabalho que quero fazer no futuro”; “Aprender matemática vale a pena porque pode melhorar minhas perspectivas de carreira”; “Matemática é uma disciplina importante para mim porque preciso dela para o que pretendo estudar no futuro”; e “Vou aprender muitas coisas em

A3

Gráfico A3.4. Número de graduados em ciências na educação superior por 100 mil empregados entre 25 e 34 anos de idade (2005)

Educação superior tipo A, educação superior tipo B e programas de pesquisa avançada, por gênero



1. Ano de referência: 2004.

Nota: As áreas de ciências incluem: ciências biológicas; ciências físicas; matemática e estatística; computação; engenharia e comércio; manufatura e processamento; arquitetura e construção.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela do número de homens graduados em ciências no número total de homens e mulheres graduados em ciências em programas de educação superior.

Fonte: OECD, Tabela A3.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

matemática que vão me ajudar a conseguir emprego”. Quanto mais baixo o índice, mais baixa a motivação instrumental dos estudantes. O índice varia significativamente entre os países da OCDE: de menos de 0,25 – na Áustria, na Bélgica, na Coreia do Sul, na Holanda, no Japão e em Luxemburgo – a mais de 0,30 – na Dinamarca, na Islândia, no México e na economia parceira Brasil (Tabela A3.5). Embora os resultados do PISA 2003 mostrem que as relações entre desempenho e motivação instrumental são muito mais frágeis do que a motivação intrínseca – isto é, interesse pela matemática e prazer em estudá-la –, verificou-se que motivação, seja ela instrumental ou extrínseca, constitui um fator importante para a seleção de cursos, a opção por uma carreira e o desempenho (Eccles, 1994).

Diferenças de gênero em termos de motivação instrumental podem exercer influência sobre a opção de seguir estudos nas áreas de matemática e computação. A Tabela A3.5 mostra que, nos 28 países da OCDE que dispõem de dados, a proporção de mulheres graduadas em programas de nível superior tipo A nas áreas de matemática e computação é menor do que na área de educação. Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Holanda, Islândia e as economias parceiras Brasil e Eslovênia registram diferença de no mínimo 35 pontos percentuais entre a proporção de mulheres graduadas em matemática e computação e a proporção de mulheres graduadas em todas as áreas de educação.



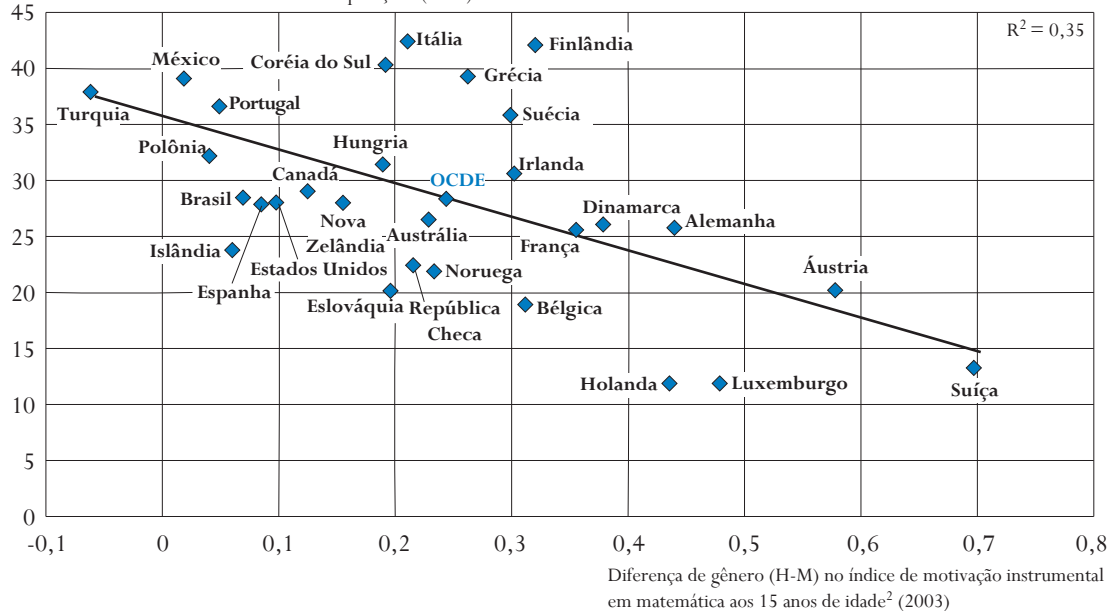
O Gráfico A3.5 mostra que nos países da OCDE que registram maior diferença entre homens e mulheres com relação à motivação instrumental – Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça –, a parcela de mulheres graduadas em programas de ensino superior tipo A nas áreas de matemática e computação também fica abaixo da média OCDE; em alguns desses países, essa parcela fica significativamente abaixo desse nível de referência. A diferença de gênero com relação à motivação instrumental em matemática responde por 35% da variação registrada através dos países na porcentagem das qualificações de nível superior nas áreas de matemática e computação adquiridas por mulheres. Não há uma ligação direta entre estudantes de 15 anos de idade avaliados pelo PISA e os grupos etários mais velhos que saem dos cursos universitários. No entanto, tendo em vista que também no passado os padrões de motivação revelados pelo PISA eram semelhantes, esta constatação sugere que, quando combinadas com outras influências, diferenças de gênero com relação à motivação instrumental entre estudantes na escola podem dar uma idéia, antecipadamente, da opção que homens e mulheres farão no futuro por suas áreas de estudo e carreira.

Taxas de sobrevivência no nível superior

As taxas totais de sobrevivência no nível superior de educação consideram “sobreviventes” os estudantes que ingressam em um programa de nível superior tipo A e que completam sua formação em um programa de nível superior tipo A ou em um programa que dá qualificação de nível superior tipo B; ou aqueles que ingressam em um programa de nível superior tipo B e que completam sua

Gráfico A3.5. Diferenças de gênero na motivação instrumental e no número de graduados em matemática na educação superior

Porcentagem de qualificações em educação superior tipo A conferidas a mulheres em matemática e computação¹ (2005)



1. Porcentagem de mulheres graduadas em matemática e computação na educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada.
2. Quanto maior a diferença de gênero, menor o número de mulheres motivadas em comparação ao número de homens.

Fonte: Banco de dados PISA 2003 e OECD, Tabela A3.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

A3

formação em um programa de nível superior tipo A ou em um programa que dá qualificação de nível superior tipo B. Na média de 19 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, cerca de 30% dos estudantes do ensino superior não conseguem concluir satisfatoriamente um programa equivalente a esse nível de educação. As taxas de sobrevivência diferem amplamente entre os países da OCDE. Na Grécia e na Nova Zelândia, menos de 60% dos indivíduos que ingressam em programas de nível superior conseguem graduar-se, seja em programas tipo A ou tipo B. Em contraste, seus colegas da Bélgica (comunidade flamenga), da França e do Japão registram taxas de sobrevivência acima de 76% (Gráfico A3.6).

Na média de 23 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, cerca de 29% dos estudantes de nível superior tipo A não conseguem concluir satisfatoriamente os programas que freqüentam. As taxas de sobrevivência diferem amplamente entre os países da OCDE. Nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, apenas pouco mais de 50% dos indivíduos que ingressam em um programa de nível superior tipo A conseguem concluí-lo satisfatoriamente. Em contraste, seus colegas na Coréia do Sul e na Irlanda registram taxas de sobrevivência de 83%, e os do Japão, de 91% (Tabela A3.6).

Curiosamente, as taxas de ingresso em programas de nível superior para esses países ficam abaixo da média OCDE, ao passo que Estados Unidos, Nova Zelândia e Suécia – países cujas taxas de sobrevivência são comparativamente as mais baixas – registram taxas de ingresso relativamente altas. México, por outro lado, tem uma das taxas de ingresso mais baixas para programas tipo A entre os países da OCDE, e sua taxa de não-conclusão fica ao nível da média OCDE para esses programas (Tabelas A3.6 e C2.4).

As taxas de sobrevivência em programas de nível superior tipo B ficam em 67%, ou seja, são um pouco mais baixas do que para programas de nível superior tipo A. Mais uma vez, variam amplamente entre os países. As taxas de sobrevivência em programas tipo B variam de mais de 80% – na comunidade flamenga da Bélgica e no Japão – a menos de 40% – na Grécia. De maneira geral, programas de nível superior tipo B têm menor duração do que os de tipo A. No entanto, curiosamente, na comunidade flamenga da Bélgica, a maioria dos estudantes gradua-se em programas tipo B de média duração (que é a única opção em programas de nível superior tipo B), e o país registra a segunda taxa de sobrevivência mais alta em programas tipo B, ficando atrás apenas do Japão, que não dispõe de dados referentes à distribuição de seus programas de estudos segundo duração (Tabela A3.6).

Entre 12 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, as taxas de sobrevivência em programas de pesquisa avançada variam de 34% – na Grécia – a cerca de 90% – na Itália, no Japão e no México.

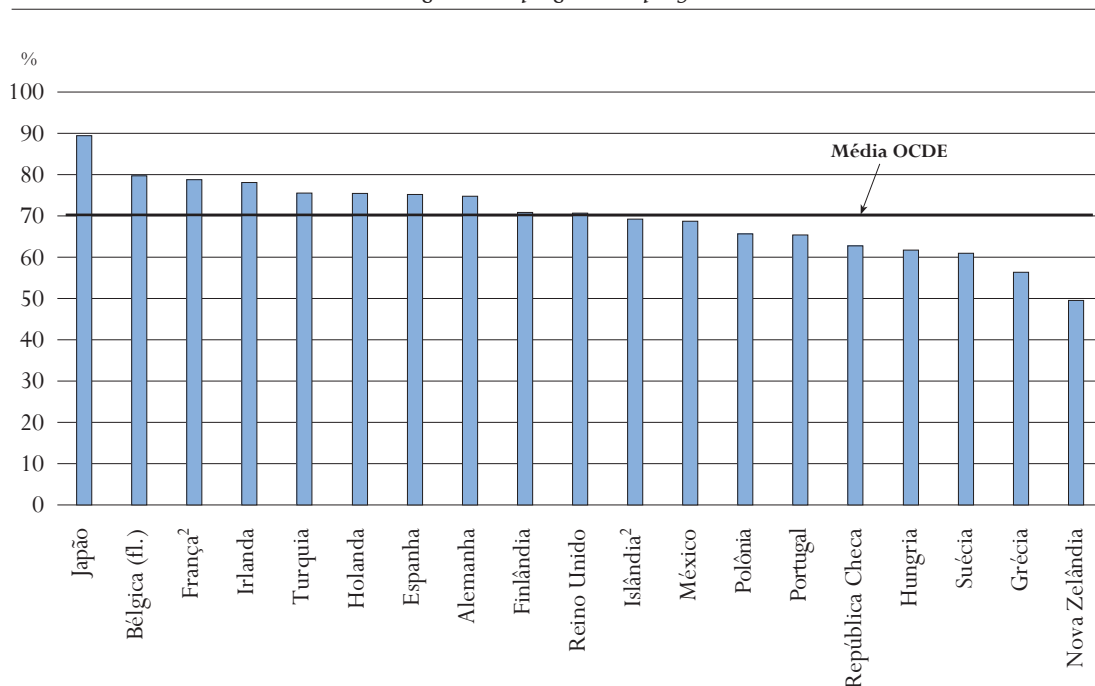
Definições e metodologias

Os dados referentes ao ano acadêmico 2004-2005 baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas de educação, administrada anualmente pela OCDE.

Graduados no ensino superior são os indivíduos que obtêm uma qualificação de nível superior no ano de referência especificado. Esse indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificação de nível superior: *i*) qualificações de nível superior tipo B (ISCED 5B); *ii*) qualificações de nível superior tipo A (ISCED 5A); e *iii*) graduação em pesquisa avançada com padrão de doutorado (ISCED 6). Para alguns países, não há dados disponíveis para as categorias solicitadas.

Gráfico A3.6. Taxas de sobrevivência na educação superior¹ (2004)

Número de graduados dividido pelo número de novos ingressantes no ano típico de ingresso no programa especificado



1. As taxas de sobrevivência na educação superior representam a proporção de indivíduos que ingressam em um programa de educação superior tipo A ou tipo B que conseguem graduar-se em um programa de educação superior tipo A ou tipo B.

2. Taxas de sobrevivência baseiam-se em dados elaborados por especialistas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de sobrevivência na educação superior.

Fonte: OECD, Tabela A3.6. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Nesses casos, a OCDE identificou como graduados os indivíduos nas categorias mais adequadas (ver no Anexo 3, no *site* www.oecd.org/edu/eag2007, uma relação dos programas incluídos para cada país, segundo seus níveis de educação superior tipo A e tipo B). Para permitir comparações que independam de diferenças entre estruturas nacionais, as graduações de nível superior tipo A também são subdivididas segundo a duração total teórica correspondente dos estudos.

Na Tabela A3.1, as taxas de graduação para os primeiros programas de nível superior (superior tipo A, superior tipo B e programas de pesquisa avançada) são calculadas como taxas líquidas de graduação, sendo a soma das taxas de graduação específicas por idade. No caso de países que não dispõem de dados detalhados, são apresentadas taxas brutas de graduação. Para calcular taxas brutas de graduação, os países identificam a idade na qual tipicamente os estudantes concluem o ensino superior (ver Anexo 1). O número de graduados, independentemente de sua idade, é dividido pela população na idade típica de graduação. Em muitos países, no entanto, é difícil definir essa idade típica, uma vez que existem graduandos em uma ampla faixa de idades.

Na Tabela A3.2, os dados sobre tendências em taxas de graduação no nível superior para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 baseiam-se em um levantamento especial realizado em janeiro de 2007 nos países da OCDE e em quatro das seis economias parceiras.

A3

Na Tabela A3.3, graduados no ensino superior que obtêm sua qualificação no ano de referência são classificados por área de educação, com base na disciplina de sua especialização. Esses números incluem graduados de todas as áreas do ensino superior relatadas na Tabela A3.1. As 25 áreas de educação utilizadas pelos instrumentos de coleta de dados seguem a classificação ISCED revisada por área de educação. A mesma classificação por área de educação é utilizada para todos os níveis de educação.

Os dados sobre força de trabalho utilizados na Tabela A3.4 são extraídos do banco de dados sobre força de trabalho da OCDE, compilados a partir de Pesquisas Nacionais sobre Força de Trabalho e da Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho.

O índice de motivação instrumental em matemática do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE, utilizado na Tabela A3.5, foi derivado de respostas dadas por estudantes de 15 anos de idade a uma série de perguntas relacionadas. Os resultados mais recentes disponíveis são fornecidos pelo PISA 2003. Foi utilizada uma escala de quatro pontos com as categorias de respostas “concordo veementemente”, “concordo”, “discordo” e “discordo veementemente”. Para a elaboração da escala, todos os itens foram invertidos: valores positivos neste índice indicam níveis mais altos de motivação instrumental para aprender matemática. Este índice foi construído com base em um modelo de resposta por item (OECD, 2004a).

As taxas de sobrevivência apresentadas na Tabela A3.6 são calculadas como a razão entre o número de estudantes que concluem um nível inicial durante o ano de referência e o número de novos ingressantes nesse nível n anos antes, sendo n o número de anos de estudo em período integral necessários para concluir o nível. Com exceção de França, Islândia e Suíça, que forneceram dados baseados em pesquisas em meio a grupos determinados, o cálculo da taxa de sobrevivência não é definido a partir da análise de um grupo (ver Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eag2007). Essa estimativa para os outros países pressupõe fluxos constantes de estudantes no nível superior, em função da necessidade de consistência entre o contingente de graduados no ano de referência e o contingente de ingressantes n anos antes. Essa suposição pode simplificar excessivamente a realidade nos países (ver Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eag2007).

Entende-se por evasão o abandono de programas por parte de estudantes que deixam o nível especificado sem concluir a graduação em uma primeira qualificação nesse nível. A primeira qualificação refere-se a qualquer graduação, independentemente da duração dos estudos, obtida ao final de um programa que não tem como pré-requisito uma graduação anterior no mesmo nível.

Outras referências

O material apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* no site: StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

- *Table A3.7. Trends in net graduation rates at advanced research qualification rates (1995-2005)*
- *Table A3.8. Percentage of tertiary qualifications awarded to females, by type of tertiary education and field of education (2005)*

Tabela A3.1.
Taxas de conclusão na educação superior (2005)

Soma das taxas de conclusão em cada idade, por objetivo e duração de 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	Proporção de graduados por duração de programa (%)				
			De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos ¹	Mais de 6 anos	Ph.D. ou equivalente	
							(1)
Países da OCDE	Alemanha ³	10,7	19,9	39	61	n	2,4
	Austrália	m	59,4	96	4	n	1,7
	Áustria ³	7,6	20,4	26	74	n	2,0
	Bélgica	m	m	m	m	m	1,2
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	1,1
	Dinamarca	10,1	45,5	63	37	n	1,2
	Eslováquia	2,3	30,1	17	83	n	1,3
	Espanha ⁴	17,2	32,7	44	56	n	1,0
	Estados Unidos ⁴	9,9	34,2	54	40	6	1,3
	Finlândia ⁵	0,2	47,3	61	38	1	2,0
	França ⁴	m	m	m	m	m	m
	Grécia ⁴	12,2	24,9	71	26	3	0,7
	Holanda	n	42,1	m	m	m	1,5
	Hungria ⁴	3,7	36,2	m	m	m	0,7
	Irlanda ⁴	23,6	38,2	56	44	n	1,2
	Islândia	3,5	56,3	85	15	n	0,3
	Itália ⁴	n	41,0	81	19	n	1,0
	Japão ⁴	27,0	36,1	86	14	a	0,9
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	0,1
Noruega	1,7	40,7	82	11	7	1,2	
Nova Zelândia	21,2	51,3	92	8	n	1,1	
Polônia ⁴	0,1	45,1	26	74	n	0,9	
Portugal	8,6	32,3	34	65	n	2,6	
Reino Unido ^{4,6}	17,4	39,4	97	3	n	2,0	
República Checa ⁴	5,7	24,9	38	62	n	1,2	
Suécia	4,5	37,7	97	3	n	2,2	
Suíça ³	7,8	27,4	58	28	14	3,1	
Turquia ⁴	m	11,2	82	16	3	0,2	
Média OCDE	8,9	36,4	67	32	1	1,3	
Média UE19	7,7	34,9	59	41	n	1,5	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	1,3
	Chile	m	m	m	m	m	0,1
	Eslovênia	23,6	17,8	m	m	m	1,2
	Estônia	m	m	m	m	m	0,7
	Federação Russa	m	m	m	m	m	1,9
	Israel	m	34,8	100	n	n	1,3

Notas: 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. Não inclui estudantes que concluíram na seqüência um programa de mais longa duração.

2. A taxa bruta de conclusão é calculada para Chile, Coréia do Sul, Estados Unidos, Estônia, Federação Russa, Holanda, Irlanda, Itália, Japão, México, Polônia e Reino Unido.

3. A taxa bruta de conclusão é calculada para educação superior tipo 5B.

4. A taxa bruta de conclusão é calculada para educação superior tipo 5A e 5B.

5. Ano de referência: 2004.

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

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Tabela A3.2.

Tendências nas taxas de conclusão na educação superior (1995-2005)

Porcentagem de graduados na educação superior (primeira graduação, educação superior tipo 5A e 5B) em relação à população na idade típica de conclusão (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Educação superior tipo 5A								Educação superior tipo 5B									
	Idade típica de conclusão	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ¹	Idade típica de conclusão	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005 ²		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)		
Países da OCDE	Alemanha	25-26	14	18	18	18	18	19	20	21-22	13	11	11	10	10	10	11	
	Austrália	20-25	m	36	42	46	50	47	59	23-29	m	1	1	m	m	m	m	
	Áustria	23-25	10	15	17	18	19	20	20	20-22	m	m	m	m	m	7	8	
	Bélgica		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m	
	Canadá	22-25	m	28	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m	
	Coréia do Sul		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m	
	Dinamarca	22-27	25	37	39	41	43	44	46	21-25	8	10	12	13	14	11	10	
	Eslováquia	22-25	15	m	m	23	25	28	30	21-22	1	2	2	3	2	3	2	
	Espanha	20-22	24	30	31	32	32	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	
	Estados Unidos		22	33	34	33	32	32	33	34	20	9	8	8	8	9	9	10
	Finlândia	25-29	20	41	45	49	48	47	m	21-22	34	7	4	2	1	a	a	
	França		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m	
	Grécia		25	14	15	16	18	20	24	25	24	5	6	6	7	9	11	12
	Holanda	22-23	29	35	35	37	38	40	42	19-20	n	n	n	n	n	n	n	
	Hungria	21-25	m	m	m	m	m	29	36	21	m	m	m	m	m	3	4	
	Irlanda		21	m	30	29	32	37	39	38	20	m	15	20	13	19	20	24
	Islândia	23-25	m	33	38	41	45	51	56	22-24	m	6	8	6	7	5	4	
	Itália	23-25	m	19	21	25	m	36	41	22-23	m	n	1	1	m	n	n	
	Japão	22-24	25	29	32	33	34	35	36	20	28	29	27	27	26	26	27	
	Luxemburgo		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m	
México		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m	m		
Noruega	22-25	26	37	40	38	39	45	41	20	6	6	6	5	5	3	2		
Nova Zelândia	21-24	33	50	51	46	49	50	51	20	12	17	17	18	20	21	21		
Polônia	24-25	m	34	40	43	44	45	45	24-25	m	m	m	n	n	n	n		
Portugal	22-26	15	23	28	30	33	32	32	21	6	8	8	7	7	8	9		
Reino Unido ³	20-21	m	37	37	37	38	39	39	20-21	m	m	12	12	14	16	17		
República Checa	23-24	13	14	14	15	17	20	25	23-24	6	5	5	4	4	5	6		
Suécia	23-26	24	28	29	32	35	37	38	22-23	m	4	4	4	4	4	5		
Suíça	23-26	9	12	19	21	22	26	27	23-29	13	14	11	11	12	12	8		
Turquia	22-24	6	9	9	10	11	11	11		m	m	m	m	m	m	m		
Média OCDE			20	28	30	31	33	35	36		10	8	9	8	9	9		
<i>Média OCDE para países com dados de 1995 e 2005</i>			<i>20</i>					<i>32</i>		<i>10</i>						<i>10</i>		
Média UE19			18	27	29	30	32	33	35		8	6	7	6	8	7		
Economias parceiras	Brasil	23	m	10	10	13	15	m	m		m	m	m	m	m	m		
	Chile		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m		
	Eslovênia	24-26	m	m	m	m	m	m	18	21-23	m	m	m	m	m	24		
	Estônia		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m		
	Federação Russa		m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	m		
	Israel	22-26	m	m	m	29	31	32	35		m	m	m	m	m	m		

1. As taxas líquidas de conclusão em 2005 são calculadas para Alemanha, Austrália, Áustria, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, Holanda, Islândia, Israel, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Suécia e Suíça.

2. As taxas líquidas de conclusão em 2005 são calculadas para Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Portugal e Suécia.

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

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Tabela A3.3.
Porcentagem de graduados na educação superior, por área de educação (2005)

		Saúde e bem-estar social	Ciências biológicas, ciências físicas & agricultura	Matemática e ciência da computação	Humanidades, artes e educação	Ciências sociais, comércio, direito e serviços	Engenharia, indústria e construção	Desconhecido ou não especificado	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países da OCDE	Alemanha	A	13,1	9,8	7,6	22,3	31,3	15,9	n
	B	49,5	2,9	0,5	7,8	20,7	17,2	1,3	
	Austrália	A	13,2	6,1	8,3	22,0	43,0	7,2	n
	B	14,6	4,1	9,0	10,9	49,4	11,7	0,3	
	Áustria	A	8,7	8,3	7,1	19,8	41,6	14,5	0,1
	B	14,5	n	n	32,7	10,2	38,1	n	
	Bélgica ¹	A	13,2	10,4	4,5	24,4	36,5	10,9	0,2
	B	21,8	1,4	4,1	31,3	25,2	8,2	8,1	
	Canadá ²	A	10,5	7,1	5,4	28,2	40,1	8,6	n
	B	m	m	m	m	m	m	m	
	Coréia do Sul	A	8,4	7,6	5,0	25,9	26,1	27,1	n
	B	12,4	1,1	3,7	26,4	24,6	31,9	n	
	Dinamarca	A	28,2	4,8	4,7	25,5	27,1	9,8	n
	B	2,4	6,3	8,3	4,7	63,6	14,7	n	
	Eslováquia	A	10,8	8,9	4,3	21,5	36,8	17,6	n
	B	70,3	1,0	0,8	14,5	12,8	0,6	n	
	Espanha	A	14,6	7,6	5,1	22,9	35,4	14,3	0,1
	B	12,9	0,6	11,8	14,0	39,0	21,7	n	
	Estados Unidos	A	9,3	6,1	4,3	28,6	45,3	6,3	n
	B	31,3	2,2	9,0	3,4	40,8	13,2	n	
	Finlândia ²	A	19,0	5,6	5,5	19,9	28,8	21,3	n
	B	0,7	n	n	13,9	82,1	3,3	n	
	França	A	8,1	9,8	6,1	18,9	45,1	11,9	n
	B	21,4	0,6	5,5	3,8	47,9	20,8	n	
	Grécia	A	4,8	13,1	7,9	31,7	32,3	10,2	n
	B	21,3	6,1	6,7	2,4	46,2	17,3	n	
	Holanda	A	17,0	4,9	4,3	24,9	40,5	8,4	n
	B	n	n	n	n	n	n	n	
Hungria	A	7,9	4,0	2,2	27,1	52,2	6,6	n	
B	4,0	0,5	4,1	0,8	78,5	12,2	n		
Irlanda	A	14,1	4,8	5,5	35,4	30,8	9,4	n	
B	6,9	1,3	0,5	24,9	45,0	21,5	n		
Islândia	A	11,8	6,2	3,5	37,0	35,4	6,1	n	
B	n	n	8,9	82,9	8,2	n	n		
Itália	A	14,3	6,4	2,5	23,0	38,0	15,1	0,7	
B	a	a	a	a	a	a	a		
Japão	A	6,5	7,9	x(3)	23,5	38,0	20,1	4,0	
B	22,0	0,6	x(3)	20,7	33,5	15,8	7,4		
Luxemburgo	A	m	m	m	m	m	m	m	
B	m	m	m	m	m	m	m		
México	A	8,4	4,8	8,5	16,1	46,8	14,3	1,0	
B	5,7	1,2	19,1	2,3	36,6	34,7	0,4		
Noruega	A	26,5	3,3	6,0	26,6	28,9	7,8	0,7	
B	1,8	0,3	8,4	6,5	80,4	2,7	n		
Nova Zelândia	A	14,2	7,7	6,8	25,8	39,4	5,2	0,9	
B	10,1	2,9	8,5	31,7	39,4	5,7	1,6		
Polônia	A	7,2	3,6	4,7	24,4	52,7	7,4	n	
B	a	a	a	100,0	a	a	n		
Portugal	A	17,7	7,5	5,7	27,4	30,5	11,3	n	
B	18,2	2,7	6,4	13,0	39,1	20,6	n		
Reino Unido	A	12,0	8,7	7,3	27,3	34,7	8,7	1,3	
B	39,3	8,9	6,7	20,3	18,4	5,2	1,2		
República Checa	A	6,7	7,9	3,7	28,3	34,5	16,3	2,5	
B	32,3	4,8	4,8	7,7	34,4	5,8	10,2		
Suécia	A	25,7	4,7	3,8	23,5	24,4	17,9	n	
B	11,5	4,4	9,2	15,3	42,1	17,4	n		
Suíça	A	8,2	9,8	4,3	20,8	42,6	14,0	0,3	
B	11,3	4,9	6,1	10,0	54,5	13,2	n		
Turquia	A	9,5	9,7	4,0	40,0	25,0	11,9	n	
B	6,3	5,6	6,8	1,7	47,0	32,6	n		
Média OCDE	A	12,7	7,4	5,4	25,3	36,6	12,2	0,4	
	B	15,1	2,3	5,9	22,7	38,2	14,7	1,1	
Economias parceiras	Brasil	A	12,1	4,6	3,3	31,7	38,1	4,5	5,7
	B	1,8	26,3	23,2	3,6	32,5	12,7	n	
	Chile	A	9,1	8,7	2,5	29,3	34,9	15,6	n
	B	13,1	3,6	9,5	11,0	38,6	24,2	n	
	Eslovênia	A	10,7	6,9	2,4	27,3	40,6	12,0	n
	B	11,1	2,5	1,4	5,1	63,5	16,4	n	
	Estônia	A	5,1	10,8	5,9	26,0	41,4	10,8	n
	B	20,8	0,9	5,6	14,6	50,6	7,6	n	
	Federação Russa	A	3,6	7,6	x(3)	17,9	53,7	17,2	n
	B	9,8	7,9	x(3)	11,6	43,0	25,0	2,7	
	Israel	A	8,2	6,9	6,3	27,9	38,9	11,8	n
	B	m	m	m	m	m	m	m	

Nota: A coluna 1 especifica o nível de educação: A equivale a educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada; B equivale a programas de educação superior tipo B.

1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Tabela A3.4.
Graduados em ciências, por gênero (2005)
 Por 100 mil empregados entre 25 e 34 anos de idade

	Educação superior tipo B			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Toda a educação superior			
	H + M	Homens	Mulheres	H + M	Homens	Mulheres	H + M	Homens	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países da OCDE	Alemanha	257	432	38	1.045	1.341	676	1.302	1.773	713
	Austrália	408	562	214	2.141	2.580	1.589	2.549	3.142	1.803
	Áustria	350	565	98	788	1.051	479	1.139	1.617	577
	Bélgica ¹	479	732	179	816	1.006	591	1.295	1.738	772
	Canadá ²	m	m	m	1.163	1.406	888	m	m	m
	Coréia do Sul	1.942	2.317	1.365	2.072	2.384	1.592	4.014	4.701	2.957
	Dinamarca	295	337	246	1.307	1.634	928	1.602	1.970	1.174
	Eslováquia	4	7	n	1.515	1.670	1.297	1.520	1.677	1.297
	Espanha	501	712	220	874	982	730	1.375	1.694	950
	Estados Unidos	301	437	132	1.100	1.306	844	1.401	1.742	976
	Finlândia ²	n	n	n	2.290	2.936	1.506	2.340	2.997	1.540
	França	874	1.334	313	2.043	2.465	1.527	2.917	3.799	1.840
	Grécia	355	381	318	991	952	1.047	1.346	1.333	1.365
	Holanda	n	n	n	948	1.424	410	948	1.424	410
	Hungria	75	94	48	620	734	456	695	828	505
	Irlanda	1.233	1.758	596	1.789	2.078	1.440	3.022	3.836	2.036
	Islândia	42	67	13	1.240	1.442	1.009	1.282	1.509	1.022
	Itália	n	n	n	1.401	1.509	1.249	1.401	1.509	1.249
	Japão	453	640	183	1.143	1.662	390	1.596	2.302	573
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	116	134	85	868	927	774	984	1.061	859
	Noruega	24	36	10	985	1.380	546	1.009	1.416	556
	Nova Zelândia	521	717	287	1.777	2.005	1.504	2.298	2.722	1.791
	Polônia	a	a	a	1.746	1.981	1.445	1.746	1.981	1.445
	Portugal	301	404	184	996	1.080	901	1.381	1.568	1.171
	Reino Unido	348	474	205	1.935	2.493	1.298	2.283	2.967	1.503
	República Checa	77	95	50	928	1.111	647	1.005	1.206	697
Suécia	161	237	76	1.495	1.824	1.120	1.656	2.061	1.195	
Suíça	736	1242	143	994	1.426	488	1.730	2.668	631	
Turquia	506	508	501	556	484	790	1.062	992	1.291	
Média OCDE	384	527	204	1.295	1.561	971	1.675	2.080	1.175	
Média UE19	295	420	143	1.307	1.571	986	1.610	1.999	1.136	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	

Nota: Ciências incluem ciências biológicas; ciências físicas, matemática e estatística; computação; engenharia e comércio, indústria e processamento, arquitetura e construção.

1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Tabela A3.5.
Relação entre motivação em matemática aos 15 anos de idade (PISA 2003) e taxas de conclusão na educação superior tipo A, por gênero

Resultados baseados em auto-relato dos estudantes

	Índice de motivação instrumental em matemática aos 15 anos de idade (2003)				Porcentagem de qualificações na educação superior tipo 5A/6 em matemática e computação conferidas a mulheres	Porcentagem de qualificações na educação superior tipo 5A/6 em ciências conferidas a mulheres ³	Porcentagem de qualificações na educação superior tipo 5A/6 em todas as áreas de educação conferidas a mulheres	
	Todos os estudantes	Homens	Mulheres	Diferença de gênero (H - M)				
	(1)	(2)	(3)	(4)				(5)
Países da OCDE	Alemanha	-0,04	0,18	-0,26	0,44	26	30	49
	Austrália	0,23	0,34	0,11	0,23	26	34	56
	Áustria	-0,49	-0,20	-0,78	0,58	20	30	52
	Bélgica ¹	-0,32	-0,17	-0,49	0,32	19	35	54
	Canadá	0,23	0,30	0,17	0,13	29	37	59
	Coréia do Sul	-0,44	-0,36	-0,55	0,20	40	31	48
	Dinamarca	0,37	0,57	0,19	0,38	26	34	61
	Eslováquia	-0,05	0,05	-0,15	0,20	20	36	56
	Espanha	-0,05	0,00	-0,09	0,09	28	37	60
	Estados Unidos	0,17	0,22	0,12	0,10	28	35	57
	Finlândia ²	0,06	0,22	-0,10	0,32	42	31	62
	França	-0,08	0,11	-0,25	0,36	26	34	55
	Grécia	-0,05	0,09	-0,18	0,27	39	43	62
	Holanda	-0,26	-0,04	-0,48	0,44	12	24	56
	Hungria	-0,11	-0,02	-0,22	0,19	31	35	64
	Irlanda	0,10	0,25	-0,06	0,31	31	37	59
	Islândia	0,31	0,34	0,28	0,06	24	38	68
	Itália	-0,15	-0,04	-0,26	0,21	42	38	59
	Japão	-0,66	-0,49	-0,81	0,32	x(6)	17	41
	Luxemburgo	-0,41	-0,16	-0,64	0,48	12	m	m
	México	0,58	0,59	0,57	0,02	39	34	55
	Noruega	0,15	0,27	0,03	0,24	22	28	62
	Nova Zelândia	0,29	0,37	0,21	0,16	28	39	61
	Polônia	0,04	0,06	0,02	0,04	32	39	66
	Portugal	0,27	0,30	0,25	0,05	37	44	67
	Reino Unido	m	m	m	m	26	32	56
República Checa	0,01	0,12	-0,10	0,22	22	31	54	
Suécia	0,02	0,17	-0,13	0,30	36	36	64	
Suíça	-0,04	0,30	-0,40	0,70	13	24	43	
Turquia	0,23	0,20	0,26	-0,06	38	34	46	
Média OCDE	0,00	0,12	-0,12	0,25	28,0	33,7	57,0	
Economias parceiras	Brasil	0,48	0,52	0,44	0,07	28	39	63
	Chile	m	m	m	m	26	36	56
	Eslovênia	m	m	m	m	23	37	63
	Estônia	m	m	m	m	36	48	68
	Federação Russa	-0,01	0,04	-0,05	0,08	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	32	36	60

1. Não inclui a comunidade belga germanófono nas colunas (5), (6) e (7).

2. Ano de referência: 2004.

3. Ciências incluem ciências biológicas, ciências físicas, matemática estatística, computação, engenharia, indústria, construção e agricultura.

Fonte: Banco de dados PISA 2003 e OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

Tabela A3.6.

Taxas de sobrevivência na educação superior (2004)

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

	Taxas de sobrevivência na educação superior ¹	Taxas de sobrevivência na educação superior tipo A ²				Taxas de sobrevivência na educação superior tipo B ³				Programas de pesquisa avançada
		Todos os programas	Duração dos programas			Todos os programas	Duração dos programas			
			De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos	Mais de 6 anos		De 2 a menos de 3 anos	De 3 a menos de 5 anos	5 anos ou mais	
Países da OCDE										
Alemanha	75	73	92	65	a	79	87	72	a	m
Austrália	m	67	x(2)	x(2)	x(2)	m	m	m	m	67
Áustria	m	65	x(2)	x(2)	a	m	m	m	a	m
Bélgica (fl.)	80	74	75	71	82	85	a	85	a	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	m	83	83	100	a	m	m	m	a	76
Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslováquia	m	m	m	m	a	77	80	69	a	m
Espanha	75	74	71	76	a	79	79	a	a	m
Estados Unidos	m	54	x(2)	m	a	m	m	m	m	m
Finlândia	71	71	x(2)	x(2)	x(2)	n	n	a	a	m
França ⁴	79	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Grécia	56	79	78	83	a	35	a	35	a	34
Holanda	76	76	76	x(3)	a	a	a	a	a	m
Hungria	62	64	64	x(3)	x(3)	48	48	m	a	37
Irlanda	78	83	x(2)	x(2)	x(2)	69	x(6)	x(6)	x(6)	m
Islândia ⁴	69	67	m	m	m	76	m	m	m	m
Itália	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Japão	90	91	91	90	a	87	87	x(7)	a	89
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	69	69	69	x(3)	x(3)	63	63	a	a	90
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nova Zelândia	50	54	55	m	m	42	42	x(7)	x(7)	66
Polônia	66	66	65	66	a	74	a	74	a	m
Portugal	66	68	62	72	a	58	a	58	a	65
Reino Unido	71	78	78	84	53	53	x(6)	x(6)	x(6)	70
República Checa	63	65	74	60	a	61	66	60	a	44
Suécia	61	60	x(2)	x(2)	a	68	x(6)	a	a	m
Suíça ⁴	m	69	72	68	m	m	m	m	m	m
Turquia	76	74	74	x(3)	a	79	79	a	a	75
Média OCDE	70	71	~	~	~	67	~	~	~	67
Média UE19	69	71	~	~	~	68	~	~	~	64

1. As taxas de sobrevivência na educação superior representam a proporção de estudantes que ingressam em um programa de educação superior tipo A ou tipo B que conseguem concluir o programa.


2. As taxas de sobrevivência na educação superior tipo A representam a proporção de estudantes que ingressam em um programa de educação superior tipo A que conseguem concluir esse programa.

3. As taxas de sobrevivência na educação superior tipo B representam a proporção de estudantes que ingressam em um programa de educação superior tipo B que conseguem concluir esse programa.

4. Taxas de sobrevivência baseadas em dados elaborados por especialistas

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

QUAIS SÃO AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO?

A partir dos dados produzidos pelo levantamento de 2003 do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, este indicador apresenta o nível mais alto de educação que estudantes de 15 anos de idade esperam alcançar. Em primeiro lugar, o indicador fornece um quadro geral das expectativas acadêmicas dos estudantes nos países da OCDE; a seguir, analisa as relações entre expectativas de conclusão do ensino superior (ISCED 5 ou 6) e variáveis tais como níveis de desempenho individual, gênero, *status* socioeconômico e de imigrante, para permitir o entendimento de questões relacionadas a equidade.

Resultados básicos

- Em todos os países, há grandes variações entre as expectativas educacionais dos estudantes, talvez como resultado da complexa interação de fatores sociais, econômicos e educacionais em cada contexto nacional. As expectativas dos estudantes de 15 anos de idade quanto à conclusão de pelo menos um nível de educação superior (ISCED 5B, 5A ou 6) variam de 21% a 95%, e tais expectativas não estão necessariamente relacionadas ao desempenho geral dos países ou aos níveis de realizações acadêmicas.
- Os dados do PISA 2003 mostram que as expectativas dos estudantes de 15 anos de idade quanto à conclusão de um programa de nível universitário (ISCED 5A ou 6) estão intimamente associadas a seu desempenho em matemática e leitura. Em cada país da OCDE, o aumento das expectativas dos estudantes com relação a suas realizações educacionais acompanha a melhoria de seu desempenho nessas duas disciplinas. Em diversos países, são especialmente amplas as diferenças entre as taxas de expectativa, em pontos percentuais, de estudantes com os níveis de proficiência mais altos em matemática e leitura e daqueles com níveis de proficiência mais baixos.
- Em mais de dois terços dos países da OCDE, estudantes de 15 anos de idade do sexo feminino têm maior probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que estudantes do sexo masculino.
- Estudantes de 15 anos de idade com *background* socioeconômico mais baixo têm menor probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que estudantes com *background* socioeconômico mais alto. Mesmo após considerar o desempenho em matemática – isto é, após comparar estudantes com competências semelhantes –, a probabilidade de concluir esses níveis de educação continua sendo menor entre aqueles com *background* socioeconômico mais baixo.
- Na maioria dos países, estudantes de 15 anos de idade com *background* de imigrante têm expectativas educacionais altas e maior probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que seus colegas nativos. Além disso, as expectativas relativas desses estudantes são ainda mais altas quando são considerados seu desempenho em matemática e seu *status* socioeconômico.

Contexto de políticas

Através dos países da OCDE, qualificações de nível universitário estão associadas a diferenciais significativos no mercado de trabalho (ver Indicadores A8 e A9). Tendo em vista o aumento contínuo das exigências de habilidades no mercado de trabalho nos países da OCDE, a capacidade e a motivação dos jovens no sentido de que adquiram qualificação de nível universitário permanecem como meta importante para os sistemas educacionais. O Indicador A1 analisou os níveis atuais de realizações educacionais alcançados pela população adulta, e o Indicador A3 comparou taxas de graduação em instituições de ensino superior como representativas das taxas de produção de habilidades e conhecimentos avançados em cada país. Esse indicador analisa as expectativas de realizações educacionais de estudantes que se aproximam da conclusão da educação compulsória. Embora esse indicador forneça primariamente uma visão geral das porcentagens de estudantes de 15 anos de idade que aspiram aos diversos níveis e tipos de educação, a essência do indicador trata mais especificamente daqueles que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6 – isto é, os estudantes que têm expectativa de obter qualificação de nível superior orientada pela formação teórica ou no nível de pós-graduação.

Evidências e explicações

O indicador relata as respostas que estudantes de 15 anos de idade (referidas adiante como estudantes) deram a uma questão formulada no PISA 2003 na pesquisa de *background*: “Qual é o nível educacional mais alto que você espera concluir?” Para atender aos objetivos de comparação entre os países, os níveis educacionais foram classificados de acordo com os níveis ISCED. Esse indicador agrupa os estudantes com base nas porcentagens daqueles cuja expectativa educacional mais ambiciosa é a conclusão de:

- ISCED 2: ciclo final do ensino fundamental (EF2)
- ISCED 3B ou 3C: ensino médio profissional ou pré-profissional
- ISCED 3A ou 4: ensino médio ou educação pós-ensino médio não-superior
- ISCED 5B: educação de nível superior de mais curta duração, orientada para atividades técnicas ou ocupações específicas, visando ao ingresso imediato no mercado de trabalho
- ISCED 5A ou 6: educação de nível superior orientada pela formação teórica e programas de pesquisa avançada

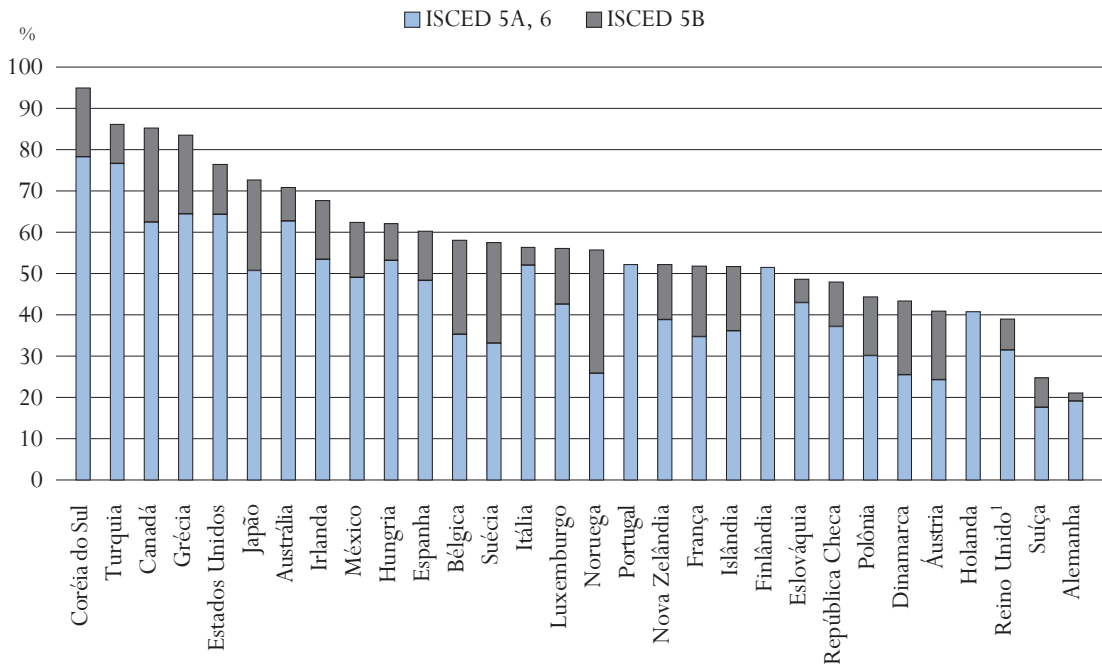
Este indicador baseia-se em informações obtidas a partir de auto-relatos, e é preciso levar em consideração as possíveis imprecisões tipicamente associadas a esse tipo de dados. Além disso, é possível que haja diferenças através dos países e das culturas quanto à percepção dos estudantes com relação à questão e quanto à resposta que talvez considerem socialmente desejável.

Expectativas educacionais dos estudantes – comparando países

O Gráfico A4.1 mostra, para cada país da OCDE, a porcentagem de estudantes que aspiram à conclusão de uma qualificação de nível superior (ISCED 5A, 5B ou 6). Os países estão organizados por ordem descendente da porcentagem de estudantes que aspiram à conclusão desses níveis. A Tabela A4.1a fornece os dados correspondentes para o gráfico, assim como dados sobre a porcentagem de estudantes que aspiram a outros níveis ISCED.

Na média dos países da OCDE, mais de 50% dos estudantes pesquisados (57%) esperam concluir um nível ISCED 5 ou 6 (ensino superior) de educação. Como mostra o gráfico, esta taxa varia

Gráfico A4.1. Porcentagem de estudantes que esperam concluir diferentes níveis educacionais (2003)



1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Os países estão classificados por ordem decrescente das porcentagens de seus estudantes que esperam concluir a educação superior.

Fonte: OECD PISA 2003, Tabela A4.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

amplamente através dos países – na Coréia do Sul, os estudantes que esperam concluir o ensino superior representam 95%, ao passo que na Alemanha esse grupo chega a apenas 29%.

Uma análise mais específica das subcategorias apresentadas nesse gráfico mostra que, na média dos países da OCDE, 45% dos estudantes esperam concluir um nível superior universitário de educação (ISCED 5A) ou talvez programas de pesquisa avançada (ISCED 6). Mais uma vez, as expectativas dos estudantes com relação à conclusão desses níveis de educação variam amplamente – de aproximadamente 18%, na Suíça, a 78%, na Coréia do Sul. Nos países da OCDE, os estudantes que aspiram à conclusão de um nível de educação mais orientado para atividades ocupacionais – ISCED 5B – representam, em média, 13%. E embora também existam, as variações nas taxas de expectativas para o nível ISCED 5B são significativamente menores do que nos níveis ISCED 5A e 6 – de menos de 2% dos estudantes, na Alemanha, a 30%, na Noruega (para os 27 países nos quais esse tipo de educação faz parte do sistema nacional). De maneira geral, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Irlanda, Noruega, Polônia e Suécia são os países nos quais a educação superior tipo B constitui o objetivo de uma porcentagem relativamente mais alta entre os estudantes que esperam concluir o ensino superior.

Os estudantes que esperam concluir no máximo programas de ensino médio profissional ou técnico (ISCED 3B ou 3C), ensino médio geral ou educação pós-ensino médio não-superior (ISCED 3A ou 4) representam cerca de 37% dos estudantes nos países da OCDE. Uma análise cumulativa dos níveis ISCED nesses países mostra que é este o nível em que se situa a ampla maioria dos estudantes

(freqüentemente bem acima de 90%) que aspiram à conclusão de um nível mínimo de educação. São exceções Alemanha (57%), Holanda (70%), México (88%) e Portugal (88%).

Embora, à primeira vista, essa ampla variação de expectativas dos estudantes com relação à conclusão dos níveis ISCED 5A ou 6 possa ser surpreendente, é preciso observar que, em grande medida, as expectativas dos estudantes são formadas pelo contexto econômico e social em que ocorrem a educação e a aprendizagem. Essas forças econômicas e sociais incluem a disponibilidade diferencial de empregos bem-remunerados para indivíduos com diferentes níveis de educação, relações custo-benefício para que estudantes em diferentes países busquem níveis mais altos de educação, disponibilidade de financiamento público e privado, e a natureza e a estrutura dos sistemas educacionais (por exemplo, todos os estudantes podem freqüentar a escola de sua preferência, os estudantes têm algumas opções com relação à escola que freqüentam, ou os estudantes são direcionados, obrigados a freqüentar escolas determinadas). Além disso, a relevância desigual da questão para estudantes de 15 anos de idade – ou, em outras palavras, o fato de que, em diferentes países, é nessa idade que os estudantes efetivamente sentem que se aproxima o momento de tomar uma decisão quanto à educação superior – também pode ter influência sobre os resultados apresentados. Por fim, as diferenças podem refletir estruturas diferentes com relação à oferta de oportunidades educacionais. Por exemplo, em países nos quais uma grande proporção dos alunos que abandonam a escola tradicionalmente ingressa em programas profissionais, é possível que as aspirações dos estudantes por programas acadêmicos sejam mais modestas.

Uma questão óbvia quando se analisa a diversidade de expectativas através dos países diz respeito à maneira pela qual as expectativas dos estudantes relacionam-se com seu desempenho na avaliação de matemática do PISA.

O Gráfico A4.2 apresenta a relação entre os escores médios dos países em matemática e a porcentagem de estudantes que têm expectativa de concluir os níveis ISCED 5A ou 6, e mostra que as expectativas dos estudantes não são necessariamente compatíveis com o desempenho dos países de maneira geral.

Por exemplo, Alemanha, Áustria, Dinamarca, Noruega e Suíça apresentam desempenho em matemática na média ou acima da média e, ao mesmo tempo, a porcentagem de seus estudantes que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6 fica significativamente abaixo da média. Entre os países incluídos nessa relação, os de língua alemã contam com sistemas de educação altamente estruturados, nos quais os estudantes são encaminhados relativamente mais cedo para dois caminhos educacionais distintos (por exemplo, acadêmico, profissional), o que pode influenciar suas expectativas. Em outros países com níveis semelhantes de desempenho, os estudantes registram expectativas acima da média – por exemplo, Austrália e Hungria; há outros ainda cujo desempenho fica abaixo da média, mas nos quais os estudantes têm alto nível de expectativas – por exemplo, Turquia e México.

É interessante verificar também de que maneira as expectativas dos estudantes podem ser comparadas com os registros reais de realizações educacionais nos países. A Tabela A4.1b analisa a porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6, comparando-a com a proporção real de graduados nesses níveis em meio à população adulta (conforme relatado no Indicador A1). Mais especificamente, a tabela calcula a diferença entre a porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6 e a porcentagem de adultos entre 25 e 34 anos de

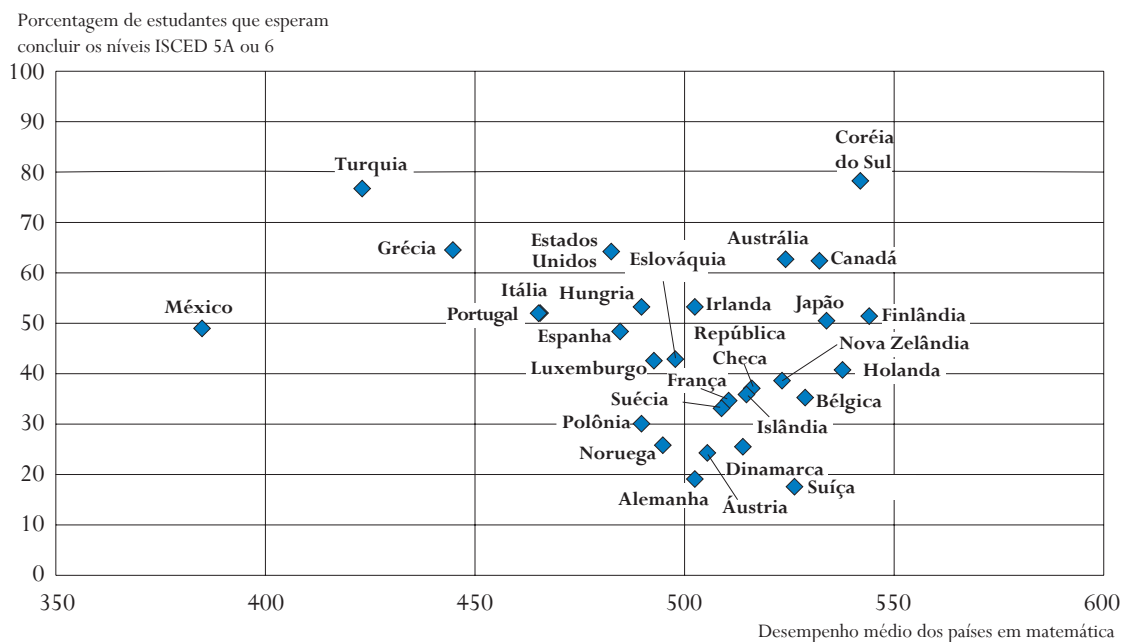
A4

idade que concluíram pelo menos o nível ISCED 5A. Este é o segmento da população cuja idade mais se aproxima da idade dos estudantes pesquisados no PISA, e que talvez tenha em comum com esse grupo praticamente as mesmas condições históricas que afetaram suas opções educacionais.

A tabela mostra que, nos países da OCDE, as taxas reais de conclusão em meio a adultos entre 25 e 34 anos de idade registram variações muito menores do que as taxas de expectativa – de 12% a 39% –, sendo que na maioria dos países as taxas de conclusão chegam a algo entre um quinto e um terço dos indivíduos nessa faixa etária.

A tabela mostra também que, em um país considerado individualmente, pode haver grandes diferenças entre a porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6 e a proporção real de graduados nesses níveis. Essas diferenças tendem a ser mais amplas nos países que inicialmente registram as mais altas taxas de expectativa. Nesses países – por exemplo, Austrália, Canadá, Coréia do Sul, Estados Unidos e Grécia –, é possível que muitos estudantes tenham expectativa de concluir determinado nível de educação, porém é relativamente maior a porcentagem daqueles que acreditam que não concluirão esse nível. Inversamente, as diferenças tendem a ser menores nos países que, no primeiro momento, registram taxas de expectativa relativamente mais baixas. Nesses países – por exemplo, Alemanha, Dinamarca e Suíça –, os estudantes talvez estejam projetando uma visão realista de suas chances com relação a esse tipo de educação, e podem estar ajustando suas expectativas à realidade de seus países ou à posição que ocupam naquele momento dentro de um sistema educacional que direciona seus estudantes – por exemplo, o da Suíça. Alternativamente, as taxas de graduação relativamente baixas nesse nível talvez sejam influenciadas pelas baixas taxas de aspiração registradas nesse nível, de maneira geral.

Gráfico A4.2. Relações entre expectativa dos estudantes quanto à educação e ao desempenho dos países em matemática (2003)



Fonte: OECD PISA 2003, Tabela A4.2a.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

Características dos estudantes associadas a expectativas de educação

Esta seção analisa, em primeiro lugar, a relação entre as expectativas de estudantes de 15 anos de idade com relação à conclusão dos níveis ISCED 5A ou 6 e seu desempenho em matemática e leitura no nível discente. Em seguida, compara as expectativas de diferentes subgrupos de estudantes – incluindo homens e mulheres, indivíduos com diferente *status* socioeconômico e estudantes nativos – e estudantes com *background* de imigrante.

Expectativas dos estudantes e seu desempenho em matemática e leitura

A Tabela A4.2a analisa a relação entre as expectativas de estudantes de 15 anos de idade e seu desempenho acadêmico no nível individual, e mostra, para cada país, a porcentagem de estudantes em diferentes níveis de desempenho em matemática que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6. Os dados mostram uma forte relação entre desempenho em matemática e expectativas dos estudantes: em todos os países da OCDE, as expectativas dos estudantes com relação a suas realizações educacionais aumentam juntamente com seu desempenho em matemática.

A coluna na extremidade direita da tabela relata a diferença entre a taxa de expectativa mínima quanto à conclusão do nível ISCED 5A ou 6 – que em todos os países se verifica em meio a estudantes cujo desempenho está no Nível 1 ou abaixo dele na escala de proficiência em matemática – e a taxa de expectativa máxima quanto à conclusão do ISCED 5A ou 6 – que em todos os países se verifica em meio a estudantes cujo desempenho está no Nível 5 ou 6. Esta é outra maneira de analisar o papel das realizações em matemática nas expectativas dos estudantes.

Essas diferenças nas expectativas com relação à conclusão do ISCED 5A ou 6 em meio a estudantes com diferentes níveis de desempenho são particularmente acentuadas na Eslováquia, na Espanha, na Hungria e em Portugal. Em cada um desses países, registra-se uma diferença de no mínimo 70 pontos percentuais entre a taxa de expectativa para os estudantes com os níveis mais altos de proficiência em matemática e para aqueles que têm os níveis mais baixos. Nesses países, a maioria dos estudantes com alto desempenho espera concluir os níveis ISCED 5A ou 6, ao passo que a proporção dos estudantes com desempenho mais baixo que têm essa expectativa mal chega a 25%. Em contraste, na Finlândia, na Noruega, na Suécia, na Suíça e na Turquia, a diferença entre a taxa de expectativa para esse nível de educação entre os estudantes com melhor e pior desempenho em matemática fica abaixo de 40 pontos percentuais.

Em parte, a variação na relação entre realizações e expectativas no nível dos estudantes pode refletir a importância atribuída ao ISCED 5A nos sistemas de graduação e qualificação de um país, assim como em que medida esse nível de educação é percebido como uma alternativa para qualquer pessoa. Em alguns países, é grande o número de instituições de nível ISCED 5A que fornecem aos estudantes ampla diversidade de níveis de competência. Em outros países, as instituições que fornecem qualificações de nível ISCED 5A são altamente seletivas em termos acadêmicos; ou uma educação de nível universitário constitui apenas um dos muitos caminhos comuns para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos avançados para o mercado de trabalho.

A Tabela A4.2b mostra uma relação igualmente forte entre desempenho em leitura e expectativas, tal como ocorre no caso da matemática. Em todos os países da OCDE, para cada nível de desempenho em leitura imediatamente superior, aumenta a porcentagem de estudantes que relatam ter expectativa de concluir o ISCED 5A ou 6. Além disso, as diferenças nas expectativas

de conclusão do ISCED 5A ou 6 em meio a estudantes com diferentes níveis de desempenho em leitura são as mais altas nos mesmos países em que também se registram as mais altas diferenças nas expectativas de concluir o ISCED 5A ou 6 em meio a estudantes com diferentes níveis em matemática – por exemplo, Eslováquia, Espanha, Hungria e Portugal. Finlândia, Noruega, Suécia e Suíça registram as menores diferenças entre taxas de expectativa de conclusão para este nível de educação em meio a estudantes com os desempenhos mais altos e mais baixos, tanto em leitura quanto em matemática.

Expectativas dos estudantes por gênero

A Tabela A4.3a compara as porcentagens de mulheres e homens que esperam concluir o ISCED 5A ou 6. Em 21 países da OCDE, há diferenças significativas em termos estatísticos nas porcentagens de mulheres em comparação com as de homens que esperam concluir o ISCED 5A ou 6. Com exceção de um desses países – Japão –, a expectativa entre as mulheres prevalece em todos os demais. Na média dos países da OCDE, 48% das mulheres esperam concluir o ISCED 5A ou 6 contra 41% dos homens que têm essa expectativa. As diferenças nas taxas de expectativa entre mulheres e homens ficam acima de 16 pontos percentuais na Hungria, na Irlanda, na Itália e em Portugal.

Para o Japão – única exceção mencionada acima –, a maior expectativa por este nível de educação entre os homens pode estar relacionada a tendências históricas em taxas de graduação. Como mostra o Indicador A1.3, no Japão o número de homens entre 25 e 34 anos de idade e entre 35 e 44 anos de idade que alcançam os níveis ISCED 5A ou 6 supera o de mulheres nas mesmas faixas etárias em uma proporção mais alta do que em qualquer outro país da OCDE. Essa situação contrasta com a de outros países, nos quais as expectativas das mulheres, normalmente mais altas, tendem a refletir a proporção geralmente semelhante, ou mais alta, de graduação de mulheres, especialmente em meio ao grupo etário mais jovem.

A Tabela A4.3b fornece outra visão das expectativas dos estudantes, mostrando que em 18 países da OCDE as mulheres também têm expectativas mais altas do que os homens em termos de mercado de trabalho – por exemplo, esperam obter aos 30 anos um trabalho altamente qualificado na área administrativa. Esta é uma estatística complementar interessante, uma vez que demonstra que, além de mulheres e homens buscarem caminhos educacionais diferentes (em certa medida), buscam igualmente diferentes rumos profissionais. No entanto, este fato também pode refletir em que medida trabalhos relativamente bem remunerados, embora menos qualificados, são mais acessíveis aos homens do que às mulheres.

De maneira geral, esses resultados refletem outras estatísticas relacionadas a realizações. As mulheres têm atualmente uma propensão muito maior a completar a educação superior do que há 30 anos: o número de mulheres entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino superior é mais do que o dobro do número de mulheres entre 55 e 64 anos de idade. Atualmente, as taxas de graduação de mulheres no nível universitário são iguais ou superiores às dos homens em 21 dos 27 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis.

Esses fatores parecem ter um papel na promoção das altas expectativas das mulheres em termos de educação e carreira futura, relatadas neste indicador. Aparentemente, as políticas públicas praticadas ao longo dos últimos 20 anos que buscaram promover igualdade de gênero fizeram diferença para as mulheres jovens. No entanto, embora de maneira geral as mulheres tenham me-

lhor desempenho acadêmico e expectativas mais altas do que os homens, questões relacionadas a equidade com relação ao gênero ainda persistem: na maioria dos países da OCDE, os homens ainda têm melhor desempenho em matemática, ao passo que as mulheres os superam em leitura.

Levando em conta o impacto que as convicções dos estudantes comprovadamente exercem sobre seu autoconceito, sua motivação para atingir objetivos, seu comportamento ao frequentar cursos e, enfim, seu sucesso acadêmico, é importante lembrar que o número de mulheres que indicam que não são boas em matemática é maior do que o de homens, e que as mulheres demonstraram autoconceito em matemática significativamente mais baixo do que os homens, assim como níveis de ansiedade com relação à matemática significativamente mais altos. Esses fatores tendem a influenciar o comportamento e as opções das mulheres em termos de área de estudo; como consequência, na média dos países da OCDE, as mulheres representam apenas 30% dos graduados em matemática e em ciências de computação (Tabela A3.8, disponível *on-line* em: <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>).

O papel do gênero nas expectativas e nas realizações educacionais é complexo. No entanto, como mostram os dados, diferenças de gênero não são inevitáveis, e as políticas podem exercer impacto sobre expectativas, assim como sobre os resultados em termos de realizações de homens e mulheres.

Expectativas dos estudantes e seu status socioeconômico

A Tabela A4.4 analisa a relação entre o *background* dos estudantes – utilizando o índice PISA de *status* econômico, social e cultural (SESC) – e suas expectativas com relação à conclusão dos níveis de educação mais altos. São utilizadas razões de probabilidade para examinar as chances de estudantes que esperam concluir os níveis ISCED 5A ou 6. O Quadro A4.1 traz uma explicação sobre razões de probabilidade.

Na Tabela A4.4, uma razão de probabilidade de 1 indica que estudantes com *status* socioeconômico alto e baixo podem ter a mesma expectativa de concluir um programa de nível universitário (ISCED 5A ou 6). Uma razão de probabilidade acima de 1 significa que estudantes com *status* socioeconômico alto têm uma chance maior de concluir programas de nível ISCED 5A ou 6 do que estudantes com *status* socioeconômico baixo. Inversamente, uma razão de probabilidade abaixo de 1 significa que estudantes com *status* socioeconômico baixo têm uma chance maior de concluir programas de nível ISCED 5A ou 6 do que estudantes com *status* socioeconômico alto. Portanto, razões de probabilidade diferentes de 1 indicam que o *status* socioeconômico tem influência sobre as aspirações dos estudantes e revelam situações potencialmente injustas no sistema educacional.

A primeira coluna da tabela descreve a relação (utilizando razão de probabilidade) entre *status* socioeconômico e expectativas dos estudantes quanto à conclusão do ISCED 5A ou 6. A segunda coluna descreve a relação entre *status* socioeconômico e expectativas dos estudantes quanto à conclusão do ISCED 5A ou 6, já incluindo dados sobre seu desempenho em matemática.

A primeira coluna mostra que, com exceção de um país, em todos os demais os estudantes com *status* socioeconômico relativamente mais alto tinham uma probabilidade pelo menos duas vezes maior de esperar concluir o ISCED 5A ou 6 do que estudantes com *status* socioeconômico relativamente mais baixo. Em seis países, essa probabilidade chegou a ser de três vezes maior, e na Hungria, quatro vezes maior.

Quadro A4.1. Explicação e interpretação de razões de probabilidade

Uma razão de probabilidade compara as chances de um evento ocorrer entre dois grupos diferentes. A razão de probabilidade tem valor entre zero (0) e infinito. O valor um (1) é o valor neutro e significa que não há diferença entre os grupos comparados; valores perto de zero ou de infinito indicam diferença significativa. Uma razão de probabilidade maior do que um indica que o grupo 1 tem maiores chances do que o grupo 2 (isto é, o evento tem maior probabilidade de ocorrer para o grupo 1 do que para o grupo 2). Caso ocorra o contrário, a razão de probabilidade será menor do que um.

A segunda coluna mostra que em todos os países, já incluindo escores de matemática, a probabilidade de estudantes com *status* socioeconômico relativamente mais alto terem expectativa de concluir ISCED 5A ou 6 continua sendo pelo menos 1,5 vez maior do que estudantes com *status* socioeconômico relativamente mais baixo. Assim sendo, em meio aos estudantes com níveis de desempenho semelhante, aqueles com *background* socioeconômico mais alto têm maior probabilidade de ter altas pretensões educacionais.

Esta é uma constatação importante, e é consistente com muitas pesquisas anteriores, inclusive análises dos dados do PISA, que mostram que o *background* familiar dos estudantes está fortemente relacionado com suas convicções e realizações acadêmicas. Ainda que estejam no mesmo nível de capacidade, estudantes de *backgrounds* socioeconômicos mais baixos ainda têm menor probabilidade de pretender concluir um nível educacional alto do que estudantes de *backgrounds* mais favorecidos. Essa constatação pode refletir o fato de que estudantes com *status* socioeconômico mais baixo fizeram opções em termos de programas ou instituições educacionais que limitam seu potencial educacional.

Expectativas dos estudantes e seu status de imigrante

A Tabela A4.5 mostra as razões de probabilidade com relação à expectativa de conclusão dos níveis ISCED 5A ou 6 no caso de estudantes de primeira e segunda geração em comparação com estudantes nativos, antes e depois do controle de seu desempenho em matemática e de seu *status* socioeconômico.

A primeira e a terceira colunas na tabela mostram que, em pelo menos 50% dos 14 países da OCDE que abrigam um número considerável de pessoas de 15 anos de idade com *background* de imigrante, os estudantes de primeira e segunda geração têm maior probabilidade de concluir os níveis ISCED 5A ou 6 do que seus colegas nativos. A probabilidade de estudantes de primeira e segunda geração terem expectativas mais altas do que seus colegas nativos é especialmente grande na Austrália e no Canadá, onde esses estudantes têm uma probabilidade pelo menos duas vezes maior de ter essas pretensões educacionais.

A segunda e a quarta colunas mostram que a relação entre *status* de imigrante e expectativa de concluir programas ISCED 5A ou 6 é maior – e significativa em termos estatísticos em todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis – após o controle para desempenho e *status* socioeconômico. Em outras palavras, entre estudantes com níveis de realizações e condições socioeconômicas semelhantes, os estudantes imigrantes têm uma probabilidade muito maior de pretender

Quadro A4.2. Terminologia utilizada para descrever o *background* de imigrante dos estudantes

Estudantes nativos: estudantes com no mínimo um dos progenitores nascido no país da avaliação. Estudantes nascidos no país e que têm um dos progenitores estrangeiro (crianças com famílias “combinadas”) são incluídos na categoria nativos, uma vez que pesquisas anteriores indicam que esses estudantes apresentam desempenho semelhante ao dos estudantes nativos.

Estudantes de primeira geração: estudantes nascidos fora do país de avaliação cujos pais também são estrangeiros.

Estudantes de segunda geração: estudantes nascidos no país de avaliação cujos pais são estrangeiros.

alcançar um programa de nível superior com orientação teórica. Em alguns países, por motivos que podem estar relacionados com diferentes padrões de imigração, essa expectativa prevalece em meio a estudantes de primeira geração e, em outros, em meio aos de segunda geração.

Estas constatações são compatíveis com outras pesquisas e análises, que mostram que estudantes imigrantes são motivados e têm atitudes positivas com relação à escola (OECD, 2006b). Ampliar e estimular essas atitudes e expectativas positivas talvez seja um caminho para que formuladores de políticas e educadores superem parte das desigualdades de desempenho entre estudantes imigrantes e seus colegas nativos – desigualdades que são parcialmente influenciadas por diferenças no *status* socioeconômico e pela familiaridade com o idioma nativo ou pelo domínio desse idioma.

Definições e metodologias

Em sua versão mais recente, o PISA foi aplicado em 2006. No entanto, uma vez que os dados dessa pesquisa ainda não estão disponíveis, este indicador baseia-se em dados extraídos do levantamento do PISA 2003.

A população-alvo para este indicador foi constituída por todos os estudantes de 15 anos de idade (dos países participantes) matriculados em instituições educacionais no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e no ensino médio, independentemente de série, de tipo de instituição e de frequência em meio período ou em período integral. Foram assumidos como sendo estudantes de 15 anos de idade aqueles que tinham entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses por ocasião do início da aplicação dos testes do PISA. O termo “estudante” é utilizado com frequência para identificar essa população-alvo.

As tabelas apresentadas neste indicador fornecem uma média OCDE e um total OCDE, de acordo com as convenções padronizadas de relatos do PISA. A média OCDE considera os países da OCDE como uma entidade única, para a qual cada país contribui com o mesmo peso. No caso de estatísticas tais como porcentagem ou escores médios, a média OCDE corresponde à média aritmética das estatísticas nacionais respectivas. Por outro lado, no caso de estatísticas relacionadas a variações, a média OCDE pode diferir da média aritmética das estatísticas nacionais, uma vez que não reflete apenas variações dentro dos países, mas também entre os países. Já o total OCDE considera os países da OCDE como uma entidade única, para a qual cada país contribui

na proporção do número de estudantes de 15 anos de idade matriculados em suas escolas. Esta média ilustra de que maneira determinado país é comparado com a OCDE como um todo, e pode ser utilizada para fazer referência ao estoque de capital humano na região da OCDE. Tal como ocorre neste indicador, a média é utilizada quando o objetivo é comparar desempenho ou outros atributos através dos países. Todas as médias incluem dados para o Reino Unido, ainda que tais dados não estejam presentes nas tabelas.

O Reino Unido não atingiu o padrão unitário de taxa de resposta do PISA, o que impede que seja comparado com os outros países em análises sobre população total. Estimativas para o Reino Unido também são relatadas em gráficos e tabelas que lidam com subconjuntos da população, com objetivos de comparação dentro do país. Quando são relatadas, as estimativas para o Reino Unido aparecem no final dos gráficos e tabelas, separadas das estimativas para outros países, para salientar que talvez não sejam tão confiáveis como aquelas referentes a países que atingiram o padrão de taxa de respostas do PISA.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

- *Table A4.1b. Comparing students' expectation rates and population attainment for ISCED levels 5A or 6*
- *Table A4.2b. Percentage of students who expect to complete ISCED levels 5A or 6, by reading performance level*
- *Table A4.3b. Percentage of students expecting a white-collar high-skilled occupation at age 30, by gender*

Ver outras informações sobre PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First results from PISA 2003* (OECD, 2004a) e *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005b). Ver outras informações sobre expectativas e atitudes de estudantes com *background* de imigrante em *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006b). Dados do PISA também estão disponíveis no *site* do PISA: www.pisa.oecd.org.

Tabela A4.1a.
Porcentagem de estudantes que esperam concluir diferentes níveis de educação (2003)

Países da OCDE	Níveis mais altos que os estudantes esperam concluir									
	ISCED 2		ISCED 3B, 3C		ISCED 3A, 4		ISCED 5B		ISCED 5A, 6	
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.
Alemanha	43,4	1,6	3,4	0,3	32,2	1,0	1,9	0,2	19,1	0,9
Austrália	2,7	0,2	3,7	0,2	22,8	0,6	8,0	0,3	62,8	0,8
Áustria	3,6	0,3	27,5	1,4	28,1	1,0	16,6	0,8	24,3	1,3
Bélgica	6,7	0,4	7,5	0,4	27,8	0,9	22,7	0,7	35,3	1,0
Canadá	0,7	0,1	6,5	0,3	7,5	0,3	22,7	0,6	62,5	0,8
Coréia do Sul	0,1	0,0	4,0	0,4	1,0	0,2	16,6	0,8	78,3	1,0
Dinamarca	9,6	0,5	12,3	0,6	34,8	0,7	17,8	0,7	25,5	0,9
Eslováquia	3,8	0,5	8,5	0,9	39,1	1,2	5,6	0,4	43,0	1,3
Espanha	13,8	0,9	11,8	0,6	14,2	0,5	11,9	0,4	48,4	1,2
Estados Unidos	0,8	0,1	a	a	22,8	0,7	12,0	0,5	64,4	0,9
Finlândia	2,8	0,3	a	a	45,7	0,9	a	a	51,5	0,9
França	1,7	0,2	24,4	1,0	22,2	0,9	17,1	0,8	34,7	0,9
Grécia	0,8	0,1	8,1	0,7	7,6	0,7	19,0	1,5	64,5	1,9
Holanda	30,3	1,6	a	a	28,9	1,2	a	a	40,8	1,5
Hungria	0,3	0,1	9,5	0,8	28,2	1,1	8,8	0,5	53,2	1,4
Irlanda	3,6	0,4	7,5	0,5	21,3	0,8	14,1	0,6	53,5	1,1
Islândia	1,6	0,2	8,2	0,5	38,6	0,8	15,6	0,6	36,1	0,8
Itália	2,4	0,4	5,6	0,6	35,8	0,9	4,2	0,4	52,1	1,2
Japão	a	a	13,1	1,1	14,3	0,8	21,9	1,1	50,7	1,3
Luxemburgo	5,7	0,4	19,4	0,6	18,9	0,6	13,4	0,5	42,6	0,6
México	11,7	1,3	6,7	0,6	19,3	0,8	13,2	0,5	49,1	1,5
Noruega	1,0	0,2	25,2	0,8	18,2	0,7	29,8	0,7	25,8	0,9
Nova Zelândia	1,7	0,2	12,1	0,6	34,2	0,7	13,3	0,5	38,8	0,9
Polônia	6,7	0,5	23,1	0,9	25,9	0,9	14,2	0,6	30,1	1,0
Portugal	12,0	0,9	10,4	0,7	25,4	0,7	a	a	52,2	1,4
República Checa	0,8	0,1	11,6	0,7	39,7	1,1	10,7	0,6	37,2	1,1
Suécia	4,2	0,3	23,0	0,7	15,3	0,7	24,3	0,7	33,2	1,1
Suíça	8,7	0,6	48,7	1,7	17,9	0,7	7,0	0,5	17,6	1,4
Turquia	1,9	0,7	0,9	0,2	11,1	1,0	9,4	0,9	76,7	1,8
Total OCDE	6,4	0,2	8,7	0,2	21,7	0,3	12,5	0,2	50,7	0,3
Média OCDE	6,2	0,1	12,1	0,2	24,5	0,2	12,6	0,1	44,5	0,2
Reino Unido¹	3,1	0,3	29,4	0,8	28,6	0,7	7,4	0,5	31,5	1,2

1, Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD PISA 2003.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

Tabela A4.2a.

Porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED,
por nível de desempenho em matemática (2003)

Países da OCDE	Níveis PISA de desempenho em matemática												Diferença entre taxas máxima e mínima de expectativa	Escores em matemática	
	Todos os níveis		Nível 1 e abaixo		Nível 2		Nível 3		Nível 4		Níveis 5 e 6			Escore Médio	E.P.
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.			
Alemanha	19,1	(0,9)	3,0	(0,8)	6,2	(1,1)	13,4	(1,3)	27,3	(1,8)	48,3	(1,9)	45,3	503	(3,3)
Austrália	62,8	(0,8)	33,0	(1,8)	46,0	(1,6)	60,8	(1,3)	74,2	(1,4)	88,4	(1,0)	55,5	524	(2,1)
Áustria	24,3	(1,3)	5,4	(1,1)	8,6	(1,2)	19,6	(1,6)	38,7	(2,4)	58,4	(2,5)	53,0	506	(3,3)
Bélgica	35,3	(1,0)	7,7	(1,2)	12,5	(1,3)	24,8	(1,6)	41,3	(1,7)	65,2	(1,3)	57,4	529	(2,3)
Canadá	62,5	(0,8)	35,2	(1,6)	44,9	(1,5)	58,2	(1,7)	71,4	(1,3)	83,2	(1,1)	48,0	532	(1,8)
Coréia do Sul	78,3	(1,0)	39,7	(3,2)	61,1	(2,1)	76,3	(1,8)	88,6	(1,4)	96,3	(0,8)	56,6	542	(3,2)
Dinamarca	25,5	(0,9)	8,0	(1,4)	14,5	(1,6)	22,5	(1,8)	33,7	(2,0)	49,9	(2,5)	41,9	514	(2,7)
Eslováquia	43,0	(1,3)	8,7	(1,3)	24,8	(1,7)	45,8	(2,2)	68,3	(2,1)	85,1	(2,1)	76,4	498	(3,3)
Espanha	48,4	(1,2)	15,6	(1,8)	37,2	(2,0)	56,3	(1,8)	75,6	(2,0)	88,2	(2,3)	72,7	485	(2,4)
Estados Unidos	64,4	(0,9)	43,9	(1,6)	59,6	(1,7)	70,7	(1,7)	79,5	(1,5)	86,7	(2,3)	42,8	483	(2,9)
Finlândia	51,5	(0,9)	35,7	(2,7)	36,8	(2,3)	44,9	(1,8)	53,9	(1,6)	71,1	(1,7)	35,4	544	(1,9)
França	34,7	(0,9)	6,5	(1,1)	17,7	(1,9)	32,2	(2,2)	49,0	(2,5)	68,8	(1,9)	62,3	511	(2,5)
Grécia	64,5	(1,9)	38,4	(1,9)	69,8	(2,5)	85,4	(1,6)	93,6	(1,5)	98,5	(1,1)	60,1	445	(3,9)
Holanda	40,8	(1,5)	9,3	(2,0)	14,0	(2,3)	22,2	(2,2)	49,7	(2,3)	78,0	(1,6)	68,7	538	(3,1)
Hungria	53,2	(1,4)	15,7	(1,6)	41,1	(2,1)	62,6	(2,3)	80,1	(1,7)	93,1	(1,2)	77,4	490	(2,8)
Irlanda	53,5	(1,1)	24,8	(2,0)	41,2	(2,3)	58,2	(2,5)	69,9	(2,0)	79,7	(2,3)	54,9	503	(2,4)
Islândia	36,1	(0,8)	13,7	(1,9)	21,4	(1,9)	33,0	(1,9)	48,6	(2,2)	63,4	(2,6)	49,7	515	(1,4)
Itália	52,1	(1,2)	34,5	(2,6)	50,5	(1,9)	60,4	(1,8)	68,2	(1,9)	78,3	(2,3)	43,8	466	(3,1)
Japão	50,7	(1,3)	14,7	(1,9)	26,5	(2,0)	43,4	(2,4)	60,4	(2,1)	82,6	(1,9)	67,9	534	(4,0)
Luxemburgo	42,6	(0,6)	11,9	(1,4)	28,2	(1,7)	47,7	(1,7)	62,8	(2,2)	80,7	(2,5)	68,8	493	(1,0)
México	49,1	(1,5)	38,6	(1,3)	64,4	(1,8)	74,7	(2,1)	82,0	(4,2)	92,7	(4,3)	54,0	385	(3,6)
Noruega	25,8	(0,9)	11,2	(1,2)	16,2	(1,7)	26,2	(2,0)	38,0	(2,1)	50,5	(2,7)	39,3	495	(2,4)
Nova Zelândia	38,8	(0,9)	18,9	(1,9)	23,1	(1,9)	33,1	(1,8)	45,4	(2,0)	66,3	(1,8)	47,4	523	(2,3)
Polônia	30,1	(1,0)	7,7	(1,2)	18,8	(1,3)	33,3	(1,7)	49,6	(1,9)	64,8	(3,2)	57,0	490	(2,5)
Portugal	52,2	(1,4)	22,4	(1,5)	47,7	(2,1)	66,3	(1,8)	82,4	(2,1)	92,5	(2,4)	70,2	466	(3,4)
República Checa	37,2	(1,1)	6,5	(1,2)	15,1	(1,8)	30,6	(2,3)	50,2	(2,0)	75,7	(1,7)	69,2	516	(3,5)
Suécia	33,2	(1,1)	19,1	(1,6)	21,9	(1,9)	30,9	(1,7)	42,4	(2,2)	55,2	(2,2)	36,1	509	(2,6)
Suíça	17,6	(1,4)	3,8	(0,8)	5,0	(1,1)	10,5	(1,4)	19,9	(1,8)	42,9	(2,9)	39,1	527	(3,4)
Turquia	76,7	(1,8)	63,5	(2,4)	84,8	(1,8)	94,4	(1,5)	97,1	(1,7)	99,3	(0,4)	35,8	423	(6,7)
Total OCDE	50,7	(0,3)	32,9	(0,6)	42,9	(0,7)	52,1	(0,7)	63,0	(0,6)	77,7	(0,7)	44,9	489	(1,1)
Média OCDE	44,5	(0,2)	24,8	(0,4)	33,4	(0,4)	44,0	(0,4)	56,6	(0,4)	72,5	(0,4)	47,7	500	(0,6)
Reino Unido ¹	31,5	(1,2)	8,2	(1,4)	15,6	(1,7)	28,8	(1,7)	44,0	(2,1)	68,7	(2,2)	60,5	m	m

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD PISA 2003.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

Tabela A4.3a.
Porcentagem de estudantes que esperam concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED, por gênero (2003)

Países da OCDE	Todos os estudantes		Homens		Mulheres		Diferença estatisticamente significativa
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	
Alemanha	19,1	(0,9)	17,7	(1,3)	20,5	(1,0)	G>B
Austrália	62,8	(0,8)	56,6	(1,3)	69,1	(0,9)	
Áustria	24,3	(1,3)	22,8	(1,4)	25,7	(2,0)	
Bélgica	35,3	(1,0)	32,4	(1,4)	38,5	(1,4)	G>B
Canadá	62,5	(0,8)	56,1	(1,0)	68,7	(0,9)	G>B
Coréia do Sul	78,3	(1,0)	78,9	(2,0)	77,5	(2,0)	
Dinamarca	25,5	(0,9)	24,6	(1,2)	26,4	(1,0)	
Eslováquia	43,0	(1,3)	37,9	(1,7)	48,3	(1,8)	G>B
Espanha	48,4	(1,2)	40,7	(1,7)	55,7	(1,3)	G>B
Estados Unidos	64,4	(0,9)	61,2	(1,1)	67,6	(1,2)	G>B
Finlândia	51,5	(0,9)	49,6	(1,2)	53,5	(1,1)	G>B
França	34,7	(0,9)	29,2	(1,4)	39,7	(1,2)	G>B
Grécia	64,5	(1,9)	58,5	(2,5)	70,1	(1,8)	G>B
Holanda	40,8	(1,5)	38,7	(2,0)	42,9	(1,6)	
Hungria	53,2	(1,4)	45,5	(1,8)	61,8	(1,8)	G>B
Irlanda	53,5	(1,1)	45,3	(1,6)	61,8	(1,4)	G>B
Islândia	36,1	(0,8)	30,7	(1,1)	41,8	(1,3)	G>B
Itália	52,1	(1,2)	43,0	(1,7)	60,4	(1,6)	G>B
Japão	50,7	(1,3)	54,1	(2,1)	47,6	(2,2)	B>G
Luxemburgo	42,6	(0,6)	41,3	(1,0)	43,9	(1,1)	
México	49,1	(1,5)	41,8	(1,7)	55,8	(1,6)	G>B
Noruega	25,8	(0,9)	22,4	(1,0)	29,3	(1,2)	G>B
Nova Zelândia	38,8	(0,9)	38,2	(1,3)	39,5	(1,4)	
Polônia	30,1	(1,0)	23,4	(1,1)	36,8	(1,2)	G>B
Portugal	52,2	(1,4)	43,7	(1,5)	59,9	(1,5)	G>B
República Checa	37,2	(1,1)	32,0	(1,4)	42,6	(1,7)	G>B
Suécia	33,2	(1,1)	28,8	(1,2)	37,5	(1,4)	G>B
Suíça	17,6	(1,4)	16,7	(1,6)	18,6	(1,4)	
Turquia	76,7	(1,8)	72,3	(2,4)	82,1	(1,9)	G>B
Total OCDE	50,7	(0,3)	47,6	(0,5)	53,8	(0,5)	G>B
Média OCDE	44,5	(0,2)	40,7	(0,3)	48,4	(0,3)	G>B
Reino Unido ¹	31,5	(1,2)	27,0	(1,4)	35,4	(1,7)	G>B

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD PISA 2003.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

Tabela A4.4.

Razões de probabilidades da expectativa dos estudantes de concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED,
por status socioeconômico (2003)

Países da OCDE	(A)	E.P.	(B)	E.P.	Diferença (A)-(B)/(A)
	Probabilidades antes de considerar os escores em matemática		Probabilidades depois de considerar os escores em matemática		
Alemanha	3,2	(0,21)	2,3	(0,16)	0,280
Austrália	2,2	(0,10)	1,8	(0,08)	0,186
Áustria	3,0	(0,17)	2,4	(0,13)	0,211
Bélgica	3,0	(0,13)	2,2	(0,09)	0,274
Canadá	2,2	(0,06)	1,9	(0,06)	0,129
Coréia do Sul	2,5	(0,11)	2,0	(0,08)	0,211
Dinamarca	2,2	(0,13)	1,8	(0,11)	0,192
Eslováquia	3,1	(0,14)	2,3	(0,10)	0,279
Espanha	2,5	(0,11)	2,0	(0,09)	0,197
Estados Unidos	2,2	(0,08)	1,9	(0,08)	0,167
Finlândia	1,8	(0,06)	1,7	(0,06)	0,104
França	2,3	(0,15)	1,7	(0,12)	0,264
Grécia	3,0	(0,17)	2,3	(0,13)	0,206
Holanda	2,2	(0,12)	1,5	(0,10)	0,309
Hungria	4,0	(0,22)	2,7	(0,15)	0,313
Irlanda	2,2	(0,11)	1,8	(0,10)	0,183
Islândia	2,1	(0,09)	1,8	(0,09)	0,111
Itália	2,5	(0,11)	2,2	(0,10)	0,119
Japão	2,5	(0,15)	2,1	(0,12)	0,168
Luxemburgo	2,5	(0,11)	1,8	(0,09)	0,250
México	2,2	(0,10)	1,8	(0,07)	0,174
Noruega	2,4	(0,12)	2,0	(0,11)	0,146
Nova Zelândia	2,0	(0,10)	1,6	(0,08)	0,197
Polônia	2,8	(0,11)	2,2	(0,09)	0,202
Portugal	2,3	(0,09)	1,8	(0,07)	0,233
Reino Unido ¹	2,4	(0,10)	1,8	(0,07)	0,265
República Checa	2,9	(0,11)	2,2	(0,09)	0,247
Suécia	2,1	(0,10)	1,8	(0,08)	0,129
Suíça	3,1	(0,24)	2,5	(0,21)	0,213
Turquia	2,2	(0,17)	1,6	(0,12)	0,241

Notas: Dados em negrito indicam que a razão de probabilidades é significativamente diferente de 1 em termos estatísticos. Os cálculos apresentados nesta tabela comparam a razão de probabilidades entre estudantes cujos escores no índice SESC estão dentro de um desvio padrão do valor médio para o país e os estudantes que não se enquadram nesses valores. Esse procedimento torna a análise mais comparável com a análise que considera a condição de imigrante.

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD PISA 2003.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>


Tabela A4.5.
Razões de probabilidades da expectativa dos estudantes de concluir os níveis 5A ou 6 do ISCED,
por condição de imigrante (2003)

	Primeira geração		Segunda geração	
	Razão de probabilidades antes de considerar o desempenho em matemática e o índice SESC	Razão de probabilidades depois de considerar o desempenho em matemática e o índice SESC	Razão de probabilidades antes de considerar o desempenho em matemática e o índice SESC	Razão de probabilidades depois de considerar o desempenho em matemática e o índice SESC
Países da OCDE				
Alemanha	0,70	3,03	0,58	3,16
Austrália	2,39	3,16	2,03	2,92
Áustria	0,70	2,39	1,04	3,49
Bélgica	0,70	2,56	0,60	2,41
Canadá	3,22	3,90	2,29	2,77
Dinamarca	2,23	6,96	1,77	6,23
Estados Unidos	0,76	1,43	1,15	2,05
França	0,85	2,64	1,19	3,63
Holanda	0,97	5,21	1,16	5,47
Luxemburgo	1,01	3,35	1,02	2,34
Noruega	1,13	2,44	1,95	3,86
Nova Zelândia	2,36	2,77	1,75	3,19
Suécia	1,93	5,70	1,70	3,29
Suíça	0,90	3,67	0,87	2,66

Nota: Dados grafados em negrito indicam que a razão de probabilidades é significativamente diferente de 1 em termos estatísticos. SESC = índice PISA de status econômico, social e cultural.

Fonte: OECD PISA 2003.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068053630540>

QUAIS SÃO AS ATITUDES DOS ESTUDANTES COM RELAÇÃO À MATEMÁTICA?

Este indicador examina a forma como as atitudes e abordagens dos estudantes de 15 anos de idade com relação à aprendizagem e à escola variam entre países e grupos de países, bem como a relação entre essas características e o desempenho dos estudantes em matemática. O indicador utiliza dados da pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE, realizado em 2003.

Resultados básicos

- Os estudantes de países geográfica e culturalmente próximos tendem a compartilhar atitudes similares com relação à aprendizagem e a contextos escolares semelhantes, embora as atitudes e as características comuns difiram entre os subgrupos nacionais. A intensidade da relação entre o desempenho em matemática e as atitudes dos estudantes referentes à matemática, suas abordagens ligadas à aprendizagem e seus contextos escolares variam de modo similar entre os grupos de países.
- Na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia, as atitudes dos estudantes frente à matemática estão fortemente relacionadas aos resultados obtidos nessa disciplina. Nesses países, observam-se tanto uma relação positiva superior à média entre o desempenho e os fatores de interesse, motivação instrumental e autoconceito, como uma relação negativa inferior à média entre ansiedade e desempenho em matemática.
- Coreia do Sul, Japão e os países nórdicos apresentam associações positivas superiores à média entre desempenho em matemática e pelo menos dois dos índices do PISA 2003 relacionados às abordagens dos estudantes à aprendizagem, o que indica a importância de técnicas estratégicas de aprendizagem para os estudantes nesses países.
- Entre os índices relativos à escola, o ambiente disciplinar aparece de modo consistente como o fator de maior efeito positivo sobre o desempenho em matemática nos diferentes países. Quanto aos demais índices ligados à escola, as associações positivas mais fortes aparecem entre as atitudes dos estudantes com relação à escola e o apoio por parte do professor, nos dois subgrupos que representam a maioria dos países anglófonos e nórdicos da amostragem.

Contexto de políticas

O PISA mede diversas facetas das atitudes e abordagens dos estudantes frente à aprendizagem e dos contextos em que a aprendizagem ocorre. A estrutura conceitual do PISA baseia-se em um modelo geral de aprendizagem em que os estudantes são participantes ativos do processo, e a aprendizagem envolve o comprometimento estratégico dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais do indivíduo, inserido em seu contexto cultural, social e escolar. No PISA, as atitudes e abordagens dos jovens de 15 anos à aprendizagem são consideradas resultados importantes em si mesmos, bem como fatores determinantes na variação do desempenho cognitivo.

Há considerável apoio empírico à idéia da influência mútua entre as atitudes e abordagens do estudante frente à aprendizagem e seu desempenho acadêmico, e vice-versa. Ao mesmo tempo, entretanto, é importante observar que a extensão e a natureza de tais relações podem variar entre diferentes países e culturas. As atitudes dos estudantes relativas à aprendizagem e a percepção de sua capacidade para controlar a própria aprendizagem e selecionar estratégias adequadas para atingir as metas são, em parte, configuradas pelo meio – a sociedade e a cultura em que vivem e as escolas que freqüentam.

Os sistemas educacionais diferem quanto à valorização de certas atitudes de aprendizagem ou maneiras de agir. Por exemplo, em países em que o desempenho acadêmico é muito valorizado, particularmente em matemática, os estudantes podem apresentar níveis consideravelmente mais elevados de ansiedade com relação ao desempenho nessa disciplina do que em outros países que não compartilham essa meta.

Este indicador examina a variação das atitudes e abordagens dos estudantes de 15 anos de idade com relação à aprendizagem e dos contextos escolares de aprendizagem entre países e entre grupos de países, bem como a relação entre essas características e o desempenho dos estudantes em matemática.

Evidências e explicações

O indicador baseia-se na pesquisa do PISA 2003 e utiliza oito escalas compostas que descrevem as atitudes dos estudantes frente à matemática e suas abordagens à aprendizagem; utiliza também quatro escalas relacionadas à escola que descrevem os contextos e ambientes sociais em que a aprendizagem se dá. Cada uma das 12 escalas baseia-se em alguns itens de pesquisa que fornecem valores ordinais, os quais aparecem resumidos em escalas compostas, com níveis variáveis de confiabilidade de escala, porém razoáveis (ver informações adicionais sobre a construção dessas escalas em *Learning for Tomorrow's World: first results from PISA 2003* [OECD, 2004a]).

As atitudes dos estudantes incluem o interesse e o prazer que encontram na matemática, a motivação instrumental, o autoconceito em matemática, a auto-eficácia em matemática e a ansiedade relacionada à disciplina. As abordagens de aprendizagem incluem o relato feito pelos estudantes quanto ao uso de estratégias de controle, estratégias de memorização e estratégias de elaboração. Os índices relacionados à escola incluem as atitudes dos estudantes frente à escola, seu senso de pertencimento à escola, e índices de apoio por parte do professor e ambiente disciplinar. O Quadro 5.1 descreve essas escalas mais detalhadamente.

Quadro A5.1. Descrições de índices de atitudes dos estudantes em relação a matemática, abordagem à aprendizagem e índices relacionados à escola

Atitudes em relação à matemática

O interesse e o entusiasmo dos estudantes com relação à matemática referem-se à motivação intrínseca, e podem afetar a intensidade e a continuidade de seu envolvimento com situações de aprendizagem, sua seleção de estratégias de aprendizagem e a profundidade de sua compreensão.

A motivação instrumental em matemática refere-se ao efeito dos estímulos que os estudantes recebem para aprender matemática em função de recompensas externas, tais como boas perspectivas de emprego e uma orientação que pode influenciar opções de estudo e desempenho.

Autoconceito em matemática refere-se à confiança dos estudantes em sua própria competência em matemática.

Auto-eficácia em matemática refere-se à confiança que os estudantes têm em sua capacidade de manipular situações de aprendizagem da matemática de forma eficaz e de superar dificuldades, que pode afetar sua predisposição para enfrentar situações de desafio com persistência.

Ansiedade em relação à matemática refere-se ao sentimento de incapacidade e de estresse emocional do estudante ao lidar com a matemática.

Abordagens à aprendizagem

Estratégias de memorização referem-se às estratégias utilizadas pelos estudantes que envolvem representações de conhecimentos e procedimentos armazenados na memória, com pouco ou nenhum processamento.

Estratégias de elaboração referem-se às estratégias com as quais os estudantes associam materiais novos à aprendizagem anterior, o que pode resultar em melhor compreensão do que a simples memorização.

Estratégias de controle referem-se às estratégias que os estudantes utilizam para monitorar o que aprendem, comparar o que aprenderam com seus objetivos, e identificar o que ainda deve ser aprendido, o que pode permitir a adaptação de sua aprendizagem à tarefa a ser executada.

Índices relativos à escola

A atitude dos estudantes em relação à escola refere-se à sua convicção de que a escola os prepara para a vida e para o trabalho, e lhes dá confiança para tomar decisões.

O sentido de pertencimento ao ambiente escolar refere-se à percepção dos estudantes de que a escola é um local com o qual não se identificam, onde se sentem como estranhos, deslocados e sozinhos; ou é um local com o qual se identificam e onde podem fazer amigos com facilidade.

Apoio dos professores refere-se ao apoio individual que os estudantes recebem dos professores em situações de aprendizagem. O índice foi baseado em relatos dos estudantes sobre o interesse demonstrado por seus professores e sua disposição para ajudá-los.

Ambiente disciplinar refere-se ao nível de desordem e de interrupções que ocorrem em sala de aula. O índice foi baseado em relatos dos estudantes sobre o barulho em sala de aula, o tempo que perdem para ficar quietos e trabalhar, e a atenção que os outros estudantes prestam ao professor.

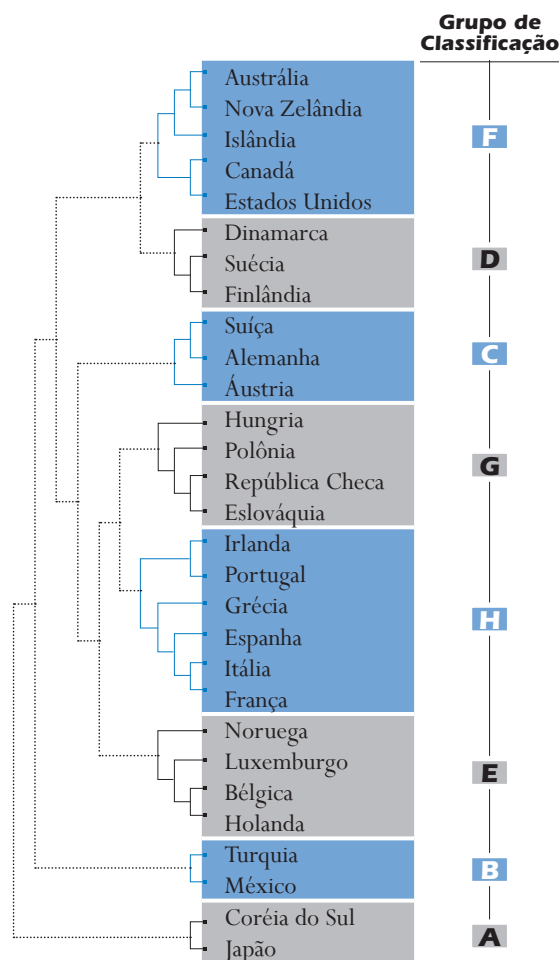


Classificando países com base na atitude dos estudantes com relação à matemática, em abordagens à aprendizagem e em índices relacionados à escola

O Gráfico A5.1 mostra os resultados de uma análise classificatória que agrupou os países de acordo com as semelhanças entre suas médias nas 12 escalas. O Quadro 5.2 fornece informações adicionais sobre o modo como a análise classificatória foi feita. A ordenação dos grupos no gráfico, de cima para baixo, é arbitrária, e não implica hierarquiação.

Os resultados mostram que a proximidade geográfica e cultural determina os membros do grupo. Por exemplo, dois países do Leste da Ásia – Japão e Coreia do Sul – formam um grupo; três dos países nórdicos – Finlândia, Suécia e Dinamarca – formam outro grupo; e os países da Europa Central – Eslováquia, Hungria, Polônia e República Checa – formam o terceiro. Nesses casos, os países agrupados compartilham tanto proximidade geográfica como certa semelhança histórica no desenvolvimento de seus sistemas educacionais. Os quatro países da Europa Central, por exemplo, compartilham características relacionadas ao fato de, ao longo das duas últimas décadas, terem

Gráfico A5.1. Classificação dos países com base nas atitudes dos estudantes em relação a matemática, abordagens à aprendizagem e índices relacionados à escola (2003)



Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068056433507>

Quadro A5.2. Como foi desenvolvida a análise de classificação

A análise de agrupamento hierárquico é empregada para identificar grupos de países relativamente homogêneos em relação a 12 características selecionadas (ver Quadro A5.1). O algoritmo inicia com cada país em um agrupamento separado e combina os agrupamentos de forma seqüencial, até que reste apenas um.

O Gráfico A5.1 – um diagrama em árvore – é utilizado para ilustrar o arranjo de agrupamentos produzido pela análise de agrupamento hierárquico. O eixo representa um índice de distâncias entre países em cada ponto de agregação. A secção da árvore em determinada altura resultará em um agrupamento com precisão selecionada. Nesse caso, foi adotada uma divisão em oito grupos.

passado por uma transição, deixando de ser Estados socialistas centralizados. Os países da Europa Meridional e Ocidental também se agrupam, o mesmo ocorrendo com os países do Benelux, juntamente com a Noruega – uma exceção no grupo.

No caso de Austrália, Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia, cujas classificações se aproximam, não se trata de proximidade geográfica, e sim lingüística – eles representam a maioria dos países da OCDE predominantemente anglófonos que participam do PISA. O grupo constituído por Alemanha, Áustria e Suíça compartilha semelhanças geográficas e lingüísticas.

México e Turquia têm em comum um contexto econômico significativamente diferente da maioria dos países da OCDE. Até certo ponto, a inclusão em determinado grupo também pode ser influenciada por semelhanças no modo como os estudantes de alguns países tendem a fornecer informações quando respondem a perguntas sobre suas atitudes.

Como se diferenciam os subgrupos

A Tabela A5.1 fornece as médias dos países nas 12 escalas utilizadas na análise classificatória anterior, bem como uma versão padronizada dos escores médios (escores Z) de cada subgrupo. Essa análise requer o exame das médias padronizadas dos subgrupos.

Na tabela, os subgrupos de países são apresentados por ordem decrescente de grau de diferenciação, que é calculado como a média do valor absoluto dos escores Z. Além disso, os valores superiores a 1 ou inferiores a -1 aparecem destacados na tabela, para indicar que os países estão na extremidade superior ou inferior da escala de distribuição. A tabela também apresenta o número de escores altos ou baixos, segundo a definição das médias padronizadas. Isso fornece mais uma indicação do grau de diferenciação, pois quanto mais alto for o número, mais diferentes são os subgrupos de países, uma vez que os países se desviam da média conforme as escalas de interesse.

Coréia do Sul e Japão (Grupo A) formam o mais diferenciado entre os subgrupos de países, aparecendo de forma consistente na parte superior ou na parte inferior nas 12 escalas. Embora esses dois países estejam entre os sistemas educacionais com melhor desempenho em termos de realizações educacionais, seus estudantes tendem a apresentar maior nível de ansiedade com relação à matemática e a sentir-se socialmente mais isolados do que outros estudantes da OCDE. Ou seja, eles relatam atitudes relativamente negativas com relação à escola e baixo senso de per-

tencimento. Nesses dois países, os estudantes tampouco evidenciam um sentimento positivo com relação à matemática ou às próprias habilidades na área, e têm pouca confiança nas estratégias de aprendizagem estudadas no PISA.

México e Turquia também formam um grupo bastante distinto (Grupo B), embora as atitudes e características que os reúnem difiram do exemplo anterior. Os estudantes mexicanos e turcos tendem a relatar atitudes e abordagens normalmente consideradas positivas e favoráveis em termos educacionais. Em especial, os estudantes relatam elevados níveis de interesse em matemática, confiam muito na elaboração de estratégias de aprendizagem, e evidenciam alto nível de apoio docente. Entretanto, seu nível de ansiedade é alto em comparação com o de outros estudantes da OCDE, e tanto seu senso de pertencimento quanto sua autoconfiança em matemática são os segundos mais baixos de todos os subgrupos de países, logo depois de Coreia do Sul e Japão.

O Grupo C, que inclui Alemanha, Áustria e Suíça, distingue-se por um ambiente social favorável de suas escolas. Os estudantes relatam um ambiente disciplinar relativamente rígido e níveis relativamente elevados de senso de pertencimento, bem como atitudes positivas com relação à matemática, como níveis elevados de auto-eficácia e baixos níveis de ansiedade. Além disso, os estudantes desses países apresentam padrões comuns na preferência por abordagens à aprendizagem, que não se manifestam em outros subgrupos de países, com nível de confiança relativamente alto em estratégias de controle e mais baixo em memorização ou estratégias de elaboração.

Em comparação com esses subgrupos, os demais países apresentam menos diferenças. Mesmo assim, na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia (Grupo D), os estudantes relatam os níveis mais baixos de ansiedade com relação à matemática e tendem a evitar estratégias de controle – e até certo ponto, estratégias de memorização – em comparação com os estudantes de outros países. Austrália, Canadá, Estados Unidos, Islândia e Nova Zelândia (Grupo F) distinguem-se ligeiramente dos demais subgrupos por níveis relativamente elevados de apoio dos professores e de autoconceito dos estudantes em matemática. Os níveis mais elevados de auto-eficácia em matemática foram relatados pelos estudantes dos países do Grupo G – Eslováquia, Hungria, Polônia e República Checa. Por fim, na maioria dos casos, o Grupo H – Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália e Portugal – ficou na média dos países nas 12 escalas.

Estabelecendo a relação entre desempenho em matemática e atitudes dos estudantes frente à matemática, abordagens à aprendizagem e índices relativos à escola

As Tabelas A5.2a, A5.2b e A5.2c mostram, para cada país da OCDE, a diferença positiva ou negativa no escore de matemática por mudança de uma unidade no escore do índice, independentemente de tal diferença variar ou não em relação à média OCDE. Em outras palavras, os dados fornecem uma indicação da intensidade do efeito de cada um dos 12 índices sobre o desempenho dos estudantes em matemática e sua relação com o efeito médio. Na Austrália, por exemplo, o escore em matemática cresce 18,6 pontos, em média, para cada aumento de uma unidade nos índices de interesse e de satisfação dos estudantes com relação à matemática, o que constitui um aumento significativamente maior do que o aumento médio da OCDE, que é de 11,9 pontos (no nível de probabilidade de 95%). Em outras palavras, o interesse em matemática e o prazer obtido com essa disciplina estão mais fortemente relacionados ao desempenho na Austrália do que nos países da OCDE de modo geral.

A5

As três tabelas apresentam cada conjunto de índices: atitudes frente à matemática, abordagens à aprendizagem e índices relacionados à escola. Além disso, os países são organizados nos subgrupos identificados na análise anterior, o que permite examinar se as semelhanças entre atitudes, abordagens e contextos se traduzem ou não em semelhanças em seus efeitos sobre o desempenho em matemática.

Essas tabelas também fornecem uma tendência geral relativa ao modo como cada uma das escalas se relaciona com o desempenho em matemático, e a média da OCDE aparece na parte inferior da página. Inicialmente, alguns resultados contrariam as expectativas. Por exemplo, o apoio dos professores – um fator que, de maneira geral, deveria estar positivamente relacionado aos resultados obtidos pelos estudantes aparece relacionado de forma negativa com o escore em matemática. Entretanto, é pequena a mudança no escore em matemática para cada unidade de aumento no índice de apoio dos professores, em comparação com o que ocorre em outros índices. O recurso a estratégias de elaboração e memorização também mostra uma correlação negativa; mais uma vez, porém, o efeito é reduzido.

É possível também que entre os estudantes com pior desempenho exista maior probabilidade de escolha de tais estratégias – ou, como no exemplo anterior, é possível que isso com professores cujo papel é dar apoio adicional e recuperação –, e as escalas podem ser excessivamente afetadas no caso de estudantes com baixo desempenho.

Os demais índices exibem as direções esperadas, com relações particularmente fortes entre o desempenho em matemática e aspectos como auto-conceito em matemática, auto-eficácia em matemática, ansiedade relacionada a essa disciplina e o ambiente disciplinar.

A Tabela A5.2a mostra a relação entre as atitudes dos estudantes frente à matemática e seu desempenho nessa disciplina. Nos países do grupo D – Dinamarca, Finlândia e Suécia –, as atitudes dos estudantes frente à matemática estão fortemente relacionadas aos resultados obtidos por eles nessa disciplina, com efeitos positivos acima da média decorrentes de interesse, motivação instrumental e autoconceito, e efeitos negativos acima da média causados pela ansiedade relativa ao desempenho em matemática, nos três países. Isso se confirma para os demais países nórdicos participantes do PISA 2003 – Islândia e Noruega, embora na Islândia a relação entre ansiedade e matemática seja similar à média OCDE.

Por outro lado, o Grupo A – Coreia do Sul e Japão – apresenta maior variação nos resultados para os índices relacionados a atitudes. Em ambos os países, existe uma relação positiva acima da média entre os escores em matemática e os fatores de interesse, motivação instrumental e auto-eficácia. Entretanto, o efeito negativo da ansiedade não é significativo nesses dois países, diferentemente do que ocorre nos países da OCDE.

De modo similar, embora haja consistência no nível nacional, os países do Grupo C – Alemanha, Áustria e Suíça – também apresentam resultados diversificados nos índices e atitudes. Diferentemente do que ocorre nos países da OCDE de modo geral, os países do Grupo C, à semelhança de Coreia do Sul e Japão, não evidenciam forte relação entre a ansiedade com relação à matemática e o desempenho do estudante. Ainda assim, diferentemente do que se observa na maioria dos países da OCDE, a motivação instrumental e o autoconceito também têm impacto sobre

o desempenho em matemática abaixo da média. Na Áustria e na Suíça, a mudança no escore de matemática ligada à motivação instrumental dos estudantes na disciplina ocorre no sentido oposto (negativo) ao da média OCDE.

No que diz respeito à relação entre desempenho e atitudes frente à matemática, México e Turquia (Grupo B) são exceções, visto que suas estatísticas situam-se em torno das médias: em comparação com outros países, nenhum dos índices tem uma relação relativamente forte ou fraca com o desempenho em matemática.

A Tabela A5.2b mostra a relação entre o desempenho em matemática e as abordagens dos estudantes à aprendizagem. Coreia do Sul e Japão (Grupo A), Finlândia (Grupo D) e Noruega (Grupo E) mostram associações positivas acima da média entre os três índices e o desempenho dos estudantes em matemática, o que indica a importância de técnicas estratégicas de aprendizagem para os estudantes desses países. Turquia e Espanha (dos Grupos B e H) também apresentam associações positivas consistentes, embora menos importantes, entre as três estratégias de aprendizagem e o desempenho em matemática. Em contraste, Alemanha, Áustria e Suíça (Grupo C), Eslováquia e República Checa (Grupo G), e Bélgica e Luxemburgo (Grupo E) mostram associações negativas acima da média entre o resultado obtido em matemática pelos estudantes e estratégias de controle e, em especial, de memorização.

A Tabela A5.2c mostra a relação entre o desempenho em matemática e os índices relacionados à escola, entre os quais o clima disciplinar aparece de forma consistente como o de maior efeito positivo sobre o desempenho em matemática. Entre os demais índices relacionados à escola, as associações positivas mais significativas aparecem entre as atitudes dos estudantes frente à escola e o apoio dos professores nos países dos Grupos F e D, representando a maioria dos países anglófonos e nórdicos da amostra. Esses países também se assemelham quanto às associações consistentemente pouco significativas entre o sentido de pertencimento e o desempenho em matemática. Os países do grupo C – Alemanha, Áustria e Suíça – só apresentam resultados similares no caso da associação negativa superior à média entre desempenho em matemática e apoio dos professores. Nesses países, a probabilidade de estudantes com baixos escores receberem apoio adicional pode ser maior, o que indica que seus sistemas podem ser pródigos em apoio dos professores para os estudantes que dele necessitam.

Definições e metodologias

Em sua versão mais recente, o PISA foi aplicado em 2006. No entanto, uma vez que os dados dessa pesquisa ainda não estão disponíveis, este indicador baseia-se em dados extraídos do levantamento do PISA 2003.

A população-alvo para este indicador foi constituída por todos os estudantes de 15 anos de idade (dos países participantes) matriculados em instituições educacionais no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e no ensino médio, independentemente de série, de tipo de instituição e de frequência em meio período ou em período integral. Foram assumidos como sendo estudantes de 15 anos de idade aqueles que tinham entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses por ocasião do início da aplicação dos testes do PISA.

As Tabelas de A5.2a a A5.2c fornecem dados sobre a mudança no escore de matemática de um país por unidade dos índices relevantes. Os índices resumem as respostas dos estudantes a uma

série de perguntas relacionadas, elaboradas com base na pesquisa anterior (ver Anexo A1 de *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD 2004a). Para explorar a validade das comparações entre países, foi utilizado um modelo de equação estrutural. Ao descrever os estudantes em termos de cada característica – ou seja, autoconceito em matemática –, foram construídas escalas com relação às quais foi atribuído ao estudante médio da OCDE – o estudante com nível médio de autoconceito – um valor que indica zero. Cerca de dois terços da população de estudantes da OCDE situam-se entre os valores -1 e 1, isto é, o índice tem um desvio padrão de 1. A existência de valores negativos em um índice não implica necessariamente respostas negativas dos estudantes às questões subjacentes, mas significa que um estudante com escore negativo respondeu de forma menos positiva do que a média dos estudantes nos países da OCDE. De modo similar, um estudante com escore positivo respondeu de maneira mais positiva do que a média dos estudantes da área da OCDE.

As Tabelas A5.2a, A5.2b e A5.2c também fornecem uma média OCDE e um total OCDE, de acordo com as convenções padronizadas de relatos do PISA. A média OCDE considera os países da OCDE como uma entidade única, para a qual cada país contribui com o mesmo peso. No caso de estatísticas tais como porcentagem ou escores médios, a média OCDE corresponde à média aritmética das estatísticas nacionais respectivas. Por outro lado, no caso de estatísticas relacionadas a variações, a média OCDE pode diferir da média aritmética das estatísticas nacionais, uma vez que não reflete apenas variações dentro dos países, mas também entre os países. Já o total OCDE considera os países da OCDE como uma entidade única, para a qual cada país contribui na proporção do número de estudantes de 15 anos de idade matriculados em suas escolas. Esta média ilustra de que maneira determinado país é comparado com a OCDE como um todo, e pode ser utilizada para fazer referência ao estoque de capital humano na região da OCDE. Tal como ocorre neste indicador, a média é utilizada quando o objetivo é comparar desempenho ou outros atributos através dos países. Todas as médias incluem dados para o Reino Unido, ainda que tais dados não estejam presentes nas tabelas.

O Reino Unido não atingiu o padrão unitário de taxa de resposta do PISA, o que impede que seja comparado com os outros países em análises sobre população total. Estimativas para o Reino Unido também são relatadas em gráficos e tabelas que lidam com subconjuntos da população, com objetivos de comparação dentro do país. Quando são relatadas, as estimativas para o Reino Unido aparecem no final dos gráficos e tabelas, separadas das estimativas para outros países, para salientar que talvez não sejam tão confiáveis como aquelas referentes a países que atingiram o padrão de taxa de respostas do PISA.

Outras referências

Ver outras informações sobre o PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) e *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005b). Os dados do PISA também estão disponíveis no *site* do PISA: www.pisa.oecd.org.

Tabela A5.1.
Médias referentes a atitudes dos estudantes em relação a matemática,
abordagens a aprendizagem e índices relativos à escola (2003)

Países da OCDE	Grupo de classificação	Número de escores altos ou baixos	Média de valores absolutos de médias padronizadas	Atitudes em relação à matemática					Abordagens à aprendizagem			Índices relativos à escola			
				Motivação instrumental	Interesse em matemática	Autoconceito em matemática	Auto-eficácia em matemática	Ansiedade em relação à matemática	Estratégias de controle	Estratégias de memorização	Estratégias de elaboração	Atitudes em relação à escola	Sentido de pertencimento	Apoio do professor	Ambiente disciplinar
Coréia do Sul	A			-0,44	-0,12	-0,35	-0,42	0,41	-0,49	-0,35	-0,39	-0,37	-0,39	-0,22	0,12
Japão	A			-0,66	-0,39	-0,53	-0,53	0,44	-0,54	-0,56	-0,75	-0,50	-0,53	-0,34	0,44
Média				-0,55	-0,25	-0,44	-0,47	0,43	-0,51	-0,45	-0,57	-0,44	-0,46	-0,28	0,28
Média padronizada		12	1,89	-1,98	-1,13	-2,52	-2,25	1,62	-1,95	-2,17	-1,95	-2,25	-2,02	-1,19	1,70
México	B			0,58	0,58	0,17	-0,22	0,47	0,45	0,56	0,85	0,42	0,08	0,48	0,00
Turquia	B			0,23	0,55	0,02	-0,18	0,34	0,26	0,10	0,44	0,13	-0,44	0,41	-0,12
Média				0,40	0,56	0,10	-0,20	0,41	0,35	0,33	0,65	0,28	-0,18	0,45	-0,06
Média padronizada		8	1,38	1,45	2,51	0,54	-0,95	1,53	1,34	1,55	2,20	1,42	-0,81	1,90	-0,37
Alemanha	C			-0,04	0,04	0,15	0,15	-0,25	0,38	-0,06	-0,31	-0,08	0,24	-0,29	0,30
Áustria	C			-0,49	-0,28	0,07	0,16	-0,27	0,52	0,06	-0,27	0,12	0,44	-0,39	0,21
Suíça	C			-0,04	0,12	0,13	0,32	-0,29	0,19	-0,19	-0,06	0,03	0,19	0,01	0,10
Média				-0,19	-0,04	0,12	0,21	-0,27	0,37	-0,06	-0,21	0,02	0,29	-0,22	0,21
Média padronizada		5	0,80	-0,70	-0,19	0,67	1,00	-1,02	1,38	-0,30	-0,73	0,11	1,29	-0,96	1,25
Dinamarca	D			0,37	0,41	0,24	-0,07	-0,46	-0,19	-0,27	0,07	-0,03	0,01	0,14	-0,08
Finlândia	D			0,06	-0,24	0,01	-0,15	-0,31	-0,48	-0,19	-0,14	0,11	-0,02	0,08	-0,15
Suécia	D			0,02	0,09	0,13	0,03	-0,49	-0,40	-0,08	-0,02	0,02	0,25	0,20	-0,05
Média			0,15	0,15	0,09	0,13	-0,06	-0,42	-0,36	-0,18	-0,03	0,03	0,08	0,14	-0,09
Média padronizada		2		0,54	0,38	0,71	-0,30	-1,58	-1,36	-0,87	-0,11	0,18	0,35	0,59	-0,55
Bélgica	E			-0,32	-0,17	-0,03	-0,04	0,09	-0,05	-0,09	-0,17	-0,19	-0,28	-0,11	0,04
Holanda	E			-0,26	-0,20	0,00	-0,09	-0,38	-0,27	-0,16	-0,26	-0,19	-0,06	-0,27	-0,13
Luxemburgo	E			-0,41	-0,26	0,07	0,10	-0,01	0,08	-0,05	-0,25	-0,23	0,23	-0,30	-0,21
Noruega	E			0,15	-0,17	-0,18	-0,04	-0,05	-0,26	-0,12	-0,16	-0,21	0,24	-0,11	-0,24
Média			0,13	-0,21	-0,20	-0,04	-0,02	-0,09	-0,12	-0,11	-0,21	-0,21	0,03	-0,20	-0,13
Média padronizada		1		-0,76	-0,88	-0,21	-0,10	-0,33	-0,48	-0,51	-0,72	-1,06	0,13	-0,85	-0,81
Austrália	F			0,23	0,01	0,13	0,10	-0,05	0,01	0,17	0,06	0,25	0,04	0,25	-0,01
Canadá	F			0,23	-0,01	0,19	0,25	-0,04	0,06	0,16	0,08	0,06	0,02	0,27	0,02
Estados Unidos	F			0,17	0,04	0,25	0,27	-0,10	0,01	0,31	0,18	0,09	m	0,34	0,12
Islândia	F			0,31	-0,11	0,03	0,04	-0,20	0,00	-0,03	-0,06	0,00	0,16	0,20	-0,15
Nova Zelândia	F			0,29	0,12	0,15	0,01	-0,10	-0,03	0,13	0,13	0,10	-0,01	0,16	-0,17
Média			0,11	0,25	0,01	0,15	0,13	-0,10	0,01	0,15	0,08	0,10	0,05	0,24	-0,04
Média padronizada		1		0,88	0,04	0,85	0,63	-0,37	0,03	0,69	0,26	0,51	0,23	1,04	-0,23
Eslováquia	G			-0,05	0,03	-0,05	0,39	0,04	0,07	0,13	0,38	0,03	-0,16	-0,10	-0,10
Hungria	G			-0,11	-0,21	-0,15	0,36	-0,01	0,06	0,16	-0,10	-0,22	0,08	-0,08	0,17
Polônia	G			0,04	0,11	0,03	0,05	0,04	-0,03	0,15	0,25	-0,12	-0,17	-0,18	0,10
República Checa	G			0,01	-0,19	-0,09	0,16	-0,05	0,06	-0,05	0,13	-0,01	-0,27	-0,16	-0,01
Média			0,09	-0,03	-0,06	-0,07	0,24	0,01	0,04	0,09	0,16	-0,08	-0,13	-0,13	0,04
Média padronizada		1		-0,10	-0,29	-0,39	1,12	0,03	0,14	0,44	0,56	-0,42	-0,58	-0,56	0,24
Espanha	H			-0,05	-0,07	-0,19	-0,04	0,28	-0,02	0,07	0,09	0,14	0,20	-0,07	-0,04
França	H			-0,08	0,04	-0,17	-0,01	0,34	0,15	-0,06	-0,10	0,14	-0,18	-0,17	-0,13
Grécia	H			-0,05	0,10	0,11	-0,26	0,16	0,27	0,20	0,33	0,08	0,04	-0,06	-0,22
Irlanda	H			0,10	-0,05	-0,03	-0,03	0,07	-0,01	0,11	-0,14	0,13	0,08	0,00	0,27
Itália	H			-0,15	0,07	0,00	-0,11	0,29	0,21	0,03	0,04	-0,06	0,05	-0,12	-0,10
Portugal	H			0,27	0,16	-0,18	-0,06	0,15	0,14	-0,11	0,16	0,27	0,09	0,27	0,01
Média			0,07	0,01	0,04	-0,08	-0,08	0,22	0,12	0,04	0,06	0,12	0,05	-0,02	-0,04
Média padronizada		0		0,02	0,19	-0,44	-0,40	0,81	0,47	0,18	0,21	0,60	0,21	-0,11	-0,21
Reino Unido ¹				0,12	0,00	0,11	-0,11	-0,08	-0,11	0,11	0,04	0,12	0,08	0,18	-0,01

Nota: As células em tom azul mais escuro indicam que a média está no ponto mais alto ou mais baixo da distribuição.

1. Taxa de resposta muito baixa para garantir comparabilidade.

Fonte: OECD PISA 2003.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068056433507>

Tabela A5.2a.

Relação entre as atitudes dos estudantes referentes a matemática e desempenho em matemática (2003)

		Atitudes em relação à matemática														
		Mudança no escore de matemática por unidade do índice														
		Interesse e prazer em relação à matemática			Motivação instrumental em matemática			Autoconceito em matemática			Auto-eficácia em matemática			Ansiedade em relação à matemática		
		Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.
Países da OCDE	Grupo de classificação															
		Coréia do Sul	A	36,2	>	(1,62)	32,8	>	(1,77)	47,3	>	(1,89)	54,0	>	(1,71)	-24,5
Japão	A	27,6	>	(2,44)	23,9	>	(2,25)	21,2	<	(1,96)	54,9	>	(2,06)	-14,3	>	(2,06)
México	B	-6,3	<	(2,50)	5,4		(2,44)	24,1	<	(2,42)	30,9	<	(2,20)	-34,0		(2,61)
Turquia	B	16,9		(3,08)	12,9		(2,39)	34,8		(4,23)	48,6		(5,07)	-34,6		(4,01)
Alemanha	C	10,2		(1,67)	1,1	<	(1,93)	22,7	<	(1,51)	50,2		(1,86)	-28,1	>	(1,42)
Áustria	C	8,7		(1,92)	-3,7	<	(1,60)	25,7	<	(1,75)	45,5		(1,80)	-25,1	>	(1,67)
Suíça	C	10,4		(1,47)	-2,4	<	(1,62)	24,2	<	(1,47)	53,2	>	(2,33)	-28,9	>	(1,73)
Dinamarca	D	27,7	>	(1,71)	20,9	>	(1,77)	46,5	>	(1,32)	50,8	>	(1,80)	-44,6	<	(1,50)
Finlândia	D	30,5	>	(1,59)	26,9	>	(1,70)	45,5	>	(1,12)	45,9		(1,41)	-41,9	<	(1,53)
Suécia	D	27,0	>	(1,79)	23,0	>	(2,00)	47,0	>	(1,70)	52,8	>	(1,65)	-42,8	<	(1,69)
Bélgica	E	15,0	>	(1,55)	11,0		(1,63)	23,3	<	(1,44)	45,2		(1,52)	-26,1	>	(1,72)
Holanda	E	14,3		(2,09)	6,1		(2,00)	22,2	<	(1,75)	44,6		(1,99)	-22,6	>	(2,32)
Luxemburgo	E	6,7	<	(1,48)	0,0	<	(1,35)	19,1	<	(1,35)	40,5	<	(1,37)	-25,0	>	(1,43)
Noruega	E	34,3	>	(1,41)	28,5	>	(1,49)	46,6	>	(1,16)	46,8		(1,49)	-42,1	<	(1,22)
Austrália	F	18,6	>	(1,36)	16,9	>	(0,91)	42,3	>	(1,40)	49,6		(1,28)	-37,8		(1,50)
Canadá	F	20,3	>	(0,96)	19,8	>	(0,96)	35,9	>	(0,78)	43,8	<	(0,77)	-32,6	>	(0,81)
Estados Unidos	F	7,8	<	(1,47)	13,6	>	(1,52)	35,1		(1,54)	46,7		(1,30)	-34,4		(1,52)
Islândia	F	24,5	>	(1,44)	17,7	>	(1,72)	39,7	>	(1,15)	40,2	<	(1,33)	-33,4		(1,36)
Nova Zelândia	F	11,4		(1,72)	15,6	>	(1,81)	44,9	>	(1,47)	52,0	>	(1,44)	-48,0	<	(1,56)
Eslováquia	G	12,1		(2,26)	6,3		(1,98)	44,5	>	(1,89)	55,0	>	(1,99)	-44,8	<	(1,71)
Hungria	G	10,0		(2,30)	7,9		(1,90)	28,4	<	(1,99)	52,6	>	(1,74)	-33,2		(1,83)
Polônia	G	15,6	>	(1,48)	17,0	>	(1,82)	46,0	>	(1,48)	53,3	>	(1,98)	-46,4	<	(1,53)
República Checa	G	22,5	>	(2,22)	10,7		(1,82)	39,8	>	(1,60)	55,5	>	(1,54)	-42,1	<	(1,88)
Espanha	H	20,4	>	(1,61)	19,4	>	(1,39)	31,9		(1,61)	42,7	<	(1,46)	-26,7	>	(1,79)
França	H	20,9	>	(1,76)	13,7	>	(1,61)	28,3	<	(1,71)	47,4		(1,72)	-25,0	>	(1,68)
Grécia	H	23,7	>	(1,88)	14,9	>	(1,76)	42,6	>	(1,88)	45,5		(2,13)	-34,5		(1,75)
Irlanda	H	17,4	>	(1,78)	7,7		(1,45)	34,4		(1,77)	47,5		(1,32)	-32,9		(1,65)
Itália	H	10,3		(1,70)	8,5		(1,58)	25,3	<	(1,43)	52,4	>	(2,24)	-33,2		(1,70)
Portugal	H	14,2		(2,20)	17,3	>	(2,04)	36,8	>	(1,53)	55,3	>	(1,92)	-34,2		(1,81)
Total OCDE		5,1		(0,72)	3,0		(0,75)	25,5		(0,65)	44,4		(0,71)	-31,9		(0,61)
Média OCDE		11,9		(0,45)	8,5		(0,41)	32,4		(0,37)	47,2		(0,42)	-35,3		(0,37)

Nota: * indica que o efeito é significativamente maior em termos estatísticos (>) do que o da média OCDE; o efeito é significativamente menor em termos estatísticos (<) do que o da média OCDE.

Fonte: OECD PISA 2003.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068056433507>

Tabela A5.2b.
Relação entre abordagens dos estudantes à aprendizagem e desempenho em matemática (2003)

Países da OCDE	Grupo de classificação	Abordagens à aprendizagem								
		Mudança no escore de matemática por unidade do índice								
		Estratégias de controle			Estratégias de memorização			Estratégias de elaboração		
		Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.
Coréia do Sul	A	38,0	>	(1,75)	19,6	>	(1,77)	30,0	>	(1,64)
Japão	A	17,2	>	(2,44)	13,9	>	(2,30)	14,4	>	(2,39)
México	B	7,1		(1,77)	2,0	>	(1,42)	-1,0	>	(1,63)
Turquia	B	14,4	>	(2,15)	1,2	>	(2,62)	5,7	>	(2,17)
Alemanha	C	-7,3	<	(1,87)	-17,9	<	(1,46)	-5,5		(1,71)
Áustria	C	-4,0	<	(1,47)	-18,5	<	(1,72)	-4,1		(1,59)
Suíça	C	-2,6	<	(1,43)	-17,1	<	(1,64)	-5,9		(1,42)
Dinamarca	D	4,6		(2,23)	9,3	>	(1,79)	10,4	>	(2,13)
Finlândia	D	11,5	>	(1,42)	6,7	>	(1,53)	16,9	>	(1,52)
Suécia	D	-0,4	<	(1,95)	14,1	>	(1,88)	9,8	>	(2,18)
Bélgica	E	-1,7	<	(1,69)	-9,3	<	(1,96)	-10,6	<	(1,92)
Holanda	E	-1,2	<	(2,84)	12,8	>	(2,08)	-3,5		(2,43)
Luxemburgo	E	-5,4	<	(1,41)	-8,6	<	(1,39)	-7,7		(1,25)
Noruega	E	14,5	>	(1,59)	22,3	>	(1,48)	8,4	>	(1,46)
Austrália	F	15,6	>	(1,14)	9,7	>	(1,29)	-2,1	>	(1,17)
Canadá	F	13,2	>	(1,13)	6,2	>	(1,02)	6,2	>	(1,12)
Estados Unidos	F	3,4		(1,60)	0,3	>	(1,38)	-7,0		(1,39)
Islândia	F	4,5		(1,66)	-0,7	>	(1,50)	0,1	>	(1,61)
Nova Zelândia	F	11,1	>	(1,85)	4,3	>	(1,96)	-8,2		(2,04)
Eslováquia	G	-4,7	<	(1,93)	-10,5	<	(1,92)	0,4	>	(1,79)
Hungria	G	-4,4	<	(1,99)	-7,3		(1,88)	-4,9		(2,23)
Polónia	G	4,3		(1,88)	-4,5		(1,85)	5,9	>	(1,90)
República Checa	G	0,4	<	(2,10)	-14,2	<	(2,06)	13,0	>	(1,75)
Espanha	H	12,6	>	(1,22)	7,7	>	(1,45)	10,2	>	(1,41)
França	H	7,9		(1,34)	-0,9	>	(1,41)	-1,2	>	(1,69)
Grécia	H	6,8		(1,55)	-2,9		(2,09)	8,9	>	(1,82)
Irlanda	H	3,9		(1,54)	5,0	>	(1,74)	-3,1		(2,16)
Itália	H	3,6		(1,87)	-11,8	<	(1,97)	-3,9		(1,46)
Portugal	H	18,2	>	(1,79)	-5,4		(1,87)	9,2	>	(2,07)
Total OCDE		-0,5		(0,73)	-7,5		(0,72)	-11,4		(0,76)
Média OCDE		6,42		m	-4,5		(0,41)	-5,3		(0,43)

Nota: * indica que o efeito é significativamente maior em termos estatísticos (>) do que o da média OCDE; o efeito é significativamente menor em termos estatísticos (<) do que o da média OCDE.

Fonte: OECD PISA 2003.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068056433507>


Tabela A5.2c.

Relação entre índices relativos à escola e desempenho em matemática (2003)

	Grupo de classificação	Índices relativos à escola												
		Mudança no escore de matemática por unidade do índice												
		Atitudes em relação à escola			Sentido de pertencimento à escola			Apoio dos professores			Ambiente disciplinar			
		Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	Efeito	*	E.P.	
Países da OCDE	Coréia do Sul	A	0,2		(1,78)	11,1	>	(2,09)	7,5	>	(2,56)	14,7		(2,17)
	Japão	A	2,6		(2,03)	12,9	>	(2,16)	12,9	>	(3,27)	32,7	>	(2,91)
	México	B	21,4	>	(1,71)	13,3	>	(1,41)	-1,6		(1,41)	18,9		(2,05)
	Turquia	B	-3,3		(3,75)	21,0	>	(2,87)	3,8	>	(3,54)	30,0	>	(4,37)
	Alemanha	C	-9,4	<	(1,98)	-1,4	<	(1,81)	-10,9	<	(1,93)	18,6		(1,73)
	Áustria	C	-2,7	<	(1,72)	2,9		(1,64)	-8,4	<	(1,91)	19,3		(2,03)
	Suíça	C	1,1		(1,95)	8,4	>	(1,90)	-10,3	<	(2,97)	17,3		(2,56)
	Dinamarca	D	7,0	>	(1,78)	3,1		(1,92)	6,7	>	(2,05)	10,4	<	(2,07)
	Finlândia	D	12,5	>	(1,50)	-1,9	<	(1,37)	4,4	>	(1,83)	10,4	<	(1,50)
	Suécia	D	14,3	>	(1,65)	0,3	<	(1,57)	4,5	>	(1,81)	15,4		(2,09)
	Bélgica	E	-4,3	<	(2,16)	6,3		(2,18)	-6,0		(1,61)	23,5	>	(1,57)
	Holanda	E	3,8		(3,05)	7,0		(2,31)	0,3	>	(2,21)	12,4	<	(2,36)
	Luxemburgo	E	-9,2	<	(1,46)	5,9		(1,45)	-9,8	<	(1,30)	13,9	<	(1,40)
	Noruega	E	16,3	>	(1,80)	0,1	<	(1,57)	14,0	>	(1,93)	11,8	<	(1,85)
	Austrália	F	13,8	>	(1,03)	3,1		(1,63)	10,8	>	(1,43)	21,0	>	(1,07)
	Canadá	F	7,2	>	(1,00)	-1,0	<	(0,85)	6,3	>	(1,08)	17,3		(0,92)
	Estados Unidos	F	6,6	>	(1,39)	m		m	7,9	>	(1,27)	25,8	>	(1,40)
	Islândia	F	15,3	>	(1,42)	0,5		(1,55)	9,5	>	(1,87)	12,6	<	(1,71)
	Nova Zelândia	F	14,6	>	(1,70)	2,6		(1,51)	3,9	>	(1,62)	17,9		(1,60)
Eslováquia	G	-10,5	<	(1,51)	3,1		(1,41)	-16,0	<	(1,83)	13,6	<	(1,59)	
Hungria	G	-6,5	<	(2,28)	10,0	>	(1,63)	-0,3		(2,14)	20,3		(2,30)	
Polônia	G	-3,3	<	(1,73)	7,7	>	(1,51)	-2,9		(1,86)	13,5	<	(1,98)	
República Checa	G	3,6		(1,72)	12,7	>	(1,98)	-5,1		(2,11)	16,7		(2,05)	
Espanha	H	4,2	>	(1,41)	2,4		(1,34)	-1,1	>	(1,55)	16,9		(1,67)	
França	H	6,8	>	(1,69)	1,2		(1,28)	-5,2		(1,93)	12,1	<	(1,83)	
Grécia	H	-11,4	<	(1,74)	5,8		(1,69)	-6,4		(2,07)	14,1		(2,95)	
Irlanda	H	6,8	>	(1,53)	-5,2	<	(1,55)	-2,9		(1,81)	15,5		(1,60)	
Itália	H	-5,6	<	(1,73)	-3,7	<	(1,92)	-16,3	<	(1,67)	12,5	<	(1,79)	
Portugal	H	9,5	>	(1,73)	15,7	>	(1,72)	-5,5		(1,76)	23,7	>	(2,08)	
Total OCDE			-1,8		(0,61)	2,0		(0,63)	-5,9		(0,58)	23,4		(0,65)
Média OCDE			0,9		(0,35)	3,5		(0,38)	-4,2		(0,36)	18,3		(0,38)

Nota: * indica que o efeito é significativamente maior em termos estatísticos (>) do que o da média OCDE; o efeito é significativamente menor em termos estatísticos (<) do que o da média OCDE.

Fonte: OECD PISA 2003.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068056433507>

QUAL É O IMPACTO DO *BACKGROUND* DE IMIGRANTE SOBRE O DESEMPENHO DO ESTUDANTE?

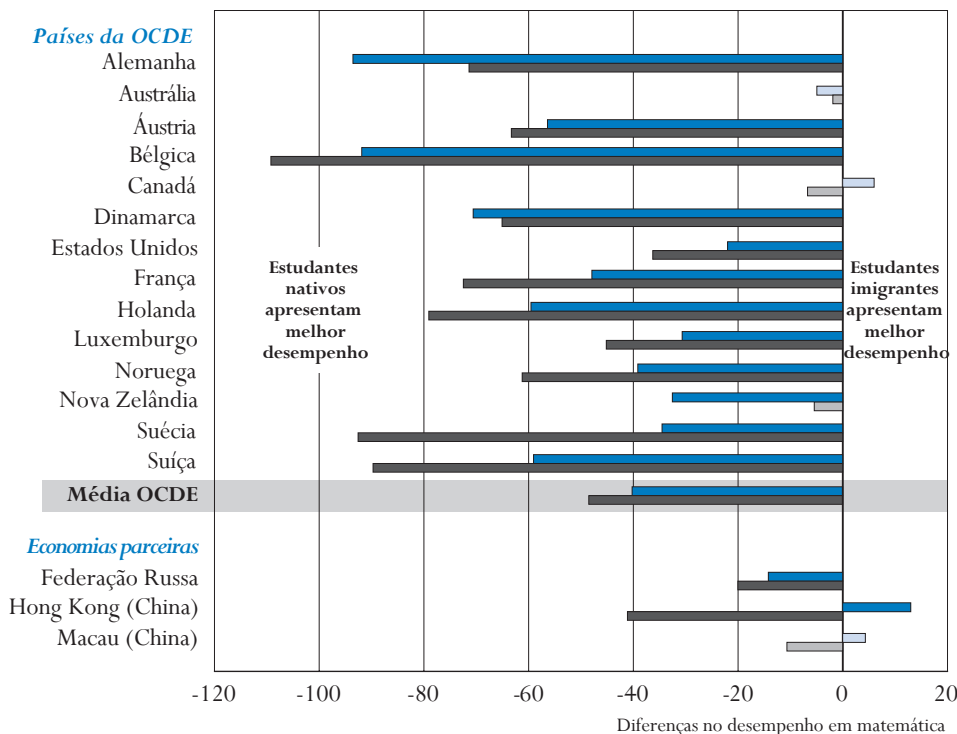
Este indicador compara o desempenho em matemática e leitura de estudantes de 15 anos de idade com *background* de imigrante e de estudantes nativos, utilizando dados extraídos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizado pela OCDE em 2003. Examina também a motivação desses estudantes para aprender.

Resultados básicos

Gráfico A6.1. Diferenças no desempenho em matemática por condição de imigrante (2003)

- Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes nativos e de segunda geração de imigrantes
- Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes nativos e de primeira geração de imigrantes

Na escala PISA de matemática, entre os 14 países da OCDE com populações de imigrantes significativas, os estudantes de primeira geração ficam 48 pontos atrás de seus colegas nativos, o que equivale, em média, a mais do que os progressos realizados em um ano letivo. A desvantagem de desempenho de estudantes de segunda geração também permanece significativa: 40 pontos. A desvantagem de estudantes com *background* imigrante varia amplamente entre os países, desde parcelas insignificantes – na Austrália, no Canadá, na Nova Zelândia e em Macau (China) – a mais de 90 pontos – na Alemanha e na Bélgica –, mesmo para crianças de segunda geração.



Nota: Diferenças estatisticamente significativas estão destacadas em tons mais escuros.

Fonte: OECD PISA 2003, Tabela A6.1a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

Outros destaques deste indicador

- Os estudantes de segunda geração (nascidos no país da avaliação) tendem a apresentar melhor desempenho do que os de primeira geração (nascidos em outro país), o que é previsível, uma vez que não precisaram fazer transições entre fronteiras sistêmicas, culturais e lingüísticas. Entretanto, os ganhos variam muito entre os países. Em países como Canadá, Luxemburgo, Suécia, Suíça e a economia parceira Hong Kong (China), os estudantes de segunda geração têm desempenho significativamente melhor do que os de primeira geração, com uma defasagem de desempenho reduzida em cerca de 31 pontos na Suíça e 58 pontos na Suécia. Por outro lado, os estudantes de segunda geração nascidos na Alemanha e na Nova Zelândia têm desempenho inferior ao dos estudantes de primeira geração.
- A variação nas realizações em matemática é muito menor entre os estudantes com *background* de imigrante com melhor desempenho do que entre os estudantes com *background* de imigrante que apresentam desempenhos inferiores. Embora, de maneira geral, apresentem desempenho inferior ao dos estudantes nativos e a despeito de virem geralmente de famílias menos favorecidas, os estudantes que viveram a experiência da imigração tendem a relatar, em toda a área da OCDE, níveis mais elevados de interesse e motivação em matemática.

Contexto de políticas

Na maioria dos países da OCDE, os formuladores de políticas e o público em geral estão cada vez mais atentos às questões ligadas à migração internacional. Em parte, esta é uma consequência do crescimento de fluxos migratórios experimentado por muitos países da OCDE a partir da década de 1980, seja em decorrência da globalização de atividades econômicas e de reagrupamentos familiares posteriores aos movimentos de migração de mão-de-obra durante as décadas de 1960 e 1970, seja devido à dissolução do Bloco do Leste na Europa ou à instabilidade política. Tais questões vão bem além do modo como os fluxos migratórios podem ser dirigidos e administrados, e relacionam-se cada vez mais à maneira de lidar eficazmente com os desafios da integração – tanto para os próprios imigrantes como para as populações dos países que os recebem. Considerando-se o papel central da educação para o sucesso na vida profissional, a educação e a capacitação formam o cenário para a integração de imigrantes nos mercados de trabalho, e podem também contribuir para a superação de barreiras lingüísticas e facilitar a transmissão das normas e dos valores que fornecem a base da coesão social.

O PISA agrega uma nova perspectiva crucial para as análises, ao avaliar o êxito escolar dos estudantes de 15 anos de idade com *background* de imigrante, tanto em comparação com os estudantes nativos como com populações similares de estudantes de outros países. As desvantagens no desempenho de estudantes com *background* de imigrante reveladas por este indicador estabelecem desafios importantes para os sistemas educacionais, que dificilmente serão resolvidos por si mesmos. Ao contrário, considerando-se os efeitos previstos do envelhecimento da população e as necessidades atuais de mão-de-obra qualificada, bem como a amplitude do reagrupamento familiar, é provável que a migração para os países da OCDE continue figurando com destaque nas agendas de políticas nacionais. Os sistemas educacionais, particularmente na Europa, precisarão lidar de maneira mais eficaz com a crescente diversidade socioeconômica e cultural de suas populações de estudantes, e encontrar meios para assegurar que as crianças com *background* de imigrante entrem no mercado de trabalho com habilidades básicas consistentes, bem como com capacidade e motivação para continuar aprendendo ao longo da vida.

Evidências e explicações

Entre os 14 países da OCDE nos quais mais de 3% dos estudantes de 15 anos de idade têm *background* de imigrante, os de primeira geração ficam 48 pontos atrás dos nativos na escala de matemática do PISA, o que equivale a mais de um ano de progresso escolar (estima-se o ganho médio de desempenho associado a um ano escolar em 41 pontos) (ver Gráfico A6.1). Mesmo levando em conta fatores socioeconômicos, tais como a ocupação e a educação dos pais, continua existindo uma defasagem de 30 pontos (ver *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* [OECD, 2006b]).

Isso indica que escolas e sociedades enfrentam desafios importantes no sentido do pleno aproveitamento do potencial humano que os imigrantes trazem consigo. Ao mesmo tempo, o Gráfico A6.1 mostra que a defasagem de desempenho dos estudantes com *background* de imigrante varia amplamente entre os países, indo de índices insignificantes – na Austrália, no Canadá, na Nova Zelândia e na economia parceira Macau (China) a mais de 90 pontos – na Alemanha e na Bélgica, mesmo para crianças de segunda geração. Além disso, a Tabela A6.1 mostra diferenças consideráveis em níveis absolutos de desempenho de imigrantes: no Canadá, os imigrantes de segunda geração

Quadro A6.1. Terminologia utilizada para descrever o *background* imigrante dos estudantes

Estudantes nativos: estudantes com no mínimo um dos progenitores nascido no país da avaliação. Estudantes nascidos no país e que têm um dos progenitores estrangeiro (crianças com famílias “combinadas”) são incluídos na categoria nativos, uma vez que pesquisas anteriores indicam que esses estudantes apresentam desempenho semelhante ao dos estudantes nativos.

Estudantes de primeira geração: estudantes nascidos fora do país de avaliação cujos pais também são estrangeiros.

Estudantes de segunda geração: estudantes nascidos no país de avaliação cujos pais são estrangeiros.

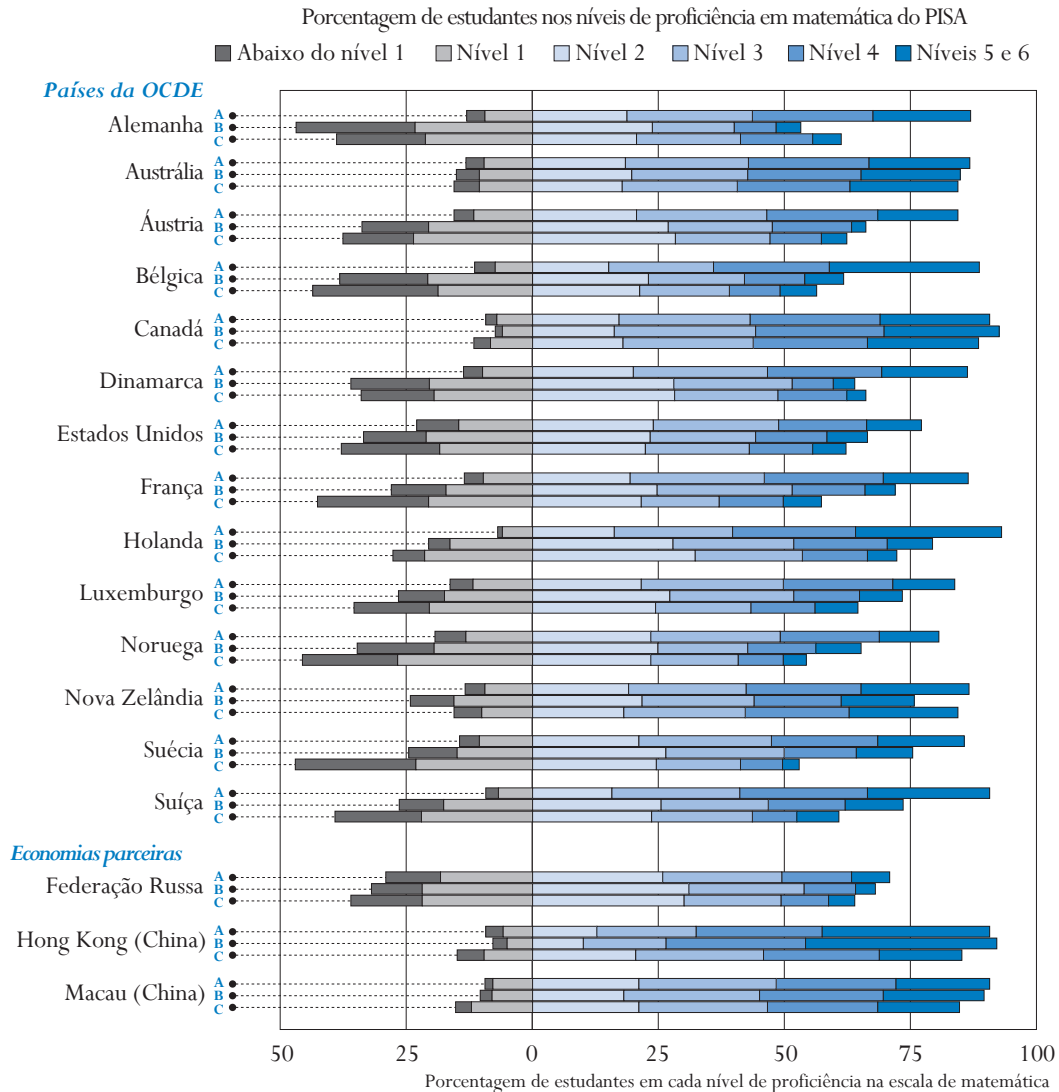
com idade de 15 anos de idade superam seus pares alemães em 111 pontos – uma defasagem equivalente a quase três anos letivos. Algumas dessas diferenças podem ser explicadas por fatores contextuais socioeconômicos, mas a diferença residual de desempenho que se mantém quando tais fatores são considerados é suficientemente grande para fazer de análises transnacionais uma fonte rica na busca por políticas eficazes para a integração desses estudantes. É preciso observar que não existe associação positiva entre o tamanho dessas populações de estudantes nos países analisados e a dimensão das diferenças de desempenho entre estudantes nativos e estudantes com *background* de imigrante. Essa constatação contradiz o pressuposto de que, de maneira geral, altos níveis de imigração prejudicam a integração (OECD, 2006b).

Sem dados longitudinais, não é possível avaliar diretamente em que medida as desvantagens observadas nos estudantes com *background* de imigrante são atenuadas ao longo de gerações sucessivas. Entretanto, a comparação entre o desempenho de estudantes nascidos em outro país e o desempenho de filhos de pais estrangeiros nascidos no país revela diferenças importantes (Tabela A6.1a). Na área da OCDE como um todo, os estudantes de segunda geração tendem a apresentar melhor desempenho do que os de primeira geração, como seria de esperar, uma vez que não precisaram fazer transições entre fronteiras sistêmicas, culturais e linguísticas. Entretanto, esses ganhos variam significativamente entre os países. No Canadá, em Luxemburgo, na Suécia, na Suíça e na economia parceira Hong Kong (China), os estudantes de segunda geração têm desempenho significativamente melhor do que os de primeira geração, com uma defasagem de desempenho reduzida em cerca de 31 pontos na Suíça e 58 pontos na Suécia.

Em outros países, com relação a desempenho, a vantagem dos estudantes de segunda geração em relação aos de primeira geração é muito menor, e não é significativa em termos estatísticos. Alemanha e Nova Zelândia chegam mesmo a apresentar o padrão oposto, com estudantes de segunda geração nascidos no país apresentando desempenho inferior ao de estudantes da primeira geração. Considerando a natureza dos dados do PISA, tais padrões podem ser influenciados por diferenças na composição das populações de estudantes de primeira e segunda gerações.

É importante observar que, entre os estudantes com *background* de imigrante que apresentam melhor desempenho, os resultados em matemática variam muito menos de um país para outro do que os resultados de estudantes com *background* de imigrante que apresentam desempenho

Gráfico A6.2. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala de matemática, por condição de imigrante (2003)



A: Nativo

B: Segunda geração

C: Primeira geração

Fonte: OECD PISA 2003, Tabelas A6.2a, A6.2b e A6.2c.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

inferior (ver Gráfico A6.2). O Nível 2 na escala de proficiência do PISA representa o nível básico de proficiência em matemática, no qual os estudantes começam a demonstrar as habilidades que lhes permitem utilizar ativamente a matemática: nesse nível, por exemplo, estão aptos para utilizar algoritmos, fórmulas e procedimentos básicos, fazer interpretações literais e aplicar raciocínio direto. Portanto, os estudantes classificados abaixo do Nível 2 podem enfrentar desafios consideráveis em termos de perspectivas de mercado de trabalho e remuneração, bem como de plena participação na sociedade. O Gráfico A6.2 compara a distribuição entre os diferentes níveis do PISA quanto à proficiência em matemática entre estudantes de primeira geração e estudantes

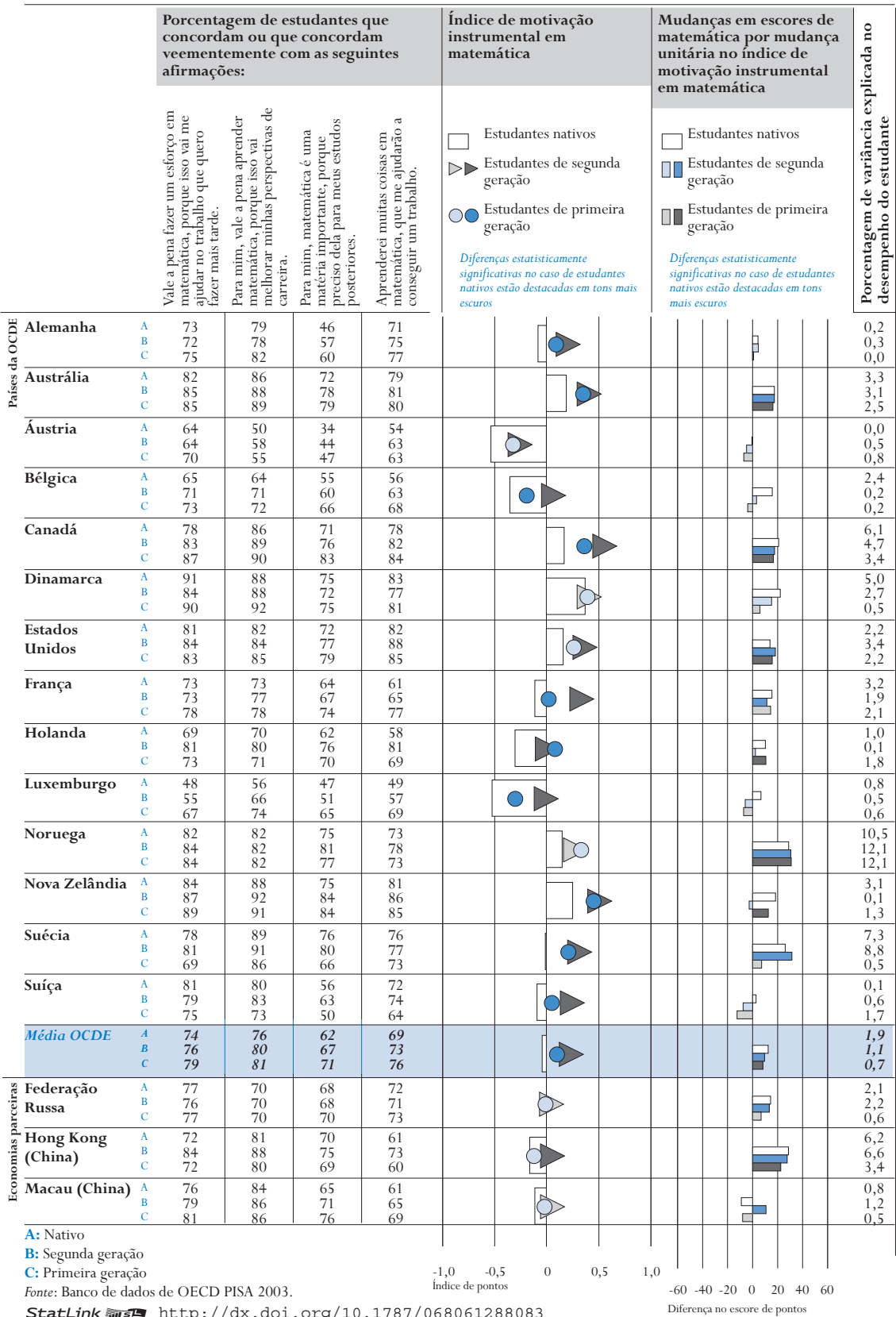
nativos. As constatações indicam que é pequena a porcentagem dos estudantes nativos que não atingem o Nível 2, mas a situação é bem diferente para estudantes com *background* de imigrante. Mais de 40% dos estudantes de primeira geração na Bélgica, na França, na Noruega e na Suécia, e mais de 30% dos estudantes de primeira geração na Alemanha, na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, em Luxemburgo, na Suíça e na economia parceira Federação Russa têm desempenho inferior ao Nível 2. Em mais da 50% dos países da OCDE comparados neste indicador, mais de 25% dos estudantes da segunda geração não adquiriram as habilidades necessárias para serem considerados aptos a utilizar ativamente a matemática, de acordo com a definição do PISA; na Alemanha, 47% dos estudantes da segunda geração têm desempenho inferior ao Nível 2, e em países como Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, França, Luxemburgo, Noruega, Suíça e a economia parceira Federação Russa, mais de 25% dos estudantes de segunda geração ainda estão abaixo do Nível 2.

Um quadro bem distinto aparece na Austrália, no Canadá e nas economias parceiras Hong Kong (China) e Macau (China). Nesses países, a porcentagem de estudantes com desempenho abaixo do Nível 2 é comparativamente baixa em todos os grupos, com menos de 16% dos estudantes de primeira geração, segunda geração ou nativos abaixo do Nível 2. Em parte, a situação comparativamente positiva dos estudantes com *background* de imigrante na Austrália e no Canadá pode ser consequência de políticas seletivas de imigração, o que resultaria em populações de imigrantes com níveis mais elevados de recursos e de educação. No caso de Hong Kong (China) e Macau (China), o *background* étnico e lingüístico dos estudantes nativos e dos estudantes com *background* de imigrante muitas vezes é similar, embora existam grandes diferenças socioeconômicas. Entretanto, o ponto fundamental é que esses países têm uma proporção relativamente pequena de alunos nos níveis baixos de letramento em matemática.

As tendências em leitura são similares às de matemática. Com exceção da Federação Russa, a porcentagem de estudantes nativos que não atingem o Nível 2 em leitura é inferior a 20% em todos os países incluídos neste estudo. Entre os estudantes com *background* de imigrante, porém, ela é consideravelmente superior (ver Tabelas A6.2d, A6.2e e A6.2f, disponíveis *on-line* no site <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>). Em 10 países da OCDE—Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, França, Luxemburgo, Noruega, Suécia, Suíça e a economia parceira Federação Russa—, mais de 25% dos estudantes de primeira geração não conseguem atingir o Nível 2. Como ocorre com relação à matemática, os países com elevadas porcentagens de estudantes com *background* de imigrante situados abaixo do Nível 2 em leitura podem considerar a possibilidade de introduzir medidas de apoio particularmente adaptadas às necessidades desses grupos de estudantes.

Os resultados do PISA sugerem que existe maior probabilidade de os estudantes iniciarem uma aprendizagem de alta qualidade, por meio de estratégias diversas, se estiverem bem motivados, sem ansiedade com relação à aprendizagem e confiantes em sua própria capacidade. Da mesma forma, um bom desempenho poderia levar a maior motivação e melhores atitudes com relação à redução da ansiedade ligada à escola. Até que ponto escolas e famílias encorajam e fortalecem predisposições positivas em relação à aprendizagem entre os estudantes com *background* de imigrante, contribuindo assim para estabelecer uma base para que eles saiam da escola com motivação e capacidade para continuar a aprender ao longo de toda a vida? O Gráfico A6.3 mostra que esses estudantes não apresentam sinais de falta de motivação instrumental em matemática (ver também

Gráfico A6.3. Motivação instrumental em matemática, por status de imigrante (2003)



Quadro A5.1 no Indicador A5). Embora apresentem, de modo geral, desempenho inferior ao dos estudantes nativos, e embora venham de famílias menos favorecidas, os estudantes que vivem a experiência da imigração tendem a apresentar, em toda a área da OCDE, níveis mais elevados de motivação instrumental em matemática do que seus pares nativos ou de segunda geração. Na realidade, os estudantes com *background* de imigrante não apresentam níveis de interesse mais baixos em nenhum dos países estudados. A maior parte dessa diferença se mantém quando são considerados os aspectos socioeconômicos e o desempenho do aluno em matemática. A consistência dessa constatação é surpreendente, considerando-se as diferenças substanciais entre países em termos de histórico da imigração, populações de imigrantes, políticas de imigração e de integração, e o desempenho dos estudantes com *background* de imigrante no PISA. Isso indica áreas em que as escolas e os formuladores de políticas poderiam desenvolver programas adicionais para reduzir as diferenças nos resultados, aproveitando a forte motivação instrumental dos estudantes com *background* de imigrante. É possível que as escolas e os professores precisem dar mais atenção à redução de diferenças nesses resultados de aproveitamento insuficiente. Isso poderia não só beneficiar o potencial desses estudantes para aprender ao longo de toda a vida, mas também ajudar a aumentar seu nível de realizações.

Na maioria dos países europeus, os estudantes com *background* de imigrante provêm de meios socioeconômicos mais baixos, e seus pais freqüentemente têm nível educacional inferior ao dos pais dos estudantes nativos. Esse também é o caso dos Estados Unidos e de Hong Kong (China). Em contraste, as características de *background* desses estudantes e de seus pares nativos são similares nos seguintes países: Austrália, Canadá, Nova Zelândia e as economias parceiras Macau (China) e Federação Russa. No âmbito nacional, há uma relação entre o desempenho relativo em matemática dos estudantes com *background* de imigrante e seu *background* educacional e socioeconômico relativo. Entretanto, em muitos países, as diferenças de desempenho se mantêm entre esses estudantes e os nativos, quando se levam em conta essas características do meio. Por exemplo, existem ainda diferenças significativas de desempenho entre estudantes nativos e de segunda geração nos seguintes países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Luxemburgo, Nova Zelândia, Noruega e Suíça, o que sugere que os níveis relativos de desempenho dos estudantes com *background* de imigrante não podem ser atribuídos exclusivamente à composição das populações imigrantes em termos de condição educacional e socioeconômica. Em diversos países, estudantes com *background* de imigrante que não falam em casa o idioma de instrução tendem a apresentar desempenho inferior em matemática. Mesmo quando se considera o *status* ocupacional e educacional dos pais, a diferença de desempenho associada ao idioma falado em casa continua sendo significativa nos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos e as economias parceiras Hong Kong (China), Macau (China) e Federação Russa. Os países nos quais se constata uma forte relação entre o idioma falado em casa pelos estudantes e seu desempenho em matemática podem desejar que se fortaleçam medidas de apoio idiomático nas escolas (OECD, 2006b).

Definições e metodologias

Em sua versão mais recente, o PISA foi aplicado em 2006. No entanto, uma vez que os dados dessa pesquisa ainda não estão disponíveis, este indicador baseia-se em dados extraídos do levantamento do PISA 2003.

A população-alvo para este indicador foi constituída por todos os estudantes de 15 anos de idade (dos países participantes) matriculados em instituições educacionais no ciclo final do ensino

A6

fundamental (EF2) e no ensino médio, independentemente de série, de tipo de instituição e de frequência em meio período ou em período integral. Foram assumidos como sendo estudantes de 15 anos de idade aqueles que tinham entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses por ocasião do início da aplicação dos testes do PISA. O termo “estudante” é utilizado com frequência para identificar essa população-alvo.

As informações sobre o *background* de imigrante dos estudantes foram obtidas a partir das respostas dadas por eles ao questionário do PISA.

Ver definições das expressões “estudantes nativos”, “estudantes de primeira geração” e “estudantes de segunda geração” no Quadro A6.1.


Este indicador inclui os 14 países da OCDE com populações significativas de estudantes com *background* de imigrante (no mínimo, 3% dos estudantes participantes): Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Suécia e Suíça. Três economias parceiras fazem parte desta análise: Hong Kong (China), Macau (China) e Federação Russa.

A média da OCDE neste indicador considera os 14 países da OCDE como uma única entidade, para a qual cada país contribui com peso igual. A média da OCDE corresponde à média aritmética das estatísticas do país respectivo.

Outras referências

Ver outras informações sobre PISA 2003 em *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* (OECD, 2004a) e *PISA 2003 Technical Report* (OECD, 2005b). Ver outras informações sobre expectativas e atitudes de estudantes com *background* de imigrante em *Where Immigrants Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006b). Dados do PISA também estão disponíveis no site do PISA: www.pisa.oecd.org.

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* no site:

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>


- *Table A6.2d. Percentage of native students at each level of proficiency on the reading scale*
- *Table A6.2e. Percentage of second generation students at each level of proficiency on the reading scale*
- *Table A6.2f. Percentage of first generation students at each level of proficiency on the reading scale*

Tabela A6.1a.
Diferenças no desempenho em matemática, por condição de imigrante (2003)

	Desempenho na escala de matemática						Diferença no escore de matemática						
	Estudantes nativos		Estudantes de segunda geração		Estudantes de primeira geração		Estudantes de segunda geração menos estudantes nativos		Estudantes de primeira geração menos estudantes nativos		Estudantes de primeira geração menos estudantes de segunda geração		
	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Diferença	E.P.	Diferença	E.P.	Diferença	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	525	(3,5)	432	(9,1)	454	(7,5)	-93	(9,6)	-71	(7,9)	22	(11,2)
	Austrália	527	(2,1)	522	(4,7)	525	(4,9)	-5	(4,7)	-2	(4,9)	3	(4,8)
	Áustria	515	(3,3)	459	(8,8)	452	(6,0)	-56	(9,3)	-63	(6,0)	-7	(9,5)
	Bélgica	546	(2,5)	454	(7,5)	437	(10,8)	-92	(7,6)	-109	(10,9)	-17	(12,4)
	Canadá	537	(1,6)	543	(4,3)	530	(4,7)	6	(4,4)	-7	(4,8)	-13	(5,1)
	Dinamarca	520	(2,5)	449	(11,2)	455	(10,1)	-70	(11,1)	-65	(9,8)	5	(13,5)
	Estados Unidos	490	(2,8)	468	(7,6)	453	(7,5)	-22	(7,2)	-36	(7,5)	-14	(7,4)
	França	520	(2,4)	472	(6,1)	448	(15,0)	-48	(6,6)	-72	(15,0)	-25	(15,5)
	Holanda	551	(3,0)	492	(10,3)	472	(8,4)	-59	(11,1)	-79	(8,8)	-19	(10,8)
	Luxemburgo	507	(1,3)	476	(3,3)	462	(3,7)	-31	(3,7)	-45	(4,1)	-14	(5,6)
	Noruega	499	(2,3)	460	(11,7)	438	(9,3)	-39	(11,3)	-61	(9,4)	-22	(13,8)
	Nova Zelândia	528	(2,6)	496	(8,4)	523	(4,9)	-32	(9,1)	-5	(5,6)	27	(8,0)
	Suécia	517	(2,2)	483	(9,8)	425	(9,6)	-34	(9,1)	-92	(9,7)	-58	(10,9)
	Suíça	543	(3,3)	484	(5,0)	453	(6,1)	-59	(4,9)	-89	(6,0)	-31	(6,4)
	Média OCDE	523	(0,7)	483	(2,1)	475	(1,9)	-40	(2,0)	-48	(2,1)	-8	(2,4)
Economias parceiras	Federação Russa	472	(4,4)	457	(7,2)	452	(5,9)	-14	(7,2)	-20	(5,4)	-6	(8,3)
	Hong Kong (China)	557	(4,5)	570	(4,6)	516	(5,3)	13	(4,3)	-41	(4,5)	-54	(5,2)
	Macau (China)	528	(5,9)	532	(4,1)	517	(9,2)	4	(7,9)	-11	(10,4)	-15	(10,4)

Nota: Diferenças estatisticamente significativas estão grafadas em negrito.

Fonte: OECD PISA 2003.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>Tabela A6.2a.
Porcentagem de estudantes nativos em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)

	Estudantes nativos – 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)		Níveis 5 e 6 (acima de 607 pontos)		
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	3,6	(0,6)	9,4	(0,8)	18,9	(1,3)	24,8	(1,0)	23,9	(1,1)	19,4	(1,1)
	Austrália	3,7	(0,4)	9,5	(0,5)	18,5	(0,7)	24,4	(0,7)	23,9	(0,6)	20,0	(0,7)
	Áustria	4,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,6	(1,0)	25,9	(1,3)	21,9	(0,9)	16,0	(1,1)
	Bélgica	4,0	(0,4)	7,4	(0,5)	15,2	(0,7)	20,8	(0,8)	22,9	(0,7)	29,7	(1,0)
	Canadá	2,1	(0,3)	7,1	(0,4)	17,3	(0,6)	26,0	(0,8)	25,8	(0,6)	21,7	(0,7)
	Dinamarca	3,8	(0,5)	9,8	(0,7)	20,0	(0,9)	26,6	(0,9)	22,8	(0,9)	17,0	(1,0)
	Estados Unidos	8,4	(0,7)	14,5	(0,9)	24,0	(0,8)	24,8	(0,9)	17,5	(0,8)	10,9	(0,8)
	França	3,8	(0,6)	9,7	(0,9)	19,5	(1,0)	26,5	(1,1)	23,7	(1,2)	16,8	(1,0)
	Holanda	0,9	(0,3)	6,0	(0,7)	16,3	(1,2)	23,4	(1,2)	24,3	(1,4)	29,0	(1,5)
	Luxemburgo	4,5	(0,5)	11,8	(1,0)	21,6	(1,4)	28,2	(1,0)	21,7	(1,1)	12,2	(0,8)
	Noruega	6,1	(0,5)	13,2	(0,8)	23,5	(1,1)	25,7	(1,1)	19,6	(1,1)	11,8	(0,7)
	Nova Zelândia	4,0	(0,5)	9,4	(0,7)	19,0	(0,7)	23,4	(0,9)	22,7	(0,9)	21,5	(0,9)
	Suécia	3,8	(0,4)	10,5	(0,6)	21,2	(0,9)	26,2	(0,9)	21,1	(0,9)	17,2	(0,8)
	Suíça	2,6	(0,4)	6,7	(0,6)	15,8	(0,8)	25,3	(1,1)	25,3	(0,8)	24,2	(1,6)
	Economias parceiras	Federação Russa	10,9	(1,1)	18,2	(1,2)	25,9	(1,1)	23,6	(1,0)	13,9	(1,0)	7,5
Hong Kong (China)		3,5	(0,8)	5,8	(0,8)	12,8	(1,0)	19,6	(1,4)	25,0	(1,4)	33,2	(1,8)
Macau (China)		1,5	(0,9)	7,8	(3,2)	21,1	(4,1)	27,3	(3,6)	23,8	(3,6)	18,5	(2,6)

Fonte: OECD PISA 2003.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

Tabela A6.2b.

Porcentagem de estudantes de segunda geração em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)

	Estudantes de segunda geração – 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)		Níveis 5 e 6 (acima de 607 pontos)		
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	23,5	(4,2)	23,3	(3,3)	23,8	(3,4)	16,3	(2,7)	8,4	(2,3)	4,8	(1,4)
	Austrália	4,7	(1,0)	10,4	(1,0)	19,7	(1,6)	23,1	(2,0)	22,4	(2,3)	19,7	(2,0)
	Áustria	13,2	(3,4)	20,6	(3,6)	27,0	(3,9)	20,6	(3,5)	15,7	(3,6)	2,9	(1,5)
	Bélgica	17,4	(2,5)	20,7	(2,0)	23,1	(2,4)	19,0	(3,1)	11,9	(2,4)	7,8	(2,0)
	Canadá	1,4	(0,6)	5,9	(1,0)	16,3	(1,7)	28,0	(2,3)	25,5	(2,3)	22,9	(9,0)
	Dinamarca	15,7	(3,9)	20,4	(4,6)	28,0	(6,9)	23,5	(6,7)	8,2	(3,6)	4,2	(2,6)
	Estados Unidos	12,5	(2,5)	21,0	(3,0)	23,3	(2,3)	21,0	(2,4)	14,2	(2,2)	8,0	(2,0)
	França	10,9	(2,3)	17,1	(2,3)	24,8	(3,5)	26,7	(2,8)	14,5	(2,6)	5,9	(2,3)
	Holanda	4,2	(1,5)	16,4	(4,2)	27,9	(4,3)	23,9	(4,2)	18,6	(3,2)	9,0	(2,6)
	Luxemburgo	9,3	(1,3)	17,4	(2,1)	27,3	(2,3)	24,5	(2,0)	13,1	(1,7)	8,5	(1,1)
	Noruega	15,2	(4,9)	19,5	(4,8)	25,0	(7,9)	17,7	(5,8)	13,6	(4,2)	9,0	(3,6)
	Nova Zelândia	8,7	(3,3)	15,6	(3,1)	21,8	(3,4)	22,2	(3,1)	17,4	(2,7)	14,4	(2,7)
	Suécia	9,6	(2,4)	14,8	(3,4)	26,5	(3,2)	23,5	(4,9)	14,4	(3,7)	11,2	(3,3)
Suíça	8,8	(1,6)	17,6	(2,3)	25,6	(2,7)	21,3	(2,4)	15,3	(1,7)	11,4	(2,3)	
Economias Parceiras	Federação Russa	10,0	(2,4)	21,9	(3,1)	31,0	(4,1)	22,8	(3,7)	10,3	(2,5)	4,0	(2,0)
	Hong Kong (China)	2,9	(0,8)	4,9	(0,9)	10,2	(1,4)	16,3	(1,5)	27,8	(1,9)	37,9	(2,2)
	Macau (China)	2,4	(0,7)	7,9	(1,2)	18,2	(1,8)	26,9	(2,4)	24,6	(2,2)	20,0	(2,1)

Fonte: OECD PISA 2003.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

Tabela A6.2c.

Porcentagem de estudantes de primeira geração em cada nível de proficiência na escala de matemática (2003)

	Estudantes de primeira geração – 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)		Níveis 5 e 6 (acima de 607 pontos)		
	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	17,5	(2,8)	21,3	(3,4)	20,7	(2,9)	20,5	(2,4)	14,4	(2,7)	5,6	(2,0)
	Austrália	5,1	(1,0)	10,5	(1,5)	17,9	(1,5)	22,7	(1,9)	22,4	(2,0)	21,5	(2,0)
	Áustria	14,1	(2,4)	23,6	(3,9)	28,4	(3,2)	18,7	(2,2)	10,2	(1,8)	5,1	(1,4)
	Bélgica	25,0	(4,6)	18,6	(2,7)	21,2	(3,0)	17,9	(2,7)	10,0	(2,1)	7,3	(1,6)
	Canadá	3,3	(0,7)	8,3	(1,4)	18,0	(2,4)	25,7	(2,2)	22,8	(2,0)	22,0	(2,1)
	Dinamarca	14,4	(4,3)	19,4	(4,7)	28,2	(4,5)	20,5	(4,4)	13,6	(3,8)	3,8	(2,3)
	Estados Unidos	19,5	(3,4)	18,3	(2,4)	22,4	(4,0)	20,6	(3,3)	12,7	(2,5)	6,5	(1,6)
	França	22,0	(5,3)	20,6	(4,1)	21,7	(4,2)	15,3	(3,7)	12,8	(3,9)	7,5	(2,7)
	Holanda	6,3	(2,1)	21,4	(4,8)	32,2	(5,6)	21,3	(5,0)	12,9	(4,2)	5,8	(2,3)
	Luxemburgo	15,0	(1,7)	20,4	(2,1)	24,4	(2,0)	18,9	(1,7)	12,9	(1,6)	8,5	(1,4)
	Noruega	18,9	(4,3)	26,8	(5,1)	23,5	(4,2)	17,3	(4,5)	8,9	(4,3)	4,6	(2,2)
	Nova Zelândia	5,5	(1,3)	10,0	(1,9)	18,2	(3,1)	24,1	(2,8)	20,7	(2,1)	21,6	(1,9)
	Suécia	24,0	(4,2)	23,1	(3,9)	24,7	(4,2)	16,5	(2,7)	8,4	(2,4)	3,3	(1,5)
Suíça	17,2	(2,1)	21,9	(2,4)	23,7	(2,7)	20,0	(2,0)	8,8	(1,3)	8,4	(1,7)	
Economias Parceiras	Federação Russa	14,1	(2,5)	21,9	(3,2)	30,1	(3,0)	19,3	(2,1)	9,5	(1,8)	5,2	(1,5)
	Hong Kong (China)	5,2	(1,3)	9,6	(1,3)	20,5	(2,3)	25,4	(2,5)	23,0	(2,2)	16,3	(1,6)
	Macau (China)	3,2	(1,8)	12,1	(4,0)	21,2	(4,0)	25,5	(4,2)	21,9	(3,8)	16,1	(3,7)

Fonte: OECD PISA 2003.


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>


Tabela A6.3.
Índice de motivação instrumental em matemática e desempenho do estudante na escala de matemática (2003)
Resultados baseados em auto-relato dos estudantes

	Índice de motivação instrumental em matemática						Mudança no escore de matemática por unidade do índice de motivação instrumental em matemática								
	Estudantes nativos		Estudantes de segunda geração		Estudantes de primeira geração		Estudantes nativos		Estudantes de segunda geração			Estudantes de primeira geração			
	Índice médio	E.P.	Índice médio	E.P.	Índice médio	E.P.	Efeito	E.P.	Variação explicada no desempenho do estudante (r-quadrado x 100)	Efeito	E.P.	%	Efeito	E.P.	%
Países da OCDE	Alemanha	-0,08 (0,02)	0,09 (0,06)	0,17 (0,06)	4,4 (2,2)	0,2 (0,06)	4,6 (5,8)	0,3 (0,7)	0,0	0,2 (0,06)	3,3 (1,2)	3,3 (1,2)	3,1 (2,8)	16,3 (2,8)	2,5 (2,8)
	Austrália	0,19 (0,02)	0,35 (0,04)	0,37 (0,03)	17,4 (1,2)	3,3 (1,7)	0,0 (-4,9)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)
	Áustria	-0,53 (0,03)	-0,32 (0,10)	-0,29 (0,07)	-0,6 (1,7)	0,0 (0,0)	-4,9 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)	0,5 (7,1)
	Bélgica	-0,35 (0,02)	-0,19 (0,07)	0,03 (0,06)	15,8 (1,6)	2,4 (3,2)	6,3 (6,3)	0,2 (-4,0)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)	0,2 (5,6)
	Canadá	0,17 (0,01)	0,36 (0,05)	0,52 (0,04)	20,8 (1,1)	6,1 (17,6)	3,2 (3,2)	4,7 (16,6)	3,4 (3,4)	4,7 (16,6)	4,7 (16,6)	4,7 (16,6)	4,7 (16,6)	4,7 (16,6)	4,7 (16,6)
	Dinamarca	0,37 (0,02)	0,39 (0,09)	0,37 (0,10)	22,2 (1,7)	5,0 (15,1)	10,5 (10,5)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)	2,7 (5,9)
	Estados Unidos	0,16 (0,02)	0,26 (0,05)	0,33 (0,06)	13,8 (1,7)	2,2 (18,2)	(5,0)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)	3,4 (15,7)
	França	-0,11 (0,02)	0,02 (0,05)	0,30 (0,10)	15,5 (1,6)	3,2 (11,4)	(3,8)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)	1,9 (14,4)
	Holanda	-0,30 (0,02)	0,08 (0,07)	-0,03 (0,09)	10,3 (1,9)	1,0 (2,2)	(8,5)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)	0,1 (10,7)
	Luxemburgo	-0,52 (0,02)	-0,30 (0,05)	-0,04 (0,05)	6,6 (1,9)	0,8 (-5,9)	(3,5)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)	0,5 (-7,2)
	Noruega	0,15 (0,02)	0,33 (0,12)	0,24 (0,09)	28,8 (1,5)	10,5 (30,5)	(10,2)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)	12,1 (30,9)
	Nova Zelândia	0,25 (0,02)	0,45 (0,06)	0,47 (0,04)	18,3 (2,1)	3,1 (-2,8)	(6,9)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)	0,1 (12,5)
	Suécia	-0,01 (0,02)	0,21 (0,07)	0,28 (0,04)	26,1 (1,8)	7,3 (31,5)	(8,8)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)	8,8 (7,2)
	Suíça	-0,09 (0,02)	0,05 (0,04)	0,21 (0,05)	2,8 (1,8)	0,1 (-7,6)	(4,0)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)	0,6 (-12,5)
<i>Média OCDE</i>	<i>-0,04 (0,01)</i>	<i>0,10 (0,02)</i>	<i>0,20 (0,02)</i>	<i>12,4 (0,5)</i>	<i>1,9 (9,6)</i>	<i>(1,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	<i>1,1 (8,2)</i>	
Economias parceiras	Federação Russa	0,00 (0,02)	-0,01 (0,05)	0,01 (0,06)	14,4 (1,6)	2,1 (13,4)	(5,2)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	2,2 (6,8)	
	Hong Kong (China)	-0,16 (0,02)	-0,12 (0,03)	0,02 (0,03)	28,7 (2,3)	6,2 (27,6)	(4,0)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	6,6 (22,5)	
	Macau-China	-0,11 (0,05)	-0,02 (0,04)	0,02 (0,06)	-9,1 (7,5)	0,8 (10,7)	(4,6)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	1,2 (-8,0)	

	Estimativa de regressão do índice de motivação instrumental em matemática								
	Atribuído a SESC				Atribuído a desempenho em matemática				
	Estudantes de segunda geração		Estudantes de primeira geração		Estudantes de segunda geração		Estudantes de primeira geração		
	Coef.	E.P.	Coef.	E.P.	Coef.	E.P.	Coef.	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	0,16 (0,06)	0,24 (0,07)	0,22 (0,07)	0,29 (0,07)	0,22 (0,07)	0,29 (0,07)	0,22 (0,07)	0,29 (0,07)
	Austrália	0,18 (0,04)	0,19 (0,03)	0,17 (0,04)	0,19 (0,03)	0,17 (0,04)	0,19 (0,03)	0,17 (0,04)	0,19 (0,03)
	Áustria	0,14 (0,10)	0,16 (0,07)	0,20 (0,10)	0,22 (0,08)	0,20 (0,10)	0,22 (0,08)	0,20 (0,10)	0,22 (0,08)
	Bélgica	0,24 (0,07)	0,43 (0,07)	0,29 (0,08)	0,51 (0,07)	0,29 (0,08)	0,51 (0,07)	0,29 (0,08)	0,51 (0,07)
	Canadá	0,19 (0,05)	0,33 (0,04)	0,17 (0,05)	0,36 (0,04)	0,17 (0,05)	0,36 (0,04)	0,17 (0,05)	0,36 (0,04)
	Dinamarca	0,12 (0,09)	0,06 (0,10)	0,18 (0,10)	0,14 (0,10)	0,18 (0,10)	0,14 (0,10)	0,18 (0,10)	0,14 (0,10)
	Estados Unidos	0,14 (0,05)	0,21 (0,06)	0,14 (0,05)	0,23 (0,06)	0,14 (0,05)	0,23 (0,06)	0,14 (0,05)	0,23 (0,06)
	França	0,19 (0,06)	0,48 (0,11)	0,23 (0,06)	0,55 (0,12)	0,23 (0,06)	0,55 (0,12)	0,23 (0,06)	0,55 (0,12)
	Holanda	0,42 (0,07)	0,30 (0,09)	0,44 (0,07)	0,36 (0,09)	0,44 (0,07)	0,36 (0,09)	0,44 (0,07)	0,36 (0,09)
	Luxemburgo	0,21 (0,06)	0,48 (0,06)	0,24 (0,05)	0,51 (0,05)	0,24 (0,05)	0,51 (0,05)	0,24 (0,05)	0,51 (0,05)
	Noruega	0,27 (0,12)	0,25 (0,07)	0,32 (0,11)	0,32 (0,08)	0,32 (0,11)	0,32 (0,08)	0,32 (0,11)	0,32 (0,08)
	Nova Zelândia	0,24 (0,07)	0,20 (0,04)	0,25 (0,07)	0,22 (0,04)	0,25 (0,07)	0,22 (0,04)	0,25 (0,07)	0,22 (0,04)
	Suécia	0,30 (0,08)	0,39 (0,05)	0,31 (0,07)	0,53 (0,05)	0,31 (0,07)	0,53 (0,05)	0,31 (0,07)	0,53 (0,05)
	Suíça	0,10 (0,05)	0,25 (0,05)	0,15 (0,05)	0,31 (0,05)	0,15 (0,05)	0,31 (0,05)	0,15 (0,05)	0,31 (0,05)
<i>Média OCDE</i>	<i>0,29 (0,02)</i>	<i>0,28 (0,04)</i>	<i>0,20 (0,02)</i>	<i>0,31 (0,02)</i>	<i>0,20 (0,02)</i>	<i>0,31 (0,02)</i>	<i>0,20 (0,02)</i>	<i>0,31 (0,02)</i>	
Economias parceiras	Federação Russa	-0,01 (0,06)	0,02 (0,06)	0,01 (0,06)	0,05 (0,06)	0,01 (0,06)	0,05 (0,06)	0,01 (0,06)	0,05 (0,06)
	Hong Kong (China)	0,07 (0,03)	0,22 (0,03)	0,00 (0,03)	0,26 (0,03)	0,00 (0,03)	0,26 (0,03)	0,00 (0,03)	0,26 (0,03)
	Macau (China)	0,09 (0,07)	0,10 (0,08)	0,09 (0,08)	0,13 (0,08)	0,09 (0,08)	0,13 (0,08)	0,09 (0,08)	0,13 (0,08)

Nota: Valores estatisticamente significativos estão grafados em negrito.

Fonte: OECD PISA 2003.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068061288083>

A SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS PAIS AFETA A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EM NÍVEIS MAIS ALTOS DE EDUCAÇÃO?

Este indicador examina a situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos, que é uma medida importante de acesso global a esse nível de educação. Não existe ampla disponibilidade de dados internacionais comparáveis relativos à situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos, e este indicador é uma primeira tentativa para ilustrar o potencial analítico de dados mais consistentes relativos a essa questão. Ele analisa os dados de dez países da OCDE, examinando a situação ocupacional – trabalho na área administrativa ou trabalho na área de produção – dos pais dos estudantes, bem como seus antecedentes educacionais, levando em conta também dados da pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizada em 2000.

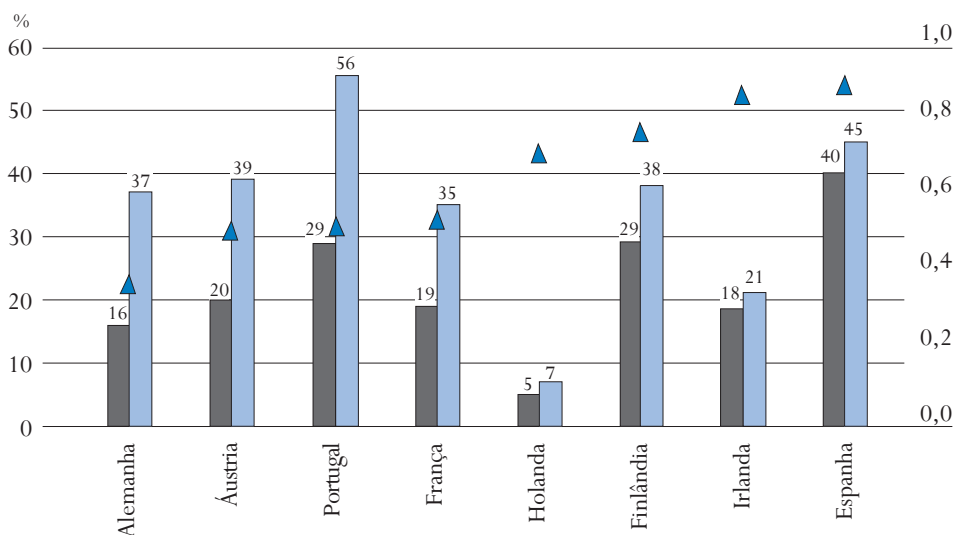
Resultados básicos

Gráfico A7.1. Status ocupacional de pais de estudantes

Este gráfico mostra a comparação entre a proporção de pais no universo dos estudantes que chegam à educação superior e a proporção de homens com idade correspondente (de 40 a 60 anos de idade) que trabalham como operários (em %)

- Pai do estudante (escala da esquerda)
- Homens no mesmo grupo etário (escala da esquerda)
- ▲ Razão de probabilidades (escala da direita)

Há grandes diferenças entre os países quanto à participação de seus estudantes provenientes de *background* operário na educação superior. Espanha e Irlanda destacam-se como provedores do acesso mais equitativo à educação superior; por outro lado, na Alemanha, na Áustria, na França e em Portugal, a probabilidade de ingresso na educação superior para estudantes provenientes de *background* operário é 50% do que sugeriria sua proporção na população.



Fonte: Eurostudent 2005.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068114616808>

Outros destaques deste indicador

- Ao medir a situação socioeconômica de estudantes matriculados em níveis de educação mais altos de acordo com os antecedentes educacionais de seus pais, observam-se grandes diferenças entre os países. Em muitos deles, quando os pais concluíram níveis mais altos de educação, os estudantes têm uma probabilidade muito maior de alcançar esses níveis. Na Alemanha, na Áustria, na França, em Portugal e no Reino Unido, esses estudantes têm uma probabilidade no mínimo duas vezes maior de alcançar esse nível de educação do que seus pares que não têm esse *background*. Na Irlanda e na Espanha, essa razão cai para 1,1 e 1,5, respectivamente.
- Entre os países que forneceram informações sobre a situação socioeconômica dos estudantes de níveis educacionais mais altos, as desigualdades na escolaridade anterior aparentemente refletem-se no ingresso de estudantes oriundos de meios desfavorecidos. Os países que oferecem acesso mais equitativo a níveis de educação mais altos – como Espanha, Finlândia e Irlanda – foram também os que registraram maior igualdade no desempenho entre as escolas no PISA 2000.

A7

Contexto de políticas

O contingente de trabalhadores disponíveis com educação e habilidades suficientes será cada vez mais importante para que os países possam garantir inovação e crescimento futuro. Poucos países podem permitir-se contar somente com famílias ricas em recursos e/ou capital humano para fornecer à sociedade indivíduos com educação de nível mais elevado. Além disso, a transferência de postos de trabalho que requerem baixo nível de habilidades para outros países cujas estruturas têm custo substancialmente inferior sugere que a existência de uma grande parcela da força de trabalho com baixo nível de habilidades para competir por postos na arena internacional levará a uma carga social cada vez maior e aprofundará as desigualdades.

A situação socioeconômica dos estudantes em níveis de educação mais altos é uma forma de examinar em que medida os países estão utilizando seu pleno potencial para gerar capital humano no futuro. Uma questão básica para os sistemas educacionais é a oferta de oportunidades iguais de educação a toda a sociedade, independentemente da situação socioeconômica. Nivelar o campo de ação entre estudantes prósperos e menos prósperos não é só uma questão de igualdade: mais importante ainda, também é uma forma de aumentar o terreno de recrutamento para ocupações de alta qualificação e de incrementar a competitividade da mão-de-obra total.

A expansão de níveis de educação mais altos depende de uma qualidade correspondente naquilo que as escolas produzem. As constatações da pesquisa PISA 2000 sugerem que, na maioria dos países, o desempenho está ligado à situação socioeconômica dos estudantes e, sendo assim, tudo indica que é preciso intervir em um estágio anterior (ensino fundamental) para corrigir essas desvantagens. As taxas de conclusão satisfatória do ensino médio entre estudantes com situação socioeconômica inferior representam outra referência importante a ser considerada na tentativa de compreender as distorções no potencial de ingresso em níveis de educação mais altos.

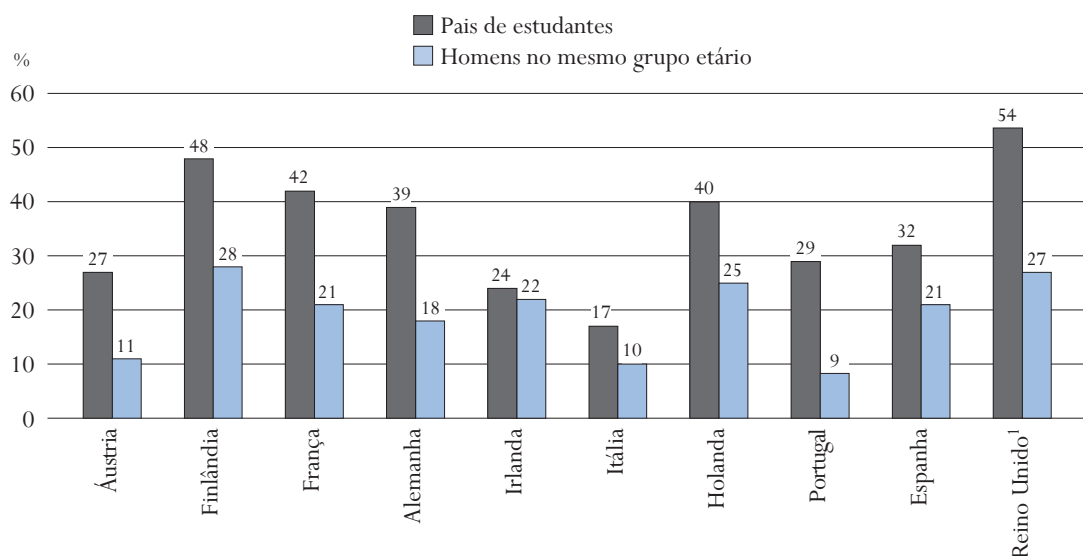
Evidências e explicações

O Gráfico A7.1 mostra diferenças substanciais entre países na composição socioeconômica do corpo discente em níveis de educação mais altos. É importante observar que os estudantes em níveis de educação mais altos são definidos como aqueles que freqüentam programas nos níveis ISCED 5B, 5A e 6. Com uma porcentagem de 40%, a Espanha tem a maior proporção de estudantes filhos de trabalhadores na área de produção, seguida pela Finlândia e por Portugal, com 29%. Para os seis países restantes cobertos por este indicador, os estudantes cujos pais trabalham na área de produção totalizam no máximo 20% do corpo discente. O número total de ingressantes com esses antecedentes depende da composição do trabalho na área de produção como um todo e em cada país; a relação entre as duas colunas de países apresentadas no Gráfico A7.1 é mais esclarecedora quanto à situação socioeconômica dos estudantes. Essa relação é ilustrada pela razão de probabilidade no gráfico. Com exceção de Irlanda e Espanha, os países ainda recrutam, no ensino superior, um número proporcionalmente maior de estudantes filhos de trabalhadores na área administrativa.

A proporção de estudantes no ensino superior cujos pais completaram esse nível de educação fornece outro ângulo para examinar o mesmo tópico. O Gráfico A7.2a mostra a proporção de pais de estudantes com educação superior e a proporção correspondente de homens com educação superior no mesmo grupo etário dos pais dos estudantes. Finlândia, França, Holanda e Reino Unido têm o maior número de matrículas de estudantes cujos pais concluíram a educação superior,

Gráfico A7.2a. Status educacional de pais de estudantes

Comparação entre a proporção de pais (de estudantes) formados no ensino superior e a proporção de homens no mesmo grupo etário (de 40 a 60 anos de idade) formados no ensino superior



1. Inglaterra e País de Gales. Dados referem-se ao progenitor (pai ou mãe) com a renda mais alta.

Fonte: Eurostudent 2005.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068114616808>

ao passo que Irlanda e Itália têm o menor número de matrículas desse grupo. Essa circunstância reflete, até certo ponto, os níveis de conclusão em diferentes países; para uma visão melhor da seletividade social no ensino superior, é preciso levar em conta o nível de conclusão de homens no mesmo grupo etário dos pais dos estudantes.

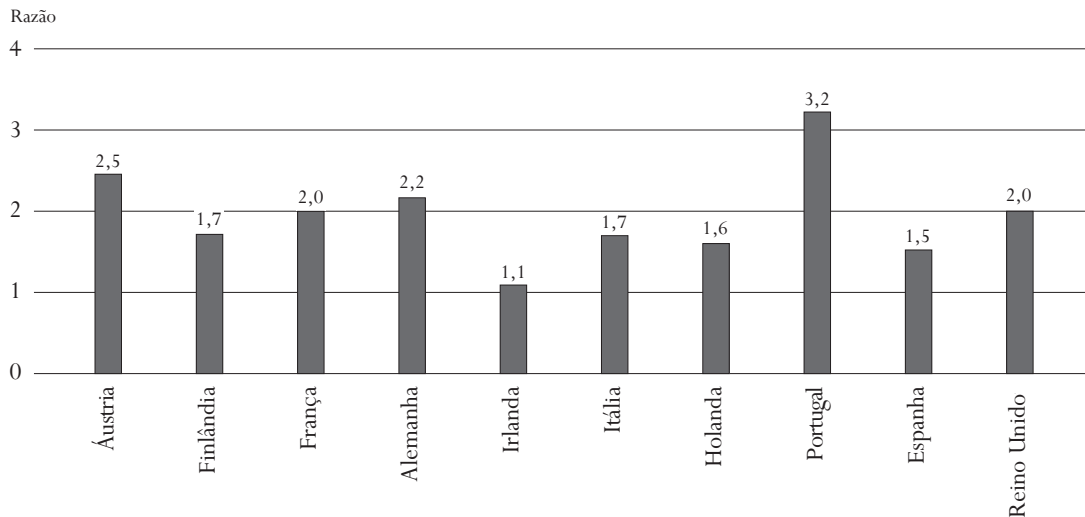
A razão entre a proporção de pais de estudantes que concluíram a educação superior e a proporção de homens do grupo etário correspondente que concluíram a educação superior é apresentada no segundo gráfico.

Nos nove países, o número de estudantes cujos pais concluíram o nível superior de educação é maior do que seria justificável considerando-se a porcentagem dessas famílias na população. Há também diferenças substanciais entre os países no que diz respeito a este indicador de *status* socioeconômico. A mais forte seletividade no acesso ao ensino superior encontra-se em Portugal, com uma razão de 3,2. Na Alemanha, na Áustria, na França e no Reino Unido, os estudantes têm uma probabilidade cerca de duas vezes maior de ingressar no ensino superior se seus pais tiverem formação universitária, se considerarmos a proporção que representam na população. Irlanda destaca-se com uma razão de 1,1, praticamente coincidindo com a da população em geral.

Na maioria dos países, há uma forte seleção socioeconômica para ingresso no ensino superior; os estudantes de famílias com antecedentes educacionais mais elevados são sobre-representados, ao passo que estudantes filhos de trabalhadores na área de produção são sub-representados (em alguns casos, excessivamente). Aparentemente, alguns países agem de modo mais adequado quanto a essa questão; fazem parte desse grupo relativamente restrito Espanha e Irlanda, que apresentam

Gráfico A7.2b. Status educacional dos pais dos estudantes

Razão entre a proporção de pais (de estudantes) formados no ensino superior e a proporção de homens no mesmo grupo etário (de 40 a 60 anos de idade) formados no ensino superior



1. Inglaterra e País de Gales. Dados referem-se ao progenitor (pai ou mãe) com a renda mais alta.

Fonte: Eurostudent 2005.

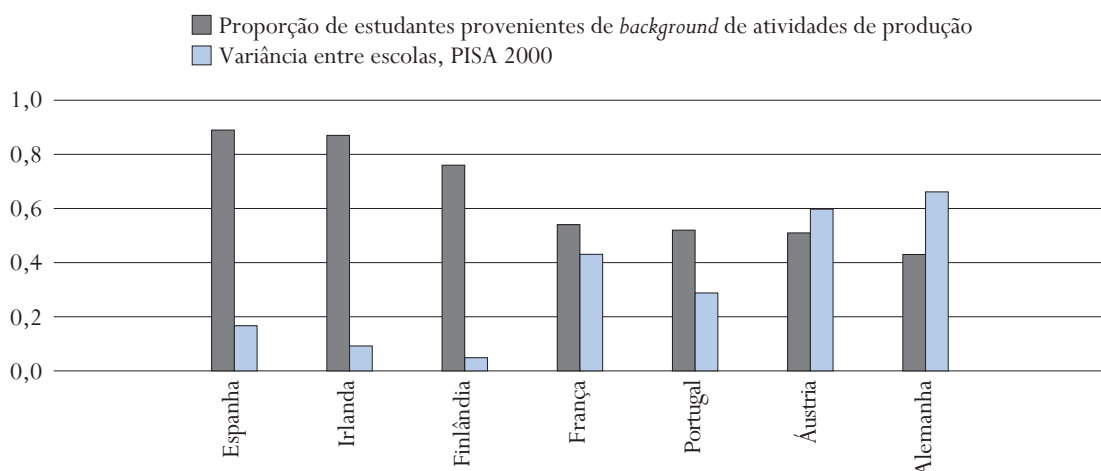
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068114616808>

um desempenho substancialmente melhor em termos de educação superior acessível a todos, independentemente do *background* dos estudantes.

As diferenças entre os países quanto à duração dos programas de nível superior, ao tipo de graduação procurado e à existência de instituições não-universitárias têm um papel importante na explicação da participação no ensino superior de estudantes de *background* menos favorecido. Estudantes de famílias de *background* educacional mais baixo matriculam-se mais freqüentemente em instituições não-universitárias, e isso poderia, até certo ponto, explicar as diferenças de condições socioeconômicas dos estudantes entre diferentes países, uma vez que nem todos os países oferecem essa oportunidade no ensino superior. Os países que expandiram seu ensino superior nos últimos anos também apresentam maior número de matrículas de estudantes oriundos de *background* menos favorecido.

Além desses e de outros fatores, há indicações de que a escolaridade anterior tem um papel importante na construção de uma base para oportunidades iguais no ensino superior. Não deve causar surpresa o fato de desigualdades no desempenho dos estudantes de 15 anos de idade identificadas pela pesquisa PISA também aparecerem no ensino superior. Medidas tais como o índice PISA de *status* cultural, social e econômico (SESC) dos estudantes e a variação dos resultados do PISA relacionados aos antecedentes educacionais dos pais dos alunos têm relação com o número de ingressantes oriundos de *background* menos favorecidos. A ligação mais forte, porém, parece estar relacionada às desigualdades entre as escolas e à extensão da estratificação dos sistemas.

O Gráfico A7.3 mostra a relação entre a razão de estudantes provenientes de famílias de trabalhadores na área de produção (do Gráfico A7.1) e a variância entre escolas quanto ao desempenho

Gráfico A7.3. Proporção de estudantes na educação superior (2003–2005) provenientes de *background* de atividades de produção e variância entre escolas no PISA 2000

Nota: A primeira barra mostra a razão de estudantes com pais de *background* de atividades de produção em comparação com homens do grupo etário correspondente (de 40 a 60 anos de idade) que exercem ocupações no setor de produção. A segunda barra mostra a variância entre escolas em matemática na pesquisa PISA 2000.

Fonte: Pesquisa OECD PISA 2000, Eurostudent 2005.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068114616808>

em matemática no PISA 2000. Para a barra azul-escura, uma razão mais perto de 1 indica ingresso de estudantes provenientes de famílias de trabalhadores na área de produção alinhada com a população como um todo. A barra azul-clara mostra a variância entre escolas no PISA. Quanto mais baixa a variância entre escolas, mais igualitário é o sistema escolar, em termos de oferta de educação de qualidade semelhante, independentemente da escola que os estudantes freqüentam. A classificação dos países quanto à igualdade de oportunidades no ensino superior é muito semelhante à classificação dos países quanto à oferta de educação igualitária entre escolas. Entre os países com dados disponíveis sobre o *status* socioeconômico dos estudantes na educação superior, tudo indica que uma distribuição equitativa de resultados e oportunidades de aprendizagem na escola seja importante para que um maior número de estudantes oriundos de *backgrounds* menos favorecidos ingressem no ensino superior.

A disponibilidade atual de dados internacionais comparáveis relativos à situação socioeconômica de estudantes matriculados no ensino superior é limitada. Para entender melhor as políticas que poderiam funcionar e para planejar ações oportunas, são necessárias mais informações e melhor cobertura por país, de modo a melhorar as perspectivas quanto à participação na educação superior de estudantes de *backgrounds* menos favorecidos. Na amostragem atual, constata-se uma forte relação entre as desigualdades entre escolas no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e as desigualdades no ensino superior. Melhor cobertura por país e disponibilidade de dados ao longo do tempo possibilitariam um melhor entendimento dos principais obstáculos à distribuição equitativa de estudantes no ensino superior.

Já existe motivação econômica para o recrutamento de maior número de estudantes provenientes de famílias com menos recursos, e é essencial que se obtenham melhores informações sobre o *background* dos alunos, para que seja possível identificar como atingir esse objetivo.

Definições e metodologias

Os países participantes utilizam o questionário fundamental do Eurostudent no âmbito de um período específico. Em muitos casos, essas perguntas integram pesquisas nacionais mais amplas. A maioria dos países incluiu os estudantes matriculados em programas dos níveis ISCED 5B e 5A. São exceções Alemanha, Áustria, Espanha e Itália, que só pesquisaram os estudantes do nível 5A, e Portugal, que incluiu os estudantes dos níveis 5A, 5B e 6. O fato de alguns países terem incluído os níveis 5B e 6 do ISCED, e outros não, pode, até certo ponto, distorcer a comparação. A definição utilizada no Eurostudent para trabalho na área de produção e educação superior varia de um país para outro, porém é única dentro de cada país, de modo que as razões apresentadas fornecem estimativas consistentes. Observe-se também que o grupo etário correspondente aos países que concluíram o ensino superior é de 40 a 64 anos na Itália, e que o grupo etário correspondente aos países com cargos na área de produção é definido, na Irlanda, como “pais de filhos com 15 anos ou menos”.

O número de respostas variou entre 994 estudantes, na Letônia, e 25.385 estudantes na França, com uma taxa de resposta entre 30% – na Alemanha – e 100% – na Espanha e em Portugal –, dependendo do método de pesquisa utilizado. A maioria dos países utilizou uma estrutura aleatória (estratificado, cota) para a amostragem de estudantes. Entretanto, o método de pesquisa variou: quatro países usaram um questionário enviado por correio; dois países fizeram pesquisa *on line*; um país usou entrevistas telefônicas; três países realizaram entrevistas pessoais; e dois países usaram questionários preenchidos em sala de aula.

Outras referências

Este indicador utiliza dados coletados como parte do projeto Eurostudent (<http://www.eurostudent.eu>) e publicados no *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, disponível no *site* do Eurostudent.

DE QUE FORMA A PARTICIPAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL AFETA A PARTICIPAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?

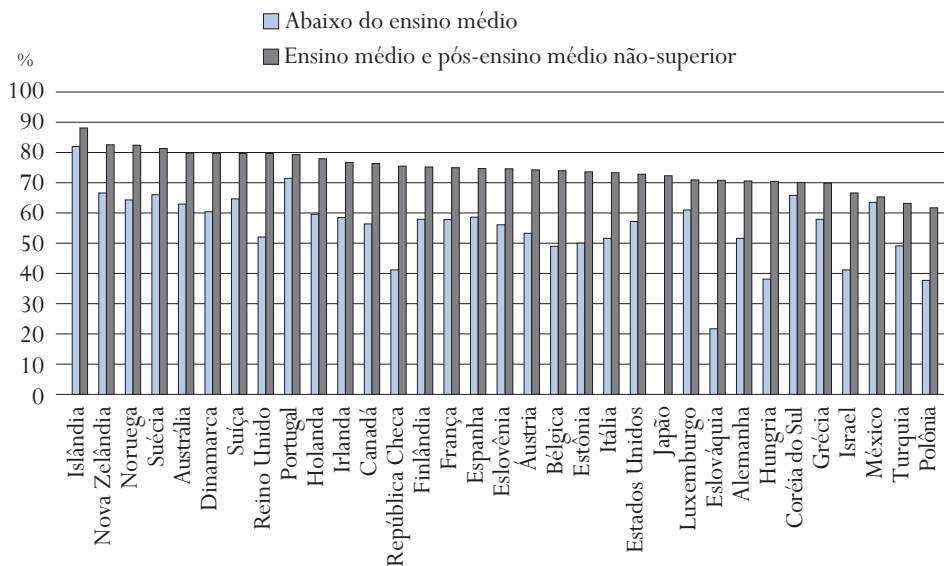
Este indicador examina as relações entre realizações educacionais e *status* da força de trabalho, para homens e mulheres, e considera as mudanças nessa relação ao longo do tempo.

Resultados básicos

Gráfico A8.1. Taxas de emprego por realização educacional (2005)

Este gráfico mostra a porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que está empregada

Em comparação a pessoas que não concluíram o ensino médio, aquelas que o concluíram têm maior possibilidade de estar trabalhando. Entretanto, a vantagem do emprego para aqueles que concluíram o ensino médio varia entre os países.



Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de emprego para ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabela A8.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Outros destaques deste indicador

- Na maioria dos países da OCDE, as taxas de emprego aumentam com o nível de realização educacional. Com poucas exceções, a taxa de emprego para graduados na educação superior é acentuadamente mais alta do que a taxa para graduados no ensino médio. Para os homens, a diferença é particularmente grande entre graduados no ensino médio e indivíduos sem essa qualificação.
- Indivíduos com alto nível de realização educacional também encontram um mercado de trabalho mais estável do que indivíduos com níveis educacionais mais baixos. Em quase todos os países da OCDE, adultos que concluíram a educação superior apresentaram variações substancialmente menores nas taxas de desemprego em comparação com adultos que concluíram o ensino médio. Na Alemanha, na Eslováquia, na Irlanda, na Noruega e na República Checa, essa vantagem parece ser particularmente grande.
- 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. As maiores diferenças de gênero em taxas de desemprego são observadas entre os adultos menos qualificados (Gráfico A8.3).
- Diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres são maiores entre os grupos com menor nível de instrução. Entre indivíduos sem qualificação no ensino médio, a chance de estar empregado é 23 pontos percentuais mais alta para os homens do que para as mulheres, caindo para 10 pontos percentuais para os indivíduos mais qualificados.

Contexto de políticas

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

Normalmente, as taxas de emprego aumentam com o nível de realização educacional, devido, principalmente, a investimentos mais vultosos em capital humano por parte de indivíduos com níveis mais elevados de instrução, e à necessidade de recuperação desse investimento por parte desses indivíduos. No entanto, a variação nas taxas de emprego entre os países também reflete diferenças culturais e, o que é mais notável, diferenças nas taxas de participação da mão-de-obra entre trabalhadores do sexo feminino. Do mesmo modo, as taxas de desemprego são geralmente mais baixas para indivíduos com níveis educacionais mais altos, mas isso ocorre, tipicamente, porque níveis educacionais mais altos tornam o indivíduo mais atraente para o mercado de trabalho. Assim sendo, taxas de desemprego incluem informações sobre o desejo dos indivíduos de trabalhar, assim como o interesse que esse indivíduo desperta em possíveis empregadores.

Nesse sentido, taxas de emprego estão mais vinculadas ao suprimento de mão-de-obra, ao passo que as taxas de desemprego estão mais vinculadas à demanda de mão-de-obra. Portanto, as séries temporais sobre as duas medidas contêm informações importantes para formuladores de políticas com relação à oferta – e à oferta potencial – de habilidades para o mercado de trabalho e à demanda dos empregadores por essas habilidades.

Evidências e explicações

Emprego

Variações entre países com relação a taxas de emprego entre as mulheres constituem um dos fatores principais das diferenças nas taxas de emprego de maneira geral. Os sete países com as mais altas taxas totais de emprego para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade – Dinamarca, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Suécia e Suíça – também apresentam as taxas totais de emprego mais altas para mulheres. A taxa total de emprego para homens entre 25 e 64 anos de idade varia de no máximo 77% – na Alemanha, na Bélgica, na Eslováquia, na Finlândia, na França, na Hungria, na Itália e na Polônia – a no mínimo 85% – 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 no máximo 55% – na Espanha, na Grécia, na Hungria, na Itália, no México, na Polônia e na Turquia – a um mínimo de 77% – na Islândia, na Noruega e na Suécia –, o que reflete padrões culturais e sociais diferentes.

As taxas de emprego para graduados na educação superior são acentuadamente mais elevadas – aproximadamente 9%, em média, para países da OCDE – do que para graduados no ensino médio. Para 2005, a diferença varia entre poucos pontos percentuais a no mínimo 12% na Alemanha, na Eslováquia, na Grécia, na Hungria, em Luxemburgo, no México, na Polônia e na Turquia (Tabela A8.3a). Embora tenham ocorrido algumas mudanças importantes dentro dos países nas taxas de emprego de grupos educacionais ao longo do tempo, as médias OCDE para adultos

com realizações educacionais no ciclo final do ensino fundamental (EF2), no ensino médio e na educação superior permaneceram estáveis ao longo da última década.

A diferença nas taxas de emprego de homens entre 25 e 64 anos de idade é particularmente grande entre aqueles que concluíram o ensino médio e os que não obtiveram essa qualificação. Os casos extremos são Eslováquia, Hungria e República Checa, onde as taxas de emprego entre homens que concluíram o ensino médio são no mínimo 30 pontos percentuais mais altas do que para um homem que não concluiu esse nível de educação. Na Coreia do Sul, na Islândia, em Luxemburgo, no México e em Portugal, a diferença nas taxas de emprego entre homens com e sem qualificação no ensino médio fica abaixo de 7% (Gráfico A8.2 e Tabela A3b).

Em 2005, as taxas de emprego para mulheres entre 25 e 64 anos de idade apresentaram diferenças substanciais. Essas diferenças foram registradas entre aquelas que não concluíram o ensino médio e aquelas que concluíram esse nível educacional (no mínimo 15 pontos percentuais em 24 de 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis), mas também entre mulheres que concluíram o ensino médio e aquelas com realizações na educação superior (no mínimo dez pontos percentuais em 20 países).

Taxas de emprego para mulheres com qualificação no ensino médio são particularmente baixas — em média, 49% em todos os países da OCDE, e no máximo 35% na Eslováquia, na Hungria, na Polônia, na Turquia e nas economias parceiras Chile e Israel. Com exceção de Coreia do Sul, Japão, México e Turquia, as taxas de emprego para mulheres com qualificação na educação superior tipo A são iguais ou superiores a 75%, porém permanecem abaixo das taxas para homens em todos os demais países (Tabela A8.1a).

Em média, entre os países da OCDE, a cada nível educacional adicional alcançado, a diferença entre as taxas de emprego para homens e mulheres diminui significativamente: de 23%, para níveis abaixo do ensino médio, a 10%, para a educação superior (Tabelas A8.3b e A8.3c).

Taxas de desemprego caem com níveis mais altos de realização educacional

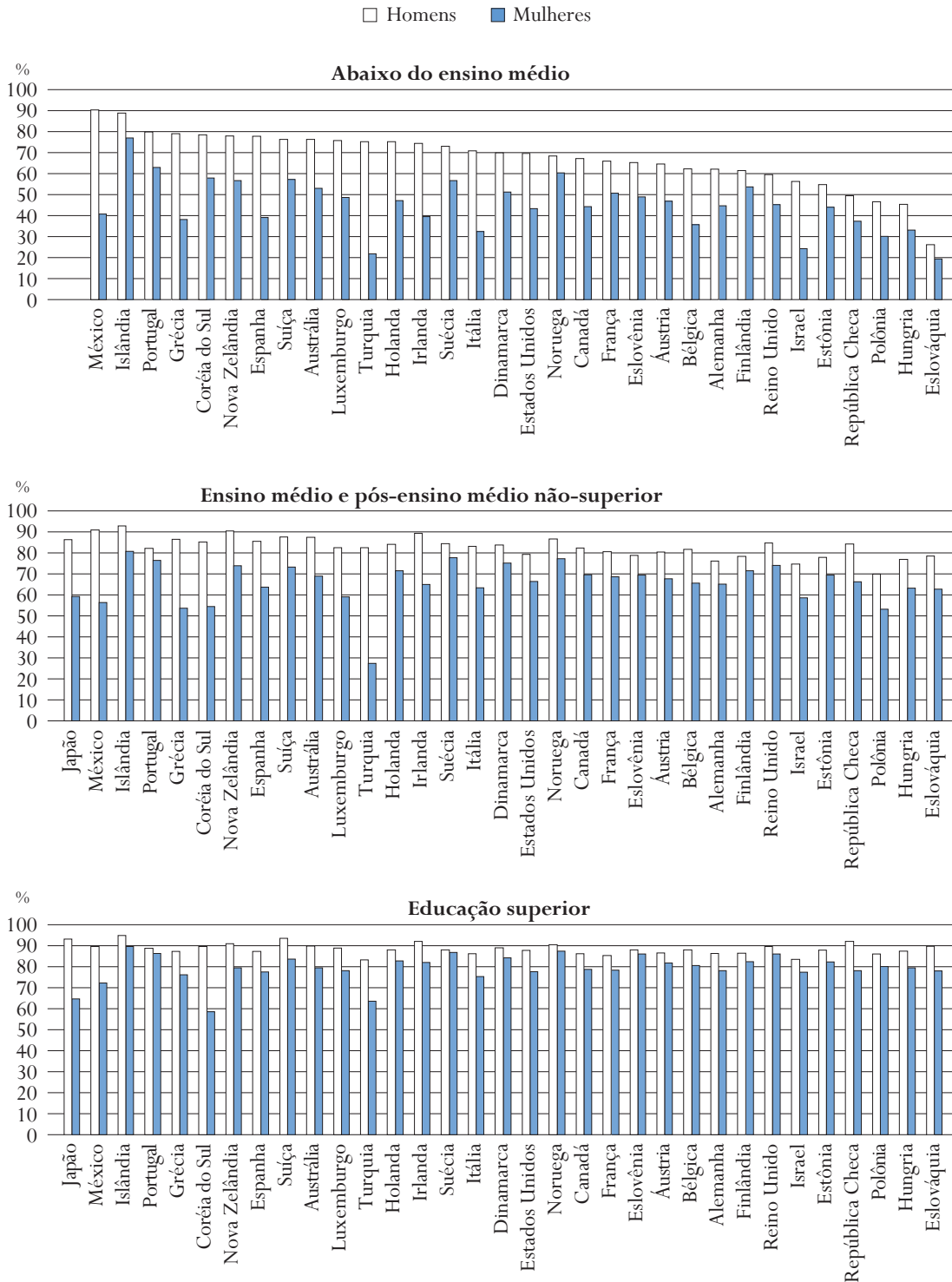
As perspectivas de emprego de indivíduos com níveis variados de realização educacional dependem significativamente das exigências do mercado de trabalho e da oferta de trabalhadores com habilidades diferentes. Assim sendo, as taxas de desemprego fornecem um sinal do equilíbrio entre o que é produzido no sistema educacional e a demanda por tais habilidades no mercado de trabalho. Indivíduos com baixa qualificação educacional são particularmente vulneráveis à marginalização econômica, uma vez que têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de não conseguir emprego, mesmo procurando ativamente.

Entre os países da OCDE, tipicamente, o ensino médio é o nível educacional mínimo para a obtenção de uma posição satisfatória e competitiva no mercado de trabalho. Em média, a taxa de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino médio é 5% mais baixa do que entre indivíduos que não concluíram esse nível educacional (Tabela A8.4a). Dependendo da estrutura industrial e dos níveis de desenvolvimento econômico, o risco de desemprego associado à não-conclusão do ensino médio varia entre os países, sendo particularmente alto (acima de 10%) na Polônia e na República Checa, e especialmente alto na Eslováquia (36,5%). Em apenas quatro países a falta de qualificação no ensino médio não está associada a maior risco de desemprego: Coreia do Sul, Grécia, México e Turquia (Tabela A8.4a). A taxa de desemprego para indivíduos que não concluíram o ensino médio é ainda mais baixa do que para aqueles que concluíram esse nível educacional.


A8

Gráfico A8.2. Taxas de emprego, por realização educacional (2005)

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



Os países estão classificados por ordem decrescente da taxa de emprego de homens que não concluíram o ensino médio.

Fonte: OECD, Tabelas A8.3b e A8.3c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Na média dos países da OCDE, homens entre 25 e 64 anos de idade participantes da força de trabalho, com qualificação inferior ao ensino médio, têm probabilidade duas vezes maior de ficar desempregado do que aqueles que concluíram o ensino médio, o que reflete o papel do ensino médio como requisito mínimo para satisfazer a demanda por habilidades no mercado de trabalho na maioria dos países (Tabela A8.4a). A associação negativa entre taxas de desemprego e realização educacional é semelhante entre as mulheres. Geralmente, as diferenças nas taxas de desemprego entre homens e mulheres diminuem de acordo com a realização educacional. Entre mulheres que concluíram a educação superior, as taxas de desemprego ficam acima de dois pontos percentuais apenas na Espanha, na Grécia, na Itália e na Turquia. Em 12 países da OCDE e em duas economias parceiras, as taxas de desemprego para homens que não concluíram o ensino médio são mais altas do que as das mulheres (Gráfico A8.3, Tabelas A8.4b e A8.4c).

Mudanças no desemprego

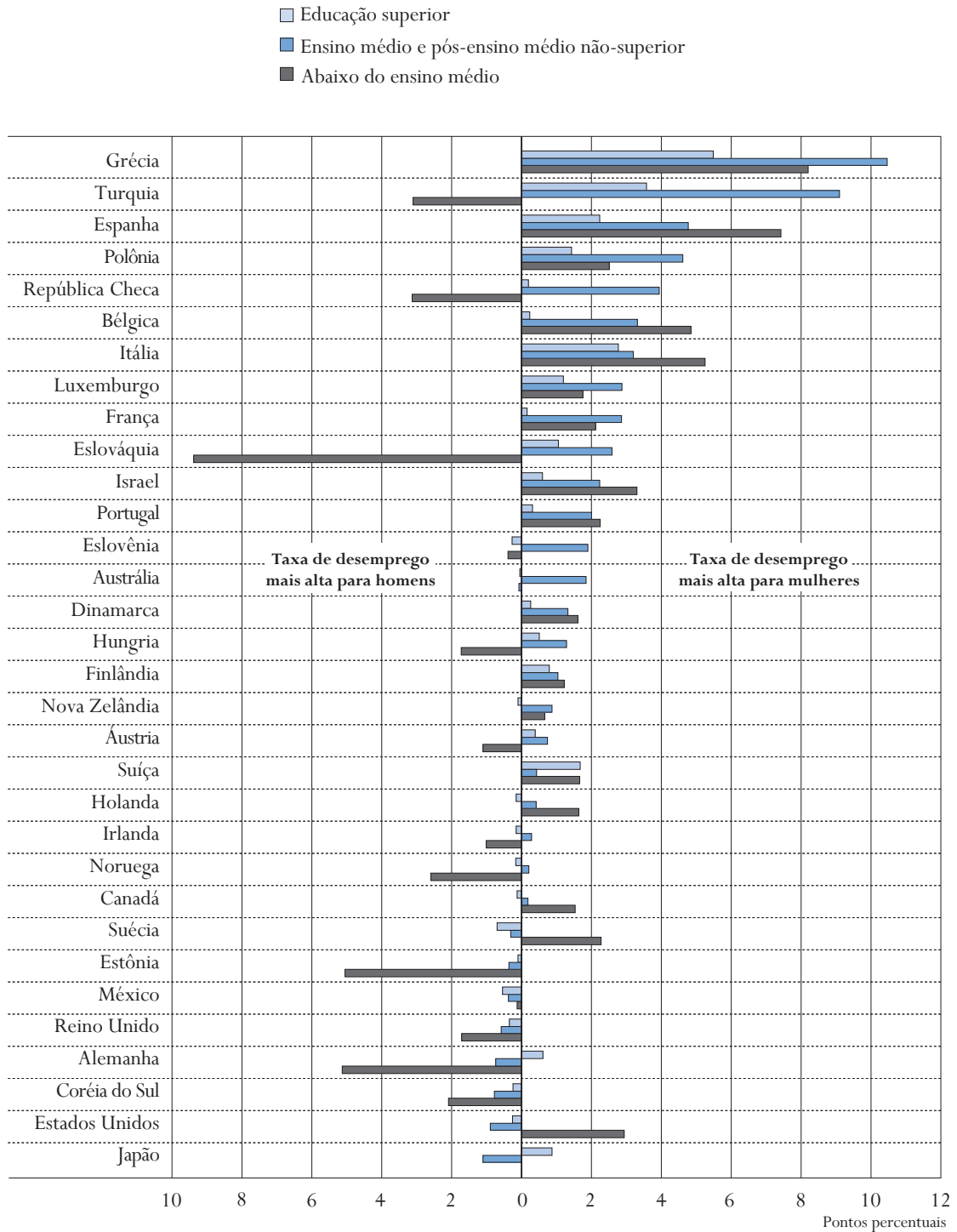
Entre 1995 e 2005, na média dos países da OCDE, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio diminuíram em cerca de 1,5 ponto percentual. Os 15 países que apresentaram essa redução – Austrália, Canadá, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Itália, México, Nova Zelândia e Reino Unido – também apresentaram redução nas taxas de desemprego para indivíduos que não concluíram o ensino médio e para aqueles que concluíram o ensino superior. Embora a diferença na taxa de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino médio e o ensino superior venha-se mantendo estável ao longo dos últimos dez anos, a conclusão do ensino não faz tanta diferença no mercado de trabalho como a conclusão do ensino superior: a taxa de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino superior é quase sempre mais baixa do que a taxa para indivíduos que concluíram o ensino médio. As únicas exceções são Itália e México (Tabela A8.4a).

Durante o período entre 1995 e 2005, a diferença nas taxas de desemprego entre aqueles que concluíram o ensino médio e aqueles que concluíram o ensino superior vem diminuindo marginalmente – de 2,8% para 2,2%. Em contraste, a diferença nas taxas de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino superior e os que concluíram o ciclo final do ensino fundamental (EF2) aumentou de 3,4% para 5,0% durante o mesmo período. Na maioria dos países, considerando a expansão substancial do ensino médio e da educação superior ocorrida durante esse período, essas séries temporais sugerem que os aumentos foram equiparados à demanda por níveis mais altos de habilidades. Para um indivíduo que não concluiu o ensino médio, encontrar emprego é uma tarefa cada vez mais difícil, o que sugere que o número de empregos para esse nível de educação está diminuindo na maioria dos mercados de trabalho.

Concluir a educação superior significa não apenas que os indivíduos terão maior probabilidade de encontrar emprego, mas também que para esses indivíduos a variação de emprego é substancialmente menor em comparação com aqueles com níveis educacionais mais baixos, como mostram os dados de tendências apresentados na Tabela A8.4a. Ao longo do período entre 1991 e 2005, com exceção da Turquia – onde a flutuação das taxas de desemprego para indivíduos com níveis educacionais mais altos e mais baixos é semelhante –, em todos os demais países da OCDE a variação no desemprego é maior para indivíduos que concluíram EF2 do que para aqueles que concluíram o ensino superior. Na Alemanha, na Eslováquia, na Irlanda, na Noruega e na República Checa, a vantagem decorrente de uma colocação mais estável no mercado de trabalho é particularmente maior para indivíduos com nível superior de educação, uma vez que, nesses países, as taxas de desemprego apresentam variação substancialmente menor.

A8

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



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

Fonte: OECD, Tabela A8.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>


Definições e metodologias

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

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

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site*:

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

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

Tabela A8.1a.

Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2005)

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

Países da OCDE		Educação infantil e EF1	EF2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação
				ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
Alemanha	Homens	52	65	a	76	61	83	84	88	77
	Mulheres	32	47	a	65	52	74	77	79	64
Austrália	Homens	64	81	a	a	87	90	89	90	85
	Mulheres	36	58	a	a	68	78	75	82	66
Áustria	Homens	x(2)	65	a	80	77	85	85	89	79
	Mulheres	x(2)	47	a	66	65	78	81	82	65
Bélgica	Homens	49	72	a	82	81	87	87	89	77
	Mulheres	25	46	a	60	67	73	80	82	60
Canadá	Homens	56	72	a	x(5)	82	84	87	86	82
	Mulheres	32	51	a	x(5)	69	72	78	80	71
Coréia do Sul	Homens	75	81	a	x(5)	85	a	89	90	86
	Mulheres	57	59	a	x(5)	54	a	59	58	57
Dinamarca	Homens	55	71	82	84	75	94	89	89	83
	Mulheres	42	52	71	76	66	100	81	85	74
Eslováquia	Homens	c	28	x(4)	73	85	x	83	90	75
	Mulheres	c	20	x(4)	56	67	x	75	78	57
Espanha	Homens	70	85	a	88	84	87	88	87	82
	Mulheres	31	48	a	63	64	74	73	79	55
Estados Unidos	Homens	70	69	x(5)	x(5)	79	x(5)	85	89	81
	Mulheres	39	46	x(5)	x(5)	66	x(5)	77	78	68
Finlândia	Homens	54	71	a	a	78	89	84	88	77
	Mulheres	46	62	a	a	71	95	81	83	72
França	Homens	52	75	a	81	81	70	88	84	77
	Mulheres	41	59	a	67	71	66	81	76	65
Grécia	Homens	76	86	85	91	86	88	85	88	84
	Mulheres	36	45	54	57	50	66	74	77	52
Holanda	Homens	62	80	x(4)	80	87	81	87	88	83
	Mulheres	34	52	x(4)	67	74	74	82	83	67
Hungria	Homens	18	48	a	76	79	84	81	88	72
	Mulheres	7	35	a	59	66	66	89	79	58
Irlanda	Homens	63	85	78	a	89	90	92	92	84
	Mulheres	31	48	52	a	63	69	78	85	62
Islândia	Homens	82	90	92	95	84	94	93	95	92
	Mulheres	79	77	83	84	74	96	92	89	82
Itália	Homens	52	78	79	84	83	87	81	86	77
	Mulheres	18	43	51	60	64	70	70	75	50
Japão	Homens	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	86	a	93	93	89
	Mulheres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	64	66	61
Luxemburgo	Homens	71	85	84	81	84	83	85	90	83
	Mulheres	50	47	54	51	66	74	78	78	60
México	Homens	89	93	a	91	x(2)	a	93	89	90
	Mulheres	37	48	a	56	x(2)	a	76	72	46

Fonte: OECD. Ver descrição dos níveis de ISCED-97, mapeamento dos países quanto ao ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.1a. (continuação)
Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2005)
 Número de indivíduos entre 25 e 64 anos empregados como porcentagem da população entre 25 e 64 anos,
 por nível de realização educacional e gênero

		Educação Infantil e EF1	EF2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação	
				ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada		
											(1)
Países da OCDE	Noruega	Homens	c	69	a	88	84	86	95	90	84
	Mulheres	c	61	a	77	76	84	89	87	77	
	Nova Zelândia	Homens	x(2)	78	a	91	89	92	92	91	88
	Mulheres	x(2)	57	a	75	72	76	78	80	72	
	Polônia	Homens	x(2)	47	67	a	74	77	x(8)	86	69
	Mulheres	x(2)	30	46	a	57	64	x(8)	80	55	
	Portugal	Homens	78	85	x(5)	x(5)	82	83	x(8)	89	81
	Mulheres	60	74	x(5)	x(5)	77	69	x(8)	86	68	
	Reino Unido	Homens	c	60	83	84	88	a	88	90	83
	Mulheres	c	45	70	75	80	a	85	87	73	
	Rep. Checa	Homens	c	51	a	82	88	x(5)	x(8)	92	83
	Mulheres	c	38	a	61	71	x(5)	x(8)	78	64	
	Suécia	Homens	63	80	a	x(5)	85	84	84	89	83
	Mulheres	46	64	a	x(5)	78	75	86	87	78	
	Suíça	Homens	74	77	82	88	83	88	94	93	89
	Mulheres	51	59	65	74	73	82	87	82	73	
Turquia	Homens	75	78	a	84	82	a	x(8)	83	78	
Mulheres	22	19	a	29	26	a	x(8)	64	26		
	<i>Média OCDE</i>	<i>Homens</i>	<i>64</i>	<i>73</i>		<i>84</i>	<i>82</i>	<i>86</i>	<i>88</i>	<i>89</i>	<i>82</i>
	<i>Mulheres</i>	<i>39</i>	<i>49</i>		<i>64</i>	<i>66</i>	<i>76</i>	<i>79</i>	<i>79</i>	<i>63</i>	
	<i>Média UE19</i>	<i>Homens</i>	<i>58</i>	<i>69</i>		<i>82</i>	<i>81</i>	<i>85</i>	<i>86</i>	<i>89</i>	<i>79</i>
	<i>Mulheres</i>	<i>36</i>	<i>47</i>		<i>63</i>	<i>67</i>	<i>74</i>	<i>79</i>	<i>81</i>	<i>63</i>	
Economias parceiras	Chile ¹	Homens	24	63	x(5)	x(5)	72	a	81	84	74
	Mulheres	9	27	x(5)	x(5)	60	a	69	80	61	
	Eslovênia	Homens	44	69	a	77	81	a	84	92	78
	Mulheres	26	52	a	67	71	a	82	90	69	
	Estônia	Homens	16	59	a	64	82	73	86	89	78
	Mulheres	26	45	a	66	68	76	78	85	72	
	Israel	Homens	x(2)	56	a	x(5)	75	a	81	85	74
	Mulheres	x(2)	24	a	x(5)	59	a	71	81	61	

Nota: Algumas médias não foram calculadas devido a fornecimento incompleto de dados.

1. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver descrição dos níveis de ISCED-97, mapeamento dos países quanto ao ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.2a.

Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2005)

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

Países da OCDE		Educação infantil e EF1	EF2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação
				ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
Alemanha	Homens	29,2	21,3	a	11,9	11,0	7,2	5,7	5,0	10,9
	Mulheres	25,4	16,4	a	11,3	10,0	6,5	6,1	5,7	10,6
Austrália	Homens	7,4	6,0	a	a	2,7	3,6	2,9	2,4	3,7
	Mulheres	9,2	5,7	a	a	4,6	4,5	2,9	2,3	4,3
Áustria	Homens	x(2)	9,2	a	3,6	c	c	c	3,1	4,0
	Mulheres	x(2)	8,1	a	4,4	c	c	c	c	4,7
Bélgica	Homens	14,9	8,2	a	7,0	5,0	c	3,3	3,9	6,3
	Mulheres	18,5	13,7	a	12,1	7,4	8,8	3,6	4,3	8,2
Canadá	Homens	10,8	8,6	a	x(5)	5,9	5,6	4,9	4,5	5,8
	Mulheres	13,7	9,7	a	x(5)	6,0	6,1	4,7	4,4	5,7
Coréia do Sul	Homens	3,9	4,0	a	x(5)	4,1	a	4,3	2,6	3,6
	Mulheres	1,9	1,9	a	x(5)	3,3	a	3,7	2,3	2,7
Dinamarca	Homens	c	5,9	c	3,4	c	c	2,9	3,8	3,9
	Mulheres	c	7,6	c	4,7	5,8	c	5,3	3,5	4,8
Eslováquia	Homens	85,0	52,7	x(4)	15,8	6,5	a	c	3,9	13,2
	Mulheres	94,6	43,0	x(4)	19,6	10,8	a	c	4,5	15,7
Espanha	Homens	7,7	6,0	c	4,8	5,4	c	4,7	5,4	5,8
	Mulheres	13,9	14,3	c	12,1	8,8	c	9,2	6,9	10,6
Estados Unidos	Homens	6,8	8,7	x(5)	x(5)	5,5	x(5)	3,7	2,5	4,7
	Mulheres	9,0	11,8	x(5)	x(5)	4,6	x(5)	3,4	2,2	4,2
Finlândia	Homens	8,4	11,9	a	a	6,9	c	4,4	3,7	6,6
	Mulheres	11,4	11,5	a	a	8,0	c	5,1	4,4	7,1
França	Homens	12,8	10,7	a	5,6	7,7	6,8	5,3	6,3	7,5
	Mulheres	13,3	13,7	a	9,3	8,0	20,4	5,4	6,6	9,4
Grécia	Homens	4,8	6,0	c	c	3,8	6,5	4,4	4,6	4,9
	Mulheres	12,2	16,8	c	23,2	14,0	16,7	10,3	9,9	13,2
Holanda	Homens	8,0	4,3	x(4)	4,7	3,4	3,9	2,3	2,9	3,9
	Mulheres	8,9	6,2	x(4)	4,5	4,3	3,9	c	2,8	4,4
Hungria	Homens	c	12,5	a	6,5	3,8	c	c	2,0	5,8
	Mulheres	c	11,2	a	9,1	5,4	c	c	2,6	6,5
Irlanda	Homens	8,2	5,0	c	a	3,0	2,8	c	1,9	3,9
	Mulheres	5,5	5,2	c	a	3,1	3,7	c	1,7	3,2
Islândia	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	1,8
Itália	Homens	7,9	5,5	7,8	3,0	3,9	6,2	7,4	4,2	4,9
	Mulheres	11,9	11,0	15,9	7,0	6,6	11,6	9,5	7,0	8,4
Japão	Homens	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	5,4	a	3,5	2,5	4,3
	Mulheres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,3	a	3,9	3,0	4,1
Luxemburgo	Homens	4,3	c	c	c	3,1	c	c	2,4	2,9
	Mulheres	5,7	c	c	7,7	3,1	c	c	5,0	5,0
México	Homens	2,3	2,8	a	3,5	a	a	2,6	4,0	2,8
	Mulheres	1,9	3,2	a	3,1	a	a	1,7	3,5	2,6

Nota: c = amostra muito reduzida para fornecer estimativas confiáveis.

Fonte: OECD. Ver descrição dos níveis de ISCED-97, mapeamento dos países quanto ao ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.2a. (continuação)
Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2005)

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

		Educação infantil e EF1	EF2	Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação	
				ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada		
											(1)
Países da OCDE	Noruega	Homens	c	8,5	a	2,1	c	c	c	2,4	3,7
		Mulheres	c	6,2	a	2,7	c	c	c	2,2	3,3
	Nova Zelândia	Homens	x(2)	3,5	a	1,9	2,1	2,2	c	2,0	2,3
		Mulheres	x(2)	4,2	a	3,1	2,3	3,6	1,6	2,0	2,8
	Polônia	Homens	x(2)	26,0	17,1	a	11,1	11,0	x(8)	5,4	14,3
		Mulheres	x(2)	28,5	24,6	a	16,6	12,7	x(8)	6,8	17,1
	Portugal	Homens	6,5	6,8	x(5)	x(5)	5,6	c	x(8)	5,2	6,3
		Mulheres	8,6	9,5	x(5)	x(5)	7,5	c	x(8)	5,5	8,0
	Reino Unido	Homens	x(2)	7,4	4,0	3,5	2,0	a	1,5	2,2	3,6
		Mulheres	x(2)	5,7	3,4	2,5	1,6	a	1,5	1,8	3,1
	Rep. Checa	Homens	c	26,4	a	5,5	2,8	x(8)	x(8)	1,9	5,2
		Mulheres	c	23,0	a	12,1	5,5	x(8)	x(8)	2,1	9,0
	Suécia	Homens	9,1	6,9	a	x(5)	6,0	7,0	5,8	4,6	6,0
		Mulheres	11,0	9,4	a	x(5)	5,5	8,5	3,7	4,5	5,7
	Suíça	Homens	c	6,9	c	3,2	c	c	c	2,5	3,3
		Mulheres	11,2	7,7	c	3,7	5,3	c	c	4,4	4,5
Turquia	Homens	9,4	9,2	a	7,0	8,2	x(8)	x(8)	5,8	8,5	
	Mulheres	5,6	13,5	a	15,5	17,5	x(8)	x(8)	9,4	8,5	
<i>Média OCDE</i>	<i>Homens</i>	<i>13,0</i>	<i>10,8</i>		<i>5,5</i>	<i>5,2</i>		<i>4,1</i>	<i>3,6</i>	<i>5,5</i>	
	<i>Mulheres</i>	<i>14,7</i>	<i>11,8</i>		<i>8,8</i>	<i>6,9</i>		<i>4,8</i>	<i>4,3</i>	<i>6,6</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>Homens</i>	<i>15,9</i>	<i>12,9</i>		<i>6,3</i>	<i>5,4</i>		<i>4,4</i>	<i>3,8</i>	<i>6,3</i>	
	<i>Mulheres</i>	<i>18,5</i>	<i>14,2</i>		<i>10,0</i>	<i>7,3</i>		<i>6,0</i>	<i>4,7</i>	<i>8,1</i>	
Economias parceiras	Chile ¹	Homens	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
		Mulheres	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
	Eslovênia	Homens	8,5	8,9	a	5,5	4,2	a	3,2	3,0	5,1
		Mulheres	16,2	8,0	a	7,3	6,5	a	3,3	2,5	6,0
	Estônia	Homens	c	12,8	a	10,4	7,6	14,2	c	4,4	7,8
		Mulheres	c	10,2	a	c	8,9	6,1	5,0	3,1	6,4
	Israel	Homens	x(2)	13,1	a	a	8,5	a	6,6	3,9	7,6
		Mulheres	x(2)	16,4	a	a	10,8	a	6,6	4,8	8,1

Nota: c = amostra muito reduzida para fornecer estimativas confiáveis. Algumas médias não foram calculadas por ausência de dados.

1. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver descrição dos níveis de ISCED-97, mapeamento dos países quanto ao ISCED-97 e fontes de dados nacionais no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.3a.

Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1991-2005)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemanha	Abaixo do ensino médio	51	49	46	49	51	52	51	50	49	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	71	68	70	70	71	70	70	69	71
	Educação superior	86	84	82	83	83	83	84	83	83	83
Austrália	Abaixo do ensino médio	54	60	59	59	61	60	60	61	61	63
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	71	75	76	76	77	78	78	79	79	80
	Educação superior	81	83	84	82	83	83	83	83	83	84
Áustria	Abaixo do ensino médio	52	56	53	53	54	54	55	55	52	53
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	77	75	76	75	75	75	75	74	74
	Educação superior	88	88	86	87	87	86	86	85	82	85
Bélgica	Abaixo do ensino médio	49	47	47	49	51	49	49	49	49	49
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	72	72	75	75	74	74	73	73	74
	Educação superior	85	84	84	85	85	84	84	84	84	84
Canadá	Abaixo do ensino médio	55	52	53	54	55	54	55	56	57	56
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	73	74	75	76	75	76	76	77	76
	Educação superior	83	82	82	82	83	82	82	82	82	82
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	70	71	66	67	68	68	68	67	66	66
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	70	71	66	66	69	69	70	70	70	70
	Educação superior	80	80	76	75	75	76	76	76	77	77
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	62	61	61	62	62	61	61	61	60	60
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	81	76	79	81	81	81	80	80	80	80
	Educação superior	89	89	87	88	89	87	86	85	86	86
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	m	39	37	33	31	30	28	29	22	22
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	75	75	72	71	70	70	71	70	71
	Educação superior	m	88	89	87	86	87	87	87	84	84
Espanha	Abaixo do ensino médio	49	46	49	51	54	55	56	57	57	59
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	65	67	70	72	72	72	72	73	75
	Educação superior	79	75	76	78	80	81	81	82	82	82
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	52	54	58	58	58	58	57	58	57	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	75	76	76	77	76	74	73	73	73
	Educação superior	85	86	85	85	85	84	83	82	82	82
Finlândia	Abaixo do ensino médio	64	54	56	59	57	58	58	58	57	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78	70	73	74	75	75	74	73	74	75
	Educação superior	88	81	83	85	84	85	85	85	84	84
França	Abaixo do ensino médio	58	57	56	56	57	58	58	58	58	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78	76	75	75	76	77	77	76	75	75
	Educação superior	85	82	82	82	83	84	83	82	82	82
Grécia	Abaixo do ensino médio	m	56	57	56	57	57	57	59	57	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	62	66	66	66	66	67	68	69	70
	Educação superior	m	79	81	81	81	80	81	82	82	82
Holanda	Abaixo do ensino médio	50	52	55	57	58	59	61	59	59	60
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	74	77	78	79	80	80	79	78	78
	Educação superior	85	83	85	87	86	86	86	86	85	86
Hungria	Abaixo do ensino médio	m	m	36	36	36	37	37	37	37	38
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	71	72	72	72	72	71	71	70
	Educação superior	m	m	81	82	82	83	82	83	83	83
Irlanda	Abaixo do ensino médio	46	49	53	54	60	57	57	57	57	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	63	67	72	75	77	77	77	76	76	77
	Educação superior	81	83	85	87	87	87	86	86	86	87
Islândia	Abaixo do ensino médio	m	m	85	86	87	87	86	82	81	82
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	89	91	89	89	89	89	87	88
	Educação superior	m	m	95	95	95	95	95	93	92	92
Itália	Abaixo do ensino médio	54	49	47	48	48	49	50	51	52	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	70	70	70	71	72	72	72	73	73
	Educação superior	87	81	81	81	81	82	82	82	81	80

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.3a. (continuação)
Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1991-2005)
 Número de indivíduos entre 25 e 64 anos empregados como porcentagem da população entre 25 e 64 anos,
 por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países da OCDE	Japão										
	Abaixo do ensino médio	m	m	69	68	67	68	67	67	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	76	74	74	74	74	74	72	72
	Educação superior	m	m	79	79	79	80	79	79	79	79
	Luxemburgo										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	55	58	58	59	59	59	61
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	73	73	74	74	71	69	71
	Educação superior	m	m	m	85	84	86	85	82	84	84
	México										
Abaixo do ensino médio	m	60	64	64	63	63	64	63	65	63	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	63	64	62	66	64	63	63	64	65	
Educação superior	m	82	84	83	83	81	82	82	82	82	
Noruega											
Abaixo do ensino médio	62	61	68	67	65	63	64	64	62	64	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	80	80	84	83	83	83	81	80	79	82	
Educação superior	90	89	90	90	90	90	89	89	89	89	
Nova Zelândia											
Abaixo do ensino médio	57	58	59	60	61	62	64	63	65	67	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73	80	79	80	80	81	81	82	82	83	
Educação superior	80	82	80	81	81	82	82	81	84	84	
Polônia											
Abaixo do ensino médio	m	50	49	47	43	41	39	38	37	38	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70	71	70	67	65	62	62	61	62	
Educação superior	m	85	87	87	85	84	83	83	82	83	
Portugal											
Abaixo do ensino médio	62	67	72	72	73	73	73	72	72	71	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	84	77	80	82	83	83	82	82	80	79	
Educação superior	92	89	89	90	91	91	88	87	88	87	
Reino Unido											
Abaixo do ensino médio	61	55	53	53	54	54	53	54	53	52	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78	77	79	79	79	79	79	80	79	80	
Educação superior	86	86	87	88	88	88	88	88	88	88	
Rep. Checa											
Abaixo do ensino médio	m	56	50	47	47	47	45	44	42	41	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	82	78	76	76	76	76	75	75	75	
Educação superior	m	92	89	87	87	88	87	86	86	86	
Suécia											
Abaixo do ensino médio	83	78	66	66	68	69	68	68	67	66	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	91	84	79	80	82	82	82	81	81	81	
Educação superior	94	89	85	86	87	87	86	86	85	87	
Suíça											
Abaixo do ensino médio	78	67	69	69	66	69	68	66	65	65	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	80	80	81	81	82	81	81	80	80	80	
Educação superior	92	90	90	91	91	91	91	90	90	90	
Turquia											
Abaixo do ensino médio	60	64	57	56	53	52	50	49	50	49	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	67	63	66	64	64	62	62	61	62	63	
Educação superior	87	74	81	79	78	78	76	75	75	76	
Média OCDE	<i>Abaixo do ensino médio</i>		57	57	57	57	57	57	57	56	56
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		73	74	75	75	75	74	74	74	75
	<i>Educação superior</i>		84	84	85	85	85	84	84	84	84
Média UE19	<i>Abaixo do ensino médio</i>		54	52	53	53	54	53	53	52	53
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		73	74	74	75	75	74	74	74	74
	<i>Educação superior</i>		85	85	85	85	85	85	84	84	84
Economias parceiras	Eslovênia										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	56	54	56	56
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	74	73	74	75
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	86	86	87	87
	Estônia										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	44	49	51	50
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	72	73	73	74
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	82	80	82	84
	Israel										
Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	43	43	40	41	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	67	66	66	67	
Educação superior	m	m	m	m	m	m	79	79	79	80	

Nota: Algumas médias não foram calculadas devido a fornecimento incompleto de dados.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

Tabela A8.4a.

Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1991-2005)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemanha	Abaixo do ensino médio	7,4	13,3	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,7	7,9	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0
	Educação superior	3,2	4,9	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5
Austrália	Abaixo do ensino médio	9,2	8,7	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,8	6,2	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4
	Educação superior	3,9	4,0	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5
Áustria	Abaixo do ensino médio	4,8	5,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,1	2,9	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9
	Educação superior	1,5	2,0	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6
Bélgica	Abaixo do ensino médio	11,8	13,4	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,2	7,5	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9
	Educação superior	2,0	3,6	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7
Canadá	Abaixo do ensino médio	13,8	13,3	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,0	8,9	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9
	Educação superior	5,8	5,6	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	0,9	1,0	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,9	1,6	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8
	Educação superior	2,7	2,0	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	14,2	14,6	7,0	7,0	6,9	(6)	6,4	7,2	8,6	6,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,1	9,9	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0
	Educação superior	4,9	4,6	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	m	24,0	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	9,6	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7
	Educação superior	m	2,7	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4
Espanha	Abaixo do ensino médio	13,7	20,6	17,1	14,7	13,7	10,2	11,2	11,2	11,0	9,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	12,2	18,5	15,3	12,9	11,0	8,4	9,5	9,5	9,5	7,3
	Educação superior	9,3	14,5	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,2
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	12,3	10,0	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,5	5,0	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1
	Educação superior	2,9	2,7	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6
Finlândia	Abaixo do ensino médio	8,6	21,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	16,7	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	9,2	7,9	7,4
	Educação superior	3,4	9,1	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,3	4,5	4,4
França	Abaixo do ensino médio	10,6	13,7	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	12,1	12,1	12,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,6	9,0	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	7,4	7,5	7,3
	Educação superior	3,7	6,5	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	6,0	6,1	6,0
Grécia	Abaixo do ensino médio	m	6,3	7,5	8,5	7,9	7,6	7,4	6,9	8,4	8,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	9,0	10,4	11,0	11,1	10,1	9,9	9,5	9,6	9,2
	Educação superior	m	8,1	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0
Holanda	Abaixo do ensino médio	8,6	7,9	0,9	4,9	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,6	4,8	1,7	2,4	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1
	Educação superior	1,5	4,1	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8
Hungria	Abaixo do ensino médio	m	m	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0
	Educação superior	m	m	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3
Irlanda	Abaixo do ensino médio	20,3	16,4	11,6	9,2	5,9	5,5	5,9	6,3	6,1	6,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	7,6	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1
	Educação superior	4,1	4,2	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0
Islândia	Abaixo do ensino médio	m	m	3,4	2,3	2,5	2,4	3,1	3,7	2,8	c
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	c	c	c	c	2,4	c	c	c
	Educação superior	m	m	c	c	c	c	c	c	c	c
Itália	Abaixo do ensino médio	5,7	9,1	10,8	10,6	10,0	9,1	9,0	8,8	8,1	7,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,2	7,9	8,2	8,0	7,4	6,8	6,4	6,1	5,6	5,3
	Educação superior	5,0	7,3	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7

Nota: c = amostra muito reduzida para fornecer estimativas confiáveis.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>


Tabela A8.4a. (continuação)
Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1991-2005)
 Número de indivíduos entre 25 e 64 anos desempregados como porcentagem da força de trabalho entre 25 e 64 anos,
 por nível de realização educacional

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países da OCDE	Japão										
	Abaixo do ensino médio	m	m	4,3	5,6	6,0	5,9	6,6	6,7	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	3,3	4,4	4,7	4,8	5,3	5,4	5,1	4,9
	Educação superior	m	m	2,6	3,3	3,5	3,1	3,8	3,7	3,4	3,1
	Luxemburgo										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	3,7	3,1	1,8	3,8	3,5	5,4	5,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	1,1	1,6	1,1	1,2	2,6	4,3	3,5
	Educação superior	m	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2
	México										
	Abaixo do ensino médio	m	4,2	1,9	1,4	1,3	1,4	1,5	1,6	1,9	2,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	5,2	2,6	1,9	1,6	1,7	1,8	1,9	2,8	3,2
	Educação superior	m	4,7	2,5	2,9	2,0	2,2	2,5	2,6	3,0	3,7
Noruega											
Abaixo do ensino médio	6,7	6,5	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,4	4,0	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	
Educação superior	2,0	2,4	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	
Nova Zelândia											
Abaixo do ensino médio	12,5	8,2	10,5	8,8	7,8	6,7	5,6	4,9	4,2	3,8	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,3	3,3	4,7	4,6	3,5	3,2	3,3	2,9	2,4	2,4	
Educação superior	4,8	3,2	4,5	4,0	3,6	3,2	3,4	3,5	2,4	1,9	
Polônia											
Abaixo do ensino médio	m	13,9	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8	27,1	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	11,1	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4	16,6	
Educação superior	m	2,8	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	
Portugal											
Abaixo do ensino médio	5,3	6,2	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,5	6,4	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	
Educação superior	c	3,2	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	
Reino Unido											
Abaixo do ensino médio	10,4	12,8	10,5	10,0	8,9	7,6	8,5	6,9	6,5	6,6	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,5	7,5	5,0	4,9	4,6	3,9	4,1	3,9	3,7	3,2	
Educação superior	3,3	3,7	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0	
Rep. Checa											
Abaixo do ensino médio	m	7,7	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	19,8	23,0	24,4	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	2,1	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,1	6,4	6,2	
Educação superior	m	0,7	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	
Suécia											
Abaixo do ensino médio	2,6	10,1	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,3	8,7	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	
Educação superior	1,1	4,5	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	
Suíça											
Abaixo do ensino médio	1,2	5,8	5,6	5,0	5,0	3,7	4,6	6,1	7,3	7,7	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	1,5	2,8	2,8	2,3	2,0	2,0	2,4	3,2	3,8	3,7	
Educação superior	1,3	c	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	
Turquia											
Abaixo do ensino médio	5,7	4,8	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	
Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	7,2	6,9	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	
Educação superior	3,1	3,3	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	
Média OCDE	<i>Abaixo do ensino médio</i>		11	10	9	9	9	9	10	10	11
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		7	6	6	6	6	6	6	6	6
	<i>Educação superior</i>		5	4	4	3	3	4	4	4	4
Média UE19	<i>Abaixo do ensino médio</i>		13	12	12	11	11	12	12	13	13
	<i>Ensino médio e pós-ensino médio não-superior</i>		9	7	7	7	6	7	7	7	7
	<i>Educação superior</i>		5	4	4	4	4	4	4	4	4
Economias parceiras	Eslovênia										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0
	Estônia										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8
	Israel										
	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1

Nota: c = amostra muito reduzida para fornecer estimativas confiáveis. Algumas médias não foram calculadas devido a fornecimento incompleto de dados.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068152681851>

QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO?

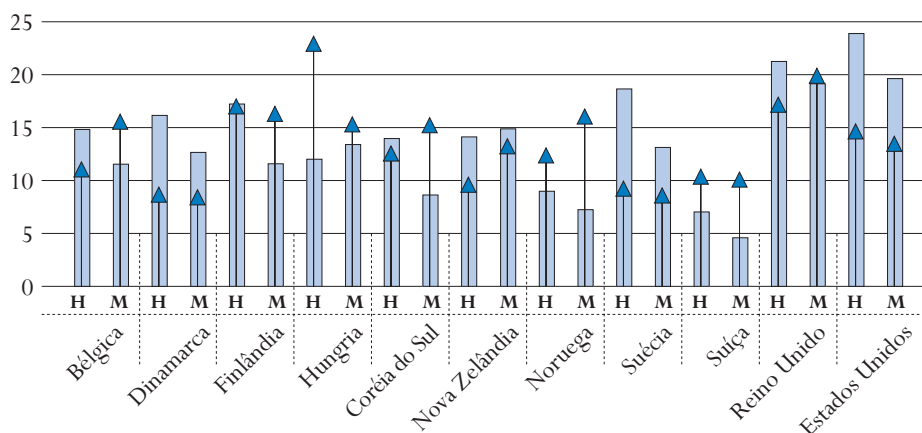
Este indicador analisa os rendimentos relativos de trabalhadores com níveis diferentes de realização educacional em 25 países da OCDE e na economia parceira Israel. Apresenta também dados que descrevem a distribuição de rendimentos antes da tributação (ver notas no Anexo 3) em cinco níveis de realização educacional, de acordo com o ISCED, o que ajuda a mostrar de que forma os retornos gerados pela educação variam, em termos nacionais, entre indivíduos com níveis educacionais comparáveis. Os retornos financeiros da realização educacional são calculados para investimentos realizados como parte da educação inicial, assim como para o caso de um indivíduo hipotético de 40 anos de idade em meio de carreira que decide retornar ao sistema educacional. Pela primeira vez, este indicador apresenta novas estimativas da taxa de retorno para um indivíduo que investe no ensino médio em vez de trabalhar para receber um salário mínimo, tendo concluído apenas o ensino fundamental.

Resultados básicos

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

- Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que adquire imediatamente o nível seguinte de educação: ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4
- ▲ Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que adquire imediatamente o nível seguinte de educação: graduação de nível universitário, ISCED 5/6

Em todos os países, para homens e mulheres, as taxas de retorno interno privado ultrapassam 4,5% sobre um investimento no ensino médio (quando concluído imediatamente após a educação inicial). Taxas de retorno interno privado são geralmente mais altas para investimentos no ensino médio ou pós-ensino médio não-superior do que para a educação superior. A obtenção de educação de nível superior pode ser considerada um investimento econômico em que há custos pagos pelo indivíduo (incluindo redução de renda enquanto está estudando), que tipicamente resultam em ganhos mais altos ao longo da vida do indivíduo. Nesse contexto, o investimento para obter graduação de nível universitário, quando realizado como parte da educação inicial, pode produzir retornos anuais privados da ordem de 22,6%, e todos os países apresentam taxa de retorno acima de 8%.



H: Homem
M: Mulher

Fonte: OECD, Tabelas A9.5 e A9.6. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Outros destaques deste indicador

- Rendimentos aumentam com a aquisição de cada nível educacional. Indivíduos que concluíram o ensino médio, o pós-ensino médio não-superior ou a educação superior obtêm vantagens substanciais nos rendimentos em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio. Entre todos os países, indivíduos com qualificação na educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada têm rendimentos no mínimo 50% mais altos do que indivíduos cujo nível de realização educacional fica abaixo do ensino médio (Gráfico A9.4).
- Em todos os países, as mulheres têm rendimentos inferiores aos dos homens com níveis semelhantes de realização educacional (Tabela A9.3). Tipicamente, para determinado nível de realização educacional, as mulheres ganham entre 50% e 80% do montante que os homens recebem.
- Os países diferem significativamente quanto à distribuição de rendimentos entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional. Embora indivíduos com níveis educacionais mais altos tenham maior probabilidade de compor o grupo de rendimentos mais altos, isso nem sempre ocorre. Em Portugal e no Canadá, a proporção de indivíduos com os níveis mais altos de realização educacional – ou seja, educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada –, na categoria de ganhos mais baixos – isto é, no máximo 50% da mediana –, varia de 0% a 19,6%, respectivamente. Os países também diferem quanto à participação relativa de homens e mulheres nas categorias mais altas e mais baixas de rendimentos.
- Em todos os países, é vantajoso para um indivíduo de 40 anos de idade, em meio de carreira, retornar ao sistema educacional e obter um diploma na educação superior. Isso se aplica tanto para homens como para mulheres. A taxa de retorno quando o indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação em cursos universitários em período integral varia entre 6,5% para homens – na Nova Zelândia – e 28,2% para mulheres – na Bélgica.

Contexto de políticas

Uma das maneiras pelas quais os mercados fornecem incentivos para que indivíduos desenvolvam e mantenham habilidades adequadas é por meio de salários diferenciados – principalmente atribuindo melhores rendimentos a pessoas com níveis educacionais mais altos. Ao mesmo tempo, a educação envolve custos que podem ser equilibrados com esses rendimentos mais altos. Este indicador analisa os rendimentos relativos associados aos diferentes níveis educacionais, a variação desses rendimentos e as taxas estimadas de retorno para indivíduos que investem para obter níveis educacionais mais altos.

A distribuição de rendimentos também é relevante para políticas de apoio à realização em níveis educacionais mais elevados. As evidências sugerem que alguns indivíduos podem receber retornos relativamente baixos de seus investimentos em educação – ou seja, recebem salários relativamente baixos, mesmo que tenham níveis relativamente altos de realização educacional. Formuladores de políticas podem ter interesse em analisar as características dos programas educacionais que aparentemente apresentam baixas taxas de retorno para algumas pessoas, ou analisar as características dos indivíduos que freqüentam esses programas, tais como gênero ou ocupação.

Evidências e explicações

Educação e rendimentos

Diferenciais de rendimento de acordo com a realização educacional

Diferenciais de rendimento – que constituem uma medida básica do incentivo financeiro disponível para um indivíduo investir em educação adicional – podem também refletir diferenças na oferta de programas educacionais em níveis diferentes – ou barreiras para o acesso a esses programas. Os benefícios nos rendimentos gerados pela conclusão da educação superior podem ser constatados por meio da comparação de rendimentos médios anuais dos graduados na educação superior com os rendimentos médios anuais de graduados no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior. As desvantagens financeiras geradas pela não-conclusão do ensino médio são constatadas por uma comparação semelhante entre rendimentos médios. Entre os países, as variações em rendimentos relativos (brutos) refletem inúmeros fatores: demanda por habilidades no mercado de trabalho, legislação sobre salário mínimo, força de sindicatos, cobertura de acordos de negociações coletivas, oferta de trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional, variação da experiência profissional dos trabalhadores com níveis altos e baixos de realização educacional, distribuição de emprego entre ocupações e, por fim, incidência relativa de trabalho em meio período e trabalho sazonal.

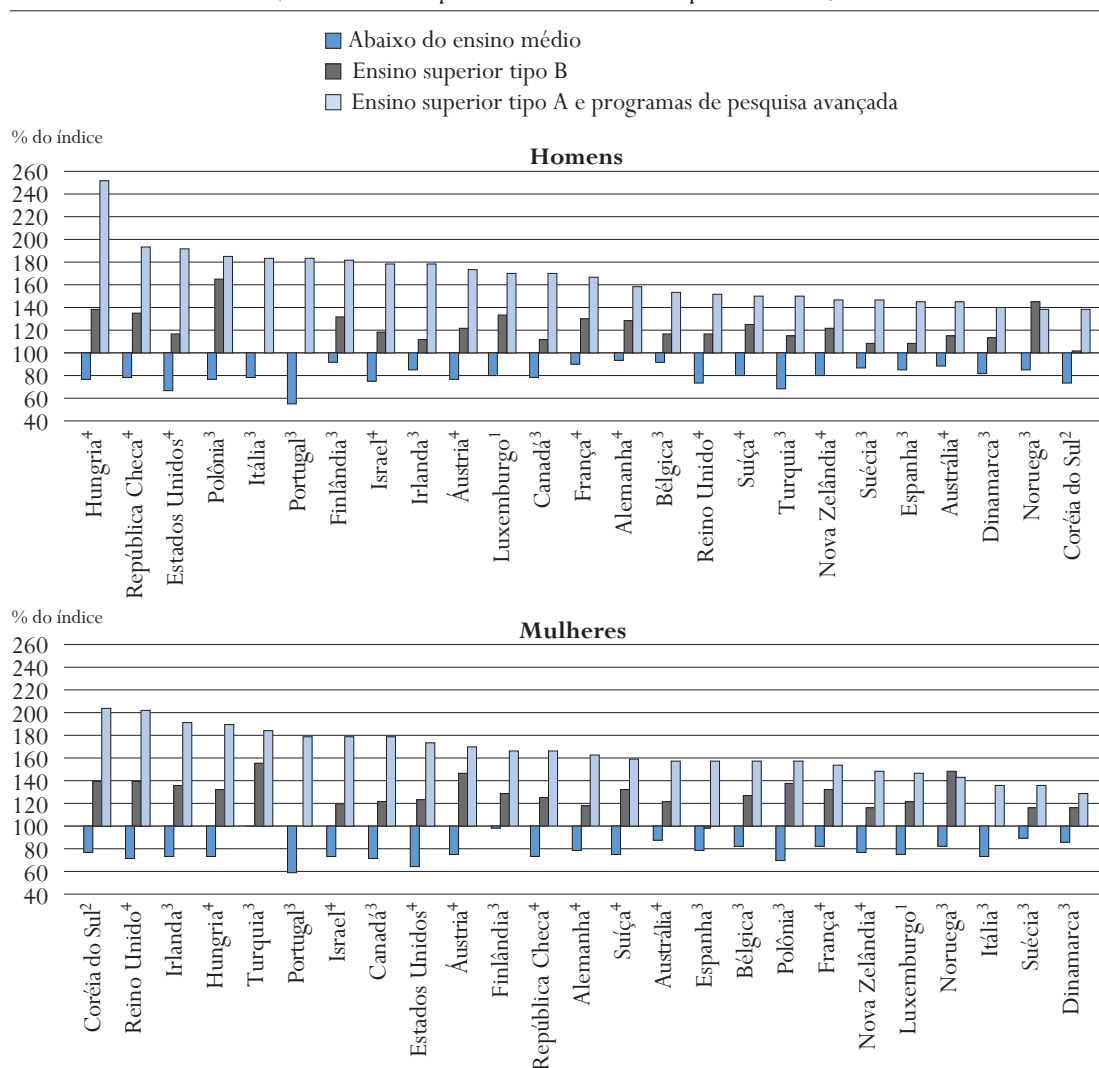
O Gráfico A9.2 mostra uma relação altamente positiva entre realização educacional e rendimentos médios. Em todos os países, graduados na educação superior têm salários substancialmente maiores do que graduados no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior. Diferenciais de rendimentos entre indivíduos que concluíram a educação superior – principalmente entre aqueles que concluíram a educação superior tipo A – e aqueles que concluíram o ensino médio são geralmente mais acentuados do que os diferenciais entre graduados no ensino médio e nos níveis educacionais mais baixos. Essa constatação sugere que, em muitos países, o ensino médio – e com poucas exceções, o pós-ensino médio não-superior – constitui uma linha divisória além da qual a educação adicional atrai compensações particularmente elevadas. A Tabela A9.1 mostra que as compensações financeiras para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram a educação

superior, em relação àqueles que concluíram o ensino médio, variam de 26% – na Dinamarca (2004) – a 115% – na Hungria (2005).

Os dados sobre rendimentos apresentados neste indicador diferem em diversos aspectos entre os países. Portanto, os resultados devem ser interpretados com cautela. Em particular, nos países que relatam rendimentos anuais, as diferenças na incidência de trabalho sazonal entre indivíduos com diferentes níveis de realização educacional causarão efeito sobre os rendimentos relativos.

Gráfico A9.2. Rendimentos relativos provenientes de emprego (2005 ou ano mais recente disponível)

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



1. Ano de referência 2002.
2. Ano de referência: 2003.
3. Ano de referência: 2004.
4. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente de rendimentos relativos da população com nível educacional superior tipo A.

Fonte: OECD, Tabela A9. 1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Esse efeito não está refletido nos dados para países que relatam rendimentos semanais ou mensais (ver a seção Definições e metodologias).

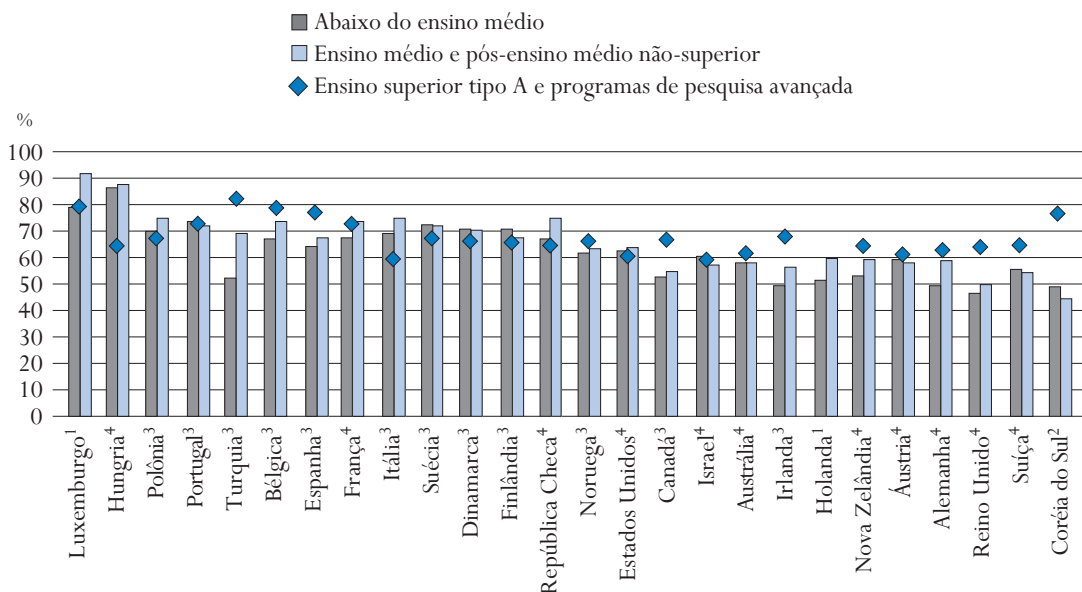
Desigualdade de gênero e educação em relação a rendimentos

Austrália, Áustria, Canadá, Coreia do Sul, Espanha, Holanda, Irlanda, Noruega, Reino Unido, Suíça e Turquia registram recompensas financeiras geradas pelo ensino superior que trazem mais benefícios para mulheres entre 25 e 64 anos de idade do que para homens na mesma faixa etária. O inverso é verdadeiro para os demais países, com exceção de Bélgica e Alemanha, onde – em relação ao ensino médio – os rendimentos de homens e mulheres sofrem aumentos semelhantes àqueles gerados pela educação superior (Tabela A9.1a).

Homens e mulheres que concluíram o ensino médio, o pós-ensino médio não-superior ou a educação superior têm vantagens substanciais em rendimentos em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio. Entretanto, as diferenças de rendimento entre homens e mulheres com o mesmo nível de realização educacional permanecem substanciais. Em todos os países, e em todos os níveis de realização educacional, as mulheres no grupo etário entre 30 e 44 anos ganham menos do que seus colegas do sexo masculino (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b).

Gráfico A9.3. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2005 ou ano mais recente disponível)

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



1. Ano de referência: 2002.

2. Ano de referência: 2003.

3. Ano de referência: 2004.

4. Ano de referência: 2005.

Notas: Para República Checa, Hungria, Luxemburgo e Polônia, os dados sobre rendimentos de indivíduos que trabalham em meio período foram excluídos; para Hungria, Luxemburgo e Polônia, os dados sobre rendimentos anuais parciais também foram excluídos.

Fonte: OECD, Tabela A9.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Quando todos os níveis educacionais são analisados em conjunto – ou seja, rendimentos totais divididos pelo número total de indivíduos que têm rendimentos, por gênero –, os rendimentos médios das mulheres entre 30 e 44 anos de idade variam de 51% do rendimento dos homens – na Coreia do Sul – a 84% – em Luxemburgo (Gráfico A9.3 e Tabela A9.1b).

Entretanto, a diferença relativa entre homens e mulheres deve ser analisada com cautela, uma vez que, na maioria dos países, dados sobre rendimentos incluem trabalho em meio período. Frequentemente, o trabalho em meio período é uma característica importante do emprego para mulheres, e sua prevalência pode variar muito de um país para outro. Em Luxemburgo, na Hungria e na Polônia, indivíduos com trabalho em meio período e rendimentos anuais parciais não foram incluídos nos cálculos. Rendimentos de mulheres entre 30 e 44 anos de idade alcançam 84%, 83% e 81% do rendimento de homens, respectivamente.

Em parte, a diferença entre os rendimentos de homens e de mulheres apresentada no Gráfico A9.3 é explicada por diferentes opções de carreira e de ocupações, por diferenças no tempo total durante o qual homens e mulheres permanecem na força de trabalho, e pela incidência relativamente alta de trabalho em meio período entre as mulheres.

Distribuição de rendimentos nos níveis de realização educacional

Os dados sobre a distribuição da participação de indivíduos com determinado nível de realização educacional nos diferentes grupos de rendimentos podem ser utilizados para descrever a proximidade da distribuição dos rendimentos em torno da mediana nacional.

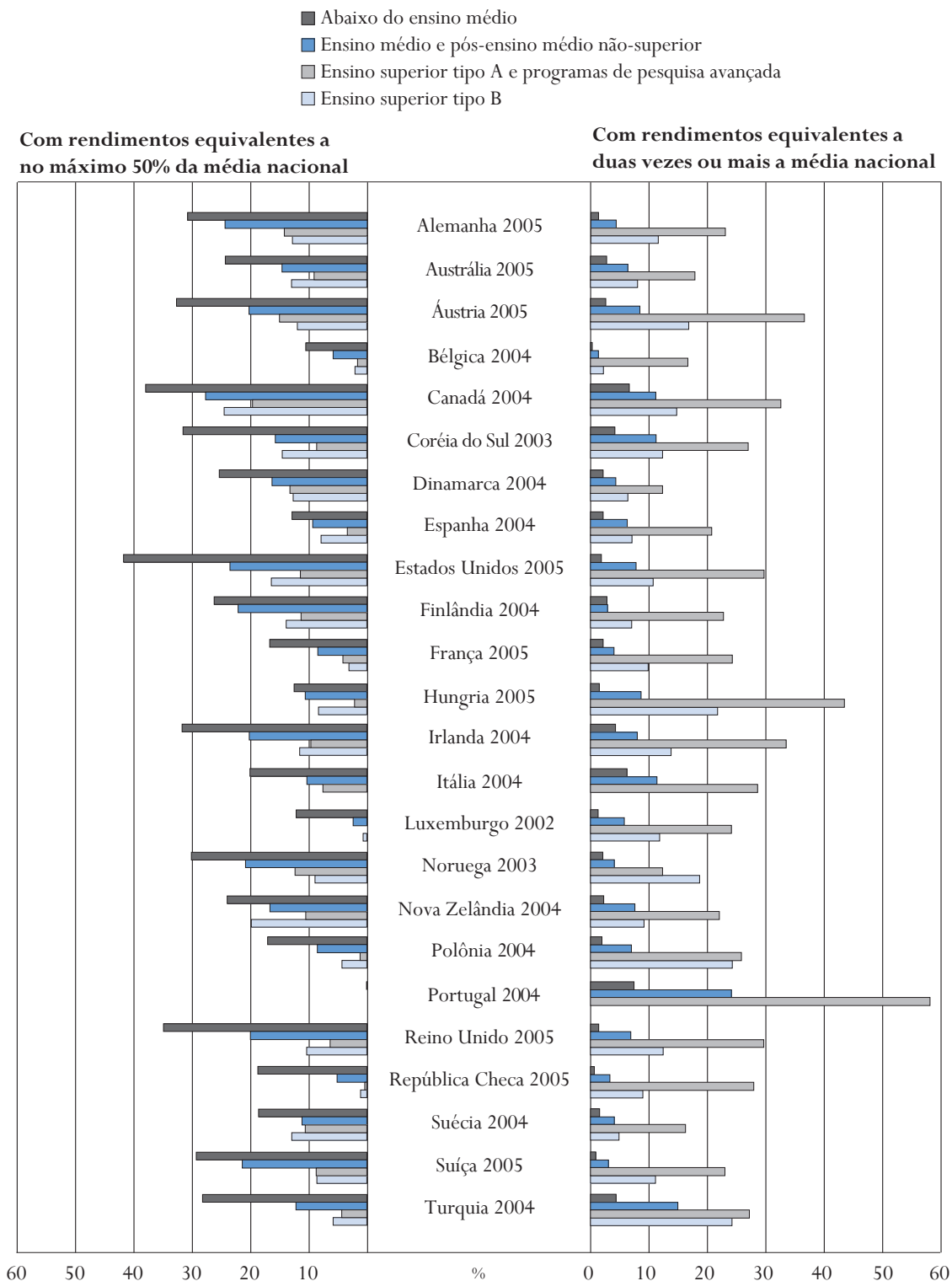
As Tabelas A9.4a, A9.4b e A9.4c mostram a distribuição de rendimentos entre indivíduos de 25 a 64 anos de idade para 25 países da OCDE e para a economia parceira Israel. As distribuições são apresentadas para a população combinada de homens e mulheres, assim como para homens e mulheres separadamente. Há cinco categorias de distribuição de rendimentos, variando de “Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana” até “Mais de duas vezes a mediana”. Por exemplo, na Tabela A9.4a, para Austrália, o valor de 24,3% situa-se na linha “Abaixo do ensino médio”, sob a coluna “Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana”. Isso significa que 24,3% dos australianos entre 25 e 64 anos de idade, cujo nível mais alto de realização educacional é inferior ao ensino médio, têm rendimentos brutos iguais ou inferiores a 50% do rendimento mediano de todos os australianos entre 25 e 64 anos de idade com rendimentos provenientes de trabalho durante o período de referência da pesquisa nacional. As Tabelas A9.4b e A9.4c também apresentam distribuições de rendimentos entre homens e mulheres em relação à mediana de toda a população adulta com rendimentos provenientes de trabalho.

Os indicadores baseados em rendimentos médios não consideram a variação de rendimentos de indivíduos com determinado nível de realização educacional. Alguns indivíduos com níveis altos de realização educacional podem ter rendimentos relativamente baixos, e indivíduos com níveis educacionais baixos podem ter níveis altos de rendimento. Para os indivíduos, essa variação pode refletir diferenças no retorno gerado pela educação; para os formuladores de políticas, pode ser causa de preocupação, caso indique que o mercado de trabalho não fornece sinais claros de que os indivíduos recebem de acordo com o que consideram investimento na educação.

Na maioria dos países, os dados mostram que a participação dos indivíduos nas categorias mais baixas de rendimentos diminui à medida que o nível de realização educacional aumenta. Esse re-

A9

Gráfico A9.4. Parcela de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade por categoria de rendimentos, por nível de realização educacional (2005 ou ano mais recente disponível)



Fonte: OECD, Tabela A9.4a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

sultado é outra forma de considerar a relação positiva consistente entre rendimentos e realização educacional. Entretanto, é importante observar que, mesmo nos níveis educacionais mais altos, há indivíduos situados nas categorias de rendimentos mais baixos, o que indica uma taxa de retorno da educação relativamente baixa para esses indivíduos.

Além disso, os países diferem significativamente quanto à dispersão de rendimentos. Por exemplo, a Tabela A9.4a mostra que, na maioria dos países, a maior proporção da população tem rendimentos acima de 50% da mediana, porém inferior a 1,5 vez essa mediana. Essa porcentagem varia de menos de 45% – no Canadá – a mais de 80% – na Bélgica. Para todos os níveis educacionais, países como Bélgica, Luxemburgo, Portugal e República Checa o número de indivíduos com rendimentos iguais a 50% da mediana ou abaixo desse nível é relativamente pequeno ou mesmo inexistente. Inversamente, embora 22% dos indivíduos entre 25 e 64 anos de idade em todos os países tenham, em média, rendimentos brutos superiores a 1,5 vez a mediana, na Bélgica essa parcela da população é de apenas 14,1%.

Os países também diferem, de maneira significativa, quanto à distribuição de gênero no grupo de rendimentos mais baixos. Por exemplo, levando em consideração todos os níveis de realização educacional, a Hungria é o único país em que a porcentagem de mulheres na categoria de rendimentos mais baixos é menor do que a porcentagem de homens na mesma categoria. No extremo oposto do espectro, a porcentagem de mulheres na categoria de rendimentos mais altos é menor do que a dos homens em todos os países. Essa diferença é particularmente marcante na Suíça, com 13% de homens na categoria de rendimentos mais altos em comparação com 2% de mulheres; e 4% de homens na categoria de rendimentos mais baixos em comparação a 35% de mulheres (Gráfico A9.5).

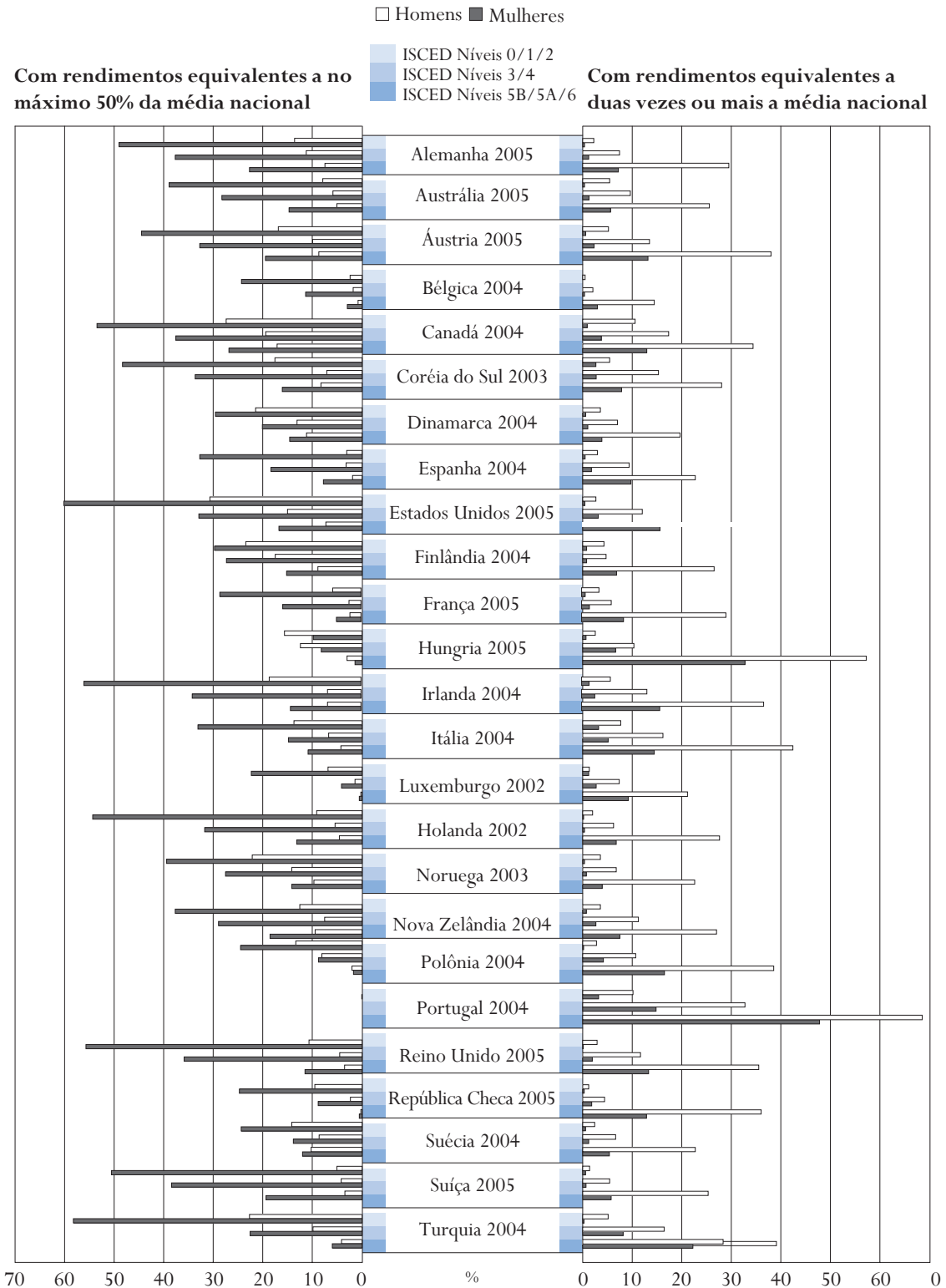
Interpretação de dados sobre dispersão de rendimentos

Uma ampla variedade de fatores – de diferenças em acordos institucionais a variações nas capacidades individuais – tende a determinar a extensão da dispersão de rendimentos entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional. No nível institucional, países em que a determinação de salários é mais centralizada tendem a registrar níveis de dispersão de rendimentos mais baixos, em função de determinado nível de convergência entre *status* ocupacional e realização educacional. De maneira mais abrangente, dispersões de rendimentos também refletem o fato de que a realização educacional não pode ser totalmente equiparada a proficiência e habilidades: as habilidades diferentes daquelas especificadas pela realização educacional, assim como experiência profissional, são recompensadas no mercado de trabalho. Diferenças na escala e na operação de sistemas de capacitação para aprendizes adultos também influenciam padrões nacionais de dispersão de rendimentos, assim como considerações de recrutamento independentes de habilidades – tais como discriminação por gênero, raça ou idade – e, conseqüentemente, a eficácia relativa de estruturas legislativas nacionais para lidar com tais problemas. Por fim, é importante observar que, na Bélgica, os rendimentos estão centralizados na mediana, uma vez que os dados desse país sobre rendimentos são apresentados em valores líquidos.

Entretanto, os dados realmente mostram que em todos os países a dispersão de rendimentos diminui com o aumento da realização educacional. Essa tendência leva a muitas interpretações possíveis, inclusive a de que maior realização educacional poderia fornecer mais informações sobre as habilidades de um indivíduo para prováveis empregadores, resultando em uma associação mais estreita entre educação e salários.

A9

Gráfico A9.5. Parcela da população entre 25 e 64 anos de idade por categoria de rendimentos, por nível de realização educacional e gênero (2005 ou ano mais recente disponível)



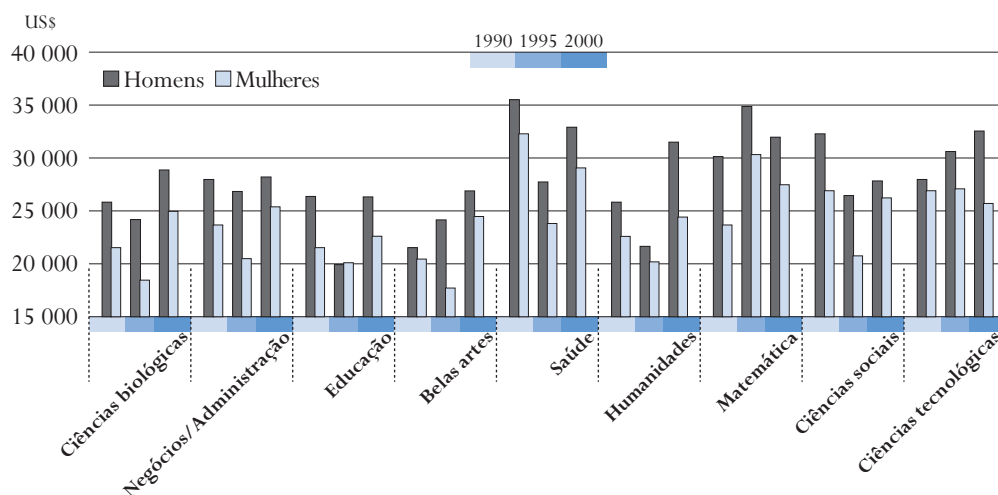
Fonte: OECD, Tabelas A9.4b e A9.c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Quadro A9.1. Variação em rendimentos, por disciplina – o exemplo do Canadá

Embora os indicadores apresentem uma estimativa única para retornos de determinado nível de educação, há amplas variações e explicações por trás desses indicadores. Este quadro explora essas variações para o Canadá. Dados referentes a três grupos diferentes de graduados na educação superior tipo B (1990, 1995 e 2000, e rendimentos dois anos após a graduação) sugerem que os rendimentos variam por disciplina e por gênero. O gráfico a seguir mostra que os rendimentos médios em 2002 (em dólares canadenses para 1997) para graduados em 2000 podem chegar a \$32.911 para graduados do sexo masculino na área da saúde, e a apenas \$ 22.604 para mulheres graduadas na área da educação. A revisão de rendimentos dos três grupos diferentes de graduados mostrou o impacto de demandas do mercado de trabalho ao longo de um período de dez anos. Os ganhos durante o período foram evidentes para homens e mulheres graduados em artes, porém tiveram os rendimentos médios mais baixos. Entretanto, aqueles com graduação na área da saúde ficaram para trás, embora tivessem rendimentos mais altos do que a maioria dos demais graduados. Em termos gerais, as mulheres graduadas têm rendimento ligeiramente inferior em comparação com os homens graduados na mesma disciplina.

Rendimentos médios para três grupos de graduados na educação superior tipo B, homens e mulheres, por disciplina (1990, 1995, 2000)



Fonte: Drewes, Torben (2006), *Returns to College Education: Evidence from the 1990, 1995 and 2000 National Graduates Surveys*, Learning Research Series, Human Resources and Social Development Canada.

Informações sobre variações em rendimentos por disciplina são importantes para estudantes e outros interessados, e uma forma essencial para analisar de que maneira as diferentes áreas disciplinares contribuem para a economia. Do mesmo modo, o acesso a dados sobre rendimentos por níveis educacionais ao longo do tempo pode fornecer outras informações a respeito da associação entre oferta e demanda. Além disso, são substanciais as possibilidades de análise e as implicações de políticas que podem ser extraídas de dados de tendências por área de estudo. Associando tendências nacionais específicas e globais, dados internacionais comparáveis podem fornecer potenciais analíticos adicionais. Portanto, o caso do Canadá serve como exemplo para o empenho por coletas de dados internacionais.

Ver informações adicionais em:

<http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/Ip/publications/sp-654-09-06/sp-654-09-06E.pdf>

A9

De maneira mais geral, os dados apontam diferenças no entendimento da determinação de rendimentos. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos constataram que, para indivíduos da mesma raça e do mesmo gênero, mais de 50% da variância nos rendimentos não são explicados por fatores quantificáveis – tais como o número de anos de escolarização, idade, duração de experiências no mercado de trabalho –, nem mesmo pelo nível de escolarização, ocupação e rendimento de seus pais. Algumas pesquisas sobre os determinantes de rendimentos destacaram a importância que empregadores conferem às chamadas habilidades não-cognitivas – tais como persistência, confiabilidade e autodisciplina. Também levantam questões para pesquisas orientadas por políticas sobre o papel dos sistemas educacionais e, principalmente, sobre educação, desenvolvimento e sinalização dessas habilidades na primeira infância (ver seção Definições e metodologias).

Taxas de retorno de investimentos em educação

O impacto da educação sobre os rendimentos pode ser avaliado na estrutura de análise de investimentos de um indivíduo para a obtenção de educação – custos diretos, como mensalidades escolares durante o processo educacional, e custos indiretos, como redução de rendimentos durante esse período. A eficácia desse investimento pode ser avaliada pela estimativa da taxa econômica de retorno pelo investimento, que mede o grau em que os custos de obtenção de níveis educacionais mais altos são traduzidos em níveis mais altos de rendimentos. A medida do retorno utilizada neste relatório é a taxa de retorno interno, que de fato constitui uma taxa de juros que mede o retorno econômico pelo investimento. Trata-se da taxa que equipara os custos necessários para a obtenção do nível seguinte de educação ao valor atual dos rendimentos adicionais adquiridos ao longo da vida, associados ao nível mais alto de realização. Este indicador é analisado a partir de dois pontos de vista distintos: taxas de retorno para indivíduos (Tabelas A9.5 e A9.6) – que refletem apenas os rendimentos e os custos individuais – e taxas de retorno para o governo (Tabelas A9.7 e A9.8). O retorno para o governo inclui alíquotas mais altas de imposto de renda e de contribuições sociais, assim como os custos suportados pelo governo. Esses retornos privados e públicos são calculados para 11 países da OCDE.

As taxas de retorno interno são calculadas para realizações em dois níveis diferentes de educação – ensino médio e pós-ensino médio não-superior –, obtidas após qualificação no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (Tabelas A9.5 e A9.7), e educação superior, obtida após qualificações no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior (Tabelas A9.6 e A9.8). Este ano, diferentemente dos resultados apresentados no *Panorama da Educação 2006* (OECD, 2006a), o indicador apresenta taxas de retorno interno para obtenção do ensino médio e pós-ensino médio não-superior a partir da conclusão do EF2. Leva em consideração perdas de rendimento fixas ao nível do salário mínimo (na ausência de dados para salário mínimo, o salário foi selecionado entre aqueles determinados em acordos coletivos). Isso significa que, enquanto está cursando o ensino médio, o indivíduo não recebe salário, em comparação a um indivíduo cursando EF2, que recebe salário mínimo ou equivalente.

Taxas de retorno interno são calculadas para dois períodos diferentes ao longo da vida do indivíduo: imediatamente após a educação inicial e aos 40 anos de idade. No último caso, a perda de rendimentos depende de rendimentos médios no nível anterior de educação e de benefícios sociais, que variam entre os países.

Além disso, ao calcular a taxa de retorno interno aos 40 anos de idade, a análise explora o impacto dos custos da educação sobre as taxas de retorno – para indivíduos e para os governos.

Todos os resultados são apresentados separadamente para homens e mulheres.

Taxas de retorno interno privado pelo investimento em educação

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

Estimativas de taxas de retorno privado para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior, a partir de EF2, são apresentadas na Tabela A9.5. Estimativas para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação na educação superior até alcançar uma qualificação de pesquisa avançada, a partir da conclusão do ensino médio, são apresentadas na Tabela A9.6.

As taxas de retorno privado foram calculadas para estes dois cenários:

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

Com exceção de Hungria, Noruega e Suíça, em todos os demais países os resultados mostram que, para os homens, as taxas de retorno pela conclusão do ensino médio e do pós-ensino médio não-superior ultrapassam as taxas para o ensino superior.

Para o ensino médio, a taxa de retorno interno privado apresenta maior variação do que para a educação superior: a primeira varia de 4,6% a 24%; a última não fica abaixo de 8% (Tabelas A9.5, A9.6). Em dois países – Hungria e Nova Zelândia –, as taxas de retorno privado para o ensino médio são mais altas para mulheres do que para homens. Em cinco países – Bélgica, Coréia do Sul, Noruega, Nova Zelândia e Reino Unido –, as taxas de retorno privado no ensino superior são mais altas para mulheres do que para homens.

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

Taxas de retorno interno público para investimento em educação

A taxa de retorno interno público é uma das maneiras de analisar o efeito que opções individuais de investimentos em educação exercem sobre as contas do setor público, assim como o efeito que

A9

diferentes estruturas de políticas exercem sobre esses investimentos. Para o setor público, os custos da educação incluem gastos diretos com instituições educacionais – tais como pagamento direto de salário de professores, pagamentos diretos para a construção de escolas, compra de livros didáticos etc. – e transferências público-privadas – tais como subsídios públicos a famílias para bolsas de estudos e outras doações, assim como para outras entidades particulares, para o provimento de capacitação no local de trabalho etc. Os custos públicos da educação também incluem a perda de receita proveniente de impostos sobre os rendimentos perdidos pelos estudantes. Os ganhos incluem maiores receitas derivadas de imposto de renda sobre salários mais altos, somadas a pagamentos de seguridade social. Na prática, a conquista de níveis educacionais mais elevados resulta em um conjunto complexo de efeitos fiscais positivos, que vão além dos efeitos de crescimento de rendimento gerados por aumentos salariais e pagamentos do governo. Por exemplo, indivíduos com melhor nível educacional geralmente têm melhor condição de saúde, o que leva a 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 em *Panorama da Educação 2006*), o que, por sua vez, reduz os gastos públicos. Entretanto, dados sobre impostos e gastos com base nesses efeitos indiretos da educação não estão disponíveis para inclusão nesses cálculos de taxas de retorno.

As Tabelas A9.7 e A9.8 apresentam as estimativas de taxas de retorno público. A Tabela A9.7 apresenta as taxas de retorno público para um indivíduo que investiu na obtenção de qualificação no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior (ISCED 3/4), a partir do EF2. Essa estimativa depende da mesma suposição feita para a taxa de retorno privado – ou seja, um indivíduo que concluiu EF2 e que ganha salário mínimo ou equivalente. A Tabela A9.8 trata de um indivíduo que investiu na obtenção de uma qualificação na educação superior até alcançar uma qualificação em pesquisa avançada (ISCED 5A, 5B ou 6), a partir do ensino médio ou do pós-ensino médio não-superior (ISCED 3/4).

Assim como foi feito para as estimativas de taxas de retorno privado, os cálculos consideram dois cenários:

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

Os resultados mostram que, com exceção de Bélgica, Coréia do Sul e, no caso dos homens, Nova Zelândia, para a conclusão na educação superior durante a educação inicial, a taxa de retorno público é mais baixa do que a taxa de retorno privado em todos os outros casos. No cenário em que o indivíduo retorna à educação em período integral no meio da carreira, assumindo os custos diretos dos encargos educacionais e as perdas de rendimento, as taxas de retorno público pela conclusão do ensino superior são mais baixas do que as taxas de retorno privado em todos os países (Tabela A9.8). Essas taxas baixas são geradas por inúmeros fatores, inclusive os altos custos do provimento educacional e as altas perdas em receitas provenientes de impostos (quando o indivíduo perde rendimentos), em relação a rendimentos de impostos (quando o indivíduo retorna ao trabalho).

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

Interpretação das taxas de retorno interno

Na maioria dos países, altas taxas de retorno interno privado para indivíduos que concluem o ensino médio ou o ensino superior indicam que, aparentemente, investir em capital humano é uma forma atraente para que uma pessoa de padrão médio prospere. Além disso, e com algumas exceções, políticas que reduzem ou eliminam os custos diretos da educação têm impacto apenas moderado sobre as decisões de indivíduos de investir em aprendizagem em meio de carreira.

Em muitos casos, as taxas de retorno privado relatadas superam – e em inúmeros países, de forma significativa – a taxa de juro real isenta de risco, que é tipicamente medida com referência às taxas aplicadas em títulos governamentais de longo prazo. Entretanto, retornos em acumulação de capital humano não são isentos de risco, conforme indicado pela ampla distribuição de rendimentos entre os indivíduos com melhor nível educacional. Além disso, nem todos os indivíduos que investem em educação realmente concluem o curso. As taxas de retorno serão baixas, e possivelmente negativas, para indivíduos que abandonam os estudos. Portanto, indivíduos que consideram fazer um investimento em educação tendem a exigir um bônus como compensação pelo risco. Contudo, em diversos países, a dimensão do bônus em relação às taxas de retorno interno sobre a taxa de juro real é maior do que aparentemente seria garantido caso os riscos fossem considerados isoladamente. Ainda que os retornos para essa forma de investimento sejam altos em relação a investimentos de risco semelhante, existem alguns obstáculos para os investidores. Taxas de retorno privado ajustadas para alto risco fornecem uma base inicial para que intervenções de políticas aliviem as restrições relevantes.

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

Parte dos altos retornos também pode ser compatível com a estabilidade do mercado. De acordo com essa interpretação, as altas taxas de retorno interno refletiriam parcialmente rentabilidades econômicas em um recurso escasso – mais especificamente, capacidades e motivação. Quando os retornos da educação no limite inferior são mais baixos, a condição para intervenção pública com o objetivo de estimular a acumulação de capital humano será reduzida se a qualidade dos estudantes situados nesse limite inferior não puder ser melhorada. No entanto, na medida em que

o sistema educacional pode melhorar habilidades cognitivas e não-cognitivas de jovens, as políticas de educação podem dar uma contribuição significativa para a eficiência e a equidade no longo prazo. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE sugerem que alguns países obtiveram maior sucesso do que outros ao garantir desempenhos educacionais altos e equitativos de jovens de 15 anos de idade.

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

É importante considerar algumas limitações conceituais amplas para a estimativa de taxas de retorno interno da seguinte maneira:

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

Os cálculos da taxa de retorno também envolvem inúmeras suposições restritivas, necessárias para a comparabilidade internacional. Em particular, não foi possível incluir os efeitos que mudanças nos pagamentos de transferências sociais resultantes de mudanças salariais exercem sobre as contas públicas. Isso ocorre, em grande parte, porque as regras que governam a elegibilidade para uma ampla parcela de direitos sociais variam muito através dos países, assim como por estado civil ou cívico (e, algumas vezes, em função de outros critérios). Conseqüentemente, para garantir comparabilidade, as taxas de retorno foram calculadas mediante a suposição de que o indivíduo em questão é solteiro e não tem filhos.

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

Definições e metodologias

Para Áustria, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suécia e Turquia, a Tabela A9.1a apresenta os dados relativos a rendimentos, com base no período de referência anual. Para Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, os rendimentos são relatados semanalmente; e para Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Polônia, Suíça e a economia parceira Israel, são relatados mensalmente. Os dados sobre rendimentos são valores brutos, ao passo que para Bélgica, Coréia do Sul e Turquia, são valores líquidos. Para Hungria, Luxemburgo, Polônia e República Checa, não estão incluídos dados sobre rendimentos de indivíduos em empregos em meio período, ao passo que para Hungria, Luxemburgo e Polônia, não estão incluídos os dados sobre rendimentos por períodos inferiores a um ano.

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

Suposições sobre rendimentos foram feitas com base nos cálculos de taxas de retorno.

Para um indivíduo que decide obter graduação no ensino médio, como parte de sua educação original, as suposições levaram em consideração o nível estimado de perda de rendimentos em relação ao salário mínimo (sempre que não há dados disponíveis sobre salário mínimo, o salário foi selecionado entre aqueles determinados em negociações coletivas). Essas suposições visam equilibrar os rendimentos excessivamente baixos relatados para indivíduos entre 15 e 24 anos de idade com ensino fundamental completo, o que gerou estimativas excessivamente altas relatadas nas edições anteriores de *Panorama da Educação*.


Para o indivíduo que decide retornar à educação em meio de carreira, as suposições levaram em consideração o aumento imediato de rendimento (10% com relação ao nível de rendimentos do nível educacional anterior) e o tempo de convergência necessário para que seu salário atingisse os salários médios de indivíduos que já tinham qualificação nesse nível de educação (dois anos). De certa

A9

forma, essas suposições são feitas *ad hoc*. São escassas as evidências empíricas sobre rendimentos de adultos que retornam ao trabalho após estudos em meio período ou em período integral, principalmente para aqueles que concluíram o ensino médio. Entretanto, dados para o Canadá indicam um período de convergência de apenas dois anos para indivíduos entre 30 e 49 anos de idade que obtêm diploma universitário, e um período de convergência ainda menor para indivíduos que obtêm diploma de nível superior. 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 os indivíduos que investiram em educação podem apresentar diferenças importantes – tais como motivação e capacidade inerente – em comparação com aqueles que não fizeram tal investimento.

Ver os métodos empregados para o cálculo das taxas de retorno nas Tabelas de A9.5 a A9.8 no Anexo 3, no site www.oecd.org/edu/eag2007.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no site:
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

- *Table A9.2b Trends in relative earnings: male population (1997-2005)*
- *Table A9.2c Trends in relative earnings: female population (1997-2005)*
- *Table A9.4b Distribution of 25-to-64-year-old males by level of earnings and educational attainment (2005 or latest available year)*
- *Table A9.4c Distribution of 25-to-64-year-old females by level of earnings and educational attainment (2005 or latest available year)*

Tabela A9.1a.
Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego
(2005 ou ano mais recente disponível)

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

Países da OCDE			Abaixo do ensino médio		Pós-ensino médio não-superior		Educação superior tipo B		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Toda a educação superior	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Alemanha	2005	Homens	93	95	114	117	128	126	159	152	151	144
		Mulheres	77	80	117	117	117	113	161	160	151	149
		H+M	88	86	111	111	132	130	164	157	156	150
Austrália	2005	Homens	86	88	105	111	115	117	143	150	136	141
		Mulheres	86	88	104	103	120	128	156	156	146	149
		H+M	81	83	96	99	110	113	139	141	131	134
Áustria	2005	Homens	76	73	131	136	122	119	173	164	149	144
		Mulheres	74	75	122	119	145	132	168	170	156	151
		H+M	71	69	121	122	129	123	174	170	152	148
Bélgica	2004	Homens	91	93	100	103	117	120	153	151	137	137
		Mulheres	82	84	106	110	127	127	155	160	137	139
		H+M	90	92	102	104	116	118	155	154	134	134
Canadá	2004	Homens	79	78	103	105	111	107	169	157	140	132
		Mulheres	70	74	96	98	120	125	176	186	146	155
		H+M	78	78	102	104	110	108	168	161	138	134
Coréia do Sul	2003	Homens	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Mulheres	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		H+M	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Dinamarca	2004	Homens	82	79	97	92	113	112	141	134	133	128
		Mulheres	85	80	96	96	115	115	128	124	126	123
		H+M	82	80	103	98	115	116	129	124	126	122
Espanha	2004	Homens	84	83	83	87	107	105	144	141	132	128
		Mulheres	78	79	95	62	97	100	156	158	141	144
		H+M	85	84	89	96	104	105	144	141	132	130
Estados Unidos	2005	Homens	64	65	113	112	117	115	192	193	183	183
		Mulheres	63	63	109	111	122	119	173	180	167	172
		H+M	67	67	110	110	117	114	183	183	175	175
Finlândia	2004	Homens	91	88	m	m	131	125	180	168	161	150
		Mulheres	97	92	m	m	129	125	165	160	146	141
		H+M	94	91	m	m	123	115	171	159	149	138
França	2005	Homens	90	89	m	m	129	134	167	166	152	152
		Mulheres	81	81	m	m	130	134	152	161	142	149
		H+M	86	87	m	m	125	131	157	161	144	148
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	2005	Homens	76	76	127	127	138	144	253	269	253	268
		Mulheres	72	75	117	117	131	134	188	194	188	194
		H+M	73	75	121	120	131	133	216	225	215	225
Irlanda	2004	Homens	83	87	104	107	111	114	178	167	157	150
		Mulheres	72	76	101	101	134	132	190	199	170	175
		H+M	86	90	104	102	119	119	186	179	164	159
Itália	2004	Homens	78	79	m	m	m	m	183	163	183	163
		Mulheres	73	74	m	m	m	m	134	128	134	128
		H+M	79	81	m	m	m	m	160	143	160	143

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.1a. (continuação)

**Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego
(2005 ou ano mais recente disponível)**

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

			Abaixo do ensino médio		Pós-ensino médio não-superior		Educação superior tipo B		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Toda a educação superior		
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	
Países da OCDE	Luxemburgo	2002	Homens	79	78	114	137	132	139	170	176	149	156
			Mulheres	74	67	120	129	120	125	145	150	131	137
			H+M	78	76	117	120	129	136	165	171	145	152
	Noruega	2004	Homens	84	88	118	113	143	143	139	137	140	138
			Mulheres	82	86	121	116	148	151	141	142	142	143
			H+M	84	88	125	120	154	146	135	133	136	134
	Nova Zelândia	2005	Homens	79	81	107	109	122	110	146	139	140	133
			Mulheres	77	73	105	103	115	113	147	149	135	137
			H+M	78	79	105	106	108	102	144	141	132	131
	Polônia	2004	Homens	77	76	107	110	164	175	184	186	179	183
			Mulheres	68	71	102	103	136	150	155	164	151	162
			H+M	78	80	99	100	154	166	166	170	163	169
	Portugal	2004	Homens	54	60	m	m	m	m	182	180	182	180
			Mulheres	58	61	m	m	m	m	177	180	177	180
			H+M	57	62	m	m	m	m	179	179	179	179
Reino Unido	2005	Homens	72	70	m	m	117	118	152	161	142	148	
		Mulheres	70	65	m	m	137	136	200	203	180	181	
		H+M	69	71	m	m	123	124	169	177	155	161	
República Checa	2005	Homens	79	82	m	m	135	148	193	201	190	199	
		Mulheres	72	74	m	m	125	136	165	171	161	169	
		H+M	72	76	m	m	125	139	185	194	181	191	
Suécia	2004	Homens	85	81	121	124	107	106	145	140	135	132	
		Mulheres	87	82	105	107	114	106	133	129	127	122	
		H+M	87	82	120	121	105	100	137	131	127	122	
Suíça	2005	Homens	79	79	109	106	123	122	149	145	140	137	
		Mulheres	75	81	112	110	131	140	158	170	149	161	
		H+M	76	80	109	108	139	142	164	165	156	157	
Turquia	2004	Homens	67	64	m	m	115	110	149	145	139	133	
		Mulheres	46	48	m	m	154	174	183	169	164	167	
		H+M	65	63	m	m	121	119	152	143	141	135	
Economia parceira Israel	2005	Homens	74	62	107	112	119	113	179	185	159	162	
		Mulheres	72	66	120	122	119	119	177	188	157	165	
		H+M	79	71	104	105	113	109	169	178	151	156	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.1b.
Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2005 ou último ano disponível)

Rendimento médio anual de mulheres como porcentagem do rendimento médio anual de homens,
 por nível de realização educacional de indivíduos entre 30 e 44 anos e entre 55 e 64 anos

		Abaixo do ensino médio		Pós-ensino médio 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	
Países da OCDE	Alemanha	2005	49	50	58	50	52	52	62	62	57	53
	Austrália	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Áustria	2005	59	54	58	55	64	99	60	64	57	53
	Bélgica	2004	67	67	74	65	78	79	78	84	76	67
	Canadá	2004	53	50	55	56	64	55	65	57	63	54
	Coréia do Sul	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2004	71	70	70	72	72	71	65	64	72	69
	Espanha	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2005	62	54	64	62	66	67	60	58	65	58
	Finlândia	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	França	2005	67	65	74	71	74	62	72	64	74	62
	Holanda	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Hungria	2005	87	86	87	102	81	107	63	77	83	84
	Irlanda	2004	49	56	56	63	65	57	67	52	62	58
	Itália	2004	69	76	75	70	m	m	59	55	74	70
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2004	61	63	63	65	66	69	65	63	66	63
	Nova Zelândia	2005	53	60	59	71	61	54	64	65	61	65
	Polônia	2004	70	72	75	95	64	76	66	74	81	87
	Portugal	2004	73	96	72	130	m	m	72	193	78	114
Reino Unido	2005	47	49	50	56	57	59	63	71	56	54	
República Checa	2005	67	78	75	90	69	79	64	74	69	81	
Suécia	2004	73	76	72	73	72	77	66	68	72	74	
Suíça	2005	55	46	54	52	62	53	64	53	54	47	
Turquia	2004	52	38	69	113	109	m	81	176	78	85	
Economia parceira	Israel	2005	61	48	57	56	60	51	58	58	62	58

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.2a.

Tendências dos rendimentos relativos: população adulta (1997-2005)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemanha	Abaixo do ensino médio	81	78	79	75	m	77	87	88	88
	Educação superior	133	130	135	143	m	143	153	153	156
Austrália	Abaixo do ensino médio	79	m	80	m	77	m	m	m	81
	Educação superior	124	m	134	m	133	m	m	m	131
Áustria	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	71
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	152
Bélgica	Abaixo do ensino médio	m	m	m	92	m	91	89	90	m
	Educação superior	m	m	m	128	m	132	130	134	m
Canadá	Abaixo do ensino médio	m	77	79	79	76	77	78	78	m
	Educação superior	m	141	141	145	146	139	140	138	m
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	m	78	m	m	m	m	67	m	m
	Educação superior	m	135	m	m	m	m	141	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	85	86	86	m	87	88	82	82	m
	Educação superior	123	124	124	m	124	124	127	126	m
Espanha	Abaixo do ensino médio	76	80	m	m	78	m	m	85	m
	Educação superior	149	144	m	m	129	m	m	132	m
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	70	67	65	65	m	66	66	65	67
	Educação superior	168	173	166	172	m	172	172	172	175
Finlândia	Abaixo do ensino médio	97	96	96	m	95	95	94	94	m
	Educação superior	148	148	153	m	150	150	148	149	m
França	Abaixo do ensino médio	84	84	84	m	m	84	84	85	86
	Educação superior	149	150	150	m	m	152	146	147	144
Holanda	Abaixo do ensino médio	83	m	m	m	m	84	m	m	m
	Educação superior	141	m	m	m	m	148	m	m	m
Hungria	Abaixo do ensino médio	68	68	70	71	71	74	74	73	73
	Educação superior	179	184	200	194	194	205	219	217	215
Irlanda	Abaixo do ensino médio	75	79	m	89	m	76	m	86	m
	Educação superior	146	142	m	153	m	144	m	164	m
Itália	Abaixo do ensino médio	m	58	m	78	m	78	m	79	m
	Educação superior	m	127	m	138	m	153	m	160	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	78	m	m	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	145	m	m	m
Noruega	Abaixo do ensino médio	85	84	84	m	m	84	80	84	m
	Educação superior	138	132	133	m	m	135	126	136	m
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	77	76	76	74	74	m	76	75	78
	Educação superior	148	136	139	133	133	m	126	129	132
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	78	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	163	m
Portugal	Abaixo do ensino médio	62	62	62	m	m	m	m	57	m
	Educação superior	176	177	178	m	m	m	m	179	m
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	64	65	65	67	67	m	69	67	69
	Educação superior	153	157	159	159	159	m	162	158	155
República Checa	Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	m	m	73	72
	Educação superior	179	179	179	m	m	m	m	182	181
Suécia	Abaixo do ensino médio	90	89	89	m	86	87	87	87	m
	Educação superior	129	130	131	m	131	130	128	127	m
Suíça	Abaixo do ensino médio	74	75	76	78		77	75	74	76
	Educação superior	152	153	151	157		156	156	164	156
Turquia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	65	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	141	m
Economia parceira Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	79
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	151

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.3.
Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2005)

Rendimento médio anual de mulheres como porcentagem do rendimento médio anual de homens,
por nível de realização educacional de indivíduos entre 25 e 64 anos

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alemanha	Abaixo do ensino médio	63	74	70	56	m	53	54	54	52
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	64	67	68	63	m	61	60	60	62
	Educação superior	63	68	60	61	m	60	58	60	62
Austrália	Abaixo do ensino médio	60	m	66	m	62	m	m	m	61
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	m	64	m	62	m	m	m	60
	Educação superior	62	m	67	m	63	m	m	m	65
Áustria	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	57
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	m	60
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	62
Bélgica	Abaixo do ensino médio	m	m	m	64	m	65	66	66	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	72	m	72	74	74	m
	Educação superior	m	m	m	74	m	76	74	74	m
Canadá	Abaixo do ensino médio	m	52	51	52	51	50	52	52	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	59	60	60	59	61	60	59	m
	Educação superior	m	61	60	58	58	60	61	61	m
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	m	56	m	m	m	m	48	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70	m	m	m	m	47	m	m
	Educação superior	m	75	m	m	m	m	65	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	73	73	73	m	74	75	73	74	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	71	71	m	71	73	71	71	m
	Educação superior	68	66	66	m	67	68	67	67	m
Espanha	Abaixo do ensino médio	60	61	m	m	58	m	m	63	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	76	m	m	71	m	m	68	m
	Educação superior	68	69	m	m	64	m	m	73	m
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	53	60	59	59	m	63	67	63	63
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	62	61	60	m	63	64	63	65
	Educação superior	59	58	59	56	m	58	61	59	59
Finlândia	Abaixo do ensino médio	78	77	77	m	76	76	76	76	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	72	72	m	71	72	72	72	m
	Educação superior	66	65	62	m	63	64	66	65	m
França	Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	68	68	68	68
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	75	75	m	m	75	75	74	75
	Educação superior	69	69	69	m	m	69	72	70	70
Holanda	Abaixo do ensino médio	46	m	m	m	m	49	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	56	m	m	m	m	58	m	m	m
	Educação superior	57	m	m	m	m	62	m	m	m
Hungria	Abaixo do ensino médio	79	80	84	83	83	85	89	89	88
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	88	86	89	88	88	93	95	96	93
	Educação superior	64	63	62	62	62	67	71	72	69
Irlanda	Abaixo do ensino médio	46	48	m	46	m	48	m	49	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	63	m	60	m	57	m	56	m
	Educação superior	70	70	m	71	m	62	m	61	m
Itália	Abaixo do ensino médio	m	70	m	76	m	70	m	69	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	62	m	65	m	66	m	74	m
	Educação superior	m	52	m	62	m	60	m	54	m

Nota: Para Bélgica, Hungria, Luxemburgo, Polônia, Portugal e República Checa, foram excluídos dados sobre rendimentos para indivíduos que trabalham em meio período; para Bélgica, Hungria, Luxemburgo, Polônia e Portugal, foram excluídos dados sobre rendimentos anuais parciais. Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.3. (continuação)

Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2005)

Rendimento médio anual de mulheres como porcentagem do rendimento médio anual de homens,
por nível de realização educacional de indivíduos entre 25 e 64 anos

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Países da OCDE	Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	80	m	m	m
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	86	m	m	m
		Educação superior	m	m	m	m	m	75	m	m	m
	Noruega	Abaixo do ensino médio	60	60	61	m	m	61	63	63	m
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	61	61	62	m	m	63	66	64	m
		Educação superior	63	62	62	m	m	64	66	65	m
	Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	52	61	65	61	61	m	65	66	61
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	63	67	64	64	m	63	63	62
		Educação superior	60	59	61	67	67	m	62	62	60
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	71	m	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	81	m	
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	68	m	
Portugal	Abaixo do ensino médio	72	71	71	m	m	m	m	74	m	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	69	m	
	Educação superior	66	66	65	m	m	m	m	67	m	
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	47	50	51	50	50	m	52	52	50	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	53	53	53	52	52	m	54	53	52	
	Educação superior	60	62	63	64	64	m	64	63	66	
Rep. Checa	Abaixo do ensino médio	66	66	66	m	m	m	m	74	74	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	80	80	
	Educação superior	66	65	65	m	m	m	m	67	68	
Suécia	Abaixo do ensino médio	73	74	74	m	74	74	75	75	m	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	72	73	m	71	72	73	73	m	
	Educação superior	67	66	67	m	65	67	68	69	m	
Suíça	Abaixo do ensino médio	51	51	53	51	m	51	52	54	53	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	55	57	58	57	m	53	54	52	56	
	Educação superior	60	61	62	62	m	59	60	58	60	
Turquia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	52	m	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	75	m	
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	89	m	
Economia Parceira	Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	57	
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	59	
		Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	58	

Nota: Para Bélgica, Hungria, Luxemburgo, Polônia, Portugal e República Checa, foram excluídos dados sobre rendimentos para indivíduos que trabalham em meio período; para Bélgica, Hungria, Luxemburgo, Polônia e Portugal, foram excluídos dados sobre rendimentos anuais parciais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.4a.
Distribuição da população entre 25 e 64 anos, por nível de rendimento e realização educacional (2005 ou ano mais recente disponível)

Países da OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais da metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Alemanha	2005	Abaixo do ensino médio	30,8	32,7	28,2	7,0	1,3	100
		Pós-ensino médio não-superior	24,4	33,9	29,0	8,3	4,3	100
		Educação superior tipo B	12,8	25,4	32,3	18,0	11,5	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	14,2	17,1	24,9	20,7	23,0	100
		Todos os níveis de educação	21,5	28,5	28,1	12,3	9,6	100
Austrália	2005	Abaixo do ensino médio	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
		Pós-ensino médio não-superior	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
		Educação superior tipo B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9,1	20,5	33,1	19,5	17,9	100
		Todos os níveis de educação	15,5	35,1	28,9	11,6	8,9	100
Áustria	2005	Abaixo do ensino médio	32,6	41,0	18,9	4,9	2,6	100
		Pós-ensino médio não-superior	20,2	30,6	29,2	11,6	8,5	100
		Educação superior tipo B	11,9	17,1	30,3	23,8	16,8	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	15,0	13,4	15,7	19,3	36,6	100
		Todos os níveis de educação	20,8	29,2	26,5	12,5	11,1	100
Bélgica	2004	Abaixo do ensino médio	10,5	58,0	27,9	3,3	0,3	100
		Pós-ensino médio não-superior	5,8	52,8	33,8	6,3	1,4	100
		Educação superior tipo B	2,1	35,3	48,4	12,0	2,2	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,6	17,8	37,3	26,7	16,7	100
		Todos os níveis de educação	5,5	44,5	35,9	10,2	3,9	100
Canadá	2004	Abaixo do ensino médio	37,9	29,6	16,9	8,9	6,7	100
		Pós-ensino médio não-superior	27,6	26,5	23,0	11,6	11,2	100
		Educação superior tipo B	24,4	23,0	23,2	14,6	14,8	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	19,6	14,7	17,2	15,8	32,6	100
		Todos os níveis de educação	26,5	23,4	20,8	13,0	16,3	100
Coréia do Sul	2003	Abaixo do ensino médio	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
		Educação superior tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,6	17,5	29,7	17,1	27,0	100
		Todos os níveis de educação	17,8	32,1	27,1	9,5	13,5	100
Dinamarca	2004	Abaixo do ensino médio	25,3	41,3	26,9	4,4	2,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	16,2	35,8	35,8	7,8	4,3	100
		Educação superior tipo B	12,6	23,4	43,5	14,0	6,4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13,2	20,3	38,8	15,4	12,3	100
		Todos os níveis de educação	17,6	32,4	34,8	9,2	5,9	100
Espanha	2004	Abaixo do ensino médio	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
		Educação superior tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	3,3	22,8	33,2	19,9	20,7	100
		Todos os níveis de educação	9,1	41,0	30,9	10,7	8,4	100
Estados Unidos	2005	Abaixo do ensino médio	41,7	40,4	12,2	3,9	1,8	100
		Pós-ensino médio não-superior	23,5	36,2	21,3	11,3	7,8	100
		Educação superior tipo B	16,4	31,0	25,2	16,7	10,7	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,4	19,2	21,4	18,3	29,7	100
		Todos os níveis de educação	20,3	29,9	20,7	13,5	15,7	100


Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.4a. (continuação-1)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos, por nível de rendimento e realização educacional (2005 ou ano mais recente disponível)

Países da OCDE			Nível de rendimentos					Todas as categorias
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais da metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana	
			%	%	%	%	%	
Finlândia	2004	Abaixo do ensino médio	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Pós-ensino médio não-superior	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Educação superior tipo B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,3	16,4	27,4	22,1	22,8	100
		Todos os níveis de educação	19,2	30,8	31,1	11,3	7,7	100
França	2005	Abaixo do ensino médio	16,6	51,8	23,9	5,5	2,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	8,4	46,1	32,7	8,8	4,0	100
		Educação superior tipo B	3,1	28,8	40,9	17,3	9,9	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4,1	17,4	33,7	20,5	24,3	100
		Todos os níveis de educação	9,4	40,9	31,3	10,8	7,5	100
Holanda	2002	Abaixo do ensino médio	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Pós-ensino médio não-superior	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Toda a educação superior	8,3	20,8	30,5	21,9	18,6	100
		Todos os níveis de educação	17,4	32,6	31,3	11,6	7,1	100
Hungria	2005	Abaixo do ensino médio	12,5	67,0	16,1	3,0	1,5	100
		Pós-ensino médio não-superior	10,5	43,8	26,7	10,3	8,7	100
		Educação superior tipo B	8,3	29,4	30,0	10,6	21,8	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2,1	6,7	23,4	24,4	43,5	100
		Todos os níveis de educação	9,0	39,6	24,1	12,2	15,2	100
Irlanda	2004	Abaixo do ensino médio	31,7	33,9	21,9	8,2	4,3	100
		Pós-ensino médio não-superior	20,2	33,7	25,6	12,4	8,0	100
		Educação superior tipo B	11,5	30,1	29,0	15,6	13,8	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	9,6	14,9	19,3	22,7	33,5	100
		Todos os níveis de educação	20,8	29,2	23,3	13,5	13,1	100
Itália	2004	Abaixo do ensino médio	20,0	44,2	24,0	5,5	6,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	10,3	33,6	34,1	10,7	11,4	100
		Educação superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,5	17,7	31,0	15,2	28,6	100
		Todos os níveis de educação	14,0	36,0	29,4	9,1	11,5	100
Luxemburgo	2002	Abaixo do ensino médio	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Pós-ensino médio não-superior	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Educação superior tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	14,4	36,6	24,9	24,1	100
		Todos os níveis de educação	3,5	45,4	30,0	13,0	8,2	100
Noruega	2004	Abaixo do ensino médio	30,1	37,1	25,5	5,1	2,2	100
		Pós-ensino médio não-superior	20,4	35,4	32,2	8,1	4,0	100
		Educação superior tipo B	8,7	15,3	34,7	22,8	18,4	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,3	22,0	40,1	13,5	12,1	100
		Todos os níveis de educação	19,0	31,0	33,7	9,7	6,6	100
Nova Zelândia	2005	Abaixo do ensino médio	22,9	48,4	20,8	5,4	2,5	100
		Pós-ensino médio não-superior	17,4	34,1	28,8	11,5	8,2	100
		Educação superior tipo B	16,9	29,3	30,8	11,2	11,7	100
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,5	21,9	26,9	19,4	20,3	100
		Todos os níveis de educação	17,0	33,5	27,2	12,1	10,2	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.4a. (continuação-2)
 Distribuição da população entre 25 e 64 anos, por nível de rendimento e realização educacional
 (2005 ou ano mais recente disponível)

			Nível de rendimentos					Todas as categorias	
			Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana	Mais da metade da mediana, porém na mediana ou abaixo dela	Mais do que a mediana, porém 1,5 vez a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 1,5 vez a mediana, porém 2 vezes a mediana ou abaixo desse valor	Mais de 2 vezes a mediana		
			%	%	%	%	%		
Economia parceira	Polônia	2004	Abaixo do ensino médio	17,0	54,4	21,0	5,7	1,9	100
		Pós-ensino médio não-superior	8,5	44,7	29,1	10,7	7,0	100	
		Educação superior tipo B	4,2	27,9	28,0	15,6	24,3	100	
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,2	16,6	35,6	20,8	25,8	100	
		Todos os níveis de educação	9,6	41,0	27,6	11,4	10,4	100	
	Portugal	2004	Abaixo do ensino médio	0,0	61,6	23,2	7,7	7,5	100
		Pós-ensino médio não-superior	0,0	32,9	27,8	15,1	24,2	100	
		Educação superior tipo B	m	m	m	m	m	m	
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	7,1	16,5	18,3	58,2	100	
		Todos os níveis de educação	0,0	50,0	23,2	10,3	16,5	100	
	Reino Unido	2005	Abaixo do ensino médio	34,9	46,0	14,3	3,4	1,4	100
		Pós-ensino médio não-superior	20,0	38,8	23,9	10,5	6,9	100	
		Educação superior tipo B	10,3	28,0	28,8	20,4	12,5	100	
		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	6,3	15,4	23,4	25,2	29,7	100	
		Todos os níveis de educação	17,3	33,1	23,3	14,1	12,2	100	
Rep. Checa	2005	Abaixo do ensino médio	18,7	65,3	13,7	1,7	0,7	100	
	Pós-ensino médio não-superior	5,1	49,8	34,1	7,7	3,3	100		
	Educação superior tipo B	1,1	33,5	43,8	12,7	9,0	100		
	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,3	10,5	39,2	21,9	28,0	100		
	Todos os níveis de educação	5,4	44,6	33,3	9,6	7,2	100		
Suécia	2004	Abaixo do ensino médio	18,6	44,0	31,1	4,8	1,6	100	
	Pós-ensino médio não-superior	11,1	41,9	34,9	8,0	4,1	100		
	Educação superior tipo B	12,9	31,1	39,8	11,4	4,9	100		
	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,6	21,5	36,4	15,3	16,3	100		
	Todos os níveis de educação	12,8	37,2	34,8	9,1	6,1	100		
Suíça	2005	Abaixo do ensino médio	29,2	51,7	16,9	1,3	0,9	100	
	Pós-ensino médio não-superior	21,3	35,4	32,3	7,9	3,1	100		
	Educação superior tipo B	8,6	20,5	39,7	20,0	11,2	100		
	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,7	19,0	25,9	23,4	23,0	100		
	Todos os níveis de educação	18,0	31,8	30,2	12,0	8,1	100		
Turquia	2004	Abaixo do ensino fundamental	28,2	39,5	20,2	7,7	4,4	100	
	Pós-ensino médio não-superior	12,1	26,1	29,6	17,1	15,0	100		
	Educação superior tipo B	5,8	11,8	25,4	32,8	24,2	100		
	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	4,3	9,6	27,8	31,0	27,2	100		
Israel	2005	Abaixo do ensino médio	22,4	54,4	16,4	3,7	3,1	100	
	Pós-ensino médio não-superior	16,7	43,1	22,6	8,7	9,0	100		
	Educação superior tipo B	16,3	36,6	23,0	10,3	13,8	100		
	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,5	24,9	20,5	13,1	31,1	100		
	Todos os níveis de educação	14,6	35,4	21,4	10,4	18,2	100		

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.5.

Taxas de retorno interno privado referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)
Presumindo que todos os indivíduos recebam salário mínimo após o ciclo final do ensino fundamental

Países da OCDE	Taxa de retorno quando o indivíduo adquire imediatamente o nível seguinte de educação		Taxa de retorno quando o indivíduo, aos 40 anos de idade, inicia o nível seguinte de educação, em período integral de estudos, e ...			
			suporta custos diretos e ausência de rendimentos		não suporta custos diretos, mas suporta ausência de rendimentos	
	Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %	Homens %	Mulheres %
Bélgica	14,8	11,6	9,0	24,4	9,3	25,8
Coréia do Sul	14,0	8,6	13,2	12,2	13,6	13,1
Dinamarca	16,2	12,7	12,8	12,9	13,0	13,1
Estados Unidos	23,9	19,7	20,9	18,7	21,4	19,3
Finlândia	17,3	11,6	-0,5	2,6	-0,5	2,7
Hungria	12,0	13,4	11,4	13,7	11,7	14,1
Noruega	9,0	7,3	9,3	10,8	9,7	11,9
Nova Zelândia	14,1	14,9	10,3	7,3	10,7	7,8
Reino Unido	21,3	19,2	8,2	9,0	8,6	9,8
Suécia	18,7	13,1	7,7	5,4	7,7	5,4
Suíça	7,0	4,6	10,2	10,2	12,1	15,6

Nota: Resultados negativos ocorrem quando ausência de rendimentos excessivamente alta causa estimativas excessivamente baixas.

Fonte: OECD. Ver notas no anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.6.

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

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

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.7.

Taxas de retorno interno público referentes a um indivíduo que conclui o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2003)*Presumindo que todos os indivíduos recebam salário mínimo após o ciclo final do ensino fundamental*

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

Nota: Resultados negativos ocorrem quando ausência relativamente alta de rendimentos causa estimativas excessivamente baixas.



Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Tabela A9.8.

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

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

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068170623457>

Capítulo

B

RECURSOS FINANCEIROS E HUMANOS INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO



Classificação dos gastos com educação

Neste capítulo, os gastos com educação são classificados em três dimensões:

- A primeira dimensão – representada no diagrama abaixo pelo eixo horizontal – refere-se ao lugar onde os gastos ocorrem. Um dos componentes desta dimensão são os gastos com escolas e universidades, ministérios de educação e outros órgãos diretamente envolvidos com a tarefa de prover e apoiar a educação. Os gastos com educação fora dessas instituições constituem outro componente.
- A segunda dimensão – representada no diagrama abaixo pelo eixo vertical – classifica os bens e serviços adquiridos. Nem todos os gastos com instituições educacionais podem ser classificados como gastos diretos com educação ou com instrução. Em muitos países da OCDE, as instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio aos alunos e às suas famílias, tais como refeições, transporte, alojamento etc., além dos serviços de ensino. No nível superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento podem ser significativos. Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro das instituições educacionais. Por exemplo, as próprias famílias podem adquirir livros didáticos e materiais escolares, ou buscar atendimento particular para seus filhos.
- A terceira dimensão – representada pelas cores no diagrama abaixo – faz distinção entre as fontes que originaram os recursos. Estas incluem o setor público e organismos internacionais (indicados em azul-claro) e famílias e outras entidades privadas (indicadas em azul-médio). Os gastos privados com educação subsidiados por recursos públicos aparecem indicados por células em azul-acinzentado.

■ Fontes públicas de recursos ■ Fontes privadas de recursos ■ Recursos privados subsidiados pelo governo

	Gastos com instituições educacionais (por exemplo, escolas, universidades, administração educacional e serviços de bem-estar do estudante)	Gastos com educação fora das instituições educacionais (por exemplo, aquisições privadas de bens e serviços educacionais, incluindo aulas particulares)
Gastos com serviços educacionais básicos	por exemplo, gastos públicos com serviços instrucionais em instituições educacionais	por exemplo, gastos privados subsidiados com livros
	por exemplo, gastos privados subsidiados com serviços instrucionais em instituições educacionais	por exemplo, gastos privados com livros e outros materiais escolares ou aulas particulares
	por exemplo, gastos privados com custos educacionais	
Gastos com pesquisa e desenvolvimento	por exemplo, gastos públicos com pesquisas na universidade	
	por exemplo, recursos provenientes da indústria privada para pesquisa e desenvolvimento em instituições educacionais	
Gastos com serviços educacionais não relacionados à instrução	por exemplo, gastos públicos com serviços de apoio, tais como refeições, transporte para a escola ou alojamento no <i>campus</i>	por exemplo, gastos privados subsidiados com subsistência dos estudantes ou preços reduzidos para transporte
	por exemplo, gastos privados com encargos para serviços de apoio	por exemplo, gastos privados com subsistência dos estudantes ou com transporte

Diagramas de cobertura

Para os Indicadores B1, B2 e B3

Para os Indicadores B4 e B5

Para o Indicador B6

QUANTO É GASTO POR ESTUDANTE?

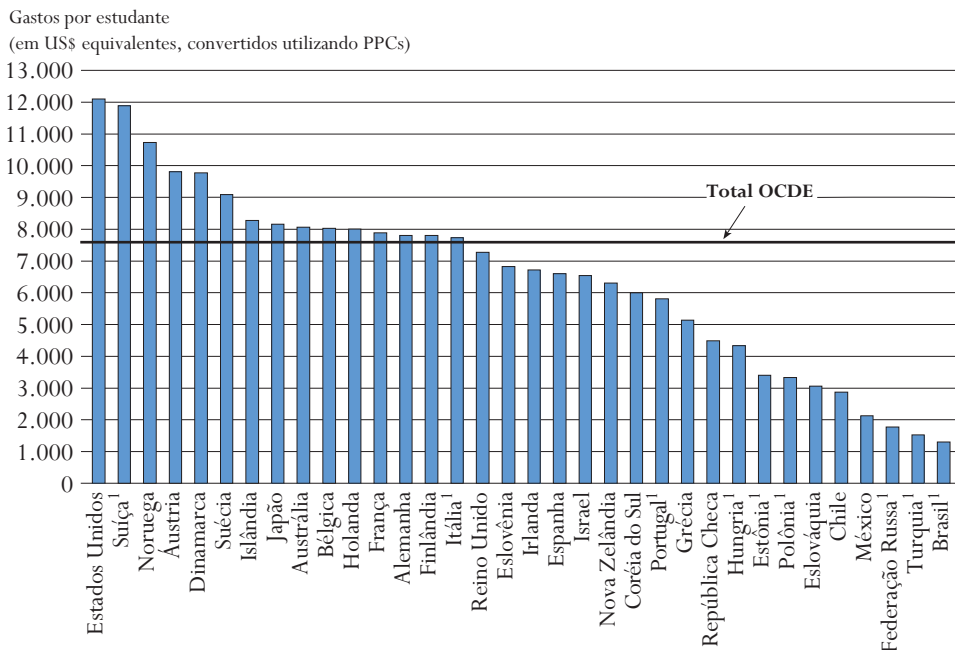
Este indicador fornece uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Os gastos por estudante são amplamente influenciados por salários de professores (ver Indicadores B6 e D3), sistemas de pensão, horas de instrução e de ensino (ver indicadores D1 e D4), materiais e instalações de ensino, orientação do programa oferecido a alunos/estudantes (ver Indicador C2) e número de estudantes matriculados no sistema educacional (ver Indicador C1). As políticas utilizadas para atrair novos professores ou para reduzir o tamanho médio das turmas ou os padrões das equipes (ver Indicador D2) também contribuíram para mudanças nos gastos por estudante ao longo do tempo.

Resultados básicos

Gráfico B1.1. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, do ensino fundamental ao ensino superior (2004)

Os gastos com instituições educacionais por estudante fornecem uma medida de custo unitário na educação formal. Este gráfico expressa os gastos anuais com instituições educacionais por estudante em US\$ equivalentes, convertidos utilizando Paridade de Poder de Compra, com base em equivalentes de período integral.

Em conjunto, os países da OCDE gastam anualmente US\$ 7.572 por estudante do ensino fundamental ao ensino superior – ou seja, US\$ 5.331 por estudante do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), US\$ 7.163 por estudante do ciclo final do ensino fundamental (EF2) e ensino médio e US\$ 14.027 por estudante universitário. Essas médias, porém, escondem uma ampla variação de gastos através dos países. Como indicado pela média simples através de todos os países da OCDE, os países gastam duas vezes mais por estudante no nível superior em comparação ao ciclo inicial do ensino fundamental.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais, por estudante.

Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Outros destaques deste indicador

- Excluindo as atividades de P&D e serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de educação superior representam, em média, US\$ 7.664 e variam de no máximo US\$ 4.500 – na Grécia, na Itália, na Polônia e na Turquia – a mais de US\$ 9.000 – na Austrália, na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega e na Suíça.
- Os países da OCDE gastam, em média, US\$ 81.485 por estudante ao longo da duração teórica dos estudos nos níveis fundamental e médio. Os gastos cumulativos por estudante nesses níveis variam de menos de US\$ 40.000 – na Eslováquia, no México, na Polônia, na Turquia e nas economias parceiras Brasil, Chile, Estônia e Federação Russa – a no mínimo US\$ 100.000 – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia, em Luxemburgo, na Noruega e na Suíça.
- Gastos unitários mais baixos não levam necessariamente a piores desempenhos, e seria enganoso associar gastos unitários mais baixos a qualidade inferior de serviços educacionais. Por exemplo, na Coreia do Sul e na Holanda, os gastos cumulativos ficam abaixo da média OCDE; entretanto, ambos os países estão entre os que apresentam melhores resultados na pesquisa PISA 2003.
- Entretanto, países com baixos níveis de gastos por estudante podem apresentar distribuições de investimento relativas ao PIB *per capita* similares às de países com altos níveis de gastos por estudante. Por exemplo, Coreia do Sul, Hungria, Polônia, Portugal e a economia parceira Estônia – países com gastos por estudante e PIB *per capita* abaixo da média OCDE nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior – gastam proporcionalmente mais dinheiro por estudante, em relação ao seu PIB *per capita*, do que a média OCDE.
- Os gastos com educação tendem a aumentar ao longo do tempo, em termos reais, uma vez que a remuneração dos professores – o principal componente dos custos – acompanha os aumentos salariais, de maneira geral. Por um lado, o aumento dos custos unitários, que não acompanha o aumento da produção, eleva o espectro de queda dos níveis de produtividade em educação. Isso difere consideravelmente entre os setores educacionais. Entre 1995 e 2004, Eslováquia, Grécia, Hungria, Irlanda, Polônia, Portugal, Turquia e a economia parceira Chile aumentaram em no mínimo 50% os gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Por outro lado, os gastos por estudante na educação superior foram reduzidos em alguns casos, uma vez que não acompanham o aumento do número de estudantes.

Contexto de políticas

B1

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

Escolas eficazes exigem a combinação certa entre pessoal talentoso e capacitado, instalações adequadas e alunos motivados, prontos para aprender. A demanda por educação de alta qualidade, que pode ser traduzida em custos mais elevados por estudante, deve ser equilibrada no sentido de não sobrecarregar os contribuintes.

Conseqüentemente, a questão relativa ao retorno obtido do investimento em educação aparece com destaque no debate público. Embora seja difícil avaliar o volume ótimo de recursos necessários para preparar cada aluno para viver e trabalhar nas sociedades modernas, as comparações internacionais dos gastos com educação por estudante podem fornecer um ponto de partida para avaliar a eficácia do provimento dos diferentes modelos de serviços educacionais.

Tendências no desenvolvimento de gastos com educação por estudante

Os formuladores de políticas devem garantir o equilíbrio entre a importância de melhorar a qualidade dos serviços educacionais e a disposição de expandir o acesso a oportunidades educacionais, especialmente na educação superior. A análise comparativa do modo como as tendências em gastos com educação por estudante evoluíram mostra que, em muitos países da OCDE, a expansão das matrículas, particularmente na educação superior, nem sempre foi acompanhada por mudanças nos investimentos em educação.

Além disso, são igualmente importantes as decisões sobre alocação de recursos entre os vários níveis de educação. Alguns países da OCDE, por exemplo, enfatizam amplo acesso à educação superior, enquanto outros investem em educação quase universal para crianças de três ou quatro anos de idade.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

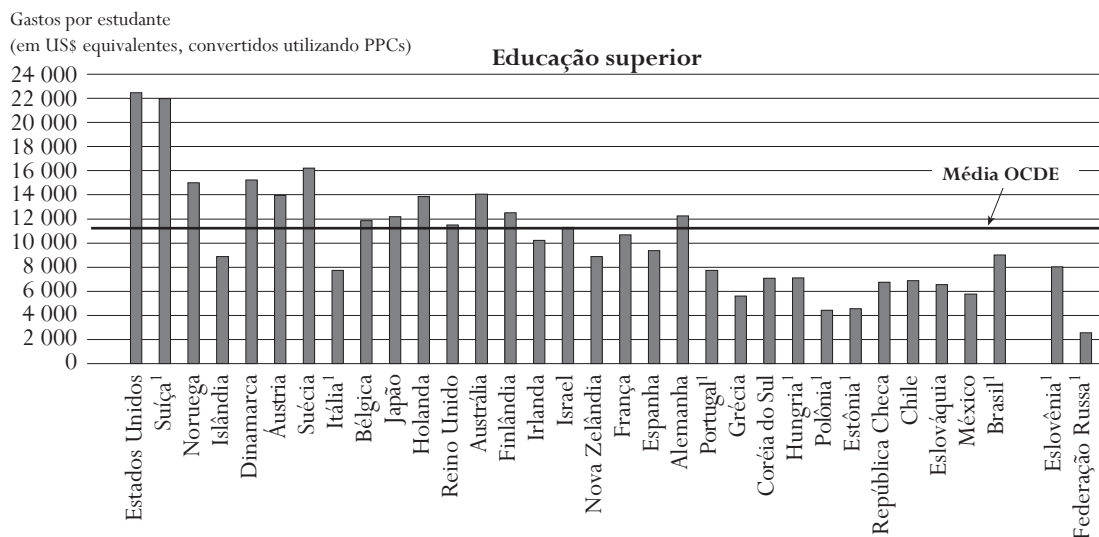
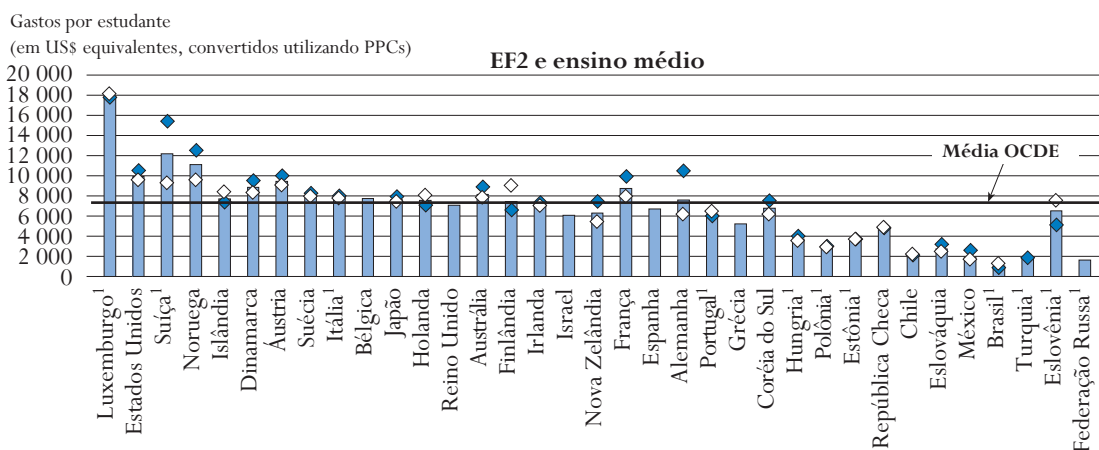
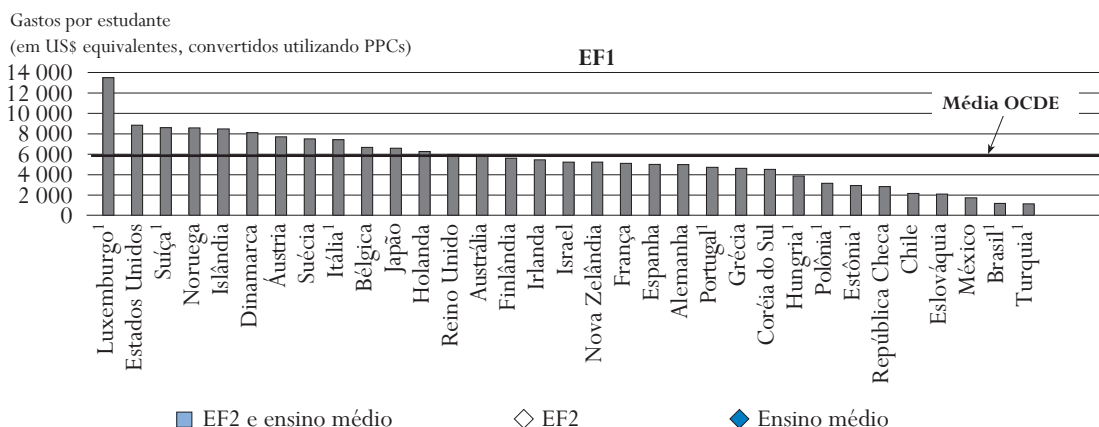
O indicador mostra os gastos públicos e privados diretos com instituições educacionais em relação ao número de estudantes matriculados em equivalente de período integral nessas instituições.

Para garantir comparabilidade internacional dos dados, foram excluídos os subsídios públicos para despesas de subsistência de estudantes. Os dados sobre os gastos relativos a estudantes de instituições educacionais privadas não estão disponíveis para alguns países da OCDE, e outros países não fornecem dados completos sobre instituições privadas independentes. Nesse caso, foram considerados apenas os gastos com instituições públicas e instituições privadas dependentes do governo. É importante observar que a variação nos gastos com educação por estudante pode refletir não apenas variação nos recursos materiais oferecidos aos estudantes – por exemplo, variação na razão estudantes/equipe de ensino –, mas também variação nos níveis relativos de salário e preço.

Nos níveis fundamental e médio, os gastos com educação referem-se predominantemente a serviços instrucionais; no nível superior, outros serviços – particularmente aqueles relacionados a atividades de P&D ou serviços de apoio – podem responder por uma proporção significativa dos gastos com educação. O Indicador B6 fornece informações adicionais sobre a distribuição dos gastos pelos diferentes tipos de serviços fornecidos.

Gráfico B1.2. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, por nível de educação (2004)

Em US\$ equivalentes, convertidos utilizando PPCs, com base em equivalentes de período integral



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos por estudante no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Gastos com educação por estudante em US\$ equivalentes

Os gastos anuais por estudante com instituições educacionais desde o ensino fundamental até a educação superior fornecem uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Os países da OCDE como um todo gastam, em média, US\$ 7.572 anuais por estudante matriculado desde o ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) até o ensino superior. Em 11 de 34 países da OCDE e economias parceiras, os gastos com educação situam-se entre US\$ 6.000 e US\$ 8.000 por estudante. Esses gastos por estudante variam de no máximo US\$ 4.000 – na Eslováquia, no México, na Polônia, na República Checa, na Turquia e nas economias parceiras Brasil, Chile, Estônia e Federação Russa – a mais de US\$ 9.000 – na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega, na Suécia e na Suíça (Tabela B1.1a). Os fatores determinantes dos gastos por estudante variam entre os países: entre os cinco países com os gastos mais elevados por estudante matriculado desde o ensino fundamental até a educação superior, a Suíça é um dos que oferecem os salários docentes mais elevados no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e no ensino médio (ver Indicador D3); Estados Unidos são um dos países com o nível mais alto de gastos privados com a educação superior, enquanto Áustria, Dinamarca e Noruega estão entre os países com as mais baixas razões estudantes/equipe docente (ver Indicador D2).

Ainda que os gastos totais por estudante sejam similares em alguns países da OCDE, a alocação desses recursos entre os diferentes níveis de educação varia significativamente. Os países da OCDE como um todo gastam US\$ 5.331 por estudante de EF1, US\$ 7.163 por estudante de EF2/ensino médio, e US\$ 14.027 por estudante na educação superior. Neste último nível, esses totais são influenciados por gastos elevados em alguns grandes países da OCDE, principalmente Estados Unidos. Os gastos com educação por estudante em um país da OCDE típico – representado pela média simples entre os países da OCDE – totalizam US\$ 5.832 em EF1, US\$ 7.276 em EF2/ensino médio e US\$ 11.100 no ensino superior (Tabela B1.1a e Gráfico B1.2).

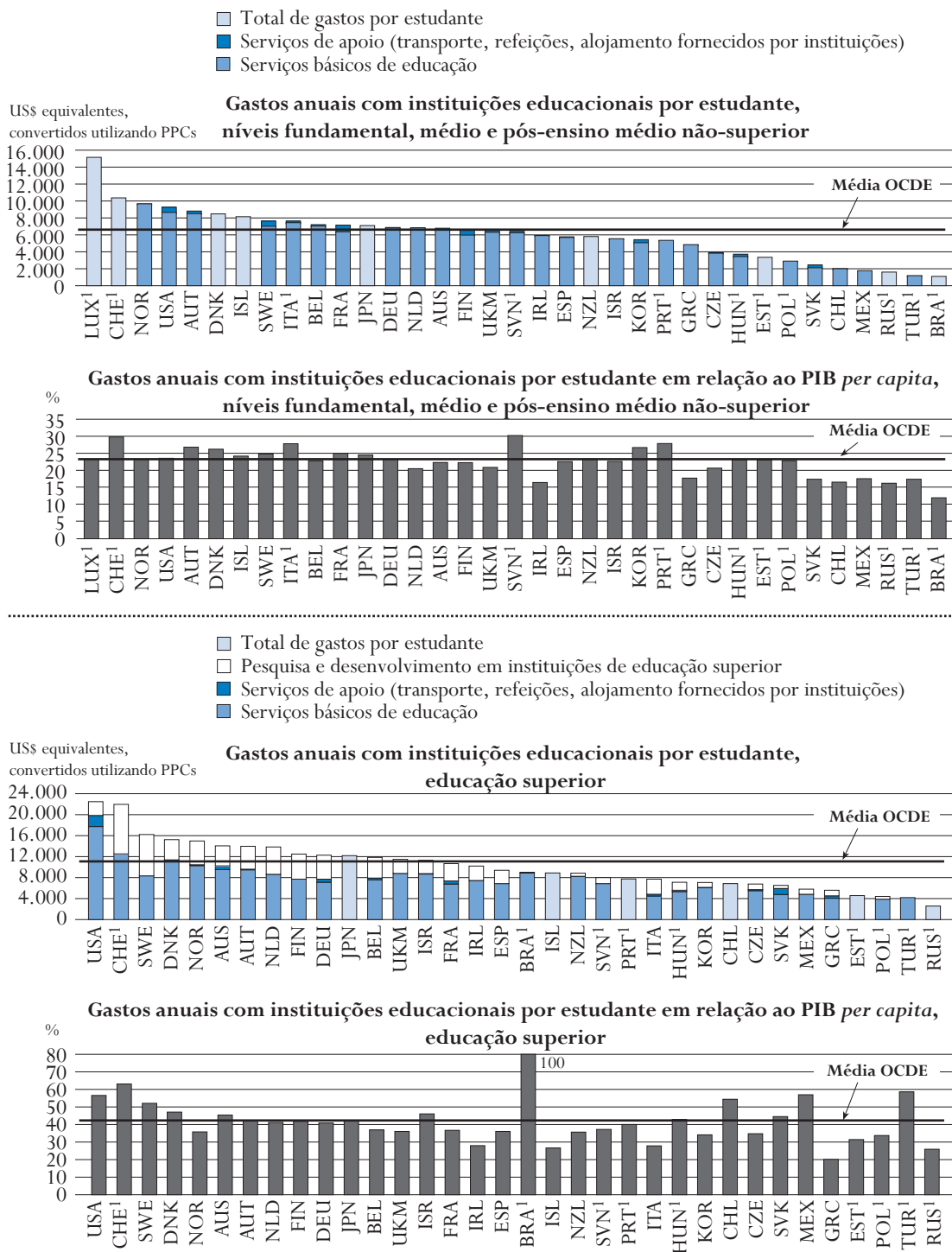
Essas médias encobrem uma ampla variação de gastos com educação por estudante entre os países da OCDE e nas economias parceiras. Em EF1, os gastos com instituições educacionais por estudante variam de menos de US\$ 1.200 – na Turquia e na economia parceira Brasil – a US\$ 13.458 – em Luxemburgo. As diferenças entre os países da OCDE são ainda maiores no nível de EF2/ensino médio, onde se observa um fator 15 de variação nos gastos com educação por estudante: de US\$ 1.033 – no Brasil – a US\$ 17.876 – em Luxemburgo. Os gastos com educação por estudante na educação superior variam de US\$ 2.562 – na Federação Russa – a mais de US\$ 21.000 – nos Estados Unidos e na Suíça (Tabela B1.1a e Gráfico B1.2).

Essas comparações baseiam-se em Paridade de Poder de Compra para o PIB, e não em taxas de câmbio de mercado. Refletem, portanto, o montante de moeda nacional necessário para produzir, em determinado país, a mesma cesta de bens e serviços produzida em US\$ nos Estados Unidos.

Gastos por estudante com serviços educacionais básicos

Em média, os países da OCDE para os quais há dados disponíveis gastam US\$ 5.745 em serviços educacionais básicos nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, o que corresponde a 86% dos gastos totais por estudante nesses níveis. Em 16 de 26 países da OCDE e economias parceiras que dispõem de dados, os serviços de apoio fornecidos por instituições de ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior respondem por menos de 5% do total de gastos por estudante. Essa proporção fica acima de 10% dos gastos totais por estudante em um pequeno grupo de países que inclui Eslováquia, Finlândia, França, Hungria e Suécia.

Gráfico B1.3. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, em relação ao PIB per capita, por categoria de serviço e nível de educação (2004)



Nota: Ver lista de siglas dos países utilizadas neste gráfico no Guia do Leitor.

1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos por estudante para todos os serviços.

Fonte: OECD, Tabelas B1.1c e B1.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>



B1

Na educação superior, observam-se maiores diferenças em gastos por estudante em serviços educacionais básicos em comparação com os gastos totais. Os países da OCDE em que a maior parte da P&D é desenvolvida por instituições educacionais de nível superior tendem a relatar gastos mais elevados por estudante nesse nível do que os países em que grande parte da P&D é realizada em outras instituições públicas ou pela indústria. Excluindo-se as atividades de P&D e os serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de educação superior representam, em média, US\$ 7.664, e variam de no máximo US\$ 4.500 – na Grécia, na Itália, na Polônia e na Turquia – a mais de US\$ 9.000 – na Austrália, na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Noruega e na Suíça (Tabela B1.1b).

Em média, os gastos com P&D e serviços de apoio na educação superior representam, respectivamente, 29% e 4% do total de gastos por estudante nesse nível. Em oito de 27 países da OCDE e economias parceiras que dispõem de informações sobre gastos na educação superior para todas as categorias de serviços – Alemanha, Bélgica, Finlândia, França, Holanda, Itália, Suécia e Suíça –, os gastos com P&D e serviços de apoio em instituições de educação superior representam no mínimo 35% do total de gastos por estudante nesse nível. Por estudante, essa proporção pode ser traduzida em montantes significativos, uma vez que os gastos de Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Noruega, Suécia e Suíça com P&D e serviços de apoio, em instituições de educação superior, chegam a mais de US\$ 4.500 por estudante (Gráfico B1.3 e Tabela B1.1b).

Diferenças nos gastos com educação por estudante entre níveis de educação

Os gastos com educação por estudante apresentam um padrão comum através dos países da OCDE: em cada um deles, os gastos aumentam acentuadamente do ensino fundamental até a educação superior. Esse padrão pode ser entendido observando-se os principais determinantes dos gastos, particularmente a localização e o modo de provimento educacional. A maior parte da educação ainda acontece em ambientes escolares tradicionais que, de maneira geral, têm organização, currículo, estilo de ensino e gestão similares. Essas características compartilhadas tendem a resultar em padrões de gastos unitários similares.

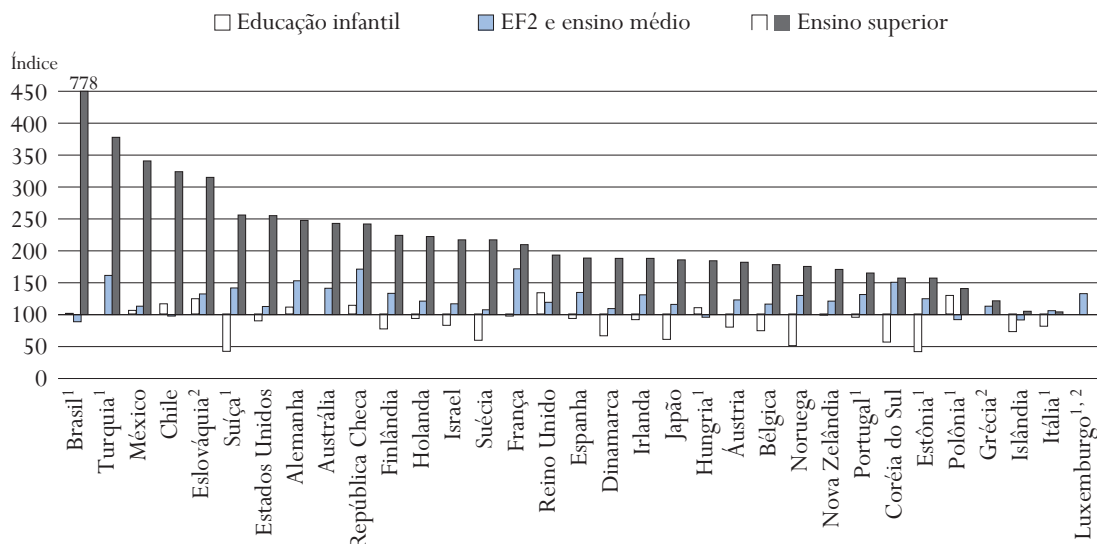
Em vários países da OCDE, comparações de distribuição de gastos entre os diversos níveis educacionais indicam a ênfase relativa dada à educação em diferentes níveis, assim como aos custos relativos do provimento educacional nesses níveis.

Embora em quase todos os países da OCDE e nas economias parceiras os gastos por estudante aumentem de acordo com o nível de educação – do ensino fundamental à educação superior –, os tamanhos relativos dos diferenciais variam significativamente entre eles (Gráfico B1.4). No nível de EF2/ensino médio, os gastos com educação por estudante são, em média, 1,2 vez mais altos do que em EF1, e a diferença supera 1,5 na Alemanha, na Coreia do Sul, na França, na República Checa e na Turquia. Esses cinco países da OCDE apresentam padrões semelhantes, com aumento significativo no número de horas de instrução recebidas pelos estudantes entre o ensino fundamental e o ensino médio combinados e, em comparação com a média OCDE, uma diminuição no número de horas de ensino ministradas por professores entre esses dois níveis de educação (ver Indicadores D1 e D4).

Os países da OCDE gastam, em média, duas vezes mais em educação por estudante na educação superior do que em EF1, mas os padrões de gastos variam muito entre eles. Por exemplo,

Gráfico B1.4. Gastos com instituições educacionais por estudante em diversos níveis de educação, para todos os serviços, em relação ao ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) (2004)

Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) = 100



Nota: Uma razão de 300 em favor da educação superior significa que os gastos com instituições educacionais por estudante na educação superior são três vezes mais altos em comparação aos gastos com instituições educacionais por estudante de EF1. Uma razão de 50 em favor da educação infantil significa que os gastos com instituições educacionais por estudante na educação infantil são 50% mais baixos em comparação aos gastos com instituições educacionais por estudante de EF1.

1. Apenas instituições públicas.

2. Alguns níveis educacionais estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais por estudante na educação superior em relação ao ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

enquanto Grécia, Islândia, Itália e Polônia gastam apenas entre 1,1 e 1,5 vez mais com um aluno na educação superior do que em EF1, na Eslováquia, no México, na Turquia e nas economias parceiras Brasil e Chile, os gastos com um aluno no nível superior são no mínimo três vezes mais altos (Gráfico B1.4).

Distribuição dos gastos com instituições educacionais em relação ao número de alunos matriculados

O dinheiro investido no sistema educacional dos países da OCDE pode ser comparado à proporção de alunos matriculados em cada nível de educação. A Tabela B1.2 mostra a relação entre ambos e analisa as diferentes estratégias utilizadas pelos países para a alocação dos gastos entre os níveis educacionais.

Em média, entre os 26 países da OCDE que dispõem de dados, cerca de 66% de todos os gastos com instituições educacionais são alocados nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, nos quais estão matriculados 75% dos estudantes. A diferença entre os dois números é superior a dez pontos percentuais na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Hungria, no Japão, no México e nas economias parceiras Brasil, Chile e Israel (Tabela B1.2).

Em comparação com ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior, há diferenças significativas entre a proporção de dinheiro investido e a proporção de estudantes matriculados no ensino superior. Em média, entre os 26 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 24% dos gastos totais em instituições educacionais são alocados à educação superior, enquanto apenas 15% dos estudantes estão matriculados nesse nível. A diferença entre essas duas proporções vai de menos de sete pontos percentuais em 11 países – Coreia do Sul, França, Grécia, Islândia, Itália, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido e as economias parceiras Eslovênia e Estônia – a mais de 14 pontos percentuais – nos Estados Unidos e nas economias parceiras Brasil e Chile (Tabela B1.2).

Gasto educacional por estudante ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio

Os países da OCDE gastam, em média, US\$ 81.485 por estudante ao longo da duração teórica dos níveis fundamental e médio. Embora a duração teórica desses estudos seja bastante similar – entre 12 e 13 anos, em 30 de 36 países da OCDE e economias parceiras –, os gastos cumulativos por estudante variam consideravelmente. No ensino fundamental e no ensino médio, Eslováquia, México, Polônia, Turquia e as economias parceiras Brasil, Chile, Estônia e Federação Russa registram variações inferiores a US\$ 40.000, ao passo que Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Islândia, Luxemburgo, Noruega e Suíça registram variações acima de US\$ 100.000 (Tabela B1.3a e Gráfico B1.5a).

Um volume mais baixo de gastos por estudante não implica necessariamente menores níveis de desempenho, e seria enganoso associar, de maneira generalizada, gastos menores a qualidade mais baixa de serviços educacionais. Os gastos cumulativos por estudante entre o ensino fundamental e o ensino médio são moderados na Coreia do Sul e na Holanda, países que figuram entre os que apresentaram melhor desempenho na pesquisa PISA 2003. Por outro lado, os gastos por estudante chegam a no mínimo US\$ 100.000 nos Estados Unidos e na Itália, países que apresentaram desempenho inferior à média OCDE nessa pesquisa.

Gastos com educação por estudante ao longo da duração média do ensino superior

Entre os países da OCDE, tanto a duração típica quanto a intensidade do ensino superior apresentam variações. Portanto, as diferenças entre os países em gastos anuais com serviços educacionais por estudante (como mostra o Gráfico B1.2) não refletem necessariamente a variação no custo total da educação de um estudante típico do ensino superior.

Atualmente, os estudantes podem escolher entre uma gama de instituições e opções de matrícula para encontrar a alternativa que melhor atenda a seus objetivos de formação, capacidades e interesses pessoais. Muitos alunos matriculam-se em meio período, ao passo que outros trabalham enquanto estudam, ou freqüentam mais de uma instituição antes de chegar à graduação. Esses padrões variáveis de matrícula podem afetar a interpretação dos gastos com educação por estudante.

Em especial, gastos anuais comparativamente baixos com educação por estudante podem resultar em custos globais comparativamente elevados da educação superior, caso a duração típica dos estudos de nível superior seja longa. O Gráfico B1.5b mostra os gastos médios por estudante ao longo do curso superior. Os números representam todos os estudantes que implicam gastos, incluindo aqueles que não concluem seus estudos. Embora os cálculos sejam baseados em alguns

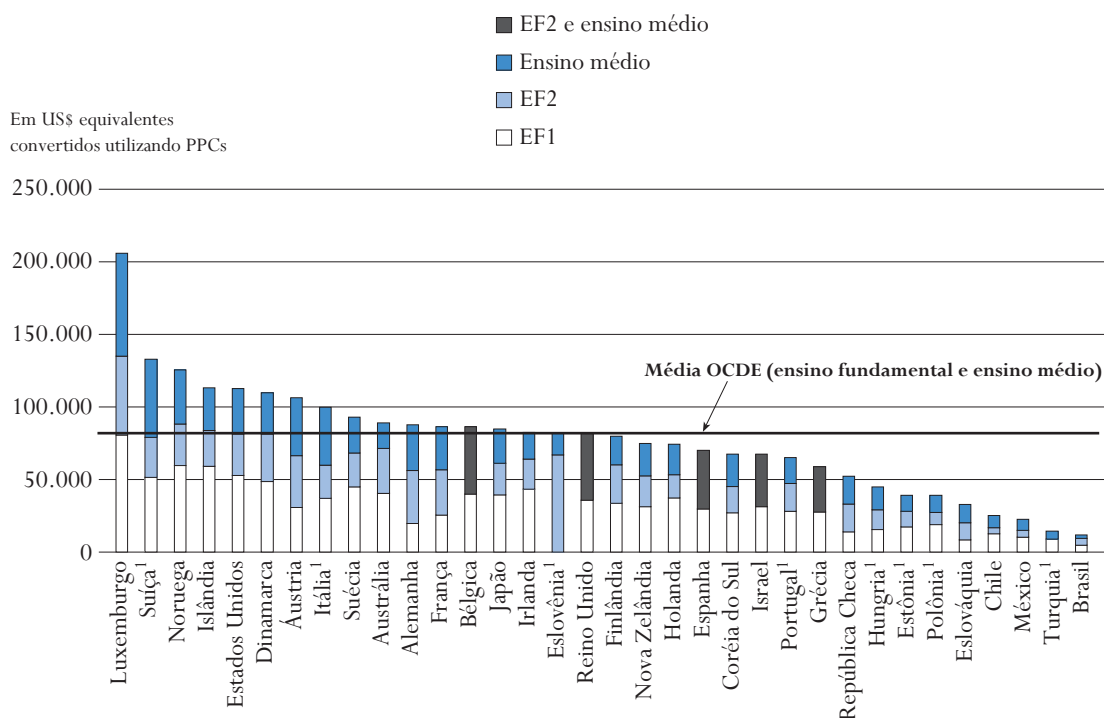
pressupostos simplificados (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007) e devam ser tratados com cautela, algumas mudanças importantes com relação aos gastos anuais e agregados são observadas na classificação dos países da OCDE e das economias parceiras.

No Japão, por exemplo, os gastos anuais por estudante de nível superior são praticamente os mesmos registrados na Alemanha: US\$ 12.193 e US\$ 12.255, respectivamente (Tabela B1.1a). No entanto, devido às diferenças de estrutura da educação superior (ver Indicador A2), a duração média dos estudos nesse nível na Alemanha ultrapassa em pouco mais de um ano a do Japão (5,4 anos na Alemanha em comparação com 4,1 anos no Japão). Conseqüentemente, os gastos cumulativos para cada estudante da educação superior são quase US\$ 15.000 mais baixos no Japão do que na Alemanha – US\$ 49.624 contra US\$ 65.733 (Gráfico B1.5b e Tabela B1.3b).

O custo total da educação superior tipo A na Suíça (US\$ 127.568) é mais de duas vezes superior ao dos demais países considerados, com exceção de Alemanha, Áustria e Holanda (Tabela B1.3b). Evidentemente, essas diferenças devem ser interpretadas à luz das diferenças nas estruturas nacionais de graduação, assim como das possíveis diferenças entre países da OCDE com relação ao nível acadêmico das qualificações dos estudantes que saem da universidade. Embora tendências

Gráfico B1.5a. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante, ao longo da duração teórica do ensino nos níveis fundamental e médio (2004)

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, multiplicados pela duração teórica dos estudos, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs.



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica do ensino nos níveis fundamental e médio.

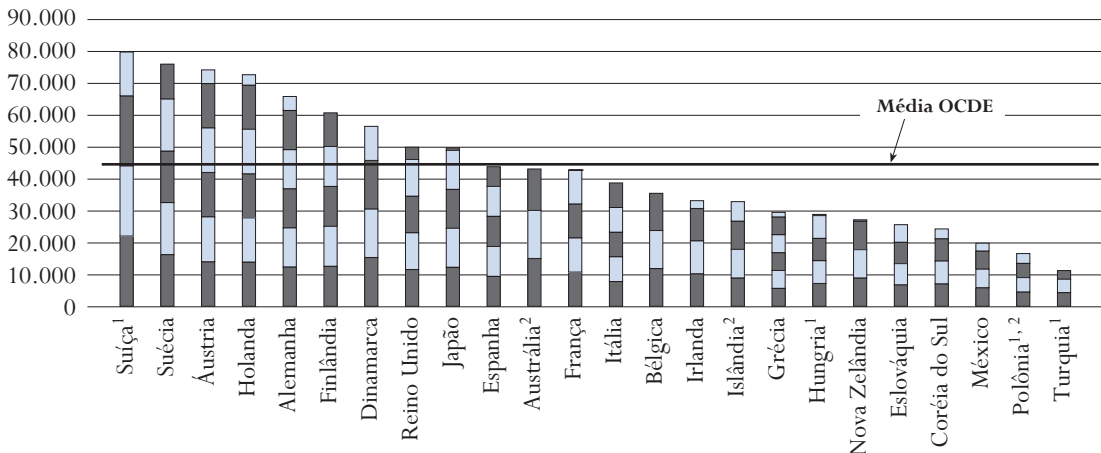
Fonte: OECD, Tabela B1.3a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Gráfico B1.5b. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante, ao longo da duração média da educação superior (2004)

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, multiplicados pela duração média dos estudos, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs.

Em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs



Nota: Cada segmento de barra representa os gastos anuais com instituições educacionais por estudante. O número de segmentos representa o número médio de anos que um estudante permanece na educação superior.

1. Apenas instituições públicas.

2. Apenas educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante, ao longo da duração média da educação superior.

Fonte: OECD, Tabela B1.3b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

semelhantes tenham sido observadas quanto à educação superior tipo B, os custos totais desses estudos tendem a ser muito inferiores aos dos programas de educação superior tipo A, devido, em grande parte, à sua curta duração.

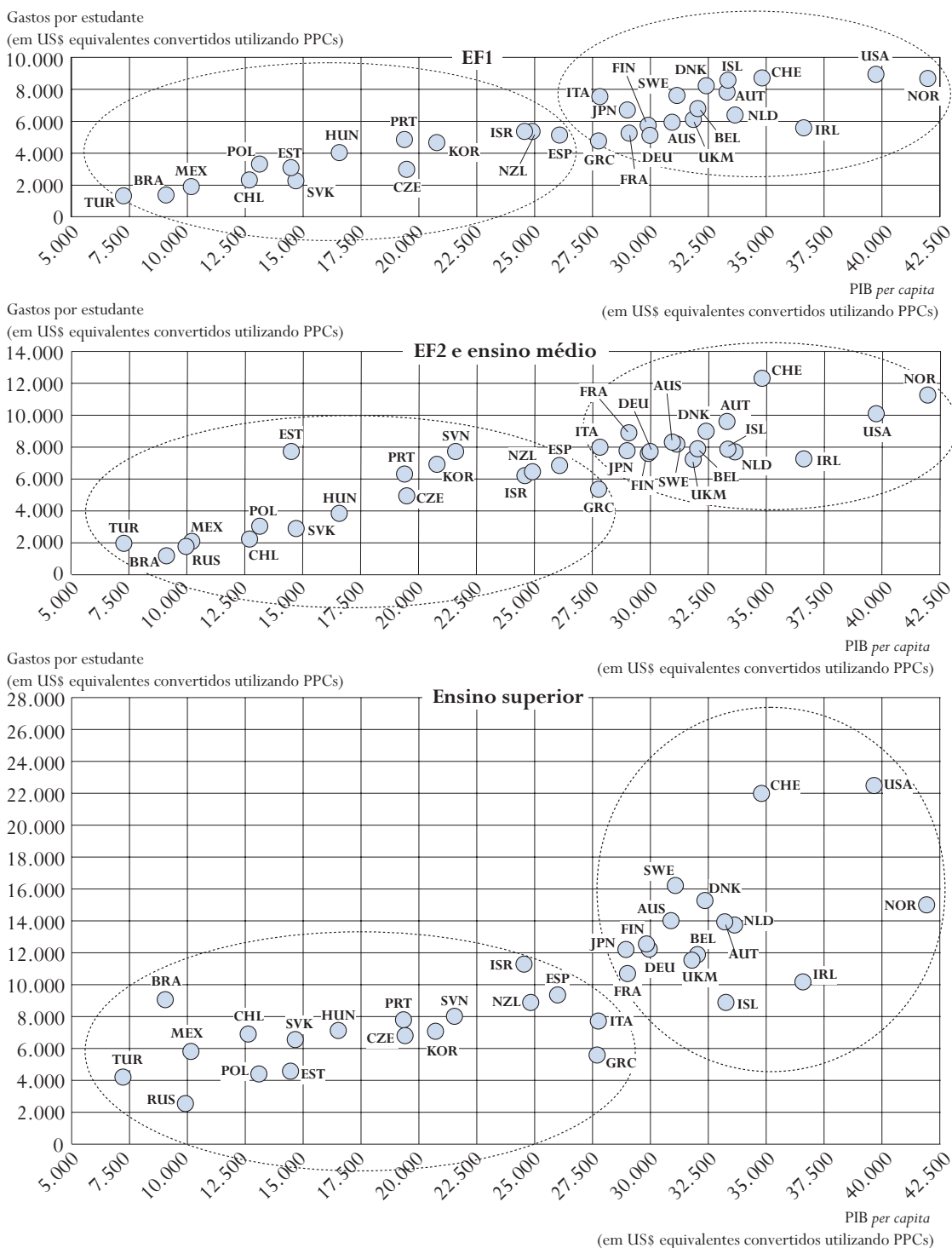
Gastos educacionais por estudante em relação ao PIB per capita

Os gastos com educação por estudante em relação ao PIB *per capita* são uma medida de gasto unitário que considera a riqueza relativa dos países da OCDE. Uma vez que a educação é universal nos níveis mais baixos, os gastos com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* nos níveis mais baixos da educação podem ser interpretados como recursos gastos com jovens em relação à capacidade de dotação de recursos do país. Nos níveis mais elevados da educação, essa medida é afetada por uma combinação de renda nacional, gastos e despesas com educação. Na educação superior, por exemplo, os países da OCDE podem figurar em posição relativamente elevada nessa medida quando uma ampla proporção de sua riqueza é gasta com a educação de um número relativamente pequeno de estudantes.

A relação entre PIB *per capita* e gastos por estudante é complexa. O Gráfico B1.6 mostra a coexistência de duas relações diferentes entre dois grupos distintos de países (ver elipses no Gráfico B1.6). Coréia do Sul, Eslováquia, Espanha, Hungria, México, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Checa, Turquia e as economias parceiras Brasil, Chile, Eslovênia, Estônia, Federação Russa e Israel apresentam PIB *per capita* equivalente ou inferior a US\$ 27.500, demonstrando claramente uma relação positiva entre os gastos com educação por estudante e o PIB *per capita* no

Gráfico B1.6. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, em relação ao PIB per capita (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs, por nível de educação



Nota: Ver lista de siglas dos países utilizadas neste gráfico no Guia do Leitor.

Fonte: OECD, Tabelas B1.1a e B1.4 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

B1

ensino fundamental e no ensino médio. Os países mais pobres da OCDE tendem a gastar menos por estudante do que os países mais ricos.

Em contraste, há uma variação considerável nos gastos com educação por estudante entre os países da OCDE com PIB *per capita* superior a US\$ 27.500 (ver elipses no Gráfico B1.6). Finlândia, França e Japão, por exemplo, são países cujo PIB *per capita*, em níveis semelhantes, são alocados em proporções muito diferentes tanto no ciclo final do ensino fundamental e no ensino médio como na educação superior. Assim sendo, a proporção do PIB *per capita* gasta por estudante de EF2/ensino médio na Finlândia e no Japão (25% e 26 % respectivamente) é semelhante à média OCDE, enquanto a proporção para a França (30%) está acima dessa média. Entretanto, a França gasta 37% do PIB *per capita* por estudante da educação superior, enquanto Finlândia e Japão gastam 42% (Tabela B1.4 e Gráfico B1.3).

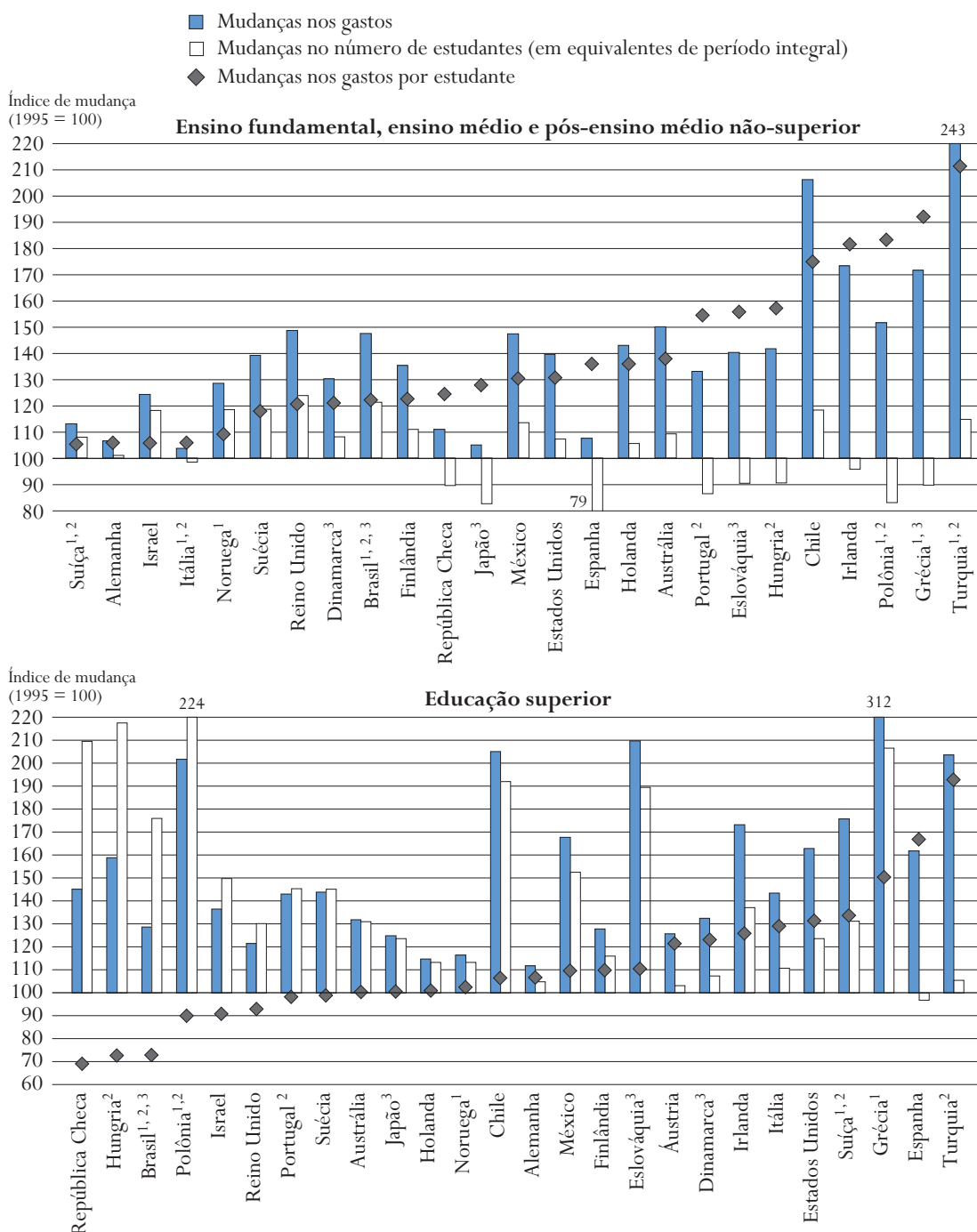
Os gastos com educação por estudante correspondem, em média, a 20% do PIB *per capita* em EF1, 25% em EF2/ensino médio e 40% no ensino superior (Tabela B1.4). Países com baixos níveis de gastos por estudante podem, no entanto, mostrar distribuições de investimento com relação ao PIB *per capita* semelhantes às de outros países com alto nível de gastos por estudante. Por exemplo, Coreia do Sul, Hungria, Polônia, Portugal e economias parceiras – países com gastos por estudante e PIB *per capita* inferiores à média OCDE no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior – gastam mais por estudante, com relação ao PIB *per capita*, do que a média OCDE. Do mesmo modo, Estados Unidos, México, Turquia, Suécia e a economia parceira Chile gastam mais de 50% do PIB *per capita* com cada estudante da educação superior, o que os situa entre as proporções mais elevadas, abaixo da Suíça, que gasta 63% do PIB *per capita* com cada aluno do nível superior. O Brasil tem a proporção mais alta, com 100% do PIB *per capita* gastos por estudante do ensino superior. Entretanto, esse nível elevado de gastos é destinado a um número reduzido de estudantes, uma vez que neste país apenas 3% dos estudantes matriculados em todos os níveis de educação combinados estão matriculados no nível superior (Tabelas B1.2 e B1.4 e Gráfico B1.3).

Mudanças nos gastos com educação por estudante entre 1995 e 2004

O número de jovens em uma população influencia tanto as taxas de escolarização como o montante de recursos e esforços organizacionais que um país deve investir em seu sistema educacional. O tamanho da população jovem em um país determina a demanda potencial por educação inicial e capacitação. Quanto maior o número de jovens, maior a demanda potencial por serviços educacionais. A Tabela B1.5 e o Gráfico B1.7 mostram, em termos absolutos e a preços constantes para 2004, os efeitos que as mudanças nas matrículas e nos gastos totais entre 1995 e 2004 exercem sobre os gastos educacionais por estudante.

Os gastos por estudante no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior aumentaram em todos os países entre 1995 e 2004. Nesse período, em 18 dos 25 países da OCDE e nas economias parceiras que dispõem de dados, as mudanças superaram 20%, e esse aumento é de no mínimo 50% em um grupo de países que inclui Eslováquia, Grécia, Hungria, Irlanda, Polônia, Portugal, Turquia e a economia parceira Chile. Com exceção da Turquia e da economia parceira Chile, todos os demais países com os maiores aumentos apresentam padrões semelhantes. Em 2004, o nível de gastos nesses países foi inferior à média OCDE por estudante do ensino fundamental, do ensino médio e do pós-ensino médio não-superior, em comparação à

Gráfico B1.7. Mudanças no número de estudantes e mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante, por nível de educação (1995, 2004)
Índice de mudança entre 1995 e 2004 (1995 = 100, a preços constantes para 2004)



1. Apenas gastos públicos.
2. Apenas instituições públicas.
3. Alguns níveis educacionais estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.
Os países estão classificados por ordem crescente de mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante.
Fonte: OECD, Tabela B1.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

diminuição no número de estudantes matriculados nesses níveis de educação entre 1995 e 2004. Os únicos países em que o aumento dos gastos com educação por estudante nesses níveis é igual ou inferior a 10% para o mesmo período são Alemanha, Itália, Noruega, Suíça e a economia parceira Israel (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Embora os ajustes institucionais muitas vezes sejam lentos com relação à adaptação às mudanças nas condições demográficas, as alterações nas matrículas não parecem ter sido o principal fator determinante das mudanças nos gastos por estudante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Espanha, Grécia, Hungria, Japão, Polônia, Portugal e República Checa são exceções a esse padrão: nesses países, uma queda de mais de 10% no número de matrículas contribuiu para um aumento significativo nos gastos com educação por estudante. No caso de Espanha e Japão, o declínio no número de matrículas ocorreu simultaneamente a uma ligeira elevação nos gastos com educação; na Grécia, na Polônia e em Portugal, essa redução foi acompanhada por um aumento acentuado nos gastos (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Outros padrões são encontrados nos nove países com os maiores aumentos no número de estudantes no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior entre 1995 e 2004: Finlândia, México, Noruega, Reino Unido, Suécia, Turquia e as economias parceiras Brasil, Chile e Israel. Com exceção de Israel – onde um aumento no número de estudantes foi equilibrado por um crescimento semelhante nos gastos com educação –, em todos os demais países desse grupo os aumentos nos gastos ultrapassaram o aumento no número de matrículas, levando a um aumento nos gastos por estudante (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

O padrão é diferente na educação superior. De 26 países da OCDE e economias parceiras que dispõem de dados, Hungria, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e as economias parceiras Brasil e Israel registraram redução dos gastos por estudante com educação superior entre 1995 e 2004. Em todos esses países, esse declínio resultou principalmente de um rápido aumento – de no mínimo 30% – no número de estudantes da educação superior durante o mesmo período (Gráfico B1.7). No entanto, os gastos por estudante na educação superior aumentaram significativamente na Grécia, na Irlanda, no México, na Eslováquia, na Suíça e na economia parceira Chile, apesar de um crescimento significativo no número de matrículas – de 90%, 107%, 37%, 53%, 31% e 92%, respectivamente. Entre os 27 países da OCDE e economias parceiras, Alemanha, Áustria, Dinamarca, Espanha e Turquia foram os únicos em que o número de estudantes na educação superior cresceu menos de 10% (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, administrada pela OCDE em 2006 (ver outros detalhes no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqq2007). Os gastos com educação por estudante em determinado nível de educação são calculados dividindo os gastos totais em instituições educacionais nesse mesmo nível pelo total correspondente de matrículas em período integral. São considerados apenas as instituições e os programas educacionais para os quais tanto os dados de matrícula quanto os dados de gastos estão disponíveis. Os gastos em moeda nacional são convertidos em US\$ equivalentes dividindo o número em moeda nacional pelo índice de Paridade do Poder de Compra (PPC) para o PIB. Utilizam-se taxas de câmbio de PPCs porque a taxa de câmbio de mercado é influenciada por muitos fatores – taxas de juros, políticas comerciais, expectativas de crescimento econômico

etc. –, que têm pouca relação com o atual poder de compra interno relativo em diferentes países da OCDE. O Anexo 2 fornece mais detalhes.

A média OCDE é calculada como a média simples de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total OCDE reflete o valor do indicador, considerando a região da OCDE como um todo (ver outros detalhes no Guia do Leitor).

A Tabela B1.5 mostra as mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante entre os exercícios fiscais 1995 e 2004. Os países da OCDE foram solicitados a coletar os dados referentes a 1995 de acordo com as definições e a cobertura da coleta de dados da UOE 2006. Todos os dados referentes a gastos, bem como o PIB de 1995, foram ajustados aos preços de 2004 utilizando o deflator de preços do PIB.

Os gastos com educação por estudante com relação ao PIB *per capita* são calculados por meio da representação dos gastos com educação por estudante em unidades da moeda nacional como porcentagem do PIB *per capita*, também na moeda nacional. Nos casos em que os dados sobre os gastos com educação e os dados do PIB referem-se a diferentes períodos, os dados relativos aos gastos são ajustados para o mesmo período de referência dos dados do PIB, utilizando taxas de inflação para o país da OCDE em questão (ver Anexo 2).

Os gastos previstos ao longo da duração média dos estudos de nível superior (Tabela B1.3b) são calculados multiplicando os gastos correntes anuais pela duração típica da educação superior. A metodologia utilizada para a estimativa da duração típica da educação superior é descrita no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007). Para a estimativa da duração da educação superior, os dados baseiam-se em levantamento especial realizado nos países da OCDE em 2005.

A classificação dos países da OCDE por gastos anuais com serviços educacionais por estudante é afetada pelas diferenças entre países quanto à definição de matrícula em período integral, meio período e equivalente de período integral. Alguns países da OCDE consideram todos os participantes da educação superior como estudantes em período integral, enquanto outros determinam a intensidade de participação de um estudante pelos créditos obtidos para concluir unidades específicas do curso durante um período de referência especificado. Os países da OCDE que conseguem contabilizar com precisão as matrículas em meio período terão gastos mais elevados por estudante em equivalente de período integral do que os países da OCDE que não fazem distinção entre as diferentes modalidades de frequência dos estudantes.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura ocorridas em razão do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007).

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site StatLink*  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

- **Table B1.1c: Annual expenditure on educational institutions per student for core services (2004)**

Tabela B1.1a.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	EF2/ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior (inclusive atividades de P&D)			Toda a educação superior, excluindo atividades de P&D	Do ensino fundamental à educação superior		
		EF1	EF2	Ensino médio		EF2/ensino médio	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Toda a educação superior	
												(1)
Países da OCDE	Alemanha	5.489	4.948	6.082	10.459	7.576	10.573	6.413	13.218	12.255	7.724	7.802
	Austrália	m	5.776	7.747	8.853	8.160	7.969	8.425	15.000	14.036	10.250	8.053
	Áustria	6.106	7.669	8.969	9.962	9.446	x(4)	10.072	14.281	13.959	9.595	9.803
	Bélgica	4.915	6.636	x(5)	x(5)	7.751	x(5)	x(9)	x(9)	11.842	7.920	8.019
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	2.520	4.490	6.057	7.485	6.761	a	4.263	8.600	7.068	6.154	5.994
	Dinamarca	5.323	8.081	8.224	9.466	8.849	x(4, 9)	x(9)	x(9)	15.225	11.387	9.766
	Eslováquia	2.575	2.073	2.389	3.155	2.744	x(4)	x(4)	x(4)	6.535	5.940	3.058
	Espanha	4.617	4.965	x(5)	x(5)	6.701	a	8.363	9.582	9.378	6.853	6.599
	Estados Unidos	7.896	8.805	9.490	10.468	9.938	m	x(9)	x(9)	22.476	19.842	12.092
	Finlândia	4.282	5.581	8.918	6.555	7.441	x(5)	8.729	12.507	12.505	7.697	7.798
	França	4.938	5.082	7.837	9.883	8.737	4.081	9.113	11.195	10.668	7.372	7.880
	Grécia	x(2)	4.595	x(5)	x(5)	5.213	5.688	2.549	7.199	5.593	4.521	5.135
	Holanda	5.807	6.222	7.948	7.037	7.541	6.624	a	13.846	13.846	8.637	7.999
	Hungria ¹	4.231	3.841	3.433	3.968	3.692	6.351	5.089	7.198	7.095	5.607	4.326
	Irlanda	4.948	5.422	6.943	7.309	7.110	5.169	x(9)	x(9)	10.211	7.445	6.713
	Islândia	6.114	8.434	8.284	7.330	7.721	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8.881	m	8.264
	Itália ¹	5.971	7.390	7.657	7.971	7.843	m	8.378	7.716	7.723	4.812	7.723
	Japão	3.945	6.551	7.325	7.883	7.615	x(4, 9)	7.619	13.777	12.193	m	8.148
	Luxemburgo ¹	x(2)	13.458	18.036	17.731	17.876	m	m	m	m	m	m
México	1.794	1.694	1.602	2.564	1.922	a	x(9)	x(9)	5.778	4.834	2.128	
Noruega	4.327	8.533	9.476	12.498	11.109	x(5)	x(9)	x(9)	14.997	10.449	10.721	
Nova Zelândia	5.112	5.190	5.334	7.424	6.299	5.412	5.791	9.834	8.866	8.240	6.298	
Polônia ¹	4.045	3.130	2.822	2.949	2.889	3.147	2.756	4.471	4.412	3.893	3.323	
Portugal ¹	4.461	4.681	6.359	5.962	6.168	m	x(9)	x(9)	7.741	m	5.809	
Reino Unido	7.924	5.941	x(5)	x(5)	7.090	x(5)	x(9)	x(9)	11.484	8.792	7.270	
Rep. Checa	3.178	2.791	4.769	4.790	4.779	2.191	3.273	7.142	6.752	5.711	4.484	
Suécia	4.417	7.469	7.836	8.218	8.039	3.437	x(9)	x(9)	16.218	8.355	9.085	
Suíça ¹	3.581	8.570	9.197	15.368	12.176	8.401	5.971	23.395	21.966	12.515	11.883	
Turquia ¹	m	1.120	a	1.808	1.808	a	x(9)	x(9)	m	4.231	1.527	
Média OCDE	4.741	5.832	6.909	7.884	7.276	4.315	~	~	11.100	7.951	7.061	
Total OCDE	5.117	5.331	~	~	7.163	~	~	~	14.027	11.443	7.572	
Média UE19	4.896	5.788	7.215	7.694	7.236	4.726	~	~	10.191	7.192	6.811	
Economias parceiras	Brasil ¹	1.171	1.159	1.172	801	1.033	a	x(4)	9.019	9.019	8.903	1.303
	Chile ²	2.460	2.120	2.106	2.062	2.077	a	4.371	8.090	6.873	m	2.864
	Eslovênia ¹	6.369	x(3)	7.428	5.062	6.525	x(4)	x(9)	x(9)	8.011	6.866	6.824
	Estônia ¹	1.186	2.894	3.579	3.670	3.623	3.717	4.194	n	4.552	m	3.402
	Fed. Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.615	x(5)	1.863	2.840	2.562	m	1.775
	Israel	4.278	5.192	x(5)	x(5)	6.066	4.272	8.673	11.922	11.289	8.771	6.540

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.1b.

Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior			
	Serviços educacionais básicos	Serviços de apoio (transporte, refeições, alojamento fornecidos por instituições)	Total	Serviços educacionais básicos	Serviços de apoio (transporte, refeições, alojamento fornecidos por instituições)	P&D	Total
Países da OCDE							
Alemanha	6.828	155	6.983	7.132	591	4.531	12.255
Austrália	6.626	285	6.911	9.543	707	3.786	14.036
Áustria	8.516	422	8.938	9.493	102	4.364	13.959
Bélgica	7.031	279	7.310	7.596	324	3.922	11.842
Canadá	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	5.079	471	5.550	6.105	49	913	7.068
Dinamarca ¹	8.492	a	8.492	11.387	a	3.838	15.225
Eslováquia ¹	2.120	442	2.562	4.781	1.160	594	6.535
Espanha	5.683	209	5.892	6.853	m	2.525	9.378
Estados Unidos	8.640	729	9.368	17.738	2.104	2.634	22.476
Finlândia	5.963	697	6.660	7.696	n	4.808	12.505
França	6.361	901	7.262	6.770	602	3.296	10.668
Grécia ¹	4.855	76	4.931	4.072	448	1.072	5.593
Holanda	6.841	73	6.914	8.634	3	5.210	13.846
Hungria ²	3.436	397	3.833	5.313	294	1.488	7.095
Irlanda	5.902	131	6.034	7.445	x(7)	2.766	10.211
Islândia ¹	x(3)	x(3)	8.138	x(7)	x(7)	x(7)	8.881
Itália ²	7.434	307	7.741	4.498	314	2.912	7.723
Japão ¹	x(3)	x(3)	7.105	x(7)	x(7)	x(7)	12.193
Luxemburgo ^{1,2}	x(3)	x(3)	15.157	m	m	m	m
México	1.789	m	1.789	4.834	m	944	5.778
Noruega	9.670	101	9.772	10.265	184	4.548	14.997
Nova Zelândia	x(3)	x(3)	5.815	8.240	x(7)	627	8.866
Polônia ²	2.914	84	2.998	3.891	2	519	4.412
Portugal ²	5.362	37	5.400	x(7)	x(7)	x(7)	7.741
Reino Unido	6.323	333	6.656	8.792	m	2.693	11.484
Rep. Checa	3.822	208	4.030	5.490	222	1.041	6.752
Suécia	7.001	743	7.744	8.355	n	7.863	16.218
Suíça ²	x(3)	x(3)	10.378	12.515	x(4)	9.451	21.966
Turquia ²	1.183	79	1.262	4.170	x(4)	m	m
Média OCDE	5.745	311	6.608	7.664	395	3.181	11.100
Média UE19	5.827	305	6.607	6.953	290	3.144	10.191
Economias parceiras							
Brasil ^{1,2}	x(3)	x(3)	1.087	8.903	x(4)	116	9.019
Chile ³	2.013	86	2.099	x(7)	x(7)	x(7)	6.873
Eslovênia ²	6.258	267	6.525	6.851	15	1.145	8.011
Estônia ²	x(3)	x(3)	3.340	x(7)	x(7)	n	4.552
Fed. Russa ²	x(3)	x(3)	1.615	x(7)	x(7)	x(7)	2.562
Israel	5.542	22	5.564	8.658	113	2.517	11.289

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.2.

Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2004)

A tabela mostra a distribuição de gastos educacionais e gastos de estudantes através dos níveis de educação. O número de estudantes é ajustado para o ano fiscal. Por exemplo, ao ler a primeira e a segunda colunas para República Checa, 9,5% de todos os gastos com instituições educacionais são alocados na educação infantil, enquanto 13,3% dos alunos/estudantes estão matriculados nesse nível de educação.

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)		Ensino fundamental, pós-ensino médio não-superior		Toda a educação superior		Não alocado por nível		Todos os níveis de educação	
	Proporção de gastos com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral	Proporção de gastos com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral	Proporção de gastos com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral	Proporção de gastos com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral	Proporção de gastos com instituições educacionais	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral
	(1)	(2)	(2)	(2)	(3)	(3)	(4)	(4)	(5)	(5)
Países da OCDE										
Alemanha	9,6	13,4	66,7	73,1	21,5	13,4	2,1	0,1	100	100
Austrália	m	2,9	m	81,5	m	15,5	m	0,1	m	100
Áustria	8,6	13,2	68,4	71,9	22,4	15,0	a	a	100	100
Bélgica	9,8	15,3	67,9	71,4	20,4	13,2	2,0	n	100	100
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	1,9	4,7	61,3	67,4	32,2	27,9	4,5	n	100	100
Dinamarca ¹	12,0	20,5	60,3	64,5	25,2	15,0	2,5	n	100	100
Eslováquia ¹	10,5	12,6	63,5	76,5	23,1	10,9	3,0	n	100	100
Espanha	12,4	16,8	62,4	66,3	25,2	16,9	n	n	100	100
Estados Unidos	5,8	8,7	57,8	72,4	36,4	19,0	n	n	100	100
Finlândia	6,2	10,8	64,5	71,8	29,3	17,4	n	n	100	100
França	11,6	17,3	66,7	67,7	21,7	15,0	n	n	100	100
Grécia	x(2)	x(2)	64,7	71,2	32,6	28,8	2,7	n	100	100
Holanda	7,4	9,9	67,5	76,0	25,1	14,1	n	n	100	100
Hungria ²	15,4	16,4	60,4	71,0	19,9	12,7	4,3	n	100	100
Irlanda	0,1	0,1	74,3	82,6	25,7	17,3	n	n	100	100
Islândia ¹	9,2	12,8	68,3	73,7	14,6	13,5	7,9	n	100	100
Itália ²	9,3	11,7	71,7	69,6	19,0	18,7	n	n	100	100
Japão ¹	4,0	8,4	61,7	71,9	27,3	18,6	6,9	1,1	100	100
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	10,3	12,3	67,0	80,2	20,1	7,5	2,6	n	100	100
Noruega	4,8	11,5	68,4	72,2	23,3	16,0	3,5	n	100	100
Nova Zelândia	4,8	6,0	72,8	79,1	20,9	14,9	1,5	n	100	100
Polônia ²	11,0	9,2	66,7	75,4	22,2	15,3	n	n	100	100
Portugal ²	5,9	7,8	69,2	76,2	21,1	16,1	3,9	n	100	100
Reino Unido	6,2	4,3	75,0	83,5	18,9	12,2	4,3	a	100	100
Rep. Checa	9,5	13,3	65,7	72,2	22,1	14,5	2,7	n	100	100
Suécia	7,8	14,7	66,2	71,8	26,1	13,5	n	n	100	100
Suíça ²	3,8	10,6	69,0	77,8	25,5	11,6	1,7	n	100	100
Turquia ²	m	1,6	m	89,6	m	8,8	n	n	m	100
Média OCDE	7,9	10,6	66,5	74,2	23,9	15,5	1,9	n	100	100
Economias parceiras										
Brasil ^{1,2}	9,0	9,9	73,7	87,5	17,2	2,6	n	n	100	100
Chile ³	7,6	8,8	56,8	76,6	35,5	14,6	n	n	100	100
Eslovênia ²	9,8	10,4	68,9	71,6	21,3	18,0	n	n	100	100
Estônia ²	7,6	19,2	85,4	76,7	6,3	4,1	0,7	n	100	100
Fed. Russa ²	15,2	m	56,5	m	18,3	m	10,0	n	100	m
Israel	10,3	16,0	56,1	68,0	23,4	14,0	10,2	1,9	100	100

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.3a.

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por nível de educação

	Duração teórica média do ensino fundamental e do ensino médio (em anos)				Gastos cumulativos por estudante ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio (em US\$)					
	EF1	EF2	Ensino médio	Total do ensino fundamental e ensino médio	EF1	EF2	Ensino médio	EF2/ ensino médio	Total do ensino fundamental e do ensino médio	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países da OCDE	Alemanha	4,0	6,0	3,0	13,0	19.792	36.491	31.377	67.868	87.660
	Austrália	7,0	4,0	2,0	13,0	40.434	30.988	17.706	48.694	89.128
	Áustria	4,0	4,0	4,0	12,0	30.674	35.875	39.848	75.723	106.397
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	12,0	39.813	x(8)	x(8)	46.508	86.321
	Canadá	6,0	3,0	3,0	12,0	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	6,0	3,0	3,0	12,0	26.942	18.171	22.455	40.626	67.568
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	13,0	48.485	32.895	28.398	61.292	109.778
	Eslováquia	4,0	5,0	4,0	13,0	8.294	11.943	12.620	24.563	32.857
	Espanha	6,0	4,0	2,0	12,0	29.787	x(8)	x(8)	40.206	69.994
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	12,0	52.833	28.470	31.403	59.872	112.705
	Finlândia	6,0	3,0	3,0	12,0	33.484	26.753	19.664	46.417	79.901
	França	5,0	4,0	3,0	12,0	25.410	31.348	29.649	60.996	86.406
	Grécia	6,0	3,0	3,0	12,0	27.570	x(8)	x(8)	31.280	58.850
	Holanda	6,0	2,0	3,0	11,0	37.332	15.895	21.112	37.008	74.340
	Hungria ¹	4,0	4,0	4,0	12,0	15.365	13.731	15.873	29.604	44.969
	Irlanda	8,0	3,0	2,5	13,5	43.378	20.828	18.273	39.102	82.479
	Islândia	7,0	3,0	4,0	14,0	59.041	24.852	29.321	54.173	113.214
	Itália ¹	5,0	3,0	5,0	13,0	36.951	22.970	39.857	62.827	99.778
	Japão	6,0	3,0	3,0	12,0	39.308	21.974	23.648	45.623	84.931
	Luxemburgo ¹	6,0	3,0	4,0	13,0	80.748	54.109	70.924	125.033	205.781
México	6,0	3,0	3,0	12,0	10.166	4.805	7.692	12.496	22.662	
Noruega	7,0	3,0	3,0	13,0	59.729	28.427	37.493	65.921	125.650	
Nova Zelândia	6,0	4,0	3,0	13,0	31.140	21.334	22.271	43.606	74.746	
Polônia ¹	6,0	3,0	4,0	13,0	18.783	8.467	11.797	20.264	39.047	
Portugal ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	28.088	19.076	17.887	36.963	65.051	
Reino Unido	6,0	3,0	3,5	12,5	35.646	x(8)	x(8)	46.086	81.732	
Rep. Checa	5,0	4,0	4,0	13,0	13.957	19.076	19.159	38.234	52.191	
Suécia	6,0	3,0	3,0	12,0	44.817	23.509	24.653	48.162	92.979	
Suíça ¹	6,0	3,0	3,5	12,5	51.420	27.590	53.788	81.378	132.798	
Turquia ¹	8,0	a	3,0	11,0	8.961	a	5.423	5.423	14.384	
Média OCDE	5,9	3,3	3,3	12,4	33.768	~	~	47.717	81.485	
Economias parceiras	Brasil ¹	4,0	4,0	3,0	11,0	4.636	4.687	2.404	7.091	11.727
	Chile ²	6,0	2,0	4,0	12,0	12.722	4.211	8.248	12.459	25.182
	Eslovênia ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	x(6)	66.854	15.187	82.041	82.041
	Estônia ¹	6,0	3,0	3,0	12,0	17.363	10.736	11.009	21.746	39.108
	Fed. Russa ¹	4,0	5,0	2,0	11,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	17.763
	Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	31.152	x(8)	x(8)	36.396	67.548

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.3b.

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração média de estudos de nível superior (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos em PIB utilizando PPCs, por tipo de programa

Países da OCDE	Método ¹	Duração média de estudos de nível superior (em anos)			Gastos cumulativos por estudante ao longo da duração média de estudos de nível superior (em US\$)		
		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Alemanha	CM	2,37	6,57	5,36	15.205	86.815	65.733
Austrália	CM	m	2,87	m	m	43.050	m
Áustria	CM	2,78	5,60	5,30	28.001	79.971	73.984
Bélgica	CM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35.406
Canadá		m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	CM	2,07	4,22	3,43	8.825	36.291	24.242
Dinamarca	AF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	56.333
Eslováquia	AF	2,47	3,90	3,82	x(6)	x(6)	25.485
Espanha	CM	2,15	5,54	4,66	17.980	53.084	43.700
Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
Finlândia	CM	a	4,85	4,85	a	60.659	60.659
França ²	CM	3,00	4,74	4,02	27.340	53.062	42.885
Grécia	CM	5,00	5,26	5,25	12.745	37.869	29.362
Holanda	CM	a	5,24	5,24	a	72.555	72.555
Hungria ³	CM	2,00	4,05	4,05	10.178	29.153	28.736
Irlanda	CM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33.083
Islândia	CM	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	32.770
Itália	AF	m	5,14	5,01	m	39.658	38.694
Japão	CM	2,11	4,51	4,07	16.077	62.132	49.624
Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
México	AF	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	19.762
Noruega	CM	m	m	m	m	m	m
Nova Zelândia	CM	1,87	3,68	3,05	10.829	36.188	27.042
Polónia ³	CM	m	3,68	m	m	16.453	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Reino Unido ²	CM	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	49.873
Rep. Checa		m	m	m	m	m	m
Suécia	CM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	75.901
Suíça ³	CM	2,19	5,45	3,62	13.057	127.568	79.611
Turquia ³	CM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	11.229
Média OCDE		2,28	4,50	4,11	~	~	44.394

1. Para estimativas sobre a duração de estudos superiores, foi utilizado o Método de Cadeia (MC) ou uma Fórmula de Aproximação (FA).

2. A duração média de estudos de nível superior é estimada com base em dados nacionais.

3. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.4.
Gastos anuais com instituições educacionais por estudante,
para todos os serviços em relação ao PIB per capita (2004)
Por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	EF1	EF2/ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior (incluindo atividades de P&D)			Toda a educação superior excluindo atividades de P&D	Do ensino fundamental à educação superior	
			EF2	Ensino médio	EF2/ensino médio		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior			
												(1)
Países da OCDE	Alemanha	18	17	20	35	25	35	21	44	41	26	26
	Austrália	m	19	25	29	26	26	27	49	45	33	26
	Áustria	18	23	27	30	28	x(4)	30	43	42	29	29
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	12	22	29	36	33	a	21	42	34	30	29
	Dinamarca	16	25	25	29	27	x(4, 9)	x(9)	x(9)	47	35	30
	Eslováquia	18	14	16	22	19	x(4)	x(4)	45	45	41	21
	Espanha	18	19	x(5)	x(5)	26	a	32	37	36	26	25
	Estados Unidos	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	50	30
	Finlândia	14	19	30	22	25	x(5)	29	42	42	26	26
	França	17	18	27	34	30	14	31	39	37	25	27
	Grécia	x(2)	17	x(5)	x(5)	19	21	9	26	20	16	19
	Holanda	17	19	24	21	22	20	a	41	41	26	24
	Hungria ¹	26	23	21	24	22	38	31	44	43	34	26
	Irlanda	14	15	19	20	19	14	x(9)	x(9)	28	20	18
	Islândia	18	25	25	22	23	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25
	Itália ¹	22	27	28	29	28	m	30	28	28	17	28
	Japão	14	23	25	27	26	x(4, 9)	26	48	42	m	28
	Luxemburgo ¹	x(2)	21	28	27	28	x(5)	m	m	m	m	m
México	18	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	48	21	
Noruega	10	20	23	30	27	x(5)	x(9)	x(9)	36	25	26	
Nova Zelândia	21	21	21	30	25	22	23	40	36	33	25	
Polônia ¹	31	24	22	23	22	24	27	34	34	30	25	
Portugal ¹	23	24	33	31	32	m	x(9)	x(9)	40	m	30	
Reino Unido	25	19	x(5)	x(5)	22	x(5)	x(9)	x(9)	36	28	23	
Rep. Checa	16	14	25	25	25	11	17	37	35	29	23	
Suécia	14	24	25	26	26	11	x(9)	x(9)	52	27	29	
Suíça ¹	10	25	26	44	35	24	17	67	63	36	34	
Turquia ¹	m	16	a	25	25	a	x(9)	x(9)	m	59	21	
<i>Média OCDE</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>25</i>	<i>16</i>	<i>23</i>	<i>41</i>	<i>40</i>	<i>31</i>	<i>26</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>17</i>	<i>19</i>	<i>23</i>	<i>27</i>	<i>25</i>	<i>13</i>	<i>25</i>	<i>40</i>	<i>38</i>	<i>31</i>	<i>25</i>	
Economias parceiras	Brasil ¹	13	13	13	9	11	a	x(4)	100	100	98	14
	Chile ²	19	17	17	16	16	a	35	64	54	m	23
	Eslovênia ¹	30	x(3)	34	24	30	x(4)	x(9)	x(9)	37	32	32
	Estônia ¹	8	20	25	25	25	26	29	n	32	m	24
	Fed. Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	19	29	26	m	18
	Israel	17	21	x(5)	x(5)	25	17	35	49	46	36	27

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

Tabela B1.5.

Mudança em gastos com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, em relação a diferentes fatores, por nível de educação (1995, 2004)

Índice de mudança entre 1995 e 2004 (deflator do PIB 1995 = 100, a preços constantes para 2004)

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Educação superior			
	Mudança em gastos	Mudança no número de estudantes	Mudança em gastos por estudante		Mudança em gastos	Mudança no número de estudantes	Mudança em gastos por estudante	
Países da OCDE	Alemanha	106	101	105	Alemanha	112	105	107
	Austrália	150	109	138	Austrália	132	131	101
	Áustria	108	m	m	Áustria	126	103	122
	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	150	m
	Dinamarca ¹	130	108	121	Dinamarca ¹	133	107	123
	Eslováquia ¹	140	90	155	Eslováquia ¹	210	190	111
	Espanha	107	79	136	Espanha	162	97	167
	Estados Unidos	140	107	130	Estados Unidos	163	124	132
	Finlândia	135	111	122	Finlândia	128	116	110
	França	m	m	m	França	m	m	m
	Grécia ^{1,2}	172	90	192	Grécia ²	312	207	151
	Holanda	143	106	136	Holanda	115	113	101
	Hungria ³	142	90	157	Hungria ³	159	218	73
	Irlanda	174	96	181	Irlanda	174	137	126
	Islândia	m	m	m	Islândia	m	m	m
	Itália ^{2,3}	104	98	105	Itália	144	111	130
	Japão ¹	105	82	127	Japão ¹	125	124	101
	Luxemburgo	m	m	m	Luxemburgo	m	m	m
México	147	114	130	México	168	153	110	
Noruega ²	129	118	109	Noruega ²	117	113	103	
Nova Zelândia ²	162	m	m	Nova Zelândia ²	109	m	m	
Polônia ^{2,3}	152	83	183	Polônia ^{2,3}	202	224	90	
Portugal ³	133	86	154	Portugal ³	143	146	98	
Reino Unido	149	124	120	Reino Unido	122	130	93	
Rep. Checa	111	89	124	Rep. Checa	145	210	69	
Suécia	139	119	117	Suécia	144	145	99	
Suíça ^{2,3}	113	108	105	Suíça ^{2,3}	176	131	134	
Turquia ^{2,3}	243	115	211	Turquia ³	191	106	181	
Média OCDE	139	101	138		155	141	109	
Média UE19	134	98	137		158	148	107	
Economias parceiras	Brasil ^{1,2,3}	148	123	122	Brasil ^{1,2,3}	129	176	73
	Chile ⁴	207	118	175	Chile ⁴	206	192	107
	Eslovênia	m	m	m	Eslovênia	m	m	m
	Estônia	m	m	m	Estônia	m	m	m
	Fed. Russa	m	m	m	Fed. Russa	m	m	m
	Israel	124	118	105	Israel	137	150	91

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.


2. Apenas gastos públicos.

3. Apenas instituições públicas.

4. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068176572003>

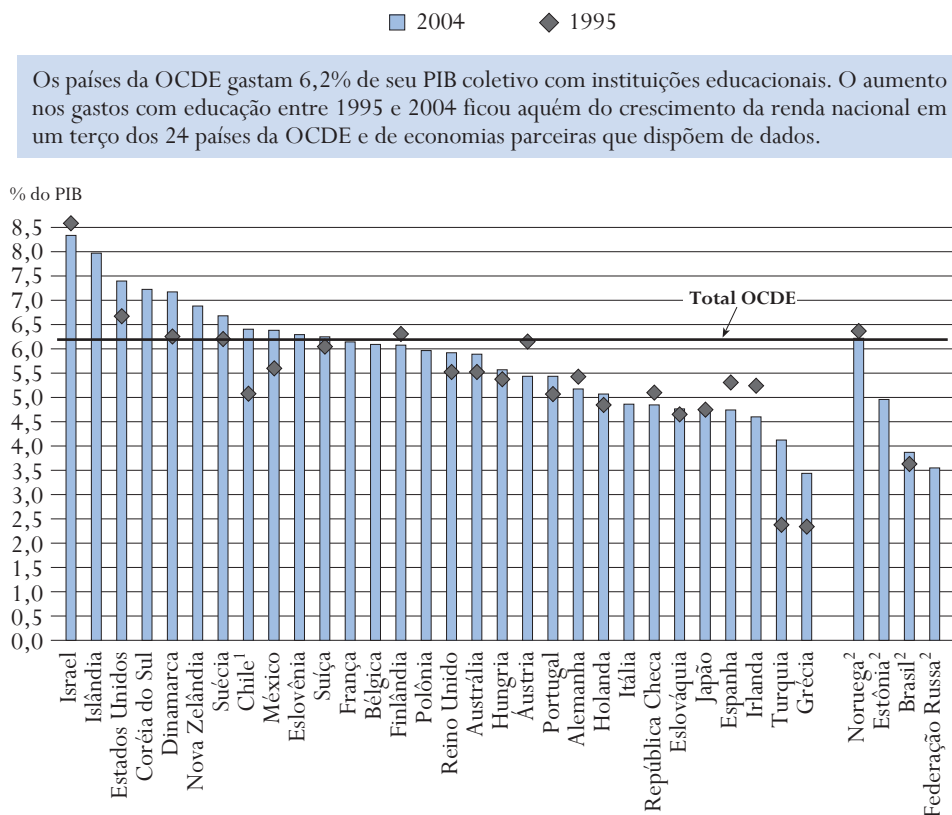
QUE PROPORÇÃO DA RIQUEZA NACIONAL É GASTA COM EDUCAÇÃO?

Os gastos com educação como porcentagem do PIB mostram a prioridade que um país atribui à educação quanto à dotação global de recursos. Os custos educacionais e os investimentos em educação por entidades privadas que não sejam as famílias (ver Indicador B5) têm forte impacto sobre as diferenças no volume total de recursos financeiros que os países da OCDE destinam a seus sistemas educacionais, especialmente na educação superior.

Resultados básicos

Gráfico B2.1. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, para todos os níveis de educação (1995, 2004)

Este gráfico mostra medidas do investimento em educação representadas pela parcela da renda nacional que cada país destina aos gastos com instituições educacionais, 1995 e 2004. Mostra os gastos diretos e indiretos com instituições educacionais e cobre fontes de recursos públicas e privadas.



1. Anos de referência: 2005 e 1995.

2. Apenas gastos provenientes de recursos públicos.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, 2004.

Fonte: OECD, Tabela B2.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Outros destaques deste indicador

- Cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais, ou 3,8% do PIB combinado da área da OCDE, destinam-se ao ensino fundamental, ao ensino médio e ao pós-ensino médio não-superior. Em relação ao seu PIB, os gastos realizados por Islândia, Nova Zelândia e, em menor proporção, Suécia e Suíça correspondem a mais do que o dobro dos gastos registrados na Grécia.
- A educação superior responde por mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais (1,9% do PIB combinado).
- Coréia do Sul e Estados Unidos gastam 2,3% e 2,9% de seu PIB, respectivamente, com instituições de educação superior. Juntamente com a economia parceira Chile, esses países têm as mais elevadas proporções de gastos privados com o nível superior de educação. Em comparação com o PIB, os Estados Unidos gastam com a educação superior até três vezes mais do que Itália, Portugal, Turquia e a economia parceira Estônia, e quatro vezes mais do que as economias parceiras Brasil e Federação Russa.
- O número de pessoas que estão concluindo o ensino médio e o ensino superior é maior do que em qualquer outra época, e em muitos países a expansão veio acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Entre 1995 e 2004, e para todos os níveis combinados de educação, os gastos com instituições educacionais aumentaram em 24 países que dispõem de dados comparáveis para o período. O aumento foi, em média, de 42% nos países da OCDE. Geralmente, esse aumento é maior para a educação superior do que para o ensino fundamental, o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior combinados.
- Considerando o período entre 1995 e 2004, no nível superior de educação, o aumento dos gastos em cerca de 50% dos países foi mais pronunciado a partir do ano 2000. Entre 2000 e 2004, os gastos aumentaram mais de 30 pontos percentuais nos seguintes países: Eslováquia, Grécia, México, Polônia, República Checa, Suíça e na economia parceira Chile.
- O tamanho da população em idade escolar determina a demanda potencial por educação inicial e capacitação e, portanto, afeta os gastos com instituições educacionais. Assim sendo, nos países onde mais de 25% da população estão matriculados no sistema educacional, a proporção do PIB destinada à educação fica acima da média OCDE. Por outro lado, nos países onde menos de 20% da população estão matriculados no sistema educacional, a proporção do PIB destinada à educação fica abaixo da média OCDE.

Contexto de políticas

Este indicador fornece uma medida da proporção relativa da riqueza nacional investida em instituições educacionais. Os gastos com educação constituem um investimento que pode ajudar a favorecer o crescimento econômico, reforçar a produtividade, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social e reduzir desigualdades sociais. Em relação ao Produto Interno Bruto, os gastos com educação mostram a prioridade que cada país atribui à educação em termos de dotação de seus recursos de maneira geral. A proporção do total de recursos financeiros destinados à educação é uma das escolhas cruciais feitas em cada país da OCDE. Trata-se de uma escolha agregada feita pelo governo, pelas empresas e por estudantes individuais e suas famílias e, em parte, é estimulada pela importância da população em idade escolar no país e do número de matrículas no sistema educacional. Se os retornos sociais e privados do investimento em educação forem suficientemente grandes, existirá incentivo para a expansão do número de matrículas e para o aumento do investimento total.

O indicador também inclui uma análise comparativa das mudanças nos investimentos educacionais ao longo do tempo. Ao decidir a quantia a ser alocada à educação, os governos devem avaliar as demandas por maiores gastos 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 de gastos educacionais evoluiu ao longo do tempo em vários países da OCDE, com relação ao tamanho da riqueza nacional e em termos absolutos.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador cobre os gastos com escolas, universidades e outras instituições públicas e privadas envolvidas com a tarefa de prover e apoiar serviços educacionais. Os gastos com instituições não se restringem a gastos com serviços instrucionais, mas incluem também gastos públicos e privados com serviços de apoio para os estudantes e suas famílias – tais como serviços de alojamento e transporte –, nos casos em que tais serviços são prestados por instituições educacionais. Na educação superior, os 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 próprias famílias podem adquirir livros didáticos e materiais no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos fora das instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do aluno e a suspensão de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todos esses gastos fora das instituições educacionais estão excluídos deste indicador, mesmo quando subsidiados pelo poder público. Os subsídios públicos para os gastos com educação fora das instituições são tratados nos Indicadores B4 e B5.

Investimento total com relação ao PIB

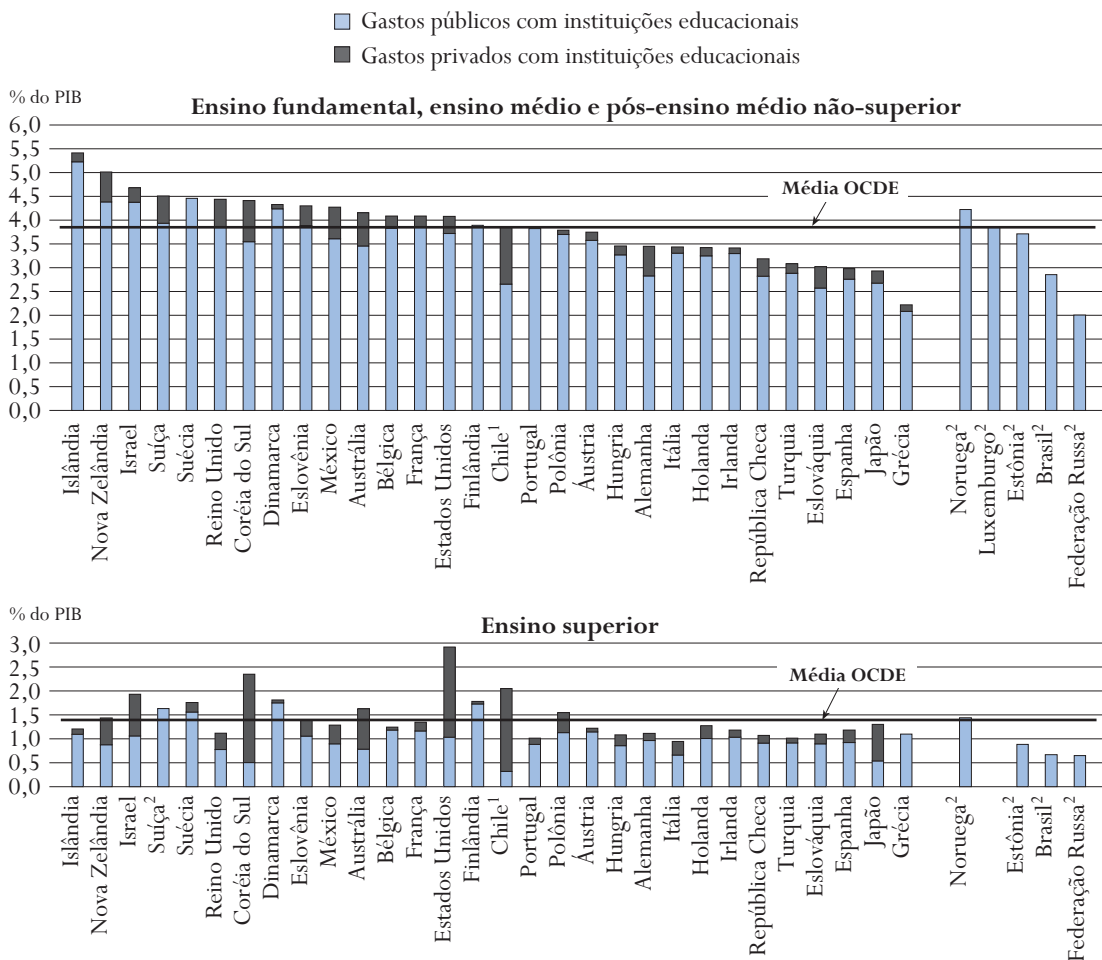
Todos os países da OCDE investem em educação uma proporção substancial de seus recursos nacionais. Levando em conta ambas as fontes de recursos financeiros – públicas e privadas –, os países da OCDE, como um todo, gastam 6,2% de seu PIB coletivo com instituições educacionais

na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. Nas atuais condições de contenção dos orçamentos públicos, um item envolvendo tal volume de recursos está sujeito a uma análise rigorosa por parte dos governos, na busca por formas de reduzir ou limitar o crescimento dos gastos.

Os gastos mais elevados com instituições educacionais podem ser observados na Coreia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia e na economia parceira Israel, com pelo menos 7% do PIB alocados nesse setor na forma de gastos públicos e privados. Seguem-se Nova Zelândia e Suécia, com mais de 6,5%. No entanto, oito de 28 países da OCDE para os quais há dados disponíveis e três economias parceiras gastam menos de 5% do PIB com instituições educacionais. Na Grécia, na Turquia e nas economias parceiras Brasil e Federação Russa, esse número fica apenas entre 3,4% e 4,1% (Tabela B2.1).

Gráfico B2.2 Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB (2004)

A partir de fontes públicas e privadas, por nível de educação, fonte de recursos e ano



1. Ano de referência: 2005.

2. Apenas gastos públicos.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabela B2.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Gastos com instituições educacionais por nível de educação

As diferenças em gastos com instituições educacionais são mais acentuadas no nível da educação infantil, no qual os gastos variam de menos de 0,1% do PIB – na Austrália e na Coreia do Sul – até um mínimo de 0,8% – na Dinamarca, na Hungria e na economia parceira Israel (Tabela B2.2). As diferenças no nível da educação infantil podem ser explicadas principalmente pelas taxas de participação entre crianças mais jovens (ver Indicador C1), mas por vezes também refletem em que medida a educação privada na primeira infância é coberta por este indicador. Na Irlanda, por exemplo, a maior parte da educação para a primeira infância ocorre em instituições privadas que ainda não estão incluídas na coleta de dados do país. Além disso, serviços de educação infantil e de creche de alta qualidade não são oferecidos somente por instituições educacionais cobertas por este indicador, mas freqüentemente também são prestados em ambientes mais informais. Portanto, é preciso cautela quanto às inferências com relação ao acesso a serviços de educação infantil e creches e à qualidade dos mesmos.

Em média, entre os países da OCDE, cerca de dois terços dos gastos com instituições educacionais destinam-se ao ensino fundamental, ao ensino médio e ao pós-ensino médio não-superior. Uma vez que as matrículas no ensino fundamental são praticamente universais nos países da OCDE, e os índices de participação no ensino médio são elevados (ver Indicadores C1 e C2), esses níveis respondem pelo maior volume dos gastos com instituições educacionais: 3,8% do PIB combinado dos países da OCDE (Gráfico B2.2). Ao mesmo tempo, gastos significativamente mais elevados por estudante no ensino médio e na educação superior resultam em investimentos globais mais altos nesses níveis do que poderiam sugerir os números de matrículas isoladamente.

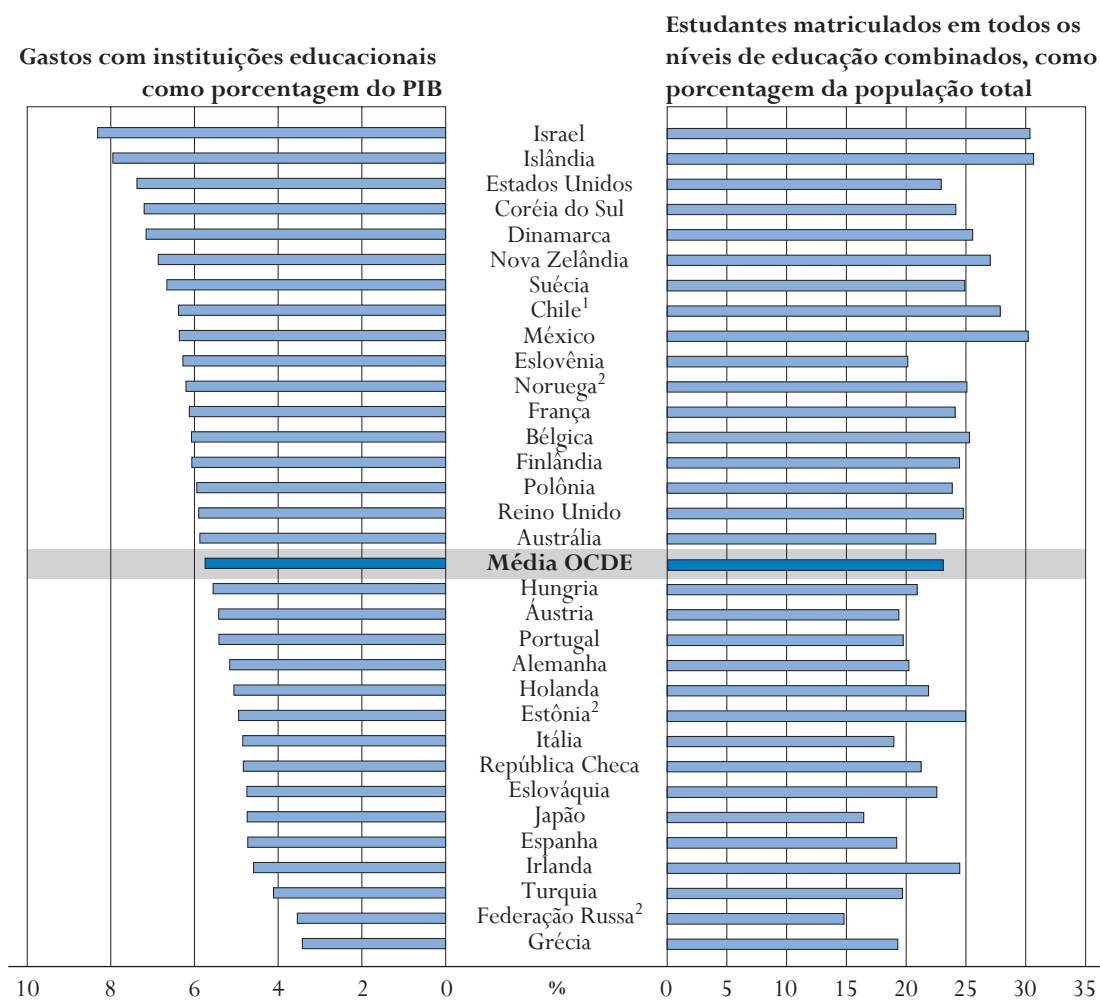
Mais de 25% dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais correspondem à educação superior. Nesse nível de educação, os caminhos disponíveis para os estudantes, a duração dos programas e a organização do ensino variam muito entre os países da OCDE, o que resulta em maiores diferenças no nível dos gastos destinados à educação superior. De um lado, Coreia do Sul e Estados Unidos gastam, respectivamente, 2,3% e 2,9% de seu PIB com instituições de educação superior e, juntamente com a economia parceira Chile, estão entre aqueles que registram as proporções mais altas de gastos privados com a educação superior. Dinamarca, Finlândia, Suécia e a economia parceira Israel também apresentam altos níveis de gastos, destinando à educação superior no mínimo 1,8% de seu PIB. Por outro lado, Bélgica, França, Islândia, México, Portugal e Reino Unido gastam em instituições de educação superior uma proporção do PIB inferior à média OCDE, e figuram entre os países em que a proporção do PIB gasta no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior está acima da média OCDE (Gráfico B2.2). Na Suíça, uma pequena proporção do PIB gasta em instituições de educação superior traduz-se em um dos mais altos níveis de gastos por estudante de nível superior, devido a uma taxa relativamente baixa de escolarização no ensino superior e a um PIB elevado (Tabelas B2.1 e B1.2).

Relação entre gastos nacionais com educação e padrão demográfico

O volume de recursos nacionais destinados à educação depende de inúmeros fatores inter-relacionados de oferta e demanda, tais como estrutura demográfica da população, taxas de escolarização, renda *per capita*, níveis nacionais de salários de professores, e organização e transmissão da instrução. Por exemplo, os países da OCDE com altos níveis de gastos podem matricular estudantes em maior número, ao passo que países com baixos níveis de gastos tanto podem limitar o acesso a níveis de educação mais altos como podem oferecer serviços educacionais de maneira parti-

Gráfico B2.3. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, e total de matrículas no sistema educacional como porcentagem da população total (2004)

Para todos os níveis de educação combinados, com base em equivalentes de período integral



1. Ano de referência: 2005.

2. Apenas gastos provenientes de recursos públicos.

Os países estão classificados por ordem decrescente dos gastos totais com instituições educacionais como porcentagem do PIB.

Fonte: OECD, Tabela B2.1 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

cularmente eficaz. A distribuição das matrículas através dos diferentes setores e áreas de ensino também pode diferir, assim como a duração dos estudos e a escala e a organização dos serviços de pesquisa educacionais relacionados. Por fim, grandes diferenças de PIB entre países da OCDE implicam que porcentagens semelhantes de PIB gastas em educação podem ser traduzidas em montantes absolutos por estudantes bastante diferentes (ver Indicador B1).

O tamanho da população em idade escolar em determinados países caracteriza a demanda potencial por educação inicial e capacitação. Quanto maior o número de jovens, maior a demanda potencial por serviços educacionais. Entre os países da OCDE com renda nacional comparável, um país com população jovem relativamente grande gastará com educação uma porcentagem

B2

maior de seu PIB, de modo que cada jovem terá a oportunidade de receber a mesma quantidade de educação que um jovem em outro país da OCDE, supondo que os custos de professores e de instalações sejam comparáveis nesses países. Por outro lado, porém com base na mesma suposição, quando a população jovem de um país é relativamente pequena, esse país deverá gastar com educação uma parcela menor de sua riqueza para alcançar resultados semelhantes.

A comparação entre gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB e a proporção da população matriculada no sistema educacional mostra que, em geral, os países com mais de 25% da população matriculados no sistema educacional – como Bélgica, Dinamarca, Islândia, México, Noruega, Nova Zelândia e as economias parceiras Chile e Israel – também apresentam nível de gastos com educação como porcentagem do PIB acima da média OCDE (Gráfico B2.3). Por outro lado, em outros países – Áustria, Espanha, Grécia, Itália, Japão, Portugal, Turquia e a economia parceira Federação Russa – os estudantes matriculados na educação formal representam as proporções mais baixas da população (menos de 20%), e esses países têm gastos com educação abaixo da média OCDE. Entre os países da OCDE e as economias parceiras, alguns também destinam à educação as parcelas mais baixas do PIB.

No entanto, a proporção da população em idade escolar não é o único fator que influencia os gastos. Países com proporções semelhantes da população no sistema educacional podem gastar parcelas diferentes de seu PIB, de acordo com o nível de prioridade dado ao setor educacional ou com as formas de distribuição desses gastos entre os diferentes níveis educacionais. Por exemplo, a proporção da população matriculada no sistema educacional é bastante semelhante no México e na economia parceira Israel (30,2% e 30,3% da população), porém o México gasta com educação cerca de 2% a menos de seu PIB do que Israel. Entretanto, países que gastam com educação proporções semelhantes de seu PIB não têm, necessariamente, a mesma proporção da população matriculada no sistema educacional. Por exemplo, Eslováquia e Japão gastam com educação 4,6% de seu PIB, porém no Japão os estudantes representam cerca de 17% da população, ao passo que na Eslováquia representam 23%. Essa variação pode ser explicada pelos gastos por estudante (ver Tabela B1.1a).

Mudanças nos gastos totais com educação entre 1995 e 2004

Atualmente, o número de pessoas que concluem o ensino médio e a educação superior é maior do que em qualquer outra época (ver Indicador A1) e, em muitos países, essa expansão foi acompanhada por volumosos investimentos financeiros. Nos 26 países da OCDE e nas economias parceiras para os quais há dados disponíveis sobre tendências comparáveis para todos os níveis de educação combinados, os investimentos públicos e privados em educação aumentaram, no mínimo, em 7% entre 1995 e 2004, em termos reais; nos países da OCDE, esse aumento foi, em média, de 42%. Austrália, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia e a economia parceira Brasil aumentaram seus gastos com educação em algo entre 30% e 50%. Por outro lado, Grécia, Irlanda, México, Nova Zelândia, Polônia, Turquia e a economia parceira Chile aumentaram esses gastos em mais de 50% (Tabela B2.3).

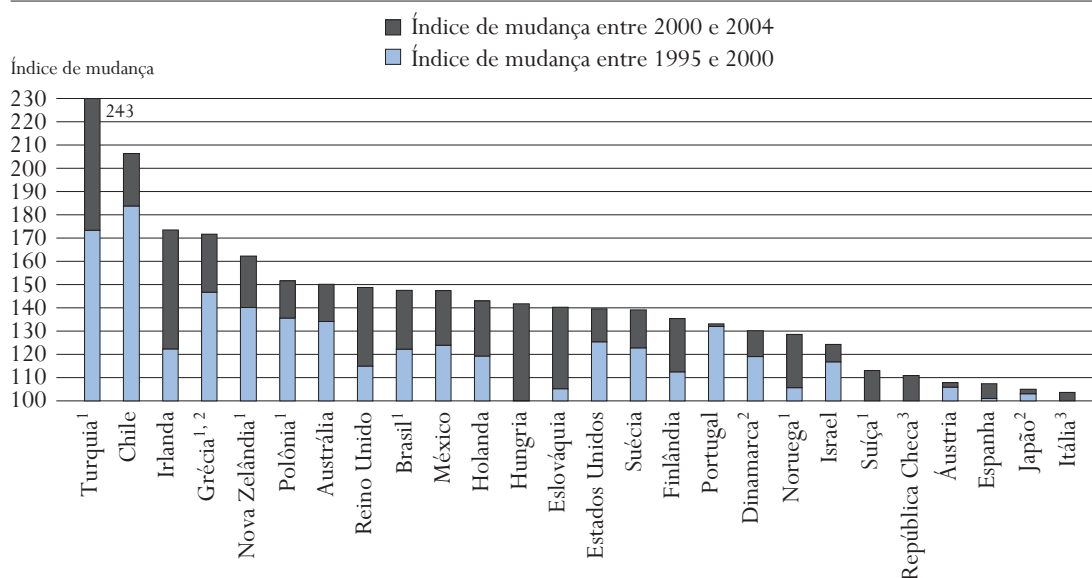
Os níveis de educação em que os gastos aumentaram ao longo do período de 1995 a 2004 variam entre os países. Na maioria deles, no entanto, os gastos com educação superior aumentaram em proporções mais elevadas do que com o ensino fundamental, o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior. Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Grécia, Itália, Japão, México, Polô-

nia, República Checa e Suíça registraram aumentos em seus gastos com educação superior que ultrapassaram os aumentos de gastos com o ensino fundamental, o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior em no mínimo 20%. Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Suécia e a economia parceira Chile investiram proporções semelhantes de recursos adicionais nesses níveis de educação combinados. Inversamente, entre 1995 e 2004, Austrália, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Turquia e a economia parceira Brasil investiram grande parte do aumento de recursos – em termos relativos – no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior (Tabela B2.3).

No período de 1995 a 2004, a variação dos gastos com instituições educacionais não foi necessariamente constante ao longo do tempo – seja para todos os níveis de educação combinados, seja para cada nível de educação considerado separadamente. Em quase 50% dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, o aumento dos gastos para todos os níveis de educação combinados é maior antes de 2000 do que a partir de 2000. Isso não resulta apenas da diferença na extensão do período de tempo em que se mediu a variação, uma vez que para mais de 75% desses países a variação anual média é maior ao longo do período de 1995 a 2000 do que no período de 2000 a 2004. Esse crescimento mais lento dos gastos para o período de 2000 a 2004 é particularmente acentuado no caso de Portugal, Turquia e da economia parceira Chile. O padrão inverso ocorre para Eslováquia, Hungria, Noruega, Reino Unido e República Checa (Tabela B2.3 e Gráfico B2.4c, disponíveis no site <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>).

Gráfico B2.4a. Mudanças nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2004, para ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior

(1995 = 100, a preços constantes)



1. Apenas gastos públicos.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1b.

3. Os gastos com instituições educacionais diminuíram entre 1995 e 2000, porém aumentaram ao longo do período de 1995 a 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente de mudanças no total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, período de 1995 a 2004.

Fonte: OECD, Tabela B2.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

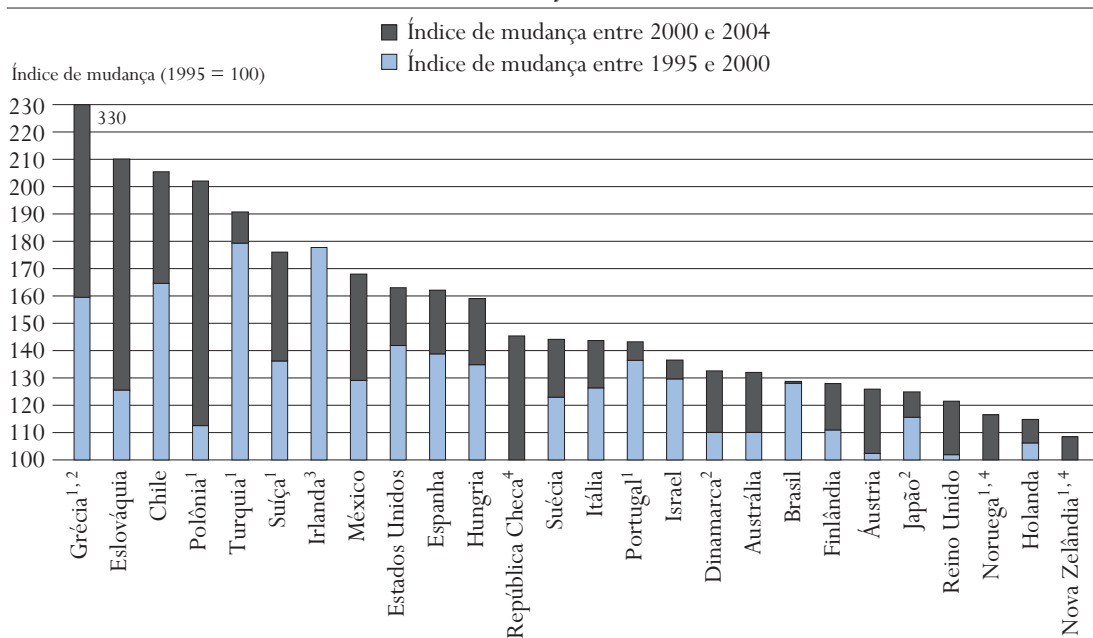
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Ao longo do período de 1995 a 2004, os gastos nos vários níveis de educação evoluíram de modo bastante diverso. Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, os gastos seguem as mesmas tendências para todos os níveis combinados. O aumento mais lento dos gastos no período de 2000 a 2004 é particularmente acentuado na Grécia, em Portugal e na economia parceira Chile, ao passo que o padrão inverso é encontrado na Eslováquia, na Hungria, na Irlanda e na República Checa (Tabela B2.3 e Gráfico B2.4a).

No nível superior, porém, em mais de 50% dos países, o aumento é mais pronunciado a partir de 2000 – mesmo quando se toma por base a variação anual média. O aumento dos gastos é particularmente mais acentuado a partir de 2000 na Áustria, na Eslováquia, na Grécia, na Noruega, na Polônia e na República Checa. Inversamente, o aumento dos gastos a partir de 2000 é significativamente menor do que antes de 2000 nos Estados Unidos, na Irlanda, em Portugal, na Turquia e nas economias parceiras Brasil, Chile e Israel (Tabela B2.3 e Gráfico B2.4b).

Gráfico B2.4b. Mudanças nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2004, educação superior

(1995 = 100, a preços constantes)



1. Apenas gastos públicos.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1b.

3. Gastos com instituições educacionais diminuíram em quatro pontos percentuais entre 2000 e 2004.

4. Gastos com instituições educacionais diminuíram entre 1995 e 2000, mas aumentaram ao longo do período 1995-2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente de mudanças no total de gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, entre 1995 e 2000.

Fonte: OECD, Tabela B2.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Entretanto, para uma interpretação correta, essas variações ao longo do tempo devem ser vistas à luz das tendências na renda nacional. Entre 1995 e 2004, como tendência, o aumento nos gastos com educação foi inferior ao crescimento da renda nacional em um terço dos 26 países

da OCDE e economias parceiras para os quais há dados disponíveis. As diferenças mais notáveis são observadas na Áustria, na Espanha e na Irlanda, onde a proporção do PIB gasta em educação caiu no mínimo 0,5 ponto percentual entre 1995 e 2004 (Tabela B2.1). Na Irlanda, quando se consideram os gastos com educação como proporção do PIB, o forte crescimento do PIB esconde um aumento significativo nos gastos com instituições educacionais, enquanto a educação na República Checa não registrou benefícios significativos em função do crescimento do PIB. Irlanda e República Checa também estavam entre os países da OCDE que em 1995 gastaram com educação uma proporção menor do PIB, e que agora gastam ainda menos (Tabela B2.1, Tabela B2.3 e Anexo 2, e Gráfico B2.5, disponíveis *on-line*). Por outro lado, entre 1995 e 2004, a proporção do PIB gasta com educação aumentou no mínimo 0,8 ponto percentual na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Grécia, no México, na Turquia e na economia parceira Chile – seis países que aumentaram significativamente seu investimento na educação superior entre 1995 e 2004 (Tabelas B2.1 e B2.3).

Gastos com instituições educacionais por fonte de recursos

Um volume maior de gastos com educação para sustentar o crescimento no número de matrículas implica uma carga financeira mais pesada para a sociedade como um todo. Essa carga, porém, não diz respeito apenas aos recursos públicos.

Em média, de 6,2% do PIB combinado da área da OCDE destinados à educação, mais de 75% dos gastos provêm de fontes públicas (Tabela B2.4). Em todos os países, a maior parte dos recursos provêm de fontes públicas e, na Noruega, os gastos públicos são praticamente a única fonte de recursos. Entretanto, a decomposição dos gastos educacionais por fonte de recursos e por nível de educação mostra maiores diferenças entre os países (ver Indicador B3).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao exercício fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE em 2006 (ver detalhes no Anexo 3 no *site* www.oecd.org/edu/eq2007). Os gastos com instituições educacionais cobertos por este indicador referem-se a instituições instrucionais e não-instrucionais. Instituições educacionais instrucionais são instituições educacionais que oferecem diretamente programas instrucionais (de ensino) a indivíduos, em um ambiente grupal organizado ou por meio de educação a distância. Empresas ou outras instituições que fornecem cursos individuais de capacitação ou instrução de curta duração não estão incluídas. Instituições educacionais não-instrucionais prestam serviços profissionais, administrativos ou de orientação a outras instituições educacionais, embora não tenham alunos matriculados. São exemplos desse tipo de instituição ministérios ou departamentos nacionais, estaduais ou provinciais de educação; outros organismos que administram a educação em vários níveis governamentais ou órgãos análogos no setor privado; e organizações que prestam serviços relacionados à educação, tais como orientação profissional ou psicológica, colocação, aplicação de testes, ajuda financeira a estudantes, desenvolvimento de currículo, pesquisa educacional, serviços de funcionamento e manutenção de edificações, transporte, alojamento e alimentação de estudantes.

Para fins de comparação, essa definição ampla de instituições assegura a cobertura de gastos com serviços que, em alguns países da OCDE, são prestados por escolas e universidades e, em outros, por outros organismos.

B2

A distinção por fonte de recurso baseia-se na fonte inicial dos recursos, e não reflete transferências subseqüentes do setor público para o setor privado e vice-versa. Por essa razão, os subsídios destinados a famílias e outras entidades – tais como os subsídios para despesas com educação e outros pagamentos a instituições educacionais – estão incluídos nos gastos públicos neste indicador. Pagamentos feitos a instituições educacionais pelas famílias e por outras entidades privadas incluem despesas com educação e outros encargos, descontadas as compensações de subsídios públicos. Ver discussão detalhada dos subsídios públicos no Indicador B5.

A média OCDE é calculada como a média simples de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total da OCDE reflete o valor do indicador quando a região da OCDE é considerada como um todo (ver detalhes no Guia do Leitor).


As Tabelas B2.1 e B2.3 apresentam os gastos com instituições educacionais para o exercício fiscal de 1995, e a Tabela B2.3 mostra também os gastos para os exercícios fiscais de 2000 a 2004. Os dados sobre os gastos para 1995 foram obtidos em levantamento especial realizado em 2002 e atualizados em 2006; os gastos para 1995 foram ajustados a métodos e definições utilizados na coleta de dados da UOE de 2006.

Os dados para 1995 estão expressos em níveis de preço de 2004. Os gráficos B2.1, B2.4a e B2.4b e as Tabelas B2.1 e B2.3 apresentam um índice de mudança nos gastos com instituições e PIB entre 1995 e 2004. Todos os dados referentes a gastos, assim como ao PIB de 1995, estão ajustados a preços de 2004, utilizando o deflator do PIB.

Para comparações ao longo do tempo, a média OCDE vale apenas para os países da OCDE para os quais há dados disponíveis para todos os anos de referência relatados.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores a esta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas como resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007).

Outras referências

O seguinte material adicional, relevante para este indicador, está disponível no site StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

- *Chart B2.4c: Change in expenditure on educational institutions between 1995 and 2004 for all levels of education combined*
- *Chart B2.5. Changes in expenditure on educational institution and changes in GDP (1995, 2004)*

Tabela B2.1.
Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação
(1995, 2000, 2004)

De fontes públicas e privadas, por ano

	2004			2000			1995			
	Ensino fundamental, pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Total para todos os níveis de educação	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Total para todos os níveis de educação	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Total para todos os níveis de educação	
Países da OCDE	Alemanha	3,5	1,1	5,2	m	m	m	3,7	1,1	5,4
	Austrália	4,2	1,6	5,9	4,2	1,5	5,6	3,7	1,7	5,5
	Áustria	3,7	1,2	5,4	3,9	1,0	5,5	4,2	1,2	6,1
	Bélgica	4,1	1,2	6,1	4,1	1,3	6,1	m	m	m
	Canadá	m	m	m	3,3	2,3	5,9	4,5	2,3	7,0
	Coréia do Sul	4,4	2,3	7,2	4,0	2,6	7,1	m	m	m
	Dinamarca	4,3	1,8	7,2	4,1	1,6	6,6	4,0	1,6	6,2
	Eslováquia	3,0	1,1	4,8	2,7	0,8	4,0	3,0	0,7	4,6
	Espanha	3,0	1,2	4,7	3,2	1,1	4,8	3,8	1,0	5,3
	Estados Unidos	4,1	2,9	7,4	3,9	2,7	7,0	3,9	2,4	6,6
	Finlândia	3,9	1,8	6,1	3,6	1,7	5,6	4,0	1,9	6,3
	França	4,1	1,3	6,1	m	m	m	m	m	m
	Grécia	2,2	1,1	3,4	2,3	0,7	3,1	1,8	0,5	2,3
	Holanda	3,4	1,3	5,1	3,0	1,2	4,5	3,0	1,4	4,8
	Hungria	3,5	1,1	5,6	2,9	1,1	4,9	3,5	1,0	5,3
	Irlanda	3,4	1,2	4,6	2,9	1,5	4,5	3,8	1,3	5,2
	Islândia	5,4	1,2	8,0	4,7	0,9	6,1	m	m	m
	Itália	3,4	0,9	4,9	3,2	0,9	4,8	m	0,7	m
	Japão	2,9	1,3	4,8	3,0	1,3	4,8	3,1	1,1	4,7
	Luxemburgo ¹	3,8	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	4,3	1,3	6,4	3,8	1,1	5,5	4,0	1,1	5,6
	Noruega ¹	4,2	1,4	6,2	3,8	1,3	5,4	4,3	1,7	6,3
	Nova Zelândia	5,0	1,4	6,9	m	m	m	m	m	m
	Polônia	3,8	1,5	6,0	3,9	1,1	5,6	m	m	m
	Portugal	3,8	1,0	5,4	3,9	1,0	5,4	3,6	0,9	5,0
	Reino Unido	4,4	1,1	5,9	3,6	1,0	5,0	3,9	1,2	5,5
	República Checa	3,2	1,1	4,9	2,8	0,8	4,2	3,5	0,9	5,1
Suécia	4,5	1,8	6,7	4,3	1,6	6,4	4,1	1,6	6,2	
Suíça	4,5	1,6	6,2	4,1	1,1	5,8	4,6	0,9	6,0	
Turquia	3,1	1,0	4,1	2,4	1,0	3,4	1,7	0,7	2,4	
<i>Média OCDE</i>	3,8	1,4	5,8	~	~	~	~	~	~	
<i>Total OCDE</i>	3,8	1,9	6,2	~	~	~	~	~	~	
<i>Média UE19</i>	3,6	1,3	5,4	~	~	~	~	~	~	
<i>Média OCDE para países com dados referentes a 1995, 2000 e 2004 (20 países)</i>	3,7	1,4	5,5	3,4	1,3	5,1	3,6	1,2	5,3	
Economias parceiras	Brasil ¹	2,9	0,7	3,9	2,8	0,7	3,8	2,5	0,7	3,6
	Chile ²	3,8	2,0	6,4	4,3	2,2	6,9	3,1	1,7	5,1
	Eslovênia	4,3	1,4	6,3	m	m	m	m	m	m
	Estônia ¹	3,7	0,9	4,9	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa ¹	2,0	0,7	3,6	1,7	0,5	2,9	m	m	m
	Israel	4,7	1,9	8,3	4,6	1,9	8,1	5,0	1,9	8,6

1. Apenas gastos de fontes públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Tabela B2.2.
Gastos com instituições educacionais como percentagem do PIB, por nível de educação (2004)
De fontes públicas e privadas¹

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Educação superior			Todos os níveis de educação combinados (incluindo programas não distribuídos)	
		Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Toda a educação superior	Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		
										(1)
Países da OCDE	Alemanha	0,5	3,5	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	5,2
	Austrália	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	5,9
	Áustria	0,5	3,7	2,4	1,4	n	1,2	0,1	1,2	5,4
	Bélgica ²	0,6	4,1	1,5	2,7	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	6,1
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	0,1	4,4	3,0	1,4	a	2,3	0,5	1,8	7,2
	Dinamarca	0,9	4,3	3,0	1,3	x(4, 6)	1,8	x(6)	x(6)	7,2
	Eslováquia	0,5	3,0	1,8	1,3	x(4)	1,1	x(4)	1,1	4,8
	Espanha	0,6	3,0	3,0	x(3)	a	1,2	x(6)	x(6)	4,7
	Estados Unidos	0,4	4,1	3,0	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	7,4
	Finlândia	0,4	3,9	2,5	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,1
	França	0,7	4,1	2,6	1,5	n	1,3	0,3	1,1	6,1
	Grécia ²	x(3)	2,2	1,0	1,2	0,1	1,1	0,2	0,9	3,4
	Holanda	0,4	3,4	2,6	0,8	n	1,3	a	1,3	5,1
	Hungria	0,8	3,5	2,1	1,2	0,2	1,1	n	1,0	5,6
	Irlanda	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,6
	Islândia	0,7	5,4	3,8	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	8,0
	Itália	0,5	3,4	2,1	1,3	0,1	0,9	n	0,9	4,9
	Japão	0,2	2,9	2,1	0,9	x(4, 6)	1,3	0,2	1,1	4,8
	Luxemburgo ³	x(2)	3,8	2,9	0,9	m	m	m	m	m
	México	0,7	4,3	3,4	0,8	a	1,3	x(6)	x(6)	6,4
	Noruega ³	0,3	4,2	2,8	1,4	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,2
	Nova Zelândia	0,3	5,0	3,2	1,6	0,2	1,4	0,2	1,2	6,9
	Polónia	0,6	3,8	2,7	1,1	0,1	1,5	n	1,5	6,0
	Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,0	0,3	0,7	5,4
	Reino Unido ²	0,4	4,4	1,5	2,9	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,9
	Rep. Checa	0,5	3,2	1,9	1,2	0,1	1,1	0,1	1,0	4,9
Suécia	0,5	4,5	3,1	1,3	n	1,8	x(6)	x(6)	6,7	
Suíça ³	0,2	4,5	2,8	1,7	0,1	1,6	n	1,6	6,2	
Turquia	m	3,1	2,2	0,9	a	1,0	x(6)	x(6)	4,1	
<i>Média OCDE</i>	<i>0,5</i>	<i>3,8</i>	<i>2,5</i>	<i>1,3</i>	<i>0,1</i>	<i>1,4</i>	<i>0,1</i>	<i>1,2</i>	<i>5,8</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>1,9</i>	<i>0,2</i>	<i>1,2</i>	<i>6,2</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>0,5</i>	<i>3,6</i>	<i>2,3</i>	<i>1,4</i>	<i>0,1</i>	<i>1,3</i>	<i>0,1</i>	<i>1,1</i>	<i>5,4</i>	
Economias parceiras	Brasil ³	0,3	2,9	2,4	0,5	a	0,7	x(4)	0,7	3,9
	Chile ⁴	0,5	3,8	2,5	1,3	a	2,0	0,4	1,6	6,4
	Eslovênia	0,6	4,3	3,0	1,3	x(4)	1,4	x(6)	x(6)	6,3
	Estónia ³	0,3	3,7	2,4	1,1	0,2	0,9	0,3	0,6	4,9
	Fed. Russa ³	0,5	2,0	x(2)	x(2)	x(2)	0,7	0,1	0,5	3,6
	Israel ²	0,9	4,7	2,5	2,2	n	1,9	0,4	1,5	8,3

1. Inclui fontes internacionais.

2. A coluna 3 refere-se apenas ao ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e a coluna 4 refere-se ao ciclo final do ensino fundamental (EF2) e ao ensino médio.

3. Apenas gastos públicos (para Suíça, apenas educação superior).

4. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Tabela B2.3.

Mudanças nos gastos com instituições educacionais (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

Índice de mudança entre 1995 e 2004 nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas, por nível de educação (deflator do PIB para 1995 = 100, a preços constantes)

	Todos os níveis de educação						Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior						Educação superior					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países da OCDE																		
Alemanha	100	m	m	m	110	109	100	m	m	m	107	106	100	m	m	m	114	112
Austrália	100	127	133	137	141	145	100	134	141	143	148	150	100	110	113	122	125	132
Áustria	100	103	105	106	107	108	100	106	103	104	108	108	100	102	117	111	115	126
Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Canadá ¹	100	108	111	114	m	m	100	95	95	106	m	m	100	134	141	142	m	m
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ¹	100	123	131	132	132	138	100	119	125	123	125	130	100	110	129	135	125	133
Eslováquia ¹	100	105	109	116	136	146	100	105	107	116	134	140	100	126	148	149	167	210
Espanha	100	110	113	115	119	124	100	101	101	102	104	107	100	139	147	151	158	162
Estados Unidos	100	131	130	135	143	148	100	125	132	136	139	140	100	142	127	133	150	163
Finlândia	100	113	117	122	129	134	100	112	117	123	131	135	100	111	112	116	121	128
França ²	100	110	111	111	m	m	100	110	111	111	m	m	100	110	110	111	m	m
Grécia ^{1,3}	100	155	166	176	200	208	100	147	137	145	161	172	100	160	217	246	310	312
Holanda	100	115	121	126	129	134	100	119	127	134	138	143	100	106	109	107	111	115
Hungria	100	111	119	134	155	150	100	100	107	121	143	142	100	135	145	162	185	159
Irlanda	100	137	142	148	159	171	100	122	134	141	157	174	100	178	167	167	162	174
Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	100	103	113	107	109	107	100	95	110	103	107	104	100	126	135	139	136	144
Japão ¹	100	107	108	109	112	111	100	103	104	106	106	105	100	116	115	118	124	125
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	100	129	138	148	162	159	100	124	137	135	149	147	100	129	123	172	167	168
Noruega ³	100	103	116	126	136	134	100	106	110	122	132	129	100	94	98	110	115	117
Nova Zelândia ³	100	133	133	143	152	154	100	140	140	149	159	162	100	96	100	107	112	109
Polônia ³	100	125	134	136	142	151	100	136	147	145	149	152	100	113	132	166	170	202
Portugal	100	130	138	137	139	136	100	132	139	139	136	133	100	136	147	137	150	143
Reino Unido	100	112	120	131	139	139	100	115	123	136	149	149	100	102	109	118	120	122
Rep. Checa	100	89	93	96	107	116	100	86	90	92	102	111	100	99	107	116	138	145
Suécia	100	123	124	135	137	139	100	123	123	133	135	139	100	123	126	135	141	144
Suíça ³	100	106	112	118	120	116	100	100	105	109	109	113	100	136	153	167	177	176
Turquia ³	100	175	167	176	196	229	100	174	166	171	194	243	100	179	170	191	202	191
Média OCDE	100	119	124	129	138	142	100	117	121	126	134	139	100	124	132	141	150	155
Média UE19	100	117	122	127	134	138	100	114	119	123	130	134	100	124	135	142	152	158
Economias parceiras																		
Brasil ^{1,3}	100	121	122	123	136	140	100	122	125	125	142	148	100	128	128	131	140	129
Chile ⁴	100	178	m	201	206	211	100	184	m	206	210	207	100	165	m	186	193	206
Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	100	119	125	127	125	129	100	117	123	126	121	124	100	130	132	131	133	137

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1b.

2. Exclui departamentos ultramarinos (DOM).

3. Apenas gastos públicos.

4. Ano de referência: 2005, e não 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

Tabela B2.4.
Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB,
por fonte de recursos e nível de educação (2004)

A partir de fontes de recursos públicos e privados

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior			Total para todos os níveis de educação			
	Pública ¹	Privada ²	Total	Pública ¹	Privada ²	Total	Pública ¹	Privada ²	Total	
Países da OCDE	Alemanha	2,8	0,6	3,5	1,0	0,1	1,1	4,3	0,9	5,2
	Austrália	3,5	0,7	4,2	0,8	0,8	1,6	4,3	1,6	5,9
	Áustria	3,6	0,2	3,7	1,1	0,1	1,2	5,0	0,4	5,4
	Bélgica	4,0	0,2	4,1	1,2	0,1	1,2	5,8	0,2	6,1
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	3,5	0,9	4,4	0,5	1,8	2,3	4,4	2,8	7,2
	Dinamarca ³	4,2	0,1	4,3	1,8	0,1	1,8	6,9	0,3	7,2
	Eslováquia ³	2,6	0,5	3,0	0,9	0,2	1,1	4,0	0,8	4,8
	Espanha	2,8	0,2	3,0	0,9	0,3	1,2	4,2	0,6	4,7
	Estados Unidos	3,7	0,4	4,1	1,0	1,9	2,9	5,1	2,3	7,4
	Finlândia	3,9	n	3,9	1,7	0,1	1,8	6,0	0,1	6,1
	França	3,9	0,2	4,1	1,2	0,2	1,3	5,7	0,4	6,1
	Grécia ³	2,1	0,1	2,2	1,1	n	1,1	3,3	0,2	3,4
	Holanda	3,3	0,2	3,4	1,0	0,3	1,3	4,6	0,5	5,1
	Hungria	3,3	0,2	3,5	0,9	0,2	1,1	5,1	0,5	5,6
	Irlanda	3,3	0,1	3,4	1,0	0,1	1,2	4,3	0,3	4,6
	Islândia ³	5,2	0,2	5,4	1,1	0,1	1,2	7,2	0,7	8,0
	Itália	3,3	0,1	3,4	0,7	0,3	0,9	4,4	0,5	4,9
	Japão ³	2,7	0,3	2,9	0,5	0,8	1,3	3,5	1,2	4,8
	Luxemburgo ³	3,8	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,6	0,7	4,3	0,9	0,4	1,3	5,2	1,2	6,4
	Noruega	4,2	m	m	1,4	m	m	6,2	m	m
	Nova Zelândia	4,4	0,6	5,0	0,9	0,6	1,4	5,6	1,3	6,9
	Polônia	3,7	0,1	3,8	1,1	0,4	1,5	5,4	0,6	6,0
	Portugal	3,8	n	3,8	0,9	0,1	1,0	5,3	0,1	5,4
	Reino Unido	3,8	0,6	4,4	0,8	0,3	1,1	5,0	1,0	5,9
Rep. Checa	2,8	0,4	3,2	0,9	0,2	1,1	4,2	0,6	4,9	
Suécia	4,5	n	4,5	1,6	0,2	1,8	6,5	0,2	6,7	
Suíça	3,9	0,6	4,5	1,6	m	m	5,9	m	m	
Turquia	2,9	0,2	3,1	0,9	0,1	1,0	3,8	0,3	4,1	
<i>Média OCDE</i>	3,6	0,3	3,8	1,0	0,4	1,4	5,0	0,7	5,7	
<i>Total OCDE</i>	3,4	0,4	3,8	0,9	1,0	1,9	4,7	1,4	6,2	
<i>Média UE19</i>	3,4	0,2	3,6	1,1	0,2	1,3	5,0	0,5	5,4	
Economias parceiras	Brasil ³	2,9	m	m	0,7	m	m	3,9	m	m
	Chile ⁴	2,7	1,2	3,8	0,3	1,7	2,0	3,3	3,1	6,4
	Eslovênia	3,9	0,4	4,3	1,1	0,3	1,4	5,4	0,9	6,3
	Estônia	3,7	m	m	0,9	m	m	4,9	m	m
	Fed. Russa	2,0	m	m	0,7	m	m	3,6	m	m
	Israel	4,4	0,3	4,7	1,1	0,9	1,9	6,6	1,8	8,3

1. Inclui subsídios públicos para que as famílias paguem instituições educacionais, assim como gastos diretos com instituições educacionais a partir de fontes internacionais.


2. Volume líquido de subsídios que podem ser atribuídos a instituições educacionais.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

4. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/cag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068186423156>

QUAL É O MONTANTE DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS NA EDUCAÇÃO?

Este indicador examina a proporção de recursos públicos e privados alocados a instituições educacionais para cada nível de educação. Fornece também a decomposição dos recursos privados em gastos familiares e gastos feitos por outras entidades privadas que não as famílias. Este indicador esclarece a questão amplamente debatida de como o financiamento das instituições educacionais deve ser distribuído entre entidades privadas e públicas, particularmente aquelas de nível superior.

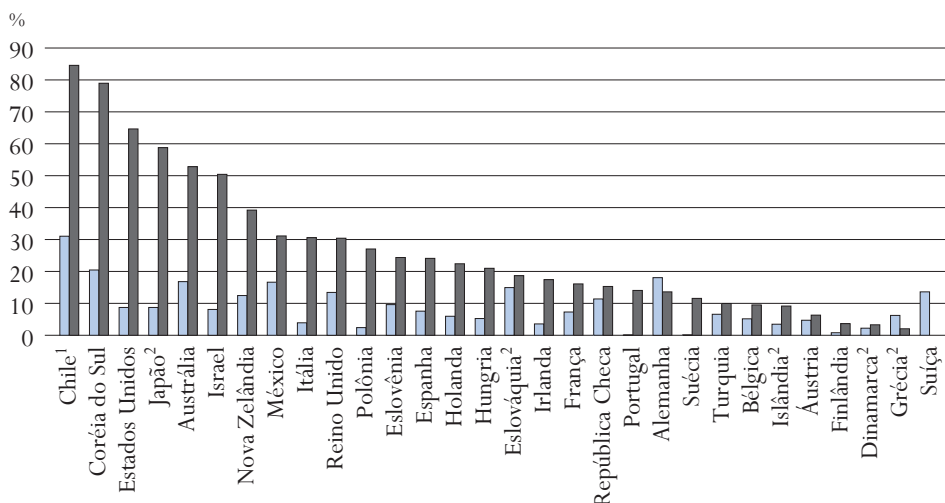
Resultados básicos

Gráfico B3.1. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (2004)

O gráfico mostra os gastos privados com instituições educacionais como porcentagem do total de gastos com instituições educacionais. Inclui todos os recursos transferidos a essas instituições por fontes privadas, inclusive fundos públicos, por meio de subsídios a famílias, taxas privadas para serviços educacionais ou outros gastos privados (por exemplo, com alojamento) que passam pela instituição.

- Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior
- Educação superior

Com exceção da Coreia do Sul e da economia parceira Chile, nos demais países da OCDE, o poder público é responsável por mais de 90% dos gastos com ensino fundamental e ensino médio; e em nenhum outro lugar essa parcela fica abaixo de 80%. Entretanto, na educação superior, a proporção varia amplamente: de menos de 5% – na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia – a mais de 50% – na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão e na economia parceira Israel – e acima de 75% – na Coreia do Sul e na economia parceira Chile.



1. Ano de referência: 2005.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1b. Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais de nível superior.

Fonte: OECD, Tabelas B3.2a e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

Outros destaques deste indicador

- Entre os países para os quais há dados comparáveis disponíveis, a parcela de recursos públicos para todos os níveis da educação combinados cresceu entre 1995 e 2004. Entretanto, em cerca de 75% desses países, o aumento dos gastos privados foi ainda maior. Entretanto, em 2004, os recursos públicos ainda responderam por aproximadamente 87% dos gastos em todos os níveis educacionais combinados.
- A parcela de gastos com a educação superior proveniente de fontes privadas cresceu substancialmente em alguns países entre 1995 e 2004, mas o mesmo não ocorreu em outros níveis de educação.
- Em média, entre os 18 países da OCDE para os quais há dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos em instituições de nível superior diminuiu ligeiramente entre 1995 e 2000, e a cada ano, entre 2001 e 2004. Entretanto, o aumento geral do investimento privado complementou o financiamento público, e não o substituiu.
- Em 2004, a parcela de recursos públicos investidos na educação superior em países da OCDE representava, em média, 76%.
- Em comparação com outros níveis de educação, as instituições de nível superior e, em menor medida, as instituições de educação infantil obtêm as maiores proporções de recursos provenientes de fontes privadas: respectivamente 24% e 20% dos recursos nesses níveis provêm de fontes privadas.
- Com exceção de Grécia, Hungria e Suécia, em todos os demais países que dispõem de dados, as famílias cobrem a maior parte de todos os gastos privados com a educação superior. Além das famílias, os gastos privados de outras entidades ainda são significativos, representando no mínimo 10% nos seguintes países: Austrália, Coréia do Sul, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Reino Unido, Suécia e na economia parceira Israel.

Contexto de políticas

A distribuição de custos entre os participantes do sistema educacional e a sociedade como um todo é um aspecto em discussão em muitos países da OCDE. Essa questão é especialmente relevante para a educação infantil e para a educação superior, níveis em que o financiamento público total ou quase total é menos comum.

Tendo em vista a participação de novos grupos de clientes em um conjunto maior 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 provedores, os governos têm estabelecido novas parcerias para mobilizar os recursos necessários para pagar pela educação e compartilhar custos e benefícios de modo mais equitativo.

Conseqüentemente, os recursos públicos são considerados apenas uma parte – muito importante – do investimento em educação, e o papel das fontes privadas passou a ser mais importante. Alguns interessados manifestam preocupação, uma vez que o equilíbrio entre essas fontes deveria manter-se estável, de modo a não desestimular estudantes potenciais. Assim, as mudanças nas parcelas de recursos públicos/privados de um país podem constituir um contexto importante para mudanças nos padrões e nos níveis de participação em seu sistema educacional.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Os governos podem gastar recursos públicos diretamente com instituições educacionais ou utilizá-los para fornecer subsídios a entidades privadas para fins educacionais. Portanto, ao relatar as proporções públicas e privadas de gastos com educação, é importante fazer distinção entre as fontes iniciais de recursos e os adquirentes diretos finais de bens e serviços educacionais.

Os gastos públicos iniciais incluem tanto gastos diretos com instituições educacionais como transferências para o setor privado. Para aferir o nível dos gastos públicos, é necessário somar todos os componentes que representam gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos para a educação. Os gastos privados iniciais incluem despesas com educação e outros pagamentos do estudante ou da família a instituições educacionais, menos a parte de tais pagamentos compensada por subsídios públicos.

As proporções finais de gastos públicos e de gastos privados constituem a porcentagem dos recursos para a educação gastos diretamente por adquirentes públicos e privados de serviços educacionais. Os gastos públicos finais incluem aquisições públicas diretas de recursos educacionais e pagamentos a instituições educacionais e outras entidades privadas. Os gastos privados finais incluem despesas com educação e outros pagamentos privados a instituições educacionais.

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 no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos fora das instituições educacionais. Na educação superior, os custos de subsistência do estudante e a suspensão de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todos esses gastos fora das instituições educacionais estão excluídos deste indicador, mesmo quando subsidiados pelo poder público. Os subsídios públicos para gastos com educação fora das instituições são discutidos nos Indicadores B4 e B5.

Gastos públicos e privados com instituições educacionais em todos os níveis de educação

As instituições educacionais ainda são mantidas principalmente por recursos públicos, embora haja um grau substancial e crescente de recursos privados na educação superior. Em média, entre os países da OCDE, 87% do total de recursos para instituições educacionais vêm diretamente de fontes públicas. Além disso, 0,6% é canalizado para instituições por meio de subsídios públicos para as famílias (Tabela B3.1).

Em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, os recursos privados representam, em média, 13% dos recursos totais. Essa proporção varia muito entre os países, e apenas nove países da OCDE e três economias parceiras relatam uma parcela de recursos superior à média OCDE. No entanto, na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão e na economia parceira Israel, os recursos privados constituem cerca de 25% de todos os gastos com educação, e superam os 39% na Coreia do Sul e na economia parceira Chile (Tabela B3.1).

Em todos os países que dispõem de dados comparáveis para todos os níveis de educação combinados, os recursos públicos aumentaram entre 1995 e 2004. Entretanto, em cerca de 75% desses países, o aumento dos gastos privados foi ainda maior. A diminuição na parcela de recursos públicos foi superior a 5% apenas na Austrália e na Eslováquia. É importante notar que, de maneira geral, a diminuição na parcela de gastos públicos em relação aos gastos totais não acompanhou os cortes nos gastos públicos com educação (em termos reais) (Tabela B3.1). De fato, muitos países da OCDE com os maiores níveis de crescimento nos gastos públicos com educação também apresentaram os maiores aumentos nos recursos públicos para educação, o que indica que um aumento nos gastos privados aparentemente não substitui os investimentos públicos: constitui um complemento a esses investimentos.

Entretanto, a parcela de gastos privados com educação e a variação dessa parcela entre os países dependem do nível de educação: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, pós-ensino médio não-superior ou educação superior.

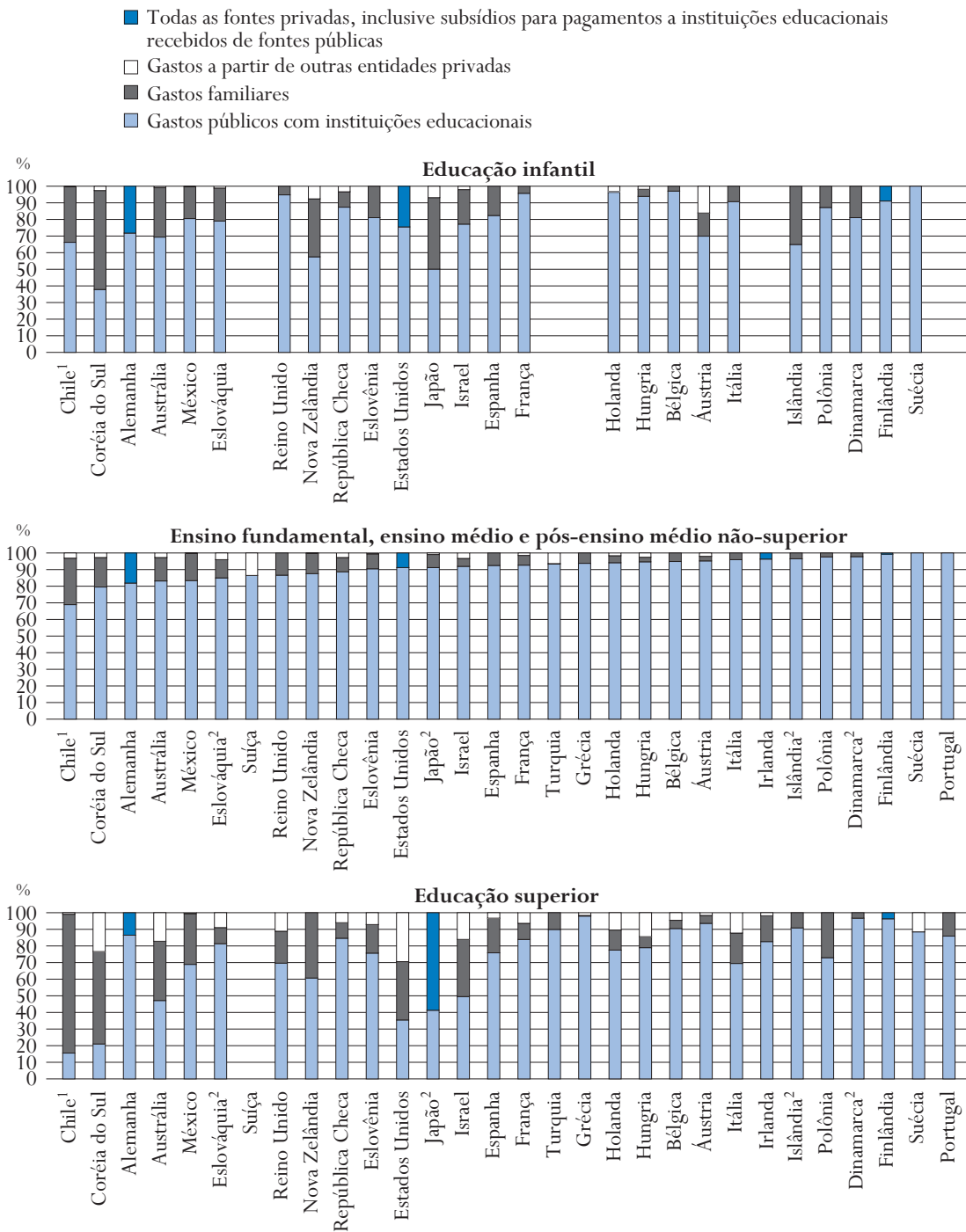
Gastos públicos e privados com instituições educacionais na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior

O investimento em educação infantil é de crucial importância para a construção de uma base sólida para a aprendizagem durante toda a vida e para assegurar acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem mais tarde, na escola. Na educação infantil, a parcela privada do total dos pagamentos a instituições educacionais é mais importante do que a parcela para todos os níveis combinados, e representa, em média, 20%. No entanto, essa proporção é muito desigual entre os países, variando de no máximo 5% – na França, na Holanda e na Suécia – até bem mais de 25% – na Alemanha, na Austrália, na Áustria, na Islândia, na Nova Zelândia e na economia parceira Chile –, chegando a 50% no Japão e ultrapassando 68% na Coreia do Sul (Tabela B3.2a). Com exceção de Áustria e Holanda, as famílias arcam com a maior parte dos recursos privados.

Nos países da OCDE e nas economias parceiras, o financiamento público predomina nos níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior e, em média, a taxa entre os países da OCDE chega a 92%. Entretanto, Alemanha, Austrália, Coreia do Sul, Eslováquia, México, Nova Zelândia, Reino Unido, República Checa, Suíça e a economia

Gráfico B3.2. Distribuição de gastos públicos e privados com instituições educacionais (2004)


Por nível de educação



1. Ano de referência: 2005.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1. 1b.

Os países estão classificados por ordem crescente da proporção de gastos públicos com instituições educacionais, níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabelas B3.2a. e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

parceira Chile registram proporções de recursos privados acima de 10% (Tabela B3.2a e Gráfico B3.2). A importância do financiamento público pode decorrer do entendimento comum de que o ensino fundamental, o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior são bens públicos, com retorno principalmente público. Na maioria dos países, nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, a parcela de gastos privados resulta de gastos das famílias, e compreende principalmente encargos educacionais. Na Alemanha e na Suíça, entretanto, a maior parte dos gastos privados corresponde a contribuições do setor empresarial ao sistema dual de aprendizagem profissional no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior.

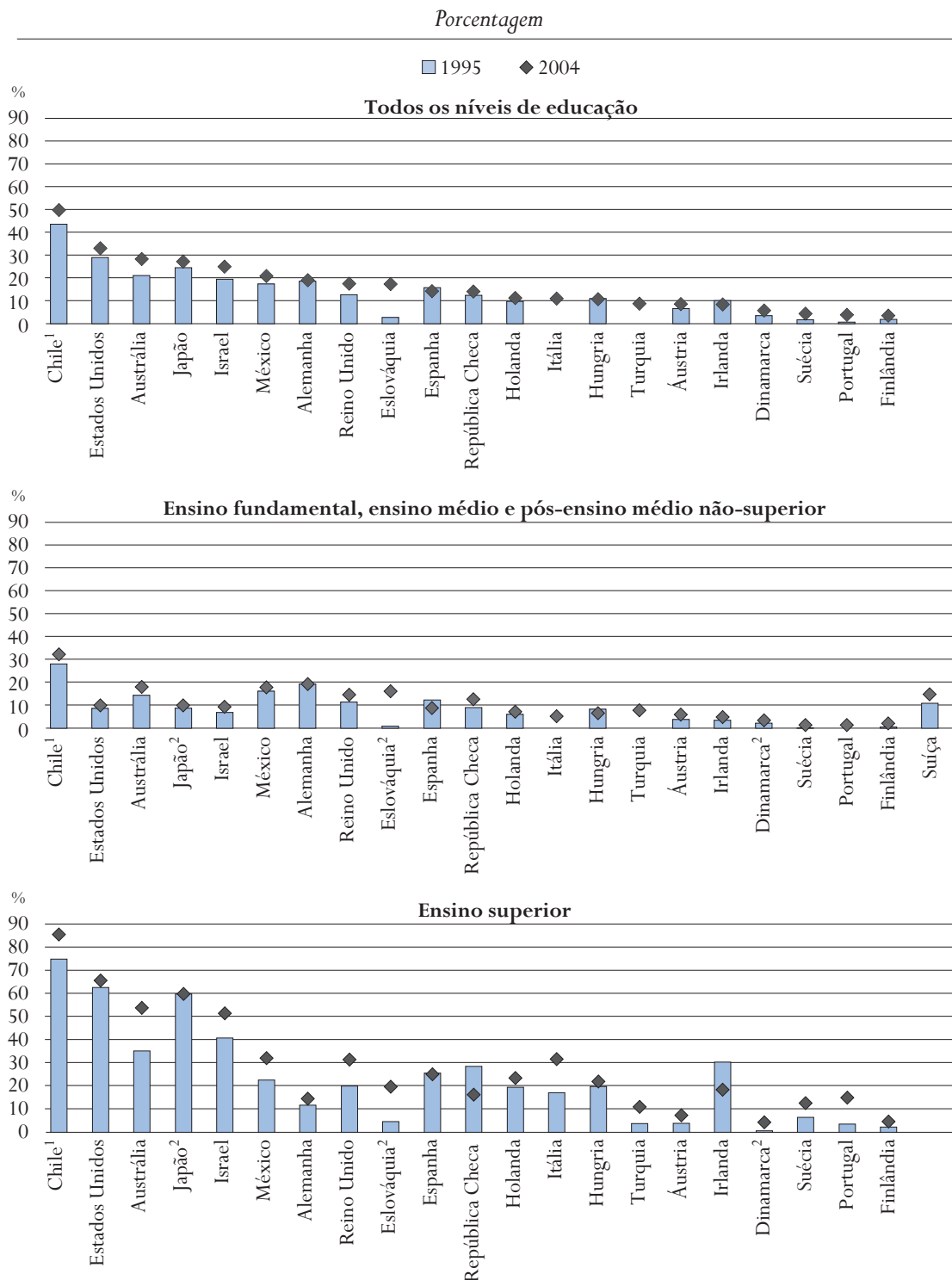
No período de 1995 a 2004, em dois terços dos 20 países da OCDE e economias parceiras que dispõem de dados comparáveis, houve um pequeno decréscimo na parcela de recursos públicos nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Doze países registraram substituição de recursos públicos por recursos privados, mas o aumento da parcela de gastos privados é, no mínimo, de dois pontos percentuais apenas na Austrália (de 14,5% para 16,8%), na Eslováquia (de 0,9% para 14,9%), no Reino Unido (de 11,5% para 13,4%), na República Checa (de 9,1% para 11,4%), na Suíça (de 10,9% para 13,6%) e na economia parceira Chile (de 28,2% para 31,1%). As substituições de recursos no sentido inverso – de privados por públicos – são notáveis em 33% dos países: a parcela de recursos públicos cresceu, no mínimo, em três pontos percentuais na Espanha (de 87,6% para 92,5%) e na Hungria (de 91,7% para 94,7%) (Gráfico B3.3 e Tabela B3.2a).

Qualquer que seja a variação da parcela de recursos públicos no ensino fundamental, no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior entre 1995 e 2004, os gastos públicos com educação aumentaram em todos os países que dispõem de dados comparáveis para esse período. Em oposição ao quadro geral de todos os níveis de educação combinados, o aumento nos gastos públicos acompanha uma diminuição nos gastos privados em alguns países – Espanha, Hungria e Suécia. Entretanto, apenas na Espanha o resultado foi uma diminuição nos gastos totais com educação em relação ao PIB (ver Tabela B2.1).

Gastos públicos e privados com instituições educacionais de educação superior

Com exceção de Alemanha e Grécia, em todos os demais países da OCDE e economias parceiras, a proporção privada de gastos com educação é bem mais elevada na educação superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, representando, em média, mais de 25% dos gastos totais com instituições educacionais nesse nível. Na educação superior, os elevados retornos privados na forma de melhores empregos e oportunidades de renda (ver Indicador A9) sugerem que uma maior contribuição por parte dos indivíduos para os encargos nesse nível de educação pode ser justificada – evidentemente, desde que os governos possam assegurar a existência de recursos acessíveis para os alunos, independentemente de sua situação econômica (ver Indicador B5).

A proporção de gastos com instituições de educação superior cobertos por indivíduos, empresas e outras fontes privadas, incluindo pagamentos privados subsidiados, varia de menos de 5% – na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia – a mais de 50% – na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão e na economia parceria Israel –, e supera 75% na Coreia do Sul e na economia parceira Chile (Gráfico B3.2 e Tabela B3.2b). Na Coreia do Sul, cerca de 80% dos estudantes da educação superior estão matriculados em universidades privadas, nas quais mais de 70% dos orçamentos provêm


Gráfico B3.3. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (1995, 2004)

1. Ano de referência: 2005.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1. 1b.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos privados com instituições educacionais em 2004, todos os níveis de educação.

Fonte: OECD, Tabelas B3.1, B3.2a e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

de encargos com educação. Em média, excluindo a participação das famílias, a contribuição de entidades privadas para o financiamento de instituições educacionais é mais elevada na educação superior do que em outros níveis de educação. Em 25% dos países da OCDE e das economias parceiras—Austrália, Coréia do Sul, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Reino Unido, Suécia e a economia parceira Israel –, excluindo a participação das famílias, a proporção de gastos com instituições de educação superior cobertos por entidades privadas é, no mínimo, de 10%.

Em muitos países da OCDE, o crescimento da participação na educação superior (ver Indicador C2) representa uma resposta a demandas pesadas, tanto individuais como sociais. Assim como muitas estruturas e muitos programas de educação superior foram projetados para uma era diferente, o mesmo ocorre com os mecanismos de provimento de recursos. Em 2004, a parcela de recursos públicos na educação superior representava, em média, 76% nos países da OCDE. Na média entre os 18 países da OCDE que dispõem de dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos em instituições de educação superior diminuiu ligeiramente entre 1995 e 2000, e a cada ano, entre 2001 e 2004 (Tabela B3.3).

Em mais de 50% dos países da OCDE e economias parceiras que dispõem de dados comparáveis entre 1995 e 2004, a parcela de recursos privados aumentou, no mínimo, em três pontos percentuais. Esse aumento ultrapassa nove pontos percentuais na Austrália, na Eslováquia, na Itália, em Portugal, no Reino Unido e nas economias parceiras Chile e Israel, ao passo que apenas Irlanda e República Checa e, em menor medida, Espanha, registram decréscimos significativos na parcela de recursos privados alocados a instituições educacionais de nível superior (Tabela B3.2b e Gráfico B3.3). Na Austrália, a principal razão do acréscimo na parcela privada dos gastos com instituições de nível superior entre 1995 e 2004 foram mudanças no Esquema de Contribuição da Educação Superior (ECES), ocorridas em 1997. As mudanças no ECES fizeram parte de um processo de reforma destinado a fornecer mais recursos para a educação superior, em parte por intermédio do aumento nas contribuições de alunos/ex-alunos. Desse modo, os valores para a Austrália em relação aos gastos públicos com instituições educacionais excluem gastos do ECES/HELP. Os gastos públicos com ECES/HELP, assumidos pelos governos da Comunidade Britânica em favor de estudantes, são tratados como empréstimos ou subsídios governamentais a famílias. Os recursos recebidos por instituições de educação superior tipo A são tratados como pagamentos privados provenientes de estudantes (ver Indicador B5).

Os montantes pagos pelos estudantes e por suas famílias para cobrir despesas com educação e outros encargos relacionados diferem entre os países da OCDE, de acordo com as políticas de juros e de gastos, e também segundo a disposição dos governos para apoiar os estudantes (ver Indicador B5). Essa disposição é influenciada pelo *status* de matrículas (período integral ou meio período), idade e residência (se vivem em suas casas). Em certa medida, entretanto, as diretrizes utilizadas para estabelecer a elegibilidade para esses subsídios têm sido decompostas. Estudantes mais velhos, cada vez mais numerosos, que têm maior probabilidade de já ter estabelecido suas próprias famílias, tendem a preferir programas de aprendizagem em meio período ou aprendizagem a distância, em vez de estudo presencial em período integral.

Os aumentos nos gastos do setor privado com educação geralmente acompanham aumentos (em termos reais) nos gastos públicos com educação de nível superior, tais como gastos com educação quando considerados todos os níveis educacionais combinados. Com exceção da Austrália, o investimento público na educação superior aumentou em todos os países da OCDE e economias

parceiras que dispõem de dados para o período entre 1995 e 2004, apesar das mudanças nos gastos privados (ver Tabela B3.1). Na Austrália (ver explicação anterior sobre ECES), a mudança para gastos privados na educação superior foi acompanhada por uma pequena queda nos níveis de gastos públicos em termos reais, e também por um aumento significativo de subsídios públicos destinados a estudantes de nível superior.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao exercício fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE em 2006 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2007).

As proporções de gastos públicos e privados com instituições educacionais são os percentuais dos gastos totais originários tanto do setor público como do setor privado ou gerados por eles. Os gastos privados incluem todos os gastos diretos em instituições educacionais, sejam eles parcialmente cobertos ou não por subsídios públicos. Os subsídios públicos que podem ser atribuídos às famílias, incluídos nos gastos privados, são apresentados separadamente.

Parte dos orçamentos das instituições educacionais está relacionada a serviços de apoio oferecidos aos estudantes, incluindo serviços de bem-estar social (refeições, alojamento e transporte). Parte do custo desses serviços é coberta pelos custos educacionais cobrados dos estudantes, e está incluída no indicador.

Outras entidades privadas abrangem empresas privadas e organizações sem fins lucrativos, incluindo organizações religiosas, associações de caridade e associações comerciais ou sindicatos. Também são considerados os gastos de empresas privadas com programas escolares baseados no trabalho e com capacitação profissional em serviço para aprendizes e estudantes.

Os dados sobre gastos relativos a 1995 foram obtidos em levantamento especial atualizado em 2006, que os ajustou a métodos e definições utilizados atualmente na coleta de dados da UOE.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores a esta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eq2007).

Tabela B3.1.
**Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais
para todos os níveis de educação (1995, 2004)**

Distribuição de fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais após transferência a partir de fontes públicas, por ano

	2004					1995					Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2004	
	Fontes públicas	Fontes privadas			Privadas subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas			Privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas ¹
		Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹			Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹			
		(1)	(2)	(3)			(4)	(5)	(6)			
Países da OCDE												
Alemanha	82,3	x(4)	x(4)	17,7	n	82,3	x(9)	x(9)	17,7	a	109	109
Austrália	73,0	20,3	6,7	27,0	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5	134	185
Áustria	92,8	4,1	3,2	7,2	2,1	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5	107	118
Bélgica	94,3	4,8	0,9	5,7	1,8	m	m	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m	m	m
Coréia do Sul	60,5	30,1	9,4	39,5	0,9	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	95,6	4,4	n	4,4	m	96,5	3,5	n	3,5	n	136	175
Eslováquia	84,0	11,2	4,8	16,0	a	97,2	1,8	0,8	2,8	m	125	842
Espanha	87,1	12,1	0,8	12,9	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4	129	102
Estados Unidos	68,4	20,0	11,6	31,6	m	71,0	x(9)	x(9)	29,0	m	143	162
Finlândia	97,9	x(4)	x(4)	2,1	n	98,1	x(9)	x(9)	1,9	n	134	153
França	91,2	6,5	2,3	8,8	1,6	m	m	m	m	m	m	m
Grécia	95,3	4,2	0,5	4,7	m	m	m	m	m	m	208	m
Holanda	90,1	5,9	4,0	9,9	0,9	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8	134	135
Hungria	90,7	3,6	5,7	9,3	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n	153	127
Irlanda	92,9	6,6	0,5	7,1	m	89,8	9,7	0,5	10,2	m	178	119
Islândia	90,6	9,4	m	9,4	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	90,4	7,2	2,4	9,6	n	m	m	m	m	m	107	m
Japão	74,2	23,2	2,6	25,8	m	75,5	22,6	1,9	24,5	m	109	117
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	80,5	19,3	0,2	19,5	1,0	82,6	17,4	m	17,4	m	155	178
Noruega	m	m	m	m	m	94,1	x(9)	x(9)	5,9	n	134	m
Nova Zelândia	80,7	18,8	0,5	19,3	m	m	m	m	m	m	154	m
Polónia	90,1	9,9	m	9,9	m	m	m	m	m	a	151	m
Portugal	97,5	2,5	m	2,5	m	99,4	0,6	m	0,6	m	131	508
Reino Unido	83,9	14,0	2,1	16,1	n	87,3	x(9)	x(9)	12,7	n	134	177
Rep. Checa	87,3	9,1	3,6	12,7	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2	115	118
Suécia	97,0	0,1	2,9	3,0	a	98,3	0,1	1,6	1,7	m	137	244
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
Turquia	92,6	2,6	4,8	7,4	a	m	m	m	m	m	229	m
Média OCDE	87,0	~	~	13,0	0,6	~	~	~	~	~	140	210
Média UE19	91,1	~	~	8,9	0,6	~	~	~	~	~	137	225
Economias parceiras												
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	140	m
Chile ²	51,6	46,2	2,2	48,4	0,8	56,4	42,4	1,2	43,6	m	193	234
Eslovênia	86,3	11,8	1,9	13,7	0,6	m	m	m	m	m	m	m
Estônia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	m	m
Fed. Russa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Israel	76,4	16,7	6,9	23,6	2,2	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3	122	156

1. Inclui subsídios recebidos de fontes públicas que podem ser atribuídos a pagamentos para instituições educacionais.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

Tabela B3.2a.

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível educacional (1995, 2004)

Distribuição de fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais após transferências a partir de fontes públicas, por ano

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)					Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior										Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2004	
	2004					2004					1995						
	Fontes públicas	Fontes privadas			Privadas subsidiadas	Fontes públicas	Fontes privadas			Privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas ¹	Privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas ¹		
		Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹			Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹							Fon	Todas as fontes privadas ¹
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)		
Países da OCDE	Alemanha	71,8	x(4)	x(4)	28,2	n	81,9	x(9)	x(9)	18,1	n	81,0	19,0	a	108	101	
	Austrália	69,3	30,0	0,7	30,7	n	83,2	14,1	2,7	16,8	n	85,5	14,5	0,7	146	174	
	Áustria	70,0	13,9	16,1	30,0	14,4	95,3	2,6	2,1	4,7	0,6	96,2	3,8	0,6	107	132	
	Bélgica	97,1	2,9	m	m	0,3	94,9	5,1	m	m	1,2	m	m	m	m	m	
	Canadá	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	m	m	m	m	x(6)	92,8	7,2	x(11)	m	m	
	Coréia do Sul	37,9	59,6	2,5	62,1	6,0	79,5	17,8	2,7	20,5	0,8	m	m	m	m	m	
	Dinamarca ²	81,1	18,9	n	18,9	m	97,8	2,2	m	2,2	m	97,8	2,2	n	130	127	
	Eslováquia ²	79,0	19,9	1,1	21,0	a	85,1	10,8	4,1	14,9	a	99,1	0,9	m	120	2445	
	Espanha	82,5	17,5	m	17,5	n	92,5	7,5	m	7,5	n	87,6	12,4	m	113	65	
	Estados Unidos	75,4	x(4)	x(4)	24,6	a	91,3	x(9)	x(9)	8,7	a	91,3	8,7	m	140	140	
	Finlândia	91,1	x(4)	x(4)	8,9	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	99,5	0,5	n	135	200	
	França	95,8	4,2	n	4,2	n	92,7	5,9	1,4	7,3	1,7	m	m	m	m	m	
	Grécia	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,8	6,2	n	6,2	m	m	m	m	172	m	
	Holanda	96,2	0,6	3,1	3,8	a	94,1	4,3	1,7	5,9	0,9	93,9	6,1	1,4	143	138	
	Hungria	93,9	4,3	1,8	6,1	n	94,7	2,7	2,6	5,3	n	91,7	8,3	n	147	90	
	Irlanda	m	m	m	m	m	96,4	x(9)	x(9)	3,6	m	96,5	3,5	m	174	177	
	Islândia ²	64,9	35,1	m	35,1	n	96,5	3,5	m	3,5	n	m	m	m	m	m	
	Itália	90,8	9,2	n	9,2	0,4	96,1	3,9	0,1	3,9	n	m	m	m	104	m	
	Japão ²	50,0	43,1	6,8	50,0	a	91,3	7,7	1,0	8,7	m	91,2	8,8	m	105	104	
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	México	80,5	19,4	0,1	19,5	0,2	83,4	16,5	0,1	16,6	1,1	83,8	16,2	m	147	151	
	Noruega	86,3	13,7	m	13,7	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	x(11)	129	m	
	Nova Zelândia	57,6	34,9	7,5	42,4	m	87,5	12,2	0,2	12,5	m	m	m	m	162	m	
	Polônia	87,1	12,9	m	12,9	n	97,6	2,4	m	2,4	m	m	m	m	152	m	
	Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	100,0	n	m	133	207	
	Reino Unido	94,9	5,1	n	5,1	a	86,6	13,4	n	13,4	n	88,5	11,5	n	146	174	
	Rep. Checa	87,3	9,3	3,3	12,7	m	88,6	8,6	2,8	11,4	m	90,9	9,1	6,8	108	139	
Suécia	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,8	0,2	m	139	80		
Suíça	m	m	m	m	m	86,4	n	13,6	13,6	0,8	89,1	10,9	1,1	113	m		
Turquia	m	m	m	m	m	93,4	0,2	6,4	6,6	a	m	m	m	243	m		
Média OCDE	80,0	~	~	20,0	1,1	91,8	~	~	8,3	0,4	~	~	~	138	273		
Média UE19	87,9	~	~	12,1	1,7	93,7	~	~	6,3	0,4	~	~	~	141	356		
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	148	m		
	Chile ³	66,2	33,7	0,1	33,8	n	68,9	28,0	3,1	31,1	m	71,8	28,2	m	198	227	
	Eslovênia	81,1	18,9	0,1	18,9	n	90,4	9,0	0,5	9,6	0,8	m	m	m	m	m	
	Estônia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	
	Fed. Russa	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	
	Israel	77,2	20,7	2,1	22,8	n	91,9	4,9	3,2	8,1	1,4	93,1	6,9	0,8	123	145	

1. Incluídos os subsídios que podem ser atribuídos a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de fontes públicas. Para calcular fundos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (colunas 5, 10, 15) dos recursos privados (colunas 4, 9, 14). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (colunas 5, 10, 15) aos recursos públicos diretos (colunas 1, 6, 11).

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

Tabela B3.2b.

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, para educação superior (1995, 2004)

Distribuição a partir de fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais após transferências a partir de fontes públicas, por ano

		Educação superior									
		2004					1995			Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2004	
		Fontes públicas	Fontes privadas			Privadas subsidiadas	Fontes públicas			Fontes públicas	Todas as fontes privadas ¹
			Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas ¹		Fontes públicas	Todas as fontes privadas ¹	Privadas subsidiadas		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)		
Países da OCDE	Alemanha	86,4	x(4)	x(4)	13,6	n	88,6	11,4	a	109	133
	Austrália	47,2	35,6	17,2	52,8	0,8	64,8	35,2	n	96	198
	Áustria	93,7	4,8	1,6	6,3	2,0	96,1	3,9	5,1	123	205
	Bélgica	90,4	5,1	4,5	9,6	4,7	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	M	m	m	56,6	43,4	22,3	m	m
	Coréia do Sul	21,0	55,6	23,3	79,0	0,3	m	m	m	m	m
	Dinamarca ²	96,7	3,3	N	3,3	a	99,4	0,6	n	129	733
	Eslováquia ²	81,3	9,7	9,0	18,7	a	95,4	4,6	m	178	850
	Espanha	75,9	20,8	3,3	24,1	1,9	74,4	25,6	2,0	165	153
	Estados Unidos	35,4	35,1	29,5	64,6	m	37,4	62,6	m	154	168
	Finlândia	96,3	x(4)	x(4)	3,7	n	97,8	2,2	n	126	208
	França	83,9	9,8	6,4	16,1	2,2	m	m	m	m	m
	Grécia	97,9	0,4	1,7	2,1	m	m	m	m	312	m
	Holanda	77,6	12,0	10,4	22,4	1,4	80,6	19,4	2,5	111	133
	Hungria	79,0	6,6	14,4	21,0	n	80,3	19,7	n	157	169
	Irlanda	82,6	15,6	1,8	17,4	4,4	69,7	30,3	m	208	101
	Islândia ²	90,9	9,1	M	9,1	m	m	m	m	m	m
	Itália	69,4	18,4	12,2	30,6	4,6	82,9	17,1	0,1	119	254
	Japão ²	41,2	x(4)	x(4)	58,8	m	40,2	59,8	m	128	123
	Luxemburgo	m	m	M	m	m	m	m	m	m	m
México	68,9	30,6	0,5	31,1	0,8	77,4	22,6	m	150	231	
Noruega	m	m	M	m	m	93,7	6,3	n	117	m	
Nova Zelândia	60,8	39,2	M	39,2	m	m	m	m	109	m	
Polónia	72,9	27,1	M	m	m	m	m	m	202	m	
Portugal	86,0	14,0	M	14,0	m	96,5	3,5	m	116	522	
Reino Unido	69,6	19,4	11,1	30,4	n	80,0	20,0	n	106	185	
Rep. Checa	84,7	9,2	6,1	15,3	m	71,5	28,5	8,7	170	77	
Suécia	88,4	n	11,6	11,6	a	93,6	6,4	a	134	254	
Suíça	m	m	M	m	m	m	m	m	176	m	
Turquia	90,0	10,0	M	10,0	a	96,3	3,7	0,7	191	548	
	Média OCDE	75,7	~	~	24,3	1,3	~	~	149	276	
	Média UE19	84,0	~	~	16,0	1,0			154	284	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	129	m	
	Chile ³	15,5	83,7	0,9	84,5	2,5	25,1	74,9	m	127	232
	Eslovênia	75,7	17,3	7,1	24,3	n	m	m	m	m	
	Estônia	m	m	m	m	n	m	m	m	m	
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	49,6	34,4	16,1	50,4	5,4	59,2	40,8	3,0	114	169

1. Incluídos os subsídios que podem ser atribuídos a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de fontes públicas. Para calcular fundos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (colunas 5, 10) dos recursos privados (colunas 4, 9). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (colunas 5, 10) aos recursos públicos diretos (colunas 1, 6).

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

Tabela B3.3.


Tendências nas proporções relativas de gastos públicos¹ com instituições educacionais e índice de mudança entre 1995 e 2004 (1995 = 100, preços constantes), para educação superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004)

	Parcela de gastos públicos com instituições educacionais (%)						Índice de mudança nos gastos públicos com instituições educacionais entre 1995 e 2004 (1995 = 100)					
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	1995	2000	2001	2002	2003	2004
Países da OCDE												
Alemanha	88,6	m	m	m	87,0	86,4	100	m	m	m	111	109
Austrália	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	100	87	89	91	92	96
Áustria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	100	103	115	106	111	123
Bélgica	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	m	m	m	m	m	m
Canadá	56,6	61,0	58,6	56,4	m	m	100	144	146	141	m	m
Coréia do Sul	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	100	108	127	133	122	129
Eslováquia	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	100	119	130	132	150	178
Espanha	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	100	139	149	155	163	165
Estados Unidos	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	100	118	129	141	153	154
Finlândia	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	100	110	111	115	120	126
França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Grécia	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	100	160	217	246	310	312
Holanda	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	100	103	106	108	108	111
Hungria	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	100	129	140	159	180	157
Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	100	204	204	210	198	208
Islândia	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	m	m	m	m	m	m
Itália	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	100	118	126	131	118	119
Japão	40,2	43,6	41,6	40,2	41,1	41,2	100	126	120	118	127	128
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	77,4	79,4	70,4	71,0	69,1	68,9	100	133	112	158	149	150
Noruega	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	100	94	98	110	115	117
Nova Zelândia	m	m	m	62,5	61,5	60,8	100	96	100	107	112	109
Polônia	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	100	113	132	166	170	202
Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	100	131	141	130	143	116
Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	100	86	97	106	106	106
Rep. Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	100	116	126	141	160	170
Suécia	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	100	118	121	128	132	134
Suíça	m	m	m	m	m	m	100	136	153	167	177	176
Turquia	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	100	179	170	191	202	191
Média OCDE	79,9	77,6	76,5	76,2	76,9	75,4	100	124	132	141	147	149
<i>Média OCDE para países com dados disponíveis para todos os anos de referência</i>	<i>79,8</i>	<i>78,1</i>	<i>78,4</i>	<i>77,7</i>	<i>77,1</i>	<i>76,1</i>	<i>100</i>	<i>123</i>	<i>132</i>	<i>141</i>	<i>149</i>	<i>153</i>
<i>Média UE19 para países com dados disponíveis para todos os anos de referência</i>	<i>85,9</i>	<i>85,0</i>	<i>85,8</i>	<i>85,4</i>	<i>84,3</i>	<i>83,2</i>	<i>100</i>	<i>124</i>	<i>138</i>	<i>144</i>	<i>153</i>	<i>157</i>
Economias parceiras												
Brasil	m	m	m	m	m	m	100	128	128	131	140	129
Chile	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	100	128	m	143	131	127
Eslovênia	m	m	m	m	m	75,7	m	m	m	m	m	m
Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Fed. Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	100	124	127	118	133	114

1. Gastos públicos com instituições educacionais excluem recursos internacionais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068188403262>

QUAL É O VOLUME TOTAL DOS GASTOS PÚBLICOS 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, tais como saúde, previdência social, defesa e segurança. Fornecem um contexto importante para os demais indicadores relativos a gastos, particularmente para o Indicador B3 (parcelas pública e privada dos gastos com educação), bem como a quantificação de um instrumento importante para alavancar políticas, independentemente de qualquer outro fator.

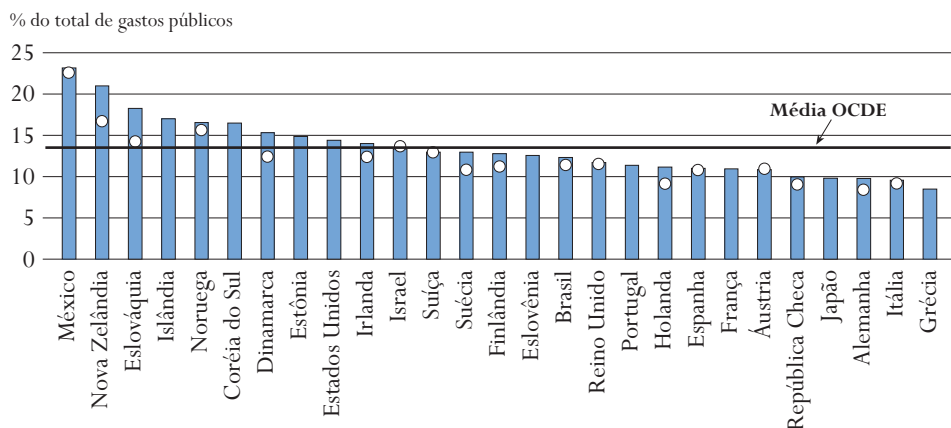
Resultados básicos

Gráfico B4.1. Total de gastos públicos com educação como porcentagem do total de gastos públicos (1995, 2004)

Este 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 ano. Deve ser interpretado no contexto de setores públicos que diferem em dimensão e amplitude de responsabilidade em cada país.

■ 2004 ○ 1995

Em média, os países da OCDE destinam 13,4% do total de gastos públicos a instituições educacionais, porém os valores para cada país variam de no máximo 10% – na Alemanha, na Grécia, na Itália, no Japão e na República Checa – a mais de 20% – no México e na Nova Zelândia.



Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos públicos com educação em todos os níveis educacionais, como porcentagem do total de gastos públicos em 2004.

Fonte: OECD. Tabelas B4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068247218642>

Outros destaques deste indicador

- O financiamento público da educação é uma prioridade social, mesmo em países da OCDE onde existe pouco envolvimento público em outras áreas.
- Nos países da OCDE, o financiamento público para a educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior é, em média, três vezes maior do que para a educação superior. Isso se deve principalmente a taxas de escolarização amplamente universais, mas também à tendência do setor privado de investir parcelas mais altas na educação superior. Essa relação varia entre os países: para Dinamarca, Finlândia, Grécia e Noruega, fica abaixo do dobro; para a Coréia do Sul, é até seis vezes maior. Este último número indica a proporção relativamente elevada de recursos privados destinados à educação superior na Coréia do Sul.
- Entre 1995 e 2004, os orçamentos públicos como porcentagem do PIB apresentaram tendência de queda. Na maioria dos países, a educação absorveu uma parcela crescente do volume total de gastos públicos e, em média, não cresceu tão rapidamente quanto o PIB. Na Dinamarca, na Eslováquia, na Holanda, na Nova Zelândia e na Suécia, houve mudanças particularmente significativas no financiamento público em favor da educação.
- Em média, entre os países da OCDE, 85% dos gastos públicos com educação são transferidos para instituições públicas. Em dois terços dos países da OCDE e nas economias parceiras Brasil, Eslovênia e Estônia, a parcela de gastos públicos com educação transferida para instituições públicas é superior a 80%. A parcela desses gastos transferida para o setor privado é maior na educação superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e atinge, em média, 26% entre os países da OCDE que dispõem de dados.

Contexto de políticas

Se os benefícios públicos decorrentes de determinado serviço são maiores do que os benefícios privados, os próprios mercados podem deixar de prestar esses serviços de maneira adequada, e o envolvimento do governo pode vir a ser necessário. A educação é uma área em que todos os governos intervêm para custear ou direcionar o provimento de serviços. Uma vez que não há garantia de que os mercados proporcionem acesso igualitário a oportunidades educacionais, o financiamento público de serviços educacionais assegura que a educação não fique fora do alcance de alguns membros da sociedade.

Este indicador focaliza os gastos públicos com educação, mas também avalia as mudanças nesses gastos ao longo do tempo, em termos absolutos e em relação ao total dos gastos governamentais. A partir da segunda metade da década de 1990, a maioria dos países da OCDE empreendeu sérios esforços para consolidar os orçamentos públicos. A educação precisou competir por apoio financeiro público com uma ampla gama de outras áreas cobertas pelos orçamentos governamentais. Para analisar essa evolução, o indicador avalia as mudanças em gastos com educação, em termos absolutos e com relação a alterações no volume dos orçamentos públicos.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador mostra o total de gastos públicos com educação, o que inclui gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos para as famílias – tais como bolsas de estudo e empréstimos a estudantes para pagamento de encargos educacionais e custos de subsistência –, e outras entidades privadas que atuam na área da educação – tais como subsídios a empresas ou sindicatos, que oferecem programas de aprendizagem profissional. Diferentemente dos indicadores anteriores, este indicador inclui também os subsídios públicos que não podem ser atribuídos a pagamentos feitos pelas famílias a instituições educacionais, tais como subsídios para custeio de despesas de subsistência de estudantes.

Os países da OCDE diferem quanto à maneira como utilizam o dinheiro público para a educação. Os recursos públicos podem ser encaminhados diretamente às escolas ou canalizados a instituições por meio de programas governamentais ou das famílias; podem também ficar restritos à aquisição de serviços educacionais ou ser utilizados para custear a subsistência de estudantes.

O volume total dos gastos públicos com todos os serviços, excetuando educação, inclui gastos com o serviço da dívida – por exemplo, o pagamento de juros –, que não estão incluídos nos gastos públicos com educação. O motivo dessa exclusão é que, para alguns países, é impossível separar os desembolsos para pagamentos de juros para a educação dos desembolsos para outros serviços. Isso significa que os gastos públicos com educação como porcentagem do volume total de gastos públicos podem estar subestimados nos países em que o pagamento de juros representa uma proporção alta do total dos gastos públicos com todos os serviços.

Para obter um quadro total do investimento em educação, é importante analisar os investimentos públicos em educação juntamente com os investimentos privados, como mostra o Indicador B3.

Nível geral de recursos públicos investidos em educação

Em 2004, os países da OCDE destinaram à educação, em média, 13,4% do volume total dos gastos públicos. Entretanto, os valores para países individuais variam de menos de 10% – Alemanha,

Grécia, Itália, Japão e República Checa – a mais de 20% – México e Nova Zelândia (Gráfico B4.1). Tal como no caso dos gastos com educação em relação ao PIB *per capita*, esses valores devem ser interpretados no contexto da demografia dos estudantes e das taxas de escolarização.

A proporção do financiamento do setor público para os diferentes níveis de educação varia amplamente entre os países da OCDE que, juntamente com as economias parceiras, destinaram em 2004 entre 5,3% (Grécia) e 16,1% (México) do total dos gastos públicos à educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior; e entre 1,6% (Itália) e 5,3% (Noruega) à educação superior. Na média dos países da OCDE, o financiamento público para o ensino fundamental, o ensino médio e pós-ensino médio não-superior é aproximadamente três vezes maior do que o financiamento para a educação superior, principalmente devido às taxas de escolarização (ver Indicador C1) ou porque a parcela privada nos gastos tende a ser maior no nível superior. Essa relação varia de acordo com o país, de menos de duas vezes – na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia e na Noruega – a até seis vezes – na Coreia do Sul. Este último número indica uma proporção relativamente alta de recursos privados destinados à educação superior na Coreia do Sul (Tabela B4.1).

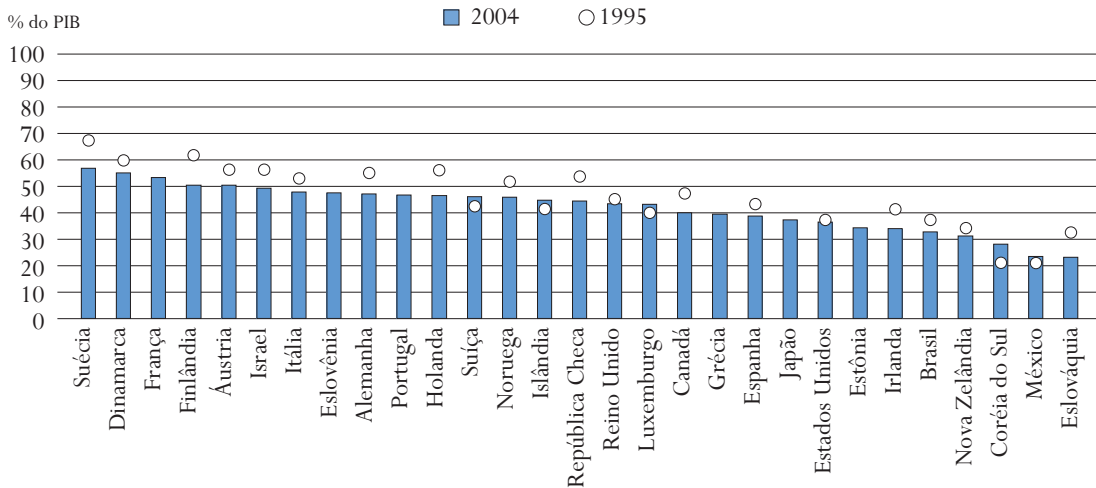
O financiamento público para a educação é uma prioridade social mesmo em países da OCDE em que existe pouco envolvimento público em outras áreas. Quando os gastos públicos com educação são analisados como proporção do volume total de gastos públicos, os volumes relativos dos orçamentos públicos – medidos como gastos públicos em relação ao PIB – devem ser levados em conta.

Entre os países da OCDE, a comparação entre o tamanho dos orçamentos públicos em relação ao PIB e a proporção de gastos públicos comprometidos com educação torna evidente que, mesmo em países com taxas de gastos públicos relativamente baixas, o nível de prioridade dada à educação é muito alto. Por exemplo, a parcela de gastos públicos destinados à educação na Coreia do Sul, nos Estados Unidos, no México e na Nova Zelândia situa-se entre as mais altas dos países da OCDE (Gráfico B4.1), ao passo que, nesses países, os gastos públicos totais correspondem a uma proporção relativamente baixa do PIB (Gráfico B4.2).

Embora o padrão geral não seja claro, há evidências de que países com altas taxas de gastos públicos destinam à educação recursos proporcionalmente mais baixos. Apenas um dos dez países com maiores gastos públicos em serviços públicos – Dinamarca – está entre os dez que mais gastam com educação (Gráficos B4.1 e B4.2).

Tipicamente, de 1995 a 2004, os gastos públicos com educação cresceram mais rapidamente do que o total dos gastos públicos, e tão rapidamente quanto a renda nacional: a proporção média de gastos públicos destinados à educação aumentou em 16 dos 18 países que dispõem de dados comparáveis para 1995 e 2004; e simultaneamente, em média, nesses 18 países, os gastos públicos com educação como porcentagem do PIB cresceram muito pouco. O processo de consolidação orçamentária pressiona a educação do mesmo modo como pressiona os demais serviços. No entanto, com exceção da economia parceira Israel, os gastos com educação cresceram pelo menos tão rapidamente quanto os gastos com outras áreas públicas entre 1995 e 2004. Em média, a proporção dos orçamentos públicos destinada à educação nos países da OCDE cresceu de 12,3%, em 1995, para 13,4%, em 2004. Esses números sugerem que os maiores aumentos relativos na parcela de gastos públicos com educação durante esse período ocorreram na Dinamarca (de 12,2% para 15,3%), na Eslováquia (de 14,1% para 18,2%), na Holanda (de 9,0% para 11,1%), na Nova Zelândia (de 16,5% para 21,0%) e na Suécia (de 10,7% para 12,9%).

Gráfico B4.2. Total de gastos públicos com todos os serviços como porcentagem do PIB (1995, 2004)



Nota: Este gráfico representa os gastos públicos com todos os serviços, não apenas os gastos públicos com educação. Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos públicos como porcentagem do PIB em 2004. Fonte: OECD, Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068247218642>

Distribuição dos gastos públicos entre os setores público e privado

A maior parte do financiamento público da educação destina-se a instituições públicas: uma média de 85% dos gastos públicos é transferida a instituições públicas entre os países da OCDE. Em aproximadamente 66% desses países e nas economias parceiras Brasil, Eslovênia e Estônia, a parcela de gastos públicos com educação transferida a instituições públicas é superior a 80%. Entretanto, em alguns países, recursos públicos significativos são transferidos a instituições privadas ou repassados diretamente às famílias, para os encargos na instituição de sua escolha. Na Bélgica, na Dinamarca, na Nova Zelândia, na Noruega, no Reino Unido e nas economias parceiras Chile e Israel, mais de 20% dos gastos públicos são distribuídos (direta ou indiretamente) ao setor privado. Na Bélgica, a maior parte dos recursos públicos vai para instituições que dependem do governo e que são geridas por organismos privados, mas operam sob a égide do sistema educacional regular (Tabela B4.2).

Na média dos países da OCDE, nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, aproximadamente 12% do financiamento público para instituições educacionais são gastos com instituições com administração privada. A Bélgica é o único país em que a maior parte dos recursos destina-se a instituições com administração privada. Entretanto, na economia parceira Chile, uma grande parcela de recursos públicos (40%) também é destinada a instituições com administração privada. De maneira geral, as transferências de recursos públicos para famílias e outras entidades privadas não são uma característica importante nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Na média dos países da OCDE, essas transferências representam 3,6% dos gastos públicos com educação, e somente na Dinamarca excedem 10%.

Na educação superior, na média dos países da OCDE, a maior parte dos recursos públicos ainda é direcionada a instituições públicas, mas a parcela de gastos públicos transferidos ao setor privado é maior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e atinge, em média, 26% entre os países para os quais há dados disponíveis. Entretanto, há variações substanciais entre

os países na parcela de gastos públicos destinados ao setor privado. Na Bélgica, no Reino Unido (onde não existem instituições públicas de educação superior) e nas economias parceiras Chile, Estônia e Israel, os gastos públicos destinam-se principalmente a instituições com administração privada. A parcela de gastos públicos indiretamente transferidos ao setor privado é maior no nível superior do que nos demais, uma vez que é mais comum que famílias/estudantes recebam algumas transferências de recursos públicos para a educação superior do que para os outros níveis. Em média, 18% dos recursos públicos são transferidos indiretamente à educação superior fornecida pelo setor privado. Em parte, essas transferências resultam de ajuda financeira atribuída a estudantes da educação superior na forma de bolsas de estudo, doações e empréstimos (ver Indicador B5). A proporção de gastos públicos transferidos indiretamente ao setor privado é superior a 30% na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia e na economia parceira Chile.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao exercício fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE em 2006 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007). Os gastos com educação são expressos como porcentagem do total dos gastos do setor público de um país e como porcentagem do PIB. Os gastos públicos com educação incluem os gastos com instituições educacionais e subsídios para subsistência de estudantes e para outros gastos privados fora das instituições. Os gastos públicos com educação incluem os gastos de todas as entidades públicas, entre as quais outros ministérios que não o de educação, governos locais e regionais e outros órgãos públicos.

O total dos gastos públicos corresponde aos gastos correntes não reembolsáveis e aos gastos de capital de todos os níveis de governo: central, regional e local. Os gastos correntes incluem gastos de consumo final, pagamento de empréstimos, subsídios e outras transferências correntes – por exemplo, previdência social, assistência social, pensões e outros benefícios sociais. Os números referentes a totais de gastos públicos foram extraídos do Banco de Dados da OCDE para Contas Nacionais (ver Anexo 2), e utilizam o Sistema de Contas Nacionais 1993.

O glossário no *site* www.oecd.org/edu/eag2007 apresenta a definição de instituições públicas, privadas dependentes do governo e privadas independentes.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores a esta publicação nem sempre são comparáveis aos dados apresentados na edição de 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068247218642>

- *Table B4.3a.: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2004)*
- *Table B4.3b.: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (2004)*

Tabela B4.1.
Total de gastos públicos com educação (1995, 2004)

Gastos públicos diretos com instituições educacionais, mais subsídios públicos para famílias (que incluem subsídios para subsistência) e outras entidades privadas, como porcentagem do PIB e como porcentagem do total de gastos públicos, por nível de educação e ano

	Gastos públicos ¹ com educação como porcentagem do total de gastos públicos				Gastos públicos ¹ com educação como porcentagem do PIB				
	2004			1995	2004			1995	
	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação combinados	Todos os níveis de educação combinados	
Países da OCDE	Alemanha	6,3	2,5	9,8	8,2	3,0	1,2	4,6	4,6
	Austrália	m	m	m	13,7	3,6	1,1	4,8	5,0
	Áustria	7,2	2,8	10,8	10,8	3,6	1,4	5,4	6,0
	Bélgica	m	m	m	m	4,0	1,3	6,0	m
	Canadá	m	m	m	13,1	m	m	m	6,5
	Coréia do Sul	12,7	2,1	16,5	m	3,6	0,6	4,6	m
	Dinamarca ²	8,9	4,6	15,3	12,2	4,9	2,5	8,4	7,3
	Eslováquia ²	11,6	4,3	18,2	14,1	2,7	1,0	4,2	5,0
	Espanha	7,2	2,5	11,0	10,6	2,8	1,0	4,3	4,6
	Estados Unidos	10,1	3,5	14,4	m	3,7	1,3	5,3	m
	Finlândia	8,0	4,1	12,8	11,0	4,0	2,1	6,4	6,8
	França	7,4	2,3	10,9	m	3,9	1,2	5,8	m
	Grécia ²	5,3	2,9	8,5	m	2,1	1,2	3,3	2,2
	Holanda	7,5	2,9	11,1	9,0	3,5	1,4	5,2	5,0
	Hungria	m	m	m	12,9	3,5	1,0	5,4	5,2
	Irlanda	10,7	3,3	14,0	12,2	3,6	1,1	4,7	5,0
	Islândia ²	11,8	3,1	17,0	m	5,3	1,4	7,6	m
	Itália	7,0	1,6	9,6	9,0	3,4	0,8	4,6	4,8
	Japão ²	7,2	1,8	9,8	m	2,7	0,7	3,6	3,6
	Luxemburgo ²	9,1	m	m	m	3,9	m	m	m
	México	16,1	4,0	23,1	22,4	3,8	0,9	5,4	4,6
	Noruega	10,0	5,3	16,6	15,5	4,6	2,4	7,6	8,0
	Nova Zelândia	15,1	4,9	21,0	16,5	4,7	1,5	6,5	5,6
	Polônia	m	m	m	11,9	3,7	1,2	5,4	5,2
	Portugal	8,3	1,8	11,4	m	3,9	0,8	5,3	5,1
	Reino Unido	8,7	2,3	11,7	11,4	3,9	1,0	5,3	5,3
	Rep. Checa	6,7	2,1	10,0	8,9	3,0	1,0	4,4	4,8
	Suécia	8,3	3,7	12,9	10,7	4,7	2,1	7,4	7,2
Suíça	8,7	3,6	13,0	12,8	4,0	1,7	6,0	5,4	
Turquia	m	m	m	m	2,9	1,1	4,0	2,4	
Média OCDE	9,2	3,1	13,4	12,3	3,7	1,3	5,4	5,2	
Média UE19	8,0	2,9	11,9	10,9	3,6	1,3	5,3	5,3	
Economias parceiras	Brasil ²	8,9	2,3	12,3	11,2	2,9	0,8	4,0	3,6
	Chile ³	m	m	m	14,5	2,7	0,5	3,5	3,0
	Eslovênia	8,7	2,8	12,6	m	4,1	1,4	6,0	m
	Estônia	11,2	2,6	14,9	m	3,8	0,9	5,1	m
	Federação Russa	m	m	m	m	2,0	0,7	3,6	m
	Israel	8,9	2,2	13,4	13,5	4,4	1,1	6,6	7,0

1. Os gastos públicos apresentados nesta tabela incluem subsídios públicos para famílias destinados a subsistência, que não são gastos com instituições educacionais. Assim sendo, os valores apresentados excedem os valores referentes a gastos públicos com instituições encontrados na Tabela B2.1b.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068247218642>

Tabela B4.2.

Distribuição do total de gastos públicos com educação (2004)

Gastos públicos com educação transferidos a instituições educacionais e transferências públicas ao setor privado como porcentagem do total de gastos públicos com educação, por nível de educação


	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior			Todos os níveis de educação combinados			
	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	Gastos públicos diretos com instituições públicas	Gastos públicos diretos com instituições privadas	Transferências e pagamentos públicos indiretos ao setor privado	
Países da OCDE	Alemanha	84,0	11,1	4,9	80,9	1,2	17,9	80,7	11,6	7,7
	Austrália	75,9	20,3	3,8	67,3	n	32,7	x	x	10,6
	Áustria	98,0	0,5	1,5	75,2	5,0	19,8	90,9	1,7	7,4
	Bélgica	44,5	52,9	2,5	35,5	48,8	15,7	43,8	51,1	5,1
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	82,3	16,1	1,5	69,9	12,4	17,7	80,3	14,2	5,5
	Dinamarca ¹	80,9	6,0	13,1	69,7	a	30,3	77,7	3,7	18,6
	Eslováquia ¹	89,8	5,9	4,3	89,3	a	10,7	90,8	3,8	5,3
	Espanha	84,1	14,5	1,5	90,2	1,9	7,8	85,9	11,3	2,9
	Estados Unidos	99,8	0,2	a	71,1	8,2	20,7	92,3	2,6	5,0
	Finlândia	90,5	6,4	3,2	75,5	7,3	17,2	85,8	6,7	7,5
	França	84,0	12,6	3,4	86,7	5,4	7,9	85,5	10,6	3,9
	Grécia ¹	99,7	a	0,3	94,8	a	5,2	98,0	a	2,0
	Holanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungria	84,1	9,8	6,1	78,8	5,4	15,8	85,3	7,7	7,0
	Irlanda	90,8	n	9,2	85,2	n	14,8	89,5	n	10,5
	Islândia ¹	97,2	1,8	1,0	73,0	4,8	22,2	92,7	2,4	4,8
	Itália	97,0	1,3	1,6	81,1	2,2	16,7	93,8	1,8	4,4
	Japão ¹	96,3	3,5	0,2	69,7	12,1	18,2	90,4	6,1	3,4
	Luxemburgo ¹	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
	México	94,6	n	5,3	93,9	n	6,1	94,9	n	5,1
	Noruega	86,1	6,2	7,7	56,0	3,2	40,8	75,0	6,5	18,5
	Nova Zelândia	89,5	3,7	6,8	56,4	1,3	42,3	79,4	5,6	15,0
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	91,9	6,7	1,4	94,6	m	5,4	91,5	6,6	1,9
	Reino Unido	78,9	19,1	2,0	a	76,1	23,9	65,0	28,8	6,1
	Rep. Checa	91,6	3,7	4,7	93,3	1,0	5,8	92,8	2,8	4,4
Suécia	87,1	6,9	5,9	67,0	4,8	28,2	81,4	6,8	11,9	
Suíça	90,5	7,3	2,2	79,9	6,0	14,0	87,6	6,8	5,6	
Turquia	99,4	m	0,6	80,7	m	19,3	94,2	n	5,8	
Média OCDE	88,4	8,7	3,6	73,7	8,0	18,4	85,0	8,0	7,1	
Média UE19	86,7	9,8	4,0	74,9	10,6	15,1	83,7	9,7	6,6	
Economias parceiras	Brasil ¹	98,4	n	1,6	87,9	n	12,1	96,5	n	3,5
	Chile ²	59,7	40,1	0,2	35,1	30,0	34,8	56,8	38,2	5,0
	Eslovênia	93,9	0,6	5,5	76,0	0,2	23,7	90,3	0,5	9,2
	Estônia	95,0	0,4	4,6	30,4	69,6	n	83,9	12,6	3,4
	Federação Russa	m	a	m	m	a	m	m	a	m
	Israel	73,6	25,0	1,5	5,1	83,2	11,7	64,4	32,5	3,1

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068247218642>

QUANTO PAGAM E QUE SUBSÍDIOS PÚBLICOS RECEBEM OS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR?

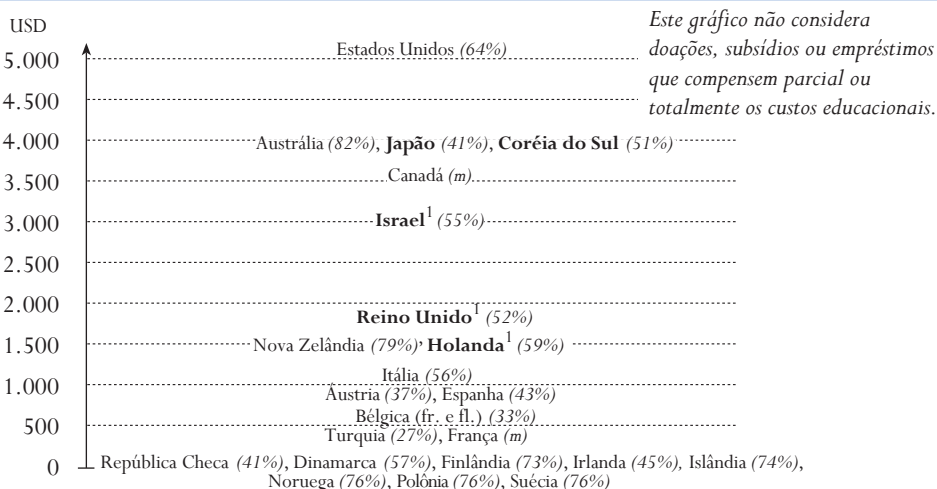
Este indicador analisa as relações entre os custos educacionais cobrados pelas instituições, gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais e subsídios públicos a famílias para a subsistência dos estudantes. Analisa se os subsídios financeiros às famílias são fornecidos na forma de doações ou empréstimos, e coloca questões importantes para essa discussão: bolsas de estudo/doações e empréstimos são mais adequados em países em que as instituições cobram custos mais elevados pela educação? Os empréstimos constituem um meio eficaz para ajudar a aumentar a eficiência dos recursos financeiros investidos em educação, e fazem diferença em alguns dos custos da educação para os beneficiários do investimento educacional? Ou os empréstimos a estudantes são menos adequados do que as doações, quando se trata de estimular estudantes de baixa renda a prosseguir na educação? Embora essas questões não possam ser totalmente respondidas aqui, este indicador apresenta informações sobre as políticas voltadas a encargos educacionais e subsídios em diferentes países da OCDE.

Resultados básicos

Gráfico B5.1. Despesas médias anuais com educação em instituições públicas de nível superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005)

O gráfico mostra despesas anuais em instituições públicas de nível superior tipo A para estudantes nativos (período integral), US\$ equivalentes convertidos por PPC. Países em negrito indicam despesas com educação em instituições públicas, porém com mais de 66% dos estudantes em instituições privadas. A taxa líquida de ingresso na educação superior tipo A (%) está ao lado do nome do país. Por exemplo, na Holanda, despesas com educação chegam a US\$ 1.646 nessas instituições públicas, e 59% dos estudantes ingressam nesse nível.

Entre os países da OCDE e as economias parceiras que dispõem de dados, há grandes diferenças nos valores médios cobrados por instituições públicas de nível superior tipo A. Em 33% dos países da OCDE, não há despesas educacionais para os estudantes nas instituições públicas; entretanto, em outros 33%, despesas educacionais anuais cobradas por instituições públicas ultrapassam US\$ 1.500. Entre os países da UE19, apenas Holanda e Reino Unido cobram anuidades que representam mais de US\$ 1.500 por estudante em período integral; esses custos são relativos a instituições dependentes do governo.



1. Não há instituições públicas para este nível de educação e a maioria dos estudantes está matriculada em instituições dependentes do governo.

Fonte: OECD. Tabela B5.1a e C2.4. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Outros destaques deste indicador

- A média de 18% dos gastos públicos com a educação superior é destinada ao apoio a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Na Austrália, na Dinamarca, na Holanda, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia e na economia parceira Chile, subsídios públicos a famílias respondem, no mínimo, por 27% dos orçamentos públicos para a educação superior.
- As baixas taxas escolares anuais cobradas por instituições de educação superior tipo A não estão associadas sistematicamente a uma baixa proporção de estudantes beneficiados por subsídios públicos. Os custos educacionais cobrados de estudantes nativos por instituições educacionais públicas de educação superior tipo A são insignificantes (países nórdicos e República Checa) ou baixos (Turquia); no entanto, ao mesmo tempo, mais de 55% dos estudantes matriculados nesse tipo de educação nesses países podem obter benefícios tais como bolsas de estudo/doações e/ou empréstimos públicos. Além disso, Finlândia, Noruega e Suécia encontram-se entre os sete países com as mais altas taxas de ingresso na educação superior tipo A.
- Os países da OCDE em que os estudantes precisam pagar as despesas com educação e podem obter benefícios de subsídios públicos particularmente volumosos não apresentam níveis mais baixos de acesso à educação superior tipo A em comparação à média OCDE. Por exemplo, Austrália (82%) e Nova Zelândia (79%) têm as mais altas taxas de ingresso na educação superior tipo A, e Estados Unidos (64%) e Holanda (59%) situam-se acima da média OCDE. Reino Unido (51%) fica um pouco acima dessa média (54%), embora a taxa de ingresso na educação superior tipo A tenha aumentado em quatro pontos percentuais entre 2000 e 2005.
- O custo do provimento de empréstimos públicos por parte do governo a uma proporção significativa de estudantes é maior nos países nos quais o nível médio dos custos educacionais cobrados por instituições é mais alto ou o montante médio dos empréstimos públicos disponíveis a estudantes é mais alto do que a média OCDE. Em todos os países da OCDE que dispõem de dados, o montante médio de empréstimos públicos é mais alto do que os encargos educacionais médios em instituições públicas, o que indica que os empréstimos públicos também são utilizados para apoiar despesas de subsistência de estudantes durante seus estudos.

Contexto de políticas

As decisões tomadas pelos formuladores de políticas com relação ao montante dos encargos em instituições educacionais influenciam tanto o custo dos estudos de nível superior para os estudantes como os recursos disponíveis para as instituições de educação superior. Os subsídios aos estudantes e às famílias também atuam como instrumentos para alavancar políticas que permitem aos governos incentivar a participação na educação – particularmente entre estudantes de famílias de baixa renda –, cobrindo parte do custo da educação e de despesas relacionadas. Desse modo, os governos buscam resolver questões de acesso e igualdade de oportunidades. Portanto, o sucesso de tais subsídios deve ser avaliado, pelo menos em parte, por meio da análise dos indicadores de participação, retenção e conclusão. Além disso, os subsídios públicos desempenham um papel importante no financiamento indireto das instituições educacionais.

A canalização de recursos para instituições por intermédio dos estudantes também pode ajudar a aumentar a concorrência entre instituições. Uma vez que a ajuda para subsistência pode substituir o trabalho, os subsídios públicos podem reforçar o desempenho educacional ao permitir que os alunos estudem em tempo integral e trabalhem por poucas horas, ou mesmo que não trabalhem.

Os subsídios públicos são oferecidos sob diversas formas: subsídios baseados na carência de recursos, descontos familiares para todos os estudantes, redução de tributos para os estudantes ou seus pais, ou outras transferências para as famílias. Os incentivos para que estudantes de baixa renda participem da educação podem ser menores quando são gerados por subsídios incondicionais – tais como reduções tributárias ou descontos para as famílias – do que quando resultam de subsídios baseados na carência de recursos. Entretanto, os subsídios incondicionais ainda podem ajudar a reduzir as disparidades entre as famílias cujos filhos participam do sistema educacional e aquelas cujos filhos estão fora do sistema.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

Este indicador mostra os encargos educacionais em instituições públicas e privadas de educação superior tipo A. O indicador não faz distinção entre custos educacionais por tipo de programa, mas apresenta uma visão geral desses custos na educação superior tipo A por tipo de instituição, e apresenta as proporções de estudantes que recebem ou não bolsas de estudo/doações que cobrem plena ou parcialmente as despesas com educação. O montante dos encargos educacionais e a proporção de estudantes afetados por esses encargos devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam da média ponderada entre os principais programas de educação superior tipo A, e não cobrem todas as instituições educacionais.

Este indicador mostra também a proporção de gastos públicos com a educação superior que são transferidos a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Parte desses recursos é gasta indiretamente com instituições educacionais – por exemplo, quando os subsídios são utilizados para pagamento de custos educacionais. Outros subsídios para a educação não estão relacionados a instituições educacionais, como é o caso dos subsídios para subsistência dos estudantes.

O indicador faz distinção entre bolsas de estudo e doações, que são subsídios não-reembolsáveis, e empréstimos, que devem ser reembolsados. Entretanto, não faz distinção entre diferentes tipos de doações ou empréstimos, tais como bolsas de estudo, descontos para as famílias e subsídios em espécie.

Os governos também podem apoiar estudantes e suas famílias por meio de alojamento, redução de tributos e/ou de encargos sobre créditos. Esses subsídios não são cobertos por este indicador e, assim sendo, a ajuda financeira aos estudantes pode estar substancialmente subestimada em alguns países.

O indicador relata o volume total de empréstimos a estudantes, com o intuito de prover informações sobre o nível de apoio recebido. O volume bruto de empréstimos, inclusive bolsas de estudo e doações, fornece uma medida adequada da ajuda financeira oferecida aos estudantes que atualmente participam do sistema educacional. Os pagamentos de juros e do principal por parte dos beneficiários devem ser levados em consideração para avaliar o custo líquido dos empréstimos a estudantes para financiadores públicos e privados. Entretanto, esses pagamentos normalmente não são feitos pelos estudantes atuais, e sim por ex-estudantes. Além disso, na maioria dos países, os reembolsos dos empréstimos não vão para as autoridades do setor da educação e, desse modo, o dinheiro não fica disponível para cobrir outros gastos com educação. No entanto, algumas informações sobre sistemas de reembolsos para esses empréstimos também são levadas em consideração, uma vez que podem reduzir substancialmente os custos reais de empréstimos. 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, essa forma indireta de subsídio é tão ou mais significativa do que a ajuda financeira direta oferecida aos estudantes. No entanto, por razões de comparabilidade, o indicador leva em conta apenas os montantes relacionados a transferências públicas para empréstimos privados concedidos a entidades privadas, e não o valor total de empréstimos gerados. No entanto, algumas informações qualitativas são apresentadas em algumas tabelas que podem esclarecer esse tipo de subsídio.

Alguns países da OCDE também encontram dificuldade para quantificar o volume de empréstimos que podem ser atribuídos aos estudantes. Por esse motivo, os dados sobre empréstimos a estudantes devem ser tratados com cautela.

Encargos anuais para estudantes nativos e estrangeiros em instituições de educação superior tipo A

Observam-se grandes diferenças entre os países da OCDE e economias parceiras nos encargos educacionais médios em instituições educacionais de nível superior tipo A. Em instituições públicas em cinco países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia – e na Irlanda, na Polônia e na República Checa, não há encargos educacionais. Por outro lado, 25% dos países da OCDE e das economias parceiras têm encargos anuais que excedem US\$ 1.500 no caso de estudantes nativos em instituições públicas. Nos Estados Unidos, os valores para estudantes nativos chegam a mais de US\$ 5.000 em instituições públicas. Entre os países da UE19, encargos anuais que chegam a mais de US\$ 1.100 por estudante nativo em período integral existem apenas na Holanda e no Reino Unido, mas esses valores estão relacionados a instituições privadas dependentes do governo (Tabela B5.1a e Gráfico B5.1).

De maneira geral, políticas nacionais relacionadas a encargos educacionais e a ajuda financeira a estudantes cobrem todos os estudantes matriculados em instituições educacionais do país. Mesmo que este indicador focalize principalmente estudantes nativos, as políticas nacionais também devem

levar em consideração os estudantes internacionais, sejam eles estudantes nativos de determinado país que viajam para realizar seus estudos ou outros estudantes que chegam ao país por razões de estudo. Diferenças entre estudantes nativos e não-nativos quanto ao montante dos custos educacionais que devem pagar ou ao apoio financeiro que podem receber – assim como outros fatores – podem causar impacto sobre fluxos de estudantes internacionais, atração de estudantes para alguns países ou, ao contrário, impedir que estudantes estudem em outros países.

O montante de encargos em instituições educacionais públicas pode diferir entre os estudantes matriculados no mesmo programa. Diversos países fazem distinção no montante de encargos de acordo com a cidadania dos estudantes. Na Áustria, por exemplo, os encargos médios em instituições públicas para estudantes que não são cidadãos da UE (União Européia) ou do EEE (Espaço Econômico Europeu) são duas vezes mais altos do que os encargos para cidadãos desses países. Esse tipo de diferenciação também aparece na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos, na França, na Islândia, na Nova Zelândia, no Reino Unido, na Turquia e na economia parceira Estônia (ver Indicador C3), e será estendido à Dinamarca a partir do ano letivo 2006-2007. Nesses países, a variação dos encargos educacionais de acordo com a nacionalidade também é significativa. Esse tipo de diferenciação política pode reduzir os fluxos de estudantes internacionais (ver Indicador C3), a menos que esses estudantes recebam alguma ajuda financeira de seu próprio país de cidadania.

Encargos anuais em instituições privadas

Os encargos anuais em instituições privadas variam consideravelmente entre os países da OCDE e economias parceiras, bem como nos próprios países. Em sua maioria, os países da OCDE e as economias parceiras têm encargos educacionais mais elevados em instituições privadas do que em instituições públicas. Finlândia e Suécia são os únicos países em que não existem encargos nem nas instituições públicas, nem nas instituições privadas. A variação nacional é mais acentuada nos países com as maiores proporções de estudantes matriculados em instituições privadas independentes que oferecem educação superior tipo A. Por outro lado, os encargos em instituições públicas e em instituições dependentes do governo não são muito diferentes na maioria dos países, chegando a ser semelhantes na Áustria. A maior autonomia das instituições privadas independentes em comparação com instituições públicas e dependentes do governo explica parcialmente esse fato. Por exemplo, Coreia do Sul e Japão têm cerca de 75% dos estudantes matriculados em instituições privadas independentes e, ao mesmo tempo, mostram a maior variação entre suas próprias instituições privadas independentes (Indicador C2 e Tabela B5.1a).

Subsídios públicos a famílias e outras entidades privadas

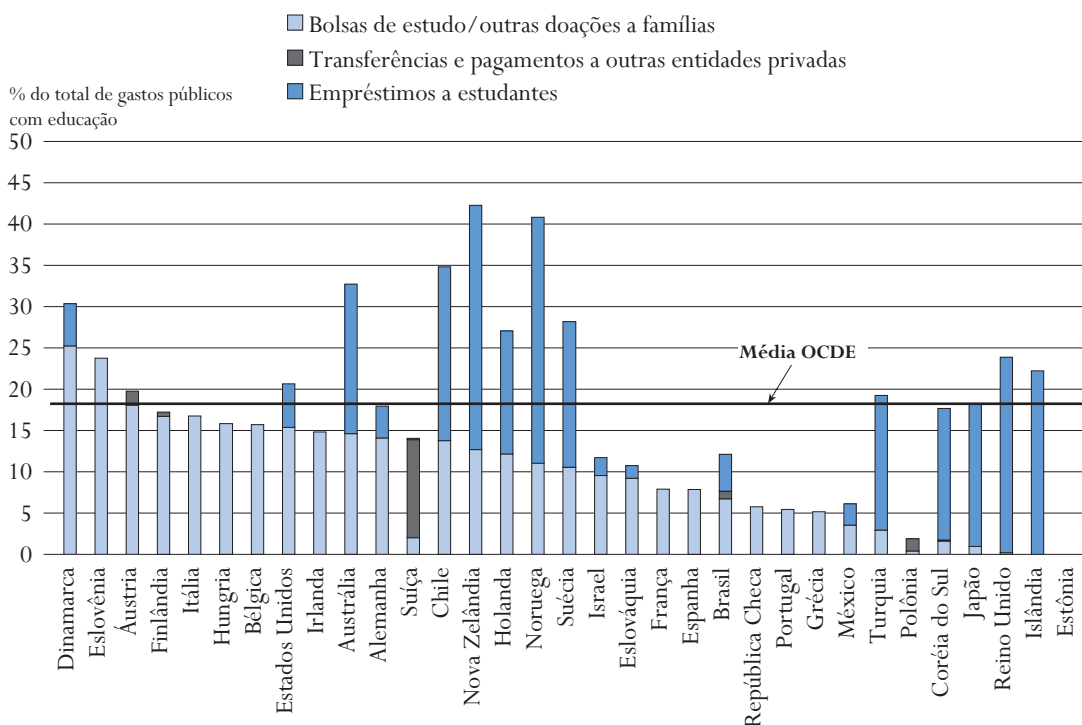
Em média, os países da OCDE gastam 0,4% de seu PIB com subsídios públicos a famílias e outras entidades privadas para todos os níveis de educação combinados. A proporção dos orçamentos educacionais gasta com subsídios a famílias e entidades privadas é muito mais alta na educação superior do que nos níveis de ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e representa 0,3% do PIB. Os subsídios mais elevados no ensino superior com relação ao PIB ocorrem na Noruega (1,0% do PIB), seguida por Dinamarca (0,8%), Nova Zelândia (0,6%), Suécia (0,6%), Austrália (0,4%), Finlândia (0,4%) e Holanda (0,4%) (Tabela B5.2 e Tabela B5.3, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>).

Os países da OCDE gastam, em média, 18% de seus orçamentos públicos com subsídios para a educação superior repassados a famílias e outras entidades privadas (Gráfico B5.2). Na Austrália,

na Dinamarca, na Holanda, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia e na economia parceira Chile, os subsídios públicos respondem por no mínimo 27% dos gastos públicos com educação superior. Apenas a Polônia destina a subsídios menos de 5% de seu volume total de gastos com a educação superior (Tabela B5.2).

Gráfico B5.2. Subsídios públicos para educação no ensino superior (2004)

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 doações a famílias, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Fonte: OECD, Tabela B5.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Relações entre encargos educacionais médios e subsídios públicos recebidos

A associação dos encargos em instituições educacionais e os subsídios públicos recebidos pelos estudantes nativos que estão matriculados na educação superior tipo A revela padrões diferentes entre os países da OCDE. Não há um modelo único para países da OCDE e economias parceiras quanto ao financiamento de instituições de educação superior tipo A, uma vez que alguns países podem ter encargos semelhantes nessas instituições e apresentar diferenças na proporção de estudantes que se beneficiam de subsídios públicos e/ou no montante médio desses subsídios (Tabelas B5.1a e B5.1b e Gráfico B5.2). No entanto, a comparação entre os encargos em instituições educacionais e os subsídios públicos recebidos pelos estudantes — assim como outros fatores, tais como acesso à educação superior, nível de gastos públicos com a educação superior ou nível de impostos sobre a renda — ajuda a identificar quatro grupos de países. A receita fiscal proveniente da renda (OECD, 2006c) está amplamente relacionada ao nível de gastos públicos disponíveis para a educação, e pode fornecer algumas informações sobre a possibilidade de financiar subsídios públicos aos estudantes.

B5

Baixas encargos em instituições de ensino superior tipo A (inferiores a US\$ 300) associados a altas proporções de estudantes (mais de 55%) que se beneficiam de empréstimos públicos ou bolsas de estudo/doações

O primeiro grupo inclui os países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega, Suécia –, República Checa e Turquia, onde barreiras financeiras para a educação superior impostas por encargos educacionais não existem ou são baixas, e onde existe até mesmo alto nível de ajuda para estudantes. A taxa média de ingresso na educação superior (58%) para este grupo fica acima da média OCDE (ver Indicador C2). Para a educação superior tipo A, os encargos educacionais em instituições públicas para estudantes nativos não são significativos (nos países nórdicos e na República Checa) ou são baixos (na Turquia). Ao mesmo tempo, nesse grupo de países, mais de 55% dos estudantes matriculados nesse nível educacional podem obter os benefícios de bolsas de estudos/doações e/ou de empréstimos públicos para financiar seus estudos ou sua subsistência (Tabelas B5.1a e B5.1b e Gráfico B5.3).

Nos países nórdicos, as taxas líquidas de ingresso na educação superior tipo A são significativamente mais altas do que a média OCDE: em média, 71%. Entre as outras características desses países, a proporção de gastos públicos alocada para instituições de educação superior é alta em comparação à média OCDE, e os níveis de gastos públicos com a educação superior e o imposto sobre a renda também ficam acima da média OCDE. República Checa e Turquia apresentam padrões diferentes: baixa taxa de acesso à educação superior tipo A em comparação à média OCDE – apesar de um aumento de 16% e 6%, respectivamente, no período entre 2000 e 2005 –, combinada com baixos níveis de gastos públicos e de receita fiscal sobre a renda como porcentagem do PIB em comparação à média OCDE (ver Indicadores B4 e C2 e Anexo 2).

Altos encargos em instituições de educação superior tipo A (acima de US\$ 1.500) associados a altas proporções de estudantes (mais de 55%) que se beneficiam de empréstimos públicos ou bolsas de estudo/doações

Um segundo grupo de países da OCDE inclui quatro países anglófonos – Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido – e Holanda, onde existem barreiras financeiras potencialmente altas para o ingresso na educação superior tipo A, mas onde há também grandes volumes de subsídios públicos para estudantes nesse nível educacional. O Canadá poderia ser acrescentado a esse grupo, mas não apresenta dados suficientes sobre subsídios públicos. Entretanto, é importante observar que a taxa média de ingresso na educação superior tipo A para esse grupo de países (67%) é ligeiramente mais alta do que a taxa do grupo de países com encargos educacionais baixos e altos montantes de subsídios públicos.

Encargos em instituições de educação superior tipo A superam US\$ 1.500 em todos esses países, embora mais de 80% dos estudantes nesse nível educacional recebam subsídios públicos nos três países que dispõem de dados – Austrália, Estados Unidos e Holanda (ver Tabela B5.1b). A proporção de subsídios públicos no total de gastos públicos com educação superior é mais alta do que a média OCDE (18%) nos cinco países: Austrália (33%), Estados Unidos (21%), Holanda (27%), Nova Zelândia (42%) e Reino Unido (24%), o que explica por que estão incluídos neste grupo (Tabela B5.2). Os países deste grupo não têm taxa de acesso à educação superior abaixo das taxas dos países do grupo anterior. Por exemplo, as taxas de ingresso na educação superior tipo A na Austrália e na Nova Zelândia estão entre as mais altas: 82% e 79% respectivamente. Estados Unidos (64%) e Holanda (59%) apresentam taxas acima da média OCDE (54%), ao passo que Reino Unido (51%)

situa-se ligeiramente abaixo da média OCDE, embora a taxa de ingresso na educação superior tipo A tenha aumentado em quatro pontos percentuais entre 2000 e 2005 (ver Indicador C2). Por fim, com exceção da Holanda, em todos os demais países a receita fiscal sobre a renda como porcentagem do PIB é relativamente alta em comparação à média OCDE (ver Anexo 2).

Encargos altos em instituições de educação superior tipo A (acima de US\$ 1.500) associados a baixas proporções de estudantes (menos de 40%) que se beneficiam de empréstimos públicos ou de bolsas de estudo/doações

Coréia do Sul e Japão apresentam um padrão diferente: encargos altos em instituições de educação superior tipo A (acima de US\$ 3.500) associados a uma proporção relativamente baixa de estudantes que se beneficiam de empréstimos públicos (apenas 25% dos estudantes no Japão; para Coréia do Sul, ver Indicador B5 em *Panorama da Educação 2006*). Nesses dois países, as taxas de ingresso na educação superior tipo A são comparativamente baixas – 51% e 41%, respectivamente. No Japão, alguns estudantes com excelente desempenho acadêmico, mas com dificuldades para financiar seus estudos, podem conseguir reduções nos encargos com educação e/ou nas taxas de matrícula, ou podem conseguir isenção total desses pagamentos. Nesses países, a taxa de acesso à educação superior fica abaixo da média OCDE, porém, para programas de educação superior tipo B, é equilibrada por uma taxa de ingresso superior à média OCDE (ver Indicador C2). Esses dois países situam-se entre aqueles com os níveis mais baixos de gastos públicos com educação como porcentagem do PIB alocado à educação superior (ver Tabela B4.1). Esse fato explica parcialmente a baixa proporção de estudantes que podem se beneficiar de empréstimos públicos, considerando que a receita fiscal sobre a renda, como porcentagem do PIB, também está entre as mais baixas entre os países da OCDE. Entretanto, nesses dois países, os subsídios públicos atribuídos aos estudantes representam cerca de 18% do total de gastos públicos com a educação superior – ou seja, uma proporção igual à média OCDE (Tabela B5.2).

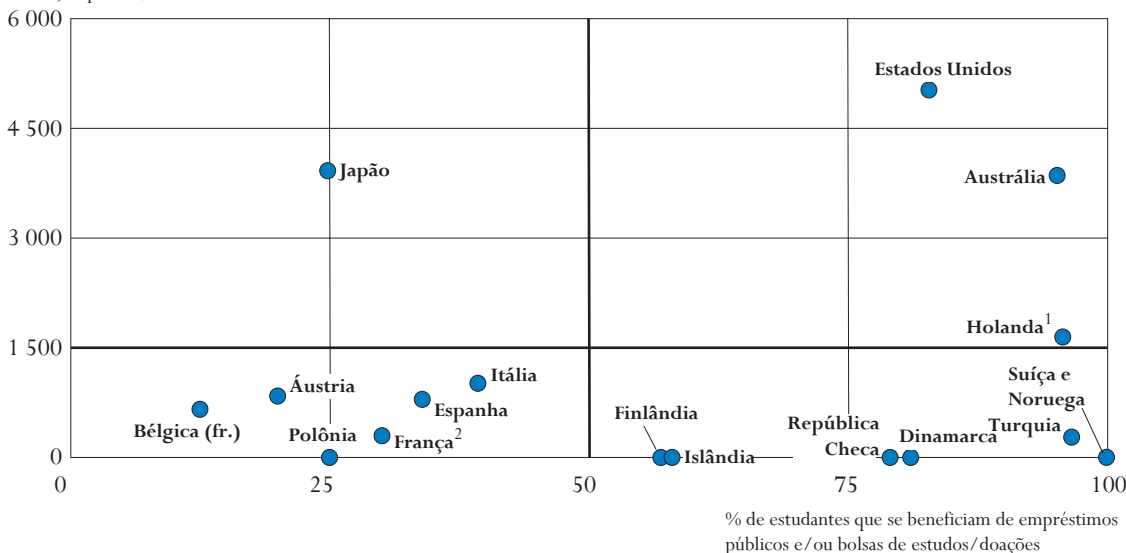
Encargos baixos em instituições de educação superior tipo A (no máximo US\$ 1.100) associados a baixas proporções de estudantes (menos de 40%) que se beneficiam de empréstimos públicos ou de bolsas de estudo/doações

O quarto e último grupo inclui todos os demais países da Europa que dispõem de dados – Áustria, Bélgica, Espanha, França, Irlanda, Itália e Polônia –, onde há relativamente poucas barreiras financeiras para o ingresso na educação superior associadas a volumes relativamente baixos de subsídios para estudantes, que são destinados principalmente a grupos específicos. É importante notar que a taxa média de ingresso na educação superior neste grupo de países (48%) é relativamente baixa. Do mesmo modo, os gastos por estudante na educação superior tipo A também são comparativamente baixos neste grupo de países (ver Indicador B1 e Gráfico B5.1). Embora altos encargos possam significar barreiras potenciais à participação do estudante, a ausência desses encargos, que presumivelmente facilitaria seu acesso à educação, não é condição suficiente para mitigar completamente as dificuldades impostas ao acesso e à qualidade da educação superior tipo A.

Neste grupo de países, os encargos em instituições públicas nunca superam US\$ 1.100 e a proporção de estudantes que se beneficiam de subsídios públicos fica abaixo de 40% nos países para os quais há dados disponíveis (Tabelas B5.1a e B5.1b). Nesses países, os estudantes e suas famílias beneficiam-se de outros tipos de subsídios fornecidos por fontes que não o Ministério de Educação – por exemplo, ajuda para gastos com alojamento, redução de impostos e/ou de juros sobre

Gráfico B5.3. Relação entre encargos médios em instituições públicas e proporção de estudantes que se beneficiam de empréstimos públicos e/ou bolsas de estudo/doações na educação superior tipo A (ano acadêmico 2004/2005)

Despesas médias com educação em instituições públicas, US\$



1. Não há instituições públicas para este nível de educação e todos os estudantes estão matriculados em instituições dependentes do governo.

2. Custos médios com educação de US\$ 160 a US\$ 490.

Fonte: OECD, Tabelas B5.1a e B5.1c. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqa2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

créditos para educação. Essas fontes não são consideradas nesta análise. Na França, por exemplo, a ajuda para gastos com alojamento pode representar um montante total de 90% de bolsas de estudo/doações, e cerca de 33% dos estudantes beneficiam-se dessa ajuda.

Nesses países, os sistemas de empréstimos (empréstimos públicos ou garantidos pelo governo) não estão disponíveis ou estão disponíveis apenas a uma pequena parcela dos estudantes (Tabela B5.1c). Além disso, entre os países incluídos neste grupo, o nível de gastos públicos e de receita fiscal sobre a renda como porcentagem do PIB apresenta uma variação significativamente maior nos demais grupos, embora políticas sobre encargos educacionais e subsídios públicos não sejam, necessariamente, os principais fatores levados em consideração na opção dos estudantes para ingressar ou não na educação superior tipo A.

Os países da OCDE utilizam diferentes combinações de doações e empréstimos para subsidiar custos educacionais dos estudantes

A conveniência ou não de prover subsídios financeiros a famílias, principalmente na forma de doações ou empréstimos, constitui uma questão básica em muitos países da OCDE. Os governos oferecem subsídios para custos de subsistência dos estudantes ou custos educacionais, na forma de diferentes combinações de doações e empréstimos. Os defensores dos empréstimos a estudantes argumentam que o dinheiro gasto com empréstimos vai mais longe: se o montante gasto em doações fosse utilizado para garantir ou subsidiar empréstimos, haveria mais ajuda disponível para a totalidade dos estudantes e o acesso global seria ampliado. Os empréstimos também alteram

parte dos custos da educação para aqueles que se beneficiam principalmente de investimentos educacionais. Os opositores dos empréstimos argumentam que empréstimos a estudantes são menos eficazes do que doações para incentivar estudantes de baixa renda a prosseguir na educação. Argumentam também que empréstimos podem ser menos eficientes do que se espera, devido aos vários subsídios oferecidos àqueles que tomam emprestado ou àqueles que financiam, assim como aos custos de administração e serviço da dívida. Diferenças culturais entre países e dentro dos países também podem afetar a disposição dos estudantes para assumir um empréstimo.

O Gráfico B5.2 mostra a proporção dos gastos públicos com educação destinados a empréstimos, doações/bolsas de estudo e outros subsídios a famílias com estudantes na educação superior. Doações e bolsas de estudo incluem descontos à família e outros subsídios específicos, mas excluem reduções tributárias, que fazem parte do sistema de subsídios nos seguintes países: Austrália, Bélgica (fl.), Canadá, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Itália, Noruega, República Checa e Suíça (ver Gráfico B5.3 em *Panorama da Educação 2006*). Cerca de 50% dos relatos dos 31 países da OCDE e economias parceiras que fornecem dados restringem-se exclusivamente a doações/bolsas de estudo e transferências/pagamentos a outras entidades privadas. Com exceção da Islândia, que oferece apenas empréstimos, os demais países da OCDE oferecem aos estudantes tanto doações e bolsas de estudo como empréstimos. De modo geral, os subsídios mais elevados são oferecidos pelos países da OCDE que concedem empréstimos estudantis. Na maioria dos casos, esses países gastam apenas em doações e bolsas de estudo uma proporção de seus orçamentos que fica acima da média (Gráfico B5.2 e Tabela B5.2). Outros países – Bélgica (fl.), Finlândia e a economia parceira Estônia – não têm sistemas de empréstimos públicos, mas os empréstimos privados são garantidos pelo governo. Esse tipo de subsídio não é levado em consideração mesmo quando fornece ajuda adicional aos estudantes, geralmente por meio de taxas de juros mais baixas em comparação aos empréstimos privados (ver Tabela B5.1c).

Implementação de sistemas de empréstimos públicos e volume de empréstimos públicos

Sistemas de empréstimos públicos foram introduzidos recentemente na maioria dos países que relatam dados. O desenvolvimento desses sistemas ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980, em correspondência ao crescimento substancial nas matrículas da educação superior. Desde então, os sistemas de empréstimos públicos apresentaram bom desenvolvimento na Austrália, na Suécia e na Turquia, onde cerca de 80% dos estudantes beneficiam-se de empréstimos públicos durante seus estudos na educação superior tipo A. Na Noruega, empréstimos públicos fazem parte dos estudos nesse nível educacional, uma vez que 100% dos estudantes fazem empréstimos. Os sistemas públicos de empréstimos também são bem desenvolvidos na Islândia (58% dos estudantes fazem empréstimos), um dos países – juntamente com Noruega e Suécia – onde as instituições de educação superior tipo A não têm encargos educacionais. Em contraste, os Estados Unidos têm os encargos educacionais mais altos em instituições públicas de educação superior tipo A, porém menos de 40% dos estudantes beneficiam-se de empréstimos públicos durante seus estudos.

O apoio financeiro que os estudantes recebem na forma de empréstimos públicos durante seus estudos não pode ser analisado unicamente por meio da proporção de estudantes que recebem esses empréstimos. O apoio a estudantes também depende do volume de empréstimos que podem receber. Nos países que dispõem de dados comparáveis, o montante bruto médio anual de empréstimos públicos disponível para cada estudante é superior a US\$ 4.000 em cerca de 50%

B5

dos países, e varia de menos de US\$ 2.000 – na Bélgica (fl.), na Hungria e na Turquia – a mais de US\$ 4.500 – nos Estados Unidos, na Holanda, na Islândia, no Japão e no Reino Unido.

A comparação entre encargos educacionais médios e montantes médios de empréstimos deve ser interpretada com cautela, uma vez que, em determinado programa educacional, o montante de um empréstimo pode variar amplamente entre os estudantes, ao passo que os encargos educacionais dos programas são geralmente semelhantes para todos os estudantes (Tabela B5.1d, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>). No entanto, essa análise pode trazer algumas informações quanto à possibilidade de que os empréstimos cubram encargos educacionais e custos de subsistência. Quanto mais elevado o nível médio dos encargos educacionais nas instituições, maior a necessidade de apoio financeiro para os estudantes por meio de empréstimos públicos, para aliviar barreiras financeiras que podem impedir o acesso à educação superior. Portanto, a pressão financeira para que o governo apóie os estudantes aumenta com o aumento dos encargos nas instituições educacionais. Em todos os países da OCDE que dispõem de dados sobre montantes brutos anuais de empréstimos, o montante médio de empréstimos públicos é superior aos encargos educacionais médios em instituições públicas, comprovando que os empréstimos públicos também servem para apoiar uma parcela das despesas de subsistência dos estudantes durante seus estudos.

Entre os países com encargos médios acima de US\$ 1.500 nas instituições públicas de educação superior tipo A, o montante médio de empréstimo é mais de duas vezes o valor dos encargos educacionais médios na Holanda, na Nova Zelândia e no Reino Unido. Na Holanda, porém, essa diferença de valores deve ser equilibrada pelo fato de que apenas cerca de 25% dos estudantes beneficiam-se de empréstimos (não há informações disponíveis para os outros dois países). As maiores diferenças entre encargos médios e o montante médio de empréstimos são observadas nos países nórdicos que associam a ausência de encargos educacionais, grande proporção de estudantes que se beneficiam de empréstimos públicos e um montante médio anual para esse empréstimo que varia de cerca de US\$ 2.500 – na Dinamarca – a cerca de US\$ 7.000 – na Islândia –, e chega a aproximadamente US\$ 9.000 na Noruega.

O montante que os estudantes podem conseguir não é o único apoio relacionado a empréstimos públicos. Sistemas de empréstimos públicos também oferecem algum tipo de ajuda financeira por meio de redução de taxas de juros que os estudantes devem pagar, sistemas de reembolso ou mesmo por meio de mecanismos de redução/perdão da dívida (Tabela B5.1c).

Apoio financeiro por meio de redução de taxas de juros

Em comparação a empréstimos privados, o apoio financeiro por meio da redução de taxas de juros tem uma particularidade: pode haver diferença entre as taxas de juros a serem pagas pelos estudantes durante seus estudos e após seus estudos. Comparar o nível de taxas de juros entre países é tarefa bastante difícil, uma vez que a estrutura das taxas de juros (públicas e privadas) não é conhecida e pode variar significativamente entre os países, de modo que determinado nível de taxa de juros pode ser considerado alto em um país e baixo em outro. Entretanto, aparentemente, a diferença entre as taxas cobradas durante o período de estudos e após esse período tem por objetivo diminuir a carga do empréstimo durante o período de estudos. Por exemplo, em cinco países – Austrália, Canadá, Islândia, Noruega e Nova Zelândia – não há taxa de juros nominal sobre empréstimos públicos durante o período de estudos, ao passo que, após a conclusão dos estudos, os estudantes/graduados devem pagar uma taxa de juros correspondente ao custo do emprés-

timo governamental ou a uma taxa mais elevada. No entanto, em seis países, não há diferenças sistemáticas nas taxas de juros durante o período de estudos e após esse período: Bélgica, Estados Unidos, Holanda, Reino Unido, Suécia e a economia parceira Estônia não diferenciam as taxas de juros de empréstimo a estudantes durante seu período de estudos e após esse período.

Reembolso de empréstimos

O reembolso de empréstimos públicos pode ser uma fonte substancial de renda para os governos e pode reduzir significativamente o custo de programas de empréstimos. Os relatos atuais de gastos familiares com educação como parte dos gastos privados (ver Indicador B3) não levam em conta o reembolso por parte daqueles que receberam empréstimos públicos anteriormente.

Esses reembolsos podem representar uma carga substancial para os indivíduos e têm impacto sobre a decisão de participar da educação superior. O período de reembolso varia entre os países: de menos de 10 anos – na Bélgica (fr.), na Nova Zelândia, na Turquia e na economia parceira Estônia – a até 20 anos ou mais – na Islândia, na Noruega e na Suécia.

Nos 16 países da OCDE que dispõem de dados sobre reembolso, quatro países anglófonos – Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido – assim como Holanda, os reembolsos de empréstimos dependem do nível de renda dos graduados. Nesses países, os encargos médios em suas instituições superam US\$ 1.500, e o montante médio de empréstimos é o mais alto entre os países que possuem sistemas de empréstimos públicos.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao exercício fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE em 2006 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007). Os dados sobre encargos em instituições educacionais e ajuda financeira aos estudantes (Tabelas B1.1a, B1.1b e B1.1c) foram coletados em pesquisa especial realizada em 2007 e referem-se ao ano letivo 2004-2005. O montante dos encargos educacionais e a proporção de estudantes afetados por esses encargos devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam da média ponderada entre os principais programas de educação superior tipo A, e não cobrem todas as instituições educacionais.

Os subsídios públicos a famílias incluem as seguintes categorias: *i*) doações/bolsas de estudo; *ii*) empréstimos públicos a estudantes; *iii*) doações à família ou à criança vinculadas ao *status* de estudante; *iv*) subsídios públicos em dinheiro ou em espécie, especificamente para alojamento, transporte, despesas médicas, livros e suprimentos, finalidades sociais, recreacionais e outras; e *v*) subsídios inter-relacionados para empréstimos privados.


Os gastos com empréstimos a estudantes são relatados em valores brutos, ou seja, sem subtrair ou descontar reembolsos ou pagamentos de juros feitos pelos beneficiários (estudantes ou famílias). Isso ocorre porque o volume total de empréstimos, inclusive bolsas de estudo e doações, fornece uma medida adequada da ajuda financeira aos atuais participantes do sistema educacional.

Os custos públicos relacionados a empréstimos privados garantidos pelos governos estão incluídos como subsídios a outras entidades privadas. Diferentemente do que se refere aos empréstimos públicos, apenas os custos líquidos desses empréstimos estão incluídos.

O valor de reduções tributárias ou créditos a famílias e estudantes não está incluído.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores a esta publicação podem não ser comparáveis aos dados apresentados na edição de 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007).

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

- *Table B5.1d: Variation of tuition fees charged by institutions between students (gross amount) for full-time national students in tertiary type-A education (academic year 2004/2005)*
- *Table B5.3: Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2004)*

Tabela B5.1a.

Encargos anuais médios estimados cobrados de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A¹ (ano acadêmico 2004-2005)

Em US\$ convertidos utilizando PPCs, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

Os valores dos encargos e as proporções de estudantes associadas devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados como medidas representativas adequadas e mostram a diferença entre os custos cobrados da maioria dos estudantes nos diversos países pelas principais instituições educacionais.

Países da OCDE	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Encargos anuais médios em US\$ em instituições educacionais (estudantes em período integral)			Comentários
	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Alemanha	m	m	m	m	m	m	
Austrália	98	a	2	3.855	a	7.452	95% dos estudantes nativos em instituições públicas têm vagas subsidiadas e encargos educacionais que chegam a US\$ 3.595, em média, incluindo subsídios HECS/HELP
Áustria	88	12	n	837	837	n	
Bélgica (fl.)	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Bélgica (fr.) ²	32	68	m	661	746	m	
Canadá	m	m	m	3.464	m	m	
Coréia do Sul	22	a	78	3.883	a	7.406	Encargos apenas em programa de primeira graduação. Não inclui taxas de admissão à universidade, mas inclui taxas de apoio. Um estudante que recebe bolsa de estudo duas vezes ao ano é contado como dois estudantes
Dinamarca ³	100	n	a	Sem despesas com educação	m	a	
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	
Espanha	91	a	9	795	a	m	
Estados Unidos	68	a	32	5.027	a	18.604	Inclui estudantes estrangeiros
Finlândia	89	11	a	Sem despesas com educação	Sem despesas com educação	a	Não inclui taxas de membros de associações de estudantes
França	87	1	12	De 160 a 490	x(6)	De 500 a 8.000	Apenas programas universitários sob o controle do Ministério de Educação
Grécia	m	m	m	m	m	m	
Holanda	a	100	a	a	1.646	a	
Hungria	m	m	m	m	m	m	
Irlanda	100	a	n	Sem despesas com educação	a	Sem despesas com educação	Os encargos em instituições chegam a aproximadamente US\$ 4.470 [de 1.870 a 20.620] nas instituições públicas e a US\$ 4.630 [3.590 a 6.270] nas instituições privadas. Entretanto, o governo libera o dinheiro diretamente às instituições, e os estudantes não precisam arcar com essas despesas
Islândia	87	13	a	Sem despesas com educação	De 1.750 a 4.360	a	Não inclui taxas de matrícula para todos os estudantes
Itália	94	a	6	1.017	a	3.520	Os encargos médios não levam em consideração bolsas de estudo/doações que cobrem a totalidade das despesas com educação, mas reduções parciais nesses custos não podem ser excluídas

1. Não leva em consideração possíveis bolsas de estudo/doações recebidas pelos estudantes.

2. Os custos cobrados por programas são iguais em instituições públicas e privadas, mas a distribuição de estudantes difere entre instituições públicas e privadas, o que explica a diferença na média ponderada.

3. Média ponderada para toda a educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.1a. (continuação)

Encargos anuais médios estimados cobrados de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A¹ (ano acadêmico 2004-2005)

Em US\$ convertidos utilizando PPCs, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

Os valores dos encargos educacionais e as proporções de estudantes associadas devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados como medidas representativas adequadas e mostram a diferença entre os custos cobrados da maioria dos estudantes nos diversos países pelas principais instituições educacionais.

	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Encargos anuais médios em US\$, em instituições educacionais (estudantes em período integral)			Comentários	
	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)
Países da OCDE	Japão	25	a	75	3.920	a	6.117	Não inclui taxa de admissão cobrada pela escola no primeiro ano (em média, US\$ 2.267 para escolas públicas e US\$ 2.089 para instituições privadas) e taxa de adesão para utilização das dependências (em média, US\$ 1.510) em instituições privadas
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	
	México	66	a	34	m	a	11.359	
	Noruega	87	13	a	Sem despesas com educação	De 4.800 a 5.800	a	
	Nova Zelândia³	98	2	m	1.764	x(4)	x(4)	
	Polônia	87	a	13	Sem despesas com educação	a	2.710	
	Portugal	m	m	m	m	m	m	
	Reino Unido	a	100	n	a	1.859	1.737	
	República Checa	93	a	7	Sem despesas com educação	a	3.145	Os encargos educacionais médios em instituições públicas são insignificantes, pois são pagas apenas pelo estudante que permanece muito tempo no sistema educacional (um ano além da duração padrão do programa): aproximadamente 4% dos estudantes
	Suécia	93	7	n	Sem despesas com educação	Sem despesas com educação	m	Não inclui taxas de associação obrigatórias para membros de sindicatos de estudantes
	Suíça	m	m	m	m	m	m	
	Turquia	92	a	8	276	a	14.430. [9.020 a 20.445]	Para instituições públicas, apenas níveis de graduação e de mestrado
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	m	
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	
	Estônia	a	86	14	a	De 2.190 a 4.660	De 1.190 a 9.765	
	Fed. Russa	m	m	m	m	m	m	
Israel	a	87	13	a	De 2.658 a 3.452	De 6.502 a 8.359	Os encargos em instituições educacionais são mais altos para programas de 2 ^ª graduação do que para programas de 1 ^ª graduação	

1. Não leva em consideração possíveis bolsas de estudo/doações recebidas pelos estudantes.

2. Os custos cobrados por programas são iguais em instituições públicas e privadas, mas a distribuição de estudantes difere entre instituições públicas e privadas, o que explica a diferença na média ponderada.

3. Média ponderada para toda a educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.1b.
Distribuição de ajuda financeira a estudantes da educação superior tipo A (ano acadêmico 2004–2005)

Países da OCDE	Distribuição de ajuda financeira a estudantes: porcentagem de estudantes que se beneficiam			Critério de elegibilidade para bolsas de estudo/doações				
	apenas de empréstimos públicos	apenas de bolsas de estudo/doações	de empréstimos públicos e bolsas de estudo/doações	Não se beneficiam de empréstimos públicos nem de bolsas de estudo/doações	Progressos nos estudos ^{1,2}	Rendimento do estudante ¹	Rendimento dos pais ou de parceiros ¹	Outros critérios ¹
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Alemanha	m	m	m	m	m	m	m	m
Austrália ³	71	17	7	5	Nunca	Sempre	Sempre	a
Áustria	n	20	n	80	Sempre	Sempre	Com freqüência para pais, nunca para parceiros	Idade do estudante
Bélgica (fl.)	m	m	m	m	Com freqüência	Às vezes	Com freqüência – às vezes	
Bélgica (fr.)	n	12	n	88	Com freqüência	Sempre	Sempre	Número de pessoas dependentes.
Canadá	m	m	m	m	Nunca	Com freqüência	Geralmente – às vezes	De acordo com méritos acadêmicos
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca ⁴	1	39	41	19	Sempre	Sempre	Nunca	a
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	a	34	n	66	Sempre	Sempre	Sempre	
Estados Unidos ⁴	38	44	m	17	Às vezes	Sempre	Sempre	a
Finlândia	a	57	a	43	Sempre	Sempre	Nunca – às vezes	Idade do estudante, <i>status</i> residencial do estudante (independente/com pais)
França ⁴	n	30	n	70	Sempre	Sempre	Sempre	Idade do estudante
Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m
Holanda	13	68	15	4	Com freqüência	Sempre	Nunca	
Hungria	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlanda	a	m	m	m	m	m	m	m
Islândia	58	n	m	42	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Itália	n	39	n	61	Sempre	Sempre		Idade do estudante
Japão	24	1	a	75	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Conclusão pelo estudante de determinado nível de educação
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
México ⁴	1	10	m	90	Sempre	Nunca	Com freqüência – nunca	
Noruega	m	m	100	n	Sempre	Sempre	Nunca	

1. Respostas possíveis: Nunca (<5%); às vezes (de 5% a <40%); geralmente (de 40% a <60%); com freqüência (de 60% a <95%); sempre (95% ou mais).

2. A expressão 'progressos nos estudos' refere-se às condições que limitam a duração dos estudos até sua conclusão ou que garantem aos estudantes um nível mínimo de realização educacional.

3. Não inclui estudantes estrangeiros.

4. Distribuição de estudantes na totalidade da educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.1b. (continuação)

Distribuição de ajuda financeira a estudantes da educação superior tipo A (ano acadêmico 2004–2005)

	Distribuição de ajuda financeira a estudantes a estudantes que se beneficiam				Critério de elegibilidade para bolsas de estudo/doações				
	apenas de empréstimos públicos	apenas de bolsas de estudo/doações	de empréstimos públicos e bolsas de estudo/doações	Não se beneficiam de empréstimos públicos nem de bolsas de estudo/doações	Progressos nos estudos ^{1, 2}	Rendimento do estudante ¹	Rendimento dos pais ou de parceiros ¹	Outros critérios ¹	
									(1)
Países da OCDE	Nova Zelândia ⁴	m	m	m	m	Com frequência	Às vezes	Nunca	
	Polônia	a	25	n	75	Com frequência	Com frequência	Com frequência	Nível de conclusão para bolsas de estudos para realizações de aprendizagem
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	Sempre	Sempre	m
	República Checa	a	79	a	21	Com frequência	Nunca	Nunca	Nunca
	Suécia ⁴	n	20	80	n	Sempre	Sempre	Nunca	Sempre (progressos nos estudos e tempo durante o qual o estudante recebeu ajuda anteriormente; há um período máximo de 12 semestres)
	Suíça	m	m	m	m	M	M	m	m
	Turquia	88	6	3	3	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre (depende da realização dos estudantes (25%) e de seu status social (25%). Caso os estudantes não tenham sucesso (o conceito de fracasso difere entre as instituições de educação superior), perdem o direito ao benefício de bolsas de estudo
	Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
Chile		m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovênia		m	m	m	m	m	m	m	m
Estônia		m	m	m	m	Sempre	Nunca	Nunca	a
Fed. Russa		m	m	m	m	m	m	m	m
Israel		m	m	m	m	m	m	m	m

1. Respostas possíveis: Nunca (<5%); às vezes (de 5% a <40%); geralmente (de 40% a <60%); com frequência (de 60% a <95%); sempre (95% ou mais).

2. A expressão 'progressos nos estudos' refere-se às condições que limitam a duração dos estudos até sua conclusão ou que garantem aos estudantes um nível mínimo de realização educacional.

3. Não inclui estudantes estrangeiros.

4. Distribuição de estudantes na totalidade da educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.1c.
Apoio financeiro a estudantes na educação superior tipo A por meio de empréstimos públicos
(ano acadêmico 2004-2005)

Estudantes nativos, em US\$ convertidos utilizando PPCs

	Ano de criação de um sistema de empréstimo público no país	Proporção de estudantes que têm empréstimos (%)	Quantidade média anual de empréstimos disponíveis para cada estudante (US\$)	Subsídios por meio de taxas de juros reduzidas		
				Taxas de juros durante os estudos	Taxas de juros após os estudos	
				(1)	(2)	(3)
Países da OCDE	Austrália ¹	1989	79	3.450	Sem taxa nominal de juros	Sem taxa real de juros (2,4%)
	Bélgica (fl.) ²	m	m	m	1/3 da taxa de juros paga pelos estudantes (2%)	1/3 da taxa de juros paga pelos estudantes (2%)
	Bélgica (fr.) ³	1983	1	1.380	4,0%	4,0%
	Canadá ⁴	1964	m	3.970	Sem taxa nominal de juros	Taxas de juros pagas pelo estudante (6,7%)
	Dinamarca ⁵	1970	42	2.500	4,0%	Taxa flexível estabelecida pelo Banco Central mais um ponto percentual
	Estados Unidos	1970s	38	6.430	5% (juros subsidiados para estudantes de baixa renda)	5% (juros subsidiados para estudantes de baixa renda)
	Finlândia ²	1969	26	Até 2.710 ao ano	1,0%	Taxas de juros totais estabelecidas em acordo com o banco privado; assistência em juros para pessoas de baixa renda
	Holanda	1986	28	5.730	Custo de empréstimo governamental (3,05%), mas o pagamento é adiado até o final dos estudos	Custo de empréstimo governamental (3,05%)
	Hungria ²	2001	m	1.717	11,95%	11,95%
	Islândia	m	58	6.950	Sem taxa nominal de juros	1,0%
	Japão ⁶	1943	24	5.950	Máximo de 3%, o restante é pago pelo governo	Custo de empréstimo governamental (max. 3%)
	México ⁷	1970	1	Máximo 10.480	M	M
	Noruega	m	100	Máximo 8.960	Sem taxa nominal de juros	Custo de empréstimo governamental
	Nova Zelândia	1992	m	4.320	Sem taxa nominal de juros	Custo de empréstimo governamental (max. 7%)
	Polônia ²	1998	26	Máximo 3.250	Sem taxa nominal de juros	Custo de empréstimo governamental (2,85 a 4,2%)
	Reino Unido ⁸	1990	m	5.480	Sem taxa real de juros (2,6%)	Sem taxa real de juros (2,6%)
Economia parceira	Suécia	1965	80	4.940	2,80%	2,80%
	Turquia	1961	91	1.800	M	m
	Estônia ²	1995	m	2.260	5%, o restante é pago pelo governo	5%, o restante é pago pelo governo

1. Inclui países da Comunidade Britânica.

2. Empréstimo garantido pelo Estado e não por empréstimo público.

3. Empréstimo tomado pelos pais do estudante, e apenas os pais devem pagar o empréstimo.

4. Empréstimo fora de Quebec. Em Quebec, há apenas empréstimos privados garantidos pelo governo.

5. A proporção de estudantes refere-se a toda a educação superior. Valores médios de empréstimos incluem estudantes estrangeiros.

6. Valores médios de empréstimos para estudantes matriculados em programas ISCED 5A, primeira qualificação.

7. Valores médios de empréstimos para estudantes na educação superior.

8. Volume anual bruto de empréstimo refere-se a estudantes na Inglaterra.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.1.c. (continuação)
Apoio financeiro a estudantes na educação superior tipo A por meio de empréstimos públicos
(ano acadêmico 2004-2005)

Estudantes nativos, em US\$ convertidos utilizando PPCs

	Sistema de pagamento	Pagamento			Dívida à época da conclusão		
		Limite de renda anual mínima (US\$)	Duração do período típico de amortização (anos)	Volume de pagamento anual médio (US\$)	Porcentagem de graduados com dívidas (%)	Débito médio no momento da conclusão (US\$)	
		(6)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Países da OCDE	Austrália ¹	Contingenciamento por renda	25.750	m	m	67 (graduados nativos)	m
	Bélgica (fl.) ²	M	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.) ³	Modelo hipoteca	-	5	250	a	a
	Canadá ⁴	Modelo hipoteca	-	10	950	m	m
	Dinamarca ⁵	Modelo hipoteca	-	10-15	830	49	10.430
	Estados Unidos	Modelo hipoteca	-	10	m	65	19.400
	Finlândia ²	Modelo hipoteca	-	m	1.330	39	6.160
	Holanda	Contingenciamento por renda	17.490	15	m	m	12.270
	Hungria ²	Modelo hipoteca	-	m	640	m	m
	Islândia	Parte fixa e parte como contingenciamento por renda	-	22	3,75% da renda	m	m
	Japão ⁶	Modelo hipoteca	-	15	1.270	m	m
	México ⁷	m	m	m	m	m	m
	Noruega	m	-	20	m	m	20.290
	Nova Zelândia	Contingenciamento por renda	10.990	6,7	10% do volume de renda acima do limite de renda	57 (graduados nativos)	15.320
	Polônia ²	Modelo hipoteca	-	m (duas vezes mais longo do que o período de benefício)	1.950 (+juros)	11	3.250- 19.510
	Reino Unido ⁸	Contingenciamento por renda	24.240	m	9% do volume de renda acima do limite de renda	79% de estudantes elegíveis	14.220
	Suécia	Contingenciamento por renda	4.290	25	860	83	20.590
	Turquia	Modelo hipoteca	-	1-2	1.780	20	3.560
	Economia parceira	Estônia ²	Modelo hipoteca	a	7-8	m	m

1. Inclui países da Comunidade Britânica.

2. Empréstimo garantido pelo Estado e não por empréstimo público.

3. Empréstimo tomado pelos pais do estudante, e apenas os pais devem pagar o empréstimo.

4. Empréstimo fora de Quebec. Em Quebec, há apenas empréstimos privados garantidos pelo governo.

5. A proporção de estudantes refere-se a toda a educação superior. Valores médios de empréstimos incluem estudantes estrangeiros.

6. Valores médios de empréstimos para estudantes matriculados em programas ISCED 5A, primeira qualificação.

7. Valores médios de empréstimos para estudantes na educação superior.

8. Volume anual bruto de empréstimo refere-se a estudantes da Inglaterra.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

Tabela B5.2.
Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação e PIB, para educação superior (2004)

Gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios para famílias e outras entidades privadas

	Gastos públicos diretos com instituições	Subsídios públicos para educação pagos a entidades privadas					Transferências e pagamentos a outras entidades privadas	Subsídios para educação pagos a entidades privadas como porcentagem do PIB	
		Ajuda financeira aos estudantes							
		Bolsas de estudo/outras doações às famílias	Empréstimos a estudantes	Total	Bolsas de estudo/outras doações a famílias que podem ser atribuídas a instituições educacionais	Total			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Países da OCDE	Alemanha	82,1	14,1	3,8	17,9	x(+)	n	17,9	0,21
	Austrália	67,3	14,6	18,1	32,7	1,2	n	32,7	0,37
	Áustria	80,2	18,1	a	18,1	m	1,7	19,8	0,28
	Bélgica	84,3	15,7	n	15,7	4,3	n	15,7	0,20
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	82,3	1,6	15,9	17,5	1,0	0,1	17,7	0,11
	Dinamarca	69,7	25,2	5,1	30,3	A	n	30,3	0,76
	Eslováquia ¹	89,3	9,2	1,5	10,7	a	m	10,7	0,11
	Espanha	92,2	7,8	n	7,8	2,3	n	7,8	0,08
	Estados Unidos	79,3	15,4	5,3	20,7	m	m	20,7	0,27
	Finlândia	82,8	16,7	n	16,7	N	0,5	17,2	0,36
	França	92,1	7,9	a	7,9	2,4	a	7,9	0,10
	Grécia	94,8	5,2	m	5,2	m	a	5,2	0,06
	Holanda	73,0	12,2	14,9	27,0	1,3	n	27,0	0,37
	Hungria	84,2	15,8	m	15,8	n	n	15,8	0,16
	Irlanda	85,2	14,8	n	14,8	4,5	n	14,8	0,16
	Islândia ¹	77,8	m	22,2	22,2	m	n	22,2	0,31
	Itália	83,3	16,7	n	16,7	5,5	n	16,7	0,13
	Japão ¹	81,8	1,0	17,2	18,2	m	n	18,2	0,12
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	93,9	3,5	2,6	6,1	1,1	n	6,1	0,06
	Noruega	59,2	11,0	29,8	40,8	m	n	40,8	0,99
Nova Zelândia	57,7	12,7	29,6	42,3	m	a	42,3	0,64	
Polônia ²	98,1	0,4	a	0,4	m	1,5	1,9	0,02	
Portugal	94,6	5,4	a	5,4	m	m	5,4	0,05	
Reino Unido	76,1	0,2	23,7	23,9	x(+)	n	23,9	0,24	
Rep. Checa	94,2	5,8	a	5,8	m	n	5,8	0,05	
Suécia	71,8	10,5	17,6	28,2	a	a	28,2	0,59	
Suíça ²	86,0	2,0	0,2	2,2	m	11,9	14,0	0,23	
Turquia	80,7	2,9	16,3	19,3	a	m	19,3	0,22	
Média OCDE	81,9	9,9	8,6	17,5	1,6	0,7	18,1	0,26	
Economias parciais	Brasil ^{1,2}	87,9	6,7	4,5	11,2	m	0,9	12,1	0,09
	Chile ³	65,2	13,8	21,0	34,8	10,6	n	34,8	0,17
	Eslovênia	76,3	23,7	n	23,7	m	n	23,7	0,32
	Estônia ²	100,0	n	n	n	n	n	n	n
	Fed. Russa ²	m	m	a	m	a	m	m	m
	Israel	88,3	9,6	2,2	11,7	9,6	n	11,7	0,13


1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” na Tabela B1.1a.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068348603526>

A QUE RECURSOS E SERVIÇOS É DESTINADO O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO?

Este indicador compara os países da OCDE com relação à distribuição dos recursos entre gastos correntes e gastos com capital, e a distribuição dos gastos correntes por categoria de recurso. É amplamente influenciado por salários de professores (ver Indicador D3), sistemas de pensão, distribuição etária dos professores, tamanho da equipe não-docente empregada na educação (ver Indicador D2 em *Panorama da Educação 2005*) e demanda por novas edificações em função da expansão de matrículas. Compara também a distribuição de gastos dos países da OCDE entre diferentes funções das instituições educacionais.

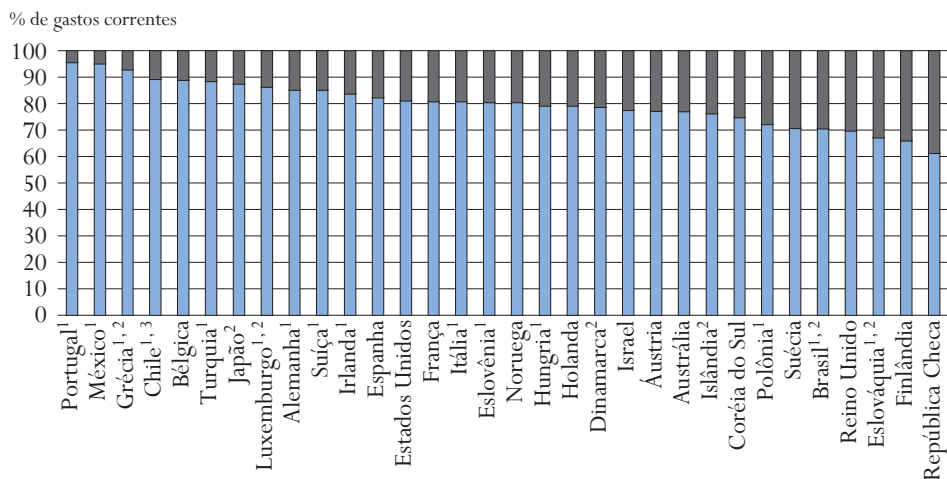
Resultados básicos

Gráfico B6.1. Distribuição de gastos correntes com instituições educacionais para os níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior (2004)

Este gráfico apresenta a distribuição de gastos correntes com instituições educacionais por categoria de recursos. Gastos com educação podem ser divididos em gastos de capital e gastos correntes. Dentro dos gastos correntes é possível fazer distinção entre as categorias de recursos comparadas a outros itens e categorias de serviços, como gastos com instrução comparados a serviços de apoio e de P&D. O item mais importante nos gastos correntes – salário de professores – é examinado mais profundamente no Indicador D3.

■ Salário de toda a equipe ■ Outros gastos correntes

Para uma combinação de ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior, os gastos correntes são responsáveis por uma média de 91% do total de gastos nos países da OCDE. Com exceção de quatro países da OCDE e economias parceiras, no mínimo 70% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior são destinados a salários de equipes.



1. Apenas instituições públicas.

2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.

3. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de salários de toda a equipe nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabelas B6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068352246561>

Outros destaques deste indicador

- Os países da OCDE destinam, em média, 34% dos gastos correntes ao ensino superior para fins distintos da remuneração de pessoal da área de educação. Isso se explica pelos custos mais altos de instalações e equipamentos para o ensino superior.
- Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB em subsídios a serviços de apoio prestados por instituições educacionais de ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior, o que representa 6% dos gastos totais. No limite superior, Eslováquia, Finlândia, França e Suécia destinam a serviços de apoio, como porcentagem do PIB, no mínimo 10% dos gastos totais com instituições educacionais.
- Uma característica que distingue as instituições de nível superior são os altos gastos com P&D, que compreendem, em média, mais de 25% do total nesse nível. O fato de alguns países gastarem mais nesse item do que em outros ajuda a explicar as grandes diferenças nos gastos gerais com a educação superior. Diferenças significativas entre os países da OCDE com relação à ênfase dada a P&D nas instituições de educação superior também contribuem para a variação observada.
- Em comparação com outros níveis de educação, no nível superior o pagamento de pessoal docente não corresponde a uma parcela tão grande, devido aos custos mais elevados de instalações e equipamentos, assim como à necessidade de novas edificações, devido à expansão no número de matrículas.

Contexto de políticas

A distribuição dos gastos entre diferentes categorias pode afetar a qualidade dos serviços – por exemplo, salários de professores –, as condições das instalações educacionais – por exemplo, manutenção da escola – e a capacidade do sistema educacional de ajustar-se às mudanças nas tendências demográficas e de matrícula – por exemplo, construção de novas escolas.

Comparações entre a forma como diferentes países da OCDE distribuem os gastos entre diversas categorias de recursos também podem ajudar a entender a variação na organização e no funcionamento das instituições educacionais. Ao final, decisões orçamentárias e estruturais sobre alocação de recursos tomadas no nível de sistemas podem refletir-se na sala de aula e afetar a natureza do ensino e as condições em que é ministrado.

Este indicador também compara a distribuição dos gastos por diferentes funções das instituições educacionais. Além do ensino, as instituições educacionais oferecem uma gama de outros serviços. Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, as instituições oferecem refeições e transporte escolar gratuito de ida e volta, ou instalações para alojamento. Na educação superior, as instituições eventualmente oferecem alojamento, e muitas vezes realizam uma ampla gama de atividades de pesquisa.

Evidências e explicações

O que este indicador cobre e o que não cobre

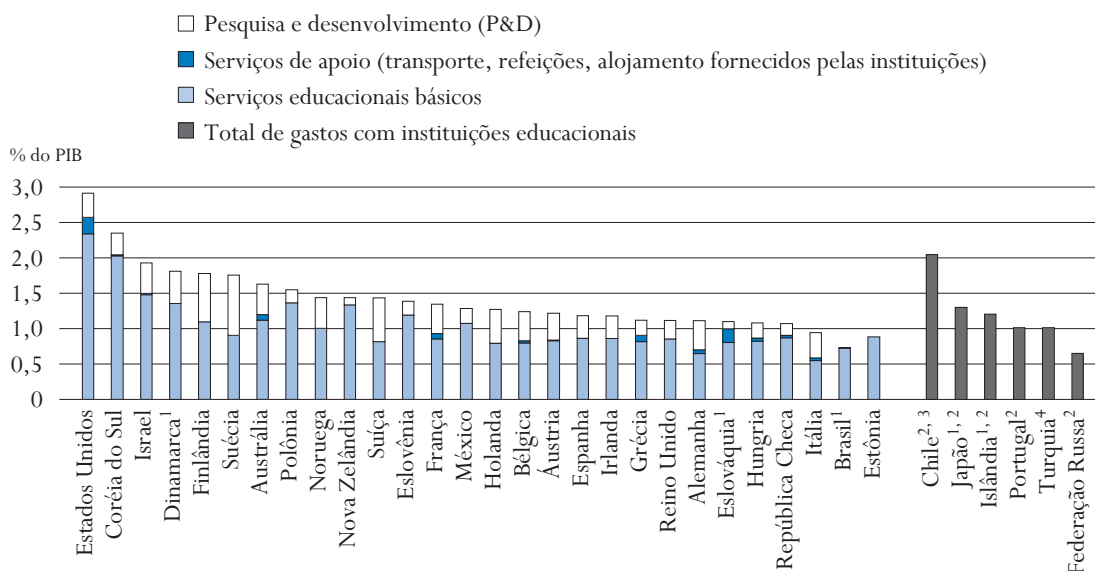
Este indicador decompõe os gastos com educação em gastos correntes e gastos de capital, e de acordo com as três funções principais desempenhadas tipicamente pelas instituições educacionais. Estão incluídos custos diretos de instrução, tais como salários de professores ou materiais escolares, e custos indiretos relacionados ao provimento do ensino, tais como gastos administrativos, serviços de apoio instrucional, desenvolvimento de professores, orientação estudantil ou construção e/ou provimento de instalações escolares. Também estão incluídos os gastos com serviços de apoio, tais como serviços de assistência ao estudante, prestados por instituições educacionais. Por fim, estão incluídos os gastos que podem ser atribuídos a P&D realizados por instituições de ensino superior, seja na forma de atividades de P&D financiadas separadamente, seja na forma de salários e gastos correntes em orçamentos de educação geral que podem ser atribuídos a atividades de pesquisa realizadas pela equipe.

Este indicador não inclui os gastos públicos e privados em programas de P&D realizados fora das instituições educacionais, tais como gastos com P&D na indústria. Uma análise comparativa dos gastos com P&D em setores fora da área da educação pode ser encontrada no documento *Main OECD Science and Technology Indicators (Principais Indicadores da OCDE para Ciência e Tecnologia)* (OECD, 2006). Os gastos com serviços de bem-estar social ao estudante em instituições educacionais incluem apenas os subsídios públicos para esses serviços. Os gastos por estudante e sua família com serviços prestados por instituições de autofinanciamento não estão incluídos.

Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio

Nos níveis abaixo da educação superior, os gastos com educação são predominantemente destinados a serviços educacionais básicos. Na educação superior, parte significativa dos gastos com educação é destinada a outros serviços – particularmente aqueles relacionados a atividades de

Gráfico B6.2. Gastos com serviços educacionais básicos, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais de educação superior, como porcentagem do PIB (2004)



1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código “x” da Tabela B1.1a.
2. Total de gastos na educação superior inclui gastos com P&D.
3. Ano de referência: 2005.
4. Total de gastos com educação superior não inclui gastos com P&D.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições de educação superior.

Fonte: OECD, Tabela B6.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

P&D. Assim, a variação entre os países da OCDE nos gastos com atividades de P&D pode explicar uma parte significativa das diferenças com relação aos gastos com educação por estudante do ensino superior (Gráfico B6.2). Por exemplo, altos níveis de gastos com P&D (entre 0,4 e 0,9% do PIB) nas instituições de ensino superior indicam que os gastos com educação por estudante seriam consideravelmente mais baixos caso fosse excluído o componente referente a P&D. É o que ocorre nos seguintes países: Alemanha, Austrália, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Holanda, Noruega, Suécia, Suíça e na economia parceira Israel (ver Tabela B1.1b).

Serviços de bem-estar social a estudantes

Em muitos países da OCDE, os serviços de bem-estar social prestados a estudantes (e, em alguns casos, ao público em geral) são parte integrante das funções das escolas e universidades. Os países financiam esses serviços de apoio com diferentes combinações de gastos públicos, subsídios públicos e encargos assumidos pelos estudantes e por suas famílias.

Em média, os países da OCDE gastam 0,2% de seu PIB em subsídios a serviços de apoio prestados por instituições de ensino fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, o que representa 6% dos gastos totais com essas instituições. No limite mais alto, Eslováquia, Finlândia, França e Suécia destinam a serviços de apoio, como porcentagem do PIB, no mínimo 10% dos gastos totais com instituições educacionais (Tabela B6.1).

No ensino superior, os serviços de apoio freqüentemente são prestados na forma de autofinanciamento. Em média, os gastos com subsídios para esses serviços representam menos de 0,1% do PIB, chegando a 0,2% nos Estados Unidos (Tabela B6.1).

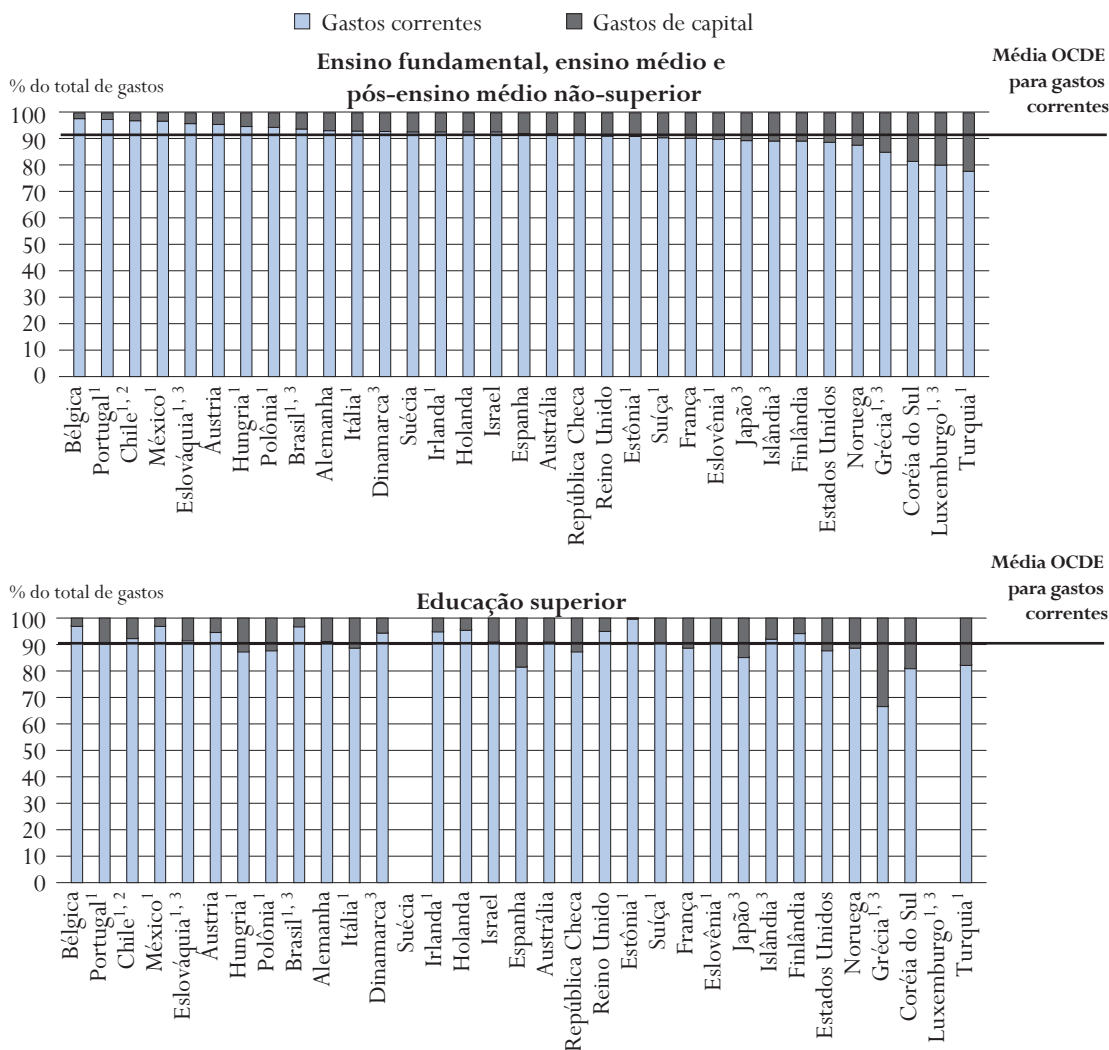
B6

Gastos correntes e de capital, e distribuição de gastos correntes por categoria de recurso

Os gastos destinados à educação podem ser divididos, em primeiro lugar, em gastos correntes e gastos de capital. Os gastos de capital compreendem os gastos com ativos com duração superior a um ano e as despesas com construções, reformas e reparos de vulto nas edificações. Os gastos correntes compreendem despesas com recursos utilizados anualmente para o funcionamento das escolas.

Gráfico B6.3. Distribuição de gastos correntes e de capital com instituições educacionais (2004)

Por categoria de recurso e nível de educação



1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1. 1a.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabela B6.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068352246561>

A educação é ministrada principalmente em ambientes escolares e universitários. A tecnologia de educação baseada em mão-de-obra intensiva explica a grande proporção de gastos correntes no total de gastos com educação. Entre os países da OCDE, os gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior combinados representam, em média, quase 91% dos gastos totais.

Entre os países da OCDE, observa-se alguma variação com relação às proporções relativas de gastos correntes e de gastos de capital: nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior combinados, a proporção de gastos correntes varia de menos de 82% — na Coreia do Sul, em Luxemburgo e na Turquia — a mais de 97% — na Bélgica, no México, em Portugal e na economia parceira Chile (Gráfico B6.3).

Proporções de gastos correntes alocadas para remuneração de professores e outras equipes

Gastos correntes podem ser ainda subdivididos em três categorias funcionais amplas: remuneração de professores, remuneração de pessoal não-docente e outros gastos correntes — por exemplo, materiais didáticos e suprimentos, manutenção dos prédios escolares, preparação de refeições para os estudantes e aluguel de instalações escolares. O volume de recursos alocados em cada uma dessas categorias funcionais dependerá, em parte, de mudanças — atuais e projetadas — nos níveis de matrícula, nos salários do pessoal da educação, e nos custos de manutenção e construção das instalações educacionais.

Os salários dos professores e de outras equipes empregadas na educação representam a maior proporção dos gastos correntes em todos os países da OCDE. Na média desses países, os gastos com a remuneração de pessoal da educação representam 80% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior combinados. Com exceção de Eslováquia, Finlândia, Reino Unido e República Checa, no mínimo 70% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior destinam-se a salários. A proporção destinada à remuneração de pessoal chega a um mínimo de 90% na Grécia, no México e em Portugal (Gráfico B6.1).

Nos países da OCDE cujos orçamentos de educação são relativamente baixos — como é o caso de México, Portugal e Turquia —, a proporção destinada à remuneração de pessoal de educação tende a ser maior. Por outro lado, uma proporção menor é destinada a serviços subcontratados, tais como serviços auxiliares — por exemplo, manutenção de prédios escolares —, serviços de apoio — por exemplo, preparação de refeições para estudantes — e locação de prédios escolares e outras instalações.

Na Dinamarca, nos Estados Unidos, na França, no Reino Unido e na economia parceira Eslovênia, mais de 20% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior combinados destinam-se à remuneração de pessoal não-docente. Na Áustria, na Coreia do Sul, na Irlanda e na economia parceira Chile, esse número é de no máximo 10%. Essas diferenças provavelmente refletem o nível de especialização do pessoal da educação que atua em atividades não-docentes — por exemplo, diretores, orientadores, motoristas de ônibus, enfermeiros escolares, zeladores e pessoal de manutenção (Tabela B6.2).

Em média, os países da OCDE comprometem 34% dos gastos correntes com o ensino superior com fins distintos da remuneração de pessoal da educação. Isso se explica pelo custo mais elevado de instalações e equipamentos na educação de nível mais elevado (Tabela B6.2).

Proporções de gastos de capital

Na educação superior, a proporção do total de recursos gastos com desembolsos de capital é maior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior (10,7% contra 9,0%), devido geralmente ao tipo de instalações mais diferenciadas e avançadas. Em 13 dos 31 países da OCDE e economias parceiras para os quais há dados disponíveis, a proporção destinada a gastos de capital na educação superior é de no mínimo 10%, e fica acima de 17% na Coreia do Sul, na Espanha, na Grécia e na Turquia (Gráfico B6.3).

As diferenças provavelmente refletem a forma como a educação superior é organizada em cada país da OCDE, assim como a demanda pela construção de novas instalações em função da expansão do número de matrículas.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao exercício fiscal de 2004 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE em 2006 (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007).

A distinção entre gastos correntes e gastos de capital baseia-se na definição padrão utilizada na contabilidade de renda nacional. Os gastos correntes referem-se a bens e serviços consumidos dentro do ano em curso, e que demandam produção recorrente para manter o provimento de serviços educacionais. Os gastos de capital referem-se a ativos que duram mais do que um ano, inclusive gastos com construção, reforma ou reparos de monta em edificações, e gastos com aquisição e substituição de equipamentos. Os gastos de capital apresentados neste relatório representam o valor do capital educacional adquirido ou criado durante o ano em questão – ou seja, o montante de formação de capital –, independentemente da fonte de financiamento dos gastos de capital, que pode ser renda corrente ou empréstimos. O serviço da dívida não está incluído nos gastos correntes nem nos gastos de capital.

Os cálculos cobrem gastos realizados por instituições públicas ou, quando há dados disponíveis, gastos realizados por instituições públicas e privadas combinados.

Gastos correntes não destinados à remuneração de pessoal incluem despesas com serviços subcontratados, tais como serviços auxiliares – por exemplo, manutenção de prédios escolares –, serviços de apoio – por exemplo, preparação de refeições para estudantes – e locação de prédios escolares e outras instalações. Esses serviços são prestados por fornecedores externos, diferentemente daqueles prestados por autoridades da educação ou pelas instituições educacionais, por intermédio de pessoal próprio.

Gastos com P&D incluem todos os gastos com pesquisas realizadas nas universidades e em outras instituições educacionais de ensino superior, independentemente da origem dos recursos para a pesquisa, que podem ser recursos institucionais gerais, doações separadas, ou ainda contratos firmados com patrocinadores públicos ou privados. A classificação dos gastos baseia-se nos dados coletados nas instituições que desenvolvem programas de P&D, e não nas entidades financiadoras.

Serviços de apoio são serviços prestados por instituições educacionais caracterizados como periféricos à missão educacional principal. Os dois componentes principais dos serviços de apoio são os serviços de bem-estar social prestados aos estudantes e os serviços prestados ao público em

geral. Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, os serviços de bem-estar social prestados aos estudantes incluem refeições, serviços de saúde escolar e transporte escolar de ida e volta. No ensino superior, incluem alojamentos (dormitórios), refeitórios e saúde. Os serviços prestados ao público em geral incluem museus, transmissão de rádio e televisão, programas esportivos, culturais e de lazer. Não estão incluídos gastos com serviços de apoio, entre os quais encargos assumidos pelos estudantes e pelas famílias.

Os serviços educacionais básicos são estimados como o valor residual de todos os gastos – ou seja, o montante total dos gastos com instituições educacionais, descontados os gastos com P&D e serviços de apoio.

É importante observar que os dados que aparecem em edições anteriores desta publicação podem não ser comparáveis aos dados apresentados na edição de 2007, devido a mudanças nas definições e na cobertura introduzidas em resultado do estudo de comparabilidade de gastos da OCDE (ver detalhes sobre as mudanças no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqg2007).

Tabela B6.1.

Gastos com instituições por categoria de serviço, como porcentagem do PIB (2004)

*Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais
e gastos privados com bens educacionais adquiridos fora de instituições educacionais*

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Educação superior					
	Gastos com instituições educacionais			Pagamentos privados a serviços instrucionais/bens adquiridos fora de instituições educacionais	Gastos com instituições educacionais				Pagamentos privados a serviços instrucionais/bens adquiridos fora de instituições educacionais	
	Serviços educacionais básicos	Serviços de apoio (transporte, refeições, alojamentos fornecidos pelas instituições)	Total		Serviços educacionais básicos	Serviços de apoio (transporte, refeições, moradia fornecidos pelas instituições)	P&D em instituições de ensino superior	Total		
										(1)
Países da OCDE	Alemanha	3,38	0,08	3,45	0,19	0,65	0,05	0,41	1,11	0,04
	Austrália	3,99	0,17	4,16	0,13	1,12	0,08	0,43	1,63	0,15
	Áustria	3,57	0,18	3,75	m	0,83	0,01	0,38	1,22	m
	Bélgica	3,97	0,16	4,13	0,13	0,80	0,03	0,41	1,24	0,17
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	4,04	0,37	4,41	m	2,03	0,02	0,30	2,35	m
	Dinamarca ¹	x(3)	x(3)	4,33	0,64	1,35	a	0,46	1,81	0,76
	Eslováquia ¹	2,50	0,52	3,02	0,73	0,80	0,20	0,10	1,10	0,27
	Espanha	2,88	0,10	2,98	m	0,86	m	0,32	1,18	m
	Estados Unidos	3,77	0,31	4,08	a	2,34	0,23	0,34	2,91	a
	Finlândia	3,51	0,41	3,92	m	1,10	n	0,68	1,78	m
	França	3,58	0,51	4,09	0,20	0,86	0,07	0,42	1,35	0,08
	Grécia ¹	2,19	0,03	2,22	0,85	0,82	0,09	0,21	1,12	0,05
	Holanda	3,39	0,04	3,42	0,19	0,79	n	0,48	1,27	0,07
	Hungria ²	3,13	0,32	3,45	m	0,82	0,04	0,22	1,08	m
	Irlanda	3,34	0,07	3,42	m	0,86	x(8)	0,32	1,18	m
	Islândia ¹	x(3)	x(3)	5,41	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,21	m
	Itália ²	3,30	0,13	3,44	0,41	0,55	0,04	0,36	0,94	0,14
	Japão ¹	x(3)	x(3)	2,93	0,79	x(8)	x(8)	x(8)	1,30	0,04
	Luxemburgo ^{1,2}	x(3)	x(3)	3,85	m	m	m	m	1,28	m
México	4,27	m	4,27	0,23	1,07	m	0,21	1,28	0,06	
Noruega	x(3)	x(3)	4,22	m	1,00	n	0,44	1,44	m	
Nova Zelândia	x(3)	x(3)	5,01	0,00	1,34	x(8)	0,10	1,44	n	
Polônia ²	3,68	0,11	3,79	0,20	1,37	n	0,18	1,55	0,06	
Portugal ²	3,80	0,03	3,82	0,06	x(8)	x(8)	x(8)	1,01	m	
Reino Unido	4,21	0,22	4,44	m	0,85	m	0,26	1,12	0,17	
Rep. Checa	3,02	0,16	3,19	0,12	0,87	0,04	0,16	1,07	0,11	
Suécia	4,03	0,43	4,46	m	0,90	n	0,85	1,76	m	
Suíça ²	x(3)	x(3)	4,51	m	0,93	x(8)	0,70	1,63	m	
Turquia ²	2,89	0,19	3,09	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	1,01	n	
Média OCDE	3,48	0,22	3,84	0,29	1,04	0,05	0,36	1,40	0,13	
Economias parceiras	Brasil ^{1,2}	x(3)	x(3)	2,85	m	0,66	x(5)	0,01	0,67	m
	Chile ³	3,69	0,16	3,85	0,03	x(8)	x(8)	x(8)	2,05	0,01
	Eslovênia ²	4,12	0,18	4,30	m	1,19	n	0,20	1,39	m
	Estônia ²	x(3)	x(3)	3,66	m	x(8)	x(8)	n	0,88	m
	Fed. Russa ²	x(3)	x(3)	2,01	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,65	m
	Israel	4,68	0,02	4,70	0,29	1,48	0,02	0,43	1,93	n

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1b.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068352246561>

Tabela B6.2.

Gastos com instituições educacionais por categoria de fonte e nível de educação (2004)*Distribuição dos gastos totais e correntes com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas*

	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior						Educação superior						
	Porcentagem dos gastos totais		Porcentagem dos gastos correntes				Porcentagem dos gastos totais		Porcentagem dos gastos correntes				
	Correntes	Capital	Remuneração de professores	Remuneração de outras equipes	Remuneração de todas as equipes	Outros gastos correntes	Correntes	Capital	Remuneração de professores	Remuneração de outras equipes	Remuneração de todas as equipes	Outros gastos correntes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países da OCDE	Alemanha ²	93,2	6,8	x(5)	x(5)	85,1	14,9	91,2	8,8	x(11)	x(11)	71,0	29,0
	Austrália	92,1	7,9	60,2	16,8	77,0	23,0	90,9	9,1	31,8	27,8	59,7	40,3
	Áustria	95,6	4,4	67,0	10,2	77,2	22,8	94,5	5,5	43,3	13,9	57,2	42,8
	Bélgica	97,8	2,2	70,3	18,5	88,9	11,1	96,9	3,1	54,0	24,1	78,1	21,9
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	81,5	18,5	66,8	7,9	74,7	25,3	80,9	19,1	38,2	14,1	52,3	47,7
	Dinamarca ¹	92,9	7,1	52,3	26,3	78,6	21,4	94,4	5,6	52,1	25,2	77,3	22,7
	Eslováquia ^{1,2}	96,0	4,0	50,8	16,3	67,1	32,9	91,4	8,6	29,0	15,9	44,9	55,1
	Espanha	92,2	7,8	70,7	11,4	82,2	17,8	81,6	18,4	59,1	19,9	79,0	21,0
	Estados Unidos	88,9	11,1	55,3	25,7	81,0	19,0	87,6	12,4	29,7	36,9	66,6	33,4
	Finlândia	89,4	10,6	54,4	11,6	66,0	34,0	94,2	5,8	35,0	28,1	63,1	36,9
	França	90,4	9,6	57,6	23,1	80,7	19,3	88,7	11,3	52,7	26,5	79,2	20,8
	Grécia ^{1,2}	85,0	15,0	x(5)	x(5)	92,7	7,3	66,7	33,3	x(11)	x(11)	40,6	59,4
	Holanda	92,7	7,3	x(5)	x(5)	79,1	20,9	95,3	4,7	x(11)	x(11)	74,5	25,5
	Hungria ²	94,9	5,1	x(5)	x(5)	79,1	20,9	87,3	12,7	x(11)	x(11)	69,7	30,3
	Irlanda ²	92,7	7,3	75,4	8,1	83,6	16,4	94,7	5,3	49,3	25,1	74,4	25,6
	Islândia	89,4	10,6	x(5)	x(5)	76,2	23,8	92,0	8,0	x(11)	x(11)	79,4	20,6
	Itália ²	93,0	7,0	62,5	18,2	80,7	19,3	88,8	11,2	45,4	21,4	66,8	33,2
	Japão ¹	89,5	10,5	x(5)	x(5)	87,4	12,6	85,0	15,0	x(11)	x(11)	61,0	39,0
	Luxemburgo ^{1,2}	80,1	19,9	74,9	11,2	86,2	13,8	m	m	m	m	m	m
	México ²	96,9	3,1	84,4	10,7	95,0	5,0	96,9	3,1	60,2	14,8	75,0	25,0
	Noruega	87,8	12,2	x(5)	x(5)	80,3	19,7	88,8	11,2	x(11)	x(11)	63,7	36,3
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia ²	94,4	5,6	x(5)	x(5)	72,2	27,8	87,6	12,4	x(11)	x(11)	62,1	37,9
	Portugal ²	97,6	2,4	84,2	11,3	95,5	4,5	90,2	9,8	x(11)	x(11)	73,2	26,8
	Reino Unido	91,1	8,9	49,0	20,7	69,7	30,3	95,0	5,0	32,3	25,7	58,0	42,0
	Rep. Checa	91,9	8,1	47,0	14,3	61,3	38,7	87,3	12,7	30,1	20,9	51,0	49,1
Suécia	92,8	7,2	52,1	18,5	70,6	29,4	m	m	x(11)	x(11)	60,1	39,9	
Suíça ²	90,6	9,4	72,1	13,0	85,1	14,9	90,7	9,3	40,8	36,6	77,5	22,5	
Turquia ²	77,8	22,2	x(5)	x(5)	88,3	11,7	82,3	17,7	x(11)	x(11)	71,5	28,5	
Média OCDE	91,0	9,0	63,5	15,5	80,1	19,9	89,3	10,7	42,7	23,6	66,2	33,8	
Economias parceiras	Brasil ^{1,2}	93,9	6,1	x(5)	x(5)	70,5	29,5	96,7	3,3	x(11)	x(11)	74,6	25,4
	Chile ^{2,3}	97,1	2,9	84,2	4,9	89,1	10,9	92,1	7,9	x(11)	x(11)	64,1	35,9
	Eslovênia ²	90,0	10,0	49,6	30,9	80,4	19,6	90,8	9,2	36,6	34,0	70,5	29,5
	Estônia ²	91,0	9,0	m	m	m	m	99,5	0,5	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	92,7	7,3	x(5)	x(5)	77,5	22,5	91,0	9,0	x(11)	x(11)	75,3	24,7


1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1b.

2. Apenas instituições públicas.

3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068352246561>

OS RECURSOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO SÃO EFICIENTES?

Este indicador analisa a relação entre recursos investidos e resultados alcançados no ensino fundamental entre os países da OCDE e, desse modo, levanta questões sobre a eficiência de seus sistemas educacionais.

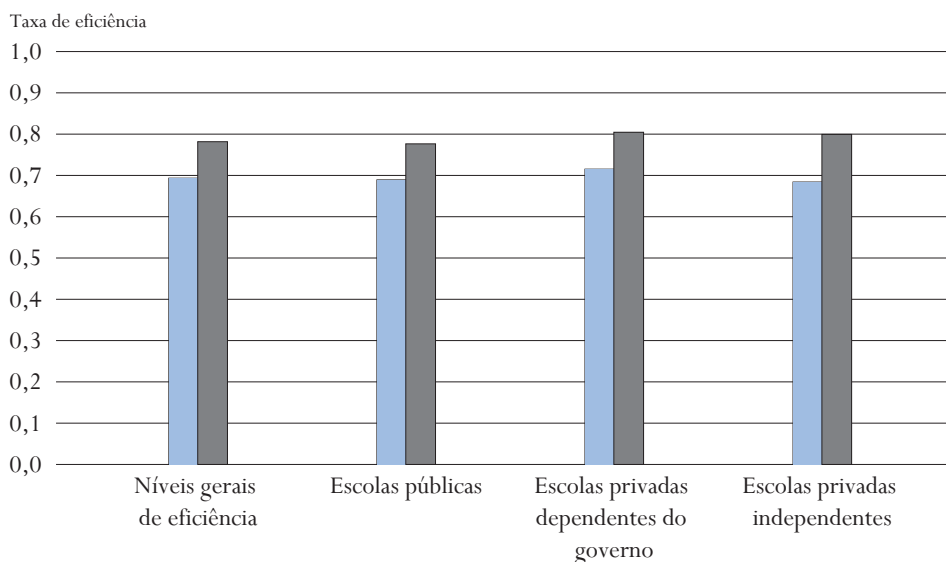
Resultados básicos

Gráfico B7.1. Níveis de eficiência no ensino fundamental (EF1 e EF2)

Este gráfico apresenta o potencial para aumentar os resultados de aprendizagem nos níveis atuais de recursos no ensino fundamental (EF1 e EF2) entre os países da OCDE como um todo.

■ Eficiência dos insumos ■ Eficiência dos produtos

O gráfico indica que entre os países da OCDE há um potencial para aumentar os resultados de aprendizagem em 22%, mantendo-se os atuais níveis de recursos (eficiência de resultados). O escopo para reduzir os recursos destinados à educação, mantendo-se os níveis atuais de resultados, é ligeiramente maior: 30% (eficiência de insumos).



Fonte: OECD, Tabela B7.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068356028750>

Outros destaques deste indicador

- Diferenças nas estimativas de eficiência para tipos diferentes de escolas – por exemplo, escolas públicas e privadas – tendem a ser modestas quando a análise leva em consideração os países da OCDE como um todo, embora resultados relacionados à eficiência na aplicação dos recursos sejam mais significativos para escolas menores do que para as maiores.

Contexto de políticas

Recentemente, as relações entre os recursos destinados à educação e os resultados alcançados tornaram-se o foco de interesse de muitas políticas educacionais. Os governos buscam melhores resultados educacionais para toda a população. Entretanto, o aumento da pressão sobre os orçamentos públicos desperta grande interesse em garantir que o financiamento – principalmente o financiamento público – seja bem direcionado, para que os resultados desejados sejam atingidos da forma mais eficaz possível. Naturalmente, em termos internacionais, o foco situa-se na identificação dos sistemas educacionais que apresentam os melhores resultados em termos de qualidade e de equidade de resultados de aprendizagem. No entanto, também há um interesse considerável em saber quais sistemas apresentam os melhores resultados com determinados insumos. Os mesmos resultados poderiam ser alcançados com menos insumos? Seria possível alcançar melhores resultados com os mesmos insumos?

Evidências e explicações

Este indicador apresenta uma breve discussão sobre questões relevantes para medir a eficiência da educação. Analisa também a correlação entre gastos e desempenho, e considera o que esta análise pode revelar sobre a eficiência dos sistemas educacionais. Por fim, apresenta resultados das análises realizadas pelo Departamento de Economia da OCDE no contexto de seu projeto “Public Spending Efficiency”, que apresenta um modelo de abordagem para a medição da eficiência educacional. Ao interpretar as médias nacionais apresentadas neste indicador, é importante ter em mente as diferenças substanciais entre os países em relação a medidas representativas de eficiência, e que essas diferenças podem explicar pelo menos parte das diferenças observadas entre os países quanto a gastos com educação.

Desempenho do estudante e gastos por estudante

O Quadro B7.1 apresenta algumas das questões que surgem no desenvolvimento de medidas para a eficiência na educação. Tendo em vista o desafio de tratar adequadamente essas questões, é necessário, antes de mais nada, refletir sobre o que uma comparação direta da relação entre gastos com educação e resultados apresentados pelos estudantes indica quanto à eficiência dos sistemas educacionais.

O Gráfico B7.2 mostra essa análise comparando os gastos reais médios dos países por estudante, desde o início do ensino fundamental, entre 6 e 15 anos de idade, com seu desempenho médio em matemática, de acordo com o PISA 2003. Os gastos por estudante são calculados por meio da multiplicação dos gastos públicos e privados com instituições educacionais por estudante em 2002, em cada nível de educação, por duração teórica do respectivo nível educacional, entre 6 e 15 anos de idade. Os resultados são expressos em US\$, utilizando Paridade de Poder de Compra.

O Gráfico B7.2 mostra uma relação positiva entre os gastos por estudante e o desempenho médio do estudante em matemática. O desempenho médio de um país acompanha o aumento nos gastos por estudante com instituições educacionais. Entretanto, a relação não é consistente: de fato, os gastos por estudante explicam apenas 15% da variação no desempenho médio entre os países.

Desvios dessa tendência sugerem que gastos moderados por estudante não podem ser automaticamente equiparados a fracos desempenhos dos sistemas educacionais. Na República Checa, os gastos por estudante até os 15 anos de idade chegam a aproximadamente um terço dos gastos nos Estados

Quadro B7.1. Medindo eficiência em educação

Como em qualquer área, a aferição da eficiência na educação está relacionada à comparação entre insumos e produto, minimizando a utilização de recursos, de modo a permitir a avaliação da medida em que os objetivos são alcançados. A definição de medidas apropriadas de insumos e produtos é fundamental para esse processo, e representa um desafio particular em setores de serviços como educação, principalmente em relação ao produto, cuja medição geralmente é difícil. De fato, para medir no sistema de Contabilidades Nacionais a contribuição da educação para o Produto Interno Bruto, somente agora existe uma mudança da abordagem tradicional “produto é igual a insumo”, para uma abordagem que tenta medir os resultados mais diretamente em termos de volume.

Definindo insumos e produtos

Dois tipos principais de insumos determinam os resultados educacionais. O primeiro tipo cobre fatores discricionários sob o controle do sistema educacional, tais como número de professores, razão alunos/professor, tamanho de turmas, tempo de instrução, qualidade do professor e outros recursos escolares. O segundo tipo cobre insumos não-discricionários ou ambientais, tais como a capacidade inata dos estudantes e seu *background* socioeconômico.

Em seu nível mais básico, o produto pode ser medido por indicadores de quantidade tais como taxas de escolarização e de conclusão, duração dos estudos ou nível de educação alcançado. Entretanto, uma abordagem que leva em consideração a qualidade do ensino (e da aprendizagem) enfoca principalmente os resultados, ou seja, a transferência efetiva de conhecimentos e habilidades – que é, na realidade, um produto ajustado à qualidade.

A relação entre volumes de insumos – por exemplo, professores – e produto fornece uma medida da eficiência técnica, ao passo que a relação entre produto e gastos fornece uma medida de eficiência de custos.

Abordagens para medir eficiência

No setor público, o produto da educação é amorfo e intangível, o que, em muitos aspectos, dificulta a definição de uma função de oferta no sentido convencional; por outro lado, as organizações do setor público produzem bens gratuitos sob o ponto de vista da utilização, o que significa que os preços do produto não são determinados por forças de mercado. Uma vez que a eficiência econômica não pode ser medida diretamente, há necessidade de uma técnica que represente um limite de eficiência que permita um ponto de referência relativamente preciso. Uma possível abordagem para essa medição seria a técnica não-paramétrica denominada Análise de Envolvimento de Dados (AED).

Na AED, a eficiência é medida em relação às unidades mais eficientes observadas (escolas ou países). Determina-se um limite que representa a melhor prática: todas as observações devem estar nesse limite ou dentro dele. Ganhos potenciais na eficiência de escolas ou países específicos podem ser medidos por meio de sua posição em relação ao limite. É preciso estabelecer o formato do limite de eficiência, dependendo dos retornos presumidos a serem medidos. Na Tabela B7.1, são presumidos os retornos não-crescentes a serem medidos. Neste caso, os retornos constantes a serem medidos são presumidos entre a origem e a observação que apresenta a razão insumos/produto mais alta e, a seguir, são presumidos os retornos variáveis a serem medidos.

Uma vez determinado o limite de eficiência, falhas na eficiência podem ser avaliadas sob duas perspectivas: em primeiro lugar, uma medida orientada por insumos, que estima em que extensão os insumos poderiam ser reduzidos sem reduzir o nível do produto; em segundo lugar, uma orientação por produto, que estima em que medida o produto pode ser aprimorado, mantendo os níveis correntes de insumo.

A AED permite inferências bastante consistentes com relação a ineficiências relativas, mas tais inferências estão sujeitas a falhas em relação a possibilidades de erros de medição. No entanto, técnicas para detectar produtos fora do limite ou desvios de amostras podem ser utilizadas para estimar intervalos de confiança para amostras individuais. De maneira geral, as estimativas de ganhos potenciais em eficiência são tão mais precisas quanto maiores forem os ganhos potenciais estimados.

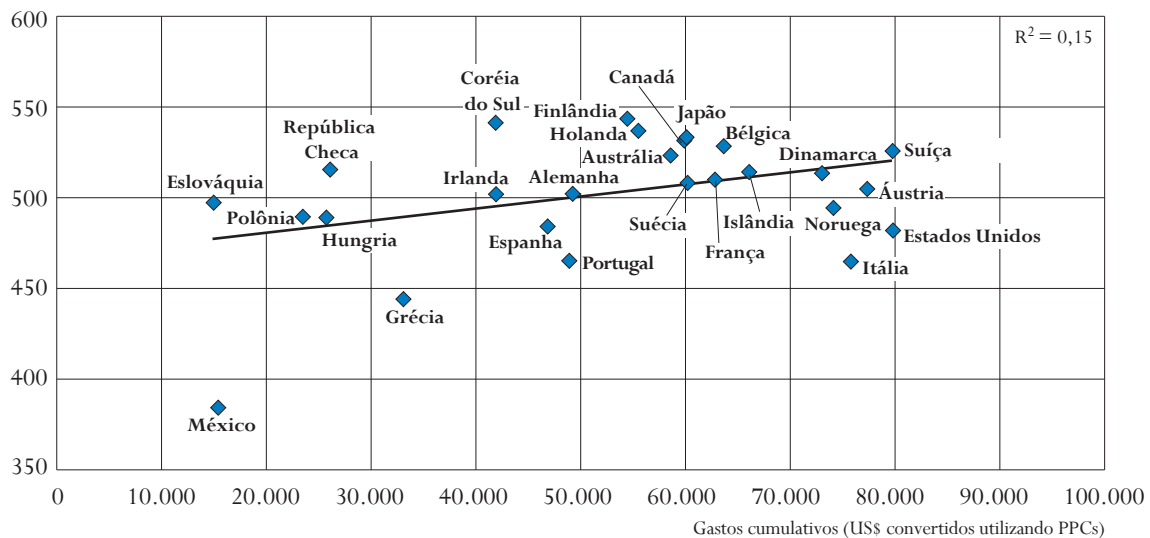
Unidos; e na Coreia do Sul, aproximam-se de 50%. Entretanto, embora Coreia do Sul e República Checa estejam entre os 10 países com mais alto desempenho na avaliação PISA, o desempenho dos Estados Unidos fica abaixo da média OCDE. Do mesmo modo, Espanha e Estados Unidos apresentam desempenhos quase semelhantes, mas este último gasta aproximadamente US\$ 80 mil por estudante até os 15 anos de idade, ao passo que a Espanha gasta apenas US\$ 47 mil.

Entre os países com desempenho significativamente mais alto do que o esperado a partir de seus gastos por estudante estão Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Finlândia, Holanda, Japão e República Checa. Os países com desempenho significativamente abaixo do nível previsto a partir de seus gastos por estudante incluem Espanha, Estados Unidos, Grécia, Itália, México, Noruega e Portugal.

Gráfico B7.2. Desempenho do estudante e gastos por estudante

Relações entre desempenho em matemática e gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante no grupo etário entre 6 e 15 anos, em US\$ convertidos utilizando PPCs

Desempenho na escala PISA de matemática



Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela 2.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068356028750>

Em resumo, os resultados sugerem que, embora os gastos com instituições educacionais constituam um pré-requisito necessário para o provimento de educação de alta qualidade, apenas gastar os recursos não basta para que sejam alcançados altos níveis de resultados, que dependem igualmente da utilização eficaz desses recursos.

Por que alguns países apresentam desempenho melhor do que outros que registram níveis semelhantes de investimentos?

Muitos fatores influenciam a relação entre os gastos por estudante e o desempenho dos estudantes. Esses fatores incluem: organização e administração da educação dentro do sistema (por exemplo, níveis de gerenciamento e de distribuição de tomadas de decisão, dispersão geográfica da população); organização dos ambientes imediatos de aprendizagem (por exemplo, tamanho das turmas, horas de instrução); qualidade e remuneração da força de trabalho docente, assim como características dos próprios estudantes, principalmente seu *background* socioeconômico. A partir da análise desses fatores, fica claro que uma abordagem de correlação simples entre um insumo e um resultado variável não é suficiente para fornecer medidas de eficiência.

A análise de insumos indica a necessidade de fazer distinção entre variáveis de insumos que estão sob o controle dos provedores de educação (número de professores, razão estudantes/professor, tamanho de turmas, tempo de instrução, qualidade do professor) e aquelas que não podem ser controladas (ou seja, não-discrecionárias). Entre os insumos não-discrecionários, o *background* socioeconômico dos estudantes, em particular, deve ser levado em conta, tendo em vista a importância de sua influência sobre as realizações do estudante. A condição de imigrante e o idioma falado em casa também são relevantes para essa análise. Em termos gerais, é importante assegurar que há uma estreita correspondência entre os insumos escolhidos e os resultados que devem produzir.

Uma vez escolhidas as variáveis de insumo, a análise dos resultados mostra que essas variáveis devem refletir os objetivos do sistema educacional. De forma ideal, devem cobrir os objetivos de produção através do currículo, incluindo, por exemplo, habilidades de envolvimento social e cívico. Da mesma forma, as variáveis escolhidas devem medir a qualidade e a equidade das realizações dentro do sistema.

Inevitavelmente, é necessária uma avaliação mais sofisticada da eficiência do que a avaliação que pode resultar de correlações simples.

Medidas de eficiência no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e no ciclo final do ensino fundamental (EF2) em instituições públicas

O Departamento de Economia da OCDE explorou a utilização da Análise de Envolvimento de Dados (AED) para produzir medidas de eficiência comparáveis internacionalmente (OECD, 2007). Na AED, a eficiência é medida em relação às unidades mais eficientes observadas (escolas ou países), considerando insumos específicos e variáveis de resultados (ver Quadro B7.1). Uma vez que, em grande parte, o trabalho nesta fase é empírico, apenas as amplas estimativas sobre eficiência computadas pela OCDE são apresentadas neste indicador.

A Tabela B7.1 resume as estimativas de eficiência derivadas de dados no nível escolar, considerando a escola mediana, em todos os países da OCDE. A variável de resultados utilizada na análise é a média de escores do PISA, e as variáveis de insumos utilizadas são razão estudantes/professor, dis-

B7

ponibilidade de computadores, *background* socioeconômico e idioma falado em casa. Ao considerar volumes, e não valores de insumos, essas medidas apresentam características técnicas, e não relações custo-benefício. O modelo considera a avaliação de retornos não-crescentes (ver Quadro B7.1).

Os resultados sugerem que o escopo para reduzir insumos, mantendo os resultados constantes (eficiência de insumos), fique em torno dos 30% para a escola mediana. Ganhos potenciais devido à maximização dos resultados a partir do nível atual de insumos são ligeiramente mais baixos: os escores médios do PISA para estudantes da escola mediana ficam aproximadamente 22% abaixo do nível sugerido como possível pelo limite de eficiência.

Diferenças nas estimativas sobre eficiência para diferentes tipos de escolas tendem a ser modestas. Na amostra geral, a escola pública mediana é ligeiramente menos eficiente do que a escola privada mediana dependente do governo e do que a escola privada mediana independente. Escolas que utilizam recursos públicos para a maior parte de seus financiamentos tendem a ser ligeiramente menos eficientes do que outras escolas. Talvez, como previsto, escolas menores tendam a ser menos eficientes do que escolas maiores, principalmente em termos do montante de insumos que poderiam ser reduzidos para obter o mesmo nível de resultados (Gráfico B7.1).

Além das limitações técnicas da análise da AED observadas no Quadro B7.1, a especificação das variáveis a serem utilizadas como insumos e resultados também é importante para a consistência dos resultados. Como discutido anteriormente, o ponto principal é a escolha das variáveis de insumos e de resultados – respectivamente, os recursos destinados à educação e os resultados pretendidos. Inevitavelmente, as variáveis escolhidas para esta análise são limitadas pelos conjuntos de dados disponíveis internacionalmente. Por exemplo, as medidas de resultados do PISA fornecem apenas uma medida parcial dos objetivos planejados pelos sistemas educacionais, o que é discutível: no caso de insumos, para obter um quadro completo desses recursos, talvez a aprendizagem fora da escola também devesse ser levada em consideração.

Definições e metodologias

Os números relativos a gastos com educação baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada pela OCDE (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqg2007). Os escores de realizações do estudante baseiam-se em avaliações realizadas em 2003, como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE.

Os números relativos a gastos cumulativos para determinado país são calculados da seguinte maneira: sendo $n(0)$, $n(1)$ e $n(2)$ o número típico de anos gastos por um estudante dos 6 aos 15 anos de idade no ensino fundamental e no ensino médio; sendo $E(0)$, $E(1)$ e $E(2)$ os gastos anuais por estudante, em US\$ convertidos utilizando Paridade de Poder de Compra no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente, em 2002, o gasto cumulativo é calculado multiplicando-se o gasto anual corrente (E) pela duração típica de estudo (n) para cada nível de educação (i), utilizando a seguinte fórmula:

$$CE = \sum_{i=0}^2 n(i) * E(i)$$

Estimativas para $n(i)$ baseiam-se no Padrão Internacional de Classificação da Educação (ISCED).

As estimativas sobre eficiência apresentadas na Tabela B7.1 e no Gráfico B7.1 foram extraídas de documentos produzidos pelo Departamento de Economia da OCDE, como parte do projeto que avalia a eficiência dos gastos públicos no ensino fundamental e no ensino médio.

As estimativas sobre resultados relacionados a eficiência na aplicação de recursos, apresentadas na Tabela B7.1, relacionam-se à escola mediana em cada país da OCDE, em termos de desempenho no PISA 2003, e são geradas a partir do modelo de Análise de Envolvimento de Dados (AED), presumindo retornos não crescentes. O modelo utiliza os escores do PISA como variável de resultados, e razão estudantes/professor, disponibilidade de computadores e *background* socioeconômico e lingüístico como variáveis de insumo. Na análise da AED, é estabelecido um limite que representa a melhor prática, sendo que todas as observações (neste caso, sobre desempenho escolar no PISA 2003) devem estar dentro desse limite ou sobre ele. Ganhos potenciais de eficiência podem ser medidos pela posição de um país ou de uma escola em relação a esse limite.

Outras referências

Ver outras informações em “Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education”, OECD Economics Department Working Paper Nr. 546, disponível no site www.oecd.org/eco/Working_Papers.

Tabela B7.1.

Estimativas da eficiência técnica¹ para o ensino fundamental oferecido pelo setor público


	Eficiência de insumos ²	Eficiência de produção ³	Número de escolas
Nível geral de eficiência	0,693	0,782	6 204
<i>Dos quais:</i>			
Escolas públicas	0,689	0,777	4 834
Escolas privadas dependentes do governo	0,715	0,805	672
Escolas privadas independentes	0,684	0,799	194
Recursos públicos >50%	0,693	0,780	5 469
Recursos públicos <50%	0,693	0,803	397
Escolas pequenas	0,669	0,770	3 102
Escolas grandes	0,712	0,794	3 102

1. As estimativas de eficiência são medidas para escolas médias em cada país da OCDE em termos de desempenho no PISA 2003, e são calculadas a partir de uma Análise de Parâmetros de Dados presumindo retornos não crescentes a serem medidos. O modelo utiliza os escores do PISA como produtos; e utiliza razão estudantes/professor, disponibilidade de computadores, *backgrounds* socioeconômico e linguístico como insumos.

2. Indica escopo para medir insumos sem reduzir o nível dos produtos.

3. Indica escopo para melhorar o produto mantendo os atuais níveis de insumos.

Fonte: OECD Economics Working Paper No. 546, disponível em www.oecd/eco/working_papers.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068356028750>

Capítulo



ACESSO À EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO



QUAL É A PREVALÊNCIA DE PROGRAMAS PROFISSIONAIS?

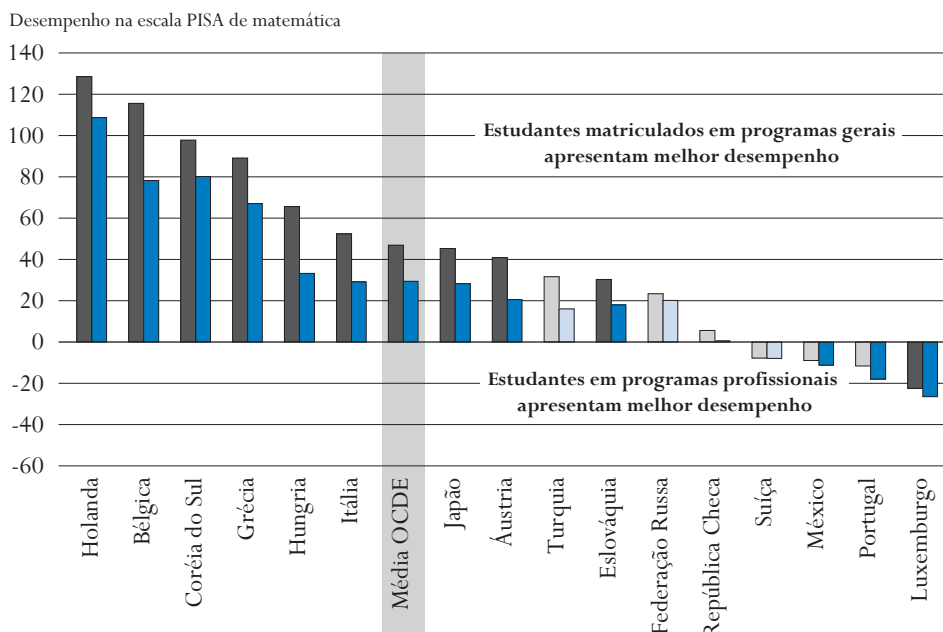
Este indicador mostra a participação de estudantes em programas de educação e capacitação profissional (ECP) no ensino médio e compara os níveis de gastos educacionais por estudante para programas gerais e programas de ECP. Este indicador também compara as realizações educacionais de estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas gerais e em programas profissionais.

Resultados básicos

Gráfico C1.1. Diferenças no desempenho em matemática associadas à orientação do programa freqüentado pelos estudantes (2003)

- Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes que freqüentam programas gerais e estudantes que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais
Diferenças estatisticamente significativas são apresentadas em tons mais escuros
- Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes que freqüentam programas gerais e estudantes que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais, levando em conta *status* econômico, social e cultural dos estudantes (SESC)
Diferenças estatisticamente significativas são apresentadas em tons mais escuros

Em 9 de 10 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a avaliação do PISA 2003 mostrou que estudantes de 15 anos de idade que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais apresentam desempenho significativamente mais baixo em matemática, em termos estatísticos, em comparação com estudantes matriculados em programas gerais. Na média dos países da OCDE, estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas gerais apresentam desempenho 45 pontos acima do desempenho de estudantes dos outros programas e, após ajuste para fatores socioeconômicos, a diferença ainda permanece em 27 pontos.



Nota: Esta figura mostra dados para países com mais de 3% dos estudantes na categoria agregada de programas pré-profissional e profissional.

Os países estão classificados por ordem decrescente de vantagem no desempenho para estudantes matriculados em programas gerais versus estudantes matriculados em programas profissionais.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2003, Tabela C1.3.

Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068363750663>

Outros destaques deste indicador

- Em 15 de 28 países da OCDE e na economia parceira Eslovênia, a maioria dos estudantes do ensino médio frequenta programas pré-profissionais e profissionais. Na maioria dos países da OCDE, uma proporção significativa da educação profissional ministrada no ensino médio é baseada na escola.
- Os 14 países da OCDE que dispõem de dados gastam, em média, US\$ 854 a mais por estudante no ensino médio em programas profissionais do que em programas gerais.

Contexto de políticas

Diversos fatores – incluindo melhores empregos para indivíduos com nível educacional mais elevado – estimularam os jovens a freqüentar outros cursos após a conclusão da educação compulsória e conseguir graduação no ensino médio. Esse crescimento contínuo na participação no ensino médio significa que os países devem prover educação nesse nível a uma população de estudantes mais diversificada.

Os países optaram por diversas abordagens para satisfazer a essas demandas. Alguns deles têm sistemas de educação para o ciclo final do ensino fundamental (EF2) bastante abrangentes, com programas gerais/acadêmicos não-seletivos, que buscam fornecer oportunidades de aprendizagem iguais para todos os estudantes, ao passo que outros fornecem programas educacionais mais diferenciados – ou seja, programas acadêmicos, pré-profissionais e/ou profissionais –, tanto em EF2 como no ensino médio. Os programas profissionais diferem dos programas acadêmicos não apenas quanto ao currículo, mas também pela preparação dos estudantes para tipos específicos de ocupações e, em alguns casos, para o ingresso direto no mercado de trabalho.

Os países devem revisar continuamente seus sistemas educacionais para garantir que os graduados satisfaçam às demandas de sua economia/seu mercado de trabalho, que estão sujeitos a mudanças constantes. As questões relacionadas a ECP que devem ser enfrentadas pelos países incluem o aumento da oferta de aprendizes com habilidades específicas escassas em sua força de trabalho, o aprimoramento do *status* e da qualidade de ECP.

Atualmente, a ECP engloba tanto a educação formal – programas de ensino médio (pré-profissionais e profissionais), programas de pós-ensino médio e até mesmo programas universitários – quanto atividades de educação continuada e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho (ver Indicador C5). Este indicador focalizará a educação formal (programas pré-profissionais e profissionais) no nível do ensino médio.

Evidências e explicações

Participação no ensino médio profissional

Na maioria dos países da OCDE, os estudantes não seguem um currículo uniforme no ensino médio. Nesse nível educacional, os programas podem ser subdivididos em três categorias, com base em seu objetivo – uma área específica de ocupação ou comércio –, e conduzem a uma qualificação relevante para o mercado de trabalho:

- Programas gerais não são planejados para preparar os participantes explicitamente para ocupações específicas ou para o comércio, ou para o ingresso em outros programas profissionais ou técnicos. Menos de 25% do conteúdo do programa são relevantes para a área profissional ou técnica.
- Programas pré-profissionais ou pré-técnicos são planejados principalmente para introduzir os participantes no mundo do trabalho e para prepará-los para o ingresso em outros programas profissionais ou técnicos. A conclusão satisfatória desse tipo de programa não confere qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho. No mínimo 25% do conteúdo do programa são relevantes para a área profissional ou técnica.
- Programas profissionais ou técnicos preparam os estudantes para o ingresso direto em ocupações específicas, sem necessidade de capacitação adicional. A conclusão satisfatória deste tipo de programa confere qualificação profissional ou técnica relevante para o mercado de trabalho.

Os programas profissionais ou técnicos são divididos ainda em duas categorias – programas baseados na escola e programas que associam escola e trabalho –, de acordo com a intensidade da capacitação fornecida na escola em comparação com a capacitação fornecida no local de trabalho:

- Nos programas baseados na escola, a instrução ocorre (parcial ou exclusivamente) em instituições educacionais – que incluem centros especiais de capacitação, desde que sejam gerenciados por autoridades públicas ou privadas – ou em centros especiais de capacitação baseados na empresa – quando qualificados como instituição educacional. Esses programas podem ter um componente de capacitação em serviço, ou seja, um componente que inclui experiência prática no local de trabalho. Como característica, os programas baseados na escola oferecem no mínimo 75% do currículo em ambiente escolar (cobrindo todo o programa educacional) e podem incluir educação a distância.
- Nos programas que associam escola e trabalho, a parcela do currículo oferecida em ambiente escolar ou por meio de educação a distância é inferior a 75%. Incluem períodos de estágio organizados em associação com autoridades educacionais ou instituições educacionais, que envolvem simultaneamente programas baseados na escola e capacitação em serviço; e programas organizados em associação com autoridades educacionais ou instituições educacionais, que incluem, alternadamente, frequência a instituições e participação em cursos de capacitação baseados no trabalho. Programas alternados de capacitação algumas vezes são denominados programas “sanduíche”.

A orientação geral ou profissional de um programa não garante necessariamente o acesso dos participantes à educação superior. Em diversos países da OCDE, programas com orientação profissional são elaborados para preparar os estudantes para o prosseguimento dos estudos na educação superior; e em alguns países, programas gerais nem sempre fornecem acesso direto aos níveis seguintes de educação.

Em 15 países da OCDE e na economia parceira Eslovênia, a maioria dos estudantes de ensino médio busca programas pré-profissionais ou profissionais. A maioria dos países da OCDE que oferecem programas de estágio em sistema duplo – Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça – assim como Austrália, Bélgica, Eslováquia, Finlândia, Itália, Noruega, Reino Unido, República Checa e a economia parceira Eslovênia têm no mínimo 60% dos estudantes de ensino superior matriculados em programas pré-profissionais ou profissionais. As exceções são Coreia do Sul, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Japão, México, Portugal e as economias parceiras Brasil, Chile, Estônia e Israel, onde no mínimo 60% dos estudantes do ensino médio estão matriculados em programas gerais, mesmo quando são oferecidos programas pré-profissionais e/ou profissionais (Tabela C1.1).

Em muitos países da OCDE, a educação profissional no ensino médio está baseada na escola. Entretanto, na Áustria, na Eslováquia, na Islândia e na República Checa, cerca de 50% dos programas profissionais contêm elementos que associam escola e trabalho. Na Alemanha, na Dinamarca, na Hungria, na Irlanda e na Suíça, no mínimo 75% dos estudantes estão matriculados em programas profissionais cujos currículos associam elementos da escola e do trabalho.

Em muitos sistemas educacionais, os estudantes de ensino médio podem ser matriculados em programas profissionais, mas alguns países da OCDE adiam a capacitação profissional para o período após a conclusão do ensino médio. Embora em alguns países da OCDE – por exemplo, Áustria,

Espanha e Hungria – os programas profissionais sejam oferecidos como programas avançados de ensino médio, em outros países esses programas são oferecidos como educação pós-ensino médio – por exemplo, Canadá e Estados Unidos.

Programas de estágio (aprendizagem baseada no trabalho)

A Tabela C1.1 inclui matrículas em programas de estágio que são reconhecidos por sistemas educacionais nacionais. Esta seção fornece informações sobre as características típicas desses programas e de outros programas de aprendizagem baseados no trabalho.

Na maior parte dos países da OCDE – Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, Suíça, Turquia – e nas economias parceiras Eslovênia, Federação Russa e Israel existe algum tipo de sistema de estágio. Em alguns países – por exemplo, Alemanha, Áustria e Hungria –, os contratos de estágio (para estudantes) são estabelecidos entre a empresa e o estudante (e não a instituição de capacitação profissional). Nos Estados Unidos, os programas de estágio existentes não fazem parte do sistema formal de educação. Na maioria dos países, a maior parte desses programas de estágio associa escola e trabalho. Por outro lado, na Coreia do Sul, na Espanha, no Japão e na Suécia, não existem sistemas de estágio.

As exigências mínimas para ingresso em programas de estágio variam entre os países. Entretanto, a condição mínima típica é geralmente a conclusão do ciclo final do ensino fundamental (EF2), exigida nos seguintes países: Alemanha, Canadá, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Polônia, República Checa e nas economias parceiras Eslovênia e Israel. No Brasil, esse tipo de programa requer a conclusão do ensino médio. Na Austrália, na Áustria, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Holanda e no Reino Unido, o critério para ingresso (parcial ou total) é a idade, ao passo que, na Nova Zelândia, os participantes devem estar empregados. Em comparação, Federação Russa não tem estrutura legal para regulamentar o ingresso em programas de estágio.

A duração dos programas de estágio é padronizada em alguns países, variando de um a quatro anos nos seguintes países: Alemanha, Canadá, Dinamarca, França, Irlanda, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, República Checa e economias parceiras Eslovênia e Israel. Em outros países – por exemplo, Áustria e Bélgica –, varia de acordo com as disciplinas, a qualificação específica procurada, conhecimentos e/ou experiência prévios.

Na maioria dos países, a conclusão satisfatória de um programa de estágio geralmente confere qualificação nos níveis de ensino médio e pós-ensino médio. Em alguns países, qualificações de nível mais elevado também podem ser conseguidas – por exemplo, um diploma avançado na Austrália.

Diferenças nos gastos educacionais por estudante com programas gerais e programas profissionais

Na maioria dos países da OCDE, os gastos por estudante variam de acordo com o programa, que pode ser geral ou profissional. Nos 14 países da OCDE que dispõem de dados, os gastos por estudante com programas profissionais de ensino médio em 2004 foram, em média, US\$ 854 mais elevados do que os gastos com programas gerais (Tabela C1.2).

Os países com programas abrangentes de estágio de sistema duplo no nível do ensino médio – por exemplo, Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça – tendem a apresentar as maiores

diferenças nos gastos por estudante matriculado em programas profissionais ou em programas gerais. Por exemplo, Alemanha e Suíça gastam, respectivamente, US\$ 6.748 e US\$ 5.338 a mais por estudante em programas profissionais do que por estudante em programas gerais, e os empregadores contribuem com uma grande parcela desses gastos. As exceções a esse padrão são Holanda e Luxemburgo, onde os gastos por estudante matriculado em programas gerais são mais altos do que por estudante em programas de estágio. Entretanto, os dados para Holanda e Luxemburgo estão subestimados, devido à exclusão de gastos de empresas privadas com programas profissionais de sistema duplo. Entre os quatro outros países – Austrália, Eslováquia, Finlândia e República Checa – que têm no mínimo 60% dos estudantes de ensino médio matriculados em programas profissionais, Finlândia e República Checa gastam mais por estudante matriculado em programas profissionais do que por estudante em programas gerais (Tabelas C1.1 e C1.2).

Resultados da aprendizagem na educação profissional

Há diferenças no desempenho de estudantes matriculados em programas profissionais e estudantes matriculados em programas gerais? A análise a seguir limita-se ao desempenho em matemática de estudantes de 15 anos de idade. Padrões semelhantes foram constatados pelo PISA 2003 sobre o desempenho em leitura e ciências, mas essas constatações não estão incluídas neste Relatório, para simplificar a apresentação e evitar repetições.

Os resultados do PISA 2003 mostram que, na média dos países da OCDE, os estudantes em programas pré-profissionais e profissionais têm pontuação 45 pontos mais baixa em relação a estudantes de programas gerais, antes de incluir fatores socioeconômicos. As maiores diferenças são observadas na Bélgica, na Coreia do Sul, na Grécia, na Holanda e na Hungria. Na Holanda, o desempenho de estudantes em programas gerais (617 pontos) está significativamente acima da média geral da OCDE (500 pontos), ao passo que o desempenho de estudantes de programas profissionais (488 pontos) está abaixo da média geral da OCDE. Um padrão semelhante também foi constatado na Bélgica, na Coreia do Sul e na Hungria. Na Grécia, no entanto, os estudantes matriculados nos dois tipos de programa apresentaram desempenho abaixo da média OCDE (463 pontos para programas gerais e 374 pontos para programas profissionais). Luxemburgo é o único país em que estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais apresentaram uma vantagem de desempenho estatisticamente significativa (23 pontos).

Uma vez que os cursos profissionais e gerais freqüentemente podem refletir segregação social nos sistemas educacionais, também é importante analisar a diferença no desempenho após o ajuste para fatores socioeconômicos. Após esse ajuste, a diferença de desempenho dos programas pré-profissionais e profissionais diminuiu em 18 pontos percentuais, permanecendo em uma média de 27 pontos entre os países da OCDE. Para 12 países da OCDE, há uma diferença estatisticamente significativa nos níveis de desempenho de estudantes matriculados em programas gerais em comparação aos estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais, mesmo após os ajustes para fatores socioeconômicos. Em Luxemburgo, no México e em Portugal, estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais ainda apresentam uma vantagem significativa em termos estatísticos – 26, 11 e 18 pontos, respectivamente. Para os outros nove países, os estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais apresentam desvantagens em relação ao desempenho, que variam de 18 pontos – na Eslováquia – até 109 pontos – na Holanda (Tabela C1.3 e Gráfico C1.1).

No entanto, é importante observar que é possível que a desvantagem no desempenho dos estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais não cause impacto sobre a carreira futura desses estudantes.

Definições e metodologias

Dados sobre desempenho dos estudantes baseiam-se em avaliações realizadas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implementado pela OCDE em 2003.

Os dados sobre matrículas referem-se ao ano letivo 2004-2005, e os dados sobre finanças referem-se ao exercício fiscal de 2004. Baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada anualmente pela OCDE.

Os dados sobre programas de estágio (aprendizagem baseada no trabalho) são extraídos de uma pesquisa especial realizada pela OCDE em 2006.

A Tabela C1.1 mostra a distribuição de estudantes matriculados no ensino médio por objetivo de programa. Programas pré-profissionais e profissionais incluem tanto programas baseados na escola como programas que associam escola e trabalho, reconhecidos como parte do sistema educacional. A educação totalmente baseada no trabalho não supervisionada por uma autoridade formal do setor educacional não está incluída.

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site StatLink*  <http://dx.doi.org/10.1787/068363750663>

- *Table C1.4. Differences in mathematics performances between the different programme orientations (2003)*
- *Table C1.5. Performance of 15-year-old students on the mathematics, reading and science scales by programme orientation (2003)*

Tabela C1.1.

Padrões de matrículas no ensino médio (2005)

Matrículas em instituições públicas e privadas, por orientação e tipo de programa

	Distribuição de matrículas por orientação de programa			Distribuição de matrículas por tipo de programa				
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	Geral	Pré-profissional	Profissional	Dos quais: programas que associam escola e trabalho	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
Países da OCDE	Alemanha	39,7	59,7	0,6	39,7	a	60,3	45,0
	Austrália	38,5	a	61,5	38,5	a	61,5	m
	Áustria	43,6	47,1	9,3	21,5	6,2	72,3	32,7
	Bélgica ¹	49,5	a	50,5	30,4	a	69,6	3,3
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	71,5	a	28,5	71,5	a	28,5	a
	Dinamarca	52,1	a	47,9	52,1	a	47,9	47,7
	Eslováquia	80,7	a	19,3	25,8	a	74,2	31,7
	Espanha	57,4	n	42,6	57,4	n	42,6	2,8
	Estados Unidos	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
	Finlândia	100,0	a	a	36,1	a	63,9	10,5
	França	57,5	10,4	32,1	43,6	a	56,4	11,3
	Grécia	64,0	a	36,0	64,0	a	36,0	a
	Holanda	61,8	a	38,2	31,8	a	68,2	20,0
	Hungria	76,8	a	23,2	75,9	10,9	13,2	13,2
	Irlanda	71,4	a	28,6	65,7	30,5	3,8	3,8
	Islândia	50,6	0,6	48,8	63,2	1,6	35,2	16,4
	Itália	80,8	2,9	16,3	38,5	36,6	24,9	a
	Japão	75,3	0,9	23,9	75,3	0,9	23,9	a
	Luxemburgo	59,6	15,5	24,8	36,6	a	63,4	13,6
México	89,8	a	10,2	89,8	a	10,2	m	
Noruega	39,2	a	60,8	39,2	a	60,8	13,3	
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	
Polônia	88,3	a	11,7	55,0	a	45,0	6,5	
Portugal	100,0	a	a	69,0	20,5	10,5	m	
Reino Unido ²	43,6	x(1)	56,4	27,8	x(6)	72,2	m	
Rep. Checa	70,3	0,4	29,3	20,5	0,1	79,4	35,5	
Suécia	94,8	a	5,2	46,4	0,8	52,7	a	
Suíça	30,5	62,1	7,4	35,3	a	64,7	58,3	
Turquia	90,7	a	9,3	57,8	a	42,2	7,4	
Média OCDE	67,1	7,7	26,7	50,3	4,2	47,5	16,2	
Média UE19	68,0	7,6	24,8	44,1	5,9	50,3	16,3	
Economias parceiras	Brasil	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
	Chile	100,0	a	a	63,9	a	36,1	a
	Eslovênia	32,6	44,4	23,0	32,6	n	67,4	3,7
	Estônia	100,0	a	a	69,0	a	31,0	a
	Federação Russa	57,0	13,3	29,7	57,0	13,3	29,7	m
	Israel	95,9	a	4,1	65,0	a	35,0	4,1

1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Inclui pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068363750663>

Tabela C1.2. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, por tipo de programa (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs para PIB, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)/Ensino médio									Pós-ensino médio não-superior			
	EF2			Ensino médio			EF2/Ensino médio			Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/pre-profissionais	
	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/pre-profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/pre-profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/pre-profissionais				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países da OCDE	Alemanha	6.082	6.082	xc(6)	10.459	6.274	13.022	7.576	6.114	13.022	10.573	6.712	11.283
	Austrália	7.747	7.753	7.674	8.853	9.227	7.973	8.160	8.212	7.884	7.969	a	7.969
	Áustria	8.969	8.969	a	9.962	11.082	9.642	9.446	9.329	9.642	m	m	m
	Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.751	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	6.057	6.057	a	7.485	x(4)	x(4)	6.761	x(7)	x(7)	m	m	m
	Dinamarca	8.224	8.224	a	9.466	x(4)	x(4)	8.849	x(7)	x(7)	m	m	m
	Eslováquia	2.389	2.389	a	3.155	3.461	3.052	2.744	2.581	3.052	x(7)	x(8)	x(9)
	Espanha	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.701	x(7)	x(7)	a	a	a
	Estados Unidos	9.490	9.490	a	10.468	10.468	a	9.938	9.938	a	m	a	m
	Finlândia	8.918	8.918	a	6.555	5.230	7.314	7.441	7.525	7.314	x(7)	a	x(9)
	França	7.837	7.837	a	9.883	x(4)	x(4)	8.737	x(7)	x(7)	4.081	x(10)	x(10)
	Grécia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5.213	x(7)	x(7)	5.688	m	m
	Holanda	7.948	7.468	8.729	7.037	8.012	6.595	7.541	7.625	7.463	6.624	a	6.624
	Hungria ¹	3.433	x(1)	x(1)	3.968	3.575	5.085	3.692	3.475	5.158	6.351	a	6.351
	Irlanda	6.943	x(1)	x(1)	7.309	x(4)	x(4)	7.110	x(7)	x(7)	5.169	x(10)	x(10)
	Islândia	8.284	m	a	7.330	m	m	7.721	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Itália ¹	7.657	7.590	m	7.971	x(4)	x(4)	7.843	x(7)	x(7)	m	m	m
	Japão	7.325	7.325	a	7.883	x(4)	x(4)	7.615	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Luxemburgo ¹	18.036	18.036	a	17.731	18.285	17.468	17.876	18.102	17.468	m	m	m
	México	1.602	1.859	308	2.564	2.528	2.877	1.922	2.093	918	a	a	a
	Noruega	9.476	9.476	a	12.498	x(4)	x(4)	11.109	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
	Nova Zelândia	5.334	x(1)	x(1)	7.424	x(4)	x(4)	6.299	x(7)	x(7)	5.412	m	m
	Polônia ¹	2.822	2.822	a	2.949	x(4)	x(4)	2.889	x(7)	x(7)	3.147	m	m
	Portugal ¹	6.359	x(1)	x(1)	5.962	x(4)	x(4)	6.168	x(7)	x(7)	m	m	m
	Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.090	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Rep. Checa	4.769	4.752	8.872	4.790	4.200	4.942	4.779	4.659	4.963	2.191	1.917	2.223
	Suécia	7.836	7.836	a	8.218	7.315	9.092	8.039	7.650	9.092	3.437	11.469	950
	Suíça ¹	9.197	9.197	a	15.368	11.869	17.207	12.176	9.847	17.207	8.401	5.212	10.361
	Turquia ¹	a	a	a	1.808	1.434	2.430	1.808	1.434	2.430	a	a	a
	Média OCDE	6.909	7.159	6.396	7.884	7.354	8.208	7.276	7.042	8.124	4.315	6.327	6.537
Economias parceiras	Brasil ¹	1.172	x(1)	x(1)	801	x(4)	x(4)	1.033	x(7)	x(7)	a	a	a
	Chile ²	2.106	2.106	a	2.062	2.278	1.680	2.077	2.199	1.680	a	a	a
	Eslovênia ¹	7.428	x(1)	x(1)	5.062	x(4)	x(4)	6.525	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Estônia ¹	3.579	x(1)	x(1)	3.670	4.118	2.721	3.623	3.798	2.683	3.717	a	3.717
	Fed. Russa ¹	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1.766	1.615	1.595	1.766	x(7)	a	x(9)
	Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	6.066	m	m	4.272	4.272	a

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068363750663>

Tabela C1.3.
Desempenho de estudantes de 15 anos de idade nas escalas PISA de matemática,
por orientação de programa (2003)


A distinção entre programas, segundo sua orientação, baseia-se em auto-relato dos estudantes

	Programas gerais		Programas pré-profissionais e profissionais		Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes que freqüentam programas gerais e estudantes que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais		Diferenças no desempenho em matemática entre estudantes que freqüentam programas gerais e estudantes que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais, considerando seu status econômico, social e cultural (SESC)		
	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	
Países da OCDE	Alemanha	c	c	c	c	c	c	c	
	Austrália	c	c	c	c	c	c	c	
	Áustria	536	9,3	495	2,5	41	9,5	21	7,7
	Bélgica	585	2,5	469	3,2	116	4,3	78	3,7
	Canadá	535	1,7	a	a	a	a	a	a
	Coréia do Sul	568	3,8	471	5,1	98	6,3	80	6,1
	Dinamarca	514	2,7	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	512	4,1	482	5,5	30	7,0	18	5,2
	Espanha	485	2,4	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	483	2,9	a	a	a	a	a	a
	Finlândia	544	1,9	a	a	a	a	a	a
	França	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	463	4,0	374	5,0	89	6,1	67	5,1
	Holanda	617	3,2	488	4,5	129	5,5	109	4,7
	Hungria	528	4,4	463	3,9	66	6,0	33	5,2
	Irlanda	c	c	c	c	c	c	c	c
	Islândia	515	1,4	a	a	a	a	a	a
	Itália	497	6,1	444	3,7	52	7,3	29	7,4
	Japão	545	4,5	500	5,9	45	7,0	28	6,6
	Luxemburgo	491	1,0	513	3,2	-23	3,4	-26	3,7
México	382	5,2	391	4,2	-9	6,6	-11	5,1	
Noruega	495	2,4	a	a	a	a	a	a	
Nova Zelândia	523	2,3	a	a	a	a	a	a	
Polônia	490	2,5	a	a	a	a	a	a	
Portugal	465	3,7	477	4,9	-12	6,2	-18	5,4	
Reino Unido	c	c	c	c	c	c	c	c	
Rep. Checa	519	5,2	513	3,9	6	6,2	1	4,5	
Suécia	c	c	c	c	c	c	c	c	
Suíça	526	3,3	534	13,2	-8	12,6	-8	13,3	
Turquia	431	8,9	400	12,6	32	16,8	16	11,8	
Média OCDE	510		466		45		27		
Economias parceiras	Brasil	356	4,8	a	a	a	a	a	a
	Federação Russa	473	3,6	450	13,4	23	13,5	20	11,9

Nota: A classificação dos estudantes por tipo de programa baseia-se em auto-relato de estudantes de 15 anos de idade, e pode apresentar diferenças em relação à classificação apresentada na Tabela C1.1, que está baseada em estatísticas nacionais de estudantes de ensino médio.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068363750663>

QUEM PARTICIPA DO SISTEMA EDUCACIONAL?

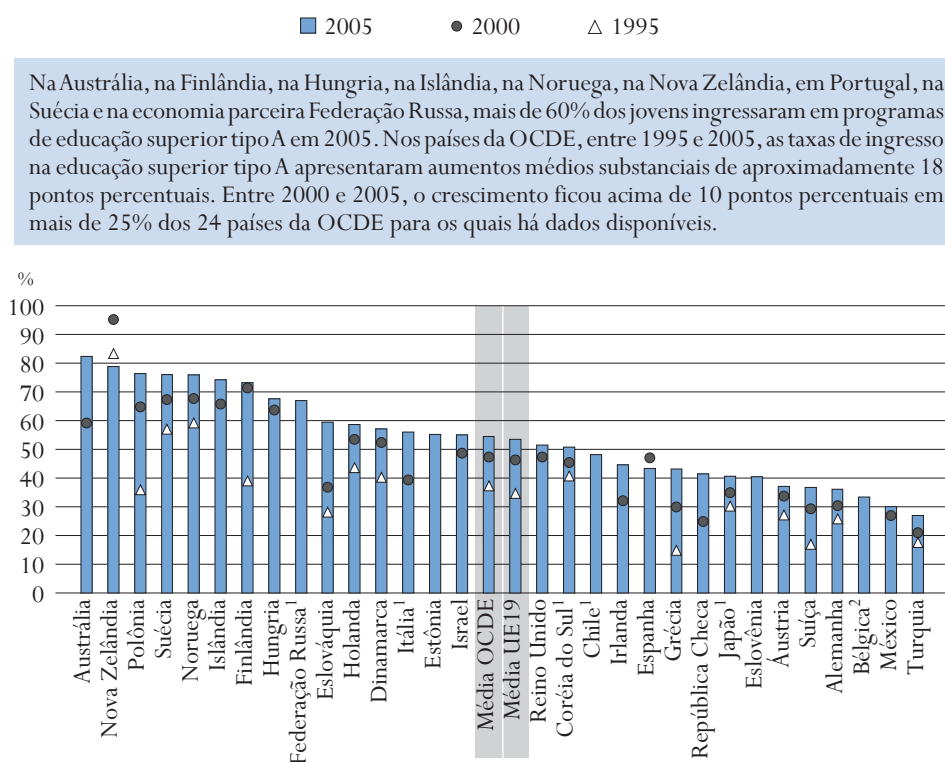
Este indicador analisa o acesso à educação e sua evolução, utilizando informações sobre taxas de escolarização e tendências no número de matrículas no período entre 1995 e 2005. Mostra também os padrões de participação no ensino médio e a porcentagem do grupo de jovens que deverá ingressar em tipos diferentes de educação superior ao longo da vida. Taxas de ingresso e de participação refletem tanto o acesso à educação superior como a percepção do valor associado à frequência a programas de educação superior. Ver informações sobre programas profissionais e de capacitação no ensino médio no Indicador C1.

Resultados básicos

Gráfico C2.1. Taxas de ingresso na educação superior tipo A (1995, 2000 e 2005)

Soma das taxas líquidas de ingresso em cada idade

O gráfico mostra a proporção de pessoas que ingressam na educação superior tipo A pela primeira vez, e as mudanças entre 1995, 2000 e 2005. Taxas de ingresso medem o fluxo para esse nível de educação em um período determinado, não o conjunto de estudantes que já estão matriculados.



Na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, em Portugal, na Suécia e na economia parceira Federação Russa, mais de 60% dos jovens ingressaram em programas de educação superior tipo A em 2005. Nos países da OCDE, entre 1995 e 2005, as taxas de ingresso na educação superior tipo A apresentaram aumentos médios substanciais de aproximadamente 18 pontos percentuais. Entre 2000 e 2005, o crescimento ficou acima de 10 pontos percentuais em mais de 25% dos 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis.

1. Taxa de ingresso para programas de educação superior tipo A calculada como taxa bruta de ingresso.

2. Não inclui a comunidade belga germanófono.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de ingresso na educação superior tipo A em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Outros destaques deste indicador

- Na maioria dos países da OCDE, praticamente todos os jovens têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. Bélgica, Espanha, França, Hungria, Islândia, Japão, República Checa e Suécia mantêm no mínimo 90% de seus estudantes em determinada faixa etária matriculados por 14 anos ou mais. Por outro lado, México e Turquia apresentam taxas de escolarização acima de 90% por um período de apenas nove e sete anos, respectivamente; e nas economias parceiras Chile e Federação Russa, esse período é de apenas oito e nove anos, respectivamente.
- Em mais de 50% dos países da OCDE, 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade estão matriculadas em programas de educação infantil ou no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). Nos 19 países europeus membros da OCDE (UE19), a expectativa de uma criança estar matriculada no máximo até os 4 anos de idade é maior do que nos demais países da OCDE. Em média, a taxa de escolarização para crianças entre 3 e 4 anos de idade é de 75,9% para os países da UE19, enquanto a média OCDE é de 68,5%.
- Taxas de escolarização para jovens entre 15 e 19 anos de idade aumentaram, em média, de 74% para 82% ao longo do período entre 1995 e 2005; e na Bélgica na Grécia, na Polônia, na República Checa e na economia parceira Eslovênia, alcançaram no mínimo 90%, em 2005. A Bélgica já havia alcançado um mínimo de 90% em 1995. Um padrão semelhante é observado para as taxas de escolarização de indivíduos entre 20 e 29 anos de idade – um grupo etário em que a maioria dos estudantes está matriculada na educação superior. Entre 1995 e 2005, as taxas de escolarização para esse grupo etário aumentaram em todos os países da OCDE.
- A proporção de estudantes que ingressam em programas de educação superior tipo B geralmente é menor do que a proporção para programas tipo A. Nos países da OCDE que dispõem de dados, 15% dos jovens, em média, ingressarão em programas de educação superior tipo B, em comparação com 54% que ingressarão na educação superior tipo A e 2% que ingressarão em programas de pesquisa avançada.
- Na Bélgica e, em menor proporção, na economia parceira Eslovênia, o amplo acesso a programas de educação superior tipo B equilibra as taxas comparativamente baixas de ingresso em programas de educação superior tipo A. Por outro lado, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia têm taxas de ingresso bem acima da média OCDE para programas de educação superior tipo A, e comparativamente muito baixas para programas de educação superior tipo B. Nova Zelândia destaca-se como o país cujas taxas de ingresso nos dois tipos de programa são as mais altas entre os países da OCDE.

Contexto de políticas

O desenvolvimento econômico e social de um país depende crucialmente da qualidade da educação oferecida à sua população. As sociedades devem, portanto, ter interesse intrínseco na garantia de amplo acesso a uma grande variedade de oportunidades de educação para crianças e adultos. Programas de educação infantil preparam as crianças para o ensino fundamental, e podem ajudar a combater desvantagens lingüísticas e sociais, assim como oferecer oportunidades para aprofundar e complementar as experiências educacionais domésticas. Nos níveis fundamental e médio, a educação estabelece as bases para uma vasta gama de competências, e prepara os jovens para que se tornem membros produtivos na sociedade, capazes de aprender ao longo de toda a vida. A educação superior – quer ocorra imediatamente após a educação inicial ou em algum momento posterior ao longo da vida – oferece inúmeras opções para aquisição de habilidades e conhecimentos avançados.

Uma variedade de fatores – que inclui o risco crescente de desemprego e outras formas de exclusão dos jovens com educação insuficiente – estimulou os jovens a permanecer no sistema educacional mesmo após a conclusão da educação compulsória, e a concluir o ensino médio. A conclusão do ensino médio também vem-se tornando uma norma na maioria dos países da OCDE. Em sua maioria, os programas de ensino médio são elaborados basicamente para preparar os estudantes para o ingresso na educação superior (ver Indicador A2).

Altas taxas de ingresso e de participação na educação superior ajudam a garantir o desenvolvimento e a manutenção de uma população e de uma força de trabalho com altos níveis educacionais. Além disso, programas de educação superior estão geralmente associados a melhores condições de acesso a emprego (ver Indicador A8) e a rendimentos mais altos (ver Indicador A9). Taxas de ingresso na educação superior constituem uma indicação parcial dos conhecimentos e habilidades de alto nível adquiridos pela população, e valorizados pelo mercado de trabalho na atual sociedade de conhecimento.

As taxas de graduação para programas de educação superior tipo A e tipo B aumentam à medida que os estudantes adquirem maior consciência dos benefícios sociais e econômicos da educação superior (ver Indicador A3). A educação superior tipo A concentra o maior número de matrículas em programas de nível superior e, portanto, concentra também o maior volume de recursos necessários, uma vez que esses programas tendem a ter maior duração do que outros programas de educação superior (ver Indicador B1, Tabela B1.3).

O crescimento contínuo na participação e maior diversificação de *background* e de interesses daqueles que desejam freqüentar a educação superior indicam que instituições de educação superior devem expandir suas matrículas, além de adaptar seus programas e o ensino às diversas necessidades das novas gerações de estudantes.

Evidências e explicações

Praticamente todos os jovens nos países da OCDE têm no mínimo 12 anos de educação formal. Bélgica, Espanha, França, Hungria, Islândia, Japão, República Checa e Suécia mantêm no mínimo 90% de seus estudantes em determinada faixa etária matriculados por 14 anos ou mais. Por outro lado, México, Turquia e as economias parceiras Chile e Federação Russa apresentam taxas de escolarização acima de 90% por um período de apenas nove, sete, oito e nove anos, respectivamente

(Tabela C2.1). Entretanto, os padrões de participação e progressão na educação durante o ciclo de vida variam amplamente entre os países.

Participação na educação infantil

Nos países da UE19, a expectativa de uma criança estar matriculada no máximo até os 4 anos de idade é maior do que nos demais países da OCDE. Em média, a taxa de escolarização de crianças de 3 a 4 anos de idade é de 75,9% nos países da UE19, enquanto nos países da OCDE é de 68,5%.

Na maioria dos países da OCDE e nos países parceiros, a matrícula universal – definida como taxa de escolarização acima de 90% – começa entre as idades de 5 e 6 anos. Entretanto, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, França, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e as economias parceiras Eslovênia, Estônia e Israel têm pelo menos 70% de suas crianças entre 3 e 4 anos de idade já matriculadas em programas de educação infantil ou no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). As taxas de escolarização na educação infantil variam de menos de 25% – na Coreia do Sul e na Turquia – a mais de 90% – na Bélgica, na Dinamarca, na Espanha, na França, na Islândia, na Itália, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na economia parceira Estônia (Tabela C2.1).

Tendo em vista o impacto que a educação e os cuidados na primeira infância têm sobre a construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e para assegurar igualdade no acesso a oportunidades de aprendizagem mais tarde, a educação infantil é muito importante. Esse fato já foi reconhecido por muitos países, que tornaram a educação infantil quase universal para crianças de 3 anos de idade. Entretanto, os programas institucionais de educação infantil cobertos por este indicador não são a única forma disponível para o provimento de educação e cuidados de qualidade na primeira infância. Portanto, é preciso cautela ao tirar conclusões relativas ao acesso a programas de educação e cuidados infantis, e quanto à qualidade desses programas.

Participação até o final da educação compulsória e na educação posterior

Muitos fatores influenciam a decisão de prosseguir em programas de educação após a conclusão da educação compulsória – em especial, as perspectivas limitadas dos jovens com educação insuficiente. De fato, em muitos países, esses jovens correm riscos maiores de desemprego e de outras formas de exclusão em comparação com seus colegas com melhor nível de educação. Em muitos países da OCDE, a transição da educação para o emprego tornou-se um processo mais longo e mais complexo, que dá aos estudantes a oportunidade – ou a obrigação – de associar aprendizagem e trabalho para desenvolver as habilidades procuradas pelo mercado de trabalho (ver Indicador C4).

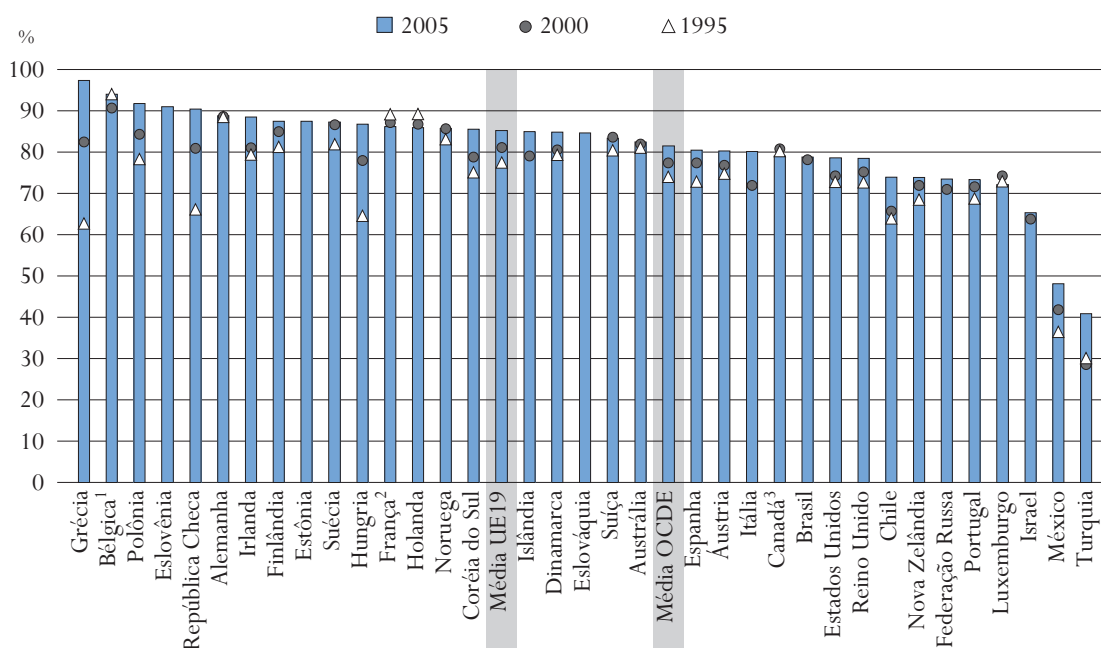
Nos países da OCDE e nas economias parceiras, a idade do estudante ao término da educação compulsória varia de 14 anos – na Coreia do Sul, em Portugal, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Chile – a 18 anos – na Alemanha, na Bélgica e na Holanda. Todos os demais países situam-se entre esses dois extremos, sendo que a educação compulsória termina aos 15, 16 ou 17 anos de idade (Tabela C2.1). Entretanto, a idade estatutária ao fim da educação compulsória nem sempre corresponde à idade de matrícula universal.

Embora, como tendência, as taxas de participação na maioria dos países da OCDE e nas economias parceiras sejam altas até o término da educação compulsória, Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, Holanda, México, Nova Zelândia e Turquia registram taxas abaixo de 90% antes do final

dessa etapa da educação. Na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos e na Holanda, isso ocorre porque a educação compulsória termina relativamente tarde, aos 18 anos de idade – nos Estados Unidos, em média, aos 17 anos de idade.

Na maioria dos países da OCDE e nas economias parceiras, as taxas de escolarização declinam gradualmente durante os últimos anos do ensino médio. Estados Unidos, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, Turquia e as economias parceiras Chile, Federação Russa e Israel têm mais de 20% de sua população entre 15 e 19 anos fora do sistema educacional (Tabela C2.1).

Gráfico C2.2. Taxas de escolarização de estudantes de 15 a 19 anos de idade (1995, 2000 e 2005)
Estudantes em período integral e em meio período em instituições públicas e privadas



1. Não inclui a comunidade belga germanófona.
2. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.
3. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de estudantes de 15 a 19 anos de idade em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Na média dos países da OCDE, entre 1995 e 2005, houve um aumento substancial (8%) na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade matriculados no sistema educacional.

As taxas de escolarização para jovens entre 15 e 19 anos de idade aumentaram, em média, de 74% para 82% ao longo do período entre 1995 e 2005, e alcançaram 90%, ou mais, na Bélgica, na Grécia, na Polónia, na República Checa e na economia parceira Eslovênia, embora a Bélgica já tivesse alcançado 90% em 1995 (Tabela C2.2). Entretanto, o crescimento difere entre os países: durante a última década, Grécia, Hungria e República Checa registraram aumentos de mais de 20 pontos percentuais nas taxas de escolarização de jovens entre 15 e 19 anos, ao passo que Alemanha, Austrália, Bélgica, França, Holanda, Luxemburgo, Noruega e Suíça mantiveram suas taxas praticamente no mesmo nível. Com exceção de Luxemburgo, estes últimos países apresentaram

uma proporção mais alta de sua população entre 15 e 19 anos de idade matriculada no sistema educacional (Tabela C2.2).

Estudantes que concluem programas de ensino médio e decidem não ingressar diretamente no mercado de trabalho, assim como indivíduos que já estão trabalhando e que desejam aprimorar suas habilidades, podem escolher entre uma ampla variedade de programas de nível pós-ensino médio.

Transição para a educação pós-ensino médio

Em muitos sistemas educacionais, estudantes do ensino médio podem matricular-se em programas com duração relativamente curta (menos de dois anos), visando à preparação para uma atividade comercial determinada ou para áreas profissionais específicas. Alguns países da OCDE adiam a capacitação profissional até a conclusão do ensino médio. Embora em alguns países da OCDE – por exemplo, Áustria, Espanha e Hungria – esses programas sejam oferecidos como programas de ensino médio avançado, outros países os oferecem como educação pós-ensino médio – por exemplo, Canadá e Estados Unidos –, ainda que freqüentemente se assemelhem aos programas de ensino médio.

Sob o ponto de vista das comparações internacionais, esses programas situam-se entre o ensino médio e o ensino superior e, portanto, são classificados em um nível de educação distinto: educação pós-ensino médio não-superior.

O fim da educação compulsória e o declínio das taxas de matrícula

Uma análise da taxa de participação por nível educacional, por idade específica, mostra que não há uma relação estreita entre o fim da educação compulsória e o declínio nas taxas de escolarização. Na maioria dos países da OCDE e nas economias parceiras, o declínio mais acentuado nas taxas de escolarização não ocorre ao final da educação compulsória, mas sim ao final do ensino médio. Após os 16 anos de idade, entretanto, as taxas de escolarização começam a declinar em todos os países da OCDE e nas economias parceiras. Na média dos países da OCDE, a taxa de escolarização no ensino médio cai de 91%, no grupo etário de 16 anos, para 83%, no grupo etário de 17 anos, 53%, no grupo de 18 anos, e 28%, no grupo de 19 anos. Alemanha, Bélgica, Coreia do Sul, Eslováquia, Finlândia, Hungria, Japão, Noruega, Polônia, República Checa, Suécia e as economias parceiras Eslovênia, Estônia e Israel ainda têm mais de 90% de todos os indivíduos de 17 anos de idade matriculados nesse nível, embora na maioria dos países a idade de término da educação compulsória fique abaixo dos 17 anos (Tabela C2.3).

Acesso geral à educação superior

Aqueles que concluíram os programas do ensino médio e aqueles que, já participando da força de trabalho, desejam aperfeiçoar suas habilidades também podem escolher entre uma vasta gama de programas de educação superior.

Este indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificações de nível superior: *i*) programas de educação superior tipo B (ISCED 5B); *ii*) programas de educação superior tipo A (ISCED 5A); e *iii*) programas de pesquisa avançada em nível de doutorado (ISCED 6). Programas de nível superior tipo A são basicamente teóricos e propõem-se a fornecer qualificação para ingresso em programas de pesquisa avançada e profissões altamente especializadas. Programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo nível de competência de um programa de nível

superior tipo A, porém são destinados a práticas ocupacionais e abrem acesso direto ao mercado de trabalho. Como tendência, esses programas não são tão longos quanto os programas tipo A (duração típica de dois a três anos) e geralmente não precisam ser orientados para a graduação de nível universitário. A classificação institucional dos programas é utilizada para dar uma idéia relativamente clara de sua natureza – por exemplo, instituições universitárias *versus* instituições de educação superior não-universitárias. No entanto, essas distinções tornaram-se confusas e, portanto, não são aplicadas nos indicadores da OCDE.

A serem mantidas as taxas de ingresso atuais nos países da OCDE, 54% dos jovens deverão ingressar em programas de educação superior tipo A ao longo da vida. Mais de 60% dos jovens de Austrália, Finlândia, Hungria, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e da economia parceira Federação Russa ingressam em programas de educação superior tipo A. Estados Unidos têm uma taxa de ingresso de 64%, mas os dois tipos de programa – tipo A e tipo B – estão incluídos nas colunas intituladas Tipo A, conforme pode ser observado na Tabela C2.4.

Embora a Turquia tenha apresentado um aumento significativo no número de estudantes que ingressam pela primeira vez na educação superior tipo A, sua taxa de ingresso é de apenas 27% e, assim como o México, esse país ainda permanece na extremidade inferior da escala.

A proporção de indivíduos que ingressam em programas de educação superior tipo B geralmente é menor do que a proporção daqueles que ingressam em programas tipo A. Nos países da OCDE que dispõem de dados, em média 15% dos jovens ingressarão em programas de educação superior tipo B. A média dos países da OCDE difere em 4% da média da UE19 (11%). Os números variam de 4% ou menos – Eslováquia, Holanda, México, Noruega e Polônia – a 30% ou mais – Bélgica, Japão e economias parceiras Chile, Estônia e Federação Russa – e a mais de 45% – Coreia do Sul, Nova Zelândia e economia parceira Eslovênia. Na Holanda, a parcela dos programas de educação superior tipo B é muito pequena. Entretanto, deve aumentar nos próximos anos, devido aos novos programas denominados “graduações associadas”. Finlândia e Itália já não incluem programas de educação superior tipo B em seus sistemas educacionais (Tabela C2.4 e Gráfico C2.3).

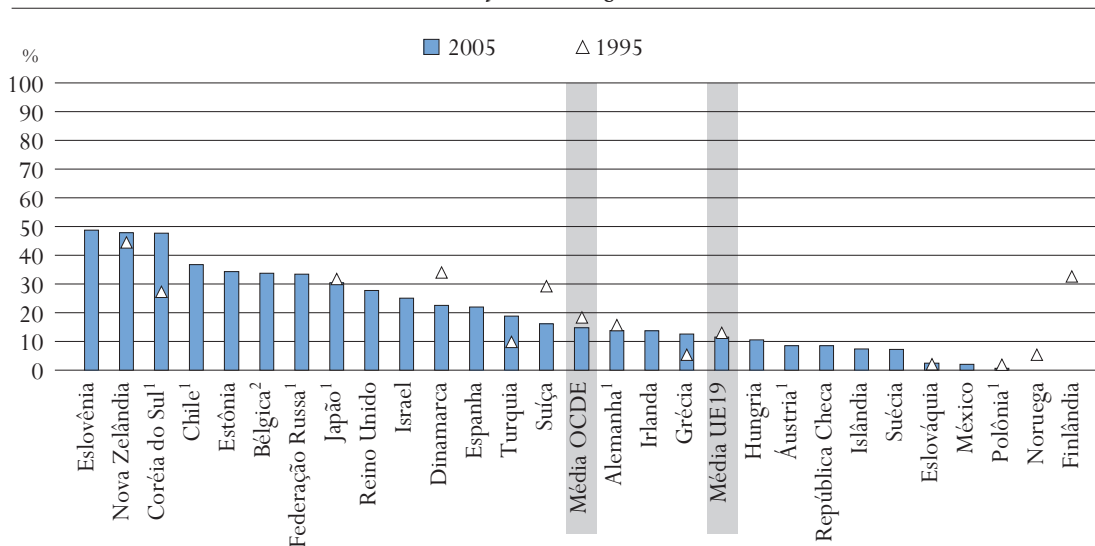
Na Bélgica e, em menor proporção, na economia parceira Eslovênia, o amplo acesso a programas de educação superior tipo B equilibra as taxas de ingresso em programas tipo A, comparativamente baixas. Outros países da OCDE, principalmente Islândia, Noruega, Polônia e Suécia, têm taxas de ingresso bem acima da média OCDE para programas de educação superior tipo A, e taxas de ingresso comparativamente muito baixas para programas tipo B. Entre os países da OCDE, Nova Zelândia destaca-se por ter as taxas de ingresso mais altas para os dois tipos de programa.

Na média dos países da OCDE que dispõem de dados, a proporção de jovens que ingressam atualmente em programas de educação superior tipo A é cerca de 6% mais alta em comparação a 2000, e mais de 18% mais alta em comparação a 1995. Entre 2000 e 2005, Austrália, Eslováquia, Grécia, Irlanda, Itália, Polônia e República Checa apresentaram crescimento acima de 10% nas taxas de ingresso na educação superior tipo A. Espanha e Holanda são os únicos países que apresentam redução nas taxas de ingresso nesse nível educacional, embora, no caso da Espanha, essa redução seja contrabalançada por um aumento significativo das taxas de ingresso em programas de educação superior tipo B entre 2000 e 2005 (Tabela C2.5 e Gráfico C2.1).

Entre os países da OCDE, as mudanças nas taxas líquidas de ingresso em programas de educação superior tipo B apresentam variações entre 1995 e 2005, com uma redução média de um ponto

Gráfico C2.3. Taxas de ingresso na educação superior tipo B (1995, 2005)

Soma das taxas líquidas de ingresso em cada idade



1. A taxa de ingresso para programas de educação superior tipo B é calculada como taxa bruta de ingresso.

2. Não inclui a comunidade belga germanófono.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de ingresso na educação superior tipo B em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

percentual ao longo desse período. Com exceção de Coréia do Sul, Eslováquia, Grécia, Nova Zelândia e Turquia, que registraram aumento na taxa de ingresso na educação superior tipo B, na maioria dos países essa taxa apresentou ligeira redução, e permaneceu estável na Polônia (Gráfico C2.3). Na Dinamarca, após 2000, a reclassificação de programas tipo B em programas tipo A explica parcialmente as mudanças observadas entre 1995 e 2005 (Gráficos C2.1 e C2.3).

Atualmente, mais de 2% dos jovens nos 18 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis ingressarão em programas de pesquisa avançada ao longo da vida. Os números variam de menos de 1% – no México, na Turquia e nas economias parceiras Chile e Eslovênia – a 3% ou mais – na Eslováquia, na Espanha, na Grécia, na República Checa e na Suíça (Tabela C2.4).

As taxas de ingresso na educação superior também devem ser consideradas em relação à participação em programas pós-ensino médio não-superior que, em alguns países da OCDE, constituem uma alternativa importante à educação superior.

Idade de novos ingressantes na educação superior

A faixa etária dos ingressantes na educação superior varia entre os países da OCDE. A idade típica de graduação para o ensino médio pode ser diferente entre os países e/ou os graduados no ensino médio podem passar diretamente para o mercado de trabalho antes de ingressar em um programa de educação superior. Os indivíduos que ingressam em programas de educação superior tipo B também ingressam em programas de educação superior tipo A mais tarde, ao longo da vida. Portanto, as taxas de ingresso em programas de educação superior tipo A e tipo B não podem ser somadas para obter as taxas totais de ingresso à educação superior, pois os ingressantes podem ser contados duas vezes.

Tradicionalmente, os estudantes ingressam em um programa tipo A imediatamente após a conclusão do ensino médio, o que realmente ocorre em muitos países da OCDE. Por exemplo, na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Irlanda, na Itália, no México, na Polônia e na economia parceira Eslovênia, mais de 80% dos estudantes que ingressam pela primeira vez em programas tipo A têm menos de 23 anos de idade (Tabela C2.4).

Em outros países da OCDE e economias parceiras, a transição para a educação superior geralmente é adiada, por vezes devido a algum tempo passado na força de trabalho. Nesses países, tipicamente, aqueles que ingressam pela primeira vez em programas tipo A são mais velhos e, nesses casos, a variação da idade de ingresso é muito maior. Na Dinamarca, na Islândia, na Suécia e na economia parceira Israel, mais de 50% dos estudantes ingressam nesse nível educacional pela primeira vez com no mínimo 22 anos de idade (Tabela C2.4). A proporção de indivíduos mais velhos que ingressam pela primeira vez em programas tipo A pode refletir, entre outros fatores, a flexibilidade desses programas e sua adaptabilidade aos estudantes fora do grupo etário típico. Pode também refletir uma visão específica do valor da experiência de trabalho na educação, o que é uma característica dos países nórdicos e bastante comum na Austrália, na Hungria, na Nova Zelândia, na República Checa e na Suíça, onde uma proporção razoável de novos ingressantes está bem acima da idade típica de ingresso. Pode refletir ainda o fato de que alguns países mantêm serviço militar obrigatório, o que adiaría o ingresso dos indivíduos na educação superior. Por exemplo, Israel mantém serviço militar obrigatório dos 18 aos 21 anos de idade para homens, e dos 18 aos 20 anos de idade para mulheres. Na Austrália, na Dinamarca, na Hungria, na Islândia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Suécia, na Suíça e na economia parceira Israel, mais de 20% dos indivíduos que ingressam pela primeira vez na educação superior têm no mínimo 27 anos de idade.

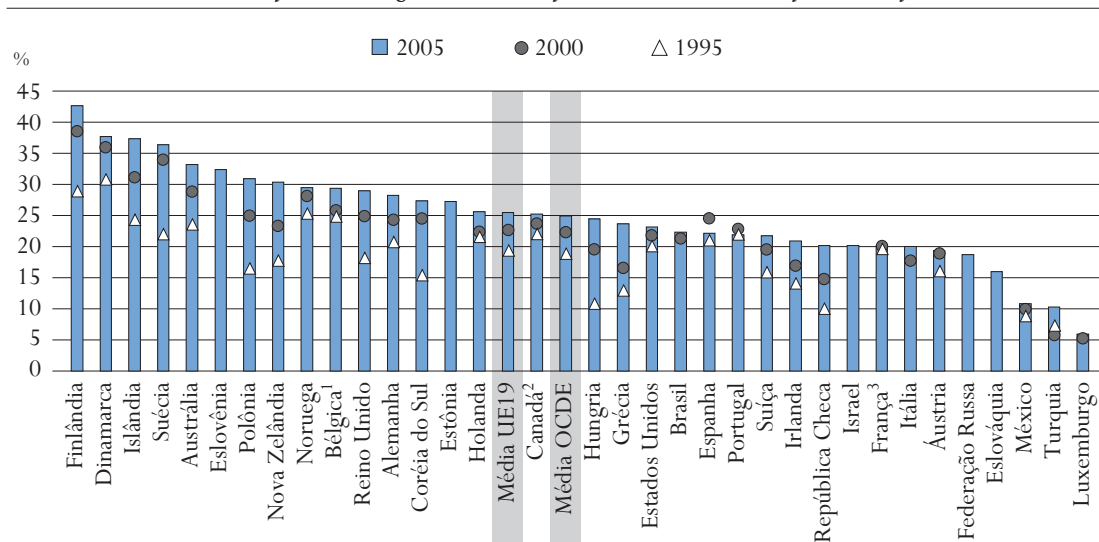
Participação na educação superior

Taxas de escolarização fornecem outra perspectiva sobre a participação na educação superior, uma vez que refletem o número total de indivíduos que ingressam na educação superior. Na média dos países da OCDE, 24,9% da população entre 20 e 29 anos de idade estão matriculados no sistema educacional. Austrália, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e a economia parceira Eslovênia têm taxas de escolarização acima de 30% para indivíduos entre 20 e 29 anos de idade (Tabela C2.1).

Em muitos países da OCDE e em economias parceiras, políticas visando à expansão educacional fizeram pressão pelo aumento do acesso à educação superior. Até este momento, essa pressão compensou amplamente a redução no tamanho dos grupos, o que, até recentemente, levava a previsões de demanda estável ou em queda por parte dos alunos que concluem os estudos em muitos países da OCDE. Embora alguns países da OCDE – Espanha e Portugal – mostrem sinais de nivelamento da demanda por educação superior, a tendência geral ainda é crescente. Em média, em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, a taxa de participação na educação superior subiu sete pontos percentuais entre 1995 e 2005. Todos os países da OCDE e economias parceiras apresentaram um aumento na participação de indivíduos entre 20 e 29 anos de idade. Esse crescimento é particularmente significativo na Grécia, na Hungria e na República Checa, que usualmente se situam na extremidade inferior da escala de taxas de escolarização dos países da OCDE, mas que, neste momento, apresentam valores médios nessa escala (Tabela C2.2 e Gráfico C2.4).

Gráfico C2.4. Taxas de escolarização de indivíduos de 20 a 29 anos de idade (1995, 2000 e 2005)

Estudantes em período integral e em meio período em instituições públicas e privadas



1. Não inclui a comunidade belga germanófono.

2. Ano de referência: 2004.

3. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de indivíduos de 20 a 29 anos de idade em 2005.

Fonte: OECD, Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tamanho relativo dos setores público e privado

Nos países da OCDE e nas economias parceiras, a educação nos níveis fundamental e médio ainda é fornecida predominantemente pelo setor público. Nesses países, em média, 91% dos estudantes do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) estão matriculados em instituições públicas, ao passo que no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e no ensino médio há um ligeiro declínio – 85% dos estudantes em EF2 e 82% no ensino médio, em instituições públicas. No entanto, no Japão e no México, o ensino médio constitui uma exceção: provedores independentes – que recebem menos de 50% de seus recursos de fontes governamentais – desempenham um papel significativo, com 31% e 21%, respectivamente, dos estudantes de ensino médio (Tabela C2.9, disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>).

Na educação superior, o padrão é bastante diferente, uma vez que provedores privados geralmente desempenham um papel mais significativo do que nos níveis fundamental e médio. Em programas de educação superior tipo B, 35% dos estudantes freqüentam instituições do setor privado; e na educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, essa proporção é de 21% dos estudantes. No Reino Unido, a educação superior é fornecida por instituições privadas dependentes do governo, e na Bélgica e na economia parceira Israel, esses provedores também recebem mais de 50% dos estudantes de nível superior. Na economia parceira Estônia, os provedores privados dependentes do governo também têm uma parcela significativa (85,4%) da educação superior tipo A e em programas de pesquisa avançada. Instituições privadas independentes são mais proeminentes no nível superior do que nos níveis que antecedem o ensino superior: em média, 14% dos estudantes de nível superior freqüentam essas instituições. É o que ocorre na Coréia do Sul, no Japão e na economia parceira Brasil, onde no mínimo 75% dos estudantes estão matriculados nesse tipo de instituição (Tabela C2.6).

Definições e metodologias

Os dados para o ano letivo 2004-2005 estão baseados na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais administrada anualmente pela OCDE.

C2

Salvo indicação em contrário, os números estão baseados em contagem de indivíduos, ou seja, não fazem distinção entre estudo em período integral e em meio período. Uma distinção padronizada entre participantes em período integral e em meio período é muito difícil, uma vez que o conceito de estudo em meio período não é reconhecido em alguns países. Para outros países da OCDE, os dados relatados cobrem apenas parcialmente a educação em meio período.

Taxas Líquidas de Escolarização – expressas como porcentagem e apresentadas nas Tabelas C2.1 e C2.2 – são calculadas dividindo o número de estudantes em determinado grupo etário, matriculados em todos os níveis de educação, pelo tamanho da população nesse grupo etário.

As Tabelas C2.4 e C2.5 mostram a soma das Taxas Líquidas de Escolarização para todas as idades. A taxa líquida de ingresso para uma idade específica é obtida dividindo o número de ingressantes pela primeira vez (novos ingressantes) em cada tipo de educação superior pela população total no grupo etário correspondente. A soma das taxas líquidas de ingresso é calculada adicionando-se as taxas para cada idade. O resultado apresenta a proporção de indivíduos em um grupo etário sintético que ingressa na educação superior, independentemente de mudanças no tamanho da população e de diferenças entre os países da OCDE quanto à idade típica de ingresso. A Tabela C2.4 também mostra o 20^o, 50^o e o 80^o percentis da distribuição etária de primeiros ingressantes – ou seja, a idade abaixo da qual se encontram os 20%, 50% e 80% dos novos ingressantes.

Novos ingressantes são estudantes matriculados no nível relevante de educação pela primeira vez. Estudantes estrangeiros matriculados pela primeira vez em um programa de pós-graduação são considerados novos ingressantes.

Nem todos os países da OCDE fazem distinção entre estudantes que ingressam em um programa de educação superior pela primeira vez e aqueles que são transferidos entre diversos níveis de educação superior, ou estudantes repetentes, ou que retornam a algum nível após um período longo de ausência. Portanto, as taxas de novos ingressantes para cada nível de educação superior não podem ser somadas ao total de taxas de ingresso na educação superior, pois o resultado acarretaria contagem duplicada de ingressantes.

Nas Tabelas C2.2 e C2.5, os dados sobre tendências nas taxas de escolarização e de ingresso para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 baseiam-se em um levantamento especial realizado em janeiro de 2007 nos países da OCDE e em quatro de seis economias parceiras.

Outras referências

O material adicional apresentado a seguir, relevante para este indicador, está disponível no *site* StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>.

- *Table C2.7. Education expectancy (2005)*
- *Table C2.8 Expected years in tertiary education (2005)*
- *Table C2.9 Students in primary and secondary education by type of institution or mode of study (2005)*

Tabela C2.1.
Taxas de escolarização, por idade (2005)
Estudantes em período integral e em meio período, em instituições públicas e privadas

	Idade final ao fim da educação compulsória	Número de anos em que a população matriculada supera 90%	Variação da idade em que a população matriculada supera 90%	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 20 e 29 anos, como porcentagem da população entre 20 e 29 anos de idade	entre 30 e 39 anos, como porcentagem da população entre 30 e 39 anos de idade	a partir de 40 anos, como porcentagem da população a partir de 40 anos de idade	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
Países da OCDE	Alemanha	18	12	6-17	78,8	98,3	88,8	28,2	2,5	0,1
	Austrália	15	12	5-16	41,6	99,1	82,5	33,2	14,0	6,2
	Áustria	15	13	5-17	67,5	98,4	80,3	19,4	3,3	0,3
	Bélgica ^{1,2}	18	15	3-17	125,2	99,6	94,0	29,4	8,4	3,5
	Canadá	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	14	12	6-17	22,5	94,1	85,6	27,3	2,0	0,5
	Dinamarca	16	13	3-16	92,3	97,1	84,9	37,7	7,8	1,6
	Eslováquia	16	12	6-17	77,5	97,1	84,7	16,0	2,8	0,4
	Espanha ¹	16	14	3-16	120,5	101,4	80,5	22,1	3,6	1,1
	Estados Unidos	17	11	6-16	50,0	97,7	78,6	23,1	5,2	1,4
	Finlândia	16	13	6-18	42,3	95,1	87,5	42,6	13,1	3,0
	França ¹	16	15	3-17	112,9	101,3	86,2	20,1	2,6	n
	Grécia	14,5	13	6-19	28,9	97,5	97,4	23,7	6,1	n
	Holanda	18	12	5-16	37,1	99,0	86,0	25,6	2,7	0,7
	Hungria	16	14	4-17	81,7	100,3	86,8	24,4	5,8	0,6
	Irlanda	15	12	5-16	23,9	101,1	88,5	20,9	4,0	0,1
	Islândia	16	14	3-16	94,7	98,9	85,0	37,3	11,9	3,2
	Itália ¹	15	13	3-15	105,0	101,2	80,2	20,0	3,2	0,1
	Japão	15	14	4-17	82,0	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo	15	12	4-15	80,7	96,7	72,1	5,9	0,5	0,1
México	15	9	5-13	46,6	99,9	48,2	10,8	3,2	0,5	
Noruega	16	13	5-17	85,9	98,4	85,8	29,5	6,9	1,6	
Nova Zelândia	16	12	4-15	90,5	100,9	73,9	30,4	12,3	5,1	
Polônia	16	13	6-18	34,6	94,6	91,8	30,9	4,6	x(8)	
Portugal	14	10	6-15	72,5	103,9	73,4	21,9	3,8	0,7	
Reino Unido	16	13	4-16	90,6	101,0	78,5	29,0	15,8	7,8	
Rep. Checa	15	14	4-17	83,7	99,8	90,4	20,2	3,8	0,3	
Suécia	16	14	5-18	86,5	99,5	87,3	36,4	13,3	3,0	
Suíça	15	12	5-16	26,1	99,6	83,4	21,7	3,6	0,4	
Turquia	14	7	7-13	3,7	81,8	40,9	10,3	1,5	0,2	
Média OCDE	16	13		68,5	98,4	81,5	24,9	6,0	1,6	
Média UE19	16	13		75,9	99,1	85,2	25,0	5,7	1,3	
Economias parceiras	Brasil	14	10	7-16	29,4	93,2	79,5	22,5	8,8	2,4
	Chile	14	8	9-16	32,7	88,3	74,0	m	m	m
	Eslovênia	15	12	6-17	71,4	96,5	91,0	32,4	6,2	0,7
	Estônia ¹	15	12	6-17	117,1	104,6	87,5	27,3	9,8	n
	Fed. Russa	15	9	7-15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
	Israel ³	15	13	5-17	79,1	96,0	65,3	20,2	5,2	0,9

Nota: Idade final da educação compulsória é aquela em que a educação compulsória termina. Por exemplo, uma idade final de 18 anos indica que todos os estudantes menores de 18 anos de idade são legalmente obrigados a participar do sistema educacional. Disparidades entre a cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas (por exemplo, Luxemburgo); e que para os países importadores líquidos de estudantes, podem estar superestimadas.

1. As taxas referentes a “máximo de 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 ficam em torno de 100%.

2. Não inclui a comunidade belga germanófona.

3. Não inclui programas para crianças menores de 3 anos de idade, o que resulta em números substancialmente menores em comparação com dados dos anos anteriores.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tabela C2.2.
Tendências nas taxas de escolarização (1995-2005)

Estudantes em período integral e meio período, em instituições públicas e privadas em 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005

	Estudantes entre 15 e 19 anos, como porcentagem da população entre 15 e 19 anos de idade							Estudantes entre 20 e 29 anos, como porcentagem da população entre 20 e 29 anos de idade							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
Países da OCDE	Alemanha	88	88	90	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28	
	Austrália	81	82	81	83	82	82	23	28	28	33	33	33	33	
	Áustria	75	77	77	77	77	79	80	16	18	19	17	18	19	19
	Bélgica ¹	94	91	91	92	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29
	Canadá	80	81	81	80	80	79	m	22	23	24	25	25	25	m
	Coréia do Sul	75	79	79	80	81	84	86	15	24	25	27	27	28	27
	Dinamarca	79	80	83	82	85	85	85	30	35	36	36	36	36	38
	Eslováquia	m	m	74	76	80	83	85	m	12	13	13	13	15	16
	Espanha	73	77	78	78	78	80	81	21	24	23	23	22	22	22
	Estados Unidos	73	74	76	75	75	76	79	20	21	22	23	22	23	23
	Finlândia	81	85	85	85	86	87	87	28	38	39	40	40	41	43
	França ²	89	87	86	86	87	87	86	19	19	20	20	20	20	20
	Grécia	62	82	74	83	83	86	97	13	16	22	25	26	28	24
	Holanda	89	87	86	87	85	86	86	21	22	23	23	25	26	26
	Hungria	64	78	79	81	83	85	87	10	19	20	21	22	24	24
	Irlanda	79	81	82	83	84	87	89	14	16	18	19	19	23	21
	Islândia	m	79	79	81	83	84	85	24	31	30	32	36	37	37
	Itália	m	72	73	76	78	79	80	m	17	17	18	20	20	20
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	74	75	75	75	75	72	m	5	6	6	6	7	6
	México	36	42	42	44	45	47	48	8	9	9	10	10	11	11
	Noruega	83	86	85	85	85	86	86	25	28	26	26	29	29	29
	Nova Zelândia	68	72	72	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30
	Polônia	78	84	86	87	88	90	92	16	24	26	28	29	30	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	22	22	22	22	23	23	22
	Reino Unido	72	75	75	77	75	79	79	18	24	24	27	26	28	29
República Checa	66	81	87	90	90	91	90	10	14	15	16	17	19	20	
Suécia	82	86	86	86	87	87	87	22	33	33	34	34	36	36	
Suíça	80	83	83	83	83	83	83	15	19	20	20	21	21	22	
Turquia	30	28	30	34	35	40	41	7	5	5	6	6	10	10	
<i>Média OCDE</i>	74	77	78	79	79	81	82	18	22	22	23	24	25	25	
<i>Média OCDE para países que dispõem de dados para 1995, 2000 e 2005</i>	74					81	18							26	
<i>Média UE19</i>	77	81	82	83	83	84	85	19	22	23	24	24	25	25	
Economias parceiras	Brasil	m	78	75	71	74	80	79	m	21	21	23	22	22	23
	Chile	64	66	m	66	68	70	74	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	32
	Estônia	m	m	m	m	m	m	87	m	m	m	m	m	m	27
	Federação Russa	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	13	m	m	19
	Israel	m	64	63	65	66	65	65	m	m	m	21	21	20	20

1. Não inclui a comunidade belga germanófono nos dados de 2004 e 2005.

2. Não inclui departamentos ultramarinos (DOM) nos dados de 1995 a 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tabela C2.3.
Características de transição de 15 anos de idade para 20 anos de idade, por nível de educação (2005)
Taxas Líquidas de Escolarização (com base em contagem de indivíduos)

	Idade de graduação no ensino médio	15 anos		16 anos		17 anos		18 anos		19 anos		20 anos						
		EF2/ ensino médio	EF2/ ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Educação superior	EF2/ ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Educação superior	EF2/ ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Educação superior	EF2/ ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Educação superior				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	
Países da OCDE	Alemanha	19	98	96	n	n	92	n	1	83	n	2	41	19	10	20	15	18
	Austrália	17-18	99	93	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	20	2	37
	Áustria	17-19	95	92	n	n	77	14	n	47	24	5	19	15	14	6	6	21
	Bélgica ¹	18-19	102	101	n	n	99	n	1	47	6	35	23	7	47	6	2	48
	Canadá	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	17-18	95	95	a	n	93	a	1	8	a	63	1	a	72	n	a	65
	Dinamarca	19-20	98	93	n	n	85	n	n	81	n	n	61	n	4	37	n	13
	Eslováquia	18-19	99	95	n	n	90	n	n	79	n	3	35	1	24	7	1	32
	Espanha	17-18	99	94	a	n	82	a	n	42	a	27	23	a	36	13	a	38
	Estados Unidos	18	95	96	m	1	83	m	4	22	m	39	4	m	49	n	m	47
	Finlândia	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	n	34	n	20	18	n	32
	França	18-20	97	97	n	n	89	n	2	51	n	27	25	1	39	10	1	41
	Grécia	18	96	101	a	a	75	n	16	18	2	61	m	4	71	n	5	73
	Holanda	18-19	96	95	n	n	83	n	6	58	n	20	39	n	29	25	n	34
	Hungria	18-20	100	96	n	n	92	n	n	57	9	13	21	16	32	11	12	37
	Irlanda	17-18	99	96	2	n	76	6	6	30	25	35	3	17	42	1	14	42
	Islândia	18-20	100	94	n	n	83	n	n	75	n	n	68	n	1	38	n	17
	Itália	17-19	94	88	a	a	83	n	a	72	n	8	9	1	35	6	1	37
	Japão	18	103	97	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	89	82	n	m	78	n	m	67	n	m	42	n	m	24	1	m
México	18	66	54	a	a	41	a	3	19	a	13	25	a	17	4	a	19	
Noruega	18-19	99	94	n	n	92	n	n	85	n	n	40	1	14	19	1	29	
Nova Zelândia	17-18	95	87	1	1	70	2	3	27	4	25	13	4	34	9	3	38	
Polónia	18-20	97	97	a	a	95	n	n	92	n	1	38	7	32	16	9	43	
Portugal	18	88	80	n	a	76	n	a	47	n	19	27	n	26	15	n	30	
Reino Unido	16-18	101	94	x(2)	1	80	x(5)	2	37	x(8)	23	24	x(11)	31	19	x(14)	33	
Rep. Checa	18-19	100	100	n	n	97	n	n	82	4	1	36	12	21	7	8	34	
Suécia	19	96	97	n	n	98	n	n	94	n	2	30	1	14	21	1	23	
Suíça	18-20	97	90	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	19	4	16	
Turquia	16-17	59	55	a	n	28	a	5	17	a	14	x(8)	a	21	m	a	23	
<i>Média OCDE</i>		<i>95</i>	<i>91</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>83</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>53</i>	<i>3</i>	<i>17</i>	<i>28</i>	<i>4</i>	<i>29</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>34</i>	
<i>Média UE19</i>		<i>97</i>	<i>94</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>86</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>62</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>6</i>	<i>29</i>	<i>14</i>	<i>4</i>	<i>35</i>	
Economias parceiras	Brasil	17-18	90	87	a	n	83	a	1	60	a	5	39	a	9	27	a	12
	Chile	18	98	95	a	n	89	a	n	61	a	m	20	a	m	6	a	m
	Eslovênia	18	98	98	n	n	94	n	n	84	n	5	29	3	44	m	m	50
	Estônia	19	98	97	n	n	92	n	n	70	2	10	21	9	37	9	9	40
	Fed. Russa	17	84	73	x(2)	13	34	x(5)	47	12	x(8)	49	4	x(11)	44	1	x(14)	38
	Israel	17	96	95	n	n	90	n	2	18	n	9	2	n	12	1	1	13

Nota: Disparidades existentes entre cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas (por exemplo, Luxemburgo); e que para os países importadores líquidos de estudantes, podem estar superestimadas.

1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tabela C2.4.

Taxas de ingresso na educação superior e distribuição por idade dos novos ingressantes (2005)

Soma das taxas líquidas de ingresso em cada idade, por gênero e modo de participação

	Educação superior tipo B			Educação superior tipo A						Programa de pesquisa avançada			
	Taxas líquidas de ingresso			Taxas líquidas de ingresso			Idade no:			Taxas líquidas de ingresso			
	H+M	Homens	Mulheres	H+M	Homens	Mulheres	20 ^o percentil ¹	50 ^o percentil ¹	80 ^o percentil ¹	H+M	Homens	Mulheres	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países da OCDE	Alemanha ²	14	11	17	36	36	36	20,0	21,4	24,1	m	m	m
	Austrália	m	m	m	82	74	91	18,7	20,9	27,3	2,8	2,8	2,9
	Áustria ²	9	7	10	37	34	41	19,3	20,7	23,7	m	m	m
	Bélgica ³	34	29	38	33	29	38	18,5	19,5	23,5	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul ^{2,5}	48	46	50	51	54	47	m	m	m	2,1	2,7	1,5
	Dinamarca	23	23	23	57	45	69	20,9	22,7	28,3	1,8	2,0	1,6
	Eslonáquia	2	2	3	59	52	67	19,5	20,5	26,3	3,3	3,9	2,8
	Espanha	22	21	23	43	37	51	18,4	19,0	22,9	4,4	4,2	4,6
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	71	18,4	19,6	26,5	m	m	m
	Finlândia	a	a	a	73	63	84	19,8	21,4	26,6	m	m	m
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	13	13	13	43	39	48	18,1	18,6	20,1	4,6	5,0	4,1
	Holanda	n	n	n	59	54	63	18,4	19,8	22,8	m	m	m
	Hungria	11	8	13	68	57	78	19,2	20,9	27,5	1,7	1,8	1,5
	Irlanda ⁴	14	15	13	45	39	51	18,3	19,0	19,9	m	m	m
	Islândia	7	7	7	74	53	96	20,9	23,1	<40	1,7	1,4	2,0
	Itália ⁵	a	a	a	56	49	64	19,2	19,8	22,8	2,0	1,9	2,1
	Japão ^{2,5}	30	23	38	41	47	34	m	m	m	1,2	1,6	0,7
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	2	2	2	30	30	30	18,4	19,5	22,8	0,2	0,3	0,2	
Noruega	n	1	n	76	63	89	20,0	21,4	<40	2,9	3,0	2,8	
Nova Zelândia	48	41	54	79	64	93	18,7	21,4	<40	1,8	1,7	1,9	
Polônia ²	1	n	1	76	70	83	19,5	20,4	22,7	m	m	m	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	28	19	36	51	45	58	18,5	19,6	25,2	2,2	2,4	2,0	
Rep. Checa	8	5	12	41	39	44	19,5	20,4	23,4	3,2	3,7	2,6	
Suécia	7	7	8	76	64	89	20,2	22,5	<40	2,6	2,6	2,7	
Suíça	16	19	13	37	36	38	20,0	21,8	27,6	4,4	5,2	3,6	
Turquia	19	22	16	27	30	24	18,5	19,8	23,3	0,5	0,6	0,4	
Média OCDE	15	13	16	54	48	61				2,4	2,6	2,2	
Média UE19	11	10	13	53	47	60				2,9	3,0	2,7	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	25	24	26	55	51	59	21,3	23,7	27,5	m	m	m
	Eslôvênia	49	46	52	40	33	49	19,2	19,7	20,8	0,7	0,7	0,6
	Chile ^{2,5}	37	42	31	48	46	50	m	m	m	0,2	0,3	0,2
	Estônia ^{2,5}	34	25	44	55	43	68	m	m	m	2,1	2,0	2,2
	Fed. Russa ^{2,5}	33	x(1)	x(1)	67	x(4)	x(4)	m	m	m	2,0	x(10)	x(10)

Nota: Disparidades existentes entre cobertura de dados sobre população e dados sobre estudantes/graduados significam que as taxas de participação/graduação para os países exportadores líquidos de estudantes podem estar subestimadas (por exemplo, Luxemburgo); e que para os países importadores líquidos de estudantes, podem estar superestimadas.

- Respectivamente, 20%, 50% e 80% de novos ingressantes estão abaixo dessa idade.
- A taxa de ingresso para programas de educação superior tipo B é calculada como taxa bruta de ingresso.
- Não inclui a comunidade belga germanófono.
- Apenas ingressantes em período integral.
- A taxa de ingresso para programas de educação superior tipo A é calculada como taxa bruta de ingresso.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tabela C2.5.
Tendências nas taxas de ingresso no nível superior (1995–2005)
Soma das taxas líquidas de ingresso em cada idade (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

	Educação superior 5A ¹							Educação superior 5B							
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
Países da OCDE	Alemanha ²	26	30	32	35	36	37	36	15	15	15	16	16	15	14
	Austrália	m	59	65	77	68	70	82	m	m	m	m	m	m	m
	Áustria ²	27	34	34	31	34	37	37	m	m	m	m	8	9	9
	Bélgica ³	m	m	32	33	33	34	33	m	m	36	34	33	35	34
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul ^{2,4}	41	45	46	46	47	49	51	27	51	52	51	47	47	48
	Dinamarca	40	52	54	53	57	55	57	33	28	30	25	22	21	23
	Eslováquia	28	37	40	43	40	47	59	1	3	3	3	3	2	2
	Espanha	m	47	47	49	46	44	43	m	15	19	19	21	22	22
	Estados Unidos	m	43	42	64	63	63	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)
	Finlândia	39	71	72	71	73	73	73	32	a	a	a	a	a	a
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	15	30	30	33	35	35	43	5	21	20	21	22	24	13
	Holanda	44	53	54	54	52	56	59	n	n	n	n	n	n	n
	Hungria	m	64	56	62	69	68	68	m	1	3	4	7	9	11
	Irlanda	m	32	39	39	41	44	45	m	26	19	18	17	17	14
	Islândia	m	66	61	72	83	79	74	m	10	10	11	9	8	7
	Itália ^{2,4}	m	39	44	50	54	55	56	m	1	1	1	1	1	a
	Japão ^{2,4}	30	35	37	39	40	40	41	31	29	29	29	29	30	30
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	m	27	27	35	29	30	30	m	1	2	2	2	2	2	
Noruega	59	67	69	75	75	72	76	5	5	4	3	1	1	n	
Nova Zelândia	83	95	95	101	107	86	79	44	52	50	56	58	50	48	
Polônia ²	36	65	68	71	70	71	76	1	1	1	1	1	1	1	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	m	47	46	48	48	52	51	m	29	30	27	30	28	28	
República Checa	m	25	30	30	33	38	41	m	9	7	8	9	10	8	
Suécia	57	67	69	75	80	79	76	m	7	6	6	7	8	7	
Suíça	17	29	33	35	38	38	37	29	14	13	14	17	17	16	
Turquia	18	21	20	23	23	26	27	9	9	10	12	24	16	19	
<i>Média OCDE</i>	37	47	48	52	53	53	54	18	15	16	16	16	15	15	
<i>Média OCDE para países que dispõem de dados para 1995, 2000 e 2005</i>	37	49					55	19	19					18	
<i>Média UE19</i>	35	46	47	49	50	52	53	12	11	13	12	12	12	11	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ^{2,4}	m	m	42	48	54	46	48	m	m	15	17	18	25	37
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	40	m	m	m	m	m	m	49
	Estônia	m	m	m	m	m	m	55	m	m	m	m	m	m	34
	Fed. Russa ^{2,4}	m	m	m	65	63	68	67	m	m	m	39	38	34	33
	Israel	m	48	50	57	58	58	55	m	31	32	m	25	m	25

1. Para 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, as taxas de ingresso em programas de educação superior tipo A incluem programas de pesquisa avançada.

2. A taxa de ingresso para programas de educação superior tipo B é calculada como taxa bruta de ingresso.

3. Não inclui a comunidade belga germanófona.

4. A taxa de ingresso para programas de educação superior tipo A é calculada como taxa bruta de ingresso.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

Tabela C2.6.
Estudantes na educação superior, por tipo de instituição ou modo de estudo (2005)
Distribuição de estudantes, por modo de matrícula, tipo de instituição e orientação de programa

	Tipo de instituição						Modo de estudo				
	Educação superior tipo B			Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Educação superior tipo B		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		
	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Pública	Privada dependente do governo	Privada independente	Período integral	Meio período	Período integral	Meio período	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
Países da OCDE	Alemanha ³	64,2	35,8	x(2)	96,3	3,7	x(5)	83,3	16,7	96,2	3,8
	Austrália	97,7	1,3	1,1	98,6	n	1,4	38,3	61,7	68,1	31,9
	Áustria	68,7	31,3	n	89,3	10,7	n	m	m	m	m
	Bélgica ¹	47,0	53,0	m	42,8	57,2	m	69,5	30,5	92,2	7,8
	Canadá ²	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
	Coréia do Sul	15,8	a	84,2	22,4	a	77,6	m	m	m	m
	Dinamarca	99,1	0,9	a	98,9	1,1	a	54,7	45,3	92,9	7,1
	Eslováquia	89,8	10,2	n	98,0	n	2,0	49,3	50,7	63,7	36,3
	Espanha	78,4	15,7	5,9	88,0	n	12,0	98,6	1,4	89,0	11,0
	Estados Unidos	84,8	a	15,2	72,6	a	27,4	48,7	51,3	64,8	35,2
	Finlândia	92,6	7,4	a	89,6	10,4	a	100,0	a	56,2	43,8
	França	71,9	8,4	19,7	87,3	0,7	12,0	100,0	a	100,0	a
	Grécia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Holanda	n	n	a	m	m	a	n	n	82,2	17,8
	Hungria	61,2	38,8	a	86,3	13,7	a	76,8	23,2	52,9	47,1
	Irlanda	92,5	a	7,5	92,5	a	7,5	59,5	40,5	84,4	15,6
	Islândia	66,8	33,2	n	86,6	13,4	n	46,1	53,9	76,5	23,5
	Itália	84,8	a	15,2	93,7	a	6,3	100,0	n	100,0	n
	Japão	7,3	a	92,7	24,4	a	75,6	97,0	3,0	90,0	10,0
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	95,9	a	4,1	66,3	a	33,7	100,0	a	100,0	a	
Noruega	53,8	46,2	x(2)	86,6	13,4	x(5)	80,7	19,3	72,2	27,8	
Nova Zelândia	69,8	28,5	1,7	98,0	1,9	0,1	41,5	58,5	59,8	40,2	
Polônia	77,8	n	22,2	70,5	a	29,5	100,0	a	60,6	39,4	
Portugal	56,0	a	44,0	74,3	a	25,7	m	m	m	m	
Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,5	28,5	
Rep. Checa	67,2	31,5	1,3	93,6	n	6,4	95,5	4,5	96,1	3,9	
Suécia	62,4	37,6	a	93,9	6,1	a	84,5	15,5	50,5	49,5	
Suíça	30,4	38,9	30,8	91,3	7,1	1,6	23,1	76,9	90,2	9,8	
Turquia	97,5	a	2,5	94,8	a	5,2	100,0	a	100,0	a	
	Média OCDE	65,5	18,5	13,9	79,1	8,9	13,0	70,9	25,1	80,2	19,8
	Média UE19	67,4	20,6	7,2	82,1	12,0	6,3	74,8	19,0	80,5	19,5
Economias parceiras	Brasil	29,7	a	70,3	29,7	a	70,3	m	m	m	m
	Chile	7,3	3,0	89,7	39,3	16,5	44,1	100,0	a	100,0	a
	Eslovênia	85,9	6,6	7,5	97,8	0,4	1,7	46,5	53,5	80,1	19,9
	Estônia	49,8	17,1	33,1	a	85,4	14,6	78,7	21,3	81,5	18,5
	Fed. Russa ²	96,1	a	3,9	85,1	a	14,9	70,6	29,4	55,1	44,9
	Israel	34,3	65,7	a	11,6	78,0	10,5	100,0	a	82,3	17,7


1. Não inclui a comunidade belga germanófona.

2. Ano de referência: 2004.

3. Não inclui programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068400866631>

QUEM ESTUDA NO EXTERIOR E EM QUE PAÍSES?

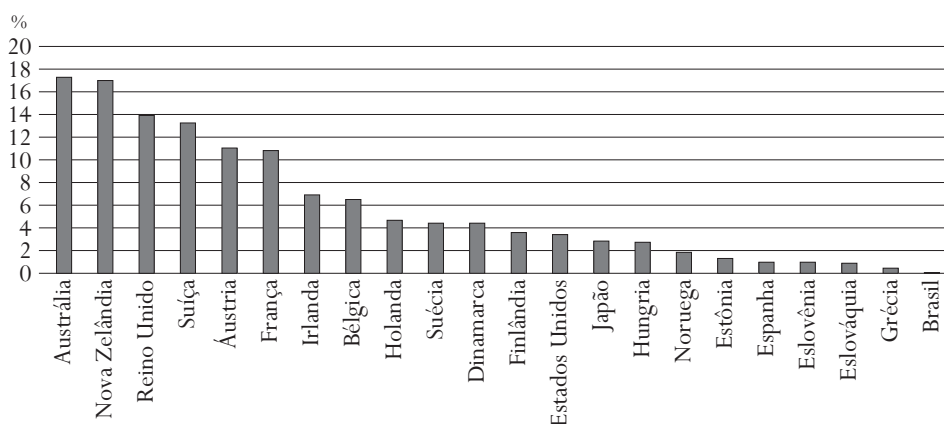
Este indicador fornece um quadro da mobilidade de estudantes e da medida da internacionalização da educação superior nos países da OCDE e nas economias parceiras. Mostra as tendências globais e destaca as principais opções dos estudantes internacionais com relação ao país de destino, assim como as tendências de participação do conjunto de estudantes internacionais no mercado. Alguns dos fatores subjacentes às escolhas dos estudantes sobre o país de estudo também são examinados. Além disso, o indicador analisa a extensão da mobilidade de estudantes em diferentes destinos e apresenta o perfil da absorção de estudantes internacionais em termos de sua distribuição pelos países e regiões de origem, tipos de programas e áreas de educação. Também é analisada a distribuição dos estudantes matriculados fora de seu país de cidadania por país de destino. Por fim, a contribuição dos estudantes internacionais para o universo de graduados é analisada paralelamente às implicações da migração para seus países anfitriões. A proporção dos estudantes internacionais nas matrículas na educação superior fornece uma boa indicação da magnitude da mobilidade dos estudantes em diferentes países.

Resultados básicos

Gráfico C3.1. Mobilidade de estudantes na educação superior (2005)

Este gráfico apresenta a porcentagem de estudantes internacionais matriculados na educação superior. De acordo com legislações nacionais específicas referentes à imigração e com restrições na disponibilidade de dados, a mobilidade dos estudantes é definida com base no país de residência do estudante ou no país onde os estudantes frequentaram o nível anterior de educação.

A mobilidade do estudante – ou seja, estudantes internacionais que saem de seu país com o objetivo de frequentar a educação superior no exterior – varia de menos de 1% a cerca de 18% das matrículas na educação superior. O número de estudantes internacionais na educação superior é maior na Austrália, na Áustria, na França, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suíça.



Nota: Os dados sobre mobilidade de estudantes internacionais apresentados não são comparáveis aos dados sobre estudantes estrangeiros na educação superior (definidos com base em cidadania) apresentados nas edições anteriores a 2006 de *Panorama da Educação* ou em qualquer outra seção deste capítulo.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes internacionais na educação superior.

Fonte: OECD, Tabela C3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Outros destaques deste indicador

- Em 2005, 2,7 milhões de estudantes da educação superior estavam matriculados fora de seu país de cidadania. Com relação ao ano anterior, esse número representava um aumento de 5% no total de admissão de estudantes estrangeiros relatado à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas.
- Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido recebem mais de 50% dos estudantes estrangeiros de todo o mundo. Entre os países da OCDE, Alemanha, Coreia do Sul, França e Japão respondem pelos maiores números de estudantes internacionais, em números absolutos. Estudantes provenientes da China e da Índia perfazem o maior número de estudantes internacionais provenientes das economias parceiras.
- Na Espanha, nos Estados Unidos, na Suíça e na economia parceira Brasil, mais de 15% dos estudantes internacionais estão matriculados em programas de pesquisa avançada.
- Em relação às áreas de educação, Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Hungria, Reino Unido, Suécia e Suíça absorvem no mínimo 30% dos estudantes internacionais que estão matriculados em ciências, agricultura ou engenharia.
- Os graduados internacionais representam no mínimo 20% do total de estudantes que concluem programas de ensino superior tipo A na Austrália e no Reino Unido. O mesmo ocorre com estrangeiros que concluem programas de educação superior na Bélgica. A contribuição dos estudantes internacionais e estrangeiros no total de graduados na educação superior é especialmente alta nos programas de pesquisa avançada na Bélgica, nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Suíça.

Contexto de políticas

Ao lado de mudanças na abertura de mercados de trabalho, a tendência rumo à livre circulação de capitais, bens e serviços aumentou a demanda por novos tipos de provimento educacional nos países da OCDE.

C₃

Governos e indivíduos buscam educação superior para desempenhar um papel no alargamento dos horizontes dos estudantes, permitindo que desenvolvam uma compreensão mais profunda da multiplicidade de idiomas, culturas e métodos empresariais existentes no mundo. Uma das formas pelas quais os estudantes podem expandir seus conhecimentos sobre outras sociedades e idiomas, e assim alavancar suas possibilidades no mercado de trabalho, é estudar em instituições de educação superior em países diferentes de seu próprio país. De fato, muitos governos da OCDE – especialmente dos países da União Européia (UE) – estabeleceram esquemas e políticas visando promover essa mobilidade para estimular contatos interculturais e ajudar a construir redes sociais para o futuro.

Sob a perspectiva macroeconômica, negociações internacionais sobre a liberalização comercial de serviços destacam as implicações comerciais da internacionalização do provimento de serviços educacionais. Alguns países da OCDE já dão sinais de especialização na exportação da educação. A tendência no longo prazo visando à maior internacionalização da educação (Quadro C3.1) deverá causar impacto crescente sobre as balanças de pagamento dos países, como resultado das receitas geradas pelos encargos educacionais e do consumo interno dos estudantes internacionais. Nesse sentido, embora ainda não haja dados comparáveis, é importante observar que, além da mobilidade de estudantes, a oferta eletrônica de *campi* e programas educacionais flexíveis através de fronteiras também é relevante na dimensão comercial da educação internacional de nível superior.

No entanto, a internacionalização da educação superior tem muitos outros desdobramentos econômicos, além de custos e benefícios monetários de curto prazo refletidos nos balanços contábeis atuais. Oferece também uma oportunidade para que sistemas educacionais menores e/ou menos desenvolvidos aprimorem a eficiência de custos em seu provimento educacional. De fato, oportunidades de capacitação no exterior podem constituir-se em uma alternativa com boa relação custo-benefício para o provimento nacional, e permitir que os países concentrem recursos limitados em programas educacionais que possam gerar economias de escala, ou ampliar a participação na educação superior, a despeito de gargalos no provimento educacional.

Sob a perspectiva das instituições educacionais, as matrículas internacionais restringem a organização e os processos instrucionais, na medida em que currículos e métodos de ensino precisam ser adaptados a um corpo estudantil cultural e lingüisticamente diversificado. Essas restrições, entretanto, são compensadas pelos numerosos benefícios às instituições anfitriãs. Na verdade, a existência de uma base para uma clientela internacional potencial compele as instituições a oferecer programas que se destacam entre os concorrentes – um fator que pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade, altamente reativa e voltada para os interesses dessa clientela. As matrículas internacionais também podem auxiliar as instituições a atingir a massa crítica necessária para diversificar o escopo dos programas educacionais oferecidos, assim como aumentar os recursos financeiros das instituições de educação superior nos casos em que estudantes estrangeiros suportam o custo total de sua formação (Quadro C3.3). Diante dessas vantagens, as instituições podem favorecer a matrícula de estudantes internacionais, restringindo assim o acesso de estudantes nativos. Entretanto, há poucas evidências desse fenômeno, exceto no caso de alguns programas prestigiosos muito concorridos, oferecidos por instituições de elite (OECD, 2004d).

Para os indivíduos, os retornos do estudo no exterior dependem, em grande parte, das políticas dos países que enviam seus estudantes, no que diz respeito ao auxílio financeiro no exterior, e das políticas de encargos praticadas nos países de destino (Quadro C3.3) e do apoio financeiro aos estudantes internacionais. O custo de vida nos países de estudo e as taxas de câmbio também podem ter impacto sobre o custo da educação internacional. Além disso, os retornos de longo prazo de uma experiência de educação internacional dependem, em grande medida, da forma como os diplomas internacionais são considerados e valorizados pelos mercados de trabalho locais.

Os números e as tendências nas matrículas de estudantes em outros países podem dar uma idéia da dimensão da internacionalização da educação superior. No futuro, será igualmente importante desenvolver formas para medir e quantificar outros componentes da educação através de fronteiras.

Evidências e explicações

Conceitos e convenções de terminologia utilizados neste indicador

Neste relatório, é importante especificar os conceitos e as convenções de terminologia utilizados neste indicador, pois foram introduzidas alterações com relação a edições do *Panorama da Educação* anteriores a 2006.

Naquelas edições, o Indicador C3 focalizava estudantes estrangeiros na educação superior, definidos como “não-cidadãos” nos países em que estudavam. Esse conceito de estudantes estrangeiros era inadequado para medir a mobilidade de estudantes, na medida em que nem todos os estudantes estrangeiros deslocaram-se para os países de estudo com a intenção expressa de estudar. Em particular, esse total inclui estudantes estrangeiros que são residentes permanentes em seu país de estudo por terem emigrado, sozinhos ou com seus pais. Assim sendo, o número de estudantes estrangeiros foi superestimado em países com taxas de naturalização de população imigrante comparativamente baixas. Além disso, os cidadãos do país onde os estudantes freqüentam o sistema educacional podem ser estudantes “móveis” – ou seja, estudantes nativos que vivem no exterior e retornam a seu país de cidadania para estudar.

Em um esforço para aprimorar a mensuração da mobilidade de estudantes e a comparabilidade dos dados sobre internacionalização, OCDE, Eurostat e o Instituto da Unesco para Estatísticas realizaram, em 2005, uma revisão dos instrumentos de mensuração, para reunir dados sobre mobilidade de estudantes. De acordo com esse novo conceito, a expressão “estudante internacional” refere-se a estudantes que cruzaram fronteiras com a intenção expressa de estudar. Ainda assim, a mensuração da mobilidade de estudantes depende, em grande medida, das legislações de imigração específicas de cada país e de limitações na disponibilidade de dados. Por exemplo, o livre trânsito de indivíduos dentro da UE e no Espaço Econômico Europeu (EEE) expandido torna impossível extrair números sobre estudantes internacionais a partir de estatísticas de visto de entrada. Reconhecendo a especificidade desses países, a OCDE permite que os países classifiquem como estudantes internacionais estudantes não-residentes permanentes no país de estudo ou, alternativamente, aqueles que adquiriram o nível anterior de educação em outro país (independentemente de cidadania), dependendo de qual definição operacional seja mais adequada em seus contextos nacionais. Em geral, o país em que o estudante adquiriu o nível anterior de educação é considerado um critério operacional melhor para os países da UE, para não omitir a mobilidade de estudantes entre países da UE (Kelo, Teichler e Wächter, 2005); por outro lado, o critério de residência normalmente é um bom indicador em países que exigem visto de estudante para o ingresso com propósitos educacionais.

A convenção aqui adotada utiliza a terminologia “estudante internacional” como referência à mobilidade de estudantes, enquanto a terminologia “estudante estrangeiro” refere-se a não-cidadãos matriculados em determinado país – ou seja, engloba alguns residentes permanentes e oferece uma representação superestimada da mobilidade real de estudantes. Entretanto, uma vez que nem todos os países estão preparados para relatar dados sobre mobilidade com base no país de residência do estudante, ou do país em que o estudante adquiriu o nível anterior de educação, algumas tabelas e gráficos apresentam indicadores sobre ambos – estudantes internacionais e estrangeiros –, ainda que separadamente, para enfatizar a necessidade de cautela nas comparações internacionais.

É importante observar que neste indicador os dados sobre o número total de matrículas de estudantes estrangeiros, em todas as partes do mundo, baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados nos países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas, e, portanto, podem estar subestimados. É importante notar também que todas as análises de tendências baseiam-se em números de estudantes estrangeiros em diferentes momentos, uma vez que ainda não existe uma série temporal sobre a mobilidade de estudantes. O trabalho em curso visa preencher essa lacuna e desenvolver séries temporais retrospectivas da mobilidade de estudantes para as futuras edições do relatório *Panorama da Educação*.

Tendências dos números de estudantes estrangeiros

Números relativos a estudantes estrangeiros

Em 2005, 2,73 milhões de estudantes da educação superior foram matriculados fora de seu país de cidadania; desse total, 2,3 milhões (ou 84%) estudavam na área da OCDE. Com relação ao ano anterior, esse número representava um aumento de 4,9% no número total de matrículas de estrangeiros em todo o mundo – em números absolutos, 127.336 indivíduos a mais. Na área da OCDE, o aumento foi ligeiramente menor – 4,6% no número de estudantes estrangeiros durante apenas um ano acadêmico.

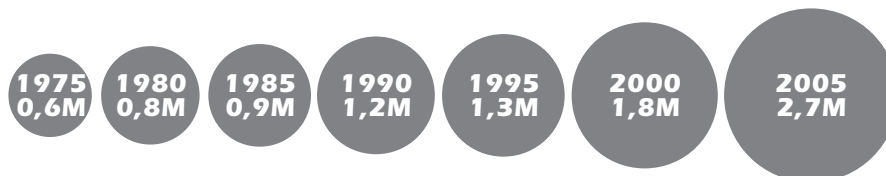
Desde 2000, o número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior na área da OCDE e em todo o mundo aumentou em 49% e 50%, respectivamente, o que significa um aumento anual de 8,2% e 8,4%, em média (Tabela C3.6).

Comparado a 2000, o número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior aumentou sensivelmente nos seguintes países: Austrália, Coréia do Sul, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, República Checa, Suécia e nas economias parceiras Eslovênia e Federação Russa, com índices de mudança de no mínimo 150. Por outro lado, o número de estudantes estrangeiros matriculados na Áustria, na Bélgica, na Eslováquia, na Espanha, na Islândia, na Turquia e na economia parceira Estônia aumentou em 20% ou menos; e chegou até mesmo a diminuir nas economias parceiras Brasil e Chile (Tabela C3.1).

Curiosamente, mudanças no número de estudantes estrangeiros entre 2000 e 2005 indicam que o crescimento no número de matrículas de estrangeiros foi maior na OCDE, em média, do que nos 19 países da UE que fazem parte da OCDE – 93% e 61% de crescimento, respectivamente. Esse padrão sugere que, embora o número de matrículas de estrangeiros tenha crescido em todos os países da OCDE, o crescimento recente do número de matrículas de estrangeiros foi até mesmo maior fora da área da UE do que dentro dela (Tabela C3.1).

Quadro C3.1. Crescimento no longo prazo do número de estudantes matriculados fora de seu país de cidadania

Crescimento da internacionalização do ensino superior (1975-2005)



Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics.

Os dados sobre matrículas de estrangeiros em todos os lugares do mundo são provenientes da OCDE e do Instituto da Unesco para Estatísticas (IUE). O IUE fornece dados sobre todos os países para o período de 1975 a 1995 e, para a maioria das economias parceiras, para o período de 2000 e 2005. A OCDE fornece dados sobre os países pertencentes à OCDE e outras economias parceiras para 2000 e 2005. As duas fontes de dados utilizam definições semelhantes, tornando possível, desse modo, sua comparação. No caso de ausência de dados, foram utilizados dados de relatórios mais recentes, para garantir que falhas na cobertura de dados não resultem em falhas nas séries temporais.

A combinação dos dados da OCDE com os dados do Instituto da Unesco para Estatísticas permite a análise de tendências com prazos mais longos e ilustra o crescimento acentuado do número de matrículas de estrangeiros nos últimos 30 anos (Quadro C3.1).

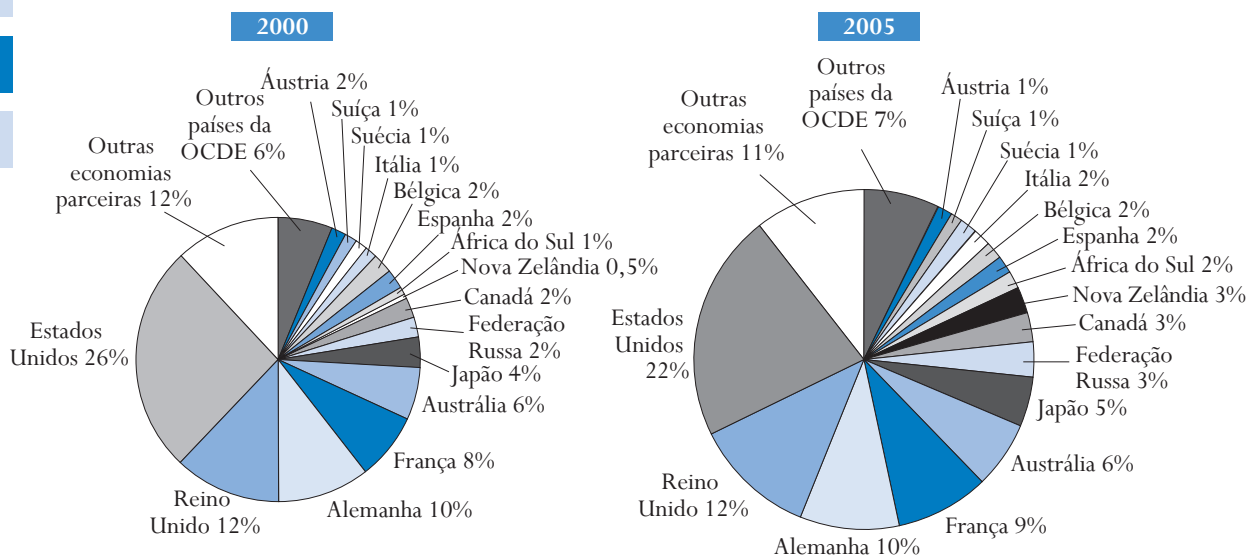
Nas três últimas décadas, em todo o mundo, o número de estudantes matriculados fora de seus países de cidadania aumentou dramaticamente – de 0,6 milhão, em 1975, para 2,73 milhões, em 2005: um aumento de mais de 400%. Esse crescimento na internacionalização da educação superior acelerou-se nos últimos dez anos, espelhando a globalização crescente de economias e sociedades.

O aumento no número de estudantes matriculados no exterior desde 1975 deriva de vários fatores. Nos primeiros anos, as políticas públicas voltadas à promoção e ao cultivo de vínculos acadêmicos, culturais, sociais e políticos entre os países tiveram um papel fundamental, especialmente no contexto da reconstrução européia, quando criar um entendimento mútuo entre os jovens europeus constituiu um objetivo de política de grande importância. Razões semelhantes orientaram as políticas norte-americanas de cooperação acadêmica.

No entanto, ao longo do tempo, fatores geradores, cuja natureza é mais acentuadamente econômica, passaram a representar um papel cada vez mais importante. De fato, a redução de custos de transporte, a expansão de novas tecnologias e a comunicação mais rápida e de menor custo resultaram em uma crescente interdependência das economias e sociedades na década de 1980, e ainda mais acentuadamente na década de 1990. Essa tendência foi particularmente forte no setor de alta tecnologia e no mercado de trabalho. A crescente internacionalização dos mercados de trabalho para pessoas com níveis de qualificação mais altos estimulou nos indivíduos a procura por experiência internacional como parte de seus estudos, enquanto a disseminação da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) diminuía os custos de informações e transações do estudo no exterior e impulsionava a demanda por educação internacional.

Gráfico C3.2. Distribuição de estudantes estrangeiros por país de destino (2000, 2005)

Porcentagem de estudantes estrangeiros na educação superior relatada à OCDE, matriculados em cada país de destino



Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre economias parceiras. Tabela C3.8 (disponível no link abaixo). Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007). StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Enquanto isso, a rápida expansão da educação superior nos países da OCDE – e, mais recentemente, na maioria dos países emergentes (OECD, 2005d) – aumentaram a pressão financeira sobre os sistemas educacionais. Em alguns países, estudantes estrangeiros eram ativamente recrutados, uma vez que as instituições de educação superior contavam com as receitas financeiras provenientes dos encargos educacionais assumidos por esses indivíduos para operar suas atividades. Por outro lado, em alguns outros países, a educação no exterior foi estimulada como solução para encaminhar uma demanda não atendida, resultante de gargalos no provimento de educação no contexto da rápida expansão da educação superior.

Nos últimos anos, a ascensão da economia do conhecimento e a competição global por competências trouxeram um novo impulso para a internacionalização dos sistemas educacionais em muitos países da OCDE, nos quais o recrutamento de estudantes estrangeiros constitui parte de uma estratégia mais ampla de recrutamento de imigrantes altamente qualificados.

No nível institucional, os impulsos da educação internacional derivam das receitas adicionais que estudantes estrangeiros podem gerar, seja por meio de encargos educacionais diferenciados, seja por meio de subsídios públicos. No entanto, as instituições de educação superior também têm incentivos acadêmicos para o envolvimento em atividades internacionais, visando construir ou manter sua reputação no contexto da concorrência acadêmica em uma escala cada vez mais global.

Principais países de destino de estudantes estrangeiros

Em 2005, mais de cinco em cada dez estudantes estrangeiros foram atraídos a um número de países de destino relativamente pequeno. De fato, apenas quatro países receberam a maioria dos estudantes estrangeiros que se matricularam em países diferentes dos seus países de cidadania: Estados Unidos recebem 22% do total mundial de estudantes estrangeiros – em termos absolutos –, seguidos por

Reino Unido (12%), Alemanha (10%) e França (9%). Em conjunto, esses quatro países recebem 52% de todos os estudantes de educação superior que buscam estudos no exterior (Gráfico C3.2.)

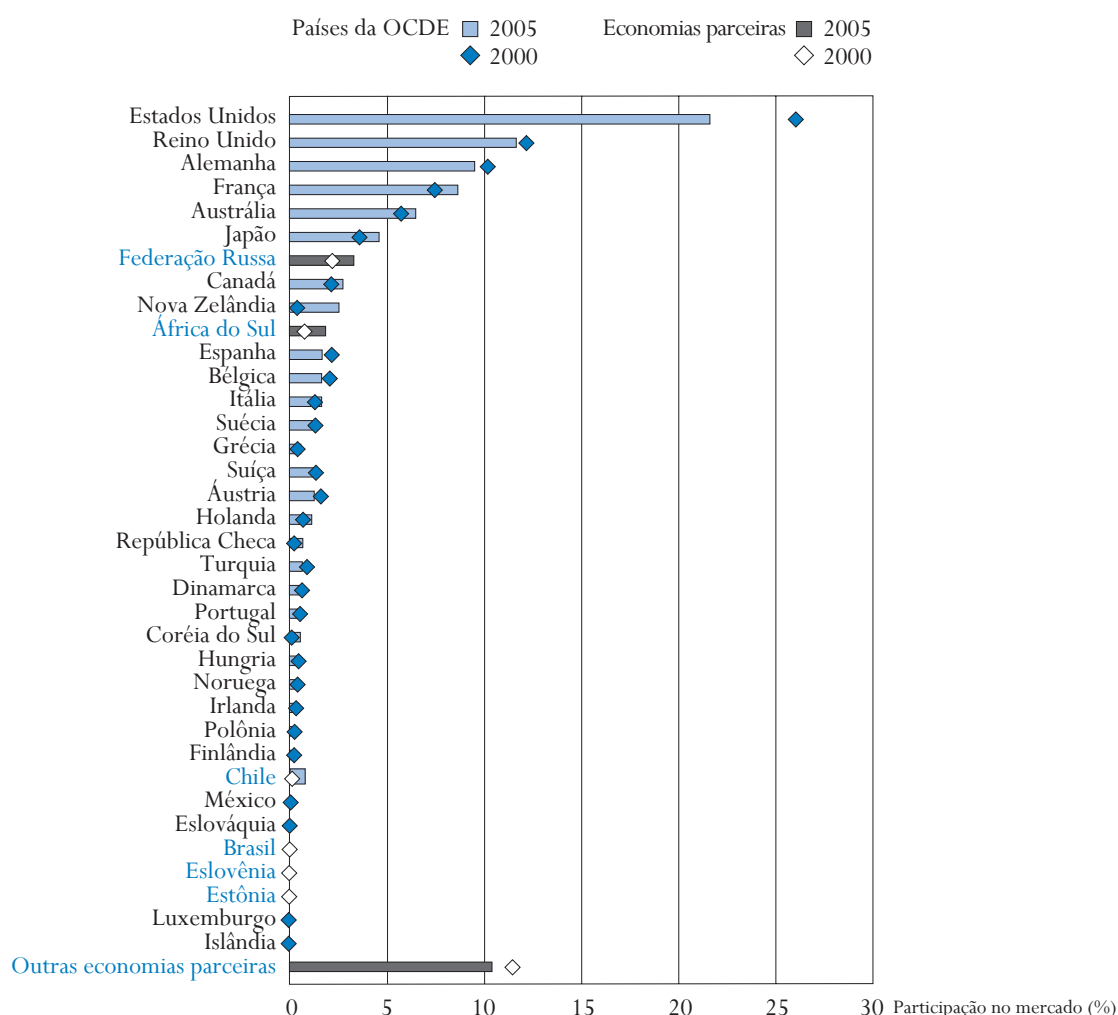
Além desses quatro destinos principais, um número significativo de estudantes estrangeiros matriculou-se, em 2005, na Austrália (6%), no Japão (5%), no Canadá (3%), na Nova Zelândia (3%) e na economia parceira Federação Russa (3%).

Tendências na participação no mercado mostram o surgimento de novos atores no mercado internacional de educação

O exame das tendências de cada país na participação no mercado internacional de educação – medida como a porcentagem mundial de todos os estudantes estrangeiros matriculados em determinado país de destino – esclarece a dinâmica da internacionalização da educação superior.

Gráfico C3.3. Tendências na participação de estudantes internacionais no mercado de educação (2000, 2005)

Porcentagem de todos os estudantes estrangeiros matriculados na educação superior, por país de destino



Os países estão classificados por ordem decrescente de sua participação no mercado em 2005.

Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre economias parceiras. Tabela C3.8 (disponível no link abaixo). Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Nos Estados Unidos, registrou-se uma queda significativa como destino preferencial de estudantes estrangeiros – de 26,1% para 21,6% do volume mundial. Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, Reino Unido e Suíça registraram um declínio menor na participação no mercado – cerca de meio ponto percentual ao longo do período de cinco anos analisado. Por outro lado, a participação de França, Nova Zelândia e das economias parceiras África do Sul e Federação Russa no mercado aumentou em no mínimo um ponto percentual. O aumento mais expressivo na posição nesse mercado foi registrado pela Nova Zelândia (2,1%), que se situa agora entre os grandes atores do mercado internacional de educação (Gráfico C3.3).

Essas tendências destacam as diferentes dinâmicas da educação internacional entre os países da OCDE e economias parceiras, e refletem ênfases diferentes em políticas de internacionalização, que variam de políticas de *marketing* pró-ativas – na região da Ásia e Pacífico – a abordagens mais passivas – nos Estados Unidos, tradicionalmente dominantes, cujas taxas de absorção de alunos estrangeiros também foram afetadas pelo maior rigor nas condições de ingresso para estudantes internacionais após os eventos de 11 de setembro de 2001 (ver Indicador C3, *Education at a Glance 2005*, OECD, 2005d).

Fatores subjacentes à escolha dos estudantes por um país de estudo

Idioma de instrução: um fator crítico na escolha de um país de estudo

O idioma falado e utilizado na instrução é um fator crítico para a seleção de um país estrangeiro como local de estudo. Portanto, países onde o idioma de instrução é amplamente falado e lido – por exemplo, inglês, francês, alemão e russo – predominam entre os destinos de estudantes estrangeiros, seja em termos absolutos ou relativos. Uma exceção notável é o Japão, onde 94,2% dos estudantes estrangeiros são provenientes de países da Ásia, embora o idioma de instrução seja menos difundido (Gráfico C3.3).

A predominância dos países de destino de língua inglesa, como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Reino Unido (em números absolutos), pode ser amplamente atribuída ao fato de estudantes que pretendem estudar no exterior terem maior chance de ter aprendido inglês em seu país de origem e/ou desejarem aperfeiçoar suas habilidades no idioma inglês por meio de imersão e estudos no exterior. O rápido aumento das matrículas de estrangeiros na Austrália (índice de mudança de 167), na Irlanda (174) e mais acentuadamente na Nova Zelândia (845), entre 2000 e 2005, pode ser atribuído a considerações lingüísticas semelhantes (Tabela C3.1).

Diante desse padrão, um número crescente de instituições em países não-anglófonos oferece atualmente cursos em inglês, para superar sua desvantagem lingüística e atrair estudantes estrangeiros. Essa tendência é especialmente notável nos países nórdicos (Quadro C3.2).

Impacto dos encargos com educação e subsistência nos países de destino do estudante estrangeiro

Despesas com educação e subsistência são fatores igualmente importantes na opção do potencial estudante internacional pelo país onde estudar.

Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia não cobram encargos educacionais, seja de estudantes domésticos, seja de estudantes internacionais (Quadro C3.3). Esse padrão de custos, associado à existência de programas em inglês, provavelmente explica parte do acentuado

Quadro C3.2. Países da OCDE e economias parceiras que oferecem programas de ensino superior em inglês (2005)

Utilizam o idioma inglês na instrução	Países da OCDE e economias parceiras
Todos ou quase todos os programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Austrália, Canadá ¹ , Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido
Muitos programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Dinamarca, Finlândia, Holanda, Suécia
Alguns programas educacionais no país são oferecidos em inglês	Alemanha, Bélgica (fl.), Coreia do Sul, Eslováquia, França, Hungria, Islândia, Japão, Noruega, Polônia, República Checa, Suíça, Turquia
Nenhum ou quase nenhum programa educacional no país é oferecido em inglês	Áustria, Bélgica (fr.), Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo, México, Portugal Brasil, Chile, Federação Russa, Israel

1. No Canadá, instituições de educação de nível superior oferecem cursos em francês (principalmente em Quebec) ou em inglês.

Nota: A avaliação de em que medida um país oferece alguns ou muitos programas em inglês é subjetiva. Nessa avaliação, o tamanho dos países de destino foi levado em consideração, e por esse motivo França e Alemanha estão classificadas entre os países com um número comparativamente pequeno de programas no idioma inglês, embora ofereçam um número maior de programas em inglês do que a Suécia, em termos absolutos.

Fonte: OECD, dados compilados a partir de folhetos de orientação para prováveis estudantes internacionais provenientes de DAAD (Alemanha), OAD (Áustria), NIIED (Coreia do Sul), Cirius (Dinamarca), CIMO (Finlândia), EduFrance (França), NUFFIC (Holanda), Campus Hungary (Hungria), Universidade da Islândia (Islândia), JPSS (Japão), SIU (Noruega), CRASP (Polônia), CHES e NARIC (República Checa), Instituto Sueco (Suécia) e Universidade Técnica do Oriente Médio (Turquia).

crescimento no número de estudantes estrangeiros matriculados em alguns desses países entre 2000 e 2005 (Tabela C3.1). Entretanto, altos custos unitários na educação superior que não são cobertos pelas receitas implicam alto custo monetário para os países anfitriões, para que possam cobrir os gastos com estudantes internacionais (ver Tabela B1.1). Por esse motivo, a Dinamarca passou recentemente – a partir de 2006-2007 – a cobrar encargos com educação dos estudantes internacionais que não pertencem à UE e ao EEE. Debates semelhantes ocorrem atualmente na Finlândia, na Noruega e na Suécia, onde o número de matrículas de estudantes estrangeiros aumentou em mais de 50% entre 2000 e 2005.

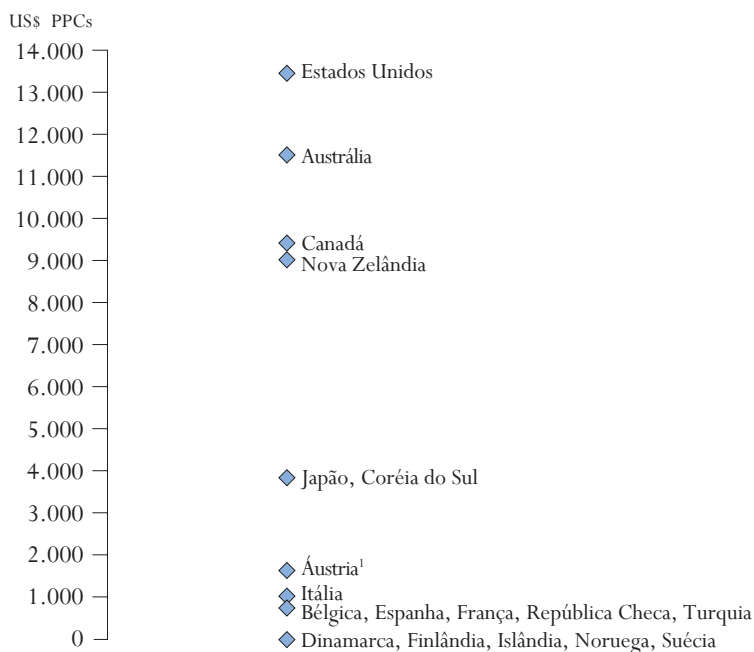
De fato, os benefícios comerciais da educação internacional são cada vez mais importantes, uma vez que os países cobram de seus estudantes internacionais o custo total da educação. Efetivamente, muitos países na região da Ásia e Pacífico tornaram a educação internacional parte explícita de suas estratégias de desenvolvimento socioeconômico, e criaram políticas para atrair estudantes internacionais com base em geração de receita ou, no mínimo, em autofinanciamento. Austrália e Nova Zelândia conseguiram adotar encargos educacionais diferenciados para estudantes internacionais. Na Coreia do Sul e no Japão, embora os encargos educacionais sejam iguais para estudantes nativos e internacionais, o número de matrículas de estrangeiros também aumentou acentuadamente entre 2000 e 2005, apesar do alto nível dos encargos educacionais (ver Indicador B5). Esse padrão torna evidente que os custos relacionados à educação não desestimulam necessariamente os potenciais estudantes internacionais, desde que a qualidade da educação oferecida e os retornos prováveis para os indivíduos façam valer o investimento. Entretanto,

ao escolher entre oportunidades de educação semelhantes, considerações de custos podem ter influência, especialmente para estudantes provenientes de países em desenvolvimento. A este respeito, o progresso comparativamente lento das matrículas de estrangeiros nos Estados Unidos e no Reino Unido, entre 2000 e 2005, e a deterioração da participação desses países no mercado

Quadro C3.3 Nível de encargos assumidos por estudantes internacionais em universidades públicas (ano acadêmico 2004–2005)

Estrutura de encargos educacionais	Países
Encargos educacionais mais altos para estudantes internacionais do que para estudantes nativos	Austrália, Áustria ¹ , Bélgica ¹ , Canadá, Estados Unidos ³ , Estônia ¹ , Holanda ¹ , Nova Zelândia, Reino Unido ¹ , República Checa, Turquia
Encargos educacionais iguais para estudantes internacionais e nativos	Coréia do Sul, Espanha, França, Itália, Japão, México ²
Não há encargos educacionais para estudantes internacionais ou nativos	Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega, Suécia

Valor médio de encargos educacionais anuais assumidos por estudantes internacionais em instituições públicas de educação superior tipo A (2004)



1. Para estudantes fora da União Européia ou do Espaço Econômico Europeu.
2. Algumas instituições têm encargos educacionais mais altos para estudantes internacionais.
3. Estudantes internacionais pagam as mesmas taxas que estudantes nativos provenientes de outros estados. Entretanto, uma vez que a maioria dos estudantes nativos está matriculada em seu próprio estado, na prática os estudantes internacionais assumem encargos educacionais mais altos do que a maioria dos estudantes nativos.

Fonte: OECD, Indicador B5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

internacional de educação, no mesmo período, podem ser atribuídos aos encargos educacionais comparativamente altos cobrados dos estudantes internacionais. Essa diferença em encargos ocorre no contexto da feroz concorrência com outros países anfitriões anglófonos, que oferecem oportunidades de educação semelhantes a custos mais baixos (Quadro C3.3).

Outros fatores importantes que determinam o país de destino de estudantes estrangeiros relacionam-se a: reputação acadêmica de instituições e programas específicos; flexibilidade dos programas na contagem do tempo cursado no exterior para exigências de graduação; limitações no provimento de educação superior no país de origem; políticas restritivas para admissão nas universidades no país de origem; vínculos geográficos, comerciais ou históricos entre os países; futuras oportunidades de trabalho; aspirações culturais; e políticas governamentais para facilitar transferência de créditos entre o país de origem e as instituições anfitriãs. Pesam também a transparência e a flexibilidade dos cursos, assim como as exigências para a graduação. Nos últimos anos, muitos países da OCDE suavizaram suas políticas de imigração, para estimular a imigração temporária ou permanente de estudantes internacionais. Como resultado, considerações sobre imigração também podem orientar as escolhas de alguns estudantes internacionais na decisão sobre oportunidades educacionais alternativas no exterior (Tremblay, 2005).

Amplitude da mobilidade de estudantes na educação superior

A análise anterior focalizou as tendências nos números absolutos de estudantes estrangeiros e sua distribuição entre os países de destino, uma vez que não existem séries temporais ou agregados globais sobre mobilidade de estudantes.

Também é possível medir a amplitude da mobilidade de estudantes em cada país de destino, e talvez em nível global, por meio da análise da proporção de estudantes internacionais na totalidade das matrículas na educação superior. A vantagem deste indicador é que ele considera o tamanho dos diferentes sistemas educacionais de ensino superior e destaca sistemas de educação altamente internacionalizados, independentemente de seu tamanho e da importância de sua participação absoluta no mercado.

Amplas variações na proporção de estudantes internacionais matriculados na OCDE e nas economias parceiras

Austrália, Áustria, França, Nova Zelândia, Reino Unido e Suíça apresentam os níveis mais altos de estudantes do exterior que ingressam no país, medidos como a proporção de estudantes internacionais no total de suas matrículas na educação superior. Na Austrália, 17,3% dos estudantes matriculados na educação superior vieram ao país expressamente para continuar seus estudos. Da mesma forma, estudantes internacionais representam 11% do total de matrículas na educação superior na Áustria, 10,8% na França, 17% na Nova Zelândia, 13,9% no Reino Unido e 13,2% na Suíça. Por outro lado, o número de estudantes do exterior que ingressam no país permanece inferior a 1% do número total de matrículas na Eslováquia, na Espanha, na Grécia e nas economias parceiras Brasil e Eslovênia (Gráfico C3.1).

Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, o número de matrículas de estrangeiros representa uma grande parcela dos estudantes na educação superior na Alemanha (11,5%), sugerindo níveis significativos de estudantes do exterior que ingressam no país. Entretanto, as matrículas de estrangeiros e a mobilidade de estudantes representam no máximo 1% do número total de matrículas na educação superior na Coreia do Sul, na Polônia, na Turquia e na economia parceira Chile (Tabela C3.1).

Mobilidade de estudantes em diferentes níveis da educação superior

A análise das proporções de estudantes internacionais em diferentes níveis da educação superior em cada país de destino esclarece os padrões de mobilidade de estudantes. Uma primeira observação revela que, com exceção de Japão, Noruega e Nova Zelândia, os programas de ensino superior tipo B estão bem menos internacionalizados do que os programas de ensino superior tipo A, sugerindo que os estudantes internacionais são mais atraídos pelos programas acadêmicos tradicionais nos quais a transferência de diplomas é mais fácil. Com exceção de Espanha, Itália e Portugal, essa observação também é válida para os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes (Tabela C3.1).

Na Austrália, na Eslováquia e na Nova Zelândia, as proporções de estudantes internacionais são semelhantes nos programas de ensino superior tipo A e nos programas de pesquisa avançada, sugerindo que esses países de destino conseguem atrair estudantes do exterior desde o início de sua educação superior e/ou mantê-los além de sua primeira graduação. Por outro lado, outros países apresentam maior ingresso de estudantes do exterior em relação ao número total de matrículas nos programas de pesquisa avançada do que nos programas de ensino superior tipo A que precedem os estudos de pesquisa avançada. Esse padrão é mais óbvio na Bélgica, nos Estados Unidos, na Espanha, na França, na Hungria, no Japão, na Noruega, no Reino Unido e na Suíça, assim como entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes – Islândia, Polônia, Portugal, Turquia e a economia parceira Chile. Esta constatação pode refletir uma forte atração exercida pelos programas de pesquisa avançada nesses países, ou o recrutamento preferencial de estudantes internacionais em níveis educacionais mais altos, para capitalizar sobre sua contribuição para pesquisa e desenvolvimento domésticos, ou como antecipação de seu recrutamento subsequente como imigrantes altamente qualificados.

Perfil de ingresso de estudantes internacionais em diferentes países de destino

Importância da Ásia entre as regiões de origem

Estudantes asiáticos formam o maior grupo de estudantes internacionais matriculados em países que relatam dados à OCDE ou ao Instituto da Unesco para Estatísticas, representando 48,9% do total nos países que relatam dados (47,4% do total de países da OCDE e 57,3% do total das economias parceiras). Na OCDE, o grupo asiático é seguido pelos europeus (24,9%), particularmente pelos cidadãos da União Europeia (16,9%). Estudantes da África representam 11% de todos os estudantes internacionais, ao passo que os da América do Norte representam apenas 3,7%. Por fim, estudantes da América do Sul somam 5,7% do total. Em conjunto, 32% dos estudantes internacionais matriculados na área da OCDE vêm de algum outro país da OCDE (Tabela C3.2).

Essa predominância de estudantes asiáticos é mais notada na Austrália, na Coreia do Sul, na Grécia, no Japão e na Nova Zelândia: mais de 76% dos estudantes internacionais ou estrangeiros nesses países são provenientes da Ásia.

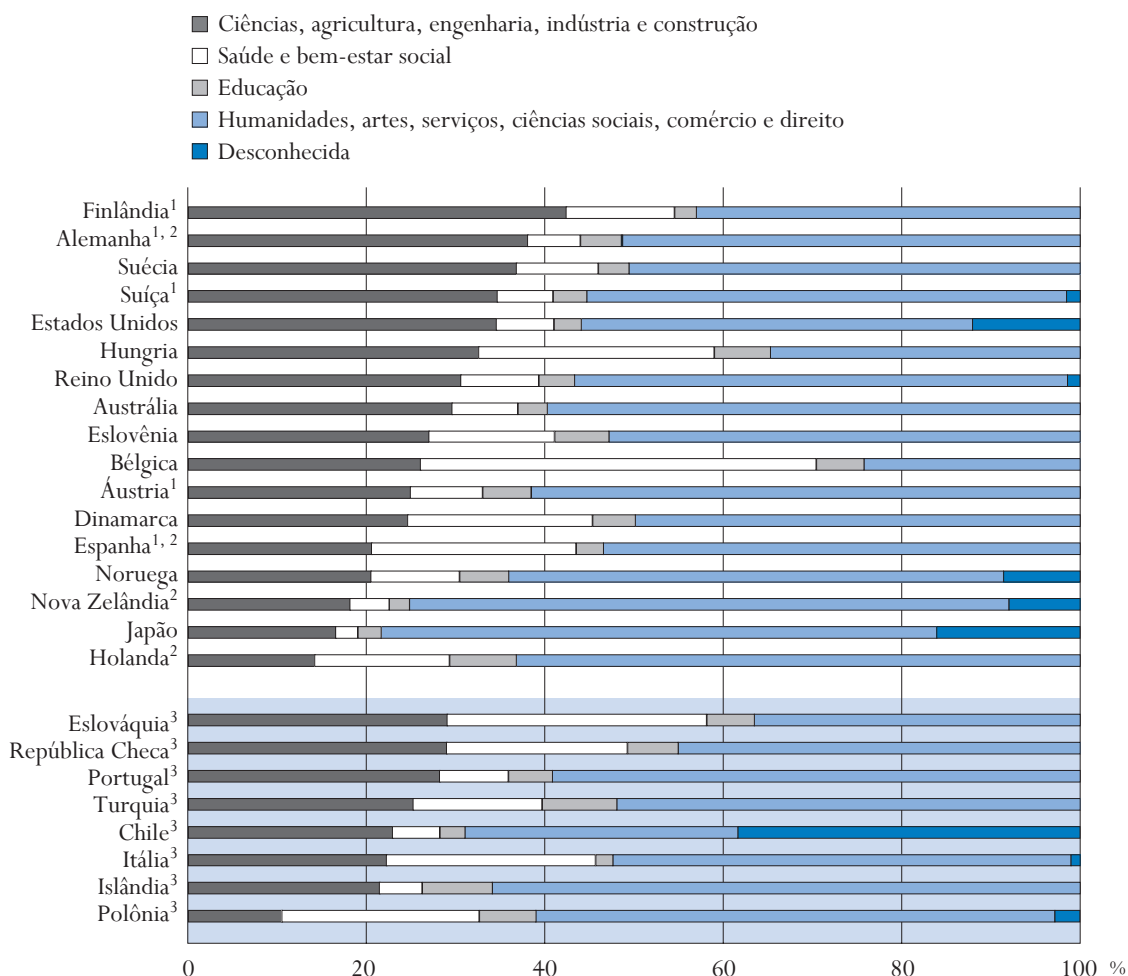
Principais países de origem dos estudantes internacionais

A predominância de estudantes asiáticos e europeus nas matrículas internacionais também é notável quando se considera cada país de origem. Estudantes provenientes da Coreia do Sul e do Japão formam os maiores grupos de estudantes internacionais matriculados na OCDE, representando, respectivamente, 4,5% e 2,9% do total, seguidos pelos estudantes provenientes da Alemanha e da França, que constituem 2,9 e 2,1%, respectivamente (Tabela C3.2).

Quanto aos estudantes internacionais oriundos das economias parceiras, estudantes da China representam o maior grupo – 16,7% de todos os estudantes internacionais matriculados na área da OCDE (sem incluir mais 1,4% de Hong Kong, China). Para os estudantes chineses, os Estados Unidos constituem a primeira opção, seguido de perto pelo Japão, com 22,8% e 20,6% de todos os estudantes chineses matriculados em cada um desses dois países, respectivamente. Em seguida, vêm os estudantes da Índia (6,2%), da Malásia (1,9%), de Marrocos (1,9%) e da Federação Russa (1,4%). Um número significativo de estudantes asiáticos também se origina em Cingapura, na Indonésia, na Tailândia e no Vietnã (Tabelas C3.2 e C3.8, disponíveis no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>).

Gráfico C3.4. Distribuição de estudantes internacionais por área de educação (2005)

Porcentagem de todos os estudantes internacionais matriculados na educação superior em diferentes áreas de educação



1. Não inclui programas de educação superior tipo B.
 2. Não inclui programas de pesquisa avançada.
 3. Distribuição de estudantes estrangeiros por área de educação. Estes dados não são comparáveis aos dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes internacionais matriculados em ciências, agricultura, engenharia, indústria e construção.

Fonte: OECD, Tabela C3.5. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

O ingresso de estudantes internacionais por nível e tipo de educação superior destaca as especializações

Em alguns países, uma proporção comparativamente alta de estudantes internacionais está matriculada em programas de ensino superior tipo B. É o que ocorre na Bélgica (29,4%), na Grécia (21,3%), no Japão (24,2%), na Nova Zelândia (26,1%) e na economia parceira Eslovênia (26%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, as matrículas de estrangeiros em programas de ensino superior tipo B também representam um grande grupo de estudantes estrangeiros na economia parceira Chile (27,2%) (Tabela C3.4).

Por outro lado, em outros países, uma grande proporção dos estudantes internacionais está matriculada em programas de pesquisa avançada. Esse caso é mais marcante na Espanha (33%), na Suíça (27,1%) e na economia parceira Brasil (42,8%). Tais padrões sugerem que esses países oferecem programas avançados atraentes para potenciais estudantes internacionais já graduados. Embora em menor medida, essa concentração também pode ser observada entre estudantes internacionais nos Estados Unidos (15,7%), na Finlândia (14,3%), na França (12%) e no Reino Unido (11,5%). Todos esses países provavelmente beneficiam-se da contribuição desses estudantes estrangeiros de alto nível para atividades domésticas de pesquisa e desenvolvimento. Além disso, essa especialização também pode gerar receitas decorrentes de encargos escolares mais altos pagos por estudantes estrangeiros nos países que lhes cobram os custos totais da educação (Quadro C3.3).

O ingresso de estudantes internacionais por área de educação destaca os centros de atração

Como indicado na Tabela C3.5, as ciências atraem cerca de um em cada seis estudantes internacionais na Alemanha (17,4%), na Austrália (17,7%), nos Estados Unidos (18,7%) e na Suíça (17,1%), mas essa proporção é de menos de um em cada 50 estudantes no Japão (1,2%). No entanto, o quadro muda ligeiramente quando são consideradas disciplinas científicas em um sentido mais amplo – ou seja, incluindo programas de agricultura, engenharia, indústria e construção. Finlândia recebe a maior proporção de estudantes internacionais nessas áreas: 42,4%. O número de estudantes internacionais matriculados em agricultura, ciências ou engenharia também é alto na Alemanha (38,1%), na Austrália (29,6%), nos Estados Unidos (34,6%), na Hungria (32,6%), no Reino Unido (30,6%), na Suécia (36,8%) e na Suíça (34,7%). Da mesma forma, entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, agricultura, ciências e engenharia atraem cerca de um em cada três estudantes internacionais na Eslováquia (29,1%) e na República Checa (29%). Em comparação, são poucos os estudantes estrangeiros que se matriculam em agricultura, ciências e engenharia na Polônia (Gráfico C3.4).

É importante observar que a maioria dos países que matriculam grande proporção de estudantes internacionais em agricultura, ciências e engenharia oferecem programas no idioma inglês. No caso da Alemanha, a grande proporção de estudantes internacionais em disciplinas científicas também pode refletir a forte tradição do país nessas áreas.

Por outro lado, países não anglófonos tendem a matricular uma proporção maior de seus estudantes internacionais nas áreas de humanidades e artes. De fato, essas áreas são a opção de mais de 20% dos estudantes internacionais na Alemanha (23%), na Áustria (24,7%), no Japão (25,2%) e na economia parceira Eslovênia (21%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, Islândia e Polônia têm 49,2% e 21,1% de seus estudantes estrangeiros, respectivamente, matriculados nessas áreas.

Programas de ciências sociais, administração e direito também atraem grande número de estudantes internacionais. Na Austrália e na Nova Zelândia, essas áreas de educação recebem cerca de 50% de todos os estudantes internacionais – 50,7% e 60,4%, respectivamente. A proporção de estudantes internacionais matriculados em ciências sociais, administração e direito também é alta na Holanda (47,1%) e no Reino Unido (40,1%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, Portugal apresenta a proporção mais alta de seus estudantes estrangeiros matriculados em ciências sociais, administração e direito (45,5%).

A situação dos programas educacionais de saúde e bem-estar é bastante específica, uma vez que, em grande medida, esses programas dependem de políticas nacionais de reconhecimento de qualificação médica. Programas de saúde e bem-estar atraem grande proporção de estudantes internacionais nos países da UE, mais notadamente Bélgica (44,4%), Dinamarca (20,7%), Espanha (22,9%) e Hungria (26,4%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, programas de saúde e bem-estar também são escolhidos por entre 20% e 25% dos estudantes estrangeiros na Eslováquia (29,1%), na Itália (23,4%), na Polônia (22,1%) e na República Checa (20,3%). Esse padrão está relacionado à existência de cotas em muitos países europeus que restringem o acesso a programas educacionais na área médica. Isso aumenta a demanda por capacitação no exterior em outros países da UE, para contornar essas cotas e para obter os benefícios do reconhecimento automático dos países da UE da qualificação de médico pela Diretiva Médica Européia.

De maneira geral, a concentração de estudantes internacionais em disciplinas específicas em cada país de destino destaca programas atraentes procurados por grande número de estudantes vindos do exterior. Essa atração resulta de muitos fatores, tanto de oferta como de demanda.

Do ponto de vista da oferta, alguns países de destino oferecem centros tradicionais de excelência ou de especialização capazes de atrair grande número de estudantes de outros países – por exemplo, Alemanha e Finlândia em ciências e engenharia. Em humanidades e artes, alguns países de destino também detêm um monopólio natural em alguns programas. Isso é especialmente óbvio para estudos lingüísticos ou culturais – por exemplo, Alemanha, Áustria e Japão.

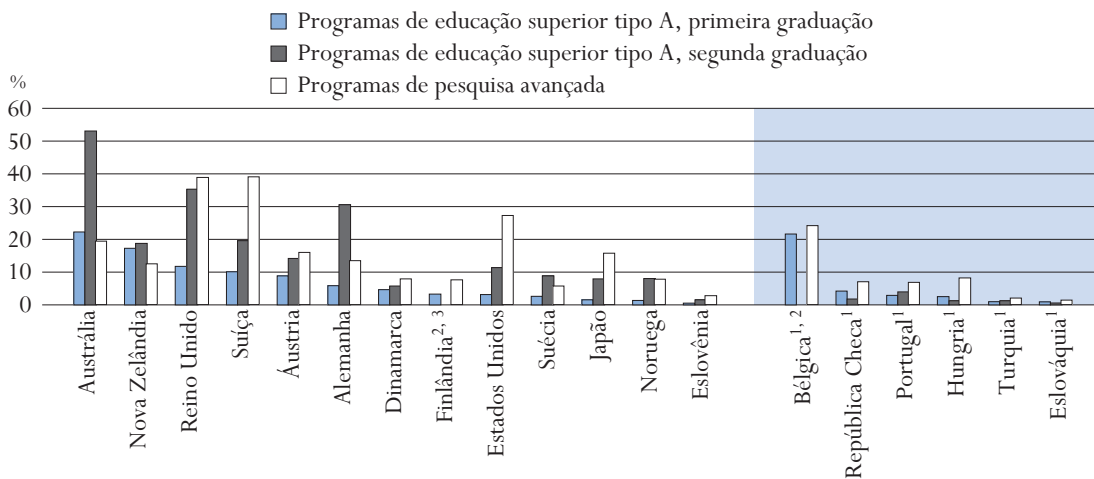
Do ponto de vista da demanda, as características dos estudantes internacionais podem ajudar a explicar sua concentração em algumas áreas de educação. Os estudantes de disciplinas científicas, por exemplo, normalmente não são fluentes em muitos idiomas diferentes, o que pode explicar sua maior propensão a estudar em países que oferecem programas educacionais em inglês, e sua menor propensão a matricular-se em países onde programas em inglês são menos comuns – por exemplo, Japão. Da mesma forma, a demanda de muitos estudantes asiáticos por capacitação em administração pode explicar a forte concentração de estudantes internacionais em ciências sociais, administração e direito nos países vizinhos Austrália e Nova Zelândia e, em menor medida, no Japão. Por último, os dispositivos da UE para o reconhecimento de diplomas médicos influenciam claramente a concentração de estudantes internacionais em programas de saúde e bem-estar nos países da UE.

Países de destino de cidadãos matriculados no exterior

Ao cursar a educação superior fora de seu país de cidadania, a vasta maioria dos estudantes da OCDE matricula-se em outro país da área da OCDE. Em média, apenas 3,2% dos estudantes estrangeiros provenientes de países da OCDE estão matriculados em uma economia parceira para cursar a educação superior. A proporção de estudantes estrangeiros provenientes de economias

Gráfico C3.5. Proporção de graduados estrangeiros e internacionais no total de graduados da educação superior (2005)

Porcentagem de todas as qualificações de nível superior conferidas a estudantes internacionais



1. Proporção de estudantes graduados no total de graduados na educação superior. Estes dados não são comparáveis aos dados sobre graduados internacionais e, portanto, são apresentados separadamente.

2. Programas de primeira graduação incluem segunda graduação.

3. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de graduados internacionais na educação superior tipo A, primeira graduação.

Fonte: OECD, Tabela C3.7. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

parceiras que estão matriculados em outra economia parceira é significativamente mais alta: mais de 18% dos estudantes do Chile, da Estônia, da Federação Russa e de Israel matriculados em outra economia parceira. Por outro lado, estudantes da França (0,9%), da Irlanda (0,2%), da Islândia (0,1%), da República Checa (0,7%) e, mais notadamente, de Luxemburgo (0%) mostram uma propensão extremamente baixa para estudar fora da área da OCDE (Tabela C3.3).

Considerações sobre idioma, proximidade geográfica e similaridade de sistemas educacionais são determinantes importantes na escolha do país de destino. Considerações geográficas e diferenças nos requisitos de ingresso são explicações prováveis para a concentração de estudantes austríacos na Alemanha, belgas na França e na Holanda, franceses na Bélgica, canadenses nos Estados Unidos, neozelandeses na Austrália, chineses no Japão, e assim por diante. Questões idiomáticas e tradições acadêmicas também esclarecem a propensão de estudantes anglófonos a concentrar-se em outros países da Comunidade Britânica ou nos Estados Unidos, mesmo naqueles geograficamente distantes. As redes de migração também têm seu papel, ilustrado pela concentração de estudantes de cidadania portuguesa na França, estudantes turcos na Alemanha ou estudantes mexicanos nos Estados Unidos.

Por fim, o país de destino de estudantes internacionais também destaca a atratividade de sistemas educacionais específicos, seja devido a considerações de reputação acadêmica, seja como resultado de oportunidades subsequentes de imigração. A esse respeito, vale notar que estudantes vindos da China concentram-se principalmente na Alemanha, na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão, na Nova Zelândia e no Reino Unido – países que, em sua maioria, criaram esquemas para facilitar a

imigração de estudantes internacionais. Do mesmo modo, estudantes indianos procuram a Austrália, os Estados Unidos e o Reino Unido, três países de destino que atraem 87,1% dos cidadãos indianos matriculados no exterior.

Contribuição dos estudantes internacionais para o número de graduados na educação superior e implicações na imigração

Contribuição dos estudantes internacionais para o número de graduados

Na maioria dos sistemas de educação internacionalizados, os estudantes internacionais contribuem significativamente para a produção de graduados no sistema de ensino superior. Em alguns níveis de educação altamente internacionalizados, essa contribuição aumenta artificialmente as taxas de graduação no nível superior. Portanto, é importante analisar a contribuição dos estudantes internacionais para a produção de graduados dos diferentes tipos de programas de educação superior para avaliar a magnitude desses números superestimados (ver Indicador A3).

Na Alemanha, na Austrália, no Reino Unido e na Suíça, mais de 30% das segundas graduações na educação superior tipo A ou de graduações em pesquisa avançada são conferidas a estudantes internacionais. Esse padrão resulta em números significativamente superestimados da produção de graduados nativos nas taxas gerais de graduação. Na Austrália e no Reino Unido, esses números superestimados são mais importantes para a segunda graduação em programas de educação superior tipo A; no Reino Unido e na Suíça, são mais importantes para programas de pesquisa avançada, nos quais os estudantes internacionais graduados representam mais de 35% do total de graduados. Embora em menor medida, a contribuição dos estudantes internacionais para a produção de graduados também é significativa na Áustria, nos Estados Unidos, no Japão e na Nova Zelândia; e entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, na Bélgica (Gráfico C3.5).

No entanto, na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega, na Suécia e na economia parceira Eslovênia, a contribuição dos estudantes internacionais para a produção de graduados na educação superior é mais limitada. O mesmo ocorre no caso de estudantes estrangeiros na Eslováquia, na Hungria, em Portugal, na República Checa e na Turquia (Tabela C3.7), o que torna mais difícil para esses países capitalizar sobre essa contribuição externa para a produção doméstica de capital humano.

Definições e metodologias

Fontes de dados, definições e período de referência

Dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais realizada anualmente pela OCDE. Também foram incluídos dados adicionais provenientes do Instituto da Unesco para Estatísticas.

Um estudante é classificado como estudante internacional quando deixa seu país de origem e muda-se para outro com o objetivo de estudar. Dependendo da legislação sobre imigração específica de cada país, dos arranjos para a mobilidade – por exemplo, livre trânsito de indivíduos nas áreas da UE e do EEE – e da disponibilidade de dados, os estudantes internacionais podem ser definidos como estudantes não-permanentes ou residentes usuais em seu país de estudo, ou ainda, alternativamente, como estudantes que adquiriram o nível anterior de educação em outro país – por exemplo, países da UE.

A residência permanente ou temporária no país que relata os dados é definida de acordo com a legislação nacional. Na prática, isso significa ter uma permissão ou um visto de estudante, ou eleger um país estrangeiro como domicílio um ano antes de ingressar no sistema educacional do país que relata os dados. O país em que o estudante adquiriu o nível anterior de educação é definido como o país onde o estudante obteve a qualificação exigida para a matrícula no nível de educação atual – ou seja, o país onde concluiu o ensino médio ou o ensino pós-médio não-superior, como é o caso de estudantes internacionais matriculados em programas de ensino superior tipo A e tipo B; e o país onde concluiu sua educação superior tipo A, no caso de estudantes internacionais matriculados em programas de pesquisa avançada. As definições operacionais de estudantes internacionais específicas de cada país são indicadas nas tabelas, assim como no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

Os estudantes são classificados como estudantes estrangeiros quando não são cidadãos do país onde os dados são coletados. Apesar de pragmática e operacional, essa classificação é inadequada para captar a mobilidade de estudantes como resultado de diferentes políticas nacionais quanto à naturalização de imigrantes. Por exemplo, embora Austrália e Suíça relatem números semelhantes de ingresso de estudantes estrangeiros com relação a suas matrículas na educação superior – 20,6% e 18,4%, respectivamente –, essas proporções refletem diferenças significativas nos níveis reais da mobilidade de estudantes: 17,3% de matrículas na educação superior na Austrália e 13,2% na Suíça (Tabela C3.1). Essas diferenças podem ser explicadas pelo fato de a Austrália ser um país de imigrantes e ter maior propensão a conceder residência permanente às suas populações imigrantes do que a Suíça. Portanto, as interpretações dos dados baseados no conceito de estudantes estrangeiros, em termos de mobilidade de estudantes e comparações bilaterais, devem ser feitas com cautela.

Salvo observação em contrário, os dados referem-se ao ano acadêmico 2004-2005.

Metodologias

Dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros são obtidos a partir das matrículas em seus países de destino. Assim sendo, o método de obtenção dos dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros é o mesmo utilizado para coletar dados sobre matrículas totais – ou seja, registros de estudantes regularmente matriculados em um programa educacional. Geralmente, estudantes nativos e internacionais são contados em um dia ou em um período específico do ano. Esse procedimento permite medir a proporção de matrículas internacionais em um sistema educacional. No entanto, o número real de indivíduos envolvidos em intercâmbio entre estrangeiros pode ser muito mais alto, uma vez que muitos estrangeiros estudam no exterior por um período inferior a um ano acadêmico completo, ou participam de programas de intercâmbio que não exigem matrícula – por exemplo, intercâmbio entre universidades ou pesquisas avançadas de curto prazo. Por outro lado, o corpo discente internacional inclui alguns estudantes em programas de ensino a distância que não são caracterizados estritamente como estudantes “móveis”. Esse padrão de matrícula a distância é bastante comum em instituições de educação superior na Austrália e no Reino Unido (OECD, 2004d).

Uma vez que são obtidos a partir das matrículas na educação superior em seus países de destino, os dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros referem-se a estudantes que ingressam em um país, e não a estudantes que deixam seu país de origem. Com exceção de Luxemburgo

e México, os países de destino cobertos por este indicador incluem todos os demais países da OCDE e as economias parceiras Brasil, Chile, Eslovênia, Estônia e Federação Russa. Incluem também economias parceiras que relatam ao Instituto da Unesco para Estatísticas dados similares, para calcular valores globais e analisar o país de destino de estudantes e as tendências de participação no mercado.

Os dados sobre estudantes matriculados no exterior e a análise de tendências não se baseiam nos números de estudantes internacionais, mas sim no número de cidadãos estrangeiros nos locais onde há pronta disponibilidade de dados consistentes através dos países e ao longo do tempo. Entretanto, os dados não incluem estudantes matriculados em países da OCDE e em economias parceiras que não relataram dados sobre estudantes estrangeiros para a OCDE e para o Instituto da Unesco para Estatísticas. Portanto, todas as afirmações sobre estudantes matriculados no exterior podem subestimar o número real de cidadãos que estudam no exterior (Tabela C3.3), especialmente no caso de inúmeros cidadãos que estudam em países que não relatam esses números para a OCDE ou para o Instituto da Unesco para Estatísticas – por exemplo, China e Índia.

A Tabela C3.1. mostra os números relativos a matrículas de estudantes internacionais e estrangeiros como proporção do número total de matrículas em cada nível da educação superior. O número total de matrículas, utilizado como denominador, compreende todas as pessoas que estão estudando no país (incluindo estudantes nativos e internacionais), mas exclui os estudantes daquele país que estudam no exterior. A tabela também exibe mudanças entre 2000 e 2005 no número de matrículas de estrangeiros em toda a educação superior.

As Tabelas C3.2, C3.4 e C3.5 mostram a distribuição de estudantes internacionais matriculados em um sistema educacional – ou estudantes estrangeiros em países que não têm informação sobre a mobilidade de estudantes –, segundo seu país de origem (Tabela C3.2), nível e tipo de educação superior (Tabela C3.4) e área educacional em que estão matriculados (Tabela C3.5).

A Tabela C3.3 apresenta a distribuição de cidadãos de determinado país matriculados no exterior segundo seu país de destino (ou país de estudo). Como mencionado anteriormente, o número total de estudantes matriculados no exterior, utilizado como denominador, cobre apenas estudantes matriculados em países que relatam dados para a OCDE ou para o Instituto da Unesco para Estatísticas. Portanto, as proporções resultantes podem ser tendenciosas e superestimadas para países nos quais grande número de estudantes estuda em países que não relatam dados.

A Tabela C3.6 mostra tendências no número absoluto de estudantes estrangeiros relatado pelos países da OCDE e do mundo todo entre 2000 e 2005, e os índices de mudança entre 2005 e o período de 2000 a 2004. Deve-se observar que os valores baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países que relatam dados para a OCDE e para o Instituto da Unesco para Estatísticas. Uma vez que os dados para países e para as economias parceiras que não relatam dados para a OCDE não foram incluídos anteriormente, os números não são estritamente comparáveis àqueles publicados nas edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*.

A Tabela C3.7 mostra a porcentagem de qualificações de nível superior conferidas a estudantes internacionais – ou estudantes estrangeiros, nos países que não dispõem de informações sobre mobilidade de estudantes. Oferece uma indicação da contribuição dos estudantes internacionais ou estrangeiros à produção de graduados em diferentes níveis e tipos de educação superior.

A Tabela C3.8 (disponível no site <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>) oferece a matriz dos números de estudantes estrangeiros por país de origem e país de destino.

Outras referências

C3

A importância relativa dos estudantes internacionais no sistema educacional afeta as taxas de graduação superior e pode aumentá-las artificialmente em algumas áreas ou níveis de educação (ver Indicador A3).

Em países em que há custos diferenciados para os estudantes internacionais, a mobilidade de estudantes pode impulsionar os recursos financeiros das instituições de educação superior e contribuir para o financiamento do sistema educacional. Por outro lado, os estudantes internacionais podem representar uma grande carga financeira em países nos quais os encargos da educação superior são baixos ou inexistentes, devido ao alto nível de custos unitários na educação superior (ver Indicador B5).

Estudantes internacionais matriculados em um país que não o seu próprio constituem apenas um dos aspectos da internacionalização da educação superior. Novas formas de educação além-fronteiras emergiram na última década, incluindo a mobilidade de programas e instituições educacionais através dos países. Ainda assim, a educação pós-ensino médio além-fronteiras desenvolveu-se de forma diferente, em resposta a lógicas diferentes em diferentes regiões do mundo. Ver uma análise detalhada dessas questões, assim como implicações de intercâmbio e de políticas da internacionalização da educação superior, em *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges* (OECD, 2004d).

Tabela C3.1.
Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros na educação superior (2000, 2005)

Estudantes internacionais como porcentagem de todos os estudantes (estrangeiros e nativos), matrículas de estrangeiros como porcentagem de todos os estudantes (estrangeiros e nativos) e índice de mudança no número de estudantes estrangeiros

Leitura da primeira coluna: Na educação superior, 17,3% do total de estudantes na Austrália e 13,2% na Suíça são estudantes internacionais. De acordo com legislações sobre migração específicas para cada país e restrições de disponibilidade de dados, a mobilidade de estudantes é definida com base no país de residência dos estudantes (por exemplo, Austrália), ou no país onde o estudante concluiu o nível educacional anterior (por exemplo, Suíça). Os dados sobre mobilidade de estudantes apresentados nesta tabela constituem a melhor medida representativa disponível da mobilidade de estudantes para cada país.

Leitura da quinta coluna: 20,6% de todos os estudantes na educação superior na Austrália não são cidadãos australianos, e 18,4% de todos os estudantes na educação superior na Suíça não são cidadãos suíços.

	Mobilidade do estudante				Matrículas de estudantes estrangeiros				Índice de mudança no número de estudantes estrangeiros, total para educação superior (2000 = 100)	
	Estudantes internacionais como porcentagem de todas as matrículas no ensino superior				Estudantes estrangeiros como porcentagem de todas as matrículas no ensino superior					
	Número total de estudantes na educação superior	Programas de educação superior tipo B	Programas de educação superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Número total de estudantes na educação superior	Programas de educação superior tipo B	Programas de educação superior tipo A	Programas de pesquisa avançada		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		
Países da OCDE	Alemanha ²	m	m	10,6	m	11,5	4,0	12,8	m	139
	Austrália ¹	17,3	6,8	19,3	17,8	20,6	6,9	23,0	28,3	167
	Áustria ^{1,3}	11,0	m	12,1	15,4	14,1	m	15,4	20,2	114
	Bélgica ¹	6,5	4,4	7,7	19,9	11,7	8,9	13,1	30,8	117
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	0,5	x(5)	x(5)	x(5)	459
	Dinamarca ¹	4,4	3,0	4,6	6,9	7,5	9,4	7,0	18,5	135
	Eslováquia ¹	0,9	0,2	0,9	0,7	0,9	0,3	1,0	0,8	107
	Espanha ^{1,3}	1,0	m	0,8	7,6	2,5	3,1	1,6	18,9	112
	Estados Unidos ¹	3,4	2,1	3,2	24,1	m	m	m	m	124
	Finlândia ^{2,3}	3,6	m	3,3	7,3	2,8	n	2,4	7,3	152
	França ¹	10,8	4,5	11,7	34,4	m	m	m	m	173
	Grécia ^{1,3}	0,4	0,3	0,6	m	2,4	2,2	2,7	m	182
	Holanda ³	4,7	a	4,7	m	5,6	a	5,7	m	225
	Hungria ¹	2,7	0,3	2,8	7,9	3,1	0,4	3,2	8,6	137
	Irlanda ²	6,9	m	m	m	m	m	m	m	174
	Islândia	m	m	m	m	3,2	1,3	3,2	12,7	120
	Itália	m	m	m	m	2,2	6,0	2,1	4,3	180
	Japão ¹	2,8	2,8	2,5	16,3	3,1	2,9	2,8	17,1	189
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,9	4,7	1,7	5,2	4,8	3,1	4,5	18,6	154
	Nova Zelândia ¹	17,0	17,5	16,8	16,6	28,9	27,9	29,0	38,3	845
	Polônia	m	m	m	m	0,5	n	0,4	3,2	166
	Portugal	m	m	m	m	4,5	5,6	4,3	7,3	152
	Reino Unido ¹	13,9	5,6	15,1	40,0	17,3	11,2	17,8	41,4	143
	República Checa	m	m	m	m	5,5	1,2	5,9	7,2	339
Suécia ¹	4,4	1,2	4,8	n	9,2	5,4	8,7	20,3	154	
Suíça ^{2,3}	13,2	m	13,1	43,3	18,4	13,1	17,0	43,2	142	
Turquia	m	m	m	m	0,9	0,2	1,1	2,9	103	
Média OCDE	6,7	3,8	7,2	16,5	7,6	5,1	8,0	17,5	193	
Média UE19	5,5	2,2	6,1	14,0	6,3	3,8	6,5	14,5	161	
Economias parciais	Brasil ^{1,3}	0,1	m	m	1,0	m	m	m	m	89
	Chile	m	m	m	m	0,3	0,2	0,3	0,8	57
	Eslovênia ¹	1,0	0,5	1,4	4,4	1,1	0,7	1,4	4,9	158
	Estônia ¹	1,3	0,1	1,9	2,5	m	m	m	m	103
	Federação Russa ^{3,4}	m	m	m	m	1,2	0,3	1,4	m	219
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Para o objetivo de medir mobilidade, estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Para o objetivo de medir mobilidade, estudantes internacionais são definidos com base no país onde adquiriram o nível anterior de educação.
3. A porcentagem no total da educação superior está subestimada devido à exclusão de alguns programas.
4. Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.2.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2005)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados na educação superior provenientes de determinado país de origem, como percentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, com base em contagem de indivíduos

Para cada país, a tabela mostra a proporção de estudantes internacionais na educação superior residentes ou que adquiriram o nível de educação anterior em determinado país de origem. Em caso de indisponibilidade de dados sobre mobilidade, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior que têm cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 8,5% dos estudantes internacionais na educação superior na Dinamarca são residentes na Alemanha; na Dinamarca, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,5%; e assim por diante.

Leitura da quinta coluna: 5,1% dos estudantes internacionais na educação superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; na Irlanda, os estudantes internacionais na educação superior que concluíram o nível anterior de educação na Grécia correspondem a 0,4%; e assim por diante.

Leitura da 14ª coluna: 20,5% dos estudantes estrangeiros na educação superior na Áustria são cidadãos alemães; na Áustria, os estudantes estrangeiros na educação superior que são cidadãos gregos correspondem a 0,7%; e assim por diante.

		Países de destino																		
		Países da OCDE																		
		Estudantes internacionais												Estudantes estrangeiros						
		Alemanha ^{3,4,5}	Austrália ¹	Bélgica ^{1,2}	Dinamarca ¹	Eslóvaquia ¹	Espanha ^{1,5}	Estados Unidos ¹	Holanda ⁴	Irlanda ³	Nova Zelândia ¹	Reino Unido ¹	Suécia ¹	Suíça ^{3,5}	Áustria ^{5,6}	Coréia do Sul ⁶	Finlândia ⁶	França ⁶	Grécia ^{6,7}	
Países de origem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
Países da OCDE	Alemanha	a	0,9	0,8	8,5	0,7	4,3	1,5	25,6	5,1	2,6	3,9	9,3	9,4	20,5	0,2	3,8	2,5	0,8	
	Austrália	0,2	a	0,1	2,2	n	0,1	0,5	0,1	0,4	6,7	0,5	1,2	0,1	0,1	0,3	0,4	0,1	n	
	Áustria	2,2	0,1	n	0,6	0,4	0,5	0,2	0,3	0,4	0,1	0,4	1,8	0,9	a	n	0,4	0,2	n	
	Bélgica	0,6	n	a	1,5	n	1,8	0,1	4,1	0,5	n	0,8	0,9	0,3	0,2	n	0,3	1,1	0,1	
	Canadá	0,3	1,9	0,2	1,0	0,5	0,2	5,0	0,1	2,8	1,1	1,3	1,2	0,4	0,1	0,8	0,8	0,5	0,1	
	Coréia do Sul	1,8	2,4	0,1	0,1	0,2	0,1	9,4	0,3	0,1	0,1	1,2	0,4	0,2	0,9	a	0,5	0,9	n	
	Dinamarca	0,2	0,1	n	a	n	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,5	0,9	0,1	0,2	n	0,6	0,1	n	
	Eslóvaquia	0,6	0,1	0,1	n	a	0,2	0,1	0,2	0,1	n	0,1	0,1	0,3	3,5	n	0,3	0,2	n	
	Espanha	2,2	0,1	0,4	2,8	0,1	a	0,6	0,8	2,7	n	1,9	4,0	0,7	1,0	0,1	1,4	1,5	n	
	Estados Unidos	1,7	1,8	0,5	5,5	0,8	1,8	a	0,5	16,8	5,1	4,5	2,6	0,7	1,0	2,4	2,2	1,0	0,1	
	Finlândia	0,4	n	n	0,6	0,2	0,2	0,1	0,4	0,6	n	0,6	2,8	0,1	0,5	n	a	0,1	n	
	França	3,1	0,3	36,0	4,4	0,1	4,6	1,2	1,0	5,4	0,7	3,7	5,9	6,6	1,3	0,1	1,7	a	n	
	Grécia	1,4	n	0,4	0,5	5,3	0,4	0,4	0,4	0,4	n	6,2	0,4	0,3	0,7	n	0,5	0,9	a	
	Holanda	0,5	0,1	7,5	1,1	n	0,7	0,3	a	0,6	0,1	0,8	2,4	0,2	0,3	n	0,9	0,2	n	
	Hungria	1,2	n	0,1	0,1	1,3	0,1	0,2	0,4	0,1	n	0,2	0,3	0,3	3,3	n	1,2	0,3	n	
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	1,1	0,1	0,3	0,2	0,1	a	0,1	5,1	0,3	n	0,1	n	0,4	0,2	n	
	Islândia	0,1	n	n	7,8	n	0,1	0,1	0,2	n	n	0,1	0,2	n	0,1	n	0,2	n	n	
	Itália	1,9	0,1	0,4	1,3	n	3,9	0,6	0,6	1,5	n	1,7	2,0	2,6	18,1	n	1,4	1,7	0,1	
	Japão	1,0	1,9	0,2	0,3	0,2	0,3	7,5	0,3	0,4	2,2	1,9	0,5	0,4	0,7	7,1	1,2	0,9	n	
	Luxemburgo	1,1	n	4,7	0,7	n	0,3	n	0,1	0,1	n	0,3	n	0,5	1,1	n	n	0,7	n	
	México	0,6	0,2	0,1	0,4	0,2	9,0	2,3	0,2	0,1	0,2	0,6	0,5	0,2	0,1	0,1	0,5	0,6	n	
	Noruega	0,4	1,4	n	14,9	3,3	0,2	0,3	0,4	1,4	0,6	1,0	0,7	0,1	0,2	n	0,7	0,1	n	
	Nova Zelândia	0,1	1,0	n	0,5	n	n	0,2	n	0,1	a	0,2	0,1	n	n	0,2	0,1	n	n	
	Polónia	6,4	0,1	0,4	1,2	1,6	0,9	0,5	1,2	0,9	n	0,7	1,7	0,7	3,7	0,1	1,6	1,4	0,2	
	Portugal	0,3	n	0,1	0,2	0,1	9,3	0,2	0,3	0,1	n	0,9	0,5	0,2	0,2	n	0,3	1,1	n	
	Reino Unido	0,9	0,9	0,1	13,6	0,4	2,6	1,5	0,7	9,1	1,0	a	1,5	0,4	0,5	0,1	2,3	1,0	0,1	
República Checa	1,0	0,1	0,1	0,1	26,5	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,9	0,2	1,3	n	0,6	0,3	n		
Suécia	0,3	0,6	n	6,2	0,2	0,5	0,5	0,3	0,7	0,5	1,1	a	0,3	0,6	n	6,4	0,2	n		
Suíça	0,9	0,2	0,1	1,4	0,1	1,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,5	0,8	a	0,8	n	0,5	0,6	n		
Turquia	3,3	0,1	0,3	0,4	0,2	0,1	2,2	0,8	n	n	0,6	0,2	0,6	5,4	0,2	0,7	1,0	0,3		
Total dos países da OCDE		34,9	14,7	53,3	79,0	42,4	44,0	35,9	39,7	51,4	21,5	41,3	44,2	26,8	66,6	11,9	31,9	19,3	2,2	
Economias parciais	Brasil	0,8	0,2	0,1	0,3	0,1	3,9	1,3	0,1	0,1	0,1	0,4	0,1	0,5	0,1	0,4	0,8	n		
	Chile	0,4	0,1	0,1	0,2	0,1	2,8	0,6	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,2	0,2	n	
	China	11,9	21,1	3,5	7,7	n	0,6	15,7	8,3	12,2	57,0	16,5	0,8	1,0	3,1	65,1	16,4	6,1	0,1	
	Eslóvenia	0,1	n	n	n	0,2	n	0,1	0,1	n	n	0,1	0,2	n	1,6	n	0,1	n	n	
	Estônia	0,3	n	0,1	0,2	n	0,9	0,1	n	0,1	n	0,1	0,2	n	0,1	n	7,1	n	n	
	Federação Russa	5,7	0,3	0,4	0,7	1,5	0,4	0,9	1,1	0,9	0,5	0,6	0,3	0,8	1,1	1,2	13,3	1,1	1,0	
	Índia	1,9	11,6	0,6	1,0	0,1	0,1	14,2	0,2	2,6	3,8	5,2	0,2	0,4	0,3	1,6	2,0	0,2	n	
	Israel	0,6	0,2	0,1	0,4	0,2	0,1	0,6	0,4	n	n	0,4	n	0,1	0,1	n	0,3	0,1	0,2	
	Principais regiões geográficas																			
	Total da África		8,6	3,2	3,4	2,4	6,6	11,5	6,4	3,6	5,4	0,5	9,2	0,6	3,8	1,6	0,9	11,5	46,4	1,7
Total da Ásia		30,8	78,5	7,3	13,4	21,7	3,0	63,2	15,3	35,2	76,6	46,3	2,9	3,9	14,1	92,1	29,3	16,9	83,4	
Total da Europa		46,9	5,7	53,4	71,9	69,3	41,6	12,5	41,3	33,4	6,7	32,8	39,4	28,6	81,8	2,4	53,0	20,5	14,5	
<i>Sendo dos países da UE19</i>		<i>24,7</i>	<i>3,7</i>	<i>51,6</i>	<i>44,4</i>	<i>36,9</i>	<i>31,0</i>	<i>8,3</i>	<i>36,7</i>	<i>29,0</i>	<i>5,5</i>	<i>28,9</i>	<i>35,9</i>	<i>24,0</i>	<i>57,2</i>	<i>0,8</i>	<i>24,2</i>	<i>13,5</i>	<i>1,7</i>	
Total da América do Norte		2,0	3,8	0,7	6,5	1,3	2,0	5,1	0,7	19,6	6,1	5,9	3,8	1,1	1,1	3,2	3,0	1,5	0,1	
Total da América do Sul		3,7	1,1	1,1	1,9	1,1	41,9	12,0	2,2	0,7	0,6	2,7	1,0	2,5	1,1	0,9	2,3	4,1	0,3	
Total da Oceania		0,2	2,1	0,1	2,6	n	0,1	0,8	0,1	0,5	9,3	0,7	1,3	0,1	0,1	0,5	0,5	0,1	n	
Não especificado		7,8	5,5	34,1	1,3	n	n	n	36,8	5,1	n	2,4	51,0	59,9	0,2	n	0,5	10,5	n	
Total de todos os países		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui dados para educação de desenvolvimento social.
3. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
4. Não inclui programas de pesquisa avançada.
5. Não inclui programas de educação superior tipo B.
6. Estudantes estrangeiros são definidos com base em seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis aos dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.
7. Não inclui programas de educação superior (apenas programas de pesquisa avançada).
8. Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.2. (continuação)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2005)

Número de estudantes internacionais e estrangeiros matriculados na educação superior provenientes de determinado país de origem, como porcentagem de todos os estudantes internacionais ou estrangeiros no país de destino, com base em contagem de indivíduos

Para cada país, a tabela mostra a proporção de estudantes internacionais na educação superior residentes ou que adquiriram o nível de educação anterior em determinado país de origem. Em caso de indisponibilidade de dados sobre mobilidade, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior que têm cidadania de determinado país de origem.
 Leitura da terceira coluna: 8,5% dos estudantes internacionais na educação superior na Dinamarca são residentes na Alemanha; na Dinamarca, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,5%; e assim por diante.
 Leitura da quinta coluna: 5,1% dos estudantes internacionais na educação superior na Irlanda concluíram o nível anterior de educação na Alemanha; na Irlanda, os estudantes internacionais na educação superior que concluíram o nível anterior de educação na Grécia correspondem a 0,4%; e assim por diante.
 Leitura da 14ª coluna: 20,5% dos estudantes estrangeiros na educação superior na Áustria são cidadãos alemães; na Áustria, os estudantes estrangeiros na educação superior que são cidadãos gregos correspondem a 0,7%; e assim por diante.

Países de origem	Países de destinos															Total de destinos em economias parceiras	Total de todos os destinos relacionados	
	Países da OCDE										Economias parceiras							
	Estudantes estrangeiros										Internacionais	Estrangeiros						
	Hungria ⁶	Islândia ⁶	Itália ^{5,6}	Japão ⁶	Noruega ⁶	Polónia ⁶	Portugal ⁶	República Checa ^{6,7}	Turquia ⁶	Total de destinos em países da OCDE		Brasil ^{6,7}	Chile ⁶	Eslovênia ¹	Estônia ¹			Fed. Russa ^{4,6,8}
(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)		
Países da OCDE	Alemanha	8,5	12,0	3,1	0,2	3,6	2,8	2,2	1,0	0,8	2,9	2,3	4,3	n	2,0	n	0,2	2,4
	Áustria	n	0,4	0,1	0,3	0,2	0,1	0,2	n	0,2	0,4	0,1	0,7	0,2	0,1	n	0,1	0,4
	Áustria	0,3	1,4	0,5	n	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,4	n	0,5	1,1	0,6	n	0,1	0,4
	Bélgica	n	0,6	0,4	n	0,2	0,1	0,4	n	n	0,5	0,3	0,3	0,1	0,5	n	n	0,4
	Canadá	0,6	1,9	0,3	0,2	0,5	2,0	0,8	0,2	n	2,0	0,8	0,6	n	0,1	n	0,1	1,7
	Coréia do Sul	0,1	0,4	0,2	17,9	0,2	0,3	n	0,1	0,2	4,5	0,3	0,4	n	0,5	n	0,3	3,8
	Dinamarca	n	10,7	0,1	n	6,7	0,1	n	n	n	0,2	0,1	0,2	n	0,2	n	n	0,2
	Eslováquia	17,2	1,0	0,4	n	0,4	1,2	n	n	n	0,8	n	n	0,7	n	n	0,2	0,7
	Espanha	0,2	1,9	1,0	0,1	0,8	0,2	3,3	0,1	n	1,0	2,1	2,3	0,4	1,0	n	0,1	0,9
	Estados Unidos	1,6	5,8	0,7	1,2	2,4	6,3	1,1	0,6	0,1	1,6	1,2	25,3	0,3	1,6	n	0,9	1,5
	Finlândia	0,3	5,2	0,2	n	2,1	0,1	0,1	n	n	0,3	n	0,6	n	31,6	n	0,1	0,2
	França	0,4	2,9	1,9	0,3	1,1	0,6	6,0	0,1	n	2,1	1,2	3,7	0,2	1,0	n	0,1	1,8
	Grécia	1,0	0,2	14,2	n	0,1	0,3	0,1	0,6	5,8	1,7	0,1	n	0,1	n	n	1,0	1,6
	Holanda	0,1	1,2	0,2	0,1	1,2	0,1	0,4	0,1	n	0,4	0,3	0,3	0,1	0,3	n	n	0,4
	Hungria	a	0,2	0,4	0,1	0,3	0,8	0,1	0,2	n	0,3	n	n	0,8	0,5	n	n	0,3
	Irlanda	0,2	0,2	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,9	n	n	n	n	n	n	0,8
	Islândia	0,2	a	n	n	2,0	n	n	n	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1
	Itália	0,3	2,9	a	0,1	0,5	0,3	1,1	0,1	0,1	1,3	1,5	0,6	8,0	1,7	n	0,1	1,1
	Japão	0,1	1,4	0,4	a	0,4	0,3	n	0,1	0,1	2,9	0,7	0,3	n	0,6	n	0,2	2,5
	Luxemburgo	n	n	0,1	n	n	n	0,3	n	n	0,3	n	n	0,1	n	n	n	0,3
	México	n	0,6	0,4	0,1	0,3	0,1	0,1	n	n	1,0	0,9	2,7	n	0,1	n	0,3	0,9
	Noruega	5,1	4,8	0,2	n	a	5,8	0,1	0,8	n	0,6	n	0,3	n	0,3	n	n	0,5
	Nova Zelândia	n	0,2	n	0,1	0,1	n	n	n	n	0,2	n	0,2	n	n	n	n	0,1
	Polónia	0,4	3,1	2,6	0,1	1,1	a	0,6	1,0	n	1,3	0,2	n	0,3	0,2	n	0,3	1,1
	Portugal	0,1	0,6	0,2	n	0,2	0,1	a	0,6	n	0,4	3,1	n	0,1	0,1	n	0,2	0,4
	Reino Unido	0,2	2,7	0,6	0,3	2,5	0,4	0,6	1,8	0,6	1,0	0,4	0,3	0,2	0,2	n	0,1	0,9
	República Checa	0,1	0,6	0,4	n	0,3	2,0	0,1	a	n	0,3	0,1	0,1	n	n	n	n	0,3
	Suécia	1,2	4,3	0,3	0,1	8,4	1,8	0,1	0,3	n	0,6	0,1	0,9	n	1,5	n	0,1	0,5
	Suíça	0,1	1,9	2,4	n	0,4	0,1	0,6	n	n	0,4	0,2	0,5	n	0,2	n	0,1	0,4
	Turquia	0,3	0,6	0,4	0,1	0,4	0,2	n	0,2	a	1,3	n	n	n	n	n	1,0	1,3
	Total dos países da OCDE	38,6	69,8	31,6	21,5	36,7	26,2	18,4	62,9	8,2	32,0	15,8	44,8	12,6	44,9	n	5,8	27,9
Economias parceiras	Brasil	n	0,4	1,6	0,3	0,4	0,2	10,6	n	n	0,8	a	3,3	0,2	0,1	n	0,3	0,7
	Chile	n	0,4	0,4	n	0,6	n	n	n	n	0,3	4,9	a	n	n	n	0,4	0,3
	China	0,8	2,3	0,9	66,1	3,9	1,7	0,4	0,2	0,6	16,7	0,9	1,0	0,2	7,8	n	11,5	15,9
	Eslovênia	0,2	0,2	0,7	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,2	n	a	n	n	0,1	0,1
	Estônia	0,1	1,4	0,1	n	0,6	0,2	n	n	n	0,1	n	n	0,1	a	1,2	0,4	0,2
	Federação Russa	1,6	3,5	1,3	0,3	5,6	4,4	0,3	3,3	3,4	1,4	0,4	0,9	8,9	a	2,7	1,6	
	Índia	0,3	n	0,7	0,3	1,1	1,9	0,1	0,4	n	6,2	0,2	0,1	0,7	0,5	n	1,9	5,5
	Israel	5,4	0,2	2,2	n	0,2	0,3	n	0,8	0,1	0,4	0,2	0,2	0,1	n	0,8	0,5	0,5
	Principais regiões geográficas																	
	Total da África	2,0	1,9	9,2	0,7	9,3	4,1	63,7	2,4	2,0	11,0	10,7	0,2	0,3	0,7	n	17,6	12,0
	Total da Ásia	14,4	8,9	10,2	94,2	15,3	17,1	2,1	8,9	53,7	47,4	3,8	2,2	1,7	9,8	34,6	57,3	48,9
	Total da Europa	81,1	76,9	66,4	2,2	46,4	69,5	17,8	72,0	28,8	24,9	13,5	15,5	95,8	87,3	19,4	16,8	23,7
	<i>Sendo dos países da UE19</i>	30,5	51,9	26,5	1,5	30,0	11,3	15,6	60,7	7,6	16,9	11,6	13,9	12,1	41,4	n	m	m
	Total da América do Norte	2,2	7,6	1,0	1,4	2,8	8,2	1,9	0,8	0,1	3,7	2,0	25,9	0,3	1,7	n	1,0	3,3
	Total da América do Sul	0,3	3,9	7,9	0,9	2,4	0,8	14,3	0,9	n	5,7	69,9	55,3	0,6	0,3	n	7,2	5,9
	Total da Oceania	0,1	0,6	0,1	0,4	0,2	0,1	0,2	n	0,3	0,8	0,1	0,8	0,2	0,1	n	0,1	0,7
	Não especificado	n	0,2	5,1	n	23,5	0,1	n	15,0	15,1	6,6	n	0,1	1,1	n	46,0	n	5,5
	Total de todos os países	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui dados para educação de desenvolvimento social.
3. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
4. Não inclui programas de pesquisa avançada.
5. Não inclui programas de educação superior tipo B.
6. Estudantes estrangeiros são definidos com base em seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis aos dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.
7. Não inclui programas de educação superior (apenas programas de pesquisa avançada).
8. Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.3.

Cidadãos que cursam o ensino superior no estrangeiro, por país de destino (2005)

Número de estudantes matriculados na educação superior em determinado país de destino, como percentagem de todos os estudantes matriculados no exterior, com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes que cursam o ensino superior em determinado país de destino. Leitura da segunda coluna: 6,3% dos cidadãos checos matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; na Áustria, 10,6% dos estudantes matriculados no ensino superior são cidadãos alemães; e assim por diante. Leitura da primeira linha: 2,5% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na França; na Alemanha, 3,4% dos estudantes matriculados na educação superior são cidadãos australianos; e assim por diante.

Países de origem	Países de destino																				
	Países da OCDE																				
	Alemanha ⁴	Austrália ¹	Áustria ²	Bélgica ³	Canadá	Coreia do Sul	Dinamarca	Eslováquia	Espanha	Estados Unidos ¹	Finlândia	França	Grécia ⁵	Holanda ⁴	Hungria	Irlanda ^{6,7}	Islândia	Itália ²	Japão	Luxemburgo	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)		
Países da OCDE	a	2,5	10,6	0,8	m	0,1	1,4	n	2,2	13,5	0,5	8,8	0,2	13,8	1,7	1,0	0,1	2,1	0,5	m	
Alemanha	3,4	a	0,3	0,4	m	0,5	0,5	n	0,4	30,3	0,3	2,5	0,1	0,7	0,1	0,6	n	0,6	3,7	m	
Austrália	52,5	1,3	a	0,4	m	n	0,4	0,1	1,4	7,8	0,3	3,3	n	1,7	0,3	0,4	0,1	1,8	0,5	m	
Áustria	9,3	0,6	0,7	a	m	0,1	0,2	n	3,2	7,3	0,2	24,6	0,2	20,8	n	0,6	n	1,8	0,4	m	
Bélgica	1,3	8,1	0,1	0,3	a	0,3	0,2	n	0,2	69,4	0,2	2,9	n	0,3	0,2	0,8	n	0,3	0,6	m	
Canadá	5,5	4,4	0,3	0,1	m	a	n	n	0,1	57,8	n	2,2	n	0,2	n	n	n	0,1	23,4	m	
Coreia do Sul	9,3	2,1	0,9	0,7	m	n	a	n	1,6	14,6	0,7	4,3	n	2,3	0,1	0,4	0,8	0,6	0,3	m	
Dinamarca	9,1	0,6	6,5	1,2	m	n	0,1	a	0,4	3,4	0,1	2,2	n	0,4	12,5	0,1	n	0,9	0,2	m	
Eslováquia	21,8	0,4	1,4	3,9	m	n	0,6	n	1,1	14,1	0,5	13,3	n	3,0	0,1	1,3	n	1,7	0,3	m	
Espanha	8,7	8,3	0,9	0,5	m	1,0	0,8	n	1,5	a	0,5	6,3	n	1,1	0,6	5,6	0,1	0,8	4,0	m	
Estados Unidos	9,7	0,9	1,9	0,4	m	n	1,7	n	0,8	6,2	a	3,3	n	1,8	0,4	0,8	0,3	0,8	0,4	m	
Finlândia	12,1	1,1	0,8	28,4	m	n	0,4	n	3,2	12,7	0,3	a	n	1,3	0,1	1,3	n	1,6	0,6	m	
França	14,7	0,1	0,5	1,0	m	n	0,1	0,2	0,3	4,8	0,1	4,6	a	0,8	0,3	0,1	n	14,4	n	m	
Grécia	19,2	2,3	1,3	1,6	m	n	1,6	n	2,6	17,3	0,9	6,4	0,1	a	0,1	0,9	0,1	1,1	0,8	m	
Holanda	36,4	0,7	14,2	1,0	m	0,1	0,6	0,3	0,8	12,3	1,3	7,6	0,1	3,9	0,1	1,3	n	2,2	1,2	m	
Hungria	2,2	0,9	0,2	1,2	m	n	0,3	n	0,4	5,3	0,2	2,4	n	0,5	0,2	a	n	0,1	0,1	m	
Irlanda	3,8	0,6	0,7	1,2	m	n	42,6	n	0,5	12,9	0,6	1,3	n	2,3	0,8	0,1	a	0,4	0,2	m	
Islândia	19,9	0,5	16,1	6,2	m	n	0,3	n	6,2	8,8	0,3	10,4	0,1	1,3	0,1	0,5	n	1,7	0,5	m	
Itália	3,9	5,4	0,4	0,3	m	1,8	0,1	n	0,2	70,2	0,2	3,4	n	0,3	n	0,1	n	0,3	a	m	
Japão	31,0	0,2	5,3	21,5	m	n	n	n	0,1	0,6	n	23,6	0,1	0,6	n	0,1	n	0,4	n	a	
Luxemburgo	4,9	1,7	0,2	0,3	m	0,1	0,3	n	13,3	56,7	0,2	6,0	n	0,5	n	0,1	n	0,7	0,5	m	
México	5,2	16,6	0,5	1,5	m	n	13,2	0,4	0,6	10,1	0,4	1,9	n	1,6	4,7	1,2	0,2	0,5	0,2	m	
Noruega	1,8	47,2	0,1	n	m	0,6	0,4	n	0,3	25,2	0,2	1,2	n	0,7	n	0,4	n	0,1	1,8	m	
Nova Zelândia	49,0	0,6	4,0	1,0	m	n	1,5	0,1	1,5	9,2	0,4	9,9	0,1	2,0	0,2	0,4	n	3,6	0,3	m	
Polónia	12,7	0,3	0,4	6,4	m	n	0,2	n	16,6	6,4	0,2	18,5	n	2,0	0,1	0,1	n	0,7	0,2	m	
Portugal	9,0	7,6	0,8	0,7	m	0,1	2,1	n	2,5	39,4	0,9	10,5	0,1	3,3	0,2	5,4	0,1	1,1	1,8	m	
Reino Unido	34,7	1,7	6,3	0,8	m	0,1	0,5	6,2	1,8	13,4	0,7	9,3	0,1	1,4	0,2	0,4	n	2,3	0,5	m	
República Checa	5,5	7,2	1,4	0,4	m	n	8,1	n	1,5	23,3	3,9	4,1	0,1	1,2	1,2	0,6	0,2	0,9	0,8	m	
Suécia	22,6	3,4	2,8	1,8	m	n	0,6	n	2,3	14,8	0,4	15,3	0,1	1,3	0,1	0,3	0,1	11,0	0,3	m	
Suíça	48,9	0,5	3,6	0,6	m	0,1	0,4	n	n	25,0	0,1	4,4	0,1	1,3	0,1	n	n	0,4	0,3	m	
Turquia	Total dos países da OCDE	14,0	3,4	3,0	3,2	m	0,2	1,1	0,1	1,9	27,3	0,3	5,9	n	2,4	0,7	0,9	n	1,8	3,5	m
Economias parceiras	9,0	2,0	0,2	0,8	m	0,1	0,4	n	9,3	38,3	0,2	9,3	n	0,5	n	n	n	3,7	2,2	m	
Brasil	6,8	1,2	0,1	1,2	m	0,1	0,3	n	15,6	38,0	0,2	5,9	n	0,5	n	n	n	1,9	0,5	m	
Chile	6,7	9,2	0,3	0,4	m	2,5	0,4	n	0,1	22,8	0,3	3,5	n	1,0	n	0,4	n	0,1	20,6	m	
China	23,0	0,4	20,0	0,9	m	n	0,2	0,1	1,0	11,8	0,3	3,1	n	1,5	0,9	n	n	11,2	0,6	m	
Eslovénia	17,8	0,2	0,7	0,6	m	n	2,7	n	2,4	6,8	13,8	2,4	n	0,7	0,2	0,2	0,2	0,8	0,5	m	
Estónia	28,3	1,0	0,9	0,5	m	0,4	0,9	n	1,0	12,3	2,6	6,2	0,4	1,2	0,5	0,3	n	1,4	0,9	m	
Fed. Russa	3,1	14,7	n	0,1	m	0,2	0,2	n	n	60,4	0,1	0,4	n	0,1	n	0,2	n	0,2	0,2	m	
Índia	9,6	2,1	0,3	0,4	m	n	0,4	1,2	1,0	27,3	0,2	2,4	0,3	1,9	5,8	n	n	7,9	0,3	m	
Israel																					

Nota: A proporção de estudantes no exterior baseia-se apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas.

- Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.
- Não inclui programas de educação superior tipo B.
- Não inclui dados sobre educação em desenvolvimento social.
- Não inclui programas de pesquisa avançada.
- Não inclui programas de educação superior (apenas programas de pesquisa avançada).
- Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.
- Não inclui estudantes em meio período.
- Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.3. (continuação)
Cidadãos que cursam o ensino superior no estrangeiro, por país de destino (2005)

Número de estudantes matriculados na educação superior em determinado país de destino, como percentagem de todos os estudantes matriculados no exterior, com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes que cursam o ensino superior em determinado país de destino.
Leitura da segunda coluna: 6,3% dos cidadãos checos matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; na Áustria, 10,6% dos estudantes matriculados no ensino superior são cidadãos alemães; e assim por diante.
Leitura da primeira linha: 2,5% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na França; na Alemanha, 3,4% dos estudantes matriculados na educação superior são cidadãos australianos; e assim por diante.

Países de origem	Países de destino																			Total de todos os destinos relacionados
	Países da OCDE										Economias parceiras									
	México	Noruega	Nova Zelândia	Polónia	Portugal	Reino Unido ¹	República Checa ⁵	Suécia	Suíça	Turquia	Total de destinos em países da OCDE	Brasil ⁶	Chile	Eslóvenia	Estónia ¹	Federação Russa ^{4,8}	Israel	Total de destinos em economias parceiras		
(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)		
Países da OCDE																				
Alemanha	m	0,7	1,6	0,4	0,6	18,8	0,3	4,4	11,8	0,2	98,5	n	0,1	n	n	n	m	1,5	100,0	
Austrália	m	0,3	30,0	0,1	0,3	17,6	0,1	3,7	0,6	0,3	97,2	n	0,1	n	n	n	m	2,8	100,0	
Áustria	m	0,3	0,3	0,3	0,1	11,1	0,2	4,4	7,4	0,1	96,4	n	0,1	0,1	n	n	m	3,6	100,0	
Bélgica	m	0,3	n	0,1	0,7	22,5	n	2,4	3,0	n	98,9	n	n	n	n	n	m	1,1	100,0	
Canadá	m	0,2	1,0	0,5	0,3	9,9	0,1	0,9	0,6	n	98,7	n	n	n	n	n	m	1,3	100,0	
Coréia do Sul	m	n	n	n	n	4,0	n	0,1	0,2	n	98,7	n	n	n	n	n	m	1,3	100,0	
Dinamarca	m	14,1	1,2	0,1	0,1	26,1	0,1	16,0	1,7	0,1	98,2	n	0,1	n	n	n	m	1,8	100,0	
Eslóvaquia	m	0,3	n	0,7	n	1,9	53,9	0,3	1,1	n	95,8	n	n	0,1	n	n	m	4,2	100,0	
Espanha	m	0,4	n	0,1	2,2	23,1	0,1	4,1	6,3	n	98,6	0,1	0,2	n	n	n	m	1,4	100,0	
Estados Unidos	m	0,8	5,4	1,6	0,5	37,2	0,3	2,7	1,1	n	90,3	n	1,3	n	n	n	m	9,7	100,0	
Finlândia	m	3,0	0,1	0,1	0,1	18,3	n	40,9	1,2	n	93,3	n	0,1	n	2,9	n	m	6,7	100,0	
França	m	0,3	0,5	0,1	1,9	21,7	n	2,8	7,8	n	99,1	n	0,1	n	n	n	m	0,9	100,0	
Grécia	m	n	n	0,1	n	44,2	0,3	0,6	0,7	2,4	90,3	n	n	n	n	n	m	9,7	100,0	
Holanda	m	1,8	0,4	0,1	0,8	27,4	0,1	7,8	3,7	0,1	98,7	n	0,1	n	n	n	m	1,3	100,0	
Hungria	m	0,4	0,1	1,0	0,1	7,4	0,4	2,5	2,7	n	97,7	n	n	0,2	0,1	n	m	2,3	100,0	
Irlanda	m	0,1	0,1	0,1	0,1	84,4	0,1	0,8	0,2	n	99,8	n	n	n	n	n	m	0,2	100,0	
Islândia	m	7,5	0,1	n	n	9,8	n	13,9	0,3	n	99,9	n	n	n	n	n	m	0,1	100,0	
Itália	m	0,2	n	0,1	0,5	13,7	0,1	1,8	11,6	n	98,9	n	n	0,2	n	n	m	1,1	100,0	
Japão	m	0,1	1,5	n	n	9,8	n	0,4	0,4	n	98,8	n	n	n	n	n	m	1,2	100,0	
Luxemburgo	m	n	n	n	0,8	11,6	n	0,1	4,0	n	100,0	n	n	n	n	n	m	n	100,0	
México	a	0,1	0,3	n	0,1	7,7	n	0,7	0,6	n	95,0	n	0,2	n	n	n	m	5,0	100,0	
Noruega	m	a	1,7	4,0	0,1	22,9	1,0	9,8	0,7	n	99,0	n	n	n	n	n	m	1,0	100,0	
Nova Zelândia	m	0,2	a	n	n	15,0	0,1	1,2	0,5	n	97,1	n	0,1	n	n	n	m	2,9	100,0	
Polónia	m	0,5	n	a	0,3	6,7	0,6	2,7	1,6	n	96,4	n	n	n	n	n	m	3,6	100,0	
Portugal	m	0,2	0,1	0,1	a	20,2	0,7	1,3	6,1	n	93,7	0,3	n	n	n	n	m	6,3	100,0	
Reino Unido	m	1,5	1,9	0,2	0,5	a	1,5	3,8	1,7	0,5	97,2	n	n	n	n	n	m	2,8	100,0	
República Checa	m	0,6	0,3	2,8	0,3	8,6	a	3,4	2,6	n	99,3	n	n	n	n	n	m	0,7	100,0	
Suécia	m	8,1	1,5	1,3	0,2	24,6	0,4	a	1,8	n	98,2	n	0,1	n	0,1	n	m	1,8	100,0	
Suíça	m	0,6	0,3	0,1	1,0	15,7	0,1	2,8	a	n	97,7	n	0,1	n	n	n	m	2,3	100,0	
Turquia	m	0,1	n	n	n	3,7	0,1	0,4	1,4	a	91,4	n	n	n	n	n	m	8,6	100,0	
Total dos países da OCDE	m	0,6	1,1	0,3	0,4	17,0	1,5	2,6	3,3	0,2	96,8	n	0,1	n	0,1	n	n	3,2	100,0	
Economias parceiras																				
Brasil	m	0,3	0,2	0,1	9,1	5,7	n	0,7	1,6	n	93,7	a	0,3	n	n	n	m	6,3	100,0	
Chile	m	0,9	0,5	n	n	3,5	0,1	2,9	1,1	n	81,6	0,6	a	n	n	n	m	18,4	100,0	
China	m	0,1	5,7	n	n	13,0	n	0,3	0,2	n	87,8	n	n	n	n	n	m	12,2	100,0	
Eslóvenia	m	n	n	0,2	0,5	11,7	1,0	1,8	1,7	n	92,0	n	n	a	n	n	m	8,0	100,0	
Estónia	m	1,9	n	0,4	n	4,3	0,1	6,7	0,5	n	64,0	n	n	n	a	24,3	m	36,0	100,0	
Fed. Russa	m	1,7	0,5	1,1	0,1	4,7	1,4	1,8	1,4	1,5	73,1	n	n	n	0,2	a	m	26,9	100,0	
Índia	m	0,1	1,1	0,1	n	12,0	n	0,4	0,2	n	94,2	n	n	n	n	n	m	5,8	100,0	
Israel	m	0,2	0,1	0,3	n	8,8	1,2	0,2	0,6	0,2	72,7	n	n	n	n	n	a	27,3	100,0	

Nota: A proporção de estudantes no exterior baseia-se apenas no total de estudantes matriculados em países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatística.

- Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.
- Não inclui programas de educação superior tipo B.
- Não inclui dados sobre educação em desenvolvimento social.
- Não inclui programas de pesquisa avançada.
- Não inclui programas de educação superior (apenas programas de pesquisa avançada).
- Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.
- Não inclui estudantes em meio período.
- Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.4.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por nível e tipo de educação superior (2005)

		Programas de educação superior tipo B	Programas de educação superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Total de programas de educação superior
		(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Estudantes internacionais</i>					
Países da OCDE	Austrália ¹	6,2	89,9	3,9	100
	Áustria ^{1,2,3}	m	91,0	9,0	100
	Bélgica ¹	29,4	63,7	7,0	100
	Canadá	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	9,5	87,6	2,9	100
	Eslováquia ¹	0,7	94,5	4,8	100
	Espanha ^{1,3}	m	67,0	33,0	100
	Estados Unidos	12,7	71,6	15,7	100
	Finlândia ^{3,4}	m	85,7	14,3	100
	França ¹	10,0	78,0	12,0	100
	Grécia ^{1,5}	21,3	78,7	n	100
	Holanda ⁵	a	100,0	m	100
	Hungria ¹	0,5	94,2	5,2	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japão ¹	24,2	65,4	10,5	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Noruega ¹	3,2	91,2	5,7	100
	Nova Zelândia ¹	26,1	72,0	1,9	100
	Reino Unido ¹	9,1	79,4	11,5	100
Suécia ¹	1,1	98,9	n	100	
Suíça ^{3,4}	m	72,9	27,1	100	
Economias parceiras	Brasil ^{1,3}	m	57,2	42,8	100
	Eslovênia ¹	26,0	70,1	3,9	100
	Estônia ¹	4,0	91,0	5,1	100
	Israel	m	m	m	m
<i>Estudantes estrangeiros</i>					
Países da OCDE	Alemanha ^{5,6}	5,2	94,8	m	100
	Coréia do Sul ⁶	m	m	m	m
	Islândia ⁶	1,7	94,8	3,5	100
	Itália ⁶	2,9	93,6	3,6	100
	Polônia ⁶	0,1	89,5	10,4	100
	Portugal ⁶	1,6	90,5	7,9	100
	República Checa ⁶	2,0	88,3	9,7	100
	Turquia ⁶	6,7	88,9	4,3	100
Economias parceiras	Chile ⁶	27,2	71,7	1,1	100
	Federação Russa ^{5,6,7}	7,2	92,8	m	100

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.

2. Dados baseiam-se no número de registros, não em contagem de indivíduos.

3. Não inclui programas de educação superior tipo B.

4. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.

5. Não inclui programas de pesquisa avançada.

6. Estudantes estrangeiros são definidos com base em seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis aos dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela.

7. Não inclui instituições privadas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.5.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por área de educação (2005)

	Agricultura	Educação	Engenharia, indústria e construção	Saúde e bem-estar social	Humanidades e artes	Ciências	Serviços	Ciências sociais, administração e direito	Desconhecida ou não especificada	Total de todas as áreas de educação	
<i>Estudantes internacionais</i>											
Países da OCDE	Alemanha ^{2,4}	1,5	4,5	19,3	5,9	23,0	17,4	1,3	27,0	0,2	100
	Austrália ¹	0,7	3,3	11,3	7,4	7,5	17,7	1,5	50,7	n	100
	Áustria ^{1,2}	2,1	5,4	12,0	8,1	24,7	10,9	1,3	35,5	n	100
	Bélgica ¹	10,8	5,3	7,9	44,4	7,8	7,4	0,9	15,6	n	100
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca ¹	2,0	4,8	15,5	20,7	17,6	7,1	0,7	31,5	n	100
	Espanha ^{1,2,4}	1,8	3,0	10,5	22,9	14,7	8,2	3,2	35,5	n	100
	Estados Unidos ¹	0,3	3,0	15,6	6,5	11,0	18,7	1,8	31,0	12,0	100
	Finlândia ^{2,3}	2,3	2,4	30,6	12,1	16,4	9,5	3,3	23,4	n	100
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda ⁴	2,4	7,5	5,5	15,1	12,9	6,4	3,2	47,1	n	100
	Hungria ¹	11,4	6,3	14,1	26,4	13,2	7,1	1,9	19,6	n	100
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japão ¹	2,5	2,6	12,9	2,5	25,2	1,2	2,4	34,7	16,1	100
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega ¹	1,4	5,5	8,5	9,9	16,9	10,6	3,5	35,1	8,6	100
	Nova Zelândia ^{1,4}	0,7	2,3	5,3	4,4	4,9	12,1	1,9	60,4	7,9	100
Reino Unido ¹	0,8	4,0	15,1	8,7	14,1	14,6	1,0	40,1	1,4	100	
Suécia ¹	1,0	3,4	22,9	9,1	16,8	13,0	1,8	32,0	n	100	
Suíça ^{2,3}	1,3	3,7	16,3	6,2	18,4	17,1	2,4	33,0	1,5	100	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia ¹	2,1	6,1	16,1	14,1	21,0	8,8	3,9	28,0	n	100
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<i>Estudantes estrangeiros</i>											
Países da OCDE	Eslováquia ⁵	10,8	5,3	11,8	29,1	14,1	6,5	5,6	16,8	n	100
	Islândia ⁵	1,0	7,9	4,3	4,8	49,2	16,1	1,7	15,1	n	100
	Itália ⁵	1,9	1,9	13,9	23,4	19,1	6,5	1,4	30,9	1,0	100
	Polônia ⁵	0,8	6,3	4,3	22,1	21,1	5,5	3,2	33,9	2,8	100
	Portugal ⁵	1,5	4,9	18,8	7,7	8,4	7,9	5,2	45,5	n	100
	República Checa ⁵	2,4	5,6	15,5	20,3	10,0	11,2	1,6	33,4	n	100
	Turquia ⁵	2,2	8,3	14,4	14,4	9,2	8,7	3,9	38,8	n	100
Economias parceiras	Chile ⁵	2,7	2,8	9,6	5,3	4,4	10,6	5,6	20,5	38,4	100
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.

2. Não inclui programas de educação superior tipo B.

3. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.

4. Não inclui programas de pesquisa avançada.

5. Estudantes estrangeiros são definidos com base em seu país de cidadania; esses dados não são comparáveis aos dados sobre estudantes internacionais e, portanto, são apresentados separadamente na tabela e no gráfico.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

Tabela C3.6.


Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem (de 2000 a 2005)*Número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior fora de seu país de origem, contagem de indivíduos*

	Número de estudantes estrangeiros						Índice de mudança (2005)				
	2005	2004	2003	2002	2001	2000	2004 = 100	2003 = 100	2002 = 100	2001 = 100	2000 = 100
Estudantes estrangeiros matriculados em todas as partes do mundo	2.725.996	2.598.660	2.425.915	2.188.544	1.896.265	1.818.759	105	112	125	144	150
Estudantes estrangeiros matriculados nos países da OCDE	2.296.016	2.195.550	2.040.574	1.856.600	1.604.565	1.545.534	105	113	124	143	149

Nota: Os valores baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países pertencentes à OCDE e em economias parceiras que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas, para fornecer um quadro global sobre estudantes estrangeiros no mundo todo. A cobertura desses países que relatam dados evoluiu ao longo do tempo, portanto, sempre que necessário, foi atribuída a classificação 'ausência de dados' para garantir a comparabilidade das séries ao longo do tempo. Devido à inclusão de dados da Unesco para economias parceiras e à atribuição da classificação 'ausência de dados', as estimativas sobre o número de estudantes estrangeiros podem diferir daquelas publicadas em edições anteriores do *Panorama da Educação*.

Fonte: OECD e Unesco Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre economias parceiras.

Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068417017111>

OS ESTUDANTES SÃO BEM-SUCEDIDOS NA TRANSIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL PARA O TRABALHO?

Este indicador mostra a expectativa do número de anos que os jovens devem permanecer no sistema educacional, em situações de emprego e não-emprego, e analisa a educação e o *status* ocupacional dos jovens, por gênero. Durante a última década, os jovens passaram mais tempo na educação inicial, adiando seu ingresso no mundo do trabalho. Parte desse tempo adicional é gasto em atividades que associam trabalho e educação – uma prática bastante difundida em alguns países. Assim que os jovens concluem sua educação inicial, o acesso ao mercado de trabalho frequentemente é impedido por períodos de desemprego ou não-emprego, embora essa situação afete homens e mulheres de forma diferente. Com base na situação atual de indivíduos entre 15 e 29 anos de idade, este indicador oferece um quadro das principais tendências na transição da escola para o trabalho.

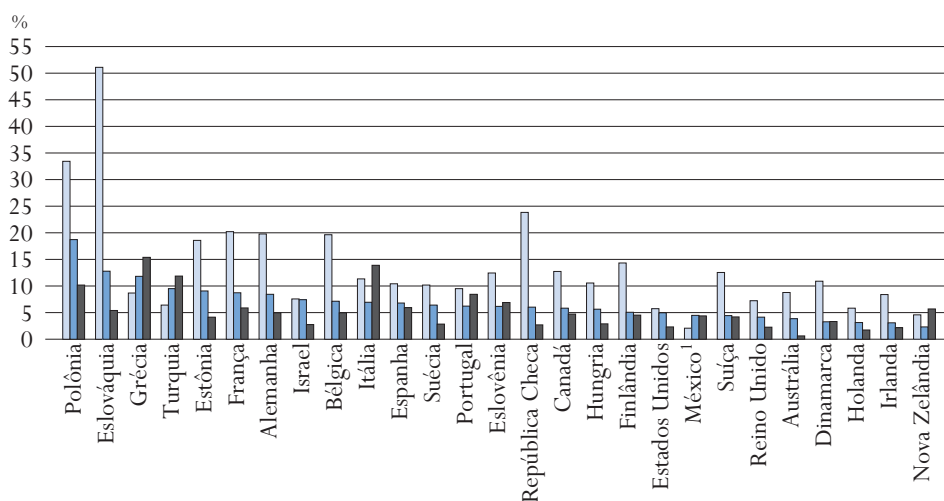
Resultados básicos

Gráfico C4.1. Parcela de indivíduos de 25 a 29 anos de idade desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2005)

Neste gráfico, a altura das barras indica a porcentagem de indivíduos de 25 a 29 anos de idade que não estão matriculados no sistema educacional e estão desempregados, para cada nível de realização educacional.

- Abaixo do ensino médio
- Ensino médio e pós-ensino médio não-superior
- Educação superior

Ao final do período de transição, quando a maioria dos jovens terminou seus estudos, o acesso a empregos está associado ao nível de educação alcançado. Não ter qualificação no ensino médio é uma deficiência grave. Inversamente, a educação superior representa um diferencial para a maioria das pessoas que procuram trabalho. As exceções são Grécia, Itália e Nova Zelândia.



1. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente da razão entre população fora do sistema educacional e desempregada e população de 25 a 29 anos de idade que concluiu o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD, Tabela C4.3. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Outros destaques deste indicador

- Na média dos países da OCDE, a expectativa de número de anos que um jovem que em 2005 tinha 15 anos de idade deve permanecer na educação formal é de aproximadamente 6,7 anos. Em 20 dos 29 países da OCDE e em três economias parceiras que dispõem de dados, esse período varia de cinco anos a 7,5 anos. Entretanto, a variação desses valores pode ser maior – de 3,1 anos (Turquia) a 8,6 anos (Islândia).
- Nos países da OCDE, entre o grupo mais jovem (de 15 a 19 anos de idade), a proporção de indivíduos no sistema educacional aumentou em quatro pontos percentuais – de 80,5% a 84,5% – entre 2000 e 2005. Esse crescimento foi mais acentuado na Eslováquia e na República Checa, onde superou oito pontos percentuais durante esse período.
- Na média dos países da OCDE, além da expectativa de número de anos que deve permanecer no sistema educacional, um jovem com 15 anos de idade tem as seguintes expectativas: trabalhar durante 6,1 anos dos 15 anos seguintes; ficar desempregado por um total de 0,8 ano; e ficar fora do mercado de trabalho (não empregado, fora do sistema educacional e sem procurar emprego) por 1,3 ano.
- Em média, a conclusão do ensino médio reduz em 7,3 pontos percentuais o desemprego entre indivíduos de 20 a 24 anos de idade e em sete pontos percentuais no caso de indivíduos de 25 a 29 anos de idade. A não-obtenção de qualificação no ensino médio é, claramente, um sério impedimento ao ingresso no mercado de trabalho, ao passo que a obtenção de uma qualificação na educação superior aumenta a probabilidade de emprego para aqueles que buscam uma colocação.

Contexto de políticas

Todos os países da OCDE vêm experimentando rápidas mudanças sociais e econômicas, que tornam mais incerta a transição dos indivíduos mais jovens para o mercado trabalho. Alguns dos países da OCDE fornecem programas consecutivos de educação e trabalho, ao passo que em outros países esses programas são oferecidos simultaneamente. A forma como educação e trabalho estão associados pode afetar significativamente o processo de transição. Por exemplo, é de particular interesse avaliar em que medida a associação entre trabalho (além dos costumeiros empregos de férias para estudantes) e estudos pode facilitar o ingresso na força de trabalho.

A transição do sistema educacional para o mercado de trabalho é um empreendimento complexo, que não depende apenas da duração e da qualidade da escolarização recebida, mas também das condições gerais do mercado de trabalho e da economia do país. Altas taxas gerais de desemprego tornam a transição substancialmente mais difícil, e as taxas de desemprego entre aqueles que estão ingressando no mercado de trabalho refletem tipicamente essa situação, sendo mais altas do que aquelas referentes à força de trabalho mais experiente.

As condições gerais do mercado de trabalho também influenciam as decisões de escolarização dos indivíduos mais jovens: nos mercados de trabalho menos favorecidos, os mais jovens tendem a permanecer por mais tempo no sistema educacional. Nos mercados de trabalho bem favorecidos, ocorre exatamente o oposto. É óbvio que as perspectivas de emprego influenciam a duração e o tempo de escolarização, uma vez que altas taxas de desemprego diminuem os custos de oportunidade de educação (perda de rendimentos), que, em muitos países, tendem a ser o componente mais importante dos custos educacionais.

Em conjunto, a interação entre o sistema educacional e o sistema de mercado de trabalho torna difícil a compreensão dos processos de transição da escola para o trabalho, mas é, sem dúvida, uma área importante, à qual as políticas podem dar uma contribuição substancial visando facilitar essa transição.

Evidências e explicações

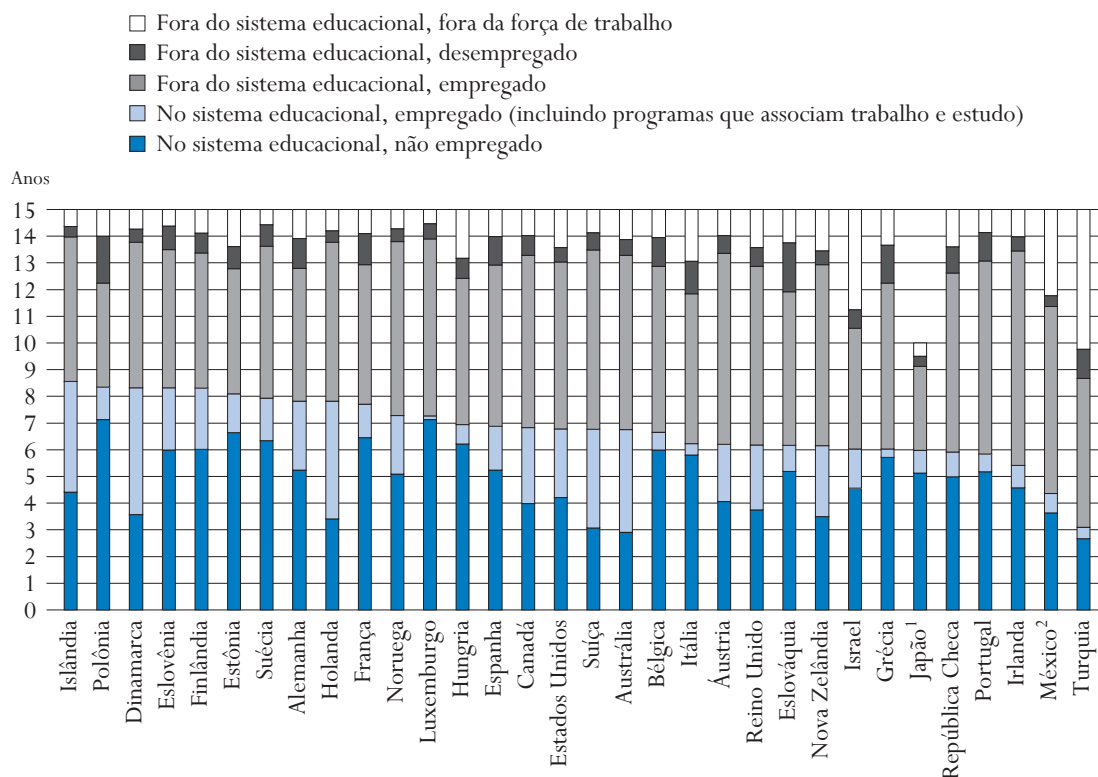
Em média, a expectativa de número de anos que um jovem que, em 2005, tinha 15 anos de idade deve permanecer no sistema educacional é de aproximadamente 6,7 anos (Tabela C4.1a). Esse número médio refere-se a todos os jovens de 15 anos de idade e, evidentemente, alguns deles devem permanecer por um período mais longo, enquanto outros o farão por um período mais curto. Em média, em 20 dos 29 países analisados, incluindo a economia parceira Israel, a expectativa de um jovem de 15 anos de idade é permanecer no sistema educacional por um período adicional de cinco anos a 7,5 anos. Entretanto, uma grande distância separa os países em dois grupos extremos: de um lado, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Polônia e as economias parceiras Eslovênia e Estônia, com mais de oito anos de educação, em média; de outro lado, México e Turquia, com menos de cinco anos, em média.

Além dos 6,7 anos gastos, em média, na educação, um jovem com 15 anos de idade tem as seguintes expectativas: trabalhar durante 6,1 anos dos 15 anos seguintes; ficar desempregado por um total de 0,8 ano; e ficar fora do mercado de trabalho por 1,3 ano – fora do sistema educacional e sem procurar emprego (Tabela C4.1a).

A duração cumulativa média do tempo de desemprego varia significativamente entre os países, o que reflete diferenças nas taxas gerais de emprego, assim como na duração da educação. Di-

Gráfico C4.2. Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2004)

Número de anos por status ocupacional



1. Dados referem-se a jovens de 15 a 24 anos de idade.

2. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente da expectativa de número de anos no sistema educacional para a população jovem.

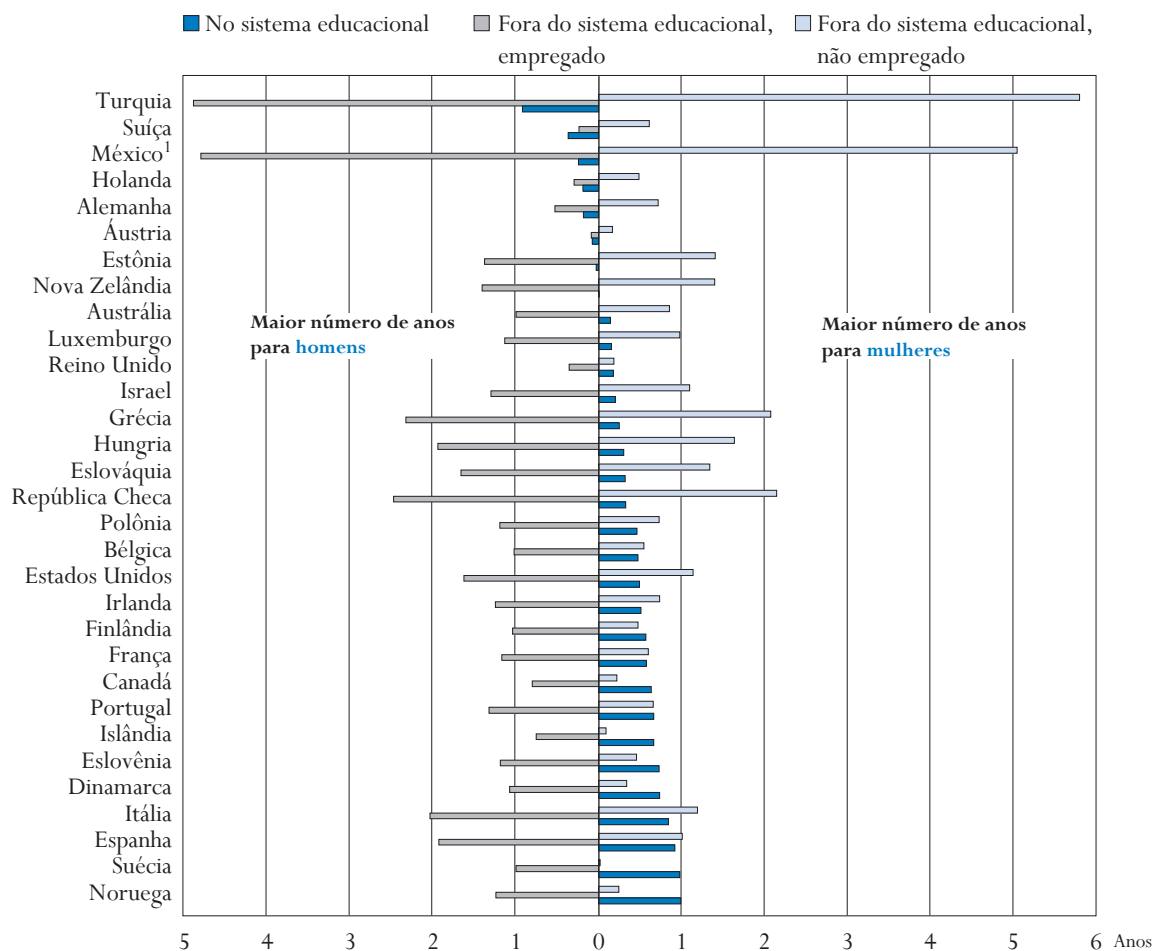
Fonte: OECD, Tabela C4.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

namarca, Estados Unidos, Holanda, Irlanda, Islândia, Japão, México e Noruega registram média cumulativa de duração do desemprego de no máximo seis meses; na Eslováquia e na Polônia, essa média é de aproximadamente 1,8 ano, o que, para esses dois países, significa um grande avanço em relação às taxas de desemprego registradas nos últimos anos.

A expectativa do número médio total de anos no sistema educacional é maior para as mulheres – 6,9 anos, em comparação com 6,6 anos para os homens. Com exceção de Alemanha, Áustria, Estônia, Holanda, México, Suíça e Turquia, em todos os demais países as mulheres permanecem no sistema educacional por um número maior de anos em comparação aos homens. Na Turquia, as estudantes esperam receber aproximadamente um ano de educação a menos do que seus colegas do sexo masculino, ao passo que na Espanha, na Noruega e na Suécia ocorre o oposto (Gráfico C4.3). Entretanto, até os 29 anos de idade, os homens têm expectativa de permanecer empregados por um período muito mais longo do que as mulheres. Nos países da OCDE, essa diferença é de aproximadamente um ano e meio, e também reflete amplamente a maior probabilidade de as mulheres ficarem fora do sistema educacional e do mercado de trabalho do que os homens (fora do sistema educacional, não empregadas e sem procurar emprego).

Gráfico C4.3. Diferenças de gênero com relação à expectativa do número de anos no sistema educacional e fora dele para jovens entre 15 e 29 anos de idade (2005)



1. Ano de referência: 2004.

2. Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre mulheres e homens quanto à expectativa de número de anos no sistema educacional para jovens de 15 a 29 anos de idade.

Fonte: OECD, Tabela C4.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

No entanto, mulheres e homens diferem muito pouco em termos de expectativa de número de anos de desemprego, ainda que, como tendência, os períodos de desemprego sejam mais longos para os homens. Embora em muitos países a situação seja semelhante para ambos os gêneros, aparentemente as mulheres apresentam vantagem particular na Alemanha, no Canadá, na Eslováquia, na Polônia e na Turquia. Períodos de desemprego para mulheres são mais longos do que para os homens em apenas três países: Espanha, Grécia e Portugal (Tabela C4.1a).

Enquanto homens jovens têm expectativa de passar 1,6 ano sem estudar e sem emprego entre as idades de 15 e 29 anos, para as mulheres esse número é de 2,7 anos, em média. Eslováquia, Hungria, México, Nova Zelândia, República Checa e Turquia registram uma tendência muito mais consistente de mulheres jovens abandonarem o mercado de trabalho e passarem mais tempo fora do sistema educacional e sem trabalhar. Em alguns países – Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca,

Finlândia, Holanda, Islândia, Japão, Noruega e Suécia –, essa medida não difere em mais de meio ano para homens e mulheres jovens.

Inversamente, em todos os países da OCDE, as mulheres entre as idades de 15 e 29 anos têm expectativa de períodos de emprego mais curtos após a conclusão da educação do que os homens. Em parte, isso é consequência do tempo gasto na educação, mas também pode ser atribuído a outros fatores, tais como tempo gasto na criação de filhos (Tabela C4.1a).

Desemprego entre jovens não-estudantes

Os jovens representam a principal fonte de novas habilidades. Na maioria dos países da OCDE, políticas educacionais buscam estimular os jovens a concluir no mínimo o ensino fundamental. Uma vez que muitos empregos no atual mercado de trabalho exigem níveis muito altos de habilidades gerais, indivíduos com baixo nível de realizações educacionais são frequentemente penalizados. As diferenças nas taxas de desemprego entre jovens não-estudantes, por nível de realização educacional, constituem um indicador da melhoria das oportunidades econômicas de jovens adultos em função da educação adicional.

A taxa de desemprego por grupo etário é a medida mais comum utilizada para descrever o *status* do mercado de trabalho para jovens. Entretanto, taxas de desemprego não levam em consideração as circunstâncias educacionais. Em alguns países da OCDE, por exemplo, um jovem desempregado, incluído no numerador, pode estar matriculado no sistema educacional. E o denominador pode incluir jovens em processo de capacitação profissional, desde que sejam estagiários. Portanto, quando quase todos os jovens de determinado grupo etário ainda estão no sistema educacional, a taxa de desemprego refletirá apenas os poucos inseridos no mercado de trabalho. Pode, portanto, parecer muito alta, principalmente entre o grupo mais jovem que, em geral, deixou o sistema educacional com qualificações particularmente baixas.

Portanto, a razão entre o desemprego de não-estudantes e o total do grupo etário é a forma mais adequada para espelhar a probabilidade de desemprego entre jovens (Tabela C4.3), uma vez que aqueles que procuram emprego enquanto ainda estudam geralmente buscam por emprego em meio período ou emprego temporário, diferentemente daqueles que ingressam no mercado de trabalho após deixar a escola.

Em média, essa taxa de desemprego – ou seja, desemprego entre não-estudantes como porcentagem do grupo etário – é reduzida por meio da conclusão do ensino médio em 7,3 pontos percentuais entre indivíduos de 20 a 24 anos de idade, e em 7,1 pontos percentuais entre indivíduos de 25 a 29 anos de idade (Tabela C4.3). Em 18 de 26 países da OCDE que dispõem de dados, a taxa de desemprego entre indivíduos de 20 a 24 anos de idade, que estão fora do sistema educacional, é igual ou inferior a 8% para aqueles que concluíram o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior. Para o mesmo grupo etário, essa proporção somente permanece abaixo de 8% para aqueles que não concluíram o ensino médio na Dinamarca, no México e na Turquia. Uma vez que a conclusão do ensino médio é a norma para os países da OCDE, muitos jovens que não concluem esse nível educacional têm maior probabilidade de enfrentar dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Bélgica, Eslováquia, França e Suécia apresentam as maiores diferenças entre as taxas de desemprego para indivíduos de 20 a 24 anos de idade que concluíram o ensino médio e para aqueles que não concluíram esse nível educacional.

Ao final do período de transição, entre 25 e 29 anos de idade, quando a maioria dos jovens já terminou seus estudos, as diferenças no acesso a empregos estão associadas ao nível de educação. A falta de qualificação no ensino médio significa uma grande desvantagem. Por outro lado, a educação superior representa um diferencial para a maioria das pessoas que procuram trabalho.

Em 16 países da OCDE, para graduados no ensino médio entre 25 e 29 anos de idade, a razão entre indivíduos fora do sistema educacional e desempregados e a população no mesmo grupo etário é de no mínimo 5%. Em alguns países da OCDE, mesmo os jovens que concluíram a educação superior estão sujeitos a um risco considerável de desemprego ao ingressar no mercado de trabalho. Na Eslováquia, na Grécia, em Portugal e na Turquia, a razão entre não-estudantes desempregados, na faixa de 20 a 24 anos de idade, com nível educacional superior, e a população nesse grupo etário é de no mínimo 10% – e em alguns casos, significativamente mais alta (Tabela C4.3). Os países com as taxas de desemprego mais altas entre jovens graduados na educação superior são também aqueles que apresentam altas taxas de desemprego para indivíduos graduados na educação superior em meio à população total (de 25 a 64 anos de idade).

É importante observar que as taxas de desemprego entre jovens refletem amplamente as taxas do mercado de trabalho em geral, mas alguns países apresentam melhor desempenho do que outros em termos de provimento de emprego para grupos mais jovens, evitando o desemprego. Ao compreender melhor o período de transição em geral e as taxas de desemprego entre a população jovem em particular, o Indicador A8 fornece uma boa base para esse tipo de comparação.

Ingresso no mercado de trabalho após a educação inicial

Nos diversos países da OCDE, a transição da educação para o trabalho ocorre em momentos diferentes, dependendo de diversas características educacionais e de mercado de trabalho. Com o aumento da idade, os jovens passam a dedicar menos tempo à educação e mais tempo ao trabalho. Em média, quase 83,4% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade estão estudando. Essa média cai para 40,1% para os jovens entre 20 e 24 anos de idade, e não chega a 14,2% para jovens entre 25 e 29 anos de idade (Tabela C4.2a). Entretanto, em muitos países da OCDE, os jovens começam sua transição para o trabalho mais tarde e, em alguns casos, essa transição é mais demorada. Isso reflete não apenas a demanda por educação, mas também o estado geral do mercado de trabalho, a duração e a orientação dos programas educacionais em relação ao mercado de trabalho, e a prevalência da educação em meio período.

De maneira geral, o emprego é muito mais provável para não-estudantes mais velhos do que para não-estudantes entre 15 e 19 anos de idade. Entre os não-estudantes que trabalham, a porcentagem de homens é maior do que a de mulheres. A parcela de mulheres fora da força de trabalho é significativamente maior do que a de homens. Isso ocorre particularmente no grupo etário entre 25 e 29 anos, o que provavelmente reflete, em parte, o tempo dedicado à criação dos filhos (Tabelas C4.2b e C4.2c, disponíveis no *site* <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>).

A razão emprego/população entre adultos jovens fora do sistema educacional fornece informações sobre a eficácia das estruturas de transição e, portanto, ajuda os formuladores de políticas a avaliar políticas de transição. Em 2005, em nove dos 26 países da OCDE e nas economias parceiras Eslovênia e Estônia, no mínimo 90% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade estavam matriculados no sistema educacional, o que sugere que poucos jovens deixaram a escola precocemente. Enquanto

as razões médias emprego/população para jovens entre 20 e 24 anos de idade fora do sistema educacional superam 42%, em alguns países da OCDE – como Finlândia e Polônia – as razões são consideravelmente mais baixas (Tabela C4.4a).

Nos países da OCDE, entre 2000 e 2005, a proporção de indivíduos no sistema educacional aumentou em quatro pontos percentuais em meio ao grupo mais jovem (de 15 a 19 anos de idade), e focalizando o período crítico de transição – ou seja, entre 20 e 24 anos de idade –, a proporção de indivíduos no sistema educacional aumentou em 5,4%. Durante esse período, foram constatadas mudanças importantes em diversos países (Tabela C4.4). A proporção de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade matriculados no sistema educacional aumentou em mais de dez pontos percentuais na Alemanha, na Eslováquia, na Grécia, na Holanda, na Hungria, na Polônia e na República Checa. Ao mesmo tempo, com exceção de Alemanha e Holanda, a proporção de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade não empregados diminuiu em todos os demais países. Ao longo desse período, o número de indivíduos empregados diminuiu cinco pontos percentuais nos países da OCDE, mostrando claramente que foi maior o número de indivíduos que optaram por permanecer no sistema educacional.

Nos países da OCDE, entre 2000 e 2005, a proporção de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade no sistema educacional aumentou em 2,1 pontos percentuais, reforçando a tendência anterior dos jovens de permanecer por mais tempo no sistema educacional. No entanto, em média, em meio a indivíduos entre 25 e 29 anos de idade, apenas 14,6% estão no sistema educacional, 68% estão empregados, e outros 18% estão fora do mercado de trabalho. O número de não-empregados diminuiu ligeiramente nos países da OCDE – de 19% para 17,9% durante esse período. Na Espanha, na Grécia e na Hungria, essa redução no número de não-empregados fica em torno de cinco pontos percentuais; na Dinamarca e na Turquia, houve um aumento de quatro pontos percentuais entre indivíduos nesse grupo etário. Essa tendência mostra também que a perspectiva de emprego exerce um papel importante na decisão sobre o momento de deixar o sistema educacional, uma vez que as mudanças nas taxas de não-empregados estão relacionadas às mudanças na proporção de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade que estão no sistema educacional.

Definição e metodologias

As estatísticas aqui apresentadas são calculadas a partir de dados de pesquisas de força de trabalho sobre proporções de jovens em idade específica em cada uma das categorias determinadas. Essas proporções são totalizadas para o grupo etário entre 15 e 29 anos, para avaliar a expectativa de número de anos gastos em várias situações. Para os países que forneceram dados apenas a partir da idade de 16 anos, assumiu-se que todos os jovens de 15 anos de idade estão matriculados no sistema educacional e fora da força de trabalho. Esse pressuposto tende a aumentar a expectativa de número médio de anos de permanência no sistema educacional em comparação com o relatório *Panorama da Educação 2004 (Education at a Glance 2004, OECD 2004c)*.

Indivíduos no sistema educacional incluem aqueles que estudam em meio período e em período integral, regime em que a cobertura da educação deve ser a mais próxima possível da educação formal em relação a dados sobre matrículas provenientes de fontes administrativas. Portanto, educação não-formal ou atividades educacionais de duração muito curta – por exemplo, no local de trabalho – devem ser excluídas.

Dados para este indicador são coletados como parte da Pesquisa da OCDE sobre Força de Trabalho realizada anualmente. Para alguns países europeus, os dados são extraídos da Pesquisa Europeia sobre Força de Trabalho, realizada anualmente (ver Anexo 3), e usualmente referem-se ao primeiro trimestre ou à média dos primeiros três meses do ano-calendário, excluindo, portanto, empregos de férias. As categorias de *status* da força de trabalho apresentadas nesta seção são definidas de acordo com as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com uma exceção. Para o objetivo destes indicadores, indivíduos em programas que associam trabalho e estudo (ver a seguir) foram classificados separadamente – no sistema educacional e no mercado de trabalho –, sem referência a seu *status* ocupacional, definido pela OIT durante a semana de referência da pesquisa, uma vez que não precisariam necessariamente estar no componente de trabalho de seus programas naquela semana específica e, portanto, é possível que não estivessem empregados na ocasião. A categoria *outros empregados* inclui indivíduos empregados, de acordo com a definição da OIT, mas exclui aqueles que freqüentam programas que associam trabalho e estudo, já computados como empregados. Por fim, a categoria *fora da força de trabalho* inclui indivíduos que não estão trabalhando e não estão desempregados – ou seja, indivíduos que não estão procurando trabalho.

Programas que associam trabalho e estudo combinam trabalho e educação como partes de sistemas integrados de educação formal ou de atividades de capacitação, tais como o sistema dual na Alemanha; o programa *apprentissage* ou *formation en alternance*, na Bélgica e na França; residência ou educação cooperativa, no Canadá; e estágios, na Irlanda. Atividades de educação e capacitação profissionais ocorrem tanto nas dependências da escola como nos ambientes de trabalho. Estudantes ou estagiários podem ser remunerados ou não, normalmente dependendo do tipo de trabalho e de curso ou da capacitação.

As taxas de participação no sistema educacional e em programas de capacitação são estimadas com base em auto-relato registrado durante pesquisas sobre força de trabalho. Muitas vezes, por diversos motivos, esses dados não correspondem exatamente ao número de matrículas obtido de fontes administrativas apresentadas em outro ponto desta publicação.

Em primeiro lugar, a idade talvez não seja medida da mesma forma. Por exemplo, nos dados administrativos dos países da OCDE situados no hemisfério norte, tanto matrícula como idade são computadas no primeiro dia de janeiro; em algumas pesquisas sobre força de trabalho, a participação na educação e a idade são medidas na semana de referência, o que não acarreta diferenças significativas em comparação com as medidas administrativas. Entretanto, em outras pesquisas, a idade registrada é aquela aferida ao final do ano-calendário, mesmo que a pesquisa seja conduzida na primeira parte do ano. Nesse caso, as taxas de participação na educação refletem uma população um ano mais jovem do que a faixa etária especificada. As idades em que movimentos de saída da educação podem ser significativos afetam as taxas de participação registradas na educação e em programas de capacitação, que são superestimadas. A partir do último ano, dados relativos à França levam em consideração a idade medida na semana de referência.

Em segundo lugar, uma vez que os jovens podem estar matriculados em muitos programas, é possível que sejam contados em duplicidade nas estatísticas administrativas, mas apenas uma vez em uma pesquisa sobre força de trabalho. Além disso, nem todas as matrículas podem ser captadas em estatísticas administrativas, particularmente em instituições com fins lucrativos. Em terceiro lugar, a classificação do programa utilizada em auto-relato nas pesquisas sobre força de trabalho nem sempre corresponde aos padrões de qualificação utilizados na coleta de dados administrativos.

O princípio por trás das estimativas de expectativa de número de anos no sistema educacional estabelece que o conhecimento da parcela de jovens dentro e fora da educação é utilizado como base para pressupostos sobre o período em que um indivíduo típico permanecerá em cada uma das etapas educacionais e de trabalho.

As razões desemprego/população e emprego/população são calculadas dividindo o número total de indivíduos desempregados ou empregados pelo número de indivíduos na população.

Na Tabela C4.4b, nota-se uma interrupção na série temporal para a Finlândia. Em 2004, o alistamento militar nesse país não foi incluído nos dados, enquanto os alistamentos dos anos anteriores foram incluídos na categoria “Fora da educação, não empregado”.

Outras referências

O material adicional relevante para este indicador, apresentado a seguir, está disponível no *site StatLink*  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>.

- *Expected years in education and not in education for 15-to-19-year-olds (1998-2005)*
Table C4.1b: Trends by gender
- *Percentage of the youth population in education and not in education (2005)*
Table C4.2b: Young males
Table C4.2c: Young females
- *Trends in the percentage of young population in education and not in education (1995-2005)*
Table C4.4b: Trends for young males
Table C4.4c: Trends for young females

Tabela C4.1a.
**Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele
 para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2005)**
 Por gênero e status ocupacional

Países da OCDE		Expectativa do número de anos no sistema educacional			Expectativa do número de anos fora do sistema educacional			
		Não-empregados	Empregados (incluindo programas que associam estudo e trabalho)	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal
Alemanha	Homens	5,2	2,7	7,9	5,2	1,3	0,5	7,1
	Mulheres	5,3	2,4	7,7	4,7	0,9	1,7	7,3
	H+M	5,2	2,6	7,8	5,0	1,1	1,1	7,2
Austrália	Homens	3,0	3,7	6,7	7,1	0,7	0,5	8,3
	Mulheres	2,8	4,0	6,8	6,0	0,5	1,8	8,2
	H+M	2,9	3,8	6,8	6,5	0,6	1,1	8,2
Áustria	Homens	3,8	2,4	6,2	7,2	0,8	0,8	8,8
	Mulheres	4,3	1,8	6,2	7,1	0,6	1,2	8,8
	H+M	4,1	2,1	6,2	7,2	0,7	1,0	8,8
Bélgica	Homens	5,8	0,6	6,4	6,7	1,2	0,7	8,6
	Mulheres	6,2	0,7	6,9	5,7	1,0	1,4	8,1
	H+M	6,0	0,7	6,7	6,2	1,1	1,1	8,3
Canadá	Homens	4,1	2,4	6,6	6,8	1,0	0,7	8,4
	Mulheres	3,9	3,3	7,2	6,0	0,5	1,3	7,8
	H+M	4,0	2,8	6,9	6,4	0,7	1,0	8,1
Dinamarca	Homens	3,3	4,7	8,0	6,0	0,6	0,5	7,0
	Mulheres	3,9	4,8	8,7	4,9	0,4	1,0	6,3
	H+M	3,6	4,7	8,3	5,4	0,5	0,7	6,7
Eslováquia	Homens	4,9	1,1	6,0	6,6	2,1	0,4	9,0
	Mulheres	5,5	0,9	6,3	4,9	1,6	2,2	8,7
	H+M	5,2	1,0	6,2	5,7	1,8	1,3	8,8
Espanha	Homens	4,8	1,6	6,4	7,0	1,0	0,6	8,6
	Mulheres	5,7	1,7	7,3	5,1	1,1	1,5	7,7
	H+M	5,2	1,6	6,9	6,0	1,1	1,0	8,1
Estados Unidos	Homens	4,2	2,3	6,5	7,1	0,6	0,8	8,5
	Mulheres	4,2	2,8	7,0	5,4	0,5	2,1	8,0
	H+M	4,2	2,6	6,8	6,3	0,5	1,4	8,2
Finlândia	Homens	6,0	2,0	8,0	5,6	0,8	0,6	7,0
	Mulheres	6,0	2,6	8,6	4,5	0,7	1,2	6,4
	H+M	6,0	2,3	8,3	5,1	0,7	0,9	6,7
França	Homens	6,1	1,3	7,4	5,8	1,3	0,5	7,6
	Mulheres	6,8	1,2	8,0	4,6	1,0	1,3	7,0
	H+M	6,5	1,3	7,7	5,2	1,2	0,9	7,3
Grécia	Homens	5,6	0,3	5,9	7,4	1,0	0,7	9,1
	Mulheres	5,9	0,3	6,2	5,0	1,8	2,0	8,8
	H+M	5,7	0,3	6,0	6,2	1,4	1,3	9,0
Holanda	Homens	3,4	4,5	7,9	6,1	0,4	0,5	7,1
	Mulheres	3,4	4,3	7,7	5,8	0,4	1,1	7,3
	H+M	3,4	4,4	7,8	6,0	0,4	0,8	7,2
Hungria	Homens	6,1	0,7	6,8	6,4	0,8	0,9	8,2
	Mulheres	6,3	0,8	7,1	4,5	0,7	2,7	7,9
	H+M	6,2	0,7	6,9	5,5	0,8	1,8	8,1
Irlanda	Homens	4,4	0,7	5,2	8,6	0,7	0,5	9,8
	Mulheres	4,7	1,0	5,7	7,4	0,4	1,5	9,3
	H+M	4,6	0,8	5,4	8,0	0,5	1,0	9,6
Islândia	Homens	4,9	3,3	8,2	5,8	0,5	0,5	6,8
	Mulheres	3,9	5,0	8,9	5,0	0,2	0,8	6,1
	H+M	4,4	4,1	8,6	5,4	0,4	0,6	6,4
Itália	Homens	5,5	0,4	5,8	6,6	1,2	1,4	9,2
	Mulheres	6,2	0,5	6,6	4,6	1,2	2,6	8,4
	H+M	5,8	0,4	6,2	5,6	1,2	1,9	8,8
Japão ¹	Homens	5,4	0,9	6,2	3,0	0,4	0,3	3,8
	Mulheres	4,9	0,8	5,7	3,3	0,3	0,7	4,3
	H+M	5,1	0,8	6,0	3,2	0,4	0,5	4,0

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.1a. (continuação)
**Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele
 para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2005)**

Por gênero e status ocupacional

		Expectativa do número de anos no sistema educacional			Expectativa do número de anos fora do sistema educacional				
		Não-empregados	Empregados (incluindo programas que associam estudo e trabalho)	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	
Países da OCDE	Luxemburgo	Homens	7,0	0,2	7,2	7,1	0,5	0,1	7,8
		Mulheres	7,3	0,1	7,3	6,1	0,6	1,0	7,7
		H+M	7,1	0,1	7,3	6,6	0,6	0,5	7,7
	México²	Homens	3,5	1,0	4,5	9,5	0,5	0,6	10,5
		Mulheres	3,7	0,5	4,2	4,7	0,3	5,7	10,8
		H+M	3,6	0,7	4,4	7,0	0,4	3,2	10,6
	Noruega	Homens	5,0	1,7	6,8	7,1	0,5	0,6	8,2
		Mulheres	5,1	2,7	7,8	5,9	0,4	0,9	7,2
		H+M	5,1	2,2	7,3	6,5	0,5	0,7	7,7
	Nova Zelândia	Homens	3,5	2,7	6,1	7,5	0,6	0,8	8,9
		Mulheres	3,5	2,6	6,1	6,1	0,4	2,3	8,9
		H+M	3,5	2,6	6,1	6,8	0,5	1,6	8,9
	Polônia	Homens	6,8	1,3	8,1	4,5	1,9	0,5	6,9
		Mulheres	7,5	1,1	8,6	3,3	1,6	1,6	6,4
		H+M	7,1	1,2	8,4	3,9	1,8	1,0	6,6
Portugal	Homens	4,8	0,7	5,5	7,9	0,9	0,7	9,5	
	Mulheres	5,5	0,6	6,2	6,6	1,2	1,0	8,8	
	H+M	5,2	0,7	5,8	7,2	1,1	0,9	9,2	
Reino Unido	Homens	3,8	2,3	6,1	7,3	0,9	0,8	8,9	
	Mulheres	3,7	2,6	6,3	6,1	0,5	2,1	8,7	
	H+M	3,7	2,4	6,2	6,7	0,7	1,4	8,8	
Rep. Checa	Homens	4,5	1,2	5,8	7,9	1,0	0,3	9,2	
	Mulheres	5,5	0,6	6,1	5,4	0,9	2,5	8,9	
	H+M	5,0	0,9	5,9	6,7	1,0	1,4	9,1	
Suécia	Homens	6,2	1,3	7,5	6,2	0,9	0,5	7,5	
	Mulheres	6,5	1,9	8,4	5,2	0,7	0,7	6,6	
	H+M	6,3	1,6	7,9	5,7	0,8	0,6	7,1	
Suíça	Homens	3,1	3,9	6,9	6,8	0,6	0,6	8,1	
	Mulheres	3,1	3,5	6,6	6,6	0,7	1,2	8,4	
	H+M	3,1	3,7	6,8	6,7	0,6	0,9	8,2	
Turquia	Homens	3,0	0,6	3,5	8,0	1,5	1,9	11,5	
	Mulheres	2,4	0,3	2,6	3,1	0,7	8,6	12,4	
	H+M	2,7	0,4	3,1	5,6	1,1	5,2	11,9	
Média OCDE²⁸	Homens	4,7	1,8	6,6	6,8	0,9	0,7	8,4	
	Mulheres	4,9	1,9	6,9	5,4	0,8	2,0	8,1	
	H+M	4,8	1,9	6,7	6,1	0,8	1,3	8,3	
Média UE¹⁹	Homens	5,2	1,6	6,7	6,6	1,0	0,6	8,3	
	Mulheres	5,6	1,6	7,2	5,3	0,9	1,6	7,8	
	H+M	5,4	1,6	6,9	6,0	1,0	1,1	8,1	
Economias parceiras	Eslovênia	Homens	5,6	2,4	8,0	5,7	0,7	0,6	7,0
		Mulheres	6,4	2,3	8,7	4,6	1,0	0,7	6,3
		H+M	6,0	2,3	8,3	5,2	0,9	0,6	6,7
Estônia	Homens	6,6	1,6	8,1	5,4	0,9	0,6	6,9	
	Mulheres	6,7	1,3	8,1	4,0	0,7	2,2	6,9	
	H+M	6,6	1,5	8,1	4,7	0,8	1,4	6,9	
Israel	Homens	4,7	1,2	5,9	4,7	0,7	3,7	9,1	
	Mulheres	4,4	1,7	6,1	4,3	0,7	3,8	8,9	
	H+M	4,6	1,5	6,0	4,5	0,7	3,8	9,0	

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.2a.
 Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2005)

Países da OCDE	Grupo etário	No sistema educacional					Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele
		Estudantes em programas que associam estudo e trabalho ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	
Alemanha	15-19	16,5	4,8	1,6	70,0	92,9	2,7	2,4	2,0	7,1	100
	20-24	13,3	7,8	0,9	22,2	44,2	37,1	10,3	8,4	55,8	100
	25-29	1,6	7,5	0,7	8,7	18,5	60,3	9,7	11,5	81,5	100
Austrália	15-19	8,0	29,8	5,1	35,4	78,3	14,3	3,8	3,6	21,7	100
	20-24	5,1	22,0	1,8	10,5	39,4	49,0	4,4	7,3	60,6	100
	25-29	1,3	10,2	1,0	4,1	16,6	68,0	3,6	11,8	83,4	100
Áustria	15-19	23,8	2,0	c	57,8	84,4	8,7	4,2	2,7	15,6	100
	20-24	1,7	9,7	c	18,0	30,4	57,2	4,6	7,8	69,6	100
	25-29	c	5,9	c	5,2	12,0	74,6	4,5	8,8	88,0	100
Bélgica	15-19	1,4	2,5	0,4	85,8	90,1	3,7	1,8	4,4	9,9	100
	20-24	1,1	4,2	0,9	31,9	38,1	43,6	11,0	7,3	61,9	100
	25-29	0,8	3,4	0,9	2,4	7,4	74,9	8,4	9,3	92,6	100
Canadá	15-19	a	28,8	5,6	47,2	81,7	12,1	2,8	3,3	18,3	100
	20-24	a	20,7	1,8	19,2	41,6	45,2	6,1	7,1	58,4	100
	25-29	a	7,5	0,6	6,0	14,1	71,0	6,0	9,0	85,9	100
Dinamarca	15-19	a	45,2	3,4	39,8	88,4	7,3	1,8	2,5	11,6	100
	20-24	a	35,1	2,6	16,7	54,4	37,2	3,8	4,5	45,6	100
	25-29	a	16,8	1,0	9,3	27,0	61,3	4,2	7,4	73,0	100
Eslováquia	15-19	14,9	c	c	75,4	90,4	3,3	4,8	1,5	9,6	100
	20-24	0,5	2,6	0,9	27,0	31,0	43,8	17,0	8,2	69,0	100
	25-29	c	2,3	c	3,4	6,1	64,9	14,3	14,8	93,9	100
Espanha	15-19	a	4,2	2,2	75,4	81,8	9,7	4,1	4,4	18,2	100
	20-24	a	12,9	3,9	27,6	44,3	40,2	8,9	6,6	55,7	100
	25-29	a	13,8	2,6	6,3	22,8	61,0	7,7	8,6	77,2	100
Estados Unidos	15-19	a	22,0	3,5	60,1	85,6	8,3	1,9	4,2	14,4	100
	20-24	a	21,0	1,2	13,9	36,1	48,4	4,9	10,6	63,9	100
	25-29	a	8,0	0,5	3,4	11,9	70,0	4,1	14,0	88,1	100
Finlândia	15-19	a	10,9	5,2	74,1	90,2	4,5	2,0	3,3	9,8	100
	20-24	a	18,6	5,5	28,7	52,8	34,1	7,0	6,1	47,2	100
	25-29	a	16,1	1,8	7,8	25,7	60,3	5,8	8,2	74,3	100
França	15-19	5,6	1,9	0,5	82,8	90,8	3,0	3,2	3,0	9,2	100
	20-24	4,9	5,3	1,2	36,0	47,4	36,1	10,6	5,9	52,6	100
	25-29	4,4	3,0	1,0	5,4	13,7	67,2	9,6	9,5	86,3	100
Grécia	15-19	a	1,5	c	82,5	84,5	5,7	2,8	7,0	15,5	100
	20-24	a	3,2	c	38,3	42,6	37,3	11,8	8,3	57,4	100
	25-29	a	1,6	c	4,8	6,8	70,2	12,0	11,0	93,2	100
Holanda	15-19	a	43,0	5,6	40,5	89,2	7,0	1,3	2,6	10,8	100
	20-24	a	32,1	2,3	14,7	49,1	41,8	3,9	5,2	50,9	100
	25-29	a	13,2	0,7	4,3	18,2	70,2	3,5	8,1	81,8	100
Hungria	15-19	a	c	c	90,0	90,6	3,0	1,9	4,5	9,4	100
	20-24	a	5,4	0,9	40,3	46,6	34,5	7,1	11,8	53,4	100
	25-29	a	7,8	c	4,9	13,1	63,0	5,7	18,2	86,9	100
Irlanda	15-19	a	9,6	c	72,4	82,5	13,1	2,2	2,2	17,5	100
	20-24	a	6,8	c	20,6	27,8	60,0	4,9	7,2	72,2	100
	25-29	a	1,2	c	3,8	5,1	81,3	3,3	10,3	94,9	100
Islândia	15-19	a	31,8	5,0	49,6	86,4	10,7	c	c	13,6	100
	20-24	a	32,0	c	19,9	53,0	37,1	c	5,4	47,0	100
	25-29	a	18,9	c	11,7	30,9	61,5	c	5,4	69,1	100

1. De acordo com a definição da OIT, estudantes em programas que associam estudo e trabalho são considerados participantes do sistema educacional e empregados, independentemente de seu status no mercado de trabalho.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.2a. (continuação)
Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2005)

	Grupo etário	No sistema educacional				Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele		
		Estudantes em programas que associam estudo e trabalho ¹	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho		Subtotal	
Países da OCDE	Itália	15-19	c	1,1	0,8	79,9	81,8	7,0	3,9	7,2	18,2	100
		20-24	0,2	3,4	1,4	33,7	38,6	37,3	10,5	13,6	61,4	100
		25-29	c	3,4	1,1	9,9	14,4	59,8	9,2	16,7	85,6	100
	Japão	15-19	a	8,5	0,1	51,1	59,7	31,5	3,7	5,0	40,3	100
		20-24	a	c	c	91,2	93,4	4,4	c	c	6,6	100
		25-29	a	c	m	8,4	8,6	81,2	4,0	6,2	91,4	100
	Luxemburgo	15-19	a	c	c	46,4	47,4	43,3	6,1	3,2	52,6	100
		20-24	a	c	m	8,4	8,6	81,2	4,0	6,2	91,4	100
		25-29	a	c	m	8,4	8,6	81,2	4,0	6,2	91,4	100
	México ²	15-19	a	7,1	0,5	47,3	54,9	28,0	2,2	14,9	45,1	100
		20-24	a	4,7	0,4	15,2	20,3	52,3	3,2	24,2	79,7	100
		25-29	a	1,9	0,1	2,4	4,4	65,4	2,7	27,6	95,6	100
	Noruega	15-19	m	20,4	5,2	61,9	87,4	10,1	c	c	12,6	100
		20-24	m	16,9	2,2	22,4	41,5	48,9	4,4	5,2	58,5	100
		25-29	m	6,6	c	8,4	15,7	72,0	4,1	8,1	84,3	100
	Nova Zelândia	15-19	a	25,7	5,0	39,3	70,0	21,5	2,8	5,7	30,0	100
		20-24	a	16,2	2,0	14,6	32,9	50,5	3,9	12,8	67,1	100
		25-29	a	9,7	0,4	5,3	15,4	67,9	3,6	13,1	84,6	100
Polônia	15-19	a	3,3	0,2	94,4	97,9	0,4	0,7	1,0	2,1	100	
	20-24	a	11,8	7,2	43,7	62,7	17,2	14,3	5,8	37,3	100	
	25-29	a	8,1	2,0	6,3	16,4	54,3	17,4	11,9	83,6	100	
Portugal	15-19	a	1,4	c	77,5	79,3	12,2	3,1	5,3	20,7	100	
	20-24	a	5,5	0,7	31,2	37,4	48,4	8,8	5,3	62,6	100	
	25-29	a	5,5	1,0	5,1	11,5	73,6	8,4	6,5	88,5	100	
Reino Unido	15-19	4,5	18,7	2,9	49,9	76,0	14,6	4,4	5,0	24,0	100	
	20-24	2,6	13,1	1,1	15,3	32,1	51,0	5,8	11,1	67,9	100	
	25-29	0,9	8,3	0,4	3,7	13,3	70,1	3,8	12,8	86,7	100	
Rep. Checa	15-19	18,7	c	c	71,2	90,3	4,4	3,8	1,5	9,7	100	
	20-24	0,7	0,7	c	34,4	35,9	47,5	8,9	7,7	64,1	100	
	25-29	a	0,5	c	3,8	4,4	72,4	6,7	16,5	95,6	100	
Suécia	15-19	a	11,3	3,8	74,5	89,6	5,8	2,1	2,6	10,4	100	
	20-24	a	11,1	3,1	28,2	42,5	44,1	8,7	4,7	57,5	100	
	25-29	a	9,2	1,7	12,7	23,6	66,5	5,6	4,4	76,4	100	
Suíça	15-19	33,1	8,9	1,5	41,4	84,9	7,9	2,5	4,7	15,1	100	
	20-24	10,6	11,5	c	14,1	37,3	51,7	5,2	5,8	62,7	100	
	25-29	1,2	9,7	c	4,2	15,6	72,3	5,1	7,0	84,4	100	
Turquia	15-19	a	2,2	0,4	39,9	42,5	19,9	4,4	33,3	57,5	100	
	20-24	a	3,9	1,2	10,2	15,2	37,7	9,6	37,6	84,8	100	
	25-29	a	2,5	0,4	1,4	4,3	53,5	8,0	34,2	95,7	100	
Média OECD28	15-19		14,1	2,9	64,5	83,4	9,0	2,8	5,3	16,6	100	
	20-24		12,5	2,1	24,8	40,1	43,3	7,6	9,1	59,9	100	
	25-29		7,5	1,0	5,8	14,2	67,5	6,7	11,8	85,8	100	
Média UE19	15-19		10,8	2,4	72,9	87,6	6,3	2,8	3,5	12,4	100	
	20-24		10,5	2,3	29,2	42,4	41,7	8,6	7,3	57,6	100	
	25-29		7,1	1,2	6,1	14,1	67,7	7,6	10,6	85,9	100	
Economias parceiras	Eslovênia	15-19	a	8,6	0,7	83,1	92,4	2,7	1,8	3,1	7,6	100
		20-24	a	21,2	2,6	31,9	55,7	31,3	8,4	4,7	44,3	100
		25-29	a	16,0	2,2	6,4	24,6	63,9	6,9	4,7	75,4	100
	Estônia	15-19	a	1,4	c	90,3	92,0	2,9	2,5	2,7	8,0	100
		20-24	a	18,6	c	31,1	50,9	32,7	5,7	10,6	49,1	100
		25-29	a	9,7	c	4,3	14,2	61,8	8,8	15,2	85,8	100
	Israel	15-19	a	4,0	0,7	64,3	68,9	6,3	1,8	22,9	31,1	100
		20-24	a	11,4	1,1	15,8	28,3	31,4	7,1	33,2	71,7	100
		25-29	a	14,4	0,7	6,3	21,4	54,3	5,1	19,2	78,6	100

1. De acordo com a definição da OIT, estudantes em programas que associam estudo e trabalho são considerados participantes do sistema educacional e empregados, independentemente de seu status no mercado de trabalho.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.3.

Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2005)

Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

Países da OCDE		Abaixo do ensino médio			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior		Todos os níveis de educação			
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Alemanha	Homens	2,2	16,3	24,6	6,4	11,6	10,0	9,6	5,3	2,4	12,9	11,4	8,8
	Mulheres	2,0	11,1	15,5	6,6	6,4	6,7	9,2	4,7	2,3	7,8	7,8	6,0
	H+M	2,1	13,8	19,8	6,5	9,0	8,4	9,3	5,0	2,3	10,4	9,6	7,4
Austrália	Homens	4,3	12,7	9,9	4,3	3,8	3,8	1,3	1,0	4,3	5,3	4,1	4,6
	Mulheres	3,2	6,2	7,4	3,3	3,5	4,0	1,0	0,3	3,3	3,3	3,0	3,2
	H+M	3,7	9,8	8,8	3,8	3,7	3,9	1,1	0,6	3,8	4,3	3,6	3,9
Áustria	Homens	4,2	c	c	c	4,7	c	c	c	5,1	6,0	4,3	5,2
	Mulheres	c	c	c	c	3,2	4,6	c	c	3,3	3,3	4,7	3,7
	H+M	3,5	9,2	c	7,3	3,9	3,7	c	c	4,2	4,6	4,5	4,4
Bélgica	Homens	1,2	19,0	21,3	5,3	10,8	6,6	8,3	5,5	2,1	12,2	8,9	7,8
	Mulheres	1,5	23,7	17,6	c	8,3	7,8	6,6	4,6	1,5	10,1	7,7	6,5
	H+M	1,3	20,9	19,7	3,3	9,6	7,1	7,2	5,0	1,8	11,2	8,3	7,1
Canadá	Homens	2,7	18,2	14,3	4,8	8,0	6,7	4,8	5,5	3,4	8,6	7,0	6,4
	Mulheres	1,5	7,4	10,7	3,7	3,4	4,7	2,8	4,1	2,2	3,5	4,8	3,5
	H+M	2,1	14,1	12,8	4,3	5,9	5,9	3,6	4,7	2,8	6,1	5,9	5,0
Dinamarca	Homens	1,4	10,6	14,4	c	4,0	3,2	m	c	1,6	5,5	5,0	4,0
	Mulheres	1,5	c	c	c	c	3,4	m	3,2	2,0	2,2	3,6	2,6
	H+M	1,4	7,7	10,9	c	2,9	3,3	m	3,3	1,8	3,8	4,3	3,3
Eslováquia	Homens	3,0	58,1	70,3	19,4	16,8	13,1	c	5,4	5,4	20,4	15,7	14,5
	Mulheres	3,8	29,7	33,5	19,7	11,9	12,4	17,7	5,3	6,2	13,6	12,7	11,2
	H+M	3,4	45,1	51,1	19,5	14,4	12,8	18,8	5,4	5,8	17,1	14,2	12,9
Espanha	Homens	4,7	12,0	8,9	3,9	5,0	4,9	6,1	5,8	4,6	8,2	6,8	6,6
	Mulheres	4,0	16,7	12,6	2,7	6,5	8,8	6,7	6,1	3,7	9,7	8,6	7,6
	H+M	4,3	13,9	10,4	3,2	5,7	6,8	6,4	5,9	4,1	9,0	7,7	7,1
Estados Unidos	Homens	c	11,1	c	6,5	5,0	5,0	c	2,6	2,0	5,8	4,1	3,9
	Mulheres	c	8,8	7,2	5,5	3,7	5,0	c	2,1	1,8	4,0	4,1	3,3
	H+M	0,8	10,1	5,8	6,0	4,4	5,0	3,0	2,3	1,9	4,9	4,1	3,6
Finlândia	Homens	c	10,1	13,7	c	7,9	5,2	c	c	2,1	8,4	5,9	5,5
	Mulheres	c	c	c	c	4,9	4,9	c	5,1	1,7	5,7	5,8	4,4
	H+M	c	10,3	14,3	11,9	6,3	5,1	c	4,5	1,9	7,0	5,8	5,0
França	Homens	3,4	23,0	22,2	6,0	9,3	8,4	7,2	6,3	4,0	11,5	10,3	8,5
	Mulheres	2,0	22,1	17,7	3,5	8,9	9,1	5,7	5,5	2,4	9,7	8,7	6,9
	H+M	2,7	22,6	20,2	4,6	9,1	8,7	6,4	5,9	3,2	10,6	9,5	7,7
Grécia	Homens	c	c	c	c	7,9	7,5	c	11,7	c	8,7	8,5	6,9
	Mulheres	c	c	c	c	12,6	16,2	31,3	18,4	3,2	15,0	15,8	12,0
	H+M	c	13,6	8,7	7,2	10,3	11,8	23,6	15,4	2,8	11,8	12,0	9,4
Holanda	Homens	1,2	8,8	5,4	m	2,4	2,6	m	1,2	1,0	4,0	2,7	2,5
	Mulheres	0,8	4,3	3,8	m	2,1	3,7	3,3	2,1	0,6	2,8	3,1	2,2
	H+M	1,1	8,2	5,8	1,1	2,1	3,1	2,7	1,7	1,1	3,7	3,1	2,6
Hungria	Homens	2,0	14,3	11,9	c	7,1	5,3	c	c	2,7	8,4	5,7	5,7
	Mulheres	c	c	8,9	c	5,5	6,1	c	c	c	5,9	5,9	4,5
	H+M	1,4	11,1	10,6	5,0	6,3	5,7	c	2,9	1,9	7,2	5,8	5,1
Irlanda	Homens	2,8	15,6	11,5	c	4,2	c	c	c	2,7	6,1	4,3	4,4
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,8	2,4	2,7
	H+M	2,1	13,7	8,4	c	3,5	3,1	3,8	2,2	2,2	5,0	3,4	3,6
Islândia	Homens	c	c	c	c	c	m	m	c	c	c	c	3,6
	Mulheres	m	c	c	m	c	m	c	c	m	c	c	c
	H+M	c	c	c	c	c	m	c	c	c	c	c	2,7
Itália	Homens	3,7	18,1	10,4	7,9	8,6	6,6	6,3	13,3	4,2	11,4	8,7	8,3
	Mulheres	2,4	14,4	12,6	9,7	8,6	7,3	10,1	14,3	3,6	10,0	9,9	8,1
	H+M	3,1	16,6	11,3	8,9	8,6	6,9	8,6	13,9	3,9	10,7	9,3	8,2

1. Diferenças entre países nestas colunas refletem, em parte, a variação da idade média de graduação através dos países. Por exemplo, em alguns países, uma parcela menor de indivíduos entre 15 e 19 anos de idade conclui o ensino médio simplesmente porque, tipicamente, a graduação ocorre aos 19 anos de idade. Isso significa que, para as colunas relatadas, o denominador será inferior ao denominador na razão que representa a graduação em idade inferior.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.3. (continuação)
Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2005)
 Por nível de realização educacional, grupo etário e gênero

		Abaixo do ensino médio			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior		Todos os níveis de educação				
		15-19	20-24	25-29	15-19 ¹	20-24	25-29	20-24 ¹	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Países da OCDE	Luxemburgo	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,8	3,7	3,7
		Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	6,4	4,4	3,9
		H+M	c	12,6	c	c	4,5	4,6	c	c	c	6,1	4,1	3,8
	México ²	Homens	2,6	3,6	2,8	7,3	2,9	5,1	3,1	4,5	2,7	3,5	3,2	3,1
		Mulheres	1,5	2,4	1,4	5,5	6,4	4,3	3,8	4,3	1,6	2,9	2,2	2,2
		H+M	2,1	3,0	2,1	6,1	5,4	4,5	3,4	4,4	2,2	3,2	2,7	2,7
	Noruega	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	c	5,1	4,6	3,6
		Mulheres	c	c	c	m	c	c	c	c	c	c	c	2,7
		H+M	c	10,5	10,3	c	c	c	c	c	c	4,4	4,1	3,2
Nova Zelândia	Homens	3,3	9,2	5,8	2,0	2,7	2,6	9,1	8,0	3,0	4,5	4,5	3,9	
	Mulheres	2,7	7,6	c	1,9	1,8	2,0	6,4	4,1	2,4	3,4	2,8	2,9	
	H+M	3,0	8,4	4,6	2,0	2,3	2,3	7,5	5,7	2,7	4,0	3,7	3,4	
Polônia	Homens	0,5	23,7	33,6	5,1	15,6	19,1	c	10,0	0,9	16,4	18,5	12,6	
	Mulheres	c	18,3	33,2	c	12,2	18,2	4,6	10,3	c	12,2	16,4	10,3	
	H+M	0,3	21,6	33,4	3,8	13,9	18,7	5,9	10,2	0,6	14,3	17,5	11,5	
Portugal	Homens	3,2	9,5	7,8	c	4,6	c	c	7,6	3,0	7,9	6,7	6,1	
	Mulheres	3,3	14,2	11,8	c	4,7	8,4	16,1	8,9	3,4	10,0	10,1	8,2	
	H+M	3,2	11,4	9,5	c	4,7	6,2	16,6	8,4	3,2	8,9	8,4	7,1	
Reino Unido	Homens	5,0	20,5	11,2	5,9	5,9	4,5	6,0	2,6	5,5	7,0	4,3	5,6	
	Mulheres	2,1	c	c	3,3	4,7	3,8	c	2,0	2,9	4,2	3,1	3,4	
	H+M	3,6	12,0	7,2	4,6	5,3	4,1	4,0	2,3	4,2	5,6	3,7	4,5	
República Checa	Homens	1,9	22,3	27,0	21,0	9,2	4,9	c	c	4,4	10,3	5,9	6,9	
	Mulheres	c	13,3	21,1	16,1	6,7	7,2	c	c	3,1	7,5	7,5	6,2	
	H+M	1,5	17,9	23,8	18,7	8,0	6,0	c	2,7	3,8	8,9	6,7	6,5	
Suécia	Homens	c	20,9	c	c	7,8	7,0	c	c	2,7	9,3	6,6	6,2	
	Mulheres	c	c	c	c	7,6	5,8	c	c	c	7,7	4,3	4,6	
	H+M	c	18,5	10,2	21,7	7,7	6,4	c	2,8	2,3	8,5	5,5	5,5	
Suíça	Homens	c	c	c	c	4,4	3,9	c	c	2,8	4,9	4,6	4,1	
	Mulheres	c	c	c	c	4,0	4,9	c	c	c	5,4	5,7	4,4	
	H+M	2,2	10,2	12,5	c	4,2	4,4	c	4,2	2,5	5,1	5,1	4,3	
Turquia	Homens	5,6	14,7	11,4	7,0	10,9	10,6	19,1	11,5	6,0	13,5	11,1	10,0	
	Mulheres	1,6	2,5	2,2	6,5	8,7	7,7	20,8	12,3	2,8	6,1	4,5	4,5	
	H+M	3,7	7,6	6,4	6,8	9,9	9,5	20,0	11,8	4,5	9,6	8,0	7,3	
<i>Média OECD28</i>	<i>Homens</i>	<i>2,9</i>	<i>16,9</i>	<i>16,9</i>	<i>7,5</i>	<i>7,2</i>	<i>6,7</i>	<i>7,4</i>	<i>6,3</i>	<i>3,3</i>	<i>8,6</i>	<i>6,9</i>	<i>6,2</i>	
	<i>Mulheres</i>	<i>2,2</i>	<i>12,7</i>	<i>13,6</i>	<i>6,8</i>	<i>6,4</i>	<i>7,0</i>	<i>9,7</i>	<i>6,2</i>	<i>2,7</i>	<i>6,8</i>	<i>6,5</i>	<i>5,3</i>	
	<i>H+M</i>	<i>2,4</i>	<i>13,9</i>	<i>13,5</i>	<i>7,4</i>	<i>6,6</i>	<i>6,5</i>	<i>8,4</i>	<i>5,5</i>	<i>2,9</i>	<i>7,6</i>	<i>6,7</i>	<i>5,7</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>Homens</i>	<i>2,7</i>	<i>18,9</i>	<i>19,6</i>	<i>9,0</i>	<i>8,0</i>	<i>7,3</i>	<i>7,2</i>	<i>6,8</i>	<i>3,2</i>	<i>9,5</i>	<i>7,6</i>	<i>6,8</i>	
	<i>Mulheres</i>	<i>2,3</i>	<i>16,8</i>	<i>17,1</i>	<i>8,8</i>	<i>7,2</i>	<i>7,9</i>	<i>11,1</i>	<i>7,0</i>	<i>2,8</i>	<i>7,8</i>	<i>7,5</i>	<i>6,1</i>	
	<i>H+M</i>	<i>2,3</i>	<i>15,8</i>	<i>16,2</i>	<i>8,5</i>	<i>7,2</i>	<i>7,0</i>	<i>9,4</i>	<i>5,7</i>	<i>2,8</i>	<i>8,6</i>	<i>7,6</i>	<i>6,5</i>	
Economias parceiras	Eslovênia	Homens	1,6	14,3	9,3	4,3	6,1	4,8	m	4,6	2,1	6,9	5,2	4,9
		Mulheres	c	13,9	18,9	4,8	9,9	7,9	c	8,1	1,4	10,2	8,4	6,9
		H+M	1,1	14,2	12,5	4,6	8,0	6,2	c	6,9	1,8	8,5	6,8	5,9
	Estônia	Homens	c	21,9	18,8	29,3	c	8,2	m	c	3,7	5,4	9,4	6,0
		Mulheres	c	m	c	c	8,1	10,1	c	c	c	6,0	8,1	5,0
		H+M	c	14,2	18,6	13,7	4,5	9,1	c	4,1	2,5	5,7	8,7	5,5
	Israel	Homens	7,4	9,0	8,8	1,1	6,1	7,8	c	2,3	2,0	5,6	5,4	4,3
		Mulheres	c	c	c	1,2	13,7	7,1	2,5	3,2	1,6	8,4	4,7	4,9
		H+M	6,6	8,3	7,6	1,2	9,4	7,5	2,2	2,8	1,8	7,0	5,1	4,6

1. Diferenças entre países nestas colunas refletem, em parte, a variação da idade média de graduação através dos países. Por exemplo, em alguns países, uma parcela menor de indivíduos entre 15 e 19 anos de idade conclui o ensino médio simplesmente porque, tipicamente, a graduação ocorre aos 19 anos de idade. Isso significa que, para as colunas relacionadas, o denominador será inferior ao denominador na razão que representa a graduação em idade inferior.

2. Ano de referência: 2004.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.4a.
Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2005)
Por grupo etário e status ocupacional

Países da OCDE	Grupo etário	1995			1998			1999			2000			2001		
		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	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado
Alemanha	15-19	m	m	m	m	m	m	89,5	6,0	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1
	20-24	m	m	m	m	m	m	34,3	49,0	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4
	25-29	m	m	m	m	m	m	13,6	68,2	18,1	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0
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
	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
	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
Áustria	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	15-19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5	89,7	4,1	6,2
	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
	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
Canadá	15-19	82,9	9,5	7,6	83,0	9,6	7,5	82,3	10,4	7,3	82,1	10,7	7,2	83,0	10,7	6,3
	20-24	36,2	46,4	17,4	39,0	44,5	16,5	39,0	46,4	14,6	37,9	47,8	14,3	38,7	46,9	14,3
	25-29	12,1	67,0	20,9	12,6	69,2	18,2	12,3	70,5	17,2	12,4	71,5	16,2	13,2	71,3	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
	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
	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
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
	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
	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
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
	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
	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
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
	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
	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
Finlândia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
França	15-19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3	94,9	1,7	3,4
	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
	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
Grécia	15-19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,2	9,7	81,8	8,0	10,3	82,7	8,3	9,0	85,4	7,1	7,6
	20-24	29,2	43,0	27,8	28,2	44,7	27,1	30,3	43,7	26,0	31,5	43,7	24,9	35,1	40,9	24,0
	25-29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,8	28,9	5,6	66,9	27,5	5,3	66,9	27,8	6,4	67,4	26,3
Holanda	15-19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	86,5	9,9	3,6
	20-24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	44,2	47,8	8,0
	25-29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	15,3	73,7	11,0
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
	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
	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
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
	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
	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
Islândia	15-19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	c	81,6	17,0	c	83,1	14,8	c	79,5	19,0	c
	20-24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	c	50,3	45,6	c
	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	c
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
	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
	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
Japão	15-24	58,0	34,9	7,1	60,0	32,4	7,6	60,0	31,0	9,0	62,1	29,2	8,8	62,6	28,9	8,4

Notas: Devido a fornecimento incompleto de dados, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na série da Nova Zelândia corresponde ao ano 2000. Somente são comparáveis os dados revisados para 2001-2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.4a. (continuação-1)
Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2005)
Por grupo etário e status ocupacional

	Países da OCDE	Grupo etário	1995			1998			1999			2000			2001		
			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	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado
Países da OCDE	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	c	91,2	7,0	c
		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
		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
	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
		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
		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
	Noruega	15-19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	c	92,4	5,9	c	85,8	11,1	3,0
		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
		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
Nova Zelândia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Polônia	15-19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5	91,8	2,4	5,8	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
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	
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8	
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0	
Rep. 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	
	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	
	25-29	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	
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	
	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	
	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	
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	
	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	
	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	
Turquia	15-19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	41,0	26,7	32,3	
	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	
	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	
Média OCDE28	15-19				79,7	11,5	9,1	80,4	11,3	9,0	80,5	11,2	9,2	80,7	11,1	8,8	
	20-24				35,1	46,8	18,1	35,6	46,9	17,5	35,4	47,7	17,4	37,1	46,4	17,0	
	25-29				12,8	67,1	20,2	13,1	67,5	19,4	12,5	68,5	19,0	13,0	68,4	19,2	
Média UE19	15-19				83,1	8,7	8,2	83,5	8,7	7,7	83,6	9,0	7,7	84,2	8,6	7,5	
	20-24				36,8	44,9	18,3	37,3	44,9	17,9	36,5	46,4	17,1	38,7	45,1	16,2	
	25-29				12,7	66,4	20,9	12,8	67,1	20,0	11,7	69,1	19,3	12,7	68,7	18,6	
Economias parceiras	Eslovênia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Notas: Devido a fornecimento incompleto de dados, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na série da Nova Zelândia corresponde ao ano 2000. Somente são comparáveis os dados revisados para 2001-2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

Tabela C4.4a. (continuação-2)

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2005)

Por grupo etário e status ocupacional

Países da OCDE	Grupo etário	2002			2003			2004			2005		
		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	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado
Alemanha	15-19	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7	93,4	3,0	3,6	92,9	2,7	4,4
	20-24	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6	44,0	38,5	17,5	44,2	37,1	18,7
	25-29	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4	17,6	62,8	19,6	18,5	60,3	21,2
Austrália	15-19	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8	78,4	14,1	7,5	78,3	14,3	7,4
	20-24	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3	39,0	48,7	12,3	39,4	49,0	11,6
	25-29	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6	17,7	65,0	17,3	16,6	68,0	15,4
Áustria	15-19	81,5	12,1	6,3	83,6	10,7	5,6	83,3	9,3	7,3	84,4	8,7	6,9
	20-24	29,4	58,9	11,7	30,3	59,3	10,4	30,3	56,8	12,9	30,4	57,2	12,4
	25-29	10,3	77,3	12,4	12,5	75,2	12,3	13,0	72,6	14,4	12,0	74,6	13,4
Bélgica	15-19	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1	92,1	3,1	4,9	90,1	3,7	6,2
	20-24	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1	38,8	44,4	16,9	38,1	43,6	18,3
	25-29	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3	6,0	74,3	19,7	7,4	74,9	17,7
Canadá	15-19	82,2	11,2	6,6	81,9	11,3	6,9	81,0	11,5	7,5	81,7	12,1	6,1
	20-24	38,8	47,2	14,0	39,0	48,0	12,9	40,2	46,7	13,0	41,6	45,2	13,2
	25-29	14,5	69,0	16,5	14,4	70,4	15,3	13,5	71,0	15,5	14,1	71,0	14,9
Dinamarca	15-19	88,7	8,9	2,4	89,8	7,7	2,5	89,5	8,4	2,1	88,4	7,3	4,3
	20-24	55,3	37,4	7,3	52,1	36,1	11,8	54,0	34,8	11,3	54,4	37,2	8,3
	25-29	35,0	58,3	6,7	23,9	64,6	11,5	28,3	59,8	11,9	27,0	61,3	11,6
Eslováquia	15-19	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6	87,8	4,3	7,9	90,4	3,3	6,3
	20-24	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6	27,5	44,7	27,8	31,0	43,8	25,2
	25-29	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1	4,5	66,6	28,9	6,1	64,9	29,0
Espanha	15-19	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	82,2	10,1	7,6	81,8	9,7	8,5
	20-24	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	41,3	43,2	15,6	44,3	40,2	15,5
	25-29	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	15,3	66,2	18,5	22,8	61,0	16,2
Estados Unidos	15-19	82,9	10,2	7,0	m	m	m	83,9	9,2	6,9	85,6	8,3	6,1
	20-24	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9	36,1	48,4	15,5
	25-29	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4	11,9	70,0	18,1
Finlândia	15-19	m	m	m	88,1	5,7	6,2	88,9	5,2	5,9	90,2	4,5	5,2
	20-24	m	m	m	52,5	33,1	14,4	53,1	31,5	15,4	52,8	34,1	13,0
	25-29	m	m	m	27,2	58,7	14,1	25,7	58,8	15,5	25,7	60,3	14,0
França	15-19	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,5	3,2	5,4	90,8	3,0	6,2
	20-24	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	37,2	17,6	47,4	36,1	16,5
	25-29	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,2	66,7	20,0	13,7	67,2	19,1
Grécia	15-19	86,6	7,1	6,3	84,2	6,3	9,5	83,5	6,5	10,0	84,5	5,7	9,8
	20-24	35,6	41,8	22,6	38,4	39,9	21,7	36,3	41,9	21,8	42,6	37,3	20,1
	25-29	5,7	68,7	25,5	7,0	68,8	24,3	5,8	68,9	25,3	6,8	70,2	23,0
Holanda	15-19	86,7	9,5	3,8	87,0	8,7	4,3	89,2	7,5	3,3	89,2	7,0	3,9
	20-24	45,1	47,7	7,3	44,2	46,5	9,4	46,6	44,2	9,3	49,1	41,8	9,1
	25-29	16,2	71,6	12,2	16,5	71,4	12,1	16,9	71,2	11,9	18,2	70,2	11,6
Hungria	15-19	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8	90,4	3,4	6,2	90,6	3,0	6,4
	20-24	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9	43,8	37,6	18,6	46,6	34,5	18,9
	25-29	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5	12,9	63,2	23,9	13,1	63,0	24,0
Irlanda	15-19	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2	79,3	10,8	9,9	82,5	13,1	4,4
	20-24	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3	34,6	53,2	12,2	27,8	60,0	12,2
	25-29	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9	12,3	73,2	14,5	5,1	81,3	13,6
Islândia	15-19	80,9	14,8	c	88,5	7,6	c	85,4	11,8	c	86,4	10,7	c
	20-24	53,8	40,1	6,2	57,1	35,1	7,8	56,1	37,5	6,4	53,0	37,1	10,0
	25-29	36,5	58,8	c	26,8	61,7	11,5	30,2	64,0	5,8	30,9	61,5	7,6
Itália	15-19	80,8	8,7	10,5	83,8	6,9	9,3	81,2	7,8	11,0	81,8	7,0	11,2
	20-24	38,2	37,5	24,3	44,1	34,2	21,7	37,7	38,7	23,6	38,6	37,3	24,1
	25-29	15,6	59,5	24,8	22,8	54,7	22,5	15,4	59,8	24,8	14,4	59,8	25,8

Notas: A interrupção na série da Áustria deve-se a mudanças na metodologia da pesquisa, ocorridas entre 2003 e 2004; a interrupção na série da França deve-se a mudanças na metodologia: a partir de 2004, a idade é medida na semana de referência, assim como a participação na educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>


Tabela C4.4a. (continuação-3)
Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995-2005)
Por grupo etário e status ocupacional

	Grupo etário	2002			2003			2004			2005			
		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	Empregado		Não empregado	Total		Empregado	Não empregado		Total	Empregado	Não empregado
Países da OCDE	Japão	15-24	58,6	32,0	9,5	58,4	31,7	9,8	59,1	31,7	9,2	59,7	31,5	8,8
	Luxemburgo	15-19	91,3	5,7	3,0	92,2	5,7	2,1	91,4	5,5	3,2	93,4	4,4	2,2
		20-24	47,8	45,2	7,0	46,0	45,9	8,1	49,1	40,8	10,1	47,4	43,3	9,3
		25-29	13,9	74,5	11,6	7,6	82,2	10,2	6,1	81,5	12,4	8,6	81,2	10,3
	México	15-19	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0	m	m	m
		20-24	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6	20,3	52,3	27,4	m	m	m
		25-29	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0	4,4	65,4	30,3	m	m	m
	Noruega	15-19	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7	87,2	9,9	2,8	87,4	10,1	2,5
		20-24	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6	40,6	49,6	9,8	41,5	48,9	9,6
		25-29	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7	15,4	71,5	13,1	15,7	72,0	12,3
	Nova Zelândia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70,0	21,5	8,5
		20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,9	50,5	16,7
		25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15,4	67,9	16,7
	Polônia	15-19	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3	96,5	0,9	2,6	97,9	0,4	1,7
		20-24	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5	57,5	18,4	24,1	62,7	17,2	20,1
		25-29	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2	15,5	53,7	30,8	16,4	54,3	29,3
	Portugal	15-19	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8	75,1	15,1	9,8	79,3	12,2	8,4
		20-24	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3	38,7	47,8	13,5	37,4	48,4	14,1
25-29		10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6	11,0	75,0	14,0	11,5	73,6	14,9	
Reino Unido	15-19	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4	74,3	16,7	9,0	76,0	14,6	9,3	
	20-24	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3	31,1	54,1	14,8	32,1	51,0	16,8	
	25-29	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3	14,2	69,0	16,8	13,3	70,1	16,6	
Rep. Checa	15-19	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8	89,9	4,4	5,7	90,3	4,4	5,3	
	20-24	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0	32,3	49,2	18,5	35,9	47,5	16,6	
	25-29	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1	3,8	71,6	24,5	4,4	72,4	23,2	
Suécia	15-19	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2	89,4	5,8	4,8	89,6	5,8	4,7	
	20-24	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8	42,8	43,6	13,6	42,5	44,1	13,4	
	25-29	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4	21,5	68,0	10,5	23,6	66,5	10,0	
Suíça	15-19	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0	84,9	7,9	7,2	84,9	7,9	7,2	
	20-24	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7	37,3	51,7	11,0	37,3	51,7	11,0	
	25-29	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2	15,6	72,3	12,1	15,6	72,3	12,1	
Turquia	15-19	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8	43,5	21,2	35,3	42,5	19,9	37,7	
	20-24	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8	13,0	39,1	47,8	15,2	37,7	47,1	
	25-29	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1	3,1	54,0	42,8	4,3	53,5	42,2	
Média OCDE28	15-19	82,0	10,4	7,7	82,8	9,5	7,9	83,3	9,1	7,9	84,5	8,3	7,3	
	20-24	37,6	45,8	16,6	38,7	44,5	16,8	39,5	43,5	17,0	40,8	43,0	16,2	
	25-29	13,1	68,4	19,1	13,8	67,3	19,0	13,8	67,2	19,0	14,6	67,5	17,9	
Média UE19	15-19	85,5	8,2	6,3	86,1	7,5	6,4	86,8	6,9	6,3	87,6	6,3	6,1	
	20-24	38,8	45,0	16,1	40,1	43,9	16,0	41,3	42,1	16,6	42,4	41,7	15,9	
	25-29	12,5	69,1	18,4	13,9	67,8	18,3	13,6	67,5	18,8	14,1	67,7	18,1	
Economias parceiras	Eslovênia	15-19	m	m	m	92,8	2,4	4,8	92,2	3,5	4,3	92,4	2,7	4,9
		20-24	m	m	m	56,8	30,2	13,0	60,9	27,9	11,2	55,7	31,3	13,0
		25-29	m	m	m	25,3	63,1	11,5	26,6	61,8	11,5	24,6	63,9	11,5
	Estônia	15-19	m	m	m	94,4	2,3	3,3	91,0	1,4	7,6	92,0	2,9	5,2
		20-24	m	m	m	39,7	42,3	18,0	48,6	31,9	19,5	50,9	32,7	16,3
		25-29	m	m	m	14,7	59,8	25,5	14,9	65,3	19,8	14,2	61,8	24,0
Israel	15-19	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2	68,9	5,6	25,6	68,9	6,3	24,7	
	20-24	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2	28,6	30,5	40,9	28,3	31,4	40,3	
	25-29	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7	20,9	53,9	25,3	21,4	54,3	24,2	

Notas: Devido a fornecimento incompleto de dados, algumas médias não foram calculadas. A interrupção na série da Nova Zelândia corresponde ao ano 2000. Somente são comparáveis os dados revisados para 2001-2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068418024204>

ADULTOS PARTICIPAM DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO NO TRABALHO?

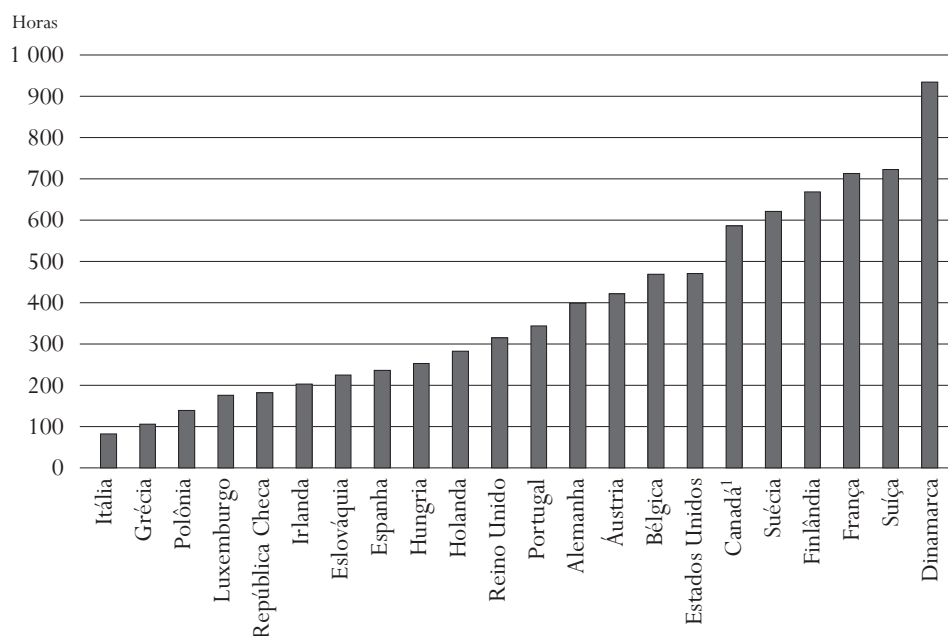
Este indicador analisa a participação da população adulta em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho, mostrando a expectativa do número de horas de participação nesses programas. Um enfoque particular deste indicador é a expectativa do número de horas de participação de um indivíduo hipotético (que enfrenta as atuais condições de oportunidades de aprendizagem de adultos em diferentes etapas da vida) em tais programas de educação e de capacitação, ao longo do período típico de vida profissional (40 anos).

Resultados básicos

Gráfico C5.1. Expectativa de número de horas em atividades de capacitação não-formais relacionadas ao trabalho (2003)

Este gráfico mostra a expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, ao longo da vida típica de trabalho em diferentes países.

Existem diferenças importantes através dos países na expectativa de tempo gasto em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, ao longo da vida típica de trabalho.



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho.

Fonte: OECD, Tabela C5.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Outros destaques deste indicador

- Adultos que obtiveram níveis mais altos de realização têm maior probabilidade de participar de programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho do que adultos com menores realizações educacionais.
- Entre os países, há diferenças importantes na expectativa do número de horas de participação de indivíduos em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo de um período típico de vida profissional. Na educação superior, as possibilidades vão de 350 horas – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de mil horas – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça.
- Com exceção de seis países – Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria e Portugal –, a expectativa do número de horas de participação de homens em programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho é maior do que a expectativa para as mulheres.

Contexto de políticas

O envelhecimento da população e as demandas por maior qualificação nas economias da OCDE – associados a novas tecnologias, globalização e mudanças organizacionais – estão entre as principais razões pelas quais o aprendizado ao longo da vida ocupa posição proeminente no cenário atual de políticas. Muitos observadores também sustentam que mudanças na organização do local de trabalho estão conduzindo a mudanças na demanda por diferentes tipos de qualificações, realçando a importância da educação e da capacitação continuadas.

Evidências e explicações

Variações nas taxas de participação entre países

Através dos países, há uma variação substancial nas taxas de participação em programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho. Na OCDE, quatro países – Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia e Suécia – ocupam a liderança, com mais de 35% da população entre 25 e 64 anos de idade tendo participado de algum tipo de programa não-formal de educação e capacitação continuadas relacionado ao trabalho nos 12 meses anteriores. A taxa de participação é inferior a 10% na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Hungria, na Itália, na Polônia e em Portugal. Entre esses dois extremos, a incidência de participação nesses programas varia amplamente – por exemplo, é de cerca de 11% na Irlanda e na República Checa, mas sobe a mais do que o dobro no Canadá e no Reino Unido (Tabela C5.1a).

Capacitação leva a mais capacitação

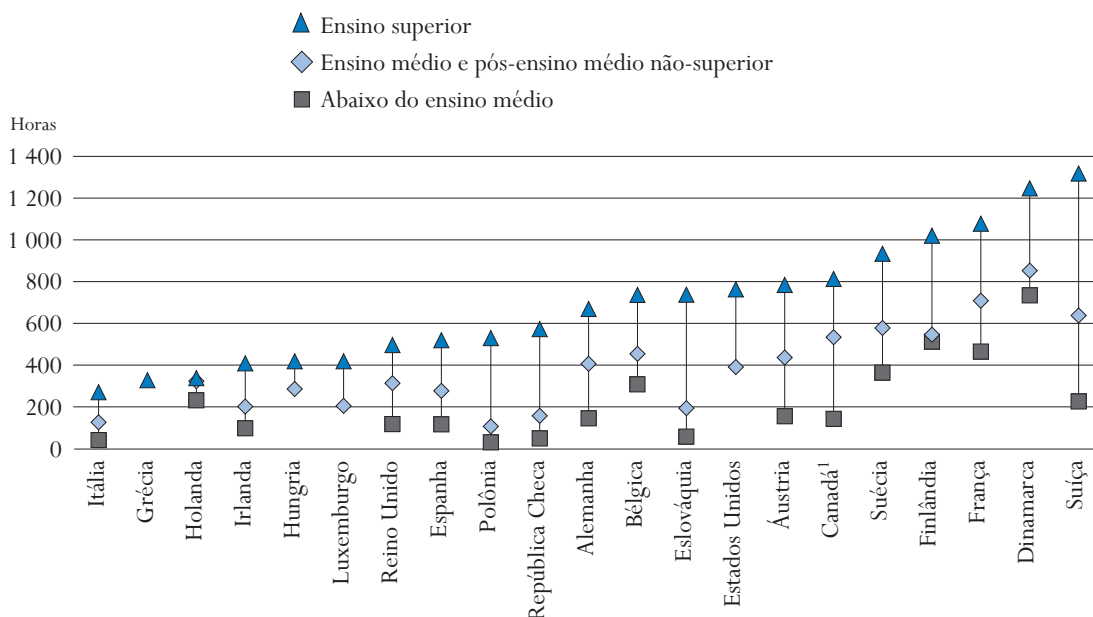
Além dessas grandes variações nas taxas de participação, existe um padrão marcante: a participação em programas de educação e capacitação de adultos aumenta de acordo com o nível de educação inicial (Tabela C5.1a). Em todos os países, a taxa de participação varia significativamente, de acordo com os níveis de educação concluídos anteriormente. Em outras palavras, em todos os países existem desigualdades na incidência da aprendizagem de adultos. Na média dos países da OCDE pesquisados, a participação em programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho para adultos é 14 pontos percentuais mais alta para indivíduos com nível superior de educação do que para aqueles que concluíram apenas o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior. Do mesmo modo, a taxa de participação é 10% mais alta para indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior do que para indivíduos que concluíram apenas o ensino fundamental. Uma maior compreensão das causas subjacentes a este diferencial de participação por educação inicial poderia apoiar estratégias para a promoção da aprendizagem ao longo de toda a vida em meio aos indivíduos com níveis mais baixos de qualificação.

Expectativa do número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho

O Gráfico C5.2 mostra diferenças importantes entre os países quanto à expectativa do número de horas de participação de indivíduos com diferentes níveis de realização educacional em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo de uma vida profissional típica. Para indivíduos que concluíram a educação superior, o número de horas varia de 350 – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de mil – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça. Em alguns países – Dinamarca, Finlândia e França –, a expectativa do número de horas de participação de indivíduos que concluíram o ensino médio em programas não-formais de educação e

Gráfico C5.2. Expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para a população entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela C5.1a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

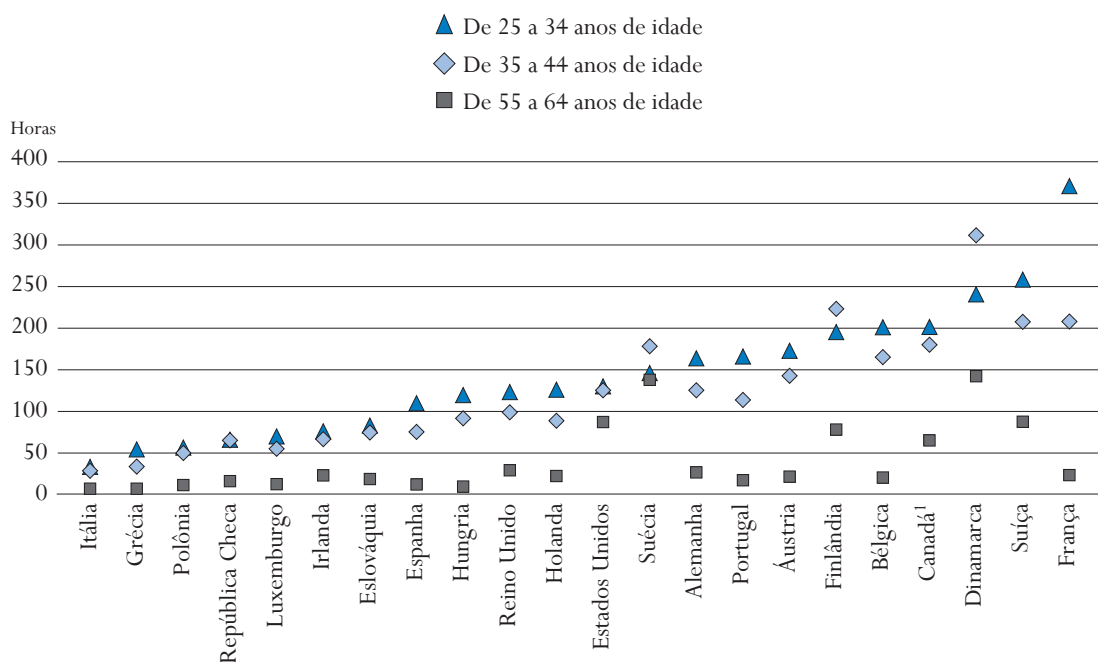
capacitação continuadas relacionados ao trabalho é consideravelmente maior do que a expectativa para indivíduos que concluíram o nível superior de educação em outros países.

É ilustrativo considerar esses dados em relação ao número médio anual de horas de trabalho. Na Suíça, por exemplo, a expectativa do número de horas de permanência em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho para indivíduos que concluíram a educação superior é de mais de 1.300 horas ao longo de uma vida profissional típica – o número mais alto entre todos os países da OCDE (Tabela C5.1a). Isso significa que, ao longo da vida profissional, a expectativa de freqüentar programas de educação e capacitação continuadas para tais indivíduos é equivalente a mais de 83% de um ano médio de trabalho. Considerando todos os níveis de educação, o número de horas de freqüência a programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo da vida, como porcentagem do número médio anual de horas de trabalho, varia de menos de 10% – na Grécia, na Itália, na Polônia e na República Checa – a 40% ou mais – na Dinamarca, na França, na Suécia e na Suíça.

Expectativa do número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho, por idade e gênero

Na maioria dos países, a participação em atividades não-formais de aprendizagem relacionadas ao trabalho diminui com o aumento da idade, embora essa redução varie entre os países (Gráfico C5.3). Em apenas quatro deles – Dinamarca, Finlândia, República Checa e Suécia – há um aumento na expectativa do número de horas de participação em atividades não-formais de aprendizagem

Gráfico C5.3. Expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para a população, por grupo etário selecionado (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem crescente da expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para o grupo etário entre 25 e 34 anos.

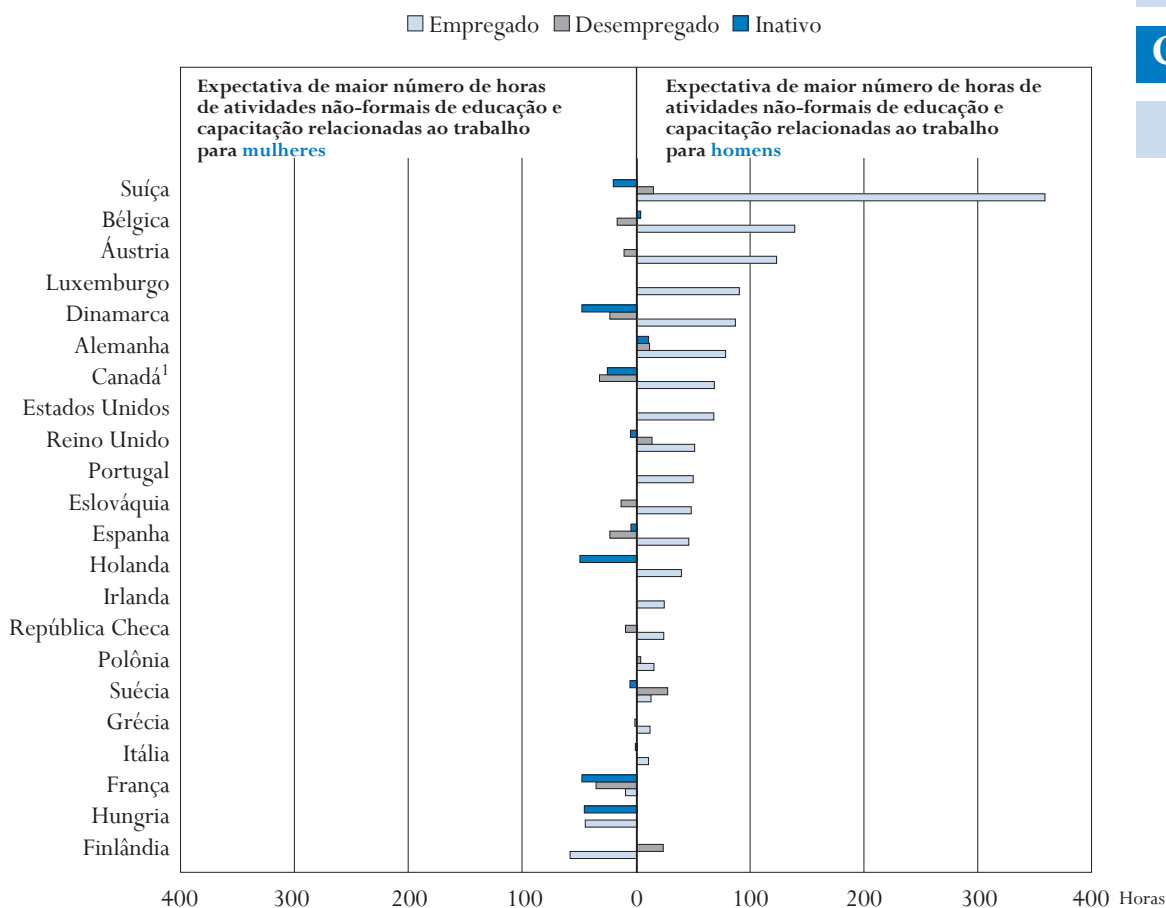
Fonte: OECD, Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

relacionadas ao trabalho nas faixas etárias de 25 a 34 anos e de 35 a 44 anos. Estados Unidos são o único país que registra um aumento na expectativa do número de horas de participação em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho nas faixas etárias de 35 a 44 anos e de 45 a 54 anos. Na Áustria, na Bélgica, na Espanha, na França e na Hungria, indivíduos do grupo etário mais velho (55 a 64 anos de idade) têm uma expectativa substancialmente menor de número de horas de participação em programas não-formais de aprendizagem do que seus companheiros mais jovens. Nesses países, a expectativa do número de horas representa, no máximo, 25% da expectativa dos indivíduos do grupo etário imediatamente anterior. Talvez isso seja devido ao fato de adultos mais velhos darem menor importância a investimentos em capacitação, e também ao fato de empregadores proporem capacitação a trabalhadores mais velhos com menor frequência – possivelmente pelo curto tempo disponível para obter retorno desse investimento. Ao apresentar dados sobre a distribuição das horas de capacitação entre os grupos etários, as Tabelas C5.1b e C5.1c indicam se o conceito de aprendizagem ao longo da vida vem sendo colocado em prática em determinado país. O número absoluto de horas em atividades de capacitação e sua distribuição devem ser analisados nesta conexão. Para obter um quadro completo da aprendizagem ao longo da vida, informações adicionais sobre taxas de participação no mercado de trabalho entre trabalhadores mais velhos são importantes em diversos aspectos.

Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Suécia e Suíça destacam-se pelos níveis relativamente altos de expectativa do número de horas investidas em aprendizagem não-formal entre os grupos

Gráfico C5.4. Diferença de gênero na expectativa de número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade na força de trabalho (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença no número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para mulheres e homens empregados.

Fonte: OECD, Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

etários. Dinamarca e Suécia têm desempenho excepcional, registrando alta expectativa de número de horas em aprendizagem não-formal no grupo etário mais velho, que chega a cerca de 140 horas.

Com exceção de três países – Finlândia, França e Hungria –, em todos os demais a expectativa do número de horas de participação de homens empregados em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho é maior do que no caso de mulheres empregadas (Gráfico C5.4). A maior diferença entre gêneros é registrada na Suíça, onde a expectativa do número de horas de participação de homens empregados é de 360 horas a mais do que a de mulheres empregadas. Com exceção de Áustria, Bélgica e Suíça, em todos os outros países as diferenças entre os gêneros é inferior a cem horas (a favor dos homens).

Atividades de educação e capacitação relacionadas ao trabalho também podem ser mecanismos eficazes para combater o desemprego, uma vez que permitem que os indivíduos desenvolvam habilidades que os tornam mais atraentes aos empregadores. Tendo em vista tecnologias, práticas

de trabalho e mercados em constante transformação, os formuladores de políticas em muitos países vêm promovendo programas informais mais gerais de aprendizagem e de capacitação relacionados ao trabalho para adultos. Entretanto, trabalhadores empregados acumulam um número maior de horas de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho do que trabalhadores desempregados. Em todos os países, a expectativa do número de horas de participação de trabalhadores empregados em programas de educação e capacitação relacionados ao trabalho é significativamente mais alta do que a de desempregados (Tabela C5.1b). Isso ocorre principalmente porque o período que o indivíduo passa desempregado é geralmente muito menor do que o período que passa empregado. Entretanto, em todos os países, o tempo gasto em atividades não-formais de aprendizagem relacionadas ao trabalho durante o último ano foi significativamente maior para os desempregados do que para os empregados (Tabela C6.3 em *Education at a Glance 2005*, OECD 2005d). No entanto, o número de desempregados que participam dessas atividades é significativamente menor do que o número de empregados.

Definição e metodologias

Os dados de países não-europeus foram calculados a partir de pesquisas domiciliares específicas por país (ver Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eag2007). Dados para países no sistema estatístico europeu foram extraídos da versão da Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho de janeiro de 2006 (*ad hoc* módulo “Lifelong Learning 2003”). Para a maioria dos países europeus, dados sobre número de horas em atividades relacionadas ao trabalho estão disponíveis para até as três últimas atividades não-formais de aprendizagem. Dados para o Canadá cobrem até cinco atividades de capacitação relacionadas ao trabalho por participante. Dados para os Estados Unidos cobrem até quatro atividades de capacitação relacionadas ao trabalho por participante.

A análise deste indicador focaliza programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho. *Educação não-formal* é definida como qualquer atividade educacional organizada e sustentada que não possa ser considerada como educação formal de acordo com o ISCED, e que não conduza a uma qualificação correspondente. Portanto, a educação não-formal pode ocorrer tanto dentro como fora de instituições educacionais e pode envolver indivíduos de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode cobrir programas educacionais que promovam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, habilidades para a vida, habilidades de trabalho e cultura geral. Programas não-formais de educação não seguem necessariamente o sistema de progressão educacional. A expressão “relacionado ao trabalho” refere-se a atividades de educação e capacitação que objetivam principalmente motivações profissionais, e não interesses sociais ou pessoais. Ou seja, o respondente participa da atividade para obter conhecimento e/ou aprender novas habilidades para um trabalho atual ou futuro, para aumentar seus vencimentos, para melhorar suas oportunidades na carreira e, de maneira geral, para melhorar suas oportunidades de progresso e promoções.

O cálculo do tempo de participação em atividades não-formais de aprendizagem relacionadas ao trabalho por *status* da força de trabalho (Tabela C5.1c) é avaliado pela expectativa do tempo que um indivíduo hipotético fica “empregado”, “desempregado” e “inativo”, respectivamente. Os dados para a maioria dos países referem-se ao *status* da força de trabalho durante uma semana de referência, ao passo que o tempo de participação em atividades de aprendizagem refere-se a todas as atividades durante o período de um ano de referência (anterior à entrevista), independentemente do *status* na força de trabalho ao participar da atividade de aprendizagem.

Tabela C5.1a.

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, para um período de 40 anos, população de 25 a 64 anos de idade, por gênero e realização educacional

Países da OCDE		Taxa de participação durante um ano				Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade				Número médio de horas de trabalho	Razão (%) entre horas em capacitação e o número anual de horas de trabalho
		Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação		
Alemanha	H+M	3	10	24	12	130	390	650	398	1.441	28
	Homens	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Mulheres	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Áustria	H+M	5	19	37	19	140	420	767	422	1.550	27
	Mulheres	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Bélgica	H+M	6	15	30	16	293	437	719	469	1.542	30
	Homens	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Mulheres	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canadá ¹	H+M	6	20	35	25	128	517	796	586	1.740	34
	Homens	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Mulheres	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Dinamarca	H+M	22	36	54	39	719	836	1.230	934	1.475	63
	Homens	25	36	54	39	726	884	1.197	946	m	m
	Mulheres	20	36	54	39	722	780	1.260	922	m	m
Eslováquia	H+M	6	19	37	19	43	178	721	225	1.931	12
	Homens	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Mulheres	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Espanha	H+M	3	7	14	6	102	261	503	237	1.800	13
	Homens	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Mulheres	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Estados Unidos	H+M	12	32	56	37	c	374	746	471	1.822	26
	Homens	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Mulheres	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
Finlândia	H+M	20	32	54	36	497	530	1.003	669	1.718	39
	Homens	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Mulheres	21	33	56	39	486	545	1.035	701	m	m
França	H+M	9	19	33	19	450	692	1.061	713	1.441	49
	Homens	11	20	34	20	458	567	1.093	664	m	m
	Mulheres	8	17	33	17	440	833	1.039	760	m	m
Grécia	H+M	n	3	11	4	c	c	312	106	1.936	5
	Homens	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Mulheres	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Holanda	H+M	5	11	13	9	216	308	322	283	1.354	21
	Homens	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Mulheres	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m
Hungria	H+M	1	4	9	4	c	270	402	253	m	m
	Homens	2	3	8	4	c	177	384	192	m	m
	Mulheres	1	5	10	5	c	370	422	312	m	m
Irlanda	H+M	5	10	20	11	82	185	392	203	1.646	12
	Homens	6	12	20	11	98	c	401	209	m	m
	Mulheres	3	9	20	10	c	190	385	197	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Tabela C5.1a. (continuação)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, para um período de 40 anos, população de 25 a 64 anos de idade, por gênero e realização educacional

		Taxa de participação durante um ano				Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade				Número médio de horas de trabalho	Razão (%) entre horas em capacitação e o número anual de horas de trabalho	
		Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Todos os níveis de educação			
Países da OCDE	Itália	H+M	1	6	12	4	26	111	254	82	1.591	5
		Homens	2	6	13	4	31	113	264	87	m	m
		Mulheres	1	6	12	4	21	110	244	77	m	m
	Luxemburgo	H+M	3	12	27	12	c	189	402	176	1.592	11
		Homens	4	13	29	13	c	212	436	207	m	m
		Mulheres	2	11	26	10	c	c	c	c	m	m
	Polônia	H+M	1	7	29	9	16	90	513	139	1.984	7
		Homens	2	8	27	9	c	104	531	147	m	m
		Mulheres	1	6	31	9	c	76	495	131	m	m
	Portugal	H+M	4	15	27	7	232	c	c	343	1.678	20
		Homens	4	17	27	8	159	c	c	316	m	m
		Mulheres	3	14	27	7	302	c	c	367	m	m
	Reino Unido	H+M	7	26	46	27	103	297	480	315	1.672	19
		Homens	8	26	45	28	131	323	494	344	m	m
		Mulheres	7	27	48	26	81	272	471	287	m	m
	República Checa	H+M	3	10	21	11	34	142	556	182	1.986	9
		Homens	6	12	20	13	28	134	562	186	m	m
		Mulheres	2	9	22	9	39	150	553	179	m	m
	Suécia	H+M	24	37	57	40	350	562	917	622	1.563	40
		Homens	24	36	56	39	368	617	932	641	m	m
		Mulheres	23	38	58	42	324	502	911	603	m	m
	Suíça	H+M	8	27	44	29	212	621	1.301	723	1.556	46
		Homens	9	29	45	33	256	760	1.422	912	m	m
		Mulheres	7	26	43	26	184	514	1.085	551	m	m
	Média OCDE	H+M	7	17	31	18	210	371	669	389	1.668	25
		Homens	8	18	31	19	243	393	684	405	m	m
		Mulheres	6	17	32	17	241	370	686	384	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Tabela C5.1b.

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status na força de trabalho (2003)

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por gênero, grupo etário e status na força de trabalho, todos os níveis de realização educacional

		Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade							Total	
		Grupo etário				Status na força de trabalho				
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo		
Países da OCDE	Alemanha	H+M	159	123	91	26	263	92	44	398
		Homens	188	134	93	32	301	97	50	447
		Mulheres	129	111	89	19	223	86	39	348
	Áustria	H+M	169	141	92	20	373	20	29	422
		Homens	187	154	101	28	434	13	n	470
		Mulheres	150	127	83	14	312	25	26	374
	Bélgica	H+M	197	163	89	20	378	53	37	469
		Homens	208	202	100	29	447	30	34	540
		Mulheres	185	123	79	11	308	47	30	397
	Canadá¹	H+M	197	178	148	64	497	51	38	586
		Homens	210	161	146	73	531	34	25	590
		Mulheres	184	195	149	55	463	67	51	582
	Dinamarca	H+M	236	309	248	141	745	94	95	934
		Homens	248	314	233	152	787	82	66	946
		Mulheres	224	305	262	130	701	106	115	922
	Eslováquia	H+M	79	72	56	18	207	13	n	225
		Homens	81	75	57	28	232	2	n	240
		Mulheres	77	70	55	10	184	16	n	212
	Espanha	H+M	105	73	47	11	177	37	20	237
		Homens	107	76	48	16	200	25	17	247
		Mulheres	103	70	46	7	154	49	22	226
	Estados Unidos	H+M	126	123	136	86	428	n	n	471
		Homens	135	126	137	102	463	n	n	499
		Mulheres	118	121	135	72	396	n	n	446
Finlândia	H+M	191	221	180	77	528	85	55	669	
	Homens	199	200	167	72	499	93	n	637	
	Mulheres	182	243	193	83	557	70	68	701	
França	H+M	366	206	118	23	493	102	117	713	
	Homens	355	181	105	23	488	83	93	664	
	Mulheres	377	230	131	22	499	119	141	760	
Grécia	H+M	50	32	18	6	92	6	4	106	
	Homens	49	28	20	9	96	5	n	106	
	Mulheres	51	35	16	4	85	7	4	106	
Holanda	H+M	122	87	53	21	231	10	41	283	
	Homens	125	78	59	15	250	n	10	277	
	Mulheres	118	95	47	28	211	5	61	289	
Hungria	H+M	115	89	40	9	171	10	63	253	
	Homens	93	59	32	9	148	n	30	192	
	Mulheres	138	119	47	9	194	17	76	312	
Irlanda	H+M	72	64	44	22	181	n	11	203	
	Homens	71	68	45	25	194	n	n	209	
	Mulheres	73	61	44	19	170	n	9	197	
Itália	H+M	29	26	20	6	73	3	4	82	
	Homens	30	28	21	8	78	3	3	87	
	Mulheres	28	25	19	5	68	3	5	77	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Tabela C5.1b. (continuação)

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status na força de trabalho (2003)

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por gênero, grupo etário e status na força de trabalho, todos os níveis de realização educacional

		Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade								
		Grupo etário				Status na força de trabalho				
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total	
Países da OCDE	Luxemburgo	H+M	66	53	46	12	162	n	n	176
		Homens	79	64	45	19	205	n	n	207
		Mulheres	53	41	47	c	115	n	n	141
	Polônia	H+M	52	48	29	10	127	9	2	139
		Homens	57	47	29	15	135	10	n	147
		Mulheres	47	48	29	7	120	7	n	131
	Portugal	H+M	162	111	54	16	260	n	23	343
		Homens	168	91	41	16	286	n	n	316
		Mulheres	156	130	65	16	237	n	n	367
Reino Unido	H+M	119	97	71	28	269	14	33	315	
	Homens	131	104	74	35	294	20	29	344	
	Mulheres	107	90	68	22	244	7	35	287	
Rep. Checa	H+M	62	63	42	15	170	8	4	182	
	Homens	65	61	39	21	182	2	n	186	
	Mulheres	59	65	45	11	158	12	7	179	
Suécia	H+M	142	176	167	137	580	29	12	622	
	Homens	151	196	155	139	586	39	4	641	
	Mulheres	133	156	179	135	574	12	11	603	
Suíça	H+M	254	205	177	87	637	47	39	723	
	Homens	328	262	203	119	825	50	24	912	
	Mulheres	187	152	153	58	467	36	44	551	
Média OCDE										
<i>H+M</i>		139	121	89	39	320	38	35	389	
<i>Homens</i>		148	123	89	45	348	37	32	405	
<i>Mulheres</i>		131	119	90	35	293	38	44	373	

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Tabela C5.1c.
Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status na força de trabalho

Países da OCDE		Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		Nível de educação	25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo
Alemanha	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	Ensino médio (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Educação superior (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Áustria	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	Ensino médio (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Educação superior (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Bélgica	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	Ensino médio (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Educação superior (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canadá¹	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Ensino médio (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Educação superior (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	Ensino médio (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Educação superior (5/6)	282	379	362	207	1.011	116	103	1.230
Eslováquia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	Ensino médio (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Educação superior (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
Espanha	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	Ensino médio (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Educação superior (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Ensino médio (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Educação superior (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746
Finlândia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	Ensino médio (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Educação superior (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1.003
França	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	Ensino médio (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Educação superior (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1.061
Grécia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	Ensino médio (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Educação superior (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Holanda	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	Ensino médio (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Educação superior (5/6)	130	103	67	22	294	c	c	322
Hungria	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	Ensino médio (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Educação superior (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402
Irlanda	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	Ensino médio (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Educação superior (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Itália	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	Ensino médio (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Educação superior (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Tabela C5.1c. (continuação)

Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)


Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status na força de trabalho

Países da OCDE		Expectativa de número de horas em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				Status na força de trabalho			
		25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
Nível de educação									
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	Ensino médio (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Educação superior (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Polônia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	Ensino médio (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Educação superior (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	Ensino médio (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Educação superior (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Reino Unido	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	Ensino médio (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Educação superior (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
República Checa	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	Ensino médio (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Educação superior (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Suécia	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	Ensino médio (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Educação superior (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Suíça	Abaixo do ensino médio (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	Ensino médio (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Educação superior (5/6)	407	352	317	225	1.171	76	54	1.301

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068423487063>

Capítulo



O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS



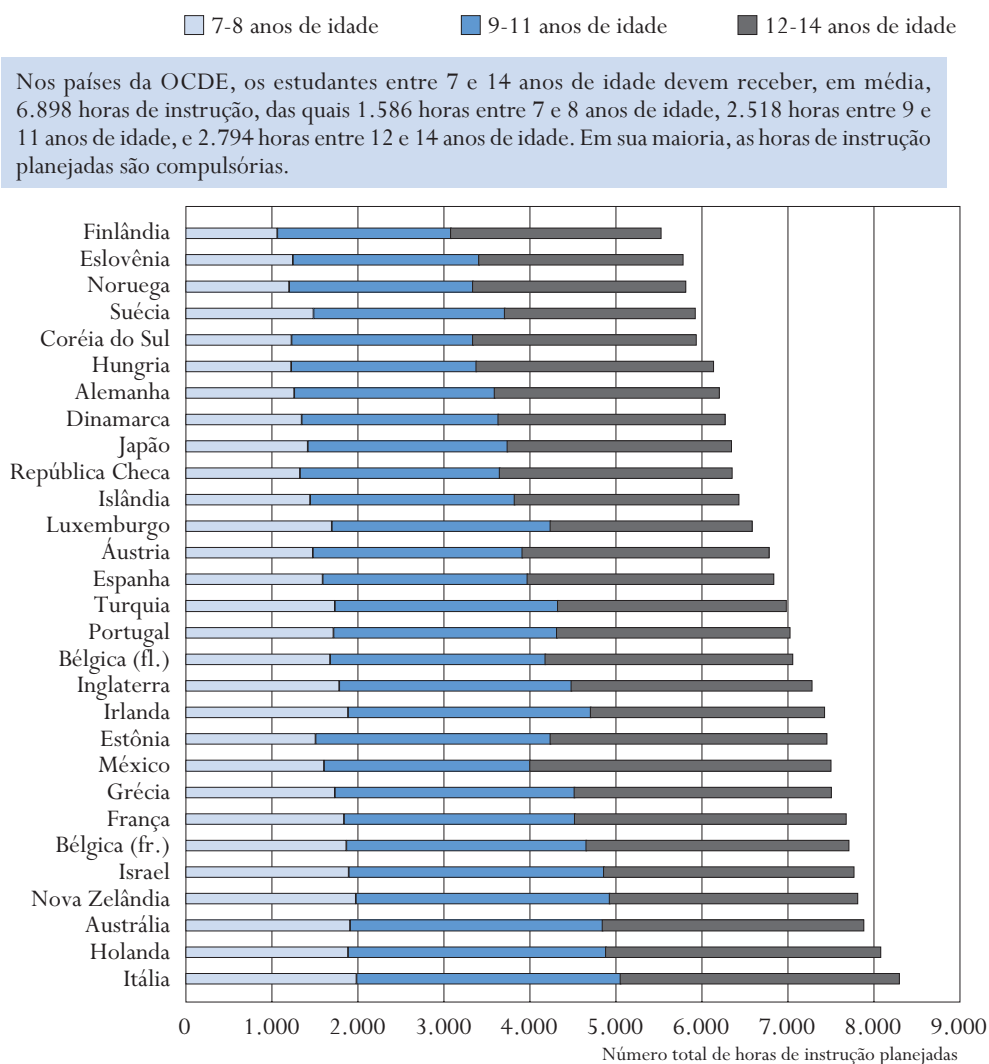
QUANTO TEMPO OS ESTUDANTES PASSAM NA SALA DE AULA?

Este indicador examina a quantidade de tempo de instrução que se espera que os estudantes recebam entre as idades de 7 e 15 anos. Discute também a relação entre o tempo de instrução e os resultados do aprendizado dos estudantes.

INDICADOR D1


Resultados básicos

Gráfico D1.1. Número total de horas de instrução planejadas em instituições públicas para estudantes entre 7 e 14 anos de idade (2005)



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/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

Outros destaques deste indicador

- Nos países da OCDE, os estudantes entre 7 e 8 anos de idade recebem, em média, 769 horas anuais de instrução compulsória e 793 horas anuais de instrução planejada em sala de aula. Estudantes entre 9 e 11 anos de idade recebem cerca de 45 horas anuais a mais (do que os estudantes entre 7 e 8 anos de idade), e os estudantes entre 12 e 14 anos de idade recebem cerca de 90 horas anuais a mais do que os estudantes entre 9 e 11 anos de idade.
- Em média, nos países da OCDE, o ensino de leitura, redação e literatura, e de matemática e ciências engloba cerca de 50% do tempo da instrução compulsória de estudantes entre 9 e 11 anos de idade, e 40% no caso dos estudantes entre 12 e 14 anos. Para os estudantes entre 9 e 11 anos de idade, há uma variação maior entre os países quanto à proporção do currículo compulsório dedicada à leitura e à escrita: de no máximo 13% – na Austrália e nas economias parceiras Chile e Israel – a no mínimo 30% – na França, no México e na Holanda.

Contexto de políticas

A quantidade e a qualidade do tempo investido pelas pessoas em aprendizagem, da primeira infância ao início de sua vida profissional, moldam significativamente sua vida, tanto social como economicamente. Há uma variedade de escolhas feitas pelos países concernentes ao tempo total dedicado à instrução e às disciplinas obrigatórias a serem ensinadas na escola. Essas escolhas refletem as prioridades e as preferências nacionais para a educação a ser recebida por estudantes de diferentes idades, assim como as prioridades gerais dadas a diferentes áreas de estudo. Os países usualmente determinam requisitos estatutários e regulamentares para o tempo de instrução, freqüentemente estipulando o número de horas de aula que as escolas devem oferecer. Como conceito central para o estabelecimento de níveis mínimos, entende-se que o provimento de tempo de instrução suficiente é um pré-requisito para bons resultados na aprendizagem.

Nas educação formal, o tempo de instrução em sala de aula responde por grande parte do investimento público na aprendizagem dos estudantes. Grandes desafios para a política educacional, sob a ótica do aprendiz e do investimento público, são a adequação dos recursos públicos ao atendimento das necessidades do ensino e a otimização do tempo de instrução. Os custos da educação incluem, primariamente, o trabalho dos professores, a manutenção institucional e outros recursos educacionais. O tempo de duração da disponibilidade desses recursos para os estudantes (parcialmente apresentado neste indicador) constitui, portanto, um fator importante para a alocação de recursos.

Evidências e explicações

O que este indicador nos mostra

O tempo de instrução planejado é um indicador importante tanto para as oportunidades de aprendizagem dos estudantes como para os recursos públicos investidos na educação. Este indicador aborda o tempo de instrução planejado como medida da exposição à aprendizagem em ambientes formais de educação e da regulamentação pública. Não mostra o número efetivo de horas de instrução que os estudantes recebem e não estabelece comparações com o aprendizado fora das instalações de salas de aula formais. Podem existir discrepâncias entre os países quanto à regulamentação do número mínimo de horas de aula e o número real de horas efetivamente recebidas pelos estudantes. Há pesquisas mostrando que fatores como horários de aula, cancelamento de aulas (Quadro D1.1) e absenteísmo de professores podem significar que o número mínimo de horas de aula não é atingido.

O indicador ilustra também como os períodos mínimos de instrução são alocados para diferentes áreas. Entretanto, o período de instrução em sala de aula é apenas um aspecto do tempo de instrução do aluno, e este indicador não considera atividades extra-escolares. O indicador é calculado como o número líquido de horas planejadas para as séries nas quais a maioria dos estudantes têm entre 7 e 15 anos de idade. Embora a comparação desses dados entre os países seja difícil, devido às diferentes políticas curriculares, ainda assim fornecem indicações quanto à magnitude do tempo de instrução formal considerada necessária para que os estudantes atinjam as metas educacionais desejadas.

Tempo de instrução total planejado: média de 6.898 horas entre 7 e 14 anos e idade

O tempo total de instrução planejado é uma estimativa do número de horas de instrução oferecidas aos estudantes como parte do currículo, tanto compulsório como não compulsório.

Nos países da OCDE, o número total de horas de instrução que se espera que os estudantes recebam entre 7 e 14 anos de idade é, em média, de 6.898 horas. Entretanto, os requisitos formais variam de 5.523 horas – na Finlândia – a mais de 8.000 horas – na Holanda e na Itália. Esses totais compreendem as horas de instrução compulsória e não-compulsória que a escola é obrigada a oferecer aos estudantes. Se, por um lado, o tempo total de instrução planejado é um bom indicador da carga horária teórica dos estudantes, não pode ser interpretado como a instrução efetiva que os estudantes recebem durante os anos que investem na educação inicial. Em alguns países com maior carga de trabalho, a faixa de idade da educação compulsória é menor e os estudantes deixam o sistema escolar mais cedo, ao passo que em outros países uma distribuição mais homogênea do tempo de estudo ao longo de um maior número de anos resulta, ao final, em um número total de horas de instrução mais alto para todos. A Tabela D1.1 mostra uma escala etária em que a educação alcança 90% da população, e o Gráfico D1.1 mostra a quantidade total de tempo de instrução planejado recebido por estudantes entre 7 e 14 anos de idade.

Em alguns países, o tempo de instrução planejado varia consideravelmente entre as regiões ou entre diferentes tipos de escola. Em muitos deles, as autoridades educacionais locais, ou as escolas, podem determinar a quantidade e a alocação de horas de instrução. Horas de aula adicionais são freqüentemente planejadas para aulas individuais de recuperação ou para aprimoramento do currículo. Por outro lado, pode ocorrer perda de tempo devido à falta de substitutos qualificados para cobrir a ausência de professores, ou ao absenteísmo estudantil (Quadro D1.1).

O tempo de instrução anual deve ser considerado juntamente com a duração da educação compulsória, que quantifica o tempo durante o qual os jovens recebem apoio educacional em período integral com recursos públicos, e durante o qual mais de 90% da população participam do sistema educacional (ver Indicador C1). O tempo de instrução planejado não capta a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas, nem o nível ou a qualidade dos recursos humanos e materiais envolvidos (para compreensão dos recursos humanos, ver no Indicador D2 o número de professores em relação à população estudantil).

Quadro D1.1. Tempo de instrução planejado e real na Holanda

Um estudo realizado por Regioplan Beleidsonderzoek, na Holanda, analisou a prevalência de cancelamento de aulas e seu efeito sobre o tempo de instrução. O estudo analisou dados sobre o ano letivo 2005-2006 de 96 escolas de EF2/ensino médio e/ou de divisões de apoio a esse nível de ensino.¹ Foi feita distinção entre dois tipos de tempo de instrução: tempo de instrução planejado e tempo de instrução real.

O tempo de instrução planejado mede em horas o tempo que as escolas programam para aulas ou instrução presencial. O tempo real de instrução é calculado subtraindo-se as aulas canceladas do tempo de instrução planejado. As aulas são consideradas canceladas quando a escola deixa de cumprir sua programação de tempo de instrução. Geralmente, refere-se a alterações no planejamento diário. O cancelamento de aulas pode ocorrer em dois casos: o verdadeiro cancelamento de aulas, quando as crianças têm tempo livre, e substituição e repo-

1. Todos os participantes utilizam o módulo Cover Planning do programa de planejamento GP Untis ou o programa Gepro Roosterexpert. Utilizando esses programas, os planejadores podem programar as aulas que devem ser canceladas ou substituídas, mantendo atualizada essa programação, e os motivos para tais alterações. Também foram realizadas entrevistas e análises auxiliares utilizando outras fontes de informação com relação a dispensas por motivos de saúde, férias não cumpridas, políticas de recursos humanos, reposição de equipes e rendimento educacional.

sição de aulas, quando estas não são realizadas de acordo com o planejamento, porém há um professor substituto para ministrá-las ou é programada uma atividade que as substitua. Para esta análise, substituição e reposição são consideradas como tempo de instrução, diferenciando-se de cancelamento de aulas sem substituição ou reposição.

A utilização dessas duas medidas permite o cálculo do “tempo de instrução real”. É importante observar que uma taxa baixa de cancelamento de aulas não significa necessariamente que tenha sido atingido um número suficiente de horas de instrução presencial. Por outro lado, uma taxa alta de cancelamento de aulas não significa necessariamente que o tempo de instrução real tenha sido insuficiente.

Tempo de instrução planejado

O estudo mostrou que muito poucas escolas planejam tempo suficiente de instrução. Em média, apenas 17% das escolas da amostra apresentaram planejamentos com tempo suficiente de instrução. A esse respeito, há uma distinção clara entre níveis de educação no sistema escolar – definidos neste estudo das escolas holandesas como ensino fundamental e ensino médio. As maiores discrepâncias foram evidentes nas séries iniciais do sistema educacional, nas quais apenas 6% das escolas haviam planejado tempo de instrução suficiente. Nas séries mais avançadas, 35% das escolas haviam planejado tempo de instrução suficiente, e 65% delas tinham planejamento para os exames finais. Em média, há planejamento para 87% do tempo de instrução exigido nas séries iniciais, contra 94% no caso das séries mais avançadas. Para exames finais, o tempo necessário na verdade é superado, chegando a 107%.

Cancelamento de aulas

Em média, 6,7% das aulas em escolas de EF2/ensino médio da amostra foram canceladas. A reposição e a substituição respondem por 1,2% das aulas canceladas. Esse valor varia entre as escolas. Em algumas delas, menos de 5% das aulas são canceladas, em outras o cancelamento chega a mais de 9%. Os cancelamentos ocorrem principalmente por motivos operacionais – organizacionais, licenças e cursos de reciclagem/capacitação (47% dos cancelamentos) – e por doença de professores (43% dos cancelamentos).

Tempo de instrução real

Nas séries iniciais, em média, o tempo mínimo de instrução alcançado chega a 81%, em comparação com 87% nas séries mais avançadas e 99% nos anos em que são realizados exames finais. Entretanto, isso não significa que escolas cujo planejamento prevê grande número de aulas sejam também, conseqüentemente, aquelas com o maior número de aulas canceladas. Em muitas escolas, os professores cumprem horas adicionais, durante as quais podem atuar como professores substitutos, com o objetivo de diminuir o número de aulas canceladas e evitar a redução do tempo de instrução recebido pelos estudantes.

Tempo de instrução compulsório: média de 6.672 horas entre 7 e 14 anos de idade

O tempo de instrução compulsório total é uma estimativa do número de horas em que os estudantes recebem instrução tanto do núcleo curricular compulsório como dos aspectos compulsórios flexíveis do currículo.

Na maioria dos países, para estudantes entre 7 e 8 anos de idade e entre 9 e 11 anos de idade, o tempo total de instrução planejado é igual ao tempo total de instrução compulsório, ao passo que para os grupos etários mais velhos, isso ocorre com menor freqüência. Entretanto, o tempo de instrução

planejado é totalmente compulsório para todos os estudantes entre 7 e 14 anos de idade na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Islândia, no Japão, em Luxemburgo, no México, na Noruega, na República Checa, na Suécia e nas economias parceiras Eslovênia e Estônia (e também na Federação Russa, nos dois grupos etários para os quais há dados disponíveis). Com exceção de Grécia, Holanda, México e Estônia (economia parceira), esses países exibem um número total de horas de instrução planejado para as idades entre 7 e 14 anos, abaixo da média OCDE. Com exceção de Grécia, Holanda, Japão e México, para os quais não há dados disponíveis, nos demais países a educação é totalmente compulsória até os 15 anos de idade.

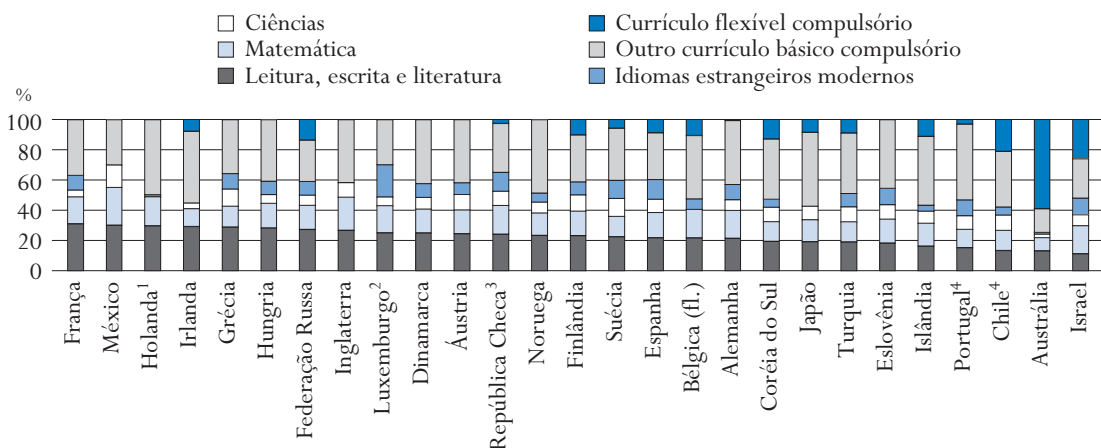
No sistema de educação formal, os países da OCDE exibem um valor médio anual de tempo total de educação compulsória em sala de aula de 769 horas para estudantes entre 7 e 8 anos de idade, 814 horas para estudantes entre 9 e 11 anos de idade e 898 horas para estudantes entre 12 e 14 anos de idade. O valor médio anual de horas de instrução compulsória em sala de aula é de 911 para o programa típico oferecido à maioria dos estudantes com 15 anos de idade (Tabela D1.1).

O ensino de leitura, escrita, matemática e ciências: pelo menos 40% do tempo de instrução compulsório, em média, para estudantes entre 12 e 14 anos de idade

Nos países da OCDE, estudantes entre 9 e 11 anos de idade, para os quais as áreas de estudo não estão necessariamente organizadas em disciplinas distintas, dedicam, em média, cerca de 50% do currículo compulsório a três áreas básicas: leitura, escrita e literatura (23%), matemática (16%) e ciências (8%). Em média, 7% do currículo compulsório são dedicados a línguas estrangeiras modernas. Juntamente com estudos sociais, artes e educação física, estas sete áreas de estudo fazem

Gráfico D1.2a. Horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para estudantes entre 9 e 11 anos de idade (2005)

Porcentagem de horas de instrução planejada dedicadas a diversas disciplinas dentro do currículo total compulsório



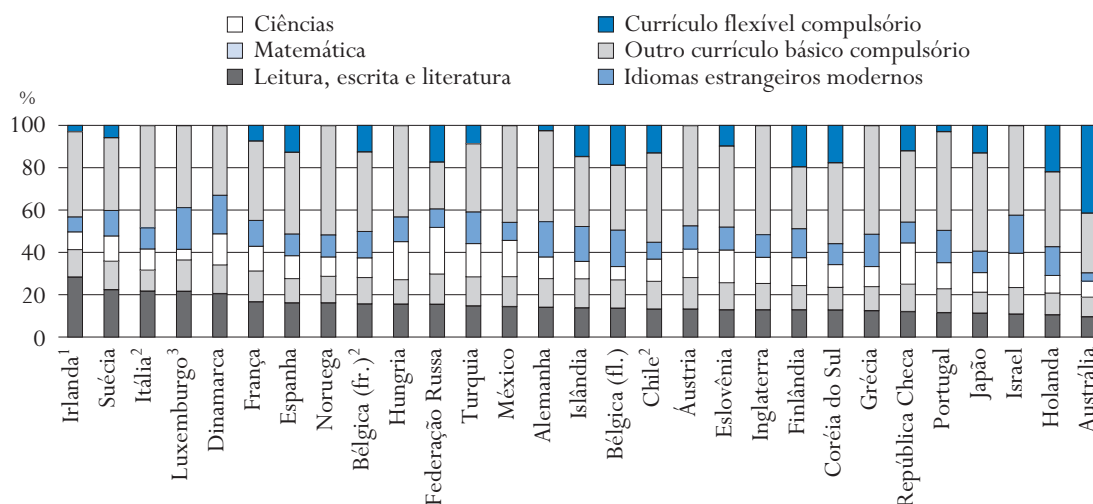
1. Inclui apenas estudantes entre 9 e 11 anos de idade.
 2. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em “Leitura, escrita e literatura”.
 3. Para estudantes entre 9 e 10 anos de idade, a disciplina de estudos sociais está incluída em ciências.
 4. Inclui apenas estudantes entre 10 e 11 anos de idade.
 Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de instrução compulsória dedicadas a leitura, escrita e literatura.

Fonte: OECD, Tabela D1.2a. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

Gráfico D1.3b. Horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para estudantes entre 12 e 14 anos de idade (2005)

Porcentagem do número de horas de instrução planejada dedicadas a diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total



1. Para estudantes entre 13 e 14 anos de idade, a disciplina artes está incluída no currículo não-compulsório.

2. Inclui apenas estudantes entre 12 e 13 anos de idade.

3. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em “Leitura, escrita e literatura”.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de instrução planejada dedicadas a leitura, escrita e literatura. Fonte: OECD, Tabela D1.2b. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

parte do currículo em todos os países da OCDE para esses contingentes etários (Tabela D1.2a e Gráfico D1.2a).

Em média, leitura e escrita respondem pela maior parcela do currículo para estudantes entre 9 e 11 anos de idade, mas a variação dessa parcela entre os países é maior do que para outras disciplinas; leitura e escrita respondem por no máximo 13% do tempo de instrução na Austrália e nas economias parceiras Chile e Israel, em comparação com no mínimo 30% na França, na Holanda e no México. Uma variação considerável também é evidente em relação às línguas estrangeiras modernas, que respondem por no máximo 1% do tempo de instrução na Austrália, na Inglaterra, no Japão e no México, mas representam 21% do tempo total do ensino obrigatório em Luxemburgo, e a mais de 10% na Espanha, em Portugal, na República Checa, na Suécia e nas economias parceiras Eslovênia e Israel.

Para estudantes entre 12 e 14 anos de idade nos países da OCDE, uma média de 40% do currículo obrigatório dedica-se a três disciplinas básicas: leitura, escrita e literatura (15%), matemática (13%) e ciências (11%). Nesses grupos etários, uma parte relativamente maior do currículo é dedicada às línguas estrangeiras modernas (12%) e a estudos sociais (12%), ao passo que um tempo relativamente menor é dedicado às artes (8%). Juntamente com educação física, essas sete áreas de estudo fazem parte do currículo obrigatório para os estudantes do ciclo final do ensino fundamental (EF2) em todos os países da OCDE (Tabela D1.2b e Gráfico D1.2b).

A variação entre os países na divisão percentual das disciplinas no currículo para estudantes entre 12 e 14 anos de idade é menor do que a variação para os estudantes entre 9 e 11 anos de idade. Mais uma vez, a maior variação é evidente quanto a leitura e escrita variando de no máximo

10% – na Austrália e na Holanda – a 28% – na Irlanda (onde leitura e escrita envolvem trabalhos tanto em inglês como em irlandês).

Há também uma variação substancial na porcentagem de tempo de instrução obrigatória dedicado a matérias específicas para estudantes entre 9 e 11 anos de idade em comparação com estudantes de 12 a 14 anos de idade. Em média, nos países da OCDE, o tempo de instrução compulsório dedicado a leitura, escrita e literatura para estudantes entre 12 e 14 anos de idade é cerca de 30% menor em comparação com estudantes entre 9 e 11 anos de idade. Entretanto, essa diferença inverte-se quanto ao tempo dedicado a estudos sociais e línguas estrangeiras modernas.

Essas diferenças são maiores em alguns países do que em outros. A porcentagem de tempo de instrução compulsória dedicado a leitura, escrita e literatura para estudantes entre 12 e 14 anos de idade é no máximo igual a 50% do tempo dedicado a estudantes entre 9 e 11 anos de idade na Grécia, na Holanda, na Inglaterra, no México e na República Checa. Entretanto, na Irlanda, na Suécia e nas economias parceiras Chile e Israel, a diferença entre as porcentagens é inferior a 5%. Claramente, os países enfatizam disciplinas específicas de maneira diferente, assim como o momento em que devem ser ensinadas aos estudantes.

Na média entre os países da OCDE, as partes não-compulsórias do currículo abrangem de 2% a 4% do tempo total de instrução planejado para estudantes entre 9 e 11 anos de idade, assim como para estudantes entre 12 e 14 anos de idade. Entretanto, algumas vezes é possível que seja oferecido um volume considerável de tempo de instrução adicional não-compulsório. Para estudantes entre 9 e 11 anos de idade, todo o tempo de educação é compulsório na maioria dos países, mas o tempo adicional não-compulsório chega a 15% na Hungria, 20% na Turquia e a 32% na economia parceira Israel. Para estudantes entre 12 e 14 anos de idade, o tempo de instrução não-compulsório é um aspecto marcante na Austrália, na Bélgica (comunidade francesa), na Finlândia, na França, na Hungria, na Inglaterra, na Irlanda, na Itália, em Portugal e na Turquia, e varia de 2% – na Finlândia – a 29% – na Hungria (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Em média, 4% do tempo de educação compulsória estão incluídos na parte flexível do currículo nas séries em que a maioria dos estudantes tem entre 9 e 11 anos de idade, ao passo que a proporção correspondente para estudantes entre 12 e 14 anos de idade chega a 9%.

Na maioria dos países da OCDE, o número de horas de educação compulsória é definido. Na parte compulsória do currículo, os estudantes gozam de um grau de liberdade variável para escolher as disciplinas que querem estudar. Entretanto, na Austrália, uma proporção de até 59% do currículo obrigatório para estudantes entre 9 e 11 anos de idade é ministrada em bases flexíveis. Para estudantes entre 12 e 14 anos de idade, a Austrália tem, uma vez mais, o maior grau de flexibilidade quanto ao currículo obrigatório (41%), embora outros países permitam mais de 10% de flexibilização no currículo compulsório: Bélgica, Coreia do Sul, Espanha, Finlândia, Holanda, Islândia, Japão, República Checa e as economias parceiras Chile, Eslovênia e Federação Russa (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Definições e metodologias

Dados sobre tempo de instrução foram extraídos da Pesquisa da OCDE-INES sobre Professores e Currículo realizada em 2006, e referem-se ao ano letivo 2004-2005.

O tempo de instrução para estudantes entre 7 e 15 anos de idade refere-se ao número formal de horas/aula de 60 minutos por ano letivo organizado pela escola para atividades de ensino a estudantes em sala de aula, considerando-se o ano letivo de referência (2004-2005). Para países que não dispõem de uma política formal quanto às horas de instrução, o número de horas foi estimado

a partir de dados de pesquisa. As horas perdidas quando as escolas são fechadas para festividades e comemorações, tais como feriados nacionais, são excluídas. O tempo de instrução planejado não inclui o tempo não-compulsório fora do dia letivo, dever de casa, acompanhamento tutorial individual ou aulas particulares antes ou depois do horário escolar.

- O currículo compulsório diz respeito à quantidade e à alocação do tempo de instrução que quase todas as escolas públicas devem oferecer, e que quase todos os estudantes do setor público devem frequentar. A quantificação do tempo dedicado a áreas de estudo específicas (disciplinas) objetiva principalmente um núcleo mínimo comum, e não o tempo médio investido em cada área de estudo, uma vez que a fonte dos dados (documentos de políticas) não permite uma quantificação mais precisa. O currículo compulsório total abrange o núcleo do currículo compulsório e também o currículo compulsório flexível.
- A parte não-compulsória do currículo diz respeito ao tempo médio de instrução a que os estudantes têm direito, além das horas obrigatórias de instrução. Essas disciplinas variam frequentemente de uma escola para outra, de uma região para outra, e podem tomar a forma de disciplinas “eletivas não-compulsórias”.
- O tempo de instrução planejado diz respeito ao número de horas anuais durante as quais os estudantes recebem instrução tanto nas partes compulsórias como nas partes não-compulsórias do currículo.

Na Tabela D1.1, o tempo de instrução típico para estudantes de 15 anos de idade diz respeito ao programa no qual a maioria desses estudantes está matriculada. Este pode ser um curso no ciclo final do ensino fundamental (EF2) ou no ensino médio e, na maioria dos países, obedece a um programa geral. Quando o sistema direciona estudantes nessa faixa etária para diferentes tipos de programas, pode ser necessária a elaboração de uma estimativa do tempo médio de instrução para os cursos regulares mais importantes, avaliando-se a proporção de estudantes de 15 anos de idade no nível de graduação em que a maioria deles está matriculada. Quando cursos profissionais são também considerados no tempo normal de instrução, apenas a parte do curso baseada na escola deve ser incluída nas considerações.

O tempo de instrução para programas menos exigentes diz respeito aos programas estipulados para estudantes que tenham alguma probabilidade de prosseguir nos estudos após a idade de frequência escolar obrigatória ou após a conclusão do ensino fundamental. Tais programas podem ou não existir em determinado país, dependendo das políticas de encaminhamento e seleção. Muitos países oferecem aos estudantes o mesmo número de horas de instrução em todos os programas, ou na maioria deles, porém há flexibilidade quanto à escolha das áreas ou disciplinas de estudo. Frequentemente, tais escolhas devem ser feitas logo no início, caso os programas sejam longos e tenham diferenças substanciais.

Outras referências

Comentários específicos sobre definições e metodologias a respeito deste indicador para cada país são oferecidos no Anexo 3 no site www.oecd.org/edu/eqg2007. Adicionalmente, uma análise mais abrangente das tomadas de decisão foi publicada no Indicador D6 de *Education at a glance 2004*.

Informações sobre a pesquisa subjacente sobre tomadas de decisão estão disponíveis em *Education at a glance 2004*, Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2004), sob o título “Indicador D6 Locus of decision making at lower secondary levels”. Os dados completos sobre tomadas de decisão estão disponíveis sob o título “Underlying data on decision making for Indicator D6”.

Tabela D1.1
Número de horas planejadas e de instrução compulsória e planejada em instituições públicas (2005)

Número médio anual de horas de instrução compulsória e não compulsória no currículo,
 para indivíduos de 7 a 8 anos, de 9 a 11 anos, de 12 a 14 anos e de 15 anos de idade

	Faixa etária em que mais de 90% da população estão matriculados	Número médio anual de horas de instrução compulsórias					Número médio anual de horas de instrução planejadas					
		7-8 anos de idade	9-11 anos de idade	12-14 anos de idade	15 anos (programas típicos)	15 anos (programas com menores exigências)	7-8 anos de idade	9-11 anos de idade	12-14 anos de idade	15 anos (programas típicos)	15 anos (programas com menores exigências)	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	Alemanha	6-17	627	777	872	897	m	627	777	872	897	m
	Austrália	5-16	952	979	970	966	952	952	979	1.014	1.022	1.008
	Áustria	5-17	690	767	913	1.005	960	735	812	958	1.050	1.005
	Bélgica (fl.)	3-17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
	Bélgica (fr.) ¹	3-17	840	840	960	m	m	930	930	1.020	1.020	m
	Coréia do Sul	6-17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1.020	a
	Dinamarca	3-16	671	763	880	840	a	671	763	880	840	a
	Escócia	4-16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	6-17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	3-16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
	Estados Unidos	6-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	6-18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
	França	3-17	918	894	959	1.042	a	918	894	1.053	1.147	a
	Grécia	6-19	864	928	998	1.089	926	864	928	998	1.307	1.144
	Holanda	5-16	940	1.000	1.067	m	a	940	1.000	1.067	m	a
	Hungria	4-17	555	624	717	763	763	611	718	921	1.106	1.106
	Inglaterra	4-16	880	900	900	760	a	890	900	933	950	a
	Irlanda	5-16	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
	Islândia	3-16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
	Itália	3-15	990	957	1.016	1.069	m	990	1.023	1.082	1.069	m
Japão	4-17	707	774	869	m	a	707	774	869	m	a	
Luxemburgo	4-15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a	
México	5-13	800	800	1.167	1.058	a	800	800	1.167	1.124	a	
Noruega	5-17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a	
Nova Zelândia	4-15	a	a	a	a	a	985	985	962	950	950	
Polônia	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	6-15	855	849	880	821	m	855	866	905	872	m	
Rep. Checa	4-17	661	774	902	970	396	661	774	902	970	396	
Suécia	5-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a	
Suíça	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	7-13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a	
<i>Média OCDE</i>		<i>769</i>	<i>814</i>	<i>898</i>	<i>911</i>	<i>812</i>	<i>793</i>	<i>839</i>	<i>931</i>	<i>968</i>	<i>881</i>	
<i>Média UE19</i>		<i>785</i>	<i>826</i>	<i>893</i>	<i>892</i>	<i>789</i>	<i>799</i>	<i>845</i>	<i>931</i>	<i>965</i>	<i>853</i>	
Economias parceiras	Brasil	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	9-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888
	Estônia	6-17	752	910	1.073	1.190	980	752	910	1.073	1.190	980
	Federação Russa	7-15	m	748	884	m	m	m	748	884	m	m
	Israel	5-17	666	749	971	919	a	944	990	971	919	a

1. “12-14 anos de idade” cobre apenas de 12 a 13 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

Tabela D1.2a

Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2005)

Porcentagem de número de horas de instrução planejadas dedicadas a diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total

	Currículo compulsório básico												Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório	
	Leitura, escrita e literatura	Matemática	Ciências	Estudos sociais	Idiomas estrangeiros modernos	Tecnologia	Artes	Educação física	Religião	Habilidades práticas e profissionais	Outras	TOTAL do currículo compulsório básico				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)				
Países da OCDE	Alemanha	21	18	7	5	10	1	15	11	7	n	3	99	1	100	n
	Austrália ¹	13	9	2	3	1	2	4	4	1	n	1	41	59	100	n
	Áustria	24	16	10	3	8	n	18	10	8	x(12)	3	100	x(12)	100	m
	Bélgica (fl.) ¹	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
	Bélgica (fr.) ¹	a	a	a	a	5	a	a	7	7	a	81	100	n	100	11
	Coréia do Sul	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
	Dinamarca	25	16	8	4	9	n	21	10	4	n	3	100	n	100	n
	Escócia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	22	17	9	9	13	n	11	11	x(13)	n	n	91	9	100	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	23	16	11	2	9	n	14	9	6	n	n	90	10	100	3
	França	31	18	5	10	10	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
	Grécia	29	14	11	11	10	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
	Holanda ⁵	30	19	x(4)	15	2	2	10	7	4	n	12	100	n	100	n
	Hungria	28	16	6	7	9	n	15	11	n	4	4	100	n	100	15
	Inglaterra	27	22	10	8	n	9	8	7	5	n	5	100	n	100	n
	Irlanda	29	12	4	8	x(13)	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
	Islândia	16	15	8	8	4	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
	Itália ³	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	7
Japão	19	15	9	9	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m	
Luxemburgo ⁴	25	18	6	2	21	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n	
México	30	25	15	20	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n	
Noruega	23	15	7	8	6	n	16	7	9	n	9	100	n	100	n	
Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁶	15	12	9	6	11	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	3	
Rep. Checa ²	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	97	3	100	n	
Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n	
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	19	13	10	10	9	n	7	7	7	9	1	91	9	100	20	
Média OCDE ¹	23	16	8	8	7	1	12	8	4	1	4	92	4	100	2	
Média UE19	25	16	8	8	9	1	13	9	4	1	4	97	3	100	2	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ⁶	13	13	10	10	5	5	8	5	5	a	2	79	21	100	m
	Eslôvênia	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Federação Russa	27	16	7	7	9	7	7	7	n	n	n	86	14	100	n
	Israel	11	19	7	11	11	x(13)	n	7	7	n	n	74	26	100	32

1. Austrália, Bélgica (fr.) e Bélgica (fl.) não estão incluídas nas médias.

2. Para estudantes de 9 a 10 anos de idade, estudos sociais estão incluídos em ciências.

3. Para estudantes de 9 e 10 anos de idade, o currículo é amplamente flexível; o currículo para estudantes de 11 anos de idade é basicamente o mesmo utilizado para estudantes de 12 e 13 anos de idade.

4. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em "Leitura, escrita e literatura".

5. Inclui apenas estudantes de 9 e 11 anos de idade.

6. Inclui apenas estudantes de 10 a 11 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

Tabela D1.2b

Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas de instrução compulsória para indivíduos de 12 a 14 anos de idade (2005)

Porcentagem de número de horas de instrução planejadas dedicadas a diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total

	Currículo compulsório básico												Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório		
	Leitura, escrita e literatura	Matemática	Ciências	Estudos sociais	Idiomas estrangeiros modernos	Tecnologia	Artes	Educação física	Religião	Habilidades práticas e profissionais	Outras	TOTAL do currículo compulsório básico					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)					
Países da OCDE	Alemanha	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	98	2	100	n	
	Austrália	9	9	8	7	4	6	6	6	1	n	3	59	41	100	5	
	Áustria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	100	x(12)	100	m	
	Bélgica (fl.)	14	14	6	9	17	4	4	6	6	1	n	81	19	100	n	
	Bélgica (fr.) ¹	16	13	9	13	13	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6	
	Coréia do Sul	13	11	11	10	10	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n	
	Dinamarca	20	14	15	9	18	n	9	8	3	n	3	100	n	100	n	
	Escócia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	87	13	100	n	
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	13	12	13	5	14	n	9	7	4	4	n	80	20	100	2	
	França	17	15	12	13	12	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10	
	Grécia	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n	100	n	
	Holanda	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	78	22	100	n	
	Hungria	15	12	18	12	12	3	10	8	n	4	6	100	n	100	29	
	Inglaterra	13	12	12	13	11	12	11	8	4	n	4	100	n	100	4	
	Irlanda ²	28	13	8	17	7	x(15)	4	5	9	x(15)	5	97	3	100	7	
	Islândia	14	14	8	6	17	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n	
	Itália ¹	22	10	10	15	10	10	13	7	3	n	n	100	n	100	10	
Japão	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m		
Luxemburgo ³	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n		
México	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	100	n	100	n		
Noruega	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	100	n	100	n		
Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal ⁴	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	14	97	3	100	3		
Rep. Checa	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n		
Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n		
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Turquia	15	14	16	10	15	n	4	6	5	4	3	91	9	100	12		
Média OCDE	15	13	11	12	12	3	8	8	3	2	4	91	9	100	4		
Média UE19	16	13	11	12	13	4	8	8	4	1	3	93	7	100	4		
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile ¹	13	13	11	11	8	5	11	5	5	a	5	87	13	100	m	
	Eslovênia	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m	
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Federação Russa	15	14	22	9	9	4	4	6	n	n	n	83	17	100	m	
	Israel	11	13	16	21	18	x(3)	4	5	13	n	n	100	n	100	m	

1. Inclui apenas estudantes de 12 a 13 anos de idade.


2. Para estudantes de 13 a 14 anos de idade, a disciplina “artes” está incluída no currículo não-compulsório.

3. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão, como idioma de instrução, está incluído em “Leitura, escrita e literatura”.

4. Para estudantes de 14 anos de idade, tecnologia está incluída em artes.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

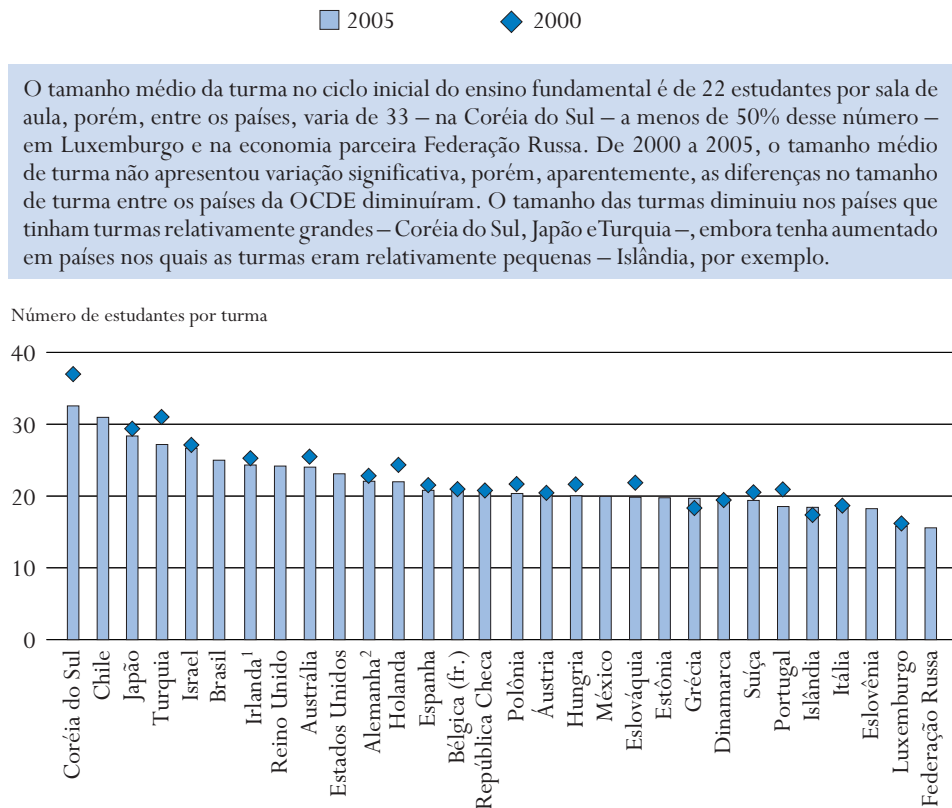
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068453733667>

QUAL É A RAZÃO ESTUDANTES/PROFESSOR E QUAL É O TAMANHO DAS TURMAS?

Este indicador examina o número de estudantes por turma no ensino fundamental e a razão estudantes/equipe de ensino em todos os níveis; faz distinção entre instituições públicas e privadas. O tamanho da turma e a razão estudantes/professor são aspectos recorrentes quando se discute a educação que os estudantes recebem – considerando-se também o tempo total de instrução (ver Indicador D1), a média de tempo de trabalho dos professores (ver Indicador D4) e a divisão do tempo dos professores entre aulas e outros deveres –, e estão entre os fatores que determinam o tamanho da força de trabalho docente em cada país.

Resultados básicos

Gráfico D2.1. Tamanho médio de turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) (2000, 2005)



O tamanho médio da turma no ciclo inicial do ensino fundamental é de 22 estudantes por sala de aula, porém, entre os países, varia de 33 – na Coréia do Sul – a menos de 50% desse número – em Luxemburgo e na economia parceira Federação Russa. De 2000 a 2005, o tamanho médio de turma não apresentou variação significativa, porém, aparentemente, as diferenças no tamanho de turma entre os países da OCDE diminuíram. O tamanho das turmas diminuiu nos países que tinham turmas relativamente grandes – Coréia do Sul, Japão e Turquia –, embora tenha aumentado em países nos quais as turmas eram relativamente pequenas – Islândia, por exemplo.

Número de estudantes por turma

1. Apenas instituições públicas.

2. Anos de referência: 2001 e 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio da turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, dados de 2005: Tabela D2.1, nesta edição. Dados de 2000: Tabela D2.1, *Education at a Glance 2002*.

Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

Outros destaques deste indicador

- O tamanho médio das turmas no ciclo final do ensino fundamental (EF2) é de 24 estudantes por classe, mas varia de no mínimo 30 – na Coreia do Sul, no Japão, no México e nas economias parceiras Brasil, Chile e Israel – a no máximo 20 na Dinamarca, na Irlanda (instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e na economia parceira Federação Russa.
- O número de estudantes por turma aumenta, em média, em três estudantes entre os ciclos inicial e final do ensino fundamental. No entanto, as razões estudantes/equipe de ensino tendem a cair à medida que aumenta o nível de educação, devido ao maior tempo anual de instrução, embora esse padrão não seja uniforme entre os países.
- Em média, nos países da OCDE, a disponibilidade de recursos docentes em relação ao número de estudantes em EF2 e no ensino médio é mais favorável nas instituições privadas do que nas instituições públicas. Essa situação é mais marcante no México, onde, em EF2 e no ensino médio, as instituições públicas registram cerca de 14 estudantes a mais por professor do que as instituições privadas. Consistentemente, em EF2, a média nos países da OCDE indica haver um estudante a mais por classe nas instituições públicas do que nas instituições privadas.

Contexto de políticas

Tamanho das turmas, qualidade da educação e sistemas educacionais

O tamanho da turma é um aspecto importante da política educacional e um tópico acaloradamente debatido em muitos países da OCDE. Turmas menores são freqüentemente consideradas mais adequadas por permitir que os professores dêem maior atenção às necessidades individuais dos estudantes e por reduzir o tempo de aula gasto pelos professores com interrupções. Turmas menores também podem influenciar os pais na escolha da escola para seus filhos. Neste aspecto, o tamanho da turma seria um indicador da qualidade do sistema escolar.

Entretanto, as evidências dos efeitos da variação do tamanho da turma sobre o desempenho dos estudantes não são claras. Nessa área de pesquisa polêmica, que produziu poucos resultados consistentes, há evidências de que turmas menores podem ter algum impacto no caso de grupos específicos de estudantes (por exemplo, estudantes em condições desfavoráveis).

Outro motivo para a falta de clareza das evidências de impacto do tamanho da turma pode ser a variação insuficiente no tamanho das turmas para que seja possível estimar os verdadeiros efeitos dessa variável sobre o desempenho dos estudantes. Além disto, políticas que buscam agrupar estudantes com menor desempenho em turmas menores, para possibilitar-lhes maior atenção, podem reduzir os ganhos em desempenho observados, uma vez que estes já são esperados em turmas menores. Por fim, o fato de a relação entre o tamanho da turma e o desempenho dos estudantes ser freqüentemente não-linear dificulta a avaliação dos efeitos.

Vários fatores influenciam a interação entre professores e estudantes, e o tamanho da turma é apenas um deles. Outros fatores são: o número de turmas ou estudantes sob responsabilidade de um mesmo professor, a disciplina lecionada, a divisão do tempo do professor entre ensino e outros deveres, o agrupamento dos estudantes nas turmas e a prática da interdisciplinaridade.

A razão estudantes/equipe de ensino também é um importante indicador dos recursos dedicados à educação. Uma proporção menor de estudantes em relação à equipe de ensino talvez deva ser ponderada contra salários mais altos para os professores, melhoria do desenvolvimento profissional e capacitação de professores, maior investimento em tecnologia de ensino, ou uso mais generalizado de professores assistentes e outros paraprofissionais, cujos salários muitas vezes são consideravelmente mais baixos do que os salários de professores qualificados. Além disso, com o aumento do número de crianças com necessidades educacionais especiais integradas em classes regulares, a crescente utilização de pessoal especializado e serviços de apoio pode limitar os recursos disponíveis para a redução da razão estudantes/equipe de ensino.

A razão estudantes/equipe de ensino é obtida dividindo-se o número de estudantes em equivalente de período integral, em determinado nível escolar, pelo número de professores em equivalente de período integral no mesmo nível e em instituições semelhantes. Entretanto, essa razão não considera o tempo de instrução comparado com a duração da jornada de trabalho do professor nem a quantidade de tempo que os professores gastam lecionando e, portanto, não pode ser interpretada em termos de tamanho da turma (Quadro D2.1).

Evidências e explicações

Tamanho médio das turmas no ensino fundamental

No ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), o tamanho médio das turmas nos países da OCDE é de 22 estudantes, mas varia significativamente entre os países. Essa variação vai de 33 estudan-

tes por turma em EF1 – na Coreia do Sul – a menos de 20 – na Dinamarca, na Eslováquia, na Grécia, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, no México, em Portugal, na Suíça e nas economias parceiras Eslovênia, Estônia e Federação Russa. Em EF2, o tamanho médio da turma nos países da OCDE é de 24 estudantes, e varia de 36 estudantes por turma – na Coreia do Sul – a menos de 20 – na Dinamarca, na Irlanda (instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e na economia parceira Federação Russa (Tabela D2.1).

Quadro D2.1. Relação entre tamanho de turma e razão estudantes/equipe de ensino

O número de estudantes por turma resulta de diversos elementos diferentes: razão estudantes/equipe de ensino, número de turmas ou estudantes sob a responsabilidade de um mesmo professor, tempo de instrução de estudantes comparado à duração do dia de trabalho dos professores, proporção de tempo que os professores gastam lecionando, agrupamento de estudantes dentro das turmas, e equipe docente.

Por exemplo, em uma escola com 48 estudantes em período integral e oito professores em período integral, a razão estudantes/equipe de ensino é igual a seis. Se o período de trabalho de professores é estimado em 35 horas semanais, incluindo 10 horas de ensino, e se o tempo de instrução para cada estudante é de 40 horas semanais, qualquer que seja o agrupamento de estudantes nessa escola, o tamanho médio da turma pode ser estimado da seguinte forma:

Tamanho estimado da turma = 6 estudantes por professor* (40 horas de instrução por estudante/10 horas de ensino por professor) = 24 estudantes.

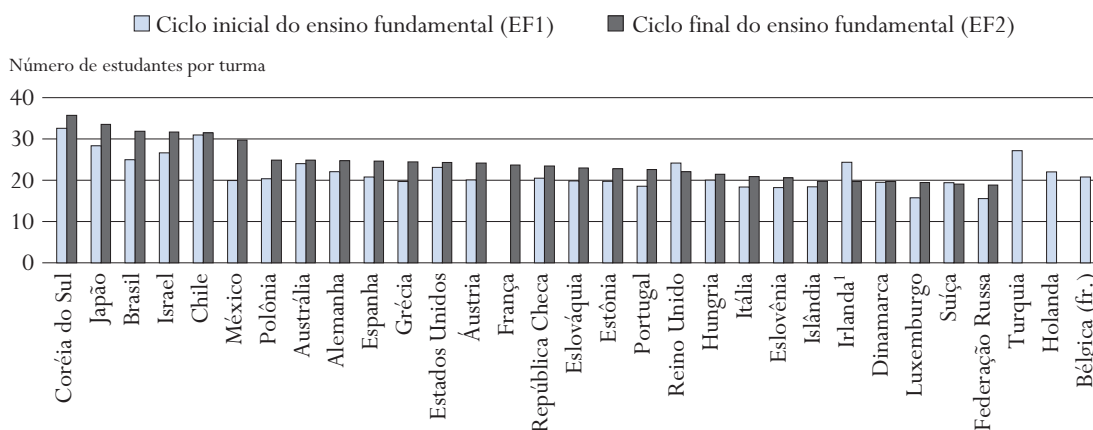
Comparado a esse valor estimado, o tamanho da turma apresentado na Tabela D2.1 é definido como a divisão do número de estudantes que frequentam um curso comum com base no número mais alto de cursos comuns (geralmente estudos compulsórios), e exclui o ensino em subgrupos. Desse modo, o tamanho estimado de turma estará próximo ao tamanho médio da turma apresentado na Tabela D2.1, em que o ensino em subgrupos é menos frequente (caso do ensino fundamental).

Devido a essas definições, razões estudantes/professor semelhantes entre países podem levar a tamanhos de turmas diferentes. Por exemplo, no ciclo final do ensino fundamental (EF2), Alemanha e Grécia têm tamanho de turmas semelhantes (24,7 estudantes na Alemanha e 24,5 estudantes na Grécia – ver Tabela D2.1). Entretanto, a razão estudantes/professor difere substancialmente: 15,5 estudantes por membro da equipe de ensino na Alemanha em comparação a 7,9, na Grécia (ver Tabela D2.2). A explicação para esse fato reside no maior número de horas de ensino exigido dos professores alemães em comparação aos professores gregos (758 horas na Alemanha e 583 horas na Grécia – ver Tabela D4.1).

Em média, o número de estudantes por turma tende a aumentar em cerca de três estudantes entre a EF1 e EF2. Na Áustria, na Grécia, no Japão, no México, na Polônia, em Portugal e nas economias parceiras Brasil e Israel, o aumento no tamanho médio da turma fica acima de quatro estudantes, ao passo que Reino Unido e Suíça apresentam queda no número de estudantes por turma entre esses dois níveis (Gráfico D2.2). O indicador sobre tamanho de turma limita-se ao ensino fundamental porque é difícil medir e comparar o tamanho das turmas nos níveis mais altos de educação, nos quais os estudantes muitas vezes frequentam muitas aulas diferentes, dependendo da área da disciplina.

Entre 2000 e 2005, o tamanho médio das turmas em EF1 não variou significativamente (21,5 em 2005 contra 22,0 em 2000). No entanto, entre os países para os quais há dados comparáveis, o tamanho das turmas diminuiu em países que tinham turmas maiores em 2000 (Coréia do Sul, Japão e Turquia), enquanto o tamanho das turmas aumentou (ou se manteve constante) em países com as turmas menores em 2000 (Islândia, Itália e Luxemburgo). Em EF2 e no ensino médio, a variação no tamanho das turmas entre 2000 e 2005 seguiu padrão semelhante, o que levou ao estreitamento do espectro de tamanho de turmas (dados de 2000, em *Education at a Glance 2002*, Tabela D2.1 disponível *on-line* no site www.oecd.org/edu/eag2002).

Gráfico D2.2. Tamanho médio da turma em instituições educacionais, por nível de educação (2005)



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio da turma no ciclo final do ensino fundamental (EF2).

Fonte: OECD, Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

Razão estudantes/equipe de ensino

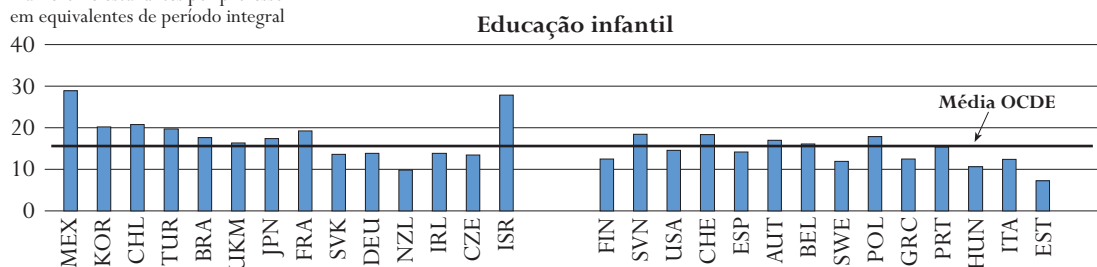
Em EF1, a razão estudantes/equipe de ensino, expressa em equivalentes de período integral, varia de no mínimo 26 estudantes/professor – na Coréia do Sul, no México, na Turquia e na economia parceira Chile – a no máximo 11 – na Hungria, na Itália e em Portugal. A média da OCDE para EF1 é de 17 estudantes/professor (Gráfico D2.3).

Entre os países, há variação semelhante na razão estudantes/equipe de ensino em EF2/ensino médio, variando de 31 estudantes/professor em equivalente de período integral – no México – a menos de 11 – na Áustria, na Bélgica, na Espanha, na Grécia, na Itália, em Luxemburgo e em Portugal. Em média, entre os países da OCDE, a razão estudantes/equipe de ensino em EF2/ensino médio é de 13, o que se aproxima das razões registradas na Austrália (12), na Eslováquia (14), na Finlândia (14), na França (12), no Japão (14), na Polônia (13), no Reino Unido (14), na República Checa (13), na Suécia (13) e nas economias parceiras Eslovênia (13) e Israel (13) (Tabela D2.2).

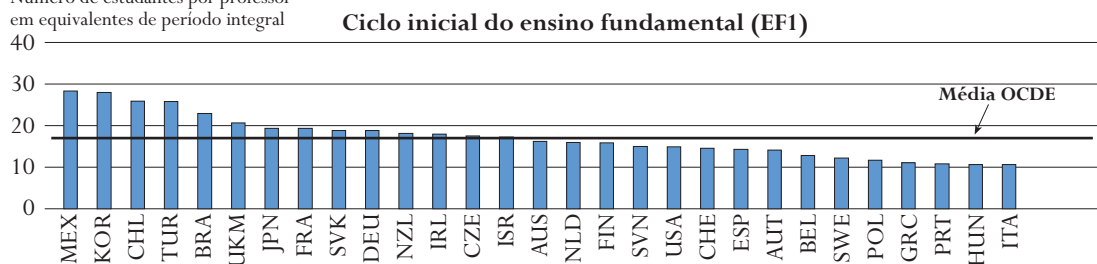
Como indica a diferença nas razões médias de estudantes/equipe de ensino entre EF1 e EF2/ensino médio, há menos estudantes em equivalente de período integral por professores em equivalente de período integral nos níveis educacionais mais altos. Apesar da tendência de aumento no tamanho das turmas, a razão estudantes/equipe de ensino diminui entre os níveis EF1 e EF2/ensino médio. Com exceção de sete países – Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, México, Polônia,

Gráfico D2.3. Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais, por nível de educação (2005)

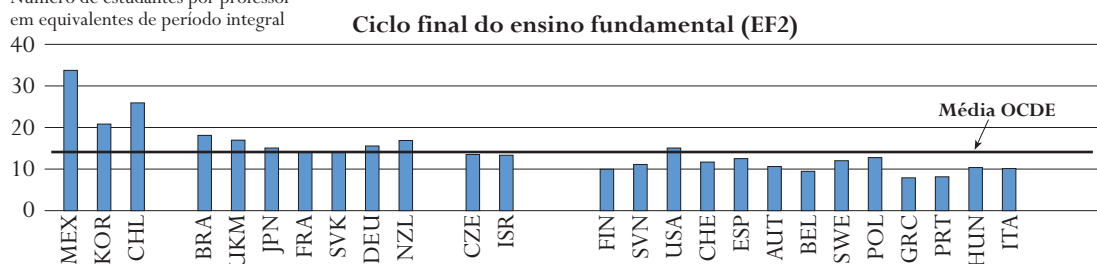
Número de estudantes por professor em equivalentes de período integral



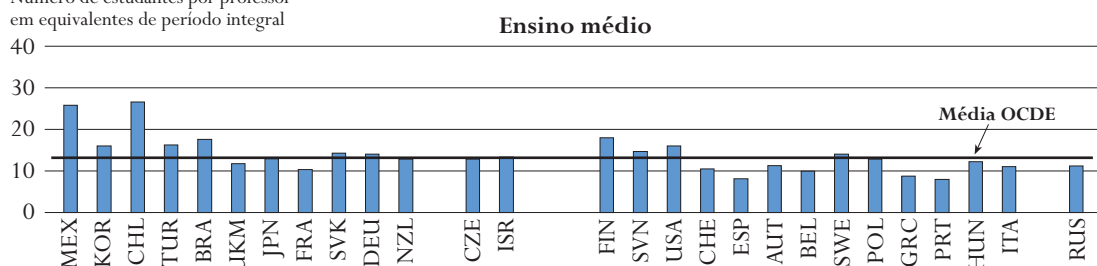
Número de estudantes por professor em equivalentes de período integral



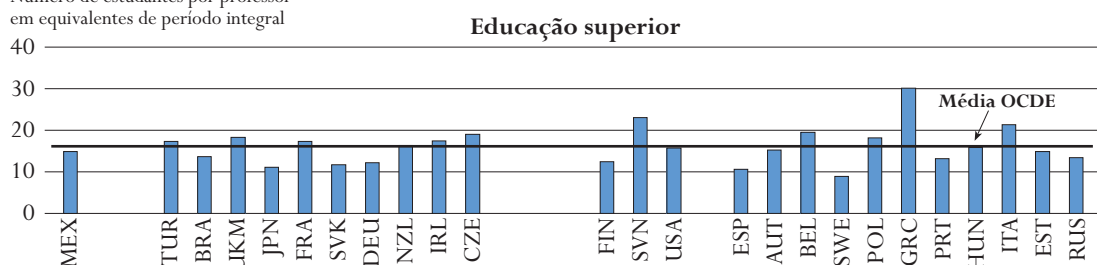
Número de estudantes por professor em equivalentes de período integral



Número de estudantes por professor em equivalentes de período integral




Número de estudantes por professor em equivalentes de período integral



Nota: Ver a lista de códigos e nomes dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de estudantes por professor no ciclo inicial do ensino fundamental.

Fonte: OECD, Tabela D2.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

Suécia e a economia parceira Chile –, essa situação foi comprovada para todos os demais países da OCDE.

A queda na razão estudantes/equipe de ensino entre os níveis EF1 e EF2/ensino médio reflete diferenças no tempo de instrução anual, que tende a aumentar com o nível da educação. Isso também pode resultar de atrasos na compatibilização da força de trabalho docente às mudanças demográficas, ou pelas diferenças no número de horas de instrução dos professores em diferentes níveis educacionais. A tendência geral é consistente entre os países, mas, sob uma perspectiva educacional, não é óbvio o motivo pelo qual uma razão menor de estudantes/equipe de ensino devesse ser mais desejável nos níveis mais altos de educação (Tabela D2.2).

As razões estudantes/equipe de ensino na educação infantil são apresentadas na Tabela D2.2. Para esse nível, são apresentadas também informações sobre a razão estudantes/equipe de contato (professores e auxiliares de professores). Auxiliares de professores na educação infantil são amplamente utilizados em alguns países. Oito países da OCDE e duas economias parceiras relatam uma razão menor de estudantes/equipe de contato (coluna 1 da Tabela D2.2) do que de estudantes/equipe de ensino. Em países como Eslováquia, Reino Unido e Suécia, essa diferença não é substancial. Mas na Alemanha, na Áustria, nos Estados Unidos, na França, no Japão e nas economias parceiras Chile e Israel, há um grande número de professores auxiliares. A utilização dessas equipes implica razões estudantes/equipe de contato substancialmente mais baixas do que as razões estudantes/professor, particularmente na França e na economia parceira Israel.

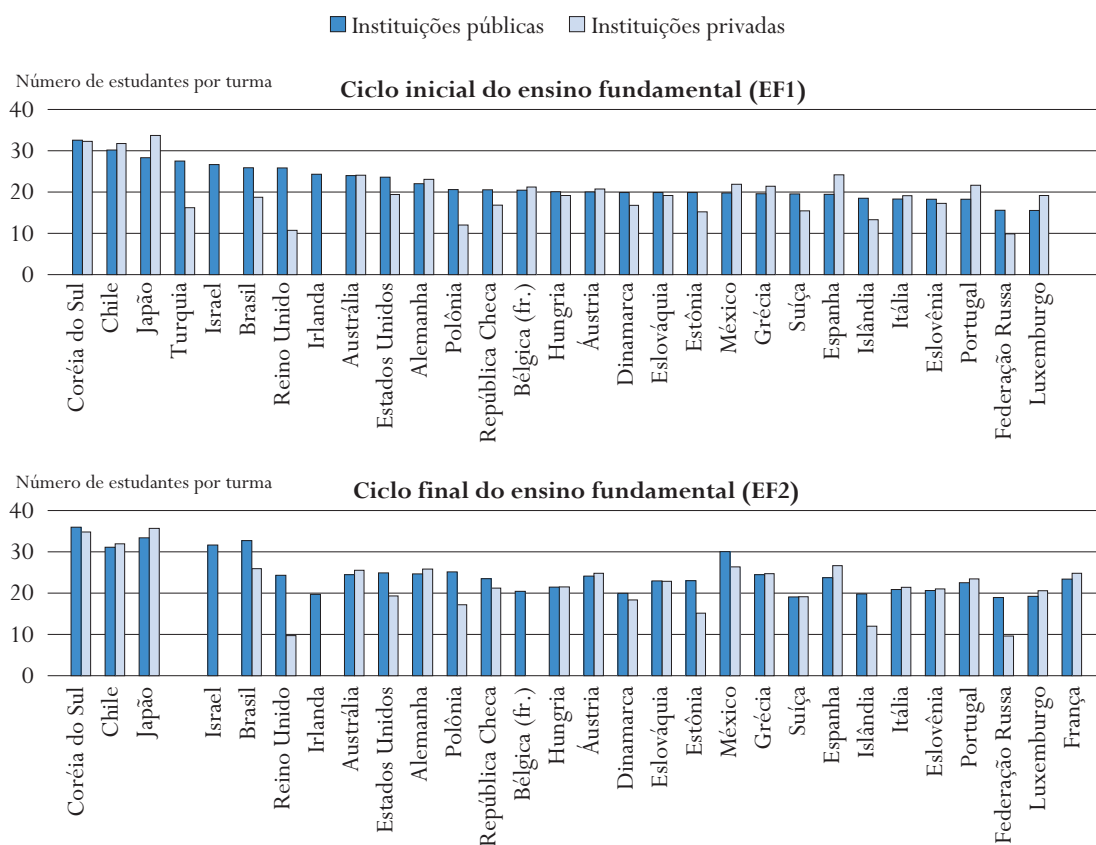
No nível superior, a razão estudantes/equipe de ensino varia de 30 estudantes/professor na Grécia a no máximo 11 na Espanha, na Islândia, no Japão e na Suécia (Tabela D2.2). Essas comparações na educação superior, entretanto, devem ser feitas com cautela, uma vez que, nesse nível, ainda é difícil calcular o número de estudantes e professores em equivalente de período integral em uma base comparável.

Em 12 dos 15 países e economias parceiras da OCDE que dispõem de dados comparáveis, a razão estudantes/equipe de ensino é menor nos programas de nível superior tipo B mais especificamente voltados para a formação profissional do que nos programas de nível superior tipo A e nos programas de pesquisa avançada (Tabela D2.2). Eslováquia, Hungria e Turquia são os únicos países que registram razões mais elevadas nos programas de nível superior tipo B.

Recursos para o ensino nas instituições públicas e privadas

A Tabela D2.3 focaliza os níveis EF2/ensino médio e ilustra o provimento comparativo de recursos para o ensino entre instituições públicas e privadas, examinando a razão estudantes/equipe de ensino entre os dois tipos de provedores. Em média, entre os países da OCDE (e também nas economias parceiras) que dispõem de dados, a ocorrência de valores menores na razão estudantes/equipe de ensino é mais freqüente nas instituições privadas nos níveis EF2/ensino médio, ficando a diferença pouco acima de um estudante a mais por professor nas instituições públicas do que nas instituições privadas. Os exemplos mais marcantes desse fato são México e Reino Unido: nesses países, em EF2, há pelo menos 11 estudantes a mais por professor nas instituições públicas do que nas instituições privadas. No México, a diferença no ensino médio tem magnitude semelhante, mas não é o que ocorre em todos os países.

Razões menores de estudantes/equipe de ensino no setor público em relação ao setor privado são evidentes em alguns países. Isso é mais pronunciado na Espanha, no nível EF2, onde há cerca

Gráfico D2.4. Tamanho médio das turmas em instituições públicas e privadas, por nível de educação (2005)

Os países estão classificados em ordem decrescente do número de estudantes por turma em instituições públicas, ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

de 16 estudantes/ professor nas instituições privadas, em comparação com apenas 11 estudantes/ professor nas instituições públicas.

Em termos de tamanho médio de turma (Gráfico D2.4 e Tabela D2.1), na média dos países da OCDE que dispõem de dados, a diferença entre instituições públicas e privadas não passa de um a dois estudantes por turma em EF1 e EF2. Entretanto, essa tendência mascara uma marcante variação entre os países. No nível EF1, Estados Unidos, Islândia, Polônia, Reino Unido, República Checa, Suíça, Turquia e as economias parceiras Brasil, Estônia e Federação Russa, por exemplo, registram tamanho médio de turma nas instituições públicas sensivelmente maior – no mínimo quatro estudantes por turma –, embora, com exceção do Brasil, em todos os demais países o setor privado seja pequeno (no máximo 5% dos estudantes no nível EF1). Em contraste, o tamanho das turmas nas instituições privadas supera o das instituições públicas em proporção semelhante ao registrado na Espanha, no Japão e em Luxemburgo.

A comparação entre os tamanhos das turmas de instituições públicas e privadas também mostra uma imagem pouco clara no nível EF2, no qual prevalece a educação privada. O tamanho médio das turmas

nesse nível é maior nas instituições privadas do que nas instituições públicas em 11 países da OCDE e em duas economias parceiras, embora as diferenças tendam a ser menores do que em EF1.

Há várias razões que levam os países a estimular os setores de educação públicos e privados. Em muitos países, uma lógica para estimular o crescimento em ambos os setores é facilitar a opção por escolas – ou seja, ampliam-se as opções de escolarização disponíveis para os estudantes e suas famílias. Considerando a importância do tamanho da turma nas discussões sobre escolarização em muitos países, as diferenças do tamanho das turmas entre escolas e instituições públicas e privadas podem conduzir a diferenças no número de matrículas entre esses setores. É interessante notar que nos países da OCDE e na economias parceiras que contam com um setor privado relevante para a educação nos níveis EF1 e EF2 – Austrália, Bélgica (fr.), Coreia do Sul, Dinamarca, Luxemburgo e a economia parceira Chile (ver Tabela C2.9) – há, em média, apenas diferenças marginais no tamanho das turmas nas instituições públicas e privadas. Nos países que registram grandes diferenças, elas tendem a apontar as instituições privadas como tendo maior número de estudantes por classe do que as instituições públicas. Isso indica que nos países onde uma proporção substancial de estudantes e famílias decidiu escolher instituições educacionais privadas, o tamanho das turmas não foi um fator determinante para a decisão.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano letivo 2004-2005, e baseiam-se em coleta de dados da UOE sobre estatísticas de educação, administrada anualmente pela OCDE.

O tamanho das turmas foi calculado dividindo-se o número de estudantes matriculados pelo número de classes. Para assegurar comparabilidade entre os países, programas para o atendimento de necessidades especiais foram excluídos. Os dados incluem apenas programas regulares nos níveis EF1 e EF2 e excluem ensino em subgrupos ministrado fora das instalações de sala de aula normal.

A razão estudantes/equipe de ensino foi calculada dividindo-se o número de estudantes em equivalente de período integral em um determinado nível educacional pelo número de professores em equivalente de período integral nesse nível e no tipo de instituição especificado.

A distribuição da razão estudantes/equipe de ensino por tipo de instituição distingue estudantes e professores em instituições públicas e privadas (instituições privadas subsidiadas pelo governo e instituições privadas independentes). Em alguns países, a proporção de estudantes nas instituições privadas é pequena (ver Tabela C2.9).

Equipe de instrução:

- Equipes de ensino abrangem profissionais diretamente envolvidos com o ensino dos estudantes. A classificação inclui professores 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 uma sala de pesquisa, ou em situações de ensino individual dentro ou fora de uma classe regular. Equipes de ensino incluem também chefes de departamentos cujos deveres incluem lecionar, mas excluem funcionários não-profissionais, tais como auxiliares de professor e paraprofissionais que dão apoio aos professores no fornecimento de instrução aos estudantes.
- Auxiliares de professores e assistentes de ensino/pesquisa incluem pessoal não-profissional ou estudantes que dão apoio aos professores no fornecimento de instrução aos estudantes.

Tabela D2.1
Tamanho médio das turmas, por tipo de instituição e nível de educação (2005)

Calculos baseados no número de estudantes e no número de turmas

	Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)					Ciclo final do ensino fundamental (EF2) (programas gerais)					
	Instituições públicas	Instituições privadas			TOTAL: instituições públicas e privadas	Instituições públicas	Instituições privadas			TOTAL: instituições públicas e privadas	
		Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes			Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes		
											(1)
Países da OCDE	Alemanha	22,0	23,1	23,1	x(3)	22,0	24,7	25,8	25,8	x(8)	24,7
	Austrália	24,0	24,1	24,1	a	24,0	24,5	25,5	25,5	a	24,9
	Áustria	20,0	20,7	x(2)	x(2)	20,1	24,1	24,8	x(7)	x(7)	24,2
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.)	20,4	21,2	21,2	a	20,8	20,4	m	m	a	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	32,6	32,3	a	32,3	32,6	36,0	34,8	34,8	a	35,7
	Dinamarca	19,9	16,8	16,8	a	19,5	19,9	18,3	18,3	a	19,7
	Eslováquia	19,9	19,2	19,2	n	19,8	23,0	22,9	22,9	n	23,0
	Espanha	19,4	24,2	24,2	23,8	20,8	23,8	26,7	27,0	24,1	24,7
	Estados Unidos	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
	Finlândia	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
	França	m	m	m	m	m	23,4	24,8	25,0	13,1	23,7
	Grécia	19,6	21,4	a	21,4	19,7	24,5	24,7	a	24,7	24,5
	Holanda	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,0	m	m	m	a	m
	Hungria	20,1	19,1	19,1	a	20,0	21,4	21,5	21,5	a	21,4
	Irlanda	24,3	m	a	m	m	19,7	m	a	m	m
	Islândia	18,5	13,3	13,3	n	18,4	19,8	12,0	12,0	n	19,7
	Itália	18,3	19,1	a	19,1	18,3	20,9	21,4	a	21,4	20,9
	Japão	28,3	33,7	a	33,7	28,4	33,4	35,7	a	35,7	33,5
Luxemburgo	15,6	19,2	20,0	19,1	15,8	19,2	20,6	20,1	21,3	19,5	
México	19,8	21,9	a	21,9	19,9	30,0	26,4	a	26,4	29,7	
Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Polônia	20,6	12,0	12,1	12,0	20,4	25,1	17,2	27,0	15,2	24,9	
Portugal	18,2	21,7	24,8	20,7	18,5	22,5	23,5	24,2	22,3	22,6	
Reino Unido	25,8	10,7	a	10,7	24,2	24,3	9,7	18,4	9,2	22,1	
Rep. Checa	20,6	16,9	16,9	a	20,5	23,5	21,2	21,2	a	23,4	
Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Suíça	19,5	15,4	14,5	15,5	19,4	19,1	19,1	21,1	18,7	19,1	
Turquia	27,5	16,2	a	16,2	27,2	a	a	a	a	a	
<i>Média OCDE</i>	<i>21,7</i>	<i>20,1</i>	<i>19,2</i>	<i>20,4</i>	<i>21,5</i>	<i>23,8</i>	<i>22,7</i>	<i>23,0</i>	<i>21,0</i>	<i>24,1</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>20,3</i>	<i>18,9</i>	<i>19,7</i>	<i>18,1</i>	<i>20,2</i>	<i>22,5</i>	<i>21,6</i>	<i>22,9</i>	<i>18,9</i>	<i>22,8</i>	
Economias parceiras	Brasil	25,9	18,7	a	18,7	25,0	32,7	25,9	a	25,9	31,9
	Chile	30,2	31,8	33,5	23,5	31,0	31,1	31,9	33,5	24,6	31,5
	Eslovênia	18,2	17,3	17,3	n	18,2	20,6	21,0	21,0	n	20,6
	Estônia	19,9	15,2	a	15,2	19,7	23,0	15,1	a	15,1	22,8
	Federação Russa	15,6	9,9	a	9,9	15,6	18,9	9,6	a	9,6	18,8
	Israel	26,6	a	a	a	26,6	31,7	a	a	a	31,7

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

Tabela D2.2
Razão entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2005)

Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

	Educação infantil		Ciclo inicial do ensino fundamental (EFI)	EF2/Ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior			
	Estudantes por equipe de contato (professores e auxiliares de professores)	Estudantes por equipe de ensino		Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	EF2/Ensino médio		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior	
											(1)
Países da OCDE	Alemanha	10,5	13,9	18,8	15,5	14,0	15,1	16,3	11,6	12,3	12,2
	Austrália ^{1,2}	m	m	16,2	x(6)	x(6)	12,1	m	m	15,0	m
	Áustria	14,3	17,0	14,1	10,6	11,3	10,9	10,7	7,5	16,3	15,3
	Bélgica	16,1	16,1	12,8	9,4	9,9	9,8	x(5)	x(10)	x(10)	19,6
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	20,2	20,2	28,0	20,8	16,0	18,2	a	m	m	m
	Dinamarca	m	6,6	x(4)	11,9	m	m	m	m	m	m
	Eslôvaquia	13,5	13,6	18,9	14,1	14,3	14,2	10,9	12,5	11,7	11,7
	Espanha	m	14,1	14,3	12,5	8,1	10,6	a	7,0	11,9	10,6
	Estados Unidos	11,9	14,5	14,9	15,1	16,0	15,5	21,5	x(10)	x(10)	15,7
	Finlândia	m	12,5	15,9	10,0	18,0	13,9	x(5)	x(5)	12,5	12,5
	França	13,7	19,3	19,4	14,2	10,3	12,2	m	x(10)	x(10)	17,3
	Grécia	12,5	12,5	11,1	7,9	8,8	8,3	7,4	23,2	35,8	30,2
	Holanda	m	x(3)	15,9	x(6)	x(6)	16,2	x(6)	m	14,3	m
	Hungria	m	10,7	10,6	10,4	12,2	11,2	12,8	24,8	15,5	15,9
	Irlanda	m	13,9	17,9	x(6)	x(6)	15,5	x(6)	x(10)	x(10)	17,4
	Islândia	m	m	x(4)	11,3	10,8	11,2	x(5, 10)	x(10)	x(10)	11,0
	Itália	12,4	12,4	10,6	10,1	11,0	10,7	m	8,5	21,7	21,4
	Japão	16,7	17,4	19,4	15,1	13,0	13,9	x(5, 10)	8,5	12,3	11,0
	Luxemburgo ²	m	m	m	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
México	28,9	28,9	28,3	33,7	25,8	30,6	a	13,7	15,0	14,9	
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Nova Zelândia	9,8	9,8	18,1	16,8	12,9	14,8	15,8	13,9	17,2	16,3	
Polônia	m	17,9	11,7	12,7	12,9	12,8	11,0	12,5	18,3	18,2	
Portugal	m	15,4	10,8	8,2	8,0	8,1	m	x(10)	x(10)	13,2	
Reino Unido ^{1,3}	16,1	16,3	20,7	17,0	11,8	14,1	x(5)	x(10)	x(10)	18,2	
Rep. Checa	13,5	13,5	17,5	13,5	12,8	13,2	16,9	16,9	19,2	19,0	
Suécia	11,7	11,9	12,2	12,0	14,0	13,0	18,5	x(10)	x(10)	8,9	
Suíça ^{1,2}	m	18,3	14,6	11,7	10,5	11,4	m	m	m	m	
Turquia	m	19,7	25,8	a	16,2	16,2	a	52,7	13,6	17,3	
Média OCDE	14,8	15,3	16,7	13,7	13,0	13,4	14,2	16,4	16,4	15,8	
Média UE19	13,4	14,0	14,9	11,9	11,8	12,2	13,1	13,8	17,2	16,4	
Economias parceiras	Brasil	m	17,6	22,9	18,1	17,6	17,9	a	x(10)	x(10)	13,6
	Chile	19,3	20,8	25,9	25,9	26,6	26,3	a	m	m	m
	Eslôvenia	9,6	9,6	15,0	11,1	14,6	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	23,0
	Estônia	7,3	7,3	m	m	m	m	m	13,3	15,9	14,9
	Fed. Russa ⁴	m	m	m	m	11,2	m	x(5)	11,2	14,4	13,4
	Israel	12,7	27,8	17,3	13,4	13,4	13,4	m	m	m	m

1. Inclui apenas programas gerais no ensino médio.

2. Apenas instituições públicas (para Austrália, apenas nível ISCED 5A/6).

3. A razão estudantes/equipe de contato refere-se apenas a instituições públicas.

4. Não inclui programas gerais no ensino médio.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

Tabela D2.3
Razão entre estudantes e equipe de ensino por tipo de instituição (2005)
 Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)				Ensino médio				EF2/Ensino médio			
	Público	Privado			Público	Privado			Público	Privado		
		Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes		Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes		Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas independentes
Países da OCDE												
Alemanha	15,8	13,0	13,0	x(3)	14,2	12,8	12,8	x(7)	15,3	12,9	12,9	x(11)
Austrália ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,9	11,9	a
Áustria	10,5	11,8	x(2)	x(2)	11,0	13,2	x(6)	x(6)	10,7	12,5	x(10)	x(10)
Bélgica ²	9,1	m	9,7	m	10,3	m	9,7	m	9,9	m	9,7	m
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	20,8	20,8	20,8	a	15,3	16,7	16,7	a	18,5	17,8	17,8	a
Dinamarca ³	11,8	12,6	12,6	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Eslováquia	14,1	13,2	13,2	n	14,5	13,2	13,2	n	14,3	13,2	13,2	n
Espanha	11,2	16,2	16,4	15,0	7,4	11,5	11,5	11,5	9,5	14,7	15,3	12,5
Estados Unidos	15,7	10,7	a	10,7	16,5	12,2	a	12,2	16,1	11,4	a	11,4
Finlândia ^{4,5}	9,9	12,5	12,5	a	17,6	20,6	20,6	a	13,5	18,8	18,8	a
França	13,9	15,5	x(2)	x(2)	9,6	12,5	x(6)	x(6)	11,7	13,8	x(10)	x(10)
Grécia	7,9	7,8	a	7,8	8,9	6,9	a	6,9	8,4	7,3	a	7,3
Holanda	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	a
Hungria	10,4	10,3	10,3	a	12,3	11,5	11,5	a	11,3	11,1	11,1	a
Irlanda ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15,5	16,3	a	16,3
Islândia ³	11,3	10,9	10,9	n	10,7	11,4	11,4	n	11,2	11,3	11,3	n
Itália	10,3	7,3	a	7,3	11,9	4,4	a	4,4	11,2	5,2	a	5,2
Japão ⁴	15,2	13,2	a	13,2	12,3	14,9	a	14,9	13,7	14,6	a	14,6
Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
México	35,8	23,8	a	23,8	30,2	16,6	a	16,6	33,8	19,8	a	19,8
Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Nova Zelândia	17,0	15,9	17,1	13,6	13,2	12,0	14,2	7,7	15,2	13,5	15,3	10,0
Polônia	12,8	9,8	12,5	9,2	13,1	10,2	16,0	9,7	12,9	10,1	14,3	9,5
Portugal	8,0	10,2	11,4	8,9	8,5	6,3	9,5	5,6	8,2	7,5	10,5	6,3
Reino Unido ¹	18,6	7,2	a	7,4	12,5	7,8	9,8	7,7	15,2	7,6	5,9	7,6
Rep. Checa	13,5	11,4	11,4	a	12,6	14,5	14,5	a	13,1	14,0	14,0	a
Suécia	12,1	11,4	11,4	a	14,0	14,5	14,5	a	13,0	13,0	13,0	a
Suíça ⁶	11,7	m	m	m	10,5	m	m	m	11,4	m	m	m
Turquia	a	a	a	a	16,7	7,9	a	7,9	16,7	7,9	a	7,9
Média OCDE	13,8	12,7	13,1	9,8	13,2	12,0	13,3	8,1	13,5	12,4	13,0	9,2
Média UE19	11,9	11,4	12,2	9,3	11,9	11,4	13,1	7,6	11,9	11,9	12,6	9,2
Economias parceiras												
Brasil	19,3	11,2	a	11,2	20,1	10,4	a	10,4	19,6	10,8	a	10,8
Chile	26,6	25,2	27,4	16,7	27,5	25,8	29,8	13,8	27,1	25,6	29,0	14,6
Eslovênia ²	11,1	8,2	8,2	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0
Estônia	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Federação Russa	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Israel	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a	13,4	a	a	a

1. Inclui apenas programas gerais no ciclo final do ensino fundamental (EF2) e no ensino médio.

2. Ensino médio inclui pós-ensino médio não-superior.

3. EF2 inclui EF1 (ciclo inicial do ensino fundamental).


4. Ensino médio inclui programas de pós-ensino médio não-superior.

5. Ensino médio inclui educação superior tipo B.

6. Inclui apenas programas gerais no ensino médio.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068464517374>

QUANTO SE PAGA AOS PROFESSORES?

Este indicador mostra os salários estatutários – iniciais, em meio de carreira e máximos – pagos a professores no ensino fundamental e no ensino médio, vários adicionais e sistemas de incentivo utilizados em sistemas de gratificação. Apresenta também informações sobre aspectos de arranjos contratuais de professores. Reunindo a média do tamanho das turmas (ver Indicador D2) e tempo de trabalho dos professores (ver Indicador D4), este indicador apresenta algumas medidas básicas da vida profissional dos professores. Diferenças salariais, juntamente com outros fatores, tais como razão estudantes/equipe (ver Indicador D2), oferecem alguma explicação para as diferenças em gastos por estudante (ver Indicador B1).

Resultados básicos

Gráfico D3.1. Salários de professores no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (2005)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas de EF2, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs, e razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita

Os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência em EF2 variam de menos de US\$ 16.000 – na Hungria – a no mínimo US\$ 51.000 – na Alemanha, na Coreia do Sul e na Suíça – e ultrapassam US\$ 88.000 em Luxemburgo.

US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs



Salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência em EF2 estão duas vezes acima do nível do PIB per capita na Coreia do Sul e no México, ao passo que na Islândia, na Noruega e na economia parceira Israel, os salários representam no máximo 75% do PIB per capita.



Os países estão classificados em ordem decrescente dos salários dos professores de EF2 após 15 anos de experiência e capacitação mínima.

Fonte: OECD, Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Outros destaques deste indicador

- Os salários dos professores aumentaram em termos reais entre 1996 e 2005 em praticamente todos os países, sendo que os maiores aumentos ocorreram na Finlândia, na Hungria e no México, e em salários iniciais, na Austrália. Na Espanha, salários nos níveis EF1 e no ensino médio caíram em termos reais no mesmo período, embora permanecendo acima da média OCDE.
- Em média, nos países da OCDE, a remuneração por hora/aula dos professores do ensino médio é 42% maior do que a dos professores de EF1, embora as diferenças sejam mínimas na Escócia e na Nova Zelândia, e cheguem a no mínimo 75% na Holanda e na Hungria.
- Salários em topo de carreira são, em média, 70% mais altos do que salários iniciais, para os níveis EF1 e EF2/ensino médio, embora essa diferença normalmente varie entre os países, quase sempre em função do número de anos necessários para a progressão na carreira. Entretanto, os salários máximos na Coreia do Sul chegam a quase três vezes os salários iniciais, mas são necessários 37 anos para alcançar o topo da carreira. Em Portugal, por outro lado, a diferença entre o salário no topo da carreira e o salário inicial é semelhante àquela registrada na Coreia do Sul, mas os professores atingem o topo da carreira após 26 anos de serviço. No entanto, é importante considerar que nem todos os professores atingem o topo da escala salarial. Na Holanda, por exemplo, em 2005, apenas 13% dos professores de EF2/ensino médio haviam alcançado o nível salarial máximo.
- Nos países da OCDE, em média, cerca de um em cada seis professores de EF1 e EF2 que trabalham em instituições públicas é empregado em meio período. Na Alemanha, na Noruega e na Suécia, cerca de um terço dos professores trabalham em regime de meio período. Na Holanda, essa proporção é de cerca de 50%.
- Quinze países da OCDE exigem períodos de experiência para professores. A duração média dos períodos de experiência é de 12 meses. Em sete países da OCDE, os professores têm a contratação garantida após concluir satisfatoriamente o período de experiência. Em média, entre os países da OCDE, os professores devem ser empregados por 20 meses para alcançar a contratação.

Contexto de políticas

Os salários dos professores constituem o custo unitário mais alto no provimento da educação escolar, o que torna a remuneração uma consideração crítica para os formuladores de políticas que buscam manter tanto a qualidade do ensino como um orçamento equilibrado para a educação. O tamanho do orçamento para a educação reflete, naturalmente, a negociação de muitos fatores inter-relacionados, incluindo salário de professores, razão estudantes/equipe de ensino, tempo de instrução planejado para os estudantes e número designado de horas de instrução.

D3

Assegurar um número suficiente de professores qualificados é uma preocupação básica em todos os países da OCDE. Em mercados de trabalho competitivos, a taxa de equilíbrio dos salários pagos a diferentes tipos de professores refletiria a situação de oferta e demanda daqueles professores. Frequentemente, não é o que ocorre nos países da OCDE, nos quais os salários e as condições são muitas vezes determinados pelo poder central para abranger todos os professores. Os salários e as condições de trabalho dos professores são, portanto, um fator de política maleável, que pode afetar tanto a demanda como a oferta de professores. Além disso, os salários e as condições de trabalho podem exercer importante influência na atração, no desenvolvimento e na retenção de professores qualificados e eficazes.

A comparação entre os níveis salariais em diferentes pontos da carreira permite uma análise da estrutura de progressão da carreira e das possibilidades de promoção disponíveis na profissão docente. Teoricamente, uma estrutura de carreira na qual os ganhos são associados à idade (na qual os aumentos salariais acompanham a idade), com progressão salarial acentuada, oferece incentivos salariais maiores aos professores durante sua carreira. Uma estrutura salarial pode fornecer incentivos salariais que atraiam professores de alta qualidade e aumentem a satisfação profissional e melhorem o desempenho, mediante melhores recompensas para os professores. Aspectos adicionais importantes na estrutura da carreira dos professores são o papel dos períodos de experiência no início de suas carreiras e a questão da efetivação.

Evidências e explicações

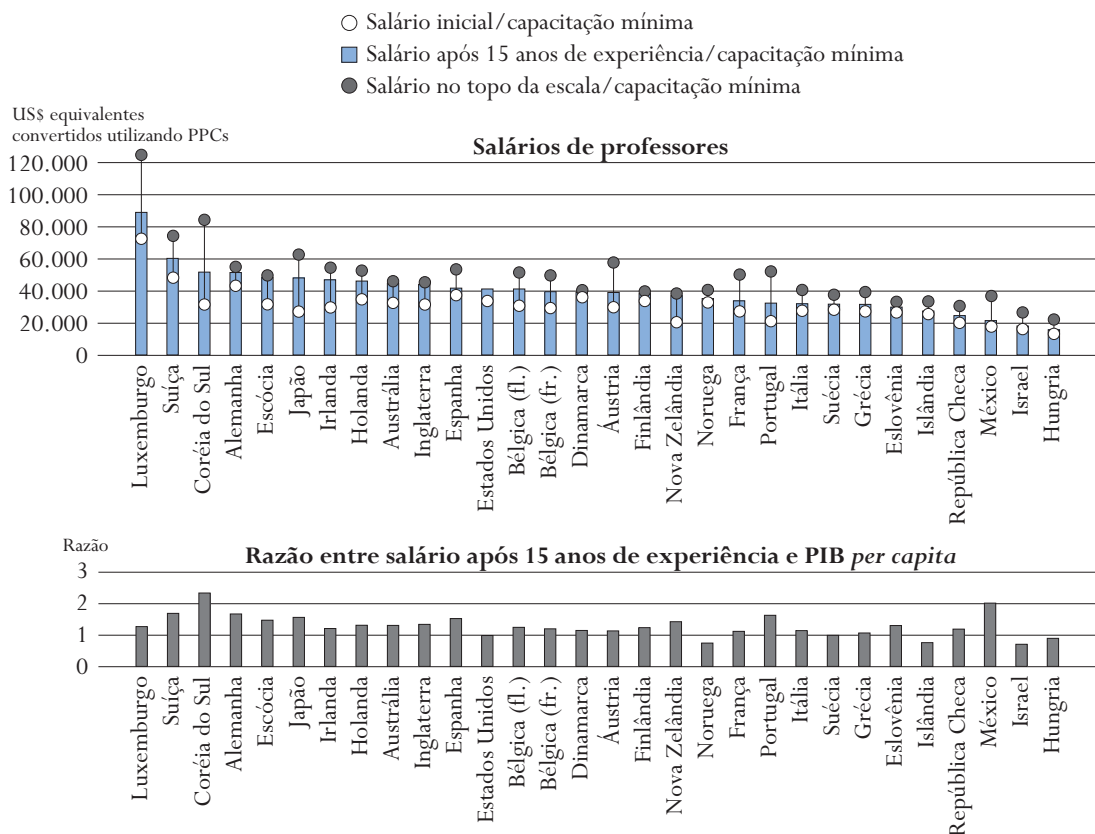
Comparando os salários dos professores

A primeira parte deste indicador compara os salários estatutários no início, no meio e no topo da carreira de professores com o nível de qualificação mínimo exigido para certificação no ensino fundamental e no ensino médio em instituições públicas. Inicialmente, os salários dos professores são analisados em termos absolutos em três momentos: no início, no meio e no topo da carreira. São apresentadas essas alterações salariais entre 1996 e 2005. Arranjos contratuais e pagamentos adicionais feitos aos professores oferecem uma compreensão mais profunda da estrutura de carreira dos professores.

Comparações internacionais de salários oferecem uma ilustração simplificada da remuneração recebida pelos professores por seu trabalho. Isso oferece apenas uma imagem pontual do sistema completo de remunerações e as conseqüentes inferências possíveis com relação ao bem-estar social. Grandes diferenças entre impostos e sistemas de benefícios sociais nos países da OCDE e a utilização de incentivos financeiros (inclusive bonificações regionais para lecionar em regiões remotas, bonificações familiares, redução de tarifas nos transportes públicos, isenção de impostos na compra de produtos culturais e outros direitos semipequeniários que contribuem para a receita básica dos professores) justificam a importância de proceder com cautela ao comparar salários de professores.

Gráfico D3.2. Salários de professores (mínimo, após 15 anos de experiência e máximo) no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (2005)

Salários anuais estatutários de professores de EF2 em instituições públicas, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs, e razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita



Os países estão classificados em ordem decrescente de salários de professores de EF2 após 15 anos de experiência e capacitação mínima. Fonte: OECD, Tabela D3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007). StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Os salários estatutários relatados neste indicador devem ser diferenciados dos gastos reais com salários assumidos pelos governos e dos salários médios dos professores, que também são influenciados por outros fatores, tais como a estrutura etária da força de trabalho docente e a prevalência de trabalho em meio período. O Indicador B6 mostra a quantia total paga como remuneração aos professores. Além disso, uma vez que a carga horária, a carga de trabalho dos professores e a proporção de professores em meio período podem variar consideravelmente entre os países, esses fatores devem ser considerados ao se recorrer a comparações de salários estatutários para julgar os benefícios recebidos por professores em diferentes países (ver Indicador D4). Ao considerar a estrutura salarial de professores, também é importante considerar que nem todos os professores chegam ao topo da escala salarial. Na Holanda, por exemplo, em 2005, 13% dos professores de EF2/ensino médio estavam no nível salarial máximo.

O salário anual estatutário dos professores de EF2 com 15 anos de experiência varia de menos de US\$16 mil – na Hungria – a mais de US\$51 mil – na Alemanha, na Coréia do Sul e na Suíça – e supera US\$88 mil em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Na maioria dos países da OCDE, o salário dos professores aumenta segundo o nível educacional em que lecionam. Por exemplo, Bélgica (fl.), Bélgica (fr.), Finlândia, Holanda, Hungria, Luxemburgo e Suíça registram salários de professores de EF2/ensino médio com no mínimo 15 anos de experiência pelo menos 25% mais altos do que os salários de professores de EF1 com a mesma experiência. Em contraste, Austrália, Coréia do Sul, Escócia, Estados Unidos, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Japão, Nova Zelândia, Portugal, República Checa, Turquia e as economias parceiras Eslovênia e Israel registram salários de professores de ensino médio e EF1 mais comparáveis (diferença inferior a 5%, ver Tabela D3.1). A extensão das variações pode ser influenciada pela estrutura dos salários dos professores até o meio da carreira. Em alguns países, como Estados Unidos, os salários dos professores são influenciados por suas realizações educacionais. Uma vez que essas realizações não são constantes entre os professores em todos os níveis durante sua carreira, é preciso cautela ao interpretar a extensão das diferenças salariais dos professores nos diferentes níveis da educação escolar.

Diferenças comparativamente grandes nos salários de professores em diferentes níveis podem influenciar a forma pela qual as escolas e os sistemas escolares atraem e mantêm professores de diferentes níveis. Isso também pode influenciar em que medida os professores se deslocam através dos diferentes níveis educacionais e, conseqüentemente, o grau de segmentação no mercado de trabalho docente.

Salários estatutários relativos ao PIB *per capita*

Entre outras considerações, os países investem em recursos educativos relativamente à sua capacidade de financiar os gastos com educação. A comparação dos salários estatutários com o PIB *per capita* é, portanto, outra forma de avaliar o valor relativo dos salários dos professores entre os países. Dados comparativos sobre salários para profissões comparáveis forneceriam uma referência melhor para os salários dos professores; uma vez que esses dados ainda não estão disponíveis, a comparação com o PIB *per capita* fornece uma base para padronização das comparações.

Os salários de professores com pelo menos 15 anos de experiência (no ensino fundamental) em relação ao PIB *per capita* são relativamente baixos na Hungria (0,89), na Islândia (0,75), na Noruega (0,74) e na economia parceira Israel (0,70), e mais altos na Coréia do Sul (2,34 em EF1 e 2,33 em EF2), no México (2,01 em EF2) e na Turquia (2,34 em EF1). No ensino médio em geral, os números mais baixos são encontrados na Islândia (0,88), na Noruega (0,80) e na economia parceira Israel (0,70). Os salários em meio de carreira em relação ao PIB são os mais altos na Coréia do Sul (2,33) e na Turquia (2,57) (Tabela D3.1).

Em alguns países – como Hungria, República Checa, Turquia e a economia parceira Israel –, tanto o PIB *per capita* quanto os salários de professores são relativamente baixos. Outros países – por exemplo, Coréia do Sul, Espanha, Nova Zelândia e Portugal – têm PIB *per capita* relativamente baixo, porém os salários dos professores são comparáveis aos dos países com PIB *per capita* muito mais alto. Alemanha, Luxemburgo e Suíça têm PIB *per capita* alto e altos salários de professores (Gráfico D3.2 e Tabela D3.1), ao passo que Noruega tem alto PIB *per capita*, mas os salários em meio de carreira ficam na média.

Salários estatutários por hora de trabalho dedicada exclusivamente ao ensino

Uma medida alternativa de salários e do custo da hora de instrução é o salário estatutário para um professor em período integral na sala de aula em relação ao número de horas por ano que um

professor deve gastar com ensino (ver Indicador D4). Embora não ajuste os salários em função da quantidade de tempo que os professores gastam em várias atividades relacionadas ao ensino, essa medida pode fornecer uma estimativa bruta do custo do tempo real que os professores gastam na sala de aula.

O salário estatutário médio por hora/aula após 15 anos de experiência é de US\$ 47 em EF1, US\$ 59 em EF2 e de US\$ 68 no ensino médio geral. Em EF1, Hungria, México, República Checa e a economia parceira Israel têm os mais baixos custos salariais por hora-aula – no máximo US\$ 30. Por outro lado, os salários são relativamente altos na Alemanha, na Coreia do Sul, na Dinamarca, no Japão e em Luxemburgo – no mínimo US\$ 60. Há uma variação ainda maior nos salários por hora/aula nas escolas de ensino médio geral, variando de um máximo de US\$ 35 – na Hungria, na Turquia e na economia parceira Israel – a um mínimo de US\$ 80 – na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Holanda, no Japão e em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Mesmo em países onde os salários estatutários são os mesmos no ensino fundamental (EF1 e EF2) e no ensino médio, os valores por hora/aula são normalmente mais altos no ensino médio do que no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), uma vez que, na maioria dos países, os professores de EF2/ensino médio são solicitados a cumprir um número menor de horas/aula do que os professores de EF1 (ver Indicador D4). Na média dos países da OCDE, o salário por hora/aula dos professores do ensino médio excede o salário dos professores de EF1 em cerca de 42%. Na Escócia e na Nova Zelândia, essa diferença é de apenas 5% ou menos, e fica acima de 60% na Finlândia, na França, na Grécia, na Hungria e em Portugal, e acima de 80% na Holanda (Tabela D3.1). Entretanto, na comparação com base em número de horas trabalhadas, não existe necessariamente grande diferença entre os salários dos professores de EF1 e do ensino médio. Em Portugal, por exemplo, onde há uma grande diferença entre os salários por hora/aula dos professores de EF1 e do ensino médio, a diferença entre o tempo de instrução nesses dois níveis está entre as maiores dos países da OCDE, ainda que os salários estatutários e o tempo de trabalho requerido na escola sejam os mesmos (Tabela D4.1).

Experiência no ensino e qualificações influenciam a escala salarial dos professores

As estruturas salariais ilustram os incentivos salariais disponíveis aos professores em diferentes momentos de sua carreira. Há evidências de que uma proporção considerável de professores e administradores escolares não deseja progredir até os níveis mais altos da carreira (OECD, 2005). Presumivelmente, isso ocorre porque os aspectos negativos dessa promoção pesam mais do que os aspectos positivos, como níveis mais altos de salário, prestígio e outras recompensas. Para enfrentar esse problema, as estruturas salariais podem ser ajustadas para garantir que incentivos apropriados sejam oferecidos durante toda a carreira dos professores.

Como mostra a Tabela D3.1, os dados da OCDE sobre salários de professores limitam-se a informações sobre salários estatutários em três momentos da escala salarial: salários iniciais, salários após 15 anos de serviço e salários no topo da escala. Esses salários correspondem a professores com a capacitação mínima requerida. Portanto, a interpretação deve ser feita com cautela, uma vez que outros aumentos salariais podem ocorrer, em alguns países da OCDE, com maiores qualificações.

Teoricamente, um sistema que oferece recompensas significativas por experiência e desempenho fornece incentivos salariais que podem influenciar a motivação para o trabalho, a satisfação e a eficácia do ensino. Em muitas indústrias, a postergação de compensações é um incentivo fundamental

para muitos trabalhadores. As organizações podem planejar um complexo sistema de postergação de compensações para atrair trabalhadores de alta qualidade, fornecendo-lhes incentivos mais apropriados ao longo de suas carreiras dentro da organização. A compensação postergada recompensa os empregados mais eficazes por permanecerem em organizações e profissões específicas e obedecerem a critérios de desempenho estabelecidos.

As pensões são uma forma importante de compensação postergada. Na maioria dos países da OCDE, os professores recebem alguma forma de pensão que aumenta segundo sua experiência na profissão docente. Esta pensão fornece incentivo para a permanência na profissão. Um incentivo monetário também é fornecido em sistemas em que a pensão que o professor recebe depende do nível que ele alcança na estrutura da carreira. Esta é uma forma de compensação postergada que fornece um incentivo fundamental para os trabalhadores, uma vez que os maiores benefícios que receberão no futuro dependem de sua capacidade atual para atender aos critérios de desempenho estabelecidos (caso existam). Entretanto, os esquemas de pensão não são considerados nesta análise.

A compensação postergada existe na estrutura salarial de professores nos países da OCDE. Na média desses países, os salários estatutários para professores do ensino fundamental e do ensino médio, com 15 anos de experiência, são 36%, 37% e 41% mais altos, respectivamente, do que os salários iniciais. Os aumentos a partir do salário inicial até o salário no topo da escala são, em média, de 69%, 70% e 71%. Para os professores de EF2, o salário inicial médio era de US\$ 29.772. Após 15 anos de experiência, com a capacitação mínima exigida, esse número aumenta para US\$ 40.322, chegando a US\$ 48.983 no topo da escala salarial. Assim sendo, um aumento semelhante fica evidente, em primeiro lugar, entre o salário inicial e o salário após cinco anos de experiência, e, em segundo lugar, entre o salário aos 15 anos de experiência e o salário no topo da escala – atingido, em média, após 24 anos de experiência.

Está claro que há grandes diferenças na estrutura salarial entre os países. Determinados países têm estruturas relativamente horizontais, que oferecem menor número de aumentos salariais para os professores. Por exemplo, na Alemanha, na Dinamarca (com exceção do ensino médio), na Finlândia, na Noruega, na Turquia e na economia parceira Eslovênia, a maioria dos professores no topo da escala salarial ganha apenas 30% a mais do que os professores na base da escala salarial.

Aumentos salariais entre momentos da estrutura salarial devem ser analisados no contexto do número de anos que um professor leva para subir na escala salarial, um fator que varia substancialmente entre os países. Na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Inglaterra e na Nova Zelândia, os professores de EF2 alcançam o topo da escala salarial razoavelmente rápido – no prazo de cinco a nove anos. Nesses países, os incentivos monetários que acompanham as promoções e os significativos aumentos salariais desaparecem rapidamente na comparação com outros países. Quando a satisfação profissional e o desempenho no trabalho são determinados, ao menos em parte, pela perspectiva de aumentos salariais, podem surgir dificuldades à medida que os professores se aproximam do topo em seus rendimentos por idade. Alternativamente, esse pode ser um critério quando formuladores de políticas consideram que esse sistema reflete mais fielmente o trabalho do professor e as etapas da carreira docente consideradas mais produtivas.

Na Áustria, na Coreia do Sul, na Espanha, na França, na Grécia, na Hungria, na Itália, no Japão, em Luxemburgo, na República Checa e na economia parceira Israel, os professores de EF2 alcançam o topo da escala salarial após no mínimo 30 anos de serviço (Tabela D3.1). É difícil classificar os países apenas em função de estruturas salariais progressivas ou horizontais. A maioria deles tem

momentos de progressão e estabilização que variam durante o exercício do magistério. Professores na Alemanha e em Luxemburgo, por exemplo, têm oportunidades de aumentos salariais semelhantes nos primeiros 15 anos de exercício, mas a seguir enfrentam taxas de crescimento muito diferentes. Em Luxemburgo, a taxa de crescimento salarial aumenta, ao passo que os professores na Alemanha recebem aumentos relativamente pequenos. Nesses países, os formuladores de políticas enfrentam questões diferentes com relação a esses professores mais experientes.

Nesta discussão, ao enfatizar as oportunidades salariais disponíveis para os professores, é preciso reconhecer que também pode haver benefícios na compressão de escalas de pagamento. Considera-se frequentemente que existem níveis mais elevados de fluxos de confiança e informação nas organizações cujos empregados têm menor diferenciação salarial, o que pode facilitar melhores níveis de companheirismo. Esses benefícios devem ser considerados contra os benefícios de aumentos de incentivos salariais.

Salários do professores entre 1996 e 2005

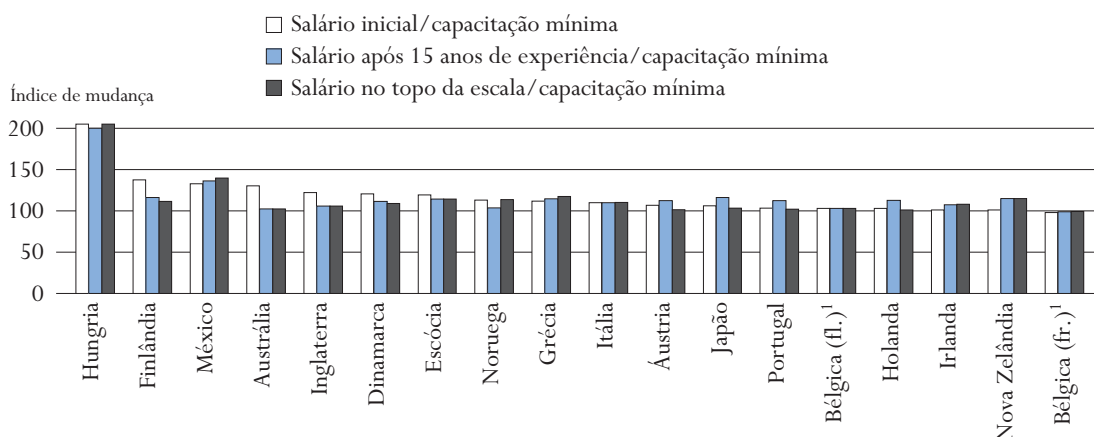
A comparação entre índices de mudanças nos salários de professores entre 1996 e 2005 deixa evidente que os salários cresceram em termos reais tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, praticamente em todos os países.

Os maiores aumentos em todos os níveis ocorreram na Hungria, embora esses salários tenham permanecido abaixo da média OCDE. Em alguns países, entretanto, os salários caíram em termos reais entre 1996 e 2005, mais destacadamente na Espanha, nos níveis EF1 e ensino médio (Tabela D3.2 e Gráfico D3.3), embora tenham permanecido acima da média OCDE.

As tendências salariais variam também em diferentes pontos da escala salarial. Os salários iniciais, por exemplo, subiram mais rapidamente do que os salários em meio de carreira e no topo da escala, em todos os níveis educacionais, na Austrália, na Dinamarca, na Escócia, na Finlândia e na Inglaterra. Em comparação com os salários iniciais e no topo da escala, os salários de professores

Gráfico D3.3. Mudanças nos salários de professores de EF2, por ponto na escala de salários (1996, 2005)

Índice de mudança entre 1996 e 2005 (1996 = 100, níveis de preço para 2005 utilizando deflatores de PIB)



1. Os dados para Bélgica em 1996 baseiam-se na Bélgica como um todo.

Os países estão classificados por ordem decrescente do índice de mudança nos salários iniciais dos professores entre 1996 e 2005.

Fonte: OECD, Tabela D3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

com pelo menos 15 anos de experiência aumentaram relativamente mais rápido na Áustria, no Japão, na Holanda e em Portugal. No caso da Nova Zelândia, o salário no topo da escala aumentou mais rapidamente e na mesma proporção que o salário de professores com pelo menos de 15 anos de experiência. Entretanto, com uma escala de progressão salarial relativamente curta – oito anos para se chegar ao topo da escala –, o recrutamento de professores é um fator de importância primordial na Nova Zelândia.

D3

A lógica dessas diferenças varia entre os países. Naqueles em que houve aumento nos salários iniciais, o objetivo foi atrair para a docência um número maior de graduados. Esta política pode ser perigosa caso não haja aumentos salariais também em outros pontos da estrutura salarial. Quando isso não ocorre, há um impacto negativo sobre os incentivos salariais em momentos em que pode haver um impacto negativo na retenção dos professores. As considerações sobre a eficiência da utilização de recursos para atrair maior número de professores em início de carreira devem ser ponderadas contra as implicações potenciais da retenção de professores. É importante notar que a comparação entre mudanças salariais em três momentos da estrutura salarial talvez não leve em conta mudanças em outros aspectos da estrutura salarial dos professores. Na Finlândia, por exemplo, um componente adicional de salários agora pode ser pago com base no desempenho individual dos professores. Isso não é considerado na comparação discutida acima, mas é uma mudança importante na estrutura salarial dos professores.

Pagamentos adicionais: incentivos e bonificações

Além das escalas básicas de pagamento, muitos sistemas escolares desenvolveram esquemas de remuneração adicional aos professores, que podem tomar a forma de remuneração financeira e/ou redução de número de horas de instrução. Somados ao salário inicial, esses pagamentos adicionais podem mudar a decisão de uma pessoa quanto a ingressar ou permanecer na profissão docente. Pagamentos adicionais para professores graduados em início de carreira podem incluir auxílio-família e bonificações por trabalhar em determinadas localidades, e salários iniciais mais altos por certificação ou qualificação acima do mínimo exigido, tais como qualificação educacional em várias disciplinas ou certificação que permita lecionar para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em alguns países, a redução do número de horas de instrução requeridas é usada para recompensar experiência ou tempo de serviço – por exemplo, na Grécia e na Islândia. Em outros países, como Portugal, os professores podem ser compensados com uma redução de horas de instrução por desempenhar tarefas ou atividades especiais – por exemplo, dirigir um clube de teatro ou atuar como supervisor de professores estudantes. Ajustes no salário básico podem contemplar professores nas escolas públicas, por iniciativa de um chefe de departamento, de um diretor ou do governo nos níveis local, regional ou nacional.

Tipos de pagamento adicional

Dados sobre pagamentos adicionais podem ser agrupados em três amplas áreas:

1. Pagamentos adicionais baseados em responsabilidades assumidas por professores e condições particulares de ensino – por exemplo, responsabilidades administrativas adicionais ou ensino em regiões carentes, em escolas menos favorecidas
2. Pagamentos adicionais com base nas características demográficas dos professores – por exemplo, idade e/ou *status* familiar

3. Pagamentos adicionais com base em qualificação, capacitação e desempenho dos professores – por exemplo, qualificações acima do mínimo requerido e/ou conclusão de atividades de desenvolvimento profissional

Não foram coletados dados quanto a montantes, mas sim quanto à disponibilidade desses pagamentos feitos aos professores e com relação ao nível de tomada de decisão para que sejam concedidos (ver Tabela D3.3a; ver também Tabelas D3.3b, D3.3c e D3.3d (disponível *on-line* em <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747> e no Anexo 3, em www.oecd.org/edu/eag2007).

Pagamentos adicionais são mais freqüentes por responsabilidades específicas ou condições de trabalho. Um exemplo claro é o ensino em escolas carentes, particularmente aquelas localizadas em bairros muito pobres ou que têm grande proporção de estudantes que falam idiomas diferentes do idioma de instrução, que obrigam os professores a enfrentar em seu trabalho exigências específicas que em outras escolas não são necessárias. Ficou demonstrado que essas escolas freqüentemente têm dificuldades para atrair professores, e que trabalham nessas escolas os professores menos experientes no sistema educacional (OECD, 2005). Pagamentos adicionais para lecionar em escolas carentes são fornecidos em cerca de dois terços dos países da OCDE e economias parceiras, e dez países também oferecem pagamento adicional para professores que lecionam em certas áreas. Esses pagamentos podem ser oferecidos em resposta à escassez de professores nessas áreas.

Mais de 50% dos países da OCDE oferecem pagamento adicional com base em características demográficas dos professores. Pagamentos adicionais a professores em função de qualificações, capacitação e desempenho são até mais comuns entre os países da OCDE e economias parceiras.

Dentre eles, cinco tipos de pagamentos adicionais são oferecidos com base na educação inicial dos professores e suas qualificações. Os mais comuns são disponibilizados em função de qualificação inicial acima da mínima requerida e/ou por certificação e capacitação acima do nível mínimo exigido. Esses pagamentos são feitos em cerca de 50% dos países da OCDE e economias parceiras; um terço deles oferece os dois tipos de pagamento adicional; 13 oferecem pagamento adicional para a conclusão satisfatória de atividades de desenvolvimento profissional.

Em 13 países da OCDE e uma economia parceira, existem pagamentos adicionais por desempenho excepcional no ensino – o único pagamento adicional que pode ser classificado como incentivo por desempenho. Em nove dos 14 países que oferecem esse incentivo – Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Holanda, Hungria, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e a economia parceira Eslovênia –, a decisão de conceder o pagamento adicional pode ser tomada no nível da escola.

A forma do incentivo e o método de identificação do desempenho excepcional variam entre esses 14 países. No México, desempenhos excepcionais são calculados com base nos resultados da aprendizagem dos estudantes, e com base em critérios relacionados a experiência, desempenho e qualificação dos professores. Recompensas por desempenho também podem ser oferecidas com base na avaliação do chefe de departamento (Portugal), ou em avaliações realizadas por administradores educacionais (na Turquia, o Conselho Provincial de Educação e o Ministério de Educação).

Aspectos dos arranjos contratuais de professores

A análise das receitas dos professores requer mais do que apenas a comparação entre salários estatutários. Uma consideração importante é a comparação entre arranjos contratuais dos professores e, em particular, a proporção de emprego em meio período, que permite uma percepção mais

apurada do montante real de salários recebidos pelos professores, e não apenas dos salários estatutários. De uma perspectiva organizacional, um desejo de flexibilidade crescente do mercado de trabalho levou ao aumento do emprego em meio período em muitos setores da economia. Além disso, oportunidades de emprego em meio período são importantes para muitas pessoas que não procuram emprego em período integral devido a outros compromissos ou preferências.

Na média dos países da OCDE, cerca de um em cada seis professores trabalha em regime de meio período em instituições públicas, nos níveis EF1 e EF2. Essa média encobre grandes diferenças entre os 20 países da OCDE e economias parceiras para os quais há informações disponíveis. Na Grécia e no México (apenas em EF1), os professores não têm a opção de trabalho em meio período. Em nove países da OCDE e uma economia parceira, o emprego em meio período é possível, porém é marginal, havendo menos de 10% dos professores empregados nessa modalidade. Nos dez países restantes, meio período é a opção de grande proporção de professores: menos de um em cada cinco professores na Áustria e em Luxemburgo; entre um em cada cinco e um em cada três na Austrália, na Bélgica (fl.), na Islândia e na Nova Zelândia; pouco mais de um terço na Noruega e na Suécia; e quase 50% dos professores na Alemanha (EF1) e na Holanda (Tabela D3.4).

Na maioria dos países para os quais há informações disponíveis, as oportunidades de emprego em meio período dependem de uma decisão no nível da escola ou de autoridades/governo locais; e em cinco dos países com a maior proporção de emprego em meio período, a decisão é tomada no nível da escola. Isso pode indicar que o emprego em meio período é um recurso para aumentar a flexibilidade da força de trabalho docente. As escolas reconhecem que as exigências didáticas e de organização escolar passam por modificações, e que deve haver flexibilidade na força de trabalho de professores que reflita as exigências escolares em constante transformação. Decisões tomadas na escola quanto ao emprego de professores em meio período podem favorecer essa flexibilidade e facilitam o atendimento das novas demandas a que a escola é submetida.

Períodos de estágio oferecem tanto aos professores como às escolas oportunidades de avaliar a satisfação com arranjos contratuais. Permitem um grau de conhecimento a respeito do professor e da escola que pode facilitar melhor adequação entre o professor e seu papel na escola. A contratação garante ao professor estabilidade no emprego. Em alguns países da OCDE, garantias de emprego vêm diminuindo em muitos setores, uma vez que podem impedir a flexibilidade do mercado de trabalho e reduzir a responsabilização. A garantia do emprego também deve ser vista no contexto dos incentivos oferecidos aos professores. A garantia do emprego pode ser um forte incentivo aos professores, e até mesmo superar o efeito dos incentivos discutidos em relação à progressão salarial. Além disso, uma vez que os professores tenham a garantia do emprego, deve haver um impacto sobre os efeitos incentivadores de um salário maior.

Entre os 26 países da OCDE e economias parceiras que dispõem de informações comparáveis, 16 países exigem que os professores cumpram um período de experiência obrigatório. Esse período normalmente tem duração de um ano, mas pode chegar a dois anos (Grécia, Luxemburgo) e pode mesmo se estender a três anos (Alemanha). Em sete países da OCDE, os professores são contratados após completar seu período de experiência. Em alguns países, porém, como a Áustria, são necessários seis anos para chegar à estabilidade, embora o período de experiência seja de apenas um mês. Por exemplo, no México, um professor precisa de seis meses para ser contratado, sem período de experiência; na Islândia e na Bélgica (fl.), três anos.

Definições e metodologias

Os dados foram extraídos da Pesquisa da OCDE-INES sobre Professores e Currículo realizada em 2006, e referem-se ao ano letivo 2004-2005.

Os dados sobre salários estatutários e bonificações de professores (Tabelas D3.1 e D3.3a) foram extraídos da Pesquisa da OCDE-INES sobre Professores e Currículo realizada em 2006. Referem-se ao ano escolar 2004-2005 e são relatados de acordo com as políticas formais para instituições públicas.

Os salários estatutários (Tabela D3.1) referem-se aos salários programados de acordo com escalas de pagamento oficiais. Os salários relatados são brutos (a soma total de dinheiro paga pelo empregador), subtraídas as contribuições para seguro social e pensões pagas pelo empregador (de acordo com as escalas salariais existentes). O valor dos salários é considerado “antes dos descontos” (ou seja, antes da dedução de imposto de renda). Na Tabela D3.1, o salário por hora de contato líquido divide o salário estatutário anual de um professor (Tabela D3.1) pelo tempo anual líquido em horas (Tabela D4.1).

Os salários brutos dos professores são convertidos usando PIB e Paridades de Poder de Compra (PPCs), com dados de taxa cambial do banco de dados do departamento Contas Nacionais da OCDE. A data de referência para o PIB *per capita* é o ano calendário de 2005, e o período de referência para os salários dos professores vai de 30 de junho de 2004 a 30 de junho de 2005. A data de referência para PPCs é 2004-2005. Os dados foram corrigidos pela inflação referente a janeiro de 2005. Pela norma geral da OCDE, para países com anos fiscais diferentes – por exemplo, Austrália e Nova Zelândia – e para países com períodos salariais ligeiramente diferentes – por exemplo, Espanha, Hungria, Islândia e Noruega, uma correção com o deflator é feita apenas se resultar em ajuste superior a 1%. Pequenos ajustes foram descontados porque, mesmo para os salários referentes a 2003-2004, o período exato a que eles se aplicam seria apenas ligeiramente diferente. Estatísticas e anos de referência para os salários dos professores são fornecidos no Anexo 2.

Para o cálculo de alterações nos salários dos professores (Tabela D3.2), o deflator do PIB é usado para converter os salários de 1996 para preços de 2005.

Os salários iniciais referem-se ao salário bruto médio anual programado para um professor em período integral, com a capacitação mínima necessária para estar plenamente qualificado no início da carreira docente.

Salários após 15 anos de experiência referem-se ao salário anual programado para um professor em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima necessária para estar plenamente qualificado, além de 15 anos de experiência. Os salários máximos relatados referem-se ao salário anual máximo programado (topo da escala salarial) para um professor em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima necessária para estar qualificado para o trabalho.

Um ajuste no salário básico é definido como qualquer diferença de salário entre aquele que determinado professor efetivamente recebe pelo trabalho realizado em uma escola e a quantia que seria esperado que recebesse com base no nível de experiência (ou seja, o número de anos na profissão docente). Ajustes podem ser temporários ou permanentes, e podem levar um professor para fora da escala ou para uma escala salarial diferente, ou ainda para um degrau acima na mesma escala salarial.

Os dados sobre tomadas de decisão foram extraídos da pesquisa realizada pela OECD-INES em 2004 sobre tomada de decisão no nível de EF2 na educação pública, e referem-se ao ano letivo 2004-2005. Sobre as escalas salariais dos professores, a pesquisa perguntou em qual nível no sistema educacional são tomadas as decisões sobre escalas salariais (excluindo bonificações) da equipe de ensino e com que autonomia essas decisões são tomadas.

Outras referências

D3

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

- *Table D3.3b Adjustments to base salary for teachers in public schools made by head teacher/school principal (2005)*
- *Table D3.3c Adjustments to base salary for teachers in public schools made by local or regional authority (2005)*
- *Table D3.3d Adjustments to base salary for teachers in public schools made by national authority (2005)*

Ver também: OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Notas específicas sobre definições e metodologias com relação a este indicador para cada país são apresentadas no Anexo 3, em www.oecd.org/edu/eag2007.

Adicionalmente, uma análise mais abrangente sobre tomadas de decisão foi publicada em *Education at a Glance 2004* (OECD, 2004c), Indicador D6. Informações sobre a pesquisa subjacente às tomadas de decisão estão disponíveis 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”. Dados completos sobre tomadas de decisão estão disponíveis sob o título “Dados subjacentes sobre tomadas de decisão” para Indicador D6 (www.oecd.org/edu/eag2004). Como complementação à Tabela D3.1, que apresenta os salários de professores em equivalentes de US\$, convertidos utilizando PPCs, o Anexo 2 inclui uma tabela com salários de professores em equivalentes de euros, convertidos utilizando PPCs.

Tabela D3.1

Salários de professores (2005)

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs

	EF1				EF2				Ensino médio			
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/ capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB <i>per capita</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE												
Alemanha	40.125	49.930	52.062	1,62	41.630	51.240	53.493	1,66	45.022	55.195	57.671	1,79
Austrália	30.858	44.423	44.423	1,30	31.092	44.526	44.526	1,30	31.092	44.526	44.526	1,30
Áustria	27.094	35.823	53.938	1,04	28.379	38.805	56.139	1,13	28.589	39.531	59.151	1,15
Bélgica (fl.)	29.270	41.007	50.001	1,24	29.270	41.007	50.001	1,24	36.327	52.451	63.054	1,59
Bélgica (fr.)	27.754	38.901	47.452	1,18	27.865	39.335	48.190	1,19	34.729	50.601	61.039	1,53
Coreia do Sul	30.183	51.641	82.915	2,34	30.058	51.516	82.790	2,33	30.058	51.516	82.790	2,33
Dinamarca	34.517	38.911	38.911	1,14	34.517	38.911	38.911	1,14	33.902	47.374	47.374	1,39
Escócia	30.213	48.205	48.205	1,47	30.213	48.205	48.205	1,47	30.213	48.205	48.205	1,47
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	31.847	37.056	46.623	1,35	35.840	41.588	51.904	1,52	36.611	42.552	53.120	1,55
Estados Unidos	33.521	40.734	m	0,97	32.225	41.090	m	0,98	32.367	41.044	m	0,98
Finlândia	27.806	32.406	32.406	1,05	32.273	38.159	38.159	1,23	34.681	43.346	43.346	1,40
França	23.212	31.224	46.071	1,03	25.711	33.723	48.692	1,11	25.960	33.974	48.967	1,12
Grécia	25.823	31.439	37.772	1,06	25.823	31.439	37.772	1,06	25.823	31.439	37.772	1,06
Holanda	32.195	41.835	46.734	1,19	33.298	45.960	51.207	1,31	33.630	61.511	67.848	1,75
Hungria	11.818	15.622	20.682	0,89	11.818	15.622	20.682	0,89	13.706	19.541	25.508	1,12
Inglaterra	29.992	43.835	43.835	1,33	29.992	43.835	43.835	1,33	29.992	43.835	43.835	1,33
Irlanda	28.198	46.709	52.930	1,20	28.198	46.709	52.930	1,20	28.198	46.709	52.930	1,20
Islândia	24.134	27.295	31.925	0,75	24.134	27.295	31.925	0,75	25.952	31.966	33.917	0,88
Itália	24.224	29.301	35.641	1,04	26.108	31.917	39.135	1,14	26.108	32.813	40.917	1,17
Japão	25.593	47.855	61.054	1,56	25.593	47.855	61.054	1,56	25.593	47.863	62.865	1,56
Luxemburgo	49.219	67.779	100.314	0,96	70.908	88.634	123.187	1,26	70.908	88.634	123.187	1,26
México	12.753	16.784	27.824	1,58	16.351	21.347	35.286	2,01	m	m	m	m
Noruega	31.382	35.058	39.044	0,74	31.382	35.058	39.044	0,74	33.589	37.778	40.950	0,80
Nova Zelândia	19.071	36.894	36.894	1,42	19.071	36.894	36.894	1,42	19.071	36.894	36.894	1,42
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	19.704	32.275	50.634	1,62	19.704	32.275	50.634	1,62	19.704	32.275	50.634	1,62
Rep. Checa	18.654	24.423	29.078	1,19	18.654	24.423	29.078	1,19	18.955	24.868	29.663	1,21
Suécia	26.234	30.802	35.750	0,96	26.756	31.585	36.153	0,98	28.387	34.108	38.785	1,06
Suíça	40.657	52.743	63.899	1,48	46.751	60.061	72.706	1,68	54.973	70.300	83.900	1,97
Turquia	17.909	19.577	21.623	2,54	a	a	a	a	18.179	19.847	21.893	2,57
Média OCDE	27.723	37.603	45.666	1,28	29.772	40.322	48.983	1,30	31.154	43.239	51.879	1,41
Média UE19	28.311	37.762	45.739	1,19	30.366	40.177	48.332	1,25	31.655	43.629	52.263	1,36
Economias parceiras												
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovênia	25.148	29.766	31.664	1,30	25.148	29.766	31.664	1,30	25.148	29.766	31.664	1,30
Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	14.716	18.055	25.131	0,70	14.716	18.055	25.131	0,70	14.716	18.055	25.131	0,70

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Tabela D3.1 (continuação)
Salários de professores (2005)

Salário estatutário anual de professores em instituições públicas: inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs

	Razão entre salário no topo da escala e salário inicial			Anos decorridos desde salário inicial até salário no topo da escala (EF2)	Salário por número líquido de horas de contato (instrução) após 15 anos de experiência			Razão entre salário por hora de instrução de professores do ensino médio e de professores do ensino fundamental I (após 15 anos de experiência)
	Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio		Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	
	(1)	(2)	(3)		(5)	(6)	(7)	
Países da OCDE								
Alemanha	1,30	1,28	1,28	28	62	68	77	1,25
Austrália	1,44	1,43	1,43	9	50	55	55	1,10
Áustria	1,99	1,98	2,07	34	46	64	67	1,45
Bélgica (fl.)	1,71	1,71	1,74	27	51	57	78	1,53
Bélgica (fr.)	1,71	1,73	1,76	27	54	54	76	1,41
Coréia do Sul	2,75	2,75	2,75	37	64	90	93	1,46
Dinamarca	1,13	1,13	1,40	8	61	61	85	1,39
Escócia	1,60	1,60	1,60	6	54	54	54	1,00
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	1,46	1,45	1,45	38	42	58	61	1,46
Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
Finlândia	1,17	1,18	1,25	16	48	64	79	1,65
França	1,98	1,89	1,89	34	34	53	54	1,60
Grécia	1,46	1,46	1,46	33	40	63	66	1,63
Holanda	1,45	1,54	2,02	18	45	61	82	1,82
Hungria	1,75	1,75	1,86	40	20	28	35	1,75
Inglaterra	1,46	1,46	1,46	5	m	m	m	m
Irlanda	1,88	1,88	1,88	22	51	64	64	1,25
Islândia	1,32	1,32	1,31	18	41	41	57	1,40
Itália	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
Japão	2,39	2,39	2,46	31	83	95	112	1,35
Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	88	138	138	1,58
México	2,18	2,16	m	14	21	20	m	m
Noruega	1,24	1,24	1,22	16	47	53	72	1,53
Nova Zelândia	1,93	1,93	1,93	8	37	38	39	1,04
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2,57	2,57	2,57	26	38	57	63	1,67
Rep. Checa	1,56	1,56	1,56	32	30	38	40	1,34
Suécia	m	m	m	a	m	m	m	m
Suíça	1,57	1,56	1,53	26	m	m	m	m
Turquia	1,21	a	1,20	a	31	a	35	1,14
Média OCDE	1,69	1,70	1,71	24	47	59	68	1,42
Média UE19	1,65	1,63	1,70	26	47	61	69	1,48
Economias parceiras								
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovênia	1,26	1,26	1,26	13	43	43	47	1,09
Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	1,71	1,71	1,71	36	18	23	27	1,54

Nota: A razão entre o salário no topo da escala e o salário inicial não foi calculada para Suécia porque salários básicos são estimados a partir de salários reais, não de salários estatutários.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Tabela D3.2

Mudanças nos salários de professores (1996 e 2005)

Índice de mudança¹ entre 1996 e 2005 nos salários de professores: salário inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala salarial, por nível de educação, convertidos aos níveis de preços de 2005 utilizando deflatores de PIB (1996 = 100)

	EF1			EF2			Ensino médio, programas gerais		
	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE									
Alemanha	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Austrália	130	103	103	131	103	103	131	103	103
Áustria	106	109	105	107	113	102	102	105	96
Bélgica (fl.) ²	106	110	113	103	103	103	103	103	103
Bélgica (fr.) ²	100	105	107	98	99	100	99	100	100
Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	121	112	109	121	112	109	109	107	102
Escócia	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Espanha	95	94	93	m	m	m	94	93	93
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	134	118	114	138	117	112	143	127	120
França	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Grécia	116	118	121	112	115	118	112	115	118
Holanda	105	112	102	103	113	102	103	109	101
Hungria	206	201	206	206	201	206	187	202	211
Inglaterra	123	106	106	123	106	106	123	106	106
Irlanda	107	114	110	102	108	108	102	108	108
Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Itália	111	111	112	110	110	111	110	110	110
Japão	107	117	104	107	117	104	107	117	104
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	133	132	133	133	137	140	m	m	m
Noruega	114	104	114	114	104	114	112	109	110
Nova Zelândia	102	115	115	102	115	115	102	115	115
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	104	113	103	104	113	103	104	113	103
Rep. Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suécia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Suíça	101	98	104	m	m	m	m	m	m
Turquia	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Economias parceiras									
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. O índice é calculado como o salário do professor em 2005 em moeda nacional * 100/salário do professor em 1996 em moeda nacional * deflator de PIB 2005 (1996 = 100).

Ver estatísticas sobre deflatores de PIB e salários em moedas nacionais em 1996 e 2005 no Anexo 2.

2. Dados para 1996 baseiam-se na Bélgica como um todo.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Tabela D3.3a

Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2005)

Tipos de critérios para ajustar o salário-base concedido aos professores em instituições públicas

		Critérios baseados em condições/responsabilidades de ensino						
		Gerenciamento de responsabilidades além das obrigações de ensino	Lecionar para número maior de turmas ou de horas do que o exigido por contrato de período integral	Tarefas especiais (orientação ou assessoria profissional)	Lecionar em áreas menos favorecidas, longínquas ou de alto custo (subsídio de locomoção)	Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão)	Lecionar para estudantes com necessidades educacionais especiais (em escolas regulares)	Ministrar cursos sobre determinada área de estudo
Países da OCDE	Alemanha	■	■					
	Austrália	■	■	■	■		■	
	Áustria	■	■	■		■		
	Bélgica (fl.)		■					
	Bélgica (fr.)			■				
	Coréia do Sul	■	■		■		■	
	Dinamarca	■	■	■		■		■
	Escócia				■			
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	■		■	■			
	Estados Unidos	■			■	■		■
	Finlândia	■	■	■	■	■	■	■
	França	■	■	■	■	■	■	
	Grécia		■	■	■	■		
	Holanda	■	■	■	■	■		■
	Hungria	■	■	■	■	■	■	■
	Inglaterra	■			■		■	■
	Irlanda	■			■			
	Islândia	■	■	■	■	■	■	
	Itália	■	■	■	■	■	■	
	Japão	■	■		■	■	■	
	Luxemburgo		■	■	■	■	■	
	México	■	■	■	■			■
	Noruega	■	■	■	■			■
	Nova Zelândia	■		■	■	■	■	■
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■	■		■	■		
Rep. Checa	■	■				■		
Suécia	■							
Suíça	■	■	■		■	■		
Turquia		■	■	■	■	■		
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	■	■	■	■	■	■	■
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	■	■	■	■		■	

■: Existente no país.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Tabela D3.3a (continuação)
Ajustes no salário-base para professores em instituições públicas (2005)
 Tipos de critérios para ajustar o salário-base concedido aos professores em instituições públicas

	Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores						Critérios baseados em demografia		Outros
	Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente	Possuir certificação ou capacitação docente obtidas durante vida profissional superiores ao nível mínimo	Apresentar desempenho docente notável	Concluir satisfatoriamente atividades de desenvolvimento profissional	Alcançar escores altos em exames de qualificação	Possuir qualificação educacional em múltiplas disciplinas	Status familiar (casado/a, número de filhos)	Idade (independentemente de anos de experiência de ensino)	
Países da OCDE	Alemanha						■	■	
	Austrália	■	■				■		■
	Áustria						■	■	■
	Bélgica (fl.)		■						■
	Bélgica (fr.)								■
	Coréia do Sul						■		
	Dinamarca	■	■	■	■		■		
	Escócia		■						
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha				■		■		
	Estados Unidos	■	■	■					
	Finlândia	■		■	■		■		■
	França						■		
	Grécia	■	■				■		
	Holanda	■	■	■	■	■	■		■
	Hungria	■	■	■	■		■		■
	Inglaterra	■		■					
	Irlanda	■	■			■			
	Islândia	■	■		■				■
	Itália						■		■
	Japão						■		■
	Luxemburgo		■		■		■	■	
	México	■	■	■	■	■			■
	Noruega	■	■	■					
	Nova Zelândia		■	■	■		■		■
	Polónia	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■	■	■		■			
Rep. Checa			■				■		
Suécia			■						
Suíça						■		■	
Turquia	■		■	■		■		■	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	■	■	■	■				■
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m		m	m	m	m
	Israel	■	■		■		■	■	

■: Existente no país.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

Tabela D3.4
Acordos contratuais de professores (2005)

	Acordos contratuais			Emprego em meio período			
	Período de experiência obrigatório (Sim "S" ou Não "N")	Número de meses de duração da experiência	Número de meses até a obtenção do título	Proporção de emprego em meio período em EF1 (%)	Proporção de emprego em meio período em EF2 (%)	Nível de tomada de decisões para emprego em meio período	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Países da OCDE	Alemanha ²	S	18-36	18-36	47	36	m
	Austrália	S	12	a	20	20	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Áustria ¹	S	1	72	19	16	Governo estadual
	Bélgica (fl.)	N	a	36	29	29	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	N	a	m	m	m	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Escócia	S	12	m	7	5	Autoridade ou governo local
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m
	Espanha	S	12	m	5	5	Autoridade ou governo provincial/regional
	Estados Unidos	S	m	36	a	a	Autoridade ou governo local
	Finlândia	N	a	a	2	7	Autoridade ou governo local
	França	S	12	12	7	11	Autoridade ou governo provincial/regional
	Grécia	S	24	24	a	a	Governo central
	Holanda	N	a	12	55	46	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Hungria	N	3	n	7	7	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Inglaterra	N	a	6	5	5	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Irlanda	m	m	m	m	m	m
	Islândia	N	a	24	24	x(4)	Autoridade ou governo local
	Itália	S	12	12	2	1	Governo central
Japão	S	12	a	5	7	Autoridade ou governo provincial/regional ou autoridade ou governo local	
Luxemburgo ³	S	24	24	17	7	m	
México	N	a	6	a	m	Autoridade ou governo local	
Noruega	N	a	n	35	35	Escola, diretoria ou comitê escolar	
Nova Zelândia	N	a	a	26	25	Escola, diretoria ou comitê escolar	
Polônia	m	m	m	m	m	m	
Portugal	S	12	a	3	8	Governo ou autoridade provincial/regional	
Rep. Checa	S	3	3	m	m	Escola, diretoria ou comitê escolar	
Suécia ¹	S	12	m	34	x(4)	Autoridade ou governo local	
Suíça	m	m	m	m	m	m	
Turquia ⁴	S	12	12	m	a	Autoridade ou governo provincial/regional	
<i>Média OCDE</i>	~	12	20	18	16		
<i>Média UE19</i>	~	12	22	17	14		
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	S	10	m	1	6	Escola, diretoria ou comitê escolar
	Estônia	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m

1. Nos lugares em que há diferença quanto às exigências para professores empregados como funcionários públicos e professores contratados como empregados assalariados, os números relatados representam a categoria de professores incluídos na maior proporção da força de trabalho.


2. Para o número de meses de experiência e até que o título seja conseguido, os números representam apenas professores de EF1 e EF2.

3. Para o número de meses até que o título seja conseguido, os números representam apenas professores de EF2.

4. Para o número de meses até que o título seja conseguido, os números representam apenas professores de EF1.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068520240747>

QUANTO TEMPO OS PROFESSORES PASSAM ENSINANDO?

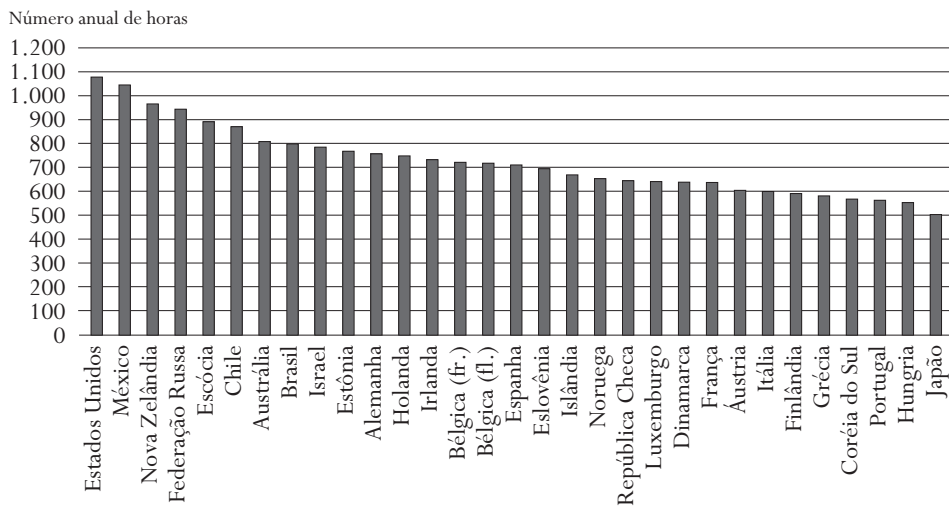
Este indicador focaliza o tempo de trabalho estatutário dos professores em diferentes níveis de educação, assim como seu tempo de instrução estatutário. Embora tempo de trabalho e tempo de instrução determinem apenas parcialmente a carga de trabalho real dos professores, fornecem valiosas percepções quanto às diferenças entre os países com relação ao que se solicita dos professores. Juntamente com os salários dos professores (ver Indicador D3) e o tamanho médio das turmas (ver Indicador D2), este indicador apresenta algumas medidas básicas da atividade profissional dos professores.

Resultados básicos

Gráfico D4.1. Número anual de horas de instrução em EF2 (2005)

Número líquido anual de horas de contato em instituições públicas

Em média, o número anual de horas de instrução em escolas públicas de EF2 é 707, porém varia de 505 – no Japão – a mais de mil – no México (1.047) e nos Estados Unidos (1.080).



Os países estão classificados por ordem decrescente do número anual de horas de instrução em EF2.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

Outros destaques deste indicador

- Em média, o número de horas de instrução por ano nas escolas públicas de EF1 é de 803 (duas a menos do que em 2004), mas varia de menos de 650 – na Dinamarca, no Japão e na Turquia – a 1.080 horas – nos Estados Unidos.
- O número médio de horas de instrução no ensino médio geral é de 664, mas varia de menos de 450 – no Japão (429 horas) – a mais de mil – nos Estados Unidos (1.080 horas).
- A composição do tempo de instrução anual dos professores em termos de dias, semanas e horas/dia varia consideravelmente. Por exemplo, enquanto na Dinamarca professores lecionam por 42 semanas por ano (no ensino fundamental e no ensino médio), em comparação com 35-36 semanas por ano na Islândia, o tempo total de instrução (em horas) para professores na Islândia é maior do que o dos professores na Dinamarca (ou igual, no caso do ensino médio).
- A regulamentação do tempo de trabalho dos professores também varia. A maioria dos países exige formalmente que os professores cumpram um número de horas especificado; em outros, o tempo de instrução é especificado apenas pelo número de aulas por semana, e é possível supor determinada quantidade de tempo necessário para preparação de material fora da sala de aula (na escola ou em outro local). Na Bélgica (fr.), por exemplo, as horas adicionais dentro da escola, porém fora da sala de aula, são determinadas no nível da escola, e o governo define apenas os períodos mínimos e máximos de instrução por semana em cada nível educacional.

Contexto de políticas

Além do tamanho da turma e da razão estudantes/equipe de ensino (ver Indicador D2), das horas de instrução dos estudantes (ver Indicador D1) e dos salários dos professores (ver Indicador D3), a quantidade de tempo que os professores gastam ensinando afeta os recursos financeiros que os países devem investir em educação. As horas de instrução e a extensão de tarefas fora da sala de aula também são elementos importantes do trabalho dos professores, e podem ser relacionados à atratividade da profissão docente.

D4

A proporção de tempo de trabalho gasto no ensino fornece dados sobre a quantidade de tempo disponível para outras atividades, tais como preparação de aulas, correção, capacitação em serviço e reuniões de equipe. Uma alta proporção do tempo de trabalho gasto com ensino pode indicar menor disponibilidade de tempo para trabalhos tais como avaliação dos estudantes e preparação de aulas. Alternadamente, essas tarefas podem ser realizadas no mesmo nível por professores com menor carga de tempo de instrução, porém fora das horas de trabalho regulamentares.

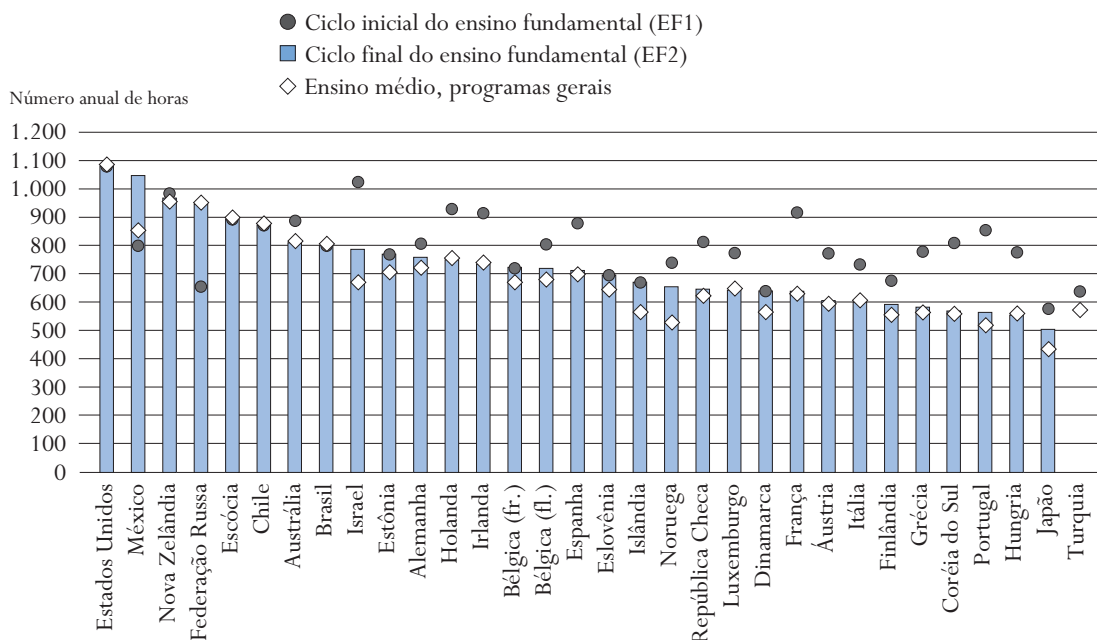
Evidências e explicações

Tempo de instrução no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)

No ensino fundamental e no ensino médio, o número de horas letivas requeridas por ano ao professor médio de escolas públicas varia entre os países. O número de horas de instrução no ciclo inicial do ensino fundamental é usualmente maior que no ciclo final do ensino fundamental e no ensino médio.

Gráfico D4.2. Número anual de horas de instrução, por nível de educação (2005)

Número líquido anual de horas de contato em instituições públicas



Os países estão classificados por ordem decrescente do número anual de horas de instrução em EF2.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

Nos países da OCDE, um professor de EF1 leciona, em média, 803 horas por ano (duas a menos do que no ano anterior), mas esse número de horas varia de menos de 650 – na Dinamarca, no Japão e na Turquia – a 900 ou mais – na França, na Holanda, na Irlanda e na Nova Zelândia – e a mais de mil – nos Estados Unidos e na economia parceira Israel (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1) (ver detalhes no Anexo 3 em www.oecd.org/edu/eqq2007).

O tempo de instrução pode ser distribuído de muitas formas durante o ano. A Coreia do Sul é o único país onde os professores de EF1 podem lecionar seis dias por semana e ainda assim o tempo total de horas de instrução fica abaixo da média, porque o número de horas letivas diárias é menor do que a média. Dinamarca e Islândia fornecem um contraste interessante a esse respeito, uma vez que ambos têm um número líquido de horas de instrução anual semelhante (Gráfico D4.3). Entretanto, os professores na Dinamarca devem cumprir, a princípio, 200 dias letivos em 42 semanas, em comparação com 180 dias letivos em 36 semanas, na Islândia. O número de horas letivas diárias fornece a explicação para essa diferença.

Na Islândia, professores de EF1 devem completar 20 dias letivos a menos do que os professores da Dinamarca, mas cada um desses dias inclui, em média, 3,7 horas de instrução, em comparação com 3,2 horas na Dinamarca. Esses professores na Islândia precisam fornecer pouco mais de meia hora de tempo de instrução por dia a mais do que os professores na Dinamarca. Uma diferença relativamente pequena em tempo de instrução por dia pode resultar em diferenças substanciais no número anual de dias letivos que os professores devem cumprir.

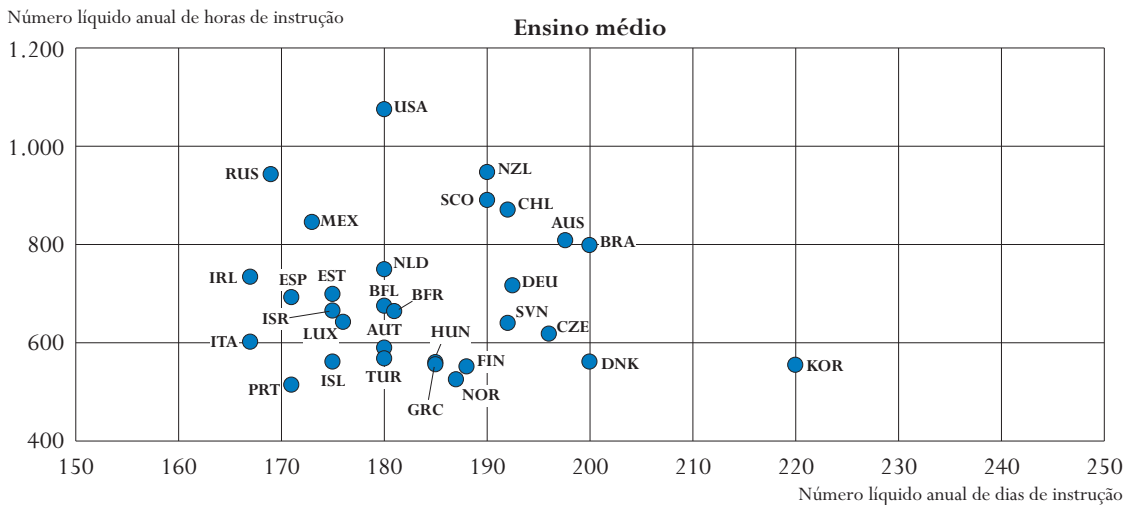
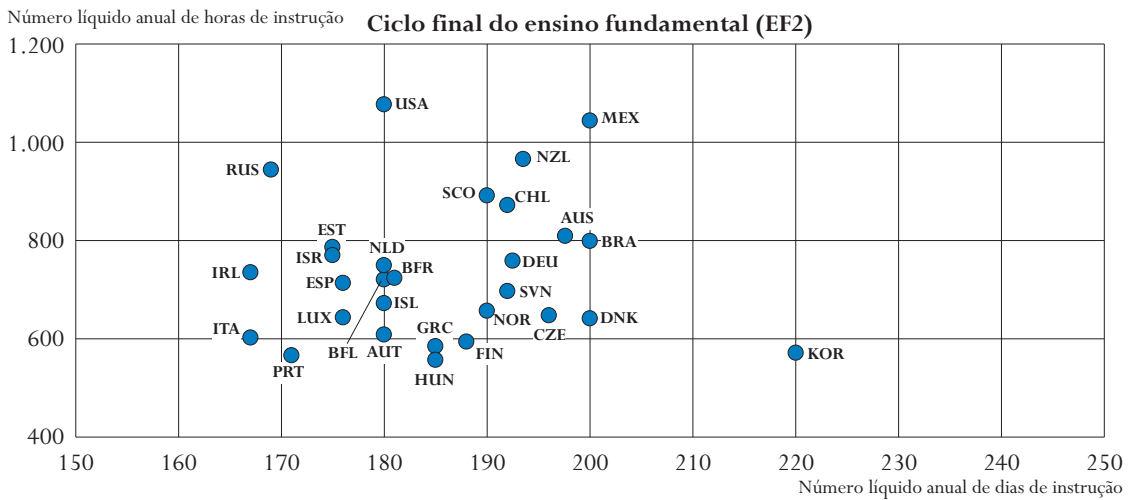
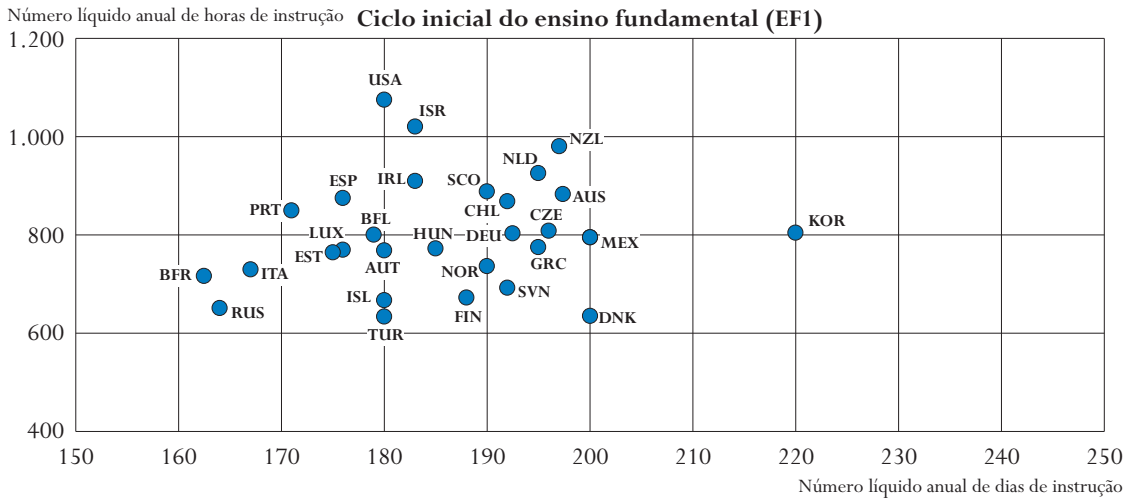
Tempo de instrução no ciclo final do ensino fundamental/ensino médio (EF2/ensino médio)

Nos países da OCDE, os professores do ciclo final do ensino fundamental (EF2) lecionam, em média, 707 horas por ano. A carga de instrução varia de menos de 600 horas – na Coreia do Sul (570 horas), na Finlândia (592 horas), na Grécia (583 horas), na Hungria (555 horas), no Japão (505 horas) e em Portugal (564 horas) – a mais de mil horas – nos Estados Unidos (1.080 horas) e no México (1.047 horas) (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

A carga horária no ensino médio geral normalmente é mais leve do que em EF2. Entre os países da OCDE, um professor de disciplinas gerais tem uma carga média de instrução estatutária de 664 horas por ano. A carga de instrução varia de menos de 450 horas – no Japão – a mais de 800 horas – na Austrália (810), na Escócia (893), no México (848) e na economia parceira Chile (873) –, mais de 900 horas – na Nova Zelândia (950) e na economia parceira Federação Russa (946) – e a mais de mil horas – nos Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).


Assim como no caso dos professores de EF1, o número de horas de instrução e o número de dias letivos variam entre os países. Como consequência, a média de horas letivas diárias varia amplamente. Em EF2, de no máximo três horas por dia – na Coreia do Sul e na Hungria – a no mínimo cinco horas por dia – no México, na Nova Zelândia e na economia parceira Federação Russa – e a seis horas por dia – nos Estados Unidos. No ensino médio geral, os professores na Coreia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Hungria, na Noruega e em Portugal lecionam, em média, três horas ou menos por dia, em comparação com cinco horas por dia na Nova Zelândia e na economia parceira Federação Soviética, e seis horas por dia nos Estados Unidos. A Coreia do Sul fornece um exemplo interessante das diferenças de organização do trabalho dos professores. Nesse país, o número de dias letivos exigidos dos professores é o mais alto entre os países da

Gráfico D4.4. Número líquido de horas de instrução, por número de dias de instrução (2005)



Nota: Ver a lista de códigos dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqg2007).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

OCDE (220); entretanto, o número de horas letivas que devem ser cumpridas por professores de EF2 é o quarto mais baixo; e por professores do ensino médio, é o quinto mais baixo (Gráfico D4.3). Em alguns países, é possível que essas diferenças sejam devidas à inclusão de intervalos entre as aulas como tempo de instrução.

Contrastes no tempo de instrução entre os níveis

Na Coréia do Sul, na França, na Hungria, em Portugal e na economia parceira Israel, o número de horas que um professor de EF1 deve lecionar supera em mais de 220 horas a carga horária que um professor de EF2; com exceção da Hungria, essa carga supera em mais de 250 horas a carga horária de um professor do ensino médio (programas gerais). Em contraste, na Bélgica (fr.), na Dinamarca, na Escócia, nos Estados Unidos, na Islândia, na Nova Zelândia e nas economias parceiras Brasil, Chile, Eslovênia e Estônia, há pouca ou nenhuma diferença entre o número de horas letivas exigido dos professores de EF1, EF2 e ensino médio, particularmente entre os professores EF1 e os professores de EF2. México é o único país da OCDE e a Federação Russa, a única economia parceira em que professores de EF2/ensino médio cumprem um número de horas letivas substancialmente maior do que os de EF1. No México, o número de horas letivas requerido dos professores do EF2 supera em apenas pouco mais de 30% o número de horas requerido dos professores de EF1. Nesse país, os professores do ensino médio cumprem um número de horas letivas menor do que os professores do EF2, mas o número de horas letivas requerido dos professores de ensino médio ainda é 6% maior do que o número de horas exigido dos professores de EF1 (Gráfico D4.1). Isso ocorre amplamente devido a um tempo de contato diário maior.

Ao interpretar as diferenças de horas letivas entre os países, é preciso observar que o tempo líquido de contato, tal como usado para os objetivos deste indicador, não corresponde necessariamente à carga horária letiva. Se, por um lado, o próprio tempo de contato constitui um componente substancial, a preparação das aulas e o acompanhamento necessário (incluindo correção de trabalhos dos estudantes) também devem ser incluídos nas comparações de cargas horárias letivas. Outros elementos da carga letiva – tais como o número de disciplinas lecionadas, o número de estudantes e o número de anos que um professor trabalha com os mesmos estudantes – também devem ser levados em consideração. Esses fatores freqüentemente só podem ser avaliados no nível da escola.

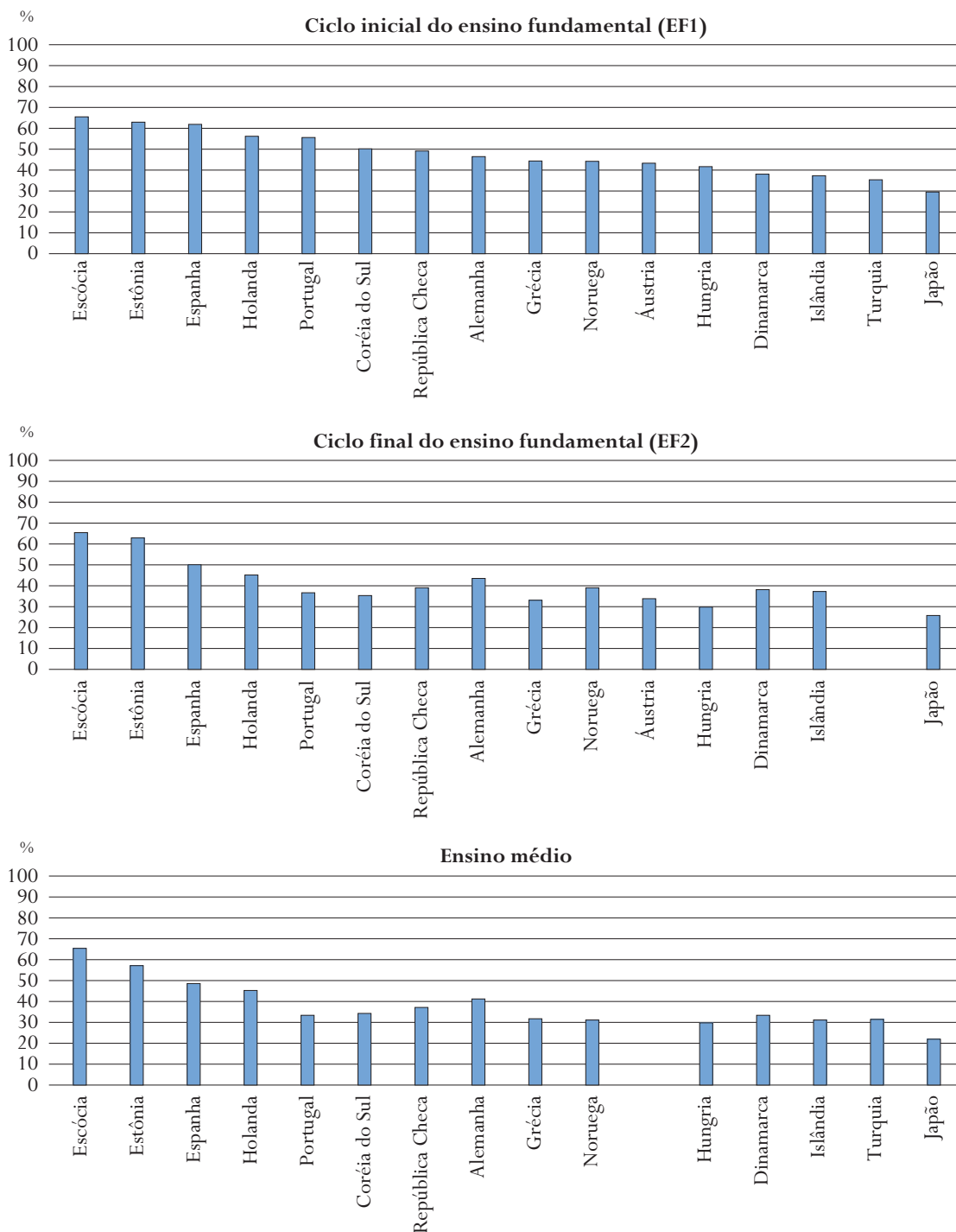
Tempo de trabalho dos professores

A regulamentação do tempo de trabalho dos professores varia amplamente entre os países. Enquanto alguns países regulamentam apenas o tempo de contato, outros estabelecem também horas de trabalho. Em alguns países, o tempo é alocado para ensino e atividades fora da sala de aula, dentro do tempo de trabalho formalmente estabelecido.

Na maioria dos países, a remuneração por período integral exige formalmente que os professores trabalhem por um número de horas semanais determinado, o que inclui tempo dentro e fora da sala de aula. Nessa estrutura, entretanto, os países diferem quanto à alocação de tempo para o ensino e para atividades extra-aula (Gráfico D4.4). Com exceção de Inglaterra, Suécia e Suíça – onde a regulamentação atinge somente o nível distrital –, o número de aulas de instrução é tipicamente especificado, mas alguns países também regulamentam em nível nacional o tempo que um professor deve estar presente na escola.

Gráfico D4.4. Percentagem do número de horas de trabalho dos professores gastas com ensino, por nível de educação (2005)

Número líquido de horas de instrução como percentagem do número total de horas estatutárias de trabalho



Os países estão classificados por ordem decrescente da percentagem do número de horas de trabalho dos professores gastas com ensino em EF1.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

Austrália, Bélgica (fl., para EF1), Dinamarca (EF1 e EF2), Espanha, Estados Unidos, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Suécia, Turquia e a economia parceira Israel especificam o tempo de trabalho durante o qual se requer que os professores estejam disponíveis na escola, para trabalho dentro e fora da sala de aula. Na Grécia, a legislação requer uma redução de horas letivas à medida que aumenta o tempo de serviço. Os professores em início de carreira responsabilizam-se por uma carga letiva de 21 horas por semana. Após seis anos, essa carga é reduzida para 19 horas letivas por semana; e após 12 anos, a carga letiva é reduzida para 18 horas por semana. Por fim, após 20 anos de serviço, a carga horária letiva é de 16 horas por semana – cerca de 75% da carga horária dos professores em início de carreira. Entretanto, as horas remanescentes de trabalho dos professores devem ser gastas dentro da escola.

Na Alemanha, na Áustria (EF1 e EF2), na Coreia do Sul, na Escócia, na Holanda, na Hungria, no Japão, na Noruega, na República Checa e na economia parceira Estônia, o tempo de trabalho total que os professores devem cumprir por ano na escola ou em outros locais é especificado. No entanto, a divisão entre o tempo gasto na escola e o tempo gasto em outros lugares não é especificado. Além disso, em alguns países, o número de horas que devem ser gastas em atividades extraclasse também é (parcialmente) especificado. Entretanto, não há especificações quanto ao número de horas que os professores devem trabalhar fora da sala na escola ou fora da escola.

Tempo fora da sala de aula

Na Bélgica (fr.), na Finlândia, na França, na Itália e na Nova Zelândia, não há exigências formais em relação ao tempo que deve ser gasto em tarefas não-letivas. Entretanto, isso não significa que os professores sejam totalmente livres para realizar outras tarefas. Na Áustria, provimentos relativos ao tempo de instrução baseiam-se na suposição de que tarefas do professor (inclusive preparação de aulas e testes, organização e correção de trabalhos, exames e tarefas administrativas) representam um tempo de trabalho total de 40 horas por semana. Na Bélgica (fr.), as horas extraclasse adicionais dentro da escola são determinadas no nível da escola. Não há regulamentações quanto a preparação de tarefas, correção de testes, atribuição de notas aos trabalhos dos estudantes etc. O governo define apenas os períodos mínimo e máximo de aulas semanais (de 50 minutos cada) em cada nível educacional (Tabela D4.1).

Definições e metodologia

Os dados foram extraídos da Pesquisa da OCDE-INES sobre Professores e Currículo realizada em 2006, e referem-se ao ano letivo 2004-2005.

Tempo de instrução

O tempo de instrução é definido como o número anual de horas que um professor em período integral leciona para um grupo ou uma classe de estudantes, de acordo com as normas. Normalmente, é calculado como o número de dias letivos anuais multiplicado pelo número de horas que um professor leciona por dia (excluindo períodos de tempo formalmente permitidos para intervalos entre as aulas ou grupos de aulas). Alguns países, entretanto, fornecem estimativas de tempo de aula baseadas em dados de pesquisa.

No nível EF1, pequenos intervalos entre as aulas são incluídos quando o professor é responsável pela classe durante os intervalos.

Tempo de trabalho

O tempo de trabalho refere-se ao número de horas de trabalho normal de um professor em período integral. De acordo com a norma formalizada em um determinado país, o tempo de trabalho pode referir-se a:

- tempo diretamente associado ao ensino (e outras atividades curriculares para os estudantes, tais como tarefas e testes, porém excluindo exames anuais); ou
- tempo diretamente associado ao ensino, incluindo horas dedicadas a outras atividades relativas ao ensino, como preparação de aulas, orientação aos estudantes, correção de tarefas e testes, desenvolvimento profissional, reuniões com pais e com equipes, e tarefas gerais da escola.

O tempo de trabalho não inclui horas extras remuneradas.

Tempo de trabalho na escola


O tempo de trabalho na escola refere-se ao tempo que se espera que os professores gastem no trabalho, dentro ou fora da sala de aula.

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 multiplicado pelo número de dias que o professor leciona por semana, menos o número de dias em que a escola está fechada para férias.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

- *Table D4.2. Number of teaching hours per year (1996,2005)*


Notas específicas sobre definições e metodologias a respeito deste indicador para cada país são apresentadas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

Tabela D4.1
Organização do período de trabalho dos professores (2005)
 Número de semanas letivas, número de dias letivos, número líquido de horas de instrução
 e número de horas de trabalho dos professores ao longo do ano letivo

	Número de semanas de instrução			Número de dias de instrução			Número líquido de horas de instrução			Número de horas de trabalho exigidas nas escolas			Número total de horas de trabalho estatutário			
	EF1	EF2	Ensino médio, programas gerais	EF1	EF2	Ensino médio, programas gerais	EF1	EF2	Ensino médio, programas gerais	EF1	EF2	Ensino médio, programas gerais	EF1	EF2	Ensino médio, programas gerais	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Países da OCDE	Alemanha	40	40	40	193	193	193	808	758	717	a	a	a	1.742	1.742	1.742
	Austrália	40	40	40	197	198	198	888	810	810	1.209	1.233	1.233	a	a	A
	Áustria	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1.792	1.792	A
	Bélgica (fl.)	37	37	37	179	180	180	806	720	675	931	a	a	a	a	A
	Bélgica (fr.)	37	37	37	163	181	181	722	724	664	a	a	a	a	a	a
	Coréia do Sul	37	37	37	220	220	220	810	570	553	a	a	a	1.613	1.613	1.613
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	640	640	560	1.306	1.306	m	1.680	1.680	1.680
	Escócia	38	38	38	190	190	190	893	893	893	a	a	a	1.365	1.365	1.365
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425
	Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1.080	1.080	1.080	1.332	1.368	1.368	a	a	a
	Finlândia	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
	França	35	35	35	m	m	m	918	639	625	a	a	a	a	a	a
	Grécia	40	38	38	195	185	185	780	583	559	1.500	1.425	1.425	1.762	1.762	1.762
	Holanda	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1.659	1.659	1.659
	Hungria	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1.864	1.864	1.864
	Inglaterra	38	38	38	190	190	190	a	a	a	1.265	1.265	1.265	a	a	a
	Irlanda	37	33	33	183	167	167	915	735	735	1.036	735	735	a	a	a
	Islândia	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800
	Itália	40	38	38	167	167	167	735	601	601	m	m	m	a	a	a
Japão	35	35	35	m	m	m	578	505	429	a	a	a	1.960	1.960	1.960	
Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a	
México	41	41	36	200	200	173	800	1.047	848	800	1.167	971	a	a	a	
Noruega	38	38	37	190	190	187	741	656	524	m	m	m	1.680	1.680	1.680	
Nova Zelândia	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a	
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Portugal	36	36	36	171	171	171	855	564	513	855	616	564	1.540	1.540	1.540	
Rep. Checa	40	40	40	196	196	196	813	647	617	a	a	a	1.659	1.659	1.659	
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	37	a	37	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.808	a	1.808	
Média OCDE	38	38	37	187	186	184	803	707	664	1.151	1.163	1.106	1.695	1.687	1.688	
Média UE19	38	38	37	184	183	182	806	668	643	1.157	1.092	1.054	1.660	1.660	1.646	
Economias parceiras	Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
	Chile	40	40	40	192	192	192	873	873	873	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	39	39	39	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a
	Estônia	35	35	35	175	175	175	770	770	700	a	a	a	1.225	1.225	1.225
	Fed. Russa	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m
	Israel	43	42	42	183	175	175	1.025	788	665	1.221	945	945	a	a	a

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068521306487>

DE QUE MANEIRA OS SISTEMAS EDUCACIONAIS MONITORAM O DESEMPENHO DAS ESCOLAS?

Este indicador focaliza as formas de avaliação e responsabilização das escolas públicas de EF2 existentes nos vários países. O foco está na coleta, na utilização e na disponibilidade de informações sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Este indicador complementa informações quantitativas a respeito de salários de professores, tempo de trabalho e tempo de instrução (Indicadores D3 e D4), tempo de instrução dos estudantes (Indicador D1), e relação entre o número de estudantes e o número de professores (Indicador D2), oferecendo informações qualitativas sobre o tipo e a aplicação das formas de avaliação e responsabilização de cada escola.

Resultados básicos

- Avaliações de estudantes dentro das estruturas escolares de responsabilização e avaliação vêm-se tornando cada vez mais comuns entre os países da OCDE. Pouco mais de 50% dos países da OCDE e a economia parceira Israel submetem a exames nacionais os estudantes de EF2. Nos países da OCDE, avaliações nacionais periódicas dos estudantes na educação compulsória são muito comuns. Essas avaliações ocorrem em dois terços dos países da OCDE e na economia parceira Israel. Em alguns deles, como Austrália, as escolas realizam testes padronizados necessários para obtenção de financiamentos governamentais.
- Dois terços dos países da OCDE e a economia parceira Israel têm regulamentações que requerem inspeções periódicas de escolas de EF2. Um número ligeiramente menor de países (19 países da OCDE) tem exigências administrativas que obrigam as escolas a realizar auto-avaliações periódicas.
- Apenas três países da OCDE utilizam avaliação e informações sobre responsabilização das escolas para conceder compensações financeiras e/ou aplicar sanções às escolas – Coreia do Sul e Estados Unidos, no primeiro caso; Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos, no segundo caso.

Contexto de políticas

Na última década, ocorreram no setor público mudanças nos sistemas de monitoramento interno, em resposta a esforços no sentido de maior descentralização das responsabilidades no setor educacional e de tentativas para acentuar o foco em resultados, e não em insumos, de modo a justificar a alocação de recursos. Em alguns países, isso é evidenciado pela extensão e pela forma como são avaliados o funcionamento e o desempenho das escolas.

A descentralização das responsabilidades e atividades relativas à escola pode criar a necessidade de aprimoramento de sua avaliação e responsabilização. Atividades anteriormente conduzidas de forma centralizada precisam ser monitoradas, para que a eficácia das operações seja assegurada. A maior liberdade concedida às escolas para o desenvolvimento da educação que oferecem pode criar a necessidade de avaliação do desempenho escolar, com o objetivo de assegurar que padrões sejam mantidos e que as melhorias sejam monitoradas e, possivelmente, desenvolvidas de maneira mais plena. Pode ser difícil medir resultados educacionais. Historicamente, muitos países têm utilizado inspetorias escolares para monitorar e avaliar o desempenho das escolas. Cada vez mais, os países vêm recorrendo também aos resultados de testes padronizados aplicados aos estudantes para estimar o desempenho das escolas.

Os objetivos da avaliação e da responsabilização escolar diferem entre os países. Por vezes, esses arranjos são vistos como alavancas de políticas que podem levar melhorias às escolas e elevar a eficácia da educação. Outros objetivos incluem garantir a responsabilidade das instituições no uso de dinheiro público. Para os pais e as famílias, um aspecto importante desta questão é a escolha da escola e se a avaliação da escola e as informações sobre responsabilização são utilizadas para promover a opção pela escola. Mais uma vez, essa opção pode ser motivada por objetivos distintos. É comum em muitos países a convicção generalizada de que as pessoas devem ter o direito de escolher a educação escolar que melhor atenda às suas necessidades. Além disso, o aumento da possibilidade de opção pela escola pode melhorar a eficácia do sistema educacional e facilitar benfeitorias na escola. Para tanto, supõe-se que pais e estudantes procurem as escolas que melhor atendam às suas necessidades, presumindo que sejam essas as que oferecem a melhor educação. Essa procura atua como um sinal, tanto para a escola que recebe maior número de estudantes como para aquela que perde estudantes. Forneceria também sinais através de todo o sistema educacional com relação a que tipo de educação escolar melhor atende às necessidades de estudantes e famílias.

Evidências e explicações

Avaliações de estudantes e informações sobre desempenho

Várias informações podem ser utilizadas para criar um sistema de responsabilização das escolas e para avaliá-las. As informações podem concentrar-se em estudantes, professores e/ou escolas. Os dados foram coletados nos países para identificar se as informações sobre desempenho dos estudantes foram coletadas e de que forma essa coleta foi realizada. Três categorias de informações sobre os estudantes foram identificadas: exames nacionais, que têm um efeito civil sobre os estudantes; avaliações nacionais periódicas; e um acompanhamento estatístico sobre as atividades dos estudantes após a conclusão do ensino fundamental e no mercado de trabalho.

Pouco mais de 50% dos países da OCDE e a economia parceira Israel submetem os estudantes de EF2 a exames nacionais que têm efeito ou consequência civil, como progredir em direção a

um nível educacional mais alto. Avaliações nacionais periódicas de estudantes são mais comuns na educação compulsória, e ocorrem em dois terços dos países da OCDE e na economia parceira Israel. Em alguns países, como Austrália, a realização de testes padronizados é uma exigência do governo para a concessão de financiamento às escolas.

Os relatos sobre os resultados da avaliação dos estudantes também variam entre os países, alguns enfatizando os padrões mínimos, outros enfatizando a proporção de estudantes nas escolas que alcançaram níveis de realizações específicos.

Áustria, Espanha, Japão, República Checa e Suíça não realizam exames nacionais nem avaliações periódicas dos estudantes. Nesses países, ao menos no que diz respeito às escolas públicas de EF2, parece haver relativamente pouca informação sobre o desempenho dos estudantes (medido por meio de exames e avaliações nacionais).

Inspeção e avaliação escolar

Informações sobre desempenho e atividades dentro da escola, em comparação com o desempenho dos estudantes, podem ser utilizadas em uma estrutura de responsabilização e avaliação de uma escola. Inspeções e avaliações nas escolas fornecem informações sobre o desempenho em relação a vários critérios. Diferem entre si pela organização da avaliação do desempenho.

Dois terços dos países da OCDE e a economia parceira Israel têm normas que requerem que as escolas de EF2 sejam inspecionadas regularmente. É um pouco menor o número de países (19 países da OCDE) que têm regulamentações determinando que as escolas realizem auto-avaliações periódicas. Ambas as exigências de regulamentação existem em 50% dos países da OCDE. Em alguns deles, essas regulamentações são utilizadas como fontes complementares de informação. Na Inglaterra, por exemplo, inspetores escolares utilizam informações extraídas da auto-avaliação da escola para planejar suas inspeções e os aspectos específicos que deverão ser focalizados. A utilização das duas fontes de dados pode ser vista como uma medida de eficiência e/ou um sinal de mecanismos mais precisos de avaliação e responsabilização da escola.

Na Dinamarca, na Hungria, no Japão e na Noruega, há regulamentações que demandam auto-avaliação das escolas, porém não há normas para inspeções regulares. Ao contrário, Bélgica (fl.), México, República Checa, Suíça, Turquia e a economia parceira Israel dispõem de regulamentações que exigem inspeção de escolas de EF2, porém não exigem auto-avaliação das escolas (Tabela D5.1). Esses sistemas podem optar por manter inspetores especializados ou ter uma abordagem administrativa vertical, em oposição aos sistemas que focalizam auto-avaliação, com informações geradas e analisadas dentro das escolas.

A interpretação dessas exigências de avaliação deve ser feita com cautela, uma vez que o foco cai sobre demandas de regulamentação, que podem diferir da prática real. Na Áustria, por exemplo, não há nenhuma exigência de auto-avaliação, mas ela ocorre com frequência, e a inspetoria escolar oferece ajuda para essa atividade. Essa ajuda normalmente assume a forma de orientação, ou de um modelo que as escolas podem utilizar para realizar a auto-avaliação. No Japão, a partir de 2002, o Padrão para Estabelecimentos Escolares de EF2 e outras regulamentações determinam que as escolas devem tentar implementar a auto-avaliação com relação a suas atividades educacionais e ao *status* de outros aspectos da administração escolar, e divulgar os resultados. Determinam também que as escolas forneçam aos pais e responsáveis informações sobre a escola. Entretanto, menos de 50% das escolas públicas de EF2 divulgam ou fornecem informações.

Também foram coletadas informações sobre a estrutura organizacional de arranjos de avaliação e responsabilização. Dezoito países da OCDE e a economia parceira Israel têm uma inspetoria escolar nacional ou regional específica. Vinte e quatro países da OCDE e a economia parceira Israel têm uma unidade específica na administração central que trata de avaliações sistêmicas de escolas e estudantes. Para que as escolas sejam avaliadas, presume-se que a pessoa ou a organização que conduz a avaliação tenha a capacidade necessária. Fica evidente que alguns países dispõem dessa capacitação na administração central e nas inspetorias escolares, ao passo que outros acreditam que essas capacidades já existem, ou tentam desenvolvê-la dentro das escolas.

Utilização de informações sobre avaliação escolar

A coleta de informações talvez tenha pouco valor se não for utilizada. Informações extraídas de pesquisas com estudantes e sobre a avaliação da escola podem ser utilizadas para muitas finalidades, por diferentes categorias de pessoas envolvidas no sistema educacional. Por exemplo, autoridades educacionais, tais como a administração central, podem utilizar essas informações para avaliar a eficácia do funcionamento do sistema de educação escolar; instituições educacionais podem utilizar as informações para o desenvolvimento da escola e do sistema; e pais de estudantes podem utilizar as informações para escolher a escola. Esta seção examina utilização dessas informações para facilitar a escolha da escola, fornecer recompensas e aplicar sanções escolares, e para influenciar o aprimoramento das decisões escolares comparativamente entre os países.

A disponibilidade de informações referentes ao desempenho dos estudantes, assim como à inspeção e à avaliação da escola, é vital para facilitar a escolha da escola por pais e famílias. Quando essas informações são disponibilizadas para pais e famílias, permitem a tomada de decisões mais conscientes quanto à escola que melhor atende às suas necessidades. Dezoito países da OCDE disponibilizam informações sobre avaliação das escolas à comunidade local ou ao público em geral. Itália e Turquia disponibilizam essas informações para grupos selecionados, como os pais, mas não ao público em geral (Tabela D5.2).

Como foi discutido acima, há muitas razões pelas quais os dados sobre a avaliação das escolas são coletados e podem ser disponibilizados a grupos selecionados e/ou ao público em geral. Dez países da OCDE relataram ter disponibilizado essas informações aos pais com o objetivo de orientá-los quanto a opções por escolas. Alemanha, Espanha, México e Portugal disponibilizam essas informações ao público em geral ou a grupos selecionados, porém a intenção nesses países não é orientar a opção por escolas. São muitos os objetivos possíveis para a disponibilização de informações aos pais que não estão relacionados com a escolha da escola. Por exemplo, o fornecimento de informações adicionais a pessoas com interesses específicos pode fazer parte de estratégias mais amplas de avaliação e responsabilização. Além disso, em alguns países, os pais têm poucas opções de escolas, e alguns países relataram grandes variações no espectro dessas opções. Por exemplo, o nível de opções possíveis pode diferir substancialmente entre pais e famílias que vivem em áreas urbanas consolidadas e aqueles que vivem em regiões mais remotas com densidades populacionais mais baixas. É preciso observar também que esses dados não excluem a possibilidade que se oferece aos pais para que utilizem informações para escolher a escola que melhor atende às suas necessidades. Na Bélgica (fl.), por exemplo, as avaliações das escolas não têm força legal para orientar a opção pela escola, mas, na realidade, são utilizadas dessa forma pelos pais.

A utilização de recompensas financeiras e sanções pode ser uma característica dos sistemas de avaliação e responsabilização das escolas. No entanto, apenas Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos utilizam essas informações para estabelecer recompensas financeiras e/ou aplicar sanções às escolas. Nesses três países, várias informações diferentes são utilizadas para determinar o nível de recompensas financeiras e sanções. Na Bélgica (fl.), apenas sanções financeiras podem ser aplicadas e, na maioria das situações, quando o resultado da avaliação indica insuficiência, a sanção financeira não é imposta imediatamente. Em vez disso, a escola tem um período de três anos para sanar suas deficiências. Após esse período, a avaliação definitiva será feita. Uma sanção financeira somente pode ser imposta no caso de melhorias insatisfatórias.

Muitos outros países da OCDE utilizam essas informações para motivar decisões de melhorias nas escolas. De fato, 19 países da OCDE e a economia parceira Israel utilizam as informações das pesquisas sobre estudantes e a avaliação das escolas para aprimoramento. A utilização dessas informações para esse fim é importante, uma vez que o foco da discussão quanto à avaliação das escolas e o teste nacional de estudantes referem-se freqüentemente à responsabilização das escolas. Entretanto, deve-se notar que os países que utilizam essas informações para estabelecer apoio financeiro ou aplicar sanções às escolas também podem ter como objetivo primordial o aprimoramento da escola. Um aspecto fundamental dessas recompensas e sanções pode ser os incentivos criados para o aprimoramento da escola. De fato, os três países – Bélgica (fl.), Coreia do Sul e Estados Unidos – que estabelecem recompensas e sanções a partir dessas informações também as utilizam para motivar decisões em apoio a melhorias na escola. Esta pode ser uma indicação de aprimoramento escolar e sistemas de responsabilização mais abrangentes. Entretanto, em alguns países, como os Estados Unidos, medidas de responsabilização que buscam a melhoria dos padrões podem continuar sendo o objetivo.

Definições e metodologia

Os dados foram extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada pela OCDE-INES em 2006 e referem-se ao ano letivo 2004-2005.

Instituições públicas

Uma instituição é classificada como pública se for:

- controlada e administrada diretamente por uma autoridade ou agência pública de educação, ou
- controlada e administrada diretamente por uma agência governamental ou por um órgão governamental (conselho, comitê etc.), sendo a maioria de seus membros indicada por uma autoridade pública ou eleita por concessão pública.

Exames nacionais, avaliações e estatísticas de acompanhamento

Exames nacionais devem ser entendidos como avaliações com efeito civil formal sobre os estudantes. Os países foram solicitados a responder “sim”, independentemente do espectro dos exames em termos de disciplinas abrangidas; portanto, a resposta deve ser “sim”, ainda que os exames cubram apenas uma ou duas disciplinas. Quanto aos exames, avaliações nacionais tendem a ser baseadas em testes que avaliam as realizações dos estudantes; entretanto, não é o que ocorre quando o exame tem efeito civil formal sobre os estudantes.

Estatísticas de acompanhamento podem ser baseadas em dados do senso, abrangendo todos os estudantes, ou em pesquisas representativas.

Inspeção e avaliação de escolas

As exigências para inspeções em escolas constituem as estruturas legais que podem operar no nível da administração central ou em níveis administrativos mais baixos, tais como escritórios regionais ou municipalidades. A inspeção de uma escola pode ser feita por inspetores, comitês de visita ou painéis de revisão. A auto-avaliação da escola é uma avaliação interna para melhorar suas próprias práticas e/ou fornecer informações aos pais e à comunidade local.

Informações sobre avaliação e responsabilização da escola

Informações sobre avaliação e responsabilização da escola são definidas como qualquer tipo de informação descritiva sistemática à qual seja atribuída uma interpretação valorativa; pode ser baseada em resultados de testes, relatórios de inspeção, auditorias ou dados estatísticos.

Outras referências

Comentários específicos sobre definições e metodologias a respeito deste indicador para cada país são fornecidos no Anexo 3 (www.oecd/edu/eq2007).

Tabela D5.1
Avaliação de escolas públicas de EF2 (ciclo final do ensino fundamental, 2005)

	Informações do estudante			Informações da escola		Estrutura organizacional	
	Existência de exames nacionais	Existência de avaliação nacional periódica para a educação compulsória	Existência de estatísticas de acompanhamento sobre as carreiras dos estudantes ¹	Exigência de inspeção regular nas escolas ²	Exigência de auto-avaliação regular pelas escolas ³	Existência de inspetoria escolar nacional/regional	Administração central realiza avaliações sistemáticas da escola ou dos estudantes ⁴
Países da OCDE	Alemanha ⁵	■	■		■	■	■
	Austrália		■	■	■	■	■
	Áustria						■
	Bélgica (fl.)		■	■	■		■
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	■	■	■	■	■	■
	Dinamarca	■	■	■		■	■
	Escócia	■	■	■	■	■	■
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m
	Espanha				■	■	■
	Estados Unidos		■				
	Finlândia		■				■
	França	■	■	■	■	■	■
	Grécia	■			■	■	■
	Holanda	■		■	■	■	■
	Hungria		■			■	■
	Inglaterra		■	■	■	■	■
	Irlanda	■		■	■	■	■
	Islândia	■	■		■	■	■
	Itália		■	■			■
	Japão					■	
	Luxemburgo	■	■	■	■	■	■
	México	■	■		■		■
	Noruega	■	■	■		■	■
	Nova Zelândia	■		■	■	■	■
	Polónia	m	m	m	m	m	m
Portugal	■	■		■	■	■	
Rep. Checa				■		■	
Suécia	■	■	■	■	■	■	
Suíça				■		■	
Turquia	■	■		■		■	
Economias parcerias	Brasil	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m
	Estônia	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m
	Israel	■	■		■		■

■: Existente no país.

1. Existência de estatísticas de acompanhamento das carreiras dos estudantes em educação continuada e/ou no mercado de trabalho.

2. Existência de estrutura administrativa legal ou formal que exige que escolas sejam inspecionadas regularmente.

3. Existência de estrutura administrativa legal ou formal que exige que escolas realizem auto-avaliações com regularidade.

4. Existência, na administração central, de unidade(s) que lide(m) com avaliações sistemáticas de escolas ou de estudantes.

5. Uma resposta é considerada positiva quando no mínimo 50% dos *Lander* forneceram uma resposta positiva.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068530238142>

Tabela D5.2

Utilização de informações provenientes de avaliações escolares e responsabilização de escolas públicas
(ciclo inicial do ensino fundamental – EF1 –, 2005)


	Disponibilidade de informações sobre avaliação e responsabilização escolar			Utilização de informações sobre avaliação escolar por níveis administrativos mais altos	
	Informações disponíveis para a comunidade escolar local ou para o público em geral	Informações disponíveis para grupos determinados (p. ex., pais)	Informações disponíveis para pais visando à escolha da escola	Compensações financeiras ou sanções à escola	Motivação para decisões sobre apoio ao aprimoramento da escola
Países da OCDE	Alemanha ¹	■	■		■
	Austrália	■	■	■	■
	Áustria	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	■	■	■	■
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m
	Coréia do Sul			*	■
	Dinamarca	■	■	■	■
	Escócia	■	■	■	■
	Eslováquia	m	m	m	m
	Espanha	■	■		■
	Estados Unidos	■	■	■	■
	Finlândia	a	a	a	a
	França	■	■	a	a
	Grécia				■
	Holanda	■	■	■	
	Hungria				
	Inglaterra	■	■	■	
	Irlanda				■
	Islândia	■	■	a	■
	Itália		■	■	
	Japão				
	Luxemburgo	■	■	a	
	México	■	■		■
	Noruega	■	■	a	
	Nova Zelândia	■	■	■	■
	Polônia	m	m	m	m
Portugal	■	■		■	
Rep. Checa	■	■	a	■	
Suécia	■	■	■	■	
Suíça					
Turquia		■	a		
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Eslovênia	m	m	m	m
	Estônia	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m
	Israel				■

■: Existente no país.

1. Uma resposta é considerada positiva quando no mínimo 50% dos Lander forneceram uma resposta positiva.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/068530238142>

Anexo



CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

A idade típica de graduação é a idade do indivíduo no final do último ano letivo/acadêmico do nível correspondente e do programa em que obtém seu certificado. A idade é aquela que normalmente corresponde à idade de graduação. É importante observar que em alguns níveis de educação a expressão “idade de graduação” pode não ser interpretada literalmente, sendo utilizada neste Relatório apenas como convenção.

Tabela X1.1a.
Idade típica de graduação no ensino médio

	Objetivo do programa		Objetivo educacional/ mercado de trabalho			Programas ISCED 3C de longa duração ¹	
	Programas gerais	Programas pré-profissionais ou profissionais	Programas ISCED 3A	Programas ISCED 3B	Programas ISCED 3C de curta duração ¹		
Países da OCDE	Alemanha	19	19	19	19	19	a
	Austrália	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Áustria	18	18	18	18	18	a
	Bélgica	18	18	18	a	18	18
	Canadá	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
	Dinamarca	19-20	19-20	19-20	a	19-20	19-20
	Eslováquia	18-20	18-20	19-20	a	17	18-19
	Espanha	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	19	19	19	a	a	a
	França	m	m	m	m	m	m
	Grécia	17-18	17-18	17-18	a	16-17	17-18
	Holanda	18-20	18-20	17-18	a	18-19	18-20
	Hungria	18	18	18-20	a	16-17	18
	Irlanda	17-18	18	17-18	a	19	17-18
	Islândia	20	20	20	19	18	20
	Itália	19	19	19	19	17	a
	Japão	18	18	18	18	18	18
	Luxemburgo	17-19	17-19	17-19	19	17-19	17-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18-19	18-19	18-19	a	m	18-19
	Nova Zelândia	17-18	17-18	18	17	17	17
	Polônia	18	20	19-20	a	a	19-20
	Portugal	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m
República Checa	18-19	18-19	18-19	18-19	a	18-19	
Suécia	19	19	19	a	a	19	
Suíça	18-20	18-20	18-20	18-20	m	17-19	
Turquia	16-17	16-17	16-17	a	m	a	
Economias parceiras	Brasil	17	18	19	18	a	a
	Chile	18	18	18	a	a	a
	Eslovênia	19	19	19	19	17-18	a
	Estônia	19	19	19	a	a	a
	Federação Russa	17	17	17	17	17	17-18
	Israel	18	18	18	a	a	18

1. Categorias de duração para ISCED 3C – curta duração: no mínimo um ano mais curto do que programas ISCED 3A/3B; longa duração: duração semelhante a programas ISCED 3A ou 3B.

Fonte: OECD.

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

Tabela X1.1b.
Idade típica de graduação no pós-ensino médio não-superior

	Objetivo educacional/mercado de trabalho			
	Programas ISCED 4A	Programas ISCED 4B	Programas ISCED 4C	
Países da OCDE	Alemanha	22	22	a
	Austrália	a	A	18-19
	Áustria	19	20	20
	Bélgica	19	19	19-21
	Canadá	m	M	m
	Coréia do Sul	a	A	a
	Dinamarca	21-22	A	a
	Eslováquia	20-21	A	a
	Espanha	18	A	a
	Estados Unidos	m	M	m
	Finlândia	a	A	25-29
	França	m	M	m
	Grécia	a	A	19-20
	Holanda	a	A	18-20
	Hungria	a	A	19-22
	Irlanda	a	A	18-19
	Islândia	a	A	21
	Itália	a	A	20
	Japão	m	M	m
	Luxemburgo	a	A	20-25
	México	a	A	a
	Noruega	19	A	20
	Nova Zelândia	18	18	18
	Polônia	a	A	21
	Portugal	m	M	m
	Reino Unido	m	M	m
	República Checa	20	A	20
	Suécia	a	A	19-20
	Suíça	19-21	21-23	a
	Turquia	a	A	a
Economias parceiras	Brasil	a	A	a
	Chile	a	A	a
	Eslovênia	20	20	a
	Estônia	a	A	21
	Federação Russa	a	A	19
	Israel	m	M	a

Fonte: OECD.

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

Tabela X1.1c.
Idade típica de graduação na educação superior

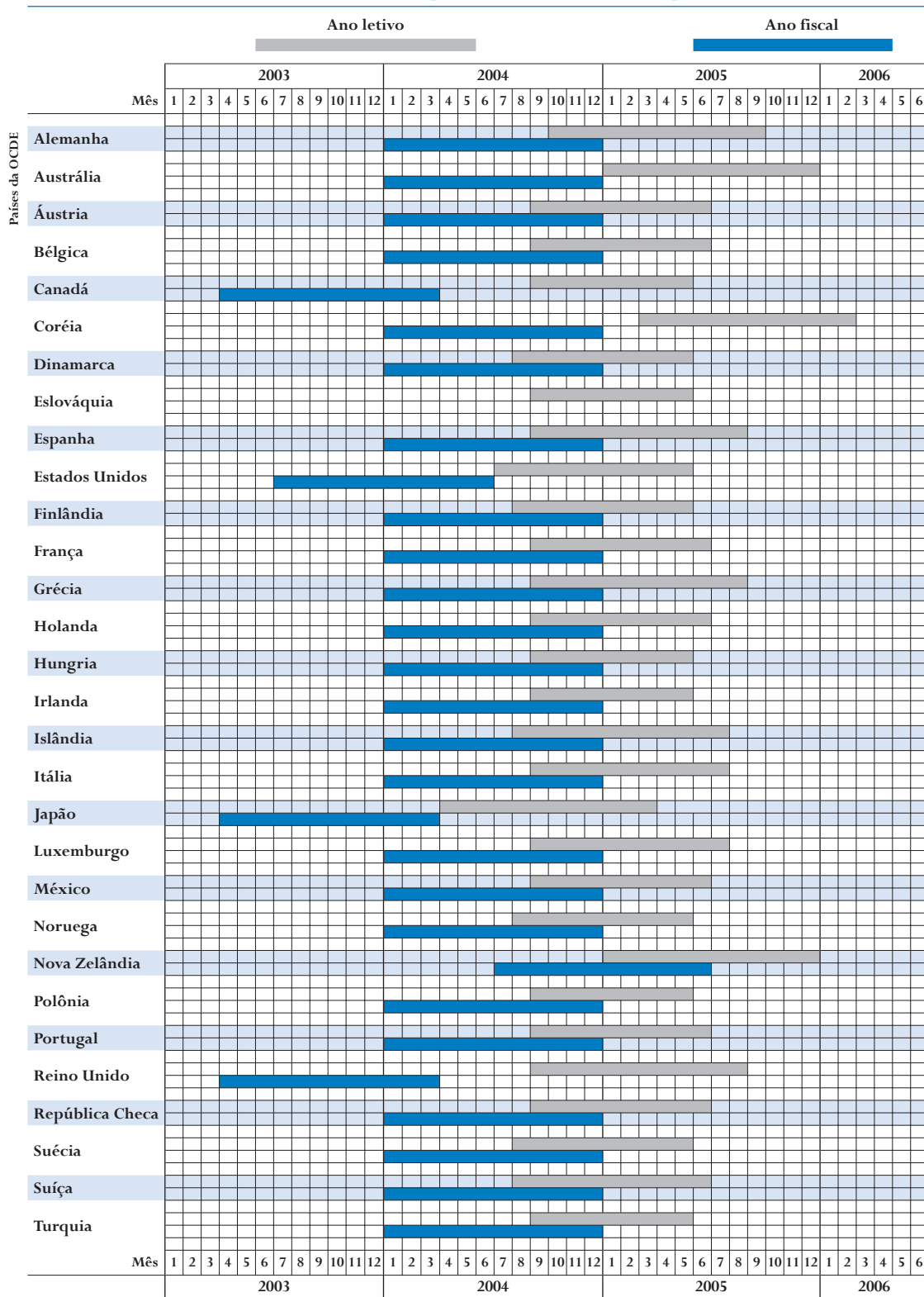
	Educação superior tipo B (ISCED 5B)	Educação superior tipo A (ISCED 5A)			Programas de pesquisa avançada (ISCED 6)	
		De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos	Mais de 6 anos		
Países da OCDE	Alemanha	21-22	25	26	a	28
	Austrália	23-29	20	20	22	24-28
	Áustria	20-22	22	23	25	25
	Bélgica	21-23	22-24	23-24	25-27	25-29
	Canadá	m	22	23	25	29
	Coréia do Sul	20	m	m	m	26
	Dinamarca	21-25	22-24	25-26	26-28	30-34
	Eslováquia	21-22	21-22	23-24	a	27
	Espanha	19	20	22	24	25-27
	Estados Unidos	20	22	24	25	27
	Finlândia	21-22	22-26	24-28	30-34	29
	França	20-21	m	m	m	25-26
	Grécia	24	21-22	22-24	22-24	24-28
	Holanda	19-20	22-23	22-24	25-26	25
	Hungria	21	m	m	m	30
	Irlanda	20	21-22	23-24	24	27
	Islândia	22-24	23	25	a	29
	Itália	22-23	22	23-25	a	27-29
	Japão	20	22	24	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	24-28
	Noruega	20	22	24	25	27
	Nova Zelândia	20	21-22	22-24	23-24	28
	Polônia	24-25	24	25	a	26
	Portugal	21	22	23	25-26	m
	Reino Unido	20-21	21	23	24	24
República Checa	23-24	22-23	24-25	a	27-28	
Suécia	22-23	23-25	25-26	a	27-29	
Suíça	23-29	23-26	23-26	28	29	
Turquia	19	22-24	24-28	30-34	30-34	
Economias parceiras	Brasil	24	m	m	m	27
	Chile	m	m	m	m	25
	Eslovênia	m	m	m	m	28
	Estônia	m	m	m	m	28
	Federação Russa	m	m	m	m	25-30
	Israel	20-22	22-26	a	a	28-30

Nota: Nos lugares em que há dados disponíveis sobre 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 informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.

Tabela X1.2a.
Ano letivo e ano fiscal utilizados para cálculo de indicadores, países da OCDE



Fonte: OECD.

Tabela X1.2b.
Ano letivo e ano fiscal utilizados para cálculo de indicadores, economias parceiras

		Ano letivo												Ano fiscal																														
		2003												2004												2005												2006						
Economias parceiras	Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
		Brasil																																										
	Chile																																											
	Eslovênia																																											
	Estônia																																											
	Federação Russa																																											
	Israel																																											
	Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	
		2003												2004												2005												2006						

Fonte: OECD.

Tabela X1.3.
Resumo de exigências para conclusão de programas de ensino médio (ISCED 3)

	Programas ISCED 3A				Programas ISCED 3B				Programas ISCED 3C				
	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número especificado de horas de curso E exames	Apenas número especificado de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número especificado de horas de curso E exames	Apenas número especificado de horas de curso	Exames finais	Série de exames durante o programa	Número especificado de horas de curso E exames	Apenas número especificado de horas de curso	
Países da OCDE	Alemanha	S	S	N	N	S	S	N	N	a	a	a	a
	Austrália ^{1,2}	S/N	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	Áustria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
	Bélgica (fl.) ³	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Bélgica (fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Canadá (Quebec) ¹	N	S	S	N					N	S	S	N
	Coréia do Sul	N	N	N	S					N	N	N	S
	Dinamarca ¹	S	S	S		a	a	a	a	S	S	S	
	Eslováquia ¹	S	N	S	N					S	N	S	N
	Espanha	N	S	S	N					S/N	S/N	S/N	N
	Estados Unidos ¹	20S/30N	AE	AE	S ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlândia	S/N	S	S	N								
	França	S	N	S	N	a	a	a	a	S/N	S	N	
	Grécia ¹	N	S	N	N					N	S	N	N
	Holanda ¹	S	S	S	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Hungria	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
	Irlanda ¹	S	N	N	N	a	a	a	a	S	S	S	N
	Islândia ¹	S/N	S	N	N	S	S	N	N	S/N	S	N	N
	Itália	S	N	S/N	N	S	S/N	S/N	N	S	N	S/N	N
	Japão	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N
	Luxemburgo	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	N
	México	N	S	S	N					S/N	S	S	N
	Noruega	N	S	S	N	a	a	a	a	N	S	S	N
Nova Zelândia	S	N	N	N									
Polônia	S/N	N	N	N	a	a	a	a	S	N	N	N	
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido ¹	N ⁴	S	N	N	a	a	a	a		S	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	
Economia parceira	Israel ¹	S/N	S	S	N	a	a	a	a	S/N	S	S	

Nota: S = Sim; N = Não; AE = Alguns estados.

1. Ver notas adicionais sobre exigências para conclusão no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

2. As exigências para conclusão de ISCED 3A variam de acordo com o estado e território. As informações fornecidas representam uma generalização de diversas exigências.

3. Cobre apenas a educação geral.

4. Geralmente não há exames finais, uma vez que alguns programas de ISCED 3A podem ser concluídos dessa forma.

5. Quase todos os estados especificam níveis de crédito Carnegie (ou seja, adquiridos por meio de curso de dois semestres em disciplinas específicas, que variam de acordo com o estado).

Fonte: OECD.

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

Anexo



ESTATÍSTICAS DE REFERÊNCIA

Tabela X2.1.
Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas
 (período de referência: ano calendário 2004, preços correntes em 2004)

	Total de gastos públicos, como porcentagem do PIB	PIB per capita (em US\$ equivalentes convertidos utilizando PPCs)	Deflator de PIB (1995 = 100)	Número de estudantes, em equivalentes de período integral em instituições educacionais, como porcentagem do total da população	
Países da OCDE	Alemanha	47,1	29.916	105,67	20,3
	Austrália	m	30.875	125,00	22,5
	Áustria	50,3	33.235	110,38	19,4
	Bélgica	m	31.975	114,47	25,3
	Canadá	39,9	32.413	118,03	m
	Coréia do Sul	28,1	20.723	131,51	24,2
	Dinamarca	55,1	32.335	120,47	25,5
	Eslováquia	23,1	14.651	163,63	22,6
	Espanha	38,7	26.018	135,65	19,2
	Estados Unidos	36,4	39.660	118,84	22,9
	Finlândia	50,3	29.833	114,18	24,5
	França	53,2	29.006	113,63	24,1
	Grécia	39,4	27.691	146,56	19,3
	Holanda	46,4	33.571	126,12	21,9
	Hungria	m	16.519	248,77	20,9
	Irlanda	33,9	36.536	143,12	24,5
	Islândia	44,7	33.271	139,66	30,7
	Itália	47,8	27.744	129,18	19,0
	Japão	37,2	28.930	91,56	16,5
	Luxemburgo	43,1	64.843	118,67	m
	México	23,4	10.145	302,43	30,2
	Noruega	45,8	41.880	141,74	25,1
	Nova Zelândia	31,1	24.834	119,95	27,0
	Polônia	m	13.089	187,56	23,9
	Portugal	46,7	19.324	134,11	20,7
	Reino Unido	43,3	31.780	126,15	24,8
República Checa	44,4	19.426	156,29	21,3	
Suécia	56,8	31.072	112,11	24,9	
Suíça	46,0	34.740	105,04	M	
Turquia	m	7.212	3.972,22	19,7	
Economias parceiras	Brasil	32,7	9.054	224,69	27,2
	Chile ¹	m	12.635	150,09	27,9
	Eslovênia	47,4	21.536	184,81	20,1
	Estônia	34,2	14.441	187,99	24,7
	Federação Russa	m	9.899	868,01	14,8
	Israel	49,2	24.512	146,38	30,1

1. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.2.

Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2004, preços correntes em 2004)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões, moeda local) ²	Produto Interno Bruto (ajustado para ano fiscal) ³	Total de gastos públicos (em milhões, moeda local)	População total em milhares (estimativas de metade do ano)	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (US\$ = 1)	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (Zona do Euro = 1)	Paridade de Poder de Compra para consumo privado (PPC) (US\$ = 1)
Países da OCDE	Alemanha	2.207.200	1.039.600	82.501	0,89429	1,0327	0,9
	Austrália	857.765	848.008	m	20.204	1,359422	1,5698
	Áustria	235.819		118.664	8.175	0,867975	1,0023
	Bélgica	288.089		m	10.421	0,864572	0,9984
	Canadá	1.290.788		515.468	31.989	1,24549	1,4382
	Coréia do Sul	779.380.500		218.768.500	48.082	782,194214	903,2266
	Dinamarca	1.467.310		807.820	5.403	8,398717	9,6983
	Eslováquia	1.355.262		312.732	5.382	17,186158	19,8454
	Espanha	840.106		325.095	42.692	0,756343	0,8734
	Estados Unidos	11.657.300	11.469.975	4.243.239	293.933	1	1,1547
	Finlândia	151.935		76.484	5.227	0,974275	1,1250
	França	1.659.020		883.116	62.324	0,917704	1,0597
	Grécia	212.734		83.801	11.062	0,694512	0,8020
	Holanda	489.854		227.535	16.276	0,896506	1,0352
	Hungria	20.712.284		m	10.107	124,053262	143,2486
	Irlanda	147.569		50.072	4.059	0,99503	1,1490
	Islândia	915.286		409.233	293	94,023652	108,5723
	Itália	1.388.870		663.443	58.175	0,860514	0,9937
	Japão ⁴	496.050.500	491.920.250	183.222.000	127.751	133,100917	153,6962
	Luxemburgo	26.996		11.647	453	0,918444	1,0606
	México	7.709.096		1.802.610	104.000	7,306949	8,4376
	Noruega	1.716.933		786.170	4.591	8,929665	10,3114
	Nova Zelândia	148.484		46.234	4.063	1,471595	1,6993
	Polônia	922.157		m	38.180	1,845321	2,1309
	Portugal	143.478		66.975	10.502	0,706991	0,8164
	Reino Unido	1.176.527	1.126.854	509.421	59.835	0,618715	0,7145
República Checa	2.781.060		1.235.094	10.207	14,02564	16,1959	
Suécia	2.565.056		1.456.493	8.994	9,178642	10,5989	
Suíça	447.309		205.981	7.454	1,727346	1,9946	
Turquia	430.511		m	71.789	0,831471	0,9601	
Zona do Euro					0,866	1,0000	m
Economias parceiras	Brasil	1.941.498	634.416	182.937	1,1722	1,3536	m
	Chile ⁵	64.549.001		m	16.295	313,522	362,0346
	Eslovênia	6.271.795		2.974.939	1.996	145,8705	168,4417
	Estônia	146.694		50.217	1.351	7,5186	8,6820
	Federação Russa	17.008.400		m	143.850	11,9443	13,7925
	Israel	548.936		270.251	6.809	3,289	3,7979

1. Os dados sobre PIB, PPCs e total de gastos públicos nos países situados na Zona do Euro são fornecidos em euros.

2. Para Austrália, o PIB foi calculado para o ano fiscal; na Nova Zelândia, o PIB e os gastos públicos totais foram calculados para o ano fiscal.

3. Para os países que não dispõem de dados sobre o PIB para o mesmo período de referência que os dados sobre finanças do setor educacional, o PIB é estimado da seguinte maneira: $wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt)$, em que wt e $wt-1$ são os pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que cai dentro do ano fiscal da educação. No Capítulo B, foram feitos ajustes para Austrália, Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.

4. Total de gastos públicos ajustado para ano fiscal.

5. Ano de referência 2005.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.3.

Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 1995, preços correntes em 1995)¹

	Produto Interno Bruto (em milhões, moeda local) ²	Produto Interno Bruto (ajustado para ano fiscal) ³	Produto Interno Bruto (preços constantes para 2004, ano-base = 1995) ²	Total de gastos públicos (em milhões, moeda local)	População total em milhares (estimativas na metade do ano)	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (US\$ = 1)	Paridade de Poder de Compra para consumo privado (PPC) (US\$ = 1)	
Países da OCDE	Alemanha	1.848.450	2.088.821	1.012.330	81.661	1,02654	0,99959	
	Austrália	518.144	502.361	686.212	184.270	1,319122	1,37969	
	Áustria	175.526		213.639	98.374	0,949892	0,98335	
	Bélgica	207.782		251.680	107.927	0,921861	0,95232	
	Canadá	810.426	771.914	1.093.593	381.542	1,214619	1,27027	
	Coréia do Sul	398.837.700		592.620.667	83.080.800	45.093	690,03741	685,20741
	Dinamarca	1.019.545		1.217.947	606.983	5.230	8,589436	8,91466
	Eslováquia	585.784		828.265	189.100	5.363	13,140138	13,24353
	Espanha	447.205		619.337	192.633	39.388	0,708614	0,75011
	Estados Unidos	7.342.300	7.261.100	9.809.217	2.717.835	266.588	1	1
	Finlândia	95.916		133.067	59.039	5.108	0,979608	1,13104
	França	1.194.808		1.460.042	650.674	59.419	0,959259	1,02936
	Grécia	102.790		145.150	m	10.634	0,578868	0,64704
	Holanda	305.261		388.412	170.327	15.460	0,903208	0,91699
	Hungria	5.767.686		8.325.998	2.327.299	10.329	59,296251	61,86322
	Irlanda	53.147		103.107	21.840	3.601	0,817283	0,89372
	Islândia	454.213		655.371	186.845	267	75,172041	87,62692
	Itália	947.339		1.075.108	499.713	56.844	0,775789	0,82553
	Japão ⁴	493.271.700	488.212.650	541.780.074	m	125.472	174,850793	197,74651
	Luxemburgo	15.110		22.748	5.996	410	1,002795	0,96317
México	1.837.019		2.549.055	380.924	90.164	2,928674	3,17044	
Noruega	937.445		1.211.317	483.072	4.358	9,012985	9,53392	
Nova Zelândia	93.387		123.793	31.743	3.676	1,462794	1,47642	
Polônia	337.222		491.667	147.561	38.588	1,147401	1,25985	
Portugal	85.138		106.983	m	10.030	0,61231	0,63843	
Reino Unido	719.747	690.268	932.671	322.934	58.025	0,623732	0,64311	
República Checa	1.466.522		1.779.434	783.678	10.331	10,857984	12,26405	
Suécia	1.787.889		2.287.929	1.199.338	8.827	9,421095	10,211	
Suíça	372.250		425.849	157.093	7.081	1,997352	2,10287	
Turquia	7.762		10.838	m	61.644	0,022613	0,02584	
Economias parceiras	Brasil	646.192		745.444	224.283	152.945	0,63	m
	Chile	25.875.699		43.007.633	5.265.291	14.210	247,49	m
	Eslovênia	m		3.393.643	m	1.990	0,4017	m
	Estônia	43.061		78.031	m	1.448	4,8101	m
	Federação Russa	1.540.493		1.959.467	m	147.613	1,63	m
	Israel	283.038		389.898	147.374	5.545	2,986	m

1. Os dados sobre PIB, PPCs e total de gastos públicos nos países situados na Zona do Euro são fornecidos em euros.

2. Austrália e Nova Zelândia: PIB e gastos públicos totais são calculados para o ano fiscal.

3. Para os países que não dispõem de dados sobre o PIB para o mesmo período de referência que os dados sobre finanças do setor educacional, o PIB é estimado da seguinte maneira: $wt-1 (PIBt - 1) + wt (PIBt)$, em que wt e $wt-1$ são os pesos para as respectivas porções dos dois períodos de referência para o PIB que cai dentro do ano fiscal da educação. No Capítulo B, foram feitos ajustes para Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.

4. Total de gastos públicos ajustado para ano fiscal.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.4.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)

Em US\$ equivalentes convertidos para consumo privado utilizando PPCs, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

Países da OCDE	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	EF1	EF2/ ensino médio			Pós-ensino médio não-superior	Educação superior (incluindo atividade de P&D)			Toda a educação superior, excluindo atividades de P&D	Do ensino fundamental à educação superior
			EF2	Ensino médio	EF2/ ensino médio		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior		
Alemanha	5.454	4.917	6.043	10.393	7.528	10.506	6.372	13.134	12.177	7.675	7.753
Austrália	m	5.609	7.522	8.596	7.923	7.738	8.181	14.565	13.629	9.953	7.820
Áustria	5.955	7.479	8.747	9.715	9.213	x(4)	9.823	13.927	13.614	9.358	9.561
Bélgica	4.670	6.304	x(5)	x(5)	7.364	x(5)	x(9)	x(9)	11.250	7.524	7.619
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	2.218	3.952	5.331	6.587	5.950	a	3.752	7.568	6.220	5.416	5.275
Dinamarca	5.001	7.592	7.726	8.893	8.313	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14.303	10.698	9.174
Eslováquia	2.343	1.886	2.173	2.870	2.496	x(4)	x(4)	5.945	5.945	5.404	2.782
Espanha	4.477	4.814	x(5)	x(5)	6.498	x(5)	8.109	9.291	9.093	6.645	6.399
Estados Unidos	7.896	8.805	9.490	10.468	9.938	m	x(9)	x(9)	22.476	19.842	12.092
Finlândia	3.899	5.081	8.120	5.968	6.775	x(5)	7.948	11.388	11.386	7.009	7.101
França	4.770	4.909	7.570	9.547	8.440	3.943	8.803	10.814	10.305	7.121	7.612
Grécia	x(2)	4.255	x(5)	x(5)	4.828	5.267	2.360	6.667	5.179	4.186	4.755
Holanda	5.721	6.130	7.830	6.933	7.429	6.526	a	13.641	13.641	8.508	7.881
Hungria ¹	3.935	3.572	3.193	3.690	3.434	5.906	4.733	6.694	6.599	5.215	4.023
Irlanda	4.559	4.996	6.397	6.734	6.550	4762	x(9)	x(9)	9.408	6.859	6.185
Islândia	5.556	7.665	7.528	6.662	7.017	x(4, 9)	x(9)	x(9)	8.071	m	7.510
Itália ¹	5.646	6.988	7.240	7.538	7.417	m	7.922	7.296	7.303	4.550	7.303
Japão	3.447	5.725	6.401	6.889	6.655	x(4, 9)	6.658	12.039	10.655	m	7.120
Luxemburgo ¹	X(2)	13.734	18.406	18.094	18.242	m	m	m	m	m	m
México	1.659	1.567	1.481	2.371	1.777	a	x(9)	x(9)	5.345	4.471	1.968
Noruega	3.975	7.839	8.705	11.482	10.206	x(5)	x(9)	x(9)	13.777	9.599	9.850
Nova Zelândia	5.016	5.092	5.233	7.283	6.179	5.310	5.681	9.648	8.698	8.084	6.179
Polônia ¹	3.606	2.791	2.516	2.629	2.576	2.806	2.457	3.986	3.933	3.471	2.962
Portugal ¹	4.205	4.413	5.994	5.621	5.815	m	x(9)	x(9)	7.297	m	5.476
Reino Unido	8.037	6.026	x(5)	x(5)	7.191	x(5)	x(9)	x(9)	11.648	8.917	7.374
República Checa	2.959	2.600	4.441	4.461	4.451	2040	3.048	6.651	6.288	5.319	4.176
Suécia	4.236	7.164	7.516	7.882	7.710	3.296	x(9)	x(9)	15.555	8.013	8.714
Suíça ¹	3.326	7.959	8.541	14.272	11.307	7.801	5.545	21.726	20.399	11.622	11.035
Turquia ¹	m	1.035	a	1.670	1.670	a	x(9)	x(9)	m	3.909	1.410
Média OCDE	4.503	5.548	6.566	7.490	6.927	4.393	~	~	10.526	7.575	6.682

1. Apenas instituições públicas.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tabela X2.5.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2004)

Em euros equivalentes convertidos utilizando PPCs, para PIB, por nível de educação, com base em equivalentes de período integral

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	EF2/ensino médio				Pós-ensino médio não-superior	Educação superior (incluindo atividade de P&D)			Toda a educação superior, excluindo atividades de P&D	De EF1 à educação superior	Proporção de estudantes matriculados, com base em equivalentes de período integral							
		EF1	EF2	Ensino médio	EF2/ensino médio		Educação superior tipo B	Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Toda a educação superior			Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Toda a educação superior					
															(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Países da OCDE																			
Alemanha	4.754	4.285	5.267	9.057	6.561	9.156	5.554	11.447	10.613	6.689	6.757	13,4	73,1	13,4					
Austrália	m	5.002	6.709	7.667	7.066	6.901	7.296	12.990	12.155	8.876	6.974	2,9	81,5	15,5					
Áustria	5.288	6.641	7.767	8.627	8.181	x(4)	8.723	12.367	12.089	8.310	8.490	13,2	71,9	15,0					
Bélgica	4.257	5.746	x(5)	x(5)	6.713	x(5)	x(9)	x(9)	10.255	6.859	6.945	15,3	71,4	13,2					
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m					
Coréia do Sul	2.183	3.889	5.245	6.482	5.855	a.	3.692	7.447	6.121	5.330	5.191	4,7	67,4	27,9					
Dinamarca	4.610	6.998	7.122	8.198	7.663	x(4,9)	x(9)	x(9)	13.185	9.861	8.457	20,5	64,5	15,0					
Eslováquia	2.230	1.796	2.069	2.732	2.376	x(4)	x(4)	5.659	5.659	5.144	2.648	12,6	76,5	10,9					
Espanha	3.998	4.299	x(5)	x(5)	5.803	x(5)	7.242	8.298	8.121	5.935	5.715	16,8	66,3	16,9					
Estados Unidos	6.838	7.626	8.218	9.065	8.607	m	x(9)	x(9)	19.464	17.183	10.472	8,7	72,4	19,0					
Finlândia	3.708	4.833	7.723	5.676	6.444	x(5)	7.559	10.831	10.829	6.666	6.753	10,8	71,8	17,4					
França	4.276	4.401	6.787	8.559	7.566	3.535	7.892	9.694	9.238	6.384	6.824	17,3	67,7	15,0					
Grécia	x(2)	3.979	x(5)	x(5)	4.515	4.926	2.207	6.235	4.843	3.915	4.447	x(13)	71,2	28,8					
Holanda	5.029	5.388	6.883	6.094	6.531	5.737	a.	11.991	11.991	7.479	6.927	9,9	76,0	14,1					
Hungria ¹	3.664	3.327	2.973	3.436	3.197	5.500	4.407	6.234	6.144	4.856	3.747	16,4	71,0	12,7					
Irlanda	4.285	4.696	6.012	6.330	6.157	4476	x(9)	x(9)	8.843	6.447	5.814	0,1	82,6	17,3					
Islândia	5.295.	7.304	7.174	6.348	6.687	x(4, 9)	x(9)	x(9)	7.691.	m	7.157	12,8	73,7	13,5					
Itália ¹	5.171	6.400	6.631	6.903	6.792	m	7.255	6.682	6.688	4.167	6.688	11,7	69,6	18,7					
Japão	3.416	5.673	6.343	6.827	6.595	x(4, 9)	6.598	11.930	10.559	m	7.056	8,4	71,9	18,6					
Luxemburgo ¹	x(2)	11.655	1.5620	15.355	15.481	m	m	m	m	m	m	m	m	m					
México	1.554	1.467	1.387	2.220	1.664	a.	x(9)	x(9)	5.004	4.186	1.843	12,3	80,2	7,5					
Noruega	3.747	7.389	8.206	10.823	9.620	x(5)	x(9)	x(9)	12.987	9.049	9.285	11,5	72,2	16,0					
Nova Zelândia	4.427	4.495	4.619	6.429	5.455	4.687	5.015	8.516	7.678	7.136	5.454	6,0	79,1	14,9					
Polónia ¹	3.503	2.711	2.444	2.554	2.502	2.725	2.386	3.872	3.821	3.372	2.877	9,2	75,4	15,3					
Portugal ¹	3.863	4.054	5.507	5.163	5.342	m	x(9)	x(9)	6.703	m	5.030	7,8	76,2	16,1					
Reino Unido	6.862	5.145	x(5)	x(5)	6.140	x(5)	x(9)	x(9)	9.945	7.614	6.296	4,3	83,5	12,2					
Rep. Checa	2.752	2.417	4.130	4.148	4.139	1.897	2.834	6.185	5.847	4.946	3.884	13,3	72,2	14,5					
Suécia	3.825	6.469	6.786	7.117	6.962	2.976	x(9)	x(9)	14.045	7.235	7.868	14,7	71,8	13,5					
Suíça ¹	3.102	7.422	7.964	13.309	10.544	7.275	5.171	20.260	19.023	10.838	10.290	10,6	77,8	11,6					
Turquia ¹	m	970	a.	1.565	1.565	a.	x(9)	x(9)	m	3.664	1.322	1,6	89,6	8,8					
Média OCDE	4.105	5.051	5.983.	6.827	6.301	3.986	~	~	9.613	6.886	6.115	10,5	74,3	15,5					
Economias parceiras																			
Brasil ¹	1.014	1.004	1.015	694	894	a.	x(4)	7.811	7.810	7.710	1.128	9,9	87,5	2,6					
Chile ²	2.131	1.836	1.823	1.786	1.799	a.	3.786	7.006	5.952	m	2.480	8,8	76,6	14,6					
Eslovênia ¹	5.515	x(3)	6.433	4.384	5.651	x(4)	x(9)	x(9)	6937	5.946	5.910	10,4	71,6	18,0					
Estônia ¹	1.027	2.506	3099	3.178	3.137	a.	3.632	n.	3.942	m	2.946	19,2	76,7	4,1					
Fed. Russa ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.398	x(5)	1.613	2.460	2.218	m	1.537	m	m	m					
Israel	3.705	4.496	x(5)	x(5)	5.253	3.700	7.511	10.324	9.776	7.596	5.664	16,0	68,0	15,7					

1. Apenas instituições públicas.

2. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tabela X2.6a.

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2005)

		Salários de professores em moeda nacional (1996) ¹								
		EF1			EF2			Ensino médio, programas gerais		
		Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima
Países da OCDE	Alemanha	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Austrália	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	46.781	25.693	46.781	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	200.000	244.000	250.000	200.000	244.000	250.000	218.000	310.000	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	10.772	12.854	15.148	11.141	13.223	15.518	11.141	13.223	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	
Polônia	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	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suécia	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Suíça	65.504	87.585	100.847	m	m	m	m	m	m	
Turquia	w	w	w	a	a	a	w	w	w	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Dados sobre salários para países da Zona do Euro são apresentados em euros.

2. Dados sobre salários de professores para 1996 referem-se à Bélgica.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.6a. (continuação)

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2005)¹

	Salários de professores em moeda nacional (2005) ²									Deflator de PIB 2005 (1996 = 100)	
	EF1			EF2			Ensino médio, programas gerais				
	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Salário inicial/ capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/ capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima		
Países da OCDE	Alemanha	35.656	44.370	46.264	36.994	45.534	47.536	40.008	49.048	51.249	107
	Austrália	43.234	62.240	62.240	43.562	62.384	62.384	43.562	62.384	62.384	130
	Áustria	23.485	31.050	46.752	24.598	33.635	48.660	24.780	34.265	51.270	111
	Bélgica (fl.)	25.280	35.417	43.185	25.280	35.417	43.185	31.375	45.301	54.459	117
	Bélgica (fr.)	23.970	33.598	40.984	24.066	33.973	41.621	29.995	43.704	52.719	117
	Coréia do Sul	23.211.000	39.712.000	63.762.000	23.115.000	39.616.000	63.666.000	23.115.000	39.616.000	63.666.000	125
	Dinamarca	294.528	332.015	332.015	294.528	332.015	332.015	289.274	404.229	404.229	121
	Escócia	18.694	29.827	29.827	18.694	29.827	29.827	18.694	29.827	29.827	125
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	162
	Espanha	24.169	28.122	35.382	27.199	31.561	39.390	27.784	32.293	40.313	136
	Estados Unidos	33.521	40.734	m	32.225	41.090	m	32.367	41.044	m	120
	Finlândia	27.020	31.490	31.490	31.360	37.080	37.080	33.700	42.120	42.120	114
	França	21.109	28.395	41.896	23.381	30.667	44.280	23.608	30.895	44.530	114
	Grécia	17.640	21.476	25.802	17.640	21.476	25.802	17.640	21.476	25.802	141
	Holanda	28.636	37.210	41.568	29.617	40.880	45.547	29.913	54.712	60.348	125
	Hungria	1.470.996	1.944.576	2.574.420	1.470.996	1.944.576	2.574.420	1.706.028	2.432.388	3.175.116	209
	Inglaterra	18.558	27.123	27.123	18.558	27.123	27.123	18.558	27.123	27.123	125
	Irlanda	28.127	46.591	52.796	28.127	46.591	52.796	28.127	46.591	52.796	145
	Islândia	2.275.524	2.573.556	3.010.140	2.275.524	2.573.556	3.010.140	2.447.000	3.014.000	3.198.000	139
	Itália	20.862	25.234	30.694	22.484	27.487	33.703	22.484	28.259	35.238	126
Japão	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.236.000	7.956.000	3.335.000	6.237.000	8.192.000	90	
Luxemburgo	45.123	62.139	91.966	65.007	81.258	112.936	65.007	81.258	112.936	129	
México	94.282	124.082	205.700	120.878	157.816	260.864	m	m	m	244	
Noruega	277.032	309.480	344.664	277.032	309.480	344.664	296.508	333.492	361.488	148	
Nova Zelândia	28.419	54.979	54.979	28.419	54.979	54.979	28.419	54.979	54.979	122	
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	164	
Portugal	13.905	22.775	35.731	13.905	22.775	35.731	13.905	22.775	35.731	134	
Rep. Checa	262.181	343.266	408.694	262.181	343.266	408.694	266.417	349.521	416.924	142	
Suécia	241.200	283.200	328.700	246.000	290.400	332.400	261.000	313.600	356.600	112	
Suíça	69.749	90.483	109.622	80.203	103.037	124.731	94.308	120.602	143.934	105	
Turquia	15 703 400 000	17 166 140 000	18 960 140 000	a	a	a	15 939 800 000	17 402 540 000	19 196 540 000	2.353	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Eslôvênia	15.156	17.939	19.083	15.156	17.939	19.082	15.156	17.939	19.083	m
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fed. Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	46.240	56.731	78.966	46.240	56.731	78.966	46.240	56.731	78.966	134

1. Para o cálculo de salários de professores em US\$ equivalentes apresentados no Indicador D3, os salários dos professores foram convertidos de moedas nacionais para US\$, utilizando PPCs de janeiro de 2004 para PIB, e ajustados para inflação, sempre que necessário. Os salários de professores convertidos em US\$ equivalentes, com base em PPCs de janeiro de 2004 para consumo final, são apresentados na Tabela X2.6b do Anexo 2.

2. Dados sobre salários para países atualmente na Zona do Euro são apresentados em euros.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.6b.
Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2005)

	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (2004) ¹	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (2005) ¹	Paridade de Poder de compra para PIB (PPC) (janeiro, 2005) ¹	Produto Interno Bruto (em milhões, moeda local) (ano-calendário 2005) ¹	População total em milhares (ano-calendário 2005)	PIB per capita em US\$ equivalentes (ano-calendário 2005) ²	Ano de referência para dados sobre salário de 2005	Ajustes para inflação (2005)	
Países da OCDE	Alemanha	0,89	0,88	0,89	2.241.000	82.464.000	30.777	2004/2005	1,00
	Austrália	1,36	1,38	1,37	965.969	20.474.000	34.240	2005	0,98
	Áustria	0,87	0,87	0,87	245.103	8.233.306	34.393	2004/2005	1,00
	Bélgica (fl.) ³	0,86	0,86	0,86	298.180	10.473.901	32.996	Jan 2005	1,00
	Bélgica (fr.) ³	0,86	0,86	0,86	298.180	10.473.901	32.996	2004/2005	1,00
	Coréia do Sul	782,19	755,82	769,01	806.621.900	48.294.000	22.098	2005	1,00
	Dinamarca	8,40	8,40	8,40	1.551.967	5.419.000	34.091	2005	0,98
	Escócia ⁴	0,62	0,62	0,62	1.224.461	60.218.000	32.860	2004/2005	1,00
	Eslováquia	17,19	17,09	17,14	1.471.131	5.387.099	15.983	2002/2003	1,00
	Espanha	0,76	0,76	0,76	905.455	43.398.200	27.400	2004/2005	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	12.397.900	296.677.000	41.789	2004/2005	1,00
	Finlândia	0,97	0,97	0,97	157.377	5.245.100	30.959	01 out. 2004	1,00
	França	0,92	0,90	0,91	1.710.024	62.702.400	30.266	2004/2005	1,00
	Grécia	0,69	0,69	0,69	228.156	11.103.924	29.578	2004	1,02
	Holanda	0,90	0,88	0,89	505.646	16.316.000	35.120	2004/2005	1,00
	Hungria	124,05	124,90	124,47	22.026.763	10.087.452	17.483	Mai 2005	1,00
	Inglaterra ⁴	0,62	0,62	0,62	1.224.461	60.218.000	32.860	Jan 2005	1,00
	Irlanda	1,00	1,00	1,00	161.163	4.148.662	38.850	2004/2005	1,00
	Islândia	94,02	94,55	94,29	1.012.201	295.864	36.183	2004/2005	1,00
	Itália	0,86	0,86	0,86	1.417.241	58.530.300	28.094	2005	1,00
	Japão	133,10	127,52	130,31	501.402.600	127.773.000	30.773	2004/2005	1,00
	Luxemburgo	0,92	0,92	0,92	29.396	457.300	70.244	2004/2005	1,00
	México	7,31	7,48	7,39	8.369.246	105.300.000	10.627	2004/2005	1,00
	Noruega	8,93	8,73	8,83	1.903.841	4.622.000	47.207	2004/2005	1,00
	Nova Zelândia	1,47	1,46	1,47	155.885	4.101.000	25.950	2005	0,99
	Polônia	1,85	1,85	1,85	979.191	38.161.000	13.894	2003/2004	1,00
Portugal	0,71	0,70	0,71	147.787	10.549.424	19.889	2004/2005	1,00	
República Checa	14,03	14,08	14,06	2.970.261	10.234.092	20.606	2004/2005	1,00	
Suécia	9,18	9,21	9,19	2.670.547	9.030.000	32.111	2005	1,00	
Suíça	1,73	1,70	1,72	455.594	7.501.000	35.650	2005	1,00	
Turquia	831.471,00	876.766,00	854.119	487.202	72.065.000	7.711	2005	0,97	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	0,60	0,60	0,60	27.625	2.001.000	22.908	2004/2005	1,00
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Federação Russa	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	3,16	3,12	3,14	553.970	6.909.000	25.670	2004/2005	1,00

1. Dados sobre PPCs e PIB para países atualmente na Zona do Euro são apresentados em euros.

2. PIB per capita em moedas nacionais (2005) foi calculado a partir da população total (2005) e PIB total (2005), e foi convertido em US\$ utilizando PPCs para PIB (2005). Estes dados estão disponíveis nesta tabela.

3. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se à Bélgica.

4. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se ao Reino Unido. Ajustes para inflação são utilizados quando há um desvio no ano de referência em relação a 2004/2005, e quando a inflação entre o ano real de referência e 2004/2005 apresenta um desvio maior que 1%.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.6c.
Salários de professores (2005)

Salário anual estatutário de professores em instituições públicas: salário inicial, salário após 15 anos de experiência e salário no topo da escala, por nível de educação, em euros equivalentes convertidos utilizando PPCs

	EF1				EF2				Ensino médio				
	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	Salário inicial/capacitação mínima	Salário após 15 anos de experiência/capacitação mínima	Salário no topo da escala/capacitação mínima	Razão entre salário após 15 anos de experiência e PIB per capita	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Países da OCDE	Alemanha	35.229	43.838	45.710	1,62	36.551	44.989	46.967	1,66	39.529	48.461	50.635	1,79
	Austrália	27.093	39.003	39.003	1,30	27.298	39.093	39.093	1,30	27.298	39.093	39.093	1,30
	Áustria	23.789	31.452	47.357	1,04	24.917	34.071	49.290	1,13	25.101	34.708	51.934	1,15
	Bélgica (fl.)	25.699	36.004	43.901	1,24	25.699	36.004	43.901	1,24	31.895	46.052	55.361	1,59
	Bélgica (fr.)	24.368	34.155	41.663	1,18	24.465	34.537	42.310	1,19	30.492	44.428	53.592	1,53
	Coréia do Sul	26.501	45.340	72.799	2,34	26.391	45.231	72.690	2,33	26.391	45.231	72.690	2,33
	Dinamarca	30.306	34.164	34.164	1,14	30.306	34.164	34.164	1,14	29.766	41.594	41.594	1,39
	Escócia	26.527	42.324	42.324	1,47	26.527	42.324	42.324	1,47	26.527	42.324	42.324	1,47
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	27.962	32.535	40.935	1,35	31.468	36.514	45.572	1,52	32.144	37.361	46.640	1,55
	Estados Unidos	29.431	35.764	m	0,97	28.294	36.077	m	0,98	28.419	36.037	m	0,98
	Finlândia	24.414	28.453	28.453	1,05	28.335	33.504	33.504	1,23	30.450	38.057	38.057	1,40
	França	20.380	27.415	40.450	1,03	22.574	29.609	42.752	1,11	22.793	29.829	42.993	1,12
	Grécia	22.673	27.603	33.164	1,06	22.673	27.603	33.164	1,06	22.673	27.603	33.164	1,06
	Holanda	28.267	36.731	41.032	1,19	29.235	40.353	44.960	1,31	29.527	54.007	59.570	1,75
	Hungria	10.376	13.716	18.159	0,89	10.376	13.716	18.159	0,89	12.034	17.157	22.396	1,12
	Inglaterra	26.333	38.487	38.487	1,33	26.333	38.487	38.487	1,33	26.333	38.487	38.487	1,33
	Irlanda	24.758	41.010	46.472	1,20	24.758	41.010	46.472	1,20	24.758	41.010	46.472	1,20
	Islândia	21.189	23.965	28.030	0,75	21.189	23.965	28.030	0,75	22.786	28.066	29.779	0,88
	Itália	21.269	25.726	31.293	1,04	22.923	28.023	34.360	1,14	22.923	28.810	35.925	1,17
	Japão	22.470	42.017	53.606	1,56	22.470	42.017	53.606	1,56	22.470	42.023	55.196	1,56
	Luxemburgo	43.214	59.510	88.075	0,96	62.257	77.820	108.158	1,26	62.257	77.820	108.158	1,26
	México	11.197	14.736	24.430	1,58	14.356	18.743	30.981	2,01	m	m	m	m
	Noruega	27.554	30.781	34.280	0,74	27.554	30.781	34.280	0,74	29.491	33.169	35.954	0,80
	Nova Zelândia	16.744	32.393	32.393	1,42	16.744	32.393	32.393	1,42	16.744	32.393	32.393	1,42
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	17.300	28.337	44.457	1,62	17.300	28.337	44.457	1,62	17.300	28.337	44.457	1,62
	República Checa	16.378	21.443	25.530	1,19	16.378	21.443	25.530	1,19	16.642	21.834	26.044	1,21
Suécia	23.033	27.044	31.389	0,96	23.492	27.731	31.742	0,98	24.924	29.947	34.053	1,06	
Suíça	35.697	46.308	56.104	1,48	41.047	52.733	63.836	1,68	48.266	61.723	73.664	1,97	
Turquia	15.724	17.189	18.985	2,54	a	a	a	a	15.961	17.426	19.222	2,57	
<i>Média OCDE</i>	<i>24.341</i>	<i>33.015</i>	<i>40.094</i>	<i>1,28</i>	<i>26.140</i>	<i>35.403</i>	<i>43.007</i>	<i>1,30</i>	<i>27.353</i>	<i>37.964</i>	<i>45.550</i>	<i>1,41</i>	
<i>Média UE19</i>	<i>24.857</i>	<i>33.155</i>	<i>40.159</i>	<i>1,19</i>	<i>26.661</i>	<i>35.276</i>	<i>42.435</i>	<i>1,25</i>	<i>27.793</i>	<i>38.307</i>	<i>45.887</i>	<i>1,36</i>	
Economias parceiras	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Eslovênia	22.080	26.134	27.801	1,30	22.080	26.134	27.801	1,30	22.080	26.134	27.801	1,30
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Fed. Russa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Israel	12.921	15.852	22.065	0,70	12.921	15.852	22.065	0,70	12.921	15.852	22.065	0,70

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

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

Tabela X2.7.
Receita de fiscal dos tópicos principais, como porcentagem do PIB, 2004

	Receita & Lucros	Seguridade Social	Folha de pagamento	Propriedade	Bens e Serviços	Outros
Alemanha	9,5	14,1	~	0,9	10,1	0,0
Austrália	18,2	~	1,4	2,7	8,9	~
Áustria	12,5	14,4	2,6	0,6	12,0	0,4
Bélgica	17,4	14,1	~	1,8	11,3	0,0
Canadá	15,6	5,1	0,7	3,4	8,7	0,1
Coréia do Sul	6,9	5,1	0,1	2,8	8,9	0,9
Dinamarca ¹	29,5	1,2	0,2	1,8	16,0	0,0
Eslováquia ¹	5,7	11,9	~	0,6	12,1	~
Espanha ¹	9,8	12,1	~	2,8	9,8	0,2
Estados Unidos	11,1	6,7	~	3,1	4,7	~
Finlândia	17,1	11,9	~	1,1	14,0	0,0
França ¹	10,1	16,1	1,1	3,3	11,1	1,6
Grécia	8,2	12,1	~	1,5	13,0	~
Holanda	9,2	13,8	~	2,0	12,0	0,2
Hungria	9,0	11,5	0,9	0,9	15,5	0,3
Irlanda	11,8	4,5	0,2	2,1	11,4	~
Islândia	17,0	3,2	~	2,5	15,9	0,1
Itália	12,9	12,5	~	2,5	10,8	2,3
Japão	8,5	10,0	~	2,6	5,3	0,1
Luxemburgo	12,6	10,7	~	3,0	11,5	0,1
México	4,7	3,1	0,2	0,3	10,5	0,1
Noruega ¹	20,3	9,5	~	1,1	13,1	~
Nova Zelândia	21,7	~	~	1,8	12,0	~
Polônia	6,1	14,0	0,3	1,3	12,4	~
Portugal ¹	8,3	11,0	~	1,6	13,3	0,2
Reino Unido	13,2	6,8	~	4,3	11,5	~
República Checa	9,7	16,2	~	0,4	12,0	0,0
Suécia	19,0	14,3	2,4	1,6	13,0	0,1
Suíça	12,7	7,1	~	2,5	6,9	~
Turquia	6,9	7,5	~	1,0	14,9	1,0
Média OCDE	12,5	9,4	0,3	1,9	11,4	0,2

1. As receitas fiscais totais foram reduzidas pelo valor de transferência de capital. A transferência de capital foi alocada entre tópicos de receita na proporção da receita relatada.

Fonte: OECD REVENUE STATISTICS 1965-2005 – ISBN9264028129 – © OECD 2006 (Tabela 6).

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

Notas gerais

Definições

Produto Interno Bruto (PIB) refere-se ao valor da produção bruta de produtores nacionais, incluindo comércio distributivo e transportes, 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 consecutivos para que correspondam ao ano calendário.

O **deflator de PIB** é obtido por meio da divisão do PIB expresso em preços correntes pelo PIB expresso em preços constantes. O resultado fornece uma indicação do nível de preço relativo em determinado país. Os dados são baseados em 1995.

PIB per capita é o Produto Interno Bruto (em US\$ equivalentes, convertidos utilizando PPCs) dividido pela população.

Taxas de conversão de Paridade de Poder de Compra (PPC) são as taxas de conversão de moeda que igualam o poder de compra de diferentes moedas. Isso significa que determinada quantia de dinheiro, quando convertida em outras moedas à taxa de PPC, comprará a mesma cesta de bens e serviços em todos os países. Em outras palavras, PPCs são taxas de conversão de moeda que eliminam as diferenças nos níveis de preços entre os países. Assim, quando os gastos expressos em PIB para países diferentes são convertidos em uma moeda comum por meio de PPCs, 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, salários de empregados, consumo de bens e serviços intermediários, consumo de capital fixo, gastos militares), pagamento de rendas de bens móveis, de subsídios e pagamento de outras transferências correntes (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 2007 de *National Accounts of OECD Countries: Main Aggregates*, Volume I.

A estrutura teórica que apóia as contas nacionais tem sido fornecida, há muitos anos, pela publicação das Nações Unidas *A System of National Accounts*, editada em 1968. Uma versão atualizada foi editada em 1993 (geralmente referida como SNA93).

OECD Analytical Data Base, janeiro de 2007.

Anexo



FONTES, MÉTODOS E NOTAS TÉCNICAS

O Anexo 3 sobre fontes e métodos
está disponível apenas em formato
eletrônico. Pode ser acessado em:

www.oecd.org/edu/eag2007

REFERÊNCIAS

BOWLES, S.; H. GINTIS. Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter? Em ARROW, K.; BOWLES, S.; DURLAUF S. (eds.). **Meritocracy and Economic Inequality**. Princeton University Press, Princeton, 2000.

ECCLES, J.S. Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. **Psychology of Women Quarterly**. Blackwell Publishing, Oxford, v. 18, 1994.

KELO, M.; U. TEICHLER e B. WÄCHTER (eds.). **EURODATA: Student Mobility in European Higher Education**. Verlags e Mediengesellschaft, Bonn, 2005.

OECD. **Education at a Glance: OECD Indicators – 2002 Edition**. OECD, Paris, 2002.

_____. **Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003**. OECD, Paris, 2004a.

_____. **Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003**. OECD, Paris, 2004b.

_____. **Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges**. OECD, Paris, 2004c.

_____. **Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition**. OECD, Paris, 2004d.

_____. **Trends in International Migration – 2004 Edition**. OECD, Paris, 2005a.

_____. **PISA 2003 Technical Report**. OECD, Paris, 2005b.

_____. **Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition**. OECD, Paris, 2005c.

_____. **Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition**. OECD, Paris, 2006a.

_____. **Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003**. OECD, Paris, 2006b.

_____. **OECD Revenue Statistics 1965-2005**. OECD, Paris, 2006c.

TREMBLAY, K. Academic Mobility and Immigration. **Journal of Studies in International Education**. Association for Studies in International Education: Thousands Oaks, v. 9, n. 3, p. 1-34, 2005.

COLABORARAM NESTA PUBLICAÇÃO

Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento desta publicação. As listas a seguir relacionam os nomes de representantes dos países, pesquisadores e especialistas que tiveram participação ativa no trabalho de elaboração que originou a publicação desta edição de *Panorama da Educação – Indicadores OCDE 2007*. A OCDE agradece a todos por sua valiosa contribuição.

Coordenadores Nacionais

Barbara MEYER-WYK (Alemanha)	Gregory KAFETZOPOULOS (Grécia)
Evelyn OBELE (Alemanha)	Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungria)
Mark NEMET (Áustria)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)	Margrét HARÐARDÓTTIR (Islândia)
Maddy BOLLEN (Bélgica)	Yosef GIDANIAN (Israel)
Orosinda Maria GOULART (Brasil)	Fiorella FARINELLI (Itália)
Amanda SPENCER-HODGKINSON (Canadá)	Kenji SAKUMA (Japão)
Atilio PIZARRO (Chile)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Sun-Ho KIM (Coreia do Sul)	Rafael FREYRE MARTINEZ (México)
Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)	Kjetil MÅSEIDE (Noruega)
Vladimir POKOJNY (Eslováquia)	David LAMBIE (Nova Zelândia)
Helga KOCEVAR (Eslovênia)	Jerzy WISNIEWSKI (Polónia)
Enrique ROCA COBO (Espanha)	João Trocado MATA (Portugal)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)	Janice ROSS (Reino Unido)
Sylvia KIMMEL (Estônia)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Mark AGRANOVITCH (Federação Russa)	Dan ANDERSSON (Suécia)
Matti KYRÖ (Finlândia)	Dominique Simone RYCHEN (Suíça)
Claude SAUVAGEOT (França)	Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquia)

Grupo Técnico em Estatísticas de Educação e Indicadores

Heinz-Werner HETMEIER (Alemanha)	Eduardo CORREA (Chile)
Kirsten OTTO (Alemanha)	Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
Alexander RENNEN (Alemanha)	Jeongwon HWANG (Coreia do Sul)
Martin A. SCHULZE (Alemanha)	Kwanghyun LEE (Coreia do Sul)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Leo JENSEN (Dinamarca)
Lars STAHERE (Austrália)	Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)
Sabine MARTINSCHITZ (Áustria)	Alzbeta FERENCICOVÁ (Eslováquia)
Wolfgang PAULI (Áustria)	Vladimir POKOJNY (Eslováquia)
Ann VAN DRIESSE (Bélgica)	Elena REBROSOVA (Eslováquia)
Philippe DIEU (Bélgica)	Helga KOCEVAR (Eslovênia)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)	Tatjana SKRBEC (Eslovênia)
Liës FEYEN (Bélgica)	Eduardo DE LA FUENTE (Espanha)
Guy STOFFELEN (Bélgica)	Jesus IBANEZ MILLA (Espanha)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Mary Ann FOX (Estados Unidos)
Carmilva FLORES (Brasil)	Lauren GILBERTSON (Estados Unidos)
Williams MACIEL (Brasil)	Thomas SNYDER (Estados Unidos)
Vanessa NESPOLI DE OLIVEIRA (Brasil)	Kristi PLOOM (Estônia)
Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)	Tiiu-Liisa RUMMO-LAES (Estônia)
Lynn BARR-TELFORD (Canadá)	Jean-Louis MERCY (EUROSTAT)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Lene MEYER (EUROSTAT)

Mark AGRANOVITCH (Federação Russa)
 Timo ERTOLA (Finlândia)
 Riitta LEHTOMAA (Finlândia)
 Miikka PAAJAVUORI (Finlândia)
 Mika TUONONEN (Finlândia)
 Matti VÄISÄNEN (Finlândia)
 Michèle JACQUOT (França)
 Christine RAGOUCY (França)
 Fabienne ROSENWALD (França)
 Vassilia ANDREADAKI (Grécia)
 Konstantinos STOUKAS (Grécia)
 Angelos KARAGIANNIS (Grécia)
 Egon DIETZ (Holanda)
 Jaco VAN RIJN (Holanda)
 Dick TAKKENBERG (Holanda)
 Daphne DE WIT (Holanda)
 Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungria)
 László LIMBACHER (Hungria)
 Mary DUNNE (Irlanda)
 Gillian GOLDEN (Irlanda)
 Ásta URBANCIC (Islândia)
 Yosef GIDANIAN (Israel)
 Anna HEFETZ (Israel)
 Gemma DE SANCTIS (Itália)
 Giuliana MATTEOCCI (Itália)
 Teresa MORANO (Itália)
 Paola DI GIROLAMO (Itália)
 Paolo TURCHETTI (Itália)
 Kazuhiko TAKEDA (Japão)
 Midori MIYATA (Japão)

Tokuo OGATA (Japão)
 Junichiro HAYASHI (Japão)
 Jérôme LEVY (Luxemburgo)
 Manon UNSEN (Luxemburgo)
 David VALLADO (Luxemburgo)
 Erika VALLE BUTZE (México)
 Marie ARNEBERG (Noruega)
 Birgitta BØHN (Noruega)
 Geir NYGÅRD (Noruega)
 Terje RISBERG (Noruega)
 Paul GINI (Nova Zelândia)
 David SCOTT (Nova Zelândia)
 Alina BARAN (Polónia)
 Anna NOWOZYNSKA (Polónia)
 Jose PAREDES (Portugal)
 João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 Anthony CLARKE (Reino Unido)
 Steve HEWITT (Reino Unido)
 Steve LEMAN (Reino Unido)
 Vladimír HULIK (República Checa)
 Michaela KLENHOVÁ (República Checa)
 Felix KOSCHIN (República Checa)
 Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suécia)
 Henrik ENGSTROM (Suécia)
 Christina SANDSTROM (Suécia)
 Katrin HOLENSTEIN (Suíça)
 Katrin MUEHLEMANN (Suíça)
 Nilgün DURAN (Turquia)
 Michael BRUNEFORTH (Unesco)
 Said OULD A VOFFAL (Unesco)

Rede A: Resultados Educacionais

País líder: Estados Unidos
 Líder da rede: Jay MOSKOWITZ
 Botho PRIEBE (Alemanha)
 Wendy WHITHAM (Austrália)
 Helene BABEL (Áustria)
 Jürgen HORSCHINEGG (Áustria)
 Christiane BLONDIN (Bélgica)
 Liselotte VAN DE PERRE (Bélgica)
 Luc VAN DE POELE (Bélgica)
 Orosinda Maria GOULART (Brasil)
 Don HOIUM (Canadá)
 Tamara KNIGHTON (Canadá)
 Jerry MUSSIO (Canadá)
 Mee-Kyeong LEE (Coréia do Sul)
 Joern SKOVSGAARD (Dinamarca)
 Vladislav ROSA (Eslováquia)
 Lis CERCADILLO PÉREZ (Espanha)
 Eugene OWEN (Estados Unidos)
 Elois SCOTT (Estados Unidos)
 Maria STEPHENS (Estados Unidos)
 Aki TORNBERG (Finlândia)
 Thierry ROCHER (França)

Panyotis KAZANTZIS (Grécia)
 Renze PORTENGEN (Holanda)
 Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hungria)
 Gerry SHIEL (Irlanda)
 Julius K. BJORNSSON (Islândia)
 Anna Maria CAPUTO (Itália)
 Ryo WATANABE (Japão)
 Iris BLANKE (Luxemburgo)
 Felipe Martinez RIZO (México)
 Anne-Berit KAVLI (Noruega)
 Lynne WHITNEY (Nova Zelândia)
 Glória RAMALHO (Portugal)
 Lorna BERTRAND (Reino Unido)
 Lubomir MARTINEC (República Checa)
 Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
 Anna BARKLUND (Suécia)
 Anita WESTER (Suécia)
 Erich RAMSEIER (Suíça)
 Sevki KARACA (Turquia)

Rede B: Resultados Socioeconômicos e de Educação

País líder: Suécia	Marcel Smits VAN WAESBERGHE (Holanda)
Líder da rede: Dan ANDERSSON	Éva TÓT (Hungria)
Christiane KRÜGER-HEMER (Alemanha)	Philip O'CONNELL (Irlanda)
Oon Ying CHIN (Austrália)	Asta URBANCIC (Islândia)
Brendan O'REILLY (Austrália)	Liana VERZICCO (Itália)
Mark NÉMET (Áustria)	Paola UNGARO (Itália)
Ariane BAYE (Bélgica)	Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Isabelle ERAUW (Bélgica)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)	Erik DAHL (Noruega)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)	Lars NERDRUM (Noruega)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)	Terje RISBERG (Noruega)
Jihee CHOI (Coreia do Sul)	Anne Brit UDAHL (Noruega)
David Tranekær KLEMMENSEN (Dinamarca)	Cheryl REMINGTON (Nova Zelândia)
Slavica CERNOSA (Eslovênia)	Malgorzata CHOJNICKA (Polônia)
Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Espanha)	José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
Abe GEORGE (Estados Unidos)	Rute GUERRA (Portugal)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)	Isabel FARIA VAZ (Portugal)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)	David MCPHEE (Reino Unido)
Irja BLOMQUIST (Finlândia)	Stephen LEMAN (Reino Unido)
Aila REPO (Finlândia)	Zuzana POLAKOVA (República Checa)
Pascale POULET-COULIBANDO (França)	Dan ANDERSSON (Suécia)
Nikolaos BILALIS (Grécia)	Anna JÖNSSON (Suécia)
Evangelos INTZIDIS (Grécia)	Kenny PETERSON (Suécia)
Angelos KARAGIANNIS (Grécia)	Russell SCHMIEDER (Suécia)
Roy TJOA (Holanda)	Anna BORKOWSKY (Suíça)
Johan VAN DER VALK (Holanda)	Ali PANAL (Turquia)

Rede C: Características e Processos da Escola

País líder: Holanda	Maria HENDRIKS (Holanda)
Líder da rede: Jaap SCHEERENS	Hans RUESINK (Holanda)
Gerd MÖLER (Alemanha)	Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Lars STAHRÉ (Austrália)	Anna IMRE (Hungria)
Christian KRENTHALER (Áustria)	Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Philippe DELOZ (Bélgica)	Annamaria FICHERA (Itália)
Ann VAN DRIESSCHE (Bélgica)	Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Raymond VAN DE SIJPE (Bélgica)	Jean-Claude FANDEL (Luxemburgo)
Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brasil)	Erika Vale BUTZE (México)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)	Bodhild BAASLAND (Noruega)
Oroslinda Maria GOULART (Brasil)	Robyn SMITS (Nova Zelândia)
Nelly MCEWEN (Canadá)	Jerzy CHODNICKI (Polônia)
Maria HRABINSKA (Comissão Europeia)	Helder GUERREIRO (Portugal)
Kwanghyun LEE (Coreia do Sul)	Anthony CLARKE (Reino Unido)
Jeongwon HWANG (Coreia do Sul)	Michaela KLENHOVA (República Checa)
Jørgen Balling RASMUSSEN (Dinamarca)	Lubomir MARTINEC (República Checa)
Mitja SARDOC (Eslovênia)	Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Espanha)	Ulla LINDQVIST (Suécia)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)	Annika HAGLUND (Suécia)
Laura SALGANIK (Estados Unidos)	Eugen STOCKER (Suíça)
Hannu-Pekka LAPALAINEN (Finlândia)	Nilgün DURAN (Turquia)
Dominique ALLAIN (França)	Alison KENNEDY (Unesco)
Vassilios CHARISMIADIS (Grécia)	

Também colaborou nesta publicação

Fung-Kwan TAM (*Layout*)

PUBLICAÇÕES DA OCDE RELACIONADAS

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003

ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us

ISBN 92-64-03608-3

Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00724-5

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00642-7

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)

ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005-2006 (2006)

ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)

ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7

Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)

ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)

ISBN 92-64-17037-5

.....
As publicações da OCDE podem ser consultadas ou adquiridas na Livraria *on-line* da OCDE (www.oecdbookshop.org).

