Panorama da Educação 2008

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, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão de Comunidades Européias 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 2008 - OECD INDICATORS
© OECD 2008

Para a edição em língua portuguesa:
© 2009, 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.
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) 2790-1500
Fax (11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2009
Impresso no Brasil

Prólogo

Os governos vêm dedicando atenção cada vez maior a comparações internacionais, à medida que 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 Diretoria Geral da OCDE 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 para 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 Geral 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, Diana Toledo Figueroa, Sophie Vayssettes e Jean Yip. O apoio administrativo foi fornecido por Cécile Bily e Sandrine Meireles. Elizabeth Villoutreix apoiou o trabalho 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 na agenda 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 contemplar 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 amplo para que possa ser utilizado por formuladores de políticas através de países que enfrentam diferentes desafios educacionais.

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

ÍNDICE

			Nome do indicador na edição 2007
Prólogo		3	
Editorial		13	
Prefácio à edição brasileira		19	
Introdução: os Indicadores e sua Estrutura		25	
Guia do Leitor		29	
CAPÍTULO A	**A PRODUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E O IMPACTO DA APRENDIZAGEM**	**33**	
Indicador A1	**Até que nível os adultos estudaram?**	34	**A1**
Tabela A1.1a.	Realização educacional: população adulta (2006)	48	
Tabela A1.2a.	População que concluiu no mínimo o ensino médio[1] (2006)	49	
Tabela A1.3a.	População que concluiu o ensino superior (2006)	50	
Tabela A1.4.	Áreas de educação (2004)	51	
Tabela A1.5.	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 de 55 a 64 anos de idade com níveis educacionais ISCED 5A e 6, por área de educação (2004)	52	
Tabela A1.6.	Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações (CITO) (1998, 2006)	53	
Tabela A1.7.	Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações, por objetivo do programa de ensino superior (2006)	55	
Indicador A2	**Quantos estudantes concluem o ensino médio, e quantos ingressam no ensino superior?**	58	**A2, C2**
Tabela A2.1.	Taxas de conclusão no ensino médio (2006)	72	
Tabela A2.2.	Tendências nas taxas de graduação no ensino médio (1995-2006)	73	
Tabela A2.3.	Taxas de graduação no nível pós-ensino médio não-superior (2006)	74	
Tabela A2.4.	Taxas de ingresso no ensino superior e distribuição dos novos ingressantes por idade (2006)	75	
Tabela A2.5.	Tendências nas taxas de ingresso no ensino superior (1995-2006)	76	
Tabela A2.6.	Porcentagem de novos ingressantes no ensino superior e proporção de mulheres, por área de estudo (2006)	77	
Indicador A3	**Quantos estudantes concluem a educação superior?**	78	**A3**
Tabela A3.1.	Taxas de graduação no ensino superior (2006)	93	
Tabela A3.2.	Tendências nas taxas de graduação no ensino superior (1995-2006)	94	
Tabela A3.3.	Taxas de graduação em diferentes níveis do ensino superior e proporção de graduados internacionais e estrangeiros na produção total de graduados (2006)	95	
Tabela A3.4a.	Porcentagem de graduados no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, por área de educação (2000, 2006)	96	

Nome do indicador na edição 2007

Tabela A3.5a. Porcentagem de qualificações de mulheres no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, por área de educação (2000, 2006) 97
Tabela A3.6. Graduados em ciências, por gênero (2005) 98

Indicador A4 Quantos estudantes concluem a educação superior e quantos a abandonam? ..... 100 — A3

Tabela A4.1. Taxas de conclusão na educação superior (2005) 107
Tabela A4.2. Taxas de conclusão na educação superior tipo A por modo de estudo (2005) 108

Indicador A5 O que um jovem de 15 anos de idade consegue fazer em ciências? 110

Tabela A5.1. Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes na escala PISA de ciências (2006) 124
Tabela A5.2. Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA de ciências (2006) 126
Tabela A5.3. Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes nas escalas PISA de desempenho em ciências (2006) 127

Indicador A6 Qual é a percepção dos pais em relação à escola e à aprendizagem de ciências? 130

Tabela A6.1 Relatos dos progenitores sobre envolvimento anterior de seus filhos com leitura de textos científicos e desempenho na escala PISA de ciências (2006) 138
Tabela A6.2a. Percepção dos progenitores sobre os padrões de realização da escola dos filhos e ***background*** socioeconômico (PISA 2006) 139
Tabela A6.2b Percepção dos progenitores sobre o ambiente disciplinar na escola de seus filhos e ***background*** socioeconômico (PISA 2006) 140
Tabela A6.2c Percepção dos progenitores sobre a qualidade da educação na escola de seus filhos e ***background*** socioeconômico (PISA 2006) 141
Tabela A6.3a Percepção dos progenitores sobre a competência e a dedicação dos professores de seus filhos (PISA 2006) 142
Tabela A6.3b Percepção dos progenitores sobre o conteúdo ensinado e os métodos de instrução utilizados na escola de seus filhos (PISA 2006) 143
Tabela A6.3c Percepção dos progenitores sobre a forma como a escola monitora o progresso dos filhos (PISA 2006) 144
Tabela A6.3d Percepção dos progenitores sobre a regularidade e a utilidade das informações fornecidas pela escola sobre os progressos de seus filhos (PISA 2006) 145

Indicador A7 O *status* socioeconômico dos progenitores afeta a participação dos estudantes nos níveis educacionais mais altos? ..... 146 — A7

Indicador A8 De que maneira a educação afeta a participação no mercado de trabalho? ..... 154 — A8

Tabela A8.1a. Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2006) 164
Tabela A8.2a. Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2006) 166

Nome do indicador na edição 2007

Tabela A8.3a. Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1997-2006) 168
Tabela A8.4. Tendências nas taxas de emprego de indivíduos entre 55 e 64 anos, por realização educacional (1997-2006) 170
Tabela A8.5a. Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1997-2006) 172

Indicador A9 Quais são as vantagens econômicas da educação? ..... 174 — A9
Tabela A9.1a. Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego (2006 ou ano mais recente disponível) 185
Tabela A9.1b. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2006 ou último ano disponível) 187
Tabela A9.2a. Tendências dos rendimentos relativos: população adulta (1997-2006) 188
Tabela A9.3. Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2006) 189
Tabela A9.4a. Distribuição da população entre 25 e 64 anos por nível de rendimento e realização educacional (2006 ou o ano mais recente disponível) 191

Indicador A10 Quais são os incentivos para o investimento em educação? 194
Tabela A10.1 Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2004) 209
Tabela A10.2 Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino superior, ISCED 5/6 (2004) 209
Tabela A10.3 Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino médio aos 40 anos de idade (2004) 210
Tabela A10.4 Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino superior aos 40 anos de idade (2004) 210
Tabela A10.5 Taxas de retorno interno (TRI) público para um indivíduo que está cursando um nível mais alto de educação como parte da educação inicial (2004) 211
Tabela A10.6 Taxas de retorno interno (TRI) público para um indivíduo que está cursando um nível mais alto de educação aos 40 anos de idade (2004) 211

CAPÍTULO B RECURSOS FINANCEIROS E HUMANOS INVESTIDOS EM EDUCAÇÃO 213

Indicador B1 Quanto se gasta por estudante? ..... 216 — B1
Tabela B1.1a. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2005) 232
Tabela B1.1b. Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2005) 233
Tabela B1.2. Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2005) 234

			Nome do indicador na edição 2007
Tabela B1.3a.	Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio (2005)	235	
Tabela B1.3b.	Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração média de estudos de nível superior (2005)	236	
Tabela B1.4.	Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, em relação ao PIB ***per capita*** (2005)	237	
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, 2000, 2005)	238	
Indicador B2	**Que proporção da riqueza nacional é gasta com educação?**	240	**B2**
Tabela B2.1.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (1995, 2000, 2005)	251	
Tabela B2.2.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (2005)	252	
Tabela B2.3.	Mudança nos gastos com instituições educacionais e no PIB (1995, 2000, 2005)	253	
Tabela B2.4.	Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por fonte de recursos e nível de educação (2005)	254	
Indicador B3	**Qual é o montante dos investimentos públicos e privados em educação?**	256	**B3**
Tabela B3.1.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais para todos os níveis de educação (2000, 2005)	265	
Tabela B3.2a.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível educacional (2000, 2005)	266	
Tabela B3.2b.	Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, para educação superior (2000, 2005)	267	
Tabela B3.3.	Tendências nas proporções relativas de gastos públicos com instituições educacionais e índice de mudança entre 1995 e 2005 (2000=100), para educação superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)	268	
Indicador B4	**Qual é o montante total dos gastos públicos com educação?**	270	**B4**
Tabela B4.1.	Total de gastos públicos com educação (1995, 2000, 2005)	276	
Tabela B4.2.	Distribuição do total de gastos públicos com educação (2005)	277	
Indicador B5	**Quanto os estudantes do ensino superior pagam e quanto recebem como subsídios públicos?**	278	**B5**
Tabela B5.1a.	Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005)	294	

Nome do indicador na edição 2007

Tabela B5.1b. Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo B (ano acadêmico 2004-2005) 296
Tabela B5.1c. Distribuição da ajuda financeira a estudantes comparada ao total dos encargos educacionais no nível superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005) 298
Tabela B5.1d. Governança de instituições de ensino superior (ano acadêmico 2004/2005) 299
Tabela B5.1e. Apoio financeiro a estudantes na educação superior tipo A por meio de empréstimos públicos (ano acadêmico 2004-2005) 303
Tabela B5.2. Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2005) 305

Indicador B6 A quais despesas e serviços é destinado o financiamento da educação? ..... 306 — B6

Tabela B6.1. Gastos com instituições por categoria de serviço, como porcentagem do PIB (2005) 314
Tabela B6.2a. Gastos com instituições educacionais por categoria de recursos no ensino fundamental e no ensino médio (2005) 315
Tabela B6.2b. Gastos com instituições educacionais por categoria de recursos e nível de educação (2005) 316

Indicador B7 Os recursos utilizados na educação são eficientes? 318
Tabela B7.1. Indicadores econômicos e sociais e relação com o desempenho em ciências (2005, 2006) 331
Tabela B7.2. Contribuição de diversos fatores para o custo salarial por estudante no ensino médio (2004) 332
Tabela B7.3. Relações entre gasto por estudante como porcentagem do PIB ***per capita*** e 10 variáveis explicativas, no ensino médio (2005, 25 países da OCDE) 334

CAPÍTULO C ACESSO À EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PROGRESSÃO 335

Indicador C1 Qual é a prevalência dos programas profissionais? ..... 336 — C1
Tabela C1.1. Padrões de escolarização no ensino médio (2006) 345
Tabela C1.2. Porcentagem de graduados no ensino médio e no pós-ensino médio não superior pré-profissional/profissional, por área de educação (2006) 346
Tabela C1.3. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços, por orientação do programa (2005) 348
Tabela C1.4. Desempenho de estudantes de 15 anos de idade na escala PISA de ciências, por orientação de programa (2006) 349

Indicador C2 Quem participa do sistema educacional? ..... 350 — C2
Tabela C2.1. Taxas de escolarização, por idade (2006) 357
Tabela C2.2. Tendências nas taxas de escolarização (1995-2006) 358
Tabela C2.3. Características de transição de 15 anos de idade para 20 anos de idade, por nível de educação (2006) 359
Tabela C2.4. Estudantes no ensino fundamental e no ensino médio por tipo de instituição ou modo de estudo (2006) 360

Nome do indicador na edição 2007

Tabela C2.5. Estudantes na educação superior, por tipo de instituição ou modo de estudo (2006) 361

Indicador C3 Quem estuda no exterior, e em que países? ..... 362 — C3

Tabela C3.1. Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros na educação superior (2000, 2006) 381

Tabela C3.2. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006) 382

Tabela C3.2. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006) 383

Tabela C3.3. Cidadãos que freqüentam o ensino superior no estrangeiro, por país de destino (2006) 386

Tabela C3.4. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por nível e tipo de educação superior (2006) 388

Tabela C3.5. Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por área de educação (2006) 389

Tabela C3.6. Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem (de 2000 a 2006) 390

Indicador C4 Os estudantes são bem-sucedidos na transição da educação para o trabalho? ..... 392 — C4

Tabela C4.1a. Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2006) 404

Tabela C4.1b. Tendências na expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (1998-2006) 406

Tabela C4.2a. Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2006) 408

Tabela C4.3. Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2006) 410

Tabela C4.4a. Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995, 1998-2006) 412

Indicador C5 Adultos participam de atividades de capacitação e educação no trabalho? ..... 416 — C5

Tabela C5.1a. Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003) 425

Tabela C5.1b. Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003) 427

CAPÍTULO D O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS 429

Indicador D1 Quanto tempo os estudantes passam na sala de aula? ..... 430 — D1

Tabela D1.1. Tempo de instrução planejado e compulsório em instituições públicas (2006) 439

Nome do indicador na edição 2007

Tabela D1.2a Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas compulsórias de instrução para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2006) 440

Tabela D1.2b. Tempo de instrução por disciplina como porcentagem do tempo compulsório de instrução para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade (2006) 441

Indicador D2 Qual é a razão estudantes/professor e qual é o tamanho das turmas? ..... 442 — D2

Tabela D2.1. Tamanho médio das turmas, por tipo de instituição e nível de educação (2006) 454

Tabela D2.2. Razão entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2006) 455

Tabela D2.3. Razão entre estudantes e equipe de ensino, por tipo de instituição (2006) 456

Indicador D3 Quanto se paga aos professores? ..... 458 — D3

Tabela D3.1. Salários de professores (2006) 470

Tabela D3.2. Mudanças nos salários de professores (1996 e 2006) 472

Tabela D3.3a. Decisões sobre pagamentos feitos a professores em instituições públicas (2006) 473

Indicador D4 Quanto tempo os professores passam ensinando? ..... 476 — D4

Tabela D4.1. Organização do período de trabalho dos professores (2006) 484

Indicador D5 De que maneira testes e avaliações são utilizados nos sistemas educacionais? 486

Tabela D5.1. Exames nacionais em programas gerais de educação (EF2, 2006) 494

Tabela D5.2. Avaliações nacionais periódicas para programas gerais de educação (EF2, 2006) 495

Tabela D5.3. Possível influência de exames nacionais (EF2, 2006) 496

Tabela D5.4. Possível influência de avaliações periódicas nacionais (EF2, 2006) 497

Tabela D5.5 Possível influência da inspetoria sobre as avaliações escolares (EF2, 2006) 498

Tabela D5.6. Possível influência de auto-avaliação da escola (EF2, 2006) 499

Indicador D6 Em que nível as decisões são tomadas nos sistemas educacionais? 500

Tabela D6.1. Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo em relação ao ciclo final do ensino fundamental (EF2) em escolas públicas (2007) 506

Tabela D6.2a. Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo no ciclo final do ensino fundamental (EF2), em escolas públicas, por área (2007) 507

Tabela D6.2b. Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo no ciclo final do ensino fundamental (EF2), em escolas públicas, por área (2007) 508

Tabela D6.3. Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental (EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão (2007) 509

Nome do indicador na edição 2007

Tabela D6.4a. Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental(EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão e área (2007) 510
Tabela D6.4b. Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental (EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão e área (2007) 511
Tabela D6.5. Nível de governo no qual são tomados diferentes tipos de decisão sobre currículo em escolas públicas de EF2 (2007) 512
Tabela D6.6. Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo em escolas públicas de EF2 (2007, 2003 e diferença) 514

ANEXO 1 Características de Sistemas Educacionais 515

Tabela X1.1a. Idade típica de graduação no ensino médio (2006) 516
Tabela X1.1b. Idade típica de graduação no nível pós-ensino médio não-superior (2006) 517
Tabela X1.1c. Idade típica de graduação na educação superior (2006) 518
Tabela X1.2a. Ano letivo e ano financeiro utilizados para cálculo de indicadores, países da OCDE 519
Tabela X1.2b. Ano letivo e ano financeiro utilizados para cálculo de indicadores, países parceiros 520
Tabela X1.3. Resumo de exigências para conclusão de programas de ensino médio 521

ANEXO 2 Estatísticas de Referência 523

Tabela X2.1. Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2005, preços correntes em 2005) 524
Tabela X2.2. Estatísticas básicas de referência (período de referência: ano calendário 2005, preços correntes em 2005) 525
Tabela X2.3a. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2006) 526
Tabela X2.3b. Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2006) 528
Tabela X2.3c. Salários de professores (2006) 529

ANEXO 3 Fontes, Métodos e Notas Técnicas 531

Referências 533

Colaboraram com esta Publicação 535

Publicações da OCDE relacionadas 539

Editorial

Por Barbara Ischinger, Diretora para Educação

Escolhas difíceis ou tempos difíceis – buscando estratégias sustentáveis para investir na expansão dos sistemas educacionais

Os governos dos países da OCDE têm grandes ambições em relação a seus sistemas educacionais: crescimento em volume e em qualidade. Mesmo assim, os orçamentos públicos apresentam grandes restrições, e a educação permanece predominantemente como um empreendimento público. Nessas condições, os recursos destinados à educação têm sido capazes de atender às demandas adicionais que estão surgindo, e serão capazes de fazê-lo no futuro?

Em termos de volume, a expansão que já vem ocorrendo há décadas, registrada na participação e nos resultados educacionais, continua avançando – e a uma velocidade que supera muitas projeções realizadas no passado. Com a conclusão do ensino médio quase universal na maioria dos países da OCDE, a expansão maior e mais recente vem sendo registrada no ensino superior. Em 1995, a participação em programas de nível universitário era de 37%; hoje, na média dos países da OCDE, essa taxa chega a 57% (Indicador A2). É sempre difícil prever o futuro com base em tendências do passado. O ensino superior continuará sua expansão a essa mesma velocidade, estimulada por uma demanda sempre crescente por indivíduos altamente especializados? Ou apresentará um desequilíbrio, e os rendimentos relativos declinarão? No início do século 20, poucos teriam previsto que, até o final do século, o ensino médio seria amplamente universal entre os países da OCDE. Portanto, é igualmente difícil prever de que forma as qualificações de nível superior evoluirão até o final do século 21.

O que fica evidente é que, no momento, os incentivos para a conclusão do ensino superior permanecem consistentes, tanto em termos de salários mais altos como em termos de melhores perspectivas de emprego (Indicadores A9 e A10). Além disso, a demanda no mercado de trabalho por trabalhadores altamente qualificados vem crescendo significativamente (Indicador A1).

O atendimento da demanda, mantendo ao mesmo tempo pelo menos a qualidade, com certeza criará pressões para que os níveis atuais de gastos sejam mantidos ou ampliados, e para que a eficácia dos gastos com educação seja aprimorada. Os últimos anos registraram elevações consideráveis nos níveis de gastos, em termos absolutos e como proporção dos orçamentos públicos. Ao longo da última década, o volume total de recursos alocados a instituições educacionais em todos os níveis de educação aumentou em todos os países; no curto período entre 2000 e 2005, o aumento médio foi de 19% (Indicador B3). Em 2005, os países da OCDE gastavam com todos os níveis educacionais 6,1% de seu PIB coletivo: desse total, 86% eram provenientes de fontes públicas; e com exceção de sete entre 28 países da OCDE, todos os demais gastavam no mínimo 5% (Indicador B2). Outra indicação evidente dos esforços realizados pelos governos é o aumento dos gastos públicos com educação entre 1995 e 2005, como proporção de todos os gastos públicos: mais de um ponto percentual – de 11,9%, em 1995, para 13,2%, em 2005. Com exceção de Canadá, França, Hungria, Portugal e Suíça, em todos os demais países os gastos com educação aumentaram tão rapidamente quanto os gastos públicos com outros setores (Indicador B4).

Simultaneamente ao aumento nos gastos públicos com educação, vem sendo desenvolvida uma pesquisa em busca de novas fontes de recursos para acomodar o rápido crescimento do número de estudantes (principalmente no nível superior) e para aumentar os recursos disponíveis para instituições educacionais. Embora 86% dos gastos com educação para todos os níveis educacionais combinados ainda tenham origem em fontes públicas, em aproximadamente 75% dos países analisados os gastos privados aumentaram mais rapidamente do que os gastos públicos entre 1995 e 2005. Em alguns deles, a proporção do financiamento privado de instituições de ensino superior é suficientemente alta para desafiar a visão de que o ensino superior é basicamente uma responsabilidade do governo. De fato, essa visão vem sendo gradualmente substituída pela percepção de que, devido aos retornos públicos e privados compartilhados gerados pela educação, os custos e as responsabilidades por seu provimento também devem ser compartilhados diretamente por seus beneficiários e pela sociedade como um todo – ou seja, famílias, empresas privadas e governo –, pelo menos em relação ao nível superior de educação (Indicador B3).

Embora os esforços para aumentar os investimentos em educação sejam claramente visíveis nos indicadores deste ano, a pergunta permanece: os recursos acompanharam as mudanças demográficas e estruturais que ocorreram ao longo da última década? Os Indicadores B1 e B2 mostram que, em todos os países, os gastos com educação nos níveis fundamental e médio aumentaram mais rapidamente entre 1995 e 2005 do que o número de estudantes. Em mais de dois terços desses países, esse aumento foi ainda maior do que o PIB *per capita*. Embora os gastos médios por estudante nos níveis fundamental e médio tenham aumentado menos rapidamente entre 2000 e 2005 do que entre 1995 e 2000, esse crescimento foi de, no mínimo, 30% em oito países da OCDE e em países parceiros durante o último período (Indicadores B1 e B2). Conseqüentemente, os recursos disponíveis por estudante dos níveis fundamental e médio aumentaram consideravelmente ao longo da última década. Além disso, em 23 dos 30 países da OCDE, o tamanho da população discente entre 5 e 14 anos de idade deve diminuir ao longo dos próximos dez anos (Indicador A11 no relatório *Panorama da Educação 2006*). Esse fato sugere que os recursos por estudante nesses níveis educacionais podem continuar a crescer, caso os limites orçamentários gerais permaneçam estáveis, liberando recursos necessários para a criação de medidas que visem à melhoria da qualidade dos programas e do desempenho dos estudantes.

Entretanto, para o nível superior o padrão é diferente. Em alguns casos, entre 1995 e 2005, os gastos por estudante do ensino superior diminuíram, uma vez que os recursos não foram suficientes para acompanhar o aumento no número de estudantes. Se o número de estudantes universitários continuar a crescer, e a se manter a mobilidade de estudantes para a área da OCDE, aumentando a pressão nos países onde estudantes estrangeiros não arcam com os custos totais de sua educação, a tendência de declínio nos gastos unitários pode até mesmo ser acelerada, a menos que sejam feitos investimentos adicionais no setor. As tendências atuais podem aumentar as disparidades nos níveis de recursos entre os países. Em 2005, a variação nos gastos por estudante universitário alcançou o fator 7 – de US$3.421, na Rússia, a mais de US$20.000, nos Estados Unidos e na Suíça (Indicador B1).

Portanto, os desafios para atender às necessidades financeiras adicionais são bastante claros, pelo menos para o ensino superior. Entretanto, fica igualmente claro que apenas investimento monetário não é suficiente. Os investimentos em educação também devem tornar-se muito mais eficientes. O Departamento de Economia da OCDE analisou essa questão e estima que, na média dos países da OCDE, existe potencial para aumentar os resultados de aprendizagem em 22%, caso sejam mantidos os atuais níveis de recursos (Indicador B7 no relatório *Panorama da Educação 2007*). Isso indica a escala dos esforços necessários para que a educação seja reinventada, como outras pro-

fissões já fizeram, e para que possa oferecer melhor valor aos recursos investidos. Os resultados do PISA também revelaram que a relação transnacional entre recursos investidos em educação e resultados de aprendizagem é, no máximo, moderada, sugerindo que recursos financeiros são necessários, mas não constituem um pré-requisito suficiente para a alta qualidade dos resultados da aprendizagem.

Esta edição do relatório *Panorama da Educação* analisa esses fatos em maior profundidade, considerando as opções de políticas nacionais quanto ao investimento de recursos, incluindo negociações entre o número de horas que os estudantes permanecem em sala de aula, o número de anos que passam na escola e o número de horas de trabalho dos professores, tamanho de turmas (medida representativa) e salários de professores. Os resultados mostram que níveis semelhantes de gastos feitos pelos países podem encobrir uma diversidade de opções contrastantes para políticas voltadas ao ensino médio. De certa forma, isso explica por que motivo não existe uma relação simples entre o valor gasto na educação de maneira geral e o nível de desempenho dos estudantes. Por exemplo, na Coréia do Sul e em Luxemburgo, os custos salariais por estudante (como porcentagem do PIB *per capita*, de modo a eliminar diferenças significativas na receita doméstica desses países) ficam significativamente acima da média OCDE de 10,9% – 15,5% e 15,2% respectivamente. No entanto, embora a Coréia do Sul invista recursos para pagar salários relativamente altos à custa de tamanhos de turma relativamente grandes, em Luxemburgo os custos relacionados a salários relativamente acima da média por estudante são quase totalmente atribuídos a tamanhos de turma muito pequenos (Indicador B7). Para que seja possível aumentar a eficiência dos serviços educacionais, os países deverão considerar essas opções cuidadosamente, e deverão aprimorar a base de conhecimentos sobre de que maneira tais opções estão relacionadas ao valor do dinheiro.

A análise revela também diversas outras tendências. Normalmente, o principal motivo pelo qual alguns países registram os níveis mais baixos de custos salariais por estudante no ensino médio (como porcentagem do PIB *per capita*) é o baixo nível dos salários, em termos comparativos, como proporção do PIB *per capita*. É o que ocorre para Eslováquia, Irlanda, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia. A principal exceção é o México, que registra custos de salários de professores com relação ao PIB *per capita* significativamente acima da média OCDE, o que foi compensado por turmas numerosas (Indicador B7).

Mais uma vez, os países que vêm registrando aumento nos gastos com estudantes devem observar atentamente de que maneira esses gastos vêm sendo alocados.

No nível superior, os novos padrões de financiamento diferem daqueles destinados à educação nos níveis fundamental e médio. Em primeiro lugar, a utilização de recursos privados é muito mais comum neste nível do que nos níveis fundamental e médio. Recursos privados representam, em média, 27% dos gastos totais. Para Austrália, Estados Unidos, Japão e o país parceiro Israel, passam de 50%, e superam 75% na Coréia do Sul e no país parceiro Chile (Indicador B3). O equilíbrio entre recursos públicos e privados para o financiamento, de um lado, e a capacidade dos países para prover formas diversas de subsídios públicos para o ensino superior, de outro, são dois fatores que ajudam a explicar amplas diferenças entre as abordagens ao financiamento do ensino superior. Alguns países conseguiram recursos privados novos, alguns expandiram os recursos públicos, e aqueles que não fizeram nem uma coisa nem outra enfrentam dificuldades cada vez maiores para conciliar expansão e qualidade nesse nível educacional.

Até o momento, os países nórdicos conseguiram expandir o ensino superior por meio do provimento de grandes volumes de recursos públicos para gastos que incluem tanto o apoio às

instituições como aos estudantes e às suas famílias, na forma de investimentos que geram altos dividendos para os indivíduos e a sociedade. Outros países – como Austrália, Canadá, Coréia do Sul, Estados Unidos, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido – ampliaram a participação no ensino superior por meio de alterações em alguns dos encargos financeiros que pesam sobre os estudantes e suas famílias. Em muitos desses países, os encargos são estabelecidos pelas instituições (freqüentemente com um limite), e podem variar de acordo com as perspectivas do estudante em relação ao mercado de trabalho e aos níveis salariais esperados após a graduação (Indicador B5). Com freqüência, essas medidas vêm acompanhadas de apoio financeiro para estudantes com *background* menos favorecido, na forma de empréstimos e/ou bolsas de estudo, assim como a oferta de empréstimos em condições vantajosas para todos os estudantes. Por exemplo, Austrália e Nova Zelândia garantem uma suplementação para esquemas de empréstimos em situações inesperadas. Esses recursos são destinados a encargos educacionais, e estão disponíveis a todos os estudantes, mediante a comprovação de carência de recursos para gastos de subsistência; e bolsas de estudo são oferecidas em apoio à educação em geral e para gastos com acomodação para estudantes com *background* socioeconômico mais baixo.

Em contraste, muitos países europeus não aumentaram os investimentos públicos em suas universidades na medida necessária para manter os níveis anteriores de gastos por estudante, e mesmo assim não permitem que as universidades cobrem taxas educacionais. Como conseqüência, as dificuldades orçamentárias de suas instituições vêm aumentando, o que, basicamente, pode comprometer a qualidade dos programas oferecidos. Uma comparação impressionante mostra que, na maioria dos países europeus, os gastos médios por estudante de nível superior agora estão significativamente abaixo de 50% do nível registrado nos Estados Unidos. Embora seja difícil escolher entre maiores investimentos públicos e uma parcela maior de dinheiro privado, a omissão diante de uma demanda crescente por maior oferta no ensino superior e uma educação superior de melhor qualidade já não parece ser uma opção.

Ao desenvolver seus sistemas educacionais, os países devem utilizar uma abordagem multifacetada, de modo a garantir que a educação receba os recursos adequados. Além de considerar a necessidade de dar prioridade à educação na alocação dos gastos públicos, devem dar atenção também a como atrair para o ensino superior maiores volumes de recursos privados, às áreas do sistema educacional que devem ter prioridade na busca por melhor qualidade, e a como garantir maior eficiência na aplicação dos recursos. Nesse aspecto, o desafio é alcançar esses resultados sem comprometer a eqüidade. Os indicadores mostram que, em muitos países, os estudantes cujos progenitores concluíram o ensino superior têm uma probabilidade muito maior de chegar a esse nível de educação, o que sugere a necessidade de medidas que estimulem avanços nas qualificações educacionais de uma geração para outra. O fortalecimento dos subsídios públicos e um bom equilíbrio entre a ajuda financeira, na forma de empréstimos e de bolsas de estudos para os estudantes, podem ser uma forma de melhorar a eqüidade no acesso à educação superior. Algumas análises sugerem que bolsas de estudos podem ser mais eficientes do que empréstimos para estimular estudantes com *background* socioeconômico menos favorecido a prosseguir em seus estudos, ao passo que empréstimos podem funcionar melhor para as outras categorias socioeconômicas (Indicadores A7 e B5).

Além da questão de alocação dos recursos, melhores mecanismos de orientação para que os estudantes estejam mais bem-informados ao optar entre programas de ensino médio ou de nível superior também podem ter impacto sobre as taxas de graduação e amenizar as pressões sobre os gastos: nos 19 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, cerca de 31% dos estudantes, em média, não concluem os programas de nível superior que decidiram freqüentar (Indicador A4).

O Indicador A1 levanta também outra questão: a necessidade de adaptar às necessidades crescentes de recursos humanos em setores específicos aqueles programas que levam a resultados insatisfatórios no mercado de trabalho. Nos países da OCDE, a proporção de atividades especializadas na economia normalmente é maior do que a oferta potencial de indivíduos que alcançaram altos níveis educacionais e que estão capacitados com as qualificações que lhes permitem desempenhar essas atividades.

Os países precisarão encontrar maneiras para enfrentar os difíceis desafios que envolvem a gestão do crescimento e do desenvolvimento de sistemas educacionais, de forma a ampliar o acesso, melhorar a qualidade e valorizar o dinheiro. A sociedade do conhecimento veio para ficar, e demanda um conjunto de cidadãos competentes, altamente qualificados e inovadores; e o aumento da participação na educação sugere que os jovens e suas famílias entenderam o recado. Embora ninguém possa prever até onde irá a expansão da educação superior, os países precisam de sistemas de financiamento sustentáveis, que sejam capazes de acolher estudantes em número cada vez maior. Caso contrário, a sociedade do conhecimento passaria a ser um mundo polarizado, povoado por indivíduos que podem arcar com as despesas da educação e por aqueles que não têm condições para tanto.

Essa situação impõe escolhas difíceis. Um objetivo importante desta edição do relatório *Panorama da Educação* é expor algumas das escolhas de políticas feitas por diferentes países. Muito mais será necessário para compreender a maneira mais eficaz de combinar as escolhas e as mesclas de políticas para promover a aprendizagem dos estudantes nos diferentes contextos nos quais os países operam. Comparações internacionais podem ser um instrumento poderoso para facilitar essa tarefa: permitem que os países voltem o olhar para seus próprios sistemas educacionais através das lentes de políticas planejadas, implementadas e realizadas em outras partes do mundo. Mostram também o que é possível na educação em termos de qualidade, eqüidade e eficiência dos serviços educacionais, e podem promover melhor compreensão de como sistemas educacionais distintos resolvem problemas semelhantes. A OCDE perseguirá vigorosamente progressos nas comparações internacionais relevantes do ponto de vista de políticas, não só em áreas nas quais atualmente tais comparações já são possíveis, mas também nos locais que ainda demandam investimentos consideráveis em trabalho conceitual. O lançamento da *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), da OCDE, que representa um avanço importante em termos conceituais e metodológicos; a continuidade do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e sua extensão por meio do *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* (Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos); e um trabalho em início sobre a exploração dos resultados de aprendizagem na educação superior (AHELO) serão passos importantes em direção a esse objetivo.



Prefácio à edição brasileira

Por Maria Helena Guimarães de Castro

Como anda a educação no Brasil em relação aos países da OCDE?

Comparações internacionais são extremamente importantes para analisar a situação da educação brasileira e compreender melhor nossas deficiências e potencialidades. Os dados publicados pela OCDE no relatório *Panorama da Educação 2008* constituem valiosa fonte de consulta para todos os estudiosos e interessados no assunto, sobretudo porque as informações coletadas obedecem a critérios metodológicos rigorosos de uniformização, de modo a permitir comparações bastante confiáveis. Mesmo assim, como toda comparação, é preciso tomá-las com cautela, pois os países variam bastante na organização de seus sistemas de ensino, e variam mais ainda quanto aos padrões de desenvolvimento econômico e social que caracterizam diferentes contextos educacionais. De toda forma, a utilização de estatísticas educacionais e a comparação entre o Brasil e outros países, que se consolida a partir de meados da década de 1990, têm tido grande repercussão junto à opinião publica e têm contribuído para estimular o debate sobre as reformas educacionais no país.

Os dados da edição mais recente do relatório *Panorama da Educação*, que abrangem os 29 países integrantes da OCDE e seis países convidados (Brasil, Chile, Eslovênia, Estônia, Israel e Rússia), revelam, de modo geral, melhorias contínuas nos indicadores educacionais, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo. Observa-se, na maioria dos países, forte tendência à ampliação dos investimentos públicos e privados no setor. Em termos de cobertura, prossegue a expansão verificada nas duas últimas décadas, especialmente no que se refere ao ensino superior. Enquanto em 1995 a cobertura atingia 37% da coorte neste nível de ensino, na maioria dos países da OCDE esse percentual atinge atualmente, em média, 57% (Tabela A2.5).

Esses resultados demonstram avanços concretos no cumprimento das metas estabelecidas pelos países da OCDE em meados da década de 1990, que destacavam o crescimento do ensino superior como o principal desafio para enfrentar a nova demanda por pessoas altamente qualificadas. Se por um lado é difícil prever se a expansão do ensino superior continuará nos próximos anos no mesmo ritmo ou se tenderá a estabilizar-se, os indicadores apontam que os incentivos para obter uma qualificação de nível superior nos países da OCDE continuam fortes, quer em termos de salários mais elevados, quer em termos de melhores perspectivas de emprego.

Quando analisamos esses mesmos dados no caso específico do Brasil, constata-se um cenário bastante diferente. Embora se observe uma expansão significativa do ensino superior nos últimos anos, a taxa líquida de atendimento nesse nível de ensino ainda é muito pequena – próximo de 12,5% em 2006, segundo os dados mais recentes do INEP. Entre 2000 e 2003, as taxas de conclusão no ensino superior aumentaram em 5% – o mesmo percentual observado na média dos países da OCDE no período. No entanto, enquanto no Brasil a taxa de conclusão em 2003 era de 15%, na média dos países desenvolvidos esse percentual atingiu 33% (Tabela A3.2). Em relação à

distribuição dos graduandos por área de conhecimento, os dados do Brasil não são muito diferentes daqueles observados na OCDE, com exceção da área de engenharia, que representa apenas 5% dos estudantes graduados – menos da metade da média OCDE. A grande maioria dos graduados no ensino superior e na pós-graduação do país está na área de ciências sociais, administração e direito (41%), seguindo-se a área de humanidades, artes e educação (33%). Na área de saúde e assistência social, temos a mesma porcentagem média de graduados registrada nos países da OCDE (cerca de 13%).

É importante reconhecer os avanços do Brasil nos últimos dez anos quanto ao crescimento das taxas de acesso ao ensino superior, que constituem um dos melhores indicadores de inclusão social. Entre 1999 e 2006, a taxa bruta de acesso ao ensino superior aumentou de 11,2% para 19,3%, bem acima da taxa líquida. Isto porque, no Brasil, há um grande número de alunos acima da idade apropriada, devido a dois fatores principais: de um lado, elevadas taxas de reprovação e abandono escolar, que caracterizam nosso sistema de educação básica, fazem com que os jovens concluam o ensino médio tardiamente, com mais de 18 anos; de outro lado, a baixa escolaridade do conjunto da população e as novas exigências do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas têm estimulado pessoas mais velhas a ingressar no ensino superior.

De toda forma, em qualquer cenário de crescimento futuro do ensino superior brasileiro, o principal entrave a ser enfrentado está nos baixos índices de conclusão do ensino médio. Na maioria dos países desenvolvidos, a taxa média de conclusão do ensino médio, na idade adequada, está próximo de 83%, chegando a quase 100% em países como Alemanha, Finlândia, Japão e Noruega. Entre os países da América Latina, Brasil situa-se entre Chile (70%) e México (40%). No Brasil, a taxa média de conclusão dos alunos que chegam ao ensino médio é de 62%, mas, segundo a PNAD 2007, apenas 47% da coorte de 15 a 17 anos está de fato cursando aquele nível de ensino (Tabela A2.1). O grande desafio da educação brasileira permanece: melhorar a qualidade e as taxas de conclusão do ensino fundamental, praticamente universalizado, e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso dos jovens até o final do ensino médio. O grande problema do acesso ao ensino superior no país não é falta de vagas, mas sim como melhorar a efetividade e a qualidade dos níveis anteriores de ensino. Tanto é que quase 80% dos poucos concluintes de ensino médio já estão ingressando no ensino superior (INEP, 2008).

Embora as taxas de escolaridade da população tenham melhorado ao longo da última década, apenas 22 % dos indivíduos de 25 a 64 anos de idade concluíram o nível médio, contra 42% da população adulta dos países da OCDE. Mais problemática é a situação da população entre 25 e 34 anos de idade, pois apenas 38% deste contingente concluíram o ensino médio, enquanto a média OCDE gira em torno de 78% (Tabelas A1.1 e A1.2a). Uma vez que o ensino médio é requisito indispensável para o acesso ao mundo do trabalho, a baixa escolaridade dos jovens adultos certamente representa um sério obstáculo à ampliação de suas oportunidades de emprego. No caso do ensino superior, a situação é mais grave. Tanto para o conjunto da população adulta de 25 a 64 anos de idade como para a faixa etária de 25 a 34 anos, apenas 8% da população completaram o ensino superior. Isso significa que, apesar da recente expansão do ensino superior brasileiro – estimulada, em grande medida, pela crescente participação de estudantes com 25 anos ou mais –, o sistema permanece ainda bastante excludente. A boa notícia é que a taxa bruta de escolarização da população de 15 a 19 anos de idade no Brasil aumentou, em média, de 75% para 80% entre 2000 e 2005.

Para se ter uma idéia, o Brasil tem hoje 47 milhões de crianças e jovens em idade escolar. Destes, estima-se que apenas 45% consigam concluir o ensino médio até os 19 anos de idade. Os dados revelam que a ampliação da demanda – seja no que se refere ao ensino superior, no caso dos países da OCDE, seja no que se refere ao ensino médio e superior, no caso do Brasil – implicará em pressões para manter ou aumentar os níveis atuais de gastos com educação e para melhorar sua eficiência.

Nos últimos anos, observaram-se aumentos consideráveis nos níveis de gastos, tanto em termos absolutos como em porcentagem dos orçamentos públicos. O montante total de recursos destinados à educação cresceu em todos os países da OCDE na última década, aumentando, em média, 19% entre 2000 e 2005. Em 2005, os países da OCDE empregavam 6,1% do PIB em educação, dos quais 86% provinham de fontes públicas. Em 2005, apenas sete dos 28 países da OCDE gastaram menos de 5% do PIB com educação. No que se refere ao Brasil, embora também se observe um aumento dos gastos públicos com educação como percentagem do PIB, este aumento não ocorreu na mesma intensidade verificada nos países da OCDE, que registraram crescimento de 13,1% entre 1995 e 2005, saltando de 3,8% para 4,3% do PIB (Tabela B2.4).

Apesar do aumento nos investimentos, os dados indicam que o Brasil gasta pouco com educação, e persistem distorções que precisam ser enfrentadas. Em 2005, o Brasil investiu US$1.542 por aluno/ano, considerando a média dos investimentos em todos os níveis de ensino (sem incluir a educação infantil), o que representa quase um quinto da média dos países da OCDE, que fica em torno de US$7.527. Entre os países que investem menos de US$3.000 por aluno/ano destacam-se Chile (US$2.694), México (US$2.405) e Rússia (US$2.051). Além de investir bem menos do que os países da OCDE, há uma grande distorção dos gastos relativos no nosso país. Por exemplo, enquanto nos países da OCDE despende-se um volume de recursos aproximadamente 1,6 vez maior no ensino superior em relação à educação básica (US$11.512 e US$7.065, respectivamente), no Brasil essa proporção chega a praticamente oito vezes mais (US$9.994 e US$1.277, respectivamente) (Tabela B1.1b).

Mas é inegável a prioridade e a ampliação dos investimentos em educação básica no Brasil ao longo da última década. O total de investimentos em educação básica como percentual do PIB passa de 2,6%, em 1995, para 3,2%, em 2005, enquanto o percentual destinado ao ensino superior permanece relativamente estável, passando de 0,7% para 0,8% do PIB. Novamente, a média dos investimentos públicos no país por aluno/ano nos níveis de ensino fundamental, médio e técnico é de apenas US$1.287 – cinco vezes menos que a média OCDE. Já no ensino superior, os gastos por aluno/ano no Brasil são de US$9.994 – bem próximo da média observada na OCDE (US$11.512). Países como Coréia do Sul, Itália, México e Chile investem menos no ensino superior e, em termos relativos, investem mais na educação básica.

Não se trata de diminuir recursos para o ensino superior. Corretamente, as políticas desenvolvidas na ultima década estimularam o aumento do número de alunos sem ampliar os gastos *per capita*, buscando maior eficiência do sistema. Trata-se de insistir na prioridade à educação básica, de expandir o ensino técnico, cada vez mais demandado, de ampliar os investimentos no setor e de tornar o sistema mais efetivo, sem o que dificilmente alcançaremos os níveis de qualidade almejados.

A busca por fontes alternativas de financiamento para sustentar o rápido crescimento do ensino superior aparece como uma nova tendência em vários países da OCDE. Embora a maior parcela

de recursos para a educação ainda advenha do Estado para todos os níveis de ensino, entre 1995 e 2005 os gastos privados cresceram mais rapidamente do que os gastos públicos em quase três quartos dos países considerados (Tabela B3.1). A média dos gastos públicos com educação como proporção do PIB vem-se mantendo estável, ou mesmo declinante – em torno de 5% –, apesar do crescimento constante do total de gastos no período.

Em alguns países da OCDE, a proporção de financiamento privado de instituições de ensino superior é suficientemente elevada para instigar o debate em torno da questão de ser o ensino superior responsabilidade exclusiva do Estado. Esta perspectiva vem sendo gradualmente substituída pela percepção de que, levando em conta os retornos sociais e privados que a educação propicia, os custos e as responsabilidades para o seu desenvolvimento podem ser partilhados, pelo menos quando se trata do ensino superior. No caso do Brasil, onde a oferta de ensino superior por instituições privadas representa cerca de 75% do total, a implantação do PROUNI pelo governo federal é um exemplo interessante de financiamento público a alunos de baixa renda que estudam em instituições privadas. Em São Paulo, o governo do estado também oferece bolsas de estudo para estudantes que, em contrapartida, devem prestar serviços ao Estado nos finais de semana, ou mesmo atuar como estudantes pesquisadores nas escolas públicas de ensino fundamental.

Os desafios para responder às necessidades de recursos adicionais para os sistemas de ensino são claros. No entanto, mais recursos financeiros, por si sós, não serão suficientes. Os resultados do PISA revelam que a relação entre as diferenças de recursos investidos na educação e os resultados da aprendizagem entre os países é moderada, sugerindo que recursos financeiros são necessários, mas não são pré-requisitos exclusivos para a obtenção de resultados de alta qualidade no ensino e na aprendizagem. Essa tendência pode ser exemplificada observando-se o desempenho da Estônia e do Japão na avaliação de ciências do PISA, em 2006. Embora o Japão tenha investido praticamente o dobro dos recursos investidos pela Estônia na educação de jovens entre 06 e 15 anos de idade (US$71.517 e US$35.742, respectivamente), ambos obtiveram o mesmo desempenho em termos de realizações de seus alunos – ou seja, 531 pontos. Similarmente, os EUA investem três vezes mais por aluno do que a Eslováquia, e ambos obtiveram o mesmo escore de 489 pontos (Tabela B7.2).

Os dados mostram ainda que padrões similares de gastos entre diferentes países podem ocultar escolhas políticas distintas, seja em relação à jornada escolar, ao tamanho das turmas, ao número de horas que os professores trabalham ou aos salários dos professores. Os dados indicam que não há uma relação causal simples entre nível de gastos e desempenho dos alunos. Por exemplo, Finlândia e França dedicam ao pagamento dos salários dos professores praticamente o mesmo percentual do orçamento da educação – cerca de 57%. No entanto, Finlândia alcançou o primeiro lugar em ciências no PISA, e França ficou abaixo da média OCDE. Na Coréia do Sul, a decisão de pagar altos salários aos professores foi compensada por turmas maiores. No caso brasileiro, estimativas do CONSED indicam que cerca de 78% dos recursos vinculados à educação são investidos no pagamento dos profissionais da educação – professores e funcionários.

No que se refere ao Brasil, observa-se que a situação de indicadores clássicos, tais como tamanho da turma e razão alunos/professor, não é muito diferente da maioria dos países da OCDE. Um exemplo claro é o tamanho da turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). Enquanto no Brasil a média é de 24,7 alunos/turma, entre os países da OCDE essa média é de 21,5, chegando a 27,3 na Turquia, 28,3 no Japão e 31,6 na Coréia do Sul (Tabela D2.1). Em relação ao ciclo final do ensino fundamental (EF2), o tamanho médio da turma entre os países da OCDE é de 24 alu-

nos/turma, chegando a 30 e 33 alunos/turma no Japão, na Coréia do Sul, no México, no Chile e em Israel – índice semelhante ao observado no Brasil (31,6).

Quanto ao número de alunos por professor, observa- se que no Brasil essa relação é de 22,5, próximo à de países como Turquia, Coréia do Sul, México e Chile, onde varia entre 25 e 28 alunos/professor. No ciclo final do ensino fundamental (EF2), verifica-se que a proporção de alunos por professor no Brasil é de 17,6, bastante inferior àquela observada para Coréia do Sul, Japão, México, Chile e Israel, onde varia entre 30 e 33 alunos. Já em relação ao ensino médio, a proporção de alunos por professor na média dos países da OCDE é semelhante àquela observada no Brasil – respectivamente 13,2 e 17,3 alunos/professor (Tabela D2.2).

Assim sendo, é necessário conhecer as diferentes alternativas e escolhas políticas adotadas por vários países, de que maneira afetam a relação custo/benefício dos serviços educativos, principalmente em países que se vêem defrontados com a expansão do sistema e o crescimento dos gastos por aluno (B7.2). Este é um tema importante para avançar o debate sobre o aumento de investimentos em educação no Brasil. Se é verdade que o país ainda gasta pouco em relação aos padrões observados em países com PIB *per capita* semelhante ao nosso, também é verdade que há um esforço muito grande em todos os níveis de governo e em meio à sociedade civil para ampliar os investimentos em educação. O mais importante é fazer escolhas de políticas públicas que superem as distorções ainda existentes no perfil de financiamento da educação brasileira.

Em resumo, no processo de avanço dos seus sistemas educativos, os países devem assegurar que a educação seja financiada adequadamente. De igual modo, tanto deverão analisar as prioridades na educação relativamente à atribuição da despesa pública como poderão buscar mais investimentos privados para o ensino superior, em áreas que devam ser prioritárias com vista à melhoria da qualidade dentro do sistema de educação, e em formas mais eficazes para a implementação dos recursos.

O desafio está em alcançar esses objetivos sem comprometer a eqüidade. Os indicadores mostram que, em muitos países, os alunos têm uma probabilidade muito maior de ingressar no ensino superior se seus pais tiverem concluído esse nível de educação. Este fato sugere a necessidade de medidas que encorajem a progressão inter-geracional em termos de qualificação educacional.

O reforço de subsídios públicos e a obtenção de um correto equilíbrio entre as ajudas financeiras sob a forma de empréstimos para estudantes e de bolsas de estudo pode ser um meio para melhorar a igualdade no acesso ao ensino superior. Algumas análises sugerem que bolsas de estudo podem ser mais eficientes do que empréstimos para que alunos com *background* socioeconômico menos favorecido prossigam em seus estudos, ao passo que empréstimos podem funcionar melhor para outras categorias socioeconômicas.

A expansão e o desenvolvimento dos sistemas educativos de maneira a ampliar o acesso, melhorar a qualidade e a relação custo/benefício são desafios comuns ao conjunto de países, devido à tendência ao crescimento da demanda por cidadãos cada vez mais qualificados e com níveis de escolarização mais elevados na sociedade do conhecimento.

No entanto, o enfrentamento desta agenda tenderá a ser diferente nos vários sistemas de ensino. Embora a continuidade da expansão dos sistemas educativos implique em pressões para manter ou aumentar os níveis atuais de gastos, nos países da OCDE a questão premente é a busca por

fontes sustentáveis de financiamento para a crescente demanda por ensino superior. No Brasil, o principal desafio ainda converge para a melhoria da qualidade e da efetividade da educação básica, e para a ampliação da oferta de educação profissional. Não lidar com essas questões poderá significar o acirramento das desigualdades sociais e econômicas entre aqueles que podem custear a educação e aqueles que não o podem fazer, uma vez que a educação é hoje o principal fator explicativo para as disparidades de renda.

Em suma, apesar dos avanços da década 1996-2005, registrados neste relatório, o grande desafio da educação brasileira permanece: melhorar a qualidade e a efetividade do ensino fundamental obrigatório, e aumentar as taxas de conclusão do ensino médio. Dados do IBGE indicam que apenas 39% dos jovens brasileiros de 19 anos de idade concluem o ensino médio. É muito pouco.

O ensino médio não tem sido capaz de inovar e apresentar alternativas de futuro concretas à juventude brasileira. Se é verdade que o país foi bem-sucedido em garantir a universalização do atendimento às crianças de 6 a 14 anos de idade, também é verdade que persistem elevadas taxas de repetência e de atraso escolar. O mais problemático é o baixo percentual de estudantes que concluem o nível médio, situação agravada pelos baixos níveis de aprendizagem, como indicam os resultados do PISA e das avaliações nacionais. A oferta de educação profissional de nível técnico é insuficiente para a demanda existente. Os currículos de ensino médio são excessivamente enciclopédicos, e dificultam a diversificação e a flexibilização necessárias para o atendimento das aspirações dos jovens a uma educação mais conectada ao mundo do trabalho. Estes entraves estruturais explicam, em grande medida, a baixa cobertura do ensino superior, que cresceu a taxas elevadas na última década, mas já apresenta sinais de desaceleração.

A boa notícia é que hoje temos informações quantitativas e qualitativas em maior número e com melhor qualidade sobre a situação de todas as escolas e de todos os sistemas de ensino do país. O Brasil tem hoje metas de qualidade a serem atingidas no longo prazo por todas as escolas. Mas não nos iludamos, metas de qualidade somente se concretizarão se todos os atores – Estado e sociedade – levarem a sério os imensos desafios que temos pela frente.

Ações são imprescindíveis: melhorar a formação inicial e continuada dos professores, selecionar os melhores entre eles, tornar a sala de aula mais interessante, incentivar a curiosidade dos alunos, inovar os currículos e melhorar os materiais didáticos de apoio às escolas, implantar modelos de gestão que premiem as melhores escolas e aquelas que demonstram maiores esforços, fortalecer a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, reformular os modelos corporativos que predominam nas carreiras docentes, e valorizar o mérito.

Um bom ponto de partida é reconhecer as fragilidades e potencialidades do sistema educacional brasileiro, ter coragem para enfrentar os desafios e envolver a sociedade na árdua tarefa de mudar o quadro educacional do país. Este é o propósito deste relatório: fornecer subsídios que auxiliem a formulação de estratégias de revisão e aprimoramento das políticas educacionais do Brasil.

Introdução: os Indicadores e sua Estrutura

A estrutura de organização

O relatório *Panorama da Educação – Indicadores da OCDE 2008* 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 são 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 eqüidade em resultados educacionais e em oportunidades educacionais; e adequação e eficácia da gestão de recursos.

A matriz a seguir descreve as duas primeiras dimensões:

	1. Produtos e resultados da educação e da aprendizagem	**2. Fatores de apoio a políticas e contextos que definem resultados educacionais**	**3. Antecedentes ou restrições que contextualizam as políticas**
I. Participantes individuais em educação e aprendizagem	1.I Qualidade e distribuição de resultados educacionais individuais	2.I Atitudes, envolvimento e comportamento individuais	3.I Características de *background* de aprendizes individuais
II. Locais de instrução	1.II Qualidade do provimento da instrução	2.II Pedagogia e práticas de aprendizagem, e ambiente na 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 Ambientes institucionais, dotação de recursos e políticas abrangendo todo o sistema	3.IV Contexto educacional, social, econômico e demográfico dos países

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

Elementos que compõem os sistemas educacionais

O programa Indicadores de Sistemas 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 provedores de serviços educacionais;
- o local de instrução e o ambiente de aprendizagem dentro das instituições; e
- os participantes individuais na educação e na aprendizagem.

Em certa medida, esses níveis correspondem às entidades a partir das quais os dados vêm sendo coletados. Entretanto, 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 suas realizações educacionais e o tamanho da turma pode ser negativa se aqueles que estão em turmas pequenas tirarem proveito de um contato mais próximo com os professores. No entanto, no nível da turma ou da escola, os estudantes muitas vezes são intencionalmente agrupados de maneira que os mais fracos ou menos favorecidos sejam colocados em turmas menores, para que recebam atenção mais individualizada. No nível da escola, portanto, a relação que se observa entre tamanho de turma e realizações educacionais freqüentemente é positiva – o que leva a supor que estudantes em turmas maiores apresentam melhor desempenho do que estudantes em turmas menores. Em níveis agregados mais elevados de sistemas educacionais, a relação entre realizações do estudante e tamanho de turma também depende do padrão socioeconômico dos estudantes que freqüentam essas 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 níveis mencionados:

- 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 sobre recursos de apoio a políticas ou circunstâncias que definem os produtos e os resultados em cada nível;
- Normalmente, 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 apoio a 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 eqüidade nas oportunidades educacionais; e
- Adequação, eficácia e eficiência na gestão dos recursos.

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

Os indicadores publicados no relatório *Panorama da Educação 2008* 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 dos resultados do sistema educacional, mas também o contexto de políticas educacionais atuais, contribuindo para adaptar políticas, por exemplo, para a aprendizagem ao longo da vida.

O **Capítulo B** – *Recursos financeiros e humanos investidos em educação* – fornece indicadores que tanto podem ser recursos de apoio a 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 um fator restritivo com relação ao ambiente de aprendizagem nas escolas e às condições de aprendizagem na sala de aula.

O **Capítulo C** – *Acesso à educação, participação e progressão* – fornece indicadores que mesclam 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 intervenção – por exemplo, para 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. Esses indicadores 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 provimento da educação. Com uma única exceção, que será mencionada adiante, devem ser incluídos todos os demais tipos de estudantes e todas as faixas etárias: crianças (inclusive estudantes com necessidades especiais), adultos, nativos, estrangeiros, assim como estudantes em programas de aprendizagem à distância, em programas de educação especial ou em programas educacionais organizados por outros ministérios que não o Ministério de Educação, desde que o objetivo principal do programa seja o desenvolvimento educacional do indivíduo. No entanto, capacitação profissional e técnica no local de trabalho – com exceção de programas que associam escola e trabalho, criados com o objetivo explícito de compor o sistema educacional – não está incluída nos dados básicos referentes a matrículas e a gastos com educação.

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

Cálculo de médias internacionais

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

A média OCDE é calculada como média não-ponderada dos valores referentes a 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. 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 referentes a 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 entidade única.

É importante observar que a média OCDE 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 ausência. 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 e 2000, tanto a média OCDE como o total OCDE são calculados para países que forneceram dados referentes a 1995, 2000 e 2005. Isso permite a comparação entre a média OCDE e o total OCDE ao longo do tempo, sem que haja distorção causada pela exclusão de determinados países nos diferentes anos.

Para muitos indicadores, é apresentada também uma média UE19, calculada como média não-ponderada dos valores referentes aos 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, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa e Suécia.

Classificação de níveis de educação

A classificação dos níveis de educação é baseada na versão revisada do Padrão Internacional de Classificação de Educação (ISCED-97). A maior alteração entre o ISCED revisado e o ISCED anterior (ISCED-76) é a introdução de uma estrutura de classificação multidimensional, que permite o alinhamento do conteúdo educacional de programas utilizando critérios 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/eag2008* descreve em detalhes os níveis de educação do ISCED, e o Anexo 1 apresenta as 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, essas estatísticas foram incluídas no cálculo de médias transnacionais.

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 outra 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 referências

O *site www.oecd.org/edu/eag2008* fornece uma rica fonte de informações sobre os métodos utilizados para o cálculo dos indicadores, a interpretação dos indicadores nos respectivos contextos nacionais, e as fontes de dados envolvidas. O *site* fornece também acesso aos dados

subjacentes aos indicadores, assim como a 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/eag2008*.

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 2008*, abaixo de cada tabela e de cada gráfico existe uma *url* que encaminha para um manual correspondente, em Excel, contendo os dados subjacentes ao indicador. Essas *url* 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	GRC	Grécia
AUS	Austrália	NLD	Holanda
AUT	Áustria	HUN	Hungria
BEL	Bélgica	ENG	Inglaterra
BFL	Bélgica (fl.)	IRL	Irlanda
BFR	Bélgica (fr.)	ISL	Islândia
BRA	Brasil	ISR	Israel
CAN	Canadá	ITA	Itália
CHL	Chile	JPN	Japão
KOR	Coréia do Sul	LUX	Luxemburgo
DNK	Dinamarca	MEX	México
SCO	Escócia	NOR	Noruega
SVK	Eslováquia	NZL	Nova Zelândia
SVN	Eslovênia	POL	Polônia
ESP	Espanha	PRT	Portugal
USA	Estados Unidos	UKM	Reino Unido
EST	Estônia	CZE	República Checa
RUS	Rússia	SWE	Suécia
FIN	Finlândia	CHE	Suíça
FRA	França	TUR	Turquia

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 (EI)
- 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 (EM)

Capítulo

A

A Produção das Instituições Educacionais e o Impacto da Aprendizagem



INDICADOR A1

ATÉ QUE NÍVEL OS ADULTOS ESTUDARAM?

Este indicador retrata as realizações educacionais da população adulta, alcançadas por meio de qualificações educacionais formais. Assim sendo, representa os conhecimentos e as habilidades disponíveis para economias e sociedades nacionais. Para permitir melhor compreensão, este indicador analisa também a demanda por educação, a distribuição de ocupações através dos países da OCDE e o equilíbrio entre o número de indivíduos com formação de nível superior e as atividades que demandam formação especializada. Dados sobre níveis de realização por área educacional e por grupos etários são utilizados para analisar a distribuição de habilidades pela população e para fornecer uma medida aproximada de habilidades que passaram recentemente a ser solicitadas pelo mercado de trabalho, assim como daquelas que serão dispensadas pelo mercado de trabalho nos próximos anos.

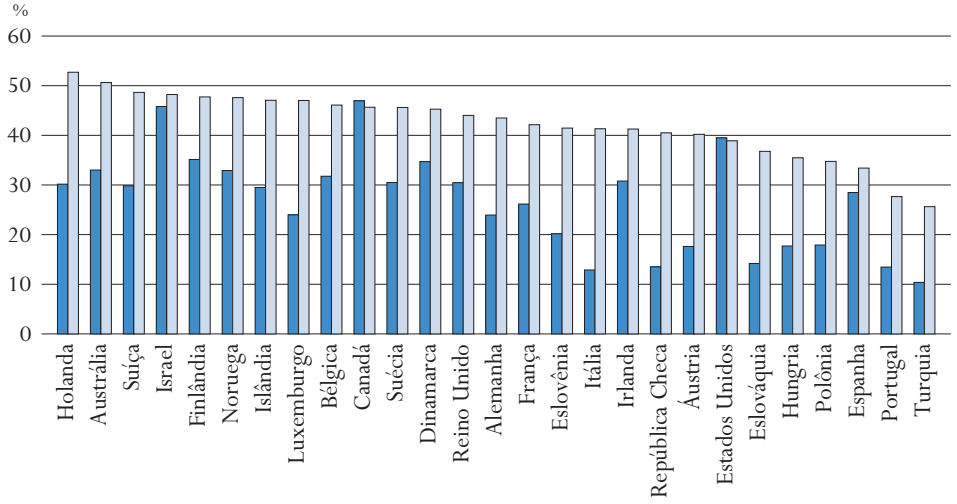
Resultados básicos

Gráfico A1.1. Proporção da população em atividades especializadas e proporção da população que concluiu o ensino superior (2006)

O gráfico mostra a proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que exercem atividades especializadas e a proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior (2006)

Conclusão do ensino superior (5B, 5A/6) Atividades especializadas (CITO 1-3)

Nos países da OCDE, grandes proporções da força de trabalho mudaram para atividades especializadas. Associada à experiência adquirida na vida profissional, a educação fornece uma fonte importante de habilidades para o mercado de trabalho. Nos países da OCDE, a proporção de atividades especializadas na economia geralmente é maior do que a oferta potencial de indivíduos que concluíram o ensino superior. Para países em que a aprendizagem baseada no trabalho é fundamental para o progresso em termos ocupacionais, essa diferença é grande. Uma base inicial mais ampla de habilidades pode exigir investimentos adicionais em níveis de educação mais altos. Em alguns países, a conclusão do ensino superior equipara-se ou supera ligeiramente a proporção de atividades especializadas, de tal forma que maior expansão de níveis educacionais mais altos dependerá, em certa medida, do crescimento das atividades especializadas nos próximos anos.



Nota: Para Estados Unidos, os agrupamentos CITO 3 e 9 não são separados e, portanto, estão distribuídos entre as demais categorias da CITO.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção da população em atividades especializadas.

Fonte: OECD. Tabela A1.3a e Tabela A1.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Outros destaques deste indicador

- A proporção de indivíduos que concluíram o ensino médio vem aumentando em quase todos os países da OCDE, e a conclusão desse nível educacional passou a ser a norma em meio aos contingentes mais jovens. Em 2006, em 18 países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino médio variava de 80% a 97%.

- Na média dos países da OCDE, as realizações educacionais de nível superior também aumentaram substancialmente – para 33% em meio a indivíduos entre 25 e 34 anos de idade. Esta constatação sugere que os níveis de realização no ensino superior, de maneira geral, continuarão a aumentar nos próximos anos. Coréia do Sul, França, Irlanda e Japão registram uma diferença de pelo menos 25 pontos percentuais nas realizações de nível superior entre os grupos etários mais velhos e mais jovens.

- Na maioria dos países, ciências sociais, administração e direito são as principais áreas de educação. Em meio à população dos países da OCDE, representam, de maneira geral, 28% dos níveis ISCED 5A e 6 de realização educacional. Em média, o número de indivíduos do contingente mais jovem que se formam nessas áreas é 3,6 vezes mais alto do que aqueles do contingente mais velho. Na área da educação, essa razão aproxima-se de 1 nos países da OCDE.

- Através dos países da OCDE, registrou-se, entre 1998 e 2006, uma mudança significativa de atividades semi-especializadas para atividades especializadas, com aumento de quase quatro pontos percentuais no número de ocupações especializadas e redução de cerca de quatro pontos percentuais no número de ocupações semi-especializadas. Ao mesmo tempo, a proporção da população que trabalha em ocupações não-especializadas manteve-se praticamente inalterada. Na maioria dos países, a queda não se verificou na extremidade mais baixa da distribuição de habilidades, mas sim em atividades semi-especializadas.

- Na maioria dos países da OCDE, o número de atividades especializadas aumentou devido ao aumento na proporção da população que conclui o ensino superior. No entanto, na maioria dos países, o número de empregos que demandam especialização ainda é substancialmente maior do que o número de indivíduos que concluem a educação superior. Na média dos países da OCDE, 69% de todos os indivíduos com qualificação de nível superior 5B e 85% daqueles que alcançam qualificação de nível superior 5A/6 têm profissões especializadas. Entretanto, o equilíbrio entre a formação superior e as atividades especializadas varia significativamente entre os países. Na Dinamarca, na Finlândia, em Luxemburgo e no país parceiro Eslovênia, devido às condições do mercado de trabalho, indivíduos com qualificação 5A/6 têm muito mais facilidade em conseguir trabalho especializado do que aqueles com formação de nível superior.

A1

Contexto de políticas

Uma população instruída e capacitada é essencial para o bem-estar social e econômico dos países e dos indivíduos. A educação é fundamental para que as pessoas adquiram os conhecimentos, as habilidades e as competências indispensáveis para que possam participar de maneira eficiente na sociedade e na economia. A educação também contribui para a expansão do conhecimento científico e cultural. O nível de realizações educacionais da população é utilizado freqüentemente como parâmetro que representa o estoque de "capital humano" – ou seja, as habilidades disponíveis na população e na força de trabalho. No entanto, a comparação entre os níveis de realização educacional de diversos países pressupõe que as habilidades e os conhecimentos adquiridos em cada nível de educação sejam similares.

A composição de habilidades do estoque de capital humano varia substancialmente entre os países, conforme a estrutura de atividades e o nível geral de desenvolvimento econômico. Para que seja possível formar uma idéia das necessidades atuais e futuras de habilidades no mercado de trabalho, é importante compreender a mescla de habilidades, assim como as mudanças na estrutura de habilidades entre diferentes grupos etários. Um meio de acompanhar o provimento de habilidades em diferentes áreas é a análise das taxas de reposição, nas áreas educacionais, dos indivíduos que ingressaram recentemente no mercado de trabalho com relação àqueles que sairão desse mercado nos próximos anos. Para aferir os efeitos potenciais dessas mudanças sobre a composição das habilidades, é preciso levar em consideração o volume geral de indivíduos em determinada área, a composição atual e futura das atividades, e em que medida a aprendizagem ao longo da vida oferece uma alternativa para a acumulação de habilidades específicas.

A Classificação Internacional por Tipo de Ocupação (CITO) oferece uma oportunidade para informar ao mercado de trabalho aquilo que é produzido pelo sistema educacional. Essencialmente, as classificações ocupacionais dizem respeito ao nível de desenvolvimento econômico e à demanda por habilidades e, portanto, fornecem uma medida da demanda geral por educação. Uma questão básica para qualquer sistema educacional é o suprimento das necessidades do mercado de trabalho com o nível e a diversidade de habilidades que os empregadores buscam. Portanto, o equilíbrio entre realizações educacionais e ocupações pode ser entendido como um indício do nível e da qualidade dos investimentos educacionais de maneira geral.

Evidências e explicações

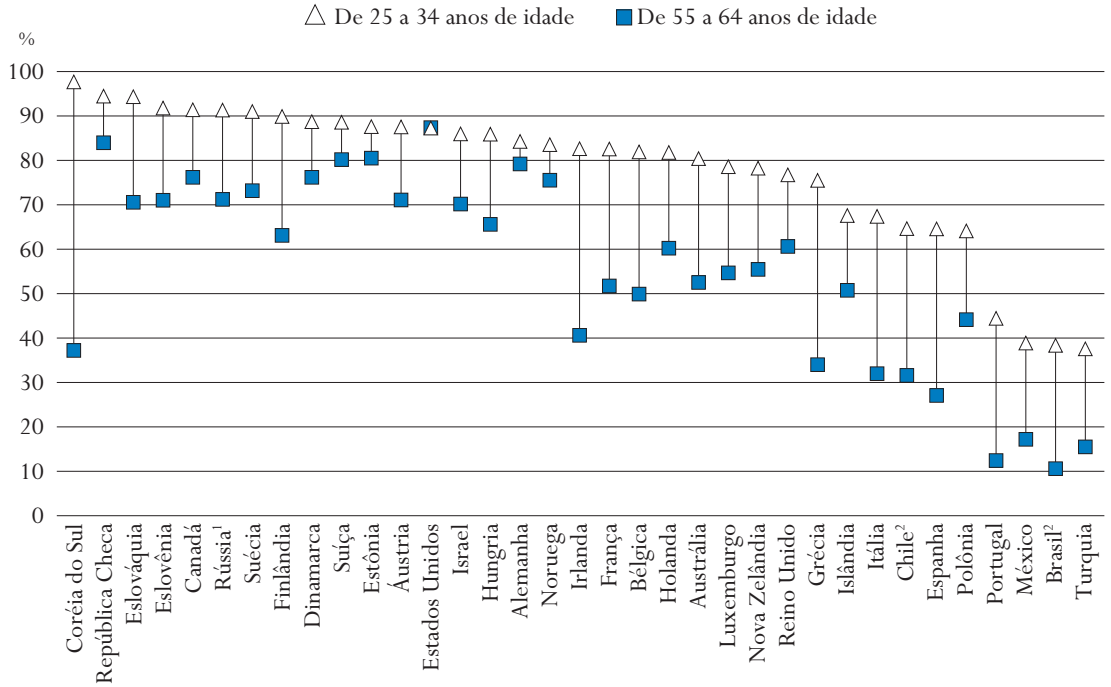
Níveis de realização nos países da OCDE

Na média dos países da OCDE, a proporção de adultos que concluíram apenas o ensino fundamental é inferior a um terço do total (31%); 42% da população adulta concluíram o ensino médio; e um quarto (27%) concluiu o ensino superior (Tabela A1.1a). No entanto, os países diferem amplamente quanto à distribuição de realizações educacionais em meio à sua população.

Em 22 dos 29 países da OCDE e nos países parceiros Eslovênia, Estônia, Israel e Rússia, no mínimo 60% da população entre 25 e 64 anos de idade concluíram pelo menos o ensino fundamental (Tabela A1.2a). Alguns países, porém, apresentam perfil distinto. Por exemplo, no México, em Portugal, na Turquia e no país parceiro Brasil, mais de 50% da população entre 25 e 64 anos de idade não concluíram o ciclo final do ensino fundamental (EF2). De maneira geral, uma comparação entre os níveis de realização educacionais entre grupos etários mais jovens e mais velhos indica progressos marcantes com relação às realizações educacionais em EF2 (Gráfico A1.2).

Gráfico A1.2. População que concluiu no mínimo o ensino médio (2006)

Porcentagem, por grupo etário



1. Ano de referência: 2002.
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 no mínimo o ensino médio.

Fonte: OECD. Tabela A1.2a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Na média dos países da OCDE, a proporção de indivíduos entre 25 e 34 anos de idade que concluíram o ensino médio é 23 pontos percentuais mais alta do que na faixa etária de 55 a 64 anos. Este aumento foi particularmente drástico em alguns países que registraram crescimento de 30 pontos percentuais, ou mais: Bélgica, Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Itália, Portugal e o país parceiro Chile.

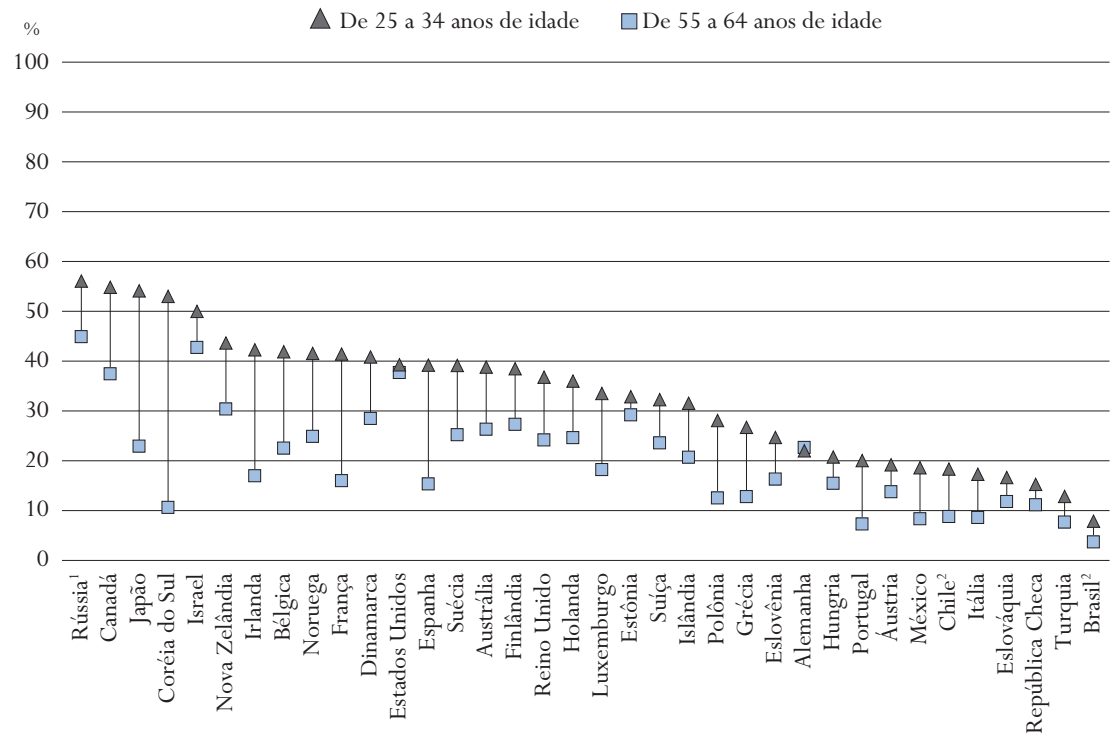
Em países cuja população adulta normalmente alcança níveis mais elevados, as diferenças nas realizações entre grupos etários é menos acentuada (Tabela A1.2a). Em países nos quais mais de 80% da população entre 25 e 64 anos de idade concluíram pelo menos o ensino médio, a diferença na proporção de indivíduos nos grupos etários de 25 a 35 anos e de 55 a 64 anos que concluíram esse nível é, em média, de 12 pontos percentuais. Na Alemanha e nos Estados Unidos, a proporção de conclusão do ensino médio é praticamente a mesma para todos os grupos etários. Para países que registram maiores avanços, o ganho médio em realizações entre esses grupos é de 28 pontos percentuais, porém as situações diferem. Na Noruega e na Suíça, a diferença na conclusão do ensino médio entre o grupo de 25 a 34 anos de idade e o grupo de 55 a 64 anos de idade fica abaixo de 10 pontos percentuais; na Coréia do Sul, chega a 60 pontos percentuais.

A1

Em quase todos os países, o grupo entre 25 e 34 anos de idade alcança níveis de educação superior mais altos do que a geração que está para deixar o mercado de trabalho (com idade entre 55 e 64 anos). Na média dos países da OCDE, 33% do contingente mais jovem concluíram o ensino superior, em comparação com 19% do contingente mais velho, ao passo que a média para a população total entre 25 e 64 anos de idade é de 27%. A expansão da educação superior difere substancialmente através dos países. Na Coréia do Sul, na França, na Irlanda e no Japão, a diferença entre os grupos etários mais jovem e mais velho com relação à conclusão do ensino superior é de 25 pontos percentuais, ou mais (Tabela A1.3a).

Gráfico A1.3. População que concluiu no mínimo o ensino superior (2006)

Porcentagem, por grupo etário



1. Ano de referência: 2002.
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 o ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela A1.3a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Essa rápida expansão colocou Coréia do Sul e Japão no topo do grupo (Gráfico A1.3). Na Alemanha, a variação nos níveis de realização entre os mais jovens e os mais velhos foi negativa; e a expansão foi de apenas alguns pontos percentuais nos Estados Unidos, na República Checa e nos países parceiros Brasil e Estônia – embora nos Estados Unidos e na Estônia a população total ainda registre níveis de realização substancialmente acima da média OCDE. Os níveis de realização mais altos no ensino superior em meio ao total da população são encontrados no Canadá e no país parceiro Rússia – 47% e 54% da população, respectivamente, têm qualificações de nível superior.

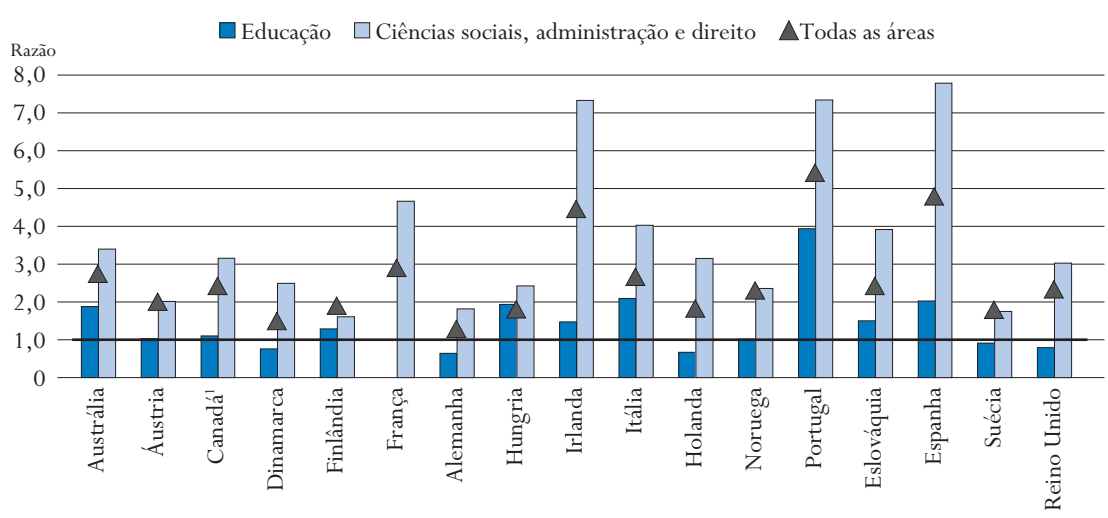
Variações nos níveis de realização por área de educação

Como demonstrado anteriormente, os níveis de realização no ensino superior aumentaram acentuadamente em muitos países em meio a grupos etários mais jovens. No entanto, esse aumento não foi distribuído de maneira uniforme entre as diferentes áreas de educação, o que resultou em grandes disparidades. A Tabela A1.4 mostra a distribuição de adultos nos níveis ISCED 5A e 6, por área de educação. Ciências sociais, administração e direito lideram na maioria dos países. No entanto, a área principal na Irlanda é ciências; na Noruega, educação; na Eslováquia e na Finlândia, engenharia; e na Dinamarca, saúde e assistência social. Entre os países incluídos na Tabela A1.4, da população com níveis ISCED 5A e 6, 28% estão nas áreas de ciências sociais, administração e direito; 15%, em engenharia; 14%, em educação; 13%, em saúde e assistência social; 12%, em artes e humanidades; e 10%, em ciências.

Em grande parte, a predominância de ciências sociais, administração e direito é devida a aumentos recentes nas qualificações de nível superior nessas áreas. As razões apresentadas na Tabela A1.5 oferecem uma indicação das mudanças por meio da comparação entre o grupo que inclui indivíduos nas faixas etárias de 25 a 34 anos com nível de educação ISCED 5A, e de 30 a 39 anos com nível ISCED 6, e o grupo na faixa etária entre 55 e 64 anos, com níveis ISCED 5A e 6, em cada área. O Gráfico A1.4 mostra essas diferenças entre as gerações nas áreas de ciências sociais e educação.

Gráfico A1.4. Panorama da diferença entre gerações em relação a ciências sociais e educação (2004)

Este gráfico apresenta a razão entre os grupos 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 sociais e educação.



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

Fonte: OECD. Tabela A1.5. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

O número de adultos jovens com formação nas áreas de ciências sociais, administração e direito é 3,5 vezes maior do que o de indivíduos no grupo mais velho. Essa constatação reflete o aumento geral registrado nos níveis de realização educacional, mas reflete também a atratividade dessa área

de educação. Na Espanha, na França, na Irlanda, na Itália e em Portugal, o número de adultos jovens com formação nas áreas de ciências sociais, administração e direito é 3,5 vezes maior do que o número de indivíduos do grupo etário mais velho formados nessas áreas. Com exceção da Finlândia, em todos os demais países a expansão fica acima do aumento médio entre os dois grupos etários em todas as áreas educacionais.

Com relação à educação como área de estudo, uma comparação entre grupos etários mais jovens e mais velhos mostra que, em média, a oferta não aumentou. Essa constatação reflete claramente a condição de relativa estabilidade da maior parte dos sistemas educacionais através dos países. No entanto, Alemanha, Dinamarca, Holanda, Reino Unido e Suécia registram razão de reposição inferior a 1, o que pode sinalizar um problema para a substituição da geração mais velha de professores, no momento em que se aposentarem, nos próximos anos.

A Tabela A1.5 mostra também variações entre os países com relação à freqüência com que indivíduos mais jovens optaram por ciências ou engenharia em comparação ao grupo mais velho. Também nessas áreas educacionais fundamentais há variações significativas entre os países: com exceção de Finlândia, Itália e Suécia, em todos os demais países da OCDE a oferta na área de ciências registrou aumento maior do que na área de engenharia. Na Dinamarca, na Hungria e na Noruega, o maior aumento na área de ciências em relação a engenharia pode ser explicado, em parte, pelo espaço relativamente pequeno que a área de ciências ocupa nesses países.

Realizações de nível superior e atividades especializadas

Os governos que procuram expandir a educação superior avaliaram freqüentemente que uma economia do conhecimento de nível avançado demanda maior volume de habilidades de alto nível e, portanto, requer que a educação produza uma proporção muito maior da força de trabalho que vá além do ensino médio. Como observado no relatório *Panorama da Educação 2007*, há pouca ou nenhuma evidência de que a expansão da educação superior tenha levado a efeitos negativos no mercado de trabalho, o que sugere que o número de atividades especializadas a serem preenchidas supera a oferta de indivíduos com formação de nível superior. A CITO fornece mais uma análise minuciosa do equilíbrio entre o sistema educacional e o mercado de trabalho em diferentes países.

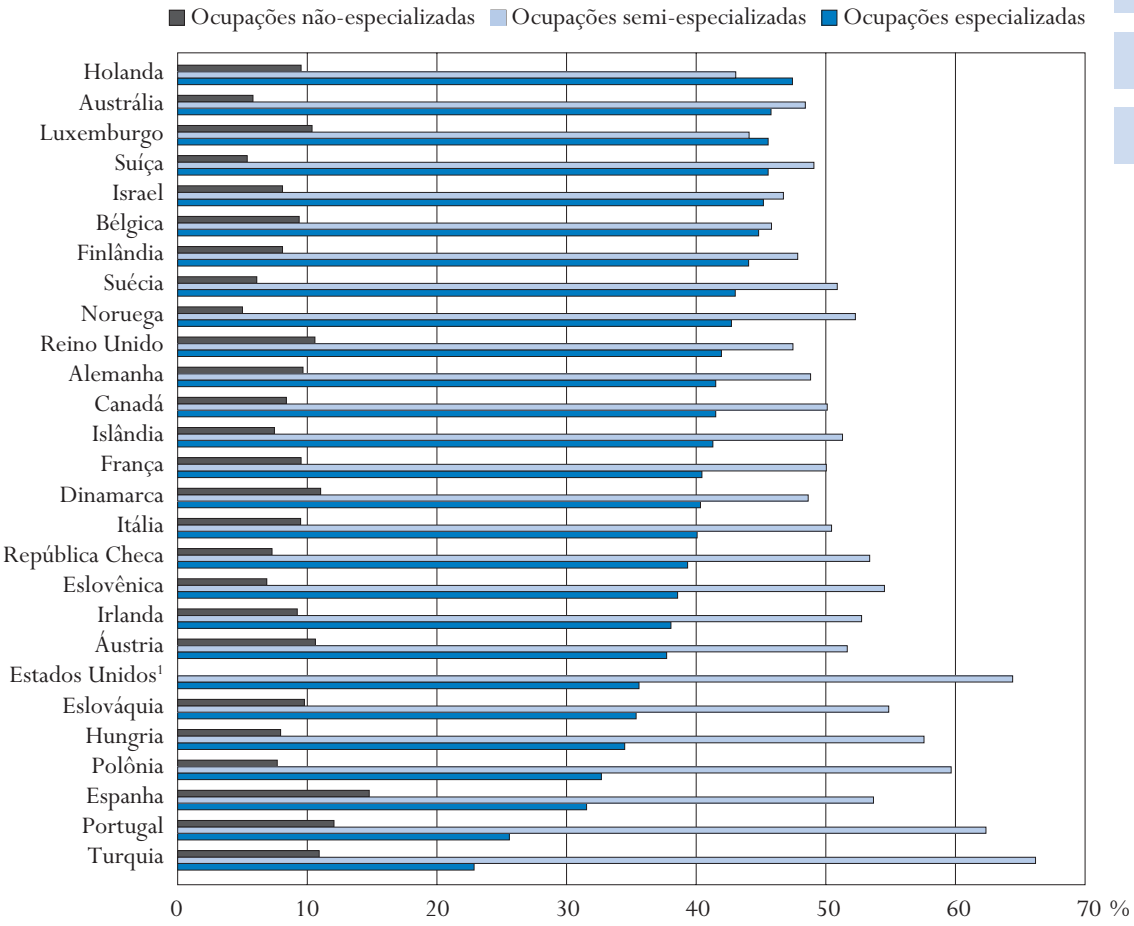
A possibilidade de acomodar números crescentes de indivíduos com educação de nível superior depende da estrutura das atividades e do nível geral do desenvolvimento econômico. Em certa medida, a composição das categorias ocupacionais em um país envolve esses fatores, uma vez que a distribuição das ocupações reflete a importância de diferentes setores e de habilidades de ponta para a economia.

A Tabela A1.6 mostra a composição geral da força de trabalho em relação aos níveis de especialização ocupacional em 2006 e 1998. Para simplificar a análise da educação superior e de atividades especializadas, a CITO 1-3 é organizada em categorias por ocupações especializadas; a CITO 4-8, por ocupações semi-especializadas; e a CITO 9, por ocupações não-especializadas. A tabela mostra essa classificação para a força de trabalho total e para a força de trabalho na faixa de 25 a 64 anos de idade, de modo a incluir a população com realizações de nível superior (na faixa de 25 a 64 anos de idade).

Na média dos países da OCDE, o grupo ocupacional mais amplo é o que inclui técnicos e profissionais relacionados à área técnica (CITO 3), que superou o grupo de artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato (CITO 7), que representou a principal categoria ocupacional ao

Gráfico A1.5. Distribuição de ocupações especializadas, ocupações semi-especializadas e ocupações não-especializadas na força de trabalho (2006)

Porcentagem, por classificação de ocupações especializadas



1. Agrupamentos CITO 3 e 9 não são separados e, portanto, estão distribuídos entre as demais categorias da CITO.

Os países estão classificados por ordem decrescente de ocupações especializadas.

Fonte: OECD. Tabela A1.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

longo dos últimos oito anos. De maneira geral, as qualificações semi-especializadas registraram declínio nos países da OCDE: desde 1998, os grupos de funcionários administrativos (CITO 4) e de artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato (CITO 7) registraram a queda mais acentuada. Prestadores de serviços (CITO 5) é a única área de ocupação semi-especializada que registrou aumento relativo desde 1998. Os trabalhadores da área de serviços constituem um grupo fundamental nos Estados Unidos, na Islândia, na Noruega e na Suécia, representando mais de 20% da força de trabalho. De maneira geral, o número de trabalhadores em ocupações especializadas cresceu desde 1998, e o aumento relativo no número de profissionais (CITO 2) e de técnicos e profissionais relacionados à área técnica (CITO 3) ficou em cerca de dois pontos percentuais. A proporção da força de trabalho nas duas extremidades da distribuição de habilidades – membros do Legislativo e do Executivo, funcionários de nível sênior e gerentes (CITO 1) e ocupações básicas (CITO 9) – permaneceu estável ao longo do período.

A1

Portanto, a grande mudança nos países da OCDE desde 1998 ocorreu entre ocupações especializadas e semi-especializadas, com aumento de quase quatro pontos percentuais em ocupações especializadas e redução de cerca de quatro pontos percentuais em ocupações semi-especializadas. Em média, em cada um dos oito anos desse período, 0,5% da força de trabalho total mudou para ocupações especializadas. Assim sendo, a compressão aparentemente não ocorreu na extremidade inferior (ocupações não-especializadas), mas sim nas atividades intermediárias. Entre os países que dispõem de dados tanto para 1998 como para 2006, essa constatação reflete-se na criação de aproximadamente 24 milhões de atividades especializadas, 16 milhões das quais fora dos Estados Unidos; oito milhões de atividades semi-especializadas, um milhão das quais fora dos Estados Unidos; e aproximadamente três milhões de atividades não-especializadas fora dos Estados Unidos (atividades básicas não estão incluídas na classificação CITO para os Estados Unidos). É preciso cautela ao interpretar esses números, uma vez que alguns países fizeram uma revisão de sua classificação CITO. No entanto, os números apresentados na Tabela A1.6 mostram que é evidente a tendência geral em direção a um maior número de atividades especializadas na área da OCDE.

O Gráfico A1.5 mostra a distribuição de ocupações especializadas, semi-especializadas e não-especializadas em 2006. A proporção da força de trabalho em ocupações não-especializadas apresenta certa variação entre os países, porém, na maioria deles, constitui tipicamente menos de 10% de todas as atividades. A principal diferença entre os países é a proporção da força de trabalho em atividades especializadas e semi-especializadas. Essa constatação revela também diferenças no mercado de trabalho para indivíduos com educação de nível superior nos países da OCDE. No longo prazo, a extremidade superior do mercado de trabalho define a demanda por tais indivíduos. Na Holanda e em Luxemburgo, a proporção da força de trabalho em profissões especializadas supera a proporção de ocupações semi-especializadas; e tendo em vista o crescimento atual das ocupações especializadas nos países da OCDE, alcançar essa mesma situação é apenas uma questão de tempo para Austrália, Bélgica, Suíça e o país parceiro Israel.

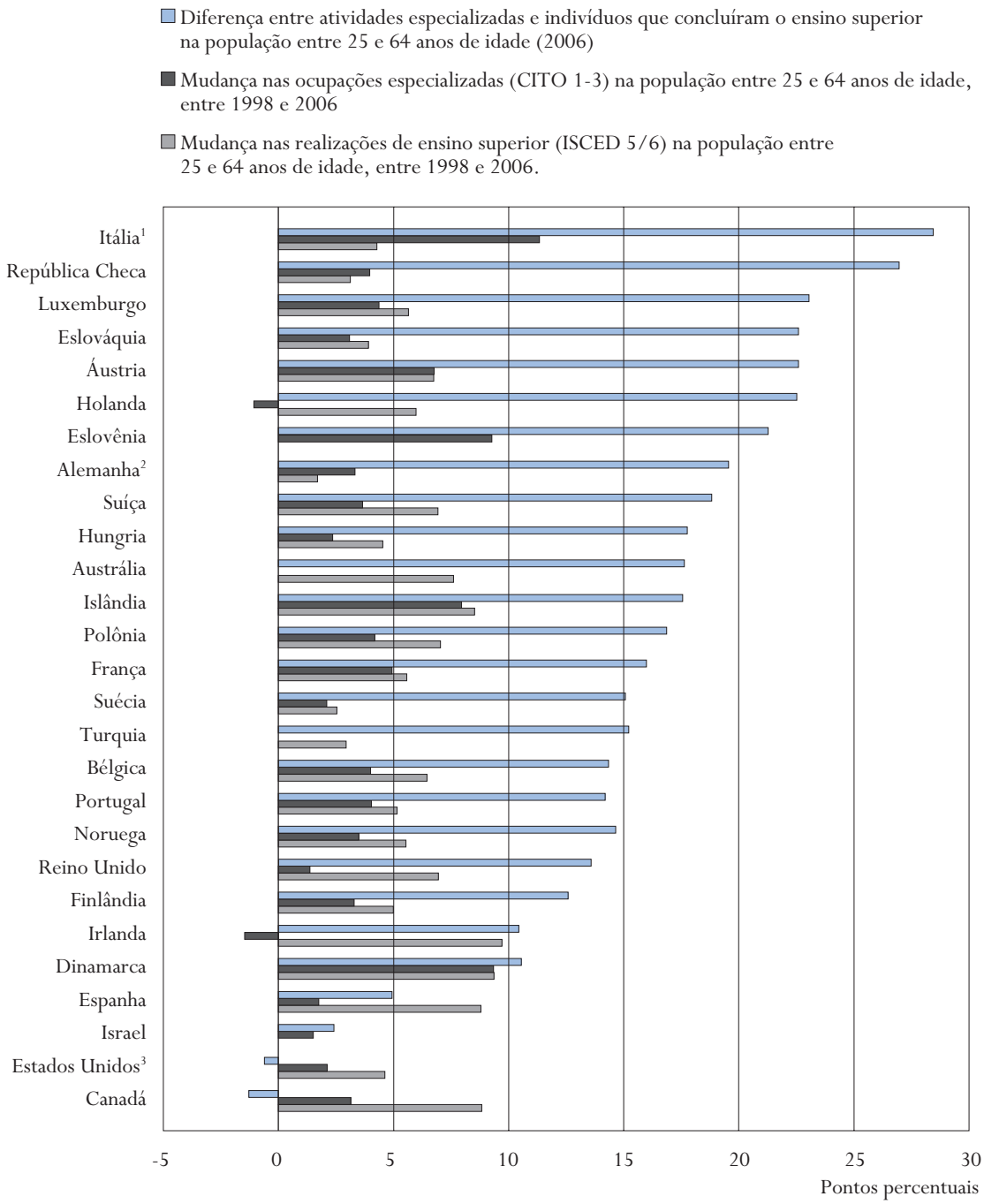
Como mostra o Gráfico A1.1, a diferença entre atividades especializadas e a proporção dos indivíduos com educação de nível superior sugere que, na maioria dos países, expandir ainda mais a educação superior pode ser uma opção. Assim sendo, o Gráfico A1.6 estabelece uma relação entre mudanças nas atividades especializadas e nas realizações de nível superior entre 1998 e 2006 e a diferença em atividades especializadas e o número de indivíduos com nível superior de educação que ainda existem em 2006. Ao relacionar ocupações a realizações educacionais, é preciso ter em mente que a oferta de indivíduos com formação de nível superior varia entre os países, dependendo da participação no mercado de trabalho e das taxas de emprego entre diferentes grupos educacionais; e que os níveis de realização no ensino superior fornecem informações sobre a oferta potencial de indivíduos com esse nível de educação no mercado de trabalho. Para limitar as condições do mercado de trabalho que indivíduos com nível superior enfrentam em diferentes países, a análise restringe-se à população entre 25 e 64 anos de idade (como no Gráfico A1.1).

Nos países da OCDE, mudanças na proporção da população com educação superior e na proporção da população que desempenha atividades especializadas, entre 1998 e 2006, sugerem que os níveis de realização de nível superior aumentaram em ritmo relativamente mais acelerado do que as ocupações especializadas. Exceções notáveis são Alemanha, Itália e República Checa, onde a proporção de atividades especializadas superou os níveis de realização nos últimos oito anos; e Áustria e Dinamarca, onde a expansão das realizações de nível superior foi equivalente à das ocupações especializadas. Na Holanda e na Irlanda, a proporção da população entre 25 e 64 anos

A1

Gráfico A1.6. Diferença entre atividades especializadas (CITO 1-3) e proporção de indivíduos que concluíram o ensino superior (2006), mudanças nas atividades especializadas e realizações no ensino superior (entre 1998 e 2006)

Porcentagem, por classificação de ocupações especializadas



1. A mudança na metodologia de pesquisa entre 1998 e 2006 influencia a comparabilidade.
2. Ano de referência: 1999, não 1998.
3. Agrupamentos CITO 3 e 9 não são separados e, portanto, estão distribuídos entre as demais categorias da CITO.

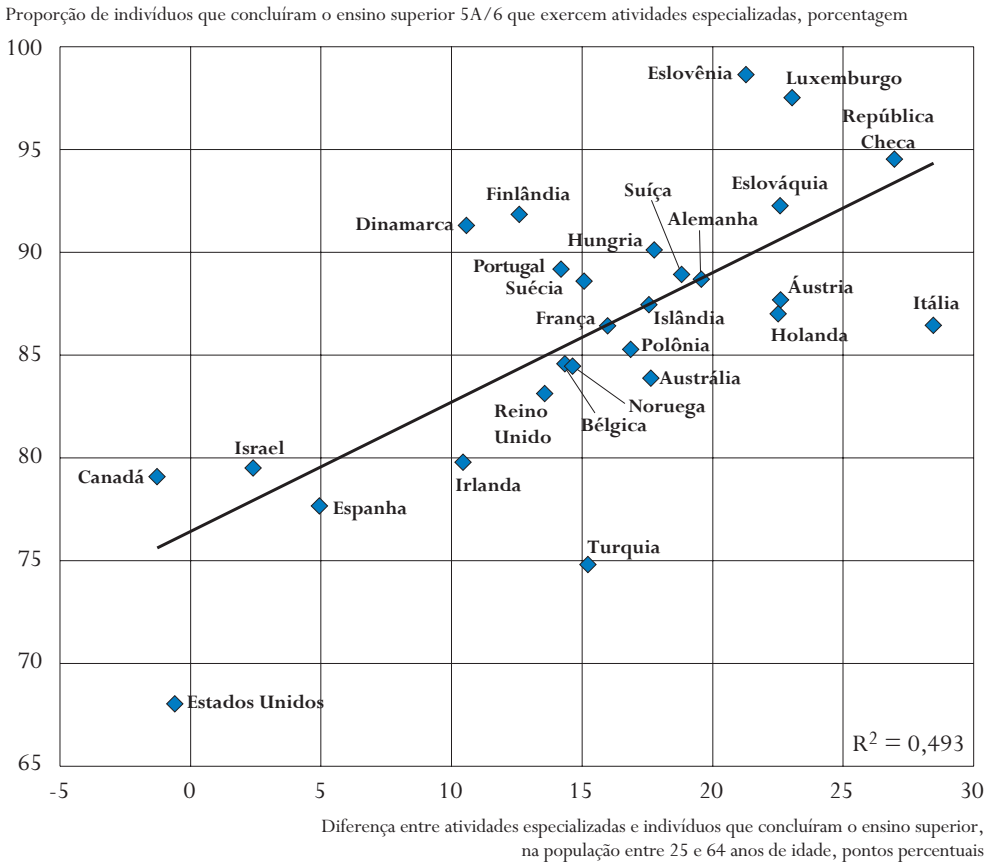
Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre atividades especializadas e realizações no ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela A1.3a e Tabela A1.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Gráfico A1.7. Relação entre a equiparação de ensino superior (5A/6) a atividades especializadas, e diferença entre atividades especializadas e a proporção de indivíduos, na economia, que concluíram o ensino superior



Fonte: OECD. Tabelas A1.3a e A1.7. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

de idade em atividades especializadas registrou queda, o que significa que o número de atividades semi-especializadas e não-especializadas aumentou durante esse período (Gráfico A1.6).

Embora na maioria dos países da OCDE o aumento na proporção da população com educação superior tenha ultrapassado o aumento na proporção da população em atividades especializadas durante os últimos oito anos, ainda existe uma diferença significativa em muitos países. Para aqueles que registram grandes diferenças entre atividades especializadas e realizações de nível superior, a questão fundamental é identificar como seria possível alcançar maior crescimento de ocupações especializadas: se seria necessário dispor no mercado de maior número de indivíduos com nível superior, ou se experiência no mercado de trabalho e aprendizagem de adultos seriam recursos suficientes para garantir as habilidades necessárias.

Quatro países apresentam diferença pequena entre a proporção da população com educação superior e a proporção da população em atividades especializadas: no Canadá e nos Estados Unidos, essa diferença é marginalmente negativa; e na Espanha e no país parceiro Israel, fica abaixo de cinco pontos percentuais. Níveis próximos entre essas duas proporções sugerem que indivíduos com

educação superior terão mais dificuldade para conseguir trabalho especializado, pelo menos até que o número de ocupações especializadas ultrapasse o crescimento da proporção de indivíduos com nível superior.

Equiparando o número de indivíduos com educação superior ao número de atividades especializadas

A Tabela A1.7 apresenta a equiparação entre indivíduos com educação superior e o número de atividades. Entre os países da OCDE, a principal ocupação para aqueles que têm qualificação superior 5B é a de técnicos e profissionais relacionados à área técnica (CITO 3). No entanto, há grandes diferenças entre os países. Na Dinamarca, na França, na República Checa e na Suécia, cerca de 50% de todos os indivíduos com educação superior tipo 5B trabalham nesse segmento; por outro lado, na Alemanha, na Áustria e na Espanha, cerca de 20% dos indivíduos com essa formação trabalham como artesãos ou em áreas relacionadas ao artesanato (CITO 7). Nos Estados Unidos, uma ampla proporção de indivíduos com nível de educação 5B e 5A/6 atua no setor de serviços (CITO 5).

O principal objetivo dos indivíduos com qualificação de nível 5A/6 é a área de profissionais (CITO 2): na Alemanha, na Áustria, em Luxemburgo, em Portugal e no país parceiro Eslovênia, mais de 60% da população trabalhadora atua em ocupações desse tipo. Na média dos países da OCDE, 53% dos indivíduos estão nessa categoria. Em média, 14% dos indivíduos com nível de qualificação 5A/6 também estão na categoria membros do Legislativo e do Executivo, funcionários de nível sênior ou gerentes (CITO 1); na Bélgica, nos Estados Unidos e no Reino Unido, esse número fica acima de 20%.

Na média dos países da OCDE, 69% dos indivíduos com qualificação de nível superior tipo 5B e 85% daqueles com nível de qualificação superior tipo 5A/6 conseguem atividades especializadas. No entanto, a equiparação entre educação superior e atividades especializadas varia substancialmente através dos países. Grande parte dessa variação é causada por condições de oferta e demanda com relação a atividades especializadas entre os países. Em outras palavras, quanto maior o número de indivíduos com educação superior em relação ao número de atividades especializadas, tanto mais difícil será a equiparação desses indivíduos às atividades especializadas disponíveis. O Gráfico A1.7 mostra essa relação por meio da diferença entre atividades especializadas e educação superior (extraída do Gráfico A1.1) e a equiparação entre indivíduos com nível superior tipo 5A/6 e atividades especializadas.

Existe uma relação consistente entre uma grande porção de indivíduos com nível superior 5A/6 em atividades especializadas e a diferença entre as proporções de atividades especializadas e o número de indivíduos com nível superior na economia. Diferenças entre o número de atividades especializadas e o número de indivíduos com nível superior explicam cerca de 50% da equiparação entre indivíduos com nível superior tipo 5A/6 e atividades especializadas. A utilização de uma abordagem de regressão também é um meio para nivelar as condições ao fazer a avaliação do sucesso dos países no provimento de atividades especializadas para indivíduos com alto nível educacional. Considerando as diferenças nas condições de oferta e demanda com relação a atividades especializadas, a equiparação entre o número de indivíduos com educação superior e a oferta de atividades especializadas é mais equilibrada nos países situados acima da linha de regressão, enquanto países situados abaixo da linha têm desempenho relativamente mais fraco sob esse aspecto.

Por esse raciocínio, Canadá e o país parceiro Israel, que estão abaixo da média OCDE de 85% de indivíduos com educação superior tipo 5A/6 em atividades especializadas (Tabela A1.7), têm desempenho relativamente melhor do que a maioria dos países quando se considera a proporção de indivíduos com nível superior em relação a atividades especializadas em suas economias. Tendo em vista as diferenças na oferta potencial de habilidades de ponta, e na demanda por essas habilidades, os indivíduos com educação superior na Dinamarca, na Finlândia, em Luxemburgo e no país parceiro Eslovênia têm condições significativamente mais favoráveis na busca por atividades especializadas. A situação é oposta nos Estados Unidos, na Itália e na Turquia, países em que 8% desses indivíduos, ou mais, não conseguem atividades especializadas, ao contrário do que poderiam sugerir as condições do mercado de trabalho.

A equiparação entre o número de indivíduos com educação superior e o número de atividades especializadas traz informações sobre a qualidade da escolarização recebida e sobre a adequação dos sistemas de educação superior com relação a demandas em transformação. No entanto, esses números devem ser interpretados com cautela, tendo em vista que a maior parte das ocupações demanda níveis de habilidades cada vez mais altos para a realização de atividades que geralmente não correspondem à classificação atual da CITO. Uma melhor compreensão das diferenças entre os países com relação a esses resultados requer o aperfeiçoamento da CITO e informações adicionais sobre as áreas de educação.

A utilização de capital humano é um aspecto básico, mas a equiparação entre o número de indivíduos com educação superior e o número de atividades especializadas é apenas uma indicação do sucesso dos sistemas que oferecem níveis de educação mais altos. Outros indicadores fornecem informações adicionais e por vezes mais críticas sobre os resultados dos sistemas de educação. Em todos os países, os dados mostram claramente que existem compensações substanciais associadas às realizações de nível superior, e perdas substanciais associadas à situação de não concluir pelo menos o ensino médio. As vantagens médias em termos de remuneração para indivíduos com educação superior ficam acima de 15% em todos os países; em alguns deles, chegam a 100% (ver Indicador A9). Entre os países da OCDE, a taxa média de desemprego entre indivíduos que concluíram apenas o ensino fundamental é quatro pontos percentuais mais alta do que entre aqueles que concluíram o ensino médio, e seis pontos mais alta do que aqueles que concluíram a educação superior (ver Indicador A8).

Definições e metodologias

Os dados sobre população e realizações educacionais são extraídos dos bancos de dados da OCDE e da Eurostat, que são compilados a partir de Levantamentos Nacionais sobre Força de Trabalho. Ver fontes nacionais no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

Os perfis de realização estão baseados na porcentagem da população entre 25 e 64 anos de idade que concluiu um nível de educação específico. A Classificação Internacional Padronizada para Educação (ISCED-97) é utilizada para definir os níveis de educação. Ver uma descrição dos programas de educação e dos níveis de realização da ISCED-97, assim como seus mapas para cada país, no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

A conclusão do ensino médio significa a realização de programas de ensino médio tipo A, B ou C com duração semelhante; a conclusão de programas tipo C (direcionados para a formação para o mercado de trabalho), com 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 realizada pelo grupo de trabalho Supply of Skills, da Network B do projeto INES. Na maioria dos casos, os dados sobre a distribuição por áreas de educação entre indivíduos com níveis de educação superior tipo 5A/6 foram coletados do levantamento da Eurostat sobre força de trabalho ou de levantamentos nacionais sobre força de trabalho.

Os dados para as Tabelas A1.6 e A1.7 são fornecidos pelo grupo de trabalho Supply of Skills, da Network B do projeto INES. As informações baseiam-se na coleta de dados da CITO (Classificação Internacional por Tipo de Ocupação) e em informações da ISCED fornecidas pelos países. A CITO é o sistema de classificação mais utilizado para a organização de ocupações em grupos, de acordo com as tarefas e os deveres envolvidos. O sistema CITO é mantido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). A versão em vigor – CITO-88 – está sendo atualizada para publicação em 2008.

O sistema CITO facilita a comunicação internacional sobre atividades, possibilita comparações internacionais e serve como modelo para o desenvolvimento de sistemas nacionais de classificação de ocupações. No sistema CITO, uma ocupação é classificada em um de nove grupos principais, e subseqüentemente, em subgrupos. A análise no Indicador A1 está no nível do grupo principal.

Assim como outros sistemas internacionais de classificação, a CITO somente é alterada quando revisões importantes são realizadas. Isto significa que a CITO não capta integralmente mudanças no mercado de trabalho ao longo do tempo. As ocupações evoluem, assim como as exigências com relação à competência para seu preenchimento. Alguns tipos de ocupação desaparecem e outros surgem, e algumas vezes a natureza dessas novas ocupações não é plenamente descrita na CITO. Dessa forma, as comparações por séries temporais que utilizam o sistema CITO devem ser interpretadas com cautela, levando em conta as limitações de um sistema de classificação estático.

Outras referências

Ver outras informações sobre a expansão da educação superior, em OECD Education Working Paper, "Effects of Tertiary Expansion: Crowding-out effect and labour market matches for higher education" (*on-line* em: *www.oecd.org/edu/workingpapers*).

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

- ***Educational attainment: adult population, by gender (2006)***
  Table A1.1b. Males
  Table A1.1c. Females
- ***Population that has attained as least upper secondary education, by gender (2006)***
  Table A1.2b. Males
  Table A1.2c. Females
- ***Population that has attained tertiary education, by gender (2006)***
  Table A1.3b. Males
  Table A1.3c. Females
- ***Table A1.3d. Attainment of tertiary education, by age (1998)***

A1

Tabela A1.1a.

Realização educacional: população adulta (2006)

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

		Educação infantil (EI) e ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	ISCED 3C Curto	Ensino médio		Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior			Todos os níveis de educação
					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	7	9	14	1	100
	Austrália	9	24	a	a	31	3	9	24	x(8)	100
	Áustria	x(2)	18	2	47	6	10	7	10	x(8)	100
	Bélgica	15	18	a	9	24	2	18	14	1	100
	Canadá	5	10	a	x(5)	27	12	23	24	x(8)	100
	Coréia do Sul	11	12	a	x(5)	44	a	9	23	x(8)	100
	Dinamarca	1	16	2	43	4	n	8	27	1	100
	Eslováquia	1	13	x(4)	35	37	x(5)	1	13	n	100
	Espanha	23	27	a	8	13	n	9	19	1	100
	Estados Unidos	5	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	5	33	1	100
	Finlândia	10	10	a	a	44	n	16	18	1	100
	França	14	19	a	30	11	n	11	15	1	100
	Grécia	28	11	3	3	26	8	7	15	n	100
	Holanda	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
	Hungria	2	20	a	30	29	2	n	17	n	100
	Irlanda	16	18	n	a	25	11	11	19	n	100
	Islândia	3	27	6	16	10	8	4	25	1	100
	Itália	16	32	1	7	30	1	1	12	n	100
	Japão	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	60	a	18	23	x(8)	100
	Luxemburgo	18	9	8	17	20	5	8	15	2	100
	México	48	30	a	7	x(2)	a	1	14	x(8)	100
	Noruega	n	21	a	31	12	3	2	30	1	100
	Nova Zelândia	x(2)	22	8	11	9	11	15	23	x(8)	100
	Polônia	x(2)	14	33	a	31	4	x(8)	18	x(8)	100
	Portugal	57	15	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
	Reino Unido	n	14	17	23	16	n	9	21	n	100
	República Checa	n	10	a	42	35	a	x(8)	14	x(8)	100
	Suécia	6	10	a	x(5)	47	6	9	22	x(8)	100
	Suíça	3	10	2	46	6	3	10	17	3	100
	Turquia	61	10	a	8	10	a	x(8)	10	x(8)	100
		Abaixo do ensino médio			*Ensino médio*			*Ensino superior*			
	Média OCDE	*31*			*42*			*27*			
	Média UE19	*31*			*45*			*24*			
Países parceiros	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	16	a	28	32	a	10	9	2	100
	Estônia	1	11	a	5	43	7	11	22	n	100
	Israel	4	17	a	x(5)	34	a	15	30	1	100
	Rússia[2]	3	8	x(4)	16	18	x(4)	33	20	n	100

Notas: Devido a discrepâncias nos dados, as médias não foram calculadas para cada coluna individualmente.

1. Ano de referência: 2004.

2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Tabela A1.2a.

População que concluiu no mínimo o ensino médio[1] (2006)

Porcentagem, por grupo etário

		Grupo etário				
		25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
OECD countries	Alemanha	83	84	85	83	79
	Austrália	67	80	68	63	52
	Áustria	80	87	84	77	71
	Bélgica	67	82	74	60	50
	Canadá	86	91	89	85	76
	Coréia do Sul	77	97	90	62	37
	Dinamarca	82	88	84	78	76
	Eslováquia	87	94	91	86	70
	Espanha	50	64	55	43	27
	Estados Unidos	88	87	88	89	87
	Finlândia	80	90	87	80	63
	França	67	82	72	61	52
	Grécia	59	75	67	53	34
	Holanda	72	81	76	70	60
	Hungria	78	86	82	77	66
	Irlanda	66	82	71	58	41
	Islândia	63	67	67	64	51
	Itália	51	67	55	47	32
	Luxemburgo	66	78	67	60	55
	México	32	39	36	28	17
	Noruega	79	83	79	77	75
	Nova Zelândia	69	78	72	69	55
	Polônia	53	64	51	49	44
	Portugal	28	44	28	20	12
	Reino Unido	69	76	70	67	61
	República Checa	90	94	94	89	84
	Suécia	84	91	90	82	73
	Suíça	85	88	87	84	80
	Turquia	28	37	25	22	15
	Média OCDE	*68*	*78*	*72*	*65*	*55*
	Média UE19	*69*	*80*	*73*	*65*	*55*
Países parceiros	Brasil[2]	30	38	32	27	11
	Chile[2]	50	64	52	44	32
	Eslovênia	82	91	85	77	71
	Estônia	88	87	93	92	80
	Israel	80	86	82	76	70
	Rússia[3]	88	91	94	89	71

1. Não inclui programas ISCED 3C de curta duração.
2. Ano de referência: 2004.
3. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.3a.

População que concluiu o ensino superior (2006)

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

		Ensino superior tipo B					Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada					Total do ensino superior				
		25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE	Alemanha	9	7	10	10	9	15	15	16	15	14	24	22	25	25	23
	Austrália	9	10	9	9	8	24	29	24	23	18	33	39	33	32	26
	Áustria	7	6	8	9	7	10	13	11	9	7	18	19	19	18	14
	Bélgica	18	22	20	15	13	14	19	15	12	10	32	42	35	27	22
	Canadá	23	26	25	22	18	24	29	26	21	19	47	55	51	43	37
	Coréia do Sul	9	20	9	3	1	23	33	28	16	10	33	53	37	19	11
	Dinamarca	8	9	8	7	7	27	32	28	26	22	35	41	36	33	28
	Eslováquia	1	1	1	1	1	13	16	12	13	11	14	17	13	14	12
	Espanha	9	13	10	6	3	20	26	21	17	12	28	39	31	22	15
	Estados Unidos	5	5	5	5	5	35	35	36	34	33	39	39	41	40	38
	Finlândia	16	9	21	18	14	19	29	20	16	13	35	38	41	34	27
	França	11	18	11	8	5	16	24	15	12	11	26	41	27	19	16
	Grécia	7	9	9	6	3	15	18	18	14	9	22	27	26	20	13
	Holanda	2	2	2	2	2	28	34	28	28	23	30	36	30	30	25
	Hungria	0	1	0	0	0	17	20	17	17	15	18	21	17	17	15
	Irlanda	11	14	12	9	6	20	28	20	15	11	31	42	33	24	17
	Islândia	4	3	4	6	3	26	28	30	24	18	30	32	34	29	21
	Itália	1	1	1	0	0	12	17	13	11	8	13	17	14	11	9
	Japão	18	24	21	16	9	23	30	25	24	14	40	54	46	39	23
	Luxemburgo	8	11	7	5	8	16	23	17	14	11	24	33	24	19	18
	México	1	1	1	1	1	14	17	15	14	8	15	19	16	15	8
	Noruega	2	2	2	4	2	31	40	32	27	23	33	42	35	30	25
	Nova Zelândia	15	14	15	17	16	23	30	25	21	15	38	44	39	38	30
	Polônia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	18	28	17	13	13	18	28	17	13	13
	Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	13	20	14	11	7	13	20	14	11	7
	Reino Unido	9	8	9	9	8	22	29	21	20	16	30	37	31	29	24
	República Checa	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	15	13	11	14	15	15	13	11
	Suécia	9	9	9	10	8	22	31	21	19	17	31	39	29	29	25
	Suíça	10	9	11	11	8	20	23	22	19	15	30	32	33	29	24
	Turquia	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	13	9	9	8	10	13	9	9	8
	Média OCDE	*8*	*10*	*9*	*8*	*6*	*19*	*25*	*20*	*17*	*14*	*27*	*33*	*28*	*24*	*19*
	Média UE19	*8*	*9*	*9*	*7*	*6*	*17*	*23*	*18*	*15*	*13*	*24*	*30*	*25*	*21*	*18*
Países parceiros	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
	Israel	16	15	16	17	16	30	35	28	27	26	46	50	44	44	43
	Rússia[2]	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44

1. Ano de referência: 2004.
2. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008).*

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.4.

Áreas de educação (2004)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos de idade com níveis de realização educacional ISCED 5A e 6 por área de educação (porcentagem)

		Educação	Artes e humanidades	Ciências sociais, administração e direito	Ciências	Engenharia	Agricultura	Saúde e assistência social	Serviços	Outras áreas	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	**Alemanha**[3]	22	9	22	8	22	2	12	2	n	100
	Austrália	15	11	32	11	10	1	17	2	1	100
	Áustria	10	15	34	9	15	2	13	2	n	100
	Bélgica	4	15	30	13	19	2	12	2	3	100
	Canadá[1, 2]	16	12	34	12	11	2	12	2	n	100
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	16	11	19	4	13	1	34	1	n	100
	Eslováquia	20	6	22	8	26	6	7	4	n	100
	Espanha	15	11	32	10	12	2	12	4	n	100
	Estados Unidos[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	12	12	22	7	27	4	12	4	n	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	n	100
	Irlanda	12	13	22	23	11	2	10	3	5	100
	Islândia	13	13	32	8	13	c	16	5	n	100
	Itália	4	19	33	12	14	2	15	1	n	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
	Polônia	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	n	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	***14***	***12***	***28***	***10***	***15***	***2***	***13***	***3***	***2***	***100***

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

1. Ano de referência: 2001.
2. Apenas realização educacional ISCED 5A.
3. Distribuição para população com 20 anos de idade ou mais.

Fonte: OECD, coleta de dados especial da 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/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.5.

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 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, administração e direito	Ciências	Engenharia	Agricultura	Saúde e assistência social	Serviços	Outras áreas	Todas as áreas combinadas
	(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, 2]	1,1	2,1	3,2	4,4	2,3	2,1	1,9	5,3	n	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)	n	1,4
Eslováquia	1,5	2,8	3,9	2,9	2,0	1,5	2,4	3,5	n	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[2]	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	n	1,8
França	x(10)	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	n	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	n	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	***1,4***	***2,4***	***3,6***	***4,1***	***2,3***	***2,6***	***2,2***	***4,3***	***3,2***	***2,5***

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

1. Ano de referência: 2001.

2. Apenas realização educacional ISCED 5A.

Fonte: OECD, coleta de dados especial da 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/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.6.

Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações (CITO) (1998, 2006)

Porcentagem, por grupos CITO

													Força de trabalho total			População de 25 a 64 anos		
		Membros do Legislativo e do Executivo; funcionários de nível sênior; gerentes	Profissionais	Técnicos; profissionais associados	Funcionários administrativos	Prestadores de serviço	Trabalhadores especializados em agricultura e pesca	Artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato	Operadores de fábricas e de máquinas; montadores	Ocupações básicas	Todas as ocupações	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas
		CITO 1	CITO 2	CITO 3	CITO 4	CITO 5	CITO 6	CITO 7	CITO 8	CITO 9	Total (1-9)	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9
Países da OCDE																	
Alemanha[1]	2006	5	14	22	12	12	2	15	7	10	100	42	49	10	44	47	9
	1998	5	13	20	13	12	1	18	8	10	100	38	52	10	40	50	9
Austrália	2006	13	19	14	13	14	2	12	7	6	100	46	48	6	51	44	6
	1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Áustria	2006	7	10	21	13	13	5	14	7	11	100	38	52	11	40	49	11
	1998	7	10	14	14	14	6	17	9	9	100	31	60	9	33	57	10
Bélgica	2006	12	21	12	15	11	2	10	8	9	100	45	46	9	46	45	9
	1998	11	19	10	16	11	2	13	8	9	100	41	51	9	42	49	9
Canadá	2006	9	17	15	14	14	2	10	10	8	100	41	50	8	46	47	7
	1998	10	16	14	14	14	3	10	11	9	100	39	52	9	43	50	8
Dinamarca	2006	3	15	22	12	17	1	12	8	11	100	40	49	11	45	46	9
	1998	3	13	16	13	16	1	13	9	15	100	32	53	15	36	51	13
Eslováquia	2006	5	11	19	6	14	1	19	15	10	100	35	55	10	37	54	10
	1998	6	10	17	8	13	2	22	14	10	100	32	58	10	34	56	10
Espanha	2006	8	12	12	9	15	3	17	9	15	100	32	54	15	33	52	14
	1998	9	12	9	10	14	5	17	11	14	100	29	57	14	32	55	13
Estados Unidos[4]	2006	15	21	a	13	28	1	10	12	a	100	36	64	a	39	61	a
	1998	15	15	3	14	26	4	2	17	4	100	33	63	4	37	59	4
Finlândia	2006	10	17	17	7	16	5	12	8	8	100	44	48	8	48	45	7
	1998	8	17	17	9	12	7	12	10	8	100	42	50	8	44	49	7
França	2006	9	13	18	12	13	4	12	9	10	100	40	50	10	42	48	10
	1998	8	11	17	14	13	5	14	11	8	100	36	56	8	37	55	8
Holanda[3]	2006	11	19	18	12	14	2	9	6	10	100	47	43	10	53	40	7
	1998	13	17	18	12	13	2	10	6	8	100	48	43	8	54	40	7
Hungria	2006	8	13	14	9	15	3	18	12	8	100	34	58	8	35	57	8
	1998	6	12	13	9	13	4	23	11	9	100	31	60	9	33	58	9
Irlanda	2006	15	17	6	13	17	1	14	8	9	100	38	53	9	41	50	9
	1998	18	15	5	13	14	1	13	10	10	100	39	52	10	43	48	9
Islândia	2006	9	17	15	8	20	5	13	6	7	100	41	51	7	47	48	5
	1998	8	12	14	9	18	7	17	7	9	100	34	57	9	39	54	7
Itália[2]	2006	9	10	22	11	11	2	17	9	9	100	40	50	9	41	49	10
	1998	3	10	15	14	16	4	19	9	9	100	28	62	9	30	61	9
Luxemburgo[1]	2006	6	21	18	17	9	2	10	6	10	100	46	44	10	47	43	10
	1998	6	16	19	16	9	3	14	7	10	100	41	49	10	43	47	10

Nota: Médias OCDE são calculadas para países com dados para os dois anos e todos os grupos CITO.

1. 1999, não 1998.

2. Itália: alterações na metodologia de pesquisa entre 1998 e 2006 afetam a comparabilidade. Reino Unido: alterações na tabela nacional de codificação de ocupações em 2000 afetam a comparabilidade para CITO.

3. 2000, não 1998.

4. Grupos CITO 3 e 9 em 2006 não são separados, e portanto estão distribuídos entre as categorias CITO restantes.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.6. (*continuação*)

Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações (CITO) (1998, 2006)

Porcentagem, por grupos CITO

													Força de trabalho total			População de 25 a 64 anos		
			Membros do Legislativo e do Executivo; funcionários de nível sênior; gerentes	Profissionais	Técnicos; profissionais associados	Funcionários administrativos	Prestadores de serviço	Trabalhadores especializados em agricultura e pesca	Artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato	Operadores de fábricas e de máquinas; montadores	Ocupações básicas	Todas as ocupações	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas
			CITO 1	CITO 2	CITO 3	CITO 4	CITO 5	CITO 6	CITO 7	CITO 8	CITO 9	Total (1-9)	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9
Países da OCDE	**Noruega**	2006	6	12	25	7	24	3	11	7	5	100	43	52	5	48	48	4
		1998	11	9	20	10	20	4	11	8	7	100	40	53	7	44	51	5
	Polônia	2006	6	15	11	7	12	14	16	10	8	100	33	60	8	35	58	8
		1998	7	10	12	8	10	18	19	9	8	100	28	63	8	31	61	8
	Portugal	2006	8	9	9	10	15	10	20	8	12	100	26	62	12	28	60	12
		1998	7	6	8	9	13	11	23	9	13	100	21	66	13	24	63	13
	Reino Unido[2]	2006	15	14	13	14	17	1	9	7	11	100	42	47	11	44	50	6
		1998	15	16	9	17	15	1	12	8	8	100	39	53	8	43	50	7
	República Checa	2006	7	11	22	7	12	2	18	14	7	100	39	53	7	40	52	7
		1998	7	10	18	8	12	2	21	13	9	100	35	57	9	37	55	9
	Suécia[1]	2006	6	18	19	9	20	1	9	11	6	100	43	51	6	46	49	6
		1998	6	16	20	11	19	1	11	11	7	100	41	52	7	43	50	6
	Suíça	2006	6	18	21	12	14	4	15	5	5	100	46	49	5	49	46	6
		1998	6	16	20	14	14	4	15	5	5	100	42	52	5	45	49	6
	Turquia	2006	6	11	6	7	8	9	28	14	11	100	23	66	11	26	64	11
		1998	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***2006***	***8,1***	***14,9***	***16,7***	***10,8***	***14,8***	***3,3***	***13,7***	***8,6***	***9,1***	***100***	***39,8***	***51,2***	***9,1***	***42,5***	***49,2***	***8,4***
	Média OCDE	***1998***	***8,2***	***13,0***	***14,7***	***11,8***	***13,8***	***4,3***	***15,7***	***9,3***	***9,2***	***100***	***35,9***	***54,9***	***9,2***	***38,6***	***52,7***	***8,7***
	Variação 2006-1998		***0,0***	***1,9***	***2,1***	***-1,0***	***0,9***	***-0,9***	***-2,0***	***-0,7***	***-0,2***		***3,9***	***-3,8***	***-0,2***	***3,9***	***-3,6***	***-0,3***
Países parceiros	Eslovênia	2006	7	15	17	8	12	7	11	16	7	100	39	55	7	41	52	6
		1998	6	10	13	12	12	10	11	21	5	100	29	66	5	32	63	5
	Israel	2006	7	15	23	11	16	1	10	8	8	100	45	47	8	48	44	7
		1998	8	13	22	12	14	2	12	9	8	100	44	48	8	47	46	7

Nota: Médias OCDE são calculadas para países com dados para os dois anos e todos os grupos CITO.

1. 1999, não 1998.

2. Itália: alterações na metodologia de pesquisa entre 1998 e 2006 afetam a comparabilidade. Reino Unido: alterações na tabela nacional de codificação de ocupações em 2000 afetam a comparabilidade para CITO.

3. 2000, não 1998.

4. Grupos CITO 3 e 9 em 2006 não são separados, e portanto estão distribuídos entre as categorias CITO restantes.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

Tabela A1.7.

Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações, por objetivo do programa de ensino superior (2006)

Porcentagem da população com ensino superior (ISCED 5B e 5A/6) em diferentes ocupações (CITO)

			Membros do Legislativo e do Executivo; funcionários de nível sênior; gerentes	Profissionais	Técnicos; profissionais associados	Funcionários administrativos	Prestadores de serviço	Trabalhadores especializados em agricultura e pesca	Artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato	Operadores de fábricas e de máquinas; montadores	Ocupações básicas	Todas as ocupações	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas
			CITO 1	CITO 2	CITO 3	CITO 4	CITO 5	CITO 6	CITO 7	CITO 8	CITO 9	Total (1-9)	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9
Países da OCDE	Alemanha	5B	8	13	37	7	8	2	18	3	3	100	59	38	3
		5A/6	9	65	14	5	2	0	1	1	2	100	89	10	2
	Austrália	5B	16	26	23	11	12	2	5	2	2	100	65	33	2
		5A/6	16	56	12	6	5	1	2	1	1	100	84	15	1
	Áustria	5B	13	25	25	4	5	6	18	2	2	100	62	35	2
		5A/6	12	62	13	5	3	1	1	1	1	100	88	11	1
	Bélgica	5B	11	45	16	19	4	1	2	1	1	100	72	26	1
		5A/6	22	52	10	11	2	0	1	0	1	100	85	15	1
	Canadá	5B	9	17	22	17	14	2	8	6	5	100	48	47	5
		5A/6	14	47	17	7	6	1	2	3	2	100	79	19	2
	Dinamarca	5B	4	9	48	13	11	2	6	4	4	100	61	35	4
		5A/6	6	49	37	4	3	0	0	1	1	100	91	7	1
	Eslováquia	5B	11	25	44	8	5	0	3	3	2	100	79	19	2
		5A/6	16	52	24	3	3	0	1	0	1	100	92	7	1
	Espanha	5B	7	6	24	16	13	1	19	8	5	100	37	57	5
		5A/6	10	50	18	10	6	0	2	1	3	100	78	20	3
	Estados Unidos[1]	5B	12	26	a	15	24	0	13	11	a	100	38	62	0
		5A/6	25	43	a	9	17	0	3	3	a	100	68	32	0
	Finlândia	5B	14	15	41	12	8	3	4	2	2	100	70	28	2
		5A/6	19	56	16	3	3	1	1	0	1	100	92	8	1
	França	5B	10	12	48	14	7	2	4	2	1	100	70	29	1
		5A/6	16	54	16	6	3	1	1	1	1	100	86	12	1
	Holanda	5B	19	31	31	10	7	0	2	0	0	100	80	20	0
		5A/6	14	55	18	6	4	0	1	1	1	100	87	12	1
	Hungria	5B	11	15	37	18	13	0	2	2	2	100	63	35	2
		5A/6	18	58	15	5	3	1	1	1	0	100	90	10	0
	Irlanda	5B	16	23	11	16	17	1	9	3	4	100	50	46	4
		5A/6	15	55	9	8	6	0	2	1	2	100	80	18	2
	Islândia	5B	12	38	41	5	3	0	1	0	0	100	91	9	0
		5A/6	16	59	12	4	5	1	1	1	1	100	87	11	1
	Itália	5B	6	47	27	5	5	0	5	2	3	100	80	17	3
		5A/6	8	51	28	7	3	0	1	1	1	100	86	12	1
	Luxemburgo	5B	6	67	23	3	1	0	0	0	0	100	95	4	0
		5A/6	11	76	10	1	0	0	0	0	0	100	98	2	0
	Noruega	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		5A/6	10	30	44	3	8	1	2	1	1	100	84	15	1
	Polônia	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		5A/6	14	58	13	6	4	1	1	1	0	100	85	14	0
	Portugal	5B	10	41	30	9	4	1	3	1	1	100	81	18	1
		5A/6	11	61	18	6	3	0	1	0	1	100	89	10	1

1. Grupos CITO 3 e 9 em 2006 não são separados, e portanto estão distribuídos entre as categorias CITO restantes.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

A1

Tabela A1.7. (*continuação*)

Proporção da população em idade produtiva em diferentes ocupações, por objetivo do programa de ensino superior (2006)

Porcentagem da população com ensino superior (ISCED 5B e 5A/6) em diferentes ocupações (CITO)

		Membros do Legislativo e do Executivo; funcionários de nível sênior; gerentes	Profissionais	Técnicos; profissionais associados	Funcionários administrativos	Prestadores de serviço	Trabalhadores especializados em agricultura e pesca	Artesãos e trabalhadores em áreas relacionadas ao artesanato	Operadores de fábricas e de máquinas; montadores	Ocupações básicas	Todas as ocupações	Ocupações especializadas	Ocupações semi-especializadas	Ocupações não-especializadas
		CITO 1	CITO 2	CITO 3	CITO 4	CITO 5	CITO 6	CITO 7	CITO 8	CITO 9	Total (1-9)	CITO 1-3	CITO 4-8	CITO 9
Reino Unido	5B	20	14	29	11	13	1	6	2	3	100	63	33	3
	5A/6	21	45	18	8	5	0	1	1	1	100	83	16	1
República Checa	5B	5	30	50	8	3	0	2	1	1	100	86	13	1
	5A/6	16	54	25	2	2	0	1	1	0	100	95	5	0
Suécia	5B	7	20	49	6	10	1	2	3	2	100	76	22	2
	5A/6	9	59	21	4	5	0	1	1	1	100	89	10	1
Suíça	5B	12	29	27	7	7	4	11	2	1	100	68	31	1
	5A/6	12	56	21	4	4	0	2	1	1	100	89	10	1
Turquia	5B	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	5A/6	15	43	16	12	6	2	3	1	1	100	75	24	1
Média OCDE	***5B***	***11***	***27***	***32***	***10***	***9***	***1***	***6***	***3***	***2***	***100***	***69***	***29***	***2***
	5A/6	***14***	***53***	***19***	***6***	***5***	***1***	***2***	***1***	***1***	***100***	***85***	***14***	***1***
Países parceiros														
Eslovênia	5B	13	49	26	4	3	1	2	1	0	100	88	12	0
	5A/6	21	71	7	1	1	0	0	0	0	100	99	1	0
Israel	5B	7	6	39	11	13	1	11	7	6	100	51	43	6
	5A/6	11	41	28	7	6	0	2	2	2	100	80	18	2

1. Grupos CITO 3 e 9 em 2006 não são separados, e portanto estão distribuídos entre as categorias CITO restantes.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401474646362

INDICADOR A2

QUANTOS ESTUDANTES CONCLUEM O ENSINO MÉDIO, E QUANTOS INGRESSAM NO ENSINO SUPERIOR?

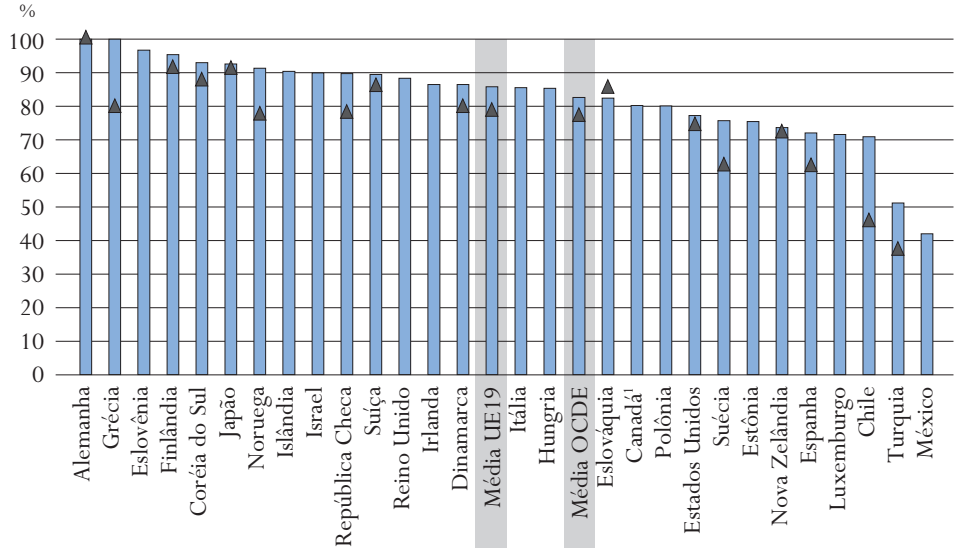
Este indicador mostra a produção atual dos sistemas de educação no ensino médio, ou seja, a porcentagem da população na idade típica de ensino médio que freqüenta e conclui programas nesse nível educacional. Mostra também a porcentagem do contingente de jovens que ingressarão em diferentes tipos de educação de nível superior ao longo da vida. Por fim, apresenta a distribuição dos novos ingressantes no ensino superior pelas áreas de estudo, assim como a proporção relativa de mulheres em meio aos novos ingressantes.

Resultados básicos

Gráfico A2.1. Taxas de graduação no ensino médio (1995, 2006)

O gráfico mostra o número de estudantes que concluíram programas de ensino médio pela primeira vez em 1995 e 2006, 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.

Nos últimos 11 anos, a proporção de estudantes com graduação em programas de ensino médio aumentou, em média, sete pontos percentuais nos países da OCDE que dispõem de dados comparáveis. A razão entre graduados no ensino médio e a população na idade típica de graduação supera 70% em 22 países no universo que inclui 24 países da OCDE e todos os países parceiros para os quais há dados disponíveis. Alemanha, Coréia do Sul, Finlândia, Grécia, Islândia, Japão, Noruega, República Checa e os países parceiros Eslovênia e Israel, apresentam as taxas de graduação equivalentes ou superiores a 90%.



1. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino médio em 2006.

Fonte: OECD, Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, em quase todos os países da OCDE e países parceiros, as mulheres têm maior probabilidade de concluir o ensino médio do que os homens – uma reversão no padrão histórico. Hoje as taxas de graduação de mulheres só ficam abaixo das dos homens na Suíça e na Turquia.
- Embora sua participação em níveis educacionais mais altos varie significativamente através dos países, a maioria dos estudantes obtém qualificações no nível do ensino médio que lhes permite acesso aos estudos de nível superior (ISCED 5A).
- Em alguns países, é significativa a proporção dos estudantes que ampliam seus conhecimentos no nível pós-ensino médio não-superior após concluir um primeiro programa de ensino médio. Na República Checa, no mínimo 20% do contingente na idade típica concluem um programa de nível pós-ensino médio não-superior.
- As taxas de ingresso no ensino superior tipo A registraram aumentos substanciais entre 1995 e 2006 – de 20 pontos percentuais na média dos países da OCDE. Entre 2000 e 2006, o crescimento superou dez pontos percentuais em 11 dos 25 países da OCDE para os quais há dados disponíveis. Em 2006, para Austrália, Eslováquia, Finlândia, Hungria, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e o país parceiro Rússia, a proporção de adultos jovens que ingressariam em programas de ensino superior tipo A foi estimada em 65%, ou mais.
- A proporção de estudantes que ingressam em programas de ensino superior tipo B geralmente é menor do que a proporção daqueles que ingressam em programas de nível superior tipo A. Nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 16% dos adultos jovens, em média, ingressarão em programas de ensino superior tipo B, 56% ingressarão em programas de ensino superior tipo A, e 2,8% ingressarão em programas de pesquisa avançada.
- Na Bélgica e, em menor medida, no país parceiro Eslovênia, o amplo acesso a programas de ensino superior tipo B é contrabalançado com taxas comparativamente baixas de ingresso em programas de ensino superior tipo A. Nova Zelândia destaca-se como um país cujas taxas de ingresso em ambos os níveis estão entre as mais altas em meio aos países da OCDE.
- Em quase todos os países, a opção da maioria dos novos ingressantes foi por programas de nível superior nas áreas de ciências sociais, administração, direito e serviços.
- Nos países da OCDE, de maneira geral, as mulheres representam 54% dos novos ingressantes no ensino superior. No entanto, a relação entre os gêneros varia consideravelmente de acordo com a área de educação. Duas áreas destacam-se pela forte representação de mulheres: saúde e assistência social, e humanidades, arte e educação, com 75% e 68% dos novos ingressantes, respectivamente. A proporção de mulheres que optam pela área de ciências (incluindo biológicas, físicas, matemática, de computação, engenharia, indústria, construção e agricultura) varia de menos de 25% – na Espanha, no Japão, na Holanda, na Suíça e no país parceiro Chile – a mais de 35% – na Dinamarca, na Islândia, na Itália e na Nova Zelândia.

A2

Contexto de políticas

As demandas crescentes por especialização nos países da OCDE fizeram das qualificações no nível do ensino médio a credencial mínima para o ingresso no mercado de trabalho. A educação nesse nível educacional é a base para a aprendizagem em níveis avançados e para oportunidades de capacitação, assim como para a preparação para o ingresso direto no mercado de trabalho. Embora muitos países permitam que os estudantes deixem o sistema educacional após a conclusão do ensino fundamental, nos países da OCDE aqueles que não adquirem qualificações no nível do ensino médio enfrentam graves dificuldades ao ingressar no mercado de trabalho (ver Indicadores A8 e A9).

Altas taxas de graduação no ensino médio não significam necessariamente que determinado sistema educacional tenha equipado seus estudantes com as habilidades básicas e os conhecimentos necessários para ingressar no mercado de trabalho, uma vez que tais taxas não captam a qualidade dos resultados da educação. No entanto, as taxas de graduação fornecem uma indicação de em que medida os sistemas educacionais conseguem preparar os estudantes para que atendam aos requisitos mínimos do mercado de trabalho.

A taxa de ingresso reflete uma estimativa da probabilidade de que um estudante que conclui o ensino médio ingresse no ensino superior em algum momento ao longo da vida. Assim sendo, a taxa de ingresso é uma indicação da acessibilidade ao ensino superior e do valor associado à freqüência a programas de ensino superior. Fornece uma indicação parcial de em que medida uma população vem adquirindo as habilidades e os conhecimentos de alto nível que são valorizados no mercado de trabalho na sociedade do conhecimento de hoje. Altas taxas de ingresso e participação no ensino superior ajudam a garantir o desenvolvimento e a manutenção de uma população e de uma força de trabalho com alto nível educacional.

Assim como aumentou a conscientização dos estudantes com relação aos benefícios econômicos e sociais gerados pela educação de nível superior, aumentaram também as taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A e tipo B. O contínuo crescimento da participação, acompanhado por uma maior diversidade de *background* e de interesses dos candidatos por esse nível de educação, demandará novos tipos de provimento. Instituições de ensino superior enfrentarão o desafio de não só atender à demanda crescente, por meio da expansão das vagas oferecidas, mas também de adaptar os programas, o ensino e a aprendizagem, de modo a satisfazer as diferentes necessidades da nova geração de estudantes. Além disso, a relativa popularidade das diversas áreas de estudo afeta a demanda por cursos e por equipes docentes.

Evidências e explicações

Graduação em programas de ensino médio

A graduação no ensino médio vem-se tornando a norma na maioria dos países da OCDE. Desde 1995, a taxa de graduação no ensino médio aumentou em sete pontos percentuais na média dos países da OCDE que dispõem de dados comparáveis. Grécia, Noruega, Suécia, Turquia e o país parceiro Chile registraram o maior crescimento, ao passo que Alemanha, Eslováquia, Estados Unidos, Japão e Nova Zelândia mantiveram suas taxas estáveis ao longo da última década. No México e na Turquia, a proporção de estudantes que concluem o ensino médio vem aumentando acentuadamente desde 2000, reduzindo a distância entre esses países e outros países da OCDE (Tabela A2.2).

Do conjunto de 24 países da OCDE e todos os países parceiros que dispõem de dados comparáveis, 22 registraram taxas de graduação no ensino médio acima de 70% (Gráfico A2.1). Alemanha, Coréia do Sul, Finlândia, Grécia, Islândia, Japão, Noruega, República Checa e os países parceiros Eslovênia e Israel registram taxas de graduação de 90%, ou mais.

O equilíbrio entre as realizações educacionais de homens e mulheres em meio à população adulta difere na maioria dos países. No passado, as mulheres não tinham oportunidades ou incentivo suficientes para alcançar o mesmo nível educacional dos homens. De maneira geral, constituíam a maioria entre os estudantes que não continuavam seus estudos após a conclusão do ensino médio e, portanto, eram minoria nos níveis educacionais mais altos. No entanto, essas diferenças de gênero são mais evidentes em meio aos grupos mais velhos, e foram significativamente reduzidas ou revertidas em meio aos grupos mais jovens (ver Indicador A1).

Hoje, as taxas de graduação de mulheres superam as de homens em 22 de 24 países da OCDE e em todos os países parceiros para os quais as taxas de conclusão do ensino médio podem ser comparadas por gênero (Tabela A2.1). As exceções são Suíça e Turquia, que registram taxas de graduação mais altas para homens. Dinamarca, Espanha, Irlanda, Islândia, Noruega, Nova Zelândia e os países parceiros Eslovênia e Estônia registram as maiores diferenças: nesses países, as taxas de graduação de mulheres superam as de homens em mais de dez pontos percentuais.

Embora a graduação no ensino médio venha-se tornando norma, o currículo do ensino médio pode variar conforme o tipo de educação ou a ocupação à qual se destina. A maioria dos programas de ensino médio nos países da OCDE e seus parceiros destina-se basicamente a preparar os estudantes para o ensino superior; sua orientação pode ser geral, pré-profissional ou profissional (ver Indicador C1).

Em 2006, a taxa de graduação de mulheres em programas gerais foi maior do que a taxa correspondente para homens em todos os países da OCDE e nos países parceiros que dispõem de dados comparáveis. A taxa média de graduação da OCDE em programas gerais é de 53% para mulheres e 41% para homens. Em especial, Áustria, Eslováquia, Itália, Noruega, Portugal, República Checa e os países parceiros Eslovênia e Estônia destacam-se pela proporção mais alta: nesses países, as mulheres superam os homens na proporção de três para dois. Somente na Coréia do Sul e na Turquia as proporções para ambos os sexos aproximam-se da igualdade (Tabela A2.1).

A freqüência de mulheres em programas profissionais também é maior do que foi no passado, representando, em média, 44% entre os países da OCDE. Esse padrão pode afetar as taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo B nos próximos anos (Tabela A2.1).

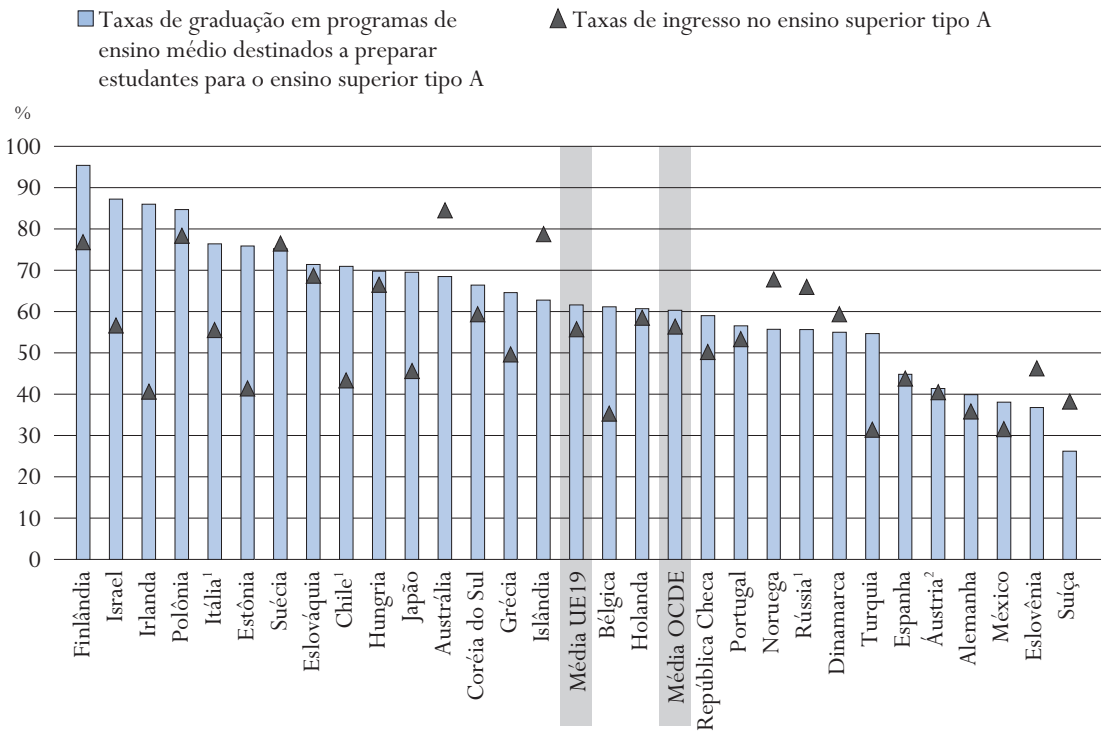
Transições na seqüência da conclusão do ensino médio

Entre os estudantes que concluem o ensino médio, a ampla maioria freqüentou programas destinados a prover acesso ao ensino superior (ISCED 3A e 3B). Com exceção de Alemanha, Áustria, Suíça e o país parceiro Eslovênia, cujos estudantes – homens e mulheres – tendem a buscar programas de ensino médio que levam ao ensino superior tipo B, em todos os demais países os estudantes preferem programas que facilitam o ingresso direto no ensino superior tipo A (Tabela A2.1).

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

A2

Gráfico A2.2. Acesso ao ensino superior tipo A para graduados no ensino médio (2006)



1. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A calculada como Taxa Bruta de Ingresso.
2. Inclui programas ISCED 4A ("Berufsbildende Höhere Schulen").

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

Fonte: OECD, Tabelas A2.1 e A2.4. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

No entanto, é interessante comparar a proporção de estudantes que concluem programas destinados a preparar para o ingresso em programas de ensino superior tipo A e a proporção deles que efetivamente ingressa nesses programas. O Gráfico A2.2 mostra essa comparação e demonstra uma variação significativa entre os países. Por exemplo, Bélgica, Irlanda, Itália, Japão, Turquia e os países parceiros Chile, Estônia e Israel registram diferenças significativas entre as taxas de graduação no ensino médio destinado a programas de ensino superior tipo A e a taxa final de ingresso nesses programas (mais de 20 pontos percentuais). Essa constatação sugere que muitos estudantes que obtêm qualificações que lhes permitem ingressar na universidade efetivamente não seguem seus estudos nesse nível de educação. Entretanto, ao menos na Bélgica e nos países parceiros Estônia e Israel, esses programas de ensino médio também permitem acesso a programas de ensino superior tipo B. Em Israel, a diferença pode ser explicada pela ampla variação na idade de ingresso na universidade, que se deve, em parte, aos dois ou três anos de serviço militar que os estudantes cumprem antes de ingressar em níveis educacionais mais altos.

Por outro lado, na Austrália, na Islândia, na Noruega, na Suíça e nos países parceiros Eslovênia e Rússia, as taxas de graduação no ensino médio são acentuadamente mais baixas do que as taxas de ingresso no ensino superior tipo A. Nos casos de Austrália, Noruega e Suíça, essa situação pode resultar da alta proporção de estudantes internacionais/estrangeiros (ver Indicador C3).

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 países parceiros. Do ponto de vista de comparações internacionais, esses programas estendem-se pela educação nos níveis de ensino médio e pós-ensino médio, mas, em um contexto nacional, podem ser considerados como programas de qualquer um desses dois níveis. Embora seu conteúdo talvez não seja significativamente mais avançado do que o conteúdo de programas do ensino médio, os programas de pós-ensino médio não-superior contribuem para ampliar os conhecimentos dos participantes que já obtiveram uma qualificação no ensino médio. Como tendência, esses estudantes são mais velhos do que aqueles que freqüentam o ensino médio (Tabela A2.3).

Exemplos típicos desses programas são os certificados para a atividade no comércio e os certificados de formação profissional, para a capacitação como professor(a) de berçário na Áustria e na Suíça, ou a capacitação profissional no sistema dual para graduados no ensino médio na Alemanha. Na maioria dos países, os programas de nível pós-ensino médio não-superior são orientados para a profissionalização. Na República Checa, programas de nível pós-ensino médio não-superior são realizados por 20% do contingente etário típico, ou mais.

Em 13 dos 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis e em um país parceiro, a totalidade ou, no mínimo, a maioria dos estudantes no pós-ensino médio não-superior conclui programas no nível ISCED 4C, que são destinados basicamente a preparar os formandos para o ingresso direto no mercado de trabalho. Embora na média OCDE as diferenças de gênero não sejam claras, a proporção de homens e mulheres que participam desses programas varia significativamente entre os países. Na Polônia, o número de mulheres que concluíram um programa ISCED 4C é duas vezes maior do que o número de homens que concluíram esse nível de educação. Na Irlanda, por outro lado, ocorre o oposto: o número de mulheres graduadas nesse nível é sete vezes menor do que o de homens (Tabela A2.3).

Os estágios destinados a estudantes que já concluíram um programa de ensino médio também são incluídos entre os programas de nível pós-ensino médio não-superior. No entanto, em oito de 24 países da OCDE e em dois países parceiros, no mínimo 50% dos graduados em programas de nível pós-ensino médio não-superior concluíram programas destinados a prover acesso direto ao ensino superior tipo A ou B. Na Suíça, mais de dois terços dos graduados concluem programas de nível ISCED 4B (Tabela A2.3).

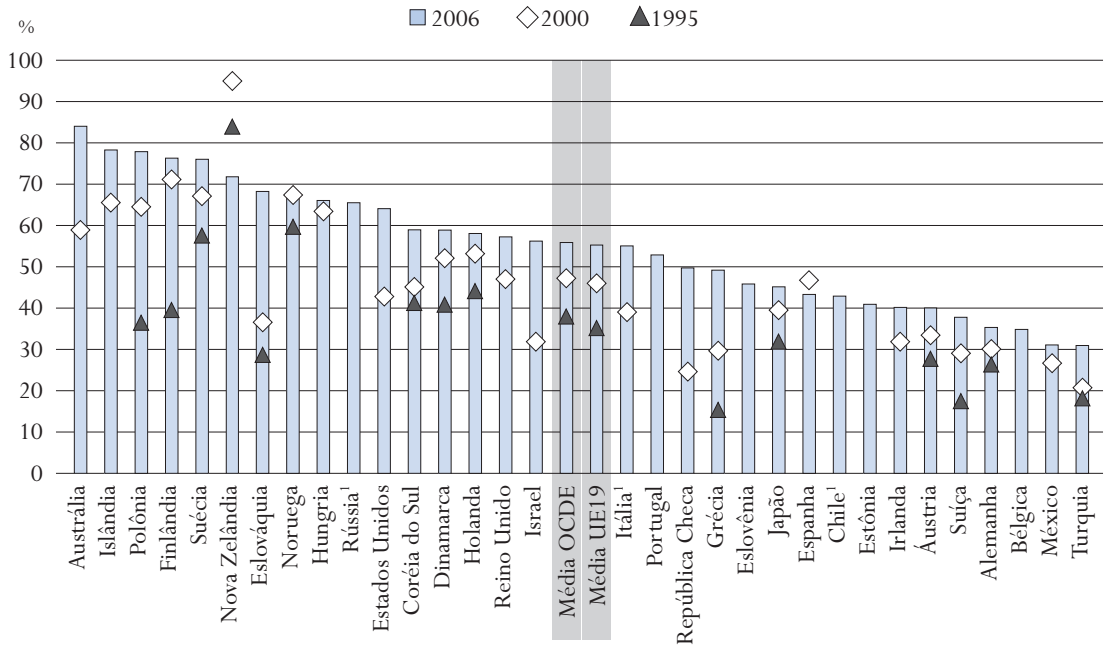
Acesso geral à educação superior

Caso desejem aprimorar suas qualificações, os indivíduos que concluíram programas de ensino médio e aqueles que já fazem parte da força de trabalho podem escolher entre uma ampla variedade de programas de ensino superior. Quanto mais altas são as taxas de graduação no ensino médio, mais altas são também as taxas de ingresso na educação superior esperadas. Este indicador analisa de que maneira os estudantes são orientados em direção ao ensino superior, e ajuda a compreender as escolhas dos estudantes ao final da educação de ensino médio. Além disso, essa orientação é extremamente importante, e afetará as taxas de evasão (ver Indicador A4), mas também as taxas de desemprego (ver Indicador A8), caso os programas oferecidos não sejam ajustados às necessidades do mercado de trabalho.

A2

Este indicador faz distinção entre diferentes categorias de qualificação de nível superior: programas de nível superior tipo B (ISCED 5B); programas de nível superior tipo A (ISCED 5A); e programas de pesquisa avançada no nível de doutorado (ISCED 6). Programas de nível superior tipo A são amplamente teóricos, e destinam-se a prover qualificações para o ingresso em programas de pesquisa avançada no nível de doutorado e de profissões altamente especializadas. Programas de nível superior tipo B são classificados no mesmo nível de competência de programas de nível superior tipo A, porém sua orientação é mais voltada para atividades ocupacionais e abrem acesso direto ao mercado de trabalho. Como tendência, têm menor duração do que os programas de nível superior tipo A (tipicamente dois ou três anos) e, de maneira geral, não são destinados à formação universitária. A localização institucional de programas pode dar uma idéia clara de sua natureza (por exemplo, instituição universitária ou não-universitária de nível mais alto de educação), mas tais distinções atualmente são pouco nítidas e, portanto, não são aplicadas nos indicadores da OCDE.

Gráfico A2.3. Taxas de ingresso no ensino superior tipo A (1995, 2000 e 2006)



1. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A calculada como Taxa Bruta de Ingresso em 2006.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A em 2006.

Fonte: OECD. Tabela A2.5. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

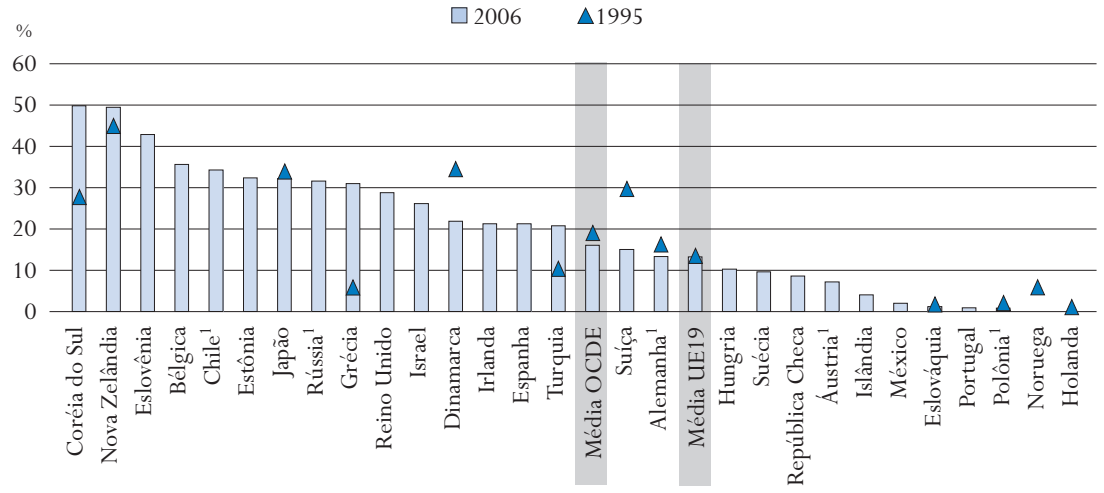
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A serem mantidos os padrões de ingresso atuais, estima-se que 56% dos adultos jovens nos países da OCDE ingressarão em programas de ensino superior tipo A em algum momento ao longo da vida. Austrália, Eslováquia, Finlândia, Hungria, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Suécia e o país parceiro Rússia têm no mínimo 65% de seus adultos jovens freqüentando programas de ensino superior tipo A. Nos Estados Unidos, a taxa de ingresso é de 64%, mas ambos os programas – tipo A e tipo B – são incluídos nos dados referentes a programas de nível superior tipo A (Tabela A2.4).

Embora a Turquia tenha registrado um aumento significativo no número de estudantes que ingressam em programas de ensino superior tipo A, sua taxa de ingresso é de apenas 31%. Ao lado do México, a Turquia permanece na parte inferior da escala.

De maneira geral, a proporção de ingresso em programas de ensino superior tipo B é menor, principalmente porque esses programas são menos desenvolvidos na maioria dos países da OCDE. Nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 16% dos adultos jovens, em média, ingressam em programas de ensino superior tipo B. A média OCDE difere ligeiramente da média para os países da UE19 (13%). Os números variam de 4% ou menos – para Eslováquia, Islândia, Holanda, México, Noruega, Polônia e Portugal – a 30% ou mais – para Bélgica, Grécia, Japão e os países parceiros Chile, Eslovênia, Estônia e Rússia – e a mais de 45% – para Coréia do Sul e Nova Zelândia. Na Holanda, a participação em programas de ensino superior tipo B é muito pequena, devido a um novo programa de "graduações associadas". Na Finlândia, o sistema educacional deixou de oferecer programas de ensino superior tipo B (Tabela A2.4 e Gráfico A2.4).

Gráfico A2.4. Taxas de ingresso no ensino superior tipo B (1995, 2006)



1. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo B calculada como Taxa Bruta de Ingresso em 2006.
Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo B em 2006.
Fonte: OECD. Tabela A2.5. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Na Bélgica e, em menor medida, no país parceiro Eslovênia, o amplo acesso a programas de ensino superior tipo B equilibra, em termos comparativos, as baixas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A. Por outro lado, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia registram taxas de ingresso significativamente acima da média OCDE para programas de ensino superior tipo A, e taxas comparativamente muito baixas para programas de ensino superior tipo B. O destaque é a Nova Zelândia, cujas taxas de ingresso em ambos os níveis estão entre as mais altas em meio aos países da OCDE.

Em média, em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, o número de adultos jovens que hoje ingressam em programas de ensino superior tipo A cresceu 8% em relação a 2000, e mais de 20% em relação a 1995. Austrália, Eslováquia, Grécia, Itália, República Checa

e o país parceiro Israel registraram aumento de mais de 15 pontos percentuais em suas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo B entre 2000 e 2006. Espanha e Nova Zelândia são os únicos países da OCDE que tiveram queda no ingresso em programas de ensino superior tipo A, embora na Espanha essa redução seja compensada por um aumento significativo nas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo B entre 2000 e 2006 (Tabela A2.5). Na Nova Zelândia, o aumento e a redução nas taxas de ingresso ao longo do período de 2000 a 2006 refletiram o aumento e a redução no número de estudantes internacionais no mesmo período.

Entre os países da OCDE, de maneira geral, as taxas líquidas de ingresso em programas de ensino superior tipo B permaneceram estáveis entre 1995 e 2006.

Com exceção de Coréia do Sul, Grécia, Nova Zelândia e Turquia, onde essas taxas cresceram, os demais países registraram pequena queda; e na Eslováquia e na Polônia, mantiveram-se estáveis. Na Dinamarca, a reclassificação de programas de ensino superior tipo B como programas tipo A, após 2000, explica, em parte, as mudanças observadas entre 1995 e 2006 (Tabelas A2.5 e Gráficos A2.3 e A2.4).

Atualmente, nos 20 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, mais de 2,8% dos adultos jovens ingressarão em programas de pesquisa avançada em algum momento ao longo da vida. Os números variam de menos de 1% – para México, Turquia e os países parceiros Chile e Eslovênia – a 4% ou mais – para Áustria, Espanha, Grécia, Portugal e Suíça (Tabela A2.4).

As taxas de ingresso no ensino superior também devem ser consideradas à luz da participação em programas de nível pós-ensino médio não-superior – em alguns países da OCDE, uma alternativa importante à educação superior.

Caminhos possíveis entre programas de ensino superior tipo A e tipo B

Em alguns países, programas de ensino superior tipo A e tipo B são oferecidos por diferentes tipos de instituições, mas esse quadro vem-se alterando. É cada vez mais comum que universidades e outras instituições ofereçam os dois tipos de programa. Além disso, esses dois tipos de programa vêm-se tornando gradualmente mais semelhantes em termos de currículo, orientação e resultados de aprendizagem.

Os indivíduos que concluem programas de ensino superior tipo B freqüentemente são admitidos em programas de ensino superior tipo A, seja no segundo ou no terceiro ano do programa, seja até mesmo no nível de mestrado. Conforme o país e o programa, esse caminho muitas vezes está sujeito a condições (exames especiais, realizações pessoais ou profissionais anteriores, conclusão de um programa "de transição", etc.). Inversamente, estudantes que abandonam um programa de ensino superior tipo A antes da conclusão podem, em certos casos, ser reorientados para programas de ensino superior tipo B (ver Indicador A4).

Países com altas taxas de ingresso talvez estejam entre aqueles que oferecem esse acesso entre os dois tipos de programas. Na Austrália e na Nova Zelândia, respectivamente 17% e 14% dos estudantes que ingressaram em um programa de ensino superior tipo A pela primeira vez haviam freqüentado anteriormente um programa de ensino superior tipo B (Tabela A2.7 *on-line*).

Idade dos novos ingressantes no ensino superior

A estrutura de idade de ingressantes no ensino superior varia entre os países da OCDE. É possível que a idade de graduação típica para o ensino médio seja diferente e/ou que aqueles que

concluíram o ensino médio tenham ingressado no mercado de trabalho antes de se matricular no ensino superior. É possível também que indivíduos que ingressam em programas de ensino superior tipo B venham a ingressar mais tarde em programas de ensino superior tipo A. Assim sendo, a soma acumulada de taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A e tipo B para obter as taxas gerais de ingresso no ensino superior resultaria em duplicidade de contagem.

Tradicionalmente, os estudantes ingressam em programas de ensino superior tipo A imediatamente após a conclusão do ensino médio, e é o que ocorre em muitos países da OCDE. Por exemplo, entre os estudantes de Coréia do Sul, Espanha, Irlanda, Holanda, Japão, México, Polônia e do país parceiro Eslovênia, mais de 80% daqueles que ingressam pela primeira vez em programas de ensino superior tipo A têm menos de 23 anos de idade (Tabela A2.4).

Em outros países da OCDE e em países parceiros, a transição para o ensino superior freqüentemente é postergada, em alguns casos devido a algum tempo dedicado ao mercado de trabalho. Nesses países, aqueles que ingressam pela primeira vez em programas de ensino superior tipo A são tipicamente mais velhos e estão distribuídos em uma faixa de idade muito mais ampla no momento do ingresso. Na Dinamarca, na Islândia, na Suécia e no país parceiro Israel, mais de 50% dos estudantes ingressam nesse nível de educação pela primeira vez aos 22 anos de idade, ou mais (Tabela A2.4). A proporção daqueles que ingressam pela primeira vez em programas de ensino superior tipo A pode refletir, entre outros fatores, a flexibilidade desses programas e sua conveniência para estudantes que estão fora do contingente com a idade típica. Pode refletir também uma visão do valor da experiência profissional para níveis de estudo mais elevados, o que constitui uma característica nos países nórdicos e que é comum na Austrália, na Hungria, na Nova Zelândia, na República Checa e na Suíça – países nos quais uma proporção considerável dos novos ingressantes tem idade muito acima da idade típica de ingresso. Pode refletir ainda a obrigatoriedade do serviço militar em alguns países, que posterga o ingresso na educação superior. Por exemplo, no país parceiro Israel, o serviço militar é obrigatório para os homens entre 18 e 21 anos de idade, e para as mulheres entre 18 e 20 anos de idade. Para Austrália, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Suécia e Suíça, a proporção de estudantes com mais de 27 anos de idade que ingressam pela primeira vez no ensino superior chega a 20%, ou mais.

Taxa de ingresso por área de educação

Em quase todos os países, a opção da maioria dos estudantes para o ensino superior é a área de ciências sociais, administração, direito e serviços, que responde por mais de um terço dos novos ingressantes. As exceções são Alemanha, Coréia do Sul, Eslováquia, Finlândia, Reino Unido, República Checa e Suécia. Na Alemanha e no Reino Unido, a proporção de novos ingressantes é mais alta na área de humanidades, arte e educação.

Nos países da OCDE, em média, apenas 25% de todos os estudantes são novos ingressantes na área de ciências, que inclui ciências biológicas, ciências físicas e agricultura, matemática e ciência de computação, engenharia, indústria e construção. Essa proporção varia de menos de 20% – para Holanda, Islândia e Noruega – a 30% ou mais – para Alemanha, Coréia do Sul, Eslováquia, Finlândia, México, Suécia e os países parceiros Israel e Rússia (Tabela A2.6).

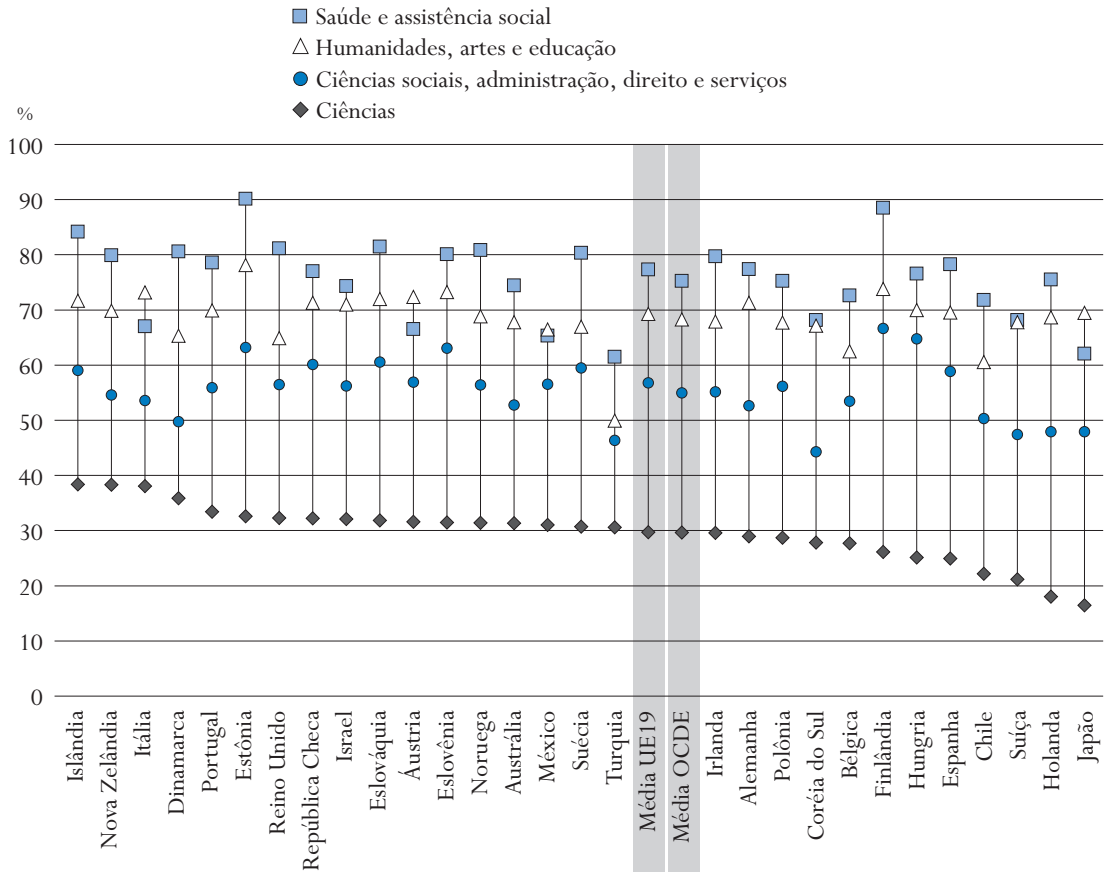
A distribuição de programas de pesquisa avançada por área de educação é muito diferente do que aquela que se observa para a educação superior como um todo. A maioria dos estudantes

A2

opta por programas na área de ciências. Apenas Noruega e Portugal têm menos de 30% de seus estudantes nessa área, que é procurada com 21% e 28% dos novos ingressantes, respectivamente (Tabela A2.6b *on-line*).

De maneira geral, entre os países da OCDE, as mulheres representam 54% da população de novos ingressantes no ensino superior. No entanto, a distribuição por gênero varia consideravelmente de acordo com a área de educação. As mulheres predominam nas áreas de saúde e assistência social e de humanidades, arte e educação, em que representam, respectivamente, 75% e 68% dos novos ingressantes. Nessas áreas, o número de mulheres supera o de homens em todos os países para os quais há dados disponíveis. Embora em sua maioria as mulheres optem pelas áreas de ciências sociais, administração e direito, sua representação nesses programas é menor do que a dos homens. As exceções são Eslováquia, Finlândia, Hungria, República Checa e os países parceiros Eslováquia e Estônia, nos quais as mulheres representam mais de 60% dos novos ingressantes nessas áreas.

Gráfico A2.5. Proporção de mulheres entre os novos ingressantes no ensino superior, por área de educação (2006)



Nota: A área de ciências inclui ciências biológicas, ciências físicas, matemática, ciência de computação, engenharia, indústria, construção e agricultura.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de mulheres matriculadas na área de ciências.

Fonte: OECD. Tabela A2.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A proporção de mulheres é menor na área de ciências, que inclui ciências biológicas, ciências físicas, matemática, ciência de computação, engenharia, indústria, construção e agricultura: varia de menos de 25% – para Holanda, Japão, Suíça e o país parceiro Chile – a mais de 35% – para Dinamarca, Islândia, Itália e Nova Zelândia (Gráfico A2.5). Um aumento na proporção de mulheres na área de ciências pode amenizar o problema de escassez de mão-de-obra no mercado de trabalho nessa área (ver Indicador A1).

A situação na ampla área de ciências difere de outras áreas de educação. Em média, mais de 77% dos indivíduos que ingressam pela primeira vez na área de engenharia, indústria e construção são homens. Essa proporção fica acima de 85% na Holanda, na Irlanda, no Japão e na Suíça. Embora ainda minoria, a proporção de mulheres nessa área é maior na Dinamarca e na Islândia – acima de 30%. Os homens representam 76% dos novos ingressantes em matemática e ciência de computação. A proporção de mulheres nessa área fica acima de 30% apenas na Alemanha, na Dinamarca, na Finlândia, na Irlanda, no México, na Nova Zelândia e na Turquia. Em comparação com outras áreas das ciências, as mulheres estão representadas em maior número em ciências biológicas, ciências físicas e agricultura, chegando a 50% dos novos ingressantes.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano letivo de 2005/2006, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE administrada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Na Tabela A2.1, graduados no ensino médio são os estudantes que concluem o último ano do ensino médio, independentemente da idade. Em alguns países, a conclusão exige aprovação em um exame final, ao passo que em outros esse exame não é necessário (ver Anexo 1).

As taxas de graduação no ensino médio são estimadas como o número de estudantes que, independentemente da idade, concluem pela primeira vez programas de ensino médio, dividido pela população com a idade típica em que os estudantes concluem o ensino médio (ver Anexo 1). As taxas de graduação levam em conta tanto os estudantes que concluem o ensino médio na idade típica de graduação (modal) como os estudantes mais velhos (por exemplo, estudantes que freqüentam programas de "segunda chance") ou mais jovens. O total de graduados sem duplicidade é calculado por meio da exclusão do número de estudantes que haviam concluído outro programa de ensino médio em um ano anterior.

Na contagem de graduados para programas ISCED 3A, 3B e 3C, não é feito o procedimento para eliminar duplicidade. Assim sendo, as taxas brutas de graduação não podem ser somadas, uma vez que há indivíduos que concluem mais de um programa de ensino médio, e seriam contados duas vezes. O mesmo ocorre em relação a taxas de graduação por orientação do 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 programas baseados na escola e programas que combinam escola e trabalho que são reconhecidos como parte do sistema educacional. Não são considerados programas integralmente baseados no trabalho e programas de capacitação que não são submetidos à supervisão de uma autoridade formal do sistema de educação.

A2

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 um levantamento especial realizado em janeiro de 2007 em países da OCDE e em quatro dos seis países parceiros.

Na Tabela A2.3, graduados em programas pós-ensino médio não-superior são os estudantes que concluem o último ano de programas pós-ensino médio não-superior, independentemente da idade. Em alguns países, a conclusão exige aprovação em um exame final, ao passo que em outros esse exame não é necessário.

As taxas de graduação no nível pós-ensino médio não-superior são estimadas como o número de estudantes que, independentemente da idade, concluem pela primeira vez programas no nível pós-ensino médio não-superior, dividido pela população com a idade típica em que os estudantes concluem esses programas (ver Anexo 1). As taxas de graduação levam em conta tanto os estudantes que concluem esse nível de educação na idade típica de graduação (modal) como estudantes mais velhos ou mais jovens. O total de graduados sem duplicidade é calculado por meio da exclusão do número de estudantes que haviam concluído outro programa de nível pós-ensino médio não-superior em um ano anterior.

Para alguns países, não está disponível a contagem sem duplicidade de graduados em programas pós-ensino médio não-superior, e é possível que as taxas de graduação estejam superestimadas, devido a estudantes que podem ter concluído diversos programas no mesmo nível de educação. Na contagem de graduados para programas ISCED 4A, 4B e 4C, não é feito o procedimento para eliminar duplicidade. Assim sendo, as taxas brutas de graduação não podem ser somadas, uma vez que há indivíduos que concluem mais de um programa no nível pós-ensino médio não-superior, e que seriam contados duas vezes. Além disso, as idades típicas de graduação não são necessariamente as mesmas para os diferentes tipos de programa.

As Tabelas A2.4 e A2.5 mostram a soma das taxas líquidas de ingresso para todas as idades. A taxa líquida de ingresso para uma idade específica é obtida por meio da divisão no número de indivíduos com essa idade que ingressam pela primeira vez em cada tipo de ensino superior pela população total no grupo etário correspondente. A soma das taxas líquidas de ingresso é calculada por meio da soma das taxas para cada idade. O resultado representa uma estimativa da probabilidade de que uma pessoa jovem ingresse na educação superior em algum momento de sua vida, presumindo que sejam mantidas as taxas atuais de ingresso por idade específica. A Tabela A2.4 mostra também os 20º, 50º e 80º percentis da distribuição etária dos indivíduos que ingressam pela primeira vez – ou seja, a idade abaixo da qual se encontram os 20%, 50% e 80% dos indivíduos que ingressam pela primeira vez.

Indivíduos que ingressam pela primeira vez (novos ingressantes) são estudantes que se matriculam no nível educacional relevante pela primeira vez. Estudantes estrangeiros que se matriculam pela primeira vez em um programa de pós-graduação são considerados novos ingressantes.

Nem todos os países da OCDE têm condição de fazer a distinção entre estudantes que ingressam no ensino superior pela primeira vez e aqueles que são transferidos de diferentes níveis do ensino superior, ou que repetem o ano ou retomam os estudos após um período de afastamento. Assim sendo, as taxas de ingresso pela primeira vez referentes a cada nível do ensino superior não podem ser somadas para compor um valor total da taxa de ingresso no ensino superior, uma vez que essa soma resultaria em duplicidade de ingressantes.

Na Tabela A2.5, os dados sobre tendências em taxas de graduação no ensino médio para os anos 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 baseiam-se em um levantamento especial realizado em janeiro de 2007 em países da OCDE e em quatro dos seis países parceiros.

Na Tabela A2.6, os novos ingressantes no ensino superior são classificados por níveis de educação, com base em sua área de especialização. Esses números cobrem novos ingressantes em todas as áreas do ensino superior relatadas na Tabela A2.4. As 25 áreas de educação utilizadas nos instrumentos de coleta de dados da UOE seguem a classificação ISCED revisada por área de educação. A mesma classificação por área de educação é utilizada para todos os níveis educacionais.

Outras referências

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

- ***Table A2.6a. Percentage of new entrants in tertiary-type A, by field of education (2006)***
- ***Table A2.6b. Percentage of new entrants in advanced research programs, by field of education (2006)***
- ***Table A2.6c. Percentage of new entrants in tertiary-type B, by field of education (2006)***
- ***Table A2.7. Pathways between tertiary-type A and tertiary-type B programs (2006)***

A2

Tabela A2.1.

Taxas de conclusão no ensino médio (2006)

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

		Total (não duplicado)			ISCED 3A (destinado à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo A)		ISCED 3B (destinado à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo B)		ISCED 3C (longo) duração semelhante à de programas 3A ou 3B típicos		ISCED 3C (curto) mais curto do que programas 3A ou 3B típicos		Programas gerais		Programas pré-profissionais/ profissionais	
		H + M	Homens	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres	H + M	Mulheres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE	**Alemanha**	103	102	104	40	45	62	59	a	a	1	1	40	45	63	59
	Austrália	m	m	m	68	74	x(8)	x(9)	41	45	x(8)	x(9)	68	74	41	45
	Áustria	m	m	m	17	20	50	38	m	m	m	m	17	20	50	38
	Bélgica	m	m	m	61	67	a	a	20	18	14	17	37	43	58	60
	Canadá[1]	80	77	84	77	82	a	a	8	7	a	a	77	82	8	7
	Coréia do Sul	93	92	94	66	67	a	a	27	27	a	a	66	67	27	27
	Dinamarca	86	78	96	55	66	a	a	50	56	n	n	55	66	51	56
	Eslováquia	82	80	85	71	77	a	a	20	15	1	1	23	28	69	65
	Espanha	72	64	80	45	53	a	a	18	19	17	19	45	53	35	38
	Estados Unidos	77	75	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	95	91	100	95	100	a	a	a	a	a	a	51	61	88	97
	França[1]	m	m	m	51	59	14	13	48	47	a	a	51	59	63	60
	Grécia	100	96	104	65	73	a	a	36	31	x(8)	x(9)	63	72	35	30
	Holanda	m	m	m	61	67	a	a	18	20	22	18	36	39	66	67
	Hungria	85	81	90	70	77	a	a	18	14	x(8)	x(9)	70	77	18	14
	Irlanda	86	81	93	86	92	a	a	5	5	25	37	63	65	53	69
	Islândia	90	81	100	63	73	1	2	37	30	17	23	66	76	55	54
	Itália	86	84	88	76	81	2	3	a	a	21	19	31	41	69	62
	Japão	93	92	93	70	73	1	n	22	20	x(8)	x(9)	70	73	23	21
	Luxemburgo	72	69	74	41	49	9	7	20	17	2	2	28	33	44	41
	México	42	38	46	38	42	a	a	4	4	a	a	38	42	4	4
	Noruega	91	80	103	56	68	a	a	42	40	m	m	56	68	42	40
	Nova Zelândia	74	63	85	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Polônia	80	76	84	85	90	a	a	13	8	a	a	59	70	36	26
	Portugal	m	m	m	57	67	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)	40	50	13	13
	Reino Unido	88	85	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	90	88	92	59	69	n	n	30	22	a	a	18	23	72	69
	Suécia	76	73	79	75	79	x(4)	x(5)	n	n	m	m	34	40	42	39
	Suíça	89	90	89	26	28	62	55	10	13	m	m	30	34	69	62
	Turquia	51	55	47	55	51	a	a	n	n	m	m	35	35	19	16
	Média OCDE	***83***	***79***	***87***	***60***	***66***	***8***	***7***	***20***	***18***	***7***	***8***	***47***	***53***	***45***	***44***
	Média UE19	***86***	***82***	***90***	***62***	***68***	***9***	***7***	***19***	***17***	***8***	***9***	***42***	***49***	***51***	***50***
Países parceiros	**Brasil**[1]	m	m	m	62	72	8	10	a	a	a	a	62	72	8	10
	Chile	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	33
	Eslovênia	97	89	105	37	45	47	51	n	n	30	26	34	43	79	79
	Estônia	75	68	83	76	84	a	a	a	a	n	n	58	72	18	12
	Israel	90	88	92	87	91	a	a	3	1	a	a	58	63	32	29
	Rússia	m	m	m	56	x(4)	13	x(6)	20	11	4	2	56	x(12)	36	x(14)

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

1. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

Tabela A2.2.

Tendências nas taxas de graduação no ensino médio (1995-2006)

Porcentagem de graduados (primeira graduação) no ensino médio em relação à população na idade típica de conclusão (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Idade típica em 2006[1]	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE	**Alemanha**	19-20	101	92	92	94	97	99	100	103
	Austrália	17	m	m	m	m	m	m	m	m
	Áustria	17-18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica	18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	17-18	m	m	m	m	m	m	80	m
	Coréia do Sul	17	88	96	100	99	92	94	93	93
	Dinamarca	19	80	90	91	93	87	90	86	86
	Eslováquia	19-20	85	87	72	60	56	83	84	82
	Espanha	17	62	60	66	66	67	66	72	72
	Estados Unidos	18	74	74	70	72	75	74	76	77
	Finlândia	19	91	91	85	84	90	95	94	95
	França	17-20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	18	80	54	76	85	96	93	102	100
	Holanda	17-20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungria	19	m	m	m	m	m	m	84	85
	Irlanda	18-19	m	74	77	78	91	92	91	86
	Islândia	20	m	67	67	79	79	84	80	90
	Itália	19	m	78	81	78	m	82	82	86
	Japão	18	91	94	93	92	91	91	93	93
	Luxemburgo	18-19	m	m	m	69	71	69	76	72
	México	18	m	33	34	35	37	39	40	42
	Noruega	18-20	77	99	105	97	92	100	93	91
	Nova Zelândia	17-18	72	80	79	77	78	75	72	74
	Polônia	19-20	m	90	93	91	86	79	86	80
	Portugal	17-18	67	52	48	50	59	53	m	m
	Reino Unido	16	m	m	m	m	m	m	86	88
	República Checa	18-19	78	m	84	83	88	87	89	90
	Suécia	19	62	75	71	72	76	78	78	76
	Suíça	18-20	86	88	91	92	89	87	89	89
	Turquia	16	37	37	37	37	41	55	48	51
	Média OCDE		***77***	***76***	***77***	***77***	***78***	***80***	***82***	***83***
	Média OCDE para países com dados de 1995 e 2006		***78***							***85***
	Média UE19		***78***	***77***	***78***	***77***	***80***	***82***	***86***	***86***
Países parceiros	**Brasil**	18	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	18	46	63	m	61	64	66	73	71
	Eslovênia	18-19	m	m	m	m	m	m	95	97
	Estônia	19	m	m	m	m	m	m	m	75
	Israel	17	m	m	m	90	89	93	89	90
	Rússia	17	m	m	m	m	m	m	m	m

1. A idade típica corresponde à idade mais comum no final do último ano letivo/acadêmico do nível correspondente e do programa no qual a graduação é obtida. Pode mudar ligeiramente ao longo do ano.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A2

Tabela A2.3.

Taxas de graduação no nível pós-ensino médio não-superior (2006)

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 (destinado à preparação para ingresso direto no ensino superior tipo A)		ISCED 4B (destinado à preparação para ingresso direto no ensino 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	14,9	16,1	13,7	11,1	10,4	3,8	3,3	a	a
	Austrália	m	m	m	a	a	a	a	21,7	25,8
	Áustria	m	m	m	24,8	28,2	3,3	5,6	1,7	2,9
	Bélgica	m	m	m	7,3	7,2	3,1	3,4	10,0	11,4
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	a	a	4,6	1,0
	Coréia do Sul	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	1,1	1,5	0,8	1,1	0,8	a	a	a	a
	Eslováquia	3,1	3,8	2,5	3,1	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	3,1	3,2	3,1	a	a	a	a	7,1	7,7
	França[1]	m	m	m	0,7	0,9	a	a	0,7	0,8
	Grécia	13,3	12,0	14,6	a	a	a	a	13,4	14,8
	Holanda	m	m	m	a	a	a	a	1,4	1,0
	Hungria	18,6	16,4	20,8	a	a	a	a	23,4	26,1
	Irlanda	11,3	19,6	2,8	a	a	a	a	11,3	2,8
	Islândia	8,3	8,4	8,1	n	n	n	n	8,5	8,4
	Itália	6,6	5,0	8,2	a	a	a	a	6,6	8,2
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,6	4,2	0,9	a	a	a	a	2,9	1,4
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	7,4	8,4	6,3	1,1	0,4	a	a	6,5	6,1
	Nova Zelândia	19,4	13,6	25,6	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
	Polônia	14,5	11,6	17,6	a	a	a	a	14,5	17,6
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	República Checa	22,0	20,7	23,4	21,8	23,3	a	a	0,2	0,1
	Suécia	1,6	1,5	1,7	n	n	n	n	1,6	1,8
	Suíça	14,5	10,0	19,0	5,1	4,6	10,3	15,6	a	a
	Turquia	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Média OCDE	***8,1***	***7,8***	***8,5***	***3,2***	***3,3***	***0,9***	***1,2***	***5,5***	***5,5***
	Média UE19	***8,7***	***8,9***	***8,5***	***4,1***	***4,3***	***0,6***	***0,7***	***5,6***	***5,7***
Países parceiros	Brasil	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslovênia	4,0	3,1	4,9	1,9	2,7	2,1	2,2	n	n
	Estônia	16,1	10,8	21,5	a	a	16,3	21,7	a	a
	Israel	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	Rússia	m	m	m	a	a	a	a	5,7	5,6

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

1. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A2

Tabela A2.4.

Taxas de ingresso no ensino superior e distribuição dos novos ingressantes por idade (2006)

Soma das taxas líquidas de ingresso para cada idade, por gênero e forma de participação

		Superior tipo B			Superior tipo A						Programas 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	20º percentil[1]	50º percentil[1]	80º percentil[1]	H+M	Homens	Mulheres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE	Alemanha[2]	13	11	16	35	36	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m
	Austrália	m	m	m	84	74	94	18,7	20,9	27,1	2,9	2,8	3,0
	Áustria[2]	7	6	8	40	36	44	19,4	20,8	23,7	5,6	5,8	5,5
	Bélgica	36	34	38	35	32	38	18,4	19,1	23,2	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	50	47	53	59	62	56	18,3	18,8	20,0	2,0	2,5	1,4
	Dinamarca	22	23	21	59	47	71	20,8	22,6	27,9	2,1	2,2	2,0
	Eslováquia	1	1	2	68	56	80	19,5	20,7	26,5	3,1	3,3	3,0
	Espanha	21	20	23	43	36	51	18,4	19,0	22,8	4,2	4,0	4,5
	Estados Unidos	x(4)	x(5)	x(6)	64	56	72	18,4	19,5	24,9	m	m	m
	Finlândia	a	a	a	76	65	88	19,8	21,6	27,8	m	m	m
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	31	29	33	49	38	61	18,2	18,9	25,9	4,6	5,3	3,9
	Holanda	n	n	n	58	54	62	18,4	19,7	22,6	m	m	m
	Hungria	10	7	14	66	60	72	19,3	21,0	28,0	1,7	1,8	1,7
	Irlanda	21	19	23	40	36	44	18,3	19,1	20,6	m	m	m
	Islândia	4	5	3	78	60	97	20,9	23,2	<40	1,4	1,2	1,6
	Itália[3]	m	m	m	55	47	63	19,2	19,8	23,5	2,2	2,1	2,2
	Japão	32	25	40	45	52	38	18,3	18,6	19,2	1,1	1,5	0,6
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	2	2	2	31	31	31	18,4	19,5	22,7	0,2	0,2	0,2
	Noruega	n	n	1	67	53	82	18,8	20,1	29,5	2,5	2,7	2,3
	Nova Zelândia	49	42	57	72	59	85	18,6	20,8	<40	2,4	2,4	2,3
	Polônia[2]	1	n	1	78	72	84	19,5	20,3	22,6	m	m	m
	Portugal	1	1	1	53	43	63	18,6	20,1	27,5	7,2	5,9	8,6
	Reino Unido	29	20	38	57	50	65	18,5	19,6	25,4	2,3	2,5	2,1
	República Checa	9	5	12	50	45	55	19,6	20,5	24,1	3,1	3,5	2,6
	Suécia	10	10	10	76	65	87	20,1	22,4	29,6	2,5	2,5	2,4
	Suíça	15	18	12	38	38	38	20,0	21,7	27,4	4,5	5,1	3,8
	Turquia	21	23	18	31	34	28	18,5	19,8	23,3	0,7	0,8	0,5
	Média OCDE	*16*	*14*	*18*	*56*	*50*	*62*				*2,8*	*2,9*	*2,7*
	Média UE19	*13*	*12*	*15*	*55*	*48*	*63*				*3,5*	*3,5*	*3,5*
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia	32	23	41	41	32	50	19,1	19,8	23,2	2,3	2,2	2,5
	Israel	26	24	28	56	52	61	21,3	23,7	26,9	2,2	2,1	2,4
	Eslovênia	43	42	44	46	34	58	19,2	19,7	20,8	0,4	0,4	0,3
	Chile[2, 3]	34	38	31	43	41	45	m	m	m	0,2	0,2	0,2
	Rússia[2, 3]	32	x(1)	x(1)	65	x(4)	x(4)	m	m	m	1,9	x(10)	x(10)

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. Respectivamente, 20%, 50% e 80% dos ingressantes estão abaixo dessa idade.
2. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo B são calculadas como taxa bruta de ingresso.
3. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A são calculadas como taxa bruta de ingresso.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A2

Tabela A2.5.

Tendências nas taxas de ingresso no ensino superior (1995-2006)

Soma das taxas líquidas de ingresso para cada idade (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Superior tipo A[1]								Superior tipo B							
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países da OCDE	Alemanha[2]	26	30	32	35	36	37	36	35	15	15	15	16	16	15	14	13
	Austrália	m	59	65	77	68	70	82	84	m	m	m	m	m	m	m	m
	Áustria[2]	27	34	34	31	34	37	37	40	m	m	m	m	8	9	9	7
	Bélgica	m	m	32	33	33	34	33	35	m	m	36	34	33	35	34	36
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	41	45	46	46	47	49	51	59	27	51	52	51	47	47	48	50
	Dinamarca	40	52	54	53	57	55	57	59	33	28	30	25	22	21	23	22
	Eslováquia	28	37	40	43	40	47	59	68	1	3	3	3	3	2	2	1
	Espanha	m	47	47	49	46	44	43	43	m	15	19	19	21	22	22	21
	Estados Unidos	m	43	42	64	63	63	64	64	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
	Finlândia	39	71	72	71	73	73	73	76	32	a	a	a	a	a	a	a
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	15	30	30	33	35	35	43	49	5	21	20	21	22	24	m	31
	Holanda	44	53	54	54	52	56	59	58	n	n	n	n	n	n	n	n
	Hungria	m	64	56	62	69	68	68	66	m	1	3	4	7	9	11	10
	Irlanda	m	32	39	39	41	44	45	40	m	26	19	18	17	17	14	21
	Islândia	m	66	61	72	83	79	74	78	m	10	10	11	9	8	7	4
	Itália[2, 3]	m	39	44	50	54	55	56	55	m	1	1	1	1	1	a	m
	Japão	31	40	41	42	43	42	44	45	33	32	31	30	31	32	32	32
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	27	27	35	29	30	30	31	m	1	2	2	2	2	2	2
	Noruega	59	67	69	75	75	72	76	67	5	5	4	3	1	1	n	n
	Nova Zelândia	83	95	95	101	107	86	79	72	44	52	50	56	58	50	48	49
	Polônia[2]	36	65	68	71	70	71	76	78	1	1	1	1	1	1	1	1
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	1
	Reino Unido	m	47	46	48	48	52	51	57	m	29	30	27	30	28	28	29
	República Checa	m	25	30	30	33	38	41	50	m	9	7	8	9	10	8	9
	Suécia	57	67	69	75	80	79	76	76	m	7	6	6	7	8	7	10
	Suíça	17	29	33	35	38	38	37	38	29	14	13	14	17	17	16	15
	Turquia	18	21	20	23	23	26	27	31	9	9	10	12	24	16	19	21
	Média OCDE	*37*	*47*	*48*	*52*	*53*	*53*	*55*	*56*	*18*	*15*	*16*	*16*	*16*	*15*	*15*	*16*
	Média OCDE para países com dados para 1995, 2000 e 2006	*37*	*49*						*57*	*18*	*18*						*18*
	Média UE19	*35*	*46*	*47*	*49*	*50*	*52*	*53*	*55*	*12*	*11*	*13*	*12*	*12*	*12*	*11*	*13*
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia	m	m	m	m	m	m	55	41	m	m	m	m	m	m	34	32
	Israel	m	32	39	39	41	44	55	56	m	26	19	m	17	m	25	26
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	40	46	m	m	m	m	m	m	49	43
	Chile[2, 3]	m	m	32	33	33	34	48	43	m	m	36	34	33	35	37	34
	Rússia[2, 3]	m	m	m	m	m	m	67	65	m	m	m	m	m	m	33	32

1. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A incluem programas de pesquisa avançada para 1995 2000 2001 2002 2003.
2. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo B são calculadas como taxa bruta de ingresso em 2006.
3. Taxa de ingresso para programas de ensino superior tipo A são calculadas como taxa bruta de ingresso em 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

A2

Tabela A2.6.

Porcentagem de novos ingressantes no ensino superior e proporção de mulheres, por área de estudo (2006)

		Todas as áreas de estudo	Saúde e assistência social		Ciências biológicas, ciências físicas e agricultura		Matemática e ciências de computação		Humanidades, artes e educação		Ciências sociais, administração, direito e serviços		Engenharia, indústria e construção		Desconhecido ou não especificado
		% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes	% de mulheres	% de novos ingressantes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	**Alemanha**	55	16	77	8	49	7	35	27	71	26	53	15	16	n
	Austrália	55	15	74	7	52	6	19	22	68	41	53	8	22	n
	Áustria	53	10	66	8	51	6	22	26	72	35	57	15	24	n
	Bélgica	53	15	73	7	45	3	11	24	62	38	53	13	23	n
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	48	12	68	5	46	3	29	27	67	28	44	25	24	n
	Dinamarca	56	23	81	4	46	8	32	18	65	35	50	12	35	n
	Eslováquia	57	15	81	7	50	5	18	22	72	32	61	18	28	n
	Espanha	55	12	78	3	50	6	16	20	70	35	59	17	23	7
	Estados Unidos	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	56	18	89	5	54	6	32	15	74	29	67	26	19	n
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	53	19	76	2	45	5	10	22	69	43	48	9	15	1
	Hungria	59	8	77	5	46	3	24	20	70	51	65	13	19	n
	Irlanda	54	13	80	6	58	3	30	25	68	37	55	15	13	1
	Islândia	60	10	84	6	59	4	17	31	72	40	59	9	33	n
	Itália	55	13	67	9	56	3	26	21	73	40	54	14	29	n
	Japão	49	14	62	4	31	x(4)	x(5)	23	69	37	48	16	13	6
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	50	8	65	6	46	9	35	16	66	41	57	19	24	1
	Noruega	59	17	81	3	57	4	22	25	69	39	56	8	23	4
	Nova Zelândia	58	11	80	8	56	8	34	29	70	36	55	6	23	1
	Polônia	53	6	75	6	54	6	15	22	68	47	56	13	23	n
	Portugal	58	19	79	6	60	7	23	19	70	35	56	14	27	n
	Reino Unido	59	19	81	8	48	6	28	26	65	25	56	8	19	8
	República Checa	56	11	77	7	58	6	21	18	71	32	60	15	25	10
	Suécia	56	13	80	6	54	6	27	26	67	30	59	18	25	n
	Suíça	47	8	68	7	43	4	16	21	68	43	47	15	13	1
	Turquia	44	5	62	7	48	4	34	19	50	51	46	14	20	n
	Média OCDE	***54***	***13***	***75***	***6***	***50***	***5***	***24***	***22***	***68***	***37***	***55***	***14***	***22***	***2***
	Média UE19	***55***	***14***	***77***	***6***	***51***	***5***	***23***	***22***	***69***	***36***	***57***	***15***	***23***	***2***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	48	16	72	5	47	6	15	21	61	36	50	16	16	n
	Eslovênia	56	6	80	5	59	4	23	13	73	52	63	20	26	n
	Estônia	61	10	90	6	55	7	28	18	78	47	63	13	25	n
	Israel	54	8	74	6	49	3	27	21	71	38	56	21	28	3
	Rússia	m	6	m	10	m	x(4)	m	13	m	46	m	23	m	2

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401482730488

INDICADOR A3

QUANTOS ESTUDANTES CONCLUEM A EDUCAÇÃO SUPERIOR?

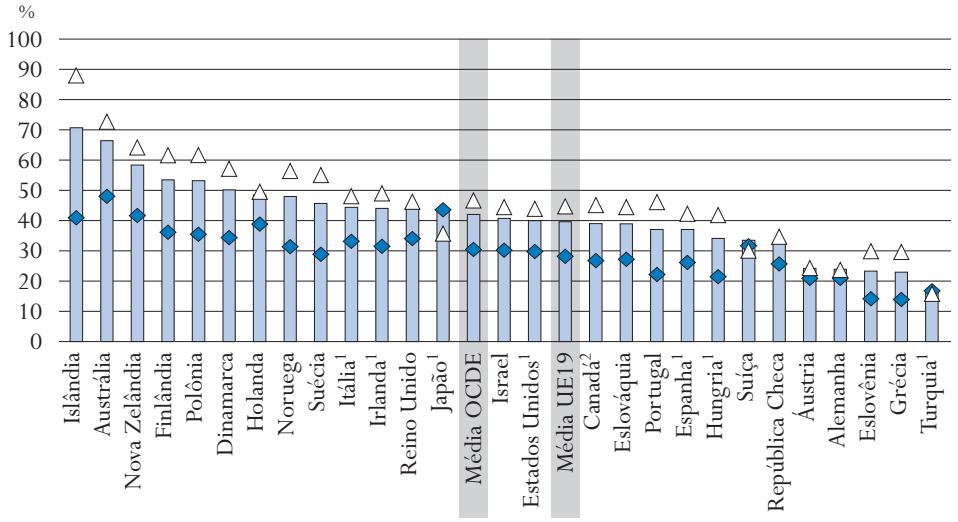
Este indicador mostra, em primeiro lugar, a produção atual dos sistemas educacionais no ensino superior, ou seja, a porcentagem da população na idade típica de freqüentar o ensino superior que conclui os programas nesse nível educacional, assim como a distribuição dos graduados no ensino superior pelas áreas de educação. A seguir, descreve a evolução do número de novos ingressantes em programas de ensino superior tipo A ao longo dos últimos 11 anos. Por fim, analisa o número de graduados em ciências em relação ao número de indivíduos empregados. O indicador destaca também a questão da eficiência interna dos sistemas educacionais de nível superior.

Resultados básicos

Gráfico A3.1. Taxas de graduação no ensino superior tipo A por gênero (2006, primeira graduação)

O gráfico apresenta o número de estudantes que concluíram programas de ensino superior tipo A pela primeira vez em 2006, por gênero, como porcentagem do grupo relevante.

Em média, entre os 25 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, e com base nos padrões atuais de graduação, estima-se que 37% do contingente etário concluíram o ensino superior tipo A em 2006. Quando o gênero é considerado, as diferenças são maiores. O número de mulheres que obtêm qualificação no ensino superior tipo A é significativamente maior do que o de homens – taxas de graduação de 45% e 30%, respectivamente. Na Polônia e na Suécia, a diferença de gênero fica acima de 25 pontos percentuais, e na Islândia é de 46 pontos percentuais.



1. A taxa bruta de graduação é calculada para o ensino superior tipo A.
2. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino superior tipo A, tanto para homens como para mulheres.

Fonte: OECD. Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Outros destaques deste indicador

- As taxas de graduação no ensino superior tipo A variam de 20%, ou menos – na Grécia e na Turquia – a mais de 45% – na Austrália, na Finlândia, na Islândia, na Nova Zelândia e na Polônia.
- Na média dos países da OCDE, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram em 15 pontos percentuais ao longo dos últimos 11 anos. Em praticamente todos os países que dispõem de dados comparáveis, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram entre 1995 e 2006, e os aumentos foram freqüentemente substanciais.
- Como tendência, as taxas de graduação no ensino superior tipo A são mais altas nos países nos quais a maioria dos programas é de curta duração.
- A taxa de graduação é de 9% no nível de ensino superior tipo B e de 1,4% em programas orientados para qualificações em pesquisa avançada.
- Em 2006, na Austrália, na Finlândia, na Islândia e na Nova Zelândia, mais de 50% dos estudantes na idade típica de graduação concluíram seu primeiro programa de ensino superior tipo A. No caso da Austrália e da Nova Zelândia, aproximadamente um em cada cinco graduados residia anteriormente em outro país.
- Em 26 de 29 países da OCDE e em todos os países parceiros, as taxas de graduação no ensino superior tipo A (primeiro nível de graduação) para mulheres equiparam-se ou superam as dos homens.
- Na média dos países da OCDE, as mulheres representam mais de 70% dos graduados no ensino superior tipo A nas áreas de humanidades, arte, educação ou de saúde e assistência social; no entanto, as mulheres representam apenas cerca de 25% dos graduados nas áreas de matemática e ciência de computação ou de engenharia, indústria e construção.

A3

Contexto de políticas

Atualmente, na maioria dos países, a conclusão do ensino médio já é norma. Além disso, a maior parte dos estudantes conclui programas de ensino médio destinados a prover acesso à educação superior, o que vem resultando em aumento no número de matrículas em programas de nível superior (ver Indicador A2). Os países que registram altas taxas de graduação no nível superior são também aqueles que têm maior probabilidade de desenvolver ou manter uma força de trabalho altamente especializada.

Além disso, habilidades específicas e conhecimentos científicos despertam interesse especial, uma vez que representam uma fonte importante de inovação e crescimento nas economias baseadas no conhecimento. Diferenças entre os países com relação à produção de graduados no ensino superior por área de educação provavelmente são afetadas pelas vantagens relativas no mercado de trabalho para diferentes áreas. Da mesma forma, essas diferenças podem ser o reflexo de em que medida o mercado determina a opção por áreas de estudo em determinado país.

Evidências e explicações

As taxas de graduação no ensino superior refletem os resultados produzidos pelo sistema educacional de cada país em termos de habilidades de nível avançado. No entanto, os programas de ensino superior variam amplamente entre os países com relação à sua estrutura e ao seu escopo. As taxas de graduação no ensino superior são influenciadas pelo acesso aos programas nesse nível de educação e pela demanda por habilidades mais especializadas no mercado de trabalho. São afetadas também pela forma como as estruturas de formação e qualificação são organizadas dentro dos países.

Taxas de graduação no ensino superior

Os programas de ensino superior tipo A são amplamente teóricos e destinados a prover qualificações para o ingresso em programas de pesquisa avançada e para o exercício de profissões que demandam especialização de alto nível. A organização de programas de ensino superior tipo A difere entre os países. A estrutura institucional podem ser as universidades ou outras instituições. A duração dos programas que levam a uma primeira qualificação de ensino superior tipo A varia de três anos – por exemplo, o bacharelado, em muitas faculdades na Irlanda e no Reino Unido, na maioria das áreas de educação, e a *licence*, na França – a cinco anos ou mais – por exemplo, o *Diplom*, na Alemanha.

Em muitos países, existe uma distinção clara entre o primeiro nível e o segundo nível de graduação universitária – ou seja, programas de graduação e de pós-graduação –, mas nem sempre é o que ocorre. Em alguns sistemas, a graduação internacionalmente comparável a um mestrado é obtida mediante 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 para programas de primeiro nível de graduação.

Para permitir comparações que sejam independentes de diferenças entre estruturas nacionais de graduação, os programas de ensino superior tipo A são subdivididos de acordo com a duração teórica total dos estudos. Especificamente, a classificação da OCDE divide os níveis de graduação em três grupos: médio (de três anos a menos de cinco anos), longo (de cinco a seis anos) e muito

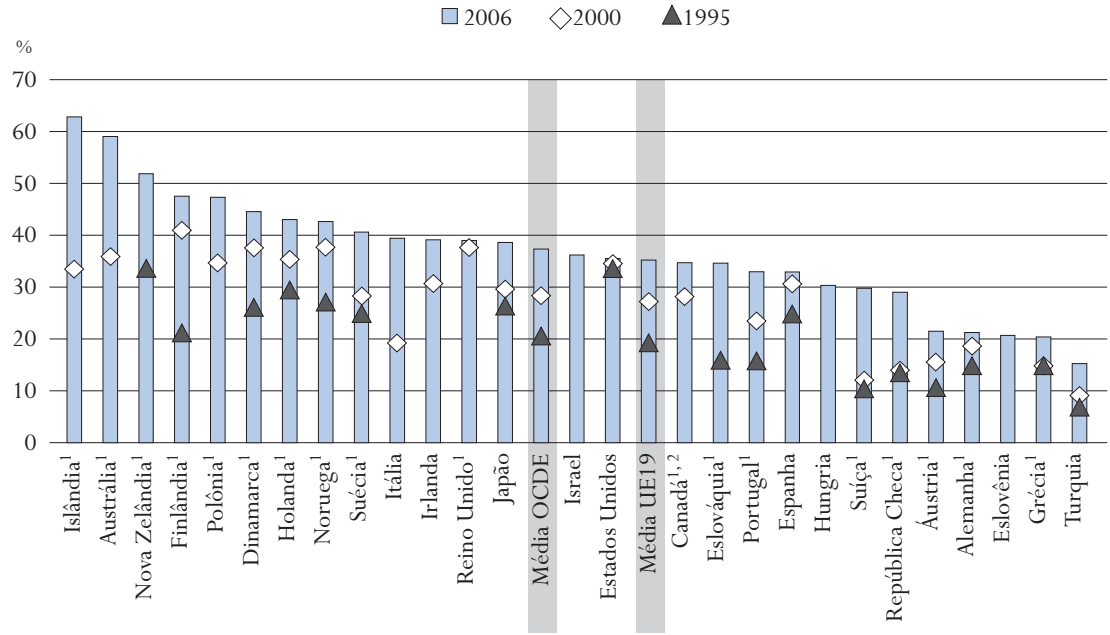
longo (mais de seis anos). A graduação obtida em programas com duração inferior a três anos não é considerada equivalente à conclusão do ensino superior tipo A e, portanto, não é incluída neste indicador. Programas de segundo nível graduação são classificados de acordo com a duração cumulativa dos programas de primeiro e segundo níveis de graduação. Indivíduos que já obtiveram uma primeira graduação não são incluídos.

Taxas de graduação pela primeira vez (primeira graduação) em programas de ensino superior tipo A

Com base nos padrões de graduação atuais, estima-se que, em média, 37% de um grupo etário tenha concluído programas de ensino superior tipo A em 2006 entre os 26 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis. Os números variaram de 20% ou menos – para Grécia e Turquia – a mais de 45% – para Austrália, Finlândia, Islândia, Nova Zelândia e Polônia (Tabela A3.1).

As disparidades entre os países são maiores quando o gênero é levado em consideração. Na média dos países da OCDE, o número de mulheres que obtêm qualificações em programas de ensino superior tipo A é significativamente mais alto do que o número de homens – mulheres representam 45%, ao passo que os homens representam 30%. A diferença de gênero fica acima de 25 pontos percentuais na Polônia e na Suécia, e é de 46 pontos percentuais na Islândia. Na Alemanha, na Áustria, da Suíça e na Turquia, há um razoável equilíbrio entre os sexos. No Japão, o número de

Gráfico A3.2. Taxas de graduação no ensino superior tipo A (1995, 2000 e 2006, primeira graduação)



1. A taxa líquida de graduação é calculada pela soma das taxas de graduação por idade em 2006.
2. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino superior tipo A em 2006.

Fonte: OECD. Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

homens que obtêm a graduação em programas de ensino superior tipo A é significativamente mais alto (Tabela A3.1 e Gráfico A3.1).

Na média dos países da OCDE, as taxas de graduação em programas de ensino superior tipo A aumentaram em 15 pontos percentuais ao longo dos últimos 11 anos. Em praticamente todos os países que dispõem de dados comparáveis, essas taxas aumentaram entre 1995 e 2006, e os aumentos foram freqüentemente substanciais. Um dos aumentos mais significativos foi relatado na Itália, onde a taxa dobrou entre 2000 e 2006, chegando a 39%. Em grande medida, esse aumento foi devido a mudanças estruturais. A reforma do sistema de educação superior italiano, em 2002, permitiu que estudantes universitários originalmente matriculados em programas de mais longa duração obtivessem sua graduação após três anos de estudo (Tabela A3.2 e Gráfico A3.2).

De 1995 a 2006, as taxas de graduação no ensino superior evoluíram de maneira bastante distinta entre os países da OCDE e os países parceiros. Na Noruega e na Nova Zelândia, os aumentos foram mais acentuados entre 1995 e 2000 do que entre 2000 e 2006. Por outro lado, Grécia, Japão, República Checa, Suécia e Suíça registraram aumentos principalmente ao longo dos últimos seis anos (Tabela A3.2 e Gráfico A3.2).

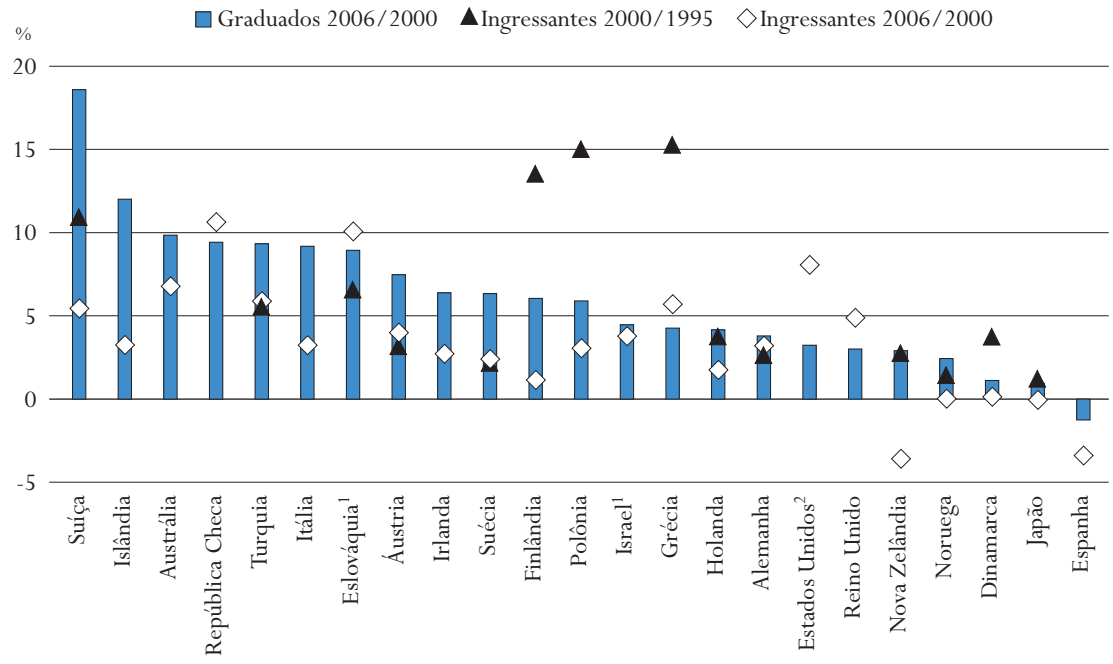
Variação no número de novos ingressantes e de graduados em programas de ensino superior tipo A (1995, 2000 e 2006)

Variações nas taxas de graduação devem ser consideradas em conexão com as variações nas taxas de ingresso (ver Indicador A2). A taxa de ingresso de um país pode aumentar em determinado ano por diversas razões: a criação de novos programas, a reestruturação do sistema de ensino superior, ou um aumento no número de estudantes que concluem o ensino médio e prosseguem em seus estudos. Logicamente, desde que fatores tais como a taxa de evasão permaneçam constantes, a taxa de graduação de um país aumenta alguns anos depois dessas ocorrências (ver Indicador A4). A diferença entre os dois indicadores corresponde à duração do programa que os estudantes freqüentam. Uma comparação entre as variações anuais no número de novos ingressantes (1995-2000) e o número de estudantes que obtêm sua primeira graduação (2000-2006) reflete de maneira confiável a evolução do sistema educacional nos últimos anos. Variações anuais no número de novos ingressantes (2000-2006) podem ajudar a prever tendências futuras com relação à graduação.

Em quase todos os países da OCDE e países parceiros, as taxas de ingresso aumentaram acentuadamente entre 1995 e 2000 e entre 2000 e 2006 (ver Indicador A2). No entanto, os padrões diferem através dos países. Para 14 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis para os dois períodos, a variação anual no número de novos ingressantes evoluiu mais rapidamente no primeiro período na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Nova Zelândia, na Polônia e na Suíça; os números permaneceram relativamente estáveis para Alemanha, Áustria, Holanda, Japão, Noruega, Suécia e Turquia; e na Eslováquia, a taxa foi mais alta no último período. Muitos países empreenderam reformas em seus sistemas de educação superior na segunda metade da década de 1990, visando melhorar o acesso e as taxas de graduação. Como conseqüência, registraram uma rápida evolução no número de novos ingressantes (1995-2000) e, subseqüentemente (2000-2006), no número de estudantes que obtiveram sua primeira graduação em programas de ensino superior tipo A (Gráfico A3.3).

Na Islândia, na Itália e na Suíça, o crescimento marcante no número de estudantes com primeira graduação supera claramente o aumento no número de novos ingressantes, em ambos os períodos:

Gráfico A3.3. Taxa média anual de aumento do número de novos ingressantes e de graduados pela primeira vez no ensino superior tipo A (entre 1995, 2000 e 2006)



1. Ano de referência para graduados: 2002, não 2000.
2. Inclui programas de ensino superior tipo B.

Os países estão classificados por ordem decrescente da taxa média anual de aumento do número de graduados pela primeira vez no ensino superior tipo A entre 2000 e 2006.

Fonte: OECD. Tabela A3.8 *on-line*. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

de 1995 a 2000 e de 2000 a 2006. Na Suíça, por exemplo, a criação da *Fachhochschulen* em 1997, ampliada posteriormente a um maior número de instituições e programas, aumentou o número de novos ingressantes – um aumento anual de 11% de 1995 a 2000. Como conseqüência, a partir de 2001, o número de estudantes que obtiveram sua primeira graduação em programas de ensino superior tipo A teve um aumento anual de 19% de 2000 a 2006. No entanto, esse aumento correspondeu a uma queda no número de graduados em programas de ensino superior tipo B. Uma vez que muitos programas de ensino superior tipo B tornaram-se programas *Fachhochschulen*, os estudantes que concluíram esses programas podem ter permissão para freqüentar programas de segundo nível de graduação na nova *Fachhochschulen*, o que significa que também podem obter sua primeira graduação em programas de ensino superior tipo A. No futuro, nesses países, certamente será reduzida a diferença entre as variações no número de novos ingressantes e no número de estudantes que obtêm sua primeira graduação em programas de ensino superior tipo A. O crescimento do número de estudantes com primeira graduação será menor e, conseqüentemente, haverá melhor equilíbrio com relação à variação no número de novos ingressantes.

Alemanha, Dinamarca, Espanha, Holanda, Japão, Noruega, Nova Zelândia e o país parceiro Israel são os países cujas taxas anuais de crescimento no número de novos ingressantes e de estudantes que obtêm sua primeira graduação são muito baixas (abaixo de 5% ou negativas). Na verdade, a

A3

Espanha registrou uma queda no número absoluto de graduados e de novos ingressantes no período de 2000 a 2006, que é compensada por um aumento significativo nas taxas de graduação e de ingresso em programas de ensino superior tipo B. A situação do Japão é explicada por sua baixa taxa de natalidade: o número de indivíduos com 22 anos de idade – idade típica para a conclusão do bacharelado – teve uma queda de mais de um terço entre 1995 e 2006 – de 2,1 milhões para 1,5 milhão.

No entanto, alguns países com situação demográfica semelhante à do Japão continuam a melhorar o acesso ao ensino superior e à graduação nesse nível educacional: apesar de uma queda de 25% no número de estudantes entre 23 e 25 anos de idade no período de 1995 a 2006, a Itália registrou um aumento anual de 9% no número de graduados em programas de ensino superior tipo A.

Ensino superior tipo A: quanto menor é a duração do programa, maiores são as taxas de participação e de graduação

A duração dos estudos de nível superior tende a ser mais longa nos países da União Européia do que em outros países da OCDE. Dois terços de todos os estudantes da OCDE obtêm sua graduação em programas com duração de três anos a menos de cinco anos; nos países da UE, essa proporção fica abaixo de 55% (Tabela A3.1).

Fica evidente que, de maneira geral, as taxas de graduação em programas de ensino superior tipo A tendem a ser mais altas em países que oferecem principalmente programas de menor duração. Por exemplo, na Alemanha, na Áustria, na Grécia e na República Checa, a maioria dos estudantes conclui programas de pelo menos cinco anos de duração, e as taxas de graduação em programas de ensino superior tipo A chegam no máximo a 30%. No futuro, com a implementação do processo Bologna (Quadro A3.1), é possível que caia o número de programas de longa duração nos países europeus. Em contraste, as taxas de graduação em programas de ensino superior tipo A estão em torno de 40% na Austrália, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suécia, países nos quais a norma são os programas com duração de três a menos de cinco anos (mais de 90% dos graduados freqüentaram programas de três a menos de cinco anos de duração). Polônia é uma exceção notável: embora tipicamente ofereça programas de ensino superior tipo A de longa duração, sua taxa de graduação nesses programas fica acima de 40% (Tabela A3.1).

Taxas de graduação pela primeira vez em programas de ensino superior tipo B

Os programas de ensino superior tipo B são classificados no mesmo nível de competência atribuído aos programas de ensino superior tipo A, mas sua orientação é mais voltada a atividades ocupacionais, e normalmente dão acesso direto ao mercado de trabalho. Tipicamente, têm menor duração do que os programas de ensino superior tipo A – normalmente, dois ou três anos – e, em geral, não são destinados a preparar para graduação de nível universitário. Em média, nos 23 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, as taxas de graduação para programas de ensino superior tipo B ficam em torno de 9% de um grupo etário. De fato, a graduação em programas de ensino superior tipo B constitui uma característica significativa do sistema de ensino superior apenas em alguns países, entre os quais se destacam Irlanda, Japão, Nova Zelândia e o parceiro Eslovênia, nos quais a parcela que obteve qualificações em programas de ensino superior tipo B em 2006 representa mais de 20% do grupo etário relevante (Tabela A3.1).

Embora a média OCDE tenha-se mantido constante ao longo dos últimos 11 anos, as tendências no provimento de programas de ensino superior tipo B e na graduação nesse nível educacional

Quadro A3.1. Estrutura de níveis educacionais mais altos na Europa: o processo de Bolonha

O processo de Bolonha originou-se na Declaração Conjunta da Sorbonne sobre Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu de Educação Superior, assinada por Alemanha, França, Itália e Reino Unido em 1998. Foi criado com o propósito de fornecer uma estrutura comum à educação superior entre esses países nos níveis de bacharelado, mestrado e doutorado. Em média, sob o novo sistema, a duração do bacharelado é de três anos, do mestrado, dois anos, e do doutorado, três anos.

Como parte desse processo de transformação, os países envolvidos modificaram substancialmente a estrutura de seus sistemas educacionais. Alguns já concluíram a transformação e outros ainda estão implementando o processo. A amplitude e o escopo desse processo vêm aumentando gradualmente. O planejamento estabelece que, até 2010, essa área comum já esteja funcionando plenamente em 45 países, principalmente na Europa. As reformas facilitam o reconhecimento de diplomas e permitem maior mobilidade estudantil. Também foram gradualmente vinculados objetivos relacionados, tais como mobilidade de pesquisadores, um sistema de créditos comuns (*ECTS – European Credit and Accumulation System*) (Sistema Europeu de Transferência de Créditos), a inclusão de graduações conjuntas e da cooperação européia sobre garantia de qualidade.

Uma vez que o processo de Bolonha visa aos sistemas educacionais equivalentes em termos de graduação, permite melhor comparabilidade de dados – por exemplo, entre programas de graduação de primeiro ou segundo nível. No curto prazo, essas reformas também levaram a um aumento estrutural nas taxas de graduação. Tendo em vista que alguns países reduzem a duração de alguns de seus programas, os estudantes cujos cursos programas de primeiro nível eram tradicionalmente mais longos agora conseguem a graduação em três anos. Muitos países também propõem novos programas de estudo e, desse modo, aumentam a oferta de diplomas no nível superior. Por exemplo, o grande aumento ocorrido recentemente na taxa de graduação da República Checa (Tabela A3.2) é explicado pela implementação da nova estrutura do processo de Bolonha e pela expansão do sistema de ensino superior.

Entretanto, em alguns países, determinadas áreas de conhecimento ainda não mudaram para o sistema de três ciclos e permanecem como ciclos longos de cinco ou seis anos. Este é o caso, por exemplo, de estudos nas áreas de medicina, arquitetura, engenharia e teologia.

variam. Na Espanha, por exemplo, um aumento acentuado nas taxas de graduação em programas de ensino superior tipo B, entre 1995 e 2006, pode ser atribuído ao desenvolvimento de programas de capacitação profissional em nível avançado. Em contraste, na Finlândia esses programas vêm sendo suprimidos e, portanto, a proporção de indivíduos no grupo etário relevante que obtêm essa graduação vem caindo rapidamente (Tabela A3.2).

A3

Taxas de qualificação em pesquisa avançada

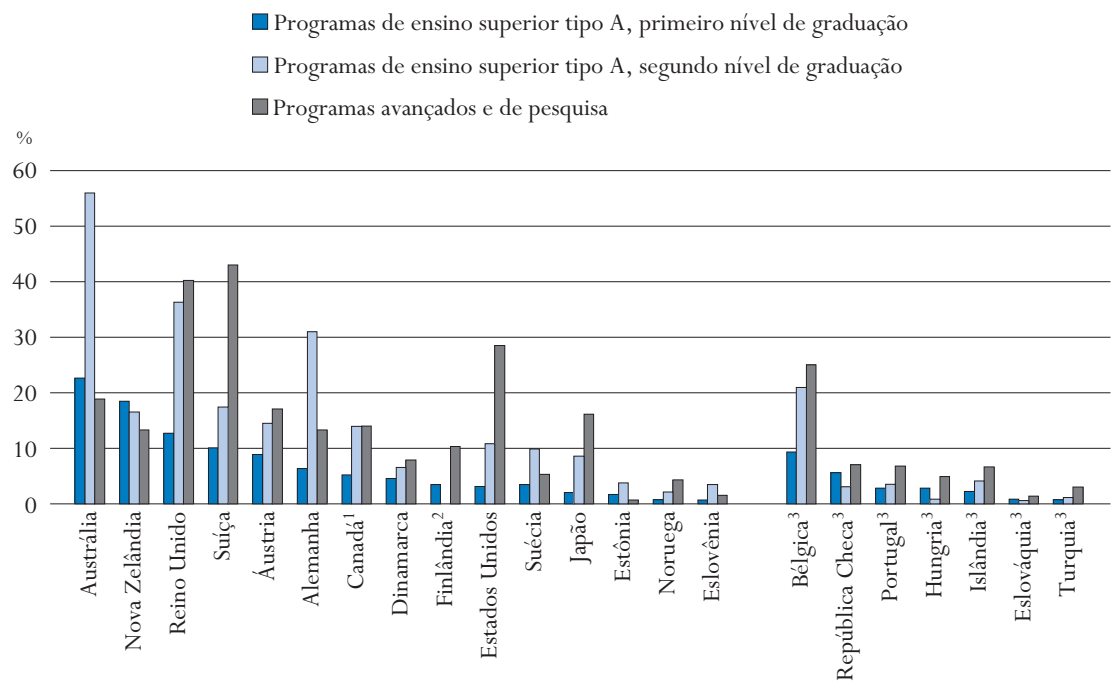
Para os 29 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, a proporção da população que obteve uma qualificação em pesquisa avançada (como um doutorado) chegava a 1,4% em 2006. A proporção varia de 0,1% – para o país parceiro Chile – a mais de 2% – para Alemanha, Finlândia, Portugal, Reino Unido, Suécia e Suíça (Tabela A3.1).

Taxas de graduação: qualificações em graduações de primeiro nível e segundo nível (graduação e pós-graduação) e em pesquisa avançada

As taxas referentes à graduação em primeiro nível estão disponíveis para todos os países. No entanto, nem sempre há dados sobre as taxas de graduação pela primeira vez: em alguns países os sistemas de relatório de dados sobre educação não incluem informações suficientes para produzir números referentes aos indivíduos que obtêm graduação pela primeira vez.

Para 2006, na média dos países da OCDE, estima-se que a proporção dos indivíduos de um grupo etário relevante que concluíram programas de ensino superior tipo A pela primeira vez seja de 37%. Essa proporção passa de 50% na Austrália, na Finlândia, na Islândia e na Nova Zelândia.

Gráfico A3.4. Proporção de graduados internacionais e estrangeiros no total de graduados, por tipo de ensino superior (2006)



1. Ano de referência: 2005.
2. Programas de primeiro nível de graduação incluem segundo nível de graduação.
3. Proporção de estudantes graduados no total do ensino superior. Esses dados não são comparáveis aos dados sobre graduados internacionais e, portanto, são apresentados separadamente.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de graduados internacionais em programas de ensino superior tipo A.

Fonte: OECD. Tabela A3.3. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Na Austrália e na Nova Zelândia, cerca de um em cada cinco estudantes residiu anteriormente em outro país. Em contraste, a taxa de graduação fica abaixo de 20% na Bélgica, no México, na Turquia e no país parceiro Chile. A Bélgica e o país parceiro Eslovênia são os dois países nos quais o número de pessoas que obtiveram sua graduação de primeiro nível em programas mais orientados a atividades ocupacionais (programas de ensino superior tipo B) é maior do que o número de pessoas com primeiro nível de graduação em programas mais teóricos (programas de ensino superior tipo A). Na Coréia do Sul, as taxas de graduação para os dois tipos são semelhantes.

Contribuição dos estudantes internacionais para a produção de graduados

Em muitos países, os estudantes internacionais fazem uma diferença significativa na produção de graduados no ensino superior, e geram impacto acentuado sobre as taxas de graduação estimadas. Para comparar taxas de graduação através dos países, é importante analisar o impacto dos estudantes internacionais sobre a produção de graduados.

Na Alemanha, na Austrália, no Reino Unido e na Suíça, os estudantes internacionais representam mais de 30% dos indivíduos que obtêm o segundo nível de graduação em programas de ensino superior tipo A ou em programas de pesquisa avançada. Esse padrão revela que a real produção doméstica de graduados é significativamente superestimada como proporção de taxas de graduação em geral. Esse aumento na proporção tem maior impacto na obtenção de graduação de segundo nível em programas de ensino superior tipo A na Austrália e no Reino Unido, e em programas de pesquisa avançada na Suíça e no Reino Unido, onde estudantes internacionais representam mais de 35% da produção de graduados. Embora em menor medida, a contribuição dos estudantes internacionais na produção de graduados também é significativa na Áustria, no Canadá, nos Estados Unidos, no Japão e na Nova Zelândia. Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade estudantil, a Bélgica registra uma contribuição significativa dos estudantes estrangeiros (Tabela A3.3 e Gráfico A3.4).

No entanto, a contribuição dos estudantes internacionais para a produção de graduados no ensino superior é mais limitada para Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e os países parceiros Eslovênia e Estônia. O mesmo ocorre com relação aos estudantes estrangeiros na Eslováquia, na Hungria, na Islândia, em Portugal, na República Checa e na Turquia (Tabela A3.3 e Gráfico A3.4).

Graduação por área de educação

Oportunidades em transformação no mercado de empregos, diferenças nos rendimentos entre as ocupações e os setores, e políticas e práticas de admissão nas instituições de ensino superior podem afetar a opção dos estudantes com relação às áreas de estudo. Por outro lado, a relativa popularidade de diversas áreas de educação afeta a demanda por programas e equipes docentes, assim como a oferta de novos graduados. A distribuição de graduados por área de educação é induzida pela relativa popularidade dessas áreas em meio aos estudantes, pelo número relativo de estudantes admitidos nessas áreas nas universidades e nas instituições equivalentes, e pela estrutura de graduação das diversas disciplinas em um país específico.

Em 26 dos 28 países da OCDE para os quais há dados disponíveis e em todos os países parceiros, a área de ciências sociais, administração, direito e serviços concentra o maior número de qualificações de ensino superior tipo A e de pesquisa avançada (Tabela A3.4a). Na média dos países da OCDE, mais de um terço dos graduados em programas de ensino superior tipo A vem dessa

área. A variação vai de menos de 30% – para Alemanha, Coréia do Sul, Dinamarca, Finlândia e Suécia – a mais de 45% – para Estados Unidos, Hungria, México, Polônia e os países parceiros Eslovênia e Rússia. Na Alemanha, a área de humanidades, arte e educação concentra o maior número de qualificações em ensino superior tipo A e em pesquisa avançada; e na Suécia, a maior concentração está na área de saúde e assistência social.

Na média dos países da OCDE, 24% dos estudantes em programas de ensino superior tipo A e de pesquisa avançada recebem qualificações nas áreas relacionadas a ciências – engenharia, indústria e construção, ciências biológicas, ciências físicas e agricultura, matemática e ciência de computação. A proporção varia de menos de 16% – para Hungria, Islândia e o país parceiro Brasil – a mais de 30% – para Coréia do Sul e Finlândia. Na média dos países da OCDE, são igualmente populares a área de humanidades, arte e educação, que atrai 25% dos estudantes em programas de ensino superior tipo A e de pesquisa avançada.

Para os 27 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a participação dos graduados por área de educação no ensino superior tipo A (incluindo qualificações em pesquisa avançada) registrou uma ligeira alteração ao longo dos últimos seis anos, em favor das áreas de saúde e assistência social e de ciências sociais, administração, direito e serviços. Em 2006, essas duas áreas representaram cerca de 50% dos graduados. As taxas referentes às áreas relacionadas a ciências (engenharia, indústria e construção, ciências biológicas, ciências físicas e agricultura, matemática e ciência de computação) registraram uma queda, de maneira geral – de 25%, em 2000, para 24%, em 2006 –, especialmente na Irlanda, na Suíça e na Turquia, onde a queda superou cinco pontos percentuais (Tabela A3.4a). O efeito dessa queda pode ser sentido em um momento em que existe risco de escassez nas áreas de ciências no mercado de trabalho (ver Indicador A1).

O quadro é semelhante para a educação de nível superior tipo B, que oferece programas mais orientados para atividades ocupacionais: a área de ciências sociais, administração, direito e serviços tem a maior concentração de graduados (39%), seguindo-se humanidades, arte e educação (24%) e as áreas relacionadas a ciências (21%) (Tabela A3.4b *on-line*). Nesse nível, a escolha de uma área de educação depende fortemente de oportunidades para estudar temas semelhantes. Para ocupações semelhantes, os estudantes podem freqüentar um programa em diferentes níveis educacionais – ou seja, nos níveis pós-ensino médio não-superior, ensino superior tipo A ou ensino superior tipo B. Por exemplo, se em determinado país profissionais da área de enfermagem recebem capacitação basicamente em programas de ensino superior tipo B, a proporção de estudantes que adquirem qualificações em ciências médicas por meio desses programas será maior do que em países nos quais esses profissionais recebem capacitação basicamente em programas de ensino médio ou de ensino superior tipo A.

Diferenças de gênero na graduação de nível superior (qualificações de primeiro e de segundo níveis de graduação e de pesquisa avançada): quanto mais alto é o nível de educação, menor é a proporção de mulheres

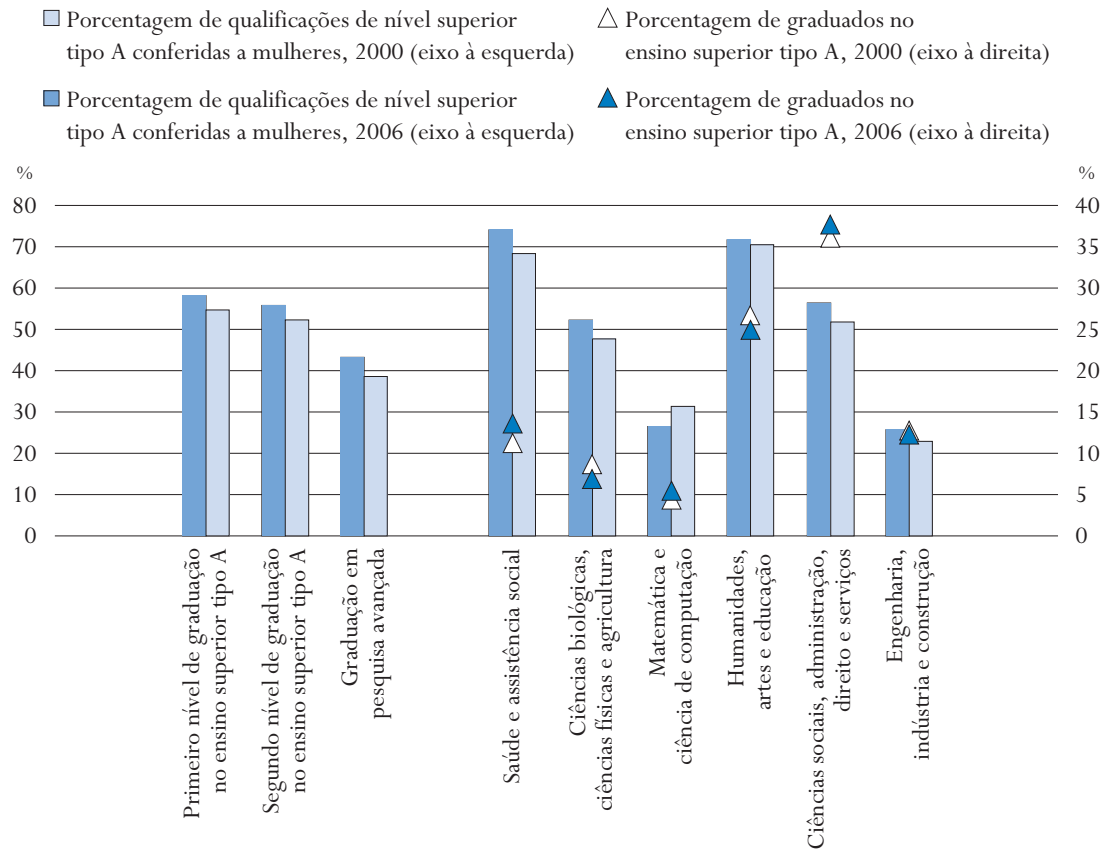
O número de mulheres é menor nos níveis de educação mais altos: a proporção de mulheres com primeiro e segundo níveis de graduação em programas de ensino superior tipo A é de 58% e 56%, respectivamente, ao passo que sua participação na graduação em programas de pesquisa avançada chega a apenas 43%. No entanto, a diferença entre graduações de primeiro nível, de segundo nível e de doutorado diminuiu entre 2000 e 2006 (Tabela A3.5 e Gráfico A3.5).

Com exceção de França e Nova Zelândia, em todos os demais países da OCDE a proporção de mulheres que obtêm graduação em programas de ensino superior tipo A (primeiro nível de graduação) aumentou entre 2000 e 2006 (Tabela A3.5a).

Na média dos países da OCDE, 58% dos graduados em todos os programas de ensino superior tipo A (primeiro nível de graduação) são mulheres. Suas taxas de graduação equiparam-se ou superam as dos homens em 26 de 29 países da OCDE e em todos os países parceiros. Na Islândia, em Portugal e nos países parceiros Eslovênia e Estônia, a proporção de mulheres que obtêm qualificações no ensino superior tipo A (primeiro nível de graduação) fica acima de 65%, mas é inferior a 50% na Coréia do Sul, no Japão e na Turquia (Tabela A3.5a).

A proporção de mulheres que obtêm uma qualificação no ensino superior tipo A (segundo nível de graduação) também é maior do que a dos homens, especialmente na Polônia, em Portugal, na Suécia e no país parceiro Estônia, onde a proporção é de pelo menos 70%. Na média dos países da OCDE, as mulheres obtiveram, em 2006, 56% dessas qualificações, em comparação com 52%, em 2000 (Tabela A3.5a).

Gráfico A3.5. Porcentagem de qualificações de nível superior tipo A conferidas a mulheres e divisão de graduados no ensino superior por área de educação, média OCDE (2000, 2006)



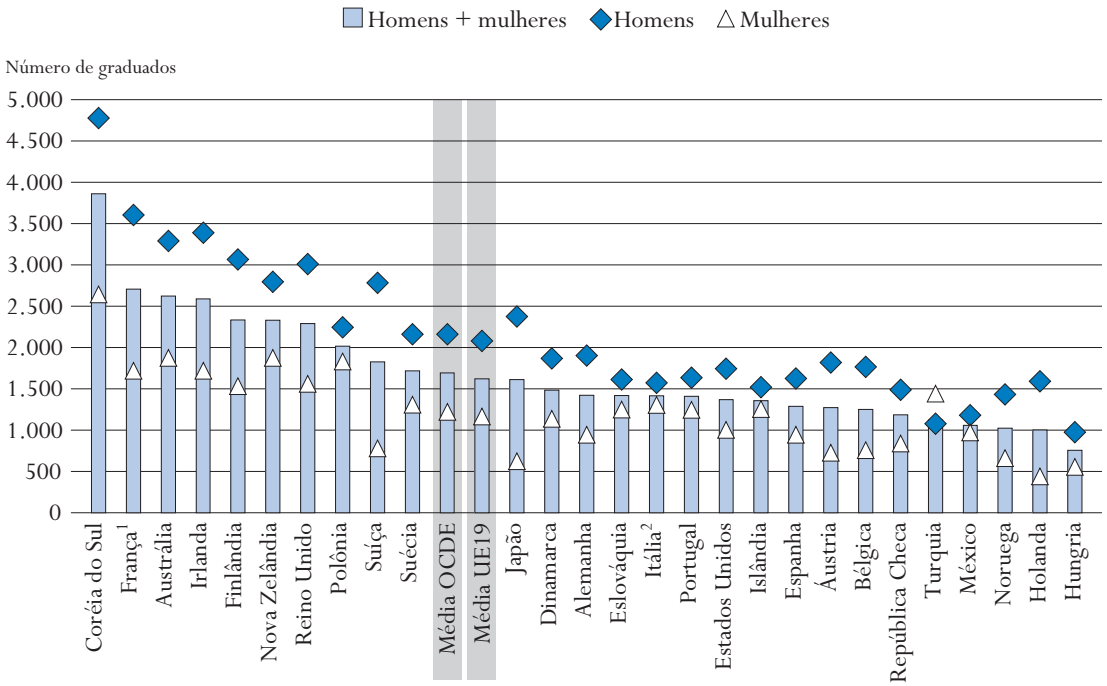
Fonte: OECD. Tabelas A3.4a, A3.5a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Nos países da OCDE, os homens são mais propensos do que as mulheres a obter qualificações em pesquisa avançada. Com exceção de Islândia, Itália, Portugal e os países parceiros Brasil, Estônia e Israel, as taxas de graduação em programas de pesquisa avançada – por exemplo, programas de doutorado – são mais baixas para as mulheres do que para os homens em todos os demais países. Na média dos países da OCDE, os homens ainda representam 57% das qualificações em pesquisa avançada (em comparação com 61%, em 2000). Na Coréia do Sul e no Japão, 75% das qualificações em pesquisa avançada ainda cabem aos homens, mas em 2000 essa proporção ficava acima de 80% (Tabela A3.5a).

No entanto, ainda há diferenças importantes entre as áreas de educação. Em 2006, na média dos países da OCDE, as mulheres representavam mais de 75% dos graduados em programas de ensino superior tipo A nas áreas de humanidades, arte e educação, e de saúde e assistência social, e apenas 25% nas áreas de matemática e computação e de engenharia, indústria e construção. Em 2000, a proporção de mulheres foi de 68% em saúde e assistência social e de 31% em matemática e computação – uma indicação de que o aumento na proporção de mulheres graduadas não contribuiu para melhorar sua representação em áreas nas quais são minoria (Tabela A3. 5a).

Gráfico A3.6. Número de graduados em ciências na educação superior por 100 mil empregados entre 25 e 34 anos de idade (2006)



1. Ano de referência: o número de graduados em ciências refere-se a 2005.
2. Dados sobre programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de graduados em ciências em programas de ensino superior tipo A por 100 mil empregados entre 25 e 34 anos de idade.

Fonte: OECD. Tabela A3.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Graduados em ciências entre os indivíduos empregados

Outra maneira de aferir a produção recente de especializações de alto nível através dos diferentes sistemas educacionais é a análise do número de indivíduos que estão empregados e que têm graduação na área de ciências (engenharia, indústria e construção, ciências biológicas, ciências físicas e agricultura, matemática e ciência de computação) por 100 mil indivíduos entre 25 e 34 anos de idade. O número de graduados na área de ciências (todos os níveis do ensino superior) por 100 mil indivíduos empregados varia de menos de 800 – na Hungria – a mais de 2.200 – na Austrália, na Coréia do Sul, nos Estados Unidos, na Finlândia, na França, na Irlanda e na Nova Zelândia (Tabela A3.6).

A variação no número de mulheres que estão empregadas e que têm graduação na área de ciências em programas de ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada por 100 mil indivíduos entre 25 e 34 anos de idade é significativamente mais baixa do que a de homens. Varia de menos de 500 – na Holanda, na Hungria e no Japão – a mais de 1.500 – na Austrália, na Nova Zelândia e na Polônia. Ao mesmo tempo, o número de homens graduados varia de menos de 500 – na Turquia – a mais de 2.500 – na Austrália, na Finlândia e no Reino Unido. A média OCDE é de 985 mulheres graduadas na área de ciências por 100 mil indivíduos entre 25 e 34 anos de idade, em comparação com aproximadamente 1.631 homens (Tabela A3.6).

Entretanto, o indicador não fornece informações sobre o número de graduados efetivamente empregados em áreas científicas ou, de maneira mais geral, o número de indivíduos que utilizam em seu trabalho a especialização e os conhecimentos adquiridos na graduação.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano letivo de 2005/2006, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE administrada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Graduados no ensino superior são aqueles que obtêm uma qualificação de nível superior no ano de referência especificado. Este 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 no padrão de doutorado (ISCED 6). Alguns países não dispõem de dados para essas categorias. Nesses casos, a OCDE atribuiu aos graduados a categoria mais adequada (ver uma lista de programas incluídos para cada país nos níveis de ensino superior tipo A e tipo B no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). As graduações de ensino superior tipo A também são subdivididas segundo a duração teórica total dos estudos, para permitir comparações, independentemente de diferenças nas estruturas de graduação nos países.

Nas Tabelas A3.1 e A3.3 (a partir de 2005), as taxas de graduação para o primeiro nível de programas de ensino superior (programas de ensino superior tipo A, programas de ensino superior tipo B e programas de pesquisa avançada) são calculadas como taxas líquidas de graduação – ou seja, a soma de taxas de graduação por idade específica. Taxas líquidas de graduação representam a porcentagem estimada de um grupo etário que concluirá a educação nos níveis de educação tipo A e tipo B (com base nos padrões de graduação atuais). Taxas brutas de graduação são apresentadas para os países que não têm condição de fornecer esses dados de forma detalhada. Para calcular

taxas brutas de graduação, os países identificam a idade típica de graduação (ver Anexo 1). O número de graduados, independentemente da idade, é dividido pela população na idade típica de graduação. No entanto, em muitos países é difícil determinar uma idade típica de graduação, devido à dispersão dos graduados através de uma ampla faixa de idades.

Na Tabela A3.2, os dados sobre tendências em taxas de graduação no ensino médio para os anos 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 baseiam-se em um levantamento especial realizado em janeiro de 2007 em países da OCDE e em quatro dos seis países parceiros.

Nas Tabelas A3.4a e A3.5a, os graduados no ensino superior que receberem qualificação no ano de referência são classificados por níveis de educação, com base em sua área de especialização. Esses números cobrem novos ingressantes em todas as áreas do ensino superior relatadas na Tabela A3.1. As 25 áreas de educação utilizadas nos instrumentos de coleta de dados da UOE seguem a classificação ISCED revisada por área de educação. A mesma classificação é utilizada para todos os níveis de educação.

Os dados sobre força de trabalho utilizados na Tabela A3.6 são extraídos do banco de dados da OCDE sobre Força de Trabalho, compilados a partir de levantamentos nacionais sobre força de trabalho e da European Labour Force Survey.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

- ***Table A3.4b. Percentage of tertiary-type B graduates, by field of education (2000, 2006)***
- ***Table 43.5b. Percentage of tertiary qualifications awarded to females in tertiary-type B programmes, by field of education (2000, 2006)***
- ***Table A3.7. Trends in net graduation rates at advanced research qualification rates (1995-2006)***
- ***Table A3.8. Average annual growth rate of the number of new entrants and first-time graduates at tertiary-type A level between 1995, 2000 and 2006***

A3

Tabela A3.1.

Taxas de graduação no ensino superior (2006)

Soma das taxas de graduação em cada idade, por objetivo e duração do programa.

		Programas de ensino superior tipo B (primeira graduação)			Programas de ensino superior tipo A (primeira graduação)						Programas de pesquisa avançada[2]
					Todos os programas			Proporção de graduados por duração de programa (%)			
								De 3 a menos de 5 anos	De 5 a 6 anos[1]	Mais de 6 anos	Doutorado ou equivalente
		H+M	Homens	Mulheres	H+M	Homens	Mulheres	H+M	H+M	H+M	H+M
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	Alemanha[3]	10,8	8,2	13,4	21,2	20,2	22,2	40	60	n	2,3
	Austrália	m	m	m	59,1	47,3	71,2	95	4	n	1,8
	Áustria[3]	7,4	7,1	7,8	21,5	20,2	22,8	29	71	n	1,9
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,3
	Canadá[5]	m	m	m	34,7	26,1	43,6	m	m	m	0,9
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,0
	Dinamarca	10,0	10,8	9,1	44,6	33,7	55,7	63	37	n	1,2
	Eslováquia	1,2	0,7	1,7	34,6	26,5	43,0	23	77	n	1,5
	Espanha[4]	14,5	13,0	16,1	32,9	25,5	40,8	45	55	n	1,0
	Estados Unidos[3, 4]	9,9	7,3	12,7	35,5	29,1	42,4	55	39	6	1,4
	Finlândia	0,1	0,1	n	47,5	35,5	60,1	59	40	1	2,1
	França[4, 5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,2
	Grécia	12,2	9,0	15,7	20,4	13,2	28,1	n	100	x(8)	0,9
	Holanda	n	n	n	43,0	38,1	48,1	m	m	m	1,5
	Hungria[3, 4]	4,0	2,6	5,6	30,3	20,8	40,4	m	m	m	0,7
	Irlanda[3, 4]	27,1	28,4	25,9	39,1	30,8	47,5	55	45	n	1,3
	Islândia	4,1	4,0	4,1	62,8	40,2	86,5	87	13	n	0,4
	Itália[3, 4, 6]	n	n	n	39,4	32,5	46,6	61	39	n	1,2
	Japão[3, 4]	27,9	20,4	35,8	38,6	42,8	34,2	85	15	a	1,0
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,2
	Noruega	1,1	1,0	1,2	42,6	30,7	55,0	83	11	6	1,3
	Nova Zelândia	24,3	20,1	28,4	51,9	41,0	62,7	94	6	n	1,1
	Polônia	0,1	0,1	0,2	47,3	34,8	60,2	26	74	n	1,0
	Portugal	8,7	6,5	10,9	32,9	21,5	44,7	33	67	n	3,3
	Reino Unido[7]	15,0	9,9	20,0	39,0	33,4	44,8	97	3	1	2,2
	República Checa[3]	5,7	3,2	8,3	29,0	25,0	33,2	43	57	n	1,2
	Suécia	4,9	4,0	5,8	40,6	28,2	53,6	96	4	n	2,2
	Suíça[3]	9,6	12,1	7,2	29,8	31,0	28,6	62	25	14	3,1
	Turquia[4]	10,8	12,3	9,2	15,2	16,1	14,4	85	13	1	0,2
	Média OCDE	***9,1***	***7,9***	***10,4***	***37,3***	***29,8***	***45,2***	***64***	***34***	***1***	***1,4***
	Média UE19	***7,6***	***6,5***	***8,8***	***35,2***	***27,5***	***43,2***	***54***	***46***	***n***	***1,6***
Países parceiros	Brasil[5]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,4
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,1
	Eslovênia	25,9	20,5	31,6	20,7	13,5	28,4	m	m	m	1,3
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,8
	Israel	m	m	m	36,2	29,5	43,0	100	n	n	1,3
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,5

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 Estados Unidos, França, Holanda, Irlanda, Itália, Japão, México, Polônia, Reino Unido e para os países parceiros Chile, Estônia e Rússia.
3. A taxa bruta de conclusão é calculada para ensino superior tipo B.
4. A taxa bruta de conclusão é calculada para ensino superior tipo A.
5. Ano de referência: 2005.
6. Graduados em programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.
7. A taxa de graduação para programas de ensino superior tipo B inclui alguns estudantes que concluíram esse nível anteriormente e, portanto, os dados para primeira graduação estão superestimados.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Tabela A3.2.

Tendências nas taxas de graduação no ensino superior (1995-2006)

Porcentagem de graduados no ensino superior (primeira graduação, ensino superior tipo A e B) em relação à população na idade típica de conclusão (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

		Ensino superior tipo A									Ensino superior tipo B								
		Idade típica em 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006[1]	Idade típica em 2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países da OCDE	Alemanha	24-27	14	18	18	18	18	19	20	21	21-23	13	11	11	10	10	10	11	11
	Austrália	20-25	m	36	42	46	50	47	59	59	19-22	m	1	1	m	m	m	m	m
	Áustria	22-26	10	15	17	18	19	20	20	21	20-21	m	m	m	m	m	7	8	7
	Bélgica	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	21-22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	22-25	m	28	m	m	m	m	35	m	21-25	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	21	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca	24	25	37	39	41	43	44	46	45	23-25	8	10	12	13	14	11	10	10
	Eslováquia	23-24	15	m	m	23	25	28	30	35	21-22	1	2	2	3	2	3	2	1
	Espanha	20-22	24	30	31	32	32	33	33	33	19	2	8	11	13	16	17	17	15
	Estados Unidos	22	33	34	33	32	32	33	34	36	20	9	8	8	8	9	9	10	10
	Finlândia	25-29	20	41	45	49	48	47	48	48	30-34	34	7	4	2	1	a	a	a
	França	20-25	m	m	m	m	m	m	m	m	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	22-24	14	15	16	18	20	24	25	20	22-24	5	6	6	7	9	11	12	12
	Holanda	21-23	29	35	35	37	38	40	42	43	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	Hungria	23-24	m	m	m	m	m	29	36	30	21	m	m	m	m	m	3	4	4
	Irlanda	21-25	m	30	29	32	37	39	38	39	20-21	m	15	20	13	19	20	24	27
	Islândia	24-25	m	33	38	41	45	51	56	63	30-34	m	6	8	6	7	5	4	4
	Itália	23-25	m	19	21	25	m	36	41	39	22-23	m	n	1	1	m	n	n	n
	Japão	22.24	25	29	32	33	34	35	36	39	20	28	29	27	27	26	26	27	28
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	23	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	22-25	26	37	40	38	39	45	41	43	21-22	6	6	6	5	5	3	2	1
	Nova Zelândia	21-22	33	50	51	46	49	50	51	52	20-23	12	17	17	18	20	21	21	24
	Polônia	23-25	m	34	40	43	44	45	45	47	22	m	m	m	n	n	n	n	n
	Portugal	22-24	15	23	28	30	33	32	32	33	21-23	6	8	8	7	7	8	9	9
	Reino Unido[3]	20-25	m	37	37	37	38	39	39	39	19-24	m	m	12	12	14	16	17	15
	República Checa	23-25	13	14	14	15	17	20	25	29	22-23	6	5	5	4	4	5	6	6
	Suécia	25	24	28	29	32	35	37	38	41	22-23	m	4	4	4	4	4	5	5
	Suíça	24-26	9	12	19	21	22	26	27	30	23-29	13	14	11	11	12	12	8	10
	Turquia	22-24	6	9	9	10	11	11	11	15	20-22	m	m	m	m	m	m	m	11
	Média OCDE		*20*	*28*	*30*	*31*	*33*	*35*	*36*	*37*		*10*	*8*	*9*	*8*	*9*	*9*	*9*	*9*
	Média OCDE para países com dados de 1995 e 2006		*20*							*34*		*10*							*10*
	Média UE19		*18*	*27*	*29*	*30*	*32*	*33*	*35*	*35*		*8*	*6*	*7*	*6*	*8*	*7*	*8*	*8*
Países parceiros	Brasil	21-24	m	10	10	13	15	m	m	m	21-24	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	24	m	m	m	m	m	m	m	m	20-22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	25-26	m	m	m	m	m	m	18	21	23-26	m	m	m	m	m	m	24	26
	Estônia	22-24	m	m	m	m	m	m	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	26	m	m	m	29	31	32	35	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	19-24	m	m	m	m	m	m	m	m	20	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: Até 2004, taxas de graduação no ensino superior tipo A ou tipo B eram calculadas como taxas brutas. A partir de 2005 e para países com dados disponíveis, as taxas de graduação são calculadas como taxas líquidas (por exemplo, a soma de taxas de graduação para idades específicas).

1. As taxas líquidas de graduação em 2006 são calculadas para Alemanha, Austrália, Áustria, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, Grécia, Holanda, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e para os países parceiros Eslovênia e Israel.
2. As taxas líquidas de graduação em 2006 são calculadas para Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Finlândia, Grécia, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, Suécia, Turquia e para o país parceiro Eslovênia.
3. A taxa de graduação para programas de ensino superior tipo B inclui alguns estudantes que concluíram esse nível anteriormente e, portanto, os dados para primeira graduação estão superestimados.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Tabela A3.3.

Taxas de graduação em diferentes níveis do ensino superior e proporção de graduados internacionais e estrangeiros na produção total de graduados (2006)

Cálculos baseados no número de graduados

		Ensino superior tipo B (primeiro nível de graduação)		Ensino superior tipo A (primeiro nível de graduação)		Ensino superior tipo A (segundo nível de graduação)		Programas de pesquisa avançada	
		Taxa de graduação	Proporção de graduados internacionais/ estrangeiros na produção total graduados	Taxa de graduação	Proporção de graduados internacionais/ estrangeiros na produção total graduados	Taxa de graduação	Proporção de graduados internacionais/ estrangeiros na produção total graduados	Taxa de graduação	Proporção de graduados internacionais/ estrangeiros na produção total graduados
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países da OCDE	Alemanha[2]	10,8	m	21,2	6	1,7	31	2,3	13
	Austrália[1]	16,4	m	59,1	23	17,8	56	1,8	19
	Áustria[1]	7,4	m	21,5	9	1,1	15	1,9	17
	Bélgica[3]	30,6	6	19,4	9	10,4	21	1,3	25
	Canadá[1, 4]	m	m	39,3	5,2	7,3	14	0,9	14
	Coréia do Sul	34,5	m	35,0	m	3,5	m	1,0	m
	Dinamarca[1]	11,0	4	45,3	5	13,9	7	1,2	8
	Eslováquia[3]	1,2	m	34,6	1	8,1	1	1,5	1
	Espanha	14,5	m	30,6	m	m	m	1,0	m
	Estados Unidos[1]	9,9	1	35,5	3	15,9	11	1,4	28
	Finlândia[2]	0,1	m	56,8	3	0,8	x(4)	2,1	10
	França[4]	24,9	m	34,8	m	m	m	1,2	m
	Grécia	13,0	m	22,3	m	4,9	m	0,9	m
	Holanda	n	n	47,3	m	10,3	m	1,5	m
	Hungria[3]	4,5	1	35,9	3	5,0	1	0,7	5
	Irlanda	27,1	m	39,1	m	16,8	m	1,3	m
	Islândia[3]	4,2	1	64,5	2	18,8	4	0,4	7
	Itália[5]	0,1	m	37,6	m	14,5	m	1,2	m
	Japão[1]	27,9	3	38,6	2	5,2	9	1,0	16
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	1,3	m	18,4	m	2,6	m	0,2	m
	Noruega[1]	1,2	6	44,1	1	10,3	2	1,3	4
	Nova Zelândia[1]	28,4	21	54,9	18	16,3	17	1,1	13
	Polônia	0,8	m	47,3	m	31,0	m	1,0	m
	Portugal[3]	8,6	2	32,9	3	1,9	4	3,3	7
	Reino Unido[1]	15,0	6	39,0	13	23,6	36	2,2	40
	República Checa[3]	5,7	1	29,8	6	8,5	3	1,2	7
	Suécia[1]	5,0	1	41,9	3	3,6	10	2,2	5
	Suíça[2]	21,1	m	27,0	10	8,8	17	3,1	43
	Turquia[3]	10,8	n	15,4	1	2,2	1	0,2	3
	Média OCDE	*12,0*		*36,9*		*9,2*		*1,4*	
	Média UE19	*10,0*		*35,4*		*9,2*		*1,6*	
Países parceiros	Brasil[4]	1,2	m	23,1	m	x(4)	m	1,4	m
	Chile	9,0	m	15,4	m	3,5	m	0,1	m
	Eslovênia[1]	28,8	1	21,9	1	3,5	3	1,3	2
	Estônia[1]	21,9	n	28,1	2	7,6	4	0,8	1
	Israel	m	m	36,2	m	12,0	m	1,3	m
	Rússia	27,6	m	45,5	m	0,4	m	1,5	m

1. Graduados internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Graudados internacionais são definidos com base no país onde receberam sua educação anterior.
3. Graduados estrangeiros são definidos com base em seu país de cidadania. Esses dados não são comparáveis com dados sobre graduados internacionais e por esse motivo são apresentados separadamente na tabela.
4. Ano de referência: 2005.
5. Graduados em programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Tabela A3.4a.

Porcentagem de graduados no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, por área de educação (2000, 2006)

		Saúde e assistência social		Ciências biológicas, ciências físicas e agricultura		Matemática e ciência de computação		Humanidades, artes e educação		Ciências sociais, administração, direito e serviços		Engenharia, indústria e construção		Desconhecido ou não especificado	
		2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	Alemanha	m	10,1	m	8,9	m	7,8	m	31,0	m	29,5	m	12,6	m	0,2
	Austrália	15,0	13,3	8,0	6,2	5,1	8,2	25,2	22,3	38,8	42,8	7,9	7,2	n	n
	Áustria	8,1	8,7	9,2	8,7	3,6	9,1	20,4	18,9	41,2	39,9	17,3	14,5	0,2	0,2
	Bélgica	13,3	11,7	11,8	10,2	1,6	4,6	22,8	25,6	37,9	36,5	12,5	11,3	n	0,1
	Canadá[1]	7,9	10,7	9,3	6,6	4,2	4,5	28,4	26,7	39,6	39,0	8,2	8,2	2,4	4,3
	Coréia do Sul	6,6	8,5	9,7	7,5	4,5	5,2	26,5	26,1	25,3	26,7	27,4	26,0	a	n
	Dinamarca	5,6	27,7	11,9	4,5	2,8	4,0	25,0	25,6	45,7	28,0	9,0	10,2	n	n
	Eslováquia	8,5	16,5	6,6	7,7	4,6	4,0	26,5	22,2	38,4	34,4	15,4	15,3	a	n
	Espanha	11,9	14,6	8,7	7,1	4,4	5,4	22,8	23,8	39,2	34,6	12,9	14,3	n	0,1
	Estados Unidos	9,8	9,8	7,9	6,2	3,7	3,9	27,3	28,6	44,6	45,3	6,5	6,2	0,3	n
	Finlândia	19,3	19,2	6,9	5,7	3,3	5,3	20,5	19,9	26,1	29,2	24,0	20,7	n	n
	França[1]	2,9	8,8	13,3	8,8	5,5	5,9	27,3	19,1	39,5	44,8	11,2	12,6	0,3	n
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	21,1	16,5	6,0	3,3	1,7	4,6	23,6	24,2	37,0	42,8	10,6	8,3	n	0,2
	Hungria	7,3	8,8	4,8	4,1	1,1	4,6	31,5	27,7	45,5	48,5	9,8	6,3	a	n
	Irlanda	7,8	14,2	11,8	14,8	9,6	n	29,2	28,6	32,2	34,4	9,3	8,0	0,2	n
	Islândia	15,3	12,4	7,6	5,8	3,8	2,9	37,8	35,3	28,4	36,9	7,1	6,8	a	n
	Itália[2]	17,3	14,2	6,9	6,6	3,7	2,1	18,5	22,3	37,6	37,8	16,0	14,9	n	2,1
	Japão	5,2	6,8	7,8	7,9	x(3)	x(4)	24,4	23,2	37,2	38,1	21,3	19,7	4,0	4,4
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	7,8	9,0	4,2	4,8	6,7	8,2	21,4	18,1	45,9	45,1	14,0	14,3	a	0,4
	Noruega	25,3	25,0	4,0	4,0	3,6	5,5	29,9	26,9	25,4	30,9	6,8	7,6	4,9	0,2
	Nova Zelândia	12,9	14,5	12,7	7,9	1,7	5,9	33,9	25,7	30,3	39,9	5,6	5,3	2,8	0,8
	Polônia	1,7	7,9	3,7	5,1	1,4	4,8	20,6	25,2	40,3	48,3	8,0	8,6	24,2	n
	Portugal	10,2	19,7	5,4	6,6	3,3	5,9	30,8	23,4	39,1	32,6	11,2	11,7	n	n
	Reino Unido	8,3	12,4	12,0	8,5	5,5	6,8	25,7	27,4	28,8	34,7	9,9	8,8	9,8	1,4
	República Checa	12,5	9,4	8,2	7,5	8,3	4,4	20,1	24,3	35,3	34,2	15,5	16,2	a	4,0
	Suécia	22,8	25,7	5,8	4,8	3,7	3,8	24,5	23,1	22,6	24,6	20,5	18,0	n	n
	Suíça	11,4	9,7	9,0	9,5	6,9	4,0	21,7	23,3	34,9	40,2	15,7	13,0	0,4	0,4
	Turquia	9,5	5,9	12,4	7,9	3,5	3,3	34,2	34,7	27,0	38,7	13,3	9,4	a	n
	Média OCDE	*11,0*	*13,3*	*8,4*	*6,9*	*4,2*	*5,2*	*26,5*	*24,9*	*35,7*	*37,1*	*12,5*	*11,9*	*1,8*	*0,6*
Países parceiros	Brasil[1]	m	13,3	m	4,9	m	3,3	m	32,8	m	40,9	m	4,7	m	n
	Chile	m	13,0	m	6,8	m	3,3	m	26,0	m	35,7	m	15,2	m	n
	Eslovênia	m	10,6	m	5,8	m	2,5	m	25,4	m	45,5	m	10,2	m	n
	Estônia	m	6,1	m	9,3	m	5,7	m	28,3	m	40,9	m	9,7	m	n
	Israel	m	8,5	m	7,4	m	5,0	m	26,8	m	40,6	m	11,7	m	n
	Rússia	m	4,3	m	9,8	m	x(4)	m	16,3	m	51,3	m	18,3	m	n

1. Ano de referência: 2005.
2. Graduados em programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

Tabela A3.5a.

Porcentagem de qualificações de mulheres no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, por área de educação (2000, 2006)

		Todas as áreas de educação: primeiro nível de graduação no ensino superior tipo A		Todas as áreas de educação: segundo nível de graduação no ensino superior tipo A		Todas as áreas de educação: graduação em programas de pesquisa avançada		Saúde e assistência social		Ciências biológicas, ciências físicas e agricultura		Matemática e ciência de computação		Humanidades, artes e educação		Ciências sociais, administração, direito e serviços		Engenharia, indústria e construção	
		2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países da OCDE	Alemanha	m	52	m	48	m	41	m	65	m	51	m	34	m	74	m	53	m	22
	Austrália	57	59	56	46	40	47	76	77	50	55	27	23	70	70	52	54	21	24
	Áustria	48	53	32	44	36	42	59	65	46	55	15	20	66	70	49	57	18	22
	Bélgica	50	53	53	60	34	38	59	63	40	51	25	20	65	67	52	57	21	25
	Canadá[1]	59	62	52	52	39	44	74	82	53	58	28	27	68	70	58	58	23	25
	Coréia do Sul	47	49	30	40	20	27	50	63	42	46	49	38	70	71	40	45	23	24
	Dinamarca	51	63	49	54	38	44	59	81	48	53	28	24	69	68	44	50	26	29
	Eslováquia	52	61	a	56	38	47	69	85	41	51	17	20	71	68	50	60	30	31
	Espanha	59	60	m	m	44	47	76	78	52	56	34	27	72	74	60	61	27	32
	Estados Unidos	57	58	56	59	44	49	75	79	51	54	33	27	68	68	53	55	21	22
	Finlândia	59	64	59	63	45	48	84	87	51	56	35	37	77	78	65	71	19	22
	França[1]	57	55	56	55	41	41	60	56	49	50	31	25	73	73	59	60	24	26
	Grécia	m	64	m	53	m	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	34
	Holanda	54	56	66	59	m	39	76	75	37	48	16	10	71	73	49	52	13	17
	Hungria	60	65	36	68	38	44	70	80	42	49	17	20	71	77	51	67	21	29
	Irlanda	55	60	60	60	47	46	75	83	53	49	41	x(10)	69	71	57	57	24	20
	Islândia	67	69	59	62	50	53	82	90	57	55	22	18	83	80	57	61	25	38
	Itália[2]	56	58	56	61	53	52	58	65	51	56	54	37	82	79	55	57	28	30
	Japão	37	43	23	29	19	27	50	58	30	32	x(9)	x(10)	67	68	26	38	9	11
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	52	55	m	50	36	41	61	64	41	46	43	40	65	68	55	59	22	28
	Noruega	64	64	52	55	33	40	82	83	46	57	15	20	75	69	48	54	27	23
	Nova Zelândia	64	61	54	62	43	50	79	81	46	55	34	27	73	73	53	57	33	28
	Polônia	m	63	68	70	m	50	68	71	64	65	58	29	78	78	64	68	24	32
	Portugal	67	67	72	70	52	60	77	80	62	65	56	36	80	78	63	64	35	36
	Reino Unido	54	57	54	56	38	43	71	75	52	50	27	25	67	67	55	56	20	22
	República Checa	51	56	53	57	29	36	70	74	45	58	12	20	71	74	54	60	27	21
	Suécia	60	65	93	76	37	43	79	83	53	58	39	30	75	78	57	62	25	31
	Suíça	42	51	26	39	31	39	54	66	33	43	16	14	62	67	35	44	11	17
	Turquia	41	46	39	47	37	40	53	67	44	44	42	39	45	55	39	41	24	25
	Média OCDE	*55*	*58*	*52*	*56*	*39*	*43*	*68*	*74*	*48*	*52*	*31*	*26*	*70*	*72*	*52*	*56*	*23*	*26*
	Média UE19	*56*	*59*	*54*	*60*	*41*	*44*	*69*	*74*	*49*	*54*	*32*	*26*	*72*	*73*	*55*	*60*	*24*	*27*
Países parceiros	Brasil[1]	m	62	m	m	m	55	m	74	m	53	m	28	m	79	m	56	m	31
	Chile	m	56	m	39	m	35	m	68	m	48	m	28	m	69	m	49	m	28
	Eslovênia	m	67	m	53	m	50	m	79	m	62	m	15	m	76	m	64	m	30
	Estônia	m	70	m	73	m	57	m	85	m	67	m	36	m	87	m	70	m	40
	Israel	m	59	m	58	m	51	m	77	m	54	m	30	m	76	m	57	m	26
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Ano de referência: 2005.

2. Graduados no segundo nível de graduação no ensino superior tipo A referem-se parcialmente a 2005, e graduados em programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

A3

Tabela A3.6.

Graduados em ciências, por gênero (2005)

Por 100 mil empregados entre 25 e 34 anos de idade

		Ensino superior tipo B			Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada			Todo o ensino 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	238	407	34	1.185	1.454	863	1.423	1.861	897
	Austrália	444	592	255	2.178	2.656	1.572	2.622	3.248	1.827
	Áustria	336	534	102	937	1.242	577	1.273	1.776	678
	Bélgica	413	656	135	839	1.069	576	1.252	1.725	711
	Canadá[1]	m	m	m	1.119	1.360	847	m	m	m
	Coréia do Sul	1.820	2.314	1.103	2.042	2.420	1.493	3.863	4.735	2.596
	Dinamarca	251	267	231	1.234	1.559	859	1.484	1.826	1.090
	Eslováquia	9	11	5	1.410	1.559	1.196	1.418	1.570	1.201
	Espanha	445	644	183	844	941	714	1.289	1.585	897
	Estados Unidos	276	406	115	1.093	1.297	841	1.368	1.703	956
	Finlândia	n	n	n	2.289	2.971	1.449	2.335	3.026	1.484
	França[1]	835	1.264	316	1.871	2.300	1.353	2.706	3.564	1.670
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	n	n	n	1.002	1.548	391	1.002	1.548	391
	Hungria	60	78	33	697	855	475	757	934	508
	Irlanda	1.034	1.511	456	1.555	1.837	1.213	2.589	3.348	1.670
	Islândia	47	80	6	1.310	1.398	1.200	1.357	1.478	1.206
	Itália[2]	n	n	n	1.416	1.530	1.257	1.416	1.530	1.257
	Japão	451	643	176	1.161	1.691	398	1.612	2.334	574
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	127	150	89	930	990	836	1.057	1.140	925
	Noruega	11	16	6	1.011	1.375	607	1.022	1.391	613
	Nova Zelândia	516	683	318	1.813	2.069	1.509	2.330	2.752	1.827
	Polônia	a	a	a	2.016	2.203	1.781	2.016	2.203	1.781
	Portugal	262	350	161	1.035	1.140	915	1.410	1.594	1.199
	Reino Unido	316	439	176	1.974	2.528	1.337	2.290	2.967	1.513
	República Checa	74	93	46	1.112	1.353	745	1.186	1.446	791
	Suécia	151	204	90	1.478	1.800	1.112	1.716	2.118	1.260
	Suíça	716	1.194	145	1.109	1.547	586	1.825	2.741	731
	Turquia	558	551	581	564	485	812	1.122	1.037	1.393
	Média OCDE	*361*	*503*	*183*	*1.340*	*1.631*	*985*	*1.694*	*2.118*	*1.172*
	Média UE19	*260*	*380*	*116*	*1.366*	*1.672*	*994*	*1.621*	*2.036*	*1.118*
Países parceiros	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
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: A área de ciências inclui : ciências biológicas, ciências físicas, matemática e computação, engenharia e comércio, indústria e processamento, arquitetura e construção.

1. Ano de referência: 2005 para o número de graduados em ciências.
2. Graduados em programas de pesquisa avançada referem-se a 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401523756323

INDICADOR A4

QUANTOS ESTUDANTES CONCLUEM A EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUANTOS A ABANDONAM?

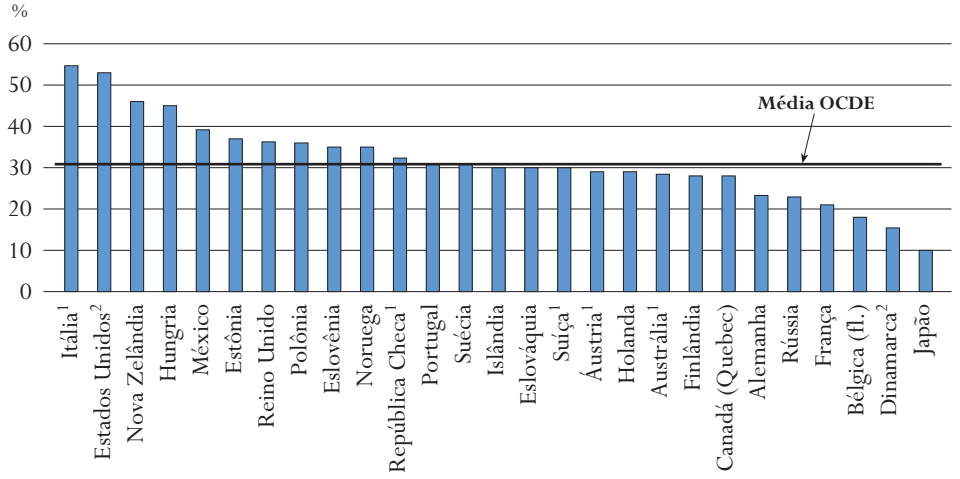
A educação superior cobre uma ampla variedade de programas, mas, de maneira geral, serve como um indicador da produção de especializações nos países. Uma graduação de nível universitário tradicional está associada à conclusão de cursos de ensino superior tipo A; programas de ensino superior tipo B referem-se, em geral, a cursos de menor duração, e freqüentemente são orientados para o exercício profissional. Este indicador mostra as taxas atuais de conclusão no ensino superior, ou seja, a porcentagem de estudantes que freqüentam e concluem programas de nível superior. Embora sob a perspectiva de cada estudante o "abandono" não seja necessariamente um sinal de fracasso, altas taxas de evasão podem indicar que o sistema educacional não está atendendo às necessidades dos estudantes.

Resultados básicos

Gráfico A4.1. Proporção de estudantes que ingressam em um programa de ensino superior e deixam os estudos sem obter no mínimo uma primeira graduação nesse nível educacional (2005)

O gráfico apresenta a proporção de estudantes que ingressam em um programa de ensino superior e deixam os estudos sem obter no mínimo uma primeira graduação nesse nível educacional

Em média, nos 19 países da OCDE que dispõem de dados, cerca de 31% dos estudantes do ensino superior não concluem um programa equivalente a esse nível educacional. As taxas de conclusão diferem amplamente entre os países da OCDE. Nos Estados Unidos, na Hungria, na Itália e na Nova Zelândia, mais de 40% dos indivíduos que ingressam em programas de ensino superior deixam os estudos sem qualificações relativas a esse nível educacional (tanto em programas tipo A como em programas tipo B). Em comparação, na Alemanha, na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca, na França, no Japão e no país parceiro Rússia, essa proporção é inferior a 24%.



1. Apenas programas de ensino superior tipo A.
2. Apenas estudantes em período integral.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes que ingressam em um programa de ensino superior e que deixam os estudos sem obter no mínimo uma primeira graduação nesse nível educacional.

Fonte: OECD. Tabela A4.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

Outros destaques deste indicador

- As taxas de conclusão no ensino superior tipo B, que estão em 62%, ficam um pouco abaixo das taxas referentes ao ensino superior tipo A, e existe grande variação através dos países. As taxas de conclusão no ensino superior tipo B variam de mais de 80% – na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca e no Japão – a menos de 40% – nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Suécia.

- Iniciar mas não concluir um programa de ensino superior tipo A não significa necessariamente que o estudante tenha fracassado, desde que ele tenha aproveitado o tempo gasto no programa para transferir-se para outra linha de educação no nível superior. Na França e, e em menor medida, na Dinamarca e na Nova Zelândia, uma proporção significativa dos estudantes – 15% na França e 3% nos outros dois países – que não concluem o programa no ensino superior tipo A são reorientados para um programa de ensino superior tipo B.

- Estudantes em período integral têm melhores chances de concluir seu curso do que estudantes em meio período. Na média dos dez países para os quais há dados disponíveis, 60% dos estudantes em meio período concluíram pelo menos uma primeira graduação no ensino superior tipo A, ao passo que, em média, essa proporção chegou a 68% entre estudantes em período integral. As maiores diferenças entre estudantes em meio período e em período integral são observadas no Canadá (Quebec) e na Nova Zelândia, onde as taxas de conclusão para estudantes em período integral que ingressam no ensino superior tipo A ficam pelo menos 25 pontos percentuais acima das taxas para estudantes em meio período nesse nível educacional.

- O fato de não concluir uma graduação não significa que as habilidades e as competências adquiridas serão perdidas e que não sejam valorizadas no mercado de trabalho. Em especial, é o que ocorre no Canadá, onde um ano de estudo pode garantir aos estudantes oportunidades atraentes de emprego no mercado de trabalho, o que ajuda a explicar as decisões dos estudantes de abandonar o sistema educacional antes de concluir a graduação. Na Suécia, os estudantes podem abandonar um programa de ensino superior tipo A antes de concluí-lo, ingressar no mercado de trabalho e continuar seus estudos mais tarde, sem perder o benefício dos módulos já concluídos.

- Não há uma relação perceptível entre a cobrança de encargos educacionais e as taxas de conclusão. Entre os países nos quais os encargos cobrados por instituições de ensino superior tipo A ficam acima de US$1.500 – Austrália, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Nova Zelândia e Reino Unido –, as taxas de conclusão em programas de ensino superior tipo A são significativamente mais baixas do que a média OCDE nos Estados Unidos e na Nova Zelândia, mas ficam acima de 70% nos demais países. Em contraste, o caso da Dinamarca mostra que nem mesmo a ausência de encargos educacionais e de altos níveis de subsídios públicos para os estudantes conseguem elevar as taxas de conclusão acima da média OCDE (81%).

A4

Contexto de políticas

As taxas de evasão e de conclusão no ensino superior podem ser indicadores úteis para a avaliação da eficiência interna de sistemas de educação superior. No entanto, são muitas as razões que podem levar os estudantes a abandonar um programa de ensino superior: podem perceber que fizeram a opção errada quanto ao tema ou ao programa educacional; talvez não consigam satisfazer os padrões estabelecidos pela instituição educacional, especialmente em sistemas de ensino superior que oferecem acesso relativamente amplo; ou é possível que sejam atraídos para o emprego antes de concluir seu programa. Embora o abandono de um curso não seja necessariamente um sinal de fracasso individual, altas taxas de evasão podem indicar que o sistema educacional não está atendendo às necessidades dos estudantes: eles podem considerar que os programas educacionais oferecidos não atendem às suas expectativas ou às suas necessidades no mercado de trabalho. É possível também que a duração dos programas exceda o período que os estudantes podem ficar fora do mercado de trabalho.

Evidências e explicações

Taxas de conclusão na educação superior

De modo geral, as taxas de conclusão no ensino superior referem-se aos estudantes que ingressam em um programa de ensino superior tipo A e que obtêm sua graduação em um programa de ensino superior tipo A ou tipo B; ou àqueles que ingressam em um programa de ensino superior tipo B e que obtêm sua graduação em um programa de ensino superior tipo A ou tipo B. Na média dos 19 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, chega a cerca de 31% o número de estudantes do ensino superior que não conseguem concluir um programa equivalente a esse nível de educação. As taxas de conclusão diferem amplamente entre os países da OCDE e os países parceiros. Nos Estados Unidos, na Hungria e na Nova Zelândia, mais de 40% dos estudantes que ingressam no ensino superior abandonam o programa sem concluir esse nível educacional (seja um programa de ensino superior tipo A ou tipo B), em contraste com seus colegas na Alemanha, na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca, na França, no Japão e no país parceiro Rússia, onde essa proporção fica abaixo de 24% (Tabela A4.1 e Gráfico A4.1).

A diferença entre a proporção de trabalhos especializados e a proporção de indivíduos com educação superior (ver Indicador A1) sugere que a maioria dos países tem a ganhar com o aumento da produção de graduados no ensino superior. Um aumento na proporção de estudantes que ingressam no ensino superior e adquirem as qualificações associadas à conclusão do programa pode contribuir para o aprimoramento da eficiência interna dos sistemas de educação superior, especialmente quando é pequena a proporção dos estudantes que, tendo concluído o ensino médio, continuam seus estudos no ensino superior, ou quando as taxas de graduação são relativamente baixas em relação à média OCDE. Levando em conta três variáveis – ingresso, graduação e taxas de conclusão –, é possível que dois países tenham taxas de graduação semelhantes, mas diferenças significativas nas outras duas variáveis. Assim sendo, esses países devem adotar estratégias distintas para melhorar sua eficiência interna. Por exemplo, em 2006, Japão e Suécia tinham taxas semelhantes para a primeira graduação – 30% e 41% respectivamente –, mas tinham também diferenças significativas nos níveis de suas taxas de ingresso e de conclusão em programas de ensino superior tipo A. No Japão, baixas taxas de ingresso em programas de ensino superior tipo A (em 2001, 41%, quando a média foi 48%) são compensadas pela mais alta taxa de conclusão entre os

países da OCDE e os países parceiros (91%). Por outro lado, em 2001, a Suécia registrou uma taxa de ingresso significativamente acima da média (69%), mas sua taxa de conclusão ficou abaixo da média (69%).

Taxas de conclusão na educação de ensino superior tipo A e tipo B

Na média dos 24 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, chega a cerca de 31% a proporção dos estudantes que não conseguem concluir o programa em que ingressaram. As taxas de conclusão diferem amplamente entre os países da OCDE. Nos Estados Unidos, na Itália, na Hungria e na Nova Zelândia, menos de 60% dos estudantes que ingressam em um programa de ensino superior tipo A conseguem concluí-lo, ao contrário de Dinamarca, Reino Unido e o país parceiro Rússia, onde as taxas de conclusão ficam em torno de 80%, e Japão, onde essa taxa é de 91%. Em média, as taxas de conclusão de programas de ensino superior tipo B ficam em 62% – um pouco mais baixas do que as de programas de ensino superior tipo A. E mais uma vez, registra-se ampla variação entre os países: as taxas de conclusão de programas de ensino superior tipo B variam de mais de 80% – na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca e no Japão – a menos de 40% – nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Suécia (Tabela A4.1).

O aumento dos encargos educacionais para melhorar as taxas de conclusão na educação superior tipo A é uma questão debatida com freqüência pelos países da OCDE cujas instituições educacionais cobram dos estudantes valores baixos. De fato, o aumento dos encargos no ensino superior tipo A e a isenção de encargos por mérito acadêmico são medidas que já vêm sendo utilizadas em alguns países da OCDE que tentam aumentar os incentivos para que os estudantes terminem seus estudos rapidamente. No entanto, é difícil identificar uma relação entre as taxas de conclusão em programas de ensino superior tipo A e o nível dos encargos cobrados por instituições que oferecem esse nível de educação. Austrália, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Nova Zelândia e Reino Unido são os países nos quais as instituições educacionais de ensino superior tipo A cobram valores acima de US$1.500. Desses países, Estados Unidos e Nova Zelândia registram taxas de conclusão significativamente abaixo da média OCDE (69%), mas nos demais essas taxas ficam acima de 70%. Como comparação, a Dinamarca não cobra encargos educacionais e oferece alto nível de subsídios para os estudantes, mas registra taxas de conclusão acima da média OCDE (81%). Essa constatação não causa surpresa, uma vez que todos os indicadores referentes à educação superior – e especialmente as taxas de retorno – mostram que, em comparação com o ensino médio, as realizações no nível do ensino superior tipo A resultam em benefícios significativos em termos de rendimentos e de emprego. Independentemente do nível de encargos educacionais, essa vantagem pode representar incentivo suficiente para que os estudantes concluam seus estudos (ver Indicadores A9, A10 e B5).

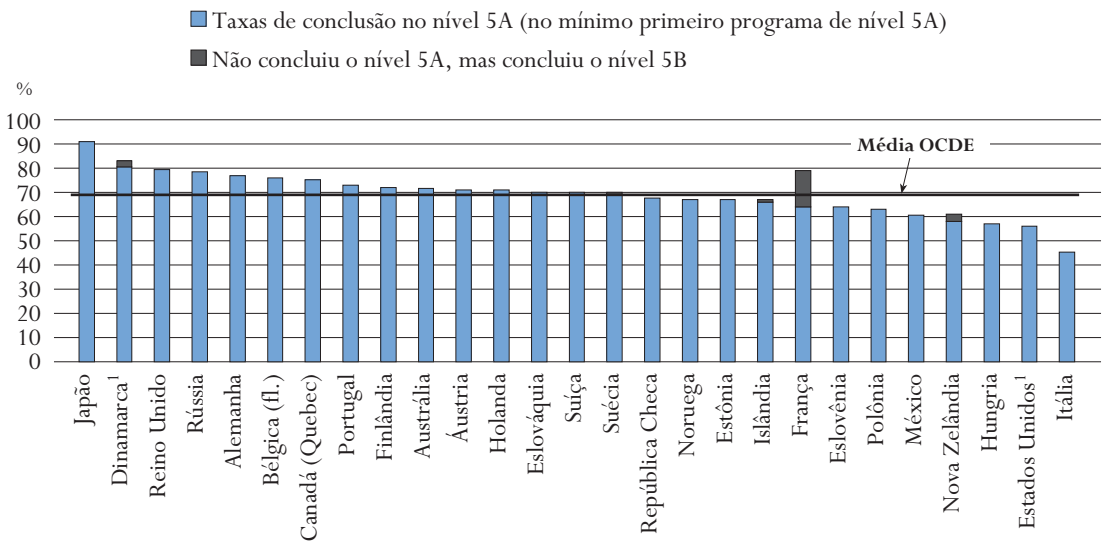
Conseqüências da não-conclusão de programas de ensino superior tipo A

A não-conclusão e a postergação da conclusão podem levar a diversas conseqüências. Por um lado, podem ser interpretadas como má utilização de recursos, uma vez que elevam os custos de uma graduação de nível superior e, em sistemas com capacidade limitada para a matrícula de estudantes, podem impedir (ou retardar) o ingresso nos programas de sua escolha no caso de alguns estudantes que já têm as qualificações necessárias para ingressar no ensino superior. Podem também prejudicar a qualidade do ensino e da aprendizagem (OECD, 2008a). Por outro lado, a não-conclusão de um programa de ensino superior nem sempre está associada a um fracasso do

sistema educacional, ou a perda de tempo ou benefícios mais baixos oferecidos aos indivíduos, em comparação com aqueles que encerram seus estudos após obter qualificação no ensino médio. São três os motivos principais.

Em primeiro lugar, o fato de iniciar e não concluir um programa de ensino superior tipo A não está necessariamente associado a um fracasso, uma vez que o estudante pode ser reorientado para outra linha de estudo no nível superior. Assim sendo, na França e, em menor medida, na Dinamarca e na Nova Zelândia, é significativa a proporção de estudantes que não concluíram um programa de ensino superior tipo A e que foram reorientados para um programa de ensino superior tipo B (15% na França e 3% nos outros dois países). Em outras palavras, na França, de cada 100 estudantes que iniciam um programa de ensino superior tipo A, 64 receberão pelo menos uma qualificação nesse nível, 15 serão reorientados para um programa de ensino superior tipo B, e apenas 21 deixarão os estudos sem obter uma qualificação de nível superior. A reorientação é mais freqüente na educação de nível superior tipo B: na Islândia, na Nova Zelândia e na Suécia, 22%, 9% e 27% dos estudantes, respectivamente, não concluem esse nível e são reorientados para um programa de ensino superior tipo A. Desses países, apenas na Nova Zelândia é ampla a proporção de estudantes matriculados no ensino superior tipo B (Tabela A4.1 e Gráfico A4.2).

Gráfico A4.2. Taxas de conclusão no ensino superior tipo A (2005)



1. Apenas estudantes em período integral.

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

Fonte: OECD. Tabela A4.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

Em segundo lugar, em alguns países, nem todos os cursos oferecidos no nível superior tipo A são freqüentados com o objetivo de obter a graduação. Por exemplo, é possível que um indivíduo deseje freqüentar cursos em determinado programa em regime de meio período para seu desenvolvimento profissional, sem intenção de concluir a graduação associada ao programa. É possível também que, para melhorar suas perspectivas de aprendizagem ao longo da vida, alguns outros

estudantes (geralmente estudantes mais velhos) freqüentem cursos de nível superior que não fazem parte de um programa que leve a uma graduação. Na média dos dez países da OCDE para os quais há dados disponíveis, estudantes matriculados em meio período representam 23% do número total de estudantes matriculados, e são mais de 40% na Hungria, na Nova Zelândia, na Polônia e no país parceiro Rússia. Em média, 60% dos estudantes em meio período que ingressam em um programa de ensino superior tipo A obtêm no mínimo uma graduação nesse nível – a taxa média de conclusão para estudantes em período integral na educação superior tipo A é de 68%. As maiores diferenças entre estudantes em período integral e em meio período são observadas no Canadá (Quebec) e na Nova Zelândia, onde as taxas de conclusão para estudantes em período integral na educação superior tipo A ficam no mínimo 25 pontos percentuais acima das taxas para estudantes em meio período (Tabela A4.2). O grande número de estudantes em meio período na Nova Zelândia explica, em parte, a alta proporção de indivíduos que abandonam os programas sem obter a graduação: estudantes em meio período podem matricular-se em poucos módulos – por exemplo, por interesse em aprimoramento profissional –, sem ter intenção de concluir os cursos exigidos para a graduação (Tabela A4.2 e Gráfico A4.1).

Por fim, em alguns países, muitos estudantes concluem algumas partes da qualificação, mas não o programa completo. O fato de não concluir uma graduação não significa que as habilidades e as competências adquiridas serão perdidas e que não sejam valorizadas no mercado de trabalho nesses países. No Canadá, por exemplo, um ano de estudo pode garantir aos estudantes oportunidades atraentes de emprego, o que ajuda a explicar a decisão dos estudantes de abandonar o sistema educacional antes de concluir a graduação. Na Suécia, os estudantes podem abandonar um programa de ensino superior tipo A antes de concluí-lo, ingressar no mercado de trabalho e continuar seus estudos mais tarde, sem perder o benefício dos módulos já concluídos. Em alguns outros países, os estudantes podem concluir todos os módulos escolhidos, ainda que nunca venham a freqüentar todos os módulos exigidos para a conclusão da graduação. Na Nova Zelândia, por exemplo, onde o regime de estudo em meio período é mais comum, estima-se que cerca de um em cada cinco estudantes conclua todos os módulos em que está inscrito, ainda que nunca freqüente os módulos necessários para a conclusão da graduação.

Assim sendo, a avaliação da não-conclusão de um programa de educação superior como um problema de política varia entre os países, e as taxas de conclusão devem ser interpretadas com cautela. Será interessante verificar se, ao longo das próximas décadas, as mudanças no mercado de trabalho nos países da OCDE e nos países parceiros terão efeito sobre os incentivos para que os indivíduos concluam seus estudos de nível superior. Caso haja uma nova expansão da educação superior ao longo na próxima década – uma opção viável para a maioria dos países –, a conclusão de programas de ensino superior será mais valorizada no mercado de trabalho, e perderá força o benefício de ingressar nesse nível de educação sem a intenção de concluir ao menos uma graduação de primeiro nível (ver Indicador A1).

Definições e metodologias

Os dados sobre conclusão foram coletados a partir de um levantamento especial realizado em 2007. A taxa de conclusão é calculada como a razão entre o número de estudantes que concluem a graduação em um primeiro programa durante o ano de referência e o número de novos ingressantes nesse programa *n* anos antes, sendo *n* o número de anos de estudo em período integral exigidos

para a conclusão da graduação. O cálculo da taxa de conclusão é definido a partir da análise de um contingente em 50% dos países relacionados na Tabela A4.1 (método do contingente real). A estimativa para os outros países presume que sejam constantes os fluxos de estudantes no nível superior, devido à necessidade de consistência entre o contingente de graduados no ano de referência e o contingente de ingressantes *n* anos antes (método de seção transversal). Essa hipótese pode resultar em uma simplificação excessiva (ver Anexo 3 no *site www.oecd.org/edu/eag 1008*).

Estudantes que abandonam o programa são aqueles que deixam os estudos sem concluir determinado nível exigido para uma primeira qualificação nesse programa. A primeira qualificação refere-se a qualquer graduação, independentemente da duração do curso, obtida ao final de um programa que não exija, como pré-requisito, uma graduação anterior no mesmo nível.

A4

Tabela A4.1.

Taxas de conclusão na educação superior (2005)

Calculadas separadamente para programas de ensino superior tipo A e tipo B: número de graduados nesses programas dividido pelo número de novos ingressantes nesses programas no ano típico de ingresso

			Ano utilizado para novos ingressantes		Educação superior		Educação superior tipo A		Ensino superior tipo B	
		Método	5A	5B	Taxas de conclusão (pelo menos primeiro programa 5A ou 5B)[1]	Saindo sem qualificação superior	Taxas de conclusão 5A (pelo menos primeiro programa 5A)[2]	Não concluíram nível 5A, mas foram reorientados para nível 5B	Taxas de conclusão 5B (pelo menos primeiro programa 5B)[3]	Não concluíram nível 5B, mas foram reorientados para nível 5A
Países da OCDE	**Alemanha**	Seção transversal	2001-02	2003-04	77	23	77	n	77	n
	Austrália	Seção transversal	2003-05	m	m	m	72	m	m	m
	Áustria	Seção transversal	2000-03	m	m	m	71	m	m	m
	Bélgica (fl.)	Seção transversal	1998-2001	2003-04	82	18	76	m	88	m
	Canadá (Quebec)	Contingente real	2000	2000	72	28	75	n	63	n
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[4]	Contingente real	1995-96	1995-96	85	15	81	3	88	3
	Eslováquia	Seção transversal	2000-03	2003-04	70	30	70	m	72	m
	Espanha	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estados Unidos[4]	Contingente real	1999	2002	47	53	56	m	33	m
	Finlândia	Contingente real	1995	1995	72	28	72	a	a	a
	França	Contingente real	1996-2003	1996-2003	79	21	64	15	78	2
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	Contingente real	1997-98	1997-98	71	29	71	a	n	n
	Hungria	Seção transversal	2001-04	2004-05	55	45	57	m	44	m
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islândia	Contingente real	1996-97	1996-97	70	30	66	1	55	22
	Itália	Contingente real	1998-99	1998-99	m	m	45	m	m	m
	Japão	Seção transversal	2000 e 2002	2004	90	10	91	m	87	m
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	Seção transversal	2002-03	2004-05	61	39	61	a	64	a
	Noruega	Contingente real	1994-95	1994-95	65	35	67	m	66	m
	Nova Zelândia	Contingente real	1998	1998	54	46	58	3	30	9
	Polônia	Seção transversal	2001-04	2003-04	64	36	63	m	71	m
	Portugal	Seção transversal	2001-06	2004	69	31	73	m	59	m
	Reino Unido	Seção transversal	2003-04	2003-04	64	36	79	m	43	m
	República Checa	Seção transversal	m	m	m	m	68	m	m	m
	Suécia	Contingente real	1995-96	1995-96	69	31	69	1	33	27
	Suíça	Contingente real	1996-2001	1996-2001	m	m	70	m	m	m
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE				***69***	***31***	***69***	~	***62***	~
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Seção transversal	2001-02	2001-02	65	35	64	m	67	m
	Estônia	Seção transversal	2003	2003	63	37	67	m	59	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	Seção transversal	2001-02	2002-03	77	23	79	m	76	m

Nota: O método de seção transversal refere-se ao número de graduados no ano-calendário de 2005 e é calculado de acordo com a abordagem tradicional da OCDE, levando em conta diferentes durações dos cursos. O método de seção verdadeira é definido a partir de uma análise de contingente e é baseado em dados de Painel.

1. Taxas de conclusão na educação superior representam a proporção entre os ingressantes em um programa superior tipo A ou superior tipo B que concluem pelo menos um primeiro programa superior tipo A ou tipo B.
2. Taxas de conclusão na educação superior tipo A representam a proporção de ingressantes em um programa superior tipo A que concluem pelo menos um primeiro programa superior tipo A.
3. Taxas de conclusão na educação superior tipo B representam a proporção de ingressantes em um programa superior tipo B que concluem pelo menos um primeiro programa superior tipo B.
4. Apenas estudantes em período integral.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

A4

Tabela A4.2.

Taxas de conclusão na educação superior tipo A por modo de estudo (2005)

Proporção de estudantes que ingressam em um programa superior tipo A que concluem pelo menos um programa de nível superior tipo A, por modo de estudo.

		Método	Ano utilizado para novos ingressantes		Proporção de novos ingressantes matriculados em:[1]		Taxas de conclusão de 5A (pelo menos primeiro programa 5A)	
			5A	5B	Período integral	Meio período	Período integral	Meio período
Países da OCDE	**Canadá (Quebec)**	Contingente real	2000	2000	91	9	79	38
	Dinamarca	Contingente real	1995-96	1995-96	m	m	81	m
	Eslováquia	Seção transversal	2000-03	2003-04	66	34	64	81
	Estados Unidos	Contingente real	1999	2002	m	m	56	m
	Holanda	Contingente real	1997-98	1997-98	90	10	73	57
	Hungria	Seção transversal	2001-04	2004-05	53	47	60	54
	Itália	Contingente real	1998-99	1998-99	100	n	45	n
	Japão	Seção transversal	2000 e 2002	2004	97	3	91	85
	México	Seção transversal	2002-03	2004-05	100	n	61	n
	Noruega	Contingente real	1994-95	1994-95	85	15	69	57
	Nova Zelândia	Contingente real	1998	1998	42	58	73	48
	Polônia	Seção transversal	2001-04	2003-04	50	50	66	61
	Média OCDE				***77***	***23***	***68***	***60***
Países parceiros	**Estônia**	Seção transversal	2003	2003	80	20	70	55
	Rússia	Seção transversal	2001-02	2002-03	57	43	74	83

1. Com base nos dados coletados na pesquisa de 2008 da OCDE.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401536355051

INDICADOR A5

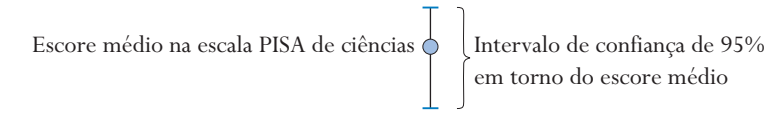
O QUE UM JOVEM DE 15 ANOS DE IDADE CONSEGUE FAZER EM CIÊNCIAS?

Este indicador analisa o desempenho em ciências de estudantes de 15 anos de idade, a partir de dados de 2006 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da OCDE. Descreve a proficiência em ciências em cada país, em termos de porcentagem de estudantes que atingem um dos seis níveis de proficiência, assim como em termos de escores médios alcançados pelos estudantes na escala geral de ciências e em diferentes aspectos das ciências. O indicador também examina a distribuição dos escores dos estudantes dentro dos países.

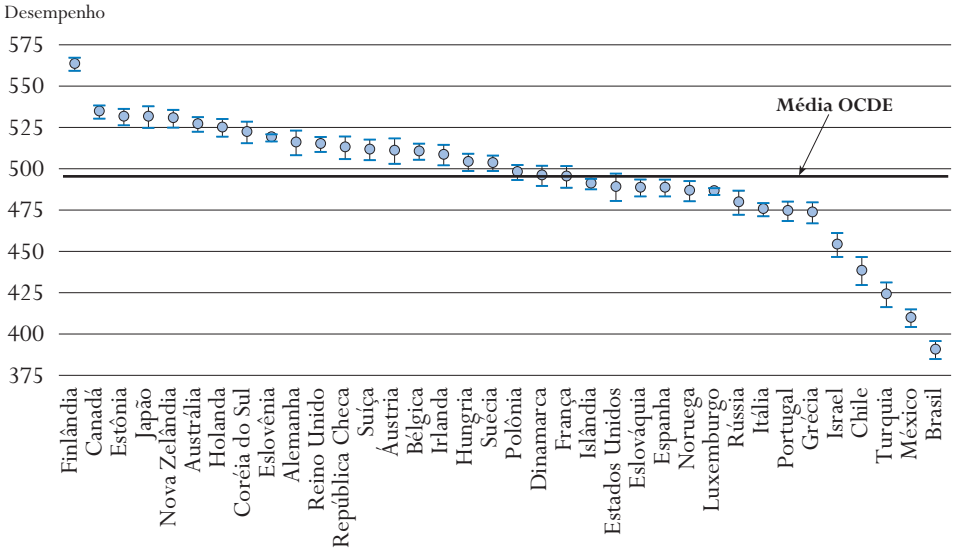
Resultados básicos

Gráfico A5.1. Distribuição do desempenho de estudantes na escala PISA de ciências (2006)

O gráfico resume o desempenho geral de estudantes de 15 anos de idade em diferentes países na escala de ciências do PISA OCDE 2006. A largura entre os dois traços azuis no símbolo indica indeterminação estatística da estimativa do desempenho médio.



A Finlândia – com média de 563 pontos – alcançou o escore mais alto, estatisticamente acima dos escores médios de todos os demais países. Outros quatro países – Canadá, Japão, Nova Zelândia e o país parceiro Estônia – que também registraram alto desempenho, apresentam escores médios entre 530 e 534 pontos. Outros 11 países – Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Coréia do Sul, Holanda, Irlanda, Reino Unido, República Checa, Suíça e o país parceiro Eslovênia – também apresentaram desempenho acima da média OCDE de 500 pontos. Cinco países – Dinamarca, França, Hungria, Polônia e Suécia – apresentaram desempenho perto da média OCDE, e os 11 países restantes, assim como quatro países parceiros, apresentaram desempenho abaixo dessa média.



Os países estão classificados por ordem decrescente do escore médio.

Fonte: OECD. Tabela A5.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Outros destaques deste indicador

- Na média dos países da OCDE, 1,3% dos jovens de 15 anos de idade alcançou o maior nível de proficiência (Nível 6 na escala PISA 2006 de ciências). Na Finlândia e na Nova Zelândia, essa proporção era de pelo menos 3,9% – três vezes a média OCDE. Na Austrália, no Canadá, no Japão, no Reino Unido e no país parceiro Eslovênia, entre 2% e 3% dos estudantes alcançaram o Nível 6.

- Com exceção de Finlândia e do país parceiro Estônia, em todos os demais pelo menos 10% dos estudantes registraram desempenho no máximo no Nível 1. Em 15 países, mais de 20% dos estudantes alcançaram esse nível. No México e no país parceiro Brasil, a maioria dos estudantes alcançou no máximo esse nível.

- Os países demonstraram pontos fortes e fracos nas competências específicas em ciências avaliadas pelo PISA: *identificação de questões científicas, explicação científica de fenômenos* e *utilização de evidências científicas*. No México e em Portugal, os estudantes alcançaram pelo menos dez pontos a mais em *identificação de questões científicas* do que no escore geral em ciências; e na Eslováquia, na Hungria, na Polônia, na República Checa e nos países parceiros Estônia e Rússia, alcançaram pelo menos dez pontos a menos. Na Eslováquia, na Hungria e na República Checa, os estudantes alcançaram pelo menos dez pontos a mais em *explicação científica de fenômenos* do que no escore geral em ciências; e na Coréia do Sul, na França e no país parceiro Israel, pelo menos dez pontos a menos. Na Coréia do Sul, na França e no Japão, os estudantes alcançaram pelo menos dez pontos a mais em *utilização de evidências científicas* do que no escore geral em ciências; e na Eslováquia, na Noruega, na República Checa e no país parceiro Brasil, pelo menos dez pontos a menos.

- Na maioria dos países, incluindo 22 dos 30 países da OCDE, homens e mulheres tiveram desempenho semelhante na escala geral de ciências. Na média de dois países da OCDE e de um país parceiro, as mulheres apresentaram desempenho melhor do que os homens, enquanto os homens tiveram desempenho melhor do que as mulheres em seis países da OCDE e em dois países parceiros. Em nenhum país da OCDE a diferença entre os gêneros foi maior do que 12 pontos na escala geral de ciências. Entretanto, as semelhanças nos desempenhos encobrem algumas diferenças de gênero. Na maioria dos países, de maneira geral, o desempenho das mulheres foi melhor em *identificação de questões científicas*, e o dos homens foi melhor em *explicação científica de fenômenos*.

A5

Contexto de políticas

Durante grande parte do século passado, os currículos de ciências e matemática foram dominados pela necessidade de fornecer os alicerces para a capacitação profissional de um pequeno número de cientistas, engenheiros e matemáticos. Entretanto, com a importância crescente das ciências, da matemática e da tecnologia na vida moderna, os objetivos de satisfação pessoal, emprego e participação total na sociedade demandam cada vez mais que todos adultos – e não apenas os que aspiram a uma carreira científica – sejam letrados em ciências, matemática e tecnologia. Muitas das situações, dos problemas e das questões encontradas pelos indivíduos em sua vida cotidiana requerem uma compreensão de ciências e de tecnologia para que sejam compreendidas ou solucionadas. Os indivíduos precisam da habilidade de utilizar o conhecimento científico e da aplicação do pensamento científico, não apenas no nível pessoal, mas também nos níveis da comunidade, nacional e global. A compreensão de ciências e tecnologia é uma questão central para a preparação dos jovens para a vida na sociedade moderna, além de aumentar o poder dos indivíduos para participar na determinação de políticas públicas que envolvem questões ligadas a ciências e tecnologia que afetam sua vida. Este indicador examina o letramento científico de estudantes de 15 anos e baseia-se em dados do PISA 2006 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, no qual a área de ciências foi um dos focos principais.

Evidências e explicações

Este indicador analisa o letramento científico dos estudantes de 15 anos de idade de muitas formas (ver a definição de letramento científico do PISA no Quadro A5.1). Em primeiro lugar, descreve o desempenho em termos do escore médio alcançado pelos estudantes na escala geral de ciências, e como essa média dos países se compara à média OCDE. Em seguida, descreve a proficiência em termos de porcentagens de estudantes que alcançam diferentes níveis de realização nos limites mínimo e máximo dessa distribuição. Finalmente, apresenta os países nos quais os estudantes tiveram desempenho comparativamente melhor e pior nas três competências científicas, além das diferenças de gênero no desempenho dessas competências.

Escores médios na escala geral de ciências

Uma forma de resumir o desempenho dos estudantes e de comparar a posição relativa dos países em termos de desempenho dos estudantes é a aferição do escore médio dos estudantes em cada país. Considerando que altas médias de desempenho aos 15 anos de idade podem ser consideradas indicativas de uma futura força de trabalho altamente qualificada, os países com altas médias de desempenho terão vantagens econômicas e sociais importantes. Esta seção descreve as médias dos países na escala geral.

O Gráfico A5.2 resume o desempenho dos estudantes em diferentes países em relação à escala geral em ciências, em termos de escores médios. Indica quais países registraram desempenho acima ou abaixo da média OCDE, e mostra também o desempenho de cada país em comparação com os demais. Apenas diferenças estatisticamente significativas devem ser levadas em consideração. Na Finlândia, os estudantes alcançaram média de 563 pontos, ao passo que a média OCDE é de 500. Estima-se que esse escore tenha superado todos os outros países em 29 pontos, o que faz da Finlândia o país com o escore mais alto em ciências.

Quatro países registraram escore médio alto, de 530 a 534 pontos: Canadá, Japão, Nova Zelândia e o país parceiro Estônia. Outros países que registraram escore significativamente acima da média OCDE em termos estatísticos são Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Coréia do Sul, Holanda, Irlanda, Reino Unido, República Checa, Suíça e o país parceiro Eslovênia.

Quadro A5.1. O que é letramento científico para o PISA?

Letramento científico é definido pela avaliação do domínio que o indivíduo tem sobre:

- o conhecimento científico e a utilização desse conhecimento para identificar problemas, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e chegar a conclusões sobre questões relacionadas a ciências com base em evidências.
- a compreensão das propriedades características das ciências como forma de conhecimento e investigação.
- a compreensão de como ciências e tecnologia modelam nosso ambiente material, intelectual e cultural.
- a percepção de questões relacionadas às ciências e das idéias científicas, como um cidadão reflexivo.

Que escalas são relatadas?

O PISA compila o desempenho dos estudantes em uma escala geral de ciências, que oferece uma imagem dos conhecimentos sobre ciências acumulados por estudantes de 15 anos de idade. Os resultados da escala geral de ciências são complementados por uma análise mais detalhada do desempenho com escalas de competências científicas (identificação de questões científicas, explicação científica de fenômenos e utilização de evidências científicas), áreas de conhecimento (conhecimento sobre ciências e conhecimentos científicos) e áreas de conteúdo ("Sistemas Físicos", "Sistemas Vivos" e "Sistemas da terra e espaciais"). As três competências constituem um importante elemento organizador da estrutura, e são descritas separadamente devido à sua importância para a prática das ciências e sua conexão com habilidades cognitivas fundamentais, tais como pensamento indutivo/dedutivo, pensamento sistêmico, tomada de decisões em momentos críticos, transformação da informação, construção e apresentação de argumentos e explicações com base em dados, pensamento em termos de modelos e utilização de ciências.

O que significam os escores em cada escala?

Os escores em cada escala representam níveis de proficiência em cada dimensão ou aspecto científico (neste indicador, são utilizadas a escala geral de ciências e a escala de competência em ciências). Por exemplo, escores baixos em uma escala indicam que o estudante tem habilidades mais limitadas, ao passo que escores altos indicam que o estudante tem habilidades mais avançadas nessa área.

O que são níveis de proficiência?

Em uma tentativa de captar essa progressão, cada uma das escalas de ciências é dividida em seis níveis, com base no tipo de conhecimento e de habilidades que o estudante deve demonstrar em determinado nível. Em um dado nível, os estudantes devem demonstrar não apenas as habilidades e os conhecimentos associados a esse nível, mas também a proficiência definida pelos níveis inferiores. Portanto, todos os estudantes proficientes no Nível 3 são também proficientes nos Níveis 1 e 2.

A5

Gráfico A5.2. Comparações múltiplas de desempenho médio na escala PISA de ciências (2006)

	Média do país	E.P.	Finlândia	Canadá	Estônia	Japão	Nova Zelândia	Austrália	Holanda	Coréia do Sul	Eslovênia	Alemanha	Reino Unido	República Checa	Suíça	Áustria	Bélgica	Irlanda	Hungria	Suécia
	563	(2,0)	534	(2,0)	531	(2,5)	531	(3,4)	530	(2,7)	527	(2,3)	525	(2,7)	522	(3,4)	519	(1,1)	516	(3,8)
Finlândia	563	(2,0)		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Canadá	534	(2,0)	▼		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Estônia	531	(2,5)	▼	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japão	531	(3,4)	▼	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Nova Zelândia	530	(2,7)	▼	○	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Austrália	527	(2,3)	▼	▼	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Holanda	525	(2,7)	▼	▼	○	○	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Coréia do Sul	522	(3,4)	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Eslovênia	519	(1,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○		○	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲
Alemanha	516	(3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○		○	○	○	○	○	○	▲	▲
Reino Unido	515	(2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	○	▲	▲
República Checa	513	(3,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	○	○	○	▲	▲
Suíça	512	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		○	○	○	○	▲
Áustria	511	(3,9)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	○	○
Bélgica	510	(2,5)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	▲
Irlanda	508	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○		○	○
Hungria	504	(2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○
Suécia	503	(2,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	▼	○	○	
Polônia	498	(2,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
Dinamarca	496	(3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○
França	495	(3,4)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Islândia	491	(1,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Estados Unidos	489	(4,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Eslováquia	488	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Espanha	488	(2,6)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Noruega	487	(3,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Luxemburgo	486	(1,1)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Rússia	479	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Itália	475	(2,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Portugal	474	(3,0)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Grécia	473	(3,2)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Israel	454	(3,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Chile	438	(4,3)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Turquia	424	(3,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
México	410	(2,7)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Brasil	390	(2,8)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼

Significativamente acima da média OCDE em termos estatísticos

Diferença com relação à média OCDE não significativa em termos estatísticos

Significativamente abaixo da média OCDE em termos estatísticos

▲ Desempenho médio significativamente mais alto em termos estatísticos do que o do país de comparação

○ Diferença não significativa em termos estatísticos em relação ao país de comparação

▼ Desempenho médio significativamente mais baixo em termos estatísticos do que o do país de comparação

Fonte: PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1, Figura 2.11b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Gráfico A5.2. *(continuação)* Comparações múltiplas de desempenho médio na escala PISA de ciências (2006)

Polônia	Dinamarca	França	Islândia	Estados Unidos	Eslováquia	Espanha	Noruega	Luxemburgo	Rússia	Itália	Portugal	Grécia	Israel	Chile	Turquia	México	Brasil	Média do país	E.P.		
498	496	495	491	489	488	488	487	486	479	475	474	473	454	438	424	410	390				
(2,3)	(3,1)	(3,4)	(1,6)	(4,2)	(2,6)	(2,6)	(3,1)	(1,1)	(3,7)	(2,0)	(3,0)	(3,2)	(3,7)	(4,3)	(3,8)	(2,7)	(2,8)				
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	563	Finlândia	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	534	Canadá	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,5)	531	Estônia	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	531	Japão	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	530	Nova Zelândia	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	527	Austrália	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	525	Holanda	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	522	Coréia do Sul	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,1)	519	Eslovênia	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,8)	516	Alemanha	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	515	Reino Unido	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,5)	513	República Checa	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	512	Suíça	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,9)	511	Áustria	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,5)	510	Bélgica	
▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	508	Irlanda	
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,7)	504	Hungria	
○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,4)	503	Suécia	
	○	○	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,3)	498	Polônia	
○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,1)	496	Dinamarca	
○	○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,4)	495	França	
▼	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,6)	491	Islândia	
○	○	○	○		○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(4,2)	489	Estados Unidos	
▼	○	○	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,6)	488	Eslováquia	
▼	○	○	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(2,6)	488	Espanha	
▼	▼	○	○	○	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(3,1)	487	Noruega	
▼	▼	▼	▼	○	○	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	(1,1)	486	Luxemburgo	
▼	▼	▼	▼	○	▼	▼	○	○		○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(3,7)	479	Rússia	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	(2,0)	475	Itália	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	(3,0)	474	Portugal	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	○	○	○		▲	▲	▲	▲	▲	(3,2)	473	Grécia	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	▲	(3,7)	454	Israel	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	▲	(4,3)	438	Chile	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲	(3,8)	424	Turquia	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	(2,7)	410	México	
▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼		(2,8)	390	Brasil	

Significativamente acima da média OCDE em termos estatísticos

Diferença com relação à média OCDE não significativa em termos estatísticos

Significativamente abaixo da média OCDE em termos estatísticos

▲ Desempenho médio significativamente mais alto em termos estatísticos do que o do país de comparação

○ Diferença não significativa em termos estatísticos em relação ao país de comparação

▼ Desempenho médio significativamente mais baixo em termos estatísticos do que o do país de comparação

Fonte: PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1, Figura 2.11b.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Cinco países – Dinamarca, França, Hungria, Polônia e Suécia – tiveram desempenho próximo à média OCDE. Para os 15 países restantes – 11 países da OCDE e quatro países parceiros –, o desempenho ficou significativamente abaixo dessa média em termos estatísticos. Dos 30 países da OCDE, 21 registraram escore de 25 pontos em torno da média OCDE, de 500. Nesse grupo, todos os países registraram valores muito próximos. Há uma descontinuidade nos escores médios que ficam abaixo da média da Grécia (473): Israel, que registrou a média mais próxima, alcançou 454 pontos, e apenas dois países da OCDE tiveram escore abaixo de 473.

Proficiência em ciências

O PISA também fornece dados sobre a proficiência dos estudantes em letramento científico, que é avaliado em seis níveis, cada um representando tarefas de complexidade crescente (Quadro A5.2). O Gráfico A5.3 apresenta um perfil geral da proficiência dos estudantes na escala de ciências: o comprimento dos componentes coloridos das barras mostra a porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência. Para cada país, indica, à esquerda, a porcentagem de estudantes abaixo do Nível 2; e à direita, a porcentagem daqueles que alcançaram pelo menos o Nível 2. No Nível 2, os estudantes começam a demonstrar as competências em ciências que lhes permitirão participar ativamente em situações reais que exijam conhecimento de ciências e tecnologia. Na média dos países da OCDE, 19,2% dos estudantes classificaram-se abaixo do Nível 2, aí incluídos 5,2% abaixo no Nível 1, ao passo que daqueles que alcançaram o Nível 6 (o nível mais elevado) foi, em média, de 1,3%; 9,0% atingiram no mínimo o Nível 5, 29,3% atingiram no mínimo o Nível 4, 56,7% atingiram no mínimo o Nível 3, e 80,8% atingiram no mínimo o Nível 2 (Tabela A5.2).

Altos níveis de proficiência

A análise do desempenho individual dos países por nível de proficiência mostra que na Finlândia e na Nova Zelândia pelo menos 3,9% dos estudantes atingiram o Nível 6 – o nível mais alto da escala PISA de ciências, três vezes mais alto do que a média OCDE. Na Austrália, no Canadá, no Japão, no Reino Unido e no país parceiro Eslovênia, entre 2% e 3% atingiram o Nível 6.

A inclusão do Nível 5 eleva o nível de altos desempenhos para 9% na média dos países da OCDE. Mais de um em cada cinco estudantes na Finlândia (20,9%) e mais de um em cada seis na Nova Zelândia (17,6%) alcançaram pelo menos o Nível 5. Na Austrália, no Canadá e no Japão, os números ficaram entre 14% e 16%. Por outro lado, em dois países da OCDE e em um país parceiro, a proporção de estudantes que atingiram os Níveis 5 e 6 ficou abaixo de 1%; e em seis países da OCDE e em três países parceiros, no máximo 5% dos estudantes alcançaram os dois níveis mais altos. Aparentemente, o grupo de indivíduos de 15 anos de idade com alto nível de proficiência em ciências está distribuído de forma muito heterogênea entre os países.

Níveis médios de proficiência

Em 12 países da OCDE e em dois países parceiros, pelo menos um terço dos estudantes atingiu no mínimo o Nível 4 na escala de ciências. Com exceção de cinco países da OCDE, em todos os demais e em quatro países parceiros a maioria dos estudantes atingiu no mínimo o Nível 3. Com exceção de três países da OCDE e de três países parceiros, em todos os demais a proporção dos estudantes que atingiram pelo menos o Nível 2 chegou a 75%.

Baixos níveis de proficiência

A porcentagem de estudantes com níveis de proficiência muito baixos é um importante indicador de em que medida os jovens estão preparados para a participação plena na sociedade e no mer-

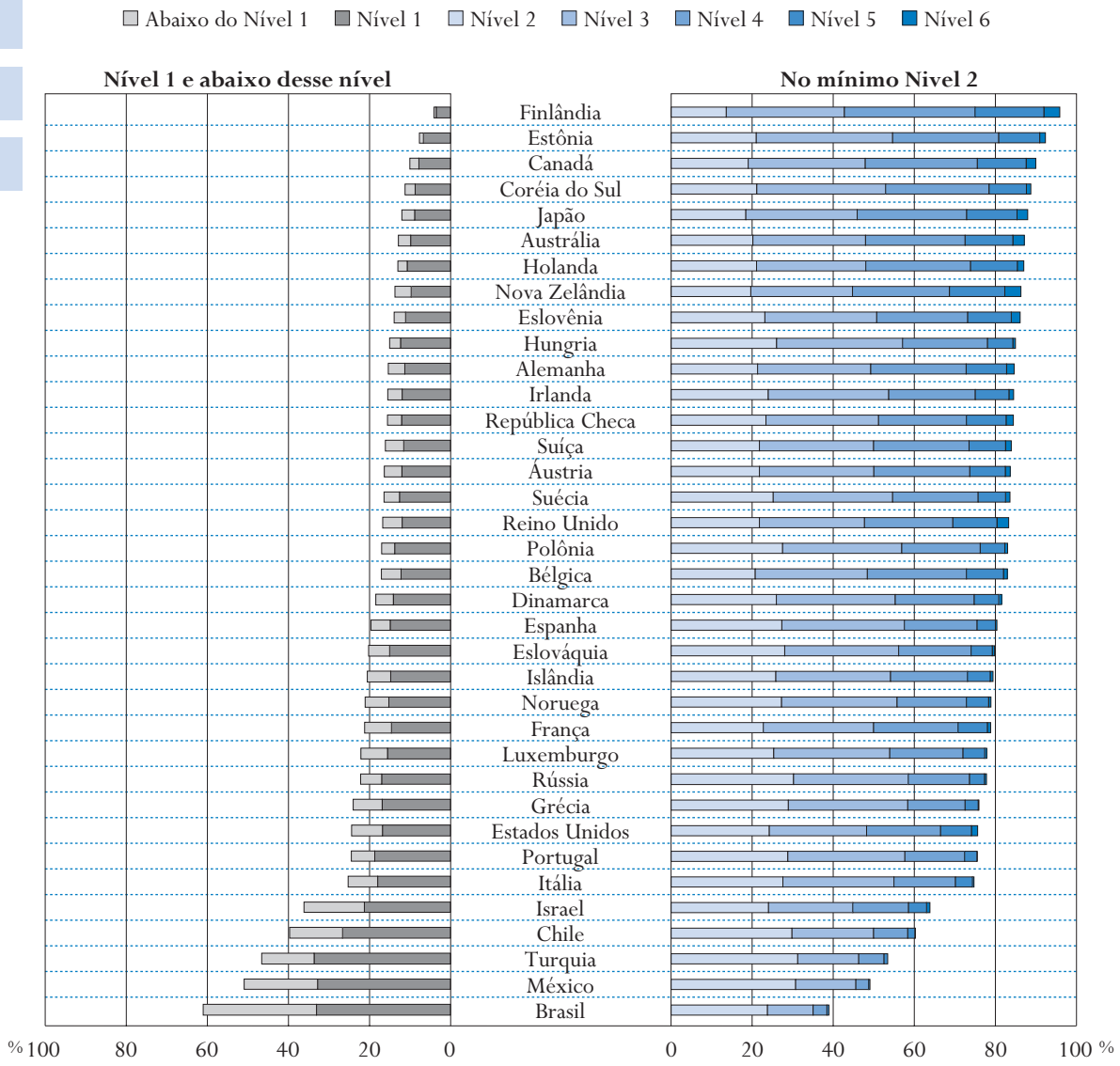
Quadro A5.2. O que os estudantes conseguem fazer em cada nível de proficiência e que escores estão associados aos níveis?

Nível	Limite inferior de escore	Porcentagem de estudantes capazes de realizar as atividades em cada nível ou acima (média OCDE)	O que os estudantes tipicamente podem fazer
6	707,9	1,3% dos estudantes da OCDE são capazes de realizar as atividades no Nível 6 da escala de ciências.	No Nível 6, os estudantes podem, de forma consistente, identificar, explicar e aplicar conhecimento científico e conhecimento sobre ciências em uma variedade de situações de vida complexas. Podem estabelecer relações entre diferentes fontes de informação e explicações, e utilizar evidências fornecidas por tais fontes para justificar decisões. Demonstram, de maneira clara e consistente, pensamento e raciocínio científico avançados, e demonstram disposição para utilizar compreensão científica para apoiar soluções científicas e tecnológicas com as quais não estão familiarizados. Os estudantes situados neste nível são capazes de utilizar conhecimento científico e desenvolver argumentos para apoiar recomendações e decisões centradas em situações pessoais, sociais ou globais.
5	633,3	9,0% dos estudantes da OCDE são capazes de realizar, no mínimo, atividades do Nível 5 da escala de ciências.	No Nível 5, os estudantes podem identificar os componentes científicos de muitas situações de vida complexas; aplicar tanto conceitos científicos como conhecimento sobre ciências a essas situações; comparar, selecionar e avaliar adequadamente evidências científicas para responder a situações de vida. Os estudantes situados neste nível são capazes de utilizar capacidade de investigação desenvolvida, associar conhecimento de maneira apropriada e aplicar discernimento crítico a situações. Conseguem construir explicações com base em evidências e argumentar com base em sua análise crítica.
4	558,7	29,3% dos estudantes da OCDE são capazes de realizar, no mínimo, atividades do Nível 4 na escala de ciências.	No Nível 4, os estudantes podem trabalhar de maneira eficaz com situações e questões envolvendo fenômenos explícitos que requerem inferências sobre o papel da ciência ou da tecnologia. São capazes de selecionar e integrar explicações de diferentes disciplinas da ciência ou da tecnologia, e de estabelecer ligações diretas entre essas explicações e aspectos de situações de vida. Os estudantes situados neste nível são capazes de refletir sobre suas ações e de comunicar decisões utilizando evidências e conhecimentos científicos.
3	484,1	56,7% dos estudantes da OCDE podem realizar, no mínimo, atividades do Nível 3 na escala de ciências.	No Nível 3, os estudantes podem identificar questões científicas claramente descritas em uma série de contextos. São capazes de selecionar fatos e conhecimentos para explicar fenômenos, e de aplicar modelos ou estratégias de investigação simples. Os estudantes situados neste nível são capazes de interpretar e utilizar conceitos científicos de diferentes disciplinas e de aplicá-los diretamente. São capazes de desenvolver afirmações curtas utilizando fatos, e de tomar decisões com base em conhecimentos científicos.
2	409,5	80,8% dos estudantes da OCDE podem realizar, no mínimo, atividades do Nível 2 na escala de ciências.	No Nível 2, os estudantes têm conhecimentos científicos adequados para fornecer explicações possíveis em contextos familiares ou para tirar conclusões com base em investigações simples. São capazes de raciocinar diretamente e de fazer interpretações literais dos resultados de investigação científica ou da solução de um problema tecnológico.
1	334,9	94,8% dos estudantes da OCDE podem realizar, no mínimo, atividades do Nível 1 na escala de ciências.	No Nível 1, os estudantes têm conhecimentos científicos tão limitados que só se aplicam a um número reduzido de situações familiares. São capazes de apresentar explicações científicas óbvias e explicitamente decorrentes de evidências dadas.

A5

Gráfico A5.3. Proficiência em ciências de estudantes de 15 anos de idade (PISA 2006)

Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala de ciências



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

Fonte: OECD. Tabela A5.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

cado de trabalho. No Nível 2, os estudantes começam a demonstrar as habilidades em ciências que lhes permitirão participar ativamente em situações reais relacionadas a ciência e tecnologia. Na média dos países da OCDE, 19,2% dos estudantes foram classificados abaixo do Nível 2, aí incluídos 5,2% que ficaram abaixo do Nível 1. Com exceção de Finlândia e Estônia, em todos os demais países no mínimo 10% dos estudantes tiveram desempenho no Nível 1, ou abaixo desse nível; e em 11 países da OCDE e em quatro países parceiros, essa proporção supera 20%. No México e no país parceiro Brasil, a maioria dos estudantes não conseguiu completar tarefas acima do Nível 1 de maneira consistente.

Escores médios nas três escalas de competência em ciências

Um dos pontos fortes do PISA 2006 é que a pesquisa leva em conta tanto as competências dos estudantes em ciências como as áreas de conhecimento científico (essas áreas não são consideradas neste indicador). Embora seja importante, não basta que os estudantes conheçam teorias e fatos científicos suficientemente bem para explicar fenômenos cientificamente. É preciso que sejam capazes de reconhecer questões que podem ser resolvidas cientificamente e, para aplicar seu conhecimento científico, devem verificar como os resultados podem ser utilizados.

O perfil das habilidades dos estudantes nas três escalas de competência de ciências – *identificação de questões científicas, utilização de evidências científicas* e *explicação científica dos fenômenos* – difere entre os países. A compreensão dos pontos fortes relativos dos estudantes em diferentes competências científicas e áreas de conhecimento pode produzir informações para os formuladores de políticas, ajudando-os a desenvolver estratégias apropriadas para alcançar o letramento científico. Uma forma simplificada de avaliar esses pontos fortes relativos é estabelecer uma seqüência no manejo de problemas científicos: em primeiro lugar, identificar o problema; em seguida, aplicar o conhecimento do fenômeno científico; e por fim, interpretar e utilizar os resultados. O ensino tradicional de ciências concentra-se freqüentemente na *explicação científica dos fenômenos,* que requer familiaridade com teorias e conhecimentos científicos fundamentais. Ainda assim, se os estudantes não são capazes de reconhecer um problema científico, para então interpretar os resultados de forma que sejam relevantes para o mundo real, não estão totalmente letrados em ciências. Por exemplo, um estudante que domina uma teoria, mas não consegue avaliar evidências, fará uso limitado da ciência na vida adulta. Isto sugere que países cujos estudantes são relativamente fracos para *identificar questões científicas* ou *utilizar evidências científicas* talvez precisem considerar de que maneira os estudantes podem adquirir melhores habilidades científicas, ao passo que aqueles que são fracos em *explicação científica de fenômenos* talvez precisem aplicar-se mais para dominar o conhecimento científico.

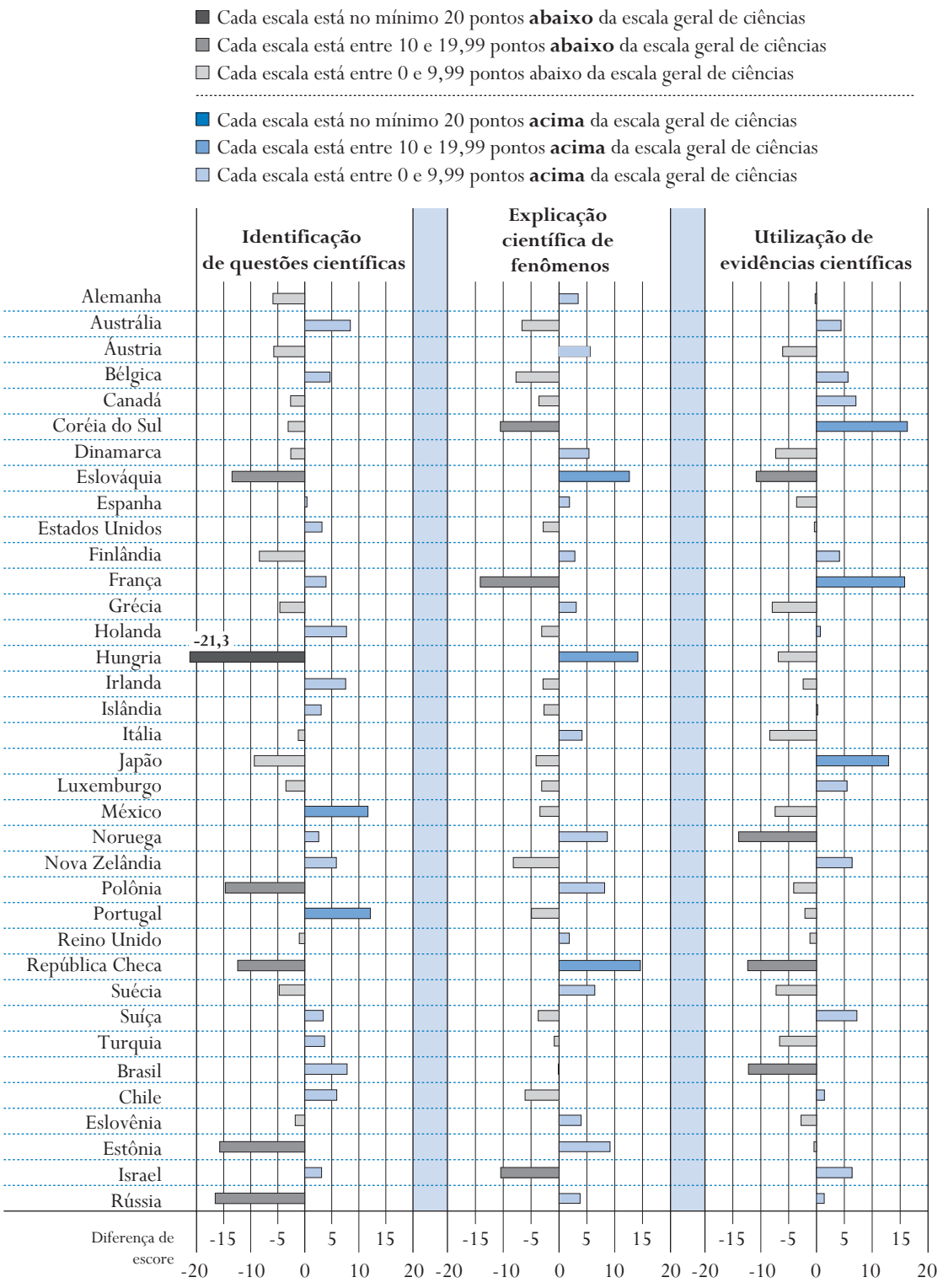
O Gráfico A5.4. apresenta as diferenças de desempenho entre a escala geral de ciências e a escala de competência em cada área de ciências. Azul indica que um país teve desempenho relativamente melhor nessa escala do que na escala geral, sendo que os tons mais escuros indicam as maiores diferenças e, portanto, mais pontos fortes relativos. Cinza indica que um país teve desempenho relativamente pior nessa escala do que na escala geral, sendo que os tons mais escuros indicam maior fragilidade e, portanto, mais pontos fracos relativos. Os países com pontos fortes e fracos semelhantes nas competências científicas podem ser separados em diferentes grupos.

- No México e em Portugal, os estudantes tiveram desempenho relativamente melhor em *identificação de questões científicas* do que em ciências de maneira geral. Por outro lado, na Eslováquia, na Hungria, na Polônia, na República Checa e nos países parceiros Estônia e Rússia, os estudantes ficaram dez pontos abaixo da média geral de ciências em *identificação de questões científicas*.

- Em alguns países, os estudantes tiveram desempenho relativamente melhor em *explicação científica de fenômenos* do que em outras competências científicas. Na Eslováquia, na Hungria e na República Checa, os estudantes ficaram dez pontos ou mais acima da média geral de ciências em *explicação científica de fenômenos*. Em alguns países, ocorreu o oposto: o desempenho dos estudantes em *explicação científica de fenômenos* foi pior do que em outras competências científicas. Na Coréia do Sul, na França e no país parceiro Israel, o desempenho dos estudantes em *explicação científica de fenômenos* ficou dez pontos ou mais acima da média geral de ciências.

A5

Gráfico A5.4. Comparações de desempenho em diferentes escalas de competência em ciências (PISA 2006)



Fonte: OECD. Tabela A5.3. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

- Em alguns países, os estudantes demonstraram desempenho relativamente melhor em *utilização de evidências científicas*: na Coréia do Sul, na França e no Japão, os estudantes registraram escore no mínimo dez pontos acima da média geral de ciências em *utilização de evidências científicas*. Em outros países, os estudantes demonstraram desempenho relativamente pior em *utilização de evidências científicas*. Na Eslováquia, na Noruega, na República Checa e no país parceiro Brasil, o desempenho dos estudantes em *utilização de evidências científicas* ficou no mínimo dez pontos abaixo da média geral de ciências.

Em alguns desses casos, as diferenças de desempenho entre duas competências diferentes foram substanciais. Na Coréia do Sul e na França, por exemplo, os estudantes alcançaram em *utilização de evidências científicas* 30 e 27 pontos a mais, respectivamente, do que em *explicação científica de fenômenos*.

Diferenças de gênero

Ao contrário de leitura e matemática, em que se observam diferenças significativas entre os gêneros, não foram verificadas diferenças entre homens e mulheres quanto ao desempenho médio geral em ciências na maioria dos países, incluindo 22 dos 30 países da OCDE. Apenas Dinamarca, Holanda, Luxemburgo, México, Reino Unido e Suíça apresentaram uma pequena vantagem para os homens (entre seis e dez pontos), enquanto Grécia e Turquia mostraram as mulheres em vantagem (entre 11 e 12 pontos). Nos demais países da OCDE, não há diferenças estatisticamente significativas. Entre os países parceiros, Brasil e Chile apresentaram vantagens para os homens, enquanto na Eslovênia a vantagem foi das mulheres (Tabela A5.1).

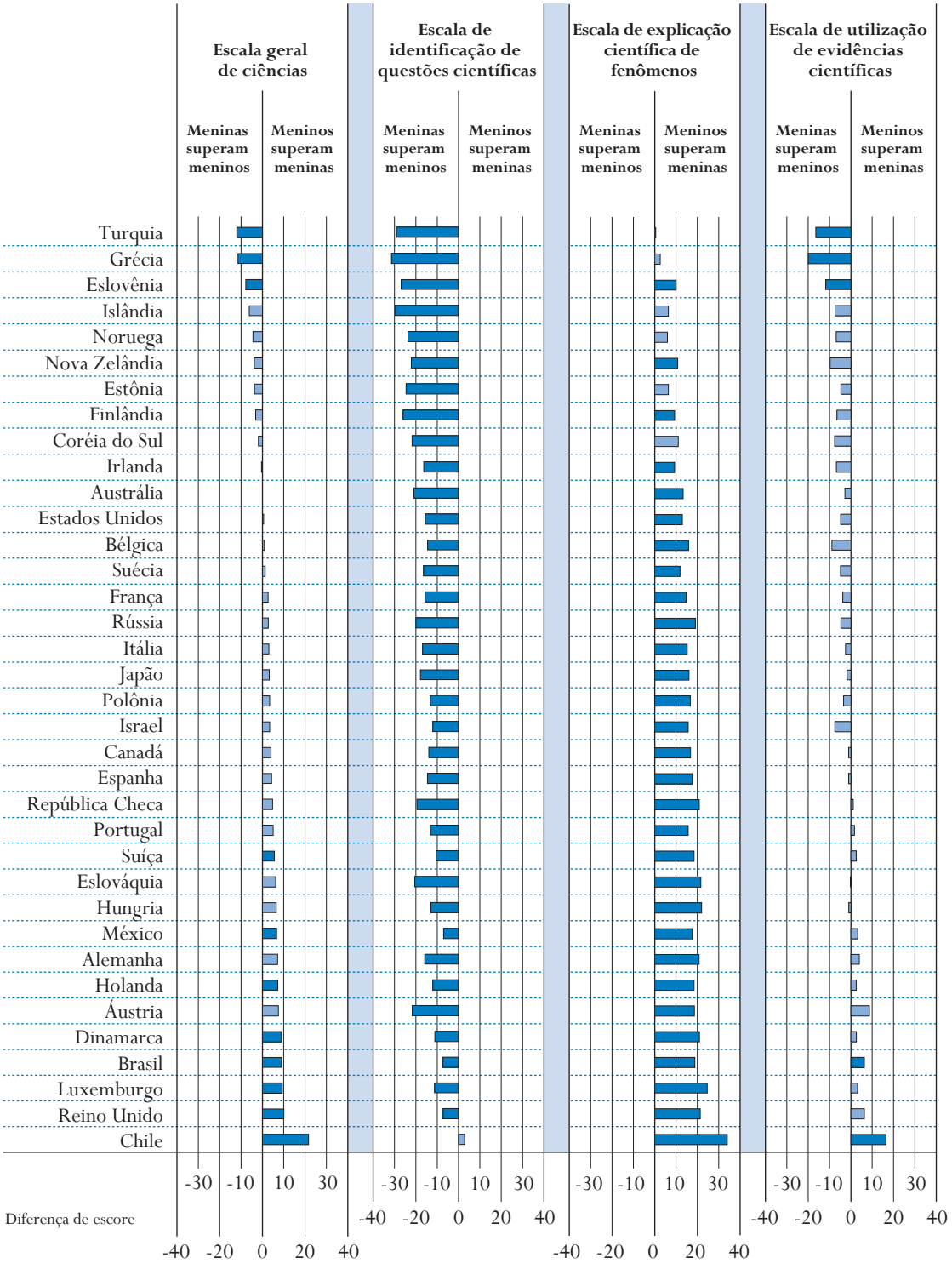
Entretanto, as semelhanças sugeridas pela média do desempenho encobrem certas diferenças de gênero: na maioria dos países, as mulheres tiveram melhor desempenho em *identificação de questões científicas*, ao passo que o desempenho dos homens foi melhor em *explicação científica de fenômenos* (Gráfico A5.5, Tabela A5.3).

- Em *identificação de questões científicas,* na média dos países da OCDE, as mulheres superaram os homens em 17 pontos. Em vários países, a vantagem foi bastante grande: por exemplo, mais de 25 pontos na Finlândia, na Grécia, na Islândia, na Turquia e no país parceiro Eslovênia.
- Por outro lado, em *explicação científica de fenômenos*, o desempenho dos homens superou o das mulheres em 15 pontos, em média. Novamente a diferença foi grande em alguns casos. No país parceiro Chile, a diferença foi de 34 pontos, e entre os países da OCDE, a diferença foi de 25 pontos em Luxemburgo, de 22 pontos na Hungria e na Eslováquia, e de 21 pontos na Alemanha, na Dinamarca, no Reino Unido e na República Checa.
- Ao contrário de *identificação de questões científicas* e de *explicação científica de fenômenos*, houve poucas diferenças de gênero significativas em *utilização de evidências científicas*: em apenas três países da OCDE as mulheres tiveram desempenho melhor do que os homens, e por uma diferença total pequena – três pontos.

Ao interpretar essas diferenças de gênero ao lado do desempenho geral dos países nas escalas respectivas, as diferenças sugerem que, algumas vezes, homens ou mulheres registraram níveis muito diferentes de desempenho em diferentes áreas de ciências. Por exemplo, na França, o escore médio das mulheres em *identificação de questões científicas* – de 507 pontos – ficou acima da média OCDE, mas seu desempenho médio em *explicação científica de fenômenos* – de 474 pontos – ficou muito abaixo, equivalente ao de alguns dos países da OCDE com pior desempenho.

A5

Gráfico A5.5. Diferenças de gênero no desempenho de estudantes nas escalas PISA de ciências (2006)



Nota: Diferenças significativas em termos estatísticos estão grafadas em tom mais escuro.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre meninos e meninas para a escala geral de ciências.

Fonte: OECD. Tabelas 5.1 e A5.3. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

O fato de as mulheres terem desempenho consistentemente melhor do que os homens em *identificação de questões científicas* e pior em *explicação científica de fenômenos* pode sugerir uma diferença sistemática entre os gêneros quanto à forma como os estudantes se relacionam com as ciências e com o currículo científico. Aparentemente, é possível que o desempenho dos homens seja melhor, em média, com relação ao domínio do conhecimento científico, e o das mulheres, em identificação de questões científicas em situações dadas. Embora seja preciso enfatizar que em muitos países as diferenças de gênero foram pequenas em relação às diferenças entre indivíduos do mesmo gênero, o desempenho geral poderia ser significativamente elevado se os fatores subjacentes às diferenças de gênero fossem identificados e combatidos.

Definições e metodologias

Os escores de realização são baseados em avaliações aplicadas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). A pesquisa mais recente do PISA foi realizada durante o ano letivo de 2006.

A população-alvo estudada neste indicador é formada por estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, envolve estudantes com idade de 15 anos e 3 meses (completos) a estudantes de 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de testes, que freqüentavam uma instituição educacional de ensino médio, independentemente dos níveis de graduação e do tipo de instituição em que estavam matriculados, e independentemente de estudarem em período integral ou meio período.

Outras referências

Ver outras informações sobre o PISA 2006 em *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007c) e *PISA 2006 Technical Report* (OECD, 2008b). Os dados do PISA também estão disponíveis no *site www.pisa.oecd.org*.

A5

Tabela A5.1.

Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes na escala PISA de ciências (2006)

		Todos os estudantes				Diferenças de gênero					
		Escore médio		Desvio padrão		Meninos		Meninas		Diferença (os - as)	
		Média	E.P.	D.P.	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. no escore	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	516	(3,8)	100	(2,0)	519	(4,6)	512	(3,8)	7	(3,7)
	Austrália	527	(2,3)	100	(1,0)	527	(3,2)	527	(2,7)	0	(3,8)
	Áustria	511	(3,9)	98	(2,4)	515	(4,2)	507	(4,9)	8	(4,9)
	Bélgica	510	(2,5)	100	(2,0)	511	(3,3)	510	(3,2)	1	(4,1)
	Canadá	534	(2,0)	94	(1,1)	536	(2,5)	532	(2,1)	4	(2,2)
	Coréia do Sul	522	(3,4)	90	(2,4)	521	(4,8)	523	(3,9)	-2	(5,5)
	Dinamarca	496	(3,1)	93	(1,4)	500	(3,6)	491	(3,4)	9	(3,2)
	Eslováquia	488	(2,6)	93	(1,8)	491	(3,9)	485	(3,0)	6	(4,7)
	Espanha	488	(2,6)	91	(1,0)	491	(2,9)	486	(2,7)	4	(2,4)
	Estados Unidos	489	(4,2)	106	(1,7)	489	(5,1)	489	(4,0)	1	(3,5)
	Finlândia	563	(2,0)	86	(1,0)	562	(2,6)	565	(2,4)	-3	(2,9)
	França	495	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,3)	494	(3,6)	3	(4,0)
	Grécia	473	(3,2)	92	(2,0)	468	(4,5)	479	(3,4)	-11	(4,7)
	Holanda	525	(2,7)	96	(1,6)	528	(3,2)	521	(3,1)	7	(3,0)
	Hungria	504	(2,7)	88	(1,6)	507	(3,3)	501	(3,5)	6	(4,2)
	Irlanda	508	(3,2)	94	(1,5)	508	(4,3)	509	(3,3)	0	(4,3)
	Islândia	491	(1,6)	97	(1,2)	488	(2,6)	494	(2,1)	-6	(3,4)
	Itália	475	(2,0)	96	(1,3)	477	(2,8)	474	(2,5)	3	(3,5)
	Japão	531	(3,4)	100	(2,0)	533	(4,9)	530	(5,1)	3	(7,4)
	Luxemburgo	486	(1,1)	97	(0,9)	491	(1,8)	482	(1,8)	9	(2,9)
	México	410	(2,7)	81	(1,5)	413	(3,2)	406	(2,6)	7	(2,2)
	Noruega	487	(3,1)	96	(2,0)	484	(3,8)	489	(3,2)	-4	(3,4)
	Nova Zelândia	530	(2,7)	107	(1,4)	528	(3,9)	532	(3,6)	-4	(5,2)
	Polônia	498	(2,3)	90	(1,1)	500	(2,7)	496	(2,6)	3	(2,5)
	Portugal	474	(3,0)	89	(1,7)	477	(3,7)	472	(3,2)	5	(3,3)
	Reino Unido	515	(2,3)	107	(1,5)	520	(3,0)	510	(2,8)	10	(3,4)
	República Checa	513	(3,5)	98	(2,0)	515	(4,2)	510	(4,8)	5	(5,6)
	Suécia	503	(2,4)	94	(1,4)	504	(2,7)	503	(2,9)	1	(3,0)
	Suíça	512	(3,2)	99	(1,7)	514	(3,3)	509	(3,6)	6	(2,7)
	Turquia	424	(3,8)	83	(3,2)	418	(4,6)	430	(4,1)	-12	(4,1)
	Total OCDE	*491*	*(1,2)*	*104*	*(0,6)*	*492*	*(1,4)*	*490*	*(1,3)*	*3*	*(1,3)*
	Média OCDE	*500*	*(0,5)*	*95*	*(0,3)*	*501*	*(0,7)*	*499*	*(0,6)*	*2*	*(0,7)*
Países parceiros	Brasil	390	(2,8)	89	(1,9)	395	(3,2)	386	(2,9)	9	(2,3)
	Chile	438	(4,3)	92	(1,8)	448	(5,4)	426	(4,4)	22	(4,8)
	Eslovênia	519	(1,1)	98	(1,0)	515	(2,0)	523	(1,9)	-8	(3,2)
	Estônia	531	(2,5)	84	(1,1)	530	(3,1)	533	(2,9)	-4	(3,1)
	Israel	454	(3,7)	111	(2,0)	456	(5,6)	452	(4,2)	3	(6,5)
	Rússia	479	(3,7)	90	(1,4)	481	(4,1)	478	(3,7)	3	(2,7)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.
Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 2.1c.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

Tabela A5.1. (*continuação*)

Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes na escala PISA de ciências (2006)

		Percentis											
		5º		10º		25º		75º		90º		95º	
		Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.	Escore	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	345	(8,1)	381	(7,0)	447	(5,3)	587	(3,6)	642	(3,2)	672	(3,6)
	Austrália	358	(3,5)	395	(3,4)	459	(2,6)	598	(2,5)	653	(2,9)	685	(3,4)
	Áustria	341	(9,3)	378	(6,2)	443	(5,4)	582	(4,1)	633	(3,6)	663	(4,1)
	Bélgica	336	(7,3)	374	(5,4)	442	(3,8)	584	(2,4)	634	(2,3)	660	(2,7)
	Canadá	372	(4,7)	410	(3,7)	472	(2,5)	601	(2,2)	651	(2,4)	681	(2,8)
	Coréia do Sul	367	(8,4)	403	(5,7)	462	(4,1)	586	(3,8)	635	(4,7)	662	(5,9)
	Dinamarca	341	(5,9)	373	(4,8)	432	(4,3)	562	(2,9)	615	(3,7)	646	(4,3)
	Eslováquia	334	(5,6)	368	(3,7)	426	(3,2)	555	(4,0)	609	(4,1)	638	(3,9)
	Espanha	338	(4,1)	370	(3,7)	427	(3,0)	552	(3,1)	604	(3,0)	633	(3,1)
	Estados Unidos	318	(4,5)	349	(5,9)	412	(5,4)	567	(4,6)	628	(4,3)	662	(4,8)
	Finlândia	419	(4,4)	453	(3,3)	506	(2,9)	622	(2,5)	673	(2,9)	700	(3,1)
	França	320	(6,3)	359	(5,5)	424	(5,3)	570	(4,0)	623	(4,0)	653	(3,8)
	Grécia	317	(7,3)	353	(5,4)	413	(4,4)	537	(3,3)	589	(4,1)	619	(3,8)
	Holanda	362	(5,9)	395	(5,4)	456	(4,7)	596	(2,6)	646	(3,4)	675	(3,6)
	Hungria	358	(4,4)	388	(4,2)	442	(3,5)	566	(3,3)	617	(3,1)	646	(4,2)
	Irlanda	351	(5,8)	385	(4,4)	444	(4,6)	575	(3,4)	630	(3,7)	660	(4,9)
	Islândia	328	(4,9)	364	(3,1)	424	(2,6)	560	(2,3)	614	(2,9)	644	(3,4)
	Itália	318	(3,1)	351	(2,8)	409	(3,0)	543	(2,4)	598	(2,6)	630	(2,8)
	Japão	356	(6,1)	396	(6,2)	465	(5,1)	603	(3,1)	654	(3,1)	685	(3,6)
	Luxemburgo	322	(3,9)	358	(2,8)	419	(2,0)	556	(2,4)	609	(2,8)	640	(2,6)
	México	281	(4,4)	306	(4,2)	354	(3,6)	465	(2,9)	516	(3,0)	544	(3,5)
	Noruega	328	(7,8)	365	(5,6)	422	(3,9)	553	(3,0)	610	(3,5)	641	(3,4)
	Nova Zelândia	347	(5,2)	389	(4,5)	455	(3,6)	608	(2,9)	667	(3,3)	699	(3,1)
	Polônia	352	(3,8)	381	(2,9)	434	(2,7)	562	(3,1)	615	(3,3)	645	(3,3)
	Portugal	329	(5,4)	357	(4,8)	411	(4,2)	539	(3,0)	588	(2,9)	617	(3,2)
	Reino Unido	337	(5,4)	376	(4,3)	441	(3,2)	590	(3,1)	652	(2,9)	685	(3,5)
	República Checa	350	(6,0)	385	(5,2)	443	(4,6)	583	(3,9)	641	(4,3)	672	(4,7)
	Suécia	347	(3,8)	381	(4,0)	439	(3,3)	569	(2,8)	622	(2,6)	654	(3,4)
	Suíça	340	(5,0)	378	(4,9)	445	(3,9)	584	(3,5)	636	(3,8)	665	(4,6)
	Turquia	301	(2,8)	325	(3,2)	366	(2,6)	475	(5,8)	540	(9,7)	575	(9,8)
	Total OCDE	*321*	*(1,8)*	*354*	*(1,9)*	*416*	*(1,6)*	*567*	*(1,3)*	*626*	*(1,3)*	*659*	*(1,5)*
	Média OCDE	*340*	*(1,0)*	*375*	*(0,9)*	*434*	*(0,7)*	*568*	*(0,6)*	*622*	*(0,7)*	*652*	*(0,8)*
Países parceiros	Brasil	254	(4,5)	281	(3,2)	328	(2,3)	447	(4,5)	510	(5,6)	549	(5,3)
	Chile	295	(4,8)	323	(4,1)	374	(4,0)	501	(5,9)	560	(6,5)	595	(6,1)
	Eslovênia	358	(3,8)	391	(2,8)	449	(2,7)	589	(2,1)	647	(3,3)	680	(3,0)
	Estônia	392	(4,7)	422	(3,8)	474	(3,2)	589	(3,1)	640	(3,3)	668	(3,7)
	Israel	275	(5,7)	310	(5,2)	374	(4,8)	535	(4,6)	601	(4,5)	636	(5,5)
	Rússia	333	(5,6)	364	(5,4)	418	(4,4)	541	(4,2)	596	(3,9)	627	(4,2)

Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 2.1c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabela A5.2.

Porcentagem de estudantes em cada nível de proficiência na escala PISA de ciências (2006)

		Níveis de proficiência													
		Abaixo do Nível 1 (abaixo de 334,94 pontos)		Nível 1 (de 334,94 a 409,54 pontos)		Nível 2 (de 409,54 a 484,14 pontos)		Nível 3 (de 484,14 a 558,73 pontos)		Nível 4 (de 558,73 a 633,33 pontos)		Nível 5 (de 633,33 a 707,93 pontos)		Nível 6 (acima de 707,93 pontos)	
		%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.	%	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	4,1	(0,7)	11,3	(1,0)	21,4	(1,1)	27,9	(1,1)	23,6	(0,9)	10,0	(0,6)	1,8	(0,2)
	Austrália	3,0	(0,3)	9,8	(0,5)	20,2	(0,6)	27,7	(0,5)	24,6	(0,5)	11,8	(0,5)	2,8	(0,3)
	Áustria	4,3	(0,9)	12,0	(1,0)	21,8	(1,0)	28,3	(1,0)	23,6	(1,1)	8,8	(0,7)	1,2	(0,2)
	Bélgica	4,8	(0,7)	12,2	(0,6)	20,8	(0,8)	27,6	(0,8)	24,5	(0,8)	9,1	(0,5)	1,0	(0,2)
	Canadá	2,2	(0,3)	7,8	(0,5)	19,1	(0,6)	28,8	(0,6)	27,7	(0,6)	12,0	(0,5)	2,4	(0,2)
	Coréia do Sul	2,5	(0,5)	8,7	(0,8)	21,2	(1,0)	31,8	(1,2)	25,5	(0,9)	9,2	(0,8)	1,1	(0,3)
	Dinamarca	4,3	(0,6)	14,1	(0,8)	26,0	(1,1)	29,3	(1,0)	19,5	(0,9)	6,1	(0,7)	0,7	(0,2)
	Eslováquia	5,2	(0,6)	15,0	(0,9)	28,0	(1,0)	28,1	(1,0)	17,9	(1,0)	5,2	(0,5)	0,6	(0,1)
	Espanha	4,7	(0,4)	14,9	(0,7)	27,4	(0,8)	30,2	(0,7)	17,9	(0,8)	4,5	(0,4)	0,3	(0,1)
	Estados Unidos	7,6	(0,9)	16,8	(0,9)	24,2	(0,9)	24,0	(0,8)	18,3	(1,0)	7,5	(0,6)	1,5	(0,2)
	Finlândia	0,5	(0,1)	3,6	(0,4)	13,6	(0,7)	29,1	(1,1)	32,2	(0,9)	17,0	(0,7)	3,9	(0,3)
	França	6,6	(0,7)	14,5	(1,0)	22,8	(1,1)	27,2	(1,1)	20,9	(1,0)	7,2	(0,6)	0,8	(0,2)
	Grécia	7,2	(0,9)	16,9	(0,9)	28,9	(1,2)	29,4	(1,0)	14,2	(0,8)	3,2	(0,3)	0,2	(0,1)
	Holanda	2,3	(0,4)	10,7	(0,9)	21,1	(1,0)	26,9	(0,9)	25,8	(1,0)	11,5	(0,8)	1,7	(0,2)
	Hungria	2,7	(0,3)	12,3	(0,8)	26,0	(1,2)	31,1	(1,1)	21,0	(0,9)	6,2	(0,6)	0,6	(0,2)
	Irlanda	3,5	(0,5)	12,0	(0,8)	24,0	(0,9)	29,7	(1,0)	21,4	(0,9)	8,3	(0,6)	1,1	(0,2)
	Islândia	5,8	(0,5)	14,7	(0,8)	25,9	(0,7)	28,3	(0,9)	19,0	(0,7)	5,6	(0,5)	0,7	(0,2)
	Itália	7,3	(0,5)	18,0	(0,6)	27,6	(0,8)	27,4	(0,6)	15,1	(0,6)	4,2	(0,3)	0,4	(0,1)
	Japão	3,2	(0,4)	8,9	(0,7)	18,5	(0,9)	27,5	(0,9)	27,0	(1,1)	12,4	(0,6)	2,6	(0,3)
	Luxemburgo	6,5	(0,4)	15,6	(0,7)	25,4	(0,7)	28,6	(0,9)	18,1	(0,7)	5,4	(0,3)	0,5	(0,1)
	México	18,2	(1,2)	32,8	(0,9)	30,8	(1,0)	14,8	(0,7)	3,2	(0,3)	0,3	(0,1)	0,0	a
	Noruega	5,9	(0,8)	15,2	(0,8)	27,3	(0,8)	28,5	(1,0)	17,1	(0,7)	5,5	(0,4)	0,6	(0,1)
	Nova Zelândia	4,0	(0,4)	9,7	(0,6)	19,7	(0,8)	25,1	(0,7)	23,9	(0,8)	13,6	(0,7)	4,0	(0,4)
	Polônia	3,2	(0,4)	13,8	(0,6)	27,5	(0,9)	29,4	(1,0)	19,3	(0,8)	6,1	(0,4)	0,7	(0,1)
	Portugal	5,8	(0,8)	18,7	(1,0)	28,8	(0,9)	28,8	(1,2)	14,7	(0,9)	3,0	(0,4)	0,1	(0,1)
	Reino Unido	4,8	(0,5)	11,9	(0,6)	21,8	(0,7)	25,9	(0,7)	21,8	(0,6)	10,9	(0,5)	2,9	(0,3)
	República Checa	3,5	(0,6)	12,1	(0,8)	23,4	(1,2)	27,8	(1,1)	21,7	(0,9)	9,8	(0,9)	1,8	(0,3)
	Suécia	3,8	(0,4)	12,6	(0,6)	25,2	(0,9)	29,5	(0,9)	21,1	(0,9)	6,8	(0,5)	1,1	(0,2)
	Suíça	4,5	(0,5)	11,6	(0,6)	21,8	(0,9)	28,2	(0,8)	23,5	(1,1)	9,1	(0,8)	1,4	(0,3)
	Turquia	12,9	(0,8)	33,7	(1,3)	31,3	(1,4)	15,1	(1,1)	6,2	(1,2)	0,9	(0,3)	0,0	a
	Total OCDE	*6,9*	*(0,3)*	*16,3*	*(0,3)*	*24,2*	*(0,4)*	*25,1*	*(0,3)*	*18,7*	*(0,3)*	*7,4*	*(0,2)*	*1,4*	*(0,1)*
	Média OCDE	*5,2*	*(0,1)*	*14,1*	*(0,1)*	*24,0*	*(0,2)*	*27,4*	*(0,2)*	*20,3*	*(0,2)*	*7,7*	*(0,1)*	*1,3*	*(0,0)*
Países parceiros	Brasil	27,9	(1,0)	33,1	(1,0)	23,8	(0,9)	11,3	(0,9)	3,4	(0,4)	0,5	(0,2)	0,0	(0,0)
	Chile	13,1	(1,1)	26,7	(1,5)	29,9	(1,2)	20,1	(1,4)	8,4	(1,0)	1,8	(0,3)	0,1	(0,1)
	Eslovênia	2,8	(0,3)	11,1	(0,7)	23,1	(0,7)	27,6	(1,1)	22,5	(1,1)	10,7	(0,6)	2,2	(0,3)
	Estônia	1,0	(0,2)	6,7	(0,6)	21,0	(0,9)	33,7	(1,0)	26,2	(0,9)	10,1	(0,7)	1,4	(0,3)
	Israel	14,9	(1,2)	21,2	(1,0)	24,0	(0,9)	20,8	(1,0)	13,8	(0,8)	4,4	(0,5)	0,8	(0,2)
	Rússia	5,2	(0,7)	17,0	(1,1)	30,2	(0,9)	28,3	(1,3)	15,1	(1,1)	3,7	(0,5)	0,5	(0,1)

Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 2.1a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabela A5.3.

Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes nas escalas PISA de desempenho em ciências (2006)

		Escala Identificação de questões científicas									
		Todos os estudantes				Diferenças de gênero					
		Escore médio		Desvio padrão		Meninos		Meninas		Diferença (os - as)	
		Média	E.P.	D.P.	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. de escore	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	510	(3,8)	98	(2,4)	502	(4,5)	518	(3,9)	**-16**	(3,4)
	Austrália	535	(2,3)	98	(1,2)	525	(3,2)	546	(2,6)	**-21**	(3,6)
	Áustria	505	(3,7)	90	(2,2)	495	(4,2)	516	(4,7)	**-22**	(4,6)
	Bélgica	515	(2,7)	100	(2,3)	508	(3,8)	523	(3,1)	**-14**	(4,3)
	Canadá	532	(2,3)	97	(1,3)	525	(2,7)	539	(2,4)	**-14**	(2,4)
	Coréia do Sul	519	(3,7)	91	(2,4)	508	(4,9)	530	(4,2)	**-22**	(5,7)
	Dinamarca	493	(3,0)	90	(1,4)	488	(3,5)	499	(3,2)	**-11**	(3,2)
	Eslováquia	475	(3,2)	96	(3,6)	465	(4,5)	485	(3,6)	**-20**	(5,1)
	Espanha	489	(2,4)	89	(1,1)	482	(2,7)	496	(2,6)	**-15**	(2,1)
	Estados Unidos	492	(3,8)	100	(1,7)	484	(4,6)	500	(3,8)	**-16**	(3,6)
	Finlândia	555	(2,3)	84	(1,1)	542	(2,7)	568	(2,6)	**-26**	(2,8)
	França	499	(3,5)	104	(2,4)	491	(4,6)	507	(3,7)	**-16**	(4,7)
	Grécia	469	(3,0)	92	(2,1)	453	(4,1)	485	(3,1)	**-31**	(4,3)
	Holanda	533	(3,3)	103	(2,9)	527	(3,8)	539	(3,5)	**-12**	(3,2)
	Hungria	483	(2,6)	81	(1,8)	477	(3,4)	489	(3,3)	**-13**	(4,1)
	Irlanda	516	(3,3)	95	(1,7)	508	(4,4)	524	(3,5)	**-16**	(4,6)
	Islândia	494	(1,7)	103	(1,4)	479	(2,9)	509	(2,4)	**-30**	(4,1)
	Itália	474	(2,2)	99	(1,5)	466	(2,9)	483	(2,5)	**-17**	(3,4)
	Japão	522	(4,0)	106	(2,5)	513	(5,1)	531	(6,6)	**-18**	(8,5)
	Luxemburgo	483	(1,1)	92	(0,9)	477	(1,7)	489	(1,8)	**-11**	(2,8)
	México	421	(2,6)	85	(1,6)	418	(2,9)	425	(2,8)	**-7**	(2,2)
	Noruega	489	(3,1)	94	(2,0)	478	(3,9)	501	(3,3)	**-24**	(3,7)
	Nova Zelândia	536	(2,9)	106	(1,6)	525	(3,7)	547	(3,7)	**-22**	(4,9)
	Polônia	483	(2,5)	84	(1,1)	476	(2,8)	490	(2,7)	**-13**	(2,5)
	Portugal	486	(3,1)	91	(1,9)	480	(3,6)	493	(3,4)	**-13**	(3,1)
	Reino Unido	514	(2,3)	106	(1,5)	510	(2,9)	517	(2,8)	**-7**	(3,2)
	República Checa	500	(4,2)	99	(3,4)	492	(4,8)	511	(5,3)	**-19**	(5,7)
	Suécia	499	(2,6)	96	(1,4)	491	(2,9)	507	(3,1)	**-16**	(3,0)
	Suíça	515	(3,0)	95	(1,4)	510	(3,1)	520	(3,3)	**-10**	(2,4)
	Turquia	427	(3,4)	79	(2,7)	414	(4,1)	443	(3,6)	**-29**	(3,8)
	Total OCDE	*491*	*(1,1)*	*102*	*(0,6)*	*483*	*(1,3)*	*499*	*(1,2)*	*-16*	*(1,4)*
	Média OCDE	*499*	*(0,5)*	*95*	*(0,4)*	*490*	*(0,7)*	*508*	*(0,6)*	*-17*	*(0,7)*
Países parceiros	Brasil	398	(2,8)	93	(1,9)	394	(3,2)	402	(3,0)	**-7**	(2,5)
	Chile	444	(4,1)	89	(1,7)	445	(5,0)	443	(4,1)	3	(4,5)
	Eslovênia	517	(1,4)	87	(0,8)	504	(2,0)	530	(2,0)	**-27**	(2,8)
	Estônia	516	(2,6)	77	(1,3)	504	(3,1)	528	(2,6)	**-25**	(2,8)
	Israel	457	(3,9)	114	(2,0)	451	(5,9)	463	(4,0)	-12	(6,6)
	Rússia	463	(4,2)	89	(1,3)	453	(4,6)	472	(4,1)	**-20**	(2,6)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.
Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabelas 2.2c, 2.3c e 2.4c.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabela A5.3. *(continuação-1)*

Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes nas escalas PISA de desempenho em ciências (2006)

		Escala Explicação científica de fenômenos									
		Todos os estudantes				Diferenças de gênero					
		Escore médio		Desvio padrão		Meninos		Meninas		Diferença (os - as)	
		Média	E.P.	D.P.	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. de escore	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	519	(3,7)	103	(2,0)	529	(4,5)	508	(3,7)	**21**	(3,7)
	Austrália	520	(2,3)	102	(1,0)	527	(3,1)	513	(2,7)	**13**	(3,6)
	Áustria	516	(4,0)	100	(2,1)	526	(4,4)	507	(4,7)	**19**	(4,8)
	Bélgica	503	(2,5)	102	(1,9)	510	(3,4)	494	(3,1)	**16**	(4,1)
	Canadá	531	(2,1)	100	(1,2)	539	(2,6)	522	(2,3)	**17**	(2,5)
	Coréia do Sul	512	(3,3)	91	(2,3)	517	(4,8)	506	(4,0)	11	(5,7)
	Dinamarca	501	(3,3)	96	(1,4)	512	(3,8)	491	(3,7)	**21**	(3,4)
	Eslováquia	501	(2,7)	97	(1,9)	512	(4,0)	490	(3,0)	**22**	(4,7)
	Espanha	490	(2,4)	98	(1,0)	499	(2,8)	481	(2,7)	**18**	(2,6)
	Estados Unidos	486	(4,3)	110	(1,5)	492	(5,3)	480	(4,0)	**13**	(3,6)
	Finlândia	566	(2,0)	88	(1,1)	571	(2,5)	562	(2,5)	**9**	(3,0)
	França	481	(3,2)	100	(1,8)	489	(4,2)	474	(3,4)	**15**	(4,1)
	Grécia	476	(3,0)	93	(1,9)	478	(4,3)	475	(3,0)	3	(4,2)
	Holanda	522	(2,7)	95	(1,7)	531	(3,1)	512	(3,1)	**18**	(3,0)
	Hungria	518	(2,6)	94	(1,5)	529	(3,2)	507	(3,6)	**22**	(4,4)
	Irlanda	505	(3,2)	100	(1,6)	510	(4,4)	501	(3,5)	**9**	(4,6)
	Islândia	488	(1,5)	92	(1,2)	491	(2,6)	485	(2,1)	6	(3,7)
	Itália	480	(2,0)	100	(1,3)	487	(2,8)	472	(2,5)	**15**	(3,4)
	Japão	527	(3,1)	97	(1,8)	535	(4,6)	519	(4,4)	**16**	(6,6)
	Luxemburgo	483	(1,1)	97	(0,9)	495	(1,8)	471	(2,0)	**25**	(3,0)
	México	406	(2,7)	83	(1,6)	415	(3,3)	398	(2,6)	**18**	(2,3)
	Noruega	495	(3,0)	101	(1,7)	498	(3,9)	492	(3,2)	6	(3,9)
	Nova Zelândia	522	(2,8)	111	(1,5)	528	(4,0)	517	(3,6)	**11**	(5,2)
	Polônia	506	(2,5)	95	(1,2)	514	(2,9)	498	(2,8)	**17**	(2,7)
	Portugal	469	(2,9)	87	(1,7)	477	(3,6)	462	(3,0)	**16**	(3,2)
	Reino Unido	517	(2,3)	110	(1,4)	527	(3,0)	506	(2,7)	**21**	(3,5)
	República Checa	527	(3,5)	102	(1,8)	537	(4,3)	516	(4,6)	**21**	(5,7)
	Suécia	510	(2,9)	99	(1,8)	516	(3,0)	504	(3,5)	**12**	(3,1)
	Suíça	508	(3,3)	102	(1,8)	517	(3,4)	498	(3,9)	**18**	(2,8)
	Turquia	423	(4,1)	86	(3,5)	423	(4,7)	423	(4,5)	1	(4,1)
	Total OCDE	*489*	*(1,2)*	*107*	*(0,6)*	*497*	*(1,4)*	*481*	*(1,3)*	*15*	*(1,2)*
	Média OCDE	*500*	*(0,5)*	*98*	*(0,3)*	*508*	*(0,7)*	*493*	*(0,6)*	*15*	*(0,7)*
Países parceiros	Brasil	390	(2,7)	91	(2,0)	400	(3,0)	382	(2,9)	**19**	(2,4)
	Chile	432	(4,1)	94	(1,8)	448	(5,1)	414	(4,1)	**34**	(4,6)
	Eslovênia	523	(1,5)	105	(1,1)	528	(2,3)	518	(2,2)	**10**	(3,3)
	Estônia	541	(2,6)	91	(1,3)	544	(3,2)	537	(3,0)	6	(3,3)
	Israel	443	(3,6)	109	(2,0)	451	(5,4)	436	(4,0)	**16**	(6,4)
	Rússia	483	(3,4)	90	(1,3)	493	(4,0)	474	(3,4)	**19**	(2,6)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.
Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabelas 2.2c, 2.3c e 2.4c.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

A5

Tabela A5.3. *(continuação-2)*

Escore médio, variação e diferenças de gênero no desempenho dos estudantes nas escalas PISA de desempenho em ciências (2006)

		Escala Utilizando evidências científicas									
		Todos os estudantes				Diferenças de gênero					
		Escore médio		Desvio padrão		Meninos		Meninas		Diferença (os - as)	
		Média	E.P.	D.P.	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. de escore	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	515	(4,6)	115	(3,3)	517	(5,6)	513	(4,5)	4	(4,3)
	Austrália	531	(2,4)	107	(1,1)	530	(3,4)	533	(3,0)	-3	(4,2)
	Áustria	505	(4,7)	116	(3,4)	509	(4,9)	500	(6,2)	9	(6,1)
	Bélgica	516	(3,0)	113	(2,4)	512	(3,8)	521	(3,8)	-9	(4,7)
	Canadá	542	(2,2)	99	(1,3)	541	(2,7)	542	(2,3)	-1	(2,3)
	Coréia do Sul	538	(3,7)	102	(2,9)	535	(5,2)	542	(4,5)	-8	(6,4)
	Dinamarca	489	(3,6)	107	(1,7)	490	(4,1)	487	(4,0)	3	(3,8)
	Eslováquia	478	(3,3)	108	(2,5)	478	(4,8)	478	(3,6)	0	(5,6)
	Espanha	485	(3,0)	101	(1,2)	484	(3,4)	485	(3,1)	-1	(2,5)
	Estados Unidos	489	(5,0)	116	(2,5)	486	(6,1)	491	(4,6)	-5	(4,1)
	Finlândia	567	(2,3)	96	(1,2)	564	(3,0)	571	(2,7)	-7	(3,3)
	França	511	(3,9)	114	(2,6)	509	(5,0)	513	(4,2)	-4	(4,7)
	Grécia	465	(4,0)	107	(3,2)	456	(5,6)	475	(3,7)	**-20**	(5,4)
	Holanda	526	(3,3)	106	(2,0)	527	(3,8)	524	(3,7)	3	(3,5)
	Hungria	497	(3,4)	102	(2,1)	497	(4,1)	498	(4,5)	-1	(5,2)
	Irlanda	506	(3,4)	102	(1,6)	503	(4,8)	509	(3,5)	-7	(4,8)
	Islândia	491	(1,7)	111	(1,4)	487	(3,1)	495	(2,5)	-7	(4,4)
	Itália	467	(2,3)	111	(1,6)	466	(3,2)	468	(3,1)	-2	(4,2)
	Japão	544	(4,2)	116	(2,5)	543	(5,8)	545	(6,4)	-2	(8,9)
	Luxemburgo	492	(1,1)	113	(1,1)	493	(2,0)	490	(2,2)	3	(3,5)
	México	402	(3,1)	94	(1,8)	404	(3,7)	401	(3,0)	3	(2,7)
	Noruega	473	(3,6)	109	(1,9)	469	(4,2)	476	(3,9)	-7	(3,8)
	Nova Zelândia	537	(3,3)	121	(1,7)	532	(4,4)	541	(4,3)	-10	(5,8)
	Polônia	494	(2,7)	98	(1,4)	492	(3,0)	495	(3,0)	-3	(2,8)
	Portugal	472	(3,6)	103	(1,9)	473	(4,2)	471	(4,0)	2	(3,8)
	Reino Unido	514	(2,5)	117	(1,7)	517	(3,1)	510	(3,1)	6	(3,8)
	República Checa	501	(4,1)	113	(2,4)	501	(5,0)	500	(5,4)	1	(6,5)
	Suécia	496	(2,6)	106	(1,5)	494	(3,1)	499	(3,2)	-5	(3,4)
	Suíça	519	(3,4)	111	(1,9)	520	(3,6)	517	(3,9)	2	(2,9)
	Turquia	417	(4,3)	97	(3,2)	410	(5,2)	426	(4,6)	**-16**	(4,7)
	Total OCDE	*492*	*(1,5)*	*117*	*(0,9)*	*490*	*(1,7)*	*493*	*(1,6)*	*-2*	*(1,5)*
	Média OCDE	*499*	*(0,6)*	*108*	*(0,4)*	*498*	*(0,8)*	*501*	*(0,7)*	*-3*	*(0,8)*
Países parceiros	Brasil	378	(3,6)	105	(2,7)	382	(3,9)	375	(3,8)	**6**	(2,7)
	Chile	440	(5,1)	103	(1,9)	447	(6,2)	431	(5,2)	**16**	(5,3)
	Eslovênia	516	(1,3)	100	(1,0)	510	(2,3)	522	(2,0)	**-12**	(3,4)
	Estônia	531	(2,7)	93	(1,3)	529	(3,2)	533	(3,0)	-5	(3,3)
	Israel	460	(4,7)	133	(2,3)	456	(6,7)	464	(5,4)	-8	(7,6)
	Rússia	481	(4,2)	102	(1,6)	478	(4,5)	483	(4,4)	-5	(3,1)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

Fonte: PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabelas 2.2c, 2.3c e 2.4c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401573312123

INDICADOR A6

QUAL É A PERCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO À ESCOLA E À APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS?

Como parte da pesquisa PISA 2006, dez países da OCDE complementaram as perspectivas dos estudantes e dos diretores de escolas com dados colhidos junto aos progenitores dos estudantes. Esses dados fornecem importantes *insights* quanto à percepção dos progenitores em relação à escola e à qualidade do ensino oferecido a seus filhos, e como essa percepção se relaciona tanto com o desempenho dos estudantes quanto com o impacto que o *background* social provoca sobre os resultados da aprendizagem.

Resultados básicos

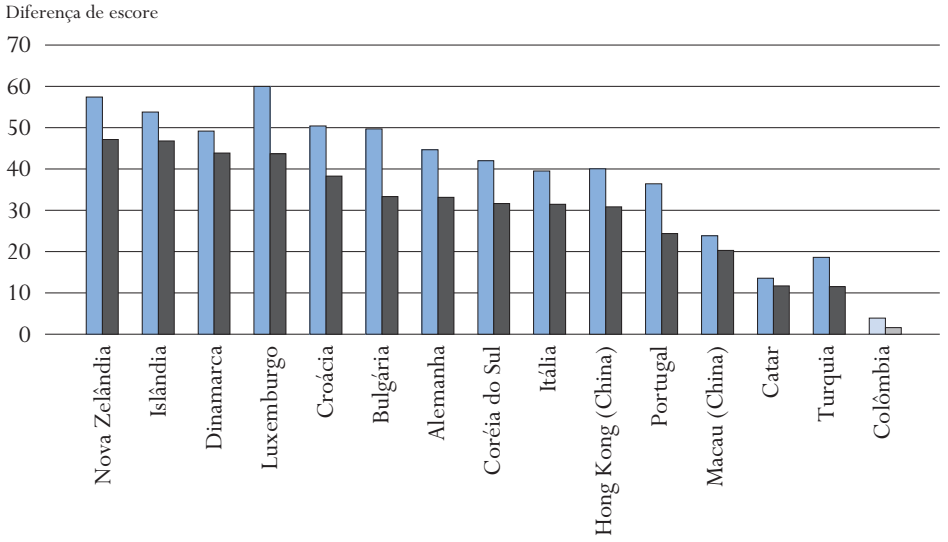
Gráfico A6.1. Relatos dos progenitores sobre o desempenho anterior de seus filhos em leitura de textos científicos e desempenho dos estudantes na escala PISA de ciências (2006)

Este gráfico apresenta as diferenças de desempenho na escala de ciências entre estudantes cujos progenitores responderam "com muita freqüência ou regularmente" e aqueles cujos progenitores responderam "nunca ou apenas algumas vezes" à pergunta: "Relembrando o tempo em que seu filho tinha 10 anos de idade, com que freqüência ele lia livros sobre descobertas científicas?

Diferença no escore **antes** de levar em consideração o *background* socioeconômico dos estudantes

Diferenças no escore **após** levar em consideração o *background* socioeconômico dos estudantes

Em comparação com indivíduos de 15 anos de idade que aos 10 anos não liam livros sobre descobertas científicas, os estudantes que tinham o hábito da leitura apresentaram, em média, desempenho 45 pontos acima na avaliação de ciências do PISA 2006 – mais do que o equivalente a um ano letivo; e essa vantagem permaneceu significativa – de 35 pontos – mesmo após levar em consideração fatores socioeconômicos (um ano letivo corresponde a uma média de 38 pontos na escala PISA de ciências).



Nota: Diferenças significativas em termos estatísticos estão grafadas em tom mais escuro.
Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença de escore após levar em consideração o background *socioeconômico dos estudantes.*
Fonte: OECD PISA 2006. Tabela A6.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

Outros destaques deste indicador

- Entre os dez países da OCDE para os quais há dados disponíveis, em média, 77% dos progenitores declararam "concordar veementemente ou concordar" que os padrões de realização eram altos na escola de seus filhos. Em média, essas crianças tiveram escore 20 pontos mais altos do que os estudantes cujos progenitores declararam "discordar ou discordar veementemente" dessa proposição.

- Em média, 79% dos progenitores relataram estar satisfeitos com o ambiente disciplinar na escola de seus filhos, e 85% sentiam que a escola fazia um bom trabalho quanto à educação dos estudantes. Em ambos os casos, o desempenho de seus filhos registrou uma vantagem de 12 pontos, em média.

- Em média, 88% dos progenitores relataram "concordar veementemente ou concordar" que os professores de seus filhos pareciam competentes e dedicados, mas a relação desse dado com o desempenho dos estudantes foi inconsistente entre os países, com vantagem de sete pontos, em média.

- Cerca de 80% dos progenitores relataram estar satisfeitos com o conteúdo ensinado e com os métodos de ensino utilizados na escola de seus filhos, e 75% consideraram que o progresso de seus filhos foi cuidadosamente monitorado. Entretanto, em ambos os casos, as diferenças nos escores dos estudantes variaram acentuadamente entre os países, registrando uma pequena vantagem média de 2 pontos.

- Embora 73% dos progenitores tenham afirmado "concordar veementemente ou concordar" que a escola fornecia regularmente informações úteis sobre os progressos de seus filhos, a relação entre esse número e o desempenho dos estudantes variou, mas foi amplamente negativa na comparação entre os países.

A6

Evidências e explicações

Quadro A6.1. O questionário aplicado aos progenitores

O questionário do PISA 2006 para os progenitores era respondido em cerca de dez minutos, e um questionário foi aplicado para cada estudante pesquisado. O questionário cobriu tanto o *background* socioeconômico dos progenitores quanto aspectos das seguintes áreas:

- Comentários dos progenitores sobre a escola e o ensino de ciências: atividades anteriores dos estudantes, percepção dos progenitores sobre o valor e a qualidade do ensino, opinião dos progenitores sobre carreiras relacionadas a ciências, e percepção pessoal e geral dos progenitores sobre o valor das ciências;
- Opiniões dos progenitores sobre o meio ambiente: consciência dos progenitores sobre questões ambientais e otimismo sobre a questão;
- Gastos anuais com a educação dos filhos;
- *Background* dos progenitores: idade, ocupação (de ambos), educação (de ambos), e receitas domésticas.

Dez países da OCDE – Alemanha, Coréia do Sul, Dinamarca, Islândia, Itália, Luxemburgo, Nova Zelândia, Polônia, Portugal e Turquia – participaram desse questionário. Os seis países parceiros também forneceram dados sobre este questionário: Bulgária, Catar, Colômbia, Croácia, Hong-Kong (China) e Macao (China).

Background socioeconômico e o papel dos progenitores

As respostas dos progenitores mostraram uma relação íntima entre o envolvimento de seus filhos com atividades relacionadas a ciências aos 10 anos de idade e seu desempenho em ciências aos 15 anos de idade. Os estudantes cujos progenitores relataram que aos 10 anos de idade liam livros sobre descobertas científicas "muito freqüentemente" ou "regularmente" tiveram desempenho na avaliação PISA 2006 de ciências 45 pontos acima do desempenho dos estudantes cujos progenitores responderam "nunca" ou "apenas ocasionalmente" (na média dos nove países da OCDE que responderam a essa questão do questionário para os progenitores; Polônia não respondeu a essa questão). Essa vantagem de desempenho foi maior do que a média das diferenças de desempenho associados a um ano letivo (um ano letivo corresponde a uma média de 38 pontos no escore na escala PISA de ciências). As maiores vantagens de desempenho foram registradas na Nova Zelândia, em Luxemburgo e na Islândia, onde ficaram entre 54 e 60 pontos na escala de ciências. Mesmo após a ponderação do nível socioeconômico dos progenitores, essa vantagem no desempenho ainda se mostrou importante, com uma diferença média de 35 pontos no escore (Gráfico A6.1).

No caso de progenitores no quartil inferior da distribuição socioeconômica, foram menos freqüentes as afirmações de que seus filhos haviam lido livros sobre descobertas científicas "muito freqüentemente" ou "regularmente". De fato, no quartil superior da distribuição socioeconômica, a

porcentagem foi de 18,3% na média dos nove países da OCDE – quase o dobro do quartil inferior (9,6%). Entretanto, vale ressaltar que, na maioria dos países, permaneceu significativa a vantagem no desempenho dos estudantes do quartil inferior da distribuição socioeconômica que, segundo seus progenitores, haviam lido livros sobre descobertas científicas "muito freqüentemente" ou "regularmente" aos 10 anos de idade: uma diferença média de 29 pontos no escore. Na Dinamarca, por exemplo, a vantagem no desempenho foi de 64 pontos no quartil socioeconômico inferior; e na Alemanha, na Islândia e em Luxemburgo, o escore ainda se manteve no mínimo em 35 pontos (Tabela A6.1b). Uma explicação para essa constatação é que atividades educacionais na infância talvez possam compensar uma parte considerável da desvantagem socioeconômica.

Embora um pouco menos acentuados, efeitos semelhantes em famílias menos favorecidas em termos socioeconômicos são observados em ralação a crianças que, aos 10 anos de idade, assistiam a programas de televisão sobre ciências, ou assistiam, liam ou ouviam ficção científica muito freqüentemente ou regularmente. Quanto à freqüência com que crianças de 10 anos de idade visitavam *sites* sobre tópicos científicos ou freqüentavam clubes de ciências, de acordo com o relato dos progenitores, a relação não é clara, mas, de maneira geral, as porcentagens de estudantes envolvidos com essas atividades são pequenas (*PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. OECD, 2007c).

Percepções dos progenitores quanto à qualidade da escola

As avaliações dos progenitores a respeito da escola de seus filhos quanto a aspirações de alto desempenho, ambiente disciplinar ou competência e dedicação dos professores também são importantes indícios do desempenho dos estudantes.

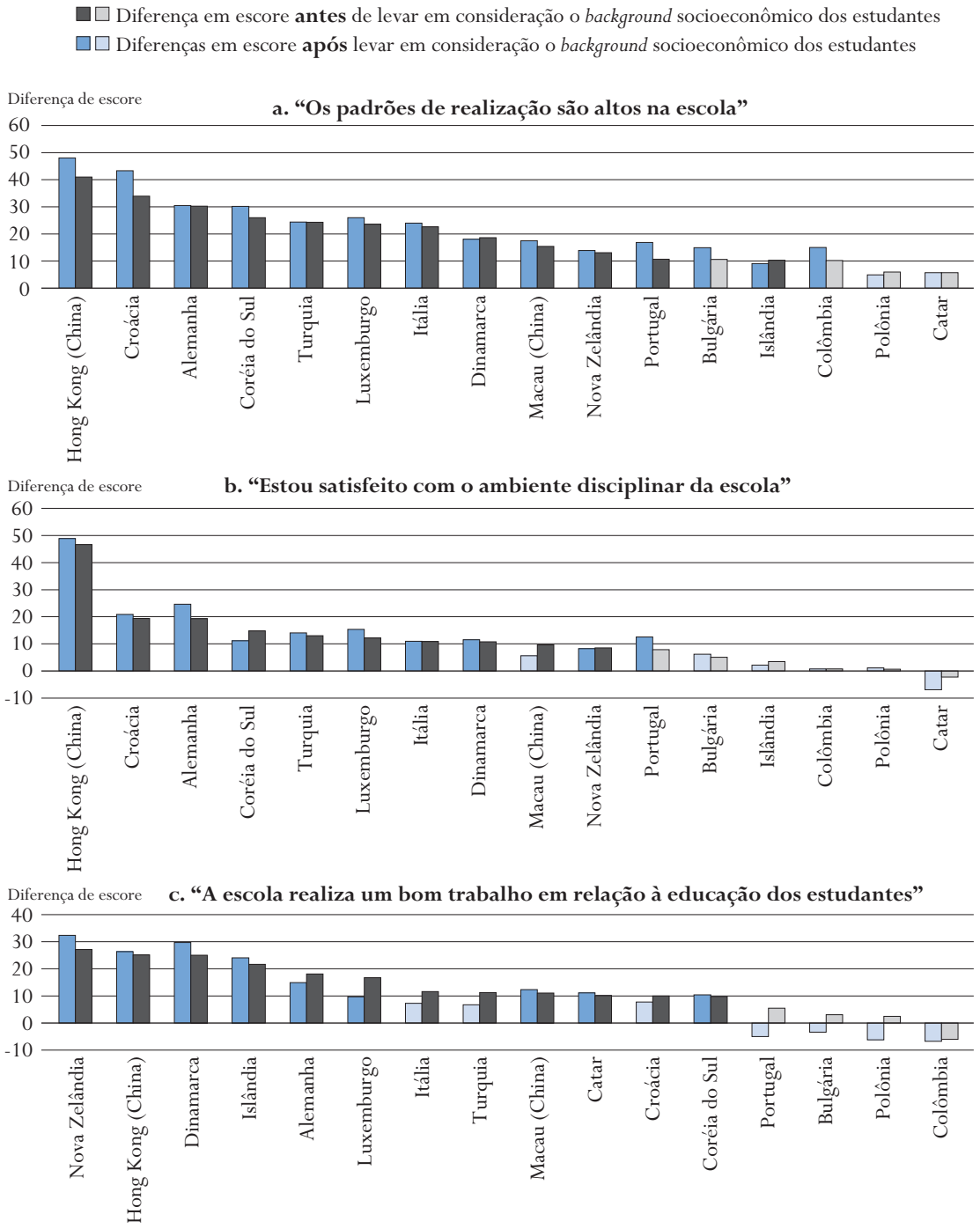
Em média, 77% dos progenitores afirmaram "concordar veementemente ou concordar" que os padrões de realização são altos na escola de seus filhos – um número que varia de cerca de 71% – na Alemanha e na Coréia do Sul – a mais de 87% – na Nova Zelândia e na Polônia. Na média dos países da OCDE, estudantes cujos progenitores afirmaram "concordar veementemente ou concordar" que o padrão de realização é alto na escola de seu filho alcançaram 20 pontos a mais do que os estudantes cujos progenitores afirmaram "discordar veementemente ou discordar" dessa declaração (Gráfico A6.2a). Na Alemanha e na Coréia do Sul, a vantagem no escore foi de 30 pontos. Algumas das diferenças de desempenho devem-se a fatores socioeconômicos, mas na Alemanha, na Coréia do Sul, em Luxemburgo e na Turquia, as vantagens no desempenho de estudantes cujos progenitores relataram altos padrões de realização ficaram em mais de 23 pontos, tanto no quartil superior como no quartil inferior da distribuição socioeconômica (Tabela A6.2a).

Em média, 79% dos progenitores relataram estar satisfeitos com o ambiente disciplinar na escola de seus filhos e com o desempenho médio obtido – de 12 pontos na escala de ciências do PISA 2006 entre dez países da OCDE. Essa vantagem chegou ao escore de 21 pontos na Alemanha e de 25 pontos na Nova Zelândia (Gráfico A6.2b). Entretanto, enquanto a porcentagem dos progenitores que relatam satisfação com o ambiente disciplinar na escola de seus filhos situa-se, em média, em cerca de 80%, tanto no quartil superior como na base da distribuição socioeconômica, a vantagem no desempenho associada é cerca de três vezes maior (escore de 18 pontos) para o grupo socioeconômico superior em relação ao grupo socioeconômico inferior (Tabela A6.2b).

A6

Gráfico A6.2. Opinião dos progenitores sobre a escola de seus filhos e *background* socioeconômico (PISA 2006)

Diferenças de escore entre estudantes cujos progenitores "concordam veementemente ou concordam" e aqueles cujos progenitores "discordam veementemente ou discordam" das seguintes afirmações:



Nota: Diferenças significativas em termos estatísticos estão grafadas em tom mais escuro.

Para cada gráfico, os países estão classificados por ordem decrescente da diferença de escore após levar em consideração o background *socioeconômico dos estudantes.*

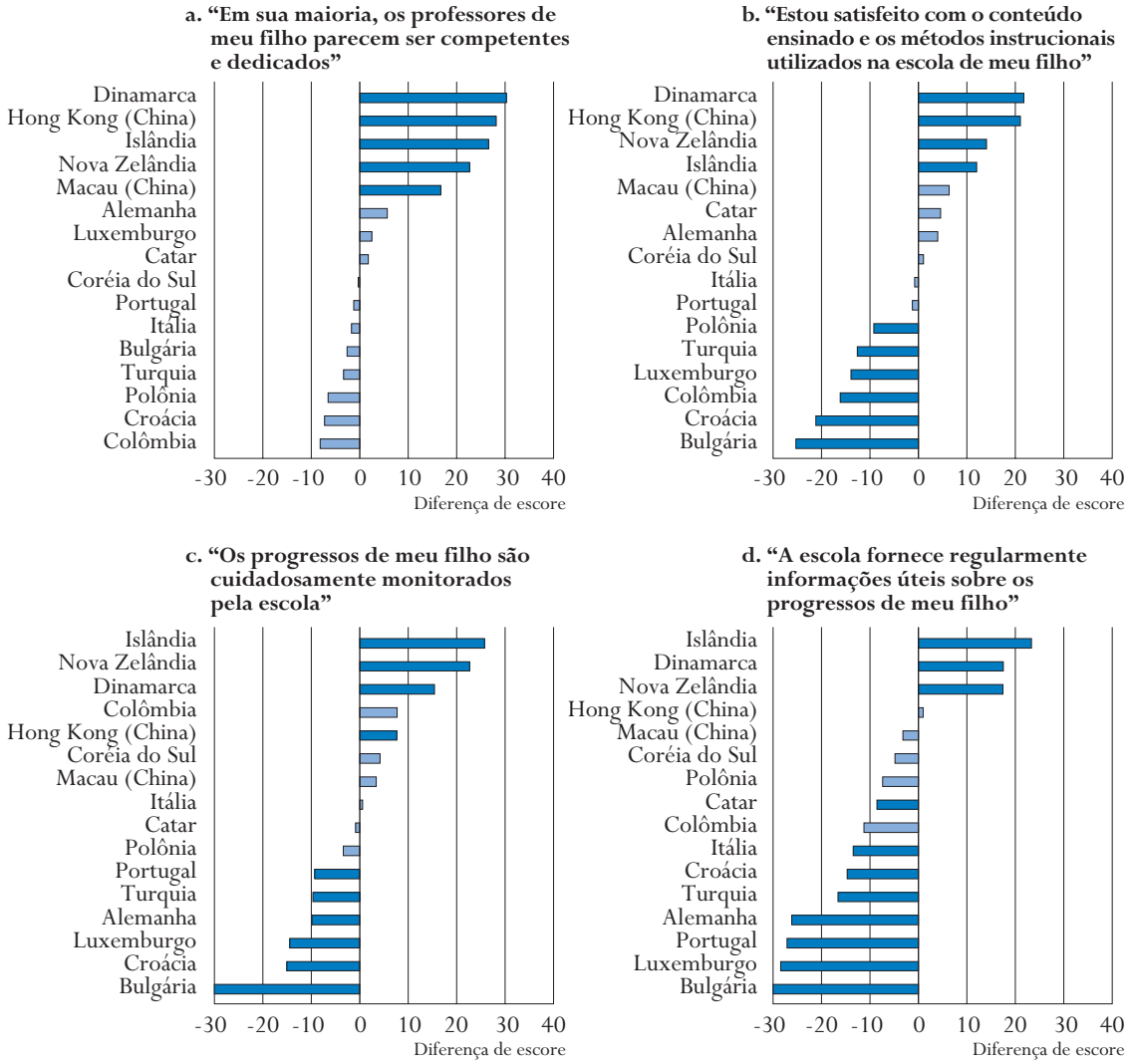
Fonte: OECD PISA 2006. Tabelas A6.2a, A6.2b e A6.2c.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

O quadro é semelhante no caso dos progenitores que relataram que a escola de seus filhos fez um bom trabalho na educação dos estudantes. Uma vantagem média de desempenho de 12 pontos foi observada para os estudantes cujos progenitores afirmaram "concordar veementemente ou concordar" com essa afirmação. Na Dinamarca, na Islândia e na Nova Zelândia, essa vantagem no desempenho superou o escore de 24 pontos (Gráfico A6.2c). Na média dos dez países da OCDE, cerca de 85% dos progenitores de estudantes de 15 anos de idade, tanto na base como no topo da distribuição socioeconômica, declararam "concordar veementemente ou concordar" que a escola de seus filhos fez um bom trabalho na educação dos estudantes, mas a vantagem de desempenho

Gráfico A6.3. Percepção dos progenitores quanto à qualidade instrucional (PISA 2006)

Diferença de desempenho na escala de ciências entre estudantes cujos progenitores "concordam veementemente ou concordam" e aqueles cujos progenitores "discordam veementemente ou discordam" das seguintes afirmativas:



Nota: Diferenças significativas em termos estatísticos estão grafadas em tom mais escuro.

Para cada gráfico, os países estão classificados por ordem decrescente da diferença de escore.

Fonte: OECD PISA 2006. Tabelas A6.3a, A6.3b, A6.3c e A6.3d.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

associada foi muito diferente entre os países nestes dois quartis. Dinamarca foi o único país em que a vantagem foi observada tanto no quartil superior como no inferior (Tabela A6.2c).

Em média, 88% dos progenitores declararam "concordar veementemente ou concordar" que os professores de seus filhos parecem ser competentes e dedicados, variando de 80% – na Alemanha – a mais de 90% – na Itália, na Nova Zelândia, na Polônia e em Portugal. A relação dessa quantificação com o desempenho dos estudantes é inconsistente entre os países, mas, em média, é positiva (escore de 7 pontos) (Gráfico A6.3a). Dinamarca foi o único país que registrou uma vantagem de desempenho estável (escore de pelo menos 30 pontos) tanto no quartil superior como no quartil inferior da distribuição socioeconômica. Luxemburgo e Turquia apresentaram vantagem de desempenho no quartil inferior – escore de 23 e 27 pontos, respectivamente –, e Portugal apresentou o mesmo resultado no quartil superior – escore de 22 pontos (Tabela A6.3a).

Cerca de 80% dos progenitores relataram estar satisfeitos com o conteúdo ensinado e com os métodos instrucionais utilizados na escola de seus filhos. A porcentagem variou entre os países, de 71% a 87%. A diferença no escore dos estudantes cujos progenitores declararam "concordar veementemente" ou "concordar" comparada com outros estudantes varia acentuadamente entre os países. Alguns registram vantagem – escore de 22 pontos na Dinamarca, 12 na Islândia e 14 na Nova Zelândia –, enquanto outros registram desvantagem – escore de -14 pontos em Luxemburgo, -9 na Polônia e -13 na Turquia (Gráfico A6.3b). Se por um lado 83% dos progenitores no quartil inferior da distribuição socioeconômica estavam satisfeitos com o conteúdo ensinado e com os métodos instrucionais utilizados na escola de seus filhos, no quartil superior a proporção ficou em 76%. Na Dinamarca, a vantagem no desempenho foi de 25 pontos no quartil socioeconômico menos favorecido, e de 29 pontos no quartil socioeconômico mais favorecido. Na Islândia e em Portugal, as vantagens no desempenho no quartil socioeconômico mais favorecido foram de 20 e 22 pontos, respectivamente (Tabela 6.3b).

Embora 75% dos progenitores tenham declarado "concordar veementemente ou concordar" com a declaração "Os progressos de meu filho são cuidadosamente monitorados", a vantagem de desempenho associada variou de 26 pontos – na Islândia – a -14 pontos – em Luxemburgo –, com uma média geral de 2 pontos (Gráfico A6.3c). Também neste item a Dinamarca registrou uma vantagem consistente no desempenho, tanto no quartil superior como no quartil inferior da distribuição socioeconômica. Islândia alcançou 22 pontos no quartil inferior, ao passo que Nova Zelândia alcançou os mesmos 22 pontos, mas no quartil superior (Tabela A6.3c).

Em média, 73% dos progenitores afirmaram "concordar veementemente ou concordar" que a escola fornece regularmente informações úteis sobre os progressos de seus filhos. Essa resposta varia de menos de 50% – na Alemanha – a mais de 90% – na Polônia. A relação dessa quantificação com o desempenho dos estudantes foi inconsistente entre os países, com uma média de -7 pontos (Gráfico A6.3d). No quartil socioeconômico inferior, três países – Luxemburgo, Portugal e Turquia – registraram uma relação negativa significativa, ao passo que, no quartil socioeconômico superior, Dinamarca e Nova Zelândia registraram uma relação significativa, com escore de mais de 20 pontos (Tabela A6.3d).

Definições e metodologias

Os escores de realização são baseados em pesquisas realizadas como parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). A pesquisa mais recente do PISA foi realizada durante o ano letivo de 2006.

A população-alvo estudada neste indicador foram estudantes de 15 anos de idade. Operacionalmente, envolve estudantes com idade de 15 anos e 3 meses (completos) a estudantes de 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de testes, que freqüentavam uma instituição educacional de ensino médio, independentemente dos níveis de graduação e do tipo de instituição em que estavam matriculados, e independentemente de estudarem em período integral ou meio período.

Ao analisar os resultados do questionário PISA para os progenitores, é preciso observar que em alguns países houve considerável abstenção de respostas. Países com alta porcentagem de dados incompletos no questionário dos progenitores estão relacionados a seguir, com a proporção de dados ausentes entre parênteses: Portugal (11%), Itália (14%), Alemanha (20%), Luxemburgo (24%), Nova Zelândia (32%), Islândia (36%) e Catar (40%).

Outras referências

Ver outras informações sobre o PISA 2006 em *PISA2006: Science Competencies for Tomorrow's World* (OECD, 2007c) e *PISA 2006: Technical Report* (OECD, 2008b). Dados do PISA também estão disponíveis no *site*: *www.pisa.oecd.org*.

A6

Tabela A6.1

Relatos dos progenitores sobre envolvimento anterior de seus filhos com leitura de textos científicos e desempenho na escala PISA de ciências (2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Lembrando-se de quando seu filho tinha por volta de 10 anos de idade, com que frequência ele lia livros sobre descobertas científicas?"

	Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:						Diferença no desempenho em ciências entre "freqüentemente ou regularmente" e "nunca ou apenas ocasionalmente"			
	"Freqüentemente ou regularmente"				"Nunca ou apenas ocasionalmente"		Antes de considerar SESC[1]		Depois de considerar SESC	
	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE										
Alemanha	12,7	(0,63)	567	(6,0)	522	(3,5)	**44,7**	(5,3)	**33,2**	(5,5)
Coréia do Sul	17,8	(0,77)	558	(5,5)	516	(3,1)	**42,0**	(4,7)	**31,6**	(3,6)
Dinamarca	9,8	(0,62)	557	(6,1)	508	(3,0)	**49,2**	(6,5)	**43,9**	(6,1)
Islândia	10,7	(0,63)	556	(7,2)	502	(1,8)	**53,7**	(7,5)	**46,8**	(7,4)
Itália	12,5	(0,44)	517	(4,3)	477	(2,0)	**39,6**	(3,7)	**31,5**	(3,1)
Luxemburgo	16,7	(0,57)	545	(3,9)	485	(1,4)	**60,0**	(4,1)	**43,7**	(4,1)
Nova Zelândia	12,5	(0,52)	601	(5,7)	544	(2,8)	**57,4**	(6,3)	**47,2**	(5,9)
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	10,8	(0,52)	510	(6,1)	474	(3,0)	**36,4**	(6,2)	**24,3**	(5,6)
Turquia	16,0	(0,63)	440	(6,6)	421	(3,7)	**18,6**	(5,3)	**11,5**	(4,3)
Países parceiros/ economias parceiras										
Bulgária	11,3	(0,68)	478	(9,22)	429	(5,96)	**49,7**	(7,10)	**33,3**	(5,21)
Catar	15,4	(0,57)	374	(3,87)	360	(1,37)	**13,5**	(4,12)	**11,7**	(4,32)
Colômbia	24,9	(0,99)	392	(4,30)	388	(3,45)	**3,9**	(3,79)	**1,6**	(4,11)
Croácia	11,3	(0,49)	540	(4,55)	490	(2,51)	**50,4**	(4,30)	**38,3**	(4,10)
Hong Kong (China)	9,2	(0,50)	581	(5,45)	541	(2,49)	**40,0**	(5,52)	**30,8**	(5,38)
Macau (China)	7,4	(0,41)	533	(5,56)	509	(1,15)	**23,8**	(5,82)	**20,3**	(5,81)

"Lembrando-se de quando seu filho tinha por volta de 10 anos de idade, com que frequência ele lia livros sobre descobertas científicas?"

	Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
	"Freqüentemente ou regularmente"				"Nunca ou apenas ocasionalmente"		Diferença no escore		"Freqüentemente ou regularmente"				"Nunca ou apenas ocasionalmente"		Diferença no escore	
	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE																
Alemanha	8,3	(1,06)	503	(17,9)	468	(5,4)	**35**	(16,4)	16,1	(1,03)	609	(6,5)	571	(3,5)	**38**	(6,5)
Coréia do Sul	11,6	(0,82)	520	(8,3)	491	(4,7)	**29**	(8,5)	27,5	(1,75)	581	(8,8)	551	(4,6)	**30**	(6,8)
Dinamarca	8,4	(1,35)	533	(13,3)	469	(4,7)	**64**	(13,6)	12,1	(1,35)	592	(9,3)	545	(4,6)	**47**	(9,9)
Islândia	7,2	(1,14)	508	(17,9)	467	(4,2)	**41**	(18,5)	13,4	(1,41)	585	(10,2)	532	(4,1)	**53**	(11,3)
Itália	9,3	(0,67)	461	(7,1)	440	(2,6)	**21**	(7,1)	17,2	(0,82)	551	(7,4)	509	(2,8)	**42**	(6,4)
Luxemburgo	9,0	(1,07)	470	(10,7)	430	(3,1)	**41**	(11,1)	25,2	(1,40)	574	(6,5)	539	(3,6)	**35**	(7,1)
Nova Zelândia	11,4	(1,31)	528	(15,3)	503	(4,7)	25	(15,1)	16,2	(1,21)	644	(9,1)	593	(4,1)	**51**	(9,9)
Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	7,3	(0,90)	447	(10,3)	436	(4,3)	11	(11,7)	16,6	(1,10)	554	(6,9)	525	(3,7)	**29**	(7,1)
Turquia	14,0	(1,63)	387	(11,3)	391	(4,6)	-3	(14,4)	20,5	(1,30)	495	(11,3)	468	(7,9)	**27**	(7,2)
Países parceiros/ economias parceiras																
Bulgária	7,2	(0,89)	390	(15,2)	368	(6,5)	21	(14,9)	17,4	(1,56)	532	(11,7)	497	(7,2)	**34**	(9,6)
Catar	13,1	(1,11)	337	(6,6)	339	(2,3)	-1	(6,7)	17,9	(1,19)	403	(9,3)	382	(3,6)	**21**	(10,0)
Colômbia	24,3	(2,28)	357	(6,4)	359	(4,4)	-2	(7,5)	27,7	(1,59)	431	(8,3)	433	(4,4)	-2	(9,3)
Croácia	6,0	(0,80)	480	(13,0)	453	(3,6)	**27**	(11,9)	17,8	(1,20)	564	(7,4)	528	(3,5)	**36**	(7,6)
Hong Kong (China)	5,6	(0,71)	546	(15,1)	514	(3,5)	**32**	(15,1)	13,8	(1,27)	603	(8,1)	571	(4,8)	**33**	(8,6)
Macau (China)	5,1	(0,63)	497	(11,3)	493	(2,7)	3	(11,9)	9,6	(0,98)	538	(11,1)	516	(2,8)	21	(11,7)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

1. SESC: Índice PISA de *status* econômico, social e cultural.

Fonte: Banco de dados PISA/OCDE 2006 e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 4.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.2a.

Percepção dos progenitores sobre os padrões de realização da escola dos filhos e *background* socioeconômico (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Os padrões de realização são altos na escola"

	Desempenho em ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:						Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"			
	"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Antes de considerar SESC[1]		Depois de considerar SESC	
	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE										
Alemanha	71,4	(1,06)	537	(3,5)	507	(4,6)	**30,5**	(3,9)	**30,3**	(3,6)
Coréia do Sul	71,5	(1,10)	532	(3,7)	502	(4,4)	**30,2**	(5,1)	**26,0**	(4,3)
Dinamarca	77,3	(1,33)	517	(2,9)	499	(4,6)	**18,0**	(4,8)	**18,6**	(4,5)
Islândia	72,4	(0,90)	510	(2,2)	501	(3,5)	**9,0**	(4,2)	**10,3**	(3,9)
Itália	80,1	(0,53)	486	(2,2)	462	(3,5)	**24,0**	(3,7)	**22,6**	(3,5)
Luxemburgo	76,6	(0,67)	501	(1,7)	475	(3,1)	**26,0**	(3,6)	**23,6**	(3,6)
Nova Zelândia	87,1	(0,75)	553	(2,8)	539	(4,9)	**13,9**	(5,5)	**13,1**	(5,1)
Polônia	88,4	(0,67)	502	(2,4)	498	(4,2)	4,9	(4,0)	5,9	(3,8)
Portugal	76,1	(0,91)	482	(3,1)	465	(3,8)	**16,9**	(4,0)	**10,6**	(3,6)
Turquia	72,9	(0,91)	431	(4,6)	407	(3,3)	**24,4**	(4,3)	**24,3**	(3,7)
Países parceiros/ economias parceiras										
Bulgária	87,2	(0,8)	435	(6,5)	420	(7,3)	**14,9**	(7,3)	10,6	(5,85)
Catar	80,2	(0,6)	363	(1,5)	357	(2,7)	5,7	(3,1)	5,7	(3,24)
Colômbia	86,2	(1,3)	391	(3,4)	376	(5,8)	**15,0**	(5,8)	10,2	(5,29)
Croácia	65,8	(1,0)	510	(2,6)	467	(3,1)	**43,3**	(3,3)	**33,9**	(2,87)
Hong Kong (China)	53,8	(1,3)	567	(3,4)	519	(2,7)	**48,0**	(4,0)	**41,0**	(3,52)
Macau (China)	73,9	(0,7)	515	(1,3)	498	(2,2)	**17,5**	(2,6)	**15,4**	(2,72)

"Os padrões de realização são altos na escola"

	Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
	"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE																
Alemanha	71,0	(1,57)	480	(5,8)	451	(7,5)	**29**	(6,9)	72,2	(1,65)	587	(3,9)	553	(5,8)	**34**	(6,2)
Coréia do Sul	68,1	(1,35)	504	(4,5)	476	(5,8)	**28**	(5,3)	76,9	(1,95)	564	(6,5)	542	(5,2)	**23**	(8,5)
Dinamarca	78,9	(2,13)	476	(5,1)	464	(9,4)	12	(10,2)	76,2	(2,20)	557	(4,7)	532	(6,7)	**25**	(7,4)
Islândia	74,8	(1,75)	470	(4,8)	472	(6,7)	-3	(7,8)	71,7	(1,75)	539	(4,2)	538	(7,3)	2	(8,1)
Itália	78,0	(1,11)	447	(2,8)	422	(4,4)	**25**	(4,4)	80,1	(0,88)	520	(3,5)	502	(6,2)	**18**	(6,5)
Luxemburgo	76,3	(1,47)	440	(3,4)	414	(6,3)	**26**	(6,9)	77,8	(1,20)	553	(3,5)	524	(6,5)	**29**	(6,9)
Nova Zelândia	88,4	(1,56)	506	(4,9)	497	(13,5)	**10**	(13,4)	88,0	(1,20)	603	(4,0)	594	(8,7)	9	(9,3)
Polônia	88,7	(1,07)	466	(3,4)	457	(8,0)	9	(8,5)	87,4	(1,06)	549	(3,7)	540	(8,2)	9	(8,7)
Portugal	75,0	(1,33)	436	(4,4)	440	(5,9)	-4	(6,4)	82,5	(1,41)	534	(3,8)	509	(7,2)	**25**	(8,2)
Turquia	72,8	(1,75)	397	(4,3)	373	(4,4)	**24**	(5,8)	72,2	(1,80)	481	(9,7)	456	(7,5)	**26**	(8,7)
Países parceiros/ economias parceiras																
Bulgária	85,8	(1,66)	370	(6,6)	361	(10,2)	9	(10,0)	87,0	(1,40)	507	(8,0)	480	(10,6)	**27**	(11,6)
Catar	80,0	(1,28)	338	(2,7)	344	(5,2)	-6	(6,1)	80,9	(1,35)	390	(3,7)	368	(8,8)	**22**	(9,7)
Colômbia	83,8	(1,86)	360	(4,1)	353	(7,2)	7	(7,8)	89,5	(1,41)	433	(4,0)	425	(10,9)	8	(10,9)
Croácia	55,6	(1,73)	469	(4,6)	438	(4,1)	**30**	(4,9)	76,0	(1,52)	543	(4,0)	507	(4,9)	**36**	(6,3)
Hong Kong (China)	43,8	(1,51)	543	(4,0)	493	(4,2)	**50**	(5,1)	65,6	(2,50)	589	(5,5)	549	(5,2)	**40**	(7,3)
Macau (China)	68,8	(1,32)	497	(3,3)	484	(4,3)	**12**	(5,6)	77,5	(1,23)	522	(3,1)	504	(5,4)	**18**	(6,2)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

1. SESC: Índice PISA de *status* econômico, social e cultural.

Fonte: Banco de dados PISA/OCDE 2006 e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 4.12 e Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.2b

Percepção dos progenitores sobre o ambiente disciplinar na escola de seus filhos e *background* socioeconômico (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Estou satisfeito com o ambiente disciplinar na escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:						Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"			
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Antes de considerar SESC[1]		Depois de considerar SESC	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	73,8	(1,08)	534	(3,9)	513	(3,9)	**20,8**	(4,1)	**19,4**	(3,6)
	Coréia do Sul	78,4	(0,82)	526	(3,6)	514	(3,9)	**11,5**	(4,1)	**10,7**	(3,5)
	Dinamarca	74,3	(1,32)	516	(3,2)	501	(4,3)	**15,4**	(5,1)	**12,2**	(4,8)
	Islândia	76,2	(0,73)	510	(2,2)	498	(4,0)	**12,5**	(4,8)	7,9	(4,7)
	Itália	80,9	(0,56)	483	(2,4)	475	(3,3)	**8,2**	(3,7)	**8,5**	(3,5)
	Luxemburgo	82,9	(0,70)	497	(1,5)	486	(3,9)	**11,1**	(4,2)	**14,8**	(4,1)
	Nova Zelândia	82,7	(0,82)	555	(2,7)	531	(4,2)	**24,7**	(4,3)	**19,3**	(4,0)
	Polônia	79,9	(0,94)	502	(2,4)	500	(3,5)	2,2	(3,3)	3,5	(2,9)
	Portugal	80,4	(1,00)	479	(3,2)	473	(3,8)	5,6	(4,2)	**9,7**	(3,8)
	Turquia	81,9	(0,74)	426	(4,0)	420	(5,0)	6,2	(4,3)	5,1	(3,8)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	80,3	(0,9)	432	(6,6)	439	(5,9)	-6,9	(4,94)	-2,2	(4,26)
	Catar	79,4	(0,7)	362	(1,4)	361	(3,2)	1,1	(3,62)	0,7	(3,70)
	Colômbia	82,7	(1,1)	389	(3,6)	388	(4,2)	0,8	(4,57)	0,8	(4,06)
	Croácia	82,2	(0,7)	497	(2,7)	486	(3,6)	**10,9**	(3,66)	**10,9**	(3,46)
	Hong Kong (China)	88,5	(0,7)	550	(2,4)	501	(5,4)	**48,8**	(5,60)	**46,6**	(5,42)
	Macau (China)	83,7	(0,6)	513	(1,3)	499	(3,2)	**14,0**	(3,62)	**13,0**	(3,59)

"Estou satisfeito com o ambiente disciplinar na escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	72,8	(1,46)	474	(6,7)	467	(6,0)	7	(7,4)	75,5	(1,76)	582	(4,0)	565	(6,2)	**17**	(7,1)
	Coréia do Sul	78,2	(1,44)	498	(4,4)	484	(7,2)	**14**	(6,9)	79,2	(1,75)	562	(6,1)	546	(5,5)	**16**	(7,0)
	Dinamarca	71,7	(2,38)	479	(5,2)	461	(8,8)	18	(9,6)	76,4	(2,01)	557	(4,7)	532	(7,6)	**24**	(8,2)
	Islândia	73,6	(1,76)	471	(5,1)	467	(6,9)	4	(8,9)	81,1	(1,34)	541	(4,2)	531	(8,3)	10	(9,0)
	Itália	80,2	(1,02)	443	(2,9)	435	(4,5)	8	(5,0)	80,9	(0,88)	518	(3,8)	509	(6,1)	9	(6,9)
	Luxemburgo	85,1	(1,24)	434	(3,3)	426	(7,5)	9	(8,1)	81,7	(1,22)	551	(3,4)	530	(7,1)	**21**	(7,3)
	Nova Zelândia	80,4	(1,67)	507	(5,3)	503	(9,9)	4	(10,6)	86,4	(1,19)	606	(4,0)	574	(8,0)	**32**	(9,1)
	Polônia	80,9	(1,47)	464	(3,4)	469	(6,0)	-6	(6,5)	79,4	(1,33)	552	(3,7)	535	(6,7)	**16**	(7,0)
	Portugal	83,4	(1,35)	437	(4,2)	435	(7,4)	2	(7,2)	79,4	(1,26)	535	(4,0)	510	(5,2)	**24**	(6,5)
	Turquia	81,3	(1,54)	392	(4,0)	386	(6,0)	6	(7,6)	82,5	(1,27)	477	(8,7)	463	(10,3)	14	(8,4)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	82,7	(1,70)	366	(6,9)	385	(9,3)	-19	(10,0)	79,2	(1,66)	506	(7,9)	492	(8,5)	14	(7,1)
	Catar	77,9	(1,28)	337	(2,4)	345	(4,9)	-9	(5,2)	80,7	(1,43)	388	(3,7)	376	(9,4)	12	(10,3)
	Colômbia	84,6	(1,52)	359	(4,2)	355	(7,6)	4	(8,3)	84,7	(1,57)	434	(4,3)	427	(8,2)	7	(8,9)
	Croácia	82,4	(1,21)	456	(4,1)	451	(6,2)	5	(6,6)	82,4	(1,42)	537	(3,8)	521	(7,3)	16	(8,1)
	Hong Kong (China)	87,8	(1,15)	519	(4,0)	482	(8,0)	37	(9,2)	90,0	(1,12)	580	(4,2)	535	(11,5)	**45**	(11,1)
	Macau (China)	80,1	(1,44)	496	(3,1)	483	(4,6)	**13**	(5,5)	84,7	(1,30)	520	(2,8)	504	(8,2)	16	(8,7)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

1. SESC: Índice PISA de *status* econômico, social e cultural.

Fonte: Banco de dados OCDE/PISA 2006 e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 4.14.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.2c

Percepção dos progenitores sobre a qualidade da educação na escola de seus filhos e *background* socioeconômico (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

		"A escola realiza um bom trabalho em relação à educação dos estudantes"									
		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:						Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"			
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Antes de considerar SESC[1]		Depois de considerar SESC	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	76,2	(0,91)	532	(3,7)	517	(4,4)	**14,9**	(3,9)	**18,1**	(3,7)
	Coréia do Sul	79,4	(0,81)	525	(3,6)	515	(4,2)	**10,4**	(4,3)	**9,8**	(3,8)
	Dinamarca	78,0	(1,18)	519	(3,1)	489	(4,5)	**29,7**	(5,0)	**25,0**	(4,8)
	Islândia	82,6	(0,65)	512	(2,0)	488	(5,0)	**24,1**	(5,5)	**21,7**	(5,1)
	Itália	92,1	(0,35)	482	(2,1)	474	(4,3)	7,3	(4,0)	**11,6**	(3,8)
	Luxemburgo	83,5	(0,60)	497	(1,5)	487	(3,7)	**9,7**	(4,0)	**16,7**	(3,6)
	Nova Zelândia	91,2	(0,57)	554	(2,7)	522	(6,3)	**32,3**	(6,8)	**27,1**	(6,4)
	Polônia	90,0	(0,55)	501	(2,3)	508	(4,9)	-6,2	(4,4)	2,4	(4,3)
	Portugal	89,1	(0,74)	477	(3,1)	482	(5,3)	-5,0	(5,5)	5,5	(5,1)
	Turquia	85,0	(0,71)	426	(4,0)	419	(5,0)	6,7	(4,5)	**11,2**	(4,2)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	94,3	(0,4)	433	(6,4)	437	(8,6)	-3,4	(8,99)	3,1	(7,82)
	Catar	84,7	(0,7)	364	(1,5)	353	(3,7)	**11,1**	(4,20)	**10,1**	(4,17)
	Colômbia	95,8	(0,5)	388	(3,4)	395	(6,4)	-6,8	(6,52)	-6,1	(6,03)
	Croácia	91,7	(0,5)	496	(2,6)	488	(4,7)	7,8	(4,40)	**10,0**	(4,18)
	Hong Kong (China)	78,8	(0,8)	550	(2,6)	524	(3,5)	**26,3**	(3,68)	**25,1**	(3,37)
	Macau (China)	82,0	(0,6)	513	(1,3)	501	(3,3)	**12,3**	(3,85)	**11,0**	(3,80)

		"A escola realiza um bom trabalho com relação à educação dos estudantes"													
		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	77,8	(1,51)	474	(6,2)	466	(8,7)	8	(9,8)	75,3	(1,55)	585	(3,7)	559	(5,6)	**26**	(5,9)
	Coréia do Sul	79,8	(1,13)	498	(4,4)	482	(6,8)	**15**	(5,6)	80,2	(1,70)	561	(6,3)	550	(5,7)	11	(8,0)
	Dinamarca	73,6	(2,19)	482	(5,5)	447	(8,9)	**35**	(10,3)	80,1	(1,87)	558	(4,4)	524	(8,3)	**34**	(8,5)
	Islândia	82,0	(1,52)	470	(4,8)	468	(8,2)	2	(9,4)	85,3	(1,38)	546	(4,3)	507	(10,4)	**39**	(11,5)
	Itália	93,2	(0,71)	442	(2,7)	436	(6,3)	6	(6,5)	90,9	(0,56)	517	(3,3)	508	(7,6)	9	(7,0)
	Luxemburgo	88,5	(1,15)	437	(3,2)	403	(8,0)	**34**	(8,2)	81,4	(1,32)	549	(3,5)	541	(6,9)	8	(7,3)
	Nova Zelândia	89,8	(1,38)	507	(5,1)	493	(12,6)	14	(13,1)	93,0	(1,00)	603	(3,9)	581	(12,3)	22	(12,9)
	Polônia	93,6	(0,66)	465	(3,2)	462	(10,8)	3	(10,9)	86,9	(1,04)	549	(3,6)	543	(7,0)	7	(7,0)
	Portugal	92,6	(0,98)	436	(4,1)	444	(10,3)	-8	(10,3)	85,2	(1,32)	532	(3,8)	511	(7,5)	**21**	(7,9)
	Turquia	88,3	(1,08)	392	(3,2)	382	(7,3)	10	(6,5)	82,3	(1,46)	476	(9,0)	463	(8,1)	13	(7,5)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	94,9	(0,88)	368	(6,3)	386	(19,7)	-18	(18,6)	93,4	(1,05)	505	(8,0)	486	(14,6)	19	(16,8)
	Catar	84,1	(1,23)	339	(2,5)	336	(6,0)	3	(6,5)	86,8	(1,22)	387	(3,6)	373	(10,9)	14	(11,7)
	Colômbia	96,3	(0,91)	357	(3,9)	374	(12,4)	-17	(12,8)	96,5	(0,68)	432	(3,9)	440	(15,3)	-8	(14,9)
	Croácia	92,3	(0,86)	455	(3,9)	452	(8,3)	4	(8,5)	91,2	(0,90)	535	(3,5)	528	(7,6)	7	(7,3)
	Hong Kong (China)	77,8	(1,37)	520	(4,1)	494	(6,5)	**26**	(7,9)	79,0	(1,34)	581	(4,7)	554	(6,9)	**27**	(6,5)
	Macau (China)	79,1	(1,44)	494	(3,0)	488	(4,9)	6	(5,8)	82,0	(1,44)	520	(2,7)	506	(8,1)	14	(8,6)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

1. SESC: Índice PISA de *status* econômico, social e cultural.

Fonte: Banco de dados OCDE/PISA e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 4.12 e Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.3a

Percepção dos progenitores sobre a competência e a dedicação dos professores de seus filhos (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Em sua maioria, os professores da escola parecem competentes e dedicados"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	79,7	(0,68)	530	(3,7)	524	(4,6)	5,7	(4,2)
	Coréia do Sul	83,3	(0,71)	523	(3,6)	523	(3,9)	-0,3	(4,3)
	Dinamarca	87,8	(0,69)	516	(2,9)	486	(5,3)	**30,3**	(5,6)
	Islândia	85,9	(0,62)	512	(1,8)	485	(5,1)	**26,6**	(5,1)
	Itália	91,2	(0,35)	481	(2,1)	483	(4,4)	-1,7	(4,1)
	Luxemburgo	84,5	(0,67)	496	(1,6)	493	(4,3)	2,5	(4,8)
	Nova Zelândia	93,4	(0,41)	553	(2,6)	530	(7,0)	**22,7**	(7,3)
	Polônia	90,1	(0,55)	500	(2,4)	507	(4,2)	-6,5	(4,0)
	Portugal	93,8	(0,44)	477	(2,9)	479	(6,8)	-1,2	(6,7)
	Turquia	86,7	(0,62)	424	(3,6)	427	(7,2)	-3,3	(5,5)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	95,4	(0,44)	433	(6,2)	436	(10,0)	-2,6	(9,2)
	Catar	86,7	(0,55)	362	(1,3)	360	(3,8)	1,8	(4,1)
	Colômbia	94,4	(0,55)	388	(3,4)	396	(6,8)	-8,2	(6,8)
	Croácia	92,2	(0,41)	495	(2,5)	502	(5,3)	-7,2	(4,9)
	Hong Kong (China)	89,7	(0,56)	547	(2,5)	519	(4,8)	**28,1**	(4,8)
	Macau (China)	89,0	(0,53)	513	(1,3)	496	(3,5)	**16,7**	(3,9)

"Em sua maioria, os professores da escola parecem competentes e dedicados"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	84,6	(1,13)	474	(5,8)	462	(8,2)	13	(7,8)	78,2	(1,29)	580	(4,3)	567	(5,7)	13	(7,4)
	Coréia do Sul	84,2	(1,24)	495	(4,8)	495	(7,0)	0	(7,4)	82,6	(1,43)	558	(6,2)	565	(6,3)	-7	(8,0)
	Dinamarca	87,6	(1,40)	478	(5,1)	447	(10,1)	**30**	(11,1)	88,4	(1,27)	555	(4,4)	518	(10,0)	**37**	(9,9)
	Islândia	84,6	(1,32)	473	(4,4)	457	(9,0)	17	(9,7)	87,5	(1,24)	542	(4,0)	520	(11,9)	23	(12,2)
	Itália	92,4	(0,58)	441	(2,7)	441	(8,0)	0	(7,8)	89,2	(0,59)	517	(3,5)	509	(4,9)	7	(5,1)
	Luxemburgo	87,7	(1,26)	436	(3,2)	413	(9,8)	**23**	(10,4)	79,4	(1,21)	548	(3,8)	543	(6,3)	6	(7,3)
	Nova Zelândia	92,9	(1,06)	507	(4,8)	489	(18,1)	18	(17,8)	94,6	(0,60)	603	(3,8)	582	(13,9)	21	(14,3)
	Polônia	93,4	(0,68)	463	(3,3)	475	(10,3)	-12	(10,5)	87,2	(0,98)	549	(3,7)	539	(7,2)	10	(7,7)
	Portugal	96,1	(0,79)	436	(4,0)	433	(15,7)	3	(15,4)	91,1	(1,04)	531	(3,8)	509	(8,8)	**22**	(9,7)
	Turquia	89,5	(0,90)	393	(3,7)	366	(7,3)	**27**	(8,0)	83,3	(1,49)	472	(8,1)	482	(12,8)	-9	(8,8)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	95,6	(0,68)	369	(6,2)	364	(20,4)	6	(19,4)	95,4	(0,77)	503	(7,7)	495	(14,6)	9	(14,5)
	Catar	86,6	(1,15)	338	(2,5)	340	(6,2)	-2	(6,7)	85,3	(1,23)	391	(3,5)	361	(9,4)	**30**	(9,9)
	Colômbia	94,4	(0,96)	357	(4,1)	374	(11,7)	-17	(13,1)	93,0	(1,13)	432	(4,2)	436	(11,4)	-4	(12,1)
	Croácia	92,4	(0,76)	455	(3,8)	462	(9,4)	-8	(9,3)	90,1	(0,89)	534	(3,4)	537	(8,2)	-3	(7,6)
	Hong Kong (China)	90,1	(1,12)	518	(3,9)	486	(8,5)	**31**	(9,7)	89,0	(1,07)	577	(4,6)	560	(10,3)	17	(9,9)
	Macau (China)	86,2	(1,04)	494	(2,8)	484	(6,4)	10	(7,2)	90,6	(1,06)	520	(2,9)	499	(7,1)	**20**	(8,0)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

Fonte: Banco de dados OCDE/PISA e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.3b

Percepção dos progenitores sobre o conteúdo ensinado e os métodos de instrução utilizados na escola de seus filhos (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Estou satisfeito com o conteúdo ensinado e os métodos de instrução utilizados na escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	71,2	(0,95)	529	(4,0)	525	(3,7)	4,0	(3,7)
	Coréia do Sul	76,8	(0,75)	523	(3,6)	522	(3,7)	1,0	(3,5)
	Dinamarca	77,3	(0,96)	518	(3,0)	496	(4,3)	**21,8**	(4,6)
	Islândia	78,3	(0,82)	510	(2,0)	498	(4,1)	**12,0**	(4,6)
	Itália	85,8	(0,54)	481	(2,1)	482	(4,2)	-0,8	(4,0)
	Luxemburgo	75,4	(0,77)	491	(1,7)	505	(2,8)	**-13,9**	(3,5)
	Nova Zelândia	86,5	(0,63)	553	(2,7)	539	(5,1)	**14,0**	(5,6)
	Polônia	83,8	(0,66)	500	(2,5)	509	(4,0)	**-9,2**	(4,1)
	Portugal	86,6	(0,71)	477	(3,1)	479	(4,5)	-1,3	(4,9)
	Turquia	73,4	(0,92)	421	(4,0)	434	(5,1)	**-12,6**	(4,4)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	90,6	(0,6)	431	(6,3)	456	(7,9)	**-25,3**	(7,3)
	Catar	78,4	(0,7)	363	(1,6)	358	(3,1)	4,6	(3,8)
	Colômbia	92,6	(0,5)	387	(3,4)	404	(6,6)	**-16,2**	(6,9)
	Croácia	85,0	(0,6)	492	(2,7)	513	(3,7)	**-21,2**	(4,0)
	Hong Kong (China)	82,1	(0,7)	548	(2,5)	527	(3,7)	**21,1**	(3,5)
	Macau (China)	84,2	(0,6)	512	(1,3)	505	(2,8)	6,3	(3,3)

"Estou satisfeito com o conteúdo ensinado e os métodos de instrução utilizados na escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	74,7	(1,49)	471	(6,3)	473	(7,4)	-2	(7,7)	70,1	(1,49)	581	(4,2)	569	(5,3)	12	(6,4)
	Coréia do Sul	77,8	(1,03)	494	(4,4)	499	(7,0)	-5	(5,9)	76,4	(1,49)	560	(6,2)	556	(5,4)	5	(6,2)
	Dinamarca	77,3	(2,05)	480	(5,4)	455	(9,5)	**25**	(11,0)	76,4	(1,92)	558	(4,7)	529	(6,7)	**29**	(7,1)
	Islândia	81,1	(1,55)	470	(4,6)	473	(8,2)	-3	(9,0)	78,4	(1,65)	544	(4,5)	524	(8,0)	**20**	(9,3)
	Itália	88,3	(0,69)	442	(2,7)	435	(6,7)	7	(6,7)	82,7	(0,97)	516	(3,5)	513	(6,1)	3	(6,2)
	Luxemburgo	84,3	(1,31)	433	(3,4)	436	(8,2)	-3	(9,0)	65,6	(1,51)	549	(4,1)	545	(4,7)	4	(6,0)
	Nova Zelândia	88,6	(1,31)	507	(5,2)	504	(14,2)	2	(15,2)	86,8	(1,09)	603	(4,0)	590	(7,6)	13	(8,1)
	Polônia	89,7	(0,93)	463	(3,5)	459	(8,9)	5	(9,6)	77,6	(1,41)	549	(3,9)	545	(5,7)	5	(6,2)
	Portugal	91,1	(0,83)	436	(4,2)	440	(8,5)	-4	(9,1)	82,5	(1,52)	534	(3,7)	512	(6,1)	**22**	(6,7)
	Turquia	78,2	(2,07)	390	(5,2)	391	(7,9)	-1	(11,8)	67,1	(1,47)	472	(8,8)	481	(9,3)	-10	(6,1)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	93,4	(0,89)	368	(6,5)	390	(20,5)	-23	(20,7)	86,5	(1,23)	502	(7,9)	506	(10,5)	-4	(9,5)
	Catar	77,7	(1,28)	340	(2,7)	334	(4,6)	7	(5,3)	80,5	(1,54)	387	(3,7)	380	(9,2)	8	(10,1)
	Colômbia	95,2	(0,88)	358	(3,9)	367	(12,4)	-9	(13,0)	89,5	(1,03)	433	(4,1)	427	(12,2)	7	(12,7)
	Croácia	90,4	(0,78)	453	(3,9)	472	(6,3)	**-19**	(6,2)	77,3	(1,52)	531	(3,8)	546	(5,4)	**-15**	(5,7)
	Hong Kong (China)	83,4	(1,21)	518	(3,7)	494	(7,5)	**25**	(8,0)	79,5	(1,63)	578	(5,2)	565	(7,4)	13	(8,6)
	Macau (China)	82,0	(1,17)	493	(3,1)	491	(5,8)	3	(7,0)	83,1	(1,08)	518	(3,0)	515	(6,2)	3	(7,0)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

Fonte: banco de dados OCDE/PIS e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.3c

Percepção dos progenitores sobre a forma como a escola monitora o progresso dos filhos (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

"Os progressos do meu filho são cuidadosamente monitorados pela escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif. (concordam – discordam)	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	61,4	(1,07)	525	(4,2)	534	(4,0)	**-9,8**	(4,1)
	Coréia do Sul	66,1	(1,00)	525	(3,8)	520	(3,4)	4,2	(3,5)
	Dinamarca	71,6	(1,08)	517	(2,9)	501	(4,1)	**15,4**	(3,8)
	Islândia	81,6	(0,73)	512	(1,9)	487	(4,7)	**25,7**	(5,1)
	Itália	84,6	(0,50)	481	(2,1)	481	(3,6)	0,6	(3,2)
	Luxemburgo	71,7	(0,68)	491	(1,9)	505	(2,6)	**-14,4**	(3,6)
	Nova Zelândia	85,3	(0,70)	554	(2,7)	532	(5,4)	**22,7**	(5,6)
	Polônia	82,4	(0,75)	501	(2,3)	505	(4,0)	-3,4	(3,7)
	Portugal	83,6	(0,65)	476	(3,0)	485	(4,0)	**-9,3**	(3,6)
	Turquia	63,8	(1,20)	421	(4,0)	431	(4,6)	**-9,6**	(3,3)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	83,5	(0,79)	427	(6,2)	465	(7,2)	**-37,8**	(5,7)
	Catar	75,7	(0,63)	362	(1,5)	363	(3,1)	-0,8	(3,8)
	Colômbia	93,4	(0,53)	390	(3,3)	382	(6,9)	7,7	(6,2)
	Croácia	78,0	(0,83)	492	(2,7)	507	(3,4)	**-15,0**	(3,4)
	Hong Kong (China)	75,3	(0,87)	546	(2,6)	539	(3,8)	**7,7**	(3,8)
	Macau (China)	83,1	(0,57)	511	(1,2)	508	(3,2)	3,4	(3,6)

"Os progressos do meu filho são cuidadosamente monitorados pela escola"

		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore		"Concordo totalmente ou concordo"				"Discordo ou discordo totalmente"		Diferença no escore	
		% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.	% dos estudantes	E.P.	Escore médio	E.P.	Escore médio	E.P.	Dif.	E.P.
Países da OCDE	Alemanha	69,0	(1,82)	469	(6,5)	477	(8,4)	-8	(9,2)	56,7	(1,70)	579	(4,2)	577	(5,2)	2	(6,3)
	Coréia do Sul	65,7	(1,87)	498	(4,9)	489	(5,2)	9	(5,4)	65,9	(1,91)	560	(6,8)	557	(4,7)	3	(6,2)
	Dinamarca	72,7	(2,07)	479	(5,8)	460	(6,9)	**19**	(8,6)	69,5	(1,88)	559	(4,9)	533	(6,7)	**26**	(7,5)
	Islândia	81,5	(1,66)	474	(4,6)	452	(8,2)	**22**	(9,1)	83,0	(1,45)	542	(3,9)	523	(10,2)	18	(10,4)
	Itália	85,6	(0,85)	442	(2,6)	436	(6,0)	6	(5,9)	82,8	(0,80)	516	(3,3)	513	(4,8)	3	(4,3)
	Luxemburgo	80,1	(1,34)	433	(3,6)	436	(7,0)	-3	(8,1)	64,7	(1,70)	548	(4,1)	546	(5,0)	1	(6,5)
	Nova Zelândia	85,4	(1,44)	507	(5,2)	501	(12,1)	5	(13,0)	87,6	(1,23)	604	(4,0)	582	(9,4)	**22**	(10,1)
	Polônia	85,7	(1,05)	464	(3,5)	471	(7,8)	-7	(8,3)	79,6	(1,29)	551	(3,7)	539	(7,3)	11	(7,8)
	Portugal	87,9	(1,01)	436	(4,1)	442	(9,6)	-6	(9,6)	78,2	(1,34)	530	(4,1)	526	(5,5)	5	(6,6)
	Turquia	66,7	(1,81)	389	(4,3)	393	(4,4)	-4	(5,7)	60,6	(2,23)	472	(9,1)	476	(8,7)	-4	(5,9)
Países parceiros/ economias parceiras	Bulgária	89,6	(1,19)	367	(6,4)	389	(11,6)	**-22**	(11,2)	75,3	(1,40)	498	(8,2)	519	(8,1)	**-21**	(6,3)
	Catar	75,6	(1,45)	338	(2,6)	340	(5,0)	-2	(5,7)	75,7	(1,59)	389	(3,8)	376	(6,9)	14	(7,7)
	Colômbia	93,5	(1,04)	360	(3,8)	336	(10,6)	**24**	(10,1)	93,4	(0,94)	434	(3,9)	423	(10,1)	11	(9,9)
	Croácia	82,6	(1,35)	452	(3,9)	471	(6,6)	**-19**	(6,7)	71,5	(1,59)	531	(3,7)	543	(5,3)	**-12**	(5,2)
	Hong Kong (China)	75,3	(1,55)	517	(4,5)	508	(5,9)	9	(7,8)	73,9	(1,99)	577	(4,7)	572	(6,4)	5	(5,6)
	Macau (China)	81,0	(1,10)	493	(3,0)	492	(5,8)	1	(6,8)	81,2	(1,32)	519	(3,0)	513	(6,7)	6	(7,6)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

Fonte: Banco de dados OCDE/PISA e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

A6

Tabela A6.3d

Percepção dos progenitores sobre a regularidade e a utilidade das informações fornecidas pela escola sobre os progressos de seus filhos (PISA 2006)

Os resultados são proporcionais ao número de estudantes de 15 anos de idade matriculados na escola e baseiam-se no relato dos progenitores dos estudantes avaliados com relação à seguinte questão:

		"A escola fornece regularmente informações úteis sobre os progressos do meu filho"							
		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores responderam:							
		"Concordo totalmente ou concordo"				**"Discordo ou discordo totalmente"**		**Diferença no desempenho em ciências entre "concordo totalmente ou concordo" e "discordo ou discordo totalmente"**	
		% dos estudantes	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Dif. (concordam – discordam)**	**E.P.**
Países da OCDE	**Alemanha**	46,2	(1,08)	515	(4,7)	541	(3,3)	**-26,1**	(4,1)
	Coréia do Sul	62,7	(0,90)	521	(4,0)	526	(3,3)	-4,8	(3,5)
	Dinamarca	68,4	(1,06)	518	(3,0)	500	(3,8)	**17,5**	(3,9)
	Islândia	81,2	(0,73)	512	(2,1)	489	(4,3)	**23,3**	(4,9)
	Itália	83,2	(0,57)	479	(2,1)	492	(3,2)	**-13,5**	(2,7)
	Luxemburgo	58,1	(0,88)	483	(2,1)	512	(2,1)	**-28,4**	(3,2)
	Nova Zelândia	82,3	(0,83)	554	(2,7)	537	(5,1)	**17,4**	(5,3)
	Polônia	92,7	(0,37)	501	(2,3)	508	(5,2)	-7,4	(4,8)
	Portugal	83,4	(0,80)	473	(3,0)	500	(4,1)	**-27,1**	(4,1)
	Turquia	66,9	(1,09)	419	(4,2)	436	(4,3)	**-16,6**	(3,6)
Países parceiros/ economias parceiras	**Bulgária**	84,8	(0,85)	427	(6,1)	472	(9,1)	**-45,1**	(7,6)
	Catar	64,7	(0,74)	359	(1,6)	368	(2,7)	**-8,6**	(3,4)
	Colômbia	92,5	(0,65)	388	(3,3)	400	(6,2)	-11,3	(6,0)
	Croácia	83,8	(0,57)	493	(2,7)	508	(3,9)	**-14,7**	(3,9)
	Hong Kong (China)	57,1	(0,96)	545	(3,1)	544	(2,6)	1,0	(3,1)
	Macau (China)	75,0	(0,69)	510	(1,4)	513	(2,3)	-3,2	(2,9)

		"A escola fornece regularmente informações úteis sobre os progressos do meu filho"													
		Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil inferior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:								**Desempenho na escala de ciências dos estudantes cujos progenitores estão no quartil superior do índice PISA de *status* econômico, social e cultural e responderam:**							
		"Concordo totalmente ou concordo"				**"Discordo ou discordo totalmente"**		**Diferença no escore**		**"Concordo totalmente ou concordo"**				**"Discordo ou discordo totalmente"**		**Diferença no escore**	
		% dos estudantes	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Dif.**	**E.P.**	**% dos estudantes**	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Escore médio**	**E.P.**	**Dif.**	**E.P.**
Países da OCDE	**Alemanha**	59,1	(1,74)	467	(6,7)	476	(6,5)	-9	(6,8)	36,2	(1,61)	574	(6,0)	580	(3,6)	-6	(6,4)
	Coréia do Sul	64,0	(1,54)	493	(4,9)	497	(5,3)	-4	(4,9)	61,9	(1,66)	559	(6,9)	559	(5,1)	0	(6,7)
	Dinamarca	67,0	(2,15)	479	(6,1)	465	(7,1)	15	(9,4)	69,4	(1,83)	558	(4,3)	534	(8,1)	**24**	(8,3)
	Islândia	80,8	(1,63)	473	(4,7)	459	(7,4)	15	(8,8)	82,3	(1,64)	542	(4,0)	529	(10,4)	13	(10,9)
	Itália	85,1	(1,13)	440	(2,9)	446	(5,2)	-5	(5,7)	80,8	(0,87)	515	(3,2)	518	(5,9)	-3	(5,0)
	Luxemburgo	68,2	(1,59)	427	(3,9)	447	(4,4)	**-20**	(5,8)	48,1	(1,69)	544	(4,4)	550	(4,1)	-6	(5,5)
	Nova Zelândia	81,9	(1,96)	507	(5,3)	498	(10,2)	10	(11,1)	84,1	(1,39)	605	(4,0)	583	(8,1)	**22**	(8,7)
	Polônia	95,0	(0,78)	465	(3,2)	457	(10,4)	7	(10,6)	90,3	(0,81)	548	(3,7)	545	(9,0)	3	(9,4)
	Portugal	88,8	(1,10)	433	(4,0)	467	(8,5)	**-34**	(8,4)	77,5	(1,82)	528	(3,7)	534	(6,4)	-5	(6,4)
	Turquia	69,3	(2,16)	385	(4,4)	402	(4,8)	**-17**	(6,9)	61,1	(1,95)	473	(9,6)	477	(8,4)	-4	(6,9)
Países parceiros/ economias parceiras	**Bulgária**	91,0	(1,10)	366	(6,7)	401	(13,4)	**-36**	(14,2)	76,3	(1,91)	496	(7,2)	527	(10,8)	**-31**	(8,0)
	Catar	65,0	(1,57)	331	(3,0)	353	(4,2)	**-22**	(5,6)	66,0	(1,64)	391	(4,4)	376	(6,3)	14	(8,0)
	Colômbia	94,3	(0,87)	358	(4,0)	370	(9,8)	-12	(11,0)	91,8	(1,00)	432	(4,1)	439	(9,0)	-7	(9,8)
	Croácia	87,9	(1,03)	454	(3,9)	461	(8,4)	-7	(8,4)	78,3	(1,31)	532	(3,7)	542	(5,6)	-10	(5,7)
	Hong Kong (China)	53,5	(1,62)	515	(4,9)	514	(4,2)	2	(5,9)	59,7	(1,93)	574	(5,3)	577	(5,4)	-2	(5,8)
	Macau (China)	72,8	(1,53)	491	(3,2)	497	(4,4)	-6	(5,5)	73,1	(1,40)	517	(2,9)	519	(5,4)	-2	(5,9)

Nota: Valores significativos em termos estatísticos estão grafados em negrito.

Fonte: Banco de dados OCDE/PISA e PISA 2006: Competências em Ciências para o Mundo de Amanhã, Volume 2, Tabela 5.7.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401666117553

INDICADOR A7

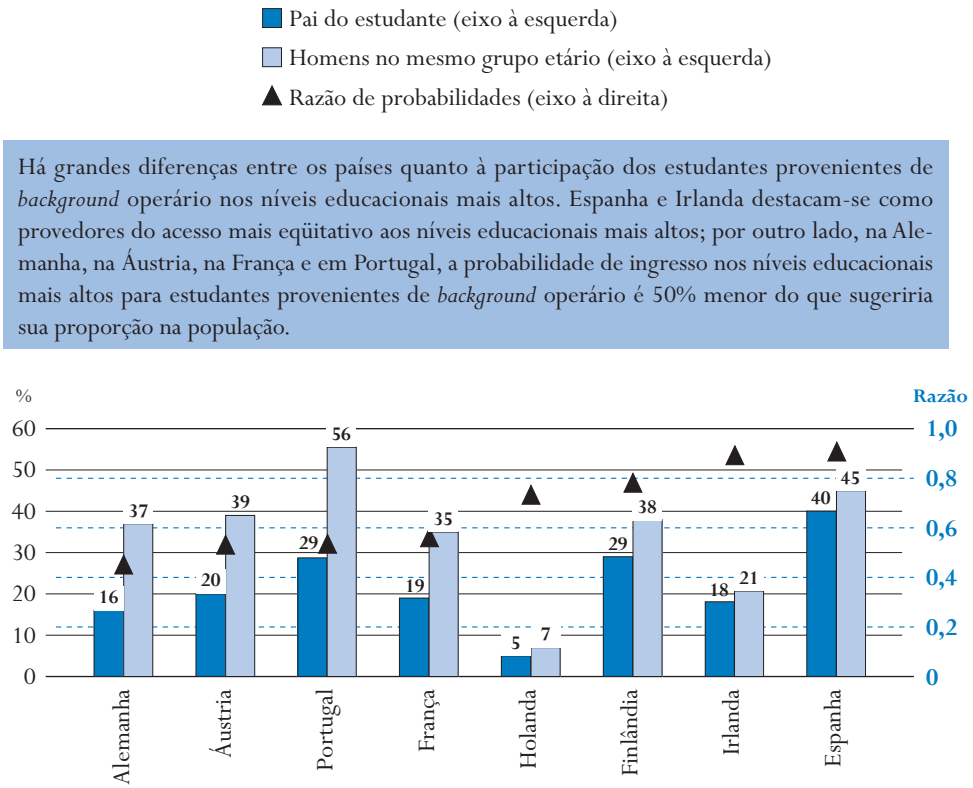
O *STATUS* SOCIOECONÔMICO DOS PROGENITORES AFETA A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS NÍVEIS EDUCACIONAIS MAIS ALTOS?

Este indicador examina o *status* socioeconômico de estudantes que freqüentam níveis educacionais mais altos, que constitui uma medida importante do acesso de todos a esses níveis educacionais. Dados sobre o *status* socioeconômico de estudantes nos níveis educacionais mais altos internacionalmente comparáveis não estão amplamente disponíveis. Este indicador é uma primeira tentativa de ilustrar o potencial analítico que a melhoria dos dados sobre essa questão ofereceria. O indicador examina o *status* ocupacional dos pais dos estudantes (trabalhadores nos setores administrativos ou de produção) e seu *background* educacional, por meio de dados da pesquisa PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, realizada pela OCDE.

Resultados básicos

Gráfico A7.1. *Status* ocupacional de pais de estudantes (2004)

O gráfico compara, em porcentagem, a proporção de pais que trabalham no setor de produção cujos filhos freqüentam níveis educacionais mais altos e a proporção de todos os homens no grupo etário correspondente (de 40 a 60 anos de idade).



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

Os países estão classificados por ordem crescente da razão de probabilidades.

Fonte: EUROSTUDENT 2005.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

Outros destaques deste indicador

- A classificação do *status* socioeconômico dos estudantes nos níveis educacionais mais altos segundo o *background* educacional de seus pais revela grandes diferenças entre os países. Em muitos deles, os estudantes têm uma probabilidade muito maior de alcançar níveis educacionais mais altos quando seus pais alcançaram esses níveis educacionais. Na Alemanha, na Áustria, na França, em Portugal e no Reino Unido, para esses estudantes, a probabilidade de alcançar níveis educacionais mais altos é mais do que o dobro da probabilidade no caso de estudantes cujos pais não concluíram a educação nesses níveis. Na Irlanda e na Espanha, essa proporção cai para 1,1 e 1,5, respectivamente.

- Nos países que forneceram informações sobre o *status* socioeconômico dos estudantes nos níveis educacionais mais altos, as desigualdades na escolarização anterior aparentemente se refletem no ingresso de estudantes com *background* menos favorecido. No PISA 2000, países que fornecem acesso mais eqüitativo a níveis educacionais mais altos – como Espanha, Finlândia e Irlanda – são também aqueles que registraram níveis de desempenho mais eqüitativos entre as escolas.

A7

Contexto de políticas

A disponibilidade de um contingente de trabalhadores com educação e habilidades suficientes será cada vez mais importante para a inovação e o crescimento futuro dos países. São poucos os países que podem contar apenas com as famílias abastadas em bens e/ou capital humano para fornecer tais trabalhadores. A transferência de empregos que demandam pouca especialização para países cujas estruturas de custos são substancialmente mais limitadas sugere ainda mais fortemente que grande parcela da força de trabalho com nível de qualificação demasiadamente baixo para permitir concorrência por emprego na arena internacional resultará em uma carga social crescente e no aprofundamento das desigualdades.

O *status* socioeconômico dos estudantes nos níveis educacionais mais altos pode contribuir para demonstrar se os países vêm utilizando seu potencial na medida do possível para gerar capital humano futuro. Uma questão fundamental para os sistemas educacionais é fornecer oportunidades iguais a todos os indivíduos, independentemente de seu *status* socioeconômico. O nivelamento das condições de disputa entre estudantes mais e menos abastados não é apenas uma questão de eqüidade: é uma forma de melhorar a base de recrutamento para trabalhos altamente qualificados e para a competitividade geral da mão-de-obra.

A expansão dos níveis educacionais mais altos também depende da qualidade da produção das escolas. Resultados da pesquisa PISA 2000 sugerem que, na maioria dos países, o desempenho dos estudantes está associado ao seu *status* socioeconômico. Assim, a intervenção nos primeiros estágios (ciclos inicial e final do ensino fundamental) aparentemente assegura que essas desvantagens sejam corrigidas. As taxas de conclusão no ensino médio para estudantes de *status* socioeconômico mais baixo constituem outro parâmetro importante a ser considerado para a compreensão da distorção potencial no ingresso nos níveis educacionais mais altos.

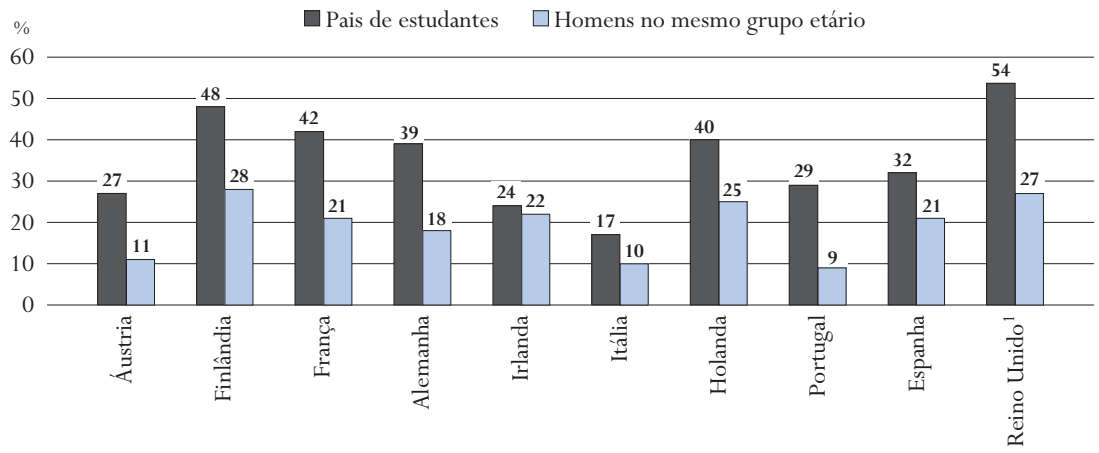
Evidências e explicações

O Gráfico A7.1 mostra uma diferença substancial entre os países quanto à composição socioeconômica do corpo discente nos níveis educacionais mais altos. É importante observar que estudantes nesses níveis são definidos como aqueles que freqüentam cursos 5A, 5B e 6 do ISCED. Com 40%, a Espanha tem a maior proporção de estudantes cujos pais têm ocupações no setor de produção, seguida por Finlândia e Portugal, com 29%. Nos outros cinco países cobertos por este indicador, os estudantes cujos pais são operários abrangem no máximo 20% do corpo discente. A totalização dos ingressos de estudantes com esse *background* depende da proporção de empregos no setor de produção no país. Dessa forma, a relação entre as duas barras de países no Gráfico A7.1 informa o *status* socioeconômico do corpo discente. Essa relação é ilustrada pela razão de probabilidades apresentada no gráfico. Com exceção de Espanha e Irlanda, os países ainda recrutam para níveis educacionais mais altos um número proporcionalmente maior de estudantes cujos pais exercem atividades administrativas.

A proporção de estudantes nos níveis educacionais mais altos cujos pais concluíram a educação nesses níveis fornece outra perspectiva desse mesmo tópico. O Gráfico A7.2a apresenta a proporção de pais que alcançaram níveis educacionais mais altos e a proporção correspondente de homens com esses níveis de educação na mesma faixa etária dos pais dos estudantes. Finlândia, França, Holanda e Reino Unido registram o maior número desses estudantes cujos pais alcançaram níveis educacionais mais altos, ao passo que Irlanda e Itália registram o menor número nesse grupo. Em certa

Gráfico A7.2a. *Status* educacional de pais de estudantes (2004)

Proporção de pais com níveis educacionais mais altos em comparação com homens do grupo etário correspondente ao dos pais com níveis educacionais mais altos



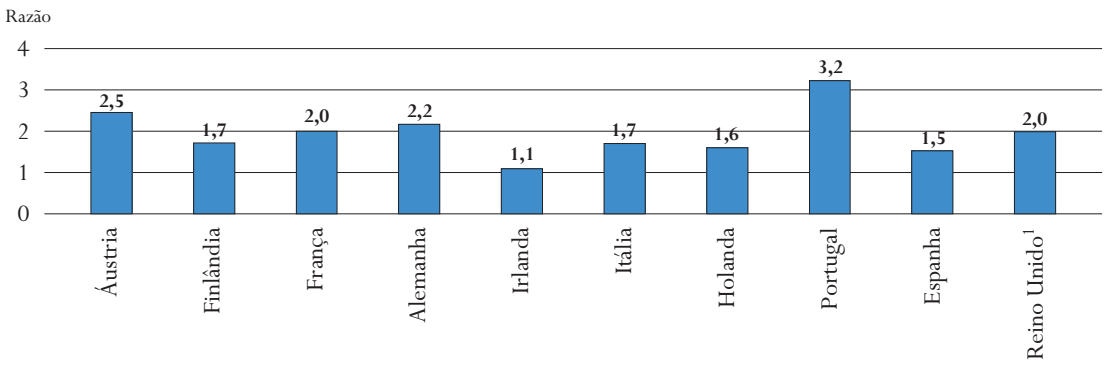
1. Inglaterra e País de Gales. Dados referem-se ao progenitor (pai ou mãe) com a renda mais alta.

Fonte: EUROSTUDENT 2005.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

Gráfico A7.2b. *Status* educacional de pais de estudantes (2004)

Razão entre a proporção de pais com níveis educacionais mais altos e a proporção de homens no grupo etário correspondente ao dos pais com níveis educacionais mais altos



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/10.1787/401710587763

medida, essa constatação reflete os níveis de realização escolar em diferentes países, e portanto, para uma melhor visão da seletividade social nos níveis educacionais mais altos, é preciso levar em conta o nível de realização escolar de homens no mesmo grupo etário dos pais dos estudantes. A razão entre a proporção de pais com níveis educacionais mais altos e a proporção de homens do mesmo grupo etário que alcançaram esses níveis de educação é apresentada no Gráfico A7.2b.

Nesses dez países, o número de estudantes recrutados entre famílias em que o pai alcançou níveis educacionais mais altos é maior do que seria justificável com base na porcentagem que essas

famílias representam na população. Há também diferenças substanciais entre os países com relação a este indicador de *status* socioeconômico. A maior seletividade nos níveis educacionais mais altos é verificada em Portugal, com uma razão de 3 para 2. Na Alemanha, na Áustria, na França e no Reino Unido, os estudantes têm uma probabilidade duas vezes maior de freqüentar níveis educacionais mais altos quando seus pais têm diploma universitário, como sugere sua proporção na população. Irlanda destaca-se com uma razão que praticamente se equipara à da população em geral (de 1 para 1).

Na maioria dos países, há uma forte seleção socioeconômica para o ingresso em níveis educacionais mais altos. Estudantes provenientes de famílias com *background* de educação superior têm maior participação, e estudantes de *background* operário são sub-representados – muitas vezes, severamente sub-representados. Entretanto, os dados variam entre os países: neste exemplo relativamente restrito, Espanha e Irlanda têm um desempenho substancialmente melhor quanto à oferta de níveis educacionais mais altos para todos, independentemente do *background* dos estudantes.

As diferenças entre os países quanto à duração de programas de graduação de nível educacional mais alto, ao tipo de curso procurado pelos estudantes e à existência de instituições não-universitárias ajudam a explicar a menor participação nos níveis educacionais mais altos para estudantes com *background* socioeconômico menos favorecido. Estudantes de famílias com nível de instrução mais baixo freqüentemente optam por instituições não-universitárias, o que pode explicar, em certa medida, as diferenças no *status* socioeconômico dos estudantes, uma vez que nem todos os países fornecem esse tipo de oportunidade de acesso a níveis educacionais mais altos. Como regra, os países que expandiram a educação superior em anos recentes deverão ter também maior número de estudantes com *background* socioeconômico menos privilegiado.

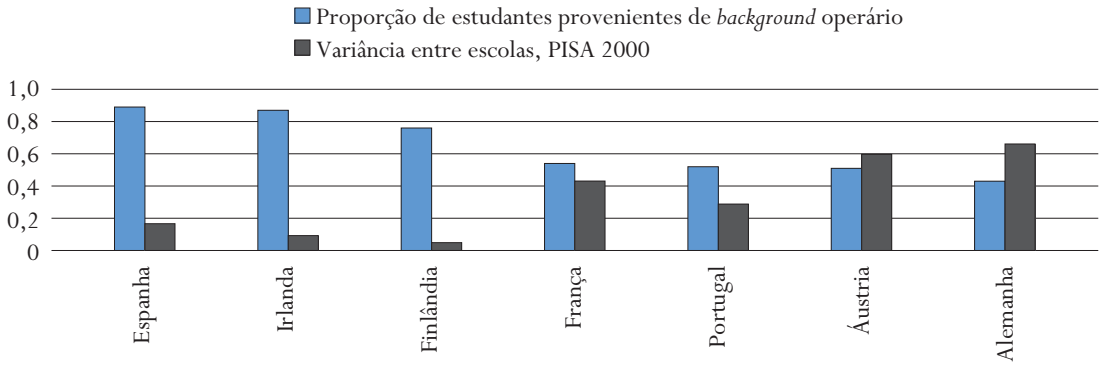
Além desses e de outros fatores, há indícios de que a escolaridade anterior desempenha um papel importante para a igualdade de oportunidades nos níveis educacionais mais altos. É previsível que desigualdades de desempenho dos estudantes na pesquisa PISA (entre estudantes de 15 anos de idade) sejam levadas para os níveis educacionais mais altos. Quantificações do PISA, tais como o índice de *status* econômico, social e cultural (SESC) dos estudantes, e variações do escore PISA quanto ao *background* educacional dos pais dos estudantes estão relacionados ao ingresso de estudantes provenientes de *background* econômico menos favorecido. Aparentemente, porém, a relação mais evidente é a desigualdade entre as escolas e o grau de estratificação do sistema educacional.

O Gráfico A7.3 mostra a relação entre a razão de estudantes de *background* operário (extraída do Gráfico A7.1) e a variação entre escolas no desempenho em matemática no PISA 2000. Os dados da pesquisa PISA 2000 fornecem uma comparação melhor do que muitas pesquisas mais recentes, uma vez que alguns estudantes avaliados no PISA 2000 já haviam chegado à idade universitária quando foram pesquisados pela *Eurostudent*. Na barra azul, uma razão perto de 1 indica ingresso de estudantes de *background* operário em relação à população como um todo. A barra em tom cinza escuro mostra a variância entre as escolas no PISA. Quanto mais baixa é a variância entre as escolas, mais eqüitativo é o sistema de ensino em termos de provimento da mesma qualidade de educação, independentemente das escolas freqüentadas pelos estudantes. A classificação dos países segundo igualdade de oportunidades para os níveis educacionais mais altos assemelha-se bastante à classificação dos países segundo o provimento de educação igualitária entre as escolas. Entre os países que dispõem de dados sobre o *status* socioeconômico dos estudantes nos níveis educacionais mais altos, aparentemente a oferta de educação de boa qualidade em todas as escolas

é importante para o aumento do número de estudantes de *background* menos favorecido participando nesses níveis de educação.

No momento, há uma limitação nos dados comparáveis internacionalmente sobre o *status* socioeconômico dos estudantes nos níveis educacionais mais altos. Para que seja possível uma compreensão mais abrangente com relação às políticas que podem funcionar e ao momento em que as ações devem ser empreendidas, de modo a melhorar a perspectiva de maior número de estudantes de *background* menos favorecido nos níveis educacionais mais altos, é preciso que haja mais informações e melhor cobertura por país. Na presente amostragem, há um vínculo bastante forte entre desigualdades entre as escolas no ciclo final do ensino fundamental e desigualdades nos níveis educacionais mais altos. Uma melhor cobertura nos países e dados cronológicos ajudariam a compreender os maiores obstáculos a uma distribuição mais eqüitativa dos estudantes nesses níveis de educação. Já existe motivação econômica para o recrutamento de mais estudantes de famílias menos abastadas; e para conhecer as melhores formas de atingir esse objetivo, é essencial que sejam produzidas melhores informações sobre o *background* dos estudantes.

Gráfico A7.3. Proporção de estudantes nos níveis educacionais mais altos provenientes de *background* operário (2004) e variância entre escolas no PISA 2000



Nota: A primeira barra mostra a razão de pais de *background* operário 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 em matemática entre escolas na pesquisa PISA 2000.

Os países estão classificados por ordem decrescente da proporção de estudantes com background *operário*

Fonte: Pesquisa OECD PISA 2000, EUROSTUDENT 2005.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

Definições e metodologias

Os países participantes pesquisam seus estudantes utilizando o questionário básico do *Eurostudent* dentro de um período especificado. Em muitos casos, essas questões estão integradas a pesquisas nacionais mais amplas. A maioria dos países pesquisou estudantes que freqüentavam programas ISCED 5A e 5B; as exceções são Alemanha, Áustria, Espanha e Itália, que pesquisaram apenas estudantes freqüentando programas ISCED 5A, e Portugal, que pesquisou estudantes nos níveis 5A, 5B e 6. Em certa medida, o fato de alguns países terem incluído os níveis ISCED 5B e 6,

enquanto outros países não o fizeram, pode distorcer a comparabilidade. As definições de *background* operário e de níveis educacionais mais altos utilizadas no *Eurostudent* variam entre os países, mas é padronizada dentro dos países e, portanto, as razões fornecerão estimativas consistentes. É importante observar também que, na Itália, a faixa etária correspondente para pais de estudantes nos níveis educacionais mais altos é de 40 a 64 anos; e que, na Irlanda, a faixa etária correspondente para estudantes cujos pais exercem ocupações no setor de produção é definida como "pais de crianças com 15 anos de idade ou mais jovens". O número de respostas variou de 994 estudantes – na Letônia – a 25.385 – na França –, com taxa de respostas entre 30% – na Alemanha – e 100% – na Espanha e em Portugal –, dependendo do método de pesquisa utilizado. A maioria dos países utilizou um formato aleatório (estratificado, em cotas) para a amostragem de estudantes. Entretanto, os métodos de pesquisa variaram: em quatro países, foram utilizados questionários enviados pelo correio; dois países utilizaram pesquisa *on-line*; um outro realizou entrevistas por telefone; entrevistas presenciais foram utilizadas em três países; e questionários em sala de aula, em dois países.

Outras referências

Este indicador utiliza dados coletados como parte do projeto da *Eurostudent* (*www.eurostudent.eu*) e foi publicado no *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005,* HEIS (HIS) (2005), disponível no *site* da Eurostudent.

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000,* OECD, Paris.

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401710587763

- ***Table A7.1. Occupational and educational status of students´ fathers (2004)***

INDICADOR A8

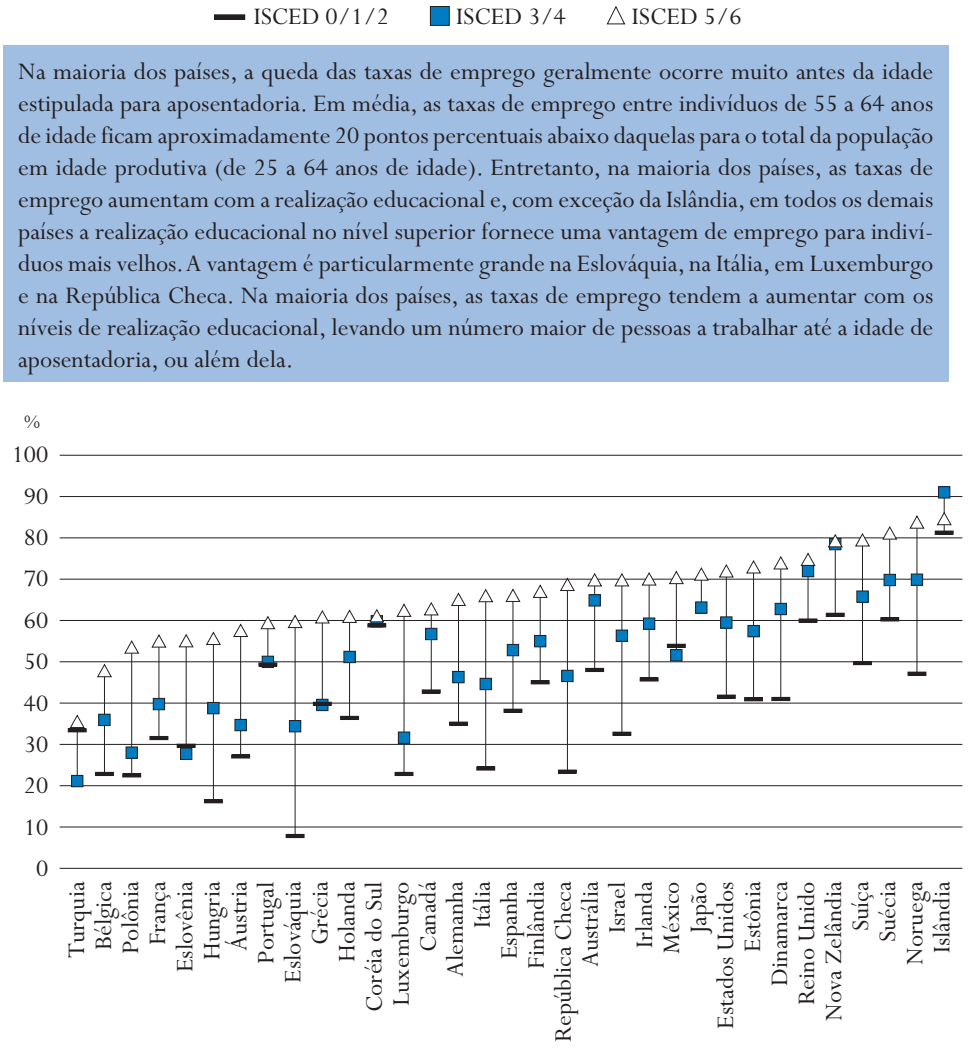
DE QUE MANEIRA A EDUCAÇÃO AFETA A PARTICIPAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?

Este indicador examina as relações entre realização educacional e *status* na força de trabalho para homens e mulheres, e considera mudanças no decorrer do tempo. Focaliza também taxas de emprego entre os que se aproximam da aposentadoria, para trazer alguma luz quanto ao emprego da população mais velha e seus vínculos com realização educacional.

Resultados básicos

Gráfico A8.1. Taxas de emprego de indivíduos entre 55 e 64 anos de idade (2006)

Este gráfico apresenta a porcentagem da população entre 55 e 64 anos de idade que está empregada, por realização educacional



Na maioria dos países, a queda das taxas de emprego geralmente ocorre muito antes da idade estipulada para aposentadoria. Em média, as taxas de emprego entre indivíduos de 55 a 64 anos de idade ficam aproximadamente 20 pontos percentuais abaixo daquelas para o total da população em idade produtiva (de 25 a 64 anos de idade). Entretanto, na maioria dos países, as taxas de emprego aumentam com a realização educacional e, com exceção da Islândia, em todos os demais países a realização educacional no nível superior fornece uma vantagem de emprego para indivíduos mais velhos. A vantagem é particularmente grande na Eslováquia, na Itália, em Luxemburgo e na República Checa. Na maioria dos países, as taxas de emprego tendem a aumentar com os níveis de realização educacional, levando um número maior de pessoas a trabalhar até a idade de aposentadoria, ou além dela.

Os países estão classificados por ordem crescente de taxas de emprego em relação à educação superior.

Fonte: OECD. Tabela A8.4. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

Outros destaques deste indicador

- O aumento das taxas de emprego acompanha o aumento dos níveis de realização educacional. Com poucas exceções, a taxa de emprego para graduados na educação superior é significativamente mais alta do que para graduados no ensino médio. Para os homens, é particularmente ampla a diferença entre indivíduos que concluíram o ensino médio e aqueles que não têm qualificação nesse nível educacional.

- Indivíduos com baixo nível de realização educacional têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de ficar desempregados. As diferenças nas taxas de emprego entre homens e mulheres também são maiores entre os grupos com menor nível de instrução. Entre indivíduos que não concluíram o ensino médio, a chance de estar empregado é 23 pontos percentuais maior para homens do que para mulheres, mas cai para 10 pontos no caso de indivíduos com nível de qualificação mais alto.

- A educação é um fator importante para o emprego dos mais velhos. Em média, estão empregados 40,2% dos indivíduos entre 55 e 64 anos de idade com formação abaixo do ensino médio, 52,4% daqueles que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior, e 65,9% daqueles com qualificação superior.

- Uma vez que o emprego aumenta com o aumento do nível educacional, realizações educacionais crescentes provavelmente aliviarão algumas das preocupações quanto aos custos associados ao envelhecimento da população. Alguns países que aparentemente podem beneficiar-se desse efeito realizações educacionais/emprego são Espanha, Finlândia, Grécia, Irlanda e Japão, onde os níveis de realizações no ensino superior aumentaram acentuadamente nas faixas etárias de 45 a 54 e de 55 a 64 anos, e onde os níveis de emprego para aqueles que concluíram a educação superior são particularmente favoráveis.

A8

Contexto de políticas

Para aumentar seu desenvolvimento econômico, as economias e os mercados de trabalho da OCDE dependem de um suprimento estável de trabalhadores com bom nível educacional. Uma vez que os níveis de proficiência tendem a aumentar com as realizações educacionais, o custo da inatividade desses indivíduos com níveis de educação mais altos também aumenta. Com o envelhecimento da população nos países da OCDE, níveis mais altos de educação e participação mais longa no emprego podem diminuir as taxas de dependência e ajudar a aliviar o ônus dos esquemas de financiamento público das aposentadorias.

De maneira geral, as taxas de emprego sobem com as realizações educacionais, devido principalmente ao maior investimento em capital humano feito por indivíduos com nível educacional mais alto e à necessidade de recuperação desse investimento. Entretanto, as variações entre os países com relação às taxas de emprego freqüentemente refletem diferenças culturais, e especialmente diferenças nas taxas de participação no trabalho entre mulheres trabalhadoras. Da mesma forma, as taxas de desemprego geralmente são menores para indivíduos com educação superior, mas isto ocorre tipicamente porque realizações educacionais mais altas tornam o indivíduo mais atraente no mercado de trabalho. Portanto, as taxas de desemprego incluem informações sobre o desejo do indivíduo de trabalhar e também sobre a atração exercida pelo indivíduo sobre os empregadores em potencial.

De certa forma, as taxas de emprego têm uma associação mais estreita com a oferta, enquanto as taxas de desemprego estão mais associadas à demanda. Assim sendo, séries temporais nas duas quantificações oferecem aos formuladores de políticas informações importantes sobre a oferta – e a oferta potencial – de competências para o mercado de trabalho e sobre a demanda dos empregadores com relação a essas competências. Informações sobre oferta e demanda de competências são particularmente importantes para o grupo etário que se aproxima da aposentadoria, uma vez que podem contribuir para indicar soluções e políticas potenciais para o prolongamento da vida útil da população adulta.

Evidências e explicações

Emprego

Variações entre os países quanto à taxa de emprego de mulheres são um fator primário das diferenças nas taxas gerais de emprego. Os países que registram a taxa geral mais alta de emprego para a faixa etária de 25 a 64 anos – Dinamarca, Islândia, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Suécia e Suíça – também estão entre os países com as maiores taxas de emprego para mulheres. A taxa geral de emprego para homens entre 25 e 64 anos de idade vai de 77%, ou menos – para Bélgica, Eslováquia, Finlândia, França, Hungria, Polônia e Turquia – a mais de 85% – para Coréia do Sul, Islândia, Japão, México, Nova Zelândia e Suíça (Tabela A8.1a). Em contraste, as taxas de emprego entre as mulheres variam de 55%, ou menos – para Espanha, Grécia, Itália, México, Polônia e Turquia – a mais de 77% – para Islândia e Suécia –, o que indica diferentes padrões culturais e sociais.

As taxas de emprego para graduados no ensino superior são acentuadamente mais altas do que para graduados no ensino médio – cerca de 9 pontos percentuais na média nos países da OCDE.

Gráfico A8.2. Taxas de emprego, por realização educacional (2006)

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



Os países estão classificados por ordem crescente da taxa de emprego de mulheres.

Fonte: OECD, Tabelas A8.3b e A8.3c. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

Em 2006, as diferenças iam de poucos pontos percentuais a 12 pontos percentuais, ou mais, para Eslováquia, Grécia, Polônia, Turquia e os países parceiros Eslovênia e Israel (Tabela A8.3a). Apesar de algumas mudanças notáveis nas taxas de emprego de grupos educacionais em cada país ao longo do tempo, as médias OCDE para adultos que concluíram o ciclo final do ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior permaneceram bastante estáveis na última década.

A diferença nas taxas de emprego dos homens entre 25 e 64 anos de idade é especialmente grande entre os graduados e os não-graduados no ensino médio. Os casos mais extremos são Eslováquia, Hungria e República Checa, onde as taxas de emprego para homens que concluíram o ensino médio ficam no mínimo 30 pontos percentuais acima das taxas para homens que não concluíram esse nível educacional. Coréia do Sul, Grécia, Islândia, Luxemburgo, México e Portugal registram diferença de no máximo 7 pontos percentuais nas taxas de emprego entre os homens que concluíram e os que não concluíram o ensino médio (Gráfico A8.2 e Tabela A8.3b).

Em 2006, as taxas de emprego para mulheres entre 25 e 64 anos de idade revelaram diferenças substanciais, não apenas entre aquelas que concluíram e as que não concluíram o ensino médio – no mínimo 15 pontos percentuais em 24 dos 29 países da OCDE para os quais há dados disponíveis –, mas também entre mulheres que concluíram apenas o ensino médio e aquelas que concluíram o ensino superior – em 18 países, no mínimo 10 pontos percentuais.

As taxas de desemprego para mulheres que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental são particularmente baixas – em torno de 50% na totalização dos países da OCDE e abaixo de 30% para Eslováquia, Polônia, Turquia e os países parceiros Chile e Israel. Com exceção de Coréia do Sul, Japão, México e Turquia, em todos os demais países as taxas de emprego para mulheres que concluíram programas de nível superior tipo A chegam a 75% ou superam essa marca. No entanto, permanecem inferiores às taxas dos homens em todos os países (Tabela A8.1a).

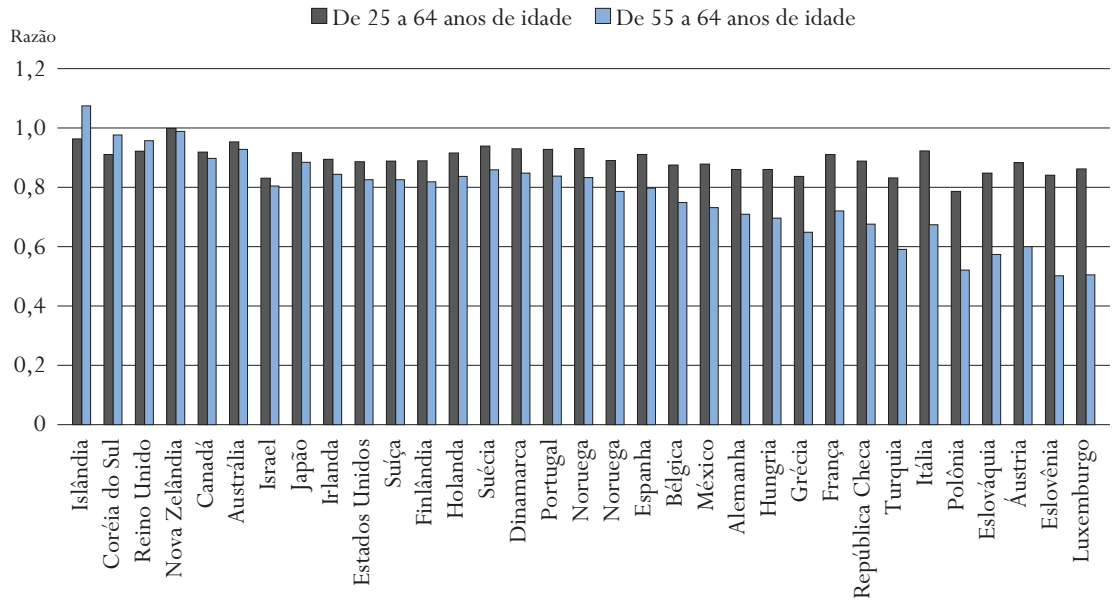
Na média dos países da OCDE, as diferenças entre as taxas de emprego de homens e de mulheres diminuem significativa e sucessivamente com o aumento do nível educacional atingido: caem de 23 pontos percentuais, no nível abaixo do ensino médio, para 10 pontos percentuais, no nível do ensino superior (Tabelas A8.3b e A8.3c).

Benefícios da educação no longo prazo

As taxas de emprego para indivíduos de 55 a 64 anos de idade são geralmente mais baixas – por volta de 20 pontos percentuais a menos – do que as taxas para a população em idade de trabalho como um todo (de 25 a 64 anos de idade) (Tabelas A8.3a e A8.4). Em relação aos indivíduos de 25 a 64 anos de idade que concluíram os níveis educacionais correspondentes, as taxas de emprego para indivíduos de 55 a 64 anos de idade que não concluíram o ensino médio ficam 17,9 pontos percentuais abaixo; para indivíduos que concluíram o ensino médio, as taxas ficam 23,1 pontos percentuais abaixo; e para indivíduos que concluíram o ensino superior, as taxas ficam 18,4 pontos percentuais abaixo.

O emprego para o grupo mais velho vem aumentando nos últimos anos. No conjunto dos países da OCDE, esse aumento ocorre de forma particularmente acentuada entre indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior; e na União Européia (UE19), entre aqueles que não concluíram o ensino médio. Ainda assim, há grandes diferenças entre as taxas de emprego em diferentes grupos educacionais. Nos países da OCDE, a taxa média de emprego

Gráfico A8.3. Taxas de emprego para indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior em relação às taxas de emprego para indivíduos que concluíram o ensino superior, entre indivíduos de 55 a 64 anos de idade e a população entre 25 e 64 anos de idade, 2006



Os países estão classificados por ordem crescente da diferença nas taxas relativas de emprego entre indivíduos de 25 a 64 anos de idade e o contingente mais velho.

Fonte: OECD. Tabela A8.4. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

no grupo etário de 55 a 64 anos é de 40,2% para aqueles que não concluíram o ensino médio; de 52,4% para aqueles que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior; e de 65,9% para aqueles que concluíram o ensino superior (Tabela A8.4).

Outra forma de analisar os benefícios da educação superior para o prolongamento da vida produtiva é comparar as taxas de emprego daqueles que concluíram o ensino médio com as taxas de emprego daqueles que concluíram o ensino superior. De maneira geral, em meio à população em idade produtiva (de 25 a 64 anos), essas taxas são mais baixas para indivíduos que concluíram apenas ensino médio e o pós-ensino médio não-superior do que para aqueles que concluíram a educação superior. Na maioria dos países, as vantagens do ensino superior para o emprego aumentam com a idade (Gráfico A8.3). Com exceção de três países, em todos os demais as taxas de emprego para indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior caem em relação aos adultos mais velhos que concluíram o ensino superior. Na Áustria, na Eslováquia, em Luxemburgo e no país parceiro Eslovênia, é particularmente flagrante a desvantagem de um indivíduo já mais velho que concluiu apenas o ensino médio. Entretanto, ao se comparar o impacto das realizações educacionais sobre o emprego, é importante considerar os ciclos de negócios. Normalmente, um mercado de trabalho mais forte tem efeitos mais fortes sobre o emprego entre indivíduos com nível de educação mais baixo.

Os países nos quais a educação superior se expandiu na década de 1970 (entre indivíduos de 45 a 54 anos de idade) e nos quais existem ainda grandes diferenças nas taxas de emprego entre

os níveis de realização educacional provavelmente assistirão a um aumento total dos empregos nos próximos anos. Países que aparentemente estão bem posicionados para se beneficiar do efeito que o nível de realização educacional exerce sobre o emprego são Espanha, Finlândia, Grécia, Irlanda e Japão, onde os níveis de educação superior aumentaram acentuadamente entre indivíduos nas faixas etárias de 45 a 54 anos e de 55 a 64 anos (Tabela A1.3a), e onde os níveis de emprego para indivíduos que concluíram o ensino superior são particularmente favoráveis. Uma vez que quase todos os países demonstraram altos níveis de realizações educacionais entre indivíduos nas faixas etárias de 45 a 54 anos e de 55 a 64 anos, e tendo em vista que as taxas de emprego normalmente sobem com o aumento dos níveis de realização, algumas preocupações com o envelhecimento da população podem ser ligeiramente aliviadas pelo crescimento das realizações educacionais ao longo das últimas décadas.

As taxas de desemprego diminuem com o aumento das realizações educacionais

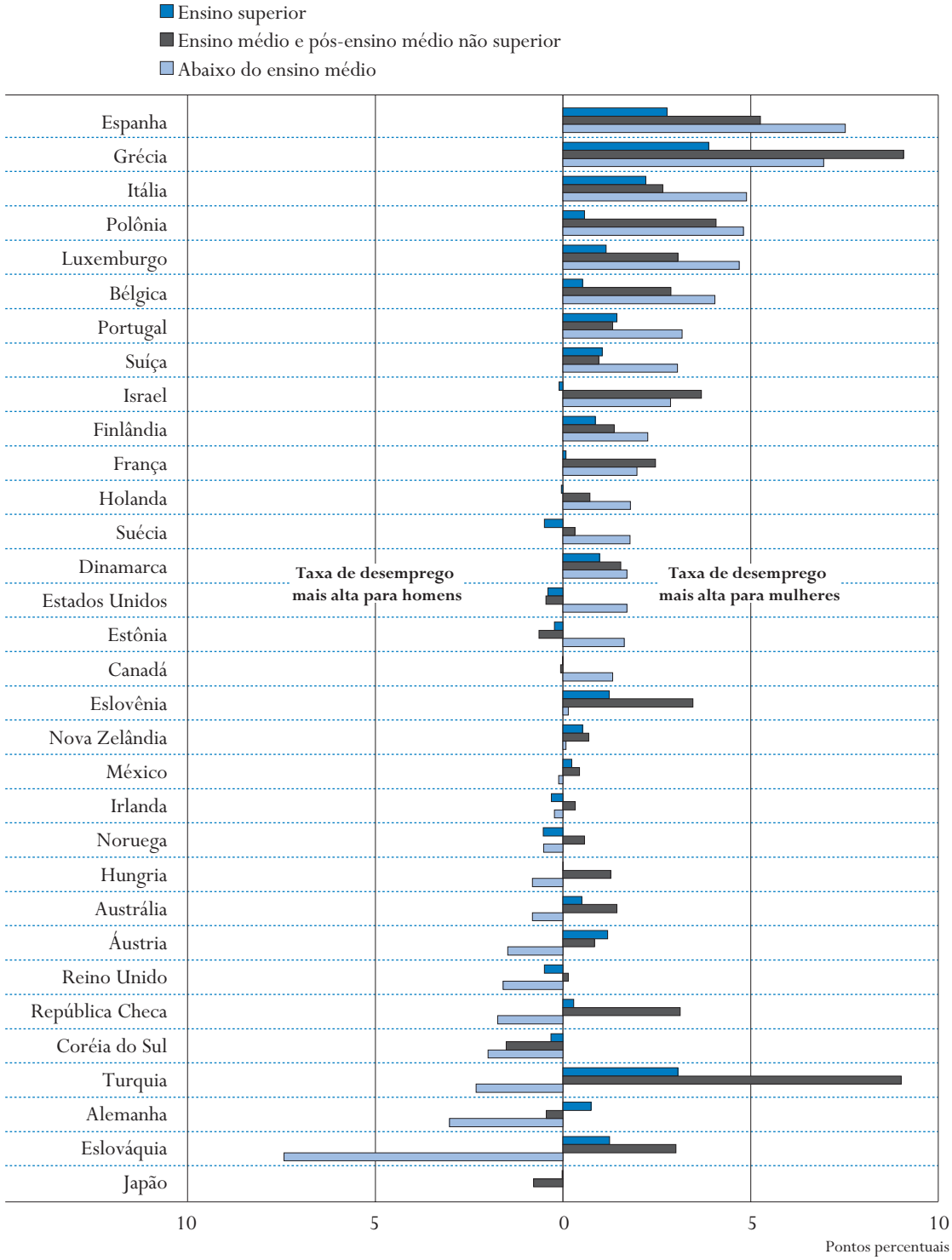
As perspectivas de emprego para indivíduos com diferentes níveis de realização educacional dependem significativamente das exigências do mercado de trabalho e da oferta de trabalhadores com diferentes habilidades. Assim sendo, as taxas de desemprego sinalizam a adequação entre o que o sistema educacional produz e a demanda de habilidades do mercado de trabalho. O risco de marginalização econômica ameaça particularmente indivíduos com qualificações educacionais mais baixas, uma vez que têm menor probabilidade de participar da força de trabalho e maior probabilidade de ficar desempregado, ainda que busquem ativamente por uma colocação.

Entre os países da OCDE, o ensino médio é tipicamente considerado como o mínimo necessário para enfrentar a concorrência na busca por uma posição no mercado de trabalho. Em média, a taxa de desemprego entre indivíduos que concluíram o ensino médio fica 4 pontos percentuais abaixo da taxa de desemprego para aqueles que não concluíram esse nível educacional (Tabela A8.5a). Dependendo da composição da indústria e do nível de desenvolvimento econômico de um país, o risco de desemprego associado à não-conclusão do ensino médio varia, e é bastante alto (no mínimo 10%) na Alemanha e na República Checa, e especialmente alto na Eslováquia (34%). Apenas na Coréia do Sul, na Grécia, no México e na Turquia a não-conclusão do ensino médio não está associada a maior risco de desemprego: nesses países, a taxa de desemprego é mais baixa para indivíduos que não concluíram o ensino médio do que para aqueles que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior.

Na média dos países da OCDE, os membros da força de trabalho masculina que têm entre 25 e 64 anos de idade e educação abaixo do ensino médio têm uma probabilidade duas vezes maior de ficar desempregados do que aqueles que concluíram o ensino médio (Tabela A8.5b *on-line*). A associação negativa entre taxas de desemprego e realização educacional é semelhante para as mulheres (Tabela A8.5c *on-line*). De maneira geral, as diferenças nas taxas de desemprego para homens e mulheres diminuem com o aumento das realizações educacionais (Gráfico A8.4). Na Espanha, na Grécia, na Itália e na Turquia, as taxas de desemprego para mulheres que concluíram a educação superior ficam 2 pontos percentuais acima da taxas dos homens que concluíram esse nível educacional. Em 12 países da OCDE, as taxas de desemprego para os homens que não concluíram o ensino médio são mais altas do que para as mulheres.

Entre 1997 e 2006, na média dos países da OCDE, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior diminuíram em cerca de 1,3 ponto

Gráfico A8.4. Diferenças entre taxas de desemprego de mulheres e de homens, por nível de realização educacional (2006)



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

Fonte: OECD. Tabelas A8.5b e A8.5c *on-line*. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

percentual (Tabela A8.5a). As taxas de desemprego associadas a esses níveis de formação caíram em 3 pontos percentuais, ou mais, na Espanha, na Finlândia, na França, na Irlanda e na Suécia. Na Espanha, na Finlândia, na Irlanda e na Nova Zelândia, as taxas de desemprego também caíram para indivíduos com formação inferior ao ensino médio: nesse período, essa redução foi de mais de cinco pontos percentuais. Entretanto, as taxas de desemprego para indivíduos com nível de educação inferior ao ensino médio aumentaram dramaticamente na Eslováquia e na República Checa – em mais de 10 pontos percentuais –, e por esse motivo a redução geral das taxas de desemprego para indivíduos com nível de educação inferior ao ensino médio é modesta: a redução foi de 0,5 ponto percentual entre todos os países da OCDE. Para indivíduos que concluíram o ensino superior, a redução na taxa de desemprego é de 0,6 ponto percentual.

De 1997 a 2006, a diferença nas taxas de desemprego entre indivíduos que concluíram apenas o ensino médio e aqueles que concluíram o ensino superior caiu de 2,6% para 1,9%. Por outro lado, a diferença entre as taxas de desemprego entre indivíduos com ensino médio e aqueles que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental (EF2) aumentou de 3,4% para 4,2% no período. A maior dificuldade para conseguir emprego no caso de indivíduos que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental (EF2) sugere que a demanda por esse nível de educação é relativamente pequena na maioria dos países da OCDE.

Embora nos últimos anos tenha caído ligeiramente a diferença das taxas de desemprego entre indivíduos com ensino médio e indivíduos com educação superior, a conclusão do ensino médio faz menos diferença no mercado trabalho do que a conclusão da educação superior. Com exceção de Dinamarca, Itália, México e Nova Zelândia, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram a educação superior são sempre mais baixas do que para aqueles que concluíram apenas o ensino médio (Tabela A8.5a).

Definição e metodologias

Sob a coordenação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e por meio de suas conferências sobre estatísticas do trabalho, foram estabelecidos conceitos e definições para a quantificação da participação na força de trabalho, que agora são utilizados como referência comum (ILO, 1982). A taxa de emprego refere-se ao número de pessoas empregadas como porcentagem da população em idade produtiva. Taxas de desemprego referem-se às pessoas desempregadas como porcentagem da força de trabalho civil.

Desempregados são definidos como indivíduos que, durante a semana de referência da pesquisa, estavam desempregados, procurando emprego ativamente e disponíveis naquele momento para começar a trabalhar. Empregados são definidos como aqueles que, durante a semana de referência da pesquisa: *i)* estavam trabalhando por salário (empregados) ou por lucro (auto-emprego e trabalho familiar não-remunerado) por pelo menos uma hora; ou *ii)* tinham trabalho, mas estavam temporariamente sem trabalhar (por acidente, doença, férias, greve de funcionários ou greve patronal, licença para estudos ou capacitação, licença maternidade/paternidade, etc.).

Outras referências

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

- ***População adulta total***
  Table A8.1b. Employment rates and educational attainment (2006)
  Table A8.2b. Unemployment rates and educational attainment (2006)

- ***Por gênero***
  Table A8.3b. Trends in employment rates of males by educational attainment (1997-2006)
  Table A8.3c. Trends in employment rates of females by educational attainment (1997-2006)
  Table A8.5b. Trends in unemployment rates of males by educational attainment (1997-2006)
  Table A8.5c. Trends in unemployment rates of females by educational attainment (1997-2006)

A8

Tabela A8.1a.

Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2006)

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

					Ensino médio			Educação superior		
		Educação infantil e EF1	EF2	ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A	Pós-ensino médio não-superior	Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	Todos os níveis de educação
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE										
Alemanha	Homens	54,0	67,4	a	78,0	62,9	84,3	85,9	88,7	78,8
	Mulheres	34,4	48,8	a	66,5	54,4	76,8	78,7	80,4	65,6
Austrália	Homens	65,1	79,5	a	a	87,7	88,9	89,0	90,7	84,9
	Mulheres	35,5	60,7	a	a	68,4	78,7	75,8	80,9	67,4
Áustria	Homens	x(2)	65,7	78,3	80,8	78,9	87,6	85,3	91,4	81,0
	Mulheres	x(2)	49,2	61,4	67,2	69,8	78,9	83,6	80,9	66,4
Bélgica	Homens	47,4	71,0	a	81,6	80,8	87,5	86,8	87,6	76,4
	Mulheres	26,9	45,2	a	60,2	65,5	75,3	79,0	82,5	60,5
Canadá	Homens	56,0	71,0	a	x(5)	80,8	82,9	86,7	86,7	81,5
	Mulheres	33,0	53,2	a	x(5)	68,7	72,5	78,7	79,6	71,3
Coréia do Sul	Homens	73,6	81,4	a	x(5)	84,8	a	89,6	89,1	85,3
	Mulheres	57,9	59,0	a	x(5)	55,5	a	61,3	60,5	57,8
Dinamarca	Homens	54,3	71,4	88,1	86,3	78,6	91,9	89,2	90,3	84,6
	Mulheres	45,8	54,5	70,0	77,3	63,6	c	80,6	86,1	75,3
Eslováquia	Homens	c	30,0	x(4)	75,8	86,3	x	86,1	91,0	77,1
	Mulheres	c	21,8	x(4)	56,4	67,5	x	74,8	79,0	57,8
Espanha	Homens	68,9	85,0	a	89,0	85,3	92,8	88,8	87,8	82,7
	Mulheres	31,7	49,7	a	64,1	65,6	64,6	74,8	80,1	57,0
Estados Unidos	Homens	72,8	68,9	x(5)	x(5)	79,9	x(5)	84,8	88,1	81,6
	Mulheres	40,0	46,0	x(5)	x(5)	67,0	x(5)	76,1	78,5	68,9
Finlândia	Homens	52,7	72,5	a	a	78,4	c	83,6	90,4	77,6
	Mulheres	45,8	60,8	a	a	71,9	c	82,5	83,5	73,1
França	Homens	52,2	75,4	a	80,6	81,8	x(9)	89,2	85,3	77,7
	Mulheres	40,2	60,0	a	68,6	72,1	x(9)	82,3	77,9	66,2
Grécia	Homens	75,6	86,4	86,2	89,7	85,2	86,5	86,9	88,0	83,8
	Mulheres	36,4	44,5	57,5	55,3	51,0	67,9	73,7	80,8	53,4
Holanda	Homens	63,5	81,4	x(4)	81,4	87,5	84,0	85,7	88,9	84,0
	Mulheres	34,9	51,9	x(4)	68,4	76,4	75,5	81,7	83,8	68,2
Hungria	Homens	20,0	48,2	a	75,7	79,2	81,5	87,1	86,4	73,0
	Mulheres	6,1	35,2	a	59,2	64,9	67,4	84,4	78,0	58,2
Irlanda	Homens	62,8	84,8	c	a	88,7	91,2	91,3	92,1	84,5
	Mulheres	30,9	47,5	c	a	64,1	69,3	77,3	84,5	63,0
Islândia	Homens	92,1	88,9	90,0	94,2	83,3	97,7	95,2	95,7	92,4
	Mulheres	77,2	76,9	85,6	87,8	75,8	84,3	90,3	88,7	82,5
Itália	Homens	51,5	78,6	81,4	84,1	83,8	88,0	85,1	86,2	78,1
	Mulheres	17,1	42,9	53,1	62,0	65,1	71,1	71,8	75,9	51,0
Japão	Homens	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	87,3	a	93,0	92,8	89,5
	Mulheres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59,8	a	64,6	68,4	62,2
Luxemburgo	Homens	72,7	81,6	81,4	78,9	86,8	81,6	86,2	90,6	82,4
	Mulheres	46,3	44,7	54,5	54,5	68,7	70,3	81,5	79,7	61,4
México	Homens	89,5	93,5	a	92,0	x(2)	a	92,1	91,5	91,3
	Mulheres	37,8	49,2	a	59,7	x(2)	a	77,3	72,8	47,4
Noruega	Homens	c	71,1	a	87,7	84,1	88,1	93,2	90,9	84,6
	Mulheres	c	59,4	a	78,1	76,4	86,6	88,3	87,3	76,6
Nova Zelândia	Homens	x(2)	77,4	89,5	90,3	90,5	92,6	91,5	91,9	88,1
	Mulheres	x(2)	57,8	74,4	73,2	75,7	74,9	78,2	79,7	71,8

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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.1a. (*continuação*)

Taxas de emprego e realização educacional, por gênero (2006)

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	ISCED 3C curto	Ensino médio		Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação
					ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Polônia	Homens	x(2)	48,9	68,2	a	75,5	81,4	x(8)	86,8	70,8
	Mulheres	x(2)	29,7	47,4	a	57,0	65,0	x(8)	81,0	55,7
Portugal	Homens	78,7	86,3	x(5)	x(5)	82,7	81,7	x(8)	88,5	81,7
	Mulheres	60,0	74,1	x(5)	x(5)	78,1	72,1	x(8)	85,0	68,3
Reino Unido	Homens	c	60,2	83,4	83,1	87,0	c	88,2	90,5	82,8
	Mulheres	c	47,8	73,1	73,5	80,0	41,4	84,5	87,1	74,1
República Checa	Homens	c	54,2	a	82,2	88,2	x(5)	x(8)	91,1	83,4
	Mulheres	c	40,2	a	61,9	69,7	x(5)	x(8)	77,9	64,1
Suécia	Homens	65,5	79,4	a	x(5)	85,4	86,4	85,3	88,8	83,9
	Mulheres	45,7	64,6	a	x(5)	78,1	75,9	84,3	87,9	77,8
Suíça	Homens	73,7	77,3	81,1	88,9	82,7	85,9	94,4	93,3	88,9
	Mulheres	49,4	58,1	67,2	73,5	72,6	79,8	88,2	81,9	72,9
Turquia	Homens	73,9	78,4	a	83,4	81,0	a	x(8)	82,4	77,2
	Mulheres	22,2	20,0	a	30,1	26,6	a	x(8)	63,6	26,4
Média OCDE	***Homens***	***64***	***73***		***84***	***83***	***87***	***88***	***89***	***82***
	Mulheres	***39***	***50***		***65***	***67***	***72***	***79***	***80***	***64***
Média UE19	***Homens***	***59***	***70***		***82***	***82***	***86***	***87***	***89***	***80***
	Mulheres	***36***	***48***		***64***	***68***	***69***	***80***	***82***	***64***
Países parceiros										
Chile[1]	Homens	24,4	63,2	x(5)	x(5)	71,8	a	81,1	84,3	74,3
	Mulheres	8,8	26,8	x(5)	x(5)	59,6	a	69,5	80,0	60,8
Eslovênia	Homens	39,4	68,4	a	77,5	81,3	a	87,3	91,4	78,7
	Mulheres	30,3	51,8	a	65,7	69,2	a	83,4	90,9	68,7
Estônia	Homens	c	64,8	a	69,7	84,1	85,3	88,8	91,6	81,8
	Mulheres	c	49,2	a	61,3	74,1	78,2	81,8	87,9	76,1
Israel	Homens	30,8	61,7	a	x(5)	76,0	a	82,7	84,9	75,5
	Mulheres	11,9	28,6	a	x(5)	58,7	a	72,1	82,1	61,9

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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.2a.

Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2006)

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

					Ensino médio			Educação superior		
		Educação infantil e EF1	EF2	ISCED 3C curto	ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A	Pós-ensino médio não-superior	Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	Todos os níveis de educação
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE										
Alemanha	Homens	28,5	19,7	a	10,6	9,8	6,6	4,6	4,4	9,9
	Mulheres	25,9	17,2	a	10,4	8,8	5,4	5,6	5,1	10,0
Austrália	Homens	7,8	5,4	a	a	3,3	c	2,0	2,0	3,6
	Mulheres	6,7	4,9	a	a	4,8	4,2	2,8	2,4	4,0
Áustria	Homens	x(2)	9,1	c	3,4	4,0	2,1	1,9	2,1	3,6
	Mulheres	x(2)	7,8	c	4,4	4,8	2,8	c	4,1	4,6
Bélgica	Homens	14,9	8,6	a	6,9	5,1	c	3,4	3,5	6,3
	Mulheres	18,8	12,5	a	11,3	7,5	c	3,8	4,5	7,9
Canadá	Homens	10,2	8,4	a	x(5)	5,7	5,6	4,6	3,7	5,4
	Mulheres	13,2	9,1	a	x(5)	5,6	5,7	4,2	3,9	5,2
Coréia do Sul	Homens	3,6	3,7	a	x(5)	4,0	a	3,8	2,7	3,6
	Mulheres	1,5	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,3	2,3	2,3
Dinamarca	Homens	c	4,2	c	1,9	c	c	2,7	2,7	2,6
	Mulheres	c	6,7	c	3,5	c	c	4,5	3,5	4,1
Eslováquia	Homens	94,4	45,2	x(4)	11,3	5,5	a	c	2,0	9,9
	Mulheres	91,0	38,7	x(4)	17,0	8,4	a	c	3,3	13,0
Espanha	Homens	7,3	5,7	c	4,5	4,7	c	4,1	4,1	5,3
	Mulheres	13,7	13,9	c	10,7	9,4	c	8,1	6,5	10,2
Estados Unidos	Homens	5,8	8,8	x(5)	x(5)	4,8	x(5)	4,0	2,6	4,3
	Mulheres	7,9	10,0	x(5)	x(5)	4,3	x(5)	3,2	2,2	3,8
Finlândia	Homens	8,9	9,4	a	a	6,4	c	3,7	2,8	5,9
	Mulheres	11,7	11,3	a	a	7,8	c	4,2	3,9	6,6
França	Homens	11,3	9,4	a	5,1	6,8	X(9)	4,4	5,5	6,6
	Mulheres	12,2	11,9	a	8,0	7,7	X(9)	4,4	5,7	8,2
Grécia	Homens	4,5	5,5	c	c	3,7	7,5	4,7	4,2	4,7
	Mulheres	10,0	15,1	c	25,4	12,6	14,5	10,7	7,2	11,5
Holanda	Homens	6,8	3,2	x(4)	3,5	3,0	2,6	2,2	2,3	3,1
	Mulheres	9,0	5,0	x(4)	4,4	3,5	3,9	2,8	2,3	3,8
Hungria	Homens	34,7	14,3	a	6,5	4,1	c	c	2,2	6,2
	Mulheres	51,2	13,5	a	9,1	5,5	5,6	c	2,2	6,9
Irlanda	Homens	7,8	4,4	c	a	3,3	2,6	2,8	2,2	3,8
	Mulheres	6,4	5,0	c	a	3,2	3,9	2,7	1,7	3,3
Islândia	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	1,5
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	2,0
Itália	Homens	7,1	4,9	6,4	2,6	3,5	5,8	2,8	3,8	4,3
	Mulheres	11,4	9,8	13,1	5,9	5,9	10,2	6,2	5,9	7,4
Japão	Homens	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,9	a	3,9	2,7	4,1
	Mulheres	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,1	a	3,2	2,5	3,7
Luxemburgo	Homens	c	c	c	3,3	c	c	c	2,4	2,5
	Mulheres	9,4	9,8	c	6,8	5,0	c	c	4,2	5,6
México	Homens	2,1	2,6	a	2,3	a	a	1,1	2,9	2,4
	Mulheres	2,0	2,9	a	2,4	a	a	2,0	3,2	2,5
Noruega	Homens	c	5,0	a	1,5	c	c	c	2,1	2,7
	Mulheres	c	4,5	a	2,3	c	c	c	1,5	2,5
Nova Zelândia	Homens	x(2)	3,5	2,0	2,4	1,8	1,7	2,2	2,1	2,3
	Mulheres	x(2)	3,7	2,0	3,5	1,8	c	2,6	2,7	2,8

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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.2a. (*continuação*)

Taxas de desemprego e realização educacional, por gênero (2006)

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	ISCED 3C curto	Ensino médio		Pós-ensino médio não-superior	Educação superior		Todos os níveis de educação
					ISCED 3C longo/3B	ISCED 3A		Tipo B	Tipo A e programas de pesquisa avançada	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Polônia	Homens	x(2)	20,3	13,5	a	8,5	8,7	x(8)	4,7	11,1
	Mulheres	x(2)	23,2	18,3	a	13,1	9,7	x(8)	5,3	12,9
Portugal	Homens	6,5	5,3	x(5)	x(5)	6,3	c	x(8)	4,5	6,0
	Mulheres	9,4	9,2	x(5)	x(5)	7,8	c	x(8)	6,0	8,5
Reino Unido	Homens	c	8,8	4,8	4,3	3,3	c	3,0	2,3	4,1
	Mulheres	c	6,3	4,1	4,9	2,8	c	1,5	2,1	3,6
República Checa	Homens	c	23,3	a	5,1	2,6	x(8)	x(8)	2,1	4,8
	Mulheres	c	21,6	a	10,0	5,2	x(8)	x(8)	2,4	8,0
Suécia	Homens	7,3	6,4	a	x(5)	5,0	4,5	5,2	4,3	5,1
	Mulheres	10,2	7,6	a	x(5)	5,1	6,4	4,1	3,9	5,1
Suíça	Homens	c	6,4	c	2,4	5,8	c	c	2,2	2,7
	Mulheres	13,1	8,2	c	3,7	4,8	c	c	3,6	4,3
Turquia	Homens	8,9	8,4	a	6,8	8,0	x(8)	x(8)	5,9	8,2
	Mulheres	5,8	13,3	a	14,7	17,8	x(8)	x(8)	9,0	8,7
Média OCDE	***Homens***	***15***	***10***			***5***	***5***		***3***	***5***
	Mulheres	***16***	***11***			***7***	***7***		***4***	***6***
Média UE19	***Homens***	***18***	***12***			***5***	***5***		***3***	***6***
	Mulheres	***21***	***13***			***7***	***7***		***4***	***7***
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	12,7	6,3	a	4,3	4,0	a	2,6	2,0	4,2
	Mulheres	12,7	6,7	a	8,0	7,4	a	4,2	2,9	6,3
Estônia	Homens	c	11,3	a	7,4	5,8	c	5,6	2,4	5,8
	Mulheres	c	13,1	a	c	6,1	c	4,5	2,3	4,8
Israel	Homens	21,3	11,1	a	a	7,1	a	5,6	4,1	6,8
	Mulheres	21,1	13,9	a	a	10,8	a	6,0	3,7	7,3

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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.3a.

Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1997-2006)

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

Países da OCDE

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemanha	Abaixo do ensino médio	45,7	46,1	48,7	50,6	51,8	50,9	50,2	48,6	51,6	53,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	68,2	67,9	69,9	70,4	70,5	70,3	69,7	69,5	70,6	72,5
	Educação superior	82,3	82,2	83,0	83,4	83,4	83,6	83,0	82,7	82,9	84,3
Austrália	Abaixo do ensino médio	59,5	59,5	59,1	60,8	59,9	60,0	61,0	60,6	62,9	57,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	76,1	75,9	76,2	76,7	78,0	77,8	78,7	78,8	79,8	73,1
	Educação superior	83,4	83,8	82,0	82,9	83,1	83,5	83,2	83,3	84,4	81,4
Áustria	Abaixo do ensino médio	52,9	52,6	53,3	53,8	53,6	54,7	55,0	52,2	53,3	55,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75,4	75,3	75,6	74,6	74,6	75,3	75,4	73,9	74,3	75,8
	Educação superior	85,8	86,4	87,0	86,7	86,5	86,0	85,0	82,5	84,5	85,9
Bélgica	Abaixo do ensino médio	47,5	47,5	49,1	50,5	49,0	48,8	48,9	48,8	49,0	49,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73,4	72,0	74,5	75,1	73,9	73,8	72,8	73,1	74,0	73,2
	Educação superior	83,9	84,3	85,4	85,3	84,5	83,7	83,6	83,9	84,2	83,6
Canadá	Abaixo do ensino médio	52,5	53,5	54,4	55,0	54,4	55,3	56,4	57,1	56,4	56,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	73,9	74,5	75,4	76,1	75,4	75,9	76,3	76,7	76,3	76,0
	Educação superior	81,7	82,3	82,4	82,7	81,9	82,0	82,0	82,2	82,2	82,6
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	71,2	66,1	66,9	68,0	67,8	68,4	66,5	66,4	65,9	66,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	71,7	66,5	66,4	68,7	69,3	70,5	69,6	70,1	70,1	70,3
	Educação superior	80,2	76,1	74,6	75,4	75,7	76,1	76,4	76,7	76,8	77,2
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	m	60,9	61,7	62,2	61,5	61,2	62,6	61,7	61,5	62,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	79,1	80,7	81,0	81,0	80,3	79,8	79,9	79,9	81,3
	Educação superior	m	87,5	87,9	88,6	87,2	86,0	85,2	85,5	86,4	87,4
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	38,9	37,4	33,2	30,9	30,5	28,2	28,5	22,0	21,7	23,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75,9	75,1	72,5	70,6	70,2	70,5	71,2	70,3	70,8	71,9
	Educação superior	89,8	88,6	87,0	85,6	86,7	86,6	87,1	83,6	84,0	84,9
Espanha	Abaixo do ensino médio	48,2	49,5	51,0	53,8	55,1	55,7	56,6	57,6	58,6	59,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	66,6	67,5	69,6	72,1	71,8	71,6	72,4	73,2	74,7	75,9
	Educação superior	75,5	76,3	77,6	79,7	80,7	80,8	81,6	81,9	82,4	83,4
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	55,2	57,6	57,8	57,8	58,4	57,0	57,8	56,5	57,2	58,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75,7	75,8	76,2	76,7	76,2	74,0	73,3	72,8	72,8	73,3
	Educação superior	85,4	85,3	84,6	85,0	84,4	83,2	82,2	82,0	82,5	82,7
Finlândia	Abaixo do ensino médio	54,7	56,2	58,6	57,3	58,2	57,7	58,0	57,1	57,9	58,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72,2	73,1	74,3	74,9	75,5	74,4	73,6	74,4	75,2	75,6
	Educação superior	82,6	83,2	84,7	84,4	85,1	85,1	85,1	84,2	84,1	85,0
França	Abaixo do ensino médio	56,3	56,3	56,4	57,0	57,7	57,8	57,7	58,6	58,6	58,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75,0	75,0	75,1	75,8	76,5	76,7	76,3	75,7	75,4	75,7
	Educação superior	81,3	81,6	81,8	83,1	83,7	83,3	84,4	84,4	84,6	84,1
Grécia	Abaixo do ensino médio	57,4	57,3	57,1	57,9	57,6	58,5	59,7	58,2	59,2	59,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	63,3	64,6	64,7	64,7	65,2	65,7	66,8	68,0	69,1	69,7
	Educação superior	80,2	80,8	81,1	81,4	80,4	81,3	81,9	82,0	82,0	83,3
Holanda	Abaixo do ensino médio	m	55,3	60,7	57,6	58,8	60,7	59,4	59,4	59,5	60,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	76,8	79,5	79,4	80,0	79,8	78,8	77,9	77,9	79,1
	Educação superior	m	85,4	87,2	86,3	86,3	86,5	85,9	85,3	85,6	86,4
Hungria	Abaixo do ensino médio	36,2	36,2	35,8	35,8	36,6	36,7	37,4	36,9	38,1	38,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	70,7	70,9	72,1	72,1	71,9	71,7	71,4	70,9	70,4	70,4
	Educação superior	81,4	81,0	82,1	82,4	82,6	82,0	82,7	82,9	83,0	81,8
Irlanda	Abaixo do ensino médio	50,3	53,4	54,4	60,7	58,4	56,7	56,6	57,5	58,4	58,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	68,7	71,7	74,8	77,0	77,3	76,6	75,6	75,9	76,7	77,3
	Educação superior	81,9	85,2	87,2	87,2	87,0	86,3	86,1	86,2	86,8	86,5
Islândia	Abaixo do ensino médio	83,8	85,6	87,2	87,3	87,2	86,4	83,7	81,6	83,0	83,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	88,0	88,6	90,5	89,0	89,7	89,4	88,7	87,8	88,2	88,6
	Educação superior	94,6	94,7	95,1	95,0	94,7	95,4	92,7	92,0	92,0	92,0
Itália	Abaixo do ensino médio	m	47,8	48,0	48,6	49,4	50,5	50,7	51,7	51,7	52,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70,1	70,3	71,2	72,1	72,3	72,4	73,5	73,5	74,4
	Educação superior	m	80,8	80,7	81,4	81,6	82,2	82,0	81,2	80,4	80,6

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.3a. (*continuação*)

Tendências nas taxas de emprego, por realização educacional (1997-2006)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Japão	Abaixo do ensino médio	69,6	68,8	68,2	67,1	67,5	m	m	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75,3	75,8	74,2	73,8	74,4	71,9	71,8	72,0	72,3	73,1
	Educação superior	80,7	79,5	79,2	79,0	79,8	79,1	79,2	79,3	79,4	79,8
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	56,5	58,3	60,0	59,3	60,3	59,1	61,8	60,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	73,9	74,6	74,8	73,6	73,3	72,6	71,7	73,4
	Educação superior	m	m	85,0	84,3	85,5	85,2	82,3	84,1	84,0	85,2
México	Abaixo do ensino médio	61,8	61,3	61,4	60,7	60,5	61,3	60,9	62,2	61,8	62,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	70,1	69,1	69,1	70,7	69,8	69,7	69,5	70,3	71,2	73,1
	Educação superior	83,2	83,2	82,0	82,5	80,9	80,9	81,2	81,4	82,0	83,3
Noruega	Abaixo do ensino médio	66,7	67,7	67,1	65,3	63,3	64,2	64,1	62,1	64,3	64,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	83,3	83,9	82,9	82,7	82,7	81,5	79,6	78,8	82,4	83,1
	Educação superior	90,2	90,2	90,2	89,9	89,6	89,5	88,8	89,3	88,8	89,2
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	58,1	58,8	59,4	59,8	61,0	61,7	62,1	63,0	64,0	70,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74,4	72,9	74,4	73,4	73,9	74,5	74,9	75,1	77,9	84,5
	Educação superior	78,7	79,0	79,5	79,5	80,6	80,2	80,4	80,4	80,6	84,6
Polônia	Abaixo do ensino médio	62,4	62,5	59,2	56,1	54,3	51,6	51,5	51,6	52,4	53,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	68,8	69,1	72,3	69,2	68,2	66,6	65,1	64,3	64,6	65,6
	Educação superior	86,7	87,2	86,6	84,5	84,1	83,1	82,6	82,3	82,7	83,5
Portugal	Abaixo do ensino médio	m	71,6	71,9	72,8	73,0	72,8	72,2	71,9	71,5	71,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	80,0	81,9	83,2	82,6	82,3	81,6	80,3	79,3	80,2
	Educação superior	m	89,3	90,0	90,7	90,8	88,5	87,3	88,0	87,3	86,4
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	64,8	64,8	64,8	65,5	66,0	65,3	66,1	65,9	65,3	66,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	79,1	80,2	80,6	81,1	81,3	81,1	81,6	81,2	81,7	80,7
	Educação superior	87,3	87,3	87,7	87,8	88,3	87,8	88,0	87,6	87,9	88,1
Rep. Checa	Abaixo do ensino médio	51,1	49,5	46,9	46,9	46,7	45,3	46,0	42,3	41,2	43,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	79,7	78,2	76,4	75,5	75,7	76,2	75,8	74,8	75,5	75,6
	Educação superior	89,3	88,7	87,4	86,8	87,8	87,1	86,5	86,4	85,8	85,1
Suécia	Abaixo do ensino médio	67,2	66,4	66,5	68,0	68,8	68,2	67,5	67,0	66,1	66,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	78,6	79,3	79,6	81,7	81,9	81,8	81,3	80,7	81,3	81,9
	Educação superior	85,0	85,5	85,6	86,7	86,9	86,5	85,8	85,4	87,3	87,3
Suíça	Abaixo do ensino médio	68,5	69,2	69,4	65,5	70,4	69,5	67,6	66,4	66,0	63,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	80,1	81,3	81,1	81,9	81,6	81,3	80,8	80,3	80,3	76,5
	Educação superior	89,1	90,3	90,9	90,9	91,3	90,6	89,7	89,7	90,0	86,3
Turquia	Abaixo do ensino médio	56,9	57,4	55,8	53,1	51,9	50,5	49,1	50,1	49,1	49,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	66,8	66,0	63,9	64,0	62,4	61,8	61,1	61,5	63,2	62,7
	Educação superior	81,7	81,3	79,0	78,5	78,3	76,3	74,9	75,2	76,1	75,5
Média OCDE	***Abaixo do ensino médio***	***57,5***	***57,8***	***58,0***	***58,2***	***58,3***	***57,7***	***57,7***	***57,0***	***57,5***	***58,1***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***74,0***	***74,3***	***75,0***	***75,3***	***75,3***	***75,0***	***74,6***	***74,5***	***75,0***	***75,5***
	Educação superior	***84,1***	***84,4***	***84,5***	***84,6***	***84,6***	***84,3***	***83,9***	***83,7***	***84,0***	***84,2***
Média UE19	***Abaixo do ensino médio***	***52,4***	***54,0***	***54,4***	***55,0***	***55,1***	***54,8***	***55,0***	***54,1***	***54,6***	***55,5***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***72,5***	***73,7***	***74,6***	***75,0***	***75,0***	***74,8***	***74,5***	***74,2***	***74,6***	***75,3***
	Educação superior	***83,8***	***84,5***	***85,0***	***85,1***	***85,2***	***84,8***	***84,5***	***84,2***	***84,5***	***84,9***
Economias parceiras											
Eslovênia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	55,6	54,2	55,9	56,1	55,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	74,0	72,7	74,4	74,6	74,1
	Educação superior	m	m	m	m	m	86,1	86,1	86,8	87,0	88,2
Estônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	44,1	49,0	50,9	50,0	56,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	71,9	72,9	72,6	73,6	78,1
	Educação superior	m	m	m	m	m	81,6	80,3	82,4	84,5	87,7
Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	43,5	42,7	40,4	41,2	41,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	66,6	65,9	66,4	66,6	67,5
	Educação superior	m	m	m	m	m	79,1	79,3	79,2	80,3	81,2

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.4.

Tendências nas taxas de emprego de indivíduos entre 55 e 64 anos, por realização educacional (1997-2006)

Número de indivíduos entre 55 e 64 anos empregados como porcentagem da população entre 55 e 64 anos, por nível de realização educacional

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Taxa de aumento 1999 / 2005
Países da OCDE												
Alemanha	Abaixo do ensino médio	25,5	25,1	25,7	25,7	26,6	26,8	27,1	27,4	32,4	35,0	3,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	38,1	36,4	37,1	36,7	36,4	37,6	37,7	39,9	43,4	46,2	2,7
	Educação superior	58,3	58,3	58,4	58,4	58,1	58,9	58,5	59,4	62,7	65,1	1,2
Austrália	Abaixo do ensino médio	35,6	36,1	35,3	38,6	37,9	39,5	43,3	42,7	45,9	48,0	4,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	47,9	51,3	50,5	53,3	55,8	60,3	61,3	62,9	62,3	64,7	3,6
	Educação superior	63,2	64,1	61,6	64,8	65,6	67,4	67,5	69,0	69,5	69,8	2,0
Áustria	Abaixo do ensino médio	20,9	20,4	20,6	19,5	18,8	20,2	22,0	19,7	23,5	27,0	2,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	31,3	32,0	32,0	28,4	28,6	29,7	30,7	28,8	30,7	34,6	-0,6
	Educação superior	60,5	59,2	64,3	59,0	56,8	54,3	49,8	47,5	53,7	57,6	-3,0
Bélgica	Abaixo do ensino médio	15,8	16,4	16,8	19,3	16,8	18,8	20,4	21,4	21,5	22,8	4,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	30,4	29,6	32,8	31,1	31,9	32,9	32,8	34,9	38,1	35,8	2,5
	Educação superior	41,2	41,5	46,4	46,1	45,6	44,1	45,6	47,3	49,3	47,8	1,0
Canadá	Abaixo do ensino médio	34,6	35,3	36,7	36,7	36,5	37,8	39,9	41,6	40,6	42,8	1,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	48,3	49,4	50,2	52,2	51,8	53,5	55,5	56,4	57,1	56,6	2,2
	Educação superior	56,0	55,1	56,0	57,4	56,8	57,9	61,2	60,9	62,2	62,8	1,8
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	62,3	58,1	58,8	59,2	59,1	59,4	57,5	58,1	58,2	58,8	-0,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	66,6	55,5	53,6	53,4	53,6	57,1	57,0	57,9	59,2	59,7	1,7
	Educação superior	73,4	71,5	63,8	56,5	63,5	66,1	61,1	62,1	60,9	61,1	-0,8
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	m	35,4	36,0	41,5	41,3	39,9	44,0	42,1	41,8	41,0	2,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	53,5	58,6	58,3	60,4	60,2	61,8	61,9	61,0	62,7	0,7
	Educação superior	m	68,3	71,5	74,5	73,8	72,3	73,3	74,0	72,9	73,9	0,3
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	10,6	10,7	8,8	6,7	6,7	6,9	8,8	4,7	5,9	7,8	-6,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	27,7	28,8	27,9	27,0	26,8	27,2	27,9	30,9	33,6	34,3	3,2
	Educação superior	60,1	61,9	59,1	54,0	56,2	51,7	55,0	51,6	54,2	59,7	-1,4
Espanha	Abaixo do ensino médio	30,7	31,3	31,4	33,1	35,0	35,3	36,4	36,4	37,8	38,1	3,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	44,0	49,1	49,2	50,7	48,9	48,6	48,3	47,5	50,7	52,7	0,5
	Educação superior	62,1	65,1	61,9	63,8	66,9	68,4	67,5	67,8	64,7	66,1	0,7
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	40,5	42,2	40,3	40,4	40,9	40,5	41,8	39,9	39,4	41,5	-0,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	58,1	58,1	57,9	57,7	57,9	57,8	58,1	58,0	58,0	59,4	0,0
	Educação superior	69,8	69,3	70,2	69,7	70,4	70,2	70,3	71,4	72,2	71,9	0,5
Finlândia	Abaixo do ensino médio	29,0	29,6	33,0	32,5	36,6	38,6	41,6	41,4	43,4	45,0	4,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	37,9	36,4	39,8	43,4	48,2	45,3	46,9	51,5	53,4	54,9	5,0
	Educação superior	55,4	56,6	58,5	60,1	62,3	62,9	64,9	65,5	65,6	67,0	1,9
França	Abaixo do ensino médio	27,8	26,9	28,3	28,3	30,1	32,4	31,4	31,6	32,2	31,5	2,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	37,5	36,6	36,8	36,0	38,3	41,0	38,3	38,5	39,8	39,6	1,3
	Educação superior	56,5	55,8	55,7	55,3	56,8	59,4	55,1	56,1	55,9	55,0	0,1
Grécia	Abaixo do ensino médio	41,7	40,3	39,0	39,8	39,1	39,5	41,2	37,5	39,4	39,8	0,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	31,1	28,4	30,8	31,8	29,8	29,8	32,7	35,0	38,2	39,4	3,7
	Educação superior	49,0	45,6	50,4	51,2	46,8	51,4	53,3	57,3	59,9	60,9	2,9
Holanda	Abaixo do ensino médio	m	22,8	27,7	27,7	28,8	32,0	32,7	34,0	34,6	36,4	3,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	37,3	39,6	43,5	44,7	46,1	47,4	48,0	48,7	51,0	3,5
	Educação superior	m	52,0	57,0	56,2	55,5	59,5	61,7	60,7	61,9	61,0	1,4
Hungria	Abaixo do ensino médio	12,2	10,7	11,3	12,5	12,7	12,0	13,3	14,0	15,8	16,2	5,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	22,9	22,7	26,2	29,3	31,6	35,6	37,7	38,4	39,0	38,7	6,8
	Educação superior	46,9	43,9	49,5	52,2	53,4	53,5	57,5	60,0	59,9	55,6	3,3
Irlanda	Abaixo do ensino médio	35,9	37,3	37,7	40,8	40,7	41,2	42,1	42,7	44,5	45,7	2,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	41,3	42,9	47,2	48,7	53,0	53,7	54,1	54,6	56,2	59,1	2,9
	Educação superior	65,2	65,2	69,4	66,6	66,5	67,6	69,5	68,5	70,3	70,0	0,2
Islândia	Abaixo do ensino médio	80,4	83,0	81,4	80,6	83,0	85,8	79,8	77,3	82,1	81,2	0,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	86,8	90,8	91,3	89,4	88,1	86,5	86,5	86,0	86,4	90,9	-0,9
	Educação superior	92,7	94,3	96,6	90,8	89,7	91,7	92,6	90,1	89,1	84,6	-1,3
Itália	Abaixo do ensino médio	m	23,1	22,6	22,5	21,7	22,8	23,2	23,6	23,6	24,1	0,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	41,1	40,3	40,6	40,4	41,6	42,4	42,5	43,6	44,5	1,3
	Educação superior	m	62,3	60,7	58,3	59,4	62,2	63,9	64,6	66,7	66,0	1,6

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.4. (*continuação*)

Tendências nas taxas de emprego de indivíduos entre 55 e 64 anos, por realização educacional (1997-2006)

Número de indivíduos entre 55 e 64 anos empregados como porcentagem da população entre 55 e 64 anos, por nível de realização educacional

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Taxa de aumento 1999 / 2005
Japão	Abaixo do ensino médio	59,1	59,5	59,7	59,2	59,7	m	m	m	m	m	a
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62,3	62,7	62,3	61,4	62,2	60,1	60,5	61,7	61,7	63,0	a
	Educação superior	73,6	72,5	72,7	71,8	69,3	70,4	70,1	70,2	72,2	71,2	-0,1
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	16,7	16,3	13,8	17,4	20,2	20,4	21,5	22,8	4,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	31,5	33,0	29,0	29,2	36,1	30,3	29,8	31,5	-0,9
	Educação superior	m	m	67,2	65,3	65,7	62,0	59,3	61,9	60,1	62,4	-1,8
México	Abaixo do ensino médio	53,9	52,1	53,0	50,6	50,0	51,3	51,9	52,9	51,7	53,8	-0,4
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	53,3	46,1	53,8	47,7	50,6	50,0	47,9	50,0	45,7	51,5	-2,7
	Educação superior	65,1	70,3	72,6	68,7	64,1	65,1	68,6	65,5	68,2	70,4	-1,0
Noruega	Abaixo do ensino médio	51,6	52,3	51,4	53,1	51,6	53,1	54,4	50,2	48,8	47,1	-0,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69,7	69,6	69,7	68,1	69,1	69,0	69,1	67,4	70,2	69,8	0,1
	Educação superior	85,9	85,6	86,4	86,2	85,4	86,0	84,8	85,1	84,7	83,8	-0,3
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	44,3	45,7	47,7	48,9	52,2	53,3	55,7	58,1	61,2	61,4	4,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	64,2	64,5	64,8	65,0	69,4	72,9	72,2	74,2	75,2	78,4	2,5
	Educação superior	69,1	68,9	68,2	66,9	70,8	72,3	72,2	76,6	78,4	79,3	2,3
Polônia	Abaixo do ensino médio	32,2	29,6	28,1	24,9	24,2	22,3	24,0	23,1	23,2	22,4	-3,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	29,5	29,2	32,7	28,3	31,1	31,0	29,0	27,1	29,2	27,9	-1,9
	Educação superior	56,5	59,1	59,2	51,4	53,6	53,6	52,6	53,4	55,4	53,5	-1,1
Portugal	Abaixo do ensino médio	m	49,2	49,6	49,8	49,4	50,5	50,6	49,9	49,7	49,3	0,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	45,6	55,5	50,2	43,5	48,3	48,7	41,4	47,5	49,8	-2,6
	Educação superior	m	61,9	62,7	69,4	68,5	62,2	61,6	62,2	61,2	59,5	-0,4
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	49,0	49,6	49,9	50,6	51,9	53,0	56,6	56,1	55,2	59,9	1,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	60,1	61,7	62,9	63,9	64,3	65,3	67,4	68,3	69,6	71,8	1,7
	Educação superior	65,6	63,8	66,1	65,9	70,3	68,8	71,0	70,9	72,3	74,7	1,5
Rep. Checa	Abaixo do ensino médio	19,2	17,8	17,4	17,4	16,9	16,6	20,1	18,3	19,6	23,4	2,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	42,5	40,5	40,4	39,1	39,6	43,4	45,6	44,7	46,7	46,4	2,4
	Educação superior	71,2	70,9	70,9	65,6	70,7	70,3	69,2	70,2	69,2	68,7	-0,4
Suécia	Abaixo do ensino médio	55,7	54,9	55,1	56,5	58,5	59,1	59,5	60,5	58,6	60,3	1,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	64,7	65,4	66,0	65,9	67,3	68,6	68,7	69,0	69,5	69,6	0,9
	Educação superior	76,6	76,3	76,4	79,3	80,0	80,9	81,8	81,3	83,1	81,1	1,4
Suíça	Abaixo do ensino médio	53,7	51,8	53,0	47,5	54,3	53,5	52,8	51,0	51,2	49,6	-0,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	65,2	65,7	65,2	66,9	68,4	63,8	66,2	65,9	65,4	65,6	0,0
	Educação superior	77,1	80,7	82,2	77,9	80,7	79,6	79,5	79,4	79,3	79,5	-0,6
Turquia	Abaixo do ensino médio	43,1	44,0	41,4	37,7	38,5	37,3	34,5	35,5	33,3	33,4	-3,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	24,3	28,3	25,1	19,6	20,0	23,7	20,1	25,5	25,7	21,0	0,4
	Educação superior	44,6	41,3	42,1	37,4	36,7	38,3	33,9	34,3	35,3	35,5	-2,9
Média OCDE	***Abaixo do ensino médio***	***38,6***	***37,6***	***37,1***	***37,3***	***37,8***	***37,8***	***38,9***	***38,3***	***39,2***	***40,2***	***0,9***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***47,4***	***46,9***	***47,7***	***47,3***	***48,0***	***49,0***	***49,6***	***50,0***	***51,2***	***52,4***	***1,2***
	Educação superior	***63,8***	***63,5***	***64,6***	***63,4***	***64,0***	***64,3***	***64,4***	***64,8***	***65,7***	***65,9***	***0,3***
Média UE19	***Abaixo do ensino médio***	***29,0***	***29,5***	***29,2***	***29,7***	***30,0***	***30,8***	***32,4***	***31,8***	***32,9***	***34,1***	***2,0***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***38,5***	***39,9***	***41,4***	***41,4***	***41,8***	***42,9***	***43,9***	***43,9***	***45,7***	***46,9***	***1,7***
	Educação superior	***58,9***	***59,3***	***61,3***	***60,7***	***61,4***	***61,3***	***61,6***	***62,1***	***63,1***	***63,5***	***0,5***
Economias parceiras												
Eslovênia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	21,8	19,9	24,8	26,7	29,6	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	21,1	19,5	25,7	26,9	27,6	
	Educação superior	m	m	m	m	m	45,1	47,8	49,5	50,7	55,1	
Estônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	29,4	34,2	33,4	36,3	40,9	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	52,7	52,9	52,0	53,4	57,3	
	Educação superior	m	m	m	m	m	67,6	65,4	66,9	73,9	72,9	
Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	31,7	32,7	30,1	31,8	32,5	
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	54,6	52,5	52,7	52,3	56,2	
	Educação superior	m	m	m	m	m	62,4	65,4	66,9	67,7	69,8	

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

A8

Tabela A8.5a.

Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1997-2006)

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

Países da OCDE

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemanha	Abaixo do ensino médio	16,7	16,5	15,6	13,7	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2	19,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,1	10,3	8,6	7,8	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0	9,9
	Educação superior	5,7	5,5	4,9	4,0	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5	4,8
Austrália	Abaixo do ensino médio	9,6	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3	5,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,1	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4	3,8
	Educação superior	3,5	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5	2,3
Áustria	Abaixo do ensino médio	6,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9	7,8	8,6	7,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,4	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9	3,7
	Educação superior	2,5	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0	2,9	2,6	2,5
Bélgica	Abaixo do ensino médio	12,5	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4	12,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,7	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7	6,9	6,9	6,7
	Educação superior	3,3	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7	3,7
Canadá	Abaixo do ensino médio	12,9	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8	9,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,1	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9	5,6
	Educação superior	5,4	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6	4,1
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	1,4	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9	2,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,4	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8	3,5
	Educação superior	2,3	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9	2,9
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	m	7,0	7,0	6,9	6,2	6,4	6,7	8,2	6,5	5,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	4,6	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0	2,7
	Educação superior	m	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7	3,2
Eslováquia	Abaixo do ensino médio	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0
	Educação superior	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6
Espanha	Abaixo do ensino médio	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9
	Educação superior	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6
	Educação superior	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5
Finlândia	Abaixo do ensino médio	15,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1	11,3	10,7	10,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	11,9	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	8,7	7,9	7,4	7,0
	Educação superior	6,5	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,2	4,5	4,4	3,7
França	Abaixo do ensino médio	15,0	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	10,4	10,6	11,1	11,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,6	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	6,6	6,7	6,5	6,6
	Educação superior	7,0	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	5,3	5,7	5,4	5,1
Grécia	Abaixo do ensino médio	6,5	7,5	8,4	8,0	7,7	7,4	7,1	8,2	8,2	7,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,6	10,7	11,4	11,3	10,2	10,1	9,5	10,0	9,3	8,7
	Educação superior	7,3	6,3	7,8	7,4	6,9	6,7	6,1	7,2	7,0	6,1
Holanda	Abaixo do ensino médio	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5
	Educação superior	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3
Hungria	Abaixo do ensino médio	12,6	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6	10,8	12,4	14,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,9	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	6,0	6,1
	Educação superior	1,7	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3	2,2
Irlanda	Abaixo do ensino médio	14,5	11,6	9,2	5,6	5,2	5,9	6,3	6,1	6,0	5,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,5	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2
	Educação superior	4,0	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0	2,2
Islândia	Abaixo do ensino médio	4,4	3,2	2,0	2,6	2,6	3,2	3,3	2,5	2,3	2,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,7	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Educação superior	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Itália	Abaixo do ensino médio	m	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	8,1	7,9	7,2	6,6	6,4	6,1	5,4	5,2	4,6
	Educação superior	m	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

Tabela A8.5a. (*continuação*)

Tendências nas taxas de desemprego por realização educacional (1997-2006)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Japão	Abaixo do ensino médio	3,9	4,4	5,6	5,9	5,9	m	m	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,4	3,3	4,5	4,6	4,8	5,6	5,7	5,1	4,9	4,6
	Educação superior	2,3	2,7	3,3	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,1	3,0
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	3,4	3,1	1,7	3,8	3,3	5,7	5,1	4,9
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	1,1	1,4	1,0	1,2	2,6	3,7	3,2	3,8
	Educação superior	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2	2,9
México	Abaixo do ensino médio	2,6	2,3	1,5	1,5	1,6	1,7	1,8	2,2	2,3	2,2
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,4	3,3	2,5	2,2	2,3	2,3	2,2	3,0	3,1	2,6
	Educação superior	2,8	3,1	3,5	2,4	2,5	3,0	3,0	3,7	3,7	2,9
Noruega	Abaixo do ensino médio	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1
	Educação superior	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,2
	Educação superior	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4
Polônia	Abaixo do ensino médio	10,5	9,8	13,9	17,7	20,0	22,4	22,4	22,4	21,4	16,5
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,8	10,2	8,6	11,3	12,9	14,3	14,5	14,2	13,7	10,6
	Educação superior	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0
Portugal	Abaixo do ensino médio	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1
	Educação superior	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	8,6	7,7	7,4	6,7	5,9	6,3	5,4	5,2	4,9	5,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,6	4,5	4,6	4,2	3,4	3,7	3,5	3,4	2,8	4,0
	Educação superior	2,9	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4	2,3	2,0	2,2
Rep. Checa	Abaixo do ensino médio	12,1	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	18,3	23,0	24,4	22,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,4	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,0	6,4	6,2	5,5
	Educação superior	1,2	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	2,2
Suécia	Abaixo do ensino médio	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1
	Educação superior	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2
Suíça	Abaixo do ensino médio	6,2	5,6	5,0	5,0	3,7	4,2	5,9	6,9	7,2	7,6
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	3,0	2,8	2,3	2,0	1,9	2,3	3,1	3,6	3,6	3,2
	Educação superior	4,4	2,8	1,7	1,3	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2
Turquia	Abaixo do ensino médio	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0
	Educação superior	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9
Média OCDE	***Abaixo do ensino médio***	***10,1***	***9,3***	***9,2***	***8,9***	***8,6***	***9,3***	***9,6***	***10,1***	***10,3***	***9,6***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***6,7***	***6,5***	***6,0***	***5,6***	***5,4***	***5,7***	***5,9***	***6,2***	***5,8***	***5,4***
	Educação superior	***4,1***	***4,0***	***3,8***	***3,5***	***3,3***	***3,7***	***4,0***	***4,1***	***3,9***	***3,5***
Média UE19	***Abaixo do ensino médio***	***13,2***	***11,3***	***11,3***	***11,0***	***10,4***	***11,2***	***11,5***	***12,5***	***12,6***	***11,8***
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	***8,5***	***7,4***	***6,8***	***6,5***	***6,1***	***6,4***	***6,6***	***6,9***	***6,6***	***6,1***
	Educação superior	***4,7***	***4,4***	***4,1***	***3,8***	***3,5***	***3,8***	***4,1***	***4,3***	***4,1***	***3,7***
Eslovênia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6
	Educação superior	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0
Estônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7
	Educação superior	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2
Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7
	Educação superior	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5

Economias parceiras

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401775543762

INDICADOR A9

QUAIS SÃO AS VANTAGENS ECONÔMICAS DA EDUCAÇÃO?

Este indicador analisa os rendimentos relativos de trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional em 25 países da OCDE e nos países parceiros Eslovênia e Israel. Fornece dados também sobre a distribuição de rendimentos brutos em cinco níveis do ISCED, para ajudar a demonstrar de que maneira varia o retorno relacionado à educação em cada país entre os indivíduos com níveis comparáveis de realização educacional..

Resultados básicos

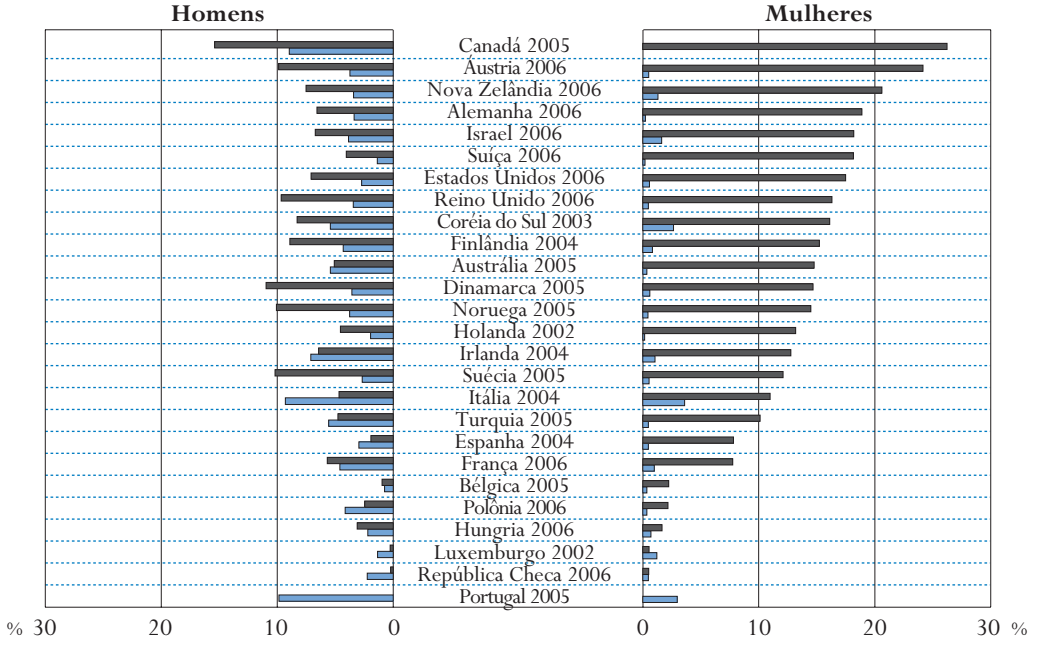
Gráfico A9.1. Proporção de indivíduos entre 25 e 64 anos de idade com baixo nível de realização educacional e altos rendimentos, e vice-versa (2006 ou o ano mais recente com dados disponíveis)

Este gráfico apresenta a proporção da população que concluiu o ensino superior e que tem rendimentos baixos e a proporção da população com realização educacional abaixo do ensino médio e que tem rendimentos altos (2006 ou ano mais recente com dados disponíveis)

Indivíduos entre 25 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior e cujos rendimentos chegam, no máximo, a 50% da média nacional

Indivíduos entre 25 e 64 anos de idade com realização educacional abaixo do ensino médio e cujos rendimentos equivalem a duas vezes a média nacional, ou mais

Embora em geral a educação leve a vantagens substanciais nos rendimentos, não é o que ocorre com todos os indivíduos. A proporção daqueles com ensino superior que recebem salários substancialmente inferiores à média varia entre os países, o que normalmente é explicado pelo trabalho sazonal ou em meio período. No entanto, sob a perspectiva educacional, essa situação pode levar a uma interpretação equivocada. Mulheres que concluíram o ensino superior têm maior desvantagem do que os homens em termos de baixos rendimentos: na Áustria, no Canadá e na Nova Zelândia, no mínimo 20% da população feminina ganham menos de 50% da média. Embora os homens tenham menor probabilidade de receber baixos salários, no Canadá, na Dinamarca, na Noruega e na Suécia, mais de 10% deles ganham menos de 50% da média. Essa dispersão em relação a resultados educacionais fornece uma indicação do risco inerente ao investimento associado a níveis educacionais mais altos.



Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela de mulheres entre 25 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior e cujos rendimentos chegam, no máximo, a 50% da média nacional.
Fonte: OECD. Tabelas A9.4b e A9.4c *on-line*. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Outros destaques deste indicador

- Os rendimentos aumentam a cada nível educacional. Indivíduos que concluíram o ensino médio, o pós-ensino médio não-superior ou a educação superior desfrutam de vantagens salariais substanciais em comparação com indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio. De maneira geral, na Alemanha essas vantagens salariais associadas à educação superior não têm sofrido deterioração ao longo dos últimos anos; na Hungria e na Itália, têm aumentado substancialmente.

- As vantagens salariais decorrentes das realizações educacionais aumentam com a idade. Em comparação com a população total (de 25 a 64 anos de idade), a diferença nos rendimentos relativos é maior para indivíduos entre 55 e 64 anos de idade que concluíram a educação superior. Com exceção de Alemanha, Finlândia e Nova Zelândia, em todos os demais países as desvantagens salariais aumentam com a idade.

- Com poucas exceções, mulheres ganham menos do que homens com o mesmo nível de realização educacional. Em todos os níveis educacionais, os rendimentos médios das mulheres entre 30 e 44 anos de idade variam de 51% dos rendimentos dos homens – na Coréia do Sul – a 89% – na Eslovênia.

- Há diferenças significativas entre os países quanto à distribuição dos rendimentos entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional. A proporção de indivíduos que concluíram programas de ensino superior tipo A e de pesquisa avançada nas categorias de rendimentos mais baixos (na média ou abaixo da média) varia de 0% – em Luxemburgo e Portugal – a 18% – no Canadá. Os países também diferem quanto à proporção de homens e mulheres nas categorias de rendimentos mais altos e mais baixos.

A9

Contexto de políticas

No mercado, uma forma de fornecer incentivos para que os indivíduos desenvolvam e mantenham habilidades apropriadas é o salário diferenciado, particularmente pelo rendimento mais alto para indivíduos com nível educacional mais elevado. Ao mesmo tempo, a educação envolve custos que devem ser compensados por meio desses salários mais altos. Este indicador examina os rendimentos relativos associados a diferentes níveis educacionais e de que maneira esses rendimentos variam.

A distribuição dos rendimentos entre grupos com diferentes níveis de realização educacional fornece informações sobre o risco associado ao investimento em educação. Os rendimentos relativos oferecem informações sobre aquilo que um estudante típico pode esperar receber, em média, após concluir um ciclo ou um programa educacional. A distribuição de rendimentos fornece uma imagem mais detalhada, com uma gama de resultados possíveis para diferentes níveis de realização educacional.

A distribuição de rendimentos é relevante para as políticas que apóiam a realização de níveis de educação mais elevados. Evidências sugerem que alguns indivíduos podem receber retornos relativamente mais baixos para os investimentos em educação – ou seja, recebem salários relativamente baixos, embora tenham alcançado níveis de realização educacional relativamente altos. É possível que os formuladores de políticas precisem considerar as características dos programas educacionais que aparentemente geram taxas de retorno baixas para alguns indivíduos, ou as características dos indivíduos nesses programas, tais como gênero, tempo na força de trabalho ou ocupação.

Evidências e explicações

Educação e rendimentos

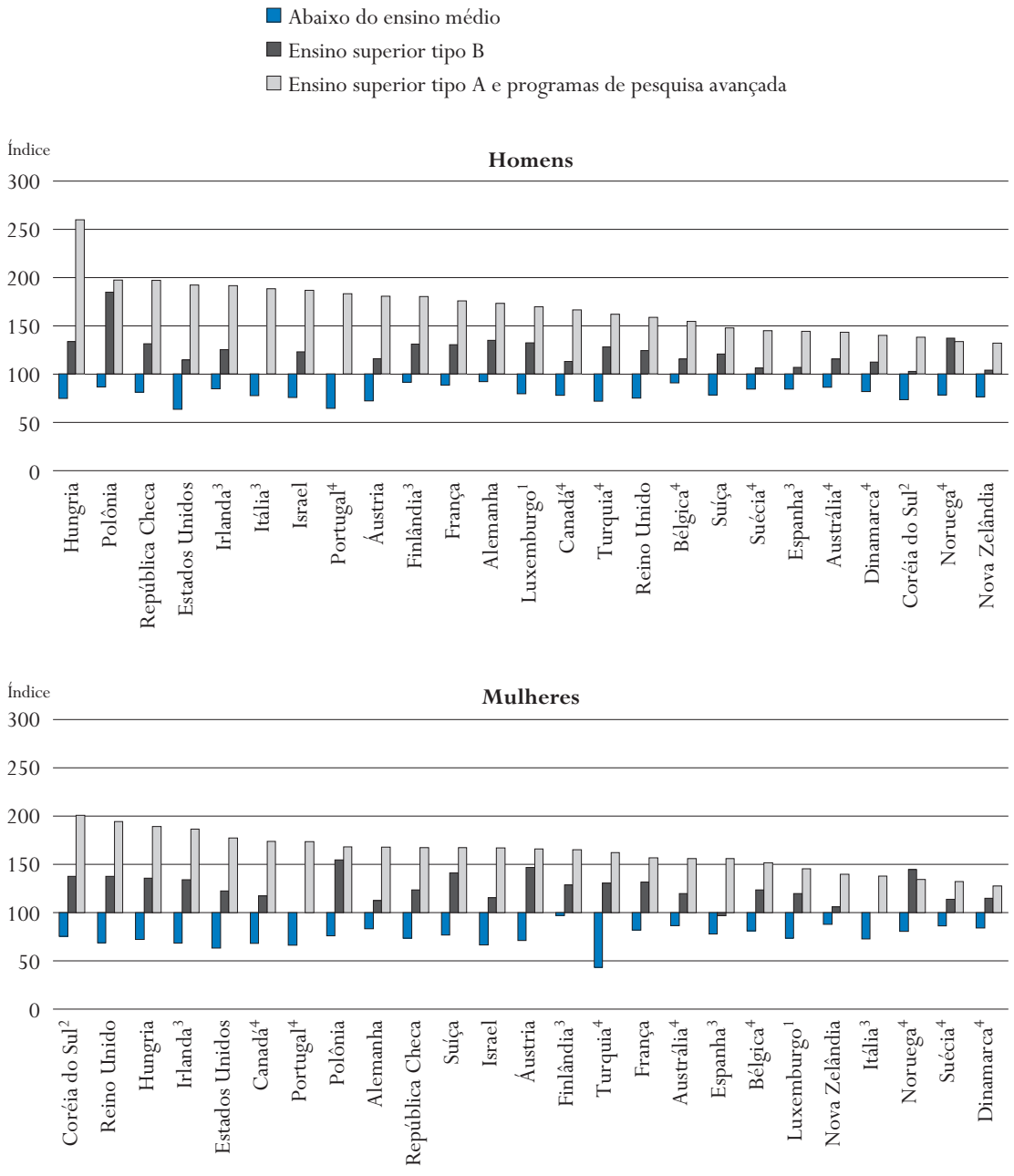
Diferenciais de rendimento de acordo com realizações educacionais

Diferenciais de rendimento são uma medida fundamental dos incentivos financeiros para que um indivíduo faça novos investimentos em educação. Podem refletir também diferenças no provimento de programas educacionais em diferentes níveis – ou barreiras no acesso a esses programas. As vantagens de rendimento associadas à conclusão da educação superior podem ser percebidas por meio da comparação entre rendimentos anuais médios dos graduados no ensino superior e os rendimentos anuais médios dos graduados no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior. As desvantagens de rendimento associadas à não-conclusão do ensino médio tornam-se aparentes por meio de uma comparação semelhante entre rendimentos médios. As variações de rendimento relativas entre os países (rendimentos brutos) refletem vários fatores, inclusive a demanda por competências no mercado de trabalho, a legislação de salário mínimo, a força dos sindicatos, o alcance de dissídios coletivos, a oferta de trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional, e a incidência relativa de trabalho em meio período ou sazonal.

O Gráfico A9.2 mostra uma forte relação positiva entre realização educacional e rendimento médio. Em todos os países, os graduados na educação superior têm remuneração mais alta do que os graduados no ensino médio e no pós-ensino médio não-superior. De maneira geral, os diferenciais de rendimento entre indivíduos que concluíram o ensino superior – especialmente programas tipo A e de pesquisa avançada – e aqueles que concluíram apenas o ensino médio são mais acentuados do que os diferenciais entre indivíduos que concluíram o ensino médio e

Gráfico A9.2. Rendimentos relativos provenientes de emprego (2006)

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), ano mais recente com dados disponíveis



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 dos rendimentos relativos da população com nível educacional superior tipo A (incluindo programas de pesquisa avançada).

Fonte: OECD. Tabela A9.1a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

aqueles que concluíram apenas o ciclo final do ensino fundamental (EF2) ou nem mesmo esse nível. Isto sugere que, em muitos países, o ensino médio e, com poucas exceções, o pós-ensino médio não-superior representam uma linha divisória além da qual a educação adicional passa a ser especialmente compensadora. Uma vez que, na maioria dos países, o investimento particular representado pelos custos da educação além do ensino médio normalmente aumenta consideravelmente, um alto retorno garante o provimento adequado de indivíduos desejosos de investir tempo e dinheiro na continuação dos estudos.

Homens graduados no ensino superior tipo A ou em programas de pesquisa avançada têm uma vantagem substancial de rendimento na Hungria, na Polônia e na República Checa, que se aproxima ou supera os 100%. Na Coréia do Sul e no Reino Unido, as mulheres têm uma vantagem semelhante. A desvantagem de mulheres com nível de educação inferior ao ensino médio é particularmente marcante no Canadá, nos Estados Unidos, em Israel, no Reino Unido e na Turquia. O mesmo corre em relação aos homens nos Estados Unidos e em Portugal. A Tabela A9.1a mostra que a vantagem na forma de rendimentos mais altos para indivíduos de 25 a 64 anos de idade que concluíram a educação superior, em comparação com aqueles que concluíram apenas o ensino médio, vai de 15% – na Nova Zelândia – a 119% – na Hungria.

A vantagem nos rendimentos relativos para indivíduos que concluíram o ensino superior vem aumentando na maioria dos países ao longo dos últimos dez anos, o que sugere que, nesses países, a demanda por indivíduos com níveis mais altos de educação ainda supera a oferta (Tabela A9.2a). Para Alemanha, Hungria, Irlanda e Itália, a vantagem nos rendimentos aumentou substancialmente nesse período. Nesses países, os níveis de realização na educação superior são baixos se comparados à média OCDE, particularmente tendo em vista a proporção da população que exerce atividades especializadas (ver Indicador A1).

Alguns países registraram um declínio na vantagem nos rendimentos ao longo dos últimos dez anos. Espanha e Nova Zelândia testemunharam uma redução marginal na vantagem nos rendimentos para indivíduos que concluíram o ensino superior. É difícil determinar se essa redução indica um enfraquecimento da demanda ou se esses números refletem o ingresso no mercado de indivíduos mais jovens que concluíram o ensino superior, e que recebem salários iniciais relativamente baixos.

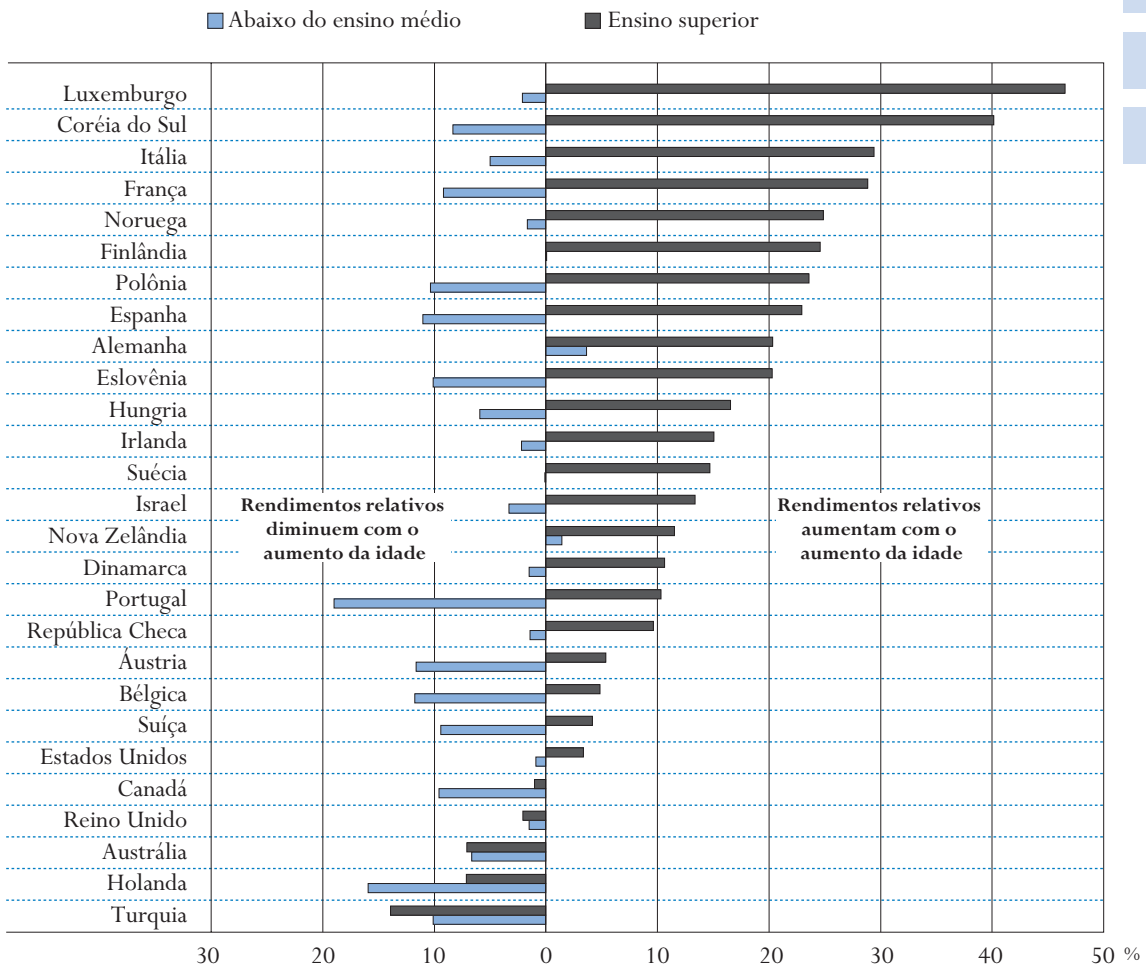
Educação e rendimentos dos mais velhos

A Tabela A9.1a também demonstra a variação dos rendimentos com a idade. De maneira geral, é maior a diferença dos rendimentos relativos para indivíduos de 55 a 64 anos de idade que concluíram a educação superior em comparação com a população total (de 25 a 64 anos de idade): em média, o diferencial de rendimentos aumenta em 14 pontos nesse índice. Esses benefícios da educação são apresentados no Gráfico A9.3. Na maioria dos países, as oportunidades de emprego para os mais velhos são melhores para indivíduos que concluíram o ensino superior (ver Indicador A8), assim como a vantagem nos rendimentos. Com exceção de Austrália, Canadá, Holanda, Reino Unido e Turquia, em todos os demais países o aumento nos rendimentos de indivíduos de 55 a 64 anos de idade é mais freqüente para aqueles que concluíram a educação superior do que para aqueles que não alcançaram o ensino médio. Para estes, com exceção de Alemanha, Finlândia e Nova Zelândia, a desvantagem nos rendimentos aumenta com a idade em todos os demais países.

A desvantagem crescente nos rendimentos para indivíduos mais velhos com formação inferior ao ensino médio é menos pronunciada do que a vantagem para indivíduos com ensino superior,

Gráfico A9.3. Diferença entre os rendimentos de indivíduos de 55 a 64 anos de idade e os rendimentos da população total (de 25 a 64 anos de idade)

Rendimentos relativos a ensino médio e pós-ensino médio não-superior



Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre os rendimentos da população de 55 a 64 anos de idade e os rendimentos da população total (25 a 64 anos de idade) com nível superior de educação.

Fonte: OECD. Tabela A9.1a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

indicando que a educação superior é a chave para melhores rendimentos na idade mais avançada. Na maioria dos países, portanto, a educação superior não só aumenta a perspectiva de emprego em idade avançada, como também preserva os melhores rendimentos e os diferencias de produtividade até o final da vida produtiva.

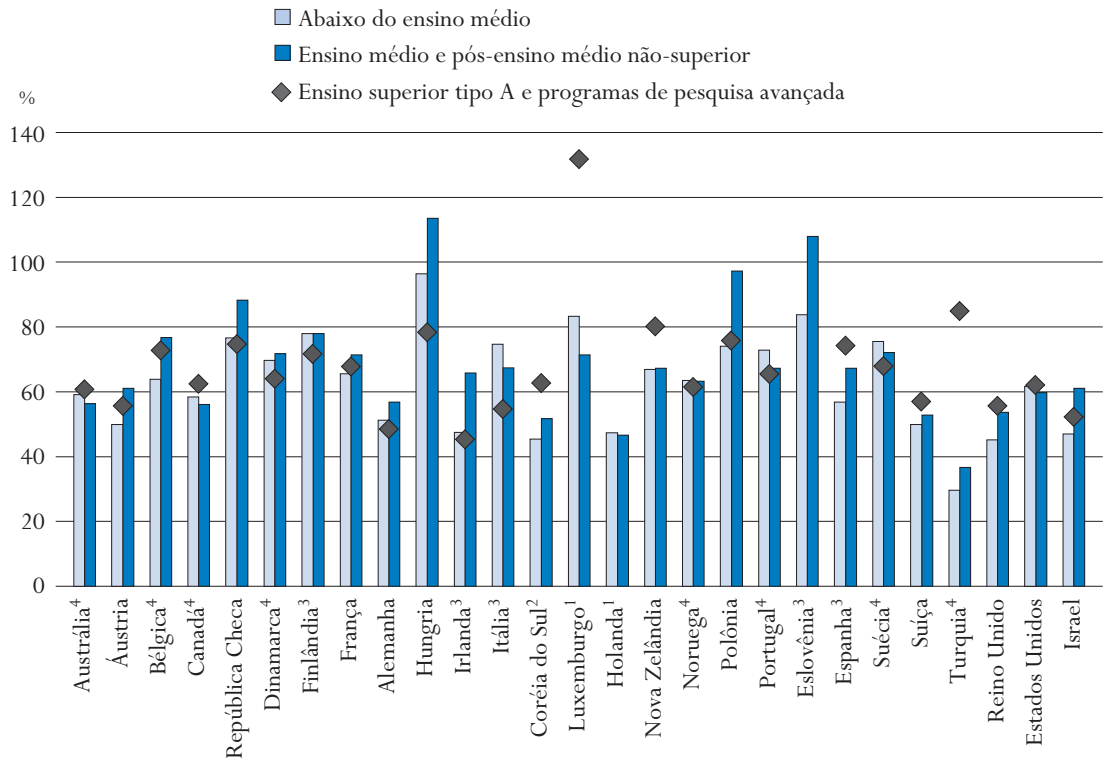
Disparidade de rendimentos por educação e gênero

Para Austrália, Áustria, Canadá, Coréia do Sul, Espanha, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido e Suíça, entre indivíduos de 25 a 64 anos de idade, as vantagens financeiras da educação superior favorecem mais as mulheres do que os homens. O oposto é verdadeiro nos demais países, com exceção da Turquia, onde, em relação ao ensino médio, os rendimentos de homens e mulheres são igualmente beneficiados pela educação superior (Tabela A9.1a).

A9

Gráfico A9.4. Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2006 ou o ano mais recente com dados disponíveis)

Rendimentos médios de mulheres como porcentagem dos rendimentos dos homens (grupo etário entre 55 e 64 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 Hungria, Luxemburgo, Polônia e República Checa, foram excluídos os dados sobre rendimentos de indivíduos que trabalham em meio período; para Hungria, Luxemburgo e Polônia, foram excluídos também os dados sobre rendimentos por trabalho sazonal.

Fonte: OECD. Tabela A9.1b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Tanto homens quanto mulheres com realizações educacionais nos níveis do ensino médio, do pós-ensino médio não-superior e da educação superior têm remunerações substancialmente vantajosas em comparação com os indivíduos do mesmo gênero que não concluíram o ensino médio, mas continuam substanciais os diferenciais de rendimento entre homens e mulheres com o mesmo nível de realização educacional. Em todos os países, considerados todos os níveis de realização educacional, as mulheres na faixa etária de 30 a 44 anos ganham menos do que os homens com idade equivalente (Tabela A9.1b). Considerando todos os níveis de educação – ou seja, dividindo o total dos rendimentos pelo número total de remunerados, por gênero –, a média dos rendimentos das mulheres entre 30 e 44 anos de idade varia de 51% do rendimento dos homens – na Coréia do Sul – a 89% do rendimento dos homens – na Eslovênia.

Entretanto, esse diferencial relativo deve ser interpretado com cautela, uma vez que os dados sobre rendimento da maioria dos países incluem trabalho em meio período, que, com freqüência, constitui a característica dominante no emprego das mulheres, e que provavelmente varia de maneira significativa de um país para outro. Na Hungria, em Luxemburgo e na Polônia, onde os rendimentos por trabalho em meio período e por trabalho sazonal foram excluídos dos cálculos, o rendimento das mulheres entre 30 e 44 anos de idade atinge 86%, 84% e 78%, respectivamente, em relação ao rendimento dos homens.

A diferença entre os rendimentos de homens e de mulheres apresentada no Gráfico A9.4 é devida, em parte, a diferenças de ocupações, à quantidade de tempo passado na força de trabalho e à incidência de trabalho em meio período. Entretanto, entre os indivíduos de 55 a 64 anos de idade, a diferença entre os rendimentos de homens e de mulheres amplia-se na maioria dos países. Exceções notáveis são Eslovênia, Hungria e Polônia, onde mulheres que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior recebem remuneração igual ou superior à dos homens; e Luxemburgo, onde a remuneração de mulheres que concluíram a educação superior tipo A ou programas de pesquisa avançada fica no mínimo 30% acima da remuneração de seus colegas homens.

Embora de maneira geral a diferença entre rendimentos de homens e de mulheres geralmente seja mais pronunciada no grupo mais idoso, em alguns países esses diferenciais vêm diminuindo ao longo dos últimos anos (Tabela A9.3). As mudanças mais notáveis ocorreram nos Estados Unidos, na Hungria e na Nova Zelândia, para mulheres que não concluíram o ensino médio: nesses países, a diferença entre os rendimento chegou a mais de 10 pontos percentuais na última década.

Distribuição de rendimentos dentro dos níveis de realização educacional

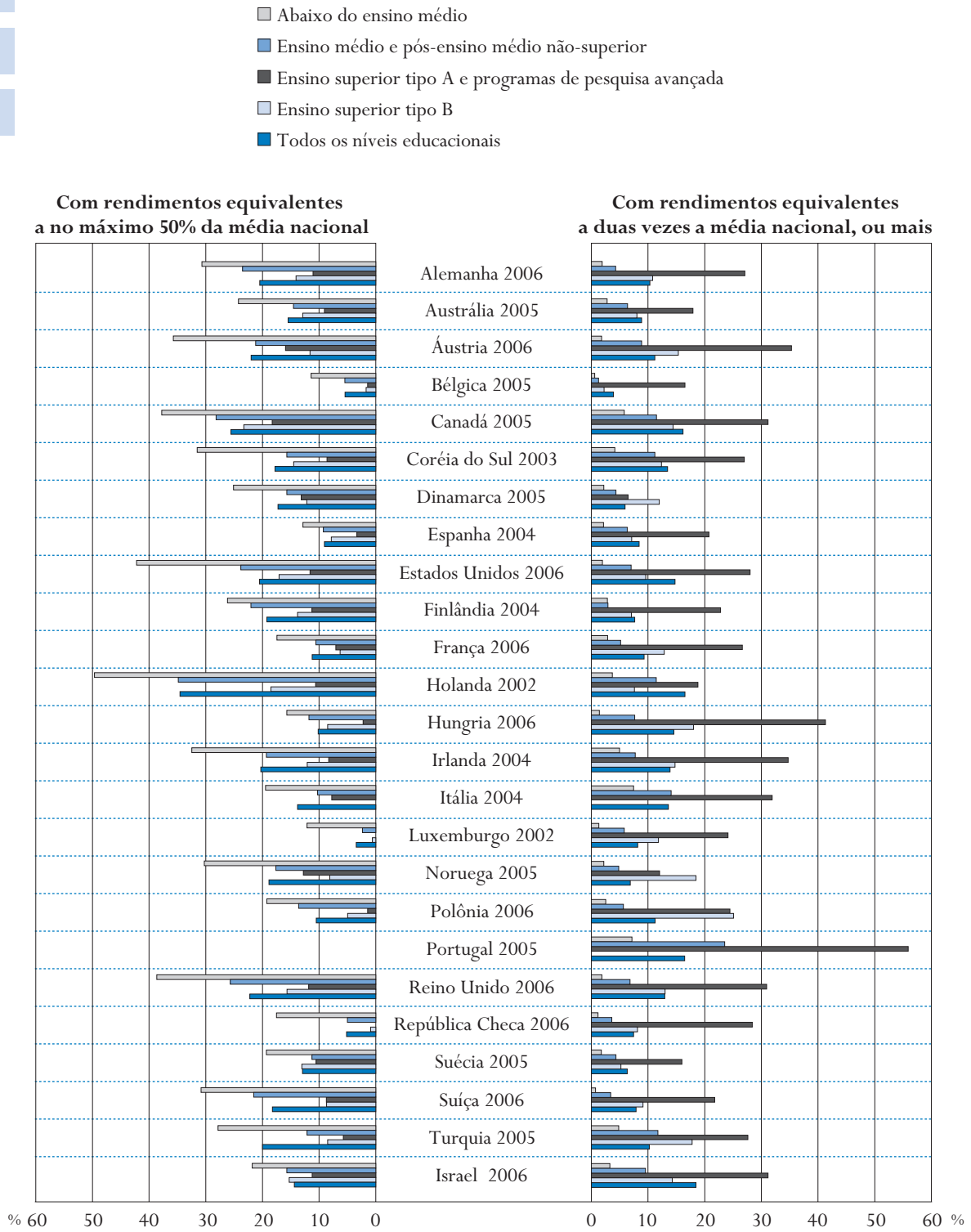
Dados sobre a distribuição dos níveis de rendimento entre diferentes grupos educacionais permitem relacioná-los ao rendimento médio do país. Além de fornecer informações sobre a eqüidade dos rendimentos, informam também sobre os riscos associados ao investimento em educação. Dessa forma, a distribuição dos rendimentos complementa os rendimentos relativos, fornecendo informações sobre como esses rendimentos médios são distribuídos entre os grupos educacionais.

As Tabelas A9.4a, A9.4b e A9.4c mostram a distribuição de rendimentos entre indivíduos de 25 a 64 anos de idade com determinado nível de realização educacional, para 25 países da OCDE e o país parceiro Israel. São apresentadas as distribuições de rendimentos para populações de homens e mulheres combinadas e para homens e mulheres separadamente. As cinco categorias de rendimento vão de "Na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana", a "Mais de duas vezes a mediana". As Tabelas A9.4b e A9.4c (*on-line*) também apresentam a distribuição de remunerações entre homens e mulheres com relação à mediana de toda a população adulta remunerada pelo trabalho.

Indicadores baseados no rendimento médio não revelam o espectro de rendimento dos indivíduos com determinado nível de realização educacional. O Gráfico A9.1 mostra que são significativas as proporções de indivíduos com educação superior, particularmente entre as mulheres, cujos rendimentos ficam em 50% da mediana do país, ou menos. Grande parte das baixas remunerações entre indivíduos com educação superior normalmente é explicada pelo trabalho em meio período ou sazonal. Nos países que relataram apenas remunerações para período integral e ano integral, é substancialmente menor a parcela da população com ensino superior que recebe baixas

A9

Gráfico A9.5. Distribuição dos indivíduos entre 25 e 64 anos de idade por categoria de rendimento, por nível de realização educacional (2006 ou o ano mais recente com dados disponíveis)



Fonte: OECD. Tabela A9.4a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

remunerações, e a desvantagem das mulheres é eliminada. Sem dúvida, para trabalhar com esses resultados é importante verificar se a condição de trabalho em meio período ou em regime sazonal reflete uma opção ou uma imposição, mas de uma perspectiva da sociedade, baixas remunerações ou baixa participação na força de trabalho indicam menor eficiência na alocação e na utilização de investimentos em capital humano.

A Tabela A9.4a e o Gráfico A9.5 mostram que, na maioria dos países, a parcela de indivíduos nas categorias de rendimento mais baixas diminui com o aumento do nível de realização educacional. Esse resultado é outra forma de analisar a relação entre rendimentos e realização educacional, já bem estabelecida. Mesmo assim, na maioria dos países ainda são encontrados indivíduos com altos níveis educacionais em categorias de baixo rendimento, o que sugere um risco substancial associado ao investimento na educação superior. A proporção de indivíduos com o nível mais alto de realização educacional (ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada) na categoria de remunerações mais baixas (na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana) varia de 0% – em Luxemburgo e Portugal – a 18% – no Canadá.

Em todos os níveis de educação, para Bélgica, Luxemburgo, Portugal e República Checa, os dados mostram ausência ou relativamente poucos indivíduos com rendimento na metade da mediana ou abaixo da metade da mediana. Como seria de esperar, uma distribuição de remunerações mais eqüitativa geralmente está associada a menores diferenciais de rendimento para os indivíduos com educação superior, mas isto explica apenas parte das desigualdades de rendimentos em um país. Aparentemente, outros aspectos que não o investimento em capital humano (avaliado pelos níveis educacionais) são mais relevantes para explicar a estrutura geral de salários de um país.

Interpretação dos dados sobre dispersão de rendimentos

Fatores que vão de diferenças de organização institucional a variações na competência dos indivíduos provavelmente determinam a magnitude da dispersão dos rendimentos entre indivíduos com níveis semelhantes de realização educacional. No nível institucional, países nos quais a determinação dos salários é mais centralizada tenderiam a ter menor dispersão, devido a um grau de convergência entre *status* ocupacional e realização educacional. De forma mais ampla, a dispersão dos rendimentos também reflete o fato de que a realização educacional não pode ser completamente equacionada com base em proficiência e habilidades. Além de experiência, outras habilidades que não estão relacionadas à realização educacional também são recompensadas no mercado de trabalho. Diferenças na escala e na operação de sistemas de capacitação de adultos também influenciam os padrões nacionais de dispersão, assim como considerações sobre o recrutamento que não se relacionam a habilidades, considerações sobre discriminação de gênero, raça ou idade – e conseqüentemente, a eficácia relativa da estrutura legislativa nacional para combater esses problemas.

De forma geral, há lacunas na nossa compreensão do que determina os rendimentos. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos demonstraram que, para indivíduos da mesma raça e do mesmo sexo, mais de 50% da variância nos rendimentos não são explicados por fatores quantificáveis, tais como anos de escolaridade, idade, tempo de experiência no mercado de trabalho, ou, sem dúvida, escolarização, ocupação e renda dos progenitores. Algumas pesquisas sobre fatores determinantes do rendimento destacaram a importância atribuída pelos empregadores às chamadas habilidades não-cognitivas – como persistência, confiabilidade e autodisciplina –, e levantaram a necessidade

de uma pesquisa orientada para políticas sobre o papel dos sistemas educacionais, e particularmente da educação na primeira infância, para o desenvolvimento e a identificação de tais habilidades.

Definições e metodologias

Para Áustria, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suécia e Turquia, os dados sobre rendimentos apresentados na Tabela A9.1a baseiam-se em um período de referência anual; para Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, os rendimentos relatados são semanais; para Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Polônia, Suíça e o país parceiro Israel, são mensais. Os dados sobre rendimentos são anteriores à dedução do imposto de renda, ao passo que na Bélgica, na Coréia do Sul e na Turquia os rendimentos apresentados já incluem o desconto do imposto de renda. Para Hungria, Luxemburgo, Polônia e República Checa, não estão incluídos dados sobre rendimentos de indivíduos que trabalham em meio período. Para Hungria, Luxemburgo e Polônia, não estão incluídos os dados sobre indivíduos que executam trabalhos sazonais.

Os dados sobre rendimentos apresentados neste indicador diferem entre os países de várias formas, e portanto os resultados devem ser interpretados com cautela. Particularmente nos países que relataram rendimentos anuais, as diferenças pela incidência de trabalho sazonal entre os indivíduos com diferentes níveis de realização educacional terão efeito sobre os rendimentos relativos que não aparecem nos dados dos países que relataram rendimentos semanais ou mensais. Da mesma forma, na maioria dos países, a prevalência de rendimentos de trabalho em meio período ou de trabalho sazonal sugere que é preciso cautela ao interpretar diferencias de rendimentos entre os países, particularmente entre homens e mulheres.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

- ***Table A9.2b. Trends in relative earnings: male population (1997-2006)***
- ***Table A9.2c. Trends in relative earnings: female population (1997-2006)***
- ***Table A9.4b. Distribution of 25 to 64 year old males by level of earnings and educational attainment (2006 or latest available year)***
- ***Table A9.4c. Distribution of 25 to 64 year old females by level of earnings and educational attainment (2006 or latest available year)***

A9

Tabela A9.1a.

Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego (2006 ou ano mais recente disponível)

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos, entre 25 e 34 anos e entre 55 e 64 anos (ensino médio e pós-ensino médio não-superior = 100)

			Abaixo do ensino médio			Pós-ensino médio não-superior			Toda a educação superior		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
Países da OCDE											
Alemanha	2006	Homens	92	85	90	115	116	155	163	142	178
		Mulheres	83	83	81	117	114	110	153	138	150
		H+M	90	86	93	112	112	127	164	139	185
Austrália	2005	Homens	86	90	81	105	107	104	136	124	133
		Mulheres	86	82	85	104	99	105	146	142	143
		H+M	81	88	74	96	98	94	131	126	124
Áustria	2006	Homens	72	73	66	135	117	159	155	136	157
		Mulheres	71	68	54	123	122	129	158	147	153
		H+M	66	68	55	124	113	148	157	137	162
Bélgica	2005	Homens	91	95	82	98	95	108	137	124	139
		Mulheres	81	85	68	108	105	103	134	131	128
		H+M	89	95	78	100	98	102	133	123	138
Canadá	2005	Homens	78	86	66	107	114	94	140	134	133
		Mulheres	68	82	68	97	106	98	144	157	138
		H+M	77	88	68	106	111	98	138	137	137
Coréia do Sul	2003	Homens	73	87	71	m	m	m	127	117	169
		Mulheres	75	126	62	m	m	m	176	148	206
		H+M	67	100	58	m	m	m	141	125	181
Dinamarca	2004	Homens	82	80	83	92	44	94	133	113	143
		Mulheres	84	77	81	85	40	92	126	123	131
		H+M	82	81	81	97	45	104	125	112	136
Espanha	2004	Homens	84	94	76	83	100	m	132	123	153
		Mulheres	78	86	64	95	103	177	141	139	162
		H+M	85	94	74	89	104	133	132	126	155
Estados Unidos	2006	Homens	63	71	62	109	106	106	183	162	172
		Mulheres	63	64	64	112	109	114	170	171	177
		H+M	66	72	65	109	105	110	176	160	180
Finlândia	2004	Homens	91	90	94	m	m	m	161	139	182
		Mulheres	97	93	94	m	m	m	146	145	158
		H+M	94	94	94	m	m	m	149	130	173
França	2006	Homens	89	93	82	87	91	94	157	135	185
		Mulheres	82	85	75	98	113	53	146	142	167
		H+M	85	93	76	87	97	78	149	133	178
Holanda	2002	Homens	84	95	68	m	m	m	143	136	143
		Mulheres	72	70	69	m	m	m	155	145	158
		H+M	84	93	68	m	m	m	148	140	141
Hungria	2006	Homens	75	76	73	126	112	135	259	219	277
		Mulheres	72	77	62	116	117	114	189	180	190
		H+M	73	76	67	120	114	124	219	196	235
Irlanda	2004	Homens	85	84	85	100	112	92	171	158	198
		Mulheres	68	63	61	100	112	97	168	151	145
		H+M	85	78	83	102	113	97	169	150	184
Itália	2004	Homens	78	83	71	m	m	m	188	169	201
		Mulheres	73	70	79	m	m	m	138	155	162
		H+M	79	81	74	m	m	m	165	157	194
Luxemburgo	2002	Homens	79	84	78	114	209	121	149	143	185
		Mulheres	74	70	91	120	114	m	131	128	165
		H+M	78	80	76	117	118	127	145	138	192
Noruega	2005	Homens	78	76	77	113	108	119	134	108	152
		Mulheres	81	76	77	118	114	129	135	129	150
		H+M	78	76	76	120	115	127	129	110	154
Nova Zelândia	2006	Homens	76	87	83	99	112	98	120	114	135
		Mulheres	88	76	83	91	105	95	123	124	128
		H+M	78	83	79	110	120	106	115	113	126

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

A9

Tabela A9.1a. (*continuação*)

Rendimentos relativos da população com renda proveniente de emprego (2006 ou ano mais recente disponível)

Por nível de realização educacional e gênero, para indivíduos entre 25 e 64 anos, entre 25 e 34 anos e entre 55 e 64 anos (ensino médio e pós-ensino médio não-superior = 100)

			Abaixo do ensino médio			Pós-ensino médio não-superior			Toda a educação superior		
			25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64	25-64	25-34	55-64
Polônia	2006	Homens	86	85	79	114	110	119	194	169	216
		Mulheres	76	82	60	116	115	112	165	157	168
		H+M	84	86	73	109	106	114	173	155	197
Portugal	2005	Homens	64	73	47	m	m	m	183	167	184
		Mulheres	66	71	51	m	m	m	173	170	178
		H+M	67	74	48	m	m	m	177	166	188
Reino Unido	2006	Homens	75	74	81	m	m	m	149	141	157
		Mulheres	69	60	68	m	m	m	177	172	165
		H+M	70	74	69	m	m	m	159	151	157
República Checa	2006	Homens	81	83	80	m	m	m	194	160	201
		Mulheres	73	78	69	m	m	m	163	146	168
		H+M	74	80	72	m	m	m	183	152	192
Suécia	2005	Homens	84	81	83	122	92	124	135	109	148
		Mulheres	86	79	87	106	84	128	126	116	139
		H+M	86	81	86	121	87	131	126	108	141
Suíça	2006	Homens	78	83	72	105	93	102	138	126	138
		Mulheres	77	77	68	116	105	127	159	148	153
		H+M	74	80	65	110	98	112	156	138	160
Turquia	2005	Homens	72	77	60	m	m	m	153	171	129
		Mulheres	43	37	49	m	m	m	154	133	307
		H+M	69	70	59	m	m	m	149	156	135
Países parceiros											
Eslovênia	2004	Homens	74	76	66	m	m	m	217	180	233
		Mulheres	71	77	51	m	m	m	190	172	184
		H+M	73	77	63	m	m	m	198	168	219
Israel	2006	Homens	76	73	77	102	101	92	166	147	181
		Mulheres	67	78	59	123	110	108	150	145	151
		H+M	78	79	74	102	94	87	151	137	165

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Tabela A9.1b.

Diferenças de rendimentos entre mulheres e homens (2006 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		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior		Educação superior tipo B		Educação superior tipo A e programas de pesquisa avançada		Todos os níveis de educação	
			30 a 44	55 a 64	30 a 44	55 a 64	30 a 44	55 a 64	30 a 44	55 a 64	30 a 44	55 a 64
Países da OCDE	Alemanha	2006	51	51	61	57	53	40	63	48	59	49
	Austrália	2005	58	59	58	56	64	62	61	60	62	59
	Áustria	2006	59	50	56	61	68	77	62	55	56	53
	Bélgica	2005	67	64	74	77	80	80	76	72	77	69
	Canadá	2005	52	58	61	56	59	60	68	62	64	57
	Coréia do Sul	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
	Dinamarca	2005	70	70	70	72	71	72	65	64	71	69
	Espanha	2004	64	57	68	67	64	56	76	74	75	65
	Estados Unidos	2006	63	62	65	60	67	69	59	62	65	59
	Finlândia	2004	71	78	68	78	67	74	65	71	70	73
	França	2006	67	66	73	71	77	62	66	67	73	64
	Holanda	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	62	50
	Hungria	2006	91	96	92	114	100	90	66	78	86	90
	Irlanda	2004	49	47	62	66	64	77	66	45	65	27
	Itália	2004	68	75	73	67	m	m	57	54	73	68
	Luxemburgo	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	84	56
	Noruega	2005	64	63	63	63	67	71	64	61	72	62
	Nova Zelândia	2006	66	67	60	67	63	58	61	80	63	66
	Polônia	2006	67	74	75	97	66	74	67	75	78	90
	Portugal	2005	73	73	72	67	m	m	72	65	79	68
	Reino Unido	2006	52	45	53	54	56	63	64	55	58	52
	República Checa	2006	68	77	75	88	71	93	64	74	70	80
	Suécia	2005	72	76	71	72	71	77	66	68	72	74
	Suíça	2006	56	50	53	53	63	59	68	57	55	48
	Turquia	2005	45	30	73	37	107	m	67	85	70	45
Países parceiros	Eslovênia	2004	83	84	86	108	m	m	m	m	89	106
	Israel	2006	59	47	61	61	61	55	59	52	64	56

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

A9

Tabela A9.2a.

Tendências dos rendimentos relativos: população adulta (1997-2006)

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	2006
Países da OCDE											
Alemanha	Abaixo do ensino médio	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90
	Educação superior	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164
Austrália	Abaixo do ensino médio	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m
	Educação superior	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m
Áustria	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157
Bélgica	Abaixo do ensino médio	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m
	Educação superior	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m
Canadá	Abaixo do ensino médio	m	77	79	79	76	77	78	78	77	m
	Educação superior	m	141	141	145	146	139	140	139	138	m
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m
	Educação superior	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	85	86	86	m	87	88	82	82	82	m
	Educação superior	123	124	124	m	124	124	127	126	125	m
Espanha	Abaixo do ensino médio	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m
	Educação superior	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66
	Educação superior	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176
Finlândia	Abaixo do ensino médio	97	96	96	95	95	95	94	94	m	m
	Educação superior	148	148	153	153	150	150	148	149	m	m
França	Abaixo do ensino médio	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85
	Educação superior	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149
Holanda	Abaixo do ensino médio	83	m	m	m	m	84	m	m	m	m
	Educação superior	141	m	m	m	m	148	m	m	m	m
Hungria	Abaixo do ensino médio	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73
	Educação superior	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219
Irlanda	Abaixo do ensino médio	75	79	m	89	m	76	m	86	m	m
	Educação superior	146	142	m	153	m	144	m	166	m	m
Itália	Abaixo do ensino médio	m	58	m	78	m	78	m	79	m	m
	Educação superior	m	127	m	138	m	153	m	165	m	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	78	m	m	m	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	145	m	m	m	m
Noruega	Abaixo do ensino médio	85	84	84	m	79	82	78	81	78	m
	Educação superior	138	132	133	m	131	134	128	133	129	m
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	77	76	76	74	74	m	76	75	78	78
	Educação superior	148	136	139	133	133	m	126	129	132	115
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	78	m	84
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	163	m	173
Portugal	Abaixo do ensino médio	62	62	62	m	m	m	m	60	67	m
	Educação superior	176	177	178	m	m	m	m	179	177	m
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	64	65	65	67	67	m	69	67	69	70
	Educação superior	153	157	159	159	159	m	162	158	155	159
República Checa	Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74
	Educação superior	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183
Suécia	Abaixo do ensino médio	90	89	89	m	86	87	88	87	86	m
	Educação superior	129	130	131	m	131	130	130	127	126	m
Suíça	Abaixo do ensino médio	74	75	76	78	m	77	75	75	76	74
	Educação superior	152	153	151	157	m	156	156	162	156	156
Turquia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m
Países parceiros											
Eslovênia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	73	m	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	198	m	m
Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

A9

Tabela A9.3.

Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2006)

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

Países da OCDE

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Alemanha	Abaixo do ensino médio	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62
	Educação superior	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58
Austrália	Abaixo do ensino médio	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m
	Educação superior	62	m	67	m	62	m	m	m	65	m
Áustria	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60
Bélgica	Abaixo do ensino médio	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m
	Educação superior	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m
Canadá	Abaixo do ensino médio	m	52	51	52	51	50	52	52	53	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	59	60	60	59	61	60	59	60	m
	Educação superior	m	61	60	58	58	60	61	61	62	m
Coréia do Sul	Abaixo do ensino médio	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m
	Educação superior	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m
Dinamarca	Abaixo do ensino médio	73	73	73	m	74	75	73	74	73	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	71	71	m	71	73	71	71	71	m
	Educação superior	68	66	66	m	67	68	67	67	67	m
Espanha	Abaixo do ensino médio	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m
	Educação superior	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m
Estados Unidos	Abaixo do ensino médio	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65
	Educação superior	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60
Finlândia	Abaixo do ensino médio	78	77	77	76	76	76	76	76	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	74	72	72	71	71	72	72	72	m	m
	Educação superior	66	65	62	61	63	64	66	65	m	m
França	Abaixo do ensino médio	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74
	Educação superior	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69
Holanda	Abaixo do ensino médio	46	m	m	m	m	49	m	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	56	m	m	m	m	58	m	m	m	m
	Educação superior	57	m	m	m	m	62	m	m	m	m
Hungria	Abaixo do ensino médio	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96
	Educação superior	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70
Irlanda	Abaixo do ensino médio	46	48	m	46	m	48	m	49	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	59	63	m	60	m	57	m	59	m	m
	Educação superior	70	70	m	71	m	62	m	61	m	m
Itália	Abaixo do ensino médio	m	70	m	76	m	70	m	67	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	62	m	65	m	66	m	71	m	m
	Educação superior	m	52	m	62	m	60	m	52	m	m
Luxemburgo	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	80	m	m	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	86	m	m	m	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	75	m	m	m	m
Noruega	Abaixo do ensino médio	60	60	61	m	63	62	65	65	65	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	61	61	62	m	62	63	65	64	63	m
	Educação superior	63	62	62	m	63	64	66	65	63	m
Nova Zelândia	Abaixo do ensino médio	52	61	65	61	61	m	65	66	61	72
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	62	63	67	64	64	m	63	63	62	63
	Educação superior	60	59	61	67	67	m	62	62	60	64

Nota: Para 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 sazonais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Tabela A9.3. (*continuação*)

Tendências das diferenças entre rendimentos de homens e mulheres (1997-2006)

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	2006
Polônia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	71	m	71
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	81	m	81
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	68	m	69
Portugal	Abaixo do ensino médio	72	71	71	m	m	m	m	74	73	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	69	71	m
	Educação superior	66	66	65	m	m	m	m	67	67	m
Reino Unido	Abaixo do ensino médio	47	50	51	50	50	m	52	52	50	49
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	53	53	53	52	52	m	54	53	52	53
	Educação superior	60	62	63	64	64	m	64	63	66	63
República Checa	Abaixo do ensino médio	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80
	Educação superior	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67
Suécia	Abaixo do ensino médio	73	74	74	m	74	74	75	75	74	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	72	72	73	m	71	72	73	73	73	m
	Educação superior	67	66	67	m	65	67	68	69	68	m
Suíça	Abaixo do ensino médio	51	51	53	51	m	51	52	54	53	55
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	55	57	58	57	m	53	54	53	56	56
	Educação superior	60	61	62	62	m	59	60	60	60	65
Turquia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m
Países parceiros											
Eslovênia	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	84	m	m
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	88	m	m
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	77	m	m
Israel	Abaixo do ensino médio	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56
	Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64
	Educação superior	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57

Nota: Para 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 sazonais.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

A9

Tabela A9.4a.

Distribuição da população entre 25 e 64 anos por nível de rendimento e realização educacional (2006 ou o ano mais recente disponível)

				Nível de rendimento					
				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	Todas as categorias
				%	%	%	%	%	%
Países da OCDE	**Alemanha**	2006	Abaixo do ensino médio	30,7	31,4	26,8	9,2	1,9	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	23,5	34,8	28,8	8,6	4,3	100
			Ed. superior tipo B	14,1	27,2	32,8	15,2	10,8	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,1	17,7	24,3	19,9	27,1	100
			Todos os níveis de educação	20,5	29,5	27,7	12,0	10,3	100
	Austrália	2005	Abaixo do ensino médio	24,3	46,3	21,1	5,6	2,8	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	14,5	39,2	29,9	10,0	6,4	100
			Ed. superior tipo B	12,9	32,6	35,2	11,3	8,0	100
			Ed. 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	2006	Abaixo do ensino médio	35,7	40,9	16,9	4,6	1,8	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	21,2	29,0	29,1	11,9	8,9	100
			Ed. superior tipo B	11,6	17,4	30,6	25,0	15,3	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	15,9	12,6	17,7	18,4	35,3	100
			Todos os níveis de educação	22,0	28,1	26,1	12,5	11,2	100
	Bélgica	2005	Abaixo do ensino médio	11,4	60,5	25,9	1,6	0,6	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,5	55,8	33,5	4,0	1,3	100
			Ed. superior tipo B	1,7	39,4	49,9	6,7	2,2	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,5	18,5	44,5	19,0	16,5	100
			Todos os níveis de educação	5,4	47,1	37,0	6,6	3,9	100
	Canadá	2005	Abaixo do ensino médio	37,8	31,7	16,6	8,2	5,8	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	28,2	27,5	21,4	11,3	11,5	100
			Ed. superior tipo B	23,3	23,7	23,8	14,8	14,4	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	18,3	16,2	17,3	17,1	31,2	100
			Todos os níveis de educação	25,6	24,5	20,7	13,1	16,2	100
	Coréia do Sul	2003	Abaixo do ensino médio	31,5	42,8	19,0	2,5	4,2	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,7	34,9	29,6	8,6	11,2	100
			Ed. superior tipo B	14,5	30,8	31,0	11,3	12,4	100
			Ed. 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	2005	Abaixo do ensino médio	25,1	41,5	26,8	4,4	2,2	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,7	36,4	35,9	7,7	4,4	100
			Ed. superior tipo B	12,2	23,8	43,7	13,8	6,5	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	13,2	21,1	38,8	15,0	12,0	100
			Todos os níveis de educação	17,3	32,7	34,9	9,1	5,9	100
	Espanha	2004	Abaixo do ensino médio	12,8	50,8	29,0	5,2	2,2	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	9,3	42,6	31,6	10,2	6,3	100
			Ed. superior tipo B	7,8	43,8	30,6	10,6	7,1	100
			Ed. 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	2006	Abaixo do ensino médio	42,2	41,9	10,8	3,1	1,9	100
			Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	23,8	38,6	21,4	9,2	7,0	100
			Ed. superior tipo B	17,0	34,5	24,4	14,5	9,6	100
			Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,6	20,6	23,2	16,5	28,0	100
			Todos os níveis de educação	20,5	31,8	21,2	11,7	14,8	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

A9

Tabela A9.4a. (*continuação-1*)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos por nível de rendimento e realização educacional (2006 ou o ano mais recente disponível)

			Nível de rendimento					
			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	Todas as categorias
			%	%	%	%	%	%
Finlândia	2004	Abaixo do ensino médio	26,2	36,7	27,4	6,8	2,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	22,1	36,4	30,9	7,8	2,9	100
		Ed. superior tipo B	13,8	27,2	39,6	12,3	7,1	100
		Ed. 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	2006	Abaixo do ensino médio	17,4	51,0	22,7	5,9	2,9	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,6	44,3	29,9	10,1	5,1	100
		Ed. superior tipo B	6,3	27,4	35,6	17,8	12,9	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,0	18,9	26,8	20,6	26,6	100
		Todos os níveis de educação	11,2	39,5	28,2	11,8	9,3	100
Holanda	2002	Abaixo do ensino médio	26,9	37,9	29,0	5,0	1,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	17,4	36,5	33,2	9,3	3,6	100
		Toda a Ed. 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	2006	Abaixo do ensino médio	15,7	65,2	14,8	2,8	1,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	11,8	45,4	25,4	9,8	7,6	100
		Ed. superior tipo B	8,5	28,9	30,7	13,9	18,0	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	2,2	7,7	23,5	25,2	41,3	100
		Todos os níveis de educação	10,2	39,8	23,2	12,3	14,6	100
Irlanda	2004	Abaixo do ensino médio	32,5	31,2	23,3	8,1	4,9	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	19,3	36,5	24,9	11,6	7,7	100
		Ed. superior tipo B	12,1	30,7	26,4	16,0	14,8	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,3	17,3	20,8	18,9	34,7	100
		Todos os níveis de educação	20,3	29,7	23,5	12,6	13,9	100
Itália	2004	Abaixo do ensino médio	19,5	44,4	22,3	6,4	7,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	10,3	33,8	32,1	9,8	14,1	100
		Ed. superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	7,8	17,9	28,7	13,7	31,9	100
		Todos os níveis de educação	13,8	36,2	27,5	8,9	13,6	100
Luxemburgo	2002	Abaixo do ensino médio	12,1	60,1	21,6	4,9	1,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	2,3	52,2	28,0	11,7	5,8	100
		Ed. superior tipo B	0,6	28,6	41,7	17,2	11,8	100
		Ed. 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	2005	Abaixo do ensino médio	30,3	38,6	24,2	4,7	2,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	17,6	35,1	33,6	8,9	4,8	100
		Ed. superior tipo B	8,1	15,8	35,1	22,6	18,4	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	12,8	22,8	39,5	13,0	12,0	100
		Todos os níveis de educação	18,8	31,4	33,3	9,6	6,9	100
Nova Zelândia	2006	Abaixo do ensino médio	22,7	46,3	22,1	6,4	2,4	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	17,4	32,0	29,8	12,9	7,9	100
		Ed. superior tipo B	18,5	33,7	28,2	12,0	7,6	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,6	23,6	27,9	19,0	18,8	100
		Todos os níveis de educação	17,1	33,2	27,4	12,8	9,4	100

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

Tabela A9.4a. (*continuação-2*)

Distribuição da população entre 25 e 64 anos por nível de rendimento e realização educacional (2006 ou o ano mais recente disponível)

			Nível de rendimento					
			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	Todas as categorias
			%	%	%	%	%	%
Polônia	2006	Abaixo do ensino médio	19,2	55,2	17,7	5,4	2,5	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	13,6	45,8	26,2	8,8	5,6	100
		Ed. superior tipo B	5,0	26,9	27,9	15,2	25,1	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	1,5	20,7	34,5	18,9	24,5	100
		Todos os níveis de educação	10,5	39,2	27,6	11,4	11,3	100
Portugal	2005	Abaixo do ensino médio	0,1	62,2	23,3	7,3	7,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	0,0	34,0	28,2	14,3	23,5	100
		Ed. superior tipo B	m	m	m	m	m	m
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,0	7,7	17,5	19,0	55,9	100
		Todos os níveis de educação	0,0	50,0	23,4	10,1	16,5	100
Reino Unido	2006	Abaixo do ensino médio	38,6	41,3	14,0	4,2	1,9	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	25,7	32,7	24,3	10,5	6,8	100
		Ed. superior tipo B	15,7	24,7	26,5	20,1	13,0	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,8	13,6	19,6	24,1	30,9	100
		Todos os níveis de educação	22,2	28,4	22,3	14,1	12,9	100
República Checa	2006	Abaixo do ensino médio	17,5	65,3	14,1	1,9	1,2	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	5,0	50,0	33,5	7,8	3,6	100
		Ed. superior tipo B	0,9	36,4	43,1	11,4	8,1	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	0,3	10,5	39,3	21,5	28,4	100
		Todos os níveis de educação	5,2	44,8	33,0	9,5	7,4	100
Suécia	2005	Abaixo do ensino médio	19,3	43,4	30,7	4,8	1,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	11,2	41,7	34,6	8,1	4,3	100
		Ed. superior tipo B	13,1	31,2	39,1	11,4	5,2	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	10,5	22,5	36,1	14,9	16,0	100
		Todos os níveis de educação	12,9	37,1	34,5	9,2	6,3	100
Suíça	2006	Abaixo do ensino médio	30,8	50,4	16,6	1,5	0,7	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	21,5	35,1	32,4	7,6	3,4	100
		Ed. superior tipo B	8,7	20,9	39,9	21,5	9,1	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	8,7	18,5	26,4	24,5	21,8	100
		Todos os níveis de educação	18,2	31,5	30,1	12,3	7,9	100
Turquia	2005	Abaixo do ensino médio	27,8	38,9	21,2	7,3	4,8	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	12,1	26,7	30,7	18,7	11,8	100
		Ed. superior tipo B	8,5	13,3	31,1	29,3	17,8	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	5,7	4,5	29,9	32,3	27,6	100
		Todos os níveis de educação	20,0	30,0	25,2	14,5	10,2	100
Israel	2006	Abaixo do ensino médio	21,8	55,5	14,9	4,5	3,3	100
		Ensino médio e pós-ensino médio não-superior	15,7	44,2	22,1	8,6	9,5	100
		Ed. superior tipo B	15,3	37,0	21,7	11,8	14,2	100
		Ed. superior tipo A e programas de pesquisa avançada	11,2	24,0	20,3	13,3	31,1	100
		Todos os níveis de educação	14,4	35,6	20,8	10,7	18,4	100

Países parceiros

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401781614508

INDICADOR A10

QUAIS SÃO OS INCENTIVOS PARA O INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO?

Este indicador examina os incentivos para o investimento em educação por meio de uma estimativa da taxa de retorno associado à educação. O retorno financeiro é calculado para investimentos realizados como parte da educação inicial, assim como para um indivíduo hipotético que, aos 40 anos de idade, decide voltar aos estudos em meio de carreira. Os retornos públicos e privados associados à educação apresentados referem-se ao ensino médio e à educação superior.

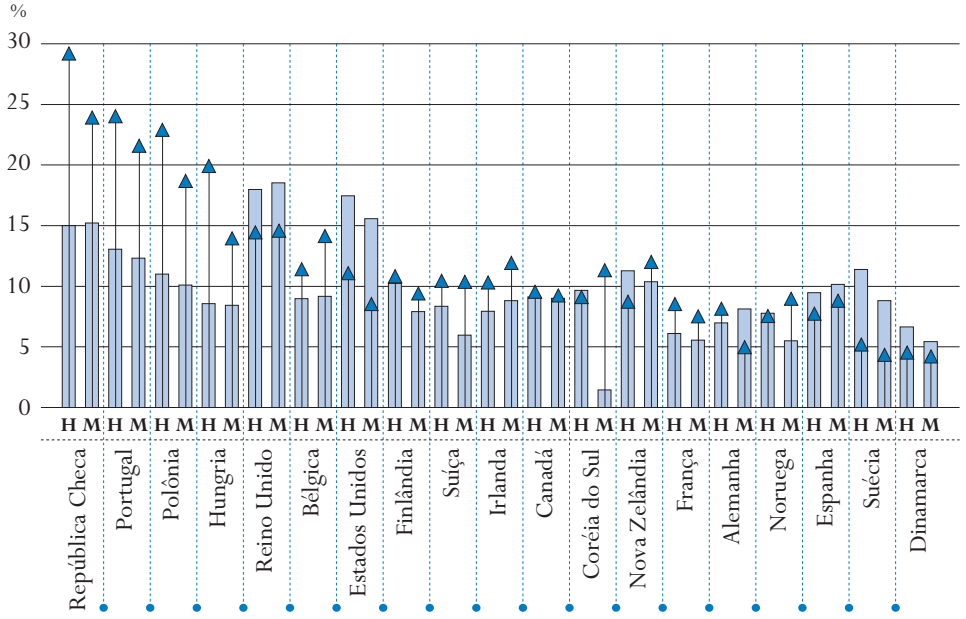
Resultados básicos

Gráfico A10.1. Taxa de Retorno Interno privado (TRI-privado) para um indivíduo que obtém graduação no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior (ISCED 3/4) e para um indivíduo que obtém graduação no nível universitário (ISCED 5/6) (2004)

TRI-privado para um indivíduo que continua imediatamente sua formação no nível seguinte de educação: ensino médio ou pós-ensino médio não superior (ISCED 3/4)

TRI-privado para um indivíduo que continua imediatamente sua formação no nível seguinte de educação: ensino superior (ISCED 5/6)

Na maioria dos países, a taxa de retorno relacionada ao ensino superior é mais alta do que a taxa de retorno para o ensino médio ou pós-ensino médio não-superior. São exceções Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Reino Unido e Suécia, onde homens e mulheres conseguem retornos abaixo daqueles conseguidos por indivíduos com ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Portanto, aparentemente, incentivos para investir no ensino superior são favoráveis na maioria dos países. Em todos os países, o retorno esperado da educação supera 5%. São exceções mulheres que investem no ensino superior na Alemanha e na Suécia, e mulheres que investem no ensino médio ou pós-ensino médio não-superior na Coréia do Sul.



H: Homens
M: Mulheres
Os países estão classificados por ordem decrescente de TRI-privado para homens que continuam imediatamente sua formação no ensino superior.
Fonte: OECD. Tabelas A10.1 e A10.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Outros destaques deste indicador

- Em grande parte, o retorno associado à educação está vinculado às vantagens em relação a rendimentos. Assim sendo, é importante que as políticas educacionais realizem o monitoramento e mantenham o equilíbrio entre oferta e demanda na área da educação, uma vez que os diferenciais de rendimento constituem um fator básico para o retorno associado à educação. Na educação superior, geralmente há uma relação entre os impostos e os custos diretos da educação: encargos educacionais baixos ou inexistentes estão associados a uma tributação mais progressiva no momento do ingresso no mercado de trabalho.

- O retorno associado à conclusão do ensino médio ou do pós-ensino médio não-superior varia de 6,1% a 18% para os homens, e de 5,6% a 18,5% para as mulheres, sendo que para elas esse retorno é marginalmente inferior. Estados Unidos, Reino Unido e República Checa estão entre os países que registram os níveis de retorno mais altos, tanto para homens como para mulheres.

- Na média dos países da OCDE, a conclusão da educação superior oferece 12% e 11% de retorno para homens e mulheres, respectivamente, e as taxas de retorno são substanciais na Hungria, na Polônia, em Portugal e na República Checa. As vantagens associadas à educação superior são relativamente pequenas na Alemanha, na Espanha, na Noruega e na Suécia, variando de 5% a 8%, o que sugere incentivos comparativamente menores para a continuidade da educação.

- Aos 40 anos de idade, o retorno associado à conclusão do ensino médio supera 13% nos Estados Unidos, em Portugal e na República Checa, tanto para homens como para mulheres. As vantagens esperadas são grandes, ainda que os indivíduos enfrentem perda de rendimento durante o período de estudos. De maneira geral, aos 40 anos, as vantagens associadas ao investimento em educação superior são maiores do que aquelas associadas ao investimento no ensino médio. Em muitos países, o retorno do investimento em educação em meio de carreira é suficientemente substancial para motivar o investimento sem intervenção governamental.

- As taxas de retorno público são mais altas para a educação superior do que para o ensino médio, tanto no caso da educação inicial como aos 40 anos de idade. Na média dos países da OCDE, quando faz parte da educação inicial, o ensino superior gera um retorno de 11% para os homens e 9% para as mulheres. Aos 40 anos, o retorno público para homens e mulheres é de 9,5% e 6,6%, respectivamente.

Contexto de políticas

Os retornos econômicos constituem a chave para a motivação que leva os indivíduos a investir tempo e dinheiro em educação após a escolarização compulsória. Os benefícios monetários associados à conclusão de níveis mais elevados de educação motivam os indivíduos a adiar o consumo hoje para obter vantagens no futuro. Na perspectiva dos formuladores de políticas, é crucial conhecer os incentivos econômicos para compreender o fluxo dos indivíduos no sistema educacional.

De maneira geral, mudanças nas políticas educacionais demandam algum tempo para ter impacto no mercado de trabalho, e esse é um problema que os formuladores de políticas precisam enfrentar. Grandes variações na demanda por educação podem aumentar os rendimentos e o retorno muito antes que a oferta seja equilibrada nessa nova situação, o que fornece aos indivíduos e ao sistema educacional fortes indícios quanto à necessidade de investimentos adicionais.

Sem levar em consideração os diferenciais de rendimento, que são largamente determinados pelo mercado de trabalho, acesso à educação, impostos e encargos educacionais para os indivíduos – componentes importantes do retorno associado à educação – estão diretamente vinculados às políticas. Retornos privados muito elevados sugerem que, ao invés de redução dos encargos educacionais, talvez seja preciso expandir a educação, por meio da ampliação do acesso e de maior agilidade na liberação de empréstimos aos indivíduos. Por outro lado, baixos retornos indicam que os incentivos para o investimento em educação não são adequados, seja porque a educação não é recompensada no mercado de trabalho, seja porque os custos, em termos de encargos escolares, perda de rendimentos e impostos, são relativamente altos.

Os benefícios econômicos da educação são usufruídos não apenas pelo individuo, mas também pela sociedade, através de impostos adicionais quando os indivíduos ingressam no mercado de trabalho. O retorno público associado à educação, que considera os custos e os benefícios da educação para os governos, fornece informação adicional sobre o retorno total associado à educação. Ao formular políticas, é importante considerar o equilíbrio entre os retornos privado e público. Este indicador examina mais detalhadamente os incentivos ao investimento em educação sob as perspectivas individuais e públicas, assim como incentivos a homens e mulheres em diferentes níveis educacionais.

Evidências e explicações

Taxas de retorno do investimento em educação

A relação entre educação e rendimentos pode ser avaliada em uma estrutura de análise de investimentos. Um indivíduo tem custos quando investe em educação – custos diretos, como encargos educacionais, e custos indiretos, como perda de rendimento enquanto estuda. Os benefícios totais desse investimento podem ser avaliados estimando-se a taxa econômica de retorno do investimento, que quantifica em que medida os custos de atingir um nível educacional mais elevado são traduzidos em níveis de rendimento mais elevados. A quantificação de retorno utilizada aqui é a taxa de retorno interno – basicamente, a taxa de juros que um indivíduo pode esperar receber sobre o investimento feito com a aplicação de tempo e dinheiro para obter educação. Nessa estrutura, a taxa de juros aumenta até o nível em que os benefícios econômicos sejam iguais aos custos do investimento. Nesse ponto, a taxa de juros replica a taxa de juros que o indivíduo receberia, por exemplo, investindo a mesma quantia em dinheiro em um banco por ocasião da decisão pelo investimento.

Investimentos em educação não estão livres de riscos, e a taxa de juros utilizada deve refletir essa constatação, por meio da adição de alguns pontos percentuais. Como mostra o Indicador A9, variações nos rendimentos resultantes são bastante substanciais em diferentes grupos educacionais. Essa incerteza deve ser compensada por uma garantia maior para os indivíduos que investem em educação – comparável, por exemplo a obrigações do tesouro nacional, que geralmente são utilizados como referência para taxas de juros de baixo risco. Na maioria dos países, para motivar investimento em educação adicional, isto se traduz em taxas superiores a 5%.

Este indicador é analisado a partir de dois pontos de vista: taxas de retorno para os indivíduos, que refletem apenas os rendimentos e os custos relacionados ao indivíduo; e taxas de retorno para o governo (taxa de retorno público). O retorno para o governo inclui o aumento no recolhimento de impostos sobre a renda e de contribuições sociais, assim como os custos suportados pelo governo para a educação dos indivíduos. Esses retornos públicos e privados são calculados para 19 países da OCDE. A metodologia de cálculo das taxas de retorno associado à educação é diferente daquela utilizada no relatório *Panorama da Educação 2007*. Portanto, as taxas atuais não devem ser comparadas com as taxas de edições anteriores deste relatório (ver a seção sobre definições e metodologias).

Incentivos para o investimento individual em educação

Os diversos custos e benefícios associados à educação compõem os componentes da taxa de retorno interno e, assim sendo, descrevem os principais mecanismos de retorno em diferentes países. Para visualizar os principais fatores que influenciam os retornos associados à educação, cada custo e benefício é descontado retroativamente com a taxa interna de retorno. O impacto proporcional de cada componente e as taxas de retorno interno são apresentados na Tabela A10.1 para investimentos no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior, a partir do ciclo final do ensino fundamental; e na Tabela A10.2, para o investimento na educação superior até a qualificação em pesquisa avançada, a partir do ensino médio.

Os retornos associados à conclusão do ensino médio ou do pós-ensino médio não-superior variam entre 6,1% e 18% para os homens, e 5,6 e 18,5% para as mulheres, sendo marginalmente mais baixos para as mulheres. Estados Unidos, Reino Unido e República Checa estão entre os países que apresentam os maiores retornos associados ao ensino médio ou ao pós-ensino médio não-superior, tanto para homens como para mulheres. Entretanto, os benefícios da educação adicional são bastante diferentes. Nos Estados Unidos e no Reino Unido, representam um grande potencial de rendimento, ao passo que, na República Checa, o maior benefício é uma taxa de desemprego mais baixa.

Na Alemanha, na França e na Dinamarca, a conclusão do ensino médio ou do pós-ensino médio não-superior resulta em menor vantagem no mercado de trabalho: para os homens, o retorno fica no máximo em 7%; para as mulheres, o retorno chega no máximo a 6% na Coréia do Sul, na Dinamarca, na França, na Noruega e na Suíça. De maneira geral, os custos diretos privados da educação são desprezíveis para o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior, e portanto o retorno oscila amplamente com as condições do mercado de trabalho. Assim sendo, políticas para o aprimoramento de incentivos ao investimento envolveriam, na maioria das vezes, intervenções tributárias ou maior acesso à educação superior nos países nos quais esse nível educacional demonstrasse melhores vantagens.

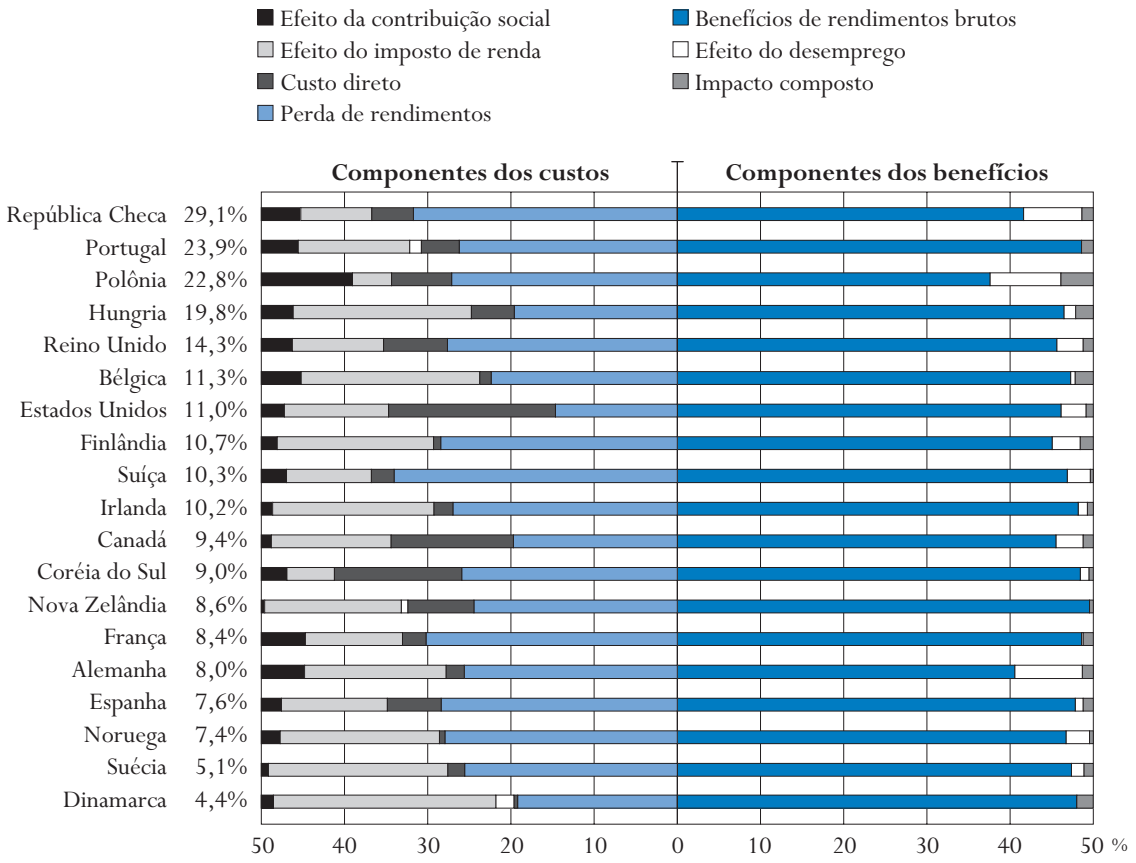
A10

O Gráfico A10.2 mostra os componentes da taxa de retorno associado à educação superior para os homens em diferentes países. Em relação ao ensino médio e ao pós-ensino médio não-superior, o impacto dos benefícios vinculados ao desemprego é menos pronunciado do que o diferencial de rendimentos, e impostos e custos diretos da educação desempenham um papel substancialmente maior.

O retorno associado à educação superior, ao ensino médio e ao pós-ensino médio não-superior é amplamente condicionado pelas vantagens nos rendimentos; outros componentes são menos importantes para explicar as diferenças entre os países da OCDE. Isto sugere que a política educacional deve monitorar e adequar a oferta e a demanda de educação. No entanto, os componentes ilustrados no Gráfico A10.2 mostram a importância de fatores específicos em diferentes países e, portanto, indicam áreas nas quais a política educacional pode ajudar a aperfeiçoar os incentivos.

Gráfico A10.2. Componentes da Taxa de Retorno Interno privado para homens que obtêm educação superior (ISCED 5/6) (2004)

Componentes de fluxo de caixa descontados pela Taxa de Retorno Interno, para oferecer um quadro comparável de seu impacto quando os custos equiparam-se aos benefícios



Os países estão classificados por ordem decrescente de TRI-privado para homens que continuam imediatamente sua formação no ensino superior.

Fonte: OECD. Tabelas A10.1. e A10.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Quadro A10.1. Estimando retornos relacionados à educação

Basicamente, há duas abordagens principais para estimar os retornos financeiros relacionados à educação, fundamentados seja na teoria do investimento, da literatura sobre finanças, seja em uma especificação econométrica, da literatura sobre economia do trabalho.

A base para uma abordagem do investimento é a taxa de desconto (tempo-valor do dinheiro), que torna possível a comparação de custos ou pagamentos (fluxo de caixa) ao longo do tempo. A taxa de desconto pode ser estimada de duas maneiras: por meio da elevação ao nível em que o custo financeiro se iguala aos benefícios, o que representa a taxa de retorno interno; ou por meio do estabelecimento da taxa de desconto em um valor tal que considere o risco envolvido no investimento, o que se torna o cálculo do valor líquido atual, sendo os ganhos expressos em unidade monetária.

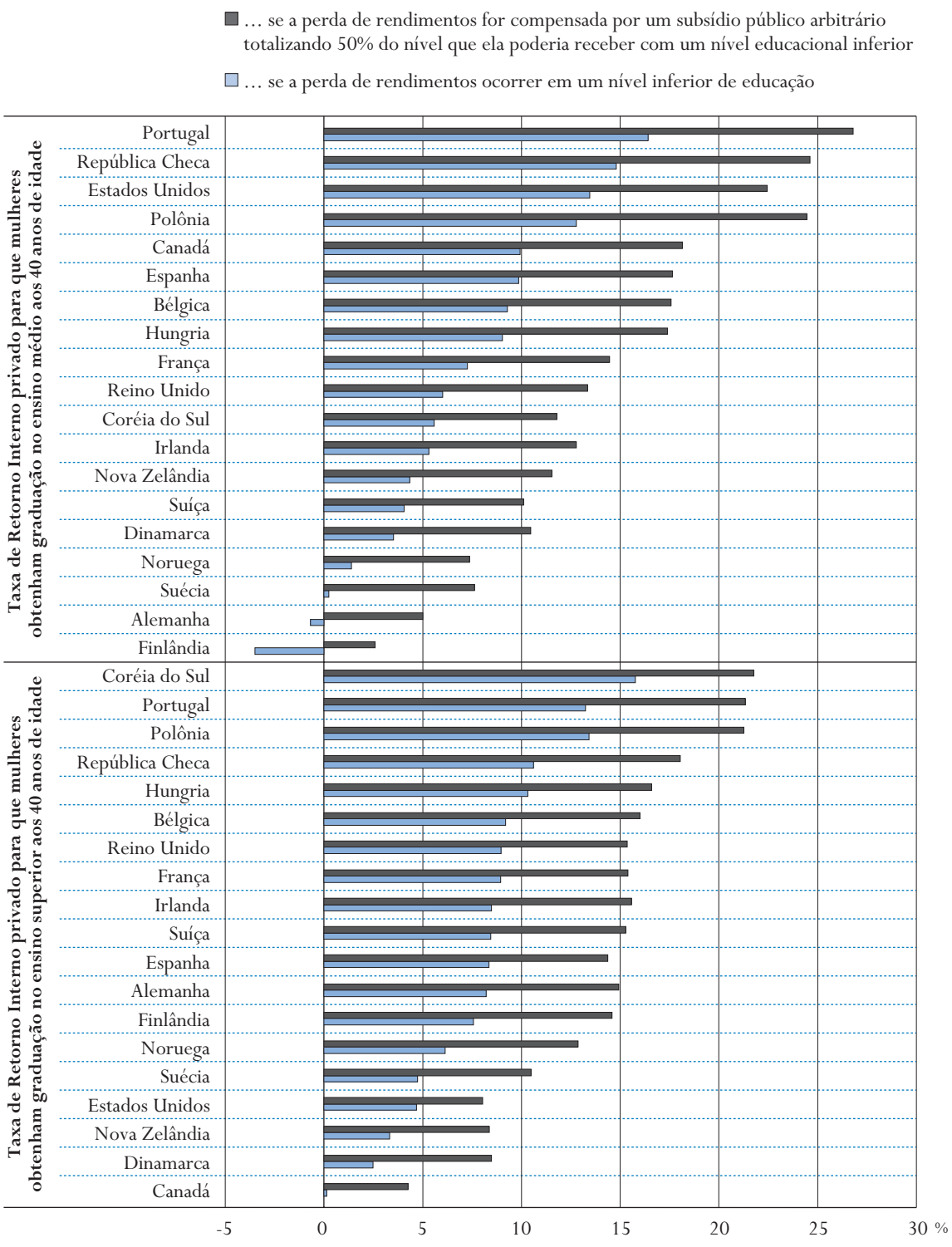
A abordagem econométrica utilizada na economia do trabalho foi criada por Mincer (1974), e assume que os retornos relacionados à educação são estimados em uma regressão por meio da qual a educação é relacionada a remuneração, a anos de escolaridade, a experiência no mercado de trabalho e a tempo de permanência no emprego. Este modelo básico foi ampliado em um trabalho subseqüente, que incluiu níveis educacionais, efeitos do emprego e controles de variáveis adicionais, tais como gênero, características do trabalho (meio período, tamanho da empresa, acordos contratuais, aplicação de habilidades, etc.) para chegar a um efeito "líquido" da escolaridade sobre a remuneração.

A principal diferença entre as duas abordagens é que a abordagem do investimento é uma estimativa futura (embora normalmente sejam utilizados dados históricos), ao passo que a abordagem econométrica tenta estabelecer a real contribuição da escolaridade para a remuneração, controlando outros fatores que podem influenciar remunerações e retornos. Essa diferença tem implicações para os pressupostos e para as interpretações dos retornos relacionados à educação. Uma vez que a abordagem do investimento focaliza os incentivos no momento da decisão de realizar o investimento, é prudente não excluir o efeito de outros fatores ou o controle sobre eles, tendo em vista que fazem parte do retorno que um indivíduo pode ter expectativa de receber quando decide investir em educação. Em outras palavras, é difícil prever a experiência de um indivíduo no mercado de trabalho, sua permanência em uma empresa específica, se trabalhará em meio período, se atuará em uma grande empresa ou no setor público, ou em uma ocupação que não requer qualificação específica. Evidentemente, o gênero já é conhecido no momento da decisão do investimento, e é um importante componente na análise do investimento.

Os resultados dessas duas abordagens podem diferir substancialmente, dependendo do impacto do controle de variáveis, da inclinação das curvas da remuneração, e da distribuição dos fluxos de caixa ao longo do tempo. Dependendo de outros pressupostos subjacentes, os retornos podem diferir entre tipos de modelo e também em um mesmo tipo de modelo. O fluxo de caixa, por exemplo, pode ser calculado de outra forma e, dependendo do método escolhido, os retornos poderão variar em alguma medida. Portanto, de maneira geral, não é aconselhável comparar taxas de retorno associados a estudos diferentes. A utilização de dados extraídos sistematicamente de fontes comparáveis permite uma comparação transnacional confiável, ainda que as taxas de retorno possam apresentar algumas diferenças caso tenham sido baseadas em outra abordagem.

A10

Gráfico A10.3. Taxa de Retorno Interno privado para mulheres que obtêm um nível de educação mais alto aos 40 anos de idade (2004)



Os países estão classificados por ordem decrescente da TRI-privado para mulheres que obtêm um nível de educação mais alto aos 40 anos de idade, se a perda de rendimentos ocorrer em um nível inferior de educação.

Fonte: OECD. Tabelas A10.3 e A10.4. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

A educação superior gera vantagens substancias na Hungria, na Polônia, em Portugal e na República Checa, com retorno variando de pouco menos de 20% a quase 30%. Uma vez que nesses países a população entre 25 e 64 anos de idade que concluiu o ensino superior varia de 13% a 18% – bem abaixo da média OCDE, de 27% –, o aumento do acesso à educação superior parece garantir um equilíbrio entre oferta e demanda. Na Alemanha, na Espanha, na Noruega e na Suécia, as vantagens associadas à educação superior são relativamente baixas, com um espectro de retorno de 5% a 8%, indicando pouco incentivo para a continuidade da educação. Com exceção da Espanha, em todos os demais países o imposto de renda e as contribuições sociais ajudam a reduzir a taxa de retorno. Na maioria dos países, o padrão é semelhante para as mulheres (Tabela A10.2).

De maneira geral, há uma relação de compromisso entre os impostos e os custos diretos da educação (encargos educacionais). Países nos quais os encargos educacionais são baixos ou inexistentes normalmente permitem que os indivíduos paguem pelos subsídios públicos posteriormente, por meio de esquemas de impostos progressivos. Em países em que grande parte do investimento recai sobre os estudantes (na forma de encargos educacionais), os indivíduos acumulam também grande parte do diferencial de rendimentos. Assim sendo, Canadá, Coréia do Sul e Estados Unidos enfrentam grandes dificuldades, uma vez que nesses países os encargos educacionais representam grande parte dos custos de investimento. Não há nenhuma vinculação direta entre encargos educacionais e o retorno associado à educação, o que indica que, para indivíduos que concluem a educação superior, a oferta e a demanda constituem o principal fator determinante. Assim sendo, o risco é mais alto no Canadá, na Coréia do Sul e nos Estados Unidos, onde os encargos educacionais representam uma grade proporção dos custos de investimento. Não há uma ligação direta entre encargos educacionais e taxas de retorno associado à educação, o que indica que a oferta e a demanda com relação a indivíduos com nível superior de educação constituem o principal fator determinante.

Investindo em educação aos 40 anos de idade

Para garantir espaço no mercado de trabalho, é cada vez mais importante a reciclagem de habilidades e conhecimentos na vida profissional. O investimento em educação não é uma questão apenas de educação inicial quando jovem, é igualmente importante para trabalhadores mais velhos. As Tabelas A10.3 e A10.4 fornecem o retorno associado à educação obtida aos 40 anos de idade, em período integral por três anos, no ensino médio ou no pós-ensino médio não-superior, e por quatro anos no ensino superior. Para indivíduos que já estão empregados, a perda de rendimento é um componente de peso nos custos associados à retomada dos estudos em regime de período integral. Para uma visão mais ampla dos resultados possíveis, três casos são examinados: *i)* o indivíduo arca com os custos diretos – encargos educacionais e perda de rendimento (livres de impostos) – durante o período de estudos; *ii)* a perda de rendimento é compensada por um subsídio público arbitrário, que chega a 50% do nível do rendimento que o indivíduo poderia ter recebido com seu nível de educação atual; e *iii)* a perda de rendimento é compensada por um subsídio público equivalente aos benefícios associados ao desemprego.

A Tabela A10.3 mostra o retorno que um indivíduo pode esperar receber com a conclusão do ensino médio aos 40 anos de idade. A maioria dos países oferece incentivos para a volta à educação nessa idade, ainda que o indivíduo trabalhe e tenha seus rendimentos já completamente comprometidos. Nos Estados Unidos, em Portugal e na República Checa, a taxa de retorno associada à educação, tanto para homens como para mulheres, fica acima de 13%. Portanto, as expectativas

de vantagem são grandes, mesmo que o indivíduo sacrifique seus rendimentos durante o período dos estudos. Na Dinamarca, na Finlândia, na Noruega e na Suécia, a taxa de retorno associada à educação é substancialmente mais baixa – menos de 4%, tanto para homens como para mulheres –, em grande parte, devido às altas taxas de emprego e de rendimento para os indivíduos que não concluíram o ensino médio. Na maioria dos países, os incentivos melhoram essa taxa consideravelmente quando a perda de rendimento é compensada por um subsídio público de 50%, ou quando o governo se antecipa e paga um subsídio correspondente aos benefícios relacionados desemprego durante o período dos estudos.

De maneira geral, as vantagens decorrentes do investimento em educação superior aos 40 anos de idade são maiores do que para o investimento no ensino médio (Tabela A10.4). Apenas no Canadá, na Dinamarca e na Nova Zelândia o retorno associado à retomada dos estudos, tanto para homens como para mulheres, é inferior a 4,5%. Caso a perda de rendimento seja compensada por um subsídio público de 50%, o retorno associado à retomada dos estudos aumenta para mais de 8%, exceção feita no caso das mulheres no Canadá. Normalmente, as mulheres enfrentam desvantagens no mercado de trabalho em termos de emprego, devido, entre outros motivos, a diferenças culturais e às responsabilidades com a criação dos filhos. Em alguns casos, as mulheres tornam-se um contingente de capital humano ultrapassado, devido às interrupções na participação no mercado de trabalho.

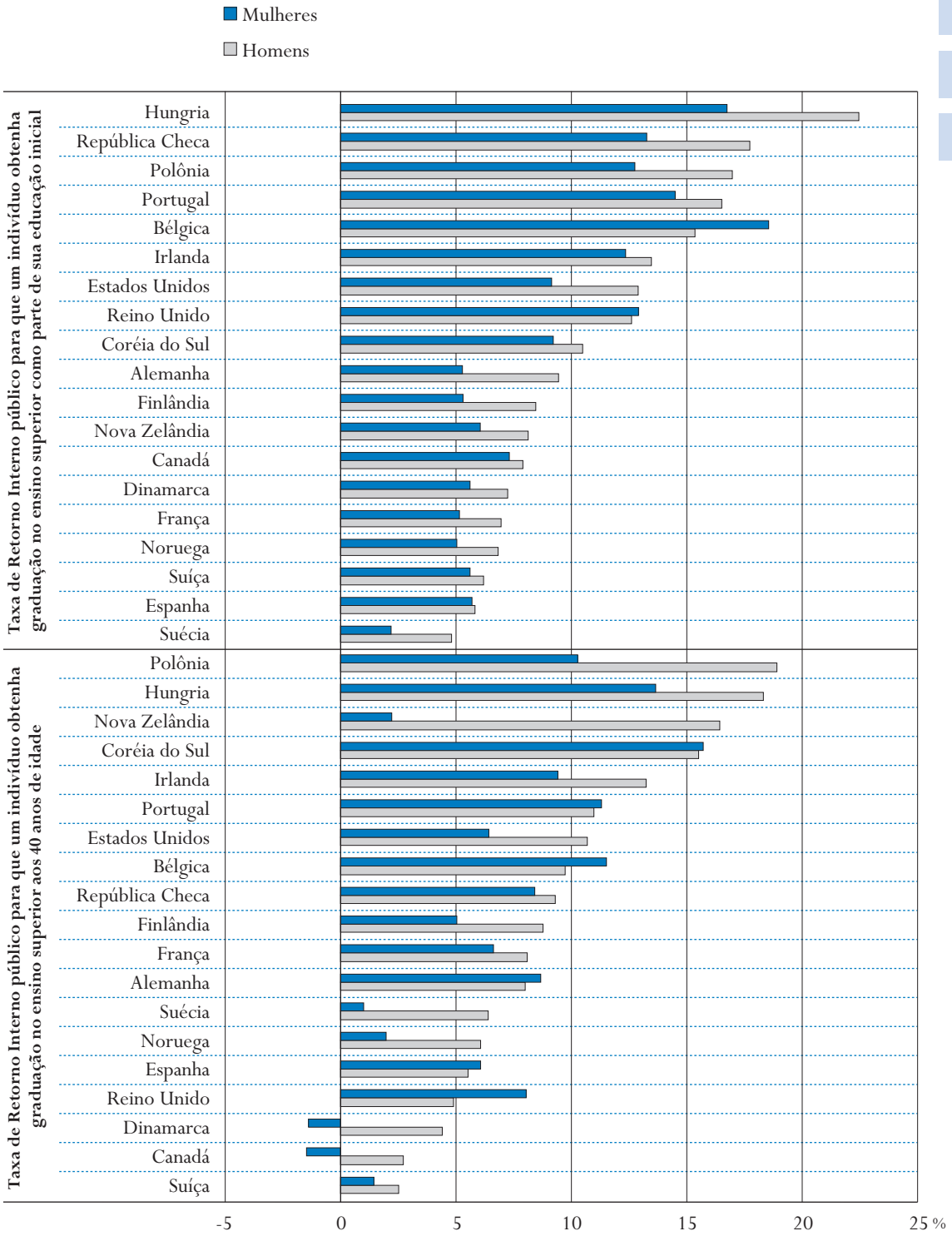
O Gráfico A10.3 apresenta os incentivos financeiros para que as mulheres retomem seus estudos no ensino médio e no ensino superior por três e quatro anos, respectivamente. Quanto aos homens, na maioria dos países, o retorno associado ao ensino superior geralmente é mais alto. Com poucas exceções, superam 5%, mesmo quando o indivíduo compromete todo o seu rendimento. Para Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Nova Zelândia e Suécia, o retorno associado à educação é menos atraente, porém na maioria dos países é suficiente para motivar o investimento, mesmo na ausência de qualquer intervenção governamental.

Para Dinamarca, Noruega, Nova Zelândia, Suécia e Suíça, o retorno financeiro associado ao ensino médio fica abaixo de 5%; e para Alemanha e Finlândia, é negativo. Na Finlândia, ainda que a perda de rendimento seja compensada em 50%, o retorno associado aos estudos para as mulheres fica abaixo de 5%, o que sugere que esforços adicionais são necessários para estimular mulheres de 40 anos de idade a investir no ensino médio. Na maioria dos países, entretanto, as vantagens são apreciáveis. Nos Estados Unidos, na Polônia e em Portugal, a taxa de retorno associada aos estudos fica acima de 10%.

Na maioria dos países, parece haver relativamente pouca necessidade de melhorar os incentivos para o investimento em educação entre os mais velhos, tanto homens como mulheres. Em alguns países, alguma forma de subsídio governamental pode ser necessária para estimular os trabalhadores mais velhos a investir em educação.

Para um indivíduo fora do mercado de trabalho (não-empregado), a perda de rendimento é essencialmente nula. Neste caso, de maneira geral, a taxa de retorno associada à retomada dos estudos é extremamente favorável em todos os países. Uma vez que as exigências de habilitação aumentam constantemente, e tendo em vista que manter-se atualizado em relação ao mercado de trabalho torna-se cada vez mais importante para a conquista do emprego, o principal recado para trabalhadores mais velhos – particularmente aqueles que estão fora do mercado de trabalho – é

Gráfico A10.4. Taxa de Retorno Interno público (TRI-público) para um indivíduo que obtém um nível de educação mais alto (2004)



Os países estão classificados por ordem decrescente de TRI-público para homens que obtêm um nível de educação mais alto.

Fonte: OECD. Tabelas A10.5 e A10.6. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

que nunca é tarde para investir em educação em meio de carreira, e que há vantagens substanciais em fazê-lo. As oportunidades de volta à educação oferecidas aos trabalhadores mais velhos e a disponibilidade de informações sobre os benefícios que essa decisão pode acarretar parecem ser aspectos importantes a serem considerados na formulação de políticas.

Taxa de retorno público do investimento em educação

A taxa de retorno interno público é uma das formas de analisar o efeito que as decisões individuais de investir em educação exercem sobre as contas públicas, e o efeito de políticas que afetam esses investimentos. De forma semelhante, para a garantia da intervenção do governo no sentido de aumentar as taxas de retorno privado associado à educação, é importante considerar o retorno público, que permite uma imagem completa do retorno geral associado à educação.

Para o setor público, os custos da educação incluem gastos diretos com educação – como pagamento direto de salários de professores, custos diretos da construção de edifícios escolares, aquisição de livros didáticos, etc. – e transferências da esfera pública para a esfera privada – tais como subsídios públicos às famílias na forma de bolsas de estudo e outras subvenções, e para outras entidades privadas, para o provimento de capacitação no local de trabalho, etc. Os custos públicos com educação incluem também a receita de imposto de renda que se perde devido à perda de rendimento dos estudantes. Os benefícios incluem o aumento de receita do imposto de renda sobre salários mais altos e o pagamento da previdência social.

Na prática, o aumento dos níveis de educação dará início a um complexo cenário de efeitos fiscais, pelo lado dos benefícios, além dos efeitos de aumento de receitas baseado nos salários e nos pagamentos ao governo. Por exemplo, indivíduos mais instruídos geralmente têm melhor condição de saúde, o que diminui os gastos governamentais com o provimento de saúde e, portanto, reduz gastos públicos. Uma vez que, de maneira geral, o rendimento normalmente aumenta com o aumento dos níveis de educação, o consumo de bens e serviços é maior em meio a indivíduos com melhor nível de escolaridade, o que aumenta os efeitos fiscais em outras áreas, além do imposto de renda e das contribuições à previdência social. Entretanto, os dados sobre impostos e gastos relacionados a esses efeitos indiretos da educação não estão prontamente disponíveis para inclusão nos cálculos da taxa de retorno.

As Tabelas A10.5 e A10.6 mostram o retorno público gerado por indivíduos que concluem o ensino médio e a educação superior como parte da educação inicial e aos 40 anos de idade, respectivamente.

O Gráfico A10.4 resume os retornos públicos do investimento na educação superior, tanto para mulheres como para homens. O resultado mostra que, para o setor público, a taxa de retorno associada à educação superior durante a educação inicial geralmente é mais alta do que para o ensino médio. Há algumas exceções: na Dinamarca, o retorno associado ao ensino médio é cerca de 10 pontos percentuais mais alto do que o retorno associado à educação superior entre os homens; e na Alemanha, na Dinamarca, nos Estados Unidos e na Suécia, o ensino médio gera retorno mais alto entre as mulheres (Tabela A10.5).

O retorno público da educação de ensino médio é mais baixo – chegando mesmo a ser negativo em alguns países – quando o indivíduo retoma os estudos em período integral em meio de carreira. Em média, para os homens dos países da OCDE, o retorno associado à educação de ensino

médio aos 40 anos de idade é de 4%, ao passo que para esse mesmo nível educacional como parte da educação inicial é de cerca de 6,5%.

As taxas de retorno público são substancialmente mais altas para a educação superior, tanto como parte da educação inicial como aos 40 anos de idade. Em média, a educação superior como parte da educação inicial gera retorno de 11% para os homens e de 9% para mulheres; aos 40 anos de idade, a taxa de retorno público é de 9,5% para os homens e 6,6% para as mulheres. Para Coréia do Sul, Bélgica, Estados Unidos, Hungria, Irlanda, Polônia, Portugal, Reino Unido e República Checa, a educação superior como parte da educação inicial traz retorno de cerca de 10%, ou mais.

Normalmente, parte desse retorno é redistribuída entre os grupos com rendimento mais baixo. No entanto, na maioria dos países, dependendo da disposição para distribuição de riquezas, fariam mais sentido intervenções do governo em direção à melhoria do acesso e aumento dos incentivos para investimento em educação em meio de carreira. Esta alternativa seria particularmente oportuna para Coréia do Sul, Hungria, Nova Zelândia e Polônia, onde as taxas de retorno para os homens ficam acima de 15%.

Aparentemente, portanto, há espaço para uma expansão adicional da educação superior por meio de financiamento, seja público ou privado. Uma vez que o ensino médio tornou-se a norma na maioria dos países da OCDE, o retorno geralmente é mais baixo para a educação superior. Tão logo a oferta e a demanda se equilibrem, tanto as taxas de retorno público como as taxas de retorno privado associadas à educação superior deverão cair em muitos países onde atualmente estão em níveis elevados. No entanto, do ponto de vista da eqüidade, este pode ser um resultado desejável.

A interpretação das taxas de retorno interno

Para indivíduos que alcançam o ensino médio ou a educação superior, altas taxas de retorno interno privado na maioria dos países (embora não todos) indicam que o investimento em capital humano é uma forma atraente de construção de riqueza para o indivíduo médio. Além disso, e embora com algumas exceções, as políticas que reduzem ou eliminam os encargos diretos sobre a educação têm impacto apenas modesto sobre a decisão dos indivíduos de investir em estudos em meio de carreira, uma vez que a perda de rendimento representa o maior custo para a volta à educação.

Em muitos casos, as taxas de retorno interno privado relatadas superam – em muitos países, amplamente – a taxa real de juros sem risco, que normalmente é quantificada com referência às taxas de títulos governamentais de longo prazo. Entretanto, o retorno associado à acumulação de capital humano não é retorno sem risco, como indica a ampla distribuição de rendimentos entre indivíduos com níveis educacionais mais elevados (ver Indicador A9). Além do mais, nem todos aqueles que investem em um determinado trajeto educacional completam de fato esse curso. As taxas de retorno serão baixas, e possivelmente negativas, para os indivíduos que abandonam os estudos. Portanto, indivíduos que investem em educação provavelmente precisam obter vantagens que compensem os riscos. Em vários países, porém, o tamanho da vantagem em comparação com a taxa real de juros é maior do que se poderia garantir considerando-se apenas o risco. Ainda que o retorno dessa forma de investimento fosse alto em comparação com investimentos com risco semelhante, os indivíduos ainda encontrariam obstáculos para investir. Taxas de retorno privado de alto risco ajustadas fornecem uma base inicial para uma intervenção de políticas destinada a aliviar restrições relevantes.

Altas taxas de retorno indicam carência de trabalhadores qualificados, o que aumenta seus rendimentos. A situação pode ser temporária: altos retornos associados à educação eventualmente gerariam uma resposta de oferta suficiente para alinhar as taxas com o retorno de outros bens de produção. Entretanto, a velocidade desse ajuste dependeria fortemente da capacidade do sistema educacional para responder ao aumento derivado da demanda, e da capacidade do mercado de trabalho de absorver as mudanças relativas na oferta de mão-de-obra. O mecanismo para a recuperação do equilíbrio poderia ser acelerado por meio de melhores informações sobre o retorno associado aos diferentes programas de estudo disponíveis, que ajudariam os indivíduos a fazer escolhas mais fundamentadas.

Parte dos altos retornos também pode ser compatível com a estabilidade do mercado, uma vez que altas taxas de retorno interno refletiriam, em parte, o valor econômico de recursos escassos – ou seja, capacidade e motivação. Quando o retorno associado à educação é marginalmente mais baixo, a argumentação em defesa de uma intervenção pública para estimular a acumulação de capital humano fica fragilizada caso não seja possível melhorar a qualidade do estudante economicamente marginal. Entretanto, à medida que o sistema educacional avança no sentido de melhorar as habilidades cognitivas e não-cognitivas dos adultos jovens, a política educacional pode dar uma contribuição significativa para a eficiência e a eqüidade no longo prazo. As constatações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) sugerem que alguns países alcançam resultados muito melhores do que outros com relação à garantia de desempenhos educacionais altos e eqüitativos para estudantes de 15 anos de idade.

Taxas de retorno interno para investimentos em educação também podem ser vistas de uma perspectiva social, que combina custos e benefícios privados e públicos da educação adicional. Por exemplo, o custo social da educação incluiria a perda de produção de resultados durante o período dos estudos, assim como o custo total do provimento da educação. Uma taxa de retorno social deveria incluir também uma gama de benefícios indiretos possíveis, que também têm repercussão econômica, tais como melhores condições de saúde, maior coesão social e cidadãos mais informados e com desempenho mais eficaz. Embora a maioria dos países da OCDE disponha de dados sobre custos sociais, informações sobre toda a gama de benefícios sociais não estão prontamente disponíveis. De fato, é insuficiente a compreensão atual da natureza e do alcance dos efeitos gerados por vários fatores externos possivelmente associados à educação.

É importante considerar algumas das grandes limitações conceituais para a estimativa das taxas de retorno interno aqui realizada:

- Os dados relatados são apenas taxas de retorno contábeis. Indubitavelmente, os resultados diferem de estimativas econométricas que se baseiam, por exemplo, em uma abordagem baseada em rendimentos, e não em um fluxo de rendimentos durante uma vida de trabalho derivado de uma média empírica de rendimentos.

- As estimativas dizem respeito apenas ao nível de realização na educação formal. Não refletem os efeitos da aprendizagem realizada fora da educação formal.

- A abordagem utilizada aqui estima os rendimentos futuros para indivíduos com diferentes níveis de realização educacional, com base no conhecimento de como a média dos rendimentos brutos atuais varia com a realização educacional e com a idade. Entretanto, no futuro, é possível que a relação entre os diferentes níveis de realização educacional e o rendimento seja diferente do

que é neste momento. Mudanças tecnológicas, econômicas e sociais podem alterar a relação entre os níveis salariais e os níveis de realizações educacionais.

- Assim como na discussão sobre a interpretação de dados relacionados à dispersão dos rendimentos (ver Indicador A9), as diferenças entre os países quanto à taxa de retorno interno refletem parcialmente diferentes condições institucionais e não-mercadológicas que afetam os rendimentos, tais como as condições institucionais que limitam a flexibilidade de rendimentos relativos.
- As estimativas estão baseadas na média dos rendimentos (antes da tributação) de pessoas com diferentes níveis de realização educacional. Entretanto, em um dado nível de realização educacional, indivíduos que escolheram diferentes áreas de estudo ou que vieram de diferentes grupos sociais podem produzir diferentes taxas de retorno.
- Na estimativa de benefícios, é considerado o efeito gerado pela educação no aumento da probabilidade de emprego quando o indivíduo deseja trabalhar. Entretanto, isto também torna a estimativa vulnerável ao estágio do ciclo econômico em que os dados foram coletados.

Definições e metodologia

Os retornos econômicos associados à educação são medidos pela taxa de retorno interno (TRI), que é a taxa de desconto que determina que o valor atual do fluxo de receita seja igual a zero – ou seja, a taxa de juros que iguala o valor líquido atual dos custos do investimento em educação ao valor dos benefícios.

Esses resultados não são comparáveis com as estimativas apresentadas no relatório *Panorama da Educação 2007*. Embora a abordagem seja a mesma, alguns pressupostos mudaram. Devido à possibilidade de duplicidade na contagem, a taxa de produtividade não é utilizada como medida neste relatório. Para os cálculos sobre ensino médio e ensino superior como parte da educação inicial, a perda de rendimento foi padronizada no nível do salário mínimo legal, ou equivalente. Para facilitar comparações, o tempo para a conclusão do ensino médio e do ensino superior aos 40 anos de idade foi fixado em três anos e quatro anos, respectivamente. Para ampliar a cobertura de países, quando as informações das Tabelas B1.3 e B1.3b não estavam disponíveis, a idade de início da educação e a duração dos estudos foram estimados com base na expectativa escolar (ver Indicador C2) ou na melhor estimativa disponível na literatura.

Os cálculos envolvem também certa quantidade de pressuposições restritivas necessárias para a comparabilidade internacional. Em especial, não foi possível incluir os efeitos sobre as contas públicas gerados por mudanças na transferência de pagamentos sociais resultantes de mudanças salariais. Em grande parte, isso ocorre porque as regras para elegibilidade a uma ampla gama de direitos sociais variam significativamente entre os países, assim como as regras sobre estado civil ou conjugal (e por vezes, outros critérios). Conseqüentemente, para assegurar comparabilidade, as taxas de retorno foram calculadas supondo que o indivíduo em questão é solteiro e não tem filhos.

A taxa de retorno interno privado para o indivíduo é estimada com base na soma dos rendimentos resultantes da realização educacional de nível superior, já descontado o imposto de renda, livre dos custos privados adicionais – gastos privados e perda de rendimento – necessários para a conclusão de níveis educacionais mais altos. Em geral, os gastos relacionados à subsistência dos estudantes (moradia, alimentação, vestimentas, recreação, etc.) são excluídos desses gastos privados.

Para o indivíduo que decide obter o ensino médio como parte de sua educação inicial, o pressuposto referente ao nível de perda de rendimento estimado foi o salário mínimo (na ausência de um salário mínimo nacional disponível, o salário foi selecionado entre os salários estabelecidos por acordos coletivos). Este pressuposto procura contrabalançar os rendimentos muito baixos registrados para indivíduos de 15 a 24 anos que concluíram o ciclo final do ensino fundamental, que levaram a estimativas excessivamente altas em edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*.

Para o indivíduo que decide retomar os estudos em meio de carreira, os pressupostos referem-se ao aumento em relação ao nível de rendimento imediatamente superior – de 10% em relação ao nível de rendimento no nível anterior de realização educacional – e em relação ao tempo necessário para a convergência em direção ao salário médio dos indivíduos que já alcançaram o nível de qualificação educacional imediatamente superior (dois anos). Em certa medida, estes são pressupostos *ad hoc*. São raras as evidências empíricas com relação aos rendimentos de adultos que voltam ao trabalho e que continuam a estudar em meio período ou em período integral, especialmente para indivíduos que já 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 que obtêm o diploma de ensino superior. Deve-se notar, entretanto, que os dados canadenses são derivados de uma pequena amostra de indivíduos, e não consideram o fato de que indivíduos que investem em educação podem diferir de outros em questões relevantes, tais como motivação e capacidade inerente.

A análise poderia estender-se de várias formas, conforme a disponibilidade de dados. Particularmente, seriam úteis dados mais diferenciados com relação a custos por estudante e uma gama de pagamentos de transferência social comparáveis. Estimativas sobre mudanças de receitas de impostos sobre o valor agregado resultante do aumento de rendimentos associado a níveis educacionais mais elevados também contribuiriam para uma pesquisa mais completa sobre o impacto gerado sobre as contas públicas. Os cálculos não consideram o fato de que indivíduos com altos rendimentos freqüentemente geram níveis de receita mais elevados após os 64 anos de idade, devido a melhores planos de pensão.

Ver informações adicionais sobre os métodos utilizados para o cálculo das taxas de retorno no Anexo 3, no *site www.oecd.org/edu/eag2008*.

Outras referências

Mincer, J. (1974), "Schooling, experience, and earnings", National Bureau of Economic Research (NBER), Nova Iorque.

PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, OECD (2007c)

Education at a Glance 2007: OECD Indicators – 2007 Edition, OECD (2007a)

A10

Tabela A10.1

Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior, ISCED 3/4 (2004)

	TRI		Custo direto		Perda de rendimento		Benefícios brutos recebidos		Efeito do desemprego		Efeito do imposto de renda		Efeito da contribuição social		Impacto composto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Países da OCDE																
Alemanha	7,0	8,1	-4,2	-4,3	-27,4	-28,0	26,4	36,7	23,6	11,1	-7,0	-9,6	-6,0	-8,1	-5,4	2,3
Bélgica	9,0	9,2	-1,1	-1,1	-29,1	-29,9	30,8	30,2	18,7	14,1	-12,9	-12,6	-6,9	-6,4	0,5	5,7
Canadá	9,1	9,0	-2,0	-2,1	-35,8	-36,5	35,1	38,9	13,8	7,4	-10,1	-8,2	-2,0	-3,2	1,1	3,7
Coréia do Sul[1]	9,7	1,5	-7,2	-7,5	-37,9	-39,3	44,6	43,3	4,7	5,1	-1,6	1,6	-3,2	-3,2	0,7	0,0
Dinamarca	6,7	5,4	-0,3	-0,4	-23,6	-27,8	42,7	42,6	6,2	6,3	-21,0	-16,8	-5,1	-5,1	1,1	1,0
Espanha	9,5	10,2	-2,4	-2,7	-34,9	-38,6	42,5	29,4	6,2	19,0	-10,3	-6,9	-2,4	-1,9	1,3	1,5
Estados Unidos	17,5	15,6	-3,3	-3,4	-33,6	-35,3	42,5	40,9	3,9	5,0	-9,8	-7,9	-3,3	-3,5	3,6	4,2
Finlândia	10,2	7,9	-0,2	-0,2	-35,3	-38,1	35,4	31,1	11,4	15,0	-12,4	-9,6	-2,1	-2,1	3,2	3,8
França	6,1	5,6	-2,1	-2,1	-37,0	-37,7	31,0	31,7	18,5	16,7	-6,4	-4,6	-4,5	-5,6	0,5	1,6
Hungria	8,6	8,4	-1,6	-1,5	-33,0	-32,5	32,0	35,9	17,0	12,3	-11,9	-11,9	-3,6	-4,1	1,0	1,8
Irlanda	7,9	8,8	-0,6	-0,6	-35,9	-37,4	32,6	39,3	17,0	7,9	-11,8	-7,2	-1,8	-4,7	0,4	2,8
Noruega	7,8	5,5	-1,9	-2,0	-33,7	-34,2	38,5	44,1	8,8	3,6	-11,7	-10,7	-2,6	-3,1	2,7	2,3
Nova Zelândia	11,3	10,4	-3,3	-3,4	-35,2	-36,8	40,8	38,6	8,5	9,1	-11,1	-9,3	-0,4	-0,4	0,7	2,3
Polônia	11,0	10,1	-0,6	-0,6	-35,8	-34,2	27,7	29,1	19,9	15,4	-3,9	-4,3	-9,7	-10,9	2,5	5,4
Portugal	13,1	12,3	0,0	0,0	-33,8	-37,3	48,7	43,2	-0,1	5,1	-11,4	-8,3	-4,5	-4,5	1,3	1,7
Reino Unido	18,0	18,5	-3,4	-3,6	-34,5	-36,1	31,0	34,6	15,1	8,2	-8,6	-6,6	-3,6	-3,8	3,9	7,1
República Checa	15,0	15,2	-3,8	-3,8	-39,2	-39,2	15,4	14,8	33,9	31,7	-4,3	-4,0	-2,6	-2,9	0,7	3,5
Suécia	11,4	8,8	0,0	0,0	-35,1	-35,8	39,6	39,1	6,4	7,2	-12,4	-11,5	-2,6	-2,7	4,0	3,7
Suíça	8,4	6,0	-4,6	-3,7	-34,6	-27,8	34,5	36,1	15,5	10,4	-6,5	-4,8	-3,4	-13,7	-0,9	3,5

Nota: Presumindo que todos os indivíduos com ensino fundamental completo receberão salário mínimo.

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabela A10.2

Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino superior, ISCED 5/6 (2004)

	TRI		Custo direto		Perda de rendimento		Benefícios brutos recebidos		Efeito do desemprego		Efeito do imposto de renda		Efeito da contribuição social		Impacto composto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Países da OCDE																
Alemanha	8,0	4,8	-2,2	-2,2	-25,6	-26,4	40,5	42,1	8,1	6,1	-17,0	-14,6	-5,2	-6,8	1,3	1,9
Bélgica	11,3	14,0	-1,4	-1,5	-22,4	-24,1	47,3	40,5	0,5	5,1	-21,5	-16,1	-4,8	-8,3	2,2	4,3
Canadá	9,4	9,1	-14,7	-14,7	-19,7	-19,7	45,5	46,3	3,3	2,1	-14,4	-12,3	-1,2	-3,4	1,2	1,6
Coréia do Sul[1]	9,0	11,2	-15,3	-15,1	-25,9	-29,9	48,4	49,0	1,1	0,7	-5,7	-1,6	-3,1	-3,4	0,5	0,3
Dinamarca	4,4	4,1	-0,5	-0,6	-19,2	-26,5	48,0	47,3	-2,2	1,7	-26,7	-19,2	-1,5	-3,7	2,0	1,1
Espanha	7,6	8,7	-6,4	-6,7	-28,4	-29,5	47,8	43,3	1,0	3,9	-12,7	-11,3	-2,4	-2,5	1,2	2,9
Estados Unidos	11,0	8,4	-20,0	-20,7	-14,7	-15,2	46,1	46,6	3,0	2,3	-12,5	-11,1	-2,8	-2,9	0,8	1,1
Finlândia	10,7	9,3	-0,9	-1,0	-28,4	-31,4	45,0	43,7	3,4	4,3	-18,8	-15,5	-1,9	-2,1	1,6	2,0
França	8,4	7,4	-2,8	-3,0	-30,2	-32,3	48,6	42,2	0,2	5,6	-11,7	-9,4	-5,3	-5,2	1,2	2,2
Hungria	19,8	13,8	-5,2	-5,0	-19,6	-18,8	46,5	45,8	1,4	2,0	-21,4	-22,6	-3,8	-3,6	2,1	2,2
Irlanda	10,2	11,8	-2,3	-2,7	-27,0	-31,7	48,2	48,6	1,1	0,6	-19,4	-12,3	-1,4	-3,3	0,7	0,8
Noruega	7,4	8,8	-0,6	-0,7	-27,9	-33,5	46,7	46,3	2,8	2,8	-19,1	-13,0	-2,3	-2,8	0,5	0,9
Nova Zelândia	8,6	11,9	-7,9	-9,5	-24,4	-29,2	49,5	47,7	-0,8	1,4	-16,4	-10,9	-0,4	-0,5	0,5	0,9
Polônia	22,8	18,6	-7,2	-7,5	-27,1	-28,1	37,6	32,8	8,5	13,1	-4,7	-4,1	-10,9	-10,3	3,9	4,1
Portugal	23,9	21,5	-4,5	-4,3	-26,2	-24,8	48,6	49,3	-1,4	-3,5	-13,4	-12,8	-4,4	-4,6	1,4	0,7
Reino Unido	14,3	14,5	-7,7	-7,6	-27,6	-27,3	45,6	45,7	3,2	2,5	-10,9	-10,8	-3,7	-4,3	1,2	1,8
República Checa	29,1	23,8	-5,0	-5,0	-31,7	-32,3	41,6	39,3	7,1	8,7	-8,6	-8,0	-4,7	-4,6	1,3	2,0
Suécia	5,1	4,2	-2,0	-2,6	-25,5	-31,4	47,4	45,2	1,5	4,6	-21,6	-13,7	-0,8	-2,4	1,1	0,2
Suíça	10,3	10,2	-2,7	-2,7	-34,0	-33,7	46,9	48,2	2,8	1,2	-10,2	-7,7	-3,0	-6,0	0,3	0,6

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

A10

Tabela A10.3

Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino médio aos 40 anos de idade (2004)

Países da OCDE	Taxa de retorno interno privado aos 40 anos...					
	...se a perda de rendimento está no nível que ele/ela poderia receber se tivesse concluído apenas o ciclo final do ensino fundamental		...se a perda de rendimento é compensada por um subsídio público arbitrário no valor de 50% do que ele/ela poderia receber se tivesse concluído apenas o ciclo final do ensino fundamental		...se a perda de rendimento é compensada por um subsídio público no valor de benefícios de desemprego	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Alemanha	5,1	-0,7	11,1	5,0	12,6	8,5
Bélgica	4,8	9,3	11,2	17,6	16,8	66,2
Canadá	5,7	9,9	12,4	18,2	16,7	26,7
Coréia do Sul[1]	7,5	5,6	14,8	11,8	15,2	13,9
Dinamarca	3,3	3,5	10,1	10,5	15,6	66,9
Espanha	7,3	9,9	15,1	17,6	28,1	36,0
Estados Unidos	13,5	13,5	22,7	22,5	26,8	28,6
Finlândia	-0,8	-3,5	4,5	2,6	8,3	8,6
França	4,8	7,3	11,3	14,5	17,8	33,4
Hungria	8,3	9,0	15,9	17,4	17,5	21,3
Irlanda	2,8	5,3	9,1	12,8	5,8	13,1
Noruega	2,3	1,4	8,0	7,4	12,4	11,5
Nova Zelândia	6,6	4,4	14,4	11,5	10,6	10,6
Polônia	7,0	12,8	17,7	24,5	12,9	25,9
Portugal	16,8	16,4	26,8	26,8	36,1	38,3
Reino Unido	9,5	6,0	18,3	13,3	12,7	11,4
República Checa	13,6	14,8	24,8	24,6	29,7	29,3
Suécia	2,5	0,2	8,9	7,6	25,3	32,4
Suíça	7,3	4,1	14,4	10,1	22,6	43,1

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabela A10.4

Taxa de retorno interno (TRI) privado para um indivíduo que está cursando o ensino superior aos 40 anos de idade (2004)

Países da OCDE	Taxa de retorno interno privado aos 40 anos...					
	... se a perda de rendimento está no nível que ele/ela poderia receber se tivesse concluído apenas o ensino médio		...se a perda de rendimento é compensada por um subsídio público arbitrário no valor de 50% do que ele/ela poderia receber se tivesse concluído apenas o ensino médio		...se a perda de rendimento é compensada por um subsídio público no valor de benefícios de desemprego	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Alemanha	6,5	8,2	13,6	14,9	13,1	16,4
Bélgica	7,1	9,2	14,3	16,0	16,2	24,4
Canadá	4,4	0,1	9,9	4,3	10,9	5,9
Coréia do Sul[1]	7,1	15,8	13,0	21,8	12,8	22,2
Dinamarca	2,3	2,5	8,4	8,5	9,3	16,1
Espanha	5,4	8,4	10,8	14,4	14,0	24,6
Estados Unidos	8,3	4,7	13,1	8,0	13,2	8,7
Finlândia	9,0	7,6	16,8	14,6	20,4	19,1
França	10,5	8,9	17,6	15,4	21,1	21,5
Hungria	16,1	10,3	23,9	16,6	22,1	15,6
Irlanda	9,5	8,5	16,9	15,6	12,6	14,1
Noruega	4,9	6,1	11,7	12,9	16,8	17,2
Nova Zelândia	4,1	3,3	10,2	8,4	8,5	8,6
Polônia	15,5	13,2	24,3	21,3	19,7	19,2
Portugal	14,6	13,4	22,9	21,3	28,7	27,7
Reino Unido	6,3	9,0	12,7	15,4	7,8	12,1
República Checa	13,3	10,6	21,6	18,0	19,7	16,9
Suécia	5,1	4,7	11,5	10,5	17,8	21,1
Suíça	6,6	8,4	13,6	15,3	20,2	38,6

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabela A10.5

Taxas de retorno interno (TRI) público para um indivíduo que está cursando um nível mais alto de educação como parte da educação inicial (2004)

	Ensino médio		Educação superior	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Países da OCDE				
Alemanha	5,6	5,6	9,4	5,3
Bélgica	9,7	7,9	15,4	18,5
Canadá	6,5	5,1	7,9	7,3
Coréia do Sul[1]	1,7	4,2	10,5	9,2
Dinamarca	16,7	8,9	7,2	5,6
Espanha	5,4	2,5	5,8	5,7
Estados Unidos	8,1	9,2	12,9	9,1
Finlândia	4,1	1,0	8,4	5,3
França	1,8	0,7	6,9	5,1
Hungria	5,7	7,9	22,5	16,7
Irlanda	7,0	5,1	13,5	12,4
Noruega	3,0	1,0	6,8	5,0
Nova Zelândia	5,8	-3,5	8,1	6,1
Polônia	6,1	5,7	17,0	12,8
Portugal	8,5	2,9	16,5	14,5
Reino Unido	12,2	5,7	12,6	12,9
República Checa	5,4	4,7	17,7	13,3
Suécia	4,4	6,3	4,8	2,2
Suíça	3,5	4,7	6,2	5,6

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Tabela A10.6

Taxas de retorno interno (TRI) público para um indivíduo que está cursando um nível mais alto de educação aos 40 anos de idade (2004)

	Ensino médio		Educação superior	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Países da OCDE				
Alemanha	3,9	-2,4	8,0	8,7
Bélgica	5,6	11,5	9,7	11,5
Canadá	4,8	5,8	2,7	-1,5
Coréia do Sul[1]	-0,2	-10,0	15,5	15,7
Dinamarca	0,7	-1,0	4,4	-1,4
Espanha	3,7	3,6	5,5	6,1
Estados Unidos	7,8	3,4	10,7	6,4
Finlândia	-1,9	-8,3	8,8	5,0
França	0,5	0,0	8,1	6,6
Hungria	7,5	7,8	18,3	13,7
Irlanda	5,6	4,9	13,2	9,4
Noruega	-0,9	-4,6	6,1	2,0
Nova Zelândia	6,0	-1,8	16,4	2,2
Polônia	6,3	9,7	18,9	10,3
Portugal	14,2	10,0	11,0	11,3
Reino Unido	7,1	3,4	4,9	8,0
República Checa	4,3	4,2	9,3	8,4
Suécia	-1,2	-5,5	6,4	1,0
Suíça	1,1	-0,4	2,5	1,4

1. Ano de referência: 2003.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401828118341

Capítulo

B

Recursos Financeiros e Humanos Investidos em Educação



Classificação dos gastos educacionais

Neste capítulo, os gastos educacionais são classificados em três dimensões:

- A primeira dimensão – representada pelo eixo horizontal no diagrama abaixo – relaciona-se ao local em que os gastos ocorrem. Um dos componentes desta dimensão são os gastos com escolas e universidades, ministérios de educação e outros órgãos diretamente envolvidos em oferecer e apoiar a educação. Outro componente são os gastos com educação fora dessas instituições.

- A segunda dimensão – representada pelo eixo vertical no diagrama abaixo – classifica os bens e serviços adquiridos. Nem todos os gastos com instituições educacionais podem ser classificados como gastos educacionais ou instrucionais diretos. Em muitos países da OCDE, as instituições educacionais oferecem diversos serviços de apoio além dos serviços de ensino – tais como refeições, transporte, alojamento e outros –, para dar suporte aos estudantes e às famílias. No ensino superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) podem ser significativos. Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem no interior de instituições educacionais. Por exemplo, as próprias famílias podem adquirir materiais e livros didáticos, ou buscar atendimento particular para os filhos.

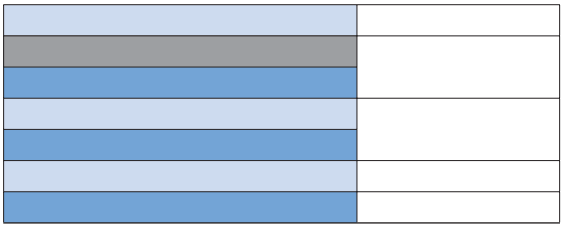
- A terceira dimensão – representada pelas cores no diagrama abaixo – faz distinção entre as fontes dos recursos. Incluem setor público e organismos internacionais (indicados em azul claro), famílias e outras entidades privadas (indicados em azul médio). As células em tom azul escuro indicam gastos privados com educação subsidiados por recursos públicos.

Fontes públicas de recursos | Fontes privadas de recursos | Recursos privados subsidiados pelo poder público

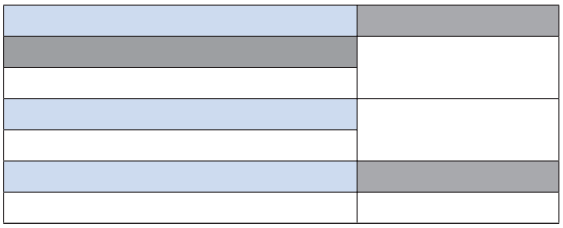
	Gastos com instituições educacionais (por ex., escolas, universidades, administração da educação e serviços assistenciais a estudantes)	**Gastos com educação fora das instituições educacionais** (por ex., aquisição de bens e serviços educacionais por particulares, inclusive aulas particulares)
Gastos com serviços educacionais básicos	por ex., gastos públicos com serviços instrucionais de instituições educacionais	por ex., gastos privados subsidiados com livros
	por ex., gastos privados subsidiados com serviços instrucionais de instituições educacionais	por ex., gastos privados com livros e outros materiais escolares ou aulas particulares
	por ex., gastos privados com encargos educacionais escolares	
Gastos com pesquisa e desenvolvimento	por ex., gastos públicos com pesquisa no nível universitário	
	por ex., recursos provenientes do setor privado para pesquisa e desenvolvimento em instituições educacionais	
Gastos com serviços educacionais não instrucionais	por ex., gastos públicos com serviços de apoio, tais como refeições, transporte escolar ou alojamento no *campus*	por ex., gastos privados subsidiados com custos de subsistência de estudantes ou redução de preços de transporte
	por ex., gastos privados com pagamentos de serviços de apoio	por ex., gastos privados com custos de subsistência ou transporte dos estudantes

Diagramas de cobertura

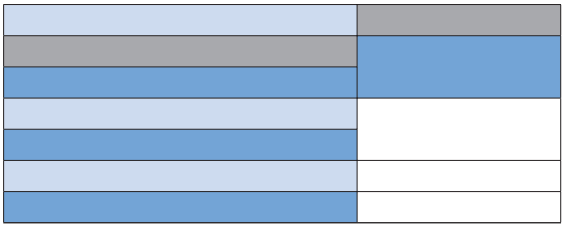
Para Indicadores B1, B2 e B3



Para Indicadores B4 e B5



Para Indicador B6



INDICADOR B1

QUANTO SE GASTA POR ESTUDANTE?

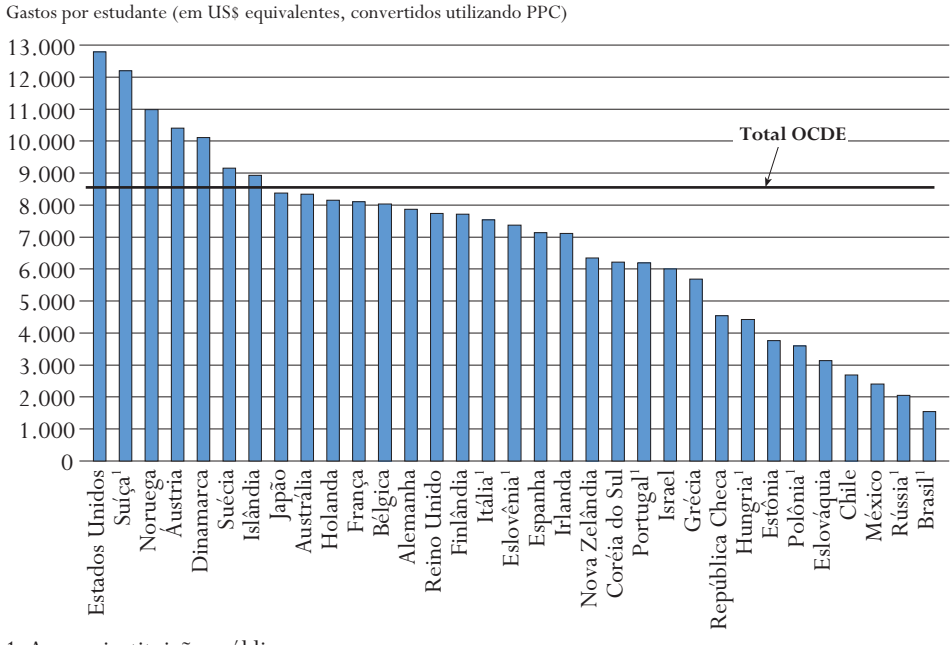
Este indicador avalia o investimento feito em cada estudante. Os gastos com instituições educacionais por estudante são significativamente influenciados por salários de professores (ver Indicadores B6 e D3), sistemas de previdência, horas de instrução e de ensino (ver Indicadores B7, D1 e D4), materiais de ensino e instalações, orientação de programas fornecidos a alunos/estudantes (ver Indicador C1), e o número de estudantes matriculados no sistema educacional (ver Indicador C2). As políticas destinadas a atrair novos professores ou reduzir o tamanho médio das turmas ou a distribuição de equipes (ver Indicador D2) também contribuíram para mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante ao longo do tempo.

Resultados básicos

Gráfico B1.1. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, do ensino fundamental ao ensino superior (2005)

Os gastos com instituições educacionais por estudante fornecem uma medida do custo unitário da educação formal. O gráfico apresenta os gastos anuais com instituições educacionais por estudante em US$ equivalentes, convertidos utilizando Paridade de Poder de Compra (PPC), com base em equivalentes de período integral.

Em conjunto, os países da OCDE gastam anualmente US$8.533 por estudante do ensino fundamental ao ensino superior: US$6.173 por estudante do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), US$7.736 por estudante na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM), e US$15.559 por estudante universitário. Essas médias, porém, escondem uma ampla variação de gastos através dos países. Como indicado pela média simples de todos os países da OCDE, os países gastam aproximadamente 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Outros destaques deste indicador

- Excluídas as atividades de P&D e os serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais básicos em instituições de ensino superior representam, em média, US$7.976, por estudante, e variam entre valores iguais ou inferiores a US$5.000 – para Eslováquia, Grécia, Hungria, Polônia e o país parceiro Estônia – e superiores a US$10.000 – no Canadá, nos Estados Unidos e na Suíça.
- Os países da OCDE gastam, em média, US$87.720 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 – para México, Eslováquia e os países parceiros Brasil, Chile e Rússia – a US$100.000, ou mais – para Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Islândia, Luxemburgo, Noruega e Suíça.
- Existe uma clara relação positiva entre os gastos com instituições educacionais por estudante e o PIB *per capita* nos níveis fundamental e médio de educação; no nível superior, essa relação é menos evidente. Entretanto, países com níveis reduzidos de gastos com instituições educacionais por estudante podem apresentar distribuições de investimento com relação ao PIB *per capita* similares às de países com níveis elevados de gastos por estudante. Por exemplo, nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, Coréia do Sul e Portugal, cujos gastos com instituições educacionais por estudante e PIB *per capita* ficam abaixo da média OCDE, registram gastos por estudante com relação ao PIB *per capita* proporcionalmente acima da média OCDE.
- Os gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior aumentaram entre 2000 e 2005 em cerca de dois terços dos 30 countries para os quais há dados disponíveis. Entretanto, apenas para Austrália, Áustria, Dinamarca, Espanha, Grécia, Islândia, México, Polônia, Portugal, Reino Unido e Suíça o aumento mais significativo em gastos com instituições educacionais por estudante do ensino superior foi maior do que o aumento do PIB *per capita*.
- Os gastos com instituições educacionais tendem a aumentar ao longo do tempo em termos reais, à medida que aumentam os salários dos professores – o principal componente dos custos –, acompanhando o aumento dos rendimentos de maneira geral. Entretanto, custos unitários crescentes que não correspondem a melhores resultados aumentam a ameaça de uma queda nos níveis de produtividade na educação.
- Nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior, os gastos com instituições educacionais por estudante aumentaram em todos os países – em média, em até 35% entre 1995 e 2005, um período de relativa estabilidade no número de estudantes. O padrão é diferente no nível superior, onde em alguns casos os gastos por estudante foram reduzidos, uma vez que o volume não acompanhou o aumento no número de estudantes. Entretanto, na média dos países da OCDE, os gastos com instituições educacionais por estudante aumentaram em até 11 pontos percentuais entre 2000 e 2005, depois de um período em que se manteve estável – entre 1995 e 2000 –, o que reflete os esforços dos governos no sentido de expandir a educação de nível superior por meio de investimentos pesados.
- Sete dos 11 países em que a escolarização no nível superior cresceu mais de 20 pontos percentuais entre 2000 e 2005 aumentaram seus gastos com instituições educacionais de nível superior pelo menos na mesma proporção ao longo do período; o mesmo não ocorreu na Hungria, na Suécia e nos países parceiros Brasil e Chile.

B1

Contexto de políticas

Escolas eficazes exigem a combinação certa de equipe talentosa e capacitada, instalações adequadas e estudantes motivados e prontos para aprender. A demanda por educação de qualidade, que pode se traduzir em custos mais elevados por estudante, deve ser equilibrada em relação a uma sobrecarga indevida sobre os contribuintes.

Conseqüentemente, a questão da adequação do retorno obtido com relação ao investimento em educação é primordial no debate público. Embora seja difícil avaliar o volume ideal de recursos necessários para preparar cada estudante para viver e trabalhar nas sociedades modernas, as comparações internacionais de gastos com instituições educacionais por estudante fornecem um ponto de partida para avaliar a eficácia dos diferentes modelos de serviços educacionais oferecidos.

Os formuladores de políticas devem também equilibrar a importância de melhorar a qualidade dos serviços educacionais com o desejo de expandir o acesso às oportunidades educacionais, especialmente no nível superior. Um estudo comparativo de tendências relativas a gastos com instituições educacionais por estudante mostra que, em muitos países da OCDE, a expansão das matrículas, particularmente na educação superior, nem sempre foi acompanhada de um aumento nos investimentos.

Também são importantes as decisões sobre alocação de recursos entre os vários níveis de educação. Por exemplo, alguns países da OCDE enfatizam amplo acesso à educação superior, enquanto outros investem em educação quase universal para crianças de 3 ou 4 anos de idade.

Evidências e explicações

O que este indicador 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 dos dados no plano internacional, foram excluídos os subsídios públicos para despesas de subsistência de estudantes. Dados sobre gastos referentes a estudantes em instituições educacionais privadas não estão disponíveis para alguns países; outros não fornecem dados completos sobre instituições privadas não-dependentes. Nesses casos, foram considerados apenas os gastos com instituições públicas e instituições privadas que dependem do governo. É importante observar que as variações nos gastos com educação por estudante podem refletir não só diferenças nos recursos materiais oferecidos aos estudantes – por exemplo, variação na razão estudantes/equipe de ensino –, mas também variações nos níveis relativos de salários e preços.

Nos níveis fundamental e médio, predominam entre os gastos educacionais aqueles que se referem 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.

Gastos com instituições educacionais por estudante, em US$ equivalentes

Os gastos anuais por estudante, do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) à educação superior, possibilitam uma avaliação do investimento feito em cada estudante. Os países da OCDE como

um todo gastam, em média, US$8.553 anuais por estudante matriculado desde EF1 até o nível superior. Do conjunto de 33 países da OCDE e alguns parceiros, 13 registram gastos com instituições educacionais por estudante que variam entre US$7.000 e US$9.000. A faixa de variação por estudante situa-se entre US$4.000, ou menos – para Eslováquia, México, Polônia e os parceiros Brasil, Chile, Estônia e Rússia – e mais de US$ 10.000 – para Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Noruega e Suíça (Tabela B1.1a). Os fatores determinantes dos gastos por estudante variam entre os países (ver mais detalhes no Indicador B7): entre os cinco países com gastos mais elevados com instituições educacionais por estudante de EF1 ao ensino superior, Suíça é um dos que oferecem salários docentes mais elevados no nível EF2/EM (ver Indicador D3); Estados Unidos está entre os países com nível mais elevado de gastos com instituições privadas no nível superior; e Áustria, Dinamarca e Noruega figuram entre os países em que a razão estudantes/equipe docente é mais baixa (ver Indicador D2).

Embora os gastos globais por estudante sejam similares em alguns países da OCDE, o modo como esses recursos são alocados entre os diferentes níveis de educação varia significativamente. Os países da OCDE como um todo gastam US$6.173 por estudante no nível fundamental, US$7.736 por estudante no nível EF2/EM, e US$15.559 por estudante no nível superior. Neste último nível, os totais são afetados pelos elevados gastos em alguns grandes países da OCDE, com destaque para Canadá e Estados Unidos. Os gastos com instituições educacionais por estudante em um país típico da OCDE – representado pela média simples entre os países da OCDE – totalizam US$6.252 no nível EF1, US$7.804 no nível EF2/EM e US$11.512 no nível superior (Tabela B1.1a e Gráfico B1.2).

Essas médias encobrem uma ampla faixa de gastos com instituições educacionais por estudante nos países da OCDE e nos países parceiros. No ciclo inicial do ensino fundamental, os gastos com instituições educacionais apresentam uma variação de até dez vezes, de US$1.425 por estudante – no país parceiro Brasil – a US$14.079 – em Luxemburgo. As diferenças entre os países são ainda maiores na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM), com uma variação de até 16 vezes nos gastos com educação por estudante, de US$1.186 – no Brasil – a US$ 18.845 – em Luxemburgo. Os gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior vão de US$3.421 – no país parceiro Rússia – a mais de US$20.000 – no Canadá, 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 em determinado país para produzir a mesma cesta de bens e serviços produzida em US$ nos Estados Unidos.

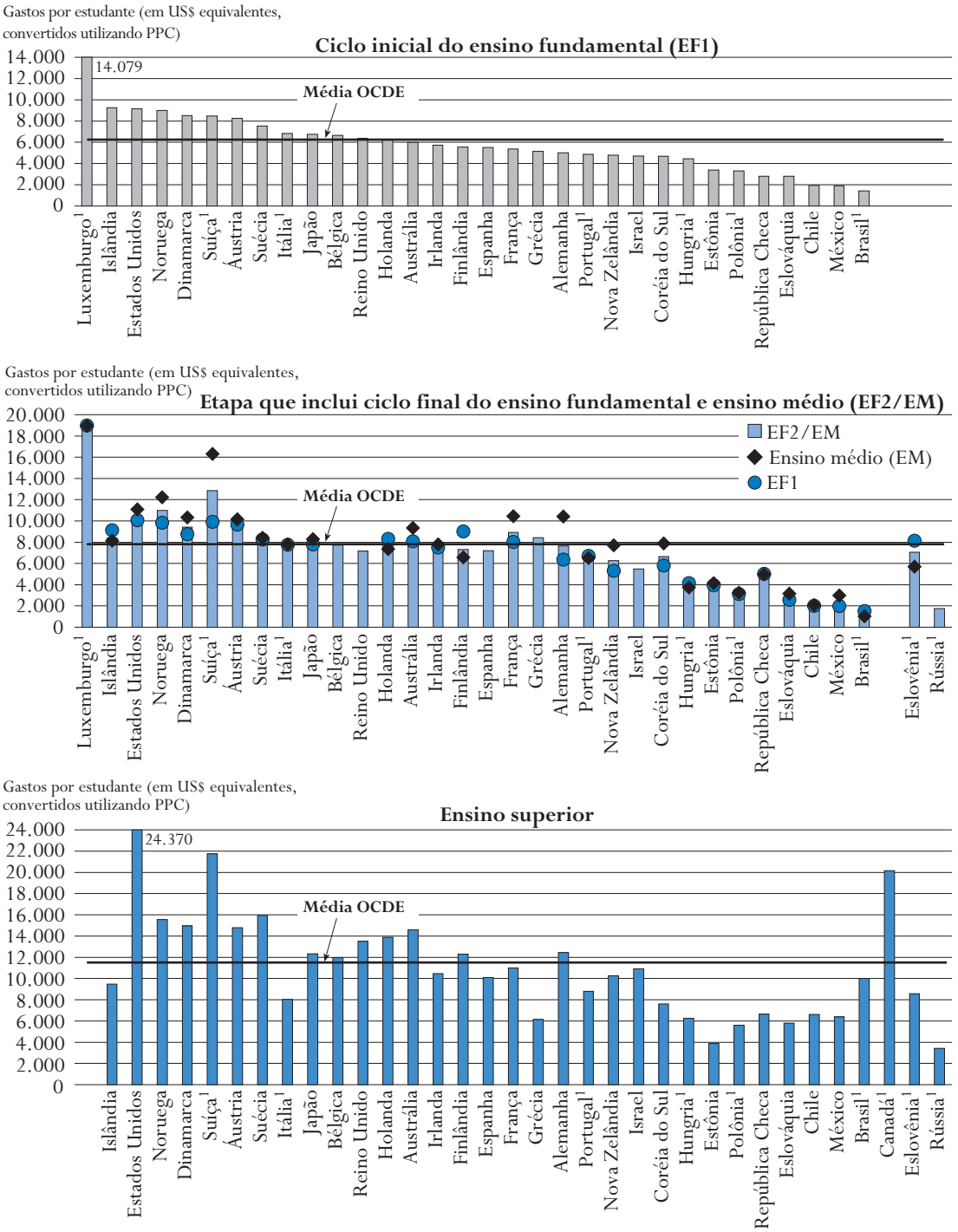
Gastos com serviços educacionais básicos por estudante

Em média, os países da OCDE para os quais há dados disponíveis gastam US$5.994 em serviços educacionais essenciais nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior, o que corresponde a 94% dos gastos totais com instituições educacionais por estudante nesses níveis. Em 15 dos 25 países da OCDE e países parceiros para os quais há dados disponíveis, os serviços de apoio prestados por instituições nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior respondem por menos de 5% dos gastos totais por estudante. A proporção ultrapassa 10% dos gastos totais na Eslováquia, na Finlândia, na França, no Reino Unido e na Suécia.

B1

Gráfico B1.2. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços, por nível de educação (2005)

Em US$ equivalentes, convertidos utilizando PPC, com base em equivalentes de período integral



1. Apenas instituições públicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais por estudante no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Maiores diferenças são observadas na proporção de gastos totais com instituições educacionais por estudante dedicadas a serviços básicos no nível superior, em parte porque os gastos com P&D podem responder por uma proporção significativa dos gastos com educação. Os países da OCDE em que a maior parte da atividade de P&D é realizada por instituições educacionais de nível superior tendem a relatar gastos mais elevados por estudante do que os países em que grande parte das atividades de P&D é realizada em outras instituições públicas ou pela indústria. Excluídas as atividades de P&D e os serviços de apoio, os gastos com serviços educacionais essenciais em instituições do ensino superior representam, em média, US$7.976 por estudante, e oscilam de US$5.000, ou menos – para Eslováquia, Grécia, Hungria, Polônia e o país parceiro Estônia – a mais de US$10.000 – para Canadá, Estados Unidos e Suíça (Tabela B1.1b).

Em média, os gastos com P&D e serviços de apoio no nível superior representam, respectivamente, 29% e 4% do total de gastos com instituições educacionais por estudante nesse nível. Alemanha, Bélgica, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça – 9 dos 28 países da OCDE e parceiros que dispõem de dados relativos aos gastos com ensino superior para cada uma das categorias de serviços – registram gastos com P&D e serviços de apoio em instituições de nível superior que representam mais de 32% do total de gastos com instituições educacionais por estudante nesse nível. Considerando uma base por estudante, isso se traduz em montantes significativos: para Alemanha, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Noruega, Reino Unido, Suécia e Suíça, os gastos com P&D e serviços de apoio chegam a mais de US$5.000 por estudante (Tabela B1.1b).

Gastos com instituições educacionais por estudante nos diferentes níveis de educação

Na totalidade dos países da OCDE, os gastos com instituições educacionais por estudante elevam-se nitidamente do ensino fundamental ao ensino superior. Em grande parte, esse padrão reflete a situação e o modo como o serviço educacional é prestado. De modo geral, a educação ainda ocorre essencialmente em ambientes tradicionais, com organização, currículo, estilo de ensino e gestão similares. Essas características compartilhadas tendem a resultar em padrões de gastos unitários similares. No entanto, ao longo da última década, a utilização mais intensiva de recursos privados no ensino superior ampliou a diferença entre os gastos nesse nível e nos demais níveis de educação (ver Indicador B3).

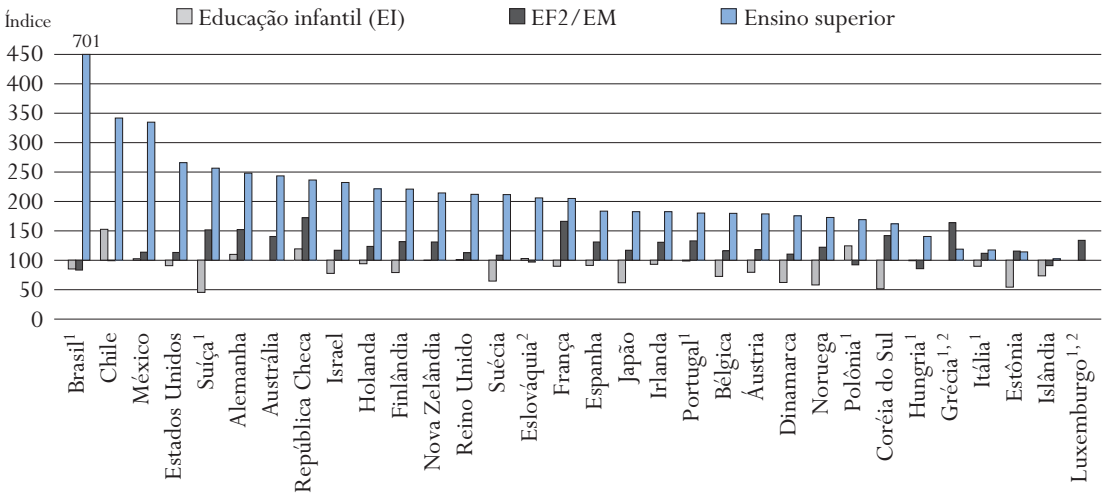
Comparações feitas entre a distribuição dos gastos entre níveis educacionais indicam a ênfase relativa nesses níveis, bem como os custos relativos de provimento. Em quase todos os países da OCDE e países parceiros, os gastos com instituições educacionais por estudante sobem de acordo com o nível de educação, mas o tamanho relativo dos diferenciais varia significativamente (Gráfico B1.3). No nível EF2/ensino médio, os gastos são, em média, 1,2 vez mais altos do que os gastos no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1); para Alemanha, França, Grécia, República Checa e Suíça, os gastos com EF2/ensino médio são 1,5 vez mais altos do que com EF1. Na Suíça, esse aumento deve-se principalmente a mudanças nos salários dos professores; nos demais, deve-se a um aumento no número de horas de ensino para os estudantes e a um decréscimo significativo, em comparação com a média OCDE, no número de horas de ensino dos professores entre EF1 e EF2/ensino médio (ver Indicadores B7, D1, D3 e D4).

Os países da OCDE gastam, em média, 2,2 vezes mais com instituições educacionais por estudante no nível superior do que em EF1, mas os padrões de dispêndio variam muito, principalmente

porque no nível superior as políticas educacionais variam mais entre os países (ver Indicador B5). Por exemplo, os gastos de Grécia, Islândia, Itália e o país parceiro Estônia são 1,3 vez mais altos com um estudante do ensino superior do que com um aluno de EF1, mas no México e nos países parceiros Brasil e Chile essa proporção é de mais de três vezes (Gráfico B1.3).

Gráfico B1.3. Gastos com instituições educacionais por estudante em diversos níveis de educação para todos os serviços, em relação ao ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) (2005)

Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) = 100



Nota: Uma razão de 300 para o ensino superior significa que os gastos com instituições educacionais por estudante no ensino superior são três vezes mais altos em comparação aos gastos com instituições educacionais por estudante de EF1. Uma razão de 50 para a 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 no ensino superior em relação ao ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD. Tabela B1.1a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Distribuição dos gastos com instituições educacionais em relação ao número de estudantes matriculados

A Tabela B1.2 mostra a relação entre o dinheiro investido nos sistemas educacionais de países da OCDE e a proporção de estudantes matriculados em cada nível de educação, e analisa as estratégias nacionais para alocação de gastos nos diferentes níveis. Em média, entre os 26 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, dois terços dos gastos totais são alocados nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior combinados, que reúnem três quartos dos estudantes. A diferença entre os dois números é igual ou superior a 10 pontos percentuais na Eslováquia, nos Estados Unidos, no Japão, no México e nos parceiros Brasil, Chile e Israel (Tabela B1.2).

Se comparada à educação dos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior, a diferença entre a proporção de dinheiro investido e a proporção de estudantes matriculados no

ensino superior é maior. Em média, entre os 26 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, 24% dos gastos totais são alocados na educação superior, para apenas 16% dos estudantes. A diferença entre os dois vai de menos de sete pontos percentuais – para Coréia do Sul, França, Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Portugal e os parceiros Eslovênia e Estônia – a mais de 13 pontos percentuais – para Estados Unidos, Suíça e os parceiros Brasil e Chile (Tabela B1.2).

Gastos educacionais com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica da educação nos níveis EF1 e EF2/ensino médio

Os países da OCDE gastam, em média, US$87.720 por estudante ao longo da duração teórica dos níveis EF1 e EF2/ensino médio. Embora essa duração teórica seja bastante similar em 30 de 36 países da OCDE e parceiros – entre 12 e 13 anos–, os gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante variam consideravelmente: de menos de US$40.000 – para Eslováquia, México e os parceiros Brasil, Chile e Rússia – a US$100.000, ou mais – para Áustria, Dinamarca, Estados Unidos, Islândia, Luxemburgo, Noruega e Suíça (Tabela B1.3a e Gráfico B1.4).

Gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média do ensino superior

Tanto a duração típica quanto a intensidade do ensino superior variam entre os países da OCDE. Assim sendo, as diferenças entre os países com relação aos gastos anuais com serviços educacionais por estudante (como mostra o Gráfico B1.2) não refletem necessariamente as diferenças no custo total da educação do estudante típico no nível superior. Atualmente, os estudantes podem optar entre diversas instituições e diferentes regimes de freqüência para encontrar a alternativa que melhor se ajuste a seus objetivos de formação superior, sua capacidade e seus interesses pessoais. Muitos estudantes matriculam-se em tempo parcial, enquanto outros trabalham durante o curso ou freqüentam mais de uma instituição antes da graduação. Esses padrões de matrícula podem afetar a interpretação dos gastos com instituições educacionais por estudante.

Em especial, gastos anuais comparativamente baixos com instituições educacionais por estudante podem resultar em custos globais comparativamente elevados na educação superior, caso a duração típica dos estudos de nível superior seja longa. O Gráfico B1.5 mostra os gastos médios por estudante ao longo do curso superior. Os números representam todos os estudantes que envolvem gastos, incluindo aqueles que não concluem seus estudos. Embora os cálculos sejam baseados em alguns pressupostos simplificados e, portanto, precisem ser analisados com alguma cautela (ver Anexo 3 em *www.oecd.org/edu/eag2008*), observam-se algumas mudanças notáveis entre gastos anuais e gastos agregados na classificação dos países da OCDE e parceiros.

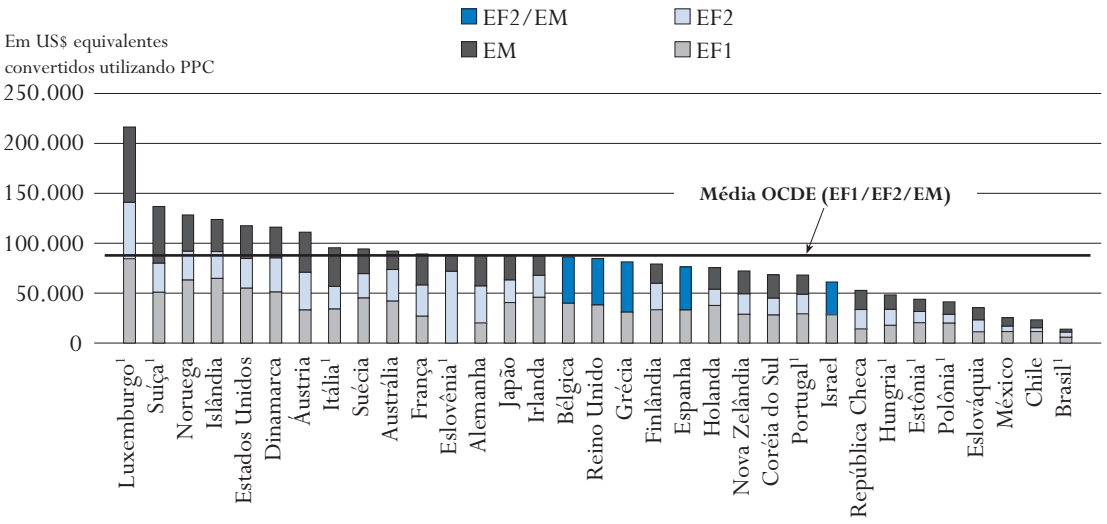
Um exemplo são os gastos anuais por estudante de nível superior na Alemanha, praticamente idênticos aos do Japão: US$12.446 e US$12.326, respectivamente (Tabela B1.1a). Entretanto, devido a diferenças de estrutura de graduação no ensino superior (ver Indicador A3), os estudos nesse nível educacional estendem-se por cerca de um ano a mais na Alemanha do que no Japão (5,4 anos e 4,1 anos, respectivamente). Conseqüentemente, os gastos cumulativos por estudante no ensino superior são quase US$16.000 mais baixos no Japão (US$50.167) do que na Alemanha (US$66.758) (Gráfico B1.5 e Tabela B1.3b).

Com exceção de Alemanha, Áustria e Holanda, o custo total do ensino superior tipo A na Suíça (US$126.160) fica mais de duas vezes acima do custo total nos demais países considerados

B1

Gráfico B1.4. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica do ensino nos níveis EF1 e EF2/EM (2005)

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, multiplicados pela duração teórica dos estudos, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC



1. Apenas instituições públicas.

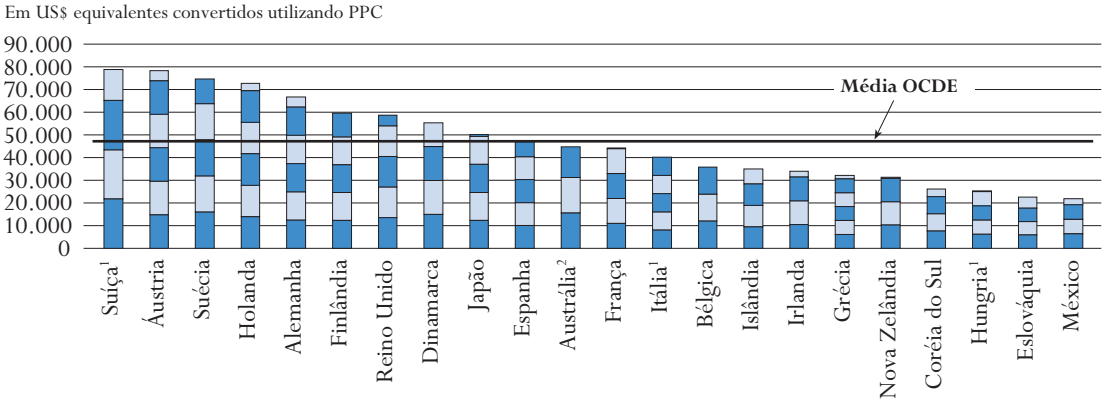
Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração teórica do ensino nos níveis EF1 e EF2/EM.

Fonte: OECD. Tabela B1.3a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Gráfico B1.5. Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média do ensino superior (2005)

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, multiplicados pela duração média dos estudos, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC



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 no ensino superior.

1. Apenas instituições públicas.

2. Apenas ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais por estudante ao longo da duração média do ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela B1.3b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

(Tabela B1.3b). Evidentemente, essas diferenças devem ser interpretadas à luz das diferenças nacionais de estruturas de graduação, bem como das possíveis diferenças entre países da OCDE com relação ao nível acadêmico das qualificações dos estudantes que concluem a universidade. Embora as tendências sejam semelhantes em programas de ensino superior tipo B, o custo total neste nível tende a ser muito inferior ao custo de programas tipo A, em grande parte por oferecer programas de menor duração.

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

Os gastos com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB *per capita* são uma unidade de medida de gastos que leva em conta a riqueza relativa dos países da OCDE. Uma vez que nos níveis inferiores a educação é universal, os gastos com instituições educacionais por estudante nos níveis inferiores com relação ao PIB *per capita* podem ser interpretados como o montante de recursos despendidos com a população em idade escolar comparado à capacidade de pagamento de um país. Nos níveis mais elevados de educação, essa medida é afetada por uma combinação de renda, gastos e taxas de escolarização no país. No nível superior, por exemplo, os países da OCDE podem figurar em posição relativamente alta nessa medida, caso uma grande proporção de sua riqueza seja gasta na educação de um número relativamente reduzido de estudantes.

Em média, os gastos com instituições educacionais por estudante correspondem a 21% do PIB *per capita* em EF1, 26% em EF2/ensino médio (ISCED 2-3), e 40% no ensino superior (Tabela B1.4). No entanto, países com baixos níveis de gastos com instituições educacionais por estudante podem apresentar distribuições de investimento relativo ao PIB *per capita* similares às dos países com altos níveis de gastos por estudante. Coréia do Sul e Portugal, por exemplo, estão entre os países cujos gastos com instituições educacionais por estudante nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior, assim como o PIB *per capita*, ficam abaixo da média OCDE; no entanto, em relação ao PIB *per capita*, ambos registram gastos por estudante proporcionalmente mais altos do que a média OCDE. De modo similar, Canadá, Estados Unidos, México, Suíça e o país parceiro Chile gastam mais de 50% do PIB *per capita* com cada estudante no nível superior, o que os situa entre as proporções mais elevadas, depois do Brasil. O Brasil tem a proporção mais elevada, gastando 108% do PIB *per capita* por estudante no ensino superior, mas os estudantes desse nível representam apenas 3% dos estudantes matriculados no país em todos os níveis de educação combinados (Tabelas B1.2 e B1.4).

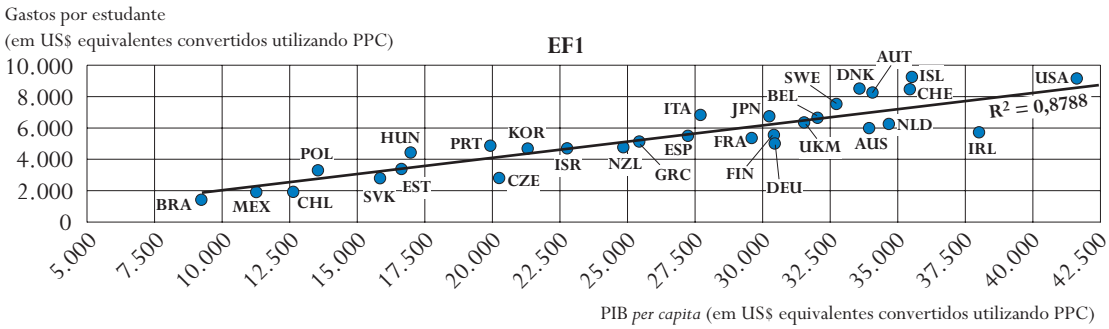
A relação entre PIB *per capita* e gastos com instituições educacionais por estudante é complexa. Como seria de supor, existe uma relação positiva evidente entre os gastos com instituições educacionais por estudante e o PIB *per capita*, tanto em EF1 como em EF2/EM: os países mais pobres da OCDE tendem a gastar menos por estudante do que os países mais ricos. Embora de maneira geral a relação seja positiva nesses níveis, há variações mesmo em países com níveis de PIB *per capita* similares, especialmente entre aqueles em que o PIB *per capita* fica acima de US$30.000. Austrália e Áustria, por exemplo, têm níveis similares de PIB *per capita*, mas gastam proporções muito diferentes de seu PIB *per capita* tanto em EF1 quanto em EF2/EM. Na Austrália, as proporções são, respectivamente, 18% e 25%, e situam-se perto da média OCDE. Na Áustria, porém, as proporções são, respectivamente, 24% e 29%, situando-se entre as mais elevadas (Tabela B1.4 e Gráfico B1.6).

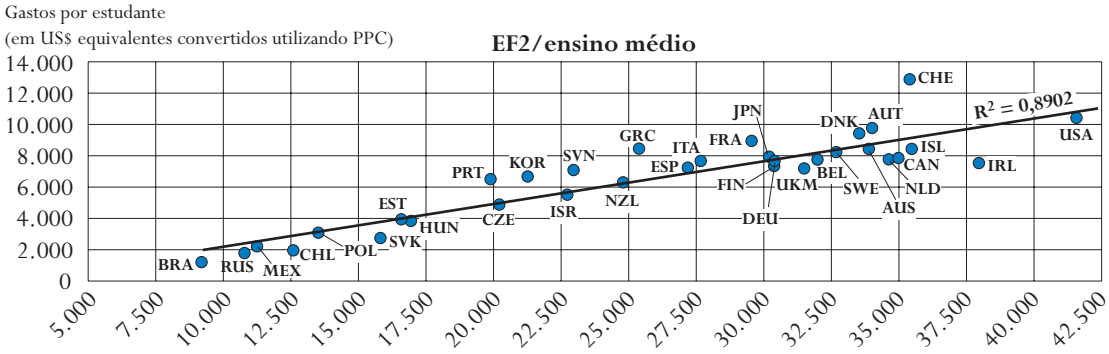
A variação é maior nos gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior, e a relação entre a riqueza relativa dos países e seus níveis de gastos é mais variável. Canadá, Islândia

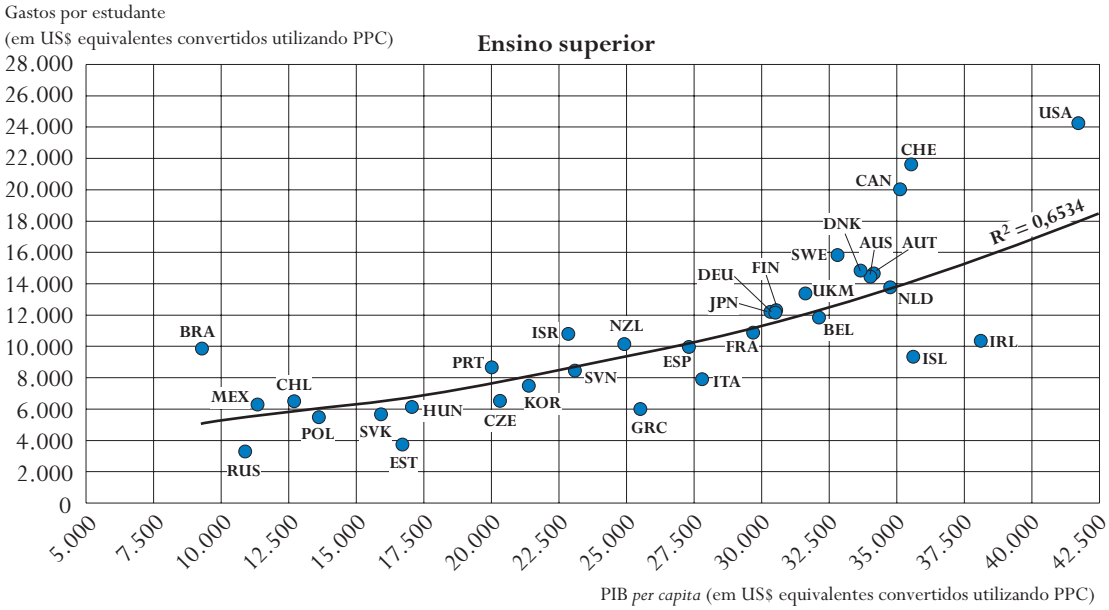
B1

Gráfico B1.6. Gastos anuais com instituições educacionais por estudante em relação ao PIB *per capita* (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, por nível de educação







Nota: Ver lista de siglas dos países utilizadas neste gráfico no Guia do Leitor.

Fonte: OECD. Tabelas B1.1a, B1.4 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

e Suíça, por exemplo, têm níveis similares de PIB *per capita*, mas os níveis de gastos com educação superior são muito diferentes. A proporção do PIB *per capita* gasta por estudante do ensino superior no Canadá e na Suíça é de 61%, situando-se entre as mais elevadas entre os países da OCDE; por outro lado, a proporção na Islândia (27%) é significativamente inferior à média OCDE (Tabela B1.4 e Gráfico B1.6).

Mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante entre 1995, 2000 e 2005

Os gastos com instituições educacionais tendem a aumentar ao longo do tempo em termos reais, à medida que aumenta o salário dos professores – o principal componente dos custos –, acompanhando o aumento dos rendimentos de maneira geral. Entretanto, os custos unitários crescentes que não correspondem a melhores resultados aumentam a ameaça de uma queda dos níveis de produtividade na educação.

O tamanho da população em idade escolar influencia tanto as taxas de escolarização como o montante de recursos e esforços organizacionais que um país deve investir em seu sistema educacional. Quanto maior for a população, maior será a demanda potencial por serviços educacionais. A Tabela B1.5 e o Gráfico B1.7 mostram os efeitos de mudanças na escolarização e nos gastos totais entre 1995, 2000 e 2005, em índices e a preços constantes.

Em média, os gastos com instituições educacionais por estudante dos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior aumentaram em até 35% em todos os países entre 1995 e 2005, um período em que o número de estudantes nesses níveis manteve-se relativamente estável. O aumento é bastante similar para cada período de cinco anos. Apenas Itália, Noruega, República Checa e Suíça apresentaram decréscimo entre 1995 e 2000, seguido de um aumento entre 2000 e 2005 (Tabela B1.5).

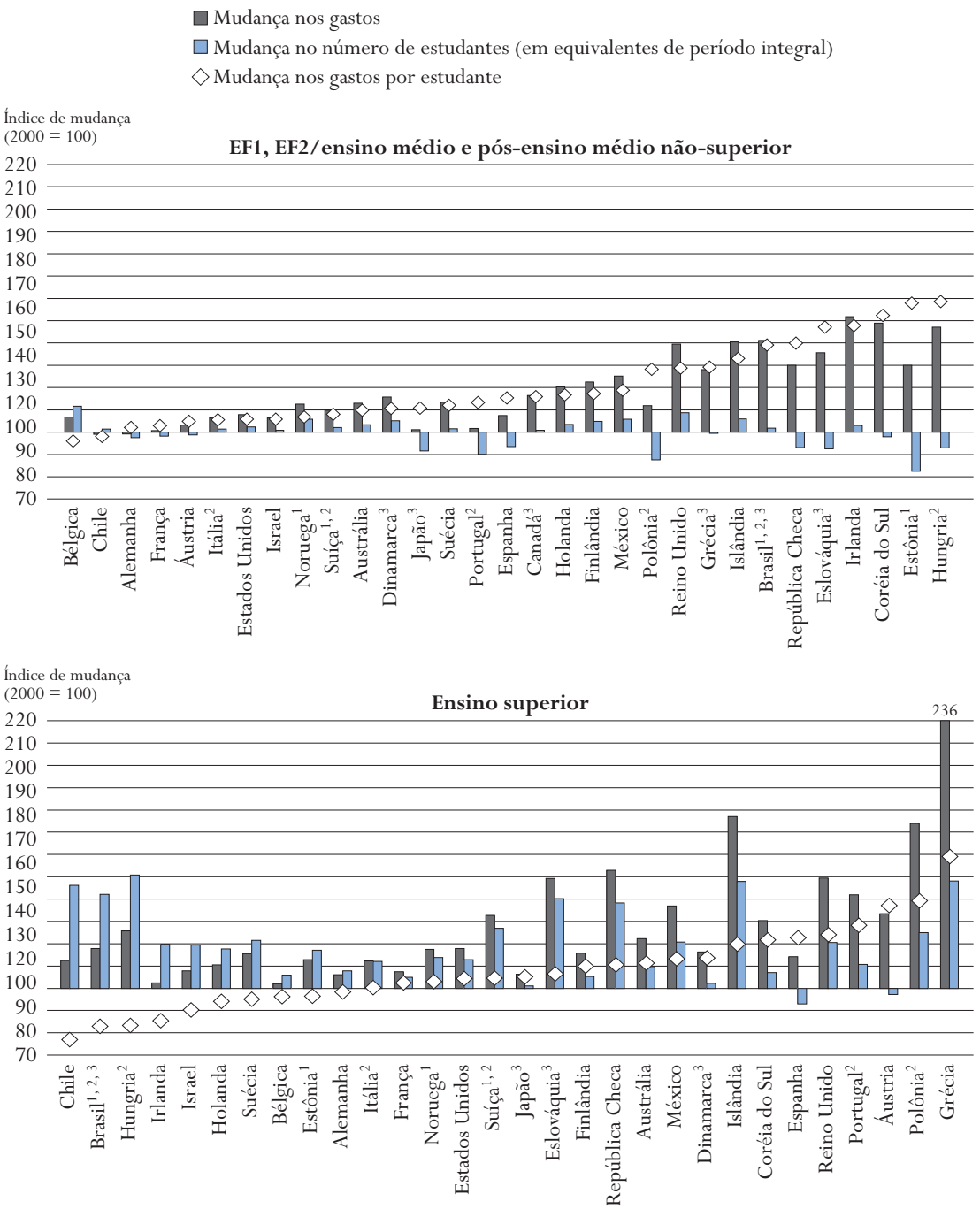
Entre 2000 e 2005, em 20 dos 31 países da OCDE e países parceiros para os quais há dados disponíveis, os gastos com instituições educacionais por estudante nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior aumentaram em no mínimo 10%. Coréia do Sul, Eslováquia, Hungria, Irlanda, Islândia, República Checa e os países parceiros Brasil e Estônia registraram aumento de mais de 30%. Em 2005, apesar desses aumentos, e com exceção da Islândia, esses mesmos países registraram gastos por estudante abaixo da média OCDE para instituições educacionais nesses três níveis. Os únicos países em que o aumento dos gastos com instituições educacionais entre 2000 e 2005 foi igual ou inferior a 5% foram Alemanha, Áustria, Bélgica, Estados Unidos, França, Itália e os parceiros Chile e Israel (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

Aparentemente, as alterações em escolarização não foram o principal fator por trás das mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Entretanto, em alguns países – Eslováquia, Espanha, Hungria, Japão, Polônia, Portugal, República Checa e o parceiro Estônia –, uma queda de mais de 5% na escolarização coincidiu com um aumento significativo nos gastos com instituições educacionais por estudante entre 2000 e 2005. Na Espanha, no Japão, na Polônia e em Portugal, o declínio na escolarização ocorreu concomitantemente a um ligeiro aumento nos gastos com instituições educacionais nesses níveis; nos demais países, esse declínio foi acompanhado de um sensível aumento nos gastos (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

B1

Gráfico B1.7. Variação no número de estudantes e variação nos gastos com instituições educacionais por estudante, por nível de educação (2000, 2005)

Índice de mudança entre 2000 e 2005 (2000 = 100, a preços constantes para 2005)



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 variação nos gastos com instituições educacionais por estudante.

Fonte: OECD. Tabela B1.5. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

O padrão é diferente no nível superior: entre 1995 e 2005, em alguns casos foi registrada redução nos gastos por estudante, uma vez que não acompanharam o aumento no número de estudantes. Os gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior permaneceram estáveis entre 1995 e 2000; mas entre 2000 e 2005, na média dos países da OCDE, aumentaram em 11%, à medida que os governos faziam investimentos substanciais em resposta à expansão da educação superior. Austrália, Áustria, Eslováquia, Finlândia, México, Noruega, Polônia, Reino Unido e República Checa seguiram esse padrão. Entretanto, na Eslováquia, na Noruega e na República Checa, o aumento dos gastos por estudante entre 2000 e 2005 não foi suficiente para compensar o decréscimo ocorrido entre 1995 e 2000. Apenas Hungria e os países parceiros Estônia e Israel apresentaram decréscimo em gastos com instituições educacionais por estudante no ensino superior ao longo dos dois qüinqüênios (Tabela B1.5).

Entre 2000 e 2005, dos 30 membros da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, Alemanha, Bélgica, Hungria, Holanda, Irlanda, Suécia e os países parceiros Brasil, Chile, Estônia e Israel registraram decréscimo nos gastos por estudante no ensino superior. Com exceção de Alemanha e Bélgica, o declínio nesses países resultou principalmente de um rápido aumento (igual ou superior a 10%) no número de estudantes no nível superior (Gráfico B1.7). Em âmbito global, dos 11 países da OCDE e parceiros em que o número de estudantes matriculados no ensino superior aumentou em até 20% entre 2000 e 2005, sete aumentaram seus gastos com a educação superior ao longo do período, no mínimo na mesma proporção: Eslováquia, Grécia, Islândia, México, Polônia, República Checa e Suíça. O mesmo não ocorreu nos demais países – Hungria, Suécia e os parceiros Brasil e Chile. Áustria, Dinamarca e Espanha foram os únicos países em que o número de estudantes no ensino superior aumentou menos de 5% entre 2000 e 2005, e as mudanças que registraram em gastos por estudante entre 2000 e 2005 ficaram acima da média OCDE (Tabela B1.5 e Gráfico B1.7).

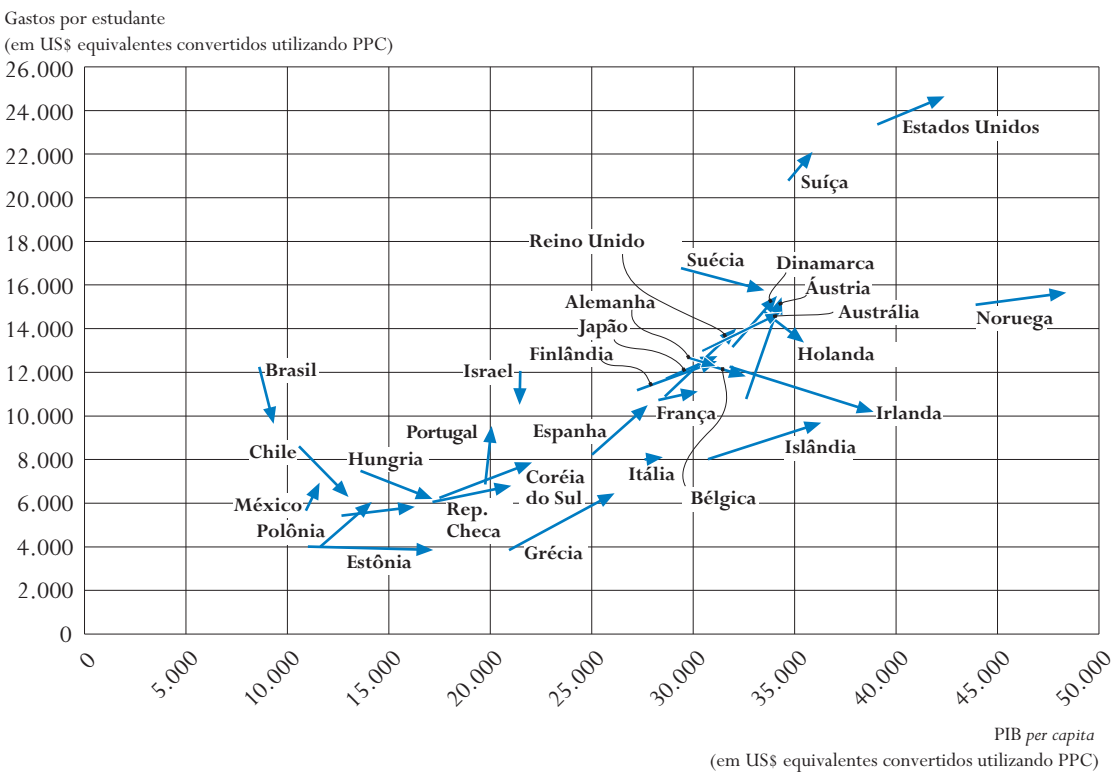
Mudança nos gastos com instituições educacionais por estudante e PIB per capita entre 2000 e 2005

Na média dos países da OCDE, os gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior aumentaram em 11 pontos percentuais entre 2000 e 2005, porém esse aumento não foi mais rápido do que o do PIB *per capita* na maioria dos países que registraram aumento nos gastos por estudante no nível superior. No Gráfico B1.8, o ponto de origem da seta representa o PIB *per capita* (eixo horizontal) e os gastos com instituições educacionais por estudante (eixo vertical) em 2000 (em preços e paridade de poder de compra de 2005), e o final de cada seta mostra os valores correspondentes para 2005. Entre 2000 e 2005, os gastos com instituições educacionais por estudante no nível superior aumentaram em cerca de dois terços dos 30 países para os quais há dados disponíveis, mas apenas Austrália, Áustria, Dinamarca, Espanha, Grécia, Islândia, México, Polônia, Portugal, Reino Unido e Suíça registraram aumento nos gastos com instituições educacionais por estudante no ensino superior mais significativo do que o aumento do PIB *per capita* (Tabelas B1.5 e Gráfico B1.8).

Por outro lado, nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior, o aumento médio dos gastos com instituições educacionais por estudante entre 2000 e 2005 foi de 19%, e ocorreu mais rapidamente do que o aumento do PIB *per capita* nos 22 países que registraram aumento nos gastos no mesmo período (dos 31 para os quais há dados disponíveis). Cabe ressaltar que o desempenho na escala de leitura do PISA tende a manter-se invariável na maioria dos países

no período de 2000 a 2006, o que indica que desempenho não está necessariamente ligado ao nível de investimento, e que o aumento de recursos poderia ser utilizado de maneira mais eficiente (ver Tabela B1.5, PISA 2006, e Indicador B7 no relatório *Panorama da Educação 2007*).

Gráfico B1.8. Variação nos gastos com instituições educacionais por estudante de ensino superior em relação ao PIB *per capita* (2000, 2005)
(US$ constante para 2005 e PPC constante para 2005)



Nota: O ponto de origem da seta representa gastos por estudante e PIB *per capita* em 2000. O final da seta representa os valores correspondentes para 2005.
Fonte: OECD. Tabela B1.1a, B1.5 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Os gastos com instituições educacionais por estudante em um nível específico de educação são calculados dividindo os gastos totais com instituições educacionais nesse mesmo nível pelo total de matrículas em tempo integral correspondente. Consideram-se apenas as instituições e os programas educacionais que dispõem de dados tanto sobre escolarização quanto sobre gastos. Os gastos em moeda nacional são convertidos em US$ equivalentes dividindo o total em moeda

nacional pelo índice de paridade de poder de compra (PPC) para o PIB. A taxa de câmbio de PPC é utilizada porque a taxa de câmbio de mercado é afetada por muitos fatores (taxas de juros, políticas comerciais, expectativas de crescimento econômico, etc.) que têm pouca relação com o poder aquisitivo doméstico atual 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 quando a região da OCDE é considerada como um todo (ver detalhes no *Guia do Leitor*).

A Tabela B1.5 mostra as mudanças nos gastos com instituições educacionais por estudante entre os anos financeiros 1995, 2000 e 2005. Solicitou-se aos países da OCDE que coletassem os dados de 1995 e 2000 de acordo com as definições e a cobertura da coleta de dados da UOE 2007. Todos os dados relativos a gastos, bem como o PIB de 1995 e 2000 são ajustados aos preços de 2005 utilizando o deflator de preço do PIB.

Os gastos com instituições educacionais por estudante com relação ao PIB *per capita* são calculados expressando-se os gastos com instituições educacionais por estudante em unidades de moeda nacional como porcentagem do PIB *per capita*, também em moeda nacional. Nos casos em que os dados relativos aos gastos e os dados relativos ao PIB referem-se a períodos distintos, os dados relativos a gastos são ajustados ao mesmo período de referência dos dados do PIB, utilizando taxas de inflação para o país da OCDE em questão (ver Anexo 2).

Os gastos cumulativos ao longo da duração média dos estudos de nível superior (Tabela B1.3b) são calculados multiplicando os gastos anuais atuais pela duração típica dos estudos no nível superior. A metodologia utilizada para a estimativa da duração típica do ensino superior é descrita no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*). Os dados para a estimativa da duração da educação superior baseiam-se em uma pesquisa especial realizada 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 escolarização em período integral, meio período e equivalente de período integral. Alguns países da OCDE contam todos os participantes do nível superior como estudantes em período integral, enquanto outros determinam a intensidade de participação de um estudante pelos créditos que ele obtém ao concluir unidades específicas do curso durante um período de referência especificado. Os países da OCDE que podem informar com precisão dados sobre matrícula em período parcial registram gastos mais elevados com instituições educacionais por estudante na categoria equivalente a período integral do que os países da OCDE que não estabelecem diferença entre os diferentes modos de freqüência dos estudantes.

Outras referências

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

- ***Table B1.1c. Annual expenditure on educational institutions per student for core services (2005)***

B1

Tabela B1.1a.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC para PIB, 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 (inclusive 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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	Alemanha	5.508	5.014	6.200	10.282	7.636	10.531	6.938	13.351	12.446	7.772	7.872
	Austrália	m	5.992	7.930	9.223	8.408	7.973	8.569	15.599	14.579	10.199	8.340
	Áustria	6.562	8.259	9.505	10.028	9.751	x(4)	11.394	15.028	14.775	10.061	10.407
	Bélgica	4.816	6.648	x(5)	x(5)	7.731	x(5)	x(9)	x(9)	11.960	8.046	8.034
	Canadá[1, 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7.837	x(7)	m	20.156	m	m	m
	Coréia do Sul	2.426	4.691	5.661	7.765	6.645	a	3.811	9.938	7.606	6.607	6.212
	Dinamarca	5.320	8.513	8.606	10.197	9.407	x(4, 9)	x(9)	x(9)	14.959	m	10.108
	Eslováquia	2.895	2.806	2.430	3.026	2.716	x(4)	x(4)	5.783	5.783	5.131	3.139
	Espanha	5.015	5.502	x(5)	x(5)	7.211	a	9.059	10.301	10.089	7.182	7.134
	Estados Unidos	8.301	9.156	9.899	10.969	10.390	m	x(9)	x(9)	24.370	21.588	12.788
	Finlândia	4.395	5.557	8.875	6.441	7.324	x(5)	n	12.285	12.285	7.582	7.711
	França	4.817	5.365	7.881	10.311	8.927	4.488	9.483	11.486	10.995	7.673	8.101
	Grécia	x(2)	5.146	x(5)	x(5)	8.423	7.266	3.417	7.661	6.130	4.928	5.692
	Holanda	5.885	6.266	8.166	7.225	7.741	7.000	n	13.883	13.883	8.719	8.147
	Hungria[2]	4.402	4.438	3.993	3.613	3.806	4.731	4.549	6.328	6.244	4.837	4.423
	Irlanda	5.345	5.732	7.352	7.680	7.500	5.811	x(9)	x(9)	10.468	7.386	7.108
	Islândia	6.800	9.254	8.985	8.004	8.411	x(4, 9)	x(9)	x(9)	9.474	m	8.931
	Itália[2]	6.139	6.835	7.599	7.682	7.648	m	7.420	8.032	8.026	5.314	7.540
	Japão	4.174	6.744	7.630	8.164	7.908	x(4, 9)	7.969	13.827	12.326	m	8.378
	Luxemburgo[2]	x(2)	14.079	18.844	18.845	18.845	m	m	m	m	m	m
	México	1.964	1.913	1.839	2.853	2.180	a	x(9)	x(9)	6.402	5.346	2.405
	Noruega	5.236	9.001	9.687	12.096	10.995	x(5)	x(9)	x(9)	15.552	9.981	10.980
	Nova Zelândia	4.778	4.780	5.165	7.586	6.278	6.126	7.740	11.002	10.262	8.864	6.342
	Polônia[2]	4.130	3.312	2.971	3.131	3.055	2.956	x(9)	x(9)	5.593	4.883	3.592
	Portugal[2]	4.808	4.871	6.555	6.381	6.473	m	x(9)	x(9)	8.787	6.785	6.197
	Reino Unido	6.420	6.361	x(5)	x(5)	7.167	x(5)	x(9)	x(9)	13.506	8.842	7.741
	República Checa	3.353	2.812	4.864	4.830	4.847	2.098	3.105	7.019	6.649	5.409	4.545
	Suécia	4.852	7.532	8.091	8.292	8.198	2.691	x(9)	x(9)	15.946	8.281	9.156
	Suíça[2]	3.853	8.469	9.756	16.166	12.861	9.119	4.163	23.137	21.734	13.041	12.195
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*4.888*	*6.252*	*7.437*	*8.366*	*7.804*	*4.719*	*~*	*~*	*11.512*	*8.102*	*7.527*
	Total OCDE	*5.254*	*6.173*	*~*	*~*	*7.736*	*~*	*~*	*~*	*15.559*	*13.141*	*8.553*
	Média UE19	*4.980*	*6.055*	*7.462*	*7.864*	*7.600*	*4.757*	*~*	*~*	*10.474*	*6.990*	*7.036*
Países parceiros	Brasil[2]	1.215	1.425	1.359	899	1.186	a	x(9)	x(9)	9.994	9.808	1.542
	Chile[3]	2.953	1.936	1.865	1.956	1.924	a	3.922	7.977	6.620	m	2.694
	Eslovênia[2]	6.364	x(3)	7.994	5.565	7.065	x(4)	x(9)	x(9)	8.573	7.037	7.378
	Estônia	1.833	3.384	3.802	4.033	3.918	4.417	2.883	4.386	3.869	3.867	3.768
	Israel	3.650	4.699	x(5)	x(5)	5.495	4.275	8.232	11.581	10.919	8.476	6.000
	Rússia[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	1.754	x(5)	2.274	3.876	3.421	3.155	2.051

1. Ano de referência: 2004.
2. Apenas instituições públicas (para o Canadá, apenas no ensino superior).
3. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

Tabela B1.1b.

Gastos anuais por estudante com serviços básicos, serviços de apoio e P&D (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC para PIB, por nível de educação e tipo de serviço, 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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	**Alemanha**	6.878	160	**7.039**	7.158	614	4.674	**12.446**
	Austrália	6.856	286	**7.142**	9.544	654	4.381	**14.579**
	Áustria	9.046	390	**9.436**	9.952	109	4.714	**14.775**
	Bélgica	7.021	285	**7.306**	7.725	321	3.915	**11.960**
	Canadá[1, 2, 3]	7.398	439	**7.837**	13.463	1.527	5.166	**20.156**
	Coréia do Sul	5.133	505	**5.638**	6.574	33	999	**7.606**
	Dinamarca[1]	8.997	a	**8.997**	x(7)	a	x(7)	**14.959**
	Eslováquia[1]	2.336	404	**2.740**	4.273	858	652	**5.783**
	Espanha	6.152	259	**6.411**	7.182	m	2.907	**10.089**
	Estados Unidos	9.006	763	**9.769**	18.656	2.932	2.782	**24.370**
	Finlândia	5.896	714	**6.610**	7.575	7	4.703	**12.285**
	França	6.492	964	**7.456**	7.015	658	3.323	**10.995**
	Grécia[1]	5.355	138	**5.493**	4.459	470	1.202	**6.130**
	Holanda	6.972	72	**7.045**	8.717	2	5.164	**13.883**
	Hungria[3]	3.668	359	**4.027**	4.590	247	1.407	**6.244**
	Irlanda	6.269	142	**6.411**	7.386	x(7)	3.082	**10.468**
	Islândia[1]	x(3)	x(3)	**8.815**	x(7)	x(7)	x(7)	**9.474**
	Itália[3]	7.111	298	**7.410**	5.011	303	2.712	**8.026**
	Japão[1]	x(3)	x(3)	**7.343**	x(7)	x(7)	x(7)	**12.326**
	Luxemburgo[1, 3]	x(3)	x(3)	**15.930**	m	m	m	m
	México	2.025	m	**2.025**	5.346	m	1.056	**6.402**
	Noruega	x(3)	x(3)	**9.975**	9.897	84	5.571	**15.552**
	Nova Zelândia	x(3)	x(3)	**5.659**	8.864	x(7)	1.397	**10.262**
	Polônia[3]	3.065	99	**3.165**	4.881	1	710	**5.593**
	Portugal[3]	5.606	40	**5.646**	6.785	x(7)	2.002	**8.787**
	Reino Unido	5.723	1.105	**6.888**	7.793	1.049	4.665	**13.506**
	República Checa	3.801	297	**4.098**	5.234	175	1.239	**6.649**
	Suécia	7.067	795	**7.861**	8.281	n	7.666	**15.946**
	Suíça[3]	x(3)	x(3)	**10.721**	13.041	x(4)	8.694	**21.734**
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*5.994*	*387*	*7.065*	*7.976*	*502*	*3.391*	*11.512*
	Média UE19	*5.970*	*362*	*6.840*	*6.707*	*321*	*3.220*	*10.474*
Países parceiros	**Brasil**[1, 3]	x(3)	x(3)	**1.287**	9.808	x(4)	186	**9.994**
	Chile[4]	1.842	88	**1.930**	x(7)	x(7)	x(7)	**6.620**
	Eslovênia[3]	6.770	295	**7.065**	7.016	21	1.536	**8.573**
	Estônia	x(3)	x(3)	**3.736**	3.867	x(4)	2	**3.869**
	Israel	4.875	165	**5.041**	7.252	1.224	2.443	**10.919**
	Rússia[3]	x(3)	x(3)	**1.754**	x(7)	x(7)	266	**3.421**

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
2. Apenas educação superior tipo A e ano de referência 2004.
3. Apenas instituições públicas (para o Canadá, apenas no ensino superior).
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

Tabela B1.2.

Distribuição de gastos (como porcentagem) com instituições educacionais comparada ao número de estudantes matriculados em cada nível de educação (2005)

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 financeiro. Por exemplo, ao ler a primeira e a segunda colunas para República Checa, 10% de todos os gastos com instituições educacionais são alocados na educação infantil, enquanto 13,4% dos alunos/estudantes estão matriculados nesse nível de educação.

	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)		Ensino fundamental, ensino médio, 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)		(3)		(4)		(5)	
Países da OCDE										
Alemanha	9,9	13,8	66,6	72,9	21,4	13,3	2,1	0,1	100	100
Austrália	m	2,9	m	81,3	m	15,6	m	0,2	m	100
Áustria	8,9	13,4	67,6	70,8	23,5	15,7	a	a	100	100
Bélgica	9,8	15,6	67,7	71,2	20,5	13,2	2,0	n	100	100
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	1,8	4,7	60,5	67,6	33,5	27,8	4,2	n	100	100
Dinamarca[1]	10,8	19,7	60,3	65,3	23,0	15,0	6,0	n	100	100
Eslováquia[1]	11,3	12,4	65,4	76,1	20,8	11,5	2,6	a	100	100
Espanha	13,1	17,7	62,7	66,1	24,2	16,2	n	n	100	100
Estados Unidos	5,8	8,7	57,1	72,5	37,1	18,9	n	n	100	100
Finlândia	6,4	10,7	64,7	72,0	29,0	17,3	n	n	100	100
França	11,3	17,6	66,8	67,4	21,9	15,0	n	n	100	100
Grécia	x(2)	x(2)	66,5	70,2	33,5	29,8	n	n	100	100
Holanda	7,3	9,9	67,2	75,6	25,4	14,5	n	n	100	100
Hungria[2]	15,3	16,1	59,8	68,9	20,2	15,0	4,7	n	100	100
Irlanda	0,1	0,1	74,7	82,8	25,3	17,2	n	n	100	100
Islândia[1]	9,5	13,1	67,4	71,4	15,5	15,2	7,7	n	100	100
Itália[2]	9,6	11,6	70,0	69,7	20,4	18,7	n	n	100	100
Japão[1]	4,1	8,4	61,7	71,7	27,1	18,8	7,0	1,1	100	100
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
México	10,8	13,2	66,9	79,3	20,1	7,5	2,3	n	100	100
Noruega	5,8	11,9	66,7	72,2	22,9	15,9	4,6	n	100	100
Nova Zelândia	4,9	6,6	70,9	79,6	22,4	13,9	1,7	n	100	100
Polônia[2]	10,6	9,4	64,9	74,7	24,5	16,0	n	n	100	100
Portugal[2]	6,0	7,9	68,2	75,9	22,6	16,2	3,2	n	100	100
Reino Unido	4,8	5,7	73,9	82,2	21,6	12,2	a	a	100	100
República Checa	10,0	13,4	65,0	71,4	22,4	15,2	2,6	n	100	100
Suécia	8,5	14,9	66,0	71,5	25,5	13,6	n	n	100	100
Suíça[2]	4,0	10,5	68,6	77,5	25,8	12,0	1,6	n	100	100
Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Média OCDE	***8,0***	***11,1***	***66,1***	***73,2***	***24,2***	***16,0***	***2,0***	***n***	***100***	***100***
Países parceiros										
Brasil[1, 2]	8,4	10,5	74,2	86,9	17,4	2,6	n	n	100	100
Chile[3]	7,9	7,2	55,2	77,6	36,9	15,1	n	n	100	100
Eslovênia[2]	9,6	11,0	68,6	70,5	21,8	18,5	n	n	100	100
Estônia	7,2	13,9	69,2	65,2	23,0	20,9	0,6	n	100	m
Israel	10,4	17,3	55,9	67,6	23,6	13,2	10,1	1,9	100	100
Rússia[2]	13,9	m	49,8	m	21,1	m	15,2	m	100	m

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: 2006.
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

Tabela B1.3a.

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração teórica do ensino fundamental e do ensino médio (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC para PIB, 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 do 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**	20.055	37.199	30.845	68.045	**88.100**
	Austrália	7,0	4,0	2,0	**13,0**	41.946	31.721	18.446	50.168	**92.113**
	Áustria	4,0	4,0	4,0	**12,0**	33.034	38.019	40.114	78.132	**111.167**
	Bélgica	6,0	2,0	4,0	**12,0**	39.889	x(8)	x(8)	46.385	**86.275**
	Canadá[1]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	**94.040**
	Coréia do Sul	6,0	3,0	3,0	**12,0**	28.143	16.984	23.296	40.280	**68.424**
	Dinamarca	6,0	4,0	3,0	**13,0**	51.080	34.426	30.590	65.016	**116.096**
	Eslováquia	4,0	5,0	4,0	**13,0**	11.224	12.150	12.103	24.253	**35.477**
	Espanha	6,0	4,0	2,0	**12,0**	33.015	x(8)	x(8)	43.268	**76.282**
	Estados Unidos	6,0	3,0	3,0	**12,0**	54.936	29.696	32.907	62.603	**117.538**
	Finlândia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	33.343	26.625	19.324	45.949	**79.292**
	França	5,0	4,0	3,0	**12,0**	26.824	31.522	30.933	62.456	**89.280**
	Grécia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	30.874	x(8)	x(8)	50.536	**81.410**
	Holanda	6,0	2,0	3,0	**11,0**	37.599	16.331	21.674	38.005	**75.604**
	Hungria[2]	4,0	4,0	4,0	**12,0**	17.752	15.973	14.453	30.425	**48.177**
	Irlanda	8,0	3,0	2,5	**13,5**	45.859	22.057	19.200	41.258	**87.116**
	Islândia	7,0	3,0	4,0	**14,0**	64.778	26.955	32.016	58.972	**123.750**
	Itália[2]	5,0	3,0	5,0	**13,0**	34.175	22.796	38.408	61.203	**95.378**
	Japão	6,0	3,0	3,0	**12,0**	40.463	22.890	24.492	47.382	**87.845**
	Luxemburgo[2]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	84.475	56.533	75.381	131.914	**216.389**
	México	6,0	3,0	3,0	**12,0**	11.476	5.517	8.558	14.075	**25.551**
	Noruega	7,0	3,0	3,0	**13,0**	63.006	29.062	36.289	65.351	**128.357**
	Nova Zelândia	6,0	4,0	3,0	**13,0**	28.682	20.661	22.759	43.420	**72.102**
	Polônia[2]	6,0	3,0	4,0	**13,0**	19.871	8.912	12.522	21.434	**41.305**
	Portugal[2]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	29.226	19.665	19.143	38.809	**68.034**
	Reino Unido	6,0	3,0	3,5	**12,5**	38.165	x(8)	x(8)	46.585	**84.750**
	República Checa	5,0	4,0	4,0	**13,0**	14.058	19.456	19.320	38.776	**52.834**
	Suécia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	45.194	24.274	24.877	49.151	**94.345**
	Suíça[2]	6,0	3,0	3,5	**12,5**	50.814	29.269	56.582	85.851	**136.664**
	Turquia[2]	8,0	a	3,0	**11,0**	m	a	m	m	m
	Média OCDE	***5,9***	***3,3***	***3,3***	***12,4***	***36.112***	***~***	***~***	***51.374***	***87.720***
Países parceiros	**Brasil**[2]	4,0	4,0	3,0	**11,0**	5.701	5.436	2.697	8.133	**13.834**
	Chile[3]	6,0	2,0	4,0	**12,0**	11.614	3.730	7.825	11.555	**23.169**
	Eslovênia[2]	6,0	3,0	3,0	**12,0**	x(6)	71.947	16.695	88.642	**88.642**
	Estônia	6,0	3,0	3,0	**12,0**	20.303	11.406	12.098	23.504	**43.807**
	Israel	6,0	3,0	3,0	**12,0**	28.193	x(8)	x(8)	32.972	**61.165**
	Rússia[2]	4,0	5,0	2,0	**11,0**	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	**19.296**

1. Ano de referência: 2004.
2. Apenas instituições públicas.
3. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

Tabela B1.3b.

Gastos cumulativos com instituições educacionais por estudante para todos os serviços ao longo da duração média de estudos de nível superior (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC para PIB, por tipo de programa

		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$)		
	Método[1]	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
Países da OCDE		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Alemanha	MC	2,37	6,57	5,36	16.450	87.688	66.758
Austrália	MC	m	2,87	m	m	44.768	m
Áustria	MC	2,78	5,60	5,30	31.677	84.156	78.308
Bélgica	MC	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	35.761
Canadá		m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	MC	2,07	4,22	3,43	7.889	41.938	26.089
Dinamarca	FA	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	55.348
Eslováquia	FA	2,47	3,90	3,82	m	22.555	22.555
Espanha	MC	2,15	5,54	4,66	19.478	57.069	47.015
Estados Unidos		m	m	m	m	m	m
Finlândia	MC	a	4,85	4,85	a	59.582	59.582
França[2]	MC	3,00	4,74	4,02	28.448	54.444	44.202
Grécia	MC	5,00	5,26	5,25	17.084	40.299	32.185
Holanda	MC	a	5,24	5,24	a	72.746	72.746
Hungria[3]	MC	2,00	4,05	4,05	9.098	25.627	25.289
Irlanda	MC	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	33.916
Islândia	MC	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	34.960
Itália[3]	FA	m	5,14	5,01	m	41.285	40.212
Japão	MC	2,11	4,51	4,07	16.815	62.359	50.167
Luxemburgo		m	m	m	m	m	m
México	FA	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	21.896
Noruega	MC	m	m	m	m	m	m
Nova Zelândia	MC	1,87	3,68	3,05	14.475	40.489	31.298
Polônia[3]	MC	m	3,68	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Reino Unido[2]	MC	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	58.654
República Checa		m	m	m	m	m	m
Suécia	MC	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	74.629
Suíça[3]	MC	2,19	5,45	3,62	9.103	126.160	78.771
Turquia	MC	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	m
Média OCDE		***2,28***	***4,50***	***4,11***	**~**	**~**	***47.159***

1. Para estimativas sobre a duração de estudos superiores, foi utilizado ou o Método de Cadeia (MC) ou uma Fórmula de Aproximação (FA).
2. A duração média dos 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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

Tabela B1.4.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante, para todos os serviços, em relação ao PIB *per capita* (2005)

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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	**Alemanha**	18	16	20	34	25	35	23	44	41	25	26
	Austrália	m	18	23	27	25	23	25	46	43	30	25
	Áustria	19	24	28	29	29	x(4)	33	44	43	29	31
	Bélgica	15	21	x(5)	x(5)	24	x(5)	x(9)	x(9)	37	25	25
	Canadá[1, 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	24	x(7)	m	61	m	m	m
	Coréia do Sul	11	22	27	36	31	a	18	42	36	31	29
	Dinamarca	16	25	26	30	28	x(4, 9)	x(9)	x(9)	44	m	30
	Eslováquia	18	18	15	19	17	x(4)	x(4)	36	36	32	20
	Espanha	18	20	x(5)	x(5)	26	a	33	38	37	26	26
	Estados Unidos	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	58	52	31
	Finlândia	14	18	29	21	24	x(5)	n	40	40	25	25
	França	16	18	27	35	30	15	32	39	37	26	27
	Grécia	x(2)	20	x(5)	x(5)	33	29	13	30	24	19	22
	Holanda	17	18	24	21	22	20	n	40	40	25	23
	Hungria[2]	26	26	23	21	22	28	27	37	37	28	26
	Irlanda	14	15	19	20	20	15	x(9)	x(9)	28	19	19
	Islândia	19	26	25	23	24	x(4, 9)	x(9)	x(9)	27	m	25
	Itália[2]	22	25	27	28	28	m	27	29	29	19	27
	Japão	14	22	25	27	26	x(4, 9)	26	46	41	m	28
	Luxemburgo[2]	x(2)	20	27	27	27	x(5)	m	m	m	m	m
	México	17	17	16	25	19	a	x(9)	x(9)	57	47	21
	Noruega	11	19	20	25	23	x(5)	x(9)	x(9)	33	21	23
	Nova Zelândia	19	19	21	30	25	25	31	44	41	36	25
	Polônia[2]	30	24	22	23	23	22	28	42	41	36	26
	Portugal[2]	24	24	33	32	32	m	x(9)	x(9)	44	34	31
	Reino Unido	20	20	x(5)	x(5)	23	x(5)	x(9)	x(9)	43	28	25
	Rep. Checa	17	14	24	24	24	10	15	35	33	27	22
	Suécia	15	23	25	25	25	8	x(9)	x(9)	49	25	28
	Suíça[2]	11	24	27	46	36	26	12	65	61	37	34
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***18***	***21***	***24***	***27***	***26***	***17***	***22***	***42***	***40***	***29***	***26***
	Média UE19	***18***	***20***	***24***	***27***	***25***	***15***	***22***	***41***	***38***	***29***	***25***
Países parceiros	**Brasil**[2]	13	15	15	10	13	a	x(9)	x(9)	108	106	17
	Chile[3]	23	15	15	15	15	a	31	63	52	m	21
	Eslovênia[2]	28	x(3)	35	24	31	x(4)	x(9)	x(9)	37	31	32
	Estônia	11	20	23	24	24	27	17	26	23	23	23
	Israel	16	21	x(5)	x(5)	24	19	36	51	48	m	26
	Rússia[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	16	x(5)	21	36	32	m	19

1. Ano de referência: 2004.
2. Apenas instituições públicas (para o Canadá, apenas no ensino superior).
3. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

B1

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, 2000, 2005)

Índice de mudança entre 1995, 2000 e 2004 (deflator do PIB 2000 =100, a preços constantes)

		Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior						Educação superior					
		Mudança em gastos (2000=100)		Mudança no número de estudantes (2000=100)		Mudança em gastos por estudante (2000=100)		Mudança em gastos (2000=100)		Mudança no número de estudantes (2000=100)		Mudança em gastos por estudante (2000=100)	
		1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005	1995	2005
Países da OCDE	Alemanha	94	99	97	98	**97**	**102**	95	106	104	108	**91**	**98**
	Austrália	74	113	94	103	79	**109**	91	122	83	110	**110**	**111**
	Áustria	94	103	m	99	m	**104**	98	133	91	97	**108**	**137**
	Bélgica	m	107	m	112	m	**96**	m	102	m	106	m	**96**
	Canadá[1, 2, 3]	106	116	m	101	m	**115**	75	117	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	149	107	98	m	**152**	m	130	68	107	m	**122**
	Dinamarca[1]	84	116	96	105	**87**	**110**	91	116	96	102	**95**	**114**
	Eslováquia[1]	96	136	105	93	**91**	**147**	81	149	72	140	**112**	**106**
	Espanha	99	108	119	94	**84**	**115**	72	114	100	93	**72**	**123**
	Estados Unidos	80	108	95	102	**83**	**105**	70	118	92	113	**77**	**104**
	Finlândia	89	123	93	105	**96**	**117**	90	116	89	105	**101**	**110**
	França	90	101	m	98	m	**103**	91	107	m	105	m	**102**
	Grécia[1]	64	128	107	99	**60**	**129**	66	236	68	148	**97**	**159**
	Holanda	84	120	98	103	**86**	**116**	94	111	99	118	**95**	**94**
	Hungria[3]	100	147	105	93	**95**	**158**	74	126	58	151	**128**	**83**
	Irlanda	83	152	105	103	**79**	**147**	57	102	86	120	**66**	**85**
	Islândia	m	140	99	106	m	**133**	m	177	79	148	m	**120**
	Itália[3]	103	107	102	101	**101**	**105**	79	112	101	112	**79**	**100**
	Japão[1]	98	101	113	92	**86**	**110**	88	106	99	101	**88**	**105**
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	81	125	93	106	**87**	**118**	77	137	77	121	**101**	**113**
	Noruega[4]	94	113	89	106	**107**	**106**	107	117	100	114	**106**	**103**
	Nova Zelândia[4]	71	108	m	m	m	m	105	118	m	m	m	m
	Polônia[3]	70	112	110	88	**64**	**128**	59	174	55	125	**107**	**139**
	Portugal[3]	76	102	105	90	**72**	**113**	73	142	77	111	**96**	**128**
	Reino Unido	87	140	87	109	**100**	**129**	98	149	89	118	**110**	**126**
	República Checa	116	130	107	93	**109**	**139**	101	153	64	138	**159**	**111**
	Suécia	81	113	86	102	**94**	**112**	81	116	83	121	**98**	**95**
	Suíça[3, 4]	101	110	95	102	**107**	**108**	74	133	95	127	**78**	**105**
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*89*	*119*	*100*	*100*	*89*	*119*	*83*	*130*	*84*	*118*	*99*	*111*
	Média UE19	*89*	*119*	*101*	*99*	*88*	*120*	*82*	*131*	*83*	*118*	*101*	*111*
Países parceiros	Brasil[1, 3, 4]	82	141	85	102	**96**	**139**	78	118	79	142	**98**	**83**
	Chile[5]	54	99	88	101	**62**	**98**	61	112	76	146	**80**	**77**
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia[4]	77	130	96	83	**79**	**158**	68	113	60	117	**113**	**96**
	Israel	86	106	85	101	**100**	**105**	77	108	74	119	**105**	**90**
	Rússia	m	154	m	m	m	m	m	228	m	m	m	m

1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
2. Ano de referência: 2004, não 2005.
3. Apenas instituições públicas (para o Canadá, apenas no ensino superior).
4. Apenas gastos públicos.
5. Ano de referência : 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401862824252

INDICADOR B2

QUE PROPORÇÃO DA RIQUEZA NACIONAL É GASTA COM EDUCAÇÃO?

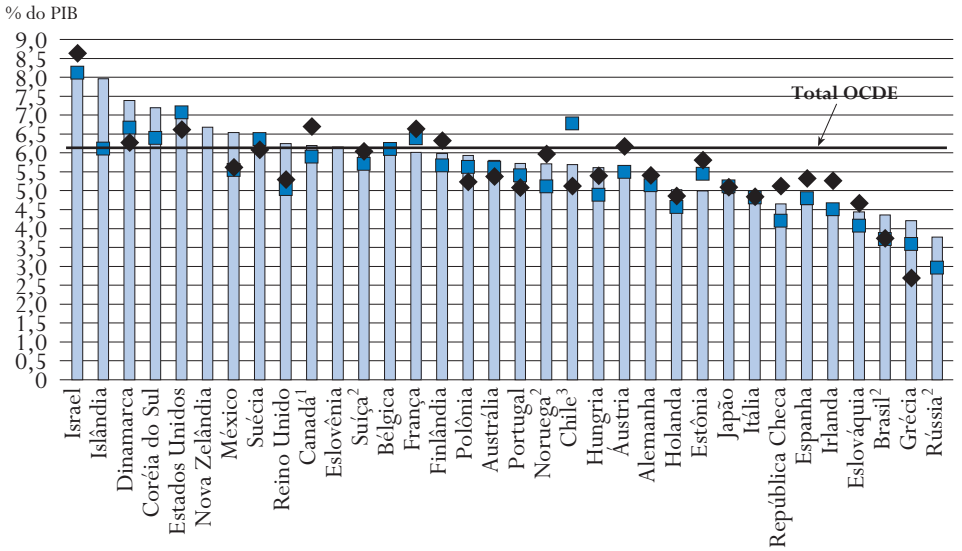
Os gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB revelam a prioridade que um país atribui à educação na alocação global de recursos. Encargos educacionais e investimentos em educação feitos por entidades privadas que não as famílias (ver Indicador B5) têm forte impacto sobre as diferenças no montante global dos recursos financeiros que os países da OCDE destinam a seus sistemas educacionais, especialmente no nível superior.

Resultados básicos

Gráfico B2.1. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, para todos os níveis de educação (1995, 2000, 2005)

Este gráfico mostra medidas do investimento em educação representadas pela parcela da renda nacional que cada país destinou aos gastos com instituições educacionais em 1995, 2000 e 2005. Mostra os gastos diretos e indiretos com instituições educacionais e cobre fontes de recursos públicas e privadas.

As instituições educacionais recebem 6,1% do PIB coletivo dos países da OCDE. O aumento nos gastos com instituições educacionais entre 1995 e 2005 ficou aquém do crescimento da renda nacional em cerca de 50% dos 28 países da OCDE e parceiros que dispõem de dados.



1. Ano de referência: 2004, não 2005.
2. Apenas gastos públicos (para Suíça, apenas com ensino superior).
3. Ano de referência: 2006, não 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições educacionais provenientes de fontes públicas e privadas, 2005.

Fonte: OECD. Tabela B2.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

Outros destaques deste indicador

- Cerca de 60% dos gastos com instituições educacionais – ou seja, 3,7% do PIB combinado da área da OCDE – destinam-se à educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Considerando o PIB de cada país, a Islândia gasta quase duas vezes mais do que a Grécia.
- A educação superior responde por cerca de um terço dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais (2,0% do PIB combinado). No Canadá e nos Estados Unidos, os gastos nesse nível chegam a 40% dos gastos com instituições educacionais.
- Canadá, Coréia do Sul e Estados Unidos gastam entre 2,4 e 2,9% de seu PIB com instituições de ensino superior. Coréia do Sul, Estados Unidos e o país parceiro Chile (1,8%) mostram as mais altas proporções de gastos privados no nível superior. Com relação ao PIB, os gastos dos Estados Unidos com educação superior superam em mais de três vezes os da Eslováquia e da Itália, e em quase quatro vezes os dos parceiros Brasil e Rússia.
- O número de pessoas que concluem a educação nos níveis médio e superior é o maior já verificado, e em muitos países a expansão foi acompanhada de investimentos financeiros substanciais. Entre 1995 e 2005, para todos os níveis de educação combinados, o aumento dos investimentos públicos e privados em educação em todos os países foi de no mínimo 8%, em termos reais; nos países da OCDE, esse aumento foi, em média, de 42%. Em dois terços desses países, o aumento é maior para a educação de nível superior do que para todos os demais níveis combinados.
- Na média dos países da OCDE, os gastos com todos os níveis de educação combinados aumentaram mais do que o PIB, em termos relativos, entre 1995 e 2005. Na Dinamarca, na Grécia, no México e no Reino Unido, o aumento dos gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB superou 0,8 ponto percentual ao longo dessa década.
- Entretanto, os aumentos dos gastos com instituições educacionais e o aumento do PIB não ocorreram no mesmo ritmo durante esse período. Em média, os gastos com todos os níveis de educação cresceram pouco menos do que o PIB entre 1995 e 2000 (17% e 20%, respectivamente), e bem mais do que o PIB entre 2000 e 2005 (21% e 14%, respectivamente). Os gastos com instituições educacionais para todos os níveis de educação como porcentagem do PIB aumentaram em ambos os períodos de cinco anos em sete dos 28 países da OCDE e parceiros que dispõem de dados comparáveis.
- Na maioria dos países, os gastos com os níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior aumentaram menos do que o PIB, entre 1995 e 2000, porém mais do que o PIB entre 2000 e 2005. Na média, porém, os gastos como porcentagem do PIB não apresentaram variação ao longo dos dez anos do período.
- No nível superior de educação, no período 1995-2005, os gastos cresceram em ritmo igual ou superior ao do crescimento do PIB. O aumento foi mais pronunciado a partir de 2000 em quase dois terços dos 28 países da OCDE que dispõem de dados comparáveis. Apenas na Bélgica, na Irlanda e no país parceiro Chile, o PIB teve crescimento mais acelerado do que o crescimento dos gastos com instituições educacionais nesse nível entre 2000 e 2005.

B2

Contexto de políticas

Este indicador fornece uma medida da proporção relativa da riqueza nacional investida em instituições educacionais. Os gastos com instituições educacionais são um investimento que pode ajudar a estimular o crescimento econômico, melhorar a produtividade, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, e reduzir a desigualdade social. Com relação ao PIB, os gastos com instituições educacionais mostram a prioridade que o país atribui à educação na alocação de seus recursos. A proporção do total de recursos financeiros destinados à educação é uma escolha de cada país da OCDE. Trata-se de uma escolha feita em conjunto pelo governo, pelas empresas e por estudantes individuais e suas famílias, e é determinada, em parte, pelo tamanho da população em idade escolar no país e pela dimensão da escolarização. Se os retornos sociais e privados do investimento em educação forem suficientemente grandes, há incentivo suficiente para expandir a escolarização e aumentar o investimento total.

O indicador também inclui uma análise comparativa de mudanças no investimento educacional ao longo do tempo. Ao decidir quanto será alocado à educação, os governos devem avaliar as demandas por maiores gastos em áreas tais como salários de professores e instalações educacionais. Esse indicador pode fornecer um ponto de referência, uma vez que mostra a evolução do volume de gastos com educação em relação à riqueza nacional e em termos absolutos, ao longo do tempo, em vários países da OCDE.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

Este indicador abrange os gastos com escolas, universidades e outras instituições públicas e privadas envolvidas com a tarefa de prover a apoiar serviços educacionais. Os gastos com instituições não se limitam aos gastos com serviços instrucionais, mas inclui também gastos públicos e privados com serviços de apoio para os estudantes e suas famílias, tais como alojamento e serviços de transporte, quando prestados por instituições educacionais. No nível superior, os gastos com pesquisa e desenvolvimento podem ser significativos, e estão incluídos neste indicador, desde que a pesquisa seja realizada por instituições educacionais.

Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as famílias podem adquirir livros didáticos e materiais no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos, fora das instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do estudante e a perda de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todos os gastos realizados fora das instituições educacionais estão excluídos deste indicador, mesmo quando subsidiados pelo poder público. Os subsídios públicos para os gastos educacionais 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 dos recursos nacionais. Levando em conta ambas as fontes de recursos – públicas e privadas –, os países da OCDE como um todo gastam 6,1% de seu PIB coletivo com instituições educacionais nos níveis fundamental, médio e superior. Nas atuais condições de severa contenção nos orçamentos públicos, um item

que consome recursos tão significativos está sujeito a exame rigoroso por parte dos governos, em busca de modos de reduzir ou limitar o crescimento dos gastos.

Os despêndios mais elevados com instituições educacionais ocorrem na Coréia do Sul, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na Islândia e no país parceiro Israel, nos quais pelo menos 7% do PIB respondem pelos gastos públicos e privados com instituições educacionais. Vêm em seguida México e Nova Zelândia, com mais de 6,5%. Sete dos 28 países da OCDE para os quais há dados disponíveis e três entre os seis países parceiros gastam menos do que 5% do PIB com instituições educacionais. Na Grécia e no país parceiro Rússia, os números são, respectivamente, 4,2% e 3,8% (Tabela B2.1).

Gastos com instituições educacionais por nível de educação

As diferenças em gastos com instituições educacionais são mais marcantes na educação infantil. Nesse nível, os gastos vão de menos de 0,2% do PIB – na Austrália, na Coréia do Sul e na Irlanda – até 0,8%, ou mais – na Dinamarca, na Hungria, na Islândia e no país parceiro Israel (Tabela B2.2). As diferenças no nível da educação infantil explicam-se principalmente pelas taxas de participação de crianças menores (ver Indicador C2), mas, por vezes, refletem também em que medida a educação infantil privada é coberta por este indicador. Na Irlanda, por exemplo, a maior parte da educação infantil ocorre em instituições privadas que ainda não estão cobertas na coleta de dados. Além disso, serviços de Cuidados e Educação na Primeira Infância de alta qualidade não são oferecidos exclusivamente pelas instituições educacionais cobertas por este indicador: freqüentemente, o atendimento ocorre em ambientes mais informais. Em vista disso, é preciso cautela ao fazer inferências com relação ao acesso a serviços de Cuidados e Educação na Primeira Infância e à qualidade dos mesmos.

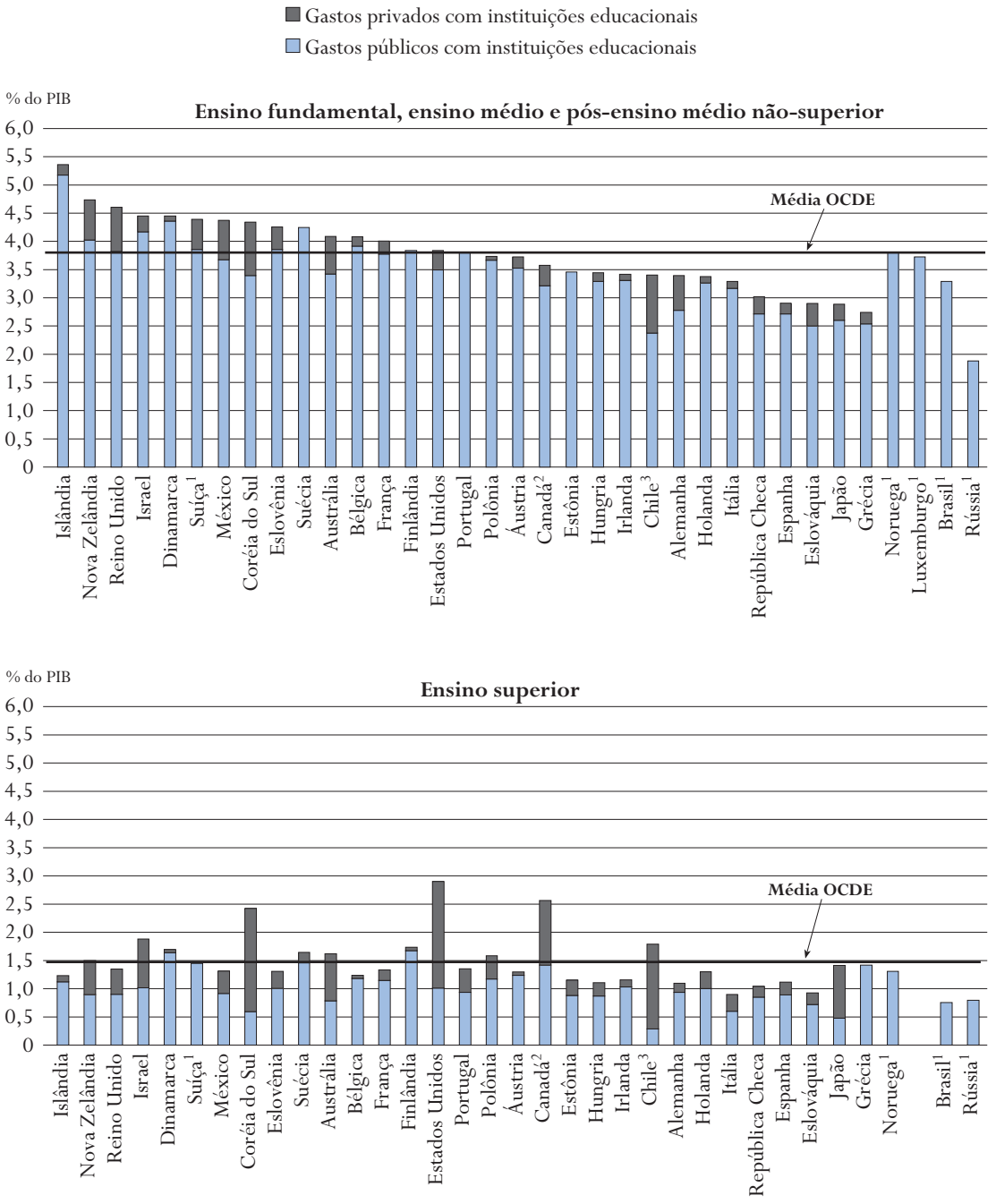
Na média dos países da OCDE, 60% dos gastos com instituições educacionais destinam-se à educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Considerando a escolarização quase universal no ensino fundamental (EF1 e EF2) nos países da OCDE e as elevadas taxas de participação no ensino médio (ver Indicadores C1 e C2), esses níveis respondem pela maior parte dos gastos com instituições educacionais: 3,7% do PIB combinado dos países da OCDE. Ao mesmo tempo, um volume de gastos por estudante significativamente maior com instituições educacionais nos níveis de ensino médio e superior resulta em um investimento global nesses níveis maior do que sugerem os números que se referem apenas à escolarização.

Cerca de um terço dos gastos combinados da OCDE com instituições educacionais corresponde ao ensino 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 diferenças significativas nos gastos alocados à educação superior. Por um lado, Coréia do Sul, Canadá e Estados Unidos gastam entre 2,4% e 2,9% de seu PIB com instituições de ensino superior. Com exceção do Canadá, esses países e o parceiro Chile também são aqueles que registram a mais alta proporção de gastos privados no nível superior. Os gastos realizados por Dinamarca, Finlândia e os países parceiros Chile e Israel também estão entre os mais elevados, destinando a instituições de educação superior percentuais do PIB iguais ou superiores a 1,7%. Por outro lado, para Bélgica, França, Islândia, México, Portugal, Reino Unido e Suíça, a proporção do PIB destinada a instituições de nível superior fica abaixo da média OCDE. Esses países fazem parte do grupo da OCDE no qual a proporção do PIB destinada aos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior fica acima da média OCDE (Gráfico B2.2). Na Suíça, uma proporção

B2

Gráfico B2.2. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB (2005)

Provenientes de fontes públicas e privadas, por nível de educação, fonte de recursos e ano



1. Apenas gastos públicos (para Suíça, apenas ensino superior).
2. Ano de referência: 2004.
2. Ano de referência: 2006.

Os países estão classificados por ordem decrescente de gastos com instituições educacionais provenientes 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

modesta do PIB gasta com instituições de ensino superior traduz-se em um dos mais altos níveis de gastos por estudante nesse nível, graças a índices relativamente baixos de escolarização e a um PIB elevado (Tabelas B2.1 e B1a).

Mudanças nos gastos totais em educação entre 1995, 2000 e 2005

Atualmente, o número de pessoas que concluem o ensino médio e a educação superior é o maior já registrado (ver Indicador A1), e em muitos países essa expansão foi acompanhada de investimentos financeiros substanciais. Entre 1995 e 2005, para todos os níveis de educação combinados, os investimentos públicos e privados em educação aumentaram no mínimo em 8% em todos os países, em termos reais. Na média dos países da OCDE, esse aumento foi de 42%. Para Austrália, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Nova Zelândia, Portugal e Suécia, os aumentos nos gastos com instituições educacionais variaram de 30% a 50%; Grécia, Hungria, Irlanda, México, Polônia, Reino Unido e os parceiros Brasil, Chile e Estônia aumentaram os gastos em mais de 50% (Tabela B2.3).

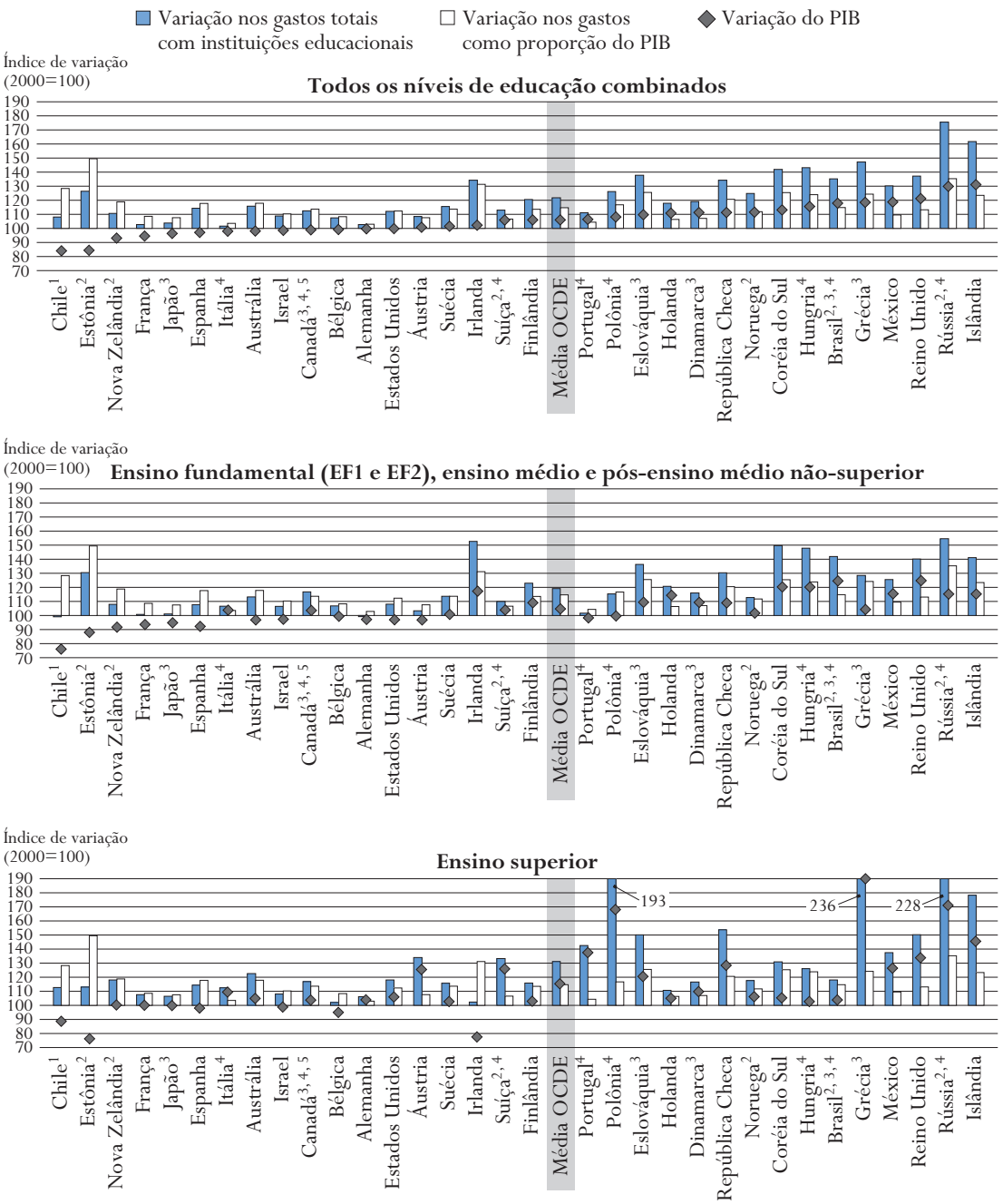
As diferenças relacionam-se, em parte, à variação da população em idade escolar; para uma interpretação correta, porém, é preciso levar em conta também as tendências com relação à renda nacional. Na Irlanda, por exemplo, os gastos com todos os níveis de educação combinados aumentaram em mais de 80% entre 1995 e 2005, mas o aumento do PIB foi superior a 100% (Tabela B2.3). Em média, para todos os níveis de educação combinados, o aumento relativo dos gastos nos 28 países para os quais há dados disponíveis para 1995 e 2005 superou o aumento do PIB. Nesse período, o aumento nos gastos com instituições educacionais como proporção do PIB superou 0,8 ponto percentual na Dinamarca (6,2% a 7,4%), na Grécia (2,6% a 4,2%), no México (5,6% a 6,5%) e no Reino Unido (5,2% a 6,2%). Entretanto, esse aumento nos gastos com instituições educacionais não acompanhou o crescimento da renda nacional em mais de um terço dos 28 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis. Os países em que se observam as diferenças mais notáveis são Áustria, Canadá, Espanha, França, Irlanda e o parceiro Estônia, onde a proporção do PIB destinada a instituições educacionais sofreu uma redução igual ou superior a 0,5 ponto percentual entre 1995 e 2005 (Tabela B2.1), principalmente devido à diminuição nos gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

De 1995 a 2005, em média, os gastos com instituições educacionais para todos os níveis de educação aumentaram de modo similar durante os dois qüinqüênios. Entretanto, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia, em Portugal e no país parceiro Chile,o crescimento foi acentuadamente mais lento no período de 2000 a 2005. Um padrão inverso é verificado para Eslováquia, Hungria, Noruega, Reino Unido e República Checa (Tabela B2.3 e Gráfico B2.3). Ao comparar as mudanças nos gastos com instituições educacionais ao PIB, o quadro fica mais claro: na média, para todos os níveis de educação, o crescimento dos gastos foi ligeiramente inferior ao do PIB entre 1995 e 2000 – 17% e 20%, respectivamente –, e significativamente superior ao PIB entre 2000 e 2005 – 21% e 14%, respectivamente. Em 14 dos 28 países da OCDE e países parceiros para os quais há dados disponíveis, os gastos para todos os níveis de educação como porcentagem do PIB diminuíram entre 1995 e 2000 e voltaram a aumentar entre 2000 e 2005. Entretanto, os gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB para todos os níveis de educação aumentaram em ambos os qüinqüênios em sete dos 28 países da OCDE e parceiros que dispõem

B2

Gráfico B2.3. Variação nos gastos com instituições educacionais e variação do PIB (2000, 2005)

(2000 = 100, a preços constantes para 2005)



1. Ano de referência 2006.
2. Apenas gastos públicos.
3. Alguns níveis educacionais estão incluídos em outros.
4. Apenas instituições públicas.
5. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem crescente de variação entre 2000 e 2005 nos gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, para todos os níveis de educação combinados.

Fonte: OECD. Tabela B2.3 e Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

de dados comparáveis – todos eles entre os países que registraram maiores aumentos nos gastos no mesmo período.

Em dois terços dos 28 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, o aumento dos gastos com instituições educacionais para a educação superior foi proporcionalmente maior entre 1995 e 2005 do que o aumento dos gastos com os níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Em certa medida, isso certamente está associado com o aumento significativo no número de estudantes no ensino superior, em comparação com a relativa estabilidade no número de estudantes nos níveis mais baixos (Tabela B1.5). Canadá, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Grécia, Itália, Polônia, Portugal, República Checa e Suíça registraram aumentos nos gastos com educação superior que superaram em no mínimo 30 pontos percentuais os aumentos nos gastos com os níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Irlanda, Suécia e os países parceiros Chile e Estônia investiram recursos adicionais em proporções semelhantes nos níveis EF1, EF2/ensino médio, pós-ensino médio não-superior e superior combinados. Inversamente, Austrália, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido e o país parceiro Brasil investiram a maior parte dos aumentos em educação (em termos relativos) nos níveis EF1, EF2/ensino médio e pós-ensino médio não-superior (Tabela B2.3).

Entre 1995 e 2005, os gastos com os diferentes níveis de educação evoluíram de modo bastante diverso. Do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) ao pós-ensino médio não-superior, os gastos com instituições educacionais como proporção do PIB caíram em 50% dos países para os quais há dados disponíveis (15 dos 28 países da OCDE e parceiros), mas o padrão é diferente nos dois períodos de cinco anos. Na maioria dos países, os gastos aumentaram menos do que o PIB entre 1995 e 2000, porém mais do que o PIB entre 2000 e 2005. Entretanto, o aumento a partir de 2000 não compensou necessariamente a redução anterior. O padrão oposto – aumento até o ano 2000 seguido de uma redução a partir de 2000 – é verificado no país parceiro Chile e, em menor escala, nos Estados Unidos, na Polônia e na Suécia. As principais exceções a esses padrões são Alemanha, Áustria, Espanha, França e Japão, países em que os gastos com instituições educacionais do ciclo inicial do ensino fundamental ao pós-ensino médio não-superior (como proporção do PIB) diminuíram significativamente em ambos os períodos; e Austrália, Dinamarca e Grécia, onde os gastos aumentaram significativamente em ambos os períodos (Tabelas B2.1, B2.3 e Gráfico B2.3).

Na educação superior, os gastos com instituições educacionais como proporção do PIB diminuíram entre 1995 e 2005 apenas na Finlândia, na França, na Holanda, na Irlanda e na Noruega. Em média, a redução dos gastos com instituições educacionais ocorreu no mesmo ritmo da redução do PIB (em 20%) durante o período de 1995 a 2000, e foi significativamente superior à redução do PIB entre 2000 e 2005 (32% e 14%, respectivamente). Apenas na Bélgica, na Irlanda e no parceiro Chile o PIB cresceu mais rapidamente do que os gastos com instituições educacionais no nível superior entre 2000 e 2005. O aumento dos gastos foi mais pronunciado a partir de 2000 em dois terços dos 28 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis. Entretanto, em nove desses países, os gastos destinados ao nível superior aumentaram menos do que o PIB antes de 2000, e mais do que o PIB após 2000 (Tabelas B2.1, B2.3 e Gráfico B2.3).

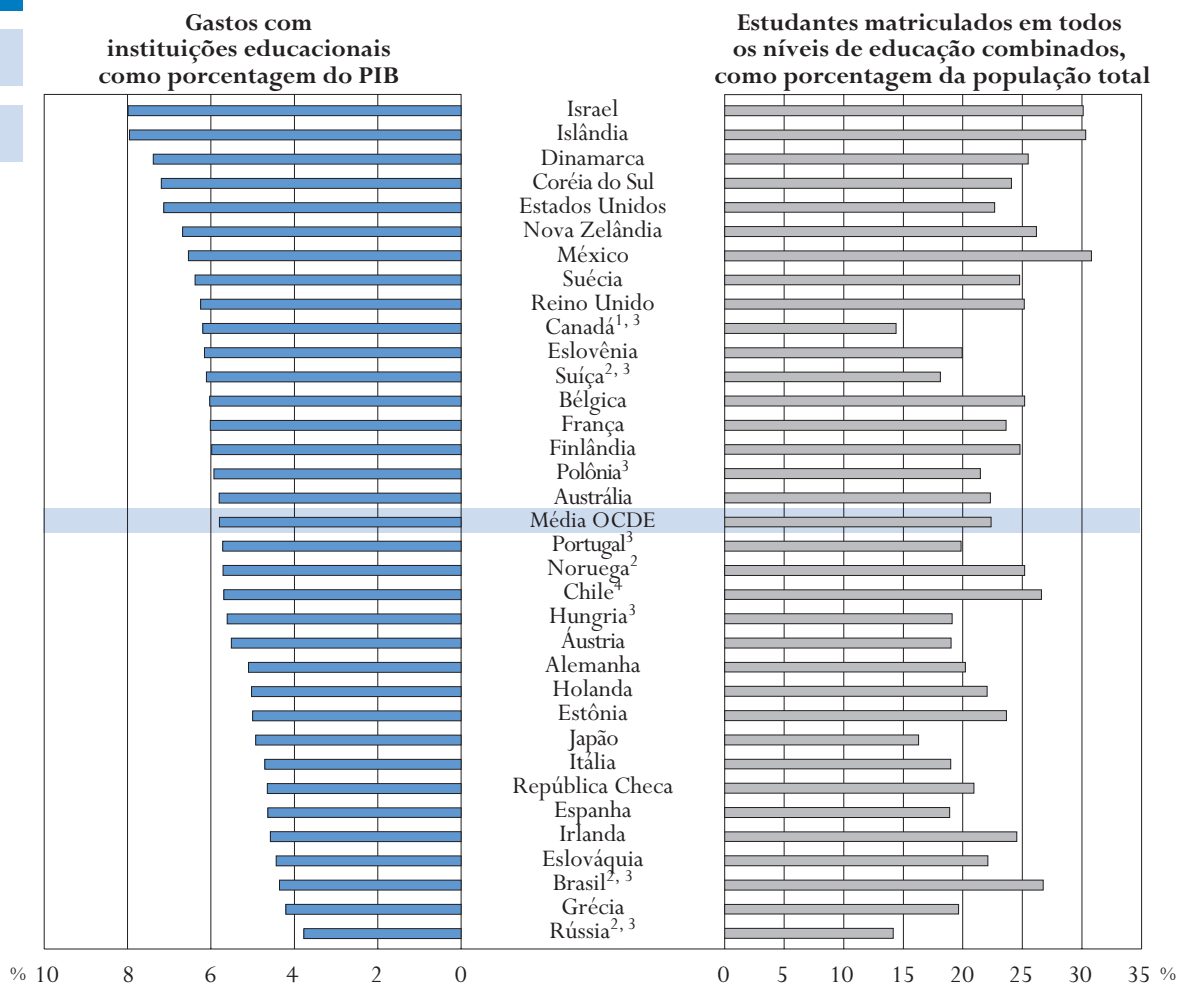
Relação entre gastos nacionais com instituições educacionais e padrões demográficos

Os recursos nacionais destinados à educação dependem de alguns fatores inter-relacionados ligados à oferta e à demanda, tais como estrutura demográfica da população, taxas de escolarização,

B2

Gráfico B2.4. Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB e total de matrículas no sistema educacional como porcentagem da população total (2005)

Para todos os níveis de educação combinados, com base em equivalentes de período integral



1. Ano de referência: 2004.
2. Apenas gastos públicos (para Suíça, apenas ensino superior).
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

renda *per capita*, níveis nacionais de salários dos professores, e organização e provimento de instrução. Por exemplo, países da OCDE com altos níveis de gastos podem atender a um número maior de estudantes, ao passo que países com baixos níveis de gastos podem limitar o acesso aos níveis de educação mais altos ou prestar serviços educacionais de maneira particularmente eficaz. A distribuição de matrículas entre setores e áreas de estudo também pode variar, assim como a duração dos estudos e a escala e a organização da pesquisa educacional relacionada. Por fim,, grandes diferenças de PIB entre os países da OCDE significam que porcentagens similares

de PIB despendidas com instituições educacionais podem traduzir-se em montantes absolutos muito diferentes por estudante (ver Indicador B1).

O tamanho da população em idade escolar determina a demanda potencial por educação inicial e capacitação: quanto maior é essa população, maior é a demanda potencial por serviços educacionais. Entre os membros da OCDE com renda nacional comparável, um país cuja população é relativamente grande deve gastar uma porcentagem maior de seu PIB com instituições educacionais, para que os indivíduos envolvidos tenham oportunidade de alcançar os mesmos níveis de educação disponíveis em outros países da OCDE, pressupondo custos comparáveis para professores e instalações. Inversamente, mas com base no mesmo pressuposto, se essa população for relativamente pequena, o país gastará uma porção menor de sua riqueza com instituições educacionais para obter resultados semelhantes.

A comparação entre gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB e a proporção da população matriculada mostra que, de modo geral, sete dos 10 países em que mais de 25% da população participam da educação formal – Bélgica, Dinamarca, Islândia, México, Nova Zelândia, Reino Unido e o parceiro Israel – são também os países em que os gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB ficam acima da média OCDE (Gráfico B2.4). Por outro lado, Áustria, Canadá, Espanha, Grécia, Hungria, Itália, Japão, Portugal, Suíça e o país parceiro Rússia apresentam as proporções mais baixas de população escolarizada na educação formal – menos de 20%; e com exceção de Canadá e Suíça, seus gastos com instituições educacionais também ficam abaixo da média OCDE. Em alguns desses países, as parcelas do PIB destinadas à educação também estão entre as mais baixas entre os países da OCDE e os parceiros.

Entretanto, a proporção da população em idade escolar não é o único fator determinante do nível de gastos. Países com proporções similares de população no sistema educacional podem gastar parcelas diferentes de seu PIB, dependendo da prioridade atribuída à educação ou da distribuição dos gastos entre os diversos níveis de educação. Dois exemplos são México e o país parceiro Israel, com proporções de população no sistema educacional bastante similares – 30,8% e 30,1%, respectivamente. Os gastos do México com instituições educacionais como proporção do PIB ficam 1,5 ponto percentual abaixo dos gastos de Israel – 6,5% e 8,0%, respectivamente. Entretanto, a proporção de estudantes matriculados em países que gastam proporções similares de seu PIB com instituições educacionais não é necessariamente igual. Noruega e Portugal, por exemplo, gastam 5,7% do PIB com instituições educacionais, mas os estudantes representam cerca de 25% da população na Noruega e 20% em Portugal. Essas diferenças podem refletir os gastos por estudante (Tabela B1.1a).

Gastos com instituições educacionais por fonte de recursos

Gastos mais elevados com instituições educacionais em resposta ao crescimento da escolarização implicam cargas financeiras mais pesadas para a sociedade como um todo, mas que não recaem inteiramente sobre o setor público. Em média, dos 6,1% do PIB combinado da área da OCDE destinados à educação, mais de 75% provêm de fontes públicas (Tabela B2.4). Em todos os países, a maior parte dos recursos financeiros vem de fontes públicas; e no caso da Noruega, o setor público é praticamente a única fonte de recursos para a educação. Entretanto, as diferenças entre os países são mais acentuadas quando os gastos com educação são especificados por fonte de recursos financeiros e por nível de educação (ver Indicador B3).

B2

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). Os gastos com instituições educacionais cobertos por este indicador incluem tanto os gastos com instituições instrucionais como com instituições não-instrucionais. Instituições educacionais instrucionais são instituições educacionais que ministram programas instrucionais – ou seja, de ensino – diretamente, em um ambiente grupal organizado ou por meio de educação à distância. Não estão incluídas as empresas ou outras instituições que oferecem cursos de capacitação ou instrução de curta duração em caráter individual. Instituições educacionais não-instrucionais são aquelas que oferecem serviços administrativos, de orientação ou profissionais a outras instituições educacionais, mas não prestam serviços educacionais diretamente aos estudantes. São exemplos desse tipo de instituição ministérios ou departamentos nacionais, estaduais ou provinciais de educação; outros organismos que supervisionam a educação em vários níveis governamentais, ou órgãos análogos do setor privado; e organizações que prestam serviços ligados à educação, tais como orientação profissional ou psicológica, colocação, exames, ajuda financeira a estudantes, desenvolvimento de currículo, pesquisa educacional, serviços de operação e manutenção de edificações, transporte de estudantes, alojamento e refeições para estudantes.

Essa definição de instituições assegura que estejam cobertos gastos com serviços que em alguns países da OCDE são prestados por escolas e universidades e, em outros, por outras entidades, em termos comparáveis.

A distinção por fonte de recursos financeiros baseia-se na fonte inicial dos recursos, e não reflete transferências subseqüentes do setor público para o setor privado ou vice-versa. Por essa razão, subsídios destinados a famílias e outras entidades, tais como subsídios para encargos educacionais e outros pagamentos feitos a instituições educacionais, estão incluídos nos gastos públicos neste indicador. Os pagamentos destinados a instituições educacionais feitos por famílias e outras entidades privadas incluem encargos educacionais e outras taxas, já descontados os subsídios públicos. Uma discussão detalhada dos subsídios públicos pode ser encontrada no Indicador B5.

A média OCDE é calculada como a média simples de todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis. O total OCDE reflete o valor do indicador considerando a região da OCDE como um todo (ver detalhes no Guia do Leitor).

As Tabelas B2.1 e B2.3 mostram os gastos com instituições educacionais para os anos financeiros de 1995, 2000 e 2005. Os dados relativos aos gastos de 1995 foram obtidos por meio de um estudo especial realizado em 2002, e atualizado em 2007; os gastos para 1995 foram ajustados de modo a refletir os métodos e definições utilizados na pesquisa UOE 2007.

Os dados correspondentes a 1995 e 2000 estão expressos nos níveis de preço de 2005. Os Gráficos B2.1 e B2.3 e as Tabelas B2.1 e B2.3 apresentam um índice de mudança nos gastos com instituições e no PIB entre 1995, 2000 e 2005. O total dos gastos, assim como o PIB de 1995 e 2000 estão ajustados aos preços de 2005, utilizando o deflator do PIB.

Para comparações ao longo do tempo, a média OCDE diz respeito apenas aos países da OCDE para os quais há dados disponíveis para todos os anos de referência.

B2

Tabela B2.1.

Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (1995, 2000, 2005)

De fontes públicas e privadas, por ano

		2005			2000			1995		
		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	Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior	Educação superior	Total para todos os níveis de educação
Países da OCDE	**Alemanha**	3,4	1,1	**5,1**	3,5	1,1	**5,1**	3,7	1,1	**5,4**
	Austrália	4,1	1,6	**5,8**	4,0	1,5	**5,6**	3,6	1,6	**5,3**
	Áustria	3,7	1,3	**5,5**	3,9	1,0	**5,5**	4,2	1,2	**6,1**
	Bélgica	4,1	1,2	**6,0**	4,1	1,3	**6,1**	m	m	m
	Canadá[1, 2]	3,6	2,6	**6,2**	3,3	2,3	**5,9**	4,3	2,1	**6,7**
	Coréia do Sul	4,3	2,4	**7,2**	3,6	2,3	**6,4**	m	m	m
	Dinamarca[2]	4,5	1,7	**7,4**	4,1	1,6	**6,6**	4,0	1,6	**6,2**
	Eslováquia[2]	2,9	0,9	**4,4**	2,7	0,8	**4,0**	3,0	0,7	**4,6**
	Espanha	2,9	1,1	**4,6**	3,2	1,1	**4,8**	3,8	1,0	**5,3**
	Estados Unidos	3,8	2,9	**7,1**	3,9	2,7	**7,0**	3,8	2,3	**6,6**
	Finlândia	3,9	1,7	**6,0**	3,6	1,7	**5,6**	4,0	1,9	**6,3**
	França	4,0	1,3	**6,0**	4,3	1,3	**6,4**	4,5	1,4	**6,6**
	Grécia[2]	2,7	1,5	**4,2**	2,7	0,8	**3,6**	2,0	0,6	**2,6**
	Holanda	3,4	1,3	**5,0**	3,0	1,2	**4,5**	3,0	1,4	**4,8**
	Hungria	3,4	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[2]	5,4	1,2	**8,0**	4,7	0,9	**6,1**	m	m	m
	Itália	3,3	0,9	**4,7**	3,2	0,9	**4,8**	3,6	0,7	**4,8**
	Japão[2]	2,9	1,4	**4,9**	3,1	1,4	**5,1**	3,1	1,3	**5,0**
	Luxemburgo[2, 3]	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	4,4	1,3	**6,5**	3,8	1,0	**5,5**	4,0	1,1	**5,6**
	Noruega[3]	3,8	1,3	**5,7**	3,8	1,2	**5,1**	4,3	1,6	**5,9**
	Nova Zelândia	4,7	1,5	**6,7**	m	m	m	m	m	m
	Polônia	3,7	1,6	**5,9**	3,9	1,1	**5,6**	3,6	0,8	**5,2**
	Portugal	3,8	1,4	**5,7**	3,9	1,0	**5,4**	3,6	0,9	**5,0**
	Reino Unido	4,6	1,3	**6,2**	3,6	1,0	**5,0**	3,7	1,1	**5,2**
	República Checa	3,0	1,0	**4,6**	2,8	0,8	**4,2**	3,5	0,9	**5,1**
	Suécia	4,2	1,6	**6,4**	4,3	1,6	**6,3**	4,1	1,5	**6,0**
	Suíça[3]	4,4	1,4	**6,1**	4,2	1,1	**5,7**	4,6	0,9	**6,0**
	Turquia	m	m	m	2,4	1,0	**3,4**	1,7	0,7	**2,3**
	Média OCDE	***3,8***	***1,5***	***5,8***	~	~	~	~	~	~
	Total OCDE	***3,7***	***2,0***	***6,1***	~	~	~	~	~	~
	Média UE19	***3,6***	***1,3***	*5,5*	~	~	~	~	~	~
	Média OCDE *para países com dados referentes a 1995, 2000 e 2004 (24 países)*	***3,7***	***1,4***	*5,6*	***3,5***	***1,3***	*5,3*	***3,7***	***1,3***	*5,5*
Países parceiros	**Brasil**[3]	3,2	0,8	**4,4**	2,6	0,7	**3,7**	2,6	0,7	**3,7**
	Chile[4]	3,4	1,8	**5,7**	4,4	2,0	**6,7**	3,2	1,7	**5,1**
	Eslovênia	4,3	1,3	**6,2**	m	m	m	m	m	m
	Estônia	3,5	1,1	**5,0**	3,9	1,0	**5,4**	4,2	1,0	**5,8**
	Israel	4,5	1,9	**8,0**	4,6	1,9	**8,1**	5,0	1,9	**8,6**
	Rússia[3]	1,9	0,8	**3,8**	1,7	0,5	**2,9**	m	m	m

1. Ano de referência: 2004, não 2005.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas gastos públicos (para a Suíça, apenas no ensino superior).
4. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

B2

Tabela B2.2.

Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por nível de educação (2005)

De fontes públicas e privadas[1]

		Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior				Educação superior			
	Educação infantil (para crianças a partir de 3 anos de idade)	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	Todos os níveis de educação combinados (incluindo programas não distribuídos)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE									
Alemanha	0,5	3,4	2,0	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	**5,1**
Austrália	0,1	4,1	3,1	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	**5,8**
Áustria	0,5	3,7	2,4	1,3	n	1,3	0,1	1,2	**5,5**
Bélgica[2]	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	**6,0**
Canadá[3]	x(2)	3,6	x(2)	x(2)	x(6,7)	2,6	1,0	1,6	**6,2**
Coréia do Sul	0,1	4,3	3,0	1,4	a	2,4	0,5	2,0	**7,2**
Dinamarca	0,8	4,5	3,1	1,4	x(4,6)	1,7	x(6)	x(6)	**7,4**
Eslováquia	0,5	2,9	1,8	1,1	x(4)	0,9	x(4)	0,9	**4,4**
Espanha	0,6	2,9	x(2)	x(2)	a	1,1	x(6)	x(6)	**4,6**
Estados Unidos	0,4	3,8	2,9	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	**7,1**
Finlândia	0,4	3,9	2,4	1,4	x(4)	1,7	n	1,7	**6,0**
França	0,7	4,0	2,6	1,4	n	1,3	0,3	1,1	**6,0**
Grécia[2]	x(3)	2,7	1,2	1,4	0,1	1,5	0,3	1,2	**4,2**
Holanda	0,4	3,4	2,5	0,8	n	1,3	n	1,3	**5,0**
Hungria	0,8	3,4	2,2	1,1	0,2	1,1	n	1,1	**5,6**
Irlanda	n	3,4	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	**4,6**
Islândia	0,8	5,4	3,9	x(2)	x(2)	1,2	x(6)	x(6)	**8,0**
Itália	0,5	3,3	2,0	1,3	0,1	0,9	n	0,9	**4,7**
Japão	0,2	2,9	2,0	0,9	x(4,6)	1,4	0,3	1,2	**4,9**
Luxemburgo[4]	x(2)	3,7	2,8	0,9	m	m	m	m	m
México	0,7	4,4	3,5	0,9	a	1,3	x(6)	x(6)	**6,5**
Noruega[4]	0,3	3,8	2,6	1,2	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	**5,7**
Nova Zelândia	0,3	4,7	2,9	1,6	0,2	1,5	0,3	1,2	**6,7**
Polônia	0,6	3,7	2,6	1,1	n	1,6	n	1,6	**5,9**
Portugal	0,4	3,8	2,8	1,0	m	1,4	x(6)	x(6)	**5,7**
Reino Unido[2]	0,3	4,6	2,5	1,4	0,8	1,3	x(6)	x(6)	**6,2**
República Checa	0,5	3,0	1,8	1,1	0,1	1,0	n	1,0	**4,6**
Suécia	0,5	4,2	2,9	1,3	n	1,6	x(6)	x(6)	**6,4**
Suíça[4]	0,2	4,4	2,7	1,6	0,1	1,4	n	1,4	**6,1**
Turquia	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Média OCDE	***0,4***	***3,8***	***2,5***	***1,2***	***0,1***	***1,5***	***0,2***	***1,3***	***5,8***
Total OCDE	***0,4***	***3,7***	***2,6***	***1,1***	***0,1***	***2,0***	***0,3***	***1,3***	***6,1***
Média UE19	***0,5***	***3,6***	***2,3***	***1,3***	***0,1***	***1,3***	***0,1***	***1,2***	***5,5***
Países parceiros									
Brasil[4]	0,4	3,2	2,7	0,5	a	0,8	x(6)	x(6)	**4,4**
Chile[5]	0,5	3,4	2,2	1,2	a	1,8	0,4	1,4	**5,7**
Eslovênia	0,6	4,3	2,9	1,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	**6,2**
Estônia	0,4	3,5	2,2	1,1	0,2	1,1	0,3	0,9	**5,0**
Israel	0,9	4,5	2,4	2,1	n	1,9	0,4	1,5	**8,0**
Rússia[4]	0,5	1,9	x(2)	x(2)	x(2)	0,8	0,2	0,6	**3,8**

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. Ano de referência: 2004.
4. Apenas gastos públicos (para Suíça, apenas educação superior).
5. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008).*

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

Tabela B2.3.

Mudança nos gastos com instituições educacionais e no PIB (1995, 2000, 2005)

Índice de mudança entre 1995, 2000 e 2005 nos gastos com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas e no PIB, por nível de educação (deflator do PIB e PIB (2000=100), a preços constantes)

		Todos os níveis de educação			Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior			Produto Interno Bruto		
		1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005	1995	2000	2005
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE	Alemanha	95	100	103	94	100	99	95	100	106	91	100	103
	Austrália	79	100	115	74	100	113	91	100	122	83	100	118
	Áustria	97	100	108	94	100	103	98	100	133	87	100	107
	Bélgica	m	100	107	m	100	107	m	100	102	88	100	108
	Canadá[1, 2, 3]	92	100	112	106	100	116	75	100	117	82	100	113
	Coréia do Sul	m	100	141	m	100	149	m	100	130	81	100	125
	Dinamarca[2]	81	100	119	84	100	116	91	100	116	87	100	107
	Eslováquia[2]	96	100	137	96	100	136	81	100	149	84	100	125
	Espanha	91	100	114	99	100	108	72	100	114	82	100	117
	Estados Unidos	76	100	112	80	100	108	70	100	118	82	100	112
	Finlândia	88	100	120	89	100	123	90	100	116	79	100	113
	França	90	100	103	90	100	101	91	100	107	87	100	108
	Grécia[2]	63	100	146	64	100	128	66	100	236	84	100	124
	Holanda	87	100	117	84	100	120	94	100	111	82	100	106
	Hungria[3]	90	100	142	100	100	147	74	100	126	82	100	124
	Irlanda	74	100	134	83	100	152	57	100	102	64	100	131
	Islândia	m	100	161	m	100	140	m	100	177	79	100	123
	Itália[3]	91	100	102	103	100	107	79	100	112	91	100	104
	Japão[2]	94	100	104	98	100	101	88	100	106	96	100	107
	Luxemburgo	m	100	m	m	100	m	m	100	m	74	100	120
	México	77	100	130	81	100	125	77	100	137	77	100	109
	Noruega[4]	97	100	124	94	100	113	107	100	117	83	100	112
	Nova Zelândia[4]	75	100	110	71	100	108	105	100	118	88	100	118
	Polônia[3]	80	100	126	74	100	115	89	100	193	77	100	116
	Portugal[3]	77	100	111	76	100	102	73	100	142	82	100	104
	Reino Unido	89	100	137	87	100	140	98	100	149	85	100	113
	República Checa	113	100	134	116	100	130	101	100	153	93	100	120
	Suécia	81	100	115	81	100	113	81	100	116	85	100	113
	Suíça[3, 4]	95	100	113	101	100	110	74	100	133	90	100	106
	Turquia[4]	57	100	m	58	100	m	56	100	m	82	100	124
	Média OCDE	*86*	*100*	*121*	*88*	*100*	*119*	*83*	*100*	*131*	*84*	*100*	*114*
	Média UE19	*87*	*100*	*121*	*89*	*100*	*119*	*84*	*100*	*132*	*83*	*100*	*114*
Países parceiros	Brasil[2, 3, 4]	83	100	135	82	100	141	78	100	118	91	100	114
	Chile[5]	56	100	108	54	100	99	61	100	112	82	100	128
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	100	118
	Estônia[5]	76	100	126	77	100	130	68	100	113	76	100	149
	Israel	84	100	109	86	100	106	77	100	108	80	100	110
	Rússia[3, 4]	m	100	174	m	100	154	m	100	228	92	100	135

1. Ano de referência: 2004, não 2005.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas (para o Canadá, apenas no ensino superior).
4. Apenas gastos públicos.
5. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

B2

Tabela B2.4.

Gastos com instituições educacionais como porcentagem do PIB, por fonte de recursos e nível de educação (2005)

A partir de fontes de recursos públicas e privadas

		Ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior			Educação superior			Total para todos os níveis de educação		
		Fonte pública[1]	Fonte privada[2]	Total	Fonte pública[1]	Fonte privada[2]	Total	Fonte pública[1]	Fonte privada[2]	Total
Países da OCDE	**Alemanha**	2,8	0,6	**3,4**	0,9	0,2	**1,1**	4,2	0,9	**5,1**
	Austrália	3,4	0,7	**4,1**	0,8	0,8	**1,6**	4,3	1,5	**5,8**
	Áustria	3,5	0,2	**3,7**	1,2	0,1	**1,3**	5,2	0,4	**5,5**
	Bélgica	3,9	0,2	**4,1**	1,2	0,1	**1,2**	5,8	0,2	**6,0**
	Canadá[3, 4]	3,2	0,4	**3,6**	1,4	1,1	**2,6**	4,7	1,5	**6,2**
	Coréia do Sul	3,4	0,9	**4,3**	0,6	1,8	**2,4**	4,3	2,9	**7,2**
	Dinamarca[4]	4,4	0,1	**4,5**	1,6	0,1	**1,7**	6,8	0,6	**7,4**
	Eslováquia[4]	2,5	0,4	**2,9**	0,7	0,2	**0,9**	3,7	0,7	**4,4**
	Espanha	2,7	0,2	**2,9**	0,9	0,2	**1,1**	4,1	0,5	**4,6**
	Estados Unidos	3,5	0,3	**3,8**	1,0	1,9	**2,9**	4,8	2,3	**7,1**
	Finlândia	3,8	n	**3,9**	1,7	0,1	**1,7**	5,9	0,1	**6,0**
	França	3,8	0,2	**4,0**	1,1	0,2	**1,3**	5,6	0,5	**6,0**
	Grécia[4]	2,5	0,2	**2,7**	1,4	n	**1,5**	4,0	0,3	**4,2**
	Holanda	3,3	0,1	**3,4**	1,0	0,3	**1,3**	4,6	0,4	**5,0**
	Hungria	3,3	0,2	**3,4**	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[4]	5,2	0,2	**5,4**	1,1	0,1	**1,2**	7,2	0,7	**8,0**
	Itália	3,2	0,1	**3,3**	0,6	0,3	**0,9**	4,3	0,4	**4,7**
	Japão[4]	2,6	0,3	**2,9**	0,5	0,9	**1,4**	3,4	1,5	**4,9**
	Luxemburgo[4]	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	3,7	0,7	**4,4**	0,9	0,4	**1,3**	5,3	1,2	**6,5**
	Noruega	3,8	m	m	1,3	m	m	5,7	m	m
	Nova Zelândia	4,0	0,7	**4,7**	0,9	0,6	**1,5**	5,2	1,4	**6,7**
	Polônia	3,7	0,1	**3,7**	1,2	0,4	**1,6**	5,4	0,6	**5,9**
	Portugal	3,8	n	**3,8**	0,9	0,4	**1,4**	5,3	0,4	**5,7**
	Reino Unido	3,8	0,8	**4,6**	0,9	0,4	**1,3**	5,0	1,2	**6,2**
	República Checa	2,7	0,3	**3,0**	0,8	0,2	**1,0**	4,1	0,6	**4,6**
	Suécia	4,2	n	**4,2**	1,5	0,2	**1,6**	6,2	0,2	**6,4**
	Suíça	3,9	0,5	**4,4**	1,4	m	m	5,6	m	m
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***3,5***	***0,3***	***3,8***	***1,1***	***0,4***	***1,5***	***5,0***	***0,8***	***5,8***
	Total OCDE	***3,3***	***0,4***	***3,7***	***0,9***	***1,0***	***2,0***	***4,6***	***1,5***	***6,1***
	Média UE19	***3,4***	***0,2***	***3,6***	***1,1***	***0,2***	***1,3***	***5,0***	***0,5***	***5,5***
Países parceiros	**Brasil**	3,3	m	m	0,8	m	m	4,4	m	m
	Chile[5]	2,4	1,0	**3,4**	0,3	1,5	**1,8**	3,0	2,7	**5,7**
	Eslovênia	3,9	0,4	**4,3**	1,0	0,3	**1,3**	5,3	0,8	**6,2**
	Estônia	3,5	n	**3,5**	0,9	0,3	**1,1**	4,7	0,3	**5,0**
	Israel	4,2	0,3	**4,5**	1,0	0,9	**1,9**	6,2	1,8	**8,0**
	Rússia	1,9	m	m	0,8	m	m	3,8	m	m

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. Ano de referência: 2004.
4. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
5. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/401864037554

INDICADOR B3

QUAL É O MONTANTE DOS INVESTIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS EM EDUCAÇÃO?

Este indicador analisa a proporção de recursos públicos e privados alocados a instituições educacionais para cada nível de educação. Fornece também a decomposição dos recursos financeiros privados em gastos familiares e gastos de outras entidades privadas. O indicador traz algum esclarecimento à questão amplamente debatida de como distribuir o financiamento das instituições educacionais entre entidades públicas e entidades privadas, particularmente no ensino superior.

Resultados básicos

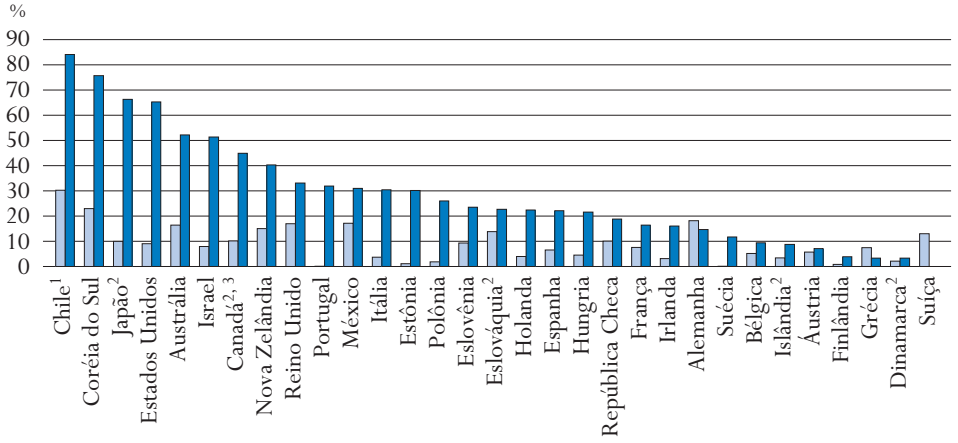
Gráfico B3.1. Parcela de gastos privados com instituições educacionais (2005)

Este gráfico mostra os gastos privados com instituições educacionais como porcentagem do total de gastos com instituições educacionais. Inclui todos os recursos monetários transferidos a essas instituições por meio de fontes privadas, inclusive recursos 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

Ensino superior

Na média dos países da OCDE, o poder público é responsável por mais de 90% dos gastos com ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior; e com exceção da Coréia do Sul e do país parceiro Chile, essa parcela nunca fica abaixo de 80%. Entretanto, no ensino superior, a proporção de recursos privados varia amplamente: de menos de 5% – na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia – a mais de 40% – na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos, no Japão, na Nova Zelândia e no país parceiro Israel –, e acima de 75% – na Coréia do Sul e no país parceiro Chile. Assim como as taxas de graduação e de ingresso no ensino superior, a proporção de recursos privados pode ser influenciada pela incidência de estudantes internacionais, que representam uma proporção relativamente alta na Austrália e na Nova Zelândia.



1. Ano de referência: 2006.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.
3. Ano de referência: 2004.

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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

Outros destaques deste indicador

- Em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis para todos os níveis de educação combinados, os recursos públicos destinados a instituições educacionais aumentaram entre 1995 e 2005. Entretanto, o aumento dos gastos privados foi ainda maior em cerca de 75% desses países. Apesar disso, em 2005, em média, 86% dos gastos com todos os níveis de educação combinados ainda provinham de fontes públicas.

- A parcela dos gastos com instituições educacionais de ensino superior proveniente de fontes privadas aumentou substancialmente em alguns países entre 1995 e 2005, mas o mesmo não ocorreu em outros níveis de educação.

- Em média, entre os 18 países da OCDE que dispõem de dados relativos a tendências, a parcela de recursos públicos destinada a instituições de nível superior caiu ligeiramente, passando de 79%, em 1995, a 77%, em 2000, e a 73%, em 2005. Essa tendência é influenciada, sobretudo, por países não-europeus nos quais encargos educacionais de modo geral são mais elevados, e onde as empresas participam mais ativamente com a concessão de subvenções financeiras a instituições de ensino superior.

- O aumento dos investimentos privados não substituiu, mas complementou os recursos públicos. Entretanto, em oito dos 11 países da OCDE em que o aumento dos gastos públicos com educação superior foi maior entre 2000 e 2005, os encargos educacionais cobrados pelas instituições são baixos ou inexistentes. As exceções são Coréia do Sul, Estados Unidos e Reino Unido.

- Em comparação com outros níveis de educação, as instituições de nível superior e, em menor escala, as instituições de educação infantil obtêm as maiores proporções de recursos provenientes de fontes privadas: 27% e 20%, respectivamente.

- Na maioria dos países para os quais há dados disponíveis, as famílias são responsáveis pela maior parte dos gastos privados na educação superior. As exceções são Canadá, Eslováquia, Grécia, Hungria e Suécia, países em que os gastos privados de entidades são mais significativos do que os das famílias.

B3

Contexto de políticas

A distribuição de custos entre os participantes do sistema educacional e a sociedade como um todo é uma questão em discussão em muitos países da OCDE. Essa questão é especialmente relevante no que diz respeito à educação infantil e à educação superior, em que o financiamento público total ou quase total é menos comum.

À medida que novos grupos de clientes passam a participar de uma variedade mais ampla de programas educacionais, e podem escolher entre um maior número de oportunidades oferecidas por um número cada vez maior de provedores, os governos estabelecem novas parcerias para mobilizar os recursos necessários para custear a educação e compartilhar custos e benefícios de modo mais eqüitativo.

Conseqüentemente, os recursos públicos cobrem com maior freqüência apenas parte do investimento em educação – embora seja uma parte muito significativa –, e o papel das fontes privadas torna-se mais importante. Alguns interessados preocupam-se com esse equilíbrio, que não deveria pender a ponto de desencorajar estudantes potenciais. Assim, as alterações na participação de recursos públicos/privados de um país podem fornecer informações importantes sobre a mudança de padrões e os níveis de participação no sistema educacional.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

Os governos podem gastar recursos públicos diretamente com instituições educacionais ou usá-los para fornecer subsídios a entidades privadas para fins educacionais. Portanto, ao referir-se a proporções públicas e privadas de gastos educacionais, é importante fazer distinção entre as fontes iniciais de recursos e os clientes diretos finais de bens e serviços educacionais.

Gastos públicos iniciais incluem tanto gastos públicos diretos com instituições educacionais como transferências feitas ao setor privado. Para medir o nível dos gastos públicos, é necessário somar todos os componentes que mostram gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos destinados à educação. Gastos privados iniciais incluem encargos educacionais e outros pagamentos feitos pelo estudante ou pela família a instituições educacionais, menos a parte de tais pagamentos compensada por subsídios públicos.

As proporções públicas e privadas finais são as porcentagens de recursos educacionais gastos diretamente por clientes públicos e privados de serviços educacionais. Gastos públicos finais incluem compras públicas diretas de recursos educacionais e pagamentos feitos a instituições educacionais e outras entidades privadas. Gastos privados finais incluem encargos educacionais e outros pagamentos privados feitos a instituições educacionais.

Nem todos os gastos com bens e serviços educacionais ocorrem dentro de instituições educacionais. Por exemplo, as famílias podem adquirir livros didáticos e materiais no comércio, ou procurar atendimento particular para seus filhos fora das instituições educacionais. No nível superior, os custos de subsistência do estudante e a perda de rendimentos também podem responder por uma proporção significativa dos custos educacionais. Todos esses gastos feitos fora das instituições educacionais estão excluídos deste indicador, mesmo quando subsidiados pelo poder público. Os subsídios públicos para os gastos educacionais fora das instituições são tratados 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 no nível superior de educação. Na média dos países da OCDE, 86% do total de recursos para instituições educacionais provêm diretamente de fontes públicas. Além disso, 0,8% é canalizado para instituições na forma de subsídios públicos oferecidos às famílias (Tabela B3.1).

Na média de todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis, os recursos privados destinados a instituições educacionais representam cerca de 14% do total de recursos. Essa proporção varia muito entre os países, e apenas dez membros da OCDE e dois países parceiros relatam uma parcela de recursos privados superior à média OCDE. Apesar disso, na Austrália, no Canadá e no país parceiro Israel, os recursos privados constituem cerca de um quarto de todos os gastos com educação. Os recursos privados ultrapassam 30% na Coréia do Sul, nos Estados Unidos, no Japão e no país parceiro Chile (Tabela B3.1).

Em todos os países da OCDE que dispõem de dados comparáveis para todos os níveis de educação combinados, o financiamento público aumentou entre 2000 e 2005. Entretanto, o crescimento dos gastos privados foi ainda maior em cerca de 75% desses países. Conseqüentemente, a parcela de financiamento público de instituições educacionais caiu cinco pontos percentuais na Eslováquia, no México, em Portugal e no Reino Unido. Essa redução é devida principalmente a um aumento significativo dos encargos educacionais cobrados por instituições educacionais de ensino superior no período de 2000 a 2005. Cabe ressaltar que, de modo geral, a redução na parcela de gastos públicos no volume total de gastos com instituições educacionais e o conseqüente aumento na parcela de gastos privados não corresponderam exatamente aos cortes, em termos reais, nos gastos públicos com instituições educacionais (Tabela B3.1). De fato, em muitos países da OCDE que registraram maior crescimento de gastos privados, o aumento da participação pública no financiamento da educação também foi maior. Isso indica que o aumento nos gastos privados não tende a substituir os investimentos públicos, e sim complementá-los.

Entretanto, a parcela de gastos privados com instituições educacionais e sua variação entre países dependem do nível de educação.

Gastos públicos e privados com instituições educacionais de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior

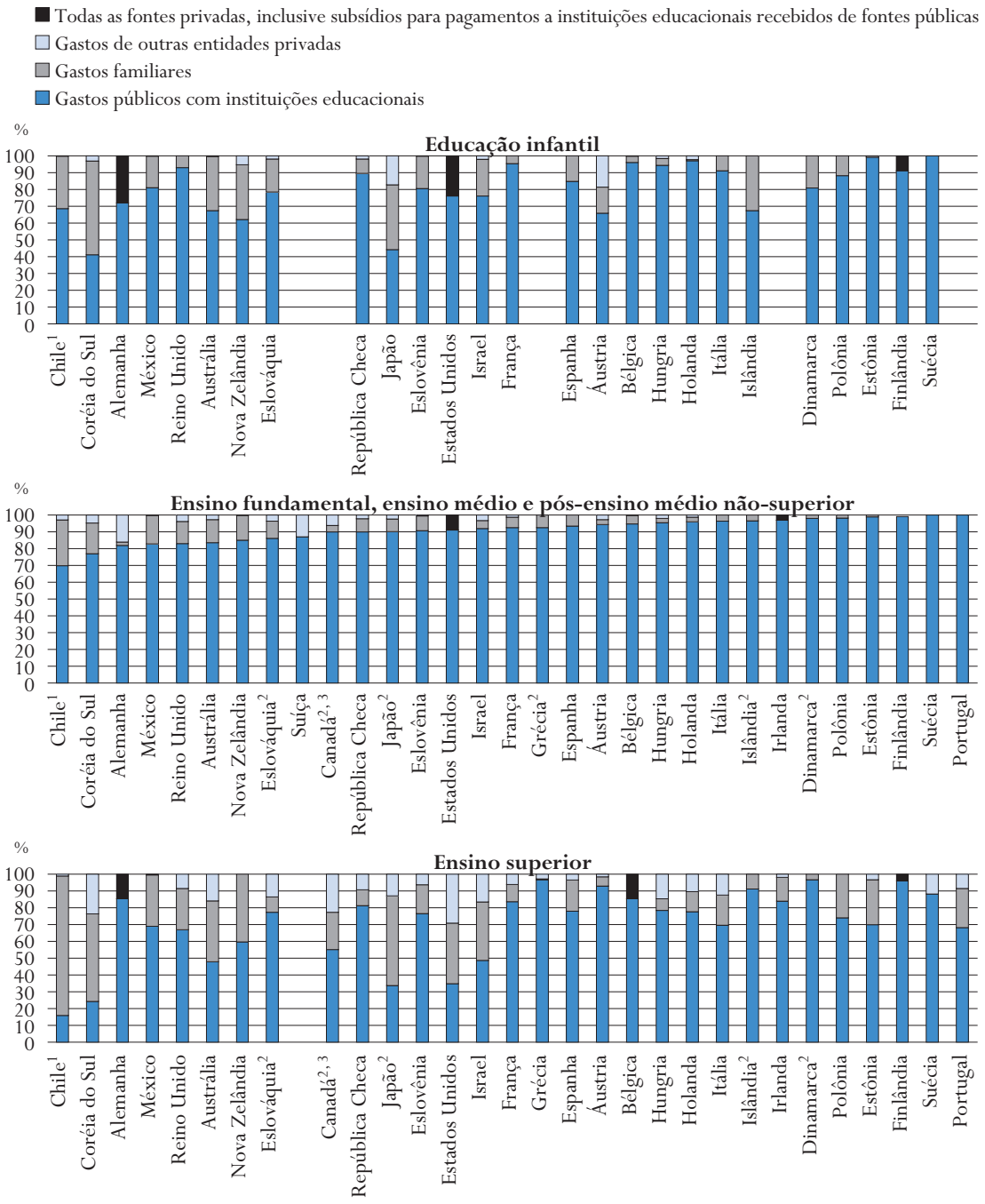
O investimento em educação infantil é essencial para a construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo de toda a vida, e para assegurar acesso eqüitativo a oportunidades posteriores de aprendizagem na escola. Na educação infantil, a parcela privada do total dos pagamentos a instituições educacionais fica acima da porcentagem para todos os níveis de educação combinados: 20%, em média. Entretanto, essa proporção é muito desigual entre os países: 5%, ou menos, na Bélgica, na França, na Holanda, na Suécia e no parceiro Estônia; muito acima de 25% na Alemanha, na Austrália, na Áustria, na Islândia, na Nova Zelândia e no parceiro Chile; e mais de 55% na Coréia do Sul e no Japão. Com exceção de Áustria e Holanda, a maior parte do financiamento privado provém das famílias (Tabela B3.2a).

Nos países da OCDE e nos países parceiros, os recursos financeiros públicos predominam nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior de educação. Na média dos países da OCDE, a participação pública atinge 92%.

B3

Gráfico B3.2. Distribuição de gastos públicos e privados com instituições educacionais (2005)

Por nível de educação



1. Ano de referência: 2006.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.
3. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem crescente da proporção de gastos públicos com instituições educacionais nos 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

Entretanto, a proporção de recursos privados supera 10% para Alemanha, Austrália, Canadá, Coréia do Sul, Eslováquia, México, Nova Zelândia, República Checa, Reino Unido, Suíça e o país parceiro Chile (Tabela B3.2a e Gráfico B3.2). A importância do financiamento público pode refletir o fato de, de maneira geral, a educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior ser percebida como um bem público que gera retorno principalmente para o setor público. Nesses níveis, na maioria dos países, a maior parcela de gastos privados corresponde aos gastos familiares, e destina-se principalmente a encargos educacionais. Entretanto, na Alemanha e na Suíça, a maior parte dos gastos privados provém de contribuições do setor empresarial ao sistema dual de estágios práticos nos níveis do ensino médio e pós-ensino médio não-superior.

Entre 2000 e 2005, em 14 dos 28 países da OCDE e países parceiros que dispõem de dados comparáveis, houve um pequeno decréscimo na parcela de recursos públicos nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Entre esses países, o aumento da participação privada corresponde no mínimo a dois pontos percentuais no Canadá (de 7,6% para 10,1%), na Coréia do Sul (de 19,2% para 23,0%), na Eslováquia (de 2,4% para 13,8%), no México (de 13,9% para 17,1%), no Reino Unido (de 11,3% para 17,0%), na Suíça (de 10,8% para 13,0%) e no país parceiro Israel (de 5,9% para 8,0%). Essas mudanças no financiamento no sentido oposto – do setor privado para o setor público – são evidentes nos outros 14 países; entretanto, a participação pública no financiamento aumentou no mínimo dois pontos percentuais apenas na Hungria (de 92,7% para 95,5%) e na Polônia (de 95,4% para 98,2%) (Gráfico B3.3 e Tabela B3.2a).

A despeito dessas diferenças na participação pública nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior entre 2000 e 2005, os gastos públicos com instituições educacionais aumentaram em todos os países que dispõem de dados comparáveis. Contrariamente ao quadro geral para todos os níveis de educação combinados, o aumento dos gastos públicos é acompanhado de um decréscimo nos gastos privados na Holanda, na Hungria, na Islândia, no Japão, na Polônia, na Suécia e no país parceiro Chile. Entretanto, com exceção de Japão e Chile, a parcela de gastos privados com instituições educacionais em 2005 representa menos de 5% nos demais países desse grupo.

Gastos públicos e privados com instituições educacionais de nível superior

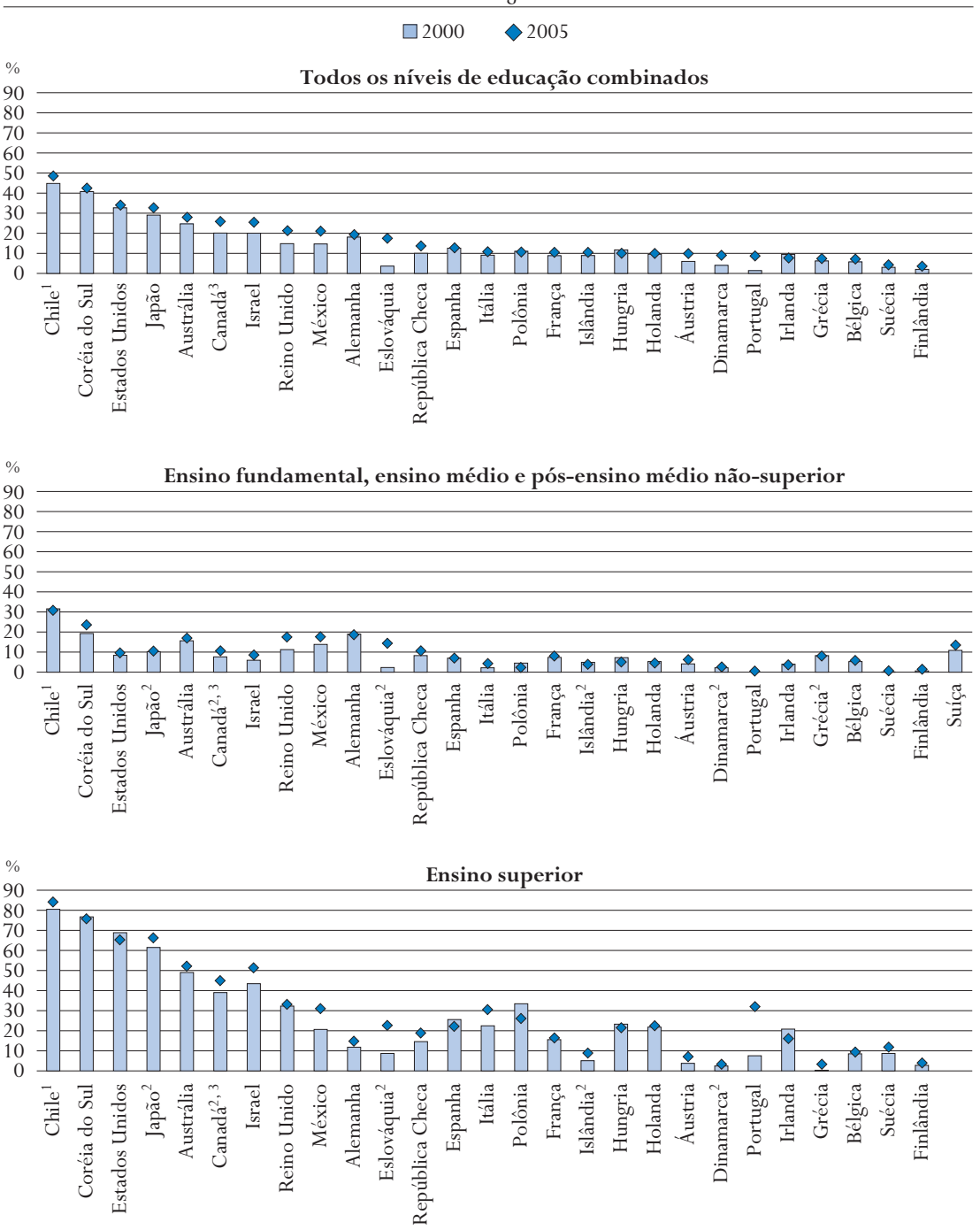
No nível superior, elevados retornos privados na forma de melhores oportunidades de emprego e rendimentos (ver Indicador A9) sugerem que é possível justificar maior contribuição por parte dos indivíduos e de outras entidades privadas nos custos da educação superior – evidentemente, desde que os governos possam assegurar a existência de recursos acessíveis para os estudantes, independentemente de sua situação econômica (ver Indicador B5). Com exceção de Alemanha e Grécia, em todos os demais países da OCDE e parceiros, a proporção privada de gastos com educação é bem mais elevada no nível superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior: representa, em média, 27% dos gastos totais com instituições educacionais nesse nível (Tabelas B3.2a e B3.2b).

A proporção de gastos com instituições de nível superior cobertos por indivíduos, empresas e outras fontes privadas, incluindo pagamentos privados subsidiados, varia significativamente entre os países: menos de 5% na Dinamarca, na Finlândia e na Grécia; mais de 40% na Austrália, no Canadá, nos Estados Unidos, no Japão, na Nova Zelândia e no parceiro Israel; e mais de 75% na

B3

Gráfico B3.3. Distribuição dos gastos privados entre instituições educacionais (2000, 2005)

Porcentagem



1. Ano de referência: 2006, não 2005.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.
3. Ano de referência: 2004, não 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente da distribuição dos gastos privados entre instituições educacionais em 2005, todos os níveis de educação.

Fonte: OECD. Tabelas B3.1, B3.2a e B3.2b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

Coréia do Sul e no parceiro Chile (Gráfico B3.2 e Tabela B3.2b). Na Coréia do Sul, cerca de 80% dos estudantes de nível superior estão matriculados em universidades privadas, nas quais mais de 70% dos orçamentos provêm de encargos educacionais. Em média, excluindo a participação das famílias, a contribuição de outras entidades privadas para o financiamento de instituições educacionais é maior na educação superior do que nos demais níveis de educação.

Em um terço dos países membros e parceiros da OCDE – Austrália, Canadá, Coréia do Sul, Eslováquia, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Japão, Suécia e o parceiro Israel –, excluindo a participação das famílias, a proporção de gastos com instituições de nível superior cobertos por outras entidades privadas é de no mínimo 10%.

Em muitos países da OCDE, o crescimento da participação no nível superior (ver Indicador C2) representa uma resposta a uma forte demanda, tanto individual como social. Em 2005, na média dos países da OCDE, a parcela pública no financiamento do ensino superior representou 73%. Na média dos 18 países da OCDE que dispõem de dados relativos a tendências, a participação dos recursos públicos nas instituições de ensino superior sofreu uma pequena redução – de 79%, em 1995, para 77%, em 2000, e para 73%, em 2005. Essa tendência é influenciada sobretudo por países não-europeus nos quais, de maneira geral, os encargos educacionais são mais elevados, e onde as empresas participam mais ativamente, principalmente com a concessão de subvenções financeiras a instituições de ensino superior (Tabela B3.3 e Indicador B5).

Em mais de 50% dos países membros e parceiros da OCDE que dispõem de dados comparáveis relativos ao período de 1995 a 2005, a parcela privada cresceu no mínimo três pontos percentuais. Esse aumento supera nove pontos percentuais nos seguintes países: Austrália, Eslováquia, Itália, Portugal, Reino Unido e os parceiros Chile e Israel. Apenas Irlanda, República Checa e, em menor medida, Espanha registram uma redução significativa na parcela privada destinada a instituições do ensino superior (Tabela B3.3 e Gráfico B3.3). Na Austrália, o aumento da parcela privada nos gastos com instituições de ensino superior entre 1995 e 2005 deveu-se principalmente a mudanças no Esquema de Contribuição para a Educação Superior/Programa de Empréstimo para a Educação Superior (ECES/HELP), ocorridas em 1997; no caso da Irlanda, o decréscimo é resultado principalmente da eliminação dos encargos educacionais em programas de graduação de primeiro nível no ensino superior, implementada gradativamente ao longo da última década (ver detalhes no Indicador B5 e no Anexo 3).

Os aumentos nos gastos privados com instituições educacionais geralmente acompanharam os aumentos (em termos reais) nos gastos públicos com instituições educacionais no nível superior, como ocorreu em todos os níveis de educação combinados. O investimento público em educação superior aumentou em todos os países da OCDE e nos países parceiros que dispõem de dados referentes ao período de 2000 a 2005, independentemente das mudanças nos gastos privados (Tabela B3.1). Em particular, em oito dos 11 países da OCDE em que o aumento nos gastos públicos foi maior no nível superior de educação – Áustria, Eslováquia, Grécia, Hungria, Islândia, Polônia, República Checa e Suíça –, os encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino superior são mínimos ou inexistentes, e as taxas de conclusão são relativamente baixas. Ao contrário, na Coréia do Sul, nos Estados Unidos e no Reino Unido – países em que os gastos públicos também aumentaram significativamente –, a educação superior depende fortemente de recursos privados (Tabela B3.3 e Indicador B5).

B3

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). As proporções de gastos públicos e privados com instituições educacionais são os percentuais dos gastos totais oriundos tanto do setor público como do setor privado, ou gerados por eles. Gastos privados incluem todos os gastos diretos com instituições educacionais, sejam eles parcialmente cobertos por subsídios públicos ou não. Os subsídios públicos que podem ser atribuídos às famílias, incluídos nos gastos privados, são apresentados separadamente.

Uma parte dos orçamentos das instituições educacionais relaciona-se a serviços de apoio oferecidos aos estudantes, incluindo serviços de assistência social (refeições, alojamento e transporte). Parte dos custos desses serviços é coberta por encargos cobrados dos estudantes, e está incluída no indicador.

Outras entidades privadas são empresas privadas e organizações sem fins lucrativos, incluindo organizações religiosas, organizações assistenciais, e associações empresariais e trabalhistas. São considerados também os gastos de empresas privadas com o elemento baseado no trabalho que compõe programas de capacitação que associam escola e trabalho para estagiários e estudantes.

Os dados relativos aos gastos de 1995 e 2000 provêm de um estudo especial atualizado em 2007, no qual os gastos relativos a 1995 e 2000 foram ajustados às definições e aos métodos utilizados na coleta de dados UOE atual.

B3

Tabela B3.1.

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais para todos os níveis de educação (2000, 2005)

Distribuição de fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais após transferência a partir de fontes públicas, por ano

		2005					2000		Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 2000 e 2005	
			Fontes Privadas							
		Fontes públicas	Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE	**Alemanha**	**82,0**	x(4)	x(4)	**18,0**	m	81,9	18,1	103	102
	Austrália	**73,4**	20,2	6,4	**26,6**	0,2	75,3	24,7	113	124
	Áustria	**91,4**	4,7	3,9	**8,6**	2,2	94,0	6,0	105	156
	Bélgica	**94,2**	4,9	1,0	**5,8**	1,8	94,3	5,7	107	109
	Canadá[2]	**75,5**	11,5	13,0	**24,5**	0,3	79,9	20,1	106	137
	Coréia do Sul	**58,9**	29,6	11,6	**41,1**	1,2	59,2	40,8	140	142
	Dinamarca	**92,3**	4,1	3,6	**7,7**	m	96,0	4,0	114	228
	Eslováquia	**83,9**	10,8	5,4	**16,1**	0,2	96,4	3,6	119	609
	Espanha	**88,6**	10,6	0,8	**11,4**	0,4	87,4	12,6	116	104
	Estados Unidos	**67,3**	20,8	11,9	**32,7**	m	67,3	32,7	112	112
	Finlândia	**97,8**	x(4)	x(4)	**2,2**	n	98,0	2,0	120	131
	França	**90,8**	6,9	2,2	**9,2**	1,6	91,2	8,8	102	107
	Grécia	**94,0**	5,0	1,0	**6,0**	m	93,8	6,2	147	142
	Holanda	**91,4**	4,9	3,7	**8,6**	0,8	90,4	9,6	119	106
	Hungria	**91,3**	3,6	5,1	**8,7**	n	88,3	11,7	147	105
	Irlanda	**93,7**	5,9	0,5	**6,3**	m	90,5	9,5	139	90
	Islândia	**90,9**	9,1	m	**9,1**	m	91,1	8,9	160	165
	Itália	**90,5**	7,0	2,4	**9,5**	0,9	90,9	9,1	101	105
	Japão	**68,6**	22,0	9,3	**31,4**	m	71,0	29,0	100	112
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**80,3**	19,5	0,2	**19,7**	1,0	85,3	14,7	122	174
	Noruega	m	m	m	m	m	95,0	5,0	124	m
	Nova Zelândia	**78,4**	21,2	0,4	**21,6**	m	m	m	110	m
	Polônia	**90,7**	9,3	m	**9,3**	m	89,0	11,0	126	104
	Portugal	**92,6**	5,4	2,0	**7,4**	m	98,6	1,4	103	567
	Reino Unido	**80,0**	15,3	4,7	**20,0**	1,6	85,2	14,8	128	184
	República Checa	**87,6**	8,6	3,8	**12,4**	m	89,9	10,1	130	165
	Suécia	**97,0**	0,1	2,9	**3,0**	n	97,0	3,0	115	113
	Suíça	m	m	m	m	m	92,1	7,9	113	135
	Turquia	m	m	m	m	m	98,6	1,4	m	m
	Média OCDE	***85,5***	~	~	***14,5***	***0,8***	~	~	***119***	***166***
	Média UE19	***90,5***	~	~	***9,5***	***0,9***	~	~	***119***	***179***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	135	m
	Chile[3]	**52,8**	45,1	2,1	**47,2**	1,5	55,2	44,8	103	114
	Eslovênia	**86,8**	11,6	1,7	**13,2**	0,6	m	m	m	m
	Estônia	**92,4**	6,8	0,8	**7,6**	1,3	m	m	126	m
	Israel	**75,9**	17,0	7,1	**24,1**	2,1	80,0	20,0	103	131
	Rússia	m	m	m	m	a	m	m	174	m

1. Inclui subsídios recebidos de fontes públicas que podem ser atribuídos a pagamentos para instituições educacionais.
2. Ano de referência: 2004, não 2005.
3. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

B3

Tabela B3.2a.

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, por nível educacional (2000, 2005)

Distribuição das 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								
		2005					2005					2000		Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 2000 e 2005	
			Fontes privadas					Fontes privadas							
		Fontes públicas	Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes privadas subsidiadas	Fontes públicas	Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	**Alemanha**	**72,1**	x(4)	x(4)	**27,9**	a	**81,8**	2,1	16,1	**18,2**	m	81,0	19,0	100	95
	Austrália	**67,5**	32,2	0,3	**32,5**	n	**83,6**	13,6	2,8	**16,4**	n	84,4	15,6	112	118
	Áustria	**65,9**	15,5	18,6	**34,1**	15,6	**94,3**	3,0	2,7	**5,7**	0,3	95,8	4,2	102	141
	Bélgica	**96,1**	3,6	0,2	**3,9**	0,3	**94,7**	5,1	0,1	**5,3**	1,2	94,7	5,3	107	106
	Canadá[2, 3]	**x(6)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	x(6)	**89,9**	3,9	6,2	**10,1**	x(6)	92,4	7,6	113	155
	Coréia do Sul	**41,1**	55,8	3,1	**58,9**	13,9	**77,0**	18,2	4,7	**23,0**	1,1	80,8	19,2	142	178
	Dinamarca[3]	**80,8**	19,2	n	**19,2**	m	**97,9**	2,1	m	**2,1**	m	97,8	2,2	116	112
	Eslováquia[3]	**78,6**	19,5	1,9	**21,4**	0,2	**86,2**	10,2	3,6	**13,8**	0,1	97,6	2,4	119	785
	Espanha	**84,9**	15,1	m	**15,1**	n	**93,5**	6,5	m	**6,5**	n	93,0	7,0	108	100
	Estados Unidos	**76,2**	x(4)	x(4)	**23,8**	a	**91,0**	x(9)	x(9)	**9,0**	m	91,6	8,4	107	116
	Finlândia	**91,1**	x(4)	x(4)	**8,9**	n	**99,2**	x(9)	x(9)	**0,8**	n	99,3	0,7	122	154
	França	**95,5**	4,5	n	**4,5**	n	**92,5**	6,2	1,3	**7,5**	1,7	92,6	7,4	101	103
	Grécia	**x(6)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	m	**92,5**	7,5	n	**7,5**	m	91,7	8,3	129	116
	Holanda	**97,1**	0,6	2,3	**2,9**	a	**96,0**	2,7	1,3	**4,0**	0,7	94,6	5,4	122	90
	Hungria	**94,3**	4,1	1,6	**5,7**	n	**95,5**	2,5	2,0	**4,5**	n	92,7	7,3	151	91
	Irlanda	m	m	m	m	m	**96,8**	x(9)	x(9)	**3,2**	m	96,0	4,0	153	120
	Islândia[3]	**67,4**	32,6	m	**32,6**	n	**96,6**	3,4	m	**3,4**	n	95,1	4,9	143	97
	Itália	**91,1**	8,9	n	**8,9**	0,2	**96,3**	3,7	n	**3,7**	n	97,8	2,2	105	180
	Japão[3]	**44,3**	38,4	17,3	**55,7**	m	**90,1**	7,6	2,3	**9,9**	m	89,8	10,2	101	98
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**81,1**	18,8	0,1	**18,9**	0,2	**82,9**	17,0	0,1	**17,1**	1,2	86,1	13,9	120	154
	Noruega	**87,2**	12,8	m	**12,8**	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	113	m
	Nova Zelândia	**62,1**	32,5	5,4	**37,9**	m	**84,9**	14,9	0,2	**15,1**	m	m	m	108	m
	Polônia	**88,3**	11,7	m	**11,7**	n	**98,2**	1,8	m	**1,8**	m	95,4	4,6	115	45
	Portugal	m	m	m	m	m	**99,9**	0,1	m	**0,1**	m	99,9	0,1	102	100
	Reino Unido	**92,9**	7,1	n	**7,1**	n	**83,0**	13,1	3,9	**17,0**	2,0	88,7	11,3	131	210
	República Checa	**89,6**	8,5	1,9	**10,4**	m	**89,9**	7,8	2,2	**10,1**	m	91,7	8,3	128	158
	Suécia	**100,0**	n	n	n	n	**99,9**	0,1	a	**0,1**	a	99,9	0,1	113	94
	Suíça	m	m	m	m	m	**87,0**	n	13,0	**13,0**	0,8	89,2	10,8	110	135
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***80,2***	***~***	***~***	***19,8***	***1,6***	***91,5***	***~***	***~***	***8,5***	***0,6***	***~***	***~***	***118***	***148***
	Média UE19	***87,9***	***~***	***~***	***12,1***	***2,5***	***93,8***	***~***	***~***	***6,2***	***0,5***	***~***	***~***	***119***	***161***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	141	m
	Chile[4]	**68,6**	31,3	0,1	**31,4**	m	**69,8**	27,3	3,0	**30,2**	m	68,4	31,6	101	95
	Eslovênia	**80,6**	19,3	0,1	**19,4**	n	**90,7**	8,8	0,5	**9,3**	0,9	m	m	m	m
	Estônia	**99,4**	0,6	0,0	**0,6**	n	**98,9**	1,0	0,1	**1,1**	m	m	m	130	m
	Israel	**76,2**	21,8	2,0	**23,8**	n	**92,0**	4,6	3,4	**8,0**	1,3	94,1	5,9	104	143
	Rússia	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	154	m

1. Incluídos os subsídios que podem ser atribuídos a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de recursos públicos. Para calcular recursos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (colunas 5, 10) dos recursos privados (colunas 4, 9). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (colunas 5, 10) aos recursos públicos diretos (colunas 1, 6).
2. Ano de referência: 2004, não 2005.
3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
4. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

B3

Tabela B3.2b.

Proporções relativas de gastos públicos e privados com instituições educacionais, como porcentagem, para educação superior (2000, 2005)

Distribuição das fontes públicas e privadas de recursos para instituições educacionais, após transferências a partir de fontes públicas, por ano

		2005					2000		Índice de mudança nos gastos com instituições educacionais entre 2000 e 2005	
			Fontes privadas							
		Fontes públicas	Gastos de famílias	Gastos de outras entidades privadas	Todas as fontes privadas[1]	Fonte privadas subsidiadas	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]	Fontes públicas	Todas as fontes privadas[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE	**Alemanha**	**85,3**	x(4)	x(4)	**14,7**	m	88,2	11,8	102	131
	Austrália	**47,8**	36,3	15,9	**52,2**	0,7	51,0	49,0	115	130
	Áustria	**92,9**	5,5	1,6	**7,1**	2,3	96,3	3,7	129	255
	Bélgica	**90,6**	5,0	4,4	**9,4**	4,6	91,5	8,5	101	113
	Canadá[2, 3]	**55,1**	22,3	22,6	**44,9**	0,8	61,0	39,0	105	134
	Coréia do Sul	**24,3**	52,1	23,6	**75,7**	0,3	23,3	76,7	136	129
	Dinamarca[3]	**96,7**	3,3	n	**3,3**	n	97,6	2,4	115	161
	Eslováquia[3]	**77,3**	9,1	13,6	**22,7**	0,4	91,2	8,8	127	387
	Espanha	**77,9**	18,7	3,4	**22,1**	1,8	74,4	25,6	119	99
	Estados Unidos	**34,7**	36,1	29,2	**65,3**	m	31,1	68,9	132	111
	Finlândia	**96,1**	x(4)	x(4)	**3,9**	n	97,2	2,8	114	162
	França	**83,6**	10,3	6,1	**16,4**	2,3	84,4	15,6	106	113
	Grécia	**96,7**	0,4	2,9	**3,3**	m	99,7	0,3	228	2.911
	Holanda	**77,6**	12,0	10,4	**22,4**	1,2	78,2	21,8	110	114
	Hungria	**78,5**	6,9	14,6	**21,5**	n	76,7	23,3	129	116
	Irlanda	**84,0**	14,1	1,9	**16,0**	4,8	79,2	20,8	109	79
	Islândia[3]	**91,2**	8,8	m	**8,8**	m	94,9	5,1	170	307
	Itália	**69,6**	18,0	12,5	**30,4**	4,6	77,5	22,5	100	151
	Japão[3]	**33,7**	53,4	12,9	**66,3**	m	38,5	61,5	93	115
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**69,0**	30,6	0,5	**31,0**	0,9	79,4	20,6	119	206
	Noruega	m	m	m	m	m	96,3	3,7	117	m
	Nova Zelândia	**59,7**	40,3	m	**40,3**	m	m	m	118	m
	Polônia	**74,0**	26,0	m	**26,0**	m	66,6	33,4	193	135
	Portugal	**68,1**	23,4	8,5	**31,9**	m	92,5	7,5	101	582
	Reino Unido	**66,9**	24,6	8,4	**33,1**	n	67,7	32,3	148	153
	República Checa	**81,2**	9,4	9,4	**18,8**	m	85,4	14,6	147	199
	Suécia	**88,2**	n	11,8	**11,8**	a	91,3	8,7	111	155
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	133	m
	Turquia	m	m	m	m	m	95,4	4,6	m	m
	Média OCDE	***73,1***	~	~	***26,9***	***1,4***	***78***	***22***	***126***	***286***
	Média UE19	***82,5***	~	~	***17,5***	***1,3***	***85***	***15***	***127***	***334***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	118	m
	Chile[4]	**15,9**	83,0	1,1	**84,1**	3,9	19,5	80,5	92	117
	Eslovênia	**76,5**	17,2	6,2	**23,5**	n	m	m	m	m
	Estônia	**69,9**	26,9	3,3	**30,1**	6,0	m	m	113	m
	Israel	**48,7**	34,9	16,5	**51,3**	5,3	56,5	43,5	93	127
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	228	m

1. Incluídos os subsídios que podem ser atribuídos a pagamentos realizados a instituições educacionais a partir de fontes públicas. Para calcular recursos privados sem subsídios, subtrair os subsídios públicos (coluna 5) dos recursos privados (coluna 4). Para calcular o total de recursos públicos, incluindo os subsídios públicos, acrescentar os subsídios públicos (coluna 5) aos recursos públicos diretos (coluna 1).
2. Ano de referência: 2004, não 2005.
3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
4. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

B3

Tabela B3.3.

Tendências nas proporções relativas de gastos públicos[1] com instituições educacionais e índice de mudança entre 1995 e 2005 (2000=100), para educação superior (1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005)

		Parcela de gastos públicos com instituições educacionais (%)							Índice de mudança nos gastos públicos com instituições educacionais entre 1995 e 2005 (2000=100, preços constantes)						
		1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Países da OCDE	Alemanha	89,2	88,2	m	m	m	m	85,3	96	100	m	m	m	m	102
	Austrália	64,8	51,0	51,3	48,7	48,0	47,2	47,8	115	100	103	105	107	111	115
	Áustria	96,1	96,3	94,6	91,6	92,7	93,7	92,9	97	100	112	103	109	119	129
	Bélgica	m	91,5	89,5	86,1	86,7	90,4	90,6	m	100	99	98	97	99	101
	Canadá[2]	56,6	61,0	58,6	56,4	m	55,1	m	69	100	102	98	m	105	m
	Coréia do Sul	m	23,3	15,9	14,9	23,2	21,0	24,3	m	100	74	68	127	109	136
	Dinamarca[2]	99,4	97,6	97,8	97,9	96,7	96,7	96,7	93	100	117	123	113	120	115
	Eslováquia[2]	95,4	91,2	93,3	85,2	86,2	81,3	77,3	85	100	109	111	126	150	127
	Espanha	74,4	74,4	75,5	76,3	76,9	75,9	77,9	72	100	107	111	117	119	119
	Estados Unidos	37,4	31,1	38,1	39,5	38,3	35,4	34,7	85	100	110	119	130	131	132
	Finlândia	97,8	97,2	96,5	96,3	96,4	96,3	96,1	91	100	100	104	108	114	114
	França	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,8	83,6	93	100	101	103	104	105	106
	Grécia[2]	m	99,7	99,6	99,6	97,9	97,9	96,7	63	100	136	154	194	196	228
	Holanda	80,6	78,2	78,2	78,8	78,6	77,6	77,6	97	100	103	105	105	107	110
	Hungria	80,3	76,7	77,6	78,7	78,5	79,0	78,5	78	100	109	124	140	122	129
	Irlanda	69,7	79,2	84,7	85,8	83,8	82,6	84,0	50	100	100	103	98	102	109
	Islândia[2]	m	94,9	95,0	95,6	88,7	90,9	91,2	m	100	105	127	133	153	170
	Itália	82,9	77,5	77,8	78,6	72,1	69,4	69,6	85	100	107	111	100	101	100
	Japão[2]	35,1	38,5	36,3	35,3	36,6	36,6	33,7	80	100	94	94	101	102	93
	Luxemburgo	m	m	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	69,0	75	100	84	119	113	113	119
	Noruega	93,7	96,3	m	96,3	96,7	m	m	107	100	105	117	122	124	117
	Nova Zelândia	m	m	m	62,5	61,5	60,8	59,7	105	100	105	111	116	112	118
	Polônia	m	66,6	66,9	69,7	69,0	72,9	74,0	89	100	117	148	151	180	193
	Portugal	96,5	92,5	92,3	91,3	91,5	86,0	68,1	76	100	107	99	109	89	101
	Reino Unido	80,0	67,7	71,0	72,0	70,2	69,6	66,9	116	100	113	123	122	123	148
	República Checa	71,5	85,4	85,3	87,5	83,3	84,7	81,2	86	100	108	122	138	145	147
	Suécia	93,6	91,3	91,0	90,0	89,0	88,4	88,2	84	100	102	107	111	113	111
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	74	100	112	124	131	131	133
	Turquia	96,3	95,4	94,6	90,1	95,2	90,0	m	56	100	95	106	113	106	m
	Média OCDE	***79,7***	***78,0***	***76,6***	***76,3***	***76,6***	***74,3***	***73,8***	***85***	***100***	***105***	***112***	***120***	***121***	***127***
	Média OCDE *(para países com dados disponíveis para todos os anos de referência)*	***78,7***	***77,1***	***77,5***	***77,0***	***76,0***	***74,9***	***73,0***	***86***	***100***	***107***	***115***	***121***	***124***	***128***
	Média UE19 *(para países com dados disponíveis para todos os anos de referência)*	***86,0***	***85,0***	***85,8***	***85,4***	***84,3***	***83,2***	***81,2***	***84***	***100***	***110***	***117***	***123***	***127***	***132***
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	78,1	100	100	102	109	101	118
	Chile[3]	25,1	19,5	m	19,3	17,0	15,5	15,9	78,3	100	m	112	102	99	92
	Eslovênia	m	m	m	m	m	75,7	76,5	m	100	m	m	m	m	m
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	67,7	100	m	m	m	114	113
	Israel	59,2	56,5	56,8	53,4	59,3	49,6	48,7	80,8	100	103	96	107	92	93
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	100	120	143	171	175	228

1. Gastos públicos com instituições educacionais não incluem recursos internacionais.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402017824643

INDICADOR B4

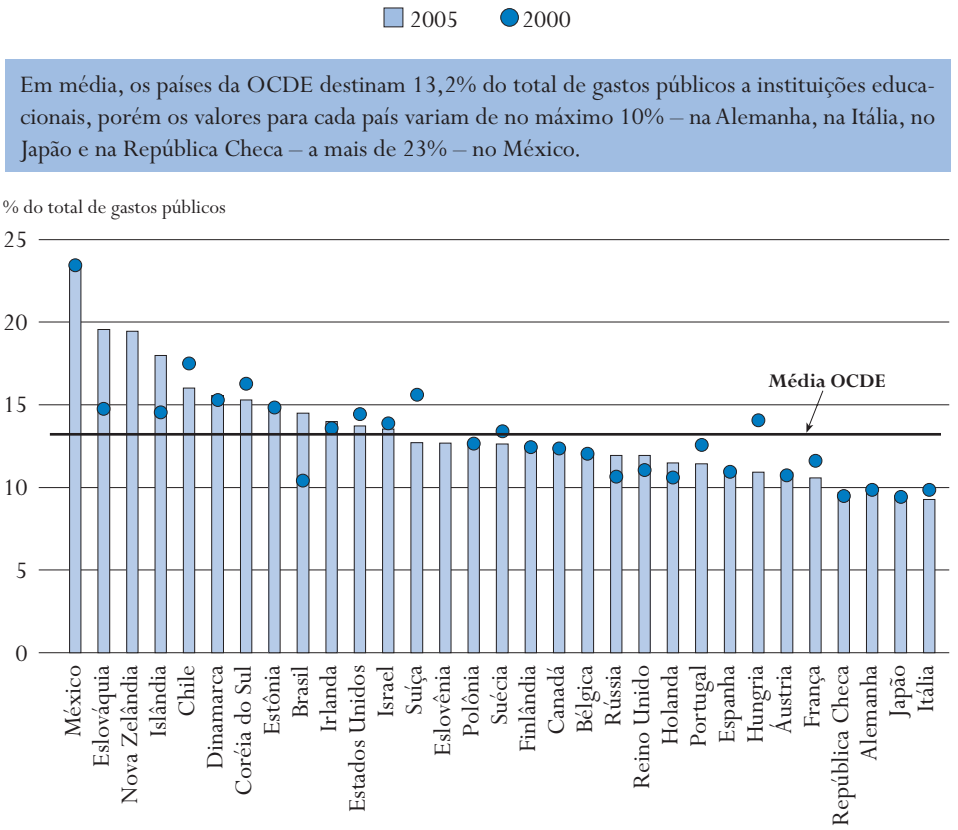
QUAL É O MONTANTE TOTAL DOS GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO?

Os gastos públicos com educação como porcentagem do volume total dos gastos públicos indicam o valor atribuído à educação com relação aos demais 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 educacionais), e constituem, por si sós, uma medida importante do apoio a políticas.

Resultados básicos

Gráfico B4.1. Total de gastos públicos com educação como porcentagem do total de gastos públicos (2000, 2005)

O gráfico apresenta os gastos públicos diretos com instituições educacionais, mais subsídios públicos a famílias (que incluem subsídios para subsistência) e outras entidades privadas, como porcentagem do total dos gastos públicos, por ano. É preciso observar que os setores públicos dos diferentes países diferem em dimensão e amplitude de responsabilidades.



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 2005.

Fonte: OECD. Tabela B4.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

Outros destaques deste indicador

- Os recursos públicos para a educação são uma prioridade social, mesmo em países da OCDE com pouco envolvimento público em outras áreas.
- Entre 1995 e 2005, como tendência, os orçamentos públicos como porcentagem do PIB registraram um ligeiro crescimento. Na maioria dos países, a educação absorveu uma parcela crescente do total dos gastos públicos e, na média, cresceu tão rapidamente quanto o PIB. Para Dinamarca, Eslováquia, Holanda, Nova Zelândia, Suécia e o país parceiro Brasil, houve mudanças particularmente significativas no financiamento público da educação.
- O maior aumento em gastos públicos com educação como parcela dos gastos públicos totais ocorreu entre 1995 e 2000, ao passo que os gastos públicos com educação e outros setores públicos cresceram na mesma proporção entre 2000 e 2005.
- Na média dos países da OCDE, o financiamento público da educação nos níveis fundamental, médio e pós- ensino médio não-superior corresponde ao triplo dos recursos destinados à educação superior, principalmente devido à escolarização amplamente universal, mas também porque a parcela de recursos privados tende a ser maior no nível superior. Essa proporção varia de menos de duas vezes – no Canadá, na Finlândia, na Grécia e na Noruega – a mais de cinco vezes – na Coréia do Sul e no país parceiro Chile. Este último número indica a proporção relativamente elevada de recursos privados que vão para a educação superior na Coréia do Sul e no Chile.
- Na média dos países da OCDE, 85% dos gastos públicos com educação são transferidos para instituições públicas. Em dois terços dos países da OCDE e nos parceiros Brasil, Eslovênia e Estônia, a parcela de gastos públicos com educação transferida para instituições públicas é superior a 80%. A parcela de gastos públicos transferidos para o setor privado é maior no nível superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e atinge, em média, 26% entre os países da OCDE para os quais há dados disponíveis.

B4

Contexto de políticas

Quando os benefícios públicos de um serviço particular são maiores do que os benefícios privados, é possível que apenas os mercados não consigam oferecê-lo adequadamente, e que o governo seja obrigado a envolver-se. A educação é uma área em que todos os governos intervêm para custear ou orientar a prestação de serviços. Uma vez que não há garantia de que os mercados venham a proporcionar acesso eqüitativo a oportunidades educacionais, o financiamento de serviços educacionais pelo poder público assegura que a educação esteja ao alcance de todos os membros da sociedade.

Este indicador focaliza os gastos públicos com educação, mas avalia também a maneira como os gastos públicos mudaram ao longo do tempo. Desde a segunda metade da década de 1990, a maioria dos países da OCDE empreendeu sérios esforços para consolidar os orçamentos públicos. A educação foi levada a competir pelo suporte financeiro público com uma ampla diversidade de outras áreas atendidas pelo orçamento governamental. Para examinar como se deu essa evolução, o indicador avalia a mudança nos gastos com educação em termos absolutos, e também com relação a mudanças no volume dos orçamentos públicos.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

Este indicador mostra o total de gastos públicos com educação, que inclui gastos públicos diretos com instituições educacionais e subsídios públicos para a educação fornecidos às famílias, tais como bolsas de estudo e empréstimos a estudantes para pagamento de encargos educacionais e custos de subsistência; e aqueles fornecidos a outras entidades privadas, tais como subsídios a empresas ou organizações trabalhistas que desenvolvem programas de aprendizagem técnica. Ao contrário dos indicadores precedentes, este indicador inclui também subsídios públicos que podem ser atribuídos a pagamentos feitos pelas famílias a instituições educacionais, tais como subsídios para custos de subsistência dos estudantes.

Os países da OCDE diferem na maneira como usam o dinheiro público destinado à educação. Os recursos públicos são encaminhados diretamente às escolas ou canalizados para instituições através de programas governamentais ou por meio das famílias; podem também restringir-se à aquisição de serviços educacionais ou podem ser usados para custear a subsistência de estudantes.

O volume total dos gastos públicos com todos os serviços, excluindo educação, inclui os gastos com o serviço da dívida (pagamento de juros, por exemplo) que não está incluído nos gastos públicos com educação. A razão dessa exclusão é que, em 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 dos gastos públicos totais podem estar subestimados nos países em que o pagamento de juros representa uma proporção significativa do total dos gastos públicos com todos os serviços.

É importante examinar conjuntamente o investimento público e o investimento privado, como mostra o Indicador B3, a fim de obter um quadro completo do investimento em educação.

Nível geral de recursos públicos investidos em educação

Em 2005, os países da OCDE destinaram à educação, em média, 13,2% do total dos gastos públicos. Entretanto, os valores referentes aos países individualmente variam de 10%, ou menos – na

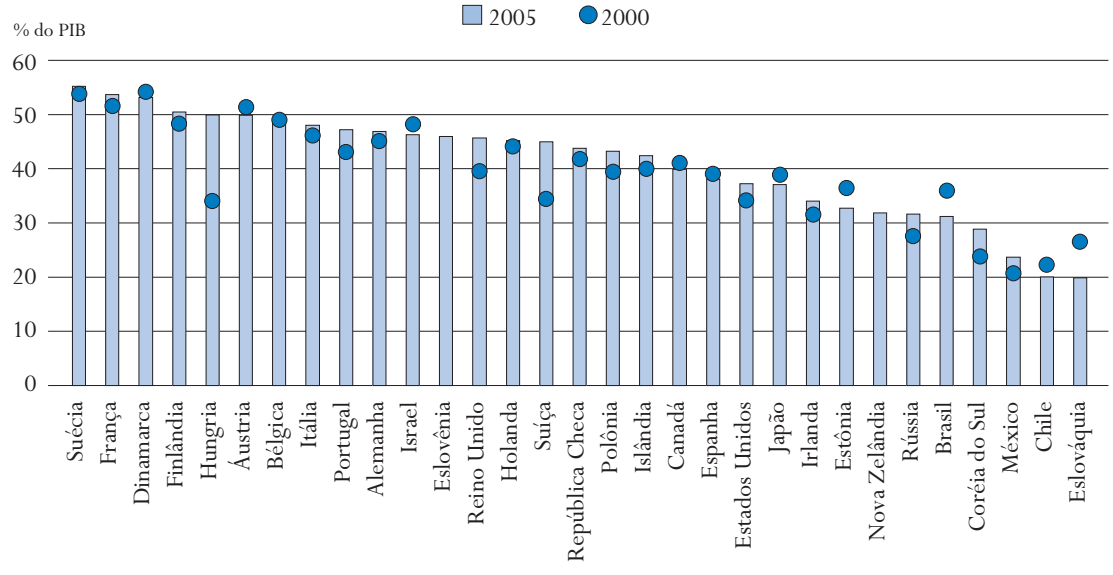
Alemanha, na Itália, no Japão e na República Checa – a mais de 23% – no México (Gráfico B4.1). Tal como no caso dos gastos com educação com relação ao PIB *per capita*, esses valores devem ser interpretados à luz dos índices demográficos de estudantes e das taxas de escolarização.

A proporção do financiamento do setor público para os diferentes níveis da educação varia amplamente entre os países da OCDE. Em 2005, países membros e parceiros da OCDE destinaram entre 5,9% (Rússia) e 16,2% (México) do total dos gastos públicos à educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e entre 1,6% (Itália e Japão) e 4,8% (Nova Zelândia) à educação superior.

Na média dos países da OCDE, o financiamento público da educação nos níveis fundamental, médio e pós- ensino médio não-superior corresponde a aproximadamente o triplo dos recursos destinados à educação superior, principalmente devido às taxas de escolarização (Indicador C2) e à estrutura demográfica da população, ou ainda porque a parcela de recursos privados tende a ser maior no nível superior. Essa proporção varia entre os países, de menos de duas vezes – no Canadá, na Finlândia, na Grécia e na Noruega – a mais de cinco vezes – na Coréia do Sul e no parceiro Chile. Este último número indica a proporção relativamente elevada de recursos privados que vão para a educação superior na Coréia do Sul e no país parceiro Chile (Tabela B4.1).

O financiamento público da educação é uma prioridade social, mesmo em países da OCDE em que o envolvimento público é reduzido em outras áreas. Quando os gastos públicos com educação são analisados como proporção do total dos gastos públicos, é preciso levar em conta o volume relativo dos orçamentos públicos (medidos como gastos públicos em relação ao PIB).

Gráfico B4.2. Total de gastos públicos como porcentagem do PIB (2000, 2005)



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 2005.
Fonte: OECD. Anexo 2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

Quando se compara o volume dos orçamentos públicos com relação ao PIB entre os países da OCDE com a proporção de gastos públicos com educação, fica evidente o nível bastante elevado de prioridade dada à educação, mesmo em países com taxas relativamente baixas de gastos públicos. Na Coréia do Sul, na Eslováquia, no México e no país parceiro Chile, por exemplo, a parcela dos gastos públicos destinada à educação situa-se entre as mais altas entre os países da OCDE (Gráfico B4.1); a despeito disso, os gastos públicos totais representam uma proporção relativamente baixa do PIB nesses países (Gráfico B4.2).

Embora o padrão geral não seja claro, há evidências de que países com altas taxas de gastos públicos destinam recursos proporcionalmente mais baixos para a educação; apenas Dinamarca – um dos dez países com maiores gastos públicos com serviços públicos – faz parte do grupo de dez países que mais gastam com educação (Gráficos B4.1 e B4.2).

Tipicamente, entre 1995 e 2005, os gastos públicos com educação cresceram mais rapidamente do que o total dos gastos públicos, e tão rapidamente quanto a renda nacional: ao longo desse período, a proporção média de gastos públicos com educação aumentou em 16 dos 21 países que dispõem de dados comparáveis para 1995 e 2005; simultaneamente, nesses 21 países, os gastos públicos com educação como porcentagem do PIB registraram um ligeiro crescimento. Entretanto, o maior aumento em gastos públicos com educação como parcela dos gastos públicos totais ocorreu entre 1995 e 2000, ao passo que os gastos públicos com educação e outros setores públicos cresceram na mesma proporção entre 2000 e 2005. Embora a consolidação do orçamento pressione igualmente a educação e todos os demais serviços, a proporção dos orçamentos públicos gasta com educação nos países da OCDE passou de 11,9%, em 1995, para 13,2%, em 2005. Os números sugerem que os maiores aumentos relativos na parcela de gastos públicos com educação durante aquele período ocorreram na Dinamarca (aumento de 12,2% para 15,5%), na Eslováquia (de 14,1% para 19,5%), na Holanda (de 8,9% para 11,5%), na Nova Zelândia (de 16,5% para 19,4%), na Suécia (de 10,7% para 12,6%) e no país parceiro Brasil (11,2% para 14,5%).

Distribuição dos gastos públicos entre os setores público e privado

A maior parte dos recursos públicos usados em educação – em média, 85% – destina-se a instituições públicas: em dois terços dos países da OCDE e nos países parceiros Brasil, Eslovênia e Estônia, a parcela de gastos públicos com educação que é transferida para instituições públicas é superior a 80%. Entretanto, em vários países, um montante considerável de recursos públicos é transferido para instituições privadas ou repassado diretamente às famílias, para cobrir gastos na instituição de sua preferência: na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia, no Reino Unido e nos países parceiros Chile e Israel, mais de 20% dos gastos públicos são repassados (direta ou indiretamente) ao setor privado. Na Bélgica, a maior parte dos recursos públicos vai para instituições que dependem do governo e são administradas por entidades privadas, embora trabalhem sob a égide do sistema educacional oficial (Tabela B4.2).

Na média dos países da OCDE, cerca de 12% dos recursos públicos destinados à educação nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior vão para instituições administradas pelo setor privado. Bélgica é o único país em que a maior parte dos recursos públicos vai para instituições administradas por entidades privadas, embora a porcentagem também seja elevada no país parceiro Chile (41%). De modo geral, as transferências de recursos públicos para famílias e outras entidades privadas não são significativas nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior. Na média dos países da OCDE, essas transferências representam 3,7% dos gastos públicos com educação, e apenas na Dinamarca esse percentual fica acima de 10%.

No nível superior, a maior parte dos recursos públicos ainda se destina a instituições públicas, mas a parcela de gastos públicos transferidos ao setor privado é maior no nível superior do que dos níveis fundamental ao pós-ensino médio não-superior, e atinge, em média, 26% entre os países que dispõem de dados. Entretanto, há variações substanciais entre os países quanto à parcela dos gastos públicos que é canalizada para o setor privado. Na Bélgica, no Reino Unido (onde não existem instituições públicas de ensino superior) e nos países parceiros Chile, Estônia e Israel, os gastos públicos destinam-se principalmente a instituições cuja administração é privada. A parcela de gastos públicos transferida indiretamente para o setor privado (famílias e outras entidades privadas) é maior no nível superior, uma vez que é mais freqüente que as famílias e os estudantes recebam recursos financeiros públicos no nível superior do que nos demais níveis de educação. No nível superior, em média, 18% dos recursos públicos são transferidos a famílias e outras entidades privadas. Isso se deve, em parte, à ajuda financeira oferecida a estudantes do ensino superior na forma de bolsas de estudo, subvenções e empréstimos (ver Indicador B5). A parcela dos gastos públicos transferida indiretamente para o setor privado fica acima de 30% na Austrália, na Dinamarca, na Noruega, na Nova Zelândia e no país parceiro Chile.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). Os gastos educacionais 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 custos de subsistência de estudantes e outros gastos privados fora das instituições. Os gastos públicos com educação incluem os gastos de todas as entidades públicas, o que engloba outros ministérios além do ministério de educação, governos locais e regionais e outros organismos públicos.

O total dos gastos públicos, também denominado despesa pública total, 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, rendimentos de imóveis, subsídios e outras transferências correntes – por exemplo, previdência social, assistência social, pensões e outros benefícios sociais. Os números referentes ao total dos gastos públicos foram extraídos do Banco de Dados de Contas Nacionais da OCDE (ver Anexo 2), e utilizam o Sistema de Contas Nacionais de 1993.

O glossário no endereço *www.oecd.org/edu/eag2008* fornece uma definição de instituições públicas, instituições privadas dependentes do governo e instituições privadas não-dependentes.

Outras referências

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

- ***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 (2005)***
- ***Table B4.3b. Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (2005)***

B4

Tabela B4.1.

Total de gastos públicos com educação (1995, 2000, 2005)

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				
		2005			2000	1995	2005			2000	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	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	Todos os níveis de educação combinados
Países da OCDE	Alemanha	6,2	2,4	9,7	9,9	8,5	2,9	1,1	4,5	4,5	4,6
	Austrália	m	m	m	13,6	13,6	3,5	1,1	4,8	4,7	5,0
	Áustria	7,1	3,0	10,9	10,7	10,8	3,6	1,5	5,4	5,5	6,0
	Bélgica	8,0	2,6	12,1	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
	Canadá[2, 3]	8,2	4,2	12,3	12,4	12,7	3,3	1,7	4,9	5,1	6,2
	Coréia do Sul	11,8	2,1	15,3	16,3	m	3,4	0,6	4,4	3,9	m
	Dinamarca[3]	9,3	4,5	15,5	15,3	12,2	4,9	2,4	8,3	8,3	7,3
	Eslováquia[3]	12,9	4,1	19,5	14,7	14,1	2,6	0,8	3,9	3,9	4,6
	Espanha	7,2	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	0,9	4,2	4,3	4,6
	Estados Unidos	9,4	3,5	13,7	14,4	m	3,5	1,3	5,1	4,9	m
	Finlândia	7,8	4,0	12,5	12,5	11,0	4,0	2,0	6,3	6,0	6,8
	França	7,1	2,2	10,6	11,6	11,5	3,8	1,2	5,7	6,0	6,3
	Grécia[3]	m	m	m	7,3	5,6	2,5	1,4	4,0	3,4	2,6
	Holanda	7,7	3,0	11,5	10,6	8,9	3,5	1,4	5,2	4,7	5,0
	Hungria[4]	6,9	2,1	10,9	14,1	12,9	3,4	1,0	5,5	4,8	5,2
	Irlanda	10,7	3,3	14,0	13,6	12,2	3,7	1,1	4,8	4,3	5,0
	Islândia[3]	12,3	3,4	18,0	13,9	m	5,2	1,5	7,6	5,8	m
	Itália	6,7	1,6	9,3	9,8	9,0	3,2	0,8	4,4	4,5	4,7
	Japão[3]	7,0	1,6	9,5	9,4	m	2,6	0,6	3,5	3,7	3,6
	Luxemburgo[3, 4]	9,1	m	m	m	m	3,8	m	m	m	m
	México	16,2	4,1	23,4	23,4	22,2	3,8	1,0	5,5	4,9	4,6
	Noruega	m	m	m	14,5	15,5	4,1	2,3	7,0	5,9	7,9
	Nova Zelândia	13,5	4,8	19,4	m	16,5	4,3	1,5	6,2	6,8	5,6
	Polônia[4]	8,6	2,8	12,6	12,7	11,9	3,7	1,2	5,5	5,0	5,2
	Portugal[4]	8,2	2,1	11,4	12,6	11,7	3,9	1,0	5,4	5,4	5,1
	Reino Unido	8,6	2,7	11,9	11,0	11,4	3,9	1,2	5,4	4,4	5,1
	República Checa	6,5	2,0	9,7	9,5	8,7	2,8	0,9	4,3	4,0	4,8
	Suécia	8,2	3,5	12,6	13,4	10,7	4,5	1,9	7,0	7,2	7,1
	Suíça[4]	8,7	3,3	12,7	15,6	13,5	3,9	1,5	5,7	5,4	5,7
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*9,0*	*3,0*	*13,2*	*12,8*	*11,9*	*3,6*	*1,3*	*5,4*	*5,1*	*5,3*
	Média UE19	*8,2*	*2,8*	*12,1*	*13,0*	*10,7*	*3,6*	*1,3*	*5,3*	*5,1*	*5,3*
Países parceiros	Brasil[4]	10,6	2,8	14,5	10,4	11,2	3,3	0,9	4,5	3,8	3,9
	Chile[5]	11,9	2,4	16,0	17,5	14,5	2,4	0,5	3,2	3,9	3,0
	Eslovênia	8,8	2,8	12,7	m	m	4,1	1,3	5,8	m	m
	Estônia	10,9	2,8	14,9	14,9	13,9	3,6	0,9	4,9	5,4	5,8
	Israel	9,0	2,2	13,5	13,9	13,5	4,2	1,0	6,3	6,7	7,0
	Rússia[4]	5,9	2,5	11,9	10,6	m	1,9	0,8	3,8	2,9	m

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 B2.1.
2. Ano de referência: 2004, não 2005.
3. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
4. Apenas instituições públicas.
5. Ano de referência: 2006, não 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

B4

Tabela B4.2.

Distribuição do total de gastos públicos com educação (2005)

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	84,5	10,7	4,8	79,8	1,1	19,1	80,5	11,5	7,9
	Austrália	75,5	20,9	3,6	67,7	n	32,3	x	x	10,5
	Áustria	98,3	0,6	1,1	75,9	5,3	18,8	90,8	1,8	7,3
	Bélgica	44,2	53,2	2,6	36,2	48,6	15,2	43,7	51,2	5,1
	Canadá[1, 2]	98,1	1,9	m	84,1	0,4	15,5	93,3	1,4	5,2
	Coréia do Sul	82,7	15,5	1,8	75,2	21,9	2,9	80,6	15,2	4,2
	Dinamarca[2]	81,7	6,8	11,5	69,2	a	30,8	78,2	4,3	17,5
	Eslováquia[2]	90,4	6,6	3,1	85,9	a	14,1	90,6	4,4	5,0
	Espanha	84,0	14,4	1,6	90,0	1,8	8,2	85,7	11,3	3,0
	Estados Unidos	99,8	0,2	m	68,3	8,2	23,5	91,2	2,7	6,1
	Finlândia	90,1	6,8	3,1	75,5	7,4	17,1	85,6	7,0	7,4
	França	84,0	12,7	3,3	86,7	5,5	7,9	85,4	10,7	3,9
	Grécia[2]	99,8	a	0,2	98,6	a	1,4	99,4	a	0,6
	Holanda	x	x	6,3	x	x	27,7	x	x	11,6
	Hungria	85,8	9,6	4,6	78,9	5,4	15,7	86,5	7,5	6,0
	Irlanda	90,6	n	9,4	85,2	n	14,8	89,3	n	10,7
	Islândia[2]	96,8	2,0	1,1	69,7	7,2	23,1	91,7	3,1	5,2
	Itália	97,3	1,0	1,7	81,2	1,9	16,8	94,0	1,5	4,5
	Japão[2]	96,3	3,5	0,2	65,0	13,4	21,5	89,8	6,4	3,9
	Luxemburgo[2]	97,8	m	2,2	m	m	m	m	m	m
	México	94,3	n	5,7	93,6	n	6,4	94,7	n	5,3
	Noruega	88,6	4,3	7,7	54,7	2,7	42,6	73,8	6,9	19,3
	Nova Zelândia	89,5	3,7	6,8	56,8	1,7	41,5	78,7	5,9	15,4
	Polônia[3]	x	x	1,8	x	x	1,6	x	x	1,6
	Portugal	92,2	6,4	1,4	89,9	1,2	8,9	91,0	6,3	2,6
	Reino Unido	75,6	22,0	2,4	a	74,2	25,8	57,8	34,0	8,2
	República Checa	91,6	3,8	4,6	93,1	1,0	5,9	92,7	2,9	4,3
	Suécia	86,5	7,7	5,9	68,1	4,8	27,1	81,5	7,3	11,2
	Suíça[3]	90,4	7,3	2,2	89,6	5,4	5,0	90,3	6,7	3,0
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*88,4*	*8,5*	*3,7*	*73,8*	*8,4*	*17,6*	*84,7*	*8,4*	*7,0*
	Média UE19	*86,7*	*10,1*	*3,8*	*74,6*	*9,9*	*15,4*	*83,3*	*10,1*	*6,6*
Países parceiros	Brasil[2, 3]	98,0	n	2,0	87,9	n	12,1	96,2	n	3,8
	Chile[4]	58,6	40,9	0,6	32,4	27,5	40,1	54,9	38,7	6,4
	Eslovênia	94,1	0,6	5,4	76,1	0,2	23,7	90,6	0,5	8,9
	Estônia	94,7	1,3	4,0	28,6	56,0	15,4	82,4	11,8	5,8
	Israel	73,8	24,8	1,4	5,5	82,9	11,6	64,3	32,6	3,1
	Rússia	m	a	m	m	a	m	m	a	m

1. Ano de referência: 2004.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402021027265

INDICADOR B5

QUANTO OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PAGAM E QUANTO RECEBEM COMO SUBSÍDIOS PÚBLICOS?

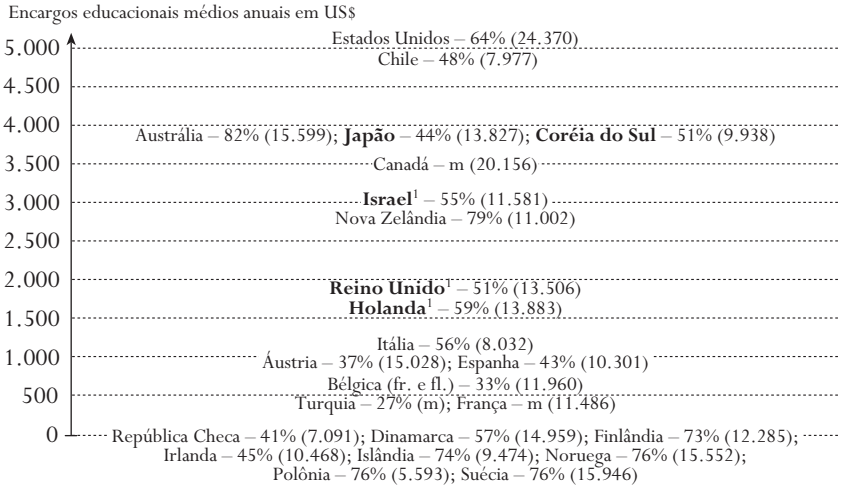
Este indicador analisa a relação entre os encargos educacionais cobrados pelas instituições, os gastos públicos diretos e indiretos com instituições educacionais e os subsídios públicos destinados às famílias para custos de subsistência dos estudantes. Verifica se os subsídios financeiros às famílias são fornecidos na forma de subvenções ou de empréstimos, e coloca questões relacionadas ao assunto: bolsas de estudo/subvenções e empréstimos são mais adequados em países nos quais os encargos educacionais cobrados pelas instituições são mais elevados? Os empréstimos são um meio eficaz para ajudar a aumentar a eficiência dos recursos financeiros investidos em educação e transferir parte do custo da educação aos beneficiários do investimento educacional? Os empréstimos a estudantes são menos apropriados do que as subvenções para incentivar os estudantes de baixa renda a continuar sua educação?

Resultados básicos

Gráfico B5.1. Encargos educacionais médios anuais cobrados em instituições públicas de nível superior tipo A de estudantes nativos em período integral (ano acadêmico 2004/2005)

Este gráfico apresenta despesas anuais com educação em US$ equivalentes convertidos por PPC. Países grafados em negrito indicam que nesses países os encargos educacionais referem-se a instituições públicas, porém mais de dois terços dos estudantes estão matriculados em instituições privadas. A taxa líquida de ingresso e os gastos por estudante (em US$) no ensino superior tipo A estão ao lado do nome do país.

Entre os países da OCDE e países parceiros que dispõem de dados, há grandes diferenças nos valores médios cobrados por instituições públicas de nível superior tipo A. Em oito países da OCDE, as instituições públicas não cobram encargos educacionais dos estudantes; entretanto, em um terços dos países, encargos educacionais anuais cobrados de estudantes nativos por instituições públicas ultrapassam US$1.500. Entre os países da UE19, apenas Holanda e Reino Unido cobram anuidades que representam mais de US$1.000 por estudante em período integral. Esses custos são relativos a instituições dependentes do governo.



Nota: Este gráfico não considera doações, subsídios ou empréstimos que compensem parcial ou totalmente os encargos educacionais cobrados dos estudantes.

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 B1.1a, B5.1a e A2.5. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Outros destaques deste indicador

- Com exceção da Bélgica, os países que registram grande diferença entre os encargos educacionais cobrados dos estudantes situados no primeiro e no último decis – Austrália, Canadá, Estados Unidos e o parceiro Chile – são os mesmos que, em média, registram também níveis bastante elevados de encargos educacionais. Em parte, a diferença se deve ao fato de as instituições educacionais de nível superior nesses países terem o direito de diferenciar encargos educacionais por área da educação.
- Na maioria dos países, os encargos educacionais cobrados por instituições de nível superior tipo B são mais baixos do que os encargos educacionais cobrados por instituições tipo A. Paralelamente, em todos esses países, os rendimentos de graduados na educação tipo A são substancialmente mais altos do que os de graduados no nível superior tipo B.
- Em quase todos os países, quando as instituições de ensino superior cobram encargos educacionais, são responsáveis por estabelecer os níveis desses encargos. Apenas para Espanha, Holanda, Japão e Suíça, pelo menos para algumas instituições de ensino superior, os níveis de encargos educacionais são estabelecidos exclusivamente por autoridades educacionais (nos níveis central, regional ou local).
- Em média, 18% dos gastos públicos com educação superior destinam-se ao apoio a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Austrália, Dinamarca, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Suécia e o país parceiro Chile oferecem às famílias subsídios que correspondem a no mínimo 27% dos orçamentos públicos da educação superior.
- Os baixos encargos educacionais anuais cobrados por instituições de nível superior tipo A não estão associados sistematicamente a uma baixa proporção de estudantes beneficiados por subsídios públicos. No ensino superior tipo A, os encargos educacionais cobrados de estudantes nativos por instituições públicas são insignificantes nos países nórdicos e na República Checa, e baixos na Turquia. Mesmo assim, mais de 55% dos estudantes desses países matriculados no ensino superior tipo A podem beneficiar-se de bolsas de estudo/subvenções e/ou empréstimos públicos. Além disso, Finlândia, Noruega e Suécia estão entre os sete países que registram a taxa mais elevada de ingresso no ensino superior tipo A.
- Nos países da OCDE em que os estudantes pagam encargos educacionais e podem beneficiar-se de subsídios públicos particularmente significativos, os níveis de acesso ao ensino superior tipo A não são inferiores à média OCDE. Por exemplo, Austrália (82%) e Nova Zelândia (79%) têm as taxas mais elevadas de ingresso no ensino superior tipo A; Estados Unidos (64%) e Holanda (59%) situam-se acima da média OCDE; Reino Unido (51%) e o país parceiro Chile (48%) ficam um pouco abaixo da média OCDE (54%), embora nesses dois países o ingresso no ensino superior tipo A tenha aumentado em quatro e seis pontos percentuais, respectivamente, entre 2000 e 2005.
- Alguns estudos concluem que os empréstimos são úteis para dar suporte ao estudo no ensino superior entre estudantes de renda média e alta, mas ineficazes entre estudantes de baixa renda, ao contrário do que ocorre com as subvenções. Em alguns países – Austrália, Estados Unidos, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Suécia e o parceiro Chile –, as subvenções e os empréstimos são particularmente desenvolvidos. Globalmente, o custo que representa para um governo a concessão de empréstimos públicos a uma proporção significativa de estudantes é maior em países em que o nível médio de encargos educacionais cobrados pelas instituições é mais elevado.

Contexto de políticas

As decisões tomadas pelas autoridades competentes com relação ao montante dos encargos educacionais cobrados pelas instituições educacionais afetam tanto o custo do ensino superior para os estudantes como os recursos disponíveis para as instituições de ensino superior. Os subsídios aos estudantes e às famílias também têm o efeito de alavancar as políticas que os governos podem utilizar para incentivar a participação na educação – particularmente entre estudantes de famílias de baixa renda –, cobrindo parte dos custos da educação e das despesas relacionadas. Assim sendo, os governos podem tentar resolver questões ligadas a acesso e igualdade de oportunidade. 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 com relação ao financiamento indireto de instituições educacionais.

A canalização de recursos para instituições por meio dos estudantes também pode ajudar a aumentar a concorrência entre elas. Uma vez que a ajuda para custos de subsistência pode substituir o trabalho, os subsídios públicos podem reforçar o desempenho educacional, uma vez que permitem que os estudantes freqüentem os cursos em período integral e que trabalhem poucas horas, ou mesmo que não trabalhem.

Os subsídios públicos são oferecidos sob diversas formas: como subsídios baseados em carência de recursos, como subvenções para as famílias de todos os estudantes, como redução de impostos para os estudantes ou seus pais, ou na forma de outras transferências de recursos para as famílias. Subsídios incondicionais – tais como reduções tributárias ou subvenções para as famílias – podem ser menos eficazes como incentivo para os estudantes de baixa renda do que os subsídios baseados em carência de recursos. Mesmo assim, podem ajudar a reduzir as disparidades financeiras entre famílias, quer seus filhos freqüentem o sistema educacional ou estejam fora dele.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

Este indicador mostra a média dos encargos educacionais cobrados em instituições públicas e privadas de ensino superior tipo A. O indicador não faz distinção entre encargos educacionais por tipo de programa, mas apresenta uma visão geral dos encargos educacionais no ensino superior tipo A por tipo de instituição, bem como as proporções de estudantes que recebem ou não bolsas de estudo/subvenções que cobrem plena ou parcialmente os encargos educacionais. Os montantes dos encargos educacionais e as proporções de estudantes a eles associadas devem ser interpretados com cautela, uma vez que resultam da média ponderada dos principais programas do ensino superior tipo A, e não englobam todas as instituições educacionais.

Este indicador mostra também a proporção dos gastos públicos com educação de nível superior que é transferida a estudantes, famílias e outras entidades privadas. Parte desses recursos é gasta indiretamente com instituições educacionais – por exemplo, subsídios usados para pagamento de encargos educacionais. Outros subsídios para a educação não estão ligados a instituições educacionais, como é o caso daqueles destinados aos custos de subsistência dos estudantes.

Este indicador faz distinção entre bolsas de estudo e subvenções, que são subsídios não-reembolsáveis, e empréstimos, que devem ser reembolsados. Entretanto, o indicador não faz distinção entre diferentes tipos de subvenções ou empréstimos, tais como bolsas de estudo, subsídios para as famílias e subsídios em espécie.

Os governos também podem apoiar estudantes e famílias por meio de subsídios para alojamento, redução de impostos e/ou crédito de impostos para a educação. Esses subsídios não são cobertos por este indicador. Assim sendo, em alguns países a ajuda financeira concedida aos estudantes pode estar significativamente subestimada.

O indicador apresenta o volume total de empréstimos a estudantes, de modo a fornecer informações sobre o nível de apoio recebido. O volume bruto de empréstimos, incluindo bolsas de estudo e subvenções, fornece uma medida adequada da ajuda financeira oferecida aos estudantes atualmente no sistema de educação. O pagamento de juros e o reembolso do principal pelos mutuários seriam considerados para avaliar o custo líquido que os empréstimos a estudantes representam para agentes financeiros 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 de empréstimos não são creditados às autoridades educacionais e, portanto, o dinheiro não é disponibilizado para a cobertura de outros gastos educacionais. Entretanto, algumas informações sobre os sistemas de reembolso desses empréstimos também são levadas em conta, permitindo, dessa forma, uma redução substancial nos custos reais dos empréstimos. Ao abordar a questão da ajuda financeira aos estudantes atuais, os indicadores da OCDE consideram o volume total de bolsas de estudo e empréstimos (valor bruto).

É comum também que os governos dêem garantia de reembolso de empréstimos a estudantes feitos por agentes financeiros privados. Em alguns países da OCDE, essa forma indireta de subsídio é tão significativa quanto a ajuda financeira direta oferecida aos estudantes – por vezes, ainda mais significativa. 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. Apesar disso, algumas tabelas fornecem informações qualitativas, para dar uma idéia sobre 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.

Anuidades cobradas de estudantes nativos e estrangeiros por instituições educacionais de ensino superior tipo A

Entre os países da OCDE e parceiros, observam-se grandes diferenças com relação à média dos encargos educacionais cobrados por instituições educacionais de ensino superior tipo A. Nos cinco países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia), na Irlanda, na Polônia e na República Checa, instituições públicas não cobram encargos educacionais. Em compensação, em um terço dos países da OCDE e parceiros, as instituições públicas ou as instituições privadas dependentes do governo cobram dos estudantes nativos anuidades superiores a US$1.500. Nos Estados Unidos, os valores para estudantes nativos chegam a mais de US$5.000 em instituições públicas. Entre os 19 países da União Européia, apenas Holanda e Reino Unido cobram encargos educacionais anuais acima de US$1.100 por estudante nativo em período integral, e esses custos referem-se a instituições privadas dependentes do governo (Tabela B5.1a e Gráfico B5.1).

Os encargos educacionais cobrados de estudantes nativos que freqüentam instituições de ensino superior tipo A variam dentro de cada país, em função das opções feitas por instituições de ensino superior. Na Áustria, o montante dos encargos educacionais não varia entre os estudantes nativos, mas na Bélgica (comunidade francófona), no Canadá, nos Estados Unidos e no país parceiro

Chile, os encargos educacionais cobrados da parcela de 10% de estudantes que pagam encargos mais elevados (90º decil) são pelo menos duas vezes mais altos do que os encargos educacionais cobrados da parcela de 10% dos estudantes que pagam os encargos mais baixos (10º decil). A razão mais elevada entre os valores cobrados para esses dois decis é a da Itália (4:1).

Com exceção da Bélgica, os países que registram grande diferença entre os encargos educacionais cobrados dos estudantes situados no primeiro e no último decis – Austrália, Canadá, Estados Unidos e o parceiro Chile – são os mesmos que, em média, registram também níveis bastante elevados de encargos educacionais. A diferença deve-se principalmente ao fato de as instituições educacionais de nível superior nesses países terem o direito de diferenciar encargos educacionais por área da educação. Na Espanha, ao contrário, o nível médio dos encargos educacionais é moderado (cerca de US$800), e a variação dos encargos cobrados é inferior a 1,6 (Tabela B5.1c).

A cobertura das políticas nacionais relativas a encargos educacionais e ajuda financeira a estudantes geralmente se estende a todos os estudantes matriculados nas instituições educacionais do país. Embora estudantes nativos sejam o foco principal deste indicador, as políticas nacionais também devem levar em conta os estudantes internacionais, incluindo estudantes nativos que estudam em outros países ou estudantes estrangeiros que vêm estudar no país. Ao lado de outros fatores, a diferenciação entre estudantes nativos e não-nativos em termos de encargos educacionais pagos ou ajuda financeira recebida pode ter impacto sobre os fluxos de estudantes internacionais, seja atraindo estudantes para determinados países, seja impedindo-os de estudar em outros países (ver Indicador C3).

Os encargos cobrados por instituições educacionais públicas podem diferir entre estudantes matriculados em um mesmo programa. Diversos países fazem distinção em relação à cidadania dos estudantes. Na Áustria, por exemplo, os encargos educacionais cobrados pelas instituições públicas de estudantes que não são cidadãos da União Européia ou que não são nativos de países do Espaço Econômico Europeu (EEE) são duas vezes mais altos, em média, do que os encargos educacionais cobrados dos cidadãos desses países. Esse mesmo tipo de diferenciação é registrado para Austrália, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Nova Zelândia, Reino Unido, República Checa, Turquia e o país parceiro Estônia (ver Indicador C3), e foi observado também na Dinamarca a partir do ano acadêmico 2006/2007. Nesses países, a variação dos encargos educacionais com base na cidadania é sempre significativa. Esse tipo de diferenciação em políticas permite controlar os fluxos de estudantes internacionais (ver Indicador C3), salvo quando o estudante recebe algum tipo de apoio financeiro de seu país de cidadania (ou de seu país de residência permanente, como é o caso da Nova Zelândia).

Anuidades cobradas por instituições privadas

As anuidades cobradas por instituições privadas variam consideravelmente entre os países da OCDE e parceiros, bem como dentro dos próprios países. Na maioria dos países da OCDE e parceiros, os encargos educacionais são mais elevados em instituições privadas. Finlândia e Suécia são os únicos países em que nem instituições públicas nem instituições privadas cobram encargos educacionais. A variação entre os países tende a ser maior naqueles em que as proporções de estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior tipo A não-dependentes são mais elevadas. Em contraste, na maioria dos países, os encargos educacionais cobrados por instituições públicas e por instituições privadas dependentes do governo diferem menos; na Áustria, são equivalentes.

Em parte, essa situação é explicada pela maior autonomia das instituições privadas não-dependentes em comparação com as instituições públicas e as instituições privadas dependentes do governo. Na Coréia do Sul e no Japão, por exemplo, cerca de 75% dos estudantes freqüentam instituições privadas não-dependentes, e esses dois países registram a maior variação entre os custos cobrados por instituições privadas não-dependentes (ver Indicador C2 e Tabela B5.1a).

Anuidades cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo B

Entre os países da OCDE e parceiros, observam-se grandes diferenças com relação à média dos encargos educacionais cobrados por instituições de ensino superior tipo B. De modo geral, nos países nórdicos, na Irlanda, na Polônia e na República Checa, países nos quais não são cobrados encargos educacionais em instituições de ensino superior tipo A, também não são cobrados encargos educacionais nas instituições de ensino superior tipo B. No entanto, o ensino superior tipo B nesses países é bastante reduzido: menos de 10% dos estudantes freqüentam esses programas em regime de período integral. Entre outros países em que as instituições de ensino superior tipo B atendem a uma pequena proporção de estudantes em período integral (15% ou menos), Áustria, Dinamarca e Espanha são os únicos em que essas instituições não cobram encargos educacionais, ou cobram taxas insignificantes. Austrália tem a particularidade de apresentar uma pequena proporção de estudantes em período integral matriculados em programas de ensino superior tipo B (10%, e quase todos matriculados em instituições públicas), porém registra a média mais elevada de encargos educacionais entre todos os países da OCDE e parceiros (cerca de US$3.730), embora os encargos educacionais continuem inferiores aos do ensino superior tipo A (cerca de US$3.855) (Tabelas B5.1a e B5.1b).

Em 13 países da OCDE e parceiros, pelo menos 15% dos estudantes em período integral no ensino superior estão matriculados em programas tipo B. Desses 13 países, entre os nove que dispõem de dados sobre encargos educacionais, as instituições públicas de ensino superior tipo B cobram de estudantes nativos, em média, entre US$1.000 e US$3.154. As exceções são França (máximo de US$1.420), Irlanda (não há cobrança) e Turquia (US$166). Na Coréia do Sul e no Japão, respectivamente 38% e 26% dos estudantes em período integral no ensino superior freqüentam instituições tipo B. A maioria deles freqüenta instituições privadas, com encargos educacionais que atingem, em média, mais de US$5.000 (Tabela B5.1b). Nesses nove países da OCDE e parceiros, exceto França, os encargos educacionais cobrados por instituições de ensino superior tipo B são inferiores aos encargos educacionais cobrados por instituições de ensino superior tipo A. Isso se deve principalmente à remuneração substancialmente mais alta dos graduados no ensino superior tipo A do que a dos graduados no tipo B em todos esses países (Tabelas A9.1, B5.1a e B5.1b).

Decisões sobre cobrança de encargos educacionais pelas instituições de ensino superior

Os encargos educacionais cobrados por instituições de ensino superior variam não apenas entre as instituições tipo A e tipo B, mas também entre estudantes em cada tipo de ensino, devido à diferenciação dos encargos educacionais cobrados. Nos países em que são cobrados encargos educacionais, o grau de diferenciação interna nas próprias instituições é significativo. Por exemplo, essa diferenciação pode ser por nível de programa educacional, como no caso de pós-graduação e graduação, como acontece no Reino Unido; por área de estudo, como no caso de Austrália e

Espanha; ou por *status* do estudante, como na Bélgica (comunidade flamenga). Em quase todos os países, quando cobram encargos educacionais, as instituições de ensino superior podem estabelecer os níveis desses encargos (Tabela B5.1d). Apenas para Espanha, Holanda, Japão e Suíça, pelo menos em algumas instituições do ensino superior, os níveis de encargos educacionais são estabelecidos exclusivamente por autoridades educacionais (nos níveis central, regional ou local). Entretanto, na maioria dos países, as autoridades educacionais impõem algumas restrições. Os únicos países onde não existe esse tipo de restrição quanto à decisão sobre o nível dos encargos educacionais são Coréia do Sul, México e os parceiros Chile e Rússia. No caso de Islândia, Japão, Portugal, Reino Unido e Suíça, somente áreas específicas estão livres de restrições.

Normalmente, as restrições aplicadas à determinação de encargos educacionais dizem respeito aos limites superiores. Essas restrições são usadas, por exemplo, na Austrália, no Japão, na Noruega, na Nova Zelândia e na Polônia, mas também podem estar relacionadas aos limites inferiores. É o caso da Austrália para vagas não subsidiadas, e por vezes, também da Holanda. Alguns países estabelecem ambos os limites, inferior e superior: Bélgica (comunidade flamenga), Portugal, República Checa e Suíça. Nova Zelândia e o país parceiro Estônia estabelecem uma taxa máxima de aumento de encargos educacionais (Tabela B5.1d e OECD 2008a).

Mecanismos nacionais para alocação de recursos públicos às instituições

Para analisar os encargos educacionais cobrados pelas instituições e os subsídios recebidos pelos estudantes, é importante compreender de que modo as instituições de ensino superior recebem recursos públicos. Dois procedimentos são amplamente utilizados na alocação de recursos públicos a instituições: subvenções em bloco – montantes consideráveis concedidos sem condições restritivas – e recursos direcionados – dinheiro para fins específicos. Apenas cinco países usam orçamentos por itens e alíneas (uso de fundos restritos a gastos especificados no orçamento por itens e alíneas) em lugar de subvenções em bloco: Coréia do Sul, Grécia, México (para instituições criadas antes de 1997), Suíça e o parceiro Rússia. Além de subvenções em bloco e financiamento direcionado para fins específicos, o país parceiro Chile utiliza um mecanismo bastante singular para incentivar a disputa por estudantes entre as instituições (Tabela B5.1d e OECD 2008a).

Nos países participantes, normas de financiamento tornaram-se a base mais usual para a alocação de subvenções em bloco ou através de orçamentos por itens e alíneas. México é o único país que não utiliza normas de financiamento nesses mecanismos; Holanda, Noruega, Polônia e os parceiros Chile, Estônia e Rússia baseiam-se em normas de financiamento e em tendências históricas. Tanto Nova Zelândia como Suíça baseiam-se em normas de financiamento e em negociações com as autoridades governamentais para a alocação de subvenções em bloco.

Na grande maioria dos países que usam financiamento direcionado, a alocação ocorre com base em concorrência. Bélgica (comunidade flamenga), Holanda, Suécia e Suíça constituem exceções. Apenas Austrália e Polônia utilizam normas de financiamento para a alocação de recursos direcionados; outros países recorrem à negociação direta com as instituições (como alguns programas em Portugal).

Há muitos fatores envolvidos nas normas de financiamento. Como seria de esperar, predominam os critérios relacionados ao porte da instituição: número de estudantes matriculados (em 12 países), número de estudantes cursando o primeiro ano (8 países), número de membros da equipe ou equipe acadêmica (7 países). Na Coréia do Sul, a área total de edificações e instalações também serve de base para a avaliação do porte.

Os mecanismos de alocação baseiam-se também em desempenho. Os principais critérios relacionados a produtividade ou resultados são o número de diplomas concedidos ou o número de graduados – como para Bélgica (comunidade flamenga), Finlândia, Holanda, Portugal, República Checa e algumas regiões da Espanha; o número de créditos acumulados pelos estudantes – como para Bélgica (comunidade flamenga), Espanha, Noruega, Suécia e Suíça; o número de estudantes que concluem cada ano de estudo – como Espanha; e a duração média dos estudos – como para Portugal e Espanha. Noruega e o país parceiro Chile utilizam indicadores de pesquisa; Coréia do Sul utiliza uma avaliação dos esforços voltados para a inovação; Japão recorre ainda aos resultados de uma banca examinadora, que avalia a qualidade das normas de financiamento para a alocação de subvenções em bloco às universidades nacionais.

As normas de financiamento baseiam-se também em critérios mais relacionados à qualidade ou ao tipo de educação. Um exemplo é a utilização de área de estudo na maioria das normas de financiamento. No Japão (universidades nacionais), na Suíça e no parceiro Estônia, uma avaliação da prioridade atribuída a determinada área de estudo influencia o financiamento associado. O nível das qualificações da equipe acadêmica também é utilizado como fator adicional na Espanha, na Grécia, na Polônia, em Portugal e nos países parceiros Chile e Rússia. Alguns países refletem em suas normas de financiamento as metas de eqüidade, normalmente lançando mão de uma recompensa na norma de financiamento para cada estudante de determinado grupo que esteja sub-representado. Austrália e Nova Zelândia são exemplos desse procedimento. Utilizam-se igualmente pesos baseados em objetivos de eqüidade – como Bélgica (comunidade flamenga) e Japão – e no papel regional desempenhado pelas instituições – como Finlândia e Japão (Tabela B5.1d e OECD 2008a).

Subsídios públicos a famílias e outras entidades privadas

Os países da OCDE gastam, em média, 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 em subsídios a famílias e entidades privadas é muito mais alta no nível superior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, e representa 0,3% do PIB. No ensino superior, os subsídios mais elevados com relação ao PIB são os da Noruega (1,0% do PIB), da Dinamarca (0,7%), da Nova Zelândia (0,6%), da Suécia (0,5%), da Austrália (0,4%) e da Holanda (0,4%) (Tabela B5.2 e Tabela B5.3, disponíveis *on-line*).

Os países da OCDE gastam, em média, 18% de seus orçamentos públicos com subsídios para a educação de nível superior repassados a famílias e outras entidades privadas (Gráfico B5.2). Para Austrália, Dinamarca, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Suécia e o país parceiro Chile, os subsídios públicos respondem por no mínimo 27% dos gastos públicos com a educação superior. Somente na Coréia do Sul, na Grécia e na Polônia os subsídios para a educação superior ficam abaixo de 5% do total dos gastos públicos (Tabela B5.2).

Abordagens nacionais gerais para financiamento da educação superior

As abordagens nacionais ao financiamento da educação superior diferem entre os países. Esta seção apresenta uma classificação de abordagens ao financiamento do ensino superior nos países membros e parceiros da OCDE, acompanhada dos dados disponíveis. Os países estão agrupados de acordo com duas dimensões: a primeira é a extensão da partilha de custos – isto é, o nível de

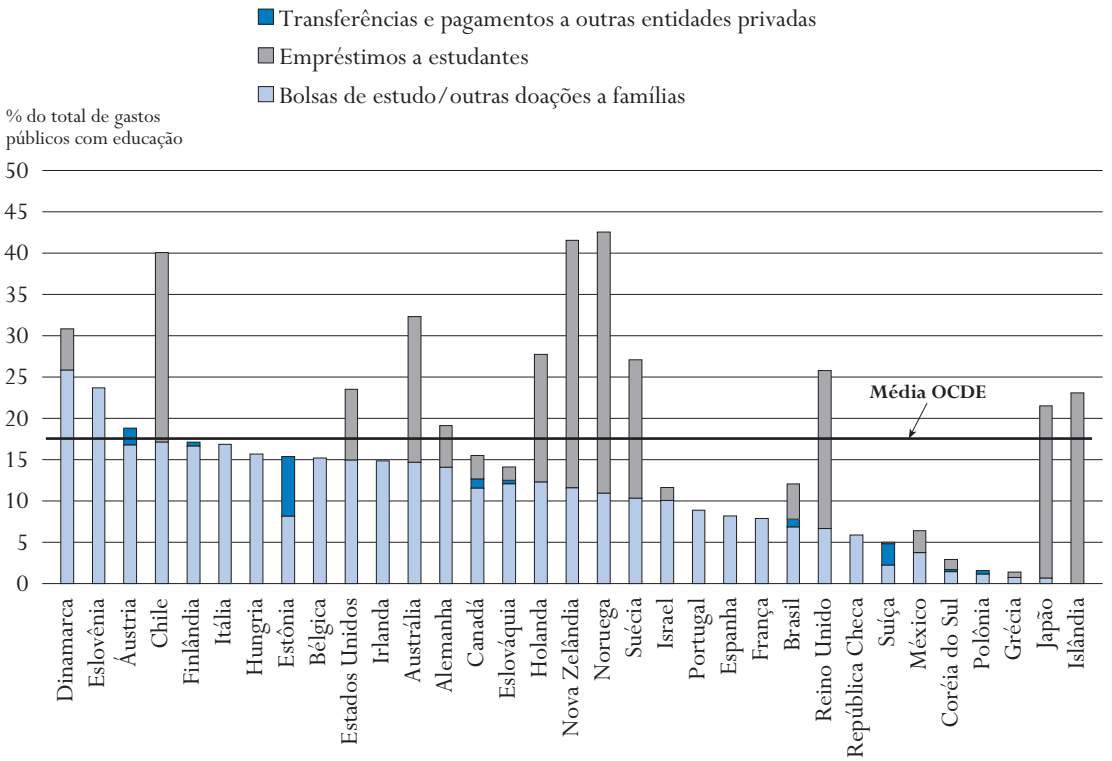
contribuição exigido de um estudante e/ou de sua família no ensino superior tipo A; a segunda diz respeito aos subsídios públicos recebidos pelos estudantes nesse nível de educação.

B5

Entre os países da OCDE e parceiros, não existe um modelo único para o financiamento do ensino superior tipo A. Alguns países em que as instituições de ensino superior tipo A cobram encargos educacionais similares podem apresentar diferenças quanto à proporção de estudantes beneficiados pelos subsídios públicos e/ou quanto ao montante médio desses subsídios (Tabelas B5.1a, B5.1c, B5.2 e Gráfico B5.3). Apesar disso, a comparação entre os encargos educacionais cobrados pelas instituições e os subsídios públicos recebidos pelos estudantes, bem como outros fatores, tais como o acesso à educação superior, o nível de gastos públicos com educação superior ou o nível de tributação sobre a renda, ajudam a identificar quatro grupos principais de países. A receita fiscal baseada na renda (OECD, 2006) está fortemente relacionada com o nível de gastos públicos disponíveis para a educação, e pode fornecer alguma informação sobre a possibilidade de financiamento de subsídios públicos para estudantes.

Gráfico B5.2. Subsídios públicos para educação no ensino superior (2005)

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 subvenções a famílias, e transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Fonte: OECD. Tabela B5.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Modelo 1: Países em que os encargos educacionais são inexistentes ou baixos, porém os sistemas de apoio aos estudantes são bastante generosos

Este grupo inclui os países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia), República Checa e Turquia. As barreiras financeiras representadas pelos encargos educacionais são inexistentes ou mínimos para os estudos de nível superior, e existe um nível elevado de apoio aos estudantes. Para esse grupo, a taxa média de ingresso no ensino superior tipo A é de 58%, superando a média OCDE (ver Indicador C2). No ensino superior tipo A, os encargos educacionais cobrados de estudantes nativos pelas instituições educacionais públicas são insignificantes (países nórdicos e República Checa) ou baixos (Turquia), e mais de 55% dos estudantes desse grupo nesse nível educacional podem beneficiar-se de bolsas de estudo/subvenções e/ou empréstimos públicos para financiar seus estudos ou suas despesas de subsistência (Tabelas B5.1a e B5.1c e Gráfico B5.3).

Nos países nórdicos, as taxas líquidas de ingresso no ensino superior tipo A são, em média, de 71% – significativamente acima da média OCDE. Nesses países o nível de gastos públicos com o ensino superior como porcentagem do PIB e a tributação sobre a renda também estão entre os mais elevados em comparação com os países da OCDE e parceiros. A maneira como a educação superior é paga expressa uma visão das sociedades desses países. O financiamento público da educação superior é visto como a expressão operacional do peso associado a valores sociais profundamente arraigados, como igualdade de oportunidades e eqüidade social, que fazem parte dos traços mais característicos da identidade dos países nórdicos. A noção de que o governo deve oferecer ensino superior gratuito aos cidadãos é uma característica essencial da cultura educacional desses países. Na sua forma atual, o financiamento das instituições e dos estudantes fundamenta-se em uma visão do acesso ao ensino superior como um direito, mais do que um benefício (OECD 2008a, capítulo 4).

República Checa e Turquia têm um padrão diferente: em comparação com a média OCDE, a possibilidade de acesso ao ensino superior tipo A é menor – a despeito de aumentos de 16 e 6 pontos percentuais, respectivamente, entre 2000 e 2005 –, ao lado de baixos níveis de gastos públicos e de tributação de renda como porcentagem do PIB, em comparação com a média OCDE (ver Indicadores B4 e A2 e OECD 2006). Nesses dois países, mais de 75% dos estudantes matriculados em programas de ensino superior tipo A beneficiaram-se de bolsas de estudo/subvenções (na República Checa) ou de empréstimos (na Turquia), mas o montante médio desses subsídios públicos é pequeno se comparado ao dos países nórdicos e à média OCDE. Isso mostra que ambos os países também se aproximam daqueles incluídos no modelo 4.

Modelo 2: Países com altos níveis de encargos educacionais e sistemas bem desenvolvidos de apoio aos estudantes

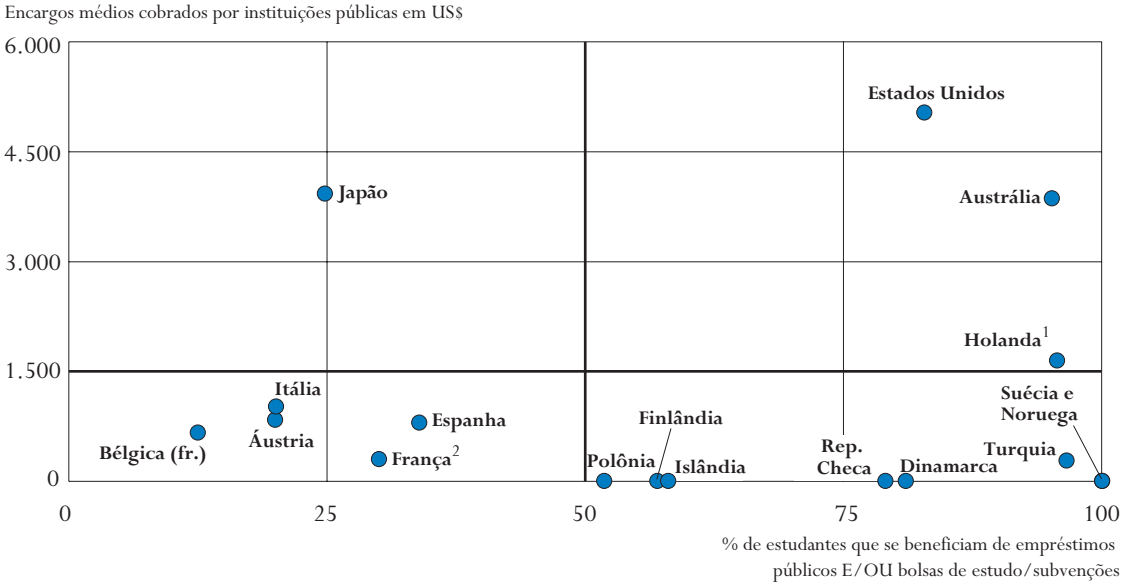
Um segundo grupo inclui países anglófonos (Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido), um país bilíngüe (Canadá), Holanda e o parceiro Chile, que têm barreiras financeiras potencialmente altas para o ingresso no ensino superior tipo A, mas que oferecem amplos subsídios públicos aos estudantes. É preciso ressaltar que, para este grupo de países, a taxa média de ingresso no ensino superior tipo A – de 67% – é ligeiramente superior à média OCDE, e mais elevada do que a da maioria dos países (exceto os nórdicos), com baixos níveis de encargos educacionais.

Em todos esses países, os encargos educacionais cobrados por instituições de ensino superior tipo A ultrapassam US$1.500, e mais de 80% dos estudantes no ensino superior tipo A recebem

B5

Gráfico B5.3. Relação entre encargos educacionais médios cobrados por instituições públicas e proporção de estudantes que se beneficiam de empréstimos públicos E/OU bolsas de estudo/subvenções no ensino superior tipo A (ano acadêmico 2004/2005)

Estudantes nativos em período integral, em US$ convertidos utilizando PPC



1. Não há instituições públicas para este nível de educação e todos os estudantes estão matriculados em instituições dependentes do governo.

2. Encargos médios de US$160 a US$490.

Fonte: OECD. Tabelas B5.1a e B5.1c. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

subsídios públicos (para Austrália, Estados Unidos e Holanda, os três países para os quais há dados disponíveis, ver Tabelas B5.1a e B5.1c). Os sistemas de apoio aos estudantes são bem desenvolvidos e, acima de tudo, atendem as necessidades de toda a população de estudantes, sendo que a proporção de subsídios públicos, no total de gastos públicos com educação superior, supera a média OCDE (18%) em seis dos sete países: Austrália (32%), Estados Unidos (24%), Holanda (28%), Nova Zelândia (42%), Reino Unido (26%) e o país parceiro Chile (40%), e é quase equivalente à média no Canadá (Tabela B5.2). O nível de acesso ao ensino superior tipo A nesses países não é menor do que em outros grupos. Austrália (82%) e Nova Zelândia (79%), por exemplo, têm taxas de ingresso no ensino superior tipo A que se situam entre as mais elevadas; Estados Unidos (64%) e Holanda (59%) situam-se acima da média OCDE (55%) em 2005; e Reino Unido (51%) e o parceiro Chile (48%) ficam um pouco abaixo da média OCDE (54%), embora nestes países o ingresso no ensino superior tipo A tenha crescido quatro e seis pontos percentuais, respectivamente, entre 2000 e 2005 (Tabela A2.5). Por fim, esses países gastam mais em serviços essenciais por estudante no ensino superior do que a média OCDE, e têm um nível relativamente elevado de tributação sobre a renda como porcentagem do PIB em comparação com a média OCDE. Holanda é uma exceção em termos de nível de tributação sobre a renda, assim como o parceiro Chile, para ambos os indicadores (ver Tabela B1.1b e OECD 2006).

Modelo 3: Países com altos níveis de encargos educacionais, porém com sistemas pouco desenvolvidos de apoio aos estudantes

Coréia do Sul e Japão apresentam um padrão distinto: embora a partilha de custos seja extensiva e amplamente uniforme entre os estudantes, os sistemas de apoio aos estudantes são um pouco menos desenvolvidos do que nos Modelos 1 e 2, o que impõe um encargo financeiro considerável aos estudantes e às famílias. Nesses dois países, as instituições de ensino superior tipo A cobram encargos educacionais elevados (acima de US$3.500), mas é relativamente pequena a proporção de estudantes que se beneficiam de subsídios públicos: no Japão, 25% dos estudantes recebem subsídios públicos; e na Coréia do Sul, a parcela dos gastos públicos totais com o ensino superior destinada a subsídios públicos é de apenas 3%. Nesses dois países, as taxas de ingresso no ensino superior tipo A ficam abaixo da média OCDE: 51% na Coréia do Sul e 41% no Japão. No Japão, alguns estudantes com desempenho acadêmico excepcional que têm dificuldade para custear seus estudos podem beneficiar-se de redução de encargos educacionais e/ou taxas de admissão, ou recebem isenção total de encargos. O índice de acesso ao ensino superior tipo A abaixo da média é contrabalançado por uma taxa de ingresso em programas do ensino superior tipo B acima da média OCDE (ver Indicador C2). Esses dois países estão entre os que apresentam os níveis mais baixos de gastos públicos alocados à educação superior como porcentagem do PIB (Tabela B4.1). Isso explica, em parte, a pequena proporção de estudantes que se beneficiam de empréstimos públicos. A receita de impostos sobre a renda como porcentagem do PIB também está entre as mais baixas da OCDE. Entretanto, no Japão, os subsídios públicos para estudantes superam a média OCDE e representam 22% dos gastos públicos totais com a educação superior.

Os gastos por estudante no ensino superior também ultrapassam a média OCDE. Para a Coréia do Sul, o quadro é o inverso para ambos os indicadores (Tabela B5.2).

Modelo 4: Países com baixos níveis de encargos educacionais e sistemas de apoio aos estudantes pouco desenvolvidos

O quarto e último grupo inclui todos os demais países europeus para os quais há dados disponíveis – Áustria, Bélgica, Espanha, França, Irlanda, Itália e Polônia. Nesses países, tanto as barreiras financeiras ao ingresso no ensino superior como os subsídios aos estudantes são relativamente baixos, e estes últimos dirigem-se principalmente a grupos específicos. Existe um elevado nível de dependência dos recursos públicos para o financiamento do ensino superior, e os níveis de participação normalmente situam-se abaixo da média OCDE. Neste grupo de países, a taxa média de ingresso no ensino superior tipo A é relativamente baixa: 48%. De modo similar, os gastos por estudante no ensino superior tipo A também são comparativamente baixos (ver Indicador B1 e Gráfico B5.1). Embora encargos educacionais elevados possam representar barreiras potenciais à participação dos estudantes, isso sugere que a ausência de encargos educacionais – supostamente um facilitador do acesso à educação – não é suficiente para atender inteiramente aos desafios do acesso e da qualidade do ensino superior tipo A.

Neste grupo, os encargos educacionais cobrados por instituições públicas nunca excedem US$1.100, e a proporção de estudantes beneficiados com subsídios públicos é inferior a 40% nos países para os quais há dados disponíveis (Tabelas B5.1a e B5.1c). Nesses países, os estudantes e suas famílias podem beneficiar-se de subsídios oferecidos por outras fontes que não o ministério de educação – por exemplo, subsídios para alojamento, redução de impostos e/ou crédito tributário para edu-

cação. Esta análise não engloba esses casos. Na França, por exemplo, os subsídios para alojamento representam cerca de 90% das bolsas de estudo/subvenções, que beneficiam aproximadamente um terço dos estudantes. Na Polônia, uma característica notável é a partilha de custos obtida mediante arranjos em que alguns estudantes têm seus cursos totalmente subsidiados pelo orçamento público, e os demais pagam a totalidade dos custos dos encargos educacionais. Em outras palavras, o encargo das contribuições privadas é assumido por parte da população de estudantes, e não repartido por todos (ver Indicador B3 e OECD 2008a). Nesses países, os sistemas de empréstimo – empréstimos públicos ou empréstimos garantidos pelo poder público –, quando existem, só estão disponíveis para uma pequena proporção de estudantes (Tabela B5.1c). Paralelamente, a variação do nível de gastos públicos e da receita fiscal sobre a renda como porcentagem do PIB é significativamente maior neste grupo de países do que nos demais, mas as políticas relativas a encargos educacionais e subsídios públicos não são necessariamente os principais fatores determinantes da decisão dos estudantes de ingressar no ensino superior tipo A.

Os países da OCDE utilizam diferentes combinações de subvenções e empréstimos para subsidiar os custos da educação dos estudantes

Em muitos países da OCDE, uma questão essencial é identificar se os subsídios financeiros a famílias devem ser oferecidos principalmente na forma de subvenções ou de empréstimos. Os governos subsidiam os custos de subsistência dos estudantes ou os custos educacionais por meio de diferentes combinações de subvenções e empréstimos. Os defensores dos empréstimos a estudantes argumentam que o dinheiro gasto em empréstimos vai mais longe: se o montante gasto em subvenções fosse utilizado para garantir ou subsidiar empréstimos, haveria mais ajuda disponível para os estudantes, e o acesso geral aumentaria. Os empréstimos também alteram parte dos custos da educação para aqueles que mais se beneficiam do investimento educacional. Os opositores dos empréstimos alegam que empréstimos a estudantes são menos eficazes do que as subvenções para incentivar os estudantes de baixa renda a continuar sua educação. Argumentam também que os empréstimos podem ser menos eficientes do que o esperado, em razão dos vários subsídios oferecidos a mutuários ou agências de financiamento e aos custos de administração e de prestação do serviço. Diferenças culturais entre os países e dentro dos países também podem afetar a disposição dos estudantes de tomar um empréstimo. Desse modo, a partir da análise do sumário da literatura sobre o acesso à educação superior nos Estados Unidos, feita por St. John (2003), Usher (2006) concluiu que os empréstimos são úteis para apoiar o estudo superior de estudantes de renda média e alta, mas ineficazes para estudantes de baixa renda, ao contrário do que ocorre com as subvenções (ver outros detalhes em OECD 2008a).

O Gráfico B5.2 mostra a proporção dos gastos públicos em educação que é destinada a empréstimos, subvenções e bolsas de estudo, e outros subsídios a famílias no nível superior de educação. As subvenções e bolsas de estudo incluem subsídios à família e outros subsídios específicos, mas excluem as reduções de impostos que fazem parte do sistema de subsídio em diversos países: Austrália, Bélgica (comunidade flamenga), Canadá, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, França, Hungria, Holanda, Itália, Noruega, República Checa e Suíça (ver Gráfico B5.3 em *Panorama da Educação 2006,* OECD, 2006b). Cerca de 50% dos 31 países membros e parceiros da OCDE que forneceram informações recorrem exclusivamente a bolsas de estudo/subvenções e transferências/pagamentos a outras entidades privadas. Os demais países da OCDE oferecem tanto bolsas de estudo/subvenções como empréstimos a estudantes (exceto Islândia, que se restringe

a empréstimos a estudantes). Ambos os tipos de subsídio são particularmente desenvolvidos em alguns países: Austrália, Estados Unidos, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Suécia e o parceiro Chile. De modo geral, os subsídios mais elevados a estudantes são oferecidos pelos países que lhes concedem empréstimos; na maioria dos casos, esses países gastam também uma proporção de seus orçamentos acima da média somente com subvenções e bolsas de estudo (Gráfico B5.2 e Tabela B5.2). Alguns outros países – Bélgica (comunidade flamenga), Finlândia e o parceiro Estônia – não têm sistemas de empréstimo público, e sim empréstimos privados garantidos pelo Estado (Tabela B5.1e).

Implementação de sistemas de empréstimo público e montante de empréstimos públicos

Os sistemas de empréstimo público são relativamente recentes na maioria dos países que fornecem dados: seu desenvolvimento se deu entre as décadas de 1960 e 1980, período que corresponde a um enorme crescimento da escolarização no nível superior. Desde então, os sistemas públicos de empréstimo desenvolveram-se, particularmente na Austrália, na Suécia e na Turquia, países nos quais pelo menos 80% dos estudantes beneficiam-se de um empréstimo público durante seus estudos no ensino superior tipo A. Na Noruega, os empréstimos públicos fazem parte dos estudos no ensino superior tipo A para todos os estudantes: 100% deles tomam empréstimos. Os sistemas de empréstimo público também são bastante desenvolvidos na Islândia (58% dos estudantes tomam empréstimo), um dos países que, assim como Noruega e Suécia, mantém instituições educacionais de ensino superior que não cobram encargos educacionais. Em contraste, nos Estados Unidos – país que tem os encargos educacionais mais elevados nas instituições de ensino superior tipo A –, menos de 40% dos estudantes beneficiam-se de empréstimos públicos durante seus estudos.

O apoio financeiro sob a forma de empréstimo público recebido pelos estudantes durante seus estudos não pode ser analisado unicamente à luz da proporção de estudantes que tomam empréstimo. O apoio aos estudantes depende também do montante que eles podem receber em empréstimos públicos. Nos países que dispõem de dados comparáveis, o montante bruto anual médio dos empréstimos públicos disponíveis para cada estudante é superior a US$4.000 em cerca de 50% deles, e varia de menos de US$2.000 – na Bélgica (comunidade francófona) e na Turquia – a mais de US$5.400 – nos Estados Unidos, na Holanda, na Islândia, no Japão, no México e no Reino Unido (Tabela B5.1e).

É preciso cautela ao interpretar uma comparação entre encargos educacionais médios e montantes médios de empréstimos, uma vez que o montante de um empréstimo pode variar amplamente entre estudantes de um mesmo programa educacional, ainda que os encargos educacionais do programa geralmente sejam similares. Apesar disso, a comparação pode dar uma idéia quanto à possibilidade de um empréstimo cobrir encargos educacionais e despesas de subsistência. Quanto mais elevado é o nível médio de encargos educacionais cobrados pelas instituições, maior é a necessidade de apoio financeiro aos estudantes por meio de empréstimos públicos, a fim de superar as barreiras que impedem o acesso à educação superior. A pressão financeira sobre os governos no sentido de apoiar os estudantes aumenta com os encargos educacionais cobrados pelas instituições. Em todos os países da OCDE para os quais há dados disponíveis relativos aos montantes brutos de empréstimos, o montante médio de empréstimos públicos é superior aos encargos educacionais médios cobrados pelas instituições públicas, o que mostra que os empréstimos públicos também ajudam a custear as despesas de subsistência dos estudantes durante seus estudos.

Na Holanda e no Reino Unido, que estão entre os países em que a média dos encargos educacionais nas instituições públicas de ensino superior tipo A supera US $1.500, o montante médio dos empréstimos equivale a mais de duas vezes a média dos encargos educacionais. Na Holanda, porém, a diferença nos montantes deve ser equilibrada pelo fato de apenas aproximadamente 25% dos estudantes terem acesso a um empréstimo (informação não disponível para o Reino Unido). As maiores diferenças entre encargos educacionais médios e o montante médio de empréstimos encontram-se nos países nórdicos, nos quais as instituições não cobram encargos educacionais e a proporção de estudantes beneficiados anualmente com um empréstimo público é elevada. O montante médio desses empréstimos varia: US$2.500 , na Dinamarca; cerca de US$7.000, na Islândia; e cerca de US$9.000, na Noruega (Tabelas B5.1a e B5.1e).

O montante recebido pelos estudantes não é o único apoio relacionado a empréstimos públicos. Os sistemas de empréstimo público também oferecem alguma ajuda financeira por meio da taxa de juros que os estudantes podem ser obrigados a pagar, do sistema de reembolso ou mesmo de mecanismos de redução/perdão de multas (Tabela B5.1e).

Apoio financeiro por meio de taxas de juros

O apoio financeiro resultante da redução de taxas de juros sobre os empréstimos públicos ou privados pode ser prestado de duas maneiras: pode haver uma diferença entre as taxas de juros durante e após os estudos. É bastante difícil comparar as taxas de juros entre os países, uma vez que não se conhece a estrutura dessas taxas (juros públicos e privados), e as mesmas podem variar significativamente entre os países, de modo que uma determinada taxa de juros pode ser considerada alta em um país e baixa em outro. Entretanto, aparentemente, a diferença nas taxas durante e após os estudos destina-se a reduzir os encargos sobre o empréstimo durante os estudos. No Canadá, na Islândia, na Noruega e na Nova Zelândia, não se aplica uma taxa nominal de juros sobre o empréstimo público durante o período de estudos, e sim posteriormente: os estudantes/graduados têm uma taxa de juros relacionada ao custo da dívida pública ou a uma taxa mais elevada. Nova Zelândia é um exemplo: não se cobram juros de estudantes em período integral nem de mutuários de baixa renda, e durante 2005 o país concedeu empréstimos sem juros a mutuários residentes no país. Entretanto, não existe uma diferença sistemática entre as taxas de juros aplicadas durante e após os estudos, e Bélgica, Estados Unidos, Holanda, Reino Unido, Suécia e o país parceiro Estônia não diferenciam taxas de juros aplicadas aos estudantes durante e após os estudos. Austrália não cobra o valor dos juros reais sobre empréstimos. Em vez disso, indexa-se a parte do empréstimo que permanecer a pagar durante 11 meses, ou mais, para garantir que o valor real do empréstimo se mantenha (Tabela B5.1e).

Reembolso de empréstimos

O reembolso de empréstimos públicos pode ser uma fonte substancial de renda para os governos, e pode reduzir significativamente os custos de programas de empréstimo. As informações atuais relativas aos gastos familiares com educação como parte dos gastos privados (ver Indicador B3) não levam em conta o reembolso de empréstimos públicos por parte de beneficiários anteriores.

Esses reembolsos podem representar uma sobrecarga substancial para os indivíduos e provocar impacto sobre a decisão de participar da educação superior. O período de reembolso varia entre os países, e vai de menos de 10 anos – para Bélgica (comunidade francófona), Nova Zelândia, Turquia e o país parceiro Estônia – a 20 anos, ou mais – para Islândia, Noruega e Suécia.

Entre os 13 países da OCDE que dispõem de dados sobre sistemas de reembolso, quatro países anglófonos (Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e, em circunstâncias específicas, Estados Unidos), Holanda e Islândia estabelecem dependência entre o reembolso dos empréstimos e o nível de renda dos graduados (no caso da Holanda, com prazo máximo de 15 anos para o pagamento). Nesses países, os encargos educacionais médios cobrados pelas instituições ficam acima de US$1.500, e o montante médio de empréstimo situa-se entre os mais altos dos países que operam sistemas de empréstimo público (Tabela B5.1e).

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). Os dados sobre encargos educacionais cobrados pelas instituições educacionais e sobre ajuda financeira para estudantes (Tabelas B1.1a, B1.1b e B1.1c) foram coletados em uma pesquisa especial realizada em 2007, e referem-se ao ano acadêmico de 2004/2005. Os montantes dos encargos educacionais e dos empréstimos em moeda nacional são convertidos em dólares americanos dividindo o valor em moeda nacional pelo índice de paridade de poder de compra (PPC) para o PIB. Os montantes dos encargos educacionais e as proporções de estudantes a eles associadas devem ser interpretados com cautela, pois representam a média ponderada dos principais programas de ensino superior tipo A, e não cobrem a totalidade das instituições educacionais.

Os subsídios públicos a famílias incluem as seguintes categorias: *i)* subvenções/bolsas de estudo; *ii)* empréstimos públicos a estudantes; *iii)* subsídios às famílias ou aos filhos, vinculados ao *status* de estudante; *iv)* subsídios públicos em dinheiro ou em espécie, especificamente para alojamento, transporte, despesas médicas, livros e suprimentos, finalidades sociais, recreativas e outros fins; e *v)* subsídios relacionados a juros de empréstimos privados.

Os gastos com empréstimos a estudantes são informados em valores brutos, ou seja, sem subtrair ou descontar reembolsos ou pagamentos de juros feitos pelos beneficiários (estudantes ou famílias). Isso ocorre porque o volume total de empréstimos, incluindo bolsas de estudo e subvenções, 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 ocorre no caso dos empréstimos públicos, apenas o custo líquido dos empréstimos está incluído.

O valor das reduções tributárias ou de créditos a famílias e estudantes não está incluído.

Outras referências

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

- ***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 (2005)***

B5

Tabela B5.1a.

Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A[1] (ano acadêmico 2004–2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

É preciso cautela ao interpretar os valores dos custos educacionais e as proporções de estudantes associadas a eles, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A, e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados medidas representativas adequadas, e mostram a diferença entre os custos cobrados da maioria dos estudantes nos diversos países pelas principais instituições educacionais.

	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral no ensino superior tipo A	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Anuidades médias em US$ cobradas por instituições (estudantes em período integral)			Comentários
		Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Países da OCDE								
Alemanha	87	98	2	x(2)	m	m	m	
Austrália	87	98	a	2	3 855	a	7 452	95% dos estudantes nativos em instituições públicas têm vagas subsidiadas e custos educacionais que chegam a US$3.595, em média, incluindo subsídios ECES/HELP.
Áustria	83	88	12	n	837	837	n	
Bélgica (fl.)	m	x(2)	100	m	x(5)	574	m	
Bélgica (fr.)[2]	m	32	68	m	661	746	m	
Canadá	m	m	m	m	3 464	m	m	
Coréia do Sul	61	22	a	78	3.883	a	7 406	Custos educacionais apenas no primeiro nível de graduação. Não inclui taxas de admissão à universidade, mas inclui custos relacionados a apoio. Um estudante que recebe bolsa de estudo duas vezes ao ano é contado como dois estudantes.
Dinamarca [3]	89	100	n	a	Sem custos educacionais	m	a	
Eslováquia	96	99	n	1	m	m	m	
Espanha	81	90,9	a	9,1	795	a	m	
Estados Unidos	81	68,5	a	31,5	5 027	a	18 604	Inclui estudantes estrangeiros.
Finlândia	100	89	11	a	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	a	Não inclui taxas cobradas por associações de estudantes.
França	72	87	1	12	De 160 a 490	m	m	Programas universitários dependentes do Ministério de Educação.
Grécia	61	100	a	a	m	m	m	
Holanda	100	a	100	a	a	1.646	a	
Hungria	90	88	12	a	m	m	m	
Irlanda	74	99,6	a	0,4	Sem custos educacionais	a	Sem custos educacionais	Os custos cobrados pelas 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	97	87	13	a	Sem custos educacionais	De 1 750 a 4 360	a	Não inclui taxas de matrícula para todos os estudantes.
Itália	97	93,7	a	6,3	1 017	a	3 520	As anuidades médias não levam em consideração bolsas de estudo/subvenções 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/subvenções recebidas pelos estudantes.
2. Os custos educacionais 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.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.1a. (*continuação*)

Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo A[1] (ano acadêmico 2004-2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

É preciso cautela ao interpretar os valores dos custos educacionais e as proporções de estudantes associadas a eles, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo A, e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados medidas representativas adequadas, e mostram a diferença entre os custos cobrados da maioria dos estudantes nos diversos países pelas principais instituições educacionais.

	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral no ensino superior tipo A	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Anuidades médias em US$ cobradas por instituições (estudantes em período integral)			Comentários
		Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Japão	72	25,0	a	75,0	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	m	
México	96	66,2	a	33,8	m	a	11.359	
Noruega	96	87,0	13,0	a	Sem custos educacionais	De 4.800 a 5.800	a	
Nova Zelândia	78	98,4	1,6	x(2)	2.671	x(4)	x(4)	
Polônia	96	86,6	a	13,4	Sem custos educacionais	a	2.710	
Portugal	94	74	a	26	m	m	m	
Reino Unido	88	a	100	n	a	1.859	1.737	
República Checa	83	93	a	7	Sem custos educacionais	a	3.145	Custos educacionais médios nas instituições públicas são desprezíveis, 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	89	92,9	7,1	n	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	m	Não inclui taxas obrigatórias para sindicatos de estudantes.
Suíça	84	95	5	n	m	m	m	
Turquia	69	91,9	a	8,1	276	a	14.430. [9.020 a 20.445]	Para instituições públicas, apenas níveis de graduação e de mestrado.
Países parceiros								
Brasil	94	28	a	72	m	m	m	
Chile[4]	67	39	16	44	4.863	4.444	5.644	
Eslovênia	64	99	n	n	m	m	m	
Estônia	62	a	86,0	14,0	a	De 2.190 a 4.660	De 1.190 a 9.765	
Israel	76	a	87	13	a	De 2.658 a 3.452	De 6.502 a 8.359	Os encargos educacionais cobrados pelas instituições para programas de segundo nível de graduação são mais altos do que para programas de primeiro nível de graduação.
Rússia	73	91	a	9	m	a	m	

1. Não leva em consideração possíveis bolsas de estudo/subvenções recebidas pelos estudantes.
2. Os custos educacionais 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.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

B5

Tabela B5.1b.

Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo B[1] (ano acadêmico 2004–2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

É preciso cautela ao interpretar os valores dos custos educacionais e as proporções de estudantes associadas a eles, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo B, e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados 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 no ensino superior tipo B	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Anuidades médias em US$ cobradas por instituições (estudantes em período integral)			Comentários
		Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Países da OCDE								
Alemanha	13	62	38	x(2)	m	m	m	
Austrália	10	97	1	2	3 □ 734	a	5 □ 991	
Áustria	10	69	31	n	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Refere-se apenas a faculdades de nível pós-ensino médio com três anos de duração.
Bélgica (fl.)	m	m	m	m	m	m	m	
Bélgica (fr.)[2]	m	m	m	m	191	192	m	
Canadá	m	m	m	m	m	m	m	
Coréia do Sul	38	16	a	84	2 □ 696	a	5 □ 653	Custos educacionais apenas no primeiro nível de graduação. Não inclui taxas de admissão à universidade, mas inclui custos relacionados a apoio. Um estudante que recebe bolsa de estudo duas vezes ao ano é contado como dois estudantes.
Dinamarca[3]	9	100	n	a	Sem custos educacionais	m	a	
Eslováquia	2	94	6	a	m	m	a	
Espanha	15	78	16	6	n	n	m	
Estados Unidos	17	76	a	24	1 □ 850	a	12 □ 120	
Finlândia	n	a	a	a	a	a	a	A educação de nível ISCED 5B vem sendo suprimida gradualmente.
França	24	72	8	20	De 0 a 1 □ 420	m	m	
Grécia	35	100	n	n	m	m	m	
Holanda	a	a	a	a	a	a	a	
Hungria	8	69	31	a	m	m	m	
Irlanda	23	95	a	5	Sem custos educacionais	a	m	
Islândia	2	72	28	a	Sem custos educacionais	De 1 □ 750 a 4 □ 360	a	
Itália	1	86	a	14	272	a	1 □ 886	
Japão	26	7	a	93	1 □ 682	a	5 □ 014	Custos médios não incluem a taxa de matrícula cobrada pela escola no primeiro ano (média de US$621 em instituições públicas, US$1.024 em instituições privadas não-dependentes) e a taxa de inscrição para uso das instalações (US$1.178 em média) para instituições privadas.

1. Não leva em consideração possíveis bolsas de estudo/subvenções recebidas pelos estudantes.
2. Os custos educacionais 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.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

B5

Tabela B5.1b. (*continuação*)

Anuidades médias estimadas cobradas de estudantes nativos por instituições educacionais de ensino superior tipo B[1] (ano acadêmico 2004-2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, por tipo de instituição, considerando estudantes em período integral

É preciso cautela ao interpretar os valores dos custos educacionais e as proporções de estudantes associadas a eles, uma vez que resultam de médias ponderadas dos principais programas de ensino superior tipo B, e não cobrem todas as instituições educacionais. Entretanto, os números relatados podem ser considerados 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 no ensino superior tipo B	Porcentagem de estudantes matriculados em período integral em:			Anuidades médias em US$ cobradas por instituições (estudantes em período integral)			Comentários
		Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	
México	3	96	a	4	m	a	m	
Noruega	1	53	47	x(2)	m	m	m	
Nova Zelândia	19	63	33	4	2 489	x(4)	x(4)	Média ponderada dos encargos para toda a educação superior.
Polônia	2	78	a	22	Sem custos educacionais	a	m	Estudantes em tempo integral em instituições públicas não pagam taxas.
Portugal	1	m	m	m	m	m	m	
Reino Unido	9	a	100	n	a	m	m	
República Checa	10	67	33	a	171	1 137	a	
Suécia	7	61	39	n	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	a	
Suíça	5	49	25	26	m	m	m	
Turquia	29	98	a	2	166	a	6,010 [4.210 a 10.820]	
Brasil	4	30	a	70	m	a	m	
Chile[4]	33	7	3	8	3 154	3 767	2 506	
Eslovênia	36	96	4	n	m	m	m	
Estônia	35	51	13	36	De 1 060 a 3 060	De 1 600 a 3 990	De 1 200 a 4 100	Muitas instituições públicas não cobram encargos educacionais.
Israel	20	34	66	a	m	m	m	
Rússia	27	97	a	3	m	m	m	

Países parceiros

1. Não leva em consideração possíveis bolsas de estudo/subvenções recebidas pelos estudantes.
2. Os custos educacionais 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.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

B5

Tabela B5.1c.

Distribuição da ajuda financeira a estudantes comparada ao total dos encargos educacionais no nível superior tipo A (ano acadêmico 2004-2005)

		Total de encargos cobrados por instituições de educação superior tipo A			Distribuição da ajuda financeira a estudantes: porcentagem de estudantes que se beneficiam			
		10º percentil	Média	90º percentil	apenas de empréstimos públicos	apenas de bolsas de estudo/ subvenções	de empréstimos públicos E bolsas de estudo/ subvenções	Estudantes que NÃO se beneficiam de empréstimos públicos NEM de bolsas de estudo/ subvenções
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália[1]	2.712	3.855	4.718	71	17	7	5
	Áustria	837	837	837	n	20	n	80
	Bélgica (fl.)	m	574	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.)	357	746	820	n	12	n	88
	Canadá	1.516	3.464	4.045	m	m	m	m
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[2]	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	1	39	41	19
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	638	795	988	a	34	n	66
	Estados Unidos[2]	2.880	5.027	7.542	38	44	m	17
	Finlândia	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	a	57	a	43
	França[2]	m	m	m	n	30	n	70
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	m	1.646	m	13	68	15	4
	Hungria	m	m	m	m	m	m	m
	Irlanda	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	a	m	m	m
	Islândia	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	58	n	m	42
	Itália	443	1.017	1.733	n	20	n	80
	Japão	m	5.568	m	24	1	a	75
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m
	México[2]	m	m	m	1	10	m	90
	Noruega	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	m	m	100	n
	Nova Zelândia[2]	m	2.671	m	m	m	m	m
	Polônia	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	a	52	n	48
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m
	Reino Unido	m	1.859	m	m	m	m	m
	República Checa	n	n	m	a	79	a	21
	Suécia[2]	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	Sem custos educacionais	n	20	80	n
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	m	276	m	88	6	3	3
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile[2]	3.032	6.762	9.402	23	m	m	m
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	m
	Estônia	m	De 2 190 a 4 660	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m

1. Não inclui estudantes estrangeiros.
2. Distribuição dos estudantes no total da educação superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.1d.

Governança de instituições de ensino superior (ano acadêmico 2004/2005)

		Responsabilidade pela determinação do nível de custos educacionais (para estudantes nativos) em:		Restrições governamentais para a determinação de custos educacionais (para estudantes nativos) pelas:	
		Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições públicas	Instituições privadas dependentes do governo
		(1)	(2)	(3)	(4)
Países da OCDE	**Austrália**	IES[1]	IES	Limite inferior (vagas não subsidiadas); limite superior (vagas subsidiadas pelo setor público)	Limite inferior (vagas não subsidiadas); limite superior (vagas subsidiadas pelo setor público)
	Bélgica (fl.)	IES	IES	Dentro de determinada faixa	Dentro de determinada faixa
	Coréia do Sul	IES	IES	Nenhuma	Nenhuma
	Espanha	Autoridades educacionais	a	a	a
	Finlândia	a	a	a	a
	Grécia	IES	a	Necessária aprovação do governo	a
	Holanda	IES apenas em determinados casos (estudantes acima de 30 anos de idade; programa duplo, estudantes em meio período)	IES em apenas determinados casos (estudantes acima de 30 anos de idade, programa duplo, estudantes em meio período)	Limite inferior	Limite inferior
	Islândia	a	IES	a	Nenhuma
	Japão	Universidades nacionais/ corporações de universidades públicas: IES, em todos os casos. Universidades públicas: governos locais	a	Universidades nacionais: o governo estabelece padrões de custos educacionais e o limite superior como 110% desse valor. Corporações de universidades públicas: sem restrições por parte do governo central	a
	México	IES	a	Nenhuma	a
	Noruega	a	IES	a	Não deve ultrapassar o custo do provimento do programa; limite superior para custos de programas
	Nova Zelândia	IES	IES	Limite superior; taxa máxima de crescimento (5% a cada ano)	Limite superior; taxa máxima de crescimento (5% a cada ano)
	Polônia	IES	a	Não pode ultrapassar o custo do provimento do programa	a
	Portugal	IES	a	Para alguns programas, dentro de determinada faixa (programas de 1º ciclo, programas integrados; programas de 2º ciclo. Oferece acesso a atividades profissionais); sem restrições para outros programas	a
	Reino Unido	a	IES (na Escócia, apenas em determinados casos)	a	Em geral, limite superior; sem restrições para estudantes de pós-graduação e em meio período
	República Checa	IES	IES	Dentro de determinada faixa (ISCED 5B); limite inferior (ISCED 5A)	Nenhuma
	Suécia	a	a	a	a
	Suíça	Autoridades educacionais (universidades), IES para outros casos	IES ou negociações entre IES e autoridades educacionais	Nenhuma (exceto para Federal Institute of Technology, para o qual os custos educacionais devem ser "socialmente aceitáveis")	Nenhuma, ou dentro de determinada faixa (programas e cursos de estudo de ECP de nível mais alto)
Países parceiros	**Chile**	IES	IES	Nenhuma	Nenhuma
	Estônia	IES	IES	Taxa máxima de crescimento (10% a cada ano)	Taxa máxima de crescimento (10% a cada ano)
	Rússia	IES	a	Nenhuma	a

1. IES: Instituições de Educação Superior.

Fonte: OECD (*2008a*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.1d. (*continuação – 1*)

Governança de instituições de ensino superior (ano acadêmico 2004/2005)

		Mecanismos de dotação de recursos públicos a instituições educacionais destinados a atividades de ensino e aprendizagem, e bases para dotação		
		Subvenções em bloco	Recursos direcionados	Outros
		(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	**Austrália**	Normas de financiamento, tendências históricas	Com base em concorrência, normas de financiamento	Combinação de subvenções em bloco e recursos direcionados, financiados principalmente com base em normas de financiamento
	Bélgica (fl.)	Normas de financiamento, tendências históricas	Sem concorrência (avaliação de plano de desenvolvimento de ensino e desempenho)	a
	Coréia do Sul	Não	Com base em concorrência	Orçamento por itens e alíneas: financiado com base em tendências históricas
	Espanha	Normas de financiamento (negociações com autoridades governamentais em algumas regiões autônomas)	a	a
	Finlândia	Normas de financiamento	Com base em concorrência	a
	Grécia	a	a	Orçamento por itens e alíneas: financiado com base em normas de financiamento
	Holanda	Normas de financiamento, tendências históricas	Com base em concorrência, a critério do ministério, dependendo de determinados recursos	a
	Islândia	Normas de financiamento	a	a
	Japão	Normas de financiamento	Com base em concorrência	a
	México	m	Com base em concorrência	Orçamento por itens e alíneas: financiado com base em tendências históricas
	Noruega	Normas de financiamento, tendências históricas	a	a
	Nova Zelândia	Normas de financiamento, negociações com o governo	Com base em concorrência, normas de financiamento	a
	Polônia	Normas de financiamento, tendências históricas	Normas de financiamento	a
	Portugal	Normas de financiamento	Com base em concorrência, negociações com autoridades governamentais	a
	Reino Unido	Normas de financiamento	Com base em concorrência	a
	República Checa	Normas de financiamento	Com base em concorrência	a
	Suécia	Normas de financiamento	Sem concorrência	a
	Suíça	Normas de financiamento, negociações com autoridades governamentais e agências intermediárias	Negociações com autoridades governamentais e agências intermediárias, normas de financiamento, com base em concorrência, sem concorrência	Orçamento por itens e alíneas: financiado com base em negociações com autoridades governamentais e agências intermediárias, normas de financiamento
Países Parceiros	**Chile**	Normas de financiamento (5%); tendências históricas (95%)	Com base em concorrência	Financiamento indireto com base em concorrência
	Estônia	Tendências históricas (parte principal), normas de financiamento, áreas prioritárias de estudo	a	a
	Rússia	a	Com base em concorrência	Orçamento por itens e alíneas: financiado com base em tendências históricas e normas de financiamento

1. IES: Instituições de Educação Superior.

Fonte: OECD (*2008a*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.1d. (*continuação-2*)

Governança de instituições de ensino superior (ano acadêmico 2004/2005)

		Critérios para normas de financiamento			
		Critérios relacionados ao volume de educação fornecido		Critérios relacionados a insumos/resultados da educação	
		Número de estudantes	Número de membros das equipes	Resultados/ comportamento dos estudantes	Número de níveis de graduação/graduados
		(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	**Austrália**	Carga do estudante, modo de estudo	Emprego em período integral	Taxa de progressos; taxa de retenção de estudantes que iniciam o bacharelado	
	Bélgica (fl.)	Estudantes no 1º ano		Número de créditos acumulados pelos estudantes	Sim
	Coréia do Sul	Sim	Número de membros das equipes		
	Espanha	Estudantes no 1º ano, número de estudantes		Número de créditos acumulados pelos estudantes; número de estudantes que concluem cada ano de estudo	Número de graduados
	Finlândia	Número determinado de vagas para ingresso			Número de graduados, número de níveis de graduação planejados
	Grécia	Estudantes no 1º ano	Número de membros das equipes		
	Holanda	Estudantes no 1º ano		Número de estudantes que deixam a instituição com/ sem diploma	Número de níveis de graduação
	Islândia	Estudantes em equivalente de período integral			
	Japão	Sim, número de estudantes no 1º ano	Número de membros das equipes e equipes acadêmicas		
	México	m	m	m	m
	Noruega				Número de créditos acumulados pelos estudantes
	Nova Zelândia	Estudantes em EPI; número de estudantes em programas de intercâmbio internacional		Número de créditos acumulados pelos estudantes	
	Polônia	Estudantes em EPI; número de estudantes em programas de intercâmbio internacional	Número de membros das equipes acadêmicas		
	Portugal	Sim	Número de membros das equipes e das equipes acadêmicas		Número de graduados
	Reino Unido	Número de estudantes, modo de estudo			
	República Checa	Sim			Número de graduados
	Suécia	Número de estudantes		Número de créditos acumulados pelos estudantes	
	Suíça	Número de estudantes		Número de créditos acumulados pelos estudantes	
Países parceiros	**Chile**	Número de estudantes	Equipe acadêmica em EPI		
	Estônia	Número de vagas comissionadas ao estado mediante acordo, por área			
	Rússia	Número de estudantes por professor			

1. IES: Instituições de Educação Superior.

Fonte: OECD (*2008a*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.1d. (*continuação-3*)

Governança de instituições de ensino superior (ano acadêmico 2004/2005)

		Critérios para normas de financiamento				
		Critérios relacionados a qualidade/tipo de educação fornecida				Critérios relacionados a custos
		Eqüidade	Área de estudo	Qualificação de	Outros	
		(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países da OCDE	**Austrália**	Estudantes nativos com baixo SSE, deficiência, etc.			Satisfação do estudante com habilidades genéricas e com o ensino	
	Bélgica (fl.)	Sim	Sim			
	Coréia do Sul		Sim		Grau de inovação	Área total de edificações e instalações
	Espanha		Sim	Equipe acadêmica		Custo por estudante, renda proveniente de fontes não-públicas, duração média dos estudos
	Finlândia				Papel regional	
	Grécia		Sim	Equipe		Custo por estudante, gastos com renovação e infra-estrutura
	Holanda					
	Islândia		Sim			
	Japão	Sim	Área de alta prioridade		Avaliação da qualidade; papel regional	Custo por estudante; renda proveniente de fontes não-públicas
	México	m	m	m		m
	Noruega				Indicadores baseados no número de estudantes em programas de intercâmbio internacional	
	Nova Zelândia	Sim	Sim			Custo por estudante, custos fixos das instituições, tipo de instituição
	Polônia		Sim	Equipe		
	Portugal			Equipe acadêmica		Duração média dos estudos
	Reino Unido		Sim			
	República Checa		Sim			Custo por estudante
	Suécia		Sim			
	Suíça		Sim, áreas de alta prioridade			Custo por estudante
Países parceiros	**Chile**			Equipe acadêmica	Número de artigos publicados em periódicos, programas de pesquisas em andamento	Número de programas oferecidos
	Estônia		Sim			Custo por estudante
	Rússia		Sim	Equipe acadêmica		

1. IES: Instituições de Educação Superior.

Fonte: OECD (*2008a*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

B5

Tabela B5.1e.

Apoio financeiro a estudantes na educação superior tipo A por meio de empréstimos públicos (ano acadêmico 2004-2005)

Estudantes nativos, em US$ convertidos utilizando PPC

		Ano de criação de um sistema de empréstimo público no país	Proporção de estudantes que têm empréstimos (%)	Montante anual médio 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)	(4)	(5)
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 pago pelos estudantes (2%)	1/3 da taxa de juros pago 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	década de 1970	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	1961	58	6.950	Sem taxa nominal de juros	1,0%
	Japão[6]	1943	24	5.950	Sem taxa de juros nominal ou real	Máximo de 3%, o restante é pago pelo governo
	México[7]	1970	1	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 (de 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%)
	Suécia	1965	80	4.940	2,80%	2,80%
	Turquia	1961	91	1.800	m	m
Economia parceira	**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, não por empréstimo público.
3. Empréstimo tomado pelos pais do estudante. Somente os pais devem pagar o empréstimo.
4. Empréstimo fora de Quebec. Em Quebec, há apenas empréstimos privados garantidos pelo governo.
5. A proporção de estudante 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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

B5

Tabela B5.1e. (*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 PPC

		Pagamento				Dívida à época da conclusão	
		Sistema de pagamento	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)	(7)	(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
	Finlândia[2]	Modelo hipoteca	-	m	1.330	39	6.160
	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
	Holanda	Contingenciamento por renda	17.490	15	m	m	12.270
	Nova Zelândia	Contingenciamento por renda	10.990	6,7	10% do volume de renda que excede o limite de renda	57 (graduados nativos)	15.320
	Noruega	m	-	20	m	m	20.290
	Polônia[2]	Modelo hipoteca	-	m (duas vezes mais longo do que o período de benefício)	1.950 (+juros)	11	3.250-19.510
	Suécia	Contingenciamento por renda	4.290	25	860	83	20.590
	Turquia	Modelo hipoteca	-	1-2	1.780	20	3.560
	Reino Unido[8]	Contingenciamento por renda	24.240	m	9% do volume de renda que excede o limite de renda	79% de estudantes elegíveis	14.220
	Estados Unidos	Modelo hipoteca	-	10	m	65	19.400
Economia parceira	**Estônia**[2]	Modelo hipoteca	a	7-8	m	m	m

1. Inclui países da Comunidade Britânica.
2. Empréstimo garantido pelo Estado, não por empréstimo público.
3. Empréstimo tomado pelos pais do estudante. Somente os pais devem pagar o empréstimo.
4. Empréstimo fora de Quebec. Em Quebec, há apenas empréstimos privados garantidos pelo governo.
5. A proporção de estudante 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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

Tabela B5.2.

Subsídios públicos para famílias e outras entidades privadas como porcentagem do total de gastos públicos com educação e do PIB, para educação superior (2005)

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						
			Ajuda financeira aos estudantes						
			Bolsas de estudo/outras subvenções às famílias	Empréstimos a estudantes	Total	Bolsas de estudo/outras subvcenções famílias que podem ser atribuídas a instituições educacionais	Transferências e pagamentos a outras entidades privadas	Total	Subsídios para educação pagos a entidades privadas como porcentagem do PIB
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países da OCDE	Alemanha	**80,9**	14,1	5,1	19,1	m	n	**19,1**	0,22
	Austrália	**67,7**	14,7	17,7	32,3	1,0	n	**32,3**	0,37
	Áustria	**81,2**	16,8	m	16,8	m	2,0	**18,8**	0,28
	Bélgica	**84,8**	15,2	n	15,2	4,3	n	**15,2**	0,20
	Canadá[1]	**84,5**	11,5	2,8	14,4	m	1,2	**15,5**	0,26
	Coréia do Sul	**97,1**	1,4	1,2	2,7	0,8	0,3	**2,9**	0,02
	Dinamarca	**69,2**	25,8	5,0	30,8	n	n	**30,8**	0,73
	Eslováquia[2]	**85,9**	12,1	1,6	13,7	a	0,4	**14,1**	0,12
	Espanha	**91,8**	8,2	n	8,2	2,2	n	**8,2**	0,08
	Estados Unidos	**76,5**	14,9	8,6	23,5	m	m	**23,5**	0,31
	Finlândia	**82,9**	16,6	n	16,6	n	0,5	**17,1**	0,34
	França	**92,1**	7,9	a	7,9	m	a	**7,9**	0,09
	Grécia	**98,6**	0,8	0,7	1,4	m	a	**1,4**	0,02
	Holanda	**72,3**	12,3	15,5	27,7	1,2	n	**27,7**	0,38
	Hungria	**84,3**	15,7	m	15,7	n	n	**15,7**	0,16
	Irlanda	**85,2**	14,8	n	14,8	4,8	n	**14,8**	0,16
	Islândia[2]	**76,9**	m	23,1	23,1	m	n	**23,1**	0,34
	Itália	**83,2**	16,8	n	16,8	5,5	n	**16,8**	0,13
	Japão[2]	**78,5**	0,7	20,9	21,5	m	n	**21,5**	0,13
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	**93,6**	3,7	2,7	6,4	1,2	n	**6,4**	0,06
	Noruega	**57,4**	10,9	31,7	42,6	m	n	**42,6**	0,97
	Nova Zelândia	**58,5**	11,6	30,0	41,5	m	n	**41,5**	0,63
	Polônia[3]	**98,4**	1,1	a	1,1	m	0,4	**1,6**	0,02
	Portugal	**91,1**	8,9	a	8,9	m	m	**8,9**	0,09
	Reino Unido	**74,2**	6,7	19,1	25,8	x(4)	n	**25,8**	0,31
	República Checa	**94,1**	5,9	a	5,9	m	n	**5,9**	0,05
	Suécia	**72,9**	10,3	16,8	27,1	a	a	**27,1**	0,52
	Suíça[3]	**95,0**	2,2	0,2	2,4	m	2,6	**5,0**	0,07
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***82,4***	***10,4***	***7,8***	***17,3***	***1,6***	***0,3***	***17,6***	***0,25***
Países parceiros	Brasil[2, 3]	**87,9**	6,8	4,3	11,1	x(2)	1,0	**12,1**	0,10
	Chile[4]	**59,9**	17,1	22,9	40,1	14,8	m	**40,1**	0,19
	Eslovênia	**76,3**	23,7	n	23,7	m	n	**23,7**	0,30
	Estônia[3]	**84,6**	8,2	a	8,2	m	7,2	**15,4**	0,14
	Israel	**88,4**	10,0	1,6	11,6	9,6	n	**11,6**	0,12
	Rússia[2]	m	m	a	m	a	m	m	m

1. Ano de referência: 2004.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402038326553

INDICADOR B6

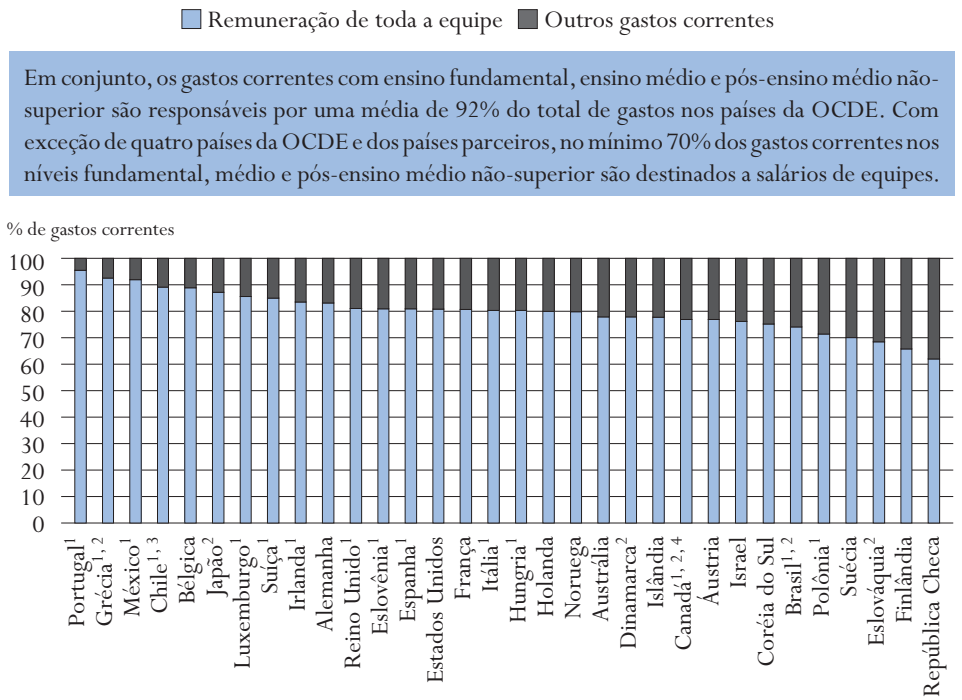
A QUAIS DESPESAS E SERVIÇOS É DESTINADO O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO?

Este indicador compara os países da OCDE com relação à divisão dos desembolsos entre gastos correntes e gastos de capital, e com relação à distribuição dos gastos correntes. Têm impacto sobre este indicador os salários dos professores (ver Indicador D3), os sistemas de aposentadoria, a distribuição etária dos professores, o tamanho da equipe não-docente empregada na educação (ver Indicador D2 em *Panorama da Educação 2005*) e a demanda por novas edificações em função da expansão da escolarização. Este indicador compara também a distribuição de gastos dos países da OCDE entre as 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 (2005)

O gráfico apresenta a distribuição de gastos correntes com instituições educacionais por categoria de recursos. Gastos com educação podem ser divididos em gastos de capital e gastos correntes. Dentro dos gastos correntes é possível fazer distinção entre 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 detalhadamente no Indicador D3.



Em conjunto, os gastos correntes com ensino fundamental, ensino médio e pós-ensino médio não-superior são responsáveis por uma média de 92% do total de gastos nos países da OCDE. Com exceção de quatro países da OCDE e dos países parceiros, 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: 2006.
4. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente da parcela referente à remuneração de toda a equipe nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Tabelas B6.2b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

Outros destaques deste indicador

- Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, os países da OCDE despendem, em média, 20% dos gastos correntes com finalidades que não a remuneração de pessoal da área de educação.

- Em termos de proporção de despesas correntes para finalidades que não a remuneração, a diferença entre o ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e a etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM) fica acima de cinco pontos percentuais apenas na Áustria, na Espanha, na França e na Irlanda. Essa diferença é devida principalmente a variações significativas em salários dos professores, tamanho da equipe não-docente, tamanho de turma, horas de instrução recebidas pelos estudantes e tempo de ensino ministrado pelos professores.

- Os salários da equipe docente representam uma parcela menor dos gastos correntes e de capital no nível superior do que nos demais níveis, devido aos elevados custos de instalações e equipamentos e à demanda por novas edificações em função da expansão da escolarização. No nível superior, na média dos países da OCDE, 32% das despesas correntes destinam-se a finalidades que não a remuneração do pessoal de educação.

- Em média, os países da OCDE gastam 0,2% do PIB com serviços de apoio prestados por instituições nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, o que equivale a 6% dos gastos totais com instituições educacionais. Na extremidade superior, Finlândia, Eslováquia, França, Reino Unido e Suécia destinam a serviços de apoio cerca de 10% dos gastos totais com instituições educacionais, ou mais.

- Uma característica que distingue as instituições de nível superior são os gastos elevados com P&D que, na média, superam 25% dos gastos. O fato de alguns países gastarem muito mais do que outros (Suécia e Suíça gastam até 40%, ou mais) ajuda a explicar as grandes diferenças nos gastos globais com o ensino superior, bem como diferenças significativas na ênfase dada a P&D pelos países da OCDE nas instituições de ensino superior.

Contexto de políticas

A distribuição dos gastos por categorias pode afetar a qualidade dos serviços (por exemplo, salários dos 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 escolarização (por exemplo, construção de novas escolas).

A comparação entre a forma como diferentes países da OCDE distribuem os gastos entre diferentes categorias de recursos também pode dar uma idéia sobre a organização e a operação de suas instituições educacionais. Ao final, decisões orçamentárias e estruturais sobre alocação de recursos tomadas no nível de sistemas têm reflexo na sala de aula e afetam a natureza da instrução e das condições em que é ministrada.

As instituições educacionais oferecem uma gama de outros serviços além da instrução, e este indicador compara também a distribuição dos gastos entre as diferentes funções. Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, as instituições podem oferecer refeições e transporte escolar gratuitos ou instalações de alojamento. No nível superior, podem oferecer moradia e, freqüentemente, uma ampla gama de atividades de pesquisa.

Evidências e explicações

O que este indicador abrange e o que não abrange

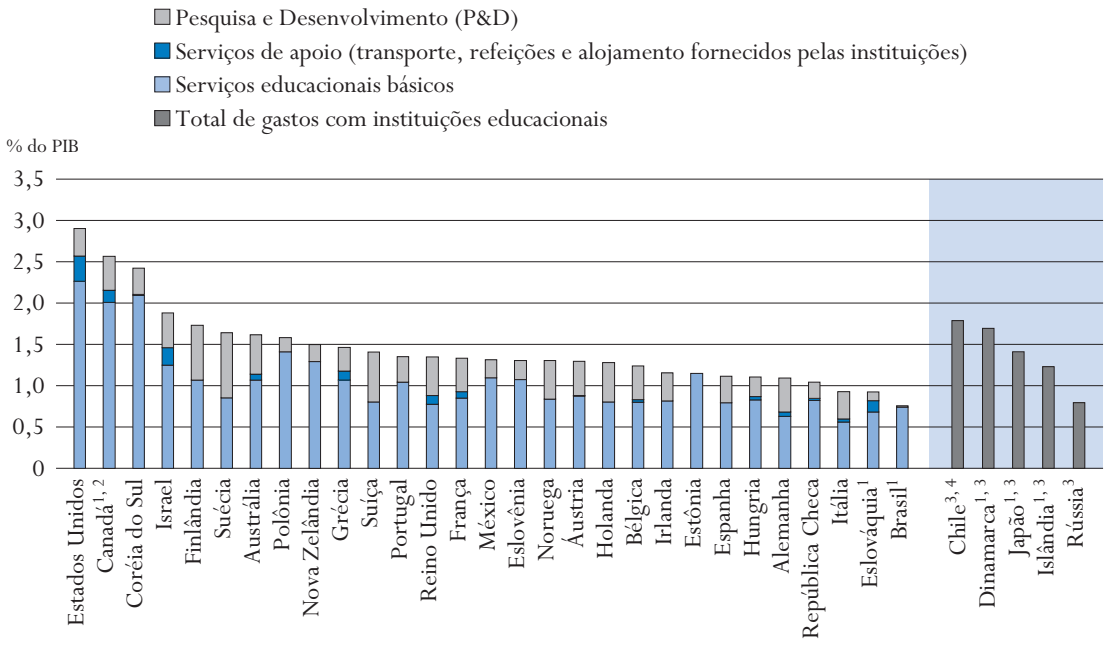
Este indicador decompõe os desembolsos com educação em gastos correntes e gastos de capital, e nas três principais funções típicas desempenhadas pelas instituições educacionais. Estão incluídos custos diretos de instrução – tais como salários docentes ou materiais escolares – e custos indiretos relacionados ao provimento do ensino – tais como gastos administrativos, serviços de apoio instrucional, desenvolvimento profissional de professores, orientação estudantil ou a construção e/ou provimento de instalações escolares. Também estão incluídos os gastos com serviços de apoio – tais como serviços sociais prestados ao estudante por instituições educacionais. Por fim, estão incluídos os gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D) realizados em instituições de ensino superior, seja na forma de atividades de P&D financiadas separadamente, seja como proporção dos salários e dos gastos correntes previstos em orçamentos gerais de educação que podem ser atribuídos a atividades de pesquisa da equipe.

Este indicador não inclui gastos públicos e privados com P&D fora das instituições educacionais, tais como gastos com P&D na indústria. Uma análise dos gastos com P&D em outros setores fora da área da educação pode ser encontrada em *Main OECD Science and Technology Indicators*. Os gastos com serviços sociais prestados aos estudantes em instituições educacionais incluem apenas os subsídios públicos para esses serviços; as despesas dos estudantes e de suas famílias com serviços prestados por instituições com base em autofinanciamento não estão incluídas.

Gastos com instrução, P&D e serviços de apoio

Abaixo do nível superior, os desembolsos com educação destinam-se predominantemente a serviços educacionais básicos. No nível superior, uma parte significativa dos desembolsos com educação pode destinar-se a outros serviços – particularmente aqueles relacionados a atividades de P&D. Assim sendo, a variação observada entre os países da OCDE quanto aos gastos com atividades de

Gráfico B6.2. Gastos com serviços educacionais básicos, P&D e serviços de apoio em instituições educacionais de ensino superior, como porcentagem do PIB (2005)



1. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" da Tabela B1.1a.
2. Ano de referência: 2004.
3. Total de gastos no ensino superior inclui gastos com P&D.
4. Ano de referência: 2006.

Os países estão classificados por ordem decrescente do total de gastos com instituições de ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela B6.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

P&D pode explicar boa parte das diferenças nos gastos educacionais totais por estudante no nível superior (Gráfico B6.2). Por exemplo, em países como Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Finlândia, França, Holanda, Noruega, Reino Unido, Suécia, Suíça e o parceiro Israel, gastos elevados com P&D (entre 0,4% e 0,8% do PIB) em instituições educacionais de ensino superior sugerem que os gastos com instituições educacionais por estudante seriam consideravelmente mais baixos caso o componente P&D fosse excluído (Tabela B1.1b).

Serviços de assistência social prestados aos estudantes

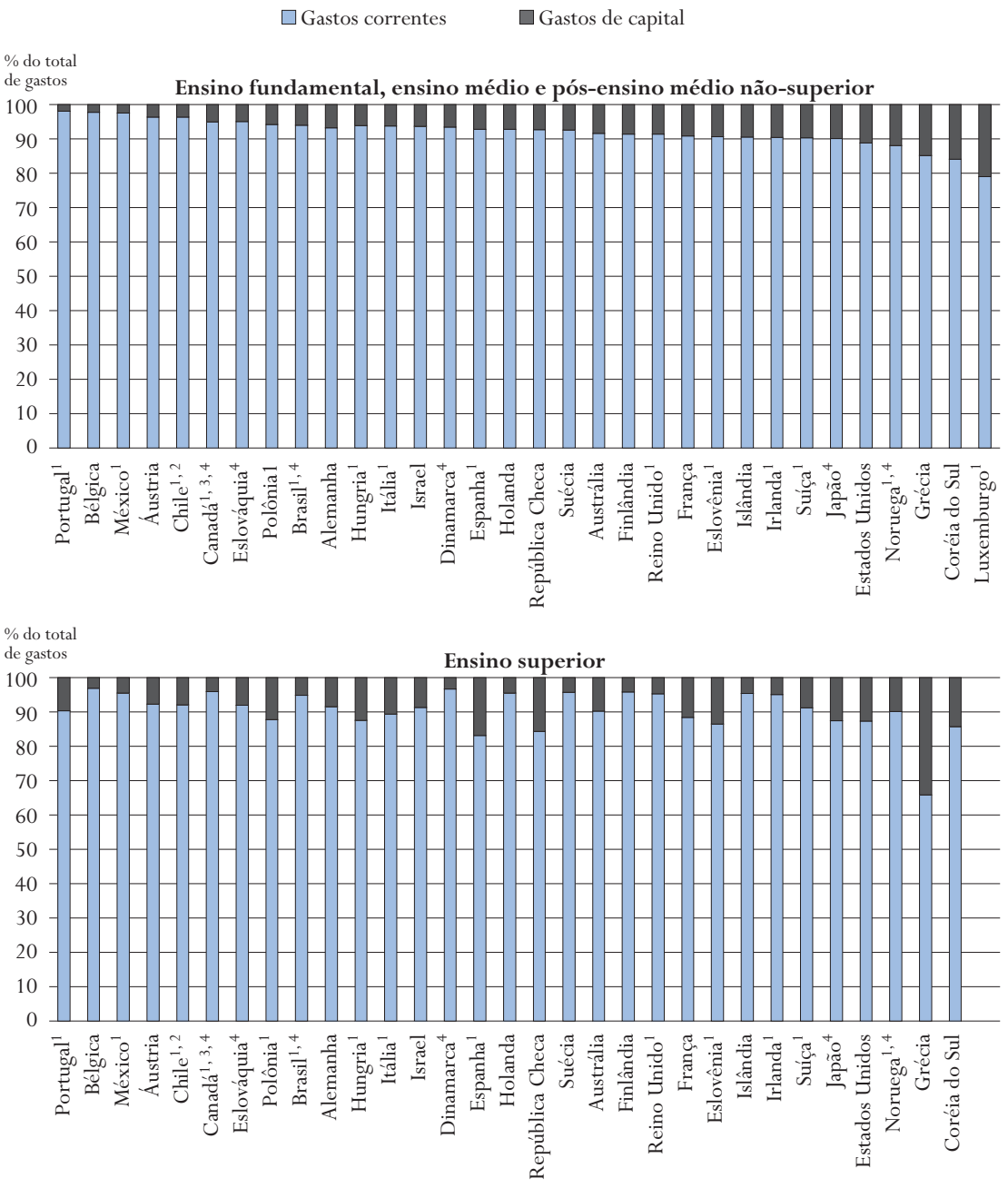
Em muitos países da OCDE, os serviços de assistência social prestados a estudantes – e em alguns casos, ao público em geral – são parte integrante das funções das escolas e universidades. Os países financiam esses serviços de apoio por meio de diferentes combinações de gastos públicos, subsídios públicos e encargos pagos pelos estudantes e por suas famílias.

Em média, os países da OCDE gastam 0,2% do PIB com serviços de apoio prestados por instituições nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, o que equivale a 6% dos gastos totais com instituições educacionais. Na extremidade superior, Finlândia, Eslováquia, França, Reino Unido e Suécia destinam a serviços de apoio cerca de 10% dos gastos totais com instituições educacionais, ou mais (Tabela B6.1).

B6

Gráfico B6.3. Distribuição de gastos correntes e de capital entre instituições educacionais (2005)

Por categoria de recursos e nível de educação



1. Apenas instituições públicas.
2. Ano de referência: 2006.
3. Ano de referência: 2004.
4. 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 distribuição de gastos correntes entre os níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Tabela B6.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

No nível superior, os serviços de apoio freqüentemente são autofinanciados. Em média, os gastos com subsídios para serviços de apoio no ensino superior representam menos de 0,1% do PIB. Nos Estados Unidos, porém, chegam a 0,3% (Tabela B6.1).

Gastos correntes, gastos de capital e distribuição dos gastos correntes

Os gastos educacionais podem ser divididos, em primeiro lugar, em gastos correntes e gastos de capital. Em instituições educacionais, gastos de capital compreendem o dispêndio com ativos com duração superior a um ano, e incluem os gastos com construções, reformas e reparos de vulto nas edificações. Os gastos correntes com instituições educacionais compreendem os gastos com recursos utilizados anualmente para o funcionamento das escolas.

A educação é ministrada principalmente em ambientes escolares e universitários. Sua natureza baseada em mão-de-obra intensiva – ou seja, com custos elevados de mão-de-obra – explica a grande proporção de gastos correntes no total nos desembolsos totais com educação. Entre os países da OCDE, nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior em conjunto, os gastos correntes representam, em média, cerca de 92% dos gastos totais,.

Há uma variação significativa entre os países da OCDE quanto à proporção de gastos correntes e de gastos de capital: nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior em conjunto, a proporção de gastos correntes oscila de menos de 80% – em Luxemburgo – a 97% ou mais – na Bélgica, no México e em Portugal (Tabela B6.2b e Gráfico B6.3).

Proporção de gastos correntes com instituições educacionais destinada à remuneração de professores e outras equipes

Os gastos correntes com instituições educacionais podem ainda ser subdivididas em três grandes categorias funcionais: remuneração de professores, remuneração de outras equipes e outros gastos correntes (materiais didáticos e suprimentos, manutenção dos prédios escolares, preparação de refeições para estudantes e aluguel de instalações escolares). O montante destinado a cada uma dessas categorias funcionais depende, em parte, das mudanças em andamento e previstas com relação à escolarização, aos salários do pessoal de educação e aos custos de manutenção e de construção de instalações educacionais.

Em todos os países da OCDE, os salários dos professores e de outras equipes empregadas na educação representam a maior proporção dos gastos correntes. A remuneração de pessoal de educação corresponde, em média, a 80% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior em conjunto. Com exceção de Eslováquia, Finlândia e República Checa, pelo menos 70% dos gastos correntes dos países nesses níveis de educação referem-se a salários de pessoal. Na Grécia, no México e em Portugal, a proporção destinada à remuneração de pessoal é de, no mínimo, 90% (Gráfico B6.1).

A diferença é mínima na proporção média de gastos com remuneração de pessoal entre o ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e a etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM). As exceções a esse padrão são Áustria, Espanha, França e Irlanda, países em que essa diferença fica acima de cinco pontos percentuais (Tabela B6.2a). Isso se deve, principalmente, a variações significativas em salários dos professores, tamanho de turma, tamanho da equipe não-docente, horas de instrução recebidas pelos estudantes e tempo de ensino ministrado pelos professores (ver Indicadores B7, D1, D2, D3 e D4).

Nos países da OCDE cujos orçamentos de educação são relativamente pequenos, como México, Portugal e Turquia, a tendência é que uma parcela maior dos gastos correntes com educação seja destinada à remuneração de pessoal, e uma proporção menor, a serviços subcontratados – tais como serviços auxiliares (por exemplo, manutenção de prédios escolares), serviços de apoio (por exemplo, preparação de refeições para estudantes) e aluguel de prédios escolares e outras instalações.

Na Áustria, na Dinamarca, nos Estados Unidos, na França, no Reino Unido e no país parceiro Eslovênia, mais de 20% dos gastos correntes nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior em conjunto dizem respeito à remuneração de equipes não-docentes; por outro lado, na Coréia do Sul, na Irlanda e no país parceiro Chile, essa porcentagem não ultrapassa 10%. Essas diferenças provavelmente refletem o grau de participação do pessoal de educação nessa categoria, como diretores de escola, orientadores, motoristas de ônibus, enfermeiros escolares, zeladores e pessoal de manutenção (Tabela B6.2b).

Em média, os países da OCDE comprometem 32% dos gastos correntes no nível superior com fins que não remuneração de pessoal de educação, o que é explicado pelo custo mais elevado de instalações e equipamentos na educação de nível superior (Tabela B6.2b).

Proporção de gastos de capital

No nível superior, a proporção total de gastos de capital é maior do que nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior (9,5% contra 8,2%), geralmente devido a instalações de ensino diferenciadas e mais complexas. Em 11 de 31 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, essa proporção é de, no mínimo, 10%; na Grécia, na Espanha e na República Checa, fica acima de 15% (Gráfico B6.3).

As diferenças provavelmente refletem a organização da educação superior em cada país, bem como a demanda pela construção de novos prédios em função do aumento da escolarização.

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano financeiro de 2005, e baseiam-se na coleta de dados sobre estatísticas educacionais da UOE, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

A distinção entre gastos correntes e gastos de capital com instituições educacionais baseia-se na definição padrão de Renda Nacional Contábil. Gastos correntes referem-se a bens e serviços consumidos no ano em curso e que devem ser produzidos continuamente para manter o apoio à prestação de serviços educacionais. Gastos de capital referem-se a ativos com duração superior a um ano, incluindo gastos com construções, reformas ou reparos de vulto nas edificações, aquisição ou substituição de equipamentos. Os gastos de capital informados 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, que pode ser receita corrente ou empréstimo. O serviço da dívida não está incluído nos gastos correntes nem nos gastos de capital.

Os cálculos cobrem gastos realizados por instituições públicas ou, caso haja informações disponíveis, gastos de instituições públicas e privadas.

Gastos correntes com instituições educacionais não destinados à remuneração de pessoal incluem a subcontratação de serviços auxiliares (por exemplo, manutenção de prédios escolares), serviços de apoio (por exemplo, preparação de refeições para estudantes) e aluguel de prédios escolares e outras instalações. Esses serviços são prestados por fornecedores externos, diferentemente daqueles prestados pelas autoridades da educação ou pelo pessoal das próprias instituições educacionais.

Gastos com P&D incluem todos os gastos com pesquisas realizadas nas universidades e em outras instituições educacionais de nível superior, independentemente da origem dos recursos para as pesquisas, que tanto podem ser fundos institucionais como subvenções ou contratos firmados com patrocinadores públicos ou privados. A classificação dos gastos baseia-se em dados coletados nas instituições que desenvolvem programas de P&D, e não nas fontes 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 serviços de assistência social prestados aos estudantes e serviços prestados ao público em geral. Nos níveis fundamental, médio e pós-ensino médio não-superior, os serviços de assistência social prestados aos estudantes incluem refeições, saúde escolar e transporte escolar. No nível superior, incluem alojamentos (dormitórios), refeitórios e assistência médica. Os serviços prestados ao público em geral incluem museus, transmissões por rádio e televisão, programas esportivos, culturais e de lazer. Não estão incluídos os gastos com serviços de apoio tais como encargos pagos pelos estudantes ou pelas famílias.

Serviços educacionais básicos são estimados como o valor residual de todos os gastos, ou seja, o montante total dos gastos com instituições educacionais, descontados os gastos com P&D e serviços de apoio.

B6

Tabela B6.1.

Gastos com instituições por categoria de serviço, como porcentagem do PIB (2005)

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 por serviços instrucionais/ bens adquiridos fora de instituições educacionais	Gastos com instituições educacionais				Pagamentos privados por 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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE	Alemanha	3,32	0,08	**3,40**	0,14	0,63	0,05	0,41	**1,09**	0,08
	Austrália	3,93	0,16	**4,09**	0,13	1,07	0,07	0,48	**1,62**	0,16
	Áustria	3,57	0,15	**3,72**	m	0,87	0,01	0,41	**1,30**	m
	Bélgica	3,92	0,16	**4,08**	0,12	0,80	0,03	0,41	**1,24**	0,17
	Canadá[1, 2]	3,43	0,20	**3,63**	m	2,01	0,15	0,41	**2,56**	0,14
	Coréia do Sul	3,95	0,39	**4,34**	m	2,09	0,01	0,32	**2,42**	m
	Dinamarca[2]	x(3)	x(3)	**4,45**	0,57	x(8)	a	x(8)	**1,69**	0,73
	Eslováquia[2]	2,47	0,43	**2,90**	0,45	0,68	0,14	0,10	**0,92**	0,20
	Espanha	2,79	0,12	**2,90**	m	0,79	m	0,32	**1,12**	m
	Estados Unidos	3,53	0,31	**3,84**	a	2,26	0,31	0,33	**2,90**	a
	Finlândia	3,45	0,42	**3,87**	m	1,07	n	0,66	**1,73**	m
	França	3,49	0,52	**4,01**	0,19	0,86	0,08	0,40	**1,33**	0,07
	Grécia[2]	2,67	0,07	**2,74**	0,93	1,07	0,11	0,29	**1,46**	0,10
	Holanda	3,34	0,03	**3,38**	0,21	0,80	n	0,48	**1,28**	0,07
	Hungria[3]	3,17	0,28	**3,44**	m	0,83	0,04	0,24	**1,11**	m
	Irlanda	3,34	0,08	**3,42**	m	0,82	x(8)	0,34	**1,16**	m
	Islândia[2]	x(3)	x(3)	**5,36**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**1,23**	m
	Itália	3,16	0,13	**3,29**	0,37	0,56	0,04	0,33	**0,93**	0,14
	Japão[2]	x(3)	x(3)	**2,89**	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	**1,41**	0,04
	Luxemburgo[3]	x(3)	x(3)	**3,73**	m	m	m	m	m	m
	México	4,37	m	**4,37**	0,23	1,10	m	0,22	**1,31**	0,06
	Noruega	x(3)	x(3)	**3,81**	m	0,84	n	0,47	**1,31**	m
	Nova Zelândia	x(3)	x(3)	**4,74**	n	1,29	x(8)	0,20	**1,50**	n
	Polônia[3]	3,62	0,12	**3,74**	0,17	1,41	n	0,17	**1,58**	0,05
	Portugal[3]	3,78	0,03	**3,80**	0,05	x(8)	x(8)	0,31	**1,35**	0,00
	Reino Unido	3,86	0,75	**4,60**	m	0,78	0,11	0,47	**1,35**	0,15
	República Checa	2,80	0,22	**3,02**	0,04	0,82	0,03	0,19	**1,04**	0,03
	Suécia	3,82	0,43	**4,25**	m	0,85	n	0,79	**1,64**	m
	Suíça[3]	x(3)	x(3)	**4,39**	m	0,80	x(8)	0,61	**1,41**	m
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*3,44*	*0,24*	*3,80*	*0,27*	*1,05*	*0,06*	*0,37*	*1,46*	*0,13*
Países parceiros	Brasil[3]	x(3)	x(3)	**3,23**	m	0,74	x(5)	0,01	**0,76**	m
	Chile[4]	3,26	0,14	**3,41**	0,02	x(8)	x(8)	x(8)	**1,79**	n
	Eslovênia[3]	4,08	0,18	**4,25**	m	1,08	n	0,23	**1,31**	m
	Estônia	x(3)	x(3)	**3,46**	m	x(8)	x(8)	n	**1,15**	m
	Israel	4,32	0,15	**4,47**	0,31	1,25	0,21	0,42	**1,88**	n
	Rússia[3]	x(3)	x(3)	**1,88**	m	x(8)	x(8)	x(8)	**0,79**	m

1. Ano de referência: 2004.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

Tabela B6.2a.

Gastos com instituições educacionais por categoria de recursos no ensino fundamental e no ensino médio (2005)

Distribuição dos gastos totais e correntes com instituições educacionais a partir de fontes públicas e privadas

		Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)						Ciclo final do ensino fundamental e ensino médio (EF2/EM)					
		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**	**92,3**	**7,7**	x(5)	x(5)	83,0	17,0	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	83,4	16,6
	Austrália	**91,8**	**8,2**	64,0	16,1	80,1	19,9	**91,4**	**8,6**	59,1	17,4	76,5	23,5
	Áustria	**95,0**	**5,0**	53,5	20,0	73,5	26,5	**97,0**	**3,0**	58,2	20,9	79,1	20,9
	Bélgica	**97,2**	**2,8**	69,5	20,0	89,6	10,4	**98,0**	**2,1**	70,7	17,8	88,5	11,5
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	**82,8**	**17,2**	64,7	10,7	75,4	24,6	**85,0**	**15,0**	68,3	6,7	75,0	25,0
	Dinamarca[2]	**92,2**	**7,8**	51,0	27,5	78,4	21,6	**94,4**	**5,6**	52,4	25,0	77,5	22,5
	Eslováquia[2]	**92,3**	**7,7**	52,7	14,0	66,7	33,3	**96,3**	**3,7**	53,7	15,4	69,0	31,0
	Espanha[3]	**92,2**	**7,8**	72,5	11,6	84,1	15,9	**93,2**	**6,8**	69,7	9,3	79,0	21,0
	Estados Unidos	**88,8**	**11,2**	55,1	25,8	80,8	19,2	**88,8**	**11,2**	55,1	25,8	80,8	19,2
	Finlândia	**90,8**	**9,2**	58,2	9,5	67,7	32,3	**91,7**	**8,3**	52,3	12,4	64,7	35,3
	França	**93,7**	**6,3**	53,1	22,8	75,9	24,1	**89,7**	**10,3**	59,5	23,2	82,7	17,3
	Grécia[2, 3]	**86,5**	**13,5**	x(5)	x(5)	91,3	8,7	**85,2**	**14,8**	x(11)	x(11)	95,0	5,0
	Holanda	**91,5**	**8,5**	x(5)	x(5)	78,5	21,5	**93,7**	**6,3**	x(11)	x(11)	81,0	19,0
	Hungria[3]	**95,2**	**4,8**	x(5)	x(5)	81,0	19,0	**93,5**	**6,5**	x(11)	x(11)	80,2	19,8
	Irlanda[3]	**90,0**	**10,0**	76,3	11,8	88,1	11,9	**90,8**	**9,2**	74,8	5,7	80,5	19,5
	Islândia	**88,2**	**11,8**	x(5)	x(5)	79,0	21,0	**93,0**	**7,0**	x(11)	x(11)	76,6	23,4
	Itália[3]	**93,6**	**6,4**	64,9	16,8	81,7	18,3	**94,1**	**5,9**	64,7	16,5	81,2	18,8
	Japão[2]	**90,0**	**10,0**	x(5)	x(5)	87,6	12,4	**90,2**	**9,8**	x(11)	x(11)	86,9	13,1
	Luxemburgo[3]	**75,6**	**24,4**	74,2	10,6	84,8	15,2	**83,0**	**17,0**	73,8	12,6	86,5	13,5
	México[3]	**97,7**	**2,3**	84,1	9,5	93,6	6,4	**97,3**	**2,7**	74,9	15,0	89,9	10,1
	Noruega	**88,4**	**11,6**	x(5)	x(5)	79,6	20,4	**87,7**	**12,3**	x(11)	x(11)	80,2	19,8
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia[3]	**93,7**	**6,3**	x(5)	x(5)	72,9	27,1	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	70,6	29,4
	Portugal[3]	**99,1**	**0,9**	85,4	11,1	96,5	3,5	**97,3**	**2,7**	81,5	13,2	94,7	5,3
	Reino Unido[3]	**90,5**	**9,5**	53,4	26,2	79,6	20,4	**92,8**	**7,2**	60,0	21,3	81,4	18,6
	República Checa	**90,9**	**9,1**	47,5	17,6	65,1	34,9	**93,2**	**6,8**	48,7	12,8	61,5	38,5
	Suécia	**92,6**	**7,4**	53,7	18,3	72,1	27,9	**92,6**	**7,4**	50,6	17,8	68,5	31,5
	Suíça[3]	**88,6**	**11,4**	71,6	13,0	84,7	15,3	**91,7**	**8,3**	71,9	13,2	85,2	14,8
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	***91,1***	***8,9***	***63,5***	***16,5***	***80,5***	***19,5***	***92,2***	***7,8***	***63,2***	***15,9***	***79,9***	***20,1***
Países parceiros	**Brasil**[2, 3]	**93,2**	**6,8**	x(5)	x(5)	74,2	25,8	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	74,0	26,0
	Chile[3, 4]	**96,6**	**3,4**	85,1	4,9	89,9	10,1	**96,1**	**3,9**	83,4	4,8	88,2	11,8
	Eslovênia[3]	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
	Israel	**92,8**	**7,2**	x(5)	x(5)	75,4	24,6	**94,6**	**5,4**	x(11)	x(11)	77,1	23,0
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Ano de referência: 2004.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

B6

Tabela B6.2b.

Gastos com instituições educacionais por categoria de recursos e nível de educação (2005)

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	93,3	6,7	x(5)	x(5)	83,1	16,9	91,5	8,5	x(11)	x(11)	70,4	29,6
	Austrália	91,6	8,4	60,9	17,0	77,9	22,1	90,2	9,8	32,4	28,0	60,4	39,6
	Áustria	96,4	3,6	56,1	20,8	76,9	23,1	92,3	7,7	42,5	15,8	58,3	41,7
	Bélgica	97,7	2,3	70,3	18,6	88,9	11,1	96,9	3,1	54,1	23,8	77,9	22,1
	Canadá[1, 2, 3]	95,0	5,0	63,8	13,5	77,3	22,7	95,9	4,1	33,0	34,6	67,5	32,5
	Coréia do Sul	84,1	15,9	66,8	8,4	75,1	24,9	85,7	14,3	35,3	15,6	50,9	49,1
	Dinamarca[2]	93,4	6,6	51,8	26,1	77,9	22,1	96,6	3,4	51,7	24,9	76,6	23,4
	Eslováquia[2]	95,2	4,8	53,4	15,0	68,4	31,6	92,0	8,0	30,9	21,9	52,7	47,3
	Espanha[3]	92,8	7,2	70,8	10,2	80,9	19,1	83,2	16,8	59,3	21,5	80,8	19,2
	Estados Unidos	88,8	11,2	55,1	25,8	80,8	19,2	87,3	12,7	28,9	36,5	65,4	34,6
	Finlândia	91,4	8,6	54,3	11,4	65,7	34,3	95,8	4,2	35,4	28,2	63,6	36,4
	França	90,9	9,1	57,5	23,1	80,6	19,4	88,4	11,6	52,7	28,5	81,2	18,8
	Grécia[2, 3]	85,1	14,9	x(5)	x(5)	92,5	7,5	65,8	34,2	x(11)	x(11)	70,2	29,8
	Holanda	92,8	7,2	x(5)	x(5)	79,9	20,1	95,5	4,5	x(11)	x(11)	74,3	25,7
	Hungria[3]	93,9	6,1	x(5)	x(5)	80,3	19,7	87,6	12,4	x(11)	x(11)	69,9	30,1
	Irlanda[3]	90,4	9,6	74,9	8,6	83,5	16,5	95,1	4,9	49,2	24,8	74,0	26,0
	Islândia	90,6	9,4	x(5)	x(5)	77,7	22,3	95,4	4,6	x(11)	x(11)	80,0	20,0
	Itália[3]	93,7	6,3	64,0	16,4	80,4	19,6	89,4	10,6	43,4	23,3	66,7	33,3
	Japão[2]	90,1	9,9	x(5)	x(5)	87,2	12,8	87,4	12,6	x(11)	x(11)	61,7	38,3
	Luxemburgo[3]	79,0	21,0	74,0	11,6	85,6	14,4	m	m	m	m	m	m
	México[3]	97,5	2,5	80,1	11,9	92,0	8,0	95,5	4,5	57,0	14,7	71,7	28,3
	Noruega	88,1	12,0	x(5)	x(5)	79,9	20,1	90,1	9,9	x(11)	x(11)	64,1	35,9
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia[3]	94,2	5,8	x(5)	x(5)	71,4	28,6	87,8	12,2	x(11)	x(11)	60,5	39,5
	Portugal[3]	98,1	1,9	83,2	12,3	95,5	4,5	90,4	9,6	x(11)	x(11)	69,8	30,2
	Reino Unido[3]	91,4	8,6	57,4	23,6	81,0	19,0	95,2	4,8	m	m	m	m
	República Checa	92,7	7,3	48,2	13,8	62,0	38,0	81,9	15,2	36,0	24,4	60,4	39,6
	Suécia	92,6	7,4	52,0	18,1	70,0	30,0	95,7	4,3	x(11)	x(11)	62,8	37,2
	Suíça[3]	90,3	9,7	71,7	13,2	84,9	15,1	91,2	8,8	53,6	23,1	76,7	23,3
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Média OCDE	*91,8*	*8,2*	*63,3*	*16,0*	*79,9*	*20,1*	*90,4*	*9,5*	*43,5*	*24,3*	*68,0*	*32,0*
Países parceiros	Brasil[2, 3]	93,9	6,1	x(5)	x(5)	74,1	25,9	94,8	5,2	x(11)	x(11)	77,9	22,1
	Chile[3, 4]	96,4	3,6	84,3	4,8	89,1	10,9	92,1	7,9	x(11)	x(11)	64,5	35,5
	Eslovênia[3]	90,6	9,4	47,6	33,4	81,0	19,0	86,4	13,6	37,0	34,0	71,0	29,0
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	93,7	6,3	x(5)	x(5)	76,1	23,9	91,3	8,7	x(11)	x(11)	75,8	24,2
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Ano de referência: 2004.
2. Alguns níveis de educação estão incluídos em outros. Ver detalhes no código "x" na Tabela B1.1a.
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402057518843

INDICADOR B7

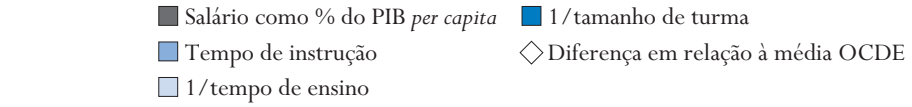
OS RECURSOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO SÃO EFICIENTES?

Este indicador examina a relação entre os recursos investidos e os resultados obtidos no ensino médio nos países da OCDE, e desse modo, levanta questões relativas à eficiência dos sistemas educacionais.

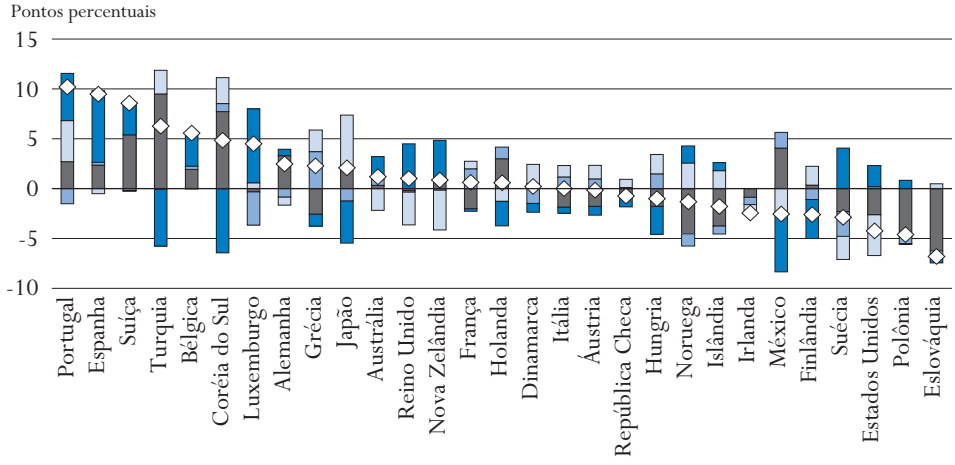
Resultados básicos

Gráfico B7.1. Contribuição de diversos fatores para o custo salarial por estudante como porcentagem do PIB *per capita*, no ensino médio (2004)

O gráfico mostra a contribuição dos fatores (em pontos percentuais) para a diferença entre custo salarial por estudante no país (como porcentagem do PIB per capita*) e a média OCDE, no ensino médio. Por exemplo, em Portugal, o custo salarial por estudante é dez pontos percentuais mais alto do que a média do custo salarial por estudante. Isso ocorre porque em Portugal os salários são mais altos (em comparação ao PIB* per capita*) do que a média, o número de horas de ensino para os professores fica abaixo da média, e o tamanho das turmas é inferior à média. Entretanto, esses efeitos são ligeiramente compensados por um tempo de instrução abaixo da média para os estudantes.*



O custo salarial por estudante varia de 3,9% do PIB *per capita*, na Eslováquia (menos de 50% da taxa média de 10,9% da OCDE), a mais de cinco vezes essa taxa, em Portugal (20,9%, quase duas vezes a média OCDE). Quatro fatores influenciam essas tendências – nível salarial, tempo de instrução para estudantes, tempo de ensino para professores e tamanho médio de turma –, de tal modo que um determinado nível de custo salarial por estudante pode resultar de combinações bastante diferentes desses quatro fatores. Por exemplo, na Coréia do Sul e em Luxemburgo, o custo salarial por estudante (como porcentagem do PIB *per capita*) é de 15,5% e 15,2%, respectivamente – ambos significativamente mais altos do que a média OCDE. Entretanto, embora níveis salariais de professores acima da média combinados com tamanho de turma relativamente grande sejam os principais fatores de influência na Coréia do Sul, tamanho de turma relativamente pequeno é o principal fator que resulta no alto custo salarial por estudante em Luxemburgo (como proporção do PIB *per capita*), em comparação com a média OCDE.



Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre custo salarial como porcentagem do PIB per capita *e a média OCDE.*

Fonte: OECD. Tabela B7.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008).*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

Outros destaques deste indicador

- De maneira geral, os baixos níveis de salários como proporção do PIB são o principal fator que leva países como Eslováquia, Irlanda, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia a registrar os mais baixos níveis de custos salariais por estudante no ensino médio (como porcentagem do PIB *per capita*). A principal exceção a esse padrão é o México, país em que os custos de salários de professores com relação ao PIB *per capita* são bem superiores à média OCDE, mas isso é amplamente compensado pelo tamanho grande das turmas.

- Por outro lado, no caso de Espanha, Portugal e Suíça, os níveis mais altos de custos salariais por estudante não são devidos a um único fator: cada um dos quatro fatores concorre para elevar os custos em diferentes graus.

- Gastos elevados por estudante não podem ser associados automaticamente a um forte desempenho dos sistemas educacionais. Em comparação com o nível de gastos dos Estados Unidos por estudante até os 15 anos de idade, os gastos da República Checa correspondem a aproximadamente um terço, e os da Coréia do Sul, a 50%. Entretanto, tanto Coréia do Sul como República Checa estão entre os dez países com melhor desempenho na avaliação de ciências do PISA 2006 para estudantes de 15 anos de idade, ao passo que o desempenho dos Estados Unidos fica abaixo da média OCDE. De maneira semelhante, Espanha e Estados Unidos tiveram desempenho praticamente equivalente, mas os níveis de gastos por estudante de 15 anos de idade nos dois países diferem bastante: nos Estados Unidos, US$95.600; na Espanha, apenas US$61.860.

- O agrupamento de países de acordo com as características do sistema educacional mostra que sistemas similares podem ter resultados muito diferentes. São exemplos Finlândia, República Checa e, em menor grau, Suécia, cujos desempenhos são bastante superiores à média OCDE na escala PISA de ciências do PISA, enquanto outros países do mesmo grupo (Dinamarca, Islândia, Noruega e Eslováquia) apresentam desempenho inferior à média OCDE.

B7

Contexto de políticas

A relação entre os recursos destinados à educação e os resultados obtidos tem sido foco de interesse de muitas políticas educacionais nos últimos anos, à medida que os governos procuram ampliar a oferta de educação para a população como um todo e melhorar sua qualidade. Entretanto, devido à pressão crescente sobre os orçamentos públicos, há muito interesse em assegurar que o financiamento – em especial, o financiamento público – seja adequadamente direcionado, a fim de alcançar os resultados esperados da maneira mais eficaz possível. Sem dúvida, muita atenção tem sido dada internacionalmente aos sistemas educacionais que obtêm melhores resultados em termos de qualidade e eqüidade de resultados de aprendizagem, mas há também considerável interesse no sentido de identificar os sistemas que conseguem melhores resultados a partir dos insumos fornecidos. Seria possível alcançar a mesma produtividade com menos recursos? Seria possível obter melhor produtividade com os mesmos insumos? Quais são os principais fatores que determinam os investimentos em educação? Seria possível obter melhor desempenho se um desses fatores fosse modificado?

Evidências e explicações

Inicialmente, este indicador examina a correlação entre gastos e desempenho, e leva em consideração o que essa correlação informa a respeito da eficiência dos sistemas educacionais, recorrendo também a análises realizadas pelo Departamento de Economia da OCDE no contexto do projeto "Eficiência dos Gastos Públicos", divulgadas no relatório *Panorama da Educação 2007*. Por fim, o indicador descreve as principais variáveis responsáveis pelas diferenças entre os países com relação ao nível de gastos por estudante para o ensino médio, e compõe grupos de países que apresentam variáveis de insumos semelhantes no ensino médio, para verificar se sistemas educacionais similares podem esperar níveis similares de resultados.

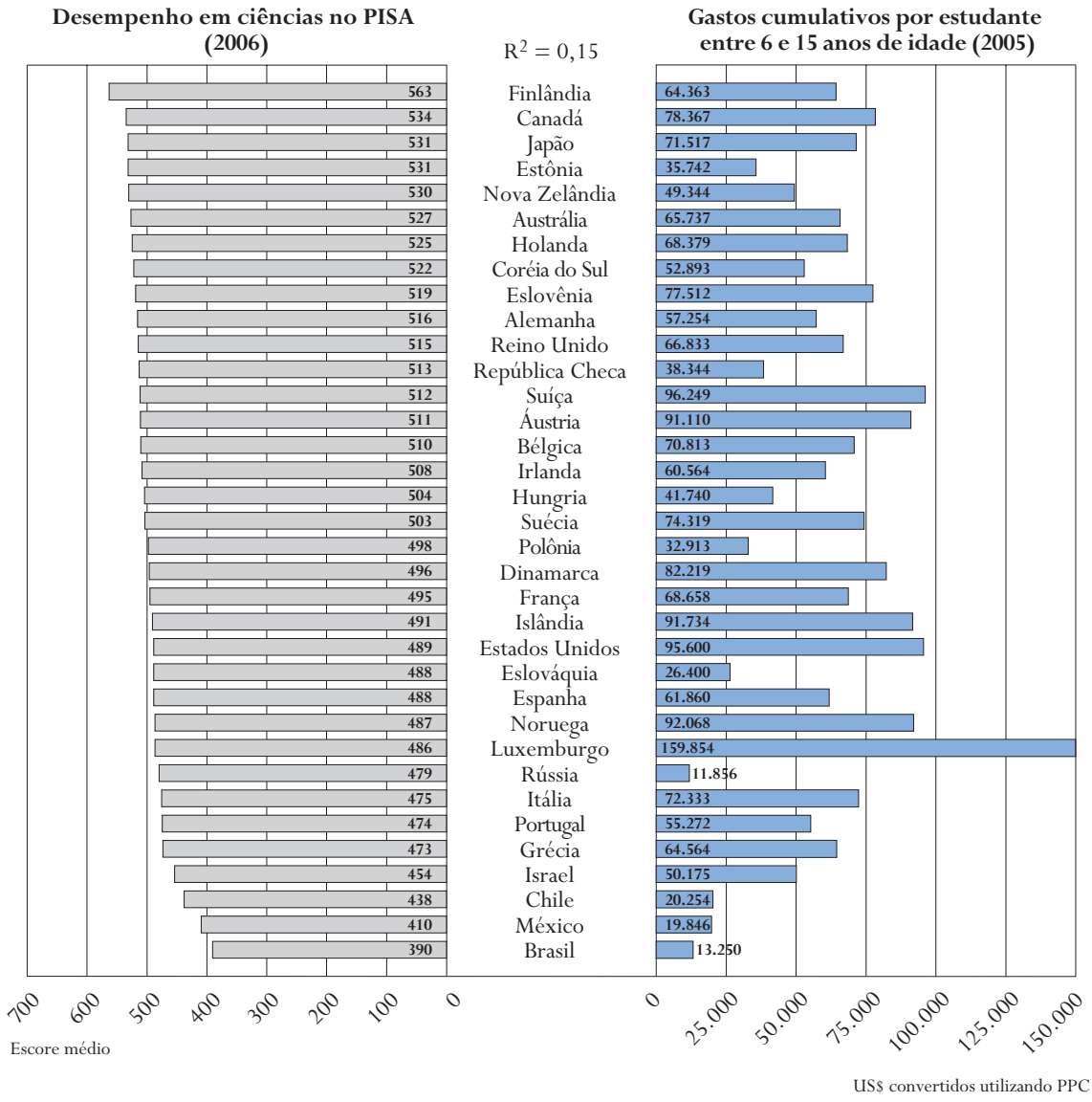
Desempenho dos estudantes e gastos por estudante

A Tabela B7.1 compara a média dos gastos cumulativos reais dos países por estudante que em 2005 estava na faixa etária de 6 a 15 anos com o desempenho médio dos estudantes na escala de PISA de letramento em ciências de 2006, e com outros indicadores econômicos e sociais. A aproximação dos gastos acumulados por estudante é feita multiplicando os gastos públicos e privados com instituições educacionais por estudante em 2005, em cada nível de educação, pela duração teórica da educação nesses níveis na faixa etária de 6 a 15 anos. Os resultados são expressos em dólares americanos, utilizando paridade de poder de compra.

O Gráfico B7.2 mostra uma relação positiva entre os gastos cumulativos por estudante e o desempenho médio em ciências. Na avaliação do PISA, à medida que aumentam os gastos com instituições educacionais por estudante, aumenta também o desempenho médio em ciências do país. Não se trata, porém, de uma relação forte: na verdade, os gastos cumulativos por estudante explicam apenas 15% da variação no desempenho médio entre países, e também é fraca a relação entre o desempenho na escala PISA de ciências e a renda nacional. Por outro lado, a correlação é mais forte quando se leva em conta o desempenho de países com níveis comparativamente baixos tanto de renda nacional como de gastos cumulativos por estudante entre 6 e 15 anos de idade, como Eslováquia, México e os parceiros Brasil, Chile e Rússia (Tabela B7.1 e Gráfico B7.2).

Entretanto, observam-se desvios na linha de tendência em muitos países. Em outras palavras, os níveis de gastos por estudante não podem ser associados automaticamente ao desempenho dos

Gráfico B7.2. Relação entre desempenho em ciências no PISA aos 15 anos de idade e gastos cumulativos por estudante entre 6 e 15 anos de idade (2005, 2006)



Os países estão classificados por ordem decrescente do desempenho em ciências no PISA, aos 15 anos de idade.

Fonte: Tabela B7.1 e banco de dados do PISA 2006. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

sistemas educacionais avaliados pelo PISA, como ilustram Coréia do Sul e República Checa: nesses países, os níveis de gastos por estudante até 15 anos de idade equivalem, respectivamente, a cerca de 50% e um terço dos níveis registrados nos Estados Unidos; tanto Coréia do Sul como República Checa figuram entre os dez países com melhor desempenho no PISA, ao passo que nos Estados Unidos o desempenho fica abaixo da média OCDE. De maneira semelhante, Espanha e Estados Unidos tiveram desempenho praticamente equivalente, mas os níveis de gastos por estudante de 15 anos de idade nos dois países diferem bastante: nos Estados Unidos, US$95.600; na Espanha, apenas US$61.860 (Tabela B7.1 e Gráfico B7.2).

A Tabela B7.1 mostra também que a correlação entre os gastos por estudante de até 15 anos e a proporção de estudantes de 15 anos de idade com fraco desempenho (nível de proficiência igual ou inferior a 1) é mais estreita do que a correlação entre os gastos por estudante de até 15 anos e a proporção de estudantes com os melhores resultados na escala PISA de ciências (nível de proficiência igual ou superior a 5), embora ambas sejam relativamente fracas: gastos cumulativos por estudante explicam 17% da variação na proporção de estudantes com baixo desempenho, e apenas 8% da variação na proporção de estudantes com melhores resultados. No entanto, esses números devem ser interpretados com cautela, uma vez que são influenciados por um grupo reduzido de países que apresentam elevada proporção de estudantes com baixo desempenho na escala PISA e os gastos cumulativos mais baixos por estudante entre 6 e 15 anos de idade.

Em resumo, os resultados sugerem que, embora seja um pré-requisito para uma educação de alta qualidade, gastos com educação não são suficientes para garantir altos níveis de resultados. O uso eficaz de recursos é necessário para alcançar bons resultados, o que é previsível, uma vez que países com o mesmo nível de gastos podem destinar seus recursos a diferentes áreas do sistema educacional.

Que fatores determinam as diferenças de desempenho entre países com níveis semelhantes de investimento?

São muitos os fatores que afetam a relação entre os gastos por estudante e o desempenho do estudante. Entre eles incluem-se: organização e gestão do ensino dentro do sistema – por exemplo, níveis de gestão e de distribuição de tomada de decisões, e dispersão geográfica da população; organização do ambiente imediato de aprendizagem dos estudantes – por exemplo, tamanho de turma e horas de instrução; qualidade da mão-de-obra docente; e características dos próprios estudantes, principalmente seu *background* socioeconômico.

Países com níveis similares de gastos com educação podem atingir níveis diferentes de desempenho, e alguns resultados sugerem que é possível reduzir os insumos mantendo os resultados; ou inversamente, maximizar os resultados mantendo constantes os insumos. No relatório *Panorama da Educação 2007*, por exemplo, o indicador B7 mostrava que existe entre os países da OCDE potencial para melhorar os resultados da aprendizagem em 22%, sem alterar os níveis atuais de recursos (eficiência de resultados).

Portanto, o nível de gastos não é o único fator a ser considerado ao analisar a eficiência dos recursos usados em educação. Considerando que determinado nível de gastos pode resultar de diferenças nos sistemas educacionais, a análise das diferenças entre países que podem ter impacto sobre o nível de gastos pode ajudar a entender diferenças de desempenho.

Existe uma relação entre gastos por estudante e fatores estruturais e institucionais relacionados à organização da escola e do currículo. Os gastos podem ser decompostos em remuneração de professores e outras despesas (definidas como todos os gastos não referentes à remuneração docente). Em geral, a remuneração de professores constitui a maior parte dos gastos com educação. Assim sendo, a remuneração de professores dividida pelo número de estudantes (aqui denominada "custo salarial por estudante") é o principal componente dos gastos por estudante.

A remuneração dos professores ocorre em função do tempo de instrução dos estudantes, do tempo de ensino dos professores, dos salários de professores e do número de professores necessários,

o que depende do tamanho de turma (ver Definições e metodologias). Conseqüentemente, as diferenças entre países com relação a esses quatro fatores podem explicar diferenças no nível de gastos por estudante. Da mesma forma, determinado nível de gastos pode resultar de uma outra combinação desses fatores: por exemplo, os salários de professores podem ser mais altos em alguns países do que em outros, ou o tempo de instrução dos estudantes pode ser diferente.

A primeira parte da Tabela B7.2 apresenta o nível de custos salariais de professores, bem como a contribuição desses quatro fatores para a diferença em relação à média OCDE no ensino médio. Os custos salariais por estudante variam de US$570 – na Eslováquia – a cerca de US$9.850 – em Luxemburgo. Entretanto, uma vez que o nível salarial também depende da riqueza relativa do país, a segunda parte da tabela apresenta o custo salarial como porcentagem do PIB *per capita*, para excluir o efeito que a riqueza relativa exerce sobre o custo salarial. Essa tabela mostra também a contribuição (em pontos percentuais) dos quatro fatores na diferença com relação à média OCDE.

O custo salarial de professores por estudante varia de 3,9% do PIB *per capita* (menos de 50% da média OCDE, que é 10,9%) – na Eslováquia – a mais de cinco vezes essa porcentagem (20,9%, o que corresponde a quase o dobro da média OCDE) – em Portugal. Os quatro fatores que influenciam o custo salarial de professores interagem de diferentes maneiras entre os países, revelando as diferentes escolhas políticas feitas pelos governos (Tabela B7.2 e Gráfico B7.1).

Em países como Coréia do Sul e Luxemburgo, nos quais o custo salarial por estudante (como porcentagem do PIB *per capita*) fica significativamente acima da média OCDE (15,5% e 15,2%, respectivamente), essas taxas resultam de combinações bastante diferentes de tempo de instrução, tempo de ensino, tamanho de turma e salários de professores (como proporção do PIB *per capita*). Na Coréia do Sul, dos quatro fatores, o tamanho relativamente grande das turmas é o único que contribui para a redução do custo salarial por estudante com relação à média OCDE. Nesse caso, apesar de seu alcance, esse efeito é amplamente compensado por salários docentes relativamente elevados (como proporção do PIB *per capita*), o que, associado a um tempo de instrução superior à média e a um tempo de ensino inferior à média, produz um custo salarial por estudante significativamente acima da média OCDE. Em Luxemburgo, ao contrário, o custo salarial por estudante, que fica acima da média, pode ser quase totalmente atribuído ao tamanho reduzido das turmas, fator que pesa mais do que os salários docentes ligeiramente abaixo da média como porcentagem do PIB *per capita* e do que o tempo de instrução acima da média (Tabela B7.2).

Paralelamente a esses contrastes, existem semelhanças marcantes quanto às escolhas de políticas feitas pelos países. Na Austrália, na Nova Zelândia e no Reino Unido, o custo salarial por estudante como porcentagem do PIB *per capita* aproxima-se da média OCDE, o que, em cada um dos países, resulta do equilíbrio entre dois efeitos contrários: tempo de ensino acima da média, que atua no sentido de reduzir o custo salarial por estudante com relação à média OCDE; e tamanho de turmas relativamente reduzido, o que atua no sentido de aumentar o custo salarial por estudante em relação à média OCDE.

De maneira geral, os baixos níveis de salários como proporção do PIB são o principal fator que leva países como Eslováquia, Irlanda, Islândia, Noruega, Polônia e Suécia a registrar os mais baixos níveis de custos salariais por estudante no ensino médio (como porcentagem do PIB *per capita*). A principal exceção a esse padrão é o México, país em que os custos salários de professores com relação ao PIB *per capita* são bem superiores à média OCDE, mas isso é amplamente compensado pelo tamanho grande das turmas.

Por outro lado, no caso de Espanha, Portugal e Suíça, os níveis mais altos de custos salariais por estudante não são devidos a um único fator: cada um dos quatro fatores concorre para elevar os custos em diferentes graus (Tabela B7.2 e Gráfico B7.1).

Níveis similares de gastos entre países podem mascarar uma variedade de escolhas de políticas contrastantes feitas pelos países, o que ajuda a explicar por que comparações simplistas de desempenho de estudante e níveis de gastos não conseguem mostrar a existência de correlações fortes. Resta analisar a influência que essas diferentes escolhas de políticas efetivamente exercem sobre a qualidade e a eqüidade dos resultados da aprendizagem.

Além disso, esta análise só leva em consideração as razões da variação nos custos salariais por estudante (como proporção do PIB *per capita*). Entretanto, como foi observado anteriormente, o custo salarial é apenas parte dos gastos com educação. Para quantificar o impacto relativo de cada um dos fatores sobre o total de gastos por estudante (e não sobre o custo salarial por estudante), é necessária uma abordagem diferente. A análise de regressão discutida na seção a seguir tenta tal abordagem, para determinar os fatores que têm impacto estatisticamente significativo sobre os gastos por estudante e para isolar os efeitos dos mesmos.

Quais são os principais fatores responsáveis pelas diferenças entre países com relação aos gastos por estudante no ensino médio?

A Tabela B7.3 apresenta os resultados da análise de regressão. Além do tempo de instrução, do tempo de ensino, dos salários dos professores e do tamanho de turma, foram incluídas mais de dez variáveis explicativas quantitativas, para levar em conta as características relacionadas ao contexto escolar, ao contexto do professor, ao contexto do estudante e ao investimento geral em educação (ver uma lista dessas variáveis na seção Definições e metodologias). Para a análise de regressão, foram consideradas as variáveis que, *a priori*, pareciam estar mais fortemente relacionadas aos gastos com educação e que, na maioria dos casos, poderiam ser obtidas a partir dos dados publicados no relatório *Panorama da Educação*. A escolha final das variáveis que seriam incluídas na análise de regressão foi feita com base na correlação das mesmas com os gastos por estudante. Tendo em vista que os gastos por estudante e o nível dos salários estão estreitamente relacionados com o PIB *per capita* (coeficiente de 0,90), e para evitar multi-colinearidade, a variável dependente no modelo são os gastos por estudante como porcentagem do PIB *per capita* (e não simplesmente os gastos por estudante). De modo similar, os salários estatutários também foram divididos pelo PIB *per capita*.

Examinando modelos alternativos, conclui-se que uma regressão contendo 10 das 13 variáveis (ver Tabela B7.3 e variáveis excluídas em Definições e metodologias) produziria o modelo com a maior força elucidativa. Nesse caso, considera-se 83% da variação nos gastos por estudante como proporção do PIB *per capita*. Entretanto, em um limiar de 5%, apenas quatro variáveis têm impacto significativo sobre os gastos por estudante como proporção do PIB *per capita*. Outro impacto significativo ocorre no limiar de 10%.

Em termos de investimento geral em educação, duas variáveis estão significativamente ligadas aos gastos por estudante. Como seria de esperar, havendo outras equivalências, a proporção do PIB destinada à educação está relacionada positivamente aos gastos por estudante como proporção do PIB. Além disso, a proporção dos gastos com educação realizados por fontes privadas também estão relacionadas positivamente aos gastos por estudante. Desse modo, as fontes financiadoras públicas e privadas são complementares, uma vez que um aumento de recursos privados acompanha um aumento nos gastos por estudante.

Com relação ao contexto escolar, apenas a razão estudantes/professor tem uma relação significativa com os gastos por estudante como proporção do PIB *per capita*. Previsivelmente, a relação é negativa: havendo outras equivalências, um aumento no número de estudantes por professor levaria a uma redução no número de professores necessários para atender a todos os estudantes, o que, portanto, deveria resultar em redução nos gastos por estudante. Outra maneira de variar o número de professores necessários para uma determinada população de estudantes seria a alteração do número de horas de ensino para os professores e/ou do número de horas de instrução para os estudantes. Entretanto, esta análise não mostra uma relação significativa desses fatores com gastos por estudante, talvez porque a investigação da relação é feita em nível nacional, ao passo que, havendo outras equivalências, é na escola ou no nível local que as mudanças no número anual de horas de ensino podem ter impacto sobre o número de professores necessários para ensinar.

Com relação ao contexto do professor, apenas salários estatutários como proporção do PIB *per capita* apresentam uma relação significativa com os gastos por estudante como proporção do PIB *per capita*. Como seria de esperar, a relação é positiva.

Com relação ao contexto do estudante, não existe um fator estatisticamente significativo associado aos gastos por estudante como proporção do PIB *per capita*.

Assim como a análise da contribuição do tempo de instrução, do tempo de ensino, do tamanho da turma e dos salários docentes para o custo salarial por estudante, essa análise de regressão evidencia a complexidade da relação existente entre o nível de gastos por estudante e fatores que podem ter impacto sobre o nível de gastos. Tal complexidade pode explicar também a ausência de uma relação direta entre o nível de gastos e o nível de desempenho, uma vez que cada um dos fatores que explicam o nível de gastos pode afetar o desempenho. Apesar disso, as diferentes combinações das características do sistema educacional aparentemente são tão importantes quanto o nível de gastos na análise de seus efeitos sobre o desempenho dos estudantes. Assim sendo, uma análise complementar procura estabelecer a distinção entre diferentes combinações de características do sistema educacional em países da OCDE.

Quais são os principais perfis de países com relação ao ensino médio?

Para esta finalidade, o Gráfico B7.3 apresenta agrupamentos de países de acordo com suas semelhanças no ensino médio. Como mostrado anteriormente, o desempenho dos países e, de modo geral, os resultados nacionais não estão necessariamente relacionados com gastos por estudante. Sendo assim, é possível que países com investimentos similares em educação tenham sistemas educacionais muito diferentes. A questão, porém, é saber se países com sistemas educacionais semelhantes obtêm níveis semelhantes de resultados. Para responder a essa pergunta, o relatório *Panorama da Educação* apresenta muitos indicadores que classificam e comparam países segundo os seguintes contextos: econômico e financeiro, do estudante, do nível de sistema, da escola ou do professor. Os países são agrupados em seis perfis ou agrupamentos, com base em suas semelhanças em relação a 14 variáveis que representam os principais indicadores para o ensino médio publicados no relatório *Panorama da Educação 2007*. A distribuição desses agrupamentos baseia-se em quatro dimensões:

- **Contexto do estudante**: Estas variáveis incluem a porcentagem de estudantes que repetiram pelo menos uma série antes dos 15 anos de idade, o tempo de instrução entre 12 e 14 anos de

idade, a porcentagem de estudantes matriculados em programas profissionais no ensino médio, e as taxas de escolarização de jovens de 16 anos de idade.

- **Contexto do professor**: Estas variáveis incluem a relação entre o salário estatutário com relação ao PIB *per capita* após 15 anos de experiência, a variação anual do salário entre a base e o topo da escala de salários estatutários, a proporção de professores com idade igual ou superior a 50 anos, e o tempo de instrução no ensino médio.
- **Investimento geral em educação:** Estas variáveis incluem os gastos por estudante como porcentagem do PIB *per capita*, os gastos com educação como porcentagem do PIB, e a proporção de gastos privados com educação no ensino médio.
- **Contexto da escola**: Estas variáveis incluem a proporção de indivíduos entre 5 e 25 anos de idade na população, a relação entre estudantes e equipe de ensino, e a proporção de gastos destinada a outras finalidades que não a remuneração de professores no ensino médio.

Seis perfis principais podem ser definidos para os 25 países da OCDE que dispõem de dados relativos às 14 variáveis.

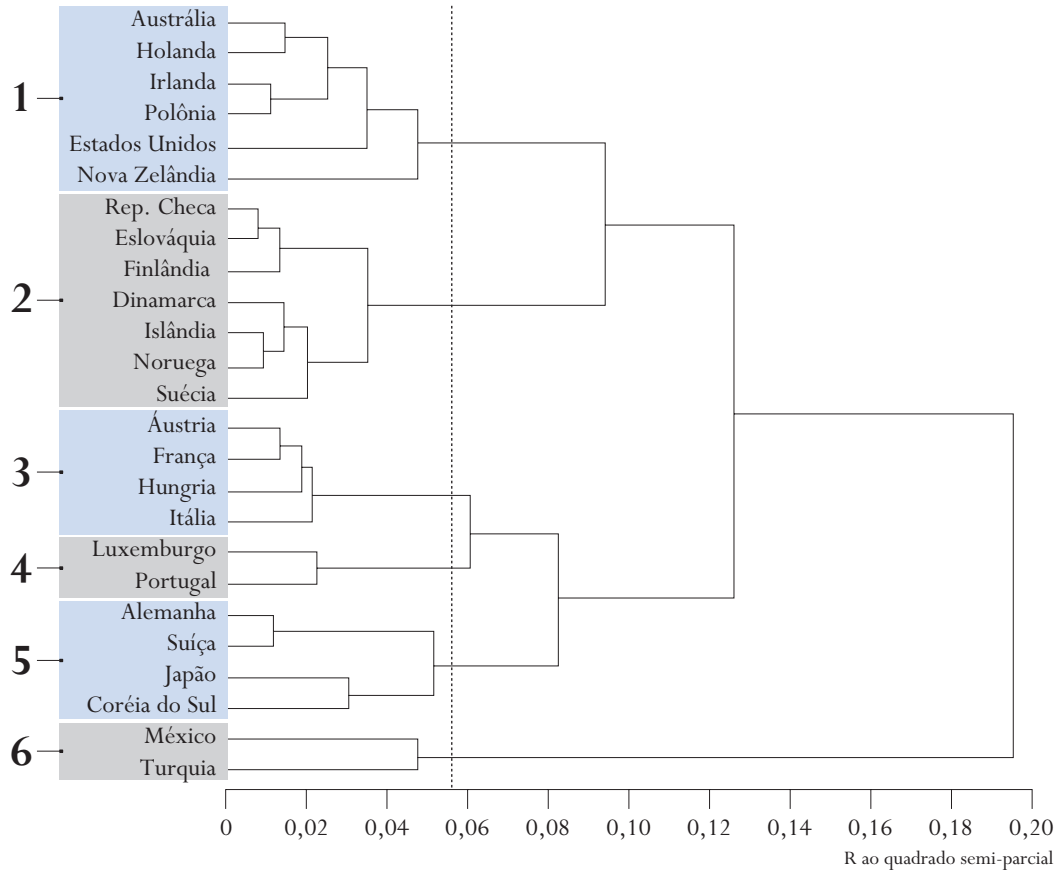
O Grupo 1 inclui Austrália, Estados Unidos, Holanda, Irlanda, Nova Zelândia e Polônia. Esses países têm padrões similares em termos de contextos docentes e escolares. Nesses países, tanto o tempo de ensino como a razão estudantes/equipe de ensino (de modo geral) estão acima da média OCDE. Entretanto, embora nesses países exista uma diferença marcante com relação ao nível salarial dos professores, os salários docentes aumentam consideravelmente entre a base e o topo da escala em comparação com a média OCDE. Assim sendo, essa variação recompensa, ao longo do tempo, o maior tempo de ensino na comparação com a média OCDE. Com exceção de Nova Zelândia, e em comparação com a média OCDE, todos esses países estão acima em taxas de escolarização de estudantes de 16 anos de idade, e abaixo em gastos com educação como porcentagem do PIB *per capita*. Outros fatores variam e têm menos influência em seu agrupamento.

O Grupo 2 inclui todos os países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia – e dois países do Leste Europeu – Eslováquia e República Checa. Seus números são modestos quanto ao investimento geral nos contextos de educação, da escola, do estudante e do professor. Nesse nível de educação, a demanda dos sistemas educacionais nesses países é globalmente menor para todos os envolvidos – ou seja, governo, estudantes e professores. Em vista disso, o total dos gastos educacionais como proporção do PIB é inferior ou igual à média OCDE; a dependência de recursos privados para os gastos com educação é inferior à média; os estudantes geralmente recebem menos horas de instrução do que a média; o tempo de ensino e os salários de professores como porcentagem do PIB *per capita* também ficam abaixo da média OCDE. Nesses países, o número de estudantes que repetiram uma série antes dos 15 anos de idade é zero ou próximo de zero.

O Grupo 3 inclui Áustria, França, Hungria e Itália. Os países desse grupo são influenciados especialmente pelos contextos do estudante e do professor, e estão entre os países com maior número de horas de instrução (mais de mil horas por ano ao todo, contra a média de 959). Mais de 10% dos estudantes repetiram pelo menos uma série antes dos 15 anos de idade. Além disso, o tempo líquido de ensino é bem inferior à média OCDE, de modo que a relação entre tempo de instrução e tempo de ensino é bem superior à média OCDE, e as razões estudantes/equipe de ensino são inferiores à média OCDE. Os salários dos professores também são inferiores à média OCDE.

Gráfico B7.3. Agrupamento de países de acordo com suas semelhanças/diferenças em relação ao ensino médio (2004, 2005)

Análise por agrupamento de 25 países e 14 variáveis relacionadas a investimento geral no contexto de educação, escola, estudante e professor



Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

O Grupo 4 inclui Luxemburgo e Portugal. Como ocorre com os países do Grupo 3, estes também são influenciados principalmente pelos contextos do estudante e do professor, mas têm tempo de instrução relativamente baixo e uma pequena proporção de estudantes de 16 anos de idade matriculados. Outras semelhanças com o Grupo 3 são o número relativamente baixo de horas de ensino e alto nível de repetência. Sua população docente é bastante jovem com relação à média OCDE. Seus gastos educacionais no ensino médio correspondem a 1% do PIB, ou menos, enquanto os países do Grupo 3 gastam proporcionalmente mais em educação (no mínimo, 1,2% de seu PIB).

Os países do Grupo 5 – Alemanha, Coréia do Sul, Japão e Suíça – têm padrões semelhantes quanto ao investimento geral em educação e ao contexto do professor. Apresentam os níveis mais elevados de gastos por estudante em relação ao PIB *per capita* – de 35% a 44% –, com exceção do Japão, que está na média OCDE, com 27%. Apresentam também algumas das maiores proporções de gastos privados entre os países da OCDE, variando de 24%, no Japão e 35%, na Coréia do

Sul – principalmente devido aos encargos educacionais pagos pelas famílias – a mais de 36%, na Alemanha e na Suíça – principalmente devido a seus sistemas duais. Esta última característica, associada a salários docentes significativamente acima da média como proporção do PIB *per capita*, pode explicar o alto nível de gastos por estudante no ensino médio. Entretanto, Coréia do Sul e Japão diferem da Alemanha e da Suíça na proporção de estudantes matriculados em programas profissionais (menos de 30% contra mais de 60%), na proporção de professores com mais de 50 anos de idade (28%, ou menos, contra 35%, ou mais) e no tempo de ensino (550 horas, ou menos, contra 670, ou mais).

Os países do Grupo 6 – México e Turquia – diferem de outros especialmente em termos de contexto escolar e investimento financeiro em educação. Em comparação com outros países, têm grande parte de sua população na faixa etária entre 5 e 25 anos (40% ou mais) e as razões estudantes/equipe de ensino mais elevadas (ao lado da Finlândia) entre os países da OCDE. Ambos os países têm poucos recursos econômicos para atender às necessidades educacionais, e a proporção mais baixa do PIB destinada à educação (0,9% ou menos). Apesar disso, os salários de professores como proporção do PIB *per capita* no ensino médio, na Turquia, e no ciclo final do ensino fundamental (EF2), no México, estão entre os mais altos dos países da OCDE (mais de duas vezes o nível do PIB *per capita*).

É possível identificar uma relação entre os perfis do ensino médio e o desempenho no PISA?

O agrupamento dos países segundo suas principais características com relação ao ensino médio pode dar uma idéia sobre a relação entre a organização do sistema educacional no nível médio e o desempenho na escala PISA de ciências. Entretanto, a análise dos agrupamentos tende a mostrar que sistemas educacionais semelhantes podem ter resultados bastante distintos. Isso foi observado em três dos seis grupos. No Grupo 3, Finlândia, República Checa e, em menor grau, Suécia apresentam desempenho bem superior à média OCDE na escala PISA de ciências, ao contrário do que ocorre com Dinamarca, Eslováquia, Islândia e Noruega. Da mesma forma, Austrália (Grupo 6) e Áustria (Grupo 4) têm desempenho bem acima da média OCDE nessa escala, enquanto Estados Unidos (Grupo 6) e Itália (Grupo 3) situam-se bem abaixo da média OCDE, com 489 e 475 pontos, respectivamente, na escala PISA de ciências. Isso indica que outros fatores não considerados nessa classificação são mais elucidativos com relação ao desempenho dos estudantes de 15 anos de idade. Entre esses fatores que podem afetar os resultados incluem-se o contexto socioeconômico, a qualidade dos professores, os métodos de ensino e o conteúdo curricular. Levar em consideração características do ciclo final do ensino fundamental (EF2) também poderia ser útil para esclarecer essa relação. Além disso, essa análise da relação entre grupos e desempenho dos estudantes focaliza ciências, e os resultados poderiam ser diferentes com uma análise similar voltada para outra área de estudo.

Definições e metodologias

A Tabela B7.2 mostra o custo de salários dos professores. Calcula-se a remuneração de professores dividida pelo número de estudantes ou "o custo salarial por estudante" (CRE) por meio da seguinte fórmula:

$$CCS = SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud/teacher}$$

onde:
SAL: salário dos professores (estimado pelo salário estatutário após 15 anos de experiência).
instT: tempo de instrução dos estudantes (estimado como o número anual que representa o tempo de instrução para os estudantes).
teachT: tempo de ensino dos professores (estimado como o número anual de horas de ensino para os professores).
ClassSize: medida representativa do tamanho da turma.
Ratiostud/teacher: razão estudantes/equipe de ensino.

Excetuando o tamanho da turma (que não foi computado no ensino médio, em vista da dificuldade de definir e comparar tamanho de turmas, uma vez que os estudantes podem assistir a aulas em diversas turmas, dependendo disciplina), os valores para as diferentes variáveis podem ser obtidos a partir dos indicadores publicados no Capítulo D do relatório *Panorama da Educação 2007*. Entretanto, para fins de análise, estima-se um tamanho de turma "teórico" ou representativo, com base na razão estudantes/equipe de ensino e no número de horas de ensino e de instrução. Esses dados devem ser interpretados com cautela, por tratar-se de valores representativos.

O Anexo 3 apresenta mais detalhes sobre a análise desses fatores.

Para a análise de regressão apresentada na Tabela B7.3, foi feita uma regressão multilinear dos gastos por estudante como porcentagem do PIB *per capita* e de 13 variáveis independentes relacionadas aos contextos geral, da escola, do professor e do estudante, no nível do ensino médio. As variáveis utilizadas foram:

- Investimento geral em educação: PIB *per capita*, gastos com educação como porcentagem do PIB, proporção de gastos com educação cujos recursos provêm de fontes privadas.
- Contexto da escola: razão estudantes/equipe de ensino, proporção da população na faixa etária entre 5 e 25 anos, proporção de gastos destinados a fins que não a remuneração de professores.
- Contexto do professor: salários estatutários dos professores após 15 anos de experiência (ou razão salário estatutário/PIB *per capita*), proporção de professores com idade igual ou superior a 50 anos, variação anual de salário entre a base e o topo da escala de salário estatutário, tempo de ensino.
- Contexto do estudante: tempo de instrução, taxa de escolarização aos 16 anos de idade, proporção de repetentes entre estudantes de 15 anos de idade, proporção de estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais.

A taxa de escolarização de estudantes de 16 anos de idade, a proporção de estudantes matriculados em programas pré-profissionais e profissionais e a proporção de repetentes entre os estudantes de 15 anos de idade foram excluídas do modelo final, porque a qualidade do coeficiente de regressão era maior sem essas três variáveis.

Na maioria dos casos, os valores para as variáveis foram extraídos do relatório *Panorama da Educação 2007* e referem-se ao ano letivo 2004/2005 e, para os indicadores financeiros, ao ano-calendário de 2004. Entretanto, para compensar a ausência de valores para algumas variáveis, alguns dados foram estimados com base em dados publicados em edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*. Quando não foi possível fazer uma estimativa e quando não se conhecia um número aproximado, foi utilizada a média para todos os países da OCDE em substituição aos valores ausentes.

Entre os 30 países da OCDE, Canadá foi excluído da análise, em virtude da ausência de uma quantidade importante de dados para o ano de referência. Outros quatro países – Bélgica, Espanha, Grécia e Reino Unido – também foram excluídos devido à ausência de dados em separado sobre os gastos por estudante no ensino médio: os dados disponíveis diziam respeito à etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (ver Anexo 3).

Foi realizada uma análise dos agrupamentos para a elaboração do Gráfico B7.3, de modo a determinar se havia semelhanças suficientes entre os países para incluí-los em grupos que evidenciassem investimentos gerais em educação e nos contextos do estudante, da escola e do professor no ensino médio. Foi aplicado o método de Ward, que utiliza uma abordagem de análise de variância para avaliar a distância entre os agrupamentos. Esse método procura minimizar a soma dos quadrados de quaisquer dois agrupamentos hipotéticos que possam ser formados em cada etapa. A análise de agrupamentos também foi calculada utilizando os outros quatro principais métodos de aglomeração: associação simples (abordagem do vizinho mais próximo); associação completa (vizinho mais distante); associação média; e método centróide. Os resultados obtidos pelo método de Ward foram os mais significativos. O coeficiente de correlação (R^2) semi-parcial (ou variância dentro da classe) mede a perda de homogeneidade de agrupamentos combinados: quanto mais baixo for o coeficiente de correlação semi-parcial R^2, maior será a homogeneidade dentro dos grupos.

B7

Tabela B7.1.

Indicadores econômicos e sociais e relação com o desempenho em ciências (2005, 2006)

		Desempenho no PISA aos 15 anos (2006)			Indicadores econômicos e sociais			
		Desempenho em ciências	Porcentagem de estudantes no nível de proficiência 1 ou abaixo na escala de ciências (abaixo de 409,54 pontos)	Porcentagem de estudantes no nível de proficiência 5 ou acima na escala de ciências (acima de 633,33 pontos)	PIB *per capita* (2005, em US$)	Gastos cumulativos por estudante entre 6 e 15 anos de idade (2005, em US$)	Porcentagem da população entre 35 e 44 anos de idade que concluiu pelo menos o ensino médio (2006)	Porcentagem da variância no desempenho em ciências no PISA explicado pelo índice PISA de *status* econômico, social e cultural[1] (2006)
Países da OCDE	**Alemanha**	516	15	12	30.496	57.254	85	19,0
	Austrália	527	13	15	33.983	65.737	66	11,3
	Áustria	511	16	10	34.107	91.110	84	15,4
	Bélgica	510	17	10	32.077	70.813	72	19,4
	Canadá	534	10	14	32.929	78.367	88	8,2
	Coréia do Sul	522	11	10	21.342	52.893	88	8,1
	Dinamarca	496	18	7	33.626	82.219	83	14,1
	Eslováquia	488	20	6	15.881	26.400	92	19,2
	Espanha	488	20	5	27.270	61.860	54	13,9
	Estados Unidos	489	24	9	41.674	95.600	88	17,9
	Finlândia	563	4	21	30.468	64.363	87	8,3
	França	495	21	8	29.644	68.658	71	21,2
	Grécia	473	24	3	25.472	64.564	65	15,0
	Holanda	525	13	13	34.724	68.379	76	16,7
	Hungria	504	15	7	17.014	41.740	81	21,4
	Irlanda	508	16	9	38.061	60.564	70	12,7
	Islândia	491	21	6	35.571	91.734	67	6,7
	Itália	475	25	5	27.750	70.126	54	10,0
	Japão	531	12	15	30.290	71.517	m	7,4
	Luxemburgo	486	22	6	69.984	159.854	68	21,7
	México	410	51	0	11.299	19.846	23	16,8
	Noruega	487	21	6	47.620	92.068	78	8,3
	Nova Zelândia	530	14	18	24.882	49.344	82	16,4
	Polônia	498	17	7	13.573	32.913	50	14,5
	Portugal	474	24	3	19.967	55.272	26	16,6
	Reino Unido	515	17	14	31.580	66.833	67	13,9
	República Checa	513	16	12	20.280	38.344	93	15,6
	Suécia	503	16	8	32.770	74.327	90	10,6
	Suíça	512	16	10	35.500	96.249	85	15,7
	Turquia	424	47	1	7.786	m	25	16,5
	Média OCDE	***500***	***19***	***9***	***29.587***	***67.895***	***71***	***14,4***
Países parceiros	**Brasil**	390	61	1	8.586	12.442	32	17
	Chile	438	40	2	12.655	20.254	52	23
	Eslovênia	519	14	13	23.043	77.512	84	17
	Estônia	531	8	11	16.660	m	95	9
	Israel	454	36	5	21.474	50.175	82	11
	Russa	479	22	4	10.846	11.132	95	8
	Correlação (R) entre gastos cumulativos e outros fatores:	0,39	-0,41	0,28	0,94	1,00	0,26	-0,05

1. Este índice é derivado do status ocupacional do pai ou da mãe (o que for mais alto), do nível de educação do pai ou da mãe (o que for mais alto) e do índice de bens da família. Ver outros detalhes no site do PISA (www.pisa.oecd.org).

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

B7

Tabela B7.2.

Contribuição de diversos fatores para o custo salarial por estudante no ensino médio (2004)

Países da OCDE	Contribuição (em US$) de fatores escolares para o custo salarial por estudante					
			Contribuição para a diferença da média OCDE			
	Custo salarial por estudante	Diferença da média OCDE	Salário	Tempo de instrução	1/tempo de ensino	1/tamanho da turma
Alemanha	3.938	**865**	1.154	-242	-239	192
Austrália	3.668	**596**	389	209	-646	644
Áustria	3.502	**430**	-13	291	425	-272
Bélgica	5.202	**2.129**	1.070	99	-6	966
Coréia do Sul	3.222	**149**	842	192	616	-1.501
Dinamarca	3.530	**458**	587	-448	593	-274
Eslováquia	570	**-2.502**	-2.323	-130	119	-167
Espanha	5.247	**2.175**	288	75	-139	1.951
Estados Unidos	2.562	**-510**	97	56	-1.365	702
Finlândia	2.411	**-661**	246	-315	550	-1.141
França	3.284	**212**	-497	565	221	-77
Grécia	3.592	**520**	-790	1.035	611	-337
Holanda	3.786	**714**	1.519	364	-396	-774
Hungria	1.600	**-1.473**	-1.621	336	451	-639
Irlanda	3.013	**-59**	498	-232	-283	-42
Islândia	2.963	**-109**	-657	-241	545	245
Itália	2.971	**-101**	-577	323	328	-175
Japão	3.695	**623**	650	-351	1.539	-1.214
Luxemburgo	9.848	**6.776**	4.712	-1.601	262	3.403
México	827	**-2.245**	-1.063	292	-421	-1.053
Noruega	3.926	**854**	-173	-412	860	579
Nova Zelândia	2.869	**-203**	-221	-35	-1.059	1.113
Polônia	797	**-2.275**	-2.285	-161	-21	191
Portugal	4.038	**965**	-747	-351	954	1.109
Reino Unido	3.722	**649**	343	-40	-999	1.346
República Checa	1.936	**-1.136**	-1.152	22	205	-212
Suécia	2.430	**-642**	-425	-730	-684	1.197
Suíça	6.690	**3.618**	2.643	-56	-30	1.061
Turquia	1.223	**-1.849**	-1.394	-6	357	-806

Fonte: OECD. Dados extraídos do relatório Panorama da Educação 2007 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

Tabela B7.2. *(continuação)*

Contribuição de diversos fatores para o custo salarial por estudante no ensino médio (2004)

Países da OCDE	Contribuição (em pontos percentuais) de fatores escolares para o custo salarial por estudante como porcentagem do PIB *per capita*					
			Contribuição para a diferença da média OCDE			
	Custo salarial por estudante como % do PIB *per capita*	Diferença da média OCDE	Salário como % do PIB *per capita*	Tempo de instrução	1/tempo de ensino	1/tamanho da turma
Alemanha	13,2	**2,3**	3,3	-0,8	-0,8	0,7
Austrália	11,9	**1,0**	0,3	0,7	-2,2	2,2
Áustria	10,5	**-0,3**	-1,8	1,0	1,4	-0,9
Bélgica	16,3	**5,4**	1,9	0,3	0,0	3,2
Coréia do Sul	15,5	**4,7**	7,7	0,8	2,6	-6,4
Dinamarca	10,9	**0,1**	0,5	-1,5	2,0	-0,9
Eslováquia	3,9	**-7,0**	-6,2	-0,5	0,5	-0,7
Espanha	20,2	**9,3**	2,3	0,3	-0,5	7,2
Estados Unidos	6,5	**-4,4**	-2,6	0,2	-4,1	2,1
Finlândia	8,1	**-2,8**	0,3	-1,1	1,9	-3,9
França	11,3	**0,5**	-2,0	2,0	0,8	-0,3
Grécia	13,0	**2,1**	-2,6	3,7	2,2	-1,2
Holanda	11,3	**0,4**	3,0	1,2	-1,3	-2,5
Hungria	9,7	**-1,2**	-1,8	1,5	2,0	-2,8
Irlanda	8,2	**-2,6**	-0,9	-0,7	-0,9	-0,1
Islândia	8,9	**-1,9**	-3,8	-0,8	1,8	0,8
Itália	10,7	**-0,1**	-1,8	1,2	1,2	-0,6
Japão	12,8	**1,9**	2,0	-1,2	5,4	-4,2
Luxemburgo	15,2	**4,3**	-0,3	-3,3	0,6	7,4
México	8,2	**-2,7**	4,1	1,6	-2,3	-6,0
Noruega	9,4	**-1,5**	-4,5	-1,2	2,6	1,7
Nova Zelândia	11,6	**0,7**	0,7	-0,1	-4,0	4,2
Polônia	6,1	**-4,8**	-4,8	-0,7	-0,1	0,8
Portugal	20,9	**10,0**	2,7	-1,5	4,1	4,8
Reino Unido	11,7	**0,9**	-0,2	-0,1	-3,3	4,5
República Checa	10,0	**-0,9**	-0,9	0,1	0,8	-0,9
Suécia	7,8	**-3,0**	-2,3	-2,5	-2,3	4,1
Suíça	19,3	**8,4**	5,4	-0,2	-0,1	3,3
Turquia	17,0	**6,1**	9,5	0,0	2,4	-5,7

Fonte: OECD. Dados extraídos do relatório Panorama da Educação 2007 (*www.oecd.org/edu/eag2007*).
Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

B7

Tabela B7.3.

Relações entre gasto por estudante como porcentagem do PIB *per capita* e 10 variáveis explicativas, no ensino médio (2005, 25 países da OCDE)

	Variáveis	Coeficiente	Erro padrão	Valor t	pr > t
Contexto geral	**Gastos como % do PIB**	9,33126	2,71578	**3,43594**	0,00402
	Indivíduos entre 5 e 25 anos na população	-0,15898	0,16764	-0,94830	0,35906
	Proporção de gastos privados	0,17596	0,06359	**2,76701**	0,01513
Contexto escolar	Tempo de instrução	-0,00005	0,00636	-0,00788	0,99383
	Tempo de ensino	0,00681	0,00520	1,30921	0,21154
	Razão estudantes/professor	-0,57713	0,28026	**-2,05927**	0,05857
	Gastos além daqueles com o salário dos professores	-0,17095	0,10712	-1,59588	0,13283
Contexto do professor	**Salários como % do PIB *per capita***	4,55855	1,78904	**2,54804**	0,02321
	Variação anual nos salários	-0,35682	0,39721	-0,89831	0,38421
Contexto do estudante	Repetentes	0,01579	0,06579	0,24003	0,81379
	Intercepção	21,38996	8,16527	**2,61963**	0,02019
	R^2 = 0,8329 (F = 6,978; Pr > F = 0,00064)				

Nota: Valores grafados em negrito indicam variáveis significativas em termos estatísticos em um limite de 5% ou 10%.
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402072442032

Capítulo

C

Acesso à Educação, Participação e Progressão



INDICADOR C1

QUAL É A PREVALÊNCIA DOS PROGRAMAS PROFISSIONAIS?

Este indicador mostra a participação dos estudantes em programas de educação e capacitação profissional (ECP) no ensino médio e a distribuição dos graduados no ensino médio e em cursos profissionais no nível pós-ensino médio não-superior através das áreas de educação. Compara os níveis de gastos com educação por estudante nos programas gerais e de ECP do ensino médio. Compara também os resultados educacionais dos estudantes de 15 anos de idade matriculados em programas gerais e profissionais.

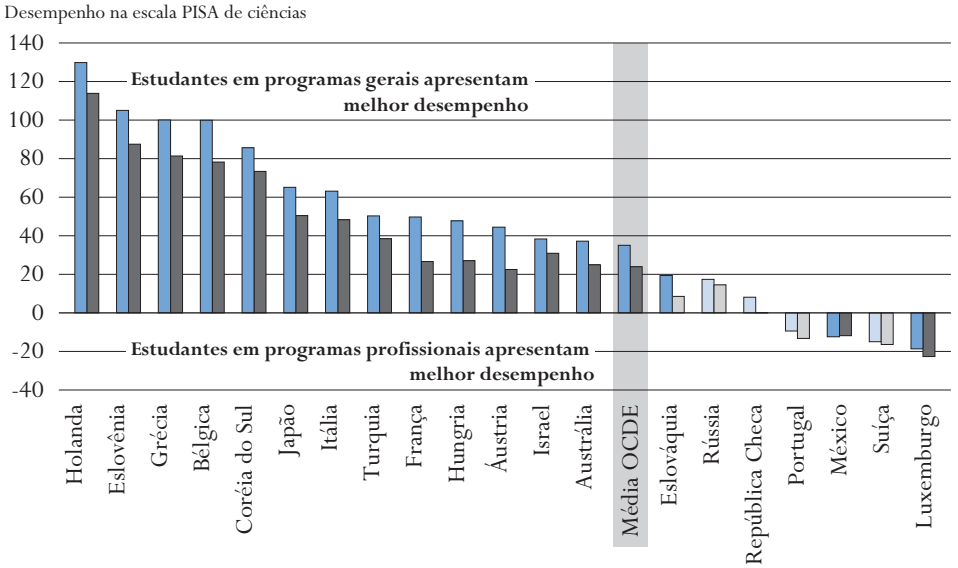
Resultados básicos

Gráfico C1.1. Diferenças no desempenho em ciências associadas à orientação do programa freqüentado pelos estudantes (2006)

Diferenças no desempenho em ciências entre estudantes que freqüentam programas gerais e estudantes que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais
Diferenças estatisticamente significativas são grafadas em tom mais escuro

Diferenças no desempenho em ciências 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 grafadas em tom mais escuro

Em 12 de 14 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a avaliação do PISA 2006 mostrou que estudantes de 15 anos de idade que freqüentam programas pré-profissionais e profissionais apresentam desempenho significativamente mais baixo em ciências, em termos estatísticos, em comparação com estudantes que freqüentam programas gerais. Na média dos países da OCDE, estudantes de 15 anos de idade que freqüentam programas gerais apresentam desempenho 35 pontos acima do desempenho de estudantes dos outros programas e, após ajuste para fatores socioeconômicos, a diferença ainda permanece em 24 pontos.



Nota: Este gráfico apresenta dados para países que têm mais de 3% dos estudantes na categoria agregada de programas pré-profissionais e profissionais.
Os países estão classificados por ordem decrescente da vantagem no desempenho de estudantes em programas gerais em comparação com estudantes em programas profissionais.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2006, Tabela C1.4. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Outros destaques deste indicador

- Em 13 entre 20 países da OCDE e o parceiro Eslovênia, a maioria dos estudantes no ensino médio freqüenta cursos profissionais e pré-profissionais. Na maioria dos países da OCDE, uma proporção significativa da educação profissional no ensino médio é baseada na escola.
- Nos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a qualificação profissional concentra-se em engenharia, indústria e construção, tanto no ensino médio (34%) quanto no nível pós-ensino médio não-superior (22%).
- Em média, os 14 países que dispõem de dados gastam US$925 a mais por estudante em cursos profissionais de nível pós-ensino médio não-superior do que em cursos gerais.

C1

Contexto de políticas

Diversos fatores – entre os quais melhores resultados de emprego para indivíduos com nível educacional mais elevado – fortaleceram o incentivo para que os jovens prossigam seus estudos após o término da educação compulsória e alcancem graduação no ensino médio. O crescimento contínuo da participação no ensino médio significa que os países devem prover educação para uma população estudantil mais diversa nesse nível educacional.

Várias abordagens foram utilizadas para suprir essas demandas. Alguns países mantêm sistemas abrangentes no ciclo final do ensino fundamental (EF2), com programas acadêmicos/gerais não-seletivos, para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem; outros fornecem programas educacionais mais diferenciados (acadêmicos, pré-profissionais e/ou profissionais), tanto no nível de EF2 como no ensino médio. Os programas profissionais diferem dos acadêmicos não apenas em termos curriculares, mas também porque, de maneira geral, preparam o estudante para tipos específicos de ocupações e, em alguns casos, para ingresso direto no mercado de trabalho.

Os países devem rever continuamente seus sistemas educacionais para garantir que os graduados correspondam às demandas do mercado de trabalho em constante transformação, e precisam inclusive prever exigências futuras. As questões relacionadas a ECP que deverão ser enfrentadas pelos países incluem o aumento no número de estagiários, a redução da carência de habilidades específicas na força de trabalho, a promoção do *status* da ECP e o aprimoramento de sua qualidade.

Atualmente, a ECP abrange tanto a educação formal – programas de educação de EF2/ensino médio (pré-profissional e profissional), programas pós-ensino médio e mesmo programas universitários – como atividades de educação continuada e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho (ver Indicador C5). Este indicador enfoca a educação formal (pré-profissional e programas profissionais) no ensino médio e no nível pós-ensino médio não-superior.

Evidências e explicações

Participação na educação profissional de ensino médio

Na maioria dos países da OCDE, os estudantes não seguem um currículo uniforme no ensino médio. Os programas neste nível podem ser subdivididos em três categorias, considerando se sua orientação é voltada para uma área específica de ocupação ou profissão, e se levam a uma qualificação relevante para o mercado de trabalho:

- Programas de educação geral não são planejados explicitamente para preparar os participantes para profissões ou ocupações específicas, ou para o ingresso em outros programas de educação técnica ou profissional (o conteúdo voltado à formação profissional ou técnica não chega a 25% do programa).

- Programas de educação pré-profissional ou pré-técnica são planejados principalmente para o ingresso dos participantes no mundo do trabalho, e para prepará-los para o ingresso posterior em programas educacionais profissionais ou técnicos. A conclusão destes programas não fornece uma qualificação profissional ou técnica diretamente relevante para o mercado de trabalho (o conteúdo voltado à formação profissional ou técnica ocupa no mínimo 25% do programa).

- Programas de educação profissional ou técnica preparam os participantes para ingresso direto em ocupações específicas, sem necessidade de capacitação posterior. A conclusão destes programas conduz a uma qualificação técnica ou profissional relevante para o mercado de trabalho.

Programas profissionais e pré-profissionais também se dividem em duas categorias – programas baseados na escola e programas que combinam escola e trabalho –, segundo a intensidade da capacitação oferecida na escola em comparação com a capacitação oferecida no local de trabalho:

- Nos programas baseados na escola, a instrução ocorre (parcial ou exclusivamente) nas instituições educacionais. Estão aí incluídos centros especiais de capacitação mantidos por autoridades públicas ou privadas ou localizados em centros especiais de capacitação em empresas, caso estas sejam qualificadas como instituições educacionais. Estes programas podem ter um componente de capacitação em serviço, envolvendo experiência prática no local de trabalho. Os programas qualificados como baseados na escola oferecem pelo menos 75% do currículo em ambiente escolar, podendo incluir educação à distância.

- Nos programas que associam escola e trabalho, a parcela do currículo oferecida em ambiente escolar ou por meio de educação à distância é inferior a 75%. A organização desses programas pode incluir autoridades educacionais ou instituições educacionais, e envolve programas de estágio que oferecem capacitação simultaneamente na escola e no local de trabalho. Há também programas que envolvem períodos alternados de freqüência em instituições educacionais e participação em capacitação no local de trabalho (por vezes denominados programas "sanduíche").

A orientação geral ou profissional de um programa não garante necessariamente que os participantes tenham acesso ao ensino superior. Em muitos países da OCDE, programas com orientação profissional são planejados para preparar os estudantes para continuar os estudos no ensino superior, e em alguns países os programas gerais nem sempre fornecem acesso direto à continuidade educacional.

Para os países que dispõem de dados – 13 países da OCDE e o parceiro Eslovênia –, a maioria dos estudantes do ensino médio procura programas profissionais e pré-profissionais. Para a maioria dos países da OCDE que oferecem programas de formação de estagiários em sistema dual (Alemanha, Áustria, Holanda, Luxemburgo e Suíça), assim como Austrália, Bélgica, Eslováquia, Finlândia, Itália, Noruega, República Checa, Suécia e o parceiro Eslovênia, no mínimo 55% dos estudantes no ensino médio freqüentam programas profissionais ou pré-profissionais. Entretanto, Canadá, Coréia do Sul, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Japão, México, Portugal, Turquia e os países parceiros Brasil, Chile, Estônia e Israel têm no mínimo 60% de seus estudantes do ensino médio em programas gerais, apesar da oferta de programas profissionais e pré-profissionais (Tabela C1.1).

Em muitos países da OCDE, a educação profissional no ensino médio é baseada na escola. No entanto, na Áustria, na Eslováquia, na Islândia e na República Checa, cerca de 40% dos estudantes freqüentam programas profissionais que associam elementos da escola e do local de trabalho. Na Alemanha, na Dinamarca, na Hungria, na Irlanda, na Suíça e no país parceiro Estônia, cerca de 75% dos estudantes, ou mais, freqüentam programas profissionais que têm elementos baseados tanto na escola como no trabalho.

Em muitos sistemas educacionais, estudantes do ensino médio podem freqüentar programas profissionais, mas alguns países da OCDE postergam a capacitação profissional até após a conclusão do ensino médio. Enquanto alguns países da OCDE oferecem programas profissionais como programas

avançados de ensino médio – por exemplo, Áustria, Espanha e Hungria –, outros oferecem programas semelhantes na forma de educação pós-ensino médio – por exemplo, Canadá e Estados Unidos.

Programas de estágio

A Tabela C1.1 inclui a freqüência em programas profissionais que são reconhecidamente parte do sistema educacional dos países. Esta seção fornece informações sobre as características típicas destes programas e de outros programas de ensino baseados no trabalho.

Na maioria dos países da OCDE – Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, República Checa, Suíça, Turquia – e nos parceiros Eslovênia, Israel e Rússia, existe alguma forma de sistema de estágio. Em alguns países – por exemplo, Alemanha, Áustria e Hungria –, são estabelecidos contratos de estágio entre o estudante e a empresa (sem intermediação da escola que oferece a capacitação profissional). Como regra, a maioria dos países associa o ensino baseado na escola a programas de estágio baseados no trabalho. Em contraste, sistemas profissionalizantes não existem na Coréia do Sul, na Espanha, no Japão e na Suécia. Nos Estados Unidos há programas de estágio, mas não fazem parte do sistema educacional formal.

As exigências mínimas para ingresso em um programa de estágio variam, mas normalmente é necessária a conclusão do ensino fundamental (EF2), como é o caso de Alemanha, Canadá, Dinamarca, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Irlanda, Luxemburgo, México, Noruega, Polônia, República Checa e dos países parceiros Eslovênia e Israel. Na Áustria, a exigência mínima para ingresso é a conclusão dos nove anos de educação compulsória. Na Austrália, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Holanda, e no Reino Unido, o ingresso é regulamentado, total ou parcialmente, por critérios etários, ao passo que na Nova Zelândia, os participantes precisam estar empregados. Na Turquia, a exigência mínima é a conclusão do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), mas os postulantes precisam ter ao menos 14 anos de idade e um contrato de trabalho. A Rússia não possui nenhuma estrutura legal para ingresso em programas de estágio.

Em alguns países, a duração dos programas de estágio é padronizada, variando de um a quatro anos nos seguintes países: Alemanha, Canadá, Dinamarca, França, Irlanda, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Reino Unido, República Checa e os parceiros Eslovênia e Israel. Em outros países – por exemplo, Austrália e Bélgica –, a duração varia de acordo com a disciplina, a qualificação específica almejada, conhecimento e/ou experiência anteriores.

Na maioria dos países, a conclusão de um programa de estágio normalmente credita ao formando uma qualificação de ensino médio ou pós-ensino médio. Em alguns, qualificações ainda mais altas são possíveis – como um diploma avançado, na Austrália.

Diferenças nas taxas de graduação em programas gerais e profissionais

Embora as taxas médias de graduação nos cursos gerais, pré-profissionais e profissionais sejam semelhantes no ensino médio – 47% e 45%, respectivamente –, as taxas de graduação nos cursos gerais são mais altas do que as taxas nos cursos profissionais e pré-profissionais em 15 de 27 países da OCDE e em cinco entre seis países parceiros. As exceções são Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslováquia, Finlândia, Itália, Luxemburgo, Holanda, República Checa, Suécia, Suíça e o parceiro Eslovênia (Tabela A2.1).

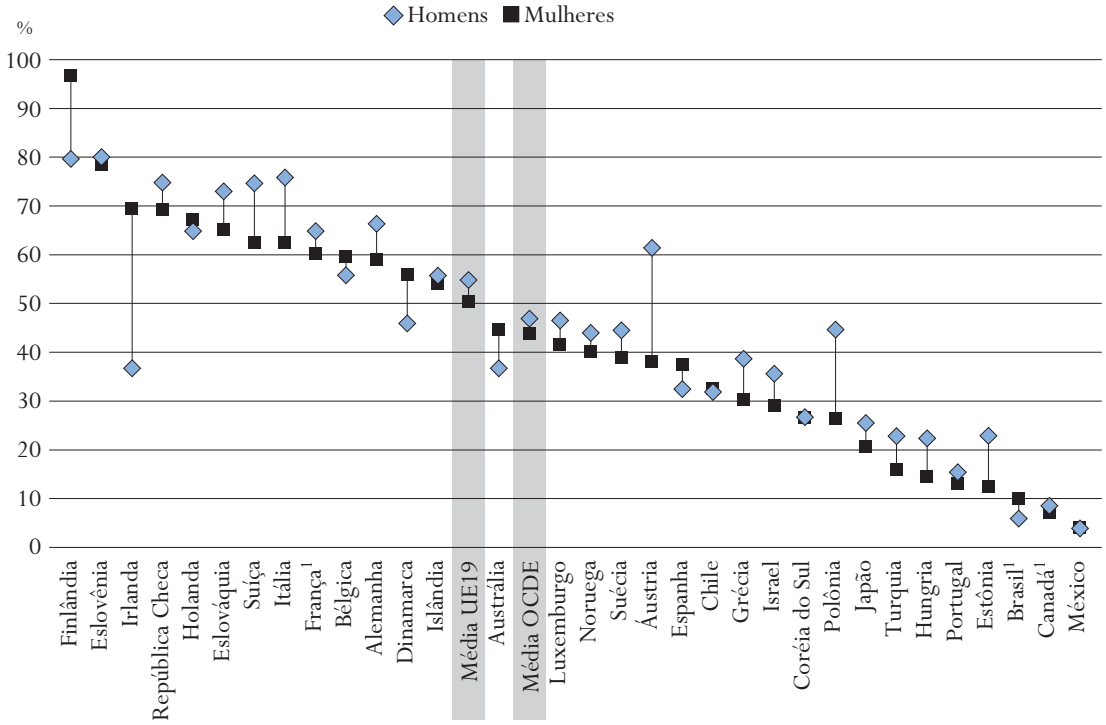
Diferenças de gênero em programas profissionais

Em todos os países da OCDE e nos países parceiros que dispõem de dados comparáveis, não há uma tendência clara entre os gêneros quanto às taxas de graduação em programas profissionais e pré-profissionais de ensino médio.

Embora nos países da OCDE a proporção de graduados em programas profissionais seja de 47% de homens e 44% de mulheres, o número de mulheres graduadas nesses programas é maior do que o número de homens na Austrália, na Bélgica, na Dinamarca, na Espanha, na Finlândia, na Holanda, na Irlanda e no país parceiro Brasil (Tabela A2.1 e Gráfico C1.2).

Gráfico C1.2. Taxas de graduação no ensino médio para programas pré-profissionais e profissionais, por gênero (2006)

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



1. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação no ensino médio para programas pré-profissionais/profissionais para mulheres.

Fonte: OECD. Tabela A2.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Graduados em programas profissionais por área de educação

Mudanças de oportunidades no mercado de trabalho, diferenças de rendimentos entre setores e ocupações, e políticas governamentais – como aquelas que buscam equilibrar a oferta de ECP com as exigências do mercado de trabalho – têm influência sobre a escolha dos estudantes quanto

à área de educação. Por outro lado, a relativa popularidade de várias áreas influencia a oferta de novos graduados e a demanda por cursos e pessoal docente (professores e instrutores para ECP). A distribuição dos graduados nos programas profissionais de ensino médio e pós-ensino médio não-superior entre as áreas de educação chama atenção para a importância relativa das diferentes áreas de um país a outro. Este conhecimento auxilia os formuladores de políticas a assegurar que a demanda por instrutores qualificados para ECP seja atendida – uma vez que eles próprios devem estar adequadamente capacitados para que o ensino também faça parte de seu trabalho.

Os formuladores de políticas também precisam garantir políticas corretas para assegurar que professores, instrutores e instituições que oferecem ECP continuem a desenvolver e atualizar suas habilidades e seus equipamentos para atender às necessidades do mercado, atuais e futuras. O provimento eficiente e eficaz de ECP é necessário para elevar o *status* da ECP, e pode ajudar a reduzir a evasão escolar.

Nos 21 países da OCDE e nos dois parceiros para os quais há dados disponíveis, a grande maioria dos graduados em programas profissionais de ensino médio tem qualificações com orientação ocupacional (Tabela C1.2). Mais de 78% das qualificações estão em quatro categorias: engenharia, indústria e construção (34%), ciências sociais, administração e direito (21%), serviços (13%), e saúde e assistência social (11%). Engenharia, indústria e construção lideram nos seguintes países: Bélgica, Coréia do Sul, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Hungria, Islândia, Japão, Noruega, Polônia, República Checa, Suécia, Turquia e no parceiro Estônia. Ciências sociais, administração e direito lideram na Austrália, em Luxemburgo, na Suíça e no país parceiro Eslovênia; saúde e assistência social lideram na Holanda; e matemática e estatística lideram na Dinamarca. Na Alemanha, engenharia e ciências sociais, administração e direito respondem pela maioria dos graduados.

No nível pós-ensino médio não-superior o quadro é semelhante. Engenharia, indústria e construção respondem pela maioria dos graduados (22%), seguidos de perto por ciências sociais, administração e direito (20%), serviços (19%), e saúde e assistência social (13%) (Tabela C1.2). Engenharia, indústria e construção lideram na Holanda, na Irlanda e em Luxemburgo; ciências sociais, administração e direito, na Alemanha, na Austrália, na Finlândia, na Hungria, na Noruega, na República Checa, na Suécia e no país parceiro Eslovênia; a área de serviços lidera na Dinamarca, na Eslováquia, na Islândia, na Polônia e no país parceiro Estônia; e saúde e assistência social, na França. Computação lidera na Grécia, em Portugal e na Suíça, e humanidades e artes, na Nova Zelândia.

Diferenças entre gastos educacionais por estudante com programas gerais e profissionais

Na maioria dos países da OCDE, os gastos por estudante variam entre os programas gerais e profissionais. Em 2005, em 14 países da OCDE que dispõem de dados, os gastos com programas profissionais por estudante no ensino médio ficavam, em média, acima de US$925 na comparação com programas gerais (Tabela C1.3).

Em países nos quais são oferecidos programas de estágio no sistema dual no ensino médio – por exemplo, Alemanha, Áustria, Luxemburgo, Holanda e Suíça –, a diferença entre os gastos por estudante em programas gerais e profissionais tende a ser maior. Alemanha e Suíça, por exemplo, gastam, respectivamente, US$6.284 e US$7.118 a mais por estudante em programas profissionais em comparação com programas gerais, com grande contribuição dos empregadores. A diferença é menor na Áustria (US$793). Na Holanda, os gastos por estudante em programas gerais são

maiores do que os gastos em programas profissionais, ao passo que em Luxemburgo os gastos por estudante são aproximadamente os mesmos nos dois tipos de programa. Entre outros quatro países – Austrália, Eslováquia, Finlândia e República Checa – nos quais no mínimo 60% dos estudantes freqüentam programas profissionais, os dois últimos gastam mais por estudante em programas profissionais do que em programas gerais (Tabela C1.1 e Tabela C1.3).

Resultados da aprendizagem na educação profissional

Há diferenças de desempenho entre os estudantes que freqüentam programas profissionais e aqueles que freqüentam programas gerais? A análise a seguir limita-se ao desempenho de estudantes de 15 anos de idade em ciências. Padrões semelhantes foram encontrados no PISA 2006 quanto ao desempenho em leitura e matemática, mas os resultados não serão relatados aqui para simplificar a apresentação e evitar repetição.

Os resultados do PISA 2006 quanto ao desempenho dos estudantes de 15 anos de idade em ciências mostram que, nos países da OCDE, estudantes em programas profissionais e pré-profissionais alcançam, em média, 35 pontos a menos do que os estudantes em programas gerais, antes de levar em consideração fatores socioeconômicos (Tabela C1.4). As maiores diferenças são observadas na Bélgica, na Coréia do Sul, na Grécia e na Holanda. Neste último país, o desempenho dos estudantes em programas gerais (565 pontos) é significativamente melhor do que a média geral da OCDE para todos os estudantes (509 pontos), ao passo que o desempenho dos estudantes em programas profissionais (434 pontos) é pior do que a média geral da OCDE. Um padrão semelhante foi encontrado na Bélgica, na Coréia do Sul, na Itália e no país parceiro Eslovênia. Por outro lado, os estudantes que freqüentam os dois programas – gerais e profissionais/pré-profissionais – tiveram desempenho inferior ao aferido pela OCDE na Grécia, na Turquia e nos países parceiros Chile, Israel e Rússia. Luxemburgo e México são os únicos países em que estudantes que freqüentam programas profissionais e pré-profissionais registraram uma vantagem estatisticamente significativa (19 e 12 pontos, respectivamente), embora no México os estudantes que freqüentam programas gerais e profissionais e pré-profissionais tenham apresentado desempenho inferior à média OCDE (406 e 418 pontos, respectivamente).

Dada a influência que fatores socioeconômicos podem ter sobre o desempenho dos estudantes, é importante examinar as diferenças de desempenho após a adequação considerando tais fatores. Feito este ajuste com relação aos fatores socioeconômicos, a diferença de desempenho entre programas profissionais e pré-profissionais diminui em 11 pontos, permanecendo em 24 pontos, em média, entre todos os países da OCDE. Em 13 países da OCDE, há uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos estudantes em programas gerais e daqueles em programas profissionais e pré-profissionais, mesmo após a adequação para fatores socioeconômicos. Em Luxemburgo e no México, estudantes que freqüentam programas profissionais e pré-profissionais mantêm uma vantagem estatisticamente significativa (23 e 12 pontos, respectivamente). Nos outros países, os estudantes que freqüentam programas profissionais e pré-profissionais têm uma desvantagem que vai de 23 pontos – na Áustria – a 114 pontos – na Holanda (Tabela C1.4 e Gráfico C1.1). Não obstante, este desempenho mais fraco não significa necessariamente que programas profissionais e pré-profissionais tenham impacto adverso sobre a carreira futura desses estudantes. Na Holanda, todos os estudantes de 15 anos de idade freqüentam programas gerais ou pré-profissionais. Os estudantes somente podem freqüentar cursos profissionais aos 16 anos de idade.

Além das habilidades relacionadas ao trabalho, os programas de ECP atuais precisam equipar os estudantes com habilidades básicas – alfabetização e operações com números – e competências gerais – habilidades sociais e de comunicação –, que vêm sendo cada vez mais enfatizadas pelos empregadores.

C1

Definições e metodologias

Os dados sobre desempenho dos estudantes baseiam-se em avaliações feitas no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado pela OCDE em 2006.

Os dados sobre matrículas referem-se ao ano letivo 2005-2006, e os dados financeiros referem-se ao ano financeiro de 2005. Ambos baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre sistemas educacionais realizada anualmente pela OCDE.

Os dados sobre programas de estágio são baseados em uma pesquisa especial realizada pela OCDE no segundo semestre de 2006.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

- ***Table C1.5. Differences in science performance between the different program orientations (2006)***
- ***Table C1.6. Performance of 15-year-old students on the mathematics, reading and science scales by programme orientation (2006)***

Tabela C1.1.

Padrões de escolarização no ensino médio (2006)

Matrículas em programas de ensino médio em instituições públicas e privadas, por objetivo e por orientação do programa

		Distribuição de matrículas por objetivo do programa			Distribuição de matrículas por orientação do programa			
		ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	Geral	Pré-profissional	Profissional	Programas que associam escola e trabalho
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	40,6	59,0	0,4	40,6	a	59,4	44,2
	Austrália	38,4	x(1)	61,6	38,4	a	61,6	m
	Áustria	44,1	46,7	9,2	22,1	6,2	71,8	33,0
	Bélgica	49,4	a	50,6	30,6	a	69,4	3,5
	Canadá[1]	94,6	a	5,4	94,6	x(6)	5,4	a
	Coréia do Sul	72,2	a	27,8	72,2	a	27,8	a
	Dinamarca	52,2	a	47,8	52,2	a	47,8	47,6
	Eslováquia	81,5	a	18,5	26,3	a	73,7	30,9
	Espanha	57,5	n	42,5	57,5	n	42,5	2,2
	Estados Unidos	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
	Finlândia	100,0	a	a	34,6	a	65,4	10,9
	França	56,9	11,1	32,0	56,9	a	43,1	11,6
	Grécia	66,1	a	33,9	66,1	a	33,9	5,1
	Holanda	62,8	a	37,2	32,5	a	67,5	18,3
	Hungria	77,2	a	22,8	76,3	10,7	12,9	12,9
	Irlanda	72,0	a	28,0	66,6	31,0	2,4	2,4
	Islândia	50,5	0,6	48,9	63,3	1,5	35,2	16,7
	Itália	80,6	2,9	16,5	39,5	35,6	24,9	a
	Japão	75,4	0,9	23,7	75,4	0,9	23,7	a
	Luxemburgo	59,3	15,6	25,1	37,1	a	62,9	13,8
	México	90,2	a	9,8	90,2	a	9,8	m
	Noruega	40,0	a	60,0	40,0	a	60,0	13,9
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia	88,1	a	11,9	56,0	a	44,0	6,3
	Portugal	100,0	x(1)	x(1)	68,5	19,9	11,6	m
	Reino Unido[3]	77,2	x(1)	22,8	58,3	x(6)	41,7	m
	República Checa	71,5	0,4	28,1	20,7	0,1	79,2	34,8
	Suécia	94,6	n	5,4	44,9	0,9	54,2	n
	Suíça	30,7	63,4	5,9	35,8	n	64,2	57,8
	Turquia[2]	100,0	a	m	63,7	a	36,3	n
	Média OCDE	***69,8***	***8,0***	***26,0***	***53,8***	***4,1***	***44,0***	***15,2***
	Média UE19	***70,1***	***8,0***	***24,1***	***46,7***	***5,8***	***47,8***	***16,3***
Países parceiros	Brasil[1]	100,0	a	a	93,5	a	6,5	a
	Chile	100,0	a	a	64,5	a	35,5	a
	Eslovênia	33,8	44,4	21,8	33,8	n	66,2	5,4
	Estônia	100,0	a	n	69,1	a	30,9	30,9
	Israel	95,8	a	4,2	65,6	a	34,4	4,2
	Rússia	55,7	14,4	29,9	55,7	14,4	29,9	m

1. Ano de referência: 2005.
2. Não inclui ISCED 3C.
3. Inclui pós-ensino médio não-superior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Tabela C1.2.

Porcentagem de graduados no ensino médio e no pós-ensino médio não superior pré-profissional/profissional, por área de educação (2006)

Países da OCDE

	Nível ISCED	Educação	Humanidades e artes	Ciências sociais, administração e direito	Serviços	Engenharia, indústria e construção	Agricultura	Saúde e assistência social	Ciências biológicas	Ciências físicas	Matemática e estatísticas	Ciência de computação	Não conhecido ou não especificado
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Alemanha	3	0,5	2,4	28,7	10,9	28,3	2,3	10,8	0,1	n,	n,	3,0	13,1
	4	0,2	2,6	36,5	11,2	32,5	2,6	7,3	0,1	n,	n,	2,7	4,4
Austrália	3	1,1	4,0	27,5	15,4	24,0	4,0	17,7	0,5	n,	n	1,8	4,1
	4	26,0	6,1	30,4	6,1	5,5	1,9	15,8	0,6	n,	n	4,7	2,8
Áustria	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Bélgica	3	n	15,1	17,3	11,9	19,8	1,7	16,5	0,3	0,3	n	1,1	16,1
	4	n	4,4	14,2	7,1	16,8	1,3	23,4	n,	n	n	0,3	32,4
Canadá	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	3	0,3	20,5	11,3	3,6	50,8	1,7	0,2	0,3	n,	n	11,3	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
Dinamarca	3	n	12,7	21,8	4,4	18,1	1,9	14,6	n	n	26,4	n	n
	4	n	n	n	65,6	28,7	n	n	n	n	5,7	n	n
Eslováquia	3	0,8	3,3	23,6	21,7	38,0	3,8	4,4	n	n	n	4,3	a
	4	4,7	0,3	14,6	61,2	1,7	0,9	15,6	n	n	n	1,1	a
Espanha	3	n	17,0	22,7	12,0	30,8	2,9	12,6	n	n	n	2,1	n
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estados Unidos	3	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finlândia	3	0,1	5,9	16,2	21,6	30,8	5,2	16,4	n	n	n	3,7	n
	4	n	0,4	59,9	14,0	16,3	2,0	7,0	n	n	n	0,5	n
França[1]	3	n	2,0	26,0	16,7	37,8	4,7	12,8	n	n	n	n	n
	4	0,6	23,2	12,0	7,0	0,7	n	54,4	0,6	0,1	n	1,4	n
Grécia	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	n
	4	6,4	n	21,6	17,2	18,9	1,5	10,7	n	n	n	23,7	n
Holanda	3	3,0	2,2	21,1	17,7	20,5	3,9	26,7	0,1	n,	n	4,8	n
	4	7,0	n	15,0	2,7	43,4	15,8	n	n	n	n	16,1	n
Hungria	3	0,4	1,5	14,0	24,7	49,1	4,5	3,2	n	n	n	2,6	n
	4	1,4	6,7	27,7	18,4	19,0	1,8	11,5	n	n	0,3	13,1	n
Irlanda	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	1,2	3,6	12,5	65,1	14,3	2,6	n	n	n	0,7	n
Islândia	3	0,8	9,9	17,1	15,2	37,6	3,1	12,9	n	n	n	1,4	n
	4	8,0	2,9	1,9	38,9	33,8	5,9	5,1	n	n	n	3,5	n
Itália	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japão	3	n	0,2	29,7	7,5	35,5	11,2	4,5	n	n	n	0,1	11,3
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: A coluna 1 especifica o nível de educação: 3 equivale ao ensino médio e 4 equivale ao pós-ensino médio não-superior.
1. Ano de referência: 2005.
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Tabela C1.2. (*continuação*)

Porcentagem de graduados no ensino médio e no pós-ensino médio não superior pré-profissional/profissional, por área de educação (2006)

	Nível ISCED	Educação	Humanidades e artes	Ciências sociais, administração e direito	Serviços	Engenharia, indústria e construção	Agricultura	Saúde e assistência social	Ciências biológicas	Ciências físicas	Matemática e estatísticas	Ciência de computação	Não conhecido ou não especificado
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Luxemburgo	3	7,8	2,5	41,7	4,4	31,0	3,5	6,6	n	0,6	n	2,0	n
	4	2,4	6,0	n	11,9	63,1	3,6	13,1	n	n	n	n	n
México	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Noruega	3	n	1,6	6,6	15,0	42,1	3,0	29,0	n	n	n	2,7	n
	4	n	19,0	24,3	19,6	21,3	8,8	2,7	n	0,5	n	3,6	0,5
Nova Zelândia	3	0,6	13,8	11,1	5,0	5,1	3,0	2,5	0,3	n,	n	3,3	56,5
	4	2,1	35,4	22,7	11,1	8,0	4,2	11,4	0,3	0,5	n	2,4	2,4
Polônia	3	n,	1,4	24,0	17,5	53,1	3,6	n,	n	0,2	n	0,1	n
	4	0,2	3,2	26,5	29,7	3,9	0,7	18,8	n	0,1	n	16,8	0,1
Portugal	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	n	25,3	19,7	6,9	12,4	n	0,9	n	n	n	34,8	n
Reino Unido	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
República Checa	3	1,0	3,1	23,6	18,3	43,3	4,0	6,6	n	n	n	n	0,1
	4	n	30,3	40,1	10,5	18,5	0,4	0,2	n	n	n	n	n
Suécia	3	n	23,8	5,8	10,5	34,1	5,7	11,5	0,1	n	n	n,	8,4
	4	0,9	9,8	30,2	14,7	29,3	4,0	9,3	n	n	n	1,9	n
Suíça	3	n	3,5	37,7	9,0	32,2	3,9	6,4	n	n	n	2,8	4,3
	4	1,6	0,1	n	7,4	n	n	42,5	n	n	n	48,4	n
Turquia	3	n	2,3	18,2	3,2	38,4	0,1	10,4	n	n	n	9,5	17,9
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Média OCDE	***3***	***0,8***	***7,1***	***21,3***	***12,7***	***33,5***	***3,7***	***10,8***	***0,1***	***0,1***	***1,3***	***2,7***	***5,8***
	4	***3,1***	***8,8***	***20,0***	***18,7***	***21,9***	***3,5***	***12,6***	***0,1***	***0,1***	***0,3***	***8,8***	***2,1***
Países parceiro													
Brasil	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Eslovênia	3	3,0	0,5	36,0	13,1	31,6	4,4	9,5	n	n	n	1,8	n
	4	12,5	0,2	34,7	14,6	32,5	2,9	2,7	n	n	n	n	n
Estônia	3	n	3,0	6,2	19,3	62,4	5,3	n	n	n	n	3,7	n
	4	n	3,5	23,5	29,1	24,4	5,0	8,7	n	n	n	5,9	n
Israel	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Rússia	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: A coluna 1 especifica o nível de educação: 3 equivale ao ensino médio e 4 equivale ao pós-ensino médio não-superior.
1. Ano de referência: 2005.
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Tabela C1.3.

Gastos anuais com instituições educacionais por estudante para todos os serviços, por orientação do programa (2005)

Em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC para PIB, por nível de educação, baseado em equivalente 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/ pré-profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/ pré-profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/ pré-profissionais	Todos os programas	Programas gerais	Programas profissionais/ pré-profissionais
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE	Alemanha	6.200	6.200	a	10.282	6.451	12.735	7.636	6.244	12.735	10.531	7.611	11.081
	Austrália	7.930	7.951	7.679	9.223	9.852	7.864	8.408	8.526	7.810	7.973	a	7.973
	Áustria	9.505	9.505	a	10.028	9.429	10.222	9.751	9.491	10.222	x(7)	x(8)	x(9)
	Bélgica	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.731	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Canadá[1, 2]	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.837	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Coréia do Sul	5.661	5.661	a	7.765	x(4)	x(4)	6.645	x(7)	x(7)	a	a	a
	Dinamarca	8.606	8.606	a	10.197	x(4)	x(4)	9.407	x(7)	x(7)	m	m	m
	Eslováquia	2.430	2.430	a	3.026	3.390	2.890	2.716	2.622	2.890	x(7)	x(8)	x(9)
	Espanha	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.211	x(7)	x(7)	a	a	a
	Estados Unidos	9.899	9.899	a	10.969	10.969	a	10.390	10.390	a	m	a	m
	Finlândia	8.875	8.875	a	6.441	5.545	6.895	7.324	7.638	6.895	x(7)	a	x
	França	7.881	7.881	a	10.311	10.127	10.609	8.927	8.596	10.609	4.488	x(10)	x(10)
	Grécia	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	8.423	x(7)	x(7)	7.266	a	7.266
	Holanda	8.166	8.301	7.901	7.225	7.747	6.980	7.741	8.143	7.327	7.000	a	7.000
	Hungria[3]	3.993	x(1)	x(1)	3.613	3.536	3.829	3.806	3.798	3.858	4.731	a	4.731
	Irlanda	7.352	x(1)	x(1)	7.680	x(4)	x(4)	7.500	x(7)	x(7)	5.811	x(10)	x(10)
	Islândia	8.985	m	a	8.004	m	m	8.411	m	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Itália	7.599	7.587	m	7.682	x(4)	x(4)	7.648	x(7)	x(7)	m	m	m
	Japão	7.630	7.630	a	8.164	x(4)	x(4)	7.908	x(7)	x(7)	x(7)	m	m
	Luxemburgo[3]	18.844	18.844	a	18.845	18.846	18.845	18.845	18.845	18.845	m	m	m
	México	1.839	2.148	264	2.853	2.762	3.659	2.180	2.365	1.068	a	a	a
	Noruega	9.687	9.687	a	12.096	x(4)	x(4)	10.995	x(7)	x(7)	x(4)	x(4)	x(4)
	Nova Zelândia	5.165	x(1)	x(1)	7.586	x(4)	x(4)	6.278	x(7)	x(7)	6.126	m	m
	Polônia[3]	2.971	2.971	a	3.131	x(4)	x(4)	3.055	x(7)	x(7)	2.956	a	2.956
	Portugal[3]	6.555	x(1)	x(1)	6.381	x(4)	x(4)	6.473	x(7)	x(7)	m	m	m
	Reino Unido	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	7.167	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	República Checa	4.864	4.836	10.466	4.830	4.316	4.963	4.847	4.747	4.998	2.098	1.757	2.139
	Suécia	8.091	8.091	a	8.292	8.107	8.454	8.198	8.097	8.454	2.691	8.456	655
	Suíça[3]	9.756	9.756	a	16.166	11.534	18.652	12.861	10.195	18.652	9.119	4.716	12.808
	Turquia[3]	m	a	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a
	Média OCDE	*7.437*	*7.343*	*6.578*	*8.366*	*8.044*	*8.969*	*7.804*	*7.835*	*8.797*	*4.719*	*5.635*	*6.290*
Países parceiros	Brasil[3]	1.359	1.359	a	899	x(4)	x(4)	1.186	x(7)	x(7)	a	a	a
	Chile[4]	1.865	1.865	a	1.956	2.081	1.700	1.924	1.983	1.700	a	a	a
	Eslovênia[3, 5]	7.994	7.994	a	5.565	x(4)	x(4)	7.065	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Estônia[3]	3.802	x(1)	x(1)	4.033	4.325	3.402	3.918	x(7)	x(7)	4.417	a	4.417
	Israel	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)	5.495	4.355	9.168	4.275	4.275	a
	Rússia[3]	x(8)	x(8)	a	x(7)	x(8)	1.856	1.754	1.741	1.856	x(7)	a	x(9)

1. Ano de referência: 2004.
2. EF2/ensino médio inclui educação infantil (EI) e ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).
3. Apenas instituições públicas.
4. Ano de referência: 2006.
5. Ciclo final do ensino fundamental (EF2) inclui ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

Tabela C1.4.

Desempenho de estudantes de 15 anos de idade na escala PISA de ciências, por orientação de programa (2006)

A distinção entre orientação de programas baseia-se em auto-relato dos estudantes

		Desempenho em programas gerais		Desempenho em programas pré-profissionais e profissionais		Diferenças no desempenho em ciências entre estudantes de programas gerais e estudantes de programas pré-profissionais e profissionais		Diferenças no desempenho em ciências entre estudantes de programas gerais e estudantes de programas pré-profissionais e profissionais, levando em consideração 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	c
	Austrália	531	2,3	494	5,2	**37**	5,3	**25**	4,9
	Áustria	542	7,7	498	4,5	**45**	9,1	**23**	8,3
	Bélgica	558	2,8	458	3,3	**100**	4,5	**78**	4,2
	Canadá	534	2,0	a	a	a	a	a	a
	Coréia do Sul	542	3,6	456	7,4	**86**	8,1	**74**	7,5
	Dinamarca	496	3,1	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	497	4,5	477	5,1	**19**	8,0	9	6,5
	Espanha	488	2,6	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	489	4,2	a	a	a	a	a	a
	Finlândia	563	2,0	a	a	a	a	a	a
	França	500	3,4	450	9,2	**50**	9,7	**27**	7,6
	Grécia	487	3,0	387	6,1	**100**	6,7	**82**	5,9
	Holanda	565	2,1	434	3,3	**130**	3,8	**114**	3,2
	Hungria	531	4,9	483	2,7	**48**	5,5	**27**	5,1
	Irlanda	c	c	c	c	c	c	c	c
	Islândia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Itália	511	3,5	448	2,4	**63**	4,2	**48**	4,2
	Japão	548	3,6	482	7,8	**65**	8,9	**51**	8,9
	Luxemburgo	484	1,1	503	3,0	**-19**	3,2	**-23**	3,4
	México	406	3,7	418	2,6	**-12**	4,5	**-12**	3,6
	Noruega	487	3,1	a	a	a	a	a	a
	Nova Zelândia	530	2,7	a	a	a	a	a	a
	Polônia	498	2,3	a	a	a	a	a	a
	Portugal	473	2,9	482	8,1	-9	7,8	-13	6,8
	Reino Unido	515	2,3	a	a	a	a	a	a
	República Checa	516	4,1	508	6,4	8	7,7	0	7,2
	Suécia	c	c	c	c	c	c	c	c
	Suíça	511	3,2	525	9,0	-15	9,0	-16	8,7
	Turquia	444	5,4	394	4,8	**51**	7,3	**39**	5,9
	Média OCDE	*509*		*473*		*35*		*24*	
Países parceiros	Brasil	390	2,8	a	a	a	a	a	a
	Chile	c	c	c	c	c	c	c	c
	Eslovênia	574	2,1	468	1,2	**105**	2,4	**88**	2,8
	Estônia	531	2,5	a	a	a	a	a	a
	Israel	461	4,3	422	13,0	**39**	14,7	**31**	13,6
	Rússia	482	3,7	464	10,7	17	10,9	15	9,7

Nota: A classificação de estudantes por tipo de programa baseia-se em auto-relato de estudantes de 15 anos de idade, ao passo que a classificação de estudantes por tipo de programa na Tabela C1.1 baseia-se em estatísticas nacionais sobre estudantes de ensino médio, e pode apresentar valores diferentes.

Dois símbolos são utilizados para indicar ausência de dados:

a: Uma vez que a categoria não se aplica ao país em questão, não há dados disponíveis.

c: Há poucas observações para fornecer estimativas confiáveis (menos de 3% dos estudantes ou poucas escolas). Entretanto, essas estatísticas foram incluídas nos cálculos das médias entre países.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402134482176

INDICADOR C2

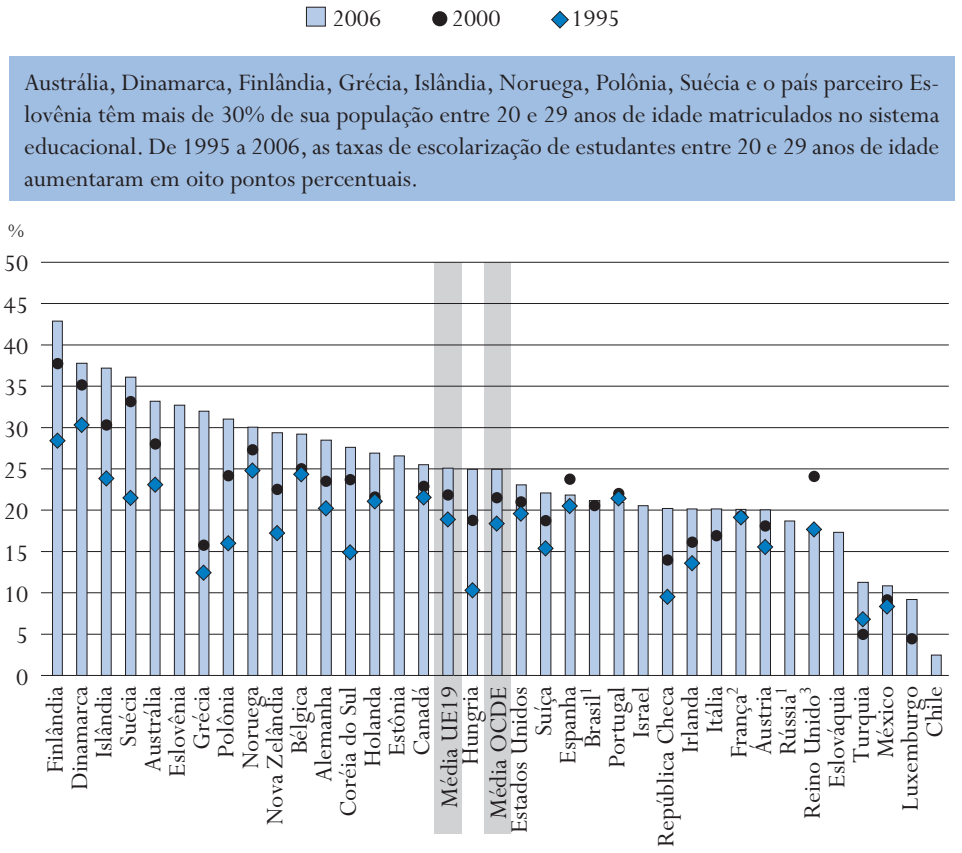
QUEM PARTICIPA DO SISTEMA EDUCACIONAL?

Este indicador examina o acesso à educação e sua evolução utilizando informações sobre taxas de escolarização e tendências no número de matrículas de 1995 a 2006. Mostra também padrões de participação na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM) e a porcentagem do contingente de jovens que ingressarão em diferentes tipos de ensino superior em algum momento da vida. As taxas de participação refletem tanto a acessibilidade ao ensino superior como o valor atribuído à participação em programas de ensino superior. Ver informações sobre programas de educação profissional e de capacitação em EF2/EM no Indicador C1.

Resultados básicos

Gráfico C2.1. Taxas de escolarização de estudantes de 20 a 29 anos de idade (1995, 2000 e 2006)

Estudantes em período integral e em meio período em instituições públicas e privadas



1. Ano de referência: 2005
2. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.
3. A partir de 2006, houve interrupção na série temporal como conseqüência de mudanças metodológicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de estudantes entre 20 e 29 anos de idade em 2006.

Fonte: OECD. Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

Outros destaques deste indicador

- Atualmente, na maioria dos países da OCDE, praticamente todos os indivíduos têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. Na Alemanha, na Bélgica, na Espanha, na França, na Hungria, na Islândia, no Japão e na Noruega, no mínimo 90% dos estudantes freqüentam o sistema educacional por um período de pelo menos14 anos. Em contraste, México e Turquia têm taxas de escolarização superiores a 90% por apenas nove e seis anos, respectivamente; para o país parceiro Rússia, o número correspondente é de nove anos.

- Em mais de 50% dos países da OCDE, mais de 70% das crianças entre 3 e 4 anos de idade estão matriculadas em programas de educação infantil (EI) ou no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). A probabilidade de uma criança de 4 anos de idade ou menos freqüentar a escola é maior nos 19 países da União Européia membros da OCDE do que nos outros países da OCDE. Em média, a taxa de matrículas para crianças de 3 a 4 anos de idade nos 19 países da União Européia é de 76,7%, enquanto a média OCDE é de 69,4%.

- As taxas de escolarização para indivíduos entre 15 e 19 anos de idade aumentaram, em média, de 74% para 81% entre 1995 e 2006. Na Bélgica, na Grécia, na Polônia e no país parceiro Eslovênia, essas taxas alcançaram mais de 90% em 2006 (na Bélgica, já tinham alcançado esse nível em 1995). O padrão é semelhante para a faixa etária de 20 a 29 anos, um grupo no qual a maioria dos estudantes freqüenta o ensino superior. Com exceção de Portugal, em todos os demais países da OCDE as taxas de escolarização nesse nível educacional aumentaram entre 1995 e 2006.

C2

Contexto de políticas

Uma população instruída é essencial para o desenvolvimento econômico e social de um país. Assim sendo, as sociedades têm interesse intrínseco em garantir que crianças e adultos tenham acesso a uma ampla variedade de oportunidades educacionais. Os programas de educação na primeira infância preparam as crianças para o ciclo inicial do ensino fundamental (EF1); oferecem oportunidades para aperfeiçoar e complementar suas experiências educativas no lar e podem ajudar a superar diferenças lingüísticas e sociais. No ensino fundamental e no ensino médio, a educação estabelece as bases para um amplo espectro de competências, e prepara os jovens para que se tornem aprendizes por toda a vida e membros produtivos da sociedade. Quer ocorra imediatamente após a escolarização básica ou tardiamente, o ensino superior oferece uma gama de opções para a apropriação de competências e conhecimentos avançados.

Vários fatores – inclusive os riscos crescentes de desemprego e outras formas de exclusão de adultos jovens com baixo nível educacional – fortaleceram o incentivo para que os jovens prossigam seus estudos após o término da educação compulsória e alcancem graduação no ensino médio. Na maioria dos países da OCDE, a graduação no ensino médio vem-se tornando a regra, e a maioria dos programas de ensino médio prepara os estudantes para o ensino superior (ver Indicador A2).

Altas taxas de participação no ensino superior ajudam a garantir o desenvolvimento e a manutenção de uma população e de uma força de trabalho altamente qualificadas. Além disso, programas de ensino superior geralmente estão associados a melhor acesso ao emprego (ver Indicador A8) e a melhores rendimentos (ver Indicador A9). Taxas de ingresso no ensino superior são uma indicação parcial de em que medida a população se apropria das competências e dos conhecimentos de alto nível valorizados no mercado de trabalho na atual sociedade do conhecimento (ver Indicador A2).

À medida que os estudantes adquiriram maior consciência dos benefícios econômicos e sociais do ensino superior, as taxas de graduação no ensino superior tipo A aumentaram (ver Indicador A3). Os programas de ensino superior tipo A predominam no ensino superior e absorvem grande parcela dos recursos disponíveis, uma vez que, como tendência, são mais longos do que outros programas de nível superior (ver Indicador B1, Tabela B1.3).

O aumento contínuo na participação e a maior diversidade de *background* e de interesses entre os indivíduos que aspiram ao ensino superior significam que instituições de nível superior precisam ampliar o número de vagas e adaptar seus programas às necessidades desta nova geração de estudantes. Além disso, a internacionalização do ensino superior significa que algumas instituições educacionais também terão que adaptar seus currículos e seus métodos de ensino à diversidade cultural e lingüística de seu corpo discente (ver Indicador C3).

Evidências e explicações

Praticamente todos os jovens nos países da OCDE têm acesso a pelo menos 12 anos de educação formal. Na Alemanha, na Bélgica, na Espanha, na França, na Hungria, na Islândia, no Japão e na Noruega, no mínimo 90% dos estudantes freqüentam o sistema educacional por pelo menos 14 anos. Por outro lado, no México, na Turquia e no país parceiro Rússia, as taxas de escolarização ultrapassam 90% por apenas nove, seis e nove anos, respectivamente (Tabela C2.1). Entretanto, padrões de participação da educação ao longo da vida variam amplamente entre os países. As taxas de escolarização no Reino Unido aparentemente são mais baixas do que em anos anteriores, mas isto se deve a uma ruptura nas séries cronológicas após uma mudança metodológica feita em 2006.

Participação em programas de educação na primeira infância

A probabilidade de de uma criança estar matriculada aos 4 anos de idade, ou até antes, é maior nos 19 países da UE do que em outros países da OCDE. Em média, a taxa de escolarização para crianças de 3 a 4 anos de idade é de 76,7% nos 19 países da UE, ao passo que a média OCDE é de 69,4%.

Na maioria dos países da OCDE e parceiros, a escolarização total – definida aqui como taxas de escolarização superiores a 90% – começa entre as idades de 5 e 6 anos. Entretanto, para Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, França, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e os países parceiros Eslovênia, Estônia e Israel, pelo menos 70% das crianças entre 3 e 4 anos estão matriculadas no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) ou em programas de educação infantil (EM). As taxas de escolarização na educação para a primeira infância vão de menos de 25% – para Coréia do Sul e Turquia – a mais de 90% – para Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Islândia, Itália, Nova Zelândia e Reino Unido (Tabela C2.1).

Dada a importância de programas de educação na primeira infância para a construção de uma forte base para o aprendizado por toda a vida e para a garantia de acesso eqüitativo às futuras oportunidades de aprendizagem, a educação infantil é muito valiosa. Muitos países reconheceram este fato tornando quase universal o início da educação infantil aos 3 anos de idade. Entretanto, os programas de educação infantil institucionais cobertos por este indicador não são a única opção disponível para cuidados e educação eficazes na primeira infância (CEPI). Assim sendo, é preciso cautela ao fazer inferências sobre acesso e qualidade dos programas de cuidados e educação na educação infantil.

Participação até o final da educação compulsória e além dela

Muitos fatores influenciam a decisão de prosseguir os estudos após a conclusão da educação compulsória, especialmente as perspectivas limitadas de adultos jovens com nível de instrução insuficiente. De fato, em muitos países, esses jovens correm maiores riscos de desemprego e de outras formas de exclusão do que seus colegas com melhor nível educacional. Em muitos países da OCDE, a transição da educação para o emprego tornou-se mais longa e mais complexa, criando a oportunidade – ou a obrigatoriedade – de associar estudo e trabalho para o desenvolvimento de habilidades compatíveis com o mercado (ver Indicador C4).

A idade de conclusão da educação compulsória varia de 14 anos – na Coréia do Sul, em Portugal, na Turquia e nos países parceiros Brasil e Eslovênia – a 18 anos – na Alemanha, na Bélgica e na Holanda e no país parceiro Chile. Todos os outros países situam-se entre esses dois extremos (Tabela C2.1). Entretanto, a idade estatutária de conclusão da educação compulsória nem sempre corresponde à idade em que a matrícula é universal.

Na maioria dos países da OCDE e parceiros, as taxas de participação tendem a ser altas até o final da educação compulsória. Entretanto, para Alemanha, Estados Unidos, Holanda, México, Nova Zelândia, Reino Unido, e Turquia e o país parceiro Chile, caem para menos de 90% antes do final da educação compulsória (Tabela C2.1 e Tabela C2.3). Na Alemanha, nos Estados Unidos, na Holanda e no parceiro Chile, esta situação pode ocorrer, em parte, porque a educação compulsória termina relativamente tarde, aos 18 anos (nos Estados Unidos, aos 17, em média).

Na maioria dos países da OCDE e parceiros, as taxas de escolarização caem gradualmente no último ano do ensino médio. Chega a mais de 20% a população entre 15 e 19 anos de idade que não participa do sistema educacional nos Estados Unidos, em Luxemburgo, no México, na Nova

Zelândia, em Portugal, no Reino Unido, na Turquia e nos países parceiros Brasil, Chile, Israel e Rússia (Tabela C2.1).

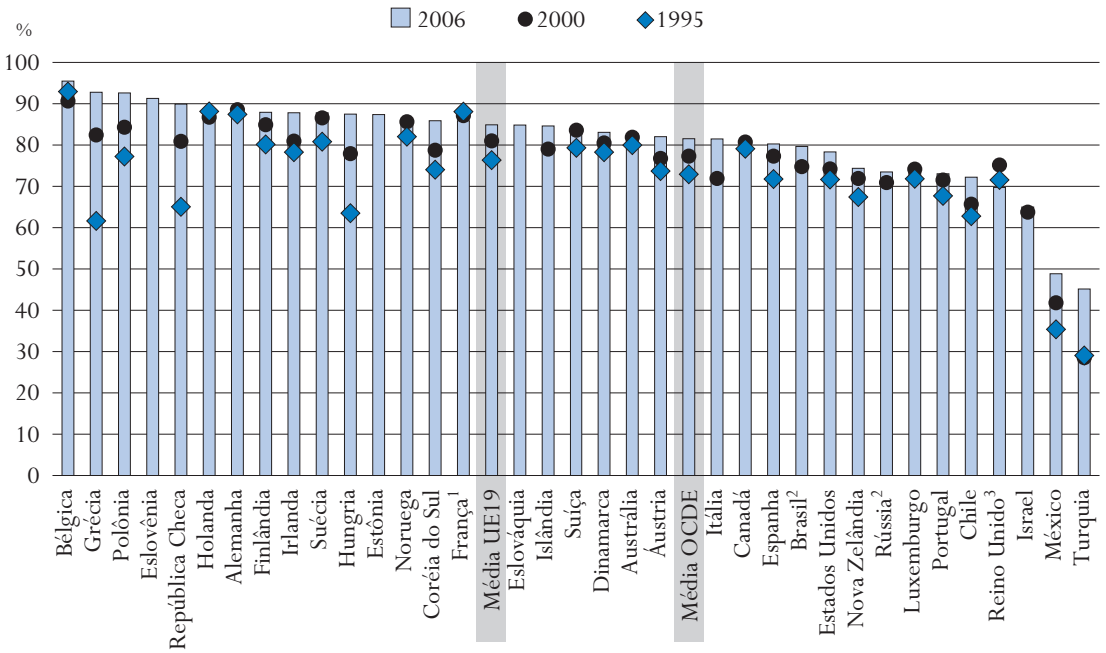
Nos países da OCDE, entre 1995 e 2006, houve um aumento médio de oito pontos percentuais na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade que participam do sistema educacional. As taxas de escolarização para esse grupo etário aumentaram, em média, de 74% para 81% de 1995 a 2006, e atingiram mais de 90%, em 2006, na Bélgica, na Grécia, na Polônia e no parceiro Eslovênia (Bélgica já havia alcançado no mínimo 90% em 1995) (Tabela C2.2). Entretanto, se por um lado as taxas de escolarização entre 15 e 19 anos de idade melhoraram em mais de 20 pontos percentuais na Grécia, na Hungria e na República Checa, permaneceram praticamente inalteradas para Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, França, Holanda, Luxemburgo, Noruega e Suíça. Com exceção de Luxemburgo, em todos os demais países é alta a proporção da população entre 15 e 19 anos de idade que participa do sistema educacional (Tabela C2.2).

Transição para a educação pós-ensino médio

Em muitos sistemas educacionais, estudantes no ensino médio podem freqüentar programas relativamente curtos (menos de dois anos) para se preparar para determinada ocupação ou para uma área profissional específica. Alguns países da OCDE postergam a capacitação profissional

Gráfico C2.2. Taxas de escolarização de estudantes entre 15 e 19 anos de idade (1995, 2000 e 2006)

Estudantes em período integral e em meio período, em instituições públicas e privadas



1. Para 1995 e 2000, não inclui departamentos ultramarinos.
2. Ano de referência: 2005.
3. A partir de 2006, houve interrupção na série temporal como conseqüência de mudanças metodológicas.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de escolarização de estudantes entre 15 e 19 anos de idade em 2006.

Fonte: OECD. Tabela C2.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

até depois da graduação no ensino médio. Em alguns países da OCDE – por exemplo, Áustria, Espanha e Hungria –, esses programas são oferecidos como programas de ensino médio avançado; em outros – por exemplo, Canadá e Estados Unidos –, são oferecidos como educação pós-ensino médio, embora freqüentemente se assemelhem a programas de ensino médio.

Do ponto de vista de comparações internacionais, esses programas situam-se entre o ensino médio e o ensino superior e, portanto, são classificados em outro nível de educação: educação pós-ensino médio não-superior.

Fim da educação compulsória e queda das taxas de escolarização

Uma análise das taxas de participação por nível educacional e por uma mesma idade mostra que não há uma relação estreita entre o final da educação compulsória e a queda das taxas de escolarização. Na maioria dos países da OCDE e parceiros, o declínio mais acentuado nas taxas de escolarização não ocorre ao término da educação compulsória, mas sim ao término do ensino médio. Após a idade de 16 anos, entretanto, as taxas de escolarização começam a cair em todos os países da OCDE e parceiros. As taxas de escolarização na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM) caem, em média, de 91%, aos 16 anos de idade, para 82%, aos 17 anos de idade, para 52%, aos 18 anos de idade, e para 27%, aos 19 anos de idade. Alemanha, Bélgica, Coréia do Sul, Eslováquia, Finlândia, Hungria, Japão, Noruega, Polônia, República Checa, Suécia e os países parceiros Eslovênia, Estônia e Israel têm no mínimo 90% de todos os jovens de 17 anos de idade ainda nesse nível educacional, embora na maioria desses países a educação compulsória termine antes da idade de 17 anos (Tabela C2.3).

Participação no ensino superior

As taxas de escolarização indicam o número de indivíduos que participam do sistema de ensino superior. Na média dos países da OCDE, 25% daqueles com idade entre 20 e 29 anos estão matriculados nesse sistema. As taxas de escolarização são de no mínimo 30% para Austrália, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Islândia, Noruega, Polônia, Suécia e o país parceiro Eslovênia (Tabela C2.1).

Em muitos países da OCDE e parceiros, políticas voltadas à expansão da educação levaram a um maior acesso ao ensino superior. Até o momento, essas políticas compensaram a redução no tamanho dos contingentes que, até pouco tempo atrás, levaram a previsões de demanda estável ou em queda em muitos países da OCDE. Enquanto alguns deles (Irlanda, Nova Zelândia e Portugal) dão hoje sinais de nivelamento na demanda por ensino superior, a tendência geral permanece de aumento. Em média, em todos os países para os quais há dados disponíveis, as taxas de participação no ensino superior cresceram em oito pontos percentuais de 1995 a 2006. Com exceção de Portugal, todos os demais países da OCDE e parceiros registraram aumento na participação na faixa etária de 20 a 29 anos. Esse crescimento é particularmente significativo na Grécia, na Hungria e na República Checa, que estavam nos últimos lugares entre os países da OCDE, mas subiram até a metade da escala (Tabela C2.2 e Gráfico C2.1).

O tamanho relativo dos setores público e privado

Nos países da OCDE e parceiros, a educação nos níveis de ensino fundamental e médio ainda é predominantemente fornecida pelo setor público. Em média, 91% dos estudantes do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) nos países da OCDE estão matriculados em instituições públicas. Os números diminuem ligeiramente no nível de EF2/EM, no qual 85% dos estudantes no ciclo

final do ensino fundamental (EF2) e 83% dos estudantes no ensino médio freqüentam instituições públicas. Japão e México são exceções no ensino médio, com 31% e 20% dos estudantes, respectivamente, matriculados em instituições privadas (aquelas que recebem de fontes governamentais menos de 50% de seus recursos) (Tabela C2.4).

No ensino superior, o padrão é bem diferente. Provedores privados geralmente desempenham um papel mais significativo. No ensino superior tipo B, o setor privado responde por um terço dos estudantes, e no ensino superior tipo A e em programas de pesquisa avançada, responde por um quinto dos estudantes. No Reino Unido, o ensino superior é integralmente fornecido por instituições privadas dependentes do governo. E no país parceiro Israel, esses provedores também recebem mais de 50% dos estudantes no ensino superior tipo B (66%). Nos países parceiros Estônia e Israel, os provedores privados dependentes do governo também são responsáveis por uma parte significativa do ensino superior tipo A e dos programas de pesquisa avançada (86% e 78%, respectivamente). Provedores privados não-dependentes são mais comuns no ensino superior do que nos níveis que antecedem o ensino superior (em média, 14% dos estudantes no ensino superior freqüentam essas instituições), particularmente na Coréia do Sul, no Japão e no país parceiro Brasil, nos quais mais de 70% dos estudantes estão matriculados nessas instituições (Tabela C2.5).

Definições e metodologias

Os dados sobre escolarização referem-se ao ano letivo de 2005-2006, e os dados financeiros referem-se ao ano financeiro de 2005, e todos estão baseados na coleta de dados da UOE sobre sistemas educacionais realizada anualmente pela OCDE.

Salvo observação em contrário, os números baseiam-se em contagem individual – ou seja, não fazem distinção entre freqüência em período integral e em meio período, uma vez que em alguns países o conceito de meio período não é reconhecido. Em alguns países da OCDE, a educação em meio período é apenas parcialmente coberta nos dados relatados.

As taxas líquidas de escolarização, expressas como porcentagem na Tabela C2.1 e na Tabela C2.2, são calculadas dividindo o número de estudantes de uma faixa etária específica matriculados em todos os níveis educacionais pelo tamanho da população naquela faixa etária.

Na Tabela C2.2, dados sobre tendências nas taxas de escolarização 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 dos seis países parceiros.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

- ***Table C2.6. Education expectancy (2006)***
- ***Table C2.7. Expected years in tertiary education (2006)***

C2

Tabela C2.1.

Taxas de escolarização, por idade (2006)

Estudantes em período integral e em meio período, em instituições públicas e privadas

		Idade final para a 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	Estudantes: entre 5 e 14 anos, como porcentagem da população entre 5 e 14 amos de idade	Estudantes: entre 15 e 19 anos, como porcentagem da população entre 15 e 19 amos de idade	Estudantes: entre 20 e 29 anos, como porcentagem da população entre 20 e 29 anos de idade	Estudantes: entre 30 e 39 anos, como porcentagem da população entre 30 e 39 amos de idade	Estudantes: 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	14	4-17	96,8	98,8	88,6	28,5	2,5	0,1
	Austrália	15	12	5-16	41,7	99,6	82,7	33,2	13,8	5,9
	Áustria	15	13	5-17	67,9	98,1	82,0	20,0	3,3	0,3
	Bélgica[1]	18	16	3-18	125,4	99,4	95,5	29,2	8,7	3,7
	Canadá[2]	16-18	m	m	m	m	80,2	26,0	5,6	1,7
	Coréia do Sul	14	12	6-17	24,4	94,9	85,9	27,6	2,1	0,5
	Dinamarca	16	13	3-16	93,6	97,4	83,1	37,8	7,9	1,5
	Eslováquia	16	12	6-17	74,8	96,8	84,8	17,3	3,3	0,5
	Espanha[1]	16	14	3-16	122,8	101,0	80,2	21,8	3,8	1,1
	Estados Unidos	17	11	6-16	48,4	98,0	78,4	23,1	5,4	1,4
	Finlândia	16	13	6-18	44,0	95,1	87,9	42,9	13,8	3,2
	França[1]	16	15	3-17	112,1	101,0	85,9	20,1	2,6	n
	Grécia	14,5	13	6-19	27,9	98,1	92,8	32,0	1,1	n
	Holanda	18	13	5-17	37,3	99,6	88,7	26,9	2,7	0,7
	Hungria	16	14	4-17	82,2	100,3	87,5	24,9	6,0	0,6
	Irlanda	16	12	5-16	23,6	101,2	87,8	20,2	5,8	0,1
	Islândia	16	14	3-16	94,2	98,8	84,6	37,2	12,5	3,4
	Itália[1]	15	13	3-15	104,9	100,7	81,5	20,2	3,4	0,1
	Japão	15	14	4-17	83,4	100,7	m	m	m	m
	Luxemburgo[3]	15	12	4-15	80,7	96,2	73,5	9,2	0,8	0,1
	México	15	9	5-13	53,1	100,9	48,8	10,9	3,5	0,6
	Noruega	16	14	4-17	89,3	98,8	86,3	30,0	6,9	1,6
	Nova Zelândia	16	12	4-15	90,8	101,0	74,4	29,4	12,3	5,4
	Polônia	16	13	6-18	37,3	94,5	92,6	31,0	4,4	x(8)
	Portugal	14	11	5-15	71,8	103,8	73,0	20,9	3,5	0,5
	Reino Unido	16	12	4-15	90,1	100,7	69,7	17,3	5,8	1,8
	República Checa	15	13	5-17	79,5	99,9	89,9	20,2	4,2	0,3
	Suécia	16	13	6-18	84,2	98,8	87,8	36,1	13,2	3,0
	Suíça	15	12	5-16	26,2	100,3	83,5	22,1	3,7	0,4
	Turquia	14	6	7-12	4,6	82,9	45,2	11,3	1,6	0,2
	Média OCDE	***16***	***13***		***69,4***	***98,5***	***81,5***	***25,1***	***5,7***	***1,4***
	Média UE19	***16***	***13***		***76,7***	***99,0***	***84,9***	***25,1***	***5,1***	***1,0***
Países parceiros	**Brasil**[2]	14	10	7-16	41,6	93,1	79,6	21,2	8,1	2,4
	Chile	18	10	7-16	35,2	91,2	72,2	2,5	0,7	0,3
	Eslovênia	14	12	6-17	74,4	96,4	91,3	32,7	6,2	0,7
	Estônia	15	12	6-17	83,3	102,2	87,4	26,6	7,0	0,8
	Israel[4]	15	13	5-17	76,7	95,8	65,0	20,6	5,2	0,9
	Rússia[2]	15	9	7-15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n

Nota: Idade final para a educação compulsória é aquela em que a educação deixa de ser compulsória. Por exemplo, a 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. Ano de referência: 2005.
3. Valor subestimado, porque muitos estudantes residentes freqüentam escolas em países vizinhos.
4. 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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

C2

Tabela C2.2.

Tendências nas taxas de escolarização (1995-2006)

Estudantes em período integral e meio período, em instituições públicas e privadas em 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006

		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	2006	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Países da OCDE	Alemanha	88	88	90	89	89	89	89	89	20	24	24	26	27	28	28	28
	Austrália	81	82	81	83	82	82	82	83	23	28	28	33	33	33	33	33
	Áustria	75	77	77	77	77	79	80	82	16	18	19	17	18	19	19	20
	Bélgica[1]	94	91	91	92	94	95	94	95	24	25	26	27	29	30	29	29
	Canadá	80	81	81	80	80	79	80	81	22	23	24	25	25	25	26	26
	Coréia do Sul	75	79	79	80	81	84	86	86	15	24	25	27	27	28	27	28
	Dinamarca	79	80	83	82	85	85	85	83	30	35	36	36	36	36	38	38
	Eslováquia	m	m	74	76	80	83	85	85	m	m	12	13	13	15	16	17
	Espanha	73	77	78	78	78	80	81	80	21	24	23	23	22	22	22	22
	Estados Unidos	73	74	76	75	75	76	79	78	20	21	22	23	22	23	23	23
	Finlândia	81	85	85	85	86	87	87	88	28	38	39	40	40	41	43	43
	França[2]	89	87	86	86	87	87	86	86	19	19	20	20	20	20	20	20
	Grécia	62	82	74	83	83	86	97	93	13	16	22	25	26	28	24	32
	Holanda	89	87	86	87	85	86	86	89	21	22	23	23	25	26	26	27
	Hungria	64	78	79	81	83	85	87	88	10	19	20	21	22	24	24	25
	Irlanda	79	81	82	83	84	87	89	88	14	16	18	19	19	23	21	20
	Islândia	m	79	79	81	83	84	85	85	24	31	30	32	36	37	37	37
	Itália	m	72	73	76	78	79	80	81	m	17	17	18	20	20	20	20
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	73	74	75	75	75	75	72	73	m	5	6	6	6	7	6	9
	México	36	42	42	44	45	47	48	49	8	9	9	10	10	11	11	11
	Noruega	83	86	85	85	85	86	86	86	25	28	26	26	29	29	29	30
	Nova Zelândia	68	72	72	74	74	74	74	74	17	23	25	28	30	31	30	29
	Polônia	78	84	86	87	88	90	92	93	16	24	26	28	29	30	31	31
	Portugal	68	71	73	71	72	73	73	73	22	22	22	22	23	23	22	21
	Reino Unido[3]	72	75	75	77	75	79	79	70	18	24	24	27	26	28	29	17
	República Checa	66	81	87	90	90	91	90	90	10	14	15	16	17	19	20	20
	Suécia	82	86	86	86	87	87	87	88	22	33	33	34	34	36	36	36
	Suíça	80	83	83	83	83	83	83	84	15	19	20	20	21	21	22	22
	Turquia	30	28	30	34	35	40	41	45	7	5	5	6	6	10	10	11
	Média OCDE	***74***	***77***	***78***	***79***	***79***	***81***	***81***	***82***	***18***	***22***	***22***	***23***	***24***	***25***	***25***	***25***
	Média OCDE *(para países que dispõem de dados para 1995, 2000 e 2006)*	***74***							***81***	***18***							***26***
	Média UE19	***77***	***81***	***81***	***82***	***83***	***84***	***85***	***85***	***19***	***22***	***22***	***23***	***24***	***25***	***25***	***25***
Países parceiros	Brasil	m	75	71	74	80	79	80	m	m	21	23	22	22	23	21	m
	Chile	64	66	m	66	68	70	74	72	m	m	m	m	m	m	m	2
	Eslovênia	m	m	m	m	m	m	91	91	m	m	m	m	m	m	32	33
	Estônia	m	m	m	m	m	m	87	87	m	m	m	m	m	m	27	27
	Israel	m	64	63	65	66	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21
	Rússia	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	m	13	m	m	19	m

1. Não inclui a comunidade belga germanófona nos dados de 2004, 2005 e 2006.
2. Não inclui departamentos ultramarinos nos dados de 1995 a 2004 (DOM).
3. A interrupção na série temporal é devida a uma mudança na metodologia a partir de 2006.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

Tabela C2.3.

Características de transição de 15 anos de idade para 20 anos de idade, por nível de educação (2006)

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	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	19-20	97	96	n	n	91	n	1	83	n	3	43	17	10	22	14	19
	Austrália	17	99	94	n	n	80	1	4	39	3	27	26	3	35	21	2	36
	Áustria	17-18	96	93	n	n	78	15	n	47	26	5	18	16	14	6	6	21
	Bélgica	18	102	103	n	n	101	n	1	48	7	36	24	8	47	14	5	49
	Canadá[1]	17-18	95	93	x(4)	1	82	x(7)	7	30	x(10)	36	9	x(13)	47	4	x(16)	47
	Coréia do Sul	17	93	94	a	n	93	a	1	7	a	66	1	a	74	n	a	67
	Dinamarca	19	96	91	n	n	84	n	n	80	n	n	58	n	4	35	n	14
	Eslováquia	19-20	99	95	n	n	91	n	n	79	n	3	35	n	24	7	1	34
	Espanha	17	98	93	a	n	82	a	n	42	a	28	23	a	35	13	a	38
	Estados Unidos	18	94	93	m	n	82	m	4	23	m	40	5	m	49	n	m	50
	Finlândia	19	99	96	n	n	96	n	n	93	n	1	32	n	20	18	n	33
	França	17-20	97	96	n	n	89	n	2	50	n	27	25	1	39	10	1	41
	Grécia	18	93	102	a	a	73	n	14	19	2	69	15	5	72	6	6	74
	Holanda	17-20	99	98	n	n	85	n	6	61	n	21	42	n	30	27	n	35
	Hungria	19	98	96	n	n	92	n	n	61	9	12	21	16	32	11	11	36
	Irlanda	18-19	100	95	1	n	75	6	6	29	26	34	4	17	43	1	13	41
	Islândia	20	99	94	n	n	84	n	n	73	n	n	68	n	2	36	n	17
	Itália	19	94	89	a	a	83	a	a	74	a	12	20	n	35	6	1	37
	Japão	18	99	98	a	a	94	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
	Luxemburgo	18-19	88	84	n	n	77	n	n	69	n	1	41	1	5	24	1	7
	México	18	64	54	a	a	43	a	3	19	a	13	27	a	18	4	a	19
	Noruega	18-20	99	94	n	n	92	n	n	86	n	n	41	1	15	20	2	30
	Nova Zelândia	17-18	96	87	1	1	69	3	4	25	6	26	11	5	34	8	4	37
	Polônia	19-20	98	97	a	a	95	a	n	92	n	1	35	9	35	13	10	45
	Portugal	17-18	88	81	n	a	73	n	a	47	n	20	27	n	27	15	n	29
	Reino Unido	16	100	86	x(2)	n	71	x(5)	2	23	x(8)	25	10	x(11)	32	6	x(14)	33
	República Checa	18-19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	20	7	7	35
	Suécia	19	99	99	n	n	97	n	n	93	n	1	30	1	14	19	1	23
	Suíça	18-20	97	91	n	n	86	1	n	76	2	2	46	3	8	20	4	16
	Turquia	16	60	57	a	n	34	a	6	21	a	18	m	a	24	m	a	24
	Média OCDE		*94*	*91*	*n*	*n*	*82*	*1*	*2*	*52*	*3*	*18*	*27*	*4*	*29*	*13*	*3*	*34*
	Média UE19		*97*	*94*	*n*	*n*	*86*	*1*	*2*	*62*	*4*	*16*	*29*	*6*	*28*	*14*	*4*	*34*
Países parceiros	Brasil[1]	18	88	86	a	n	82	a	1	62	a	7	42	a	10	24	a	12
	Chile	18	93	94	a	m	89	a	m	61	a	m	19	a	m	5	a	m
	Eslovênia	18-19	98	97	n	n	96	n	n	84	1	4	29	3	45	m	m	52
	Estônia	19	103	96	n	n	93	n	n	68	2	10	19	8	37	8	8	41
	Israel	17	96	94	n	n	90	n	3	19	n	7	2	n	11	1	1	12
	Rússia	17	83	74	x(2)	m	35	x(5)	m	13	x(8)	m	4	x(11)	m	1	x(14)	m

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. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

C2

Tabela C2.4.

Estudantes no ensino fundamental e no ensino médio por tipo de instituição ou modo de estudo (2006)

Distribuição de estudantes, por modo de matrícula e tipo de instituição

		Tipo de instituição									Modo de matrícula	
		EF1			EF2			EM			EF1, EF2 e EM	
		Pública	Privada dependente do governo	Privada não-dependente	Pública	Privada dependente do governo	Privada não-dependente	Pública	Privada dependente do governo	Privada não-dependente	Período integral	Meio período
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	Alemanha	96,7	3,3	x(2)	92,1	7,9	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,7	0,3
	Austrália	70,5	29,5	a	67,5	32,5	a	78,6	21,3	0,1	77,5	22,5
	Áustria	95,1	4,9	x(2)	92,3	7,7	x(5)	88,5	11,5	x(8)	m	m
	Bélgica	45,9	54,1	m	43,6	56,4	m	42,5	57,5	m	79,8	20,2
	Canadá[1]	94,2	x(1)	5,8	94,2	x(1)	5,8	94,5	x(1)	5,5	100,0	a
	Coréia do Sul	98,7	a	1,3	81,2	18,8	a	51,5	48,5	a	m	m
	Dinamarca	87,9	12,1	n	75,7	24,0	0,3	97,4	2,6	n	96,4	3,6
	Eslováquia	94,9	5,1	n	94,2	5,8	n	87,8	12,2	n	98,9	1,1
	Espanha	68,5	28,2	3,4	68,1	28,9	3,0	78,3	11,1	10,6	91,6	8,4
	Estados Unidos	90,2	a	9,8	91,6	a	8,4	92,0	a	8,0	100,0	a
	Finlândia	98,7	1,3	a	95,9	4,1	a	85,9	14,1	a	100,0	a
	França	85,0	14,5	0,5	78,6	21,1	0,3	69,6	29,5	0,9	100,0	xr
	Grécia	92,9	a	7,1	94,7	a	5,3	94,1	a	5,9	97,5	2,5
	Holanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	98,9	1,1
	Hungria	93,2	6,8	a	92,5	7,5	a	83,8	16,2	a	94,8	5,2
	Irlanda	99,2	a	0,8	100,0	a	n	99,3	a	0,7	99,9	0,1
	Islândia	98,8	1,2	n	99,3	0,7	n	90,3	9,3	0,4	91,6	8,4
	Itália	93,2	a	6,8	96,4	a	3,6	94,5	0,8	4,7	99,2	0,8
	Japão	99,0	a	1,0	93,3	a	6,7	69,2	a	30,8	98,8	1,2
	Luxemburgo	92,9	0,6	6,5	79,9	11,9	8,2	83,7	8,1	8,3	100,0	n
	México	91,9	a	8,1	87,6	a	12,4	79,9	a	20,1	100,0	a
	Noruega	97,7	2,3	x(2)	97,2	2,8	x(5)	91,4	8,6	x(8)	99,1	0,9
	Nova Zelândia	87,9	10,1	2,1	83,5	11,6	5,0	74,4	21,0	4,7	90,8	9,2
	Polônia	98,1	0,5	1,4	97,3	0,8	2,0	90,7	0,8	8,5	95,0	5,0
	Portugal	89,2	2,6	8,3	88,2	6,6	5,2	81,3	5,3	13,4	100,0	a
	Reino Unido	94,7	a	5,3	93,7	0,9	5,4	52,2	41,9	5,9	96,2	3,8
	República Checa	98,8	1,2	a	97,9	2,1	a	86,8	13,2	a	100,0	n
	Suécia	93,5	6,5	n	92,4	7,6	n	91,2	8,8	n	89,3	10,7
	Suíça	96,1	1,2	2,7	92,9	2,5	4,6	92,9	3,0	4,1	99,8	0,2
	Turquia	98,2	a	1,8	a	a	a	97,6	a	2,4	100,0	n
	Média OCDE	*91,1*	*6,6*	*2,9*	*84,9*	*9,4*	*3,0*	*83,2*	*12,6*	*5,4*	*96,2*	*3,9*
	Média UE19	*89,9*	*7,9*	*2,7*	*87,4*	*10,7*	*2,2*	*83,3*	*13,4*	*3,9*	*96,5*	*3,7*
Países parceiros	Brasil[1]	90,8	a	9,2	90,5	a	9,5	84,9	a	15,1	m	m
	Chile	47,2	46,8	6,0	51,4	42,7	5,9	44,3	49,0	6,7	100,0	a
	Eslovênia	99,9	0,1	n	99,9	0,1	n	96,4	3,5	0,2	93,5	6,5
	Estônia	97,4	a	2,6	98,4	a	1,6	97,3	a	2,7	96,3	3,6
	Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a
	Rússia	99,4	a	0,6	99,6	a	0,4	99,0	a	1,0	99,9	0,1

1. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

Tabela C2.5.

Estudantes na educação superior, por tipo de instituição ou modo de estudo (2006)

Distribuição de estudantes por modo de matrícula, tipo de instituição e objetivo do 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 não-dependente	Pública	Privada dependente do governo	Privada não-dependente	Período integral	Meio período	Período integral	Meio período
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	Alemanha[2]	62,6	37,4	x(2)	95,9	4,1	x(5)	84,3	15,7	96,0	4,0
	Austrália	96,7	1,7	1,6	98,0	n	2,0	40,0	60,0	68,3	31,7
	Áustria	67,3	32,7	x(2)	88,8	11,2	n	m	m	m	m
	Bélgica	46,6	53,4	a	42,5	57,5	a	64,6	35,4	87,6	12,3
	Canadá[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	74,8	25,2
	Coréia do Sul	15,9	a	84,1	22,2	a	77,8	m	m	m	m
	Dinamarca	98,2	1,8	n	98,1	1,9	n	64,1	35,9	92,3	7,7
	Eslováquia	86,5	13,5	n	95,7	n	4,3	74,0	26,0	61,9	38,1
	Espanha	79,1	15,6	5,3	87,7	n	12,3	98,1	1,9	88,2	11,8
	Estados Unidos	84,3	a	15,7	71,9	a	28,1	49,0	51,0	65,1	34,9
	Finlândia	100,0	n	a	89,5	10,5	a	100,0	a	57,1	42,9
	França	72,1	8,3	19,6	87,1	0,7	12,3	100,0	a	100,0	a
	Grécia	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
	Holanda	n	n	n	m	m	m	n	n	83,4	16,6
	Hungria	59,5	40,5	a	86,5	13,5	a	76,1	23,9	53,9	46,1
	Irlanda	93,3	a	6,7	91,6	a	8,4	62,1	37,9	83,4	16,6
	Islândia	53,0	47,0	n	81,0	19,0	n	27,0	73,0	78,7	21,3
	Itália	88,6	a	11,4	92,8	a	7,2	100,0	n	100,0	n
	Japão	7,1	a	92,9	24,1	a	75,9	96,8	3,2	88,7	11,3
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	95,0	a	5,0	66,4	a	33,6	100,0	a	100,0	a
	Noruega	56,4	43,6	x(2)	86,7	13,3	x(5)	62,2	37,8	72,9	27,1
	Nova Zelândia	71,0	29,0	m	98,1	1,9	m	36,6	63,4	60,0	40,0
	Polônia	77,7	n	22,3	69,1	a	30,9	100,0	a	55,5	44,5
	Portugal	68,1	a	31,9	75,1	a	24,9	m	m	m	m
	Reino Unido	a	100,0	n	a	100,0	n	24,4	75,6	71,7	28,3
	República Checa	67,2	31,9	0,9	91,7	n	8,3	93,6	6,4	96,1	3,9
	Suécia	61,7	38,3	n	93,8	6,2	n	91,7	8,3	49,2	50,8
	Suíça	29,9	39,5	30,6	92,2	5,7	2,2	23,3	76,7	90,4	9,6
	Turquia	97,5	a	2,5	94,3	a	5,7	100,0	n	100,0	n
	Média OCDE	***65,5***	***19,1***	***13,8***	***78,5***	***9,1***	***13,9***	***70,7***	***25,3***	***79,8***	***20,2***
	Média UE19	***68,3***	***20,7***	***6,1***	***81,5***	***12,1***	***6,8***	***77,1***	***16,7***	***79,8***	***20,2***
Países parceiros	Brasil[1]	25,5	a	74,5	28,3	a	71,7	m	m	m	m
	Chile	7,1	3,0	89,9	32,3	22,2	45,5	100,0	a	100,0	a
	Eslovênia	82,7	6,2	11,2	97,5	1,1	1,4	47,6	52,4	76,2	23,8
	Estônia	47,8	18,3	33,9	n	86,0	14,0	91,5	8,5	88,9	11,1
	Israel	33,7	66,3	a	8,4	78,4	12,5	100,0	a	78,1	21,9
	Rússia[2]	95,4	a	4,6	85,0	a	15,0	71,9	28,1	54,9	45,1

1. Ano de referência: 2005.
2. Não inclui programas de pesquisa avançada.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402156412821

INDICADOR C3

QUEM ESTUDA NO EXTERIOR, E EM QUE PAÍSES?

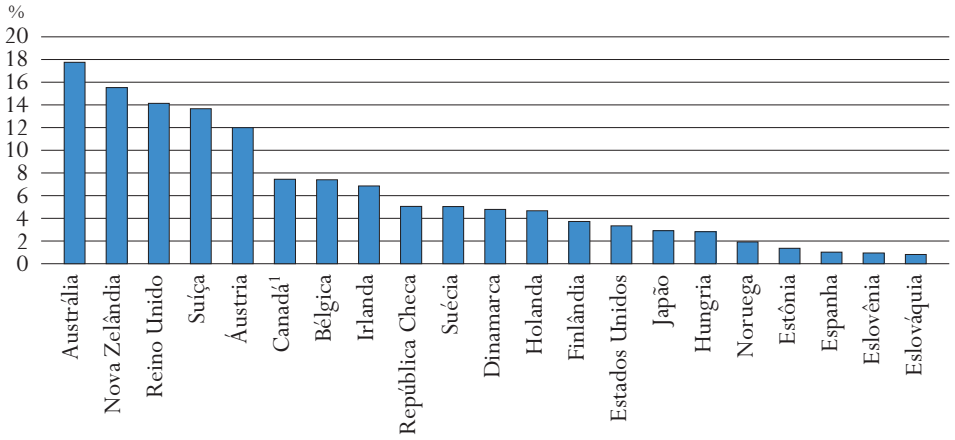
Este indicador fornece um quadro da mobilidade dos estudantes e da internacionalização do ensino superior nos países da OCDE e parceiros. Mostra as tendências globais e destaca os destinos mais freqüentes dos estudantes internacionais, assim como as tendências de participação do conjunto de estudantes internacionais no mercado. São examinados ainda alguns dos fatores subjacentes às escolhas dos estudantes quanto ao país em que irão estudar. O indicador demonstra também o grau de mobilidade dos estudantes para diferentes destinos, e apresenta o ingresso de estudantes internacionais em termos de distribuição por países e regiões de origem, tipo de curso e área de educação. É analisada também a distribuição dos estudantes matriculados fora de seu país de cidadania por destino, ao lado das implicações de imigração para os países anfitriões. A proporção de estudantes internacionais no ensino superior fornece uma boa indicação da magnitude da mobilidade estudantil em diferentes países.

Resultados básicos

Gráfico C3.1. Mobilidade de estudantes na educação superior (2006)

Este gráfico apresenta a porcentagem de estudantes internacionais matriculados no ensino 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 freqüentaram o nível anterior de educação.

A mobilidade do estudante – ou seja, estudantes internacionais que saem de seu país com o objetivo de freqüentar o ensino superior no exterior – varia de menos de 1% a cerca de 18% das matrículas nesse nível de educação. O número de estudantes internacionais no ensino superior é maior na Austrália, na Áustria, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suíça.



Nota: Os dados apresentados neste gráfico não são comparáveis aos dados sobre estudantes estrangeiros no ensino superior apresentados nas edições de *Panorama da Educação* anteriores a 2006 ou em qualquer outra seção deste capítulo.

1. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de estudantes internacionais no ensino superior.

Fonte: OECD, Tabela C3.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Outros destaques deste indicador

- Em 2006, mais de 2,9 milhões de estudantes do ensino superior matricularam-se fora de seu país de cidadania, o que representa um acréscimo de 3% em relação ao ano anterior no total de ingressos de estudantes estrangeiros relatado à OCDE e ao Instituto da UNESCO para Estatísticas.

- Alemanha, Estados Unidos, França e Reino Unido receberam 49% de todos os estudantes estrangeiros no mundo. Os maiores números absolutos de estudantes internacionais de países da OCDE são registrados na Alemanha, na Coréia do Sul, na França e no Japão. Estudantes da China e da Índia representam o maior número de estudantes internacionais oriundos de países parceiros.

- Na Austrália e na Nova Zelândia, estudantes internacionais representam no mínimo 15% das matrículas no ensino superior. Na Bélgica, no Canadá, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia, no Reino Unido e na Suíça, estudantes internacionais representam mais de 20% das matrículas em programas de pesquisa avançada.

- Na Alemanha, nos Estados Unidos, na Finlândia, na Hungria, na Suécia e na Suíça, no mínimo 30% dos estudantes internacionais estão matriculados nas áreas de ciências, agricultura ou engenharia.

C3

Contexto de políticas

Associada às mudanças na abertura dos mercados de trabalho, a tendência geral de livre circulação de capitais, bens e serviços vem aumentando a demanda por novos tipos de provimento nos países da OCDE. Governos e indivíduos buscam uma educação superior que desempenhe um papel na ampliação das perspectivas dos estudantes, permitindo que desenvolvam uma compreensão mais profunda dos idiomas, das culturas e dos métodos de negócios no mundo. Estudar em instituições de nível superior fora de seu próprio país permite que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre outras sociedades e seu domínio de outros idiomas, para assim alavancar suas perspectivas no mercado de trabalho. De fato, muitos governos da OCDE – especialmente nos países da União Européia (UE) – criaram esquemas e políticas para promover a mobilidade como forma de incentivar contatos interculturais e ajudar a construir redes sociais para o futuro.

Sob a perspectiva macro-econômica, negociações internacionais sobre a liberalização de trocas de serviços destacam as implicações da internacionalização dos serviços educacionais. Alguns países da OCDE já dão sinais de especialização na exportação de serviços educacionais. No longo prazo, a tendência de maior internacionalização da educação (Quadro C3.1) deverá exercer impacto crescente sobre a balança de pagamentos dos países, devido às receitas geradas pelos encargos educacionais e pelo consumo doméstico dos estudantes internacionais.

Embora ainda não haja dados comparáveis, é importante observar que, além da mobilidade estudantil, a oferta de programas educacionais flexíveis através dos países por via eletrônica e de *campi* no exterior também é relevante para a dimensão de trocas internacionais no ensino superior.

A internacionalização do ensino superior gera inúmeros impactos econômicos, que se somam aos custos monetários de curto prazo e aos benefícios que se refletem na balança de pagamentos corrente. Pode também fornecer a sistemas educacionais mais modestos ou menos desenvolvidos a oportunidade de aperfeiçoar a relação custo/benefício no provimento da educação. De fato, as oportunidades de capacitação no exterior podem constituir-se em uma alternativa com boa relação custo/benefício para a renda nacional, e permitir que os países destinem recursos limitados a programas educacionais para os quais economias em escala podem ser criadas, ou que ampliem a participação no ensino superior, apesar de gargalos no provimento.

Ademais, a rápida expansão do ensino superior nos países da OCDE – e mais recentemente, na maioria dos países emergentes (OECD, 2005a) – intensificou as pressões financeiras sobre sistemas educacionais e resultou em maior interesse pelo recrutamento de estudantes estrangeiros. Uma vez que as instituições de nível superior dependem cada vez mais das receitas geradas por encargos educacionais pagos por estudantes estrangeiros, estes são ativamente recrutados por alguns países. Em outros, a educação no exterior foi estimulada para suprir uma demanda não atendida devido aos gargalos resultantes da rápida expansão do ensino superior. Em anos recentes, o surgimento da economia do conhecimento e da concorrência global por qualificação deu novo impulso à internacionalização dos sistemas educacionais em muitos países da OCDE, sendo o recrutamento de estudantes estrangeiros parte de uma ampla estratégia de recrutamento de imigrantes altamente qualificados.

No nível institucional, as receitas adicionais que podem ser geradas por estudantes internacionais – seja por meio de encargos educacionais diferenciados, seja por meio de subsídios públicos – ajudam a impulsionar a educação internacional. No entanto, as instituições de nível superior

também oferecem incentivos acadêmicos para a participação em atividades internacionais, visando construir ou manter sua reputação na crescente competição acadêmica global.

Ao mesmo tempo, sob a perspectiva das instituições educacionais, a admissão de estudantes internacionais impõe que sejam feitas adaptações em ambientes e processos instrucionais, de modo a adequar currículos e métodos de ensino a um corpo discente diversificado em termos de idioma e cultura. Essas imposições, no entanto, são compensadas pelos numerosos benefícios aferidos pelas instituições anfitriãs. Uma base potencial de clientes internacionais obriga as instituições a oferecer programas que se destaquem entre os concorrentes, que possam contribuir para o desenvolvimento de um ensino superior de qualidade, ágil e sensível às necessidades dos clientes, e que seja capaz de adaptar-se a exigências em transformação. As matrículas internacionais também podem ajudar as instituições a alcançar a massa crítica necessária para diversificar o espectro de seus programas educacionais, e para aumentar seus recursos financeiros no caso em que estudantes estrangeiros assumem os custos totais de sua educação (Quadro C3.3). Dadas essas vantagens, é possível que as instituições favoreçam a admissão de estudantes internacionais, restringindo, dessa forma, o acesso de estudantes nativos. Salvo alguns casos de programas de instituições de elite muito prestigiados e disputados, são poucos os indícios de tais ocorrências (OECD, 2004a).

Para os indivíduos, os retornos associados ao estudo no exterior dependem, em grande medida, tanto das políticas praticadas no país de origem com relação ao auxílio financeiro aos estudantes que se deslocam quanto das políticas de encargos educacionais no país de destino (Quadro C3.3) e do apoio financeiro aos estudantes internacionais.

O custo de vida nos países de destino e as taxas de câmbio também afetam o custo da educação internacional. Além disso, no longo prazo, o retorno gerado pela educação internacional depende significativamente de como os diplomas internacionais são reconhecidos e valorizados pelos mercados de trabalho locais.

O número de estudantes que freqüentam programas em outros países pode ajudar a avaliar a extensão da internacionalização do ensino superior. No futuro, será importante também criar formas para quantificar e avaliar outros componentes da educação no exterior.

Evidências e explicações

Conceitos e terminologia utilizados neste indicador

Os conceitos e a terminologia utilizados neste indicador não são os mesmos utilizados nas edições do relatório *Panorama da Educação* produzidos antes de 2006. Anteriormente, o Indicador C3 definia estudantes estrangeiros no ensino superior como não-cidadãos no país em que estudam. Este conceito não era adequado para aferir a mobilidade de estudantes estrangeiros, uma vez que nem todos eles chegavam com o objetivo explícito de estudar – particularmente no caso de estudantes estrangeiros que têm residência permanente no país em que estudam por terem imigrado, eles próprios ou seus pais, e que são incluídos no total.

Isto resulta em um número superestimado de estudantes estrangeiros em países com taxas comparativamente baixas de naturalização de sua população imigrante. Além disso, é possível que cidadãos que estudam em seu próprio país sejam estudantes móveis – ou seja, estudantes nativos que viveram no exterior e voltaram a seu país de cidadania para estudar. Portanto, em um esfor-

ço para aperfeiçoar a quantificação da mobilidade dos estudantes e a comparabilidade dos dados sobre internacionalização, a OCDE, a EUROSTAT e o Instituto da UNESCO para Estatísticas revisaram, em 2005, os instrumentos utilizados para reunir dados sobre mobilidade de estudantes. De acordo com esse novo conceito, a expressão "estudantes internacionais" refere-se a estudantes que cruzaram fronteiras com a intenção específica de estudar.

A aferição da mobilidade dos estudantes depende, em grande parte, da legislação de imigração em cada país e das restrições à disponibilidade de dados. Por exemplo, o livre deslocamento de indivíduos na União Européia (EU) e no Espaço Econômico Europeu (EEE) ampliado torna impossível derivar números de deslocamento de estudantes utilizando estatísticas com base em vistos. Assim sendo, a OCDE permite que os próprios países definam como estudantes internacionais aqueles que não são residentes permanentes nos países onde estudam ou, alternativamente, aqueles que receberam educação anterior em outro país (independentemente da cidadania), dependendo de qual seja a definição operacional mais apropriada no contexto nacional. De maneira geral, considera-se que o país onde se realizou a educação pregressa seja o melhor critério operacional para os países da EU, para que não se omita a mobilidade interna do bloco (Kelo *et al.*, 2005), ao passo que o critério da residência é usualmente uma boa medida representativa em países que exigem visto de estudante para entrada no país com objetivos educacionais.

A convenção aqui adotada utiliza a expressão "estudante internacional" em referência à mobilidade dos estudantes, e a expressão "estudante estrangeiro" em referência a estudantes não-cidadãos matriculados em determinado país – ou seja, inclui alguns estudantes com residência permanente e, portanto, oferece uma estimativa superestimada da mobilidade real dos estudantes. Entretanto, uma vez que nem todos os países já são capazes de relatar os dados sobre mobilidade estudantil com base no país de residência ou no país de educação anterior, algumas tabelas e gráficos apresentam indicadores tanto sobre estudantes internacionais como sobre estudantes estrangeiros, embora separadamente, salientando que a interpretação dos resultados deve ser feita com cautela.

Neste indicador, o número total de estrangeiros matriculados em todo o mundo baseia-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países que relataram dados à OCDE e ao Instituto da UNESCO para Estatísticas. Assim sendo, é possível que esses números estejam subestimados. Adicionalmente, todas as análises de tendências neste indicador baseiam-se no número de estudantes estrangeiros em diferentes momentos, uma vez que séries temporais sobre mobilidade estudantil ainda não estão disponíveis. Outros trabalhos vêm sendo desenvolvidos para suprir esta deficiência e desenvolver séries temporais retrospectivas sobre a mobilidade estudantil para futuras edições do relatório *Panorama da Educação*.

Tendências nos números sobre estudantes estrangeiros

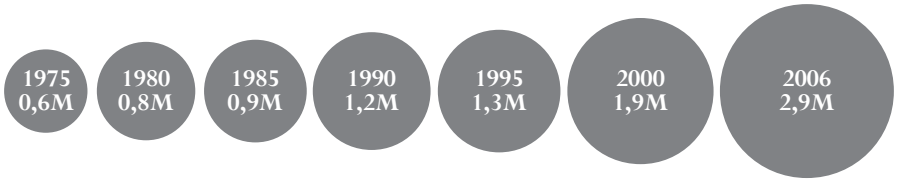
Em 2006, dos 2,9 milhões de estudantes matriculados no ensino superior fora de seu país de cidadania, 2,4 milhões (83,5%) estavam na área da OCDE. Com relação ao ano anterior, esse número representa um aumento de 2,7% no total dos 77 mil estrangeiros matriculados em todo o mundo. Na área da OCDE, o aumento foi de 3,0%. Desde 2000, o número de estudantes estrangeiros no ensino superior na área da OCDE e em todo mundo aumentou 54,1% e 54,4%, respectivamente – um aumento anual médio de 7,5% (Tabela C3.6).

Em comparação a 2000, o número de estudantes estrangeiros no ensino superior teve um aumento acima de 100% na Coréia do Sul, na Espanha, na Holanda, na Nova Zelândia, na República Checa e no país parceiro Estônia. Em contraste, o número de estudantes estrangeiros matriculados na

C3

Quadro C3.1. Crescimento no longo prazo do número de estudantes matriculados fora de seu país de cidadania

Crescimento da internacionalização do ensino superior (1975-2006)

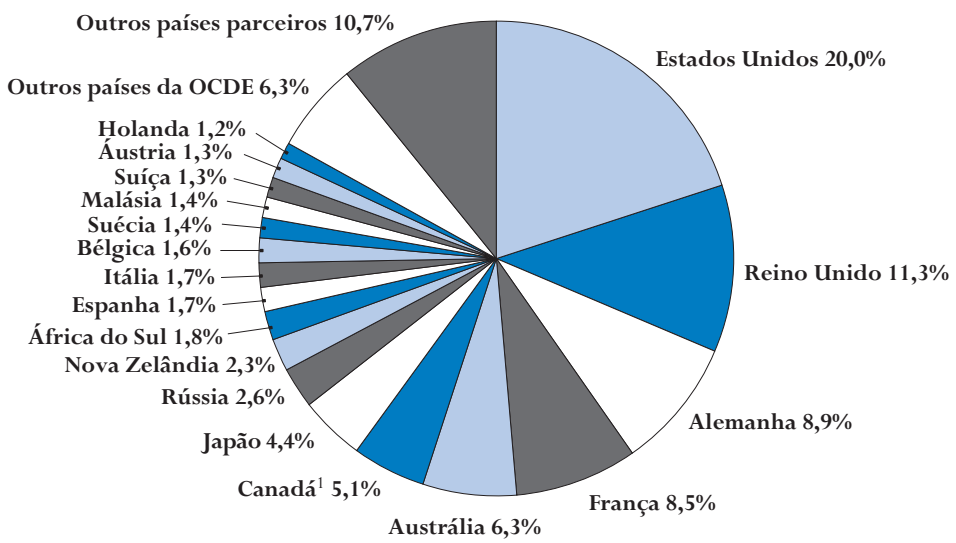


Fonte: OECD e UNESCO Institute for Statistics.

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 dos países parceiros, para 2000 e 2006. A OCDE fornece dados sobre os países pertencentes à OCDE e outros países parceiros para 2000 e 2006. As duas fontes de dados utilizam definições semelhantes, tornando possível, desse modo, sua comparação. No caso de ausência de dados, foram utilizados dados dos relatórios mais recentes, para garantir que falhas na cobertura de dados não resultem em falhas nas séries temporais.

Gráfico C3.2. Distribuição de estudantes estrangeiros no ensino superior, por país de destino (2006)

Porcentagem relatada à OCDE de estudantes estrangeiros, matriculados em cada país de destino



1. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD e Instituto da UNESCO para Estatísticas para a maior parte dos dados sobre países parceiros. Tabela C3.7 *(disponível no link abaixo)*. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Bélgica, nos Estados Unidos, na Eslováquia e na Turquia aumentou em cerca de 25%, ou menos (Tabela C3.1). As mudanças no número de estudantes estrangeiros entre 2000 e 2006 indicam que, em média, o número de estudantes estrangeiros cresceu mais rápido na área da OCDE do que nos 19 países da UE que fazem parte da OCDE – respectivamente, 111% e 78% (Tabela C3.1).

Combinados, os dados da OCDE e do Instituto da UNESCO para Estatísticas permitem examinar tendências de mais longo prazo, e ilustram o crescimento dramático nas matrículas de estrangeiros (Quadro C3.1). Nas últimas três décadas, o número de estudantes matriculados fora de seu país de cidadania aumentou acentuadamente no mundo inteiro – de 0,6 milhão, em 1975, para 2,9 milhões, em 2006 – um aumento superior a 400%. O crescimento na internacionalização da educação superior acelerou-se nos últimos 11 anos, refletindo a globalização crescente das economias e das sociedades.

O aumento no número de estudantes matriculados no exterior desde 1975 resulta de vários fatores. Nos primeiros anos, as políticas públicas que visavam promover e fomentar laços acadêmicos, culturais, sociais e políticos entre os países desempenhou um papel fundamental, especialmente no contexto da construção européia: a construção de um entendimento mútuo entre os jovens europeus era o objetivo político maior. As políticas norte-americanas de cooperação acadêmica tinham fundamentos semelhantes. Com o tempo, entretanto, fatores econômicos passaram a desempenhar um papel mais importante. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, a redução dos custos de transportes, a expansão de novas tecnologias e as comunicações mais rápidas e de mais baixo custo tornaram economias e sociedades progressivamente interdependentes. A tendência foi especialmente marcante no setor da alta tecnologia e no mercado de trabalho: a internacionalização dos mercados de trabalho para indivíduos mais qualificados incentivou a busca por experiência internacional como parte dos estudos. A expansão da tecnologia de informação e comunicação (TIC) reduziu os custos da informação e de transações para o estudo no exterior, e impulsionou a demanda pela educação internacional.

Destinos mais freqüentes dos estudantes estrangeiros

Em 2006, cinco em cada dez estudantes estrangeiros iam para um dos quatro países que recebem a maioria dos estudantes matriculados fora de seu país de cidadania. Estados Unidos é o país que recebeu a maioria (em termos absolutos) – 20% de todos os estudantes estrangeiros de todo o mundo –, seguido por Alemanha (9%), França (8%) e Reino Unido (11%). Em conjunto, esses destinos receberam 49% de todos os estudantes no ensino superior que buscam estudos no exterior (Gráfico C3.2). Além desses quatro destinos principais, é significativo o número de estudantes estrangeiros que se matricularam em 2006 na Austrália (6%), no Canadá (5%), no Japão (4%), na Nova Zelândia (2%) e no parceiro Rússia (3%).

Tendências na participação no mercado indicam o surgimento de novos atores no mercado internacional da educação

Em cada país, a análise das tendências da participação no mercado internacional da educação – quantificado como porcentagem de todos os estudantes estrangeiros em todo o mundo matriculados em determinado país de destino – esclarece a dinâmica da internacionalização do ensino superior. Em um período de seis anos, a participação dos Estados Unidos como destino preferido caiu de 25,1% para 20,0%. Na Alemanha, a queda foi de cerca de um ponto percentual, e na Bélgica e no Reino Unido, foi de cerca de meio ponto percentual. Em contraste, a participação da África do Sul, da Austrália e do Japão ampliou-se em cerca de um ponto percentual. O crescimento notável

na França (1,2%) e na Nova Zelândia (1,9%) mantém esses países entre os grandes participantes no mercado internacional da educação (Gráfico C3.3).

Essas tendências destacam a dinâmica da educação internacional na OCDE e nos países parceiros, e reflete as diferenças nas políticas de internacionalização, que vão desde um *marketing* pró-ativo, na região da Ásia e Pacífico, a uma abordagem mais passiva, nos Estados Unidos. Neste país tradicionalmente dominante, a entrada de estudantes estrangeiros também foi afetada pelo maior rigor nas condições de ingresso de estudantes internacionais após os eventos de 11 de setembro (ver Indicador C3, OECD, 2005a).

Fatores subjacentes à escolha de um país como local de estudo

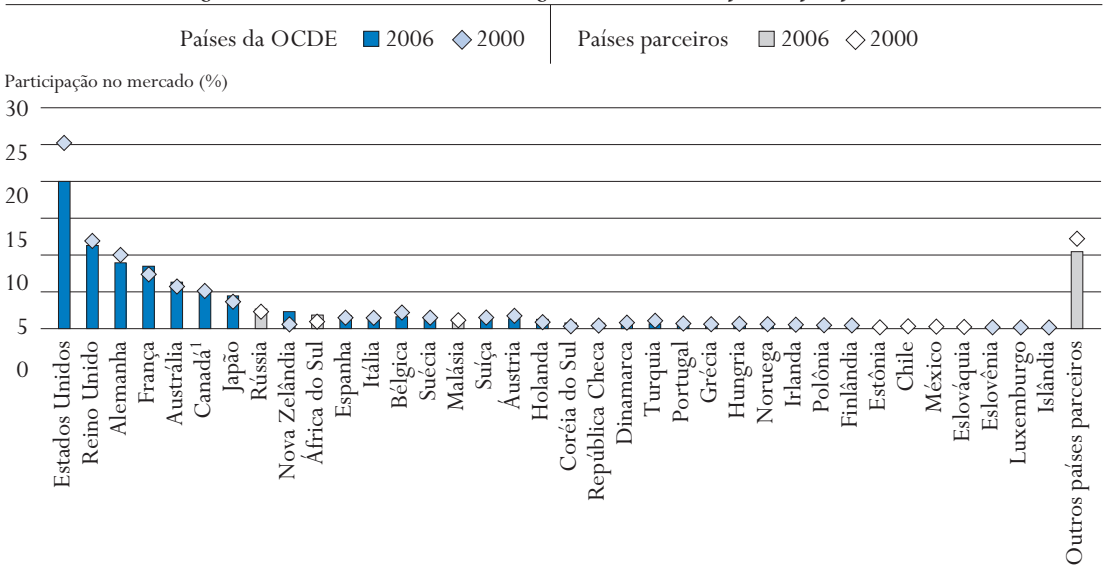
Idioma de instrução: um fator crítico

O idioma falado e utilizado na instrução é um elemento essencial para a escolha de um país estrangeiro como local de estudo. Portanto, países em que o idioma de instrução é amplamente falado e lido – por exemplo, inglês, francês e alemão – são destinos que predominam entre estudantes estrangeiros, tanto em termos absolutos como relativos. Japão é uma exceção notável: embora o idioma seja menos difundido, muitos estudantes estrangeiros matriculam-se nesse país, sendo que 94,2% deles vêm de países asiáticos (Tabela C3.2 e Gráfico C3.3).

A predominância em termos absolutos da opção por países de língua inglesa como destino – por exemplo, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia e Reino Unido – pode ser amplamente

Gráfico C3.3 Tendências na participação no mercado internacional de educação (2000, 2006)

Porcentagem de todos os estudantes estrangeiros no ensino superior, por país de destino



1. Ano de referência: 2005.

Os países estão classificados por ordem decrescente de participação no mercado em 2006.

Fonte: OECD e Instituto da UNESCO para Estatísticas para a maior parte dos dados sobre países parceiros. Tabela C3.7 (disponível no *link* abaixo). Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

atribuída ao fato de estudantes que pretendem estudar no exterior terem maior probabilidade de ter aprendido inglês em seu país de origem e/ou desejarem aperfeiçoar sua proficiência em inglês por meio de imersão e de estudos no exterior. Esse rápido aumento de matrículas de estrangeiros na Austrália (mudança de 175 pontos no índice), no Canadá (157 pontos) e, mais importante, na Nova Zelândia (825 pontos) entre 2000 e 2006 pode ser parcialmente atribuído a considerações relativas ao idioma (Tabela C3.1).

Devido a este padrão, para superar essa desvantagem idiomática para atrair estudantes estrangeiros, é cada vez maior o número de instituições que oferecem cursos em inglês em países nos quais não é esse o idioma oficial. Esta tendência é observada especialmente nos países nórdicos (Quadro C3.2).

Impacto dos encargos educacionais e dos custos de subsistência sobre a escolha do país de destino

Encargos educacionais e custos de subsistência também são fatores importantes na opção de estudantes internacionais em potencial. Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia não cobram encargos educacionais nem de estudantes nativos, nem de estudantes internacionais (Quadro C3.3). Associada à existência de programas em inglês, essa facilidade provavelmente explica o crescimento robusto observado entre 2000 e 2006 no número de estudantes estrangeiros matriculados em alguns desses países (Tabela C3.1). Entretanto, devido à ausência de encargos, os altos custos

Quadro C3.2. Países da OCDE e economias parceiras que oferecem programas de ensino superior em inglês (2006)

Utilizam o idioma inglês na instrução	Países da OCDE e países parceiros
Todos ou quase todos os programas são oferecidos em inglês	Austrália, Canadá[1], Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Reino Unido
Muitos programas são oferecidos em inglês	Dinamarca, Finlândia, Holanda, Suécia
Alguns programas são oferecidos em inglês	Alemanha, Bélgica (fl.), Coréia do Sul, Eslováquia, França, Hungria, Islândia, Japão, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, Suíça, Turquia
Nenhum ou quase nenhum programa é oferecido em inglês	Áustria, Bélgica (fr.), Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo, México, Portugal, Brasil, Chile, Israel, Rússia

Nota: A avaliação de em que medida um país oferece alguns ou muitos programas em inglês é subjetiva. Nessa avaliação, o tamanho do país 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 em inglês, embora, em termos absolutos, ofereçam um número maior de programas em inglês do que a Suécia.

1. No Canadá, instituições de ensino superior oferecem cursos em francês (principalmente em Quebec) ou em inglês.

Fonte: OECD, dados compilados a partir de folhetos de orientação para prováveis estudantes internacionais provenientes de DAAD (*Alemanha*), OAD (Áustria), NIIED (Coréia 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).

unitários do ensino superior significam que os estudantes internacionais representam um alto custo monetário para seus países de destino (Tabela B1.1). Conseqüentemente, a partir de 2006/2007, Dinamarca adotou encargos educacionais para estudantes que não pertençam à UE e ao EEE. Opções semelhantes vêm sendo agora discutidas na Finlândia, na Noruega e na Suécia, onde o número de matrículas de estudantes estrangeiros aumentou em mais de 50% entre 2000 e 2006.

Países que cobram de estudantes internacionais o custo total da educação colhem benefícios comerciais significativos. De fato, muitos países da região da Ásia e Pacífico fizeram da educação internacional uma parte explícita de suas estratégias de desenvolvimento socioeconômico, e lançaram políticas para atrair estudantes internacionais com base em geração de receita ou, no mínimo, em autofinanciamento. Austrália e Nova Zelândia adotaram com sucesso encargos educacionais diferenciados para estudantes internacionais. Na Coréia do Sul e no Japão, apesar dos altos encargos educacionais, tanto para os estudantes nativos quanto para os internacionais, o número de matrículas de estrangeiros cresceu fortemente entre 2000 e 2006 (ver Indicador B5). Isto mostra que os encargos não desestimulam necessariamente estudantes internacionais em potencial, desde que a qualidade da educação fornecida e o retorno que deve proporcionar compensem o investimento. Entretanto, na escolha entre oportunidades educacionais semelhantes, é possível que a consideração sobre custos tenha sua importância, especialmente para estudantes provenientes de países em desenvolvimento. A esse respeito, é possível que o aumento comparativamente baixo no número de matrículas de estrangeiros nos Estados Unidos e no Reino Unido entre 2000 e 2006, e a deterioração da participação dos Estados Unidos no mercado sejam atribuídos aos encargos educacionais comparativamente altos cobrados dos estudantes internacionais em um contexto de competição feroz com outros países anfitriões de língua inglesa que oferecem oportunidades educacionais semelhantes por menor custo (Quadro C3.3).

Impacto de políticas de imigração sobre a escolha de país de destino

Em anos recentes, vários países da OCDE abrandaram suas políticas de imigração para encorajar a imigração temporária ou permanente de seus estudantes internacionais. Por exemplo, Austrália, Canadá e Nova Zelândia facilitaram a permanência de estudantes estrangeiros que estudaram em suas universidades, creditando-lhes pontos adicionais em seu cadastro no setor de imigração, o que torna esses países mais atraentes para os estudantes e fortalece sua economia do conhecimento. Portanto, considerações sobre imigração também podem afetar a escolha de alguns estudantes internacionais entre as alternativas de oportunidades educacionais no exterior. Além disso, a total liberdade de deslocamento dos trabalhadores explica, em parte, o alto nível de mobilidade estudantil na Europa em comparação com os países da América do Norte, uma vez que o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) não inclui a livre movimentação de trabalhadores dentro de um mercado de trabalho comum a todos.

Outros fatores

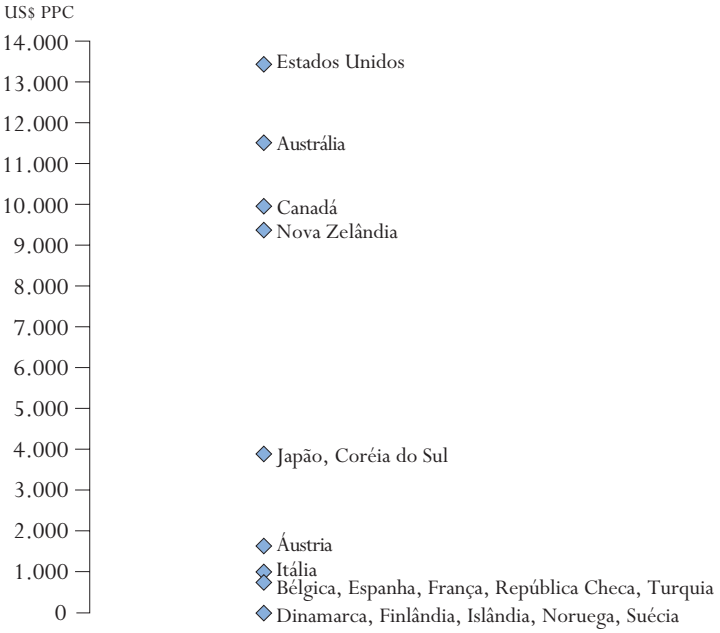
Outros fatores importantes para estudantes estrangeiros incluem a reputação acadêmica de instituições ou de programas específicos; a flexibilidade dos programas com relação ao tempo gasto no exterior para as exigências de graduação; limitações no provimento de ensino superior no país de origem; políticas restritivas ao acesso à universidade no país de origem; laços geográficos, comerciais ou históricos entre os países; oportunidades de trabalho futuras; aspirações culturais; e políticas governamentais para facilitar a transferência de créditos entre o país de origem e as

C3

Quadro C3.3 Nível de encargos educacionais assumidos por estudantes internacionais em universidades públicas (2004/2005)

Estrutura de encargos educacionais	Países
Encargos educacionais mais altos para estudantes internacionais do que para estudantes nativos	Austrália, Áustria[1], Bélgica[1, 2], 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

Média anual dos encargos educacionais assumidos por estudantes internacionais em instituições públicas de ensino superior tipo A (2004)



1. Para estudantes fora da União Européia ou do Espaço Econômico Europeu.
2. Algumas instituições cobram 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/eag2008*)

instituições anfitriãs. A transparência e a flexibilidade dos cursos, assim como as exigências para a graduação também são consideradas.

Mobilidade dos estudantes no ensino superior

Tendo em vista a ausência de uma série temporal ou de dados globais agregados sobre mobilidade dos estudantes, a análise anterior está focalizada nas tendências, em valores absolutos, do número de estudantes estrangeiros e de sua distribuição entre os países de destino. Também é possível aferir o grau de mobilidade dos estudantes em cada país de destino por meio da análise da proporção

de estudantes internacionais no total das matrículas no ensino superior. Esta alternativa tem a vantagem de considerar o tamanho dos diferentes sistemas educacionais de ensino superior e de destacar aqueles que são altamente internacionalizados, independentemente de seu tamanho e da importância de sua participação no mercado, em termos absolutos.

Amplas variações na proporção de estudantes internacionais matriculados na OCDE e em países parceiros

Entre os países que dispõem de dados sobre mobilidade dos estudantes, Austrália, Áustria, Nova Zelândia, Suíça e Reino Unido apresentam os níveis mais altos de mobilidade de estudantes do exterior que ingressam no país, quantificados como a proporção de estudantes internacionais no total de estudantes matriculados no ensino superior. Na Austrália, 17,8% dos estudantes no ensino superior entraram no país para prosseguir seus estudos. Da mesma forma, os estudantes internacionais representam 12,0% do total de matrículas na Áustria, 15,5% na Nova Zelândia, 14,1% no Reino Unido e 13,7% na Suíça. Em contraste, a mobilidade desses estudantes representa, no máximo, 1% do total de matrículas no ensino superior na Espanha, na Eslováquia e no país parceiro Eslovênia (Tabela C3.1 e Gráfico C3.1).

Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, os estrangeiros matriculados constituem um grande grupo no ensino superior na França (11,2%) e em Luxemburgo (42,2%), o que sugere níveis significativos de mobilidade dos estudantes que ingressam nesses países. Entretanto, na Coréia do Sul, na Polônia, na Turquia e no país parceiro Rússia, as matrículas de estrangeiros representam, no máximo, 1% do total de matrículas no ensino superior (Tabela C3.1).

Mobilidade de estudantes em diferentes níveis do ensino superior

A proporção de estudantes internacionais em diferentes níveis do ensino superior em cada país de destino também esclarece padrões da mobilidade estudantil. Uma primeira observação é que, com exceção de Japão, Nova Zelândia e Noruega, os programas de ensino superior tipo B são menos internacionalizados do que os programas de ensino superior tipo A, o que sugere que os estudantes internacionais são mais atraídos por programas acadêmicos tradicionais, para os quais o reconhecimento dos diplomas freqüentemente é mais fácil. Com exceção de Itália e Portugal, essa observação é válida também para países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes (Tabela C3.1).

Na Austrália, na Áustria, na Eslováquia, na República Checa e na Suécia, as proporções de estudantes internacionais são aproximadamente as mesmas no ensino superior tipo A e nos programas de pesquisa avançada, indicando que esses países de destino conseguem atrair estudantes do exterior desde o início de seus estudos no nível superior e mantê-los ou atraí-los após concluírem o primeiro nível de graduação. Em contraste, outros países apresentam mobilidade de estudantes significativamente maior, em relação ao total de matrículas, em programas de pesquisa avançada do que em programas do ensino superior tipo A. Este padrão é claro para Bélgica, Canadá, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, Hungria, Japão, Noruega, Nova Zelândia, Reino Unido, Suíça e o país parceiro Eslovênia. Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade, o mesmo padrão é registrado para Coréia do Sul, França, Islândia, Itália, Polônia e Turquia. Esse padrão pode refletir a atração que programas de pesquisa avançada exercem nesses países, ou a preferência desses países pelo recrutamento de estudantes internacionais nos níveis mais elevados de educação, para capitalizar sobre sua contribuição para o desenvolvimento e a pesquisa no país, ou ainda para antecipar o recrutamento subseqüente desses estudantes, como imigrantes altamente qualificados.

C3

Perfil do ingresso de estudantes internacionais em diferentes países de destino

Ásia lidera entre as regiões de origem

Os estudantes asiáticos formam o maior grupo de estudantes internacionais matriculados em países que enviaram dados para a OCDE ou para o Instituto da UNESCO para Estatísticas: 45,3% do total em todos esses países – 42,8% do total em países da OCDE e 58,3% do total nos países parceiros.

Esses estudantes predominam na Austrália, na Coréia do Sul, no Japão e na Nova Zelândia, países em que mais de 73% dos estudantes internacionais estrangeiros vêm da Ásia. Entre os países da OCDE, o grupo asiático é seguido por europeus (23,0%), particularmente cidadãos da UE (15,7%). Estudantes vindos da África representam 9,9% de todos os estudantes internacionais, ao passo que os norte-americanos representam apenas 3,5%. Por fim, estudantes sul-americanos representam 5,0% do total. Em conjunto, 29,3% dos estudantes internacionais matriculados na área da OCDE são provenientes de algum país da OCDE (Tabela C3.2).

Principais países de origem de estudantes internacionais

A predominância de estudantes da Ásia e da Europa também é clara quando os países de origem são considerados individualmente. Estudantes provenientes da Alemanha, da Coréia do Sul, da França e do Japão representam os maiores grupos de estudantes internacionais matriculados em países da OCDE, com 2,8%, 4,1%, 2,2% e 2,4% do total, respectivamente, seguidos por estudantes do Canadá e dos Estados Unidos, com 1,7% e 1,8%, respectivamente (Tabela C3.2).

Entre os estudantes internacionais provenientes de países parceiros, os chineses constituem o maior grupo: são 15,4% de todos os estudantes internacionais matriculados na área da OCDE, sem incluir mais 1,3% de estudantes provenientes de Hong Kong (China) (Tabela C3.2). Para eles, Estados Unidos é o país de destino preferido, seguido de perto pelo Japão – países que recebem, respectivamente, 20,7% e 19,1% de todos os estudantes chineses que estudam no exterior. Em seguida estão os estudantes provenientes da Índia (5,4%), do Marrocos (1,6%), da Malásia (1,6%) e da Rússia (1,2%). É significativo também o número de estudantes da Ásia que vêm de Cazaquistão, Indonésia, Irã, Paquistão, Tailândia, Uzbequistão e Vietnã (Tabela C3.3 e Tabela C3.7, disponível *on-line*).

A proporção de estudantes internacionais por nível e tipo de ensino superior coloca em evidência as especializações

Em alguns países, é comparativamente alta a proporção de estudantes internacionais que freqüentam programas de ensino superior tipo B. É o caso de Bélgica (31,8%), Japão (24,1%), Nova Zelândia (27,5%) e do país parceiro Eslovênia (21,9%). Na Coréia do Sul, que não dispõe de dados sobre mobilidade estudantil, as matrículas de estrangeiros em programas de ensino superior tipo B também revelam um grande grupo de estudantes estrangeiros (29,4%) (Tabela C3.4).

Em outros países, uma grande parcela dos estudantes internacionais freqüenta programas de pesquisa avançada, o que se verifica principalmente na Espanha (36,0%) e na Suíça (27,3%). Esses padrões sugerem que esses países oferecem programas avançados atraentes para graduados que venham a estudar no exterior. Em menor medida, essa concentração também pode ser observada no Canadá (9,8%), nos Estados Unidos (15,7%), na Finlândia (14,3%), no Japão (10,1%) e no

Reino Unido (11,6%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, as matrículas estrangeiras em programas de pesquisa avançada representam um grande grupo de estudantes estrangeiros na França (10,1%). Em todos esses países, o desenvolvimento e a pesquisa provavelmente se beneficiarão das contribuições desses estudantes internacionais de alto nível. Além disso, essa especialização pode gerar receitas de encargos educacionais mais elevadas por estudante internacional em países que cobram desses estudantes o custo total da educação (Quadro C3.3).

A proporção de estudantes internacionais por área de educação coloca em evidência os centros de atração

Como mostra a Tabela C3.5, a área de ciências atrai cerca de um em cada seis estudantes internacionais na Alemanha (17,1%), nos Estados Unidos (18,7%), na Nova Zelândia (17,4%) e na Suíça (16,6%), porém menos de um em cada 50 no Japão (1,3%). Entretanto, o quadro muda ligeiramente quando programas para agricultura, engenharia, indústria e construção são incluídos entre as disciplinas científicas. Na Finlândia, 41,9% dos estudantes internacionais optam por essas áreas. A proporção de estudantes internacionais matriculados em agricultura, ciências ou engenharia também é elevada na Alemanha (38,3%), no Canadá (29,0%), nos Estados Unidos (34,6%), na Hungria (30,2%), no Reino Unido (29,8%), na Suécia (39,6%) e na Suíça (34,2%). Da mesma forma, entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, agricultura, ciências e engenharia atraem pelo menos 27% dos estudantes estrangeiros na França (27,0%), em Portugal (27,2%) e na Eslováquia (28,3%). Em contraste, na Polônia são poucos os estudantes estrangeiros que optam por agricultura, ciências e engenharia (Gráfico C3.4).

A maioria dos países que matriculam grandes parcelas de seus estudantes internacionais em agricultura, ciências e engenharia oferece cursos no idioma inglês. Na Alemanha, a grande proporção de estudantes estrangeiros freqüentando disciplinas científicas pode refletir também a forte tradição alemã nessas áreas. Os países não-anglófonos tendem a receber uma proporção mais alta de estudantes internacionais para humanidades e artes, áreas escolhidas por mais de 20% dos estudantes internacionais na Alemanha (22,0%), na Áustria (23,6%), no Japão (24,5%), na Noruega (20,1%) e no parceiro Eslovênia (21,5%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, essas áreas também são as preferidas na França (20,7%), na Islândia (44,3%) e na Polônia (20,0%).

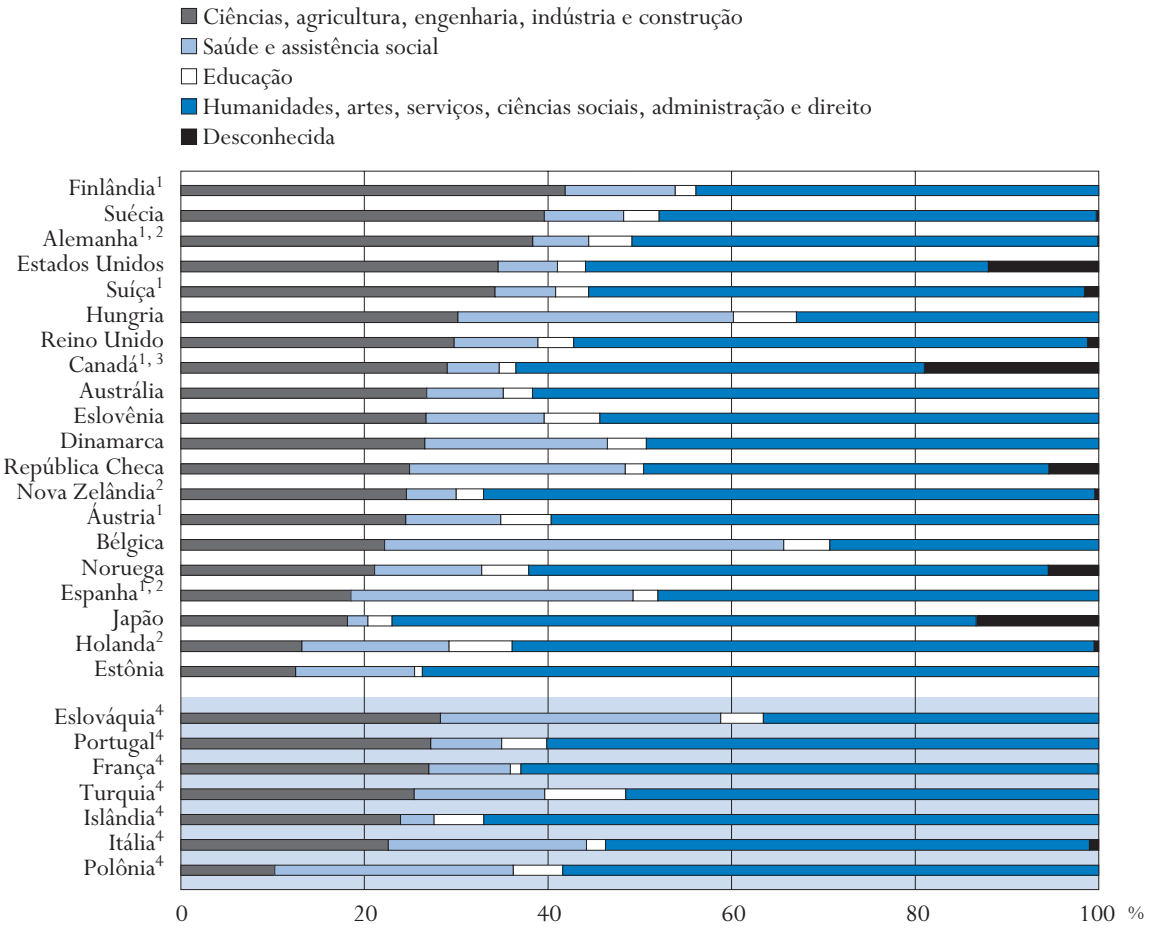
Programas nas áreas de ciências sociais, administração e direito também atraem grande número de estudantes internacionais. Na Austrália, na Nova Zelândia e no parceiro Estônia, essas áreas recebem cerca de 50% de todos os estudantes internacionais – 52,7%, 49,0% e 53,4%, respectivamente. Essa proporção também é alta na Holanda (45,3%) e no Reino Unido (40,8%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, na França (40,6%) e em Portugal (46,6%) a maior proporção de estudantes estrangeiros está matriculada em ciências sociais, administração e direito.

Com relação a saúde e assistência social , a situação é bastante específica, uma vez que, em grande medida, essas áreas dependem de políticas nacionais em relação ao reconhecimento de diplomas em medicina. As áreas de saúde e assistência social atraem grandes parcelas de estudantes internacionais nos países da UE, principalmente Bélgica (43,5%), Dinamarca (19,9%), Espanha (30,7%), Hungria (30,0%) e República Checa (23,5%). Entre os países que não dispõem de dados sobre mobilidade de estudantes, as área de saúde e assistência social também são escolhidas por entre 20% e 25% dos estudantes estrangeiros na Itália (21,6%), na Polônia (26,0%) e na Eslováquia (30,5%). Esse

C3

Gráfico C3.4. Distribuição de estudantes internacionais por área de educação (2006)

Porcentagem de estudantes internacionais matriculados no ensino superior em diferentes áreas de educação



1. Não inclui programas de ensino superior tipo B.
2. Não inclui programas de pesquisa avançada.
3. Ano de referência: 2005.
4. 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

padrão está relacionado às cotas impostas em muitos países europeus, que restringem o acesso a programas de educação na área de medicina, o que aumenta a demanda por capacitação em outros países da UE para contornar as cotas e para obter os benefícios do reconhecimento automático de diplomas médicos na UE pela Diretiva Médica Européia.

De maneira geral, a concentração de estudantes internacionais em várias disciplinas em países de destino destaca programas que atraem grande número de estudantes no exterior. Esta atração deve-se a muitos fatores relacionados tanto à oferta quanto à procura.

Com relação à oferta, alguns países de destino oferecem centros tradicionais de excelência ou de especialização, capazes de atrair estudantes de outros países em grande número – por exemplo, Finlândia e Alemanha em ciências e engenharia. Nas áreas de humanidades e artes, alguns países de destino também detêm um monopólio natural em alguns programas, o que é especialmente óbvio no caso de estudos lingüísticos ou culturais – por exemplo, Alemanha, Áustria e Japão.

Com relação à demanda, as características dos estudantes internacionais podem ajudar a explicar sua concentração em certas áreas de estudo. Por exemplo, estudantes de disciplinas científicas normalmente têm limitações quanto à fluência em idiomas, o que explica sua forte propensão a estudar em países que oferecem cursos em inglês, e são menos propensos a matricular-se em países onde esses cursos 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 nas áreas de ciências sociais, administração e direito nos países vizinhos Austrália e Nova Zelândia e, em menor medida, no Japão. Por fim, a possibilidade de obter reconhecimento de diplomas médicos influencia claramente a concentração de estudantes internacionais nas áreas de saúde e assistência social em programas oferecidos nos países da UE.

Países de destino dos cidadãos matriculados no exterior

Estudantes da OCDE que buscam o ensino superior fora de seu país de origem optam predominantemente por algum outro país também na área da OCDE. Em média, apenas 3,2% dos estudantes estrangeiros dos países da OCDE matriculam-se em um país parceiro. A proporção de estudantes estrangeiros de países parceiros matriculados em outro país parceiro é significativamente maior: mais de 22% dos estudantes estrangeiros provenientes de Chile, Estônia, Israel e Rússia estão matriculados em outro país parceiro. Em comparação, em alguns países, é muito baixa a proporção de estudantes que se dispõem a estudar fora da área da OCDE: França (0,8%), Irlanda (0,2%), Islândia (0,2%), Polônia (0,8%), República Checa (0,9%), Eslováquia (0,2%) e mais acentuadamente, Luxemburgo (0,1%) (Tabela C3.3).

Considerações quanto a idiomas, proximidade geográfica e semelhança de sistemas educacionais são fatores importantes na escolha do país de destino. Considerações geográficas e diferenças de exigências para visto de entrada são explicações prováveis para a concentração de estudantes austríacos na Alemanha, de estudantes da Bélgica na França e na Holanda, da França na Bélgica, do Canadá nos Estados Unidos, da Nova Zelândia na Austrália, da China no Japão, etc. Questões relacionadas ao idioma e tradições acadêmicas também explicam a propensão de estudantes anglófonos a concentrar-se em outros países da Comunidade Britânica ou nos Estados Unidos, mesmo aqueles que estão geograficamente distante. As redes de migração também desempenham seu papel, ilustrado pela concentração de cidadãos portugueses na França, estudantes da Turquia na Alemanha, ou do México nos Estados Unidos.

Por fim, os países de destino de estudantes internacionais também destacam a atração por sistemas educacionais específicos, seja esta devida a considerações quanto a reputação acadêmica ou a oportunidades imigratórias subseqüentes. A esse respeito, é importante observar que estudantes chineses concentram-se principalmente na Alemanha, na Austrália, nos Estados Unidos, no Japão, na Nova Zelândia e no Reino Unido, países que, em sua maioria, oferecem esquemas para facilitar a imigração de estudantes internacionais. Assim sendo, estudantes indianos preferem a Austrália, os Estados Unidos e o Reino Unido – três destinos que atraem 81,5% dos cidadãos indianos matriculados no exterior (Tabela C3.3).

C3

Definições e metodologias

Fontes de dados, definições e período de referência

Os dados sobre estudantes estrangeiros e internacionais referem-se ao ano acadêmico de 2005/2006 e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas de educação, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). Dados adicionais do Instituto da UNESCO para Estatísticas também estão incluídos.

Um estudante é classificado como estudante internacional quando deixa seu país de origem e muda-se para outro país com o objetivo de estudar. Dependendo da legislação de imigração específica de cada país, das condições de mobilidade – por exemplo, o livre trânsito de indivíduos nas áreas da UE e do EEE – e da disponibilidade de dados, um estudante internacional pode ser definido como aquele que não é residente permanente ou temporário no país em que estuda ou, alternativamente, como um estudante que obteve sua qualificação anterior em outro país – por exemplo, em um país da UE.

O conceito de residência permanente ou temporária relatada por cada país é definido pela legislação nacional em vigor. Na prática, significa ter permissão ou visto de estudante, ou escolher 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 aquele em que o estudante obteve a qualificação exigida para a matrícula no nível de educação atual – ou seja, o país em que o estudante concluiu o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior, no caso de um estudante internacional matriculado no ensino superior tipo A ou no ensino superior tipo B; e o país em que o estudante concluiu o ensino superior tipo A, no caso de um estudante matriculado em programas de pesquisa avançada. As definições operacionais de estudantes internacionais específicas de cada país estão indicadas nas tabelas e no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

Um estudante é classificado como estudante estrangeiro quando não tem cidadania do país onde os dados foram coletados. Embora pragmática e operacional, esta classificação não é apropriada para detectar a mobilidade dos estudantes, devido às diferenças de políticas nacionais com relação à naturalização de imigrantes. Austrália e a Suíça, por exemplo, relatam ingressos semelhantes de estudantes estrangeiros em relação às matrículas no ensino superior – 20,9% e 19,2%, respectivamente –, mas essas proporções refletem diferenças significativas nos níveis reais de mobilidade estudantil: 17,8% das matrículas no ensino superior na Austrália e 13,7% na Suíça (Tabela C3.1). Esta situação ocorre porque, para as populações imigrantes, é mais fácil obter residência permanente na Austrália do que na Suíça. Portanto, é preciso cautela ao interpretar os dados baseados no conceito de estudantes estrangeiros segundo a mobilidade estudantil e comparações bilaterais.

Metodologias

Os dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros são obtidos através das matrículas em seus países de destino. Portanto, o método para obtenção dos dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros é o mesmo utilizado na coleta de dados referentes ao total de matrículas – ou seja, registros de estudantes regularmente matriculados em um programa educacional. Estudantes nativos e internacionais normalmente são contados em um dia ou período específico no ano. Este procedimento torna possível quantificar a proporção de matrículas internacionais em um sistema educacional, mas o número real de indivíduos envolvidos pode ser muito maior, uma vez

que muitos estudantes estudam no exterior por um período inferior a um ano acadêmico, ou participam de programas de intercâmbio que não exigem matrícula – por exemplo, intercâmbio universitário ou deslocamentos de curto prazo para programas de pesquisa avançada. Além disso, o conjunto de estudantes internacionais abrange alguns estudantes no ensino à distância, os quais, rigorosamente, não são estudantes em deslocamento. Este padrão de estudantes em programas de ensino à distância é bastante comum em instituições universitárias na Austrália e no Reino Unido (OECD, 2004a).

Uma vez que são obtidos através das matrículas no ensino superior nos países de destino, os dados sobre estudantes internacionais e estrangeiros dizem respeito aos estudantes que ingressam em um país, e não àqueles que deixam seu país de origem. Os países de destino cobertos por este indicador incluem todos os países da OCDE (exceto o México) e os parceiros Eslovênia, Estônia e Rússia, assim como os parceiros que relataram dados semelhantes ao Instituto da UNESCO para Estatísticas para o cálculo de valores globais e para a análise de países de destino de estudantes e de tendências de participação no mercado.

Dados sobre estudantes matriculados no exterior, assim como análises de tendências não se baseiam no número de estudantes internacionais, mas sim no número de cidadãos estrangeiros nos locais em que há pronta disponibilidade de dados consistentes através dos países e ao longo do tempo. Ainda assim, os dados não incluem os estudantes matriculados nos países da OCDE e parceiros que não relataram dados sobre estudantes estrangeiros para a OCDE ou para o Instituto da UNESCO para Estatísticas. Portanto, todas as declarações sobre estudantes matriculados no exterior podem subestimar o número real de cidadãos estudando no exterior (Tabela C3.3), especialmente nos casos em que muitos cidadãos estudam em países que não relatam dados sobre seus estudantes estrangeiros à OCDE ou ao Instituto da UNESCO para Estatísticas – por exemplo, China e Índia.

A Tabela C3.1 mostra as matrículas internacionais e de estrangeiros como uma proporção do total de matrículas em cada nível do ensino superior. O total das matrículas, usado como denominador, abrange todas as pessoas que estudam no país (estudantes nativos e internacionais), mas exclui os estudantes nativos que estudam no exterior. A tabela mostra também a variação nas matrículas de estrangeiros entre 2000 e 2006 em todo o ensino superior.

As Tabelas C3.2, C3.4 e C3.5 apresentam a distribuição dos estudantes internacionais matriculados em um sistema educacional – ou dos estudantes estrangeiros em países que não dispõem de informações sobre mobilidade de estudantes –, de acordo com país de origem (Tabela C3.2), com tipo e nível de ensino superior (Tabela C3.4) e com área de educação (Tabela C3.5).

A Tabela C3.3 apresenta a distribuição de cidadãos de um dado país matriculados no exterior, de acordo com o país de destino (ou país de estudo). Como mencionado acima, o número total de estudantes matriculados no exterior, que é usado como denominador, cobre apenas os estudantes matriculados em outros países que relatam dados à OCDE ou ao Instituo da UNESCO para Estatísticas. Portanto, as proporções resultantes podem estar distorcidas ou superestimadas para países com grande número de estudantes que estudam em países que não fornecem dados.

A Tabela C3.6 apresenta as tendências no número absoluto de estudantes estrangeiros relatados pelos países da OCDE e pelo resto do mundo entre 2000 e 2006, e os índices de mudança entre 2006 e de 2000 a 2005. Os valores baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados nos países que relatam dados à OCDE e ao Instituto da UNESCO para Estatísticas. Uma vez

que, no passado, os dados sobre os países parceiros que não relataram dados à OCDE não foram incluídos, os valores não são estritamente comparáveis com aqueles publicados em edições do relatório *Panorama da Educação* anteriores a 2006.

A Tabela C3.7 (disponível *on-line*) apresenta a matriz dos números referentes a estudantes estrangeiros por país de origem e por país de destino.

Outras referências

A importância relativa dos estudantes internacionais no sistema educacional afeta as taxas de ingresso e de graduação no ensino superior, e pode aumentá-las artificialmente em algumas áreas ou em alguns níveis educacionais (ver Indicadores A2 e A3). Pode afetar também a distribuição dos gastos públicos e privados observada (ver Indicador B3). Em países que cobram dos estudantes internacionais encargos educacionais diferenciados, a mobilidade dos estudantes pode impulsionar as reservas financeiras das instituições de ensino superior e contribuir para o financiamento do sistema educacional. Por outro lado, estudantes internacionais podem representar uma alta carga financeira para os países, caso os encargos educacionais no ensino superior sejam baixas ou inexistentes, dado o alto custo unitário nesse nível educacional (ver Indicador B5).

Os estudantes internacionais matriculados em um país que não o seu próprio são apenas um dos aspectos da internacionalização do ensino superior. Novas formas de educação transnacional surgiram ao longo da última década, incluindo a mobilidade dos programas e das instituições educacionais através das fronteiras. Ainda assim, o ensino superior através dos países desenvolveu-se de forma muito específica e em resposta a lógicas diferentes em diferentes regiões no mundo.

Ver uma análise detalhada dessas questões e das implicações comerciais e políticas da internacionalização do ensino superior em OECD (2004a).

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

- ***Table C3.7. Number of foreign students in tertiary education, by country of origin and destination (2006) and market shares in international education (2000, 2006)***

Tabela C3.1.

Mobilidade de estudantes e estudantes estrangeiros na educação superior (2000, 2006)

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, 17,8% do total de estudantes na Austrália e 13,7% 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: 20,9% de todos os estudantes na educação superior na Austrália não são cidadãos australianos, e 19,2% de todos os estudantes na educação superior na Suíça não são cidadãos suíços.

		Mobilidade do estudante				Matrículas de estudantes estrangeiros				
		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 superio	Programas de educação superior tipo B	Programas de educação superior tipo A	Programas de pesquisa avançada	Índice de mudança no número de estudantes estrangeiros, total para educação superior (2000=100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Países da OCDE	**Alemanha**[5]	m	m	10,6	m	11,4	3,9	12,7	m	140
	Austrália[1]	17,8	7,4	19,7	19,1	20,9	7,6	23,0	29,7	175
	Áustria[1, 2]	12,0	m	13,1	15,1	15,5	m	16,9	20,9	129
	Bélgica[1]	7,4	5,4	8,5	20,5	12,1	9,5	13,5	31,0	121
	Canadá[1, 2, 3, 4]	7,4	m	6,9	21,4	14,6	m	13,8	38,3	157
	Coréia do Sul	m	m	m	m	0,7	0,5	0,7	4,7	660
	Dinamarca[1]	4,8	3,7	4,9	7,3	8,4	10,3	7,8	19,2	149
	Eslováquia[1]	0,8	0,5	0,8	0,7	0,9	0,5	0,9	0,7	110
	Espanha[1, 2]	1,0	m	0,8	8,5	2,9	3,8	1,8	19,2	200
	Estados Unidos[1]	3,3	2,0	3,1	23,7	m	m	m	m	123
	Finlândia[5]	3,7	n	3,4	7,4	2,9	n	2,5	7,5	161
	França	m	m	m	m	11,2	4,8	12,3	35,8	181
	Grécia[2]	m	m	m	m	2,5	0,8	3,7	1,8	192
	Holanda[2]	4,7	n	4,7	m	6,1	n	6,2	m	260
	Hungria[1]	2,8	0,3	2,9	7,1	3,3	0,5	3,4	8,1	146
	Irlanda[5]	6,8	m	m	m	m	m	m	m	172
	Islândia	m	m	m	m	4,5	1,3	4,6	12,2	177
	Itália	m	m	m	m	2,4	6,2	2,3	5,0	196
	Japão[1]	2,9	3,0	2,6	16,1	3,2	3,0	2,9	16,8	195
	Luxemburgo	m	m	m	m	42,2	m	m	m	174
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega[1]	1,9	8,2	1,8	4,6	6,7	11,2	6,2	22,3	164
	Nova Zelândia[1]	15,5	16,0	15,1	22,2	28,5	27,6	28,3	42,8	825
	Polônia	m	m	m	m	0,5	0,1	0,5	2,9	186
	Portugal	m	m	m	m	4,6	5,9	4,5	7,7	161
	Reino Unido[1]	14,1	5,5	15,2	40,8	17,9	11,6	18,4	42,7	148
	República Checa[1]	5,1	0,7	5,4	6,4	6,3	1,1	6,8	8,0	391
	Suécia[1]	5,0	0,5	5,3	5,3	9,8	4,5	9,5	20,6	162
	Suíça[2, 5]	13,7	m	13,4	44,4	19,2	16,5	17,0	44,2	152
	Turquia	m	m	m	m	0,8	0,2	1,1	2,7	108
	Média OCDE	***6,9***	***3,8***	***7,3***	***15,9***	***9,6***	***5,5***	***8,5***	***18,5***	***210,9***
	Média UE19	***5,7***	***1,9***	***6,3***	***11,9***	***8,9***	***4,0***	***7,3***	***15,4***	***177,8***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia[1]	0,9	0,5	1,3	4,4	1,2	0,8	1,5	5,5	179
	Estônia[1]	1,4	0,1	2,0	2,8	3,1	3,1	3,1	3,4	249
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia[4]	m	m	m	m	0,9	0,4	1,0	m	188

1. Para o objetivo de medição de mobilidade, estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. A porcentagem no total na educação superior está subestimada devido à exclusão de alguns programas.
3. Ano de referência: 2005.
4. Não inclui instituições privadas.
5. Para o objetivo de medição de mobilidade, estudantes internacionais são definidos com base no país onde adquiriram o nível anterior de educação.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

Tabela C3.2.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006)

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. Caso dados sobre mobilidade não estejam disponíveis, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior que têm cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 1,4% dos estudantes internacionais na educação superior no Canadá são residentes na Alemanha; no Canadá, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,1%; e assim por diante.

Leitura da sexta coluna: 5,6% 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 0,5%; e assim por diante.

Leitura da 15ª coluna: 25,9% 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 0,6%; e assim por diante.

		Países de destino																	
		Países da OCDE																	
		Estudantes internacionais														Estudantes estrangeiros			
	Países de origem	Alemanha[3, 6, 7]	Austrália[1]	Bélgica[1, 2]	Canadá[1, 3, 4, 5]	Dinamarca[1]	Eslováquia[1]	Espanha[1, 3]	Estados Unidos[1]	Holanda[7]	Irlanda[6]	Nova Zelândia[1]	Reino Unido[1]	Suécia[1]	Suíça[3, 6]	Áustria[3, 8]	Coréia do Sul[8]	Finlândia[8]	França[8]
		(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	1,4	8,3	1,0	0,3	1,6	15,4	5,6	3,2	4,0	9,2	21,6	25,9	0,3	3,6	2,7
	Austrália	0,2	a	n	0,6	2,2	n	n	0,5	0,0	0,4	7,5	0,5	1,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,1
	Áustria	2,3	0,1	0,1	0,2	0,6	0,4	n	0,1	0,1	0,5	0,1	0,4	1,5	2,0	a	n	0,4	0,2
	Bélgica	0,7	n	a	0,3	1,4	n	n	0,1	1,9	0,6	n	0,8	0,9	0,7	0,2	n	0,3	1,1
	Canadá	0,3	2,0	0,2	a	0,9	0,5	n	5,0	0,1	3,3	1,2	1,4	1,3	0,9	0,1	0,7	0,8	0,5
	Coréia do Sul	1,8	2,4	0,1	0,4	0,1	0,2	n	10,5	0,1	0,1	0,1	1,2	0,3	0,3	0,8	a	0,4	1,0
	Dinamarca	0,3	0,1	n	0,2	a	n	n	0,2	0,1	0,2	0,1	0,5	0,7	0,2	0,2	n	0,5	0,1
	Eslováquia	0,6	0,1	0,1	0,1	0,1	a	n	0,1	0,1	0,1	n	0,2	0,1	0,5	3,1	n	0,2	0,2
	Espanha	2,1	0,1	0,1	0,3	2,7	0,2	a	0,6	0,4	3,0	n	1,9	4,2	1,5	1,0	n	1,4	1,5
	Estados Unidos	1,7	1,6	0,5	10,4	5,1	1,5	0,1	a	0,2	16,1	5,6	4,5	2,2	1,5	0,8	2,2	2,3	1,1
	Finlândia	0,4	n	n	0,1	0,7	0,1	n	0,1	0,1	0,6	0,1	0,5	3,0	0,3	0,5	n	a	0,1
	França	2,9	0,4	36,9	8,3	4,4	0,4	0,3	1,2	0,5	6,3	0,9	3,8	6,0	14,8	1,1	n	1,8	a
	Grécia	1,3	n	0,3	0,1	0,4	6,0	n	0,4	0,2	0,5	n	5,4	0,4	0,7	0,6	n	0,6	0,8
	Holanda	0,4	0,1	7,4	0,3	1,0	n	0,1	0,3	a	0,6	0,1	0,8	2,3	0,5	0,3	n	0,9	0,2
	Hungria	1,1	n	0,1	0,1	0,1	1,4	n	0,1	0,2	0,1	n	0,2	0,3	0,6	2,9	n	1,0	0,3
	Irlanda	0,2	0,1	0,1	0,2	1,0	0,1	n	0,2	n	a	0,1	5,1	0,3	0,1	0,1	n	0,4	0,2
	Islândia	n	n	n	0,1	7,6	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,2	n	0,1	n	0,3	n
	Itália	1,8	0,1	0,3	0,4	1,3	0,1	0,4	0,6	0,3	1,8	0,1	1,7	1,9	6,1	15,7	n	1,5	1,8
	Japão	1,0	1,8	0,2	2,1	0,2	0,1	n	6,9	0,1	0,5	2,8	1,9	0,5	0,7	0,7	5,4	1,1	0,9
	Luxemburgo	1,1	n	4,4	n	0,6	n	n	n	n	0,1	n	0,3	n	1,0	1,1	n	0,1	0,7
	México	0,6	0,2	0,1	1,7	0,5	0,1	0,7	2,5	0,1	0,1	0,2	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,5	0,6
	Noruega	0,3	1,0	0,1	0,3	15,2	5,7	n	0,2	0,2	1,4	0,6	0,9	0,8	0,2	0,2	n	0,7	0,1
	Nova Zelândia	0,1	1,1	n	0,1	0,6	n	n	0,2	n	0,1	a	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,1	n
	Polônia	6,4	0,1	0,3	0,3	1,3	1,2	0,1	0,5	0,7	1,4	n	1,3	1,8	1,4	3,4	0,1	1,7	1,4
	Portugal	0,3	n	0,2	0,1	0,2	n	0,6	0,1	0,1	0,1	n	0,9	0,6	0,4	0,2	n	0,3	1,0
	Reino Unido	0,9	0,8	0,1	1,6	13,0	0,7	0,2	1,5	0,3	9,4	1,1	a	1,2	0,8	0,5	0,1	2,1	1,0
	República Checa	1,0	0,1	0,1	0,1	0,2	29,0	n	0,2	0,1	0,3	0,1	0,3	0,8	0,4	1,3	n	0,7	0,3
	Suécia	0,3	0,5	0,1	0,4	6,7	0,6	n	0,6	0,1	0,6	0,5	1,0	a	0,6	0,5	n	6,3	0,2
	Suíça	0,9	0,2	0,1	0,4	1,4	n	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,5	0,9	a	0,7	n	0,4	0,7
	Turquia	3,4	0,1	0,3	0,7	0,4	0,4	n	2,1	0,3	0,1	0,1	0,6	0,4	1,6	5,3	0,2	0,8	1,0

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui dados para educação de desenvolvimento social.
3. Não inclui programas de educação superior tipo B.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
7. Não inclui programas de pesquisa avançada.
8. 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.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Tabela C3.2. (*continuação-1*)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006)

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. Caso dados sobre mobilidade não estejam disponíveis, a tabela mostra a proporção de estudantes estrangeiros na educação superior que têm cidadania de determinado país de origem.

Leitura da terceira coluna: 1,4% dos estudantes internacionais na educação superior no Canadá são residentes na Alemanha; no Canadá, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,1%; e assim por diante.

Leitura da sexta coluna: 5,6% 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 0,5%; e assim por diante.

Leitura da 15ª coluna: 25,9% 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 0,6%; e assim por diante.

	Países de destino																	
	Países da OCDE																	
	Estudantes internacionais														Estudantes estrangeiros			
Países de origem	Alemanha[3, 6, 7]	Austrália[1]	Bélgica[1, 2]	Canadá[1, 3, 4, 5]	Dinamarca[1]	Eslováquia[1]	Espanha[1, 3]	Estados Unidos[1]	Holanda[7]	Irlanda[6]	Nova Zelândia[1]	Reino Unido[1]	Suécia[1]	Suíça[3, 6]	Áustria[3, 8]	Coréia do Sul[8]	Finlândia[8]	França[8]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Provenientes de países da OCDE, total	*34,5*	*13,9*	*52,9*	*31,1*	*78,2*	*49,7*	*3,2*	*36,5*	*22,2*	*54,3*	*24,6*	*41,3*	*43,4*	*60,1*	*67,5*	*9,7*	*31,6*	*19,7*
Países parceiros																		
Brasil	0,9	0,2	0,1	0,6	0,3	0,1	0,3	1,2	0,1	0,1	0,1	0,4	0,1	1,0	0,2	0,1	0,4	0,9
Chile	0,3	0,1	n	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	n	n	0,1	0,1	0,1	0,3	n	n	0,2	0,2
China	11,6	22,7	2,2	23,7	7,9	0,2	n	16,0	3,7	13,5	50,9	15,4	0,9	2,2	3,4	68,7	16,1	6,9
Eslovênia	0,1	n	0,2	n	n	0,1	n	n	n	0,1	n	0,1	0,2	0,1	1,4	n	0,1	n
Estônia	0,3	n	0,1	n	0,2	n	n	0,1	n	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	7,0	0,0
Índia	1,7	12,1	0,5	3,7	1,3	0,4	n	13,5	0,1	3,5	4,8	5,8	0,2	0,9	0,3	1,2	1,9	0,3
Israel	0,6	0,1	n	0,4	0,4	9,5	n	0,6	0,1	0,1	n	0,3	n	0,2	0,1	n	0,2	0,1
Rússia	5,8	0,2	0,3	0,5	0,6	0,9	0,1	0,9	0,4	0,8	0,7	0,7	0,2	1,8	1,1	1,1	12,4	1,2
Principais regiões geográficas																		
Provenientes da África, total	*8,7*	*3,2*	*2,7*	*10,6*	*2,3*	*3,5*	*0,8*	*6,4*	*1,5*	*5,7*	*0,6*	*9,4*	*0,6*	*7,7*	*1,5*	*0,8*	*12,6*	*45,2*
Provenientes da Ásia, total	*30,9*	*78,7*	*5,3*	*51,0*	*13,7*	*21,0*	*0,2*	*63,6*	*6,8*	*34,1*	*73,4*	*46,1*	*3,3*	*9,2*	*14,3*	*93,1*	*29,9*	*18,5*
Provenientes da Europa, total,	*46,4*	*5,1*	*53,2*	*16,8*	*71,5*	*72,5*	*2,7*	*12,5*	*22,9*	*36,3*	*8,0*	*33,1*	*38,7*	*64,0*	*82,0*	*2,2*	*51,1*	*20,8*
dos quais são provenientes da UE19	*24,2*	*3,5*	*51,4*	*14,4*	*44,1*	*41,2*	*2,2*	*8,5*	*20,9*	*31,8*	*6,5*	*28,9*	*35,1*	*54,0*	*58,5*	*0,7*	*23,7*	*13,8*
Provenientes da América do Norte, total	*2,0*	*3,6*	*0,7*	*11,0*	*6,0*	*2,0*	*0,1*	*5,1*	*0,3*	*19,4*	*6,8*	*5,9*	*3,5*	*2,4*	*1,0*	*2,9*	*3,2*	*1,6*
Provenientes da Oceania, total	*0,3*	*2,1*	*0,1*	*0,7*	*2,8*	*n*	*n*	*0,8*	*0,1*	*0,5*	*10,5*	*0,7*	*1,2*	*0,3*	*0,2*	*0,4*	*0,5*	*0,1*
Provenientes da América do Sul, total	*3,8*	*1,1*	*0,9*	*7,3*	*1,9*	*1,0*	*3,2*	*11,5*	*1,0*	*0,7*	*0,7*	*2,6*	*1,0*	*5,4*	*1,1*	*0,7*	*2,3*	*4,4*
Não especificado	*7,8*	*6,2*	*37,1*	*2,5*	*1,9*	*n*	*93,0*	*n*	*67,4*	*3,3*	*n*	*2,3*	*51,6*	*10,9*	*0,1*	*n*	*0,4*	*9,3*
Provenientes de todos os países, total	*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. Não inclui programas de educação superior tipo B.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
7. Não inclui programas de pesquisa avançada.
8. 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.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

Tabela C3.2. (*continuação-2*)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006)

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: 1,4% dos estudantes internacionais na educação superior no Canadá são residentes na Alemanha; no Canadá, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,1%; e assim por diante.

Leitura da sexta coluna: 5,6% 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 0,5%; e assim por diante.

Leitura da 15ª coluna: 25,9% 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 0,6%; e assim por diante.

	Países de origem	*Países de destino*																
		Países da OCDE												Países parceiros				
		Estudantes estrangeiros											Total de destinos em países da OCDE	Internacionais		Estrangeiros	Total de destinos em países parceiros	Total de todos os destinos relatados
		Grécia[8]	Hungria[8]	Islândia[8]	Itália[8]	Japão[8]	Luxemburgo[8]	Noruega[8]	Polônia[8]	Portugal[8]	República Checa[8]	Turquia[8]		Eslovênia[1]	Estônia[1]	Rússia.[5,7,8]		
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
Países da OCDE	**Alemanha**	2,1	9,7	13,7	3,4	0,3	9,8	4,1	3,0	1,8	1,0	1,1	2,8	0,7	0,9	m	0,2	2,4
	Austrália	0,2	n	0,1	0,1	0,3	n	0,2	0,1	0,1	n	0,2	0,4	0,1	n	m	0,1	0,3
	Áustria	n	0,4	2,4	0,4	n	0,2	0,3	0,3	0,1	0,2	0,1	0,4	1,3	0,1	m	0,1	0,3
	Bélgica	0,2	n	0,7	0,4	n	14,1	0,2	0,1	0,5	n	n	0,4	0,1	0,2	m	n	0,3
	Canadá	0,2	0,8	2,7	0,3	0,2	0,1	0,6	2,3	0,6	0,2	0,1	1,7	0,1	0,2	m	0,1	1,5
	Coréia do Sul	n	0,1	0,1	0,7	17,2	n	0,2	0,4	n	0,1	0,1	4,1	0,1	0,1	m	0,3	3,4
	Dinamarca	n	n	8,1	0,1	n	0,2	6,0	0,1	n	n	n	0,2	0,1	0,9	m	n	0,2
	Eslováquia	0,1	16,0	0,8	0,4	n	0,4	0,3	1,4	0,1	68,5	n	0,9	0,4	n	m	n	0,8
	Espanha	0,1	0,2	5,2	1,0	0,1	1,1	0,8	0,3	4,0	0,1	n	0,9	n	0,5	m	0,1	0,8
	Estados Unidos	0,6	1,5	6,9	0,8	1,3	n	2,4	6,7	0,9	0,6	0,1	1,8	0,1	1,0	m	0,8	1,6
	Finlândia	0,1	0,2	4,3	0,2	n	0,2	2,0	0,1	0,1	n	n	0,2	0,1	42,9	m	0,2	0,2
	França	0,2	0,3	3,9	1,9	0,3	34,0	1,1	0,7	4,4	0,1	0,1	2,2	0,1	0,3	m	0,1	1,8
	Grécia	a	1,1	0,1	11,2	n	0,5	0,1	0,2	0,2	0,5	5,2	1,3	n	n	m	0,7	1,2
	Holanda	0,1	0,1	1,0	0,1	0,0	0,5	1,1	0,1	1,4	0,1	0,1	0,4	0,1	n	m	n	0,3
	Hungria	0,1	a	0,3	0,5	0,1	0,2	0,2	0,6	0,1	0,2	n	0,3	1,2	0,3	m	n	0,2
	Irlanda	n	0,3	0,3	0,1	n	0,4	0,2	0,1	0,1	0,2	n	0,8	n	n	m	n	0,7
	Islândia	n	0,2	a	n	n	0,2	1,7	n	n	n	n	0,1	n	n	m	n	0,1
	Itália	0,4	0,2	3,4	a	0,1	4,2	0,5	0,4	1,4	0,1	0,1	1,2	8,4	0,5	m	0,1	1,0
	Japão	0,1	0,1	1,5	0,7	a	n	0,4	0,2	n	0,1	n	2,4	n	0,3	m	0,2	2,0
	Luxemburgo	n	n	n	0,1	n	a	n	n	0,3	n	n	0,3	0,1	n	m	n	0,2
	México	n	0,1	0,4	0,5	0,1	n	0,3	0,1	0,1	n	n	1,0	0,1	n	m	0,2	0,8
	Noruega	n	5,2	5,5	0,2	n	n	a	6,5	0,1	0,9	n	0,5	0,1	n	m	n	0,4
	Nova Zelândia	n	n	0,1	n	0,1	n	n	0,1	n	n	n	0,2	n	n	m	n	0,1
	Polônia	0,5	0,4	2,5	2,7	0,1	0,9	1,2	a	0,8	1,1	0,1	1,2	0,5	0,1	m	0,1	1,0
	Portugal	n	0,1	0,3	0,2	n	15,9	0,3	0,3	a	0,7	n	0,4	0,1	n	m	n	0,3
	Reino Unido	0,5	0,4	3,2	0,6	0,3	0,4	2,4	0,4	0,5	1,7	0,6	0,9	n	0,2	m	0,1	0,8
	República Checa	0,1	0,1	1,1	0,3	n	0,4	0,3	2,3	0,2	a	n	0,3	0,2	n	m	n	0,2
	Suécia	0,1	1,5	7,4	0,3	0,1	0,2	8,2	2,8	0,1	0,3	n	0,5	0,2	1,1	m	0,1	0,5
	Suíça	0,1	0,1	1,1	2,6	n	0,3	0,3	n	0,5	0,1	n	0,4	n	0,1	m	0,1	0,3
	Turquia	0,7	0,3	0,1	0,6	0,1	0,3	0,3	0,4	0,1	0,2	a	1,2	0,1	0,1	m	1,8	1,3

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui dados para educação de desenvolvimento social.
3. Não inclui programas de educação superior tipo B.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
7. Não inclui programas de pesquisa avançada.
8. 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.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Tabela C3.2. (*continuação-3*)

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por país de origem (2006)

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: 1,4% dos estudantes internacionais na educação superior no Canadá são residentes na Alemanha; no Canadá, os estudantes internacionais na educação superior residentes na Grécia correspondem a 0,1%; e assim por diante.

Leitura da sexta coluna: 5,6% 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 0,5%; e assim por diante.

Leitura da 15ª coluna: 25,9% 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 0,6%; e assim por diante.

	Países de destino																
	Países da OCDE												Países parceiros				
	Estudantes estrangeiros											Total de destinos em países da OCDE	Internacionais		Estrangeiros	Total de destinos em países parceiros	Total de todos os destinos relatados
	Grécia[8]	Hungria[8]	Islândia[8]	Itália[8]	Japão[8]	Luxemburgo[8]	Noruega[8]	Polônia[8]	Portugal[8]	República Checa[8]	Turquia[8]		Eslovênia[1]	Estônia[1]	Rússia.[5, 7, 8]		
Países de origem	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
Provenientes de países da OCDE, total	*6,5*	*39,5*	*77,3*	*30,3*	*20,8*	*84,2*	*36,0*	*30,0*	*18,5*	*77,2*	*8,0*	*29,3*	*14,0*	*49,9*	*m*	*5,6*	*25,4*
Brasil	n	n	0,4	1,7	0,4	0,4	0,4	0,3	11,2	n	n	0,7	0,3	0,1	m	0,3	0,7
Chile	n	n	0,3	0,4	n	n	0,5	n	n	n	n	0,2	n	n	m	0,4	0,2
China	0,2	1,0	2,1	2,0	66,4	1,3	4,4	2,7	0,5	0,3	0,6	15,4	0,2	12,2	m	10,8	14,6
Eslovênia	n	0,2	n	0,8	n	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,1	a	n	m	n	0,1
Estônia	0,1	0,1	0,8	0,1	n	n	0,5	0,1	n	n	n	0,1	0,2	a	1,0	0,3	0,1
Índia	n	0,3	0,1	0,8	0,3	0,1	1,0	1,5	0,1	0,4	n	5,4	0,8	1,1	m	1,9	4,8
Israel	0,4	5,3	0,1	2,2	n	n	0,1	0,3	n	0,7	0,1	0,4	n	n	m	0,8	0,4
Rússia	1,3	1,6	2,8	1,6	0,3	0,6	5,4	4,0	0,4	3,7	3,2	1,2	1,0	7,2	a	3,0	1,5
Principais regiões geográficas																	
Provenientes da África, total	*4,3*	*1,8*	*1,4*	*9,4*	*0,7*	*7,1*	*9,7*	*4,1*	*63,1*	*1,9*	*1,8*	*9,9*	*n*	*0,4*	*m*	*17,8*	*11,2*
Provenientes da Ásia, total	*63,9*	*14,7*	*7,1*	*13,2*	*94,2*	*2,5*	*15,9*	*18,5*	*1,8*	*8,4*	*53,4*	*42,8*	*1,8*	*14,7*	*40,4*	*58,3*	*45,3*
Provenientes da Europa, total,	*30,4*	*80,8*	*78,9*	*66,9*	*2,2*	*89,2*	*45,5*	*67,3*	*18,6*	*86,6*	*29,7*	*23,0*	*97,0*	*83,5*	*23,2*	*15,9*	*21,8*
dos quais são provenientes da UE19	*4,6*	*31,1*	*58,7*	*23,8*	*1,5*	*83,4*	*29,4*	*13,2*	*16,0*	*74,9*	*7,5*	*15,7*	*13,4*	*48,1*	*m*	*m*	*m*
Provenientes da América do Norte, total	*0,8*	*2,3*	*9,5*	*1,1*	*1,5*	*0,1*	*3,0*	*9,0*	*1,6*	*0,8*	*0,2*	*3,5*	*0,2*	*1,2*	*m*	*1,0*	*3,1*
Provenientes da Oceania, total	*0,2*	*0,1*	*0,3*	*0,2*	*0,4*	*n*	*0,3*	*0,2*	*0,1*	*n*	*0,2*	*0,7*	*0,1*	*n*	*m*	*0,1*	*0,6*
Provenientes da América do Sul, total	*0,3*	*0,3*	*2,7*	*8,7*	*1,0*	*0,7*	*2,6*	*0,8*	*14,8*	*0,8*	*n*	*5,0*	*0,9*	*0,2*	*m*	*6,9*	*5,3*
Não especificado	*n*	*n*	*0,1*	*0,6*	*n*	*0,4*	*23,2*	*0,1*	*n*	*1,5*	*14,6*	*15,1*	*n*	*n*	*36,3*	*n*	*12,6*
Provenientes de todos os países, total	*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*

Países parceiros

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui dados para educação de desenvolvimento social.
3. Não inclui programas de educação superior tipo B.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível de educação anterior.
7. Não inclui programas de pesquisa avançada.
8. 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.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

Tabela C3.3.

Cidadãos que freqüentam o ensino superior no estrangeiro, por país de destino (2006)

Número de estudantes matriculados na educação superior em determinado país de destino, como porcentagem de todos os estudantes matriculados no exterior, com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes que freqüentam o ensino superior em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 6,7% dos cidadãos checos matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; 13,0% dos cidadãos alemães matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; e assim por diante.

Leitura da primeira linha: 2,5% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na França; 3,3% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na Alemanha; e assim por diante.

		Países de destino																		
		Países da OCDE																		
	Países de origem	Alemanha[6]	Austrália[1]	Áustria[2]	Bélgica[3]	Canadá[2, 4, 5]	Coréia do Sul	Dinamarca	Eslováquia	Espanha	Estados Unidos[1]	Finlândia	França	Grécia	Holanda[6]	Hungria	Irlanda[7, 8]	Islândia	Itália	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	**Alemanha**	a	2,0	13,0	0,7	2,0	0,1	1,4	n	2,1	11,7	0,4	8,4	0,4	15,2	1,8	0,9	0,1	2,1	0,5	0,1
	Austrália	3,3	a	0,5	0,2	6,4	0,5	0,4	n	0,4	28,9	0,3	2,5	0,3	0,6	0,1	0,5	n	0,5	3,3	n
	Áustria	51,3	1,3	a	0,3	1,5	n	0,3	0,1	1,2	7,0	0,3	3,4	0,1	1,6	0,4	0,5	0,1	1,7	0,4	n
	Bélgica	8,5	0,7	0,6	a	3,7	0,1	0,2	n	3,2	6,8	0,2	23,6	0,3	18,9	0,1	0,7	n	1,8	0,5	1,4
	Canadá	1,4	8,7	0,1	0,3	a	0,4	0,3	n	0,2	67,0	0,2	3,0	0,1	0,3	0,3	1,0	n	0,3	0,7	n
	Coréia do Sul	5,0	4,3	0,3	0,1	0,7	a	n	n	0,4	58,9	n	2,3	n	0,3	n	n	n	0,3	21,5	n
	Dinamarca	9,3	2,0	1,1	0,8	3,2	0,1	a	n	1,1	14,6	0,7	3,9	0,1	2,1	n	0,4	0,9	0,8	0,3	n
	Eslováquia	7,4	0,5	5,3	0,3	0,5	n	0,1	a	0,4	3,1	0,1	1,8	n	0,5	10,1	0,1	n	0,8	0,1	n
	Espanha	19,9	0,4	1,5	4,0	1,0	n	0,6	n	a	13,3	0,5	13,6	n	3,0	0,1	1,4	0,1	1,9	0,3	n
	Estados Unidos	6,6	5,9	0,7	0,4	19,2	1,0	0,7	0,1	1,3	a	0,4	5,6	0,2	1,0	0,4	4,2	0,1	0,8	3,5	n
	Finlândia	9,3	0,8	1,9	0,5	1,5	n	1,9	n	1,1	6,3	a	3,0	0,1	1,7	0,3	0,8	0,3	0,9	0,5	n
	França	9,6	1,1	0,7	26,9	12,0	n	0,3	n	2,7	10,5	0,2	a	0,1	1,1	0,1	1,2	n	1,4	0,6	0,6
	Grécia	15,4	0,1	0,6	1,2	0,4	n	0,1	0,2	0,5	5,3	0,1	5,0	a	1,1	0,4	0,2	n	13,5	0,1	n
	Holanda	12,3	1,7	1,0	25,1	3,3	n	1,4	n	2,2	12,4	0,6	4,6	0,1	a	0,1	0,6	0,1	0,2	0,5	n
	Hungria	33,6	0,7	13,9	1,1	1,7	n	0,8	0,4	0,5	10,5	1,1	8,1	0,2	4,3	a	0,2	n	2,8	1,1	n
	Irlanda	2,2	0,9	0,2	0,3	1,3	n	0,3	n	0,3	5,7	0,2	2,5	n	0,6	0,2	a	n	0,2	0,1	n
	Islândia	3,0	0,8	0,6	0,4	1,2	n	44,5	n	0,3	12,3	0,8	1,3	0,2	2,3	0,9	0,2	a	0,5	0,4	0,1
	Itália	18,8	0,6	15,4	5,8	1,1	n	0,4	n	6,7	8,3	0,3	11,1	0,2	1,3	0,1	0,6	0,1	a	0,3	0,1
	Japão	3,9	5,4	0,5	0,3	3,0	2,0	0,1	n	0,2	65,7	0,2	3,5	n	0,4	n	0,1	n	0,5	a	n
	Luxemburgo	31,2	0,2	5,8	21,8	0,4	n	n	n	0,1	0,7	0,1	22,4	n	0,6	n	0,2	n	0,5	n	a
	México	4,7	1,4	0,2	0,3	7,0	0,1	0,3	n	12,1	53,9	0,2	5,5	n	0,6	n	0,1	n	0,9	0,5	n
	Noruega	4,7	12,7	0,4	0,2	2,0	n	15,4	0,6	0,4	9,5	0,4	2,4	n	1,8	5,3	1,3	0,3	0,8	0,3	n
	Nova Zelândia	1,5	47,6	0,1	n	3,6	0,6	0,5	n	0,1	22,9	0,2	1,3	n	0,5	n	0,4	n	0,1	1,8	n
	Polônia	44,6	0,5	3,7	1,3	2,0	0,1	1,8	0,1	1,6	8,7	0,4	9,5	0,2	2,4	0,2	0,5	n	3,7	0,3	n
	Portugal	11,6	0,3	0,4	6,5	2,0	n	0,3	n	17,0	6,3	0,2	18,7	n	2,1	0,1	0,1	n	0,7	0,3	1,3
	Reino Unido	7,5	6,2	0,8	0,8	11,4	0,1	1,9	n	2,5	34,2	0,8	10,3	0,3	3,1	0,2	4,8	0,1	1,1	1,4	n
	República Checa	30,5	1,5	6,7	0,8	1,7	0,1	0,6	6,4	1,5	12,7	0,8	9,2	0,1	1,5	0,2	0,5	0,1	2,2	0,5	0,1
	Suécia	4,8	6,1	1,3	0,3	2,4	n	9,2	0,1	1,3	22,9	3,9	3,8	0,1	1,2	1,5	0,6	0,4	0,9	0,7	n
	Suíça	20,6	2,7	2,8	0,7	4,2	n	0,6	n	2,9	12,5	0,4	15,4	0,2	1,5	0,1	0,2	0,1	12,0	0,4	n
	Turquia	44,3	0,4	3,6	0,6	1,3	0,1	0,4	n	0,1	21,1	0,1	4,2	0,2	1,2	0,1	n	n	0,5	0,3	n
	Total dos países da OCDE	***12,7***	***3,0***	***3,1***	***3,6***	***3,9***	***0,3***	***1,1***	***0,1***	***1,9***	***25,3***	***0,3***	***5,8***	***0,1***	***2,7***	***0,7***	***0,8***	***0,1***	***1,7***	***3,2***	***m***
Países parceiros	**Brasil**	9,2	2,0	0,3	0,7	3,5	0,1	0,4	n	9,3	34,1	0,2	9,9	n	0,5	n	0,1	n	4,0	2,2	n
	Chile	8,2	1,7	0,2	1,2	3,6	0,1	0,4	n	17,8	20,6	0,2	7,9	n	0,4	n	n	n	2,8	0,4	n
	China	6,1	9,3	0,3	0,3	6,8	3,4	0,5	n	0,1	20,7	0,3	3,8	n	0,8	n	0,4	n	0,2	19,1	n
	Eslovênia	21,0	0,4	19,5	4,4	0,8	n	0,3	0,1	1,9	8,0	0,3	3,6	n	1,9	0,8	0,2	n	14,1	0,5	n
	Estônia	18,4	0,2	0,7	0,5	0,6	n	2,7	n	1,9	7,7	14,5	2,8	0,4	1,2	0,2	0,3	0,1	1,4	0,5	n
	Índia	2,8	15,1	0,1	0,1	4,8	0,2	0,2	n	n	53,5	0,1	0,5	n	0,2	n	0,3	n	0,3	0,3	n
	Israel	9,2	1,6	0,3	0,3	7,0	n	0,4	1,1	0,8	25,0	0,1	2,1	0,5	1,5	5,4	n	n	7,5	0,3	n
	Rússia	25,7	0,9	0,8	0,9	3,2	0,5	0,9	n	1,1	10,1	2,3	6,3	0,4	1,0	0,5	0,2	n	1,6	0,7	n

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.

1. Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui programas de educação superior tipo B.
3. Não inclui dados sobre educação em desenvolvimento social.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Não inclui programas de pesquisa avançada.
6. Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.
7. Não inclui estudantes em meio período.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

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 porcentagem de todos os estudantes matriculados no exterior, com base em contagem de indivíduos

A tabela mostra, para cada país, a proporção de estudantes que freqüentam o ensino superior em determinado país de destino.

Leitura da segunda coluna: 6,7% dos cidadãos checos matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; 13,0% dos cidadãos alemães matriculados na educação superior no exterior estudam na Áustria; e assim por diante.

Leitura da primeira linha: 2,5% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na França; 3,3% dos cidadãos australianos matriculados na educação superior no exterior estudam na Alemanha; e assim por diante.

		Países de destino																	
		Países da OCDE										Países parceiros							
	Países de origem	México	Noruega	Nova Zelândia	Polônia	Portugal	Reino Unido[1]	República Checa	Suécia	Suíça	Turquia	Total de destinos em países da OECD	Brasil	Chile	Eslovênia	Estônia	Israel	Rússia[5,6]	Total de destinos em Países parceiros	Total de todos os destinos relatados
		(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	1,5	0,4	0,4	17,0	0,3	3,9	11,1	0,3	98,5	m	m	n	n	m	m	1,5	100,0
	Austrália	m	0,3	27,7	0,1	0,2	16,0	n	3,2	0,7	0,3	97,6	m	m	n	n	m	m	2,4	100,0
	Áustria	m	0,3	0,3	0,3	0,2	11,0	0,3	3,9	7,7	0,2	95,8	m	m	0,1	n	m	m	4,2	100,0
	Bélgica	m	0,3	n	0,1	0,7	21,5	0,1	2,1	2,9	n	98,6	m	m	n	n	m	m	1,4	100,0
	Canadá	m	0,2	1,0	0,6	0,2	10,6	0,1	1,0	0,6	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Coréia do Sul	m	n	n	n	n	3,9	n	0,1	0,2	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Dinamarca	m	13,5	0,8	0,2	0,1	25,1	n	15,3	1,6	0,1	98,2	m	m	n	n	m	m	1,8	100,0
	Eslováquia	m	0,2	n	0,7	0,1	2,8	63,8	0,2	0,8	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Espanha	m	0,4	0,1	0,1	2,5	23,2	0,1	4,3	5,9	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Estados Unidos	m	0,7	4,2	1,5	0,3	29,9	0,3	1,9	0,9	0,1	92,0	m	m	n	n	m	m	8,0	100,0
	Finlândia	m	2,9	0,3	0,1	0,1	17,9	0,1	38,9	1,2	0,1	92,4	m	m	n	4,0	m	m	7,6	100,0
	França	m	0,2	0,5	0,1	1,1	18,9	n	2,5	6,6	n	99,2	m	m	n	n	m	m	0,8	100,0
	Grécia	m	n	n	0,1	0,1	43,5	0,3	0,7	0,7	2,4	92,1	m	m	n	n	m	m	7,9	100,0
	Holanda	m	1,2	0,4	0,1	1,9	20,5	0,1	5,4	2,7	0,1	98,5	m	m	n	n	m	m	1,5	100,0
	Hungria	m	0,4	0,1	0,8	0,2	9,8	0,4	2,2	2,5	n	97,6	m	m	0,2	0,1	m	m	2,4	100,0
	Irlanda	m	0,1	0,1	0,1	n	83,4	0,2	0,7	0,2	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Islândia	m	6,7	0,3	n	n	9,4	0,1	13,0	0,4	n	99,8	m	m	n	n	m	m	0,2	100,0
	Itália	m	0,2	0,1	0,1	0,6	13,6	0,1	1,8	11,3	n	98,8	m	m	0,2	n	m	m	1,2	100,0
	Japão	m	0,1	1,7	n	n	10,2	n	0,4	0,4	n	98,6	m	m	n	n	m	m	1,4	100,0
	Luxemburgo	m	n	n	n	0,6	11,3	n	0,1	3,8	n	99,9	m	m	n	n	m	m	0,1	100,0
	México	a	0,2	0,2	n	0,1	6,5	n	0,8	0,5	n	96,2	m	m	n	n	m	m	3,8	100,0
	Noruega	m	a	1,5	5,2	0,1	21,5	1,4	10,2	0,6	n	99,0	m	m	n	n	m	m	1,0	100,0
	Nova Zelândia	m	0,2	a	0,2	n	13,4	n	1,1	0,5	n	96,9	m	m	n	n	m	m	3,1	100,0
	Polônia	m	0,5	n	a	0,4	12,0	0,7	2,6	1,5	n	99,2	m	m	n	n	m	m	0,8	100,0
	Portugal	m	0,3	0,1	0,3	a	20,8	1,1	1,4	6,3	n	98,4	m	m	n	n	m	m	1,6	100,0
	Reino Unido	m	1,4	1,7	0,2	0,3	a	1,5	3,0	1,5	0,5	97,5	m	m	n	n	m	m	2,5	100,0
	República Checa	m	0,6	0,3	3,5	0,4	11,6	a	2,9	2,2	n	99,1	m	m	n	n	m	m	0,9	100,0
	Suécia	m	8,1	1,2	2,2	0,1	22,9	0,4	a	1,8	n	98,2	m	m	n	0,1	m	m	1,8	100,0
	Suíça	m	0,4	0,4	n	0,8	15,9	0,1	2,7	a	n	97,5	m	m	n	n	m	m	2,5	100,0
	Turquia	m	0,1	n	0,1	n	3,7	0,1	0,5	1,4	a	84,5	m	m	n	n	m	m	15,5	100,0
	Total dos países da OCDE	***m***	***0,6***	***1,1***	***0,4***	***0,4***	***16,1***	***2,0***	***2,4***	***3,1***	***0,2***	***96,8***	***m***	***m***	***n***	***0,1***	***n***	***m***	***3,2***	***100,0***
Países parceiros	**Brasil**	m	0,3	0,2	0,2	9,0	5,5	n	0,6	1,4	n	93,7	a	m	n	n	m	m	6,3	100,0
	Chile	m	0,9	0,7	n	0,1	4,6	0,1	3,4	1,3	n	76,7	m	a	n	n	m	m	23,3	100,0
	China	m	0,1	4,2	n	n	11,2	n	0,3	0,2	n	88,4	m	m	n	n	m	m	11,6	100,0
	Eslovênia	m	0,1	0,1	0,3	0,7	10,4	0,8	1,9	1,7	n	93,7	m	m	a	n	m	m	6,3	100,0
	Estônia	m	1,8	n	0,3	n	8,3	0,1	5,9	0,6	n	71,4	m	m	n	a	m	18,7	28,6	100,0
	Índia	m	0,1	1,2	0,1	n	13,0	n	0,5	0,2	n	93,7	m	m	n	n	m	m	6,3	100,0
	Israel	m	0,1	n	0,2	n	6,6	1,1	0,3	0,5	0,2	72,2	m	m	n	n	a	m	27,8	100,0
	Rússia	m	1,6	0,5	0,9	0,1	4,4	1,6	1,5	1,3	1,2	70,6	m	m	n	2,3	m	a	29,4	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 Estatísticas.

1. Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui programas de educação superior tipo B.
3. Não inclui dados sobre educação em desenvolvimento social.
4. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Não inclui programas de pesquisa avançada.
6. Dados por país de origem são relativos a estudantes internacionais definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.
7. Não inclui estudantes em meio período.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

Tabela C3.4.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por nível e tipo de educação superior (2006)

		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)
	Estudantes internacionais por nível e tipo de educação superior				
Países da OCDE	**Austrália**[1]	6,4	89,4	4,2	100
	Bélgica[1]	31,8	62,0	6,2	100
	República Checa[1]	1,4	90,3	8,5	100
	Dinamarca[1]	9,6	87,2	3,2	100
	Hungria[1]	0,7	94,7	4,6	100
	Irlanda	m	m	m	m
	Japão[1]	24,1	65,8	10,1	100
	Luxemburgo	m	m	m	m
	México	m	m	m	m
	Holanda[7]	n	100,0	m	100
	Nova Zelândia[1]	27,5	69,3	3,2	100
	Noruega[1]	3,9	90,5	5,6	100
	Eslováquia[1]	0,8	94,9	4,3	100
	Suécia[1]	0,5	94,2	5,3	100
	Reino Unido[1]	8,6	79,8	11,6	100
	Estados Unidos[1]	12,7	71,6	15,7	100
	Áustria[1, 2, 3]	m	91,7	8,3	100
	Canadá[1, 3, 4, 5]	m	90,2	9,8	100
	Espanha[1, 3]	m	64,0	36,0	100
	Finlândia[3, 6]	m	85,7	14,3	100
	Suíça[3, 6]	m	72,7	27,3	100
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m
	Eslovênia[1]	21,9	73,9	4,2	100
	Estônia[1]	3,3	90,6	6,0	100
	Israel	m	m	m	m
	Estudantes estrangeiros por nível e tipo de educação superior				
Países da OCDE	**Alemanha**[7, 8]	***5,1***	***94,9***	***m***	***100***
	Coréia do Sul[8]	24,9	66,0	9,1	100
	França[8]	***10,4***	***79,5***	***10,1***	***100***
	Grécia[8]	11,9	85,6	2,5	100
	Islândia[8]	0,7	96,6	2,7	100
	Itália[8]	1,8	94,3	3,9	100
	Polônia[8]	0,1	91,6	8,3	100
	Portugal[8]	1,5	89,3	9,2	100
	Turquia[8]	5,6	89,8	4,6	100
Países parceiros	**Rússia**[5, 7, 8]	10,3	89,7	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. Ano de referência: 2005.
5. Não inclui instituições privadas.
6. Estudantes internacionais são definidos com base no país em que adquiriram o nível anterior de educação.
7. Não inclui programas de pesquisa avançada.
8. 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.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

C3

Tabela C3.5.

Distribuição de estudantes internacionais e estrangeiros na educação superior, por área de educação (2006)

		Agricultura	Educação	Engenharia, indústria e construção	Saúde e assistência social	Humanidades e artes	Ciências	Serviços	Ciências sociais, administração e direito	Desconhecida ou não especificada	Total de todas as áreas de educação
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Estudantes internacionais por área de educação										
Países da OCDE	**Alemanha**[2, 4, 5]	1,4	4,7	19,8	6,1	22,0	17,1	1,3	27,4	0,1	100
	Austrália[1]	0,7	3,2	11,0	8,3	7,4	15,0	1,6	52,7	n	100
	Áustria[1, 2]	2,3	5,5	11,5	10,3	23,6	10,8	1,5	34,5	n	100
	Bélgica[1]	9,0	5,0	6,6	43,5	13,0	6,6	2,2	14,1	n	100
	Canadá[1, 2, 3]	1,1	1,8	12,9	5,6	9,0	15,0	1,2	34,3	19,0	100
	Coréia do Sul	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Dinamarca[1]	2,2	4,3	16,6	19,9	16,6	7,8	0,8	31,9	n	100
	Espanha[1, 2, 5]	1,7	2,7	9,5	30,7	13,2	7,4	2,8	31,9	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, 4]	2,2	2,3	29,9	12,0	16,4	9,8	3,7	23,7	n	100
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda[5]	1,9	6,9	5,4	16,0	13,1	5,8	5,0	45,3	0,5	100
	Hungria[1]	11,5	6,9	12,0	30,0	11,4	6,7	1,8	19,7	n	100
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japão[1]	2,4	2,7	14,5	2,2	24,5	1,3	2,5	36,6	13,4	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]	1,9	5,1	4,9	11,6	20,1	14,3	3,6	32,9	5,5	100
	Nova Zelândia[1, 5]	0,9	3,0	6,2	5,4	14,7	17,4	2,9	49,0	0,4	100
	Reino Unido[1]	0,8	3,9	14,8	9,1	13,9	14,1	1,2	40,8	1,2	100
	República Checa[1]	1,7	2,0	11,7	23,5	7,4	11,5	1,6	35,1	5,4	100
	Suécia[1]	1,0	3,9	24,1	8,6	15,7	14,5	1,5	30,4	0,3	100
	Suíça[2, 4]	0,9	3,6	16,7	6,6	18,2	16,6	2,6	33,2	1,6	100
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia[1]	1,2	6,1	16,4	12,9	21,5	9,1	3,4	29,5	n	100
	Estônia[1]	8,3	0,9	1,0	12,9	19,5	3,2	0,8	53,4	n	100
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estudantes estrangeiros por área de educação										
Países da OCDE	**Eslováquia**[6]	9,8	4,7	11,3	30,5	14,8	7,3	5,4	16,3	a	100
	França[6]	0,2	1,2	11,5	8,9	20,7	15,4	1,6	40,6	0,1	100
	Islândia[6]	0,4	5,5	5,6	3,6	44,3	17,9	1,4	21,3	n	100
	Itália[6]	1,8	2,1	14,4	21,6	18,6	6,5	1,8	32,3	1,0	100
	Polônia[6]	0,7	5,4	4,3	26,0	20,0	5,3	3,6	34,8	n	100
	Portugal[6]	1,2	4,9	18,6	7,7	8,5	7,4	5,0	46,6	n	100
	Turquia[6]	2,3	8,8	14,3	14,2	9,8	8,9	3,2	38,5	n	100

1. Estudantes internacionais são definidos com base em seu país de residência.
2. Não inclui programas de educação superior tipo B.
3. Ano de referência: 2005.
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 e no gráfico.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

Tabela C3.6.

Tendências no número de estudantes estrangeiros matriculados fora de seu país de origem (de 2000 a 2006)

Número de estudantes estrangeiros matriculados na educação superior fora de seu país de origem, contagem de indivíduos

	Número de estudantes estrangeiros						
	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Estudantes estrangeiros matriculados em todas as partes do mundo	2.924.679	2.847.536	2.697.759	2.507.931	2.267.627	1.972.111	1.894.792
Estudantes estrangeiros matriculados nos países da OCDE	2.440.657	2.368.931	2.265.135	2.085.263	1.897.866	1.642.676	1.583.744

	Índice de mudança (2006)					
	2005=100	2004=100	2003=100	2002=100	2001=100	2000=100
Estudantes estrangeiros matriculados em todas as partes do mundo	103	108	117	129	148	154
Estudantes estrangeiros matriculados nos países da OCDE	103	108	117	129	149	154

Nota: Os valores baseiam-se no número de estudantes estrangeiros matriculados em países pertencentes à OCDE e em países parceiros que relatam dados à OCDE e ao Instituto da Unesco para Estatísticas, para fornecer um quadro global sobre estudantes estrangeiros no mundo todo. A cobertura desses países que relatam dados evoluiu ao longo do tempo, portanto, sempre que necessário, foi atribuída a classificação "ausência de dados" para garantir a comparabilidade das séries ao longo do tempo. Devido à inclusão de dados da Unesco para países parceiros e à atribuição da classificação "ausência de dados", as estimativas sobre o número de estudantes estrangeiros podem diferir daquelas publicadas em edições anteriores do relatório *Panorama da Educação*.

Fonte: OECD e UNESCO Institute for Statistics, para a maior parte dos dados sobre países parceiros.

Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2008).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402158641726

INDICADOR C4

OS ESTUDANTES SÃO BEM-SUCEDIDOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO?

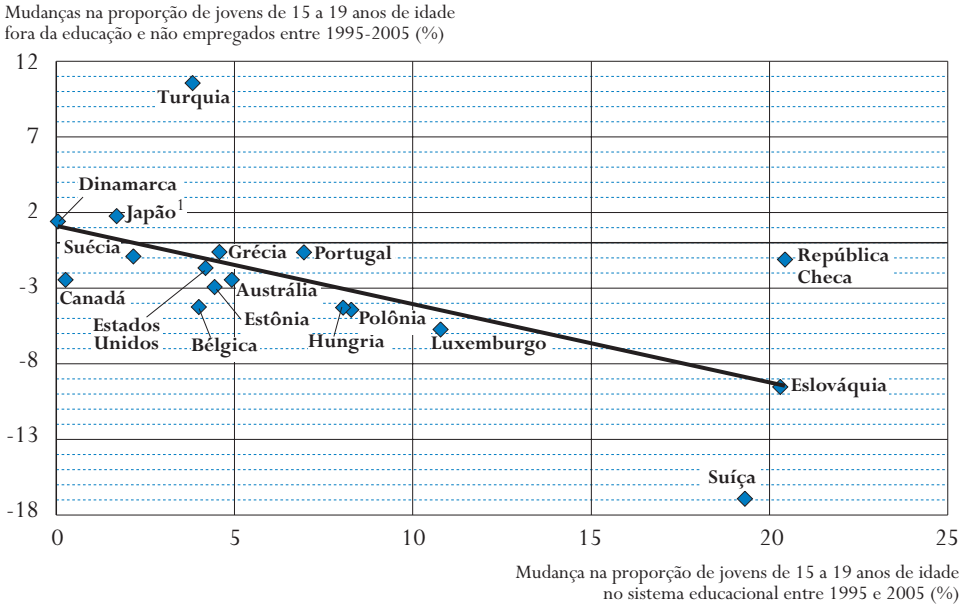
Este indicador mostra o número de anos que se espera que adultos jovens gastem com educação, emprego e desemprego, e examina o *status* com relação a educação e emprego por gênero. Na última década, os indivíduos gastaram mais tempo na educação inicial, postergando seu ingresso na força de trabalho. Parte deste tempo adicional é gasta na combinação de trabalho e estudo, uma prática generalizada em alguns países. Quando os estudantes concluem sua educação inicial, o acesso ao mercado de trabalho freqüentemente é impedido por períodos em que ficam desempregados ou em que não procuram trabalho, embora homens e mulheres não sejam afetados da mesma maneira. Este indicador baseia-se no *status* atual de indivíduos entre 15 e 29 anos de idade e fornece um quadro das principais tendências na transição da escola para o trabalho.

Resultados básicos

Gráfico C4.1. Mudanças na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade no sistema educacional e mudanças na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade fora do sistema educacional e não empregados, entre 1995 e 2005

Este gráfico estabelece a relação entre o aumento na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade no sistema educacional e a redução na proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade fora da educação e fora da força de trabalho.

A maioria dos países da OCDE ampliou seu sistema educacional para acomodar um contingente maior de jovens. Para jovens entre 15 e 19 anos de idade, o recrutamento para a educação ocorreu de forma ampla entre indivíduos fora do mercado de trabalho (fora do sistema educacional ou fora da força de trabalho) e, em menor grau, entre indivíduos empregados. Com poucas exceções, as políticas para ampliar os sistemas educacionais vêm ajudando a diminuir o desemprego e a inatividade entre adultos jovens.



1. Dados para o Japão referem-se a jovens entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Tabela C4.1b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Outros destaques deste indicador

- Na média dos países da OCDE, um jovem de 15 anos de idade em 2006 pode ter expectativa de continuar a educação formal por cerca de 6,7 anos. Em 20 de 29 países da OCDE e em três parceiros para os quais há dados disponíveis, esse período varia de cinco a 7,5 anos. Entretanto, varia de 3,1 anos (Turquia) a até 8,7 anos (Dinamarca e Islândia).

- Na média dos países da OCDE, além do número de anos que se espera que sejam investidos em educação, um jovem de 15 anos de idade tem expectativa de permanecer empregado por 6,2 dos 15 anos subseqüentes; de ficar desempregado por um total de 0,8 ano; e de estar fora do mercado de trabalho (sem emprego, sem estudar e sem procurar trabalho) por 1,3 ano.

- Entre 15 a 19 anos de idade, a proporção de indivíduos que participam do sistema educacional nos países da OCDE aumentou em 5,1 pontos percentuais entre 2000 e 2006 – de 80,4% para 85,6%. O maior crescimento ocorreu na Holanda e na Eslováquia, com aumentos acima de 11 e 23 pontos percentuais, respectivamente.

- De maneira geral, considera-se que a população de 15 a 19 anos de idade que está fora do sistema educacional está desempregada ou está fora da força de trabalho. Alguns países têm melhores condições do que outros para prover emprego para adultos jovens que alcançaram níveis de realização educacional relativamente baixos. Na Islândia, no Japão e na Noruega, mais de 70% dos indivíduos nesse grupo etário que não participam do sistema educacional estão empregados.

- Em média, a conclusão do ensino médio reduz o desemprego de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade em 7,4 pontos percentuais, e daqueles entre 25 e 29 anos de idade em 6,8 pontos percentuais. A não-conclusão do ensino médio constitui claramente um sério obstáculo à conquista do emprego, e a conclusão da educação superior aumenta a probabilidade de sucesso na busca por emprego.

C4

Contexto de políticas

Todos os países da OCDE vêm experimentando rápidas mudanças sociais e econômicas, que tornam mais incerta a transição da educação para o trabalho para os indivíduos mais jovens. Em alguns países da OCDE, educação e trabalho ocorrem freqüentemente em seqüência, ao passo que em outros podem ser concomitantes. As formas de combinação de educação e trabalho podem afetar significativamente o processo de transição. É de particular interesse verificar em que medida a concomitância entre estudo e trabalho (desconsiderando os habituais trabalhos de verão) pode facilitar o ingresso na força de trabalho.

A transição da educação para o trabalho é um processo complexo que depende não só da duração e da qualidade da educação recebida, mas também das condições gerais, econômicas e de mercado de trabalho no país. Altas taxas de desemprego em geral tornam a transição substancialmente mais difícil. As taxas de desemprego entre os indivíduos que entram no mercado de trabalho normalmente refletem essa situação na forma de taxas que superam as taxas da força de trabalho mais experiente.

As condições gerais do mercado de trabalho também influenciam as decisões dos mais jovens quanto à escolarização: quando o mercado de trabalho está em baixa, os indivíduos mais jovens tendem a permanecer mais tempo na educação; o oposto se aplica quando o mercado de trabalho está em alta. Logicamente, as perspectivas de emprego devem influenciar a duração e a cronologia da educação, uma vez que altas taxas de desemprego rebaixam os custos de oportunidade da educação, tais como a perda de rendimentos que, na maioria dos países, tende a ser o mais importante componente dos custos educacionais.

Quando avaliada de maneira abrangente, a interação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho dificulta a compreensão da transição escola-trabalho, mas as políticas educacionais podem contribuir substancialmente para facilitá-la. A maioria dos países ampliou seus sistemas educacionais, não apenas expandindo o ensino superior, mas também aumentando a proporção de adultos jovens que concluem o ensino médio. Essas políticas visam formar uma força de trabalho competitiva, mas também diminuir as taxas de desemprego e inatividade em meio à população jovem.

Evidências e explicações

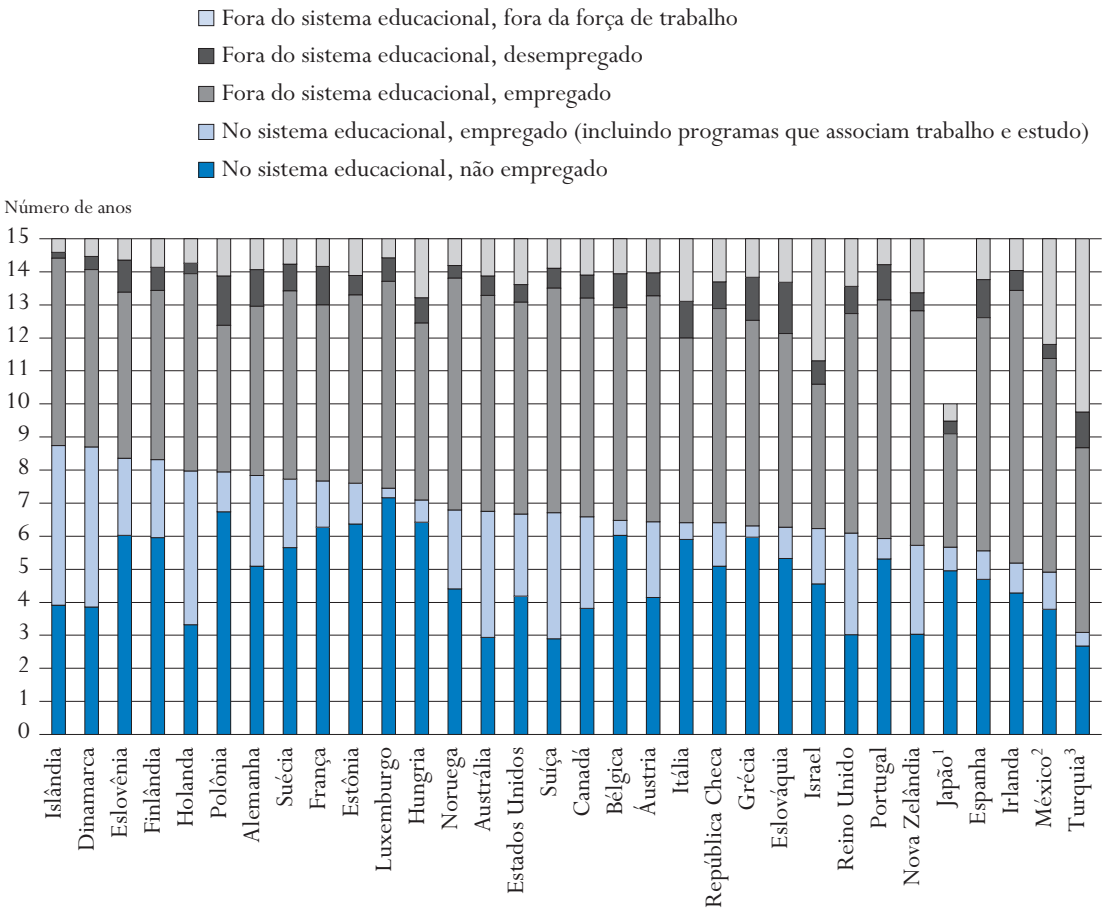
Em média, jovens de 15 anos de idade em 2006 podem ter expectativa de continuar estudando por mais 6,7 anos (Tabela C4.1a). Alguns deles continuarão no sistema educacional por mais tempo do que outros. Em 20 dos 29 países estudados, inclusive o parceiro Israel, a expectativa de um jovem de 15 anos de idade é permanecer no sistema educacional, em média, por mais cinco a 7,5 anos. Entretanto, a diferença entre os dois extremos é grande: oito anos ou mais, na Dinamarca, na Finlândia, na Islândia, na Holanda e no parceiro Eslovênia; e menos de cinco anos, no México e na Turquia.

Além da média de 6,7 anos investidos em educação, um jovem de 15 anos de idade tem expectativa de permanecer empregado por 6,2 dos 15 anos subseqüentes; de ficar desempregado por um total de 0,8 ano; e de estar fora do mercado de trabalho (sem emprego, sem estudar e sem procurar trabalho) por 1,3 ano (Tabela C4.2).

A duração cumulativa média de desemprego varia significativamente entre os países, devido às diferenças nas taxas gerais de desemprego e às diferenças na duração da educação. A duração

Gráfico C4.2. Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para jovens entre 15 e 29 anos de idade (2006)

Número de anos por status *ocupacional*



1. Dados referem-se a jovens de 15 a 24 anos de idade.
2. Ano de referência: 2004.
3. Ano de referência: 2005.

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/eag2008)*.

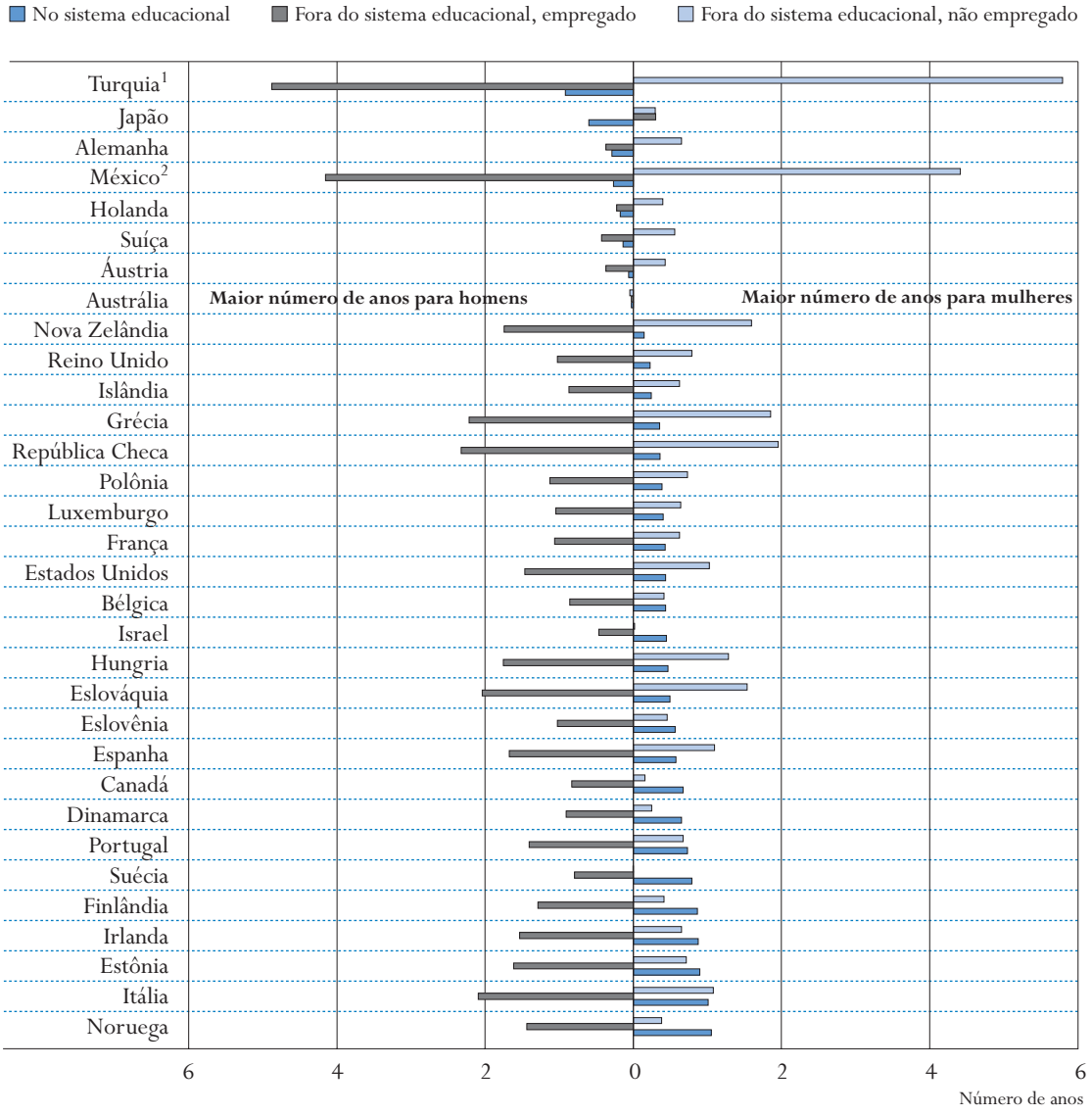
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

cumulativa média de desemprego é de seis meses, ou menos, para Austrália, Dinamarca, Estados Unidos, Holanda, Irlanda, Islândia, Japão, México, Noruega, Nova Zelândia e Suíça, porém fica em torno de 1,5 ano na Polônia e na Eslováquia, apesar de grandes avanços observados nesses dois países em anos recentes.

A média geral do número de anos em educação esperados é maior para as mulheres – 6,9 anos em comparação com 6,5 anos para os homens. Com exceção de Alemanha, Áustria, Holanda, Japão, México, Suíça e Turquia, em todos os outros países, o número de anos que as mulheres permanecem na educação é maior do que o de homens. Na Turquia, as mulheres têm expectativa de receber aproximadamente um ano de educação a menos do que seus colegas do sexo masculino; na Finlândia, na Irlanda, na Itália, na Noruega e no país parceiro Estônia, ocorre o

C4

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 (2006)



1. Ano de referência: 2005.
2. Ano de referência: 2004.

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/eag2008)*.

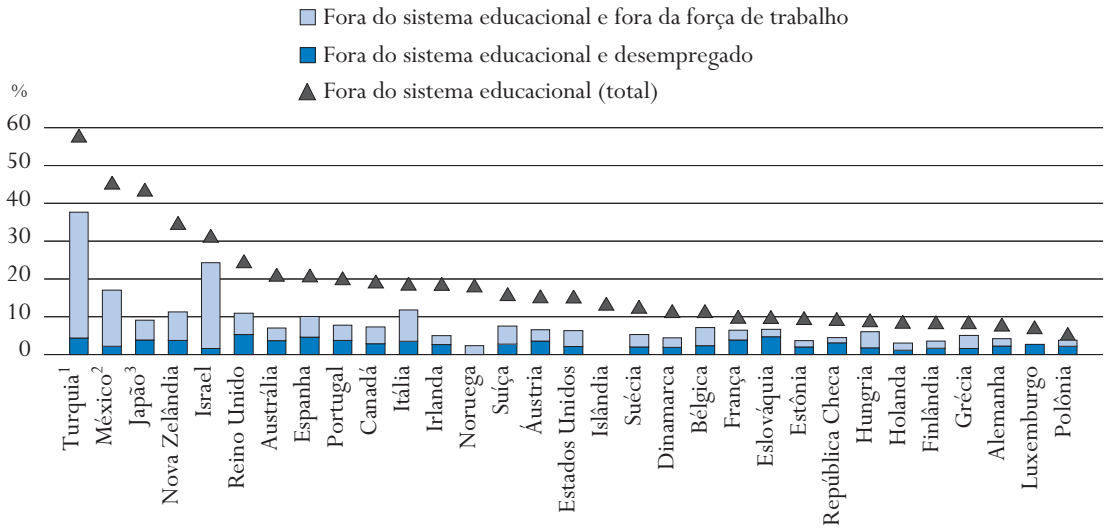
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

oposto (Gráfico C4.3). Entretanto, até os 29 anos de idade, a probabilidade de permanecer no emprego é muito maior para os homens do que para as mulheres, com diferença de 1,5 ano nos países da OCDE, o que confirma que as mulheres têm maior probabilidade de ficar fora tanto do sistema educacional quanto do mercado de trabalho – fora da educação, sem emprego e sem procurar emprego.

Entretanto, homens e mulheres diferem muito pouco em termos de expectativa de número de anos desempregados, embora o período de desemprego esperado seja ligeiramente maior para os homens (0,9 para os homens, 0,7 para as mulheres). Ainda que em muitos países a situação seja semelhante para ambos os gêneros, as mulheres parecem ter posição particularmente vantajosa na Alemanha, no Canadá, na Eslováquia no Reino Unido e na Turquia. Os períodos de desemprego de mulheres são mais longos do que os de homens na Dinamarca, na Espanha, na Grécia, em Portugal e no parceiro Eslovênia (Tabela C4.1a).

Enquanto jovens do sexo masculino podem ter expectativa de passar 1,6 ano fora do sistema educacional e do mercado de trabalho entre os 15 e os 29 anos de idade, o número médio para as mulheres é de 2,7 anos. Na Eslováquia, na Hungria, no México, na República Checa e na Turquia, é muito mais freqüente que as mulheres deixem o mercado de trabalho e passem algum tempo fora do sistema educacional e sem trabalhar. Para Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Japão, Noruega, Suécia e Suíça, essa diferença entre homens e mulheres jovens não passa de meio ano. Por outro lado, em comparação com os homens, as mulheres entre 15 e 29 anos de idade, em todos os países da OCDE, têm expectativa de permanecer no emprego por um período menor após a conclusão dos estudos – em parte, como conseqüência do tempo investido em educação, mas também devido a outros fatores, tais como o tempo gasto com a gravidez e a criação dos filhos (Tabela C4.1a).

Gráfico C4.4. Porcentagem de jovens entre 15 e 19 anos de idade fora do sistema educacional e desempregados ou fora da força de trabalho



Nota: Ausência de barras refere-se a células abaixo dos limites de confiabilidade.

1. Ano de referência: 2005.

2. Ano de referência: 2004.

3. Dados referem-se a jovens entre 15 e 24 anos de idade.

Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem de jovens entre 15 e 19 anos de idade fora do sistema educacional.

Fonte: OECD, Tabela C4.2a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

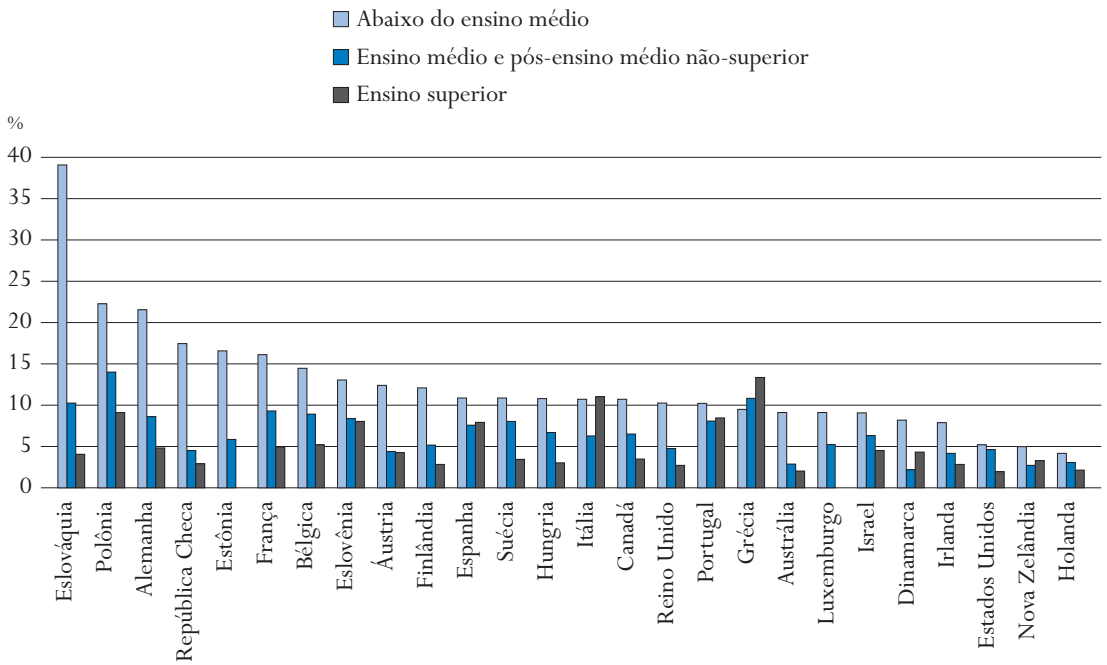
C4

Desemprego e inatividade entre jovens não-estudantes

Os jovens adultos representam a principal fonte de novas habilidades. Na maioria dos países da OCDE, políticas educacionais buscam encorajá-los a concluir pelo menos o ensino médio. Uma vez que muitas atividades no mercado de trabalho atual demandam níveis de habilidades gerais cada vez mais altos, pessoas com baixo nível de realização educacional são freqüentemente penalizadas. Tanto o desemprego como a falta de colocação (pessoas desempregada e fora da força de trabalho) aumentam com o aumento da proporção de indivíduos fora do sistema educacional. De maneira geral, considera-se que a população de 15 a 19 anos de idade que está fora do sistema educacional está desempregada ou está fora do mercado de trabalho. Aproximadamente50% dos indivíduos que não estão estudando estão fora da força de trabalho ou estão desempregados (Gráfico C4.4).

Alguns países têm melhores condições do que outros para prover emprego para adultos jovens que alcançaram níveis de realização educacional relativamente baixos (indicados pela diferença entre as barras e os triângulos). Na Islândia, no Japão e na Noruega, mais de 70% dos indivíduos nesse grupo etário que não participam do sistema educacional conseguem emprego. Normalmente, baixos níveis de emprego em meio à população em idade produtiva (25 a 64 anos de idade) contribuem para que adultos jovens com baixos níveis de realização educacional tenham uma transição mais suave da escola para o trabalho.

Gráfico C4.5. Proporção de indivíduos entre 25 e 29 anos de idade desempregados e fora do sistema educacional, por nível de realização educacional (2006)



Os países estão classificados por ordem decrescente da razão entre população fora do sistema educacional e desempregada e população entre 25 e 29 anos de idade que não concluiu o ensino médio.

Fonte: OECD. Tabela C4.3. Ver Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Em alguns países, atraiu considerável atenção o grupo de adultos jovens que atualmente estão fora do mercado de trabalho, fora do sistema educacional e fora de programas de capacitação (NEET). Na maioria dos países, esse grupo recebe pouco ou nenhum apoio do sistema de assistência social. A proporção de jovens entre 15 e 19 anos de idade nessa situação vai de 1% – na Polônia – a mais de 30% – na Turquia. Na média dos países da OCDE, 4,3% desse contingente não estão estudando nem trabalhando. Obviamente, os baixos níveis educacionais desse grupo contribuem para sua inatividade, uma vez que suas habilidades provavelmente são insuficientes para encontrar um trabalho adequado (Tabela C4.2a).

Diferenças nas taxas de desemprego por nível de realização educacional entre os jovens não-estudantes indicam em que medida níveis mais altos de realização educacional melhoram as oportunidades econômicas de adultos jovens. Em média, a conclusão do ensino médio reduz essas taxas de desemprego (desemprego entre não-estudantes como porcentagem do grupo etário) em 7,4 pontos percentuais para jovens entre 20 e 24 anos de idade, e em 6,2 pontos percentuais para jovens entre 25 e 29 anos de idade (Tabela C4.3).

Uma vez que a conclusão do ensino médio passou a ser a norma na maioria dos países da OCDE, os indivíduos que não alcançam esse nível educacional têm maior probabilidade de enfrentar dificuldades para encontrar emprego no mercado de trabalho. Entre os países com níveis de desemprego de 15% ou mais entre jovens de 20 a 24 anos de idade que não concluíram o ensino médio estão Bélgica, Eslováquia, França, Polônia, República Checa e Suécia. Ao final do período de transição, entre 25 e 29 anos de idade, quando a maioria dos adultos jovens terminou seus estudos, as diferenças no acesso ao emprego estão ligadas ao nível de educação alcançado. Claramente, a não-conclusão do ensino médio é uma deficiência grave. Por outro lado, a educação superior representa um diferencial para a maioria daqueles que procuram trabalho (Gráfico C4.5).

Em 15 países da OCDE e três parceiros, para os graduados no ensino médio entre 25 e 29 anos de idade, a razão entre o número de indivíduos fora do sistema educacional e fora do mercado de trabalho e a população no mesmo grupo etário é de 5%, ou mais. Em alguns poucos países da OCDE, mesmo adultos jovens que concluíram o ensino superior estão sujeitos a um risco considerável de desemprego ao ingressar no mercado de trabalho. Na Grécia e na Itália, as taxas de desemprego para indivíduos entre 25 e 29 anos de idade com ensino superior ficam acima de 10%. Nesses dois países e na Dinamarca, na Espanha, na Nova Zelândia e em Portugal, as taxas de desemprego para indivíduos que concluíram o ensino médio e o pós-ensino médio não-superior ficam abaixo das taxas de desemprego para aqueles que concluíram o ensino superior.

Na Grécia, na Polônia e em Portugal, para indivíduos de 20 a 24 anos de idade que concluíram o ensino superior, a porcentagem de não-estudantes desempregados no grupo populacional é no mínimo de 10%. Em alguns casos, essa taxa é significativamente mais alta (Tabela C4.3). Países com altas taxas de desemprego entre jovens que concluíram o ensino superior são os mesmos que exibem altas taxas de desemprego entre indivíduos que alcançaram esse nível de educação no total da população (idades entre 25 e 64 anos). As taxas de desemprego entre adultos jovens refletem amplamente as taxas do mercado de trabalho em geral (ver Indicador A8).

Ingresso no mercado de trabalho após a educação inicial

Nos países da OCDE, a transição da educação para o trabalho ocorre em momentos diferentes, dependendo de um conjunto de características educacionais e do mercado de trabalho. Com o

aumento da idade, os jovens passam a dedicar menos tempo à educação e mais tempo ao trabalho. Em média, 83% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade estão estudando, proporção que cai para 39,7% na faixa de 20 a 24 anos de idade, e para 13,8% na faixa de 25 a 29 anos de idade (Tabela C4. 2a). Desde 1995, a proporção dos indivíduos entre 15 e 19 anos de idade que participam do sistema educacional vem-se expandindo rapidamente na maioria dos países da OCDE, com aumento de 20% ou mais na Eslováquia, na Islândia e na República Checa. Portanto, adultos jovens começam sua transição para o trabalho mais tarde e, em alguns casos, essa transição é mais longa, o que reflete não apenas a demanda por educação, mas também as condições gerais 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 (Tabela C4.4a).

De maneira geral, não-estudantes mais velhos têm uma probabilidade muito maior de conseguir emprego do que não-estudantes entre 15 e 19 anos de idade, e a proporção de homens não-estudantes empregados é mais alta do que a de mulheres não-estudantes empregadas. A parcela de mulheres fora da força de trabalho é significativamente maior do que a dos homens, o que afeta de maneira especial a população na faixa etária de 25 a 29 anos, em parte devido ao tempo gasto com a gravidez e a criação dos filhos (Tabelas C4.2b e C4.2c, *on-line*).

A razão emprego/população entre jovens adultos que estão fora do sistema educacional fornece informações sobre a eficácia de estruturas de transição e, portanto, ajudam os formuladores de políticas a avaliar suas políticas de transição. Em 2006, em nove de 26 países da OCDE – Alemanha, Eslováquia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Luxemburgo, Polônia e República Checa – e nos parceiros Eslovênia e Estônia, no mínimo 90% dos jovens entre 15 e 19 anos de idade participavam do sistema educacional, o que indica que muito poucos deixaram a escola prematuramente. Embora em média a razão emprego/população para indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que estão fora da escola fique acima de 44,3%, em alguns países da OCDE, como Hungria e Polônia, essa razão cai a níveis consideravelmente mais baixos (Tabela C4.4a).

De maneira geral, no período de 1995 a 2005, a base do recrutamento para a expansão da educação entre jovens de 15 a 19 anos de idade foram os desempregados e os indivíduos que estavam fora da força de trabalho (Gráfico C4.1). Uma comparação entre a expansão da educação no período de 1995 a 2000 entre jovens de 15 a 19 anos de idade e as mudanças na proporção de indivíduos entre 20 e 24 anos de idade que estavam fora do sistema educacional e que não estavam empregados no período de 2000 a 2005 sugere de maneira ainda mais incisiva que, em sua maioria, os países registraram pouco ou nenhum efeito negativo do excesso de oferta de trabalho neste último período (Tabela C4.4a). Nos países da OCDE, nas faixas etárias de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos, o efeito sobre o emprego foi maior do que sobre a situação de não-emprego.

A expansão dos sistemas educacionais teve continuidade após o início da década. Entre 2000 e 2006, nos países da OCDE, a proporção de indivíduos que participam do sistema educacional aumentou em mais de cinco pontos percentuais entre os jovens de 15 a 19 anos de idade. Durante esse importante período de transição (de 20 a 24 anos de idade), a proporção de indivíduos no sistema de educação aumentou em seis pontos percentuais. Importantes mudanças ocorreram em muitos países (Tabela C4.4). Para Alemanha, Eslováquia, Grécia, Holanda, Hungria, Polônia e República Checa, a proporção de indivíduos na faixa etária de 20 a 24 anos que participam do sistema educacional aumentou em mais de 10 pontos percentuais; simultaneamente, a proporção dos indivíduos de 20 a 24 anos de idade não-empregados caiu em todos esses países. Nos países da

OCDE, o número de indivíduos empregados diminuiu em 3,5 pontos percentuais, principalmente porque grande parte desses estudantes tem melhores perspectivas de emprego.

Na média dos países da OCDE, a porcentagem de indivíduos ente 25 e 29 anos de idade no sistema educacional aumentou entre 2000 e 2006 em 2,2 pontos percentuais, reforçando as tendências anteriores de permanência na educação por mais tempo. No entanto, em média, apenas 15% desse grupo estavam estudando em 2006, 69% estavam empregados, e outros 17% não estavam no mercado de trabalho e não estavam empregados. A porcentagem dos não-empregados caiu marginalmente nos países da OCDE (de 19% para 16,9%) nesse período. Na Grécia, na Eslováquia e na Hungria, o número de não-empregados caiu em cerca de cinco pontos percentuais.

O prolongamento da educação contribuiu para a diminuição das taxas de indivíduos não-empregados na maioria dos países da OCDE, o que fica especialmente claro entre indivíduos de 15 a 19 anos de idade. Ainda que, em média, a expansão da educação para indivíduos nas faixas etárias de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos tenha levado a taxas de emprego mais baixas, os efeitos positivos para os indivíduos e para a sociedade normalmente superam amplamente as perdas na produtividade acarretadas pelos anos adicionais de estudo. Na maioria dos países da OCDE, o retorno dos investimentos em educação é substancial, e a perda de rendimentos durante os estudos é amplamente compensada pelos benefícios posteriores na vida produtiva (ver Indicador A10).

Definição e metodologias

As estatísticas aqui apresentadas são calculadas a partir de dados de pesquisas sobre força de trabalho por proporções de jovens em idades específicas em cada uma das categorias especificadas. Na seqüência, essas proporções são totalizadas para o grupo etário entre 15 e 29 anos, para extrair o número de anos esperado em várias situações. Para os países que forneceram dados referentes apenas à idade de 16 anos, assume-se que todos os jovens de 15 anos de idade estão estudando e fora da força de trabalho. Este pressuposto tende a aumentar o número médio de anos de permanência na educação esperado com relação ao qual foi feita a comparação (OECD, 2004b).

Entre os indivíduos que participam do sistema educacional estão estudantes em meio período e em período integral, uma vez que a cobertura deve aproximar-se tanto quanto possível da cobertura da educação formal, conforme os dados sobre escolarização produzidos por fontes administrativas. Portanto, estão excluídas a educação não-formal ou atividades educacionais de duração muito curta (por exemplo, no local de trabalho).

Os dados para este indicador foram coletados como parte da Pesquisa sobre Força de Trabalho realizada anualmente pela OCDE (os dados de alguns países europeus foram extraídos da Pesquisa sobre Força de Trabalho Européia realizada anualmente, ver Anexo 3), e normalmente referem-se ao primeiro trimestre do ano, ou à média dos três primeiros meses do ano-calendário, excluindo, portanto, o trabalho em temporada de férias. Com uma única exceção, as categorias de *status* da força de trabalho apresentadas neste indicador são definidas de acordo com as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Para os objetivos deste indicador, indivíduos em programas que associam escola e trabalho (ver a seguir) são classificados separadamente – no sistema educacional e no mercado de trabalho –, sem referência a seu *status* ocupacional na semana de referência, tal como definido pela OIT, uma vez que não precisariam necessariamente estar no componente de trabalho de seus programas naquela semana específica e, nesse caso, não

estariam empregados na semana da pesquisa. Segundo a definição da OIT, a categoria "outros empregados" inclui indivíduos empregados, mas exclui aqueles que freqüentam programas que associam escola e trabalho, que já foram contados 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.

Os programas que associam escola e trabalho combinam trabalho e educação como parte integrante da educação formal ou de atividades de capacitação. São exemplos o sistema dual, na Alemanha; *apprentissage* ou *formation en alternance,* na França e na Bélgica; residência ou educação cooperativa, no Canadá; e estágios, na Irlanda. Atividades de educação e capacitação profissional ocorrem tanto nas dependências da escola como em ambientes de trabalho. Estudantes ou estagiários podem ser remunerados ou não, dependendo normalmente do tipo de trabalho e do curso ou da capacitação.

Neste relatório, 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 várias razões, esses dados não correspondem exatamente ao número de matrículas obtido de fontes administrativas apresentado em outras partes desta publicação. Em primeiro lugar, as idades não são computadas da mesma forma. Nos dados administrativos, por exemplo, nos países da OCDE do hemisfério norte, a matrícula e a idade são registradas no primeiro dia de janeiro, ao passo que em algumas pesquisas sobre força de trabalho, a participação no sistema educacional e a idade são registrados na semana de referência, o que não causa diferenças significativas em relação aos dados administrativos. Entretanto, em outras pesquisas, a idade registrada é aquela aferida ao final do ano-calendário, mesmo que a pesquisa seja feita no início do ano; neste caso, as taxas de participação na educação refletem uma população um ano mais nova do que a idade especificada. Para idades nas quais pode ocorrer um movimento significativo de saída do sistema educacional, essa diferença de critério afeta as taxas de participação e capacitação computadas, que ficam superestimadas. Desde 2003, os dados franceses consideram a idade registrada na semana de referência. Em segundo lugar, é possível que os jovens estejam matriculados em vários programas, sendo contados duas vezes nas estatísticas administrativas, mas apenas uma vez na pesquisa sobre força de trabalho. Além disso, nem todas as matrículas podem ser captadas por estatísticas administrativas, particularmente em instituições com fins lucrativos. Em terceiro lugar, a classificação de programas utilizada nos depoimentos relatados nas pesquisas sobre força de trabalho nem sempre corresponde à qualificação padronizada utilizada nas coletas de dados administrativos.

O princípio subjacente à estimativa de expectativa de anos no sistema educacional é que o conhecimento da proporção de adultos jovens que estão no sistema educacional e fora dele é utilizado como base para suposições de quanto tempo um indivíduo típico gastaria em diferentes situações de trabalho e de estudo.

As razões desemprego/população e emprego/população são calculadas dividindo o número total de indivíduos empregados ou desempregados pelo número de indivíduos nessa população.

Com relação à Tabela C4.4b, há uma interrupção nas séries temporais relativas à Finlândia. Em 2004, indivíduos recrutados para o serviço militar não foram incluídos nos dados, mas nos anos anteriores haviam sido incluídos na categoria "fora do sistema educacional, fora da força de trabalho".

Outras referências

Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition, OECD (2004b).

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

- ***Percentage of the youth population in education and not in education (2006)***
  Table C4.2b.Young males
  Table C4.2b.Young females
- ***Trends in percentage of young population in education and not in education (1995-2006)***
  Table C4.4b.Trends for young males
  Table C4.4c.Trends for young females

C4

Tabela C4.1a.
Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2006)
Por gênero e status ocupacional

		Expectativa de número de anos no sistema educacional			Expectativa de 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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE								
Alemanha	Homens	5,1	2,9	8,0	5,3	1,3	0,4	7,0
	Mulheres	5,1	2,6	7,7	4,9	0,9	1,5	7,3
	H+M	5,1	2,7	7,8	5,1	1,1	0,9	7,2
Austrália	Homens	2,9	3,8	6,8	7,0	0,7	0,5	8,2
	Mulheres	2,9	3,8	6,7	6,1	0,5	1,7	8,3
	H+M	2,9	3,8	6,8	6,5	0,6	1,1	8,2
Áustria	Homens	3,9	2,6	6,5	7,0	0,8	0,7	8,5
	Mulheres	4,4	2,0	6,4	6,6	0,6	1,4	8,6
	H+M	4,1	2,3	6,4	6,8	0,7	1,0	8,6
Bélgica	Homens	5,8	0,4	6,3	6,9	1,1	0,8	8,7
	Mulheres	6,2	0,5	6,7	6,0	0,9	1,4	8,3
	H+M	6,0	0,5	6,5	6,4	1,0	1,1	8,5
Canadá	Homens	3,9	2,3	6,3	7,0	0,9	0,8	8,7
	Mulheres	3,7	3,2	6,9	6,2	0,5	1,4	8,1
	H+M	3,8	2,8	6,6	6,6	0,7	1,1	8,4
Dinamarca	Homens	3,6	4,8	8,4	5,8	0,4	0,4	6,6
	Mulheres	4,1	4,9	9,0	4,9	0,4	0,6	6,0
	H+M	3,8	4,8	8,7	5,4	0,4	0,5	6,3
Eslováquia	Homens	5,0	1,0	6,0	6,9	1,8	0,4	9,0
	Mulheres	5,7	0,8	6,5	4,8	1,3	2,3	8,5
	H+M	5,3	0,9	6,3	5,9	1,5	1,3	8,7
Espanha	Homens	4,5	0,8	5,3	7,9	1,0	0,8	9,7
	Mulheres	5,0	0,9	5,9	6,2	1,3	1,7	9,1
	H+M	4,7	0,9	5,6	7,1	1,2	1,2	9,4
Estados Unidos	Homens	4,2	2,3	6,4	7,1	0,6	0,8	8,6
	Mulheres	4,2	2,7	6,9	5,7	0,5	2,0	8,1
	H+M	4,2	2,5	6,7	6,4	0,5	1,4	8,3
Finlândia	Homens	5,8	2,1	7,9	5,7	0,8	0,5	7,1
	Mulheres	6,1	2,7	8,8	4,5	0,5	1,2	6,2
	H+M	6,0	2,4	8,3	5,1	0,7	0,9	6,7
França	Homens	6,0	1,4	7,5	5,9	1,2	0,4	7,5
	Mulheres	6,5	1,4	7,9	4,8	1,1	1,2	7,1
	H+M	6,3	1,4	7,7	5,3	1,2	0,8	7,3
Grécia	Homens	5,8	0,4	6,1	7,3	1,0	0,6	8,9
	Mulheres	6,2	0,3	6,5	5,1	1,6	1,8	8,5
	H+M	6,0	0,3	6,3	6,2	1,3	1,2	8,7
Holanda	Homens	3,3	4,8	8,1	6,1	0,4	0,5	6,9
	Mulheres	3,4	4,5	7,9	5,9	0,3	1,0	7,1
	H+M	3,3	4,6	8,0	6,0	0,3	0,7	7,0
Hungria	Homens	6,3	0,6	6,9	6,2	0,9	1,0	8,1
	Mulheres	6,6	0,8	7,3	4,5	0,7	2,5	7,7
	H+M	6,4	0,7	7,1	5,3	0,8	1,8	7,9
Irlanda	Homens	4,0	0,8	4,8	9,0	0,7	0,5	10,2
	Mulheres	4,6	1,0	5,6	7,5	0,5	1,4	9,4
	H+M	4,3	0,9	5,2	8,3	0,6	1,0	9,8
Islândia	Homens	4,5	4,1	8,6	6,1	0,2	0,1	6,4
	Mulheres	3,3	5,6	8,9	5,2	0,2	0,7	6,1
	H+M	3,9	4,8	8,7	5,7	0,2	0,4	6,3
Itália	Homens	5,5	0,4	5,9	6,6	1,2	1,3	9,1
	Mulheres	6,3	0,6	6,9	4,5	1,1	2,5	8,1
	H+M	5,9	0,5	6,4	5,6	1,1	1,9	8,6
Japão[1]	Homens	5,2	0,7	6,0	3,3	0,4	0,3	4,0
	Mulheres	4,6	0,7	5,4	3,6	0,4	0,7	4,6
	H+M	4,9	0,7	5,7	3,4	0,4	0,5	4,3

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.
2. Ano de referência: 2004.
3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.1a. (*continuação*)

Expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (2006)

Por gênero e status ocupacional

		Expectativa de número de anos no sistema educacional			Expectativa de 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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Luxemburgo	Homens	6,9	0,4	7,2	6,8	0,7	0,2	7,8
	Mulheres	7,5	0,2	7,7	5,7	0,7	0,9	7,3
	H+M	7,2	0,3	7,4	6,3	0,7	0,6	7,6
México[2]	Homens	3,7	1,4	5,0	8,6	0,5	0,8	10,0
	Mulheres	3,9	0,9	4,8	4,5	0,3	5,4	10,2
	H+M	3,8	1,1	4,9	6,5	0,4	3,2	10,1
Noruega	Homens	4,4	1,8	6,3	7,7	0,4	0,6	8,7
	Mulheres	4,4	2,9	7,3	6,3	0,4	1,0	7,7
	H+M	4,4	2,4	6,8	7,0	0,4	0,8	8,2
Nova Zelândia	Homens	3,1	2,6	5,6	8,0	0,6	0,8	9,4
	Mulheres	3,0	2,8	5,8	6,2	0,5	2,5	9,2
	H+M	3,0	2,7	5,7	7,1	0,5	1,6	9,3
Polônia	Homens	6,5	1,3	7,7	5,0	1,6	0,6	7,3
	Mulheres	7,0	1,1	8,1	3,9	1,3	1,6	6,9
	H+M	6,7	1,2	7,9	4,4	1,5	1,1	7,1
Portugal	Homens	5,0	0,6	5,6	7,9	1,0	0,6	9,4
	Mulheres	5,6	0,7	6,3	6,5	1,2	1,0	8,7
	H+M	5,3	0,6	5,9	7,2	1,1	0,8	9,1
Reino Unido	Homens	3,0	2,9	6,0	7,2	1,0	0,8	9,0
	Mulheres	3,0	3,2	6,2	6,1	0,6	2,0	8,8
	H+M	3,0	3,1	6,1	6,6	0,8	1,4	8,9
República Checa	Homens	4,7	1,6	6,2	7,6	0,8	0,3	8,8
	Mulheres	5,5	1,0	6,6	5,3	0,8	2,3	8,4
	H+M	5,1	1,3	6,4	6,5	0,8	1,3	8,6
Suécia	Homens	5,6	1,8	7,3	6,1	0,9	0,7	7,7
	Mulheres	5,7	2,4	8,1	5,3	0,7	0,9	6,9
	H+M	5,7	2,1	7,7	5,7	0,8	0,8	7,3
Suíça	Homens	2,8	4,0	6,8	7,0	0,6	0,6	8,2
	Mulheres	3,0	3,7	6,6	6,6	0,6	1,2	8,4
	H+M	2,9	3,8	6,7	6,8	0,6	0,9	8,3
Turquia[3]	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 OECD	***Homens***	***4,6***	***1,9***	***6,5***	***6,9***	***0,9***	***0,7***	***8,5***
	Mulheres	***4,8***	***2,1***	***6,9***	***5,5***	***0,7***	***1,9***	***8,1***
	H+M	***4,7***	***2,0***	***6,7***	***6,2***	***0,8***	***1,3***	***8,3***
Média UE19	***Homens***	***5,1***	***1,7***	***6,7***	***6,7***	***1,0***	***0,6***	***8,3***
	Mulheres	***5,5***	***1,7***	***7,2***	***5,4***	***0,9***	***1,5***	***7,8***
	H+M	***5,3***	***1,7***	***6,9***	***6,1***	***0,9***	***1,1***	***8,1***
Países parceiros								
Eslovênia	Homens	5,8	2,3	8,1	5,5	0,8	0,6	6,9
	Mulheres	6,3	2,4	8,6	4,5	1,1	0,7	6,4
	H+M	6,0	2,3	8,4	5,0	1,0	0,6	6,6
Estônia	Homens	6,0	1,2	7,2	6,5	0,7	0,7	7,8
	Mulheres	6,8	1,3	8,1	4,9	0,5	1,5	6,9
	H+M	6,4	1,2	7,6	5,7	0,6	1,1	7,4
Israel	Homens	4,5	1,5	6,0	4,6	0,7	3,7	9,0
	Mulheres	4,6	1,8	6,5	4,1	0,7	3,7	8,5
	H+M	4,6	1,7	6,2	4,4	0,7	3,7	8,8

1. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.
2. Ano de referência: 2004.
3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabela C4.1b.

Tendências na expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (1998-2006)

Por gênero

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
		No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Países da OCDE																			
Alemanha	Homens	m	m	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	8,0	7,0	7,9	7,1	8,0	7,0
	Mulheres	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,2	7,8	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3	7,7	7,3
	H + M	m	m	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2
Austrália	Homens	6,0	9,0	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,8	8,2
	Mulheres	6,0	9,0	6,2	8,8	6,5	8,5	6,4	8,6	6,7	8,3	6,9	8,1	6,8	8,2	6,8	8,2	6,7	8,3
	H + M	6,0	9,0	6,3	8,7	6,4	8,6	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2
Áustria[1]	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Bélgica	Homens	6,4	8,6	7,0	8,0	6,9	8,1	7,3	7,7	6,3	8,7	6,6	8,4	6,7	8,3	6,4	8,6	6,3	8,7
	Mulheres	6,5	8,5	7,3	7,7	7,2	7,8	7,2	7,8	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3	6,9	8,1	6,7	8,3
	H + M	6,5	8,5	7,1	7,9	7,0	8,0	7,2	7,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,5	8,5
Canadá	Homens	6,3	8,7	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7
	Mulheres	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,8	8,2	6,9	8,1	6,9	8,1
	H + M	6,5	8,5	6,4	8,6	6,3	8,7	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,6	8,4
Dinamarca	Homens	8,6	6,4	8,1	6,9	8,3	6,7	8,1	6,9	8,4	6,6	7,4	7,6	8,1	6,9	8,0	7,0	8,4	6,6
	Mulheres	8,8	6,2	8,8	6,2	9,0	6,0	8,4	6,6	8,8	6,2	8,3	6,7	8,6	6,4	8,7	6,3	9,0	6,0
	H + M	8,7	6,3	8,5	6,5	8,7	6,3	8,3	6,7	8,6	6,4	7,9	7,1	8,3	6,7	8,3	6,7	8,7	6,3
Eslováquia	Homens	4,5	10,5	4,5	10,5	4,4	10,6	4,3	10,7	5,0	10,0	5,1	9,9	5,7	9,3	6,0	9,0	6,0	9,0
	Mulheres	4,8	10,2	4,6	10,4	4,4	10,6	4,5	10,5	5,4	9,6	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7	6,5	8,5
	H + M	4,6	10,4	4,5	10,5	4,4	10,6	4,4	10,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,8	9,2	6,2	8,8	6,3	8,7
Espanha	Homens	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,3	8,7	6,1	8,9	6,1	8,9	5,9	9,1	5,2	9,8	5,3	9,7
	Mulheres	7,4	7,6	7,2	7,8	7,2	7,8	7,2	7,8	7,1	7,9	7,0	8,0	6,8	8,2	5,9	9,1	5,9	9,1
	H + M	6,8	8,2	6,7	8,3	6,7	8,3	6,8	8,2	6,6	8,4	6,5	8,5	6,3	8,7	5,6	9,4	5,6	9,4
Estados Unidos	Homens	6,4	8,6	6,5	8,5	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	m	m	6,5	8,5	6,5	8,5	6,4	8,6
	Mulheres	6,6	8,4	6,4	8,6	6,6	8,4	6,7	8,3	6,9	8,1	m	m	7,0	8,0	7,0	8,0	6,9	8,1
	H + M	6,5	8,5	6,5	8,5	6,5	8,5	6,6	8,4	6,8	8,2	m	m	6,7	8,3	6,8	8,2	6,7	8,3
Finlândia	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,0	7,0	8,0	7,0	7,9	7,1
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,5	6,5	8,6	6,4	8,8	6,2
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7	8,3	6,7
França[2]	Homens	7,8	7,2	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	7,8	7,2	m	m	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5
	Mulheres	8,0	7,0	8,0	7,0	8,1	6,9	8,1	6,9	8,2	6,8	m	m	7,7	7,3	7,9	7,1	7,9	7,1
	H + M	7,9	7,1	7,9	7,1	8,0	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	m	m	7,6	7,4	7,7	7,3	7,7	7,3
Grécia	Homens	5,6	9,4	5,9	9,1	5,8	9,2	6,1	8,9	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4	5,9	9,1	6,1	8,9
	Mulheres	5,6	9,4	5,8	9,2	6,0	9,0	6,1	8,9	6,2	8,8	6,2	8,8	5,8	9,2	6,2	8,8	6,5	8,5
	H + M	5,6	9,4	5,8	9,2	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	5,7	9,3	6,0	9,0	6,3	8,7
Holanda	Homens	8,0	7,0	8,0	7,0	5,8	9,2	7,2	7,8	7,4	7,6	7,4	7,6	7,7	7,3	7,9	7,1	8,1	6,9
	Mulheres	7,4	7,6	7,5	7,5	5,7	9,3	6,8	8,2	7,1	7,9	7,2	7,8	7,5	7,5	7,7	7,3	7,9	7,1
	H + M	7,7	7,3	7,8	7,2	5,7	9,3	7,0	8,0	7,2	7,8	7,3	7,7	7,6	7,4	7,8	7,2	8,0	7,0
Hungria	Homens	5,6	9,4	5,6	9,4	6,1	8,9	6,1	8,9	6,1	8,9	6,6	8,4	6,6	8,4	6,8	8,2	6,9	8,1
	Mulheres	5,7	9,3	5,9	9,1	6,1	8,9	6,4	8,6	6,5	8,5	6,8	8,2	7,0	8,0	7,1	7,9	7,3	7,7
	H + M	5,7	9,3	5,7	9,3	6,1	8,9	6,2	8,8	6,3	8,7	6,7	8,3	6,8	8,2	6,9	8,1	7,1	7,9
Irlanda	Homens	m	m	5,4	9,6	5,3	9,7	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,4	9,6	5,2	9,8	4,8	10,2
	Mulheres	m	m	5,9	9,1	6,1	8,9	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	5,7	9,3	5,6	9,4
	H + M	m	m	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,4	9,6	5,2	9,8
Islândia	Homens	8,2	6,8	8,3	6,7	8,4	6,6	7,6	7,4	8,1	6,9	8,5	6,5	8,6	6,4	8,2	6,8	8,6	6,4
	Mulheres	8,4	6,6	8,1	6,9	8,4	6,6	8,8	6,2	9,0	6,0	9,2	5,8	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1
	H + M	8,3	6,7	8,2	6,8	8,4	6,6	8,2	6,8	8,5	6,5	8,8	6,2	8,7	6,3	8,6	6,4	8,7	6,3
Itália	Homens	5,7	9,3	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1	6,7	8,3	5,8	9,2	5,8	9,2	5,9	9,1
	Mulheres	6,2	8,8	6,2	8,8	6,2	8,8	6,3	8,7	6,5	8,5	7,3	7,7	6,6	8,4	6,6	8,4	6,9	8,1
	H + M	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	7,0	8,0	6,2	8,8	6,2	8,8	6,4	8,6
Japão[3]	Homens	9,4	5,6	9,3	5,7	9,7	5,3	9,9	5,1	9,0	6,0	9,0	6,0	9,2	5,8	9,3	5,7	9,0	6,0
	Mulheres	8,6	6,4	8,7	6,3	8,9	6,1	8,9	6,1	8,6	6,4	8,5	6,5	8,5	6,5	8,6	6,4	8,1	6,9
	H + M	9,0	6,0	9,0	6,0	9,3	5,7	9,4	5,6	8,8	6,2	8,8	6,2	8,9	6,1	9,0	6,0	8,5	6,5

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma mudança na metodologia de pesquisa de 2003 para 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma mudança na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medidas na semana de referência.
3. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.1b. (*continuação*)

Tendências na expectativa de número de anos no sistema educacional e fora dele para indivíduos entre 15 e 29 anos de idade (1998-2006)

Por gênero

		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
		No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional	No sistema educacional	Fora do sistema educacional
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
Luxemburgo	Homens	6,5	8,5	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,3	7,7	7,0	8,0	6,9	8,1	7,2	7,8	7,2	7,8
	Mulheres	6,2	8,8	6,2	8,8	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	6,8	8,2	7,1	7,9	7,3	7,7	7,7	7,3
	H + M	6,3	8,7	6,6	8,4	6,8	8,2	7,0	8,0	7,3	7,7	6,9	8,1	7,0	8,0	7,3	7,7	7,4	7,6
México	Homens	3,9	11,1	4,1	10,9	4,0	11,0	4,2	10,8	4,5	10,5	4,5	10,5	4,5	10,5	m	m	5,0	10,0
	Mulheres	3,5	11,5	3,8	11,2	3,6	11,4	3,9	11,1	4,1	10,9	4,1	10,9	4,2	10,8	m	m	4,8	10,2
	H + M	3,7	11,3	4,0	11,0	3,8	11,2	4,0	11,0	4,3	10,7	4,3	10,7	4,4	10,6	m	m	4,9	10,1
Noruega	Homens	6,5	8,5	6,6	8,4	6,7	8,3	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,7	8,3	6,8	8,2	6,3	8,7
	Mulheres	7,4	7,6	7,5	7,5	7,8	7,2	7,2	7,8	7,3	7,7	7,4	7,6	7,6	7,4	7,8	7,2	7,3	7,7
	H + M	7,0	8,0	7,0	8,0	7,3	7,7	6,7	8,3	6,7	8,3	6,9	8,1	7,1	7,9	7,3	7,7	6,8	8,2
Nova Zelândia	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,6	9,4
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,8	9,2
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	8,9	5,7	9,3
Polônia	Homens	6,3	8,7	6,3	8,7	6,5	8,5	7,2	7,8	7,8	7,2	7,9	7,1	7,8	7,2	8,1	6,9	7,7	7,3
	Mulheres	6,4	8,6	6,5	8,5	6,6	8,4	7,5	7,5	8,1	6,9	8,4	6,6	8,4	6,6	8,6	6,4	8,1	6,9
	H + M	6,4	8,6	6,4	8,6	6,6	8,4	7,4	7,6	7,9	7,1	8,1	6,9	8,1	6,9	8,4	6,6	7,9	7,1
Portugal	Homens	5,2	9,8	5,5	9,5	5,4	9,6	5,4	9,6	5,2	9,8	5,4	9,6	5,5	9,5	5,5	9,5	5,6	9,4
	Mulheres	5,8	9,2	6,0	9,0	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0	6,2	8,8	6,0	9,0	6,2	8,8	6,3	8,7
	H + M	5,5	9,5	5,7	9,3	5,7	9,3	5,7	9,3	5,6	9,4	5,8	9,2	5,7	9,3	5,8	9,2	5,9	9,1
Reino Unido	Homens	m	m	m	m	5,9	9,1	5,8	9,2	5,4	9,6	6,1	8,9	6,0	9,0	6,1	8,9	6,0	9,0
	Mulheres	m	m	m	m	6,2	8,8	6,2	8,8	6,5	8,5	6,3	8,7	6,1	8,9	6,3	8,7	6,2	8,8
	H + M	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	5,9	9,1	6,2	8,8	6,1	8,9	6,2	8,8	6,1	8,9
República Checa	Homens	4,7	10,3	4,6	10,4	4,7	10,3	5,0	10,0	5,1	9,9	5,3	9,7	5,6	9,4	5,8	9,2	6,2	8,8
	Mulheres	4,8	10,2	4,7	10,3	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	6,1	8,9	6,6	8,4
	H + M	4,7	10,3	4,6	10,4	4,8	10,2	5,1	9,9	5,2	9,8	5,4	9,6	5,7	9,3	5,9	9,1	6,4	8,6
Suécia	Homens	7,3	7,7	7,3	7,7	7,2	7,8	7,1	7,9	7,2	7,8	7,4	7,6	7,3	7,7	7,5	7,5	7,3	7,7
	Mulheres	8,1	6,9	8,0	7,0	7,9	7,1	7,8	7,2	7,9	7,1	7,9	7,1	8,2	6,8	8,4	6,6	8,1	6,9
	H + M	7,7	7,3	7,7	7,3	7,5	7,5	7,4	7,6	7,5	7,5	7,6	7,4	7,7	7,3	7,9	7,1	7,7	7,3
Suíça	Homens	6,7	8,3	6,8	8,2	7,2	7,8	7,3	7,7	6,9	8,1	6,7	8,3	6,9	8,1	6,9	8,1	6,8	8,2
	Mulheres	5,8	9,2	6,1	8,9	6,3	8,7	6,6	8,4	6,5	8,5	6,2	8,8	6,6	8,4	6,6	8,4	6,6	8,4
	H + M	6,3	8,7	6,4	8,6	6,8	8,2	7,0	8,0	6,7	8,3	6,4	8,6	6,8	8,2	6,8	8,2	6,7	8,3
Turquia	Homens	3,6	11,4	3,8	11,2	3,2	11,8	3,3	11,7	3,4	11,6	3,9	11,1	3,4	11,6	3,5	11,5	m	m
	Mulheres	2,3	12,7	2,5	12,5	2,3	12,7	2,3	12,7	2,4	12,6	2,6	12,4	2,5	12,5	2,6	12,4	m	m
	H + M	3,0	12,0	3,2	11,8	2,8	12,2	2,8	12,2	2,9	12,1	3,3	11,7	3,0	12,0	3,1	11,9	m	m
Média OCDE	***Homens***	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***
	Mulheres	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***7,0***	***8,0***
	H + M	***6,2***	***8,8***	***6,3***	***8,7***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,8***	***8,2***	***6,8***	***8,2***
Média UE19	***Homens***	***6,3***	***8,7***	***6,4***	***8,6***	***6,2***	***8,8***	***6,4***	***8,6***	***6,4***	***8,6***	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,7***	***8,3***
	Mulheres	***6,6***	***8,4***	***6,6***	***8,4***	***6,5***	***8,5***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***7,0***	***8,0***	***7,1***	***7,9***	***7,2***	***7,8***
	H + M	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,4***	***8,6***	***6,5***	***8,5***	***6,6***	***8,4***	***6,7***	***8,3***	***6,8***	***8,2***	***6,9***	***8,1***	***6,9***	***8,1***
Eslovênia	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,1	6,9	8,2	6,8	8,0	7,0	8,1	6,9
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9,1	5,9	9,4	5,6	8,7	6,3	8,6	6,4
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,8	6,2	8,3	6,7	8,4	6,6
Estônia	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	6,9	8,1	7,5	7,5	8,1	6,9	7,2	7,8
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	8,6	6,4	8,4	6,6	8,1	6,9	8,1	6,9
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7,7	7,3	8,0	7,0	8,1	6,9	7,6	7,4
Israel	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	5,8	9,2	5,9	9,1	5,9	9,1	5,9	9,1	6,0	9,0
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8	6,1	8,9	6,5	8,5
	H + M	m	m	m	m	m	m	m	m	5,9	9,1	6,0	9,0	6,0	9,0	6,0	9,0	6,2	8,8

Países parceiros

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma mudança na metodologia de pesquisa de 2003 para 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma mudança na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medidas na semana de referência.
3. Dados referem-se a indivíduos entre 15 e 24 anos de idade.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabela C4.2a.

Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

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	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Alemanha	15-19	17,0	6,4	1,6	67,5	92,4	3,3	2,2	2,0	7,6	100
	20-24	13,5	9,0	0,7	22,3	45,5	37,8	9,9	6,8	54,5	100
	25-29	1,8	7,4	0,5	8,7	18,5	61,5	10,1	9,9	81,5	100
Austrália	15-19	7,3	29,5	5,3	37,2	79,3	13,7	3,7	3,4	20,7	100
	20-24	6,2	21,0	1,2	10,6	39,0	49,5	4,2	7,2	61,0	100
	25-29	1,3	10,9	0,5	3,8	16,6	67,7	3,7	12,0	83,4	100
Áustria	15-19	25,1	2,5	1,8	55,6	85,0	8,5	3,6	3,0	15,0	100
	20-24	2,2	9,1	1,1	20,3	32,6	54,8	5,1	7,4	67,4	100
	25-29	c	7,6	0,7	5,3	13,7	71,0	5,3	10,0	86,3	100
Bélgica	15-19	c	1,4	c	86,1	88,9	4,0	2,4	4,7	11,1	100
	20-24	c	3,0	1,1	31,1	35,6	47,6	9,9	7,0	64,4	100
	25-29	c	3,3	c	2,9	7,2	75,3	8,2	9,4	92,8	100
Canadá	15-19	a	29,5	5,1	46,5	81,1	11,6	2,9	4,5	18,9	100
	20-24	a	19,3	1,5	17,7	38,4	48,6	5,9	7,1	61,6	100
	25-29	a	6,8	0,4	5,1	12,4	72,1	5,3	10,2	87,6	100
Dinamarca	15-19	a	46,1	5,3	37,4	88,9	6,7	1,9	2,5	11,1	100
	20-24	a	33,3	2,5	19,5	55,3	38,8	2,4	3,4	44,7	100
	25-29	a	17,6	0,9	10,8	29,4	62,2	3,7	4,6	70,6	100
Eslováquia	15-19	13,6	c	c	76,5	90,5	2,9	4,7	1,9	9,5	100
	20-24	c	2,5	0,6	31,9	35,4	41,9	14,6	8,2	64,6	100
	25-29	c	2,9	c	2,7	5,7	67,9	11,0	15,4	94,3	100
Espanha	15-19	a	3,9	1,4	74,2	79,5	10,5	4,6	5,5	20,5	100
	20-24	a	7,7	1,8	25,0	34,5	48,6	8,9	8,0	65,5	100
	25-29	a	5,5	1,0	4,3	10,9	70,1	8,8	10,3	89,1	100
Estados Unidos	15-19	a	21,7	3,0	60,3	85,0	8,6	2,1	4,2	15,0	100
	20-24	a	19,3	1,1	14,6	35,0	49,4	5,2	10,4	65,0	100
	25-29	a	8,3	c	3,1	11,7	71,5	3,6	13,2	88,3	100
Finlândia	15-19	a	11,4	6,1	74,4	91,8	4,6	1,7	1,9	8,2	100
	20-24	a	20,6	4,4	26,8	51,7	35,0	6,9	6,4	48,3	100
	25-29	a	15,1	2,3	8,2	25,6	60,4	5,1	8,8	74,4	100
França	15-19	4,9	1,9	0,5	83,0	90,4	3,2	3,8	2,6	9,6	100
	20-24	5,0	6,8	1,4	33,7	47,0	36,5	11,0	5,5	53,0	100
	25-29	5,0	4,3	1,0	4,3	14,6	68,1	8,5	8,8	85,4	100
Grécia	15-19	a	1,5	c	83,8	85,7	5,4	2,8	6,0	14,3	100
	20-24	a	3,6	1,6	40,5	45,7	36,9	10,7	6,8	54,3	100
	25-29	a	1,9	c	5,5	7,8	71,1	11,2	9,9	92,2	100
Holanda	15-19	a	46,3	5,5	39,9	91,7	5,2	1,2	1,9	8,3	100
	20-24	a	33,7	1,8	14,8	50,3	42,4	2,1	5,2	49,7	100
	25-29	a	13,3	0,4	4,3	18,1	71,2	3,1	7,7	81,9	100
Hungria	15-19	a	0,4	c	90,9	91,3	2,7	1,8	4,2	8,7	100
	20-24	a	4,6	1,1	42,1	47,8	33,7	6,8	11,7	52,2	100
	25-29	a	7,6	0,6	5,3	13,5	62,2	6,4	17,8	86,5	100
Irlanda	15-19	a	10,2	c	71,0	81,7	13,3	2,6	2,4	18,3	100
	20-24	a	7,5	c	18,6	26,5	61,7	5,1	6,7	73,5	100
	25-29	a	1,5	c	3,9	5,6	81,1	4,0	9,3	94,4	100
Islândia	15-19	a	49,1	6,2	31,7	86,9	9,9	c	c	13,1	100
	20-24	a	31,3	c	20,9	53,6	41,9	c	c	46,4	100
	25-29	a	15,9	c	17,0	33,7	62,3	c	c	66,3	100
Itália	15-19	c	1,6	0,7	79,4	81,6	6,6	3,5	8,3	18,4	100
	20-24	0,2	4,2	1,6	34,2	40,2	37,0	10,1	12,7	59,8	100
	25-29	c	3,9	1,1	10,2	15,2	60,7	8,3	15,8	84,8	100
Japão	15-24	a	7,2	0,1	49,3	56,7	34,2	3,9	5,2	43,3	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.
3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.2a. (*continuação*)

Porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

	Grupo etário	No sistema educacional					Fora do sistema educacional				Total no sistema educacional e fora dele
		Estudantes em programas que associam estudo e trabalho[1]	Outros empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	Empregados	Desempregados	Fora da força de trabalho	Subtotal	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Luxemburgo	15-19	a	2,9	c	89,9	93,1	2,8	2,7	c	6,9	100
	20-24	a	2,2	c	47,9	50,3	39,4	5,9	4,4	49,7	100
	25-29	a	c	c	8,5	9,2	79,6	5,6	5,6	90,8	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	a	23,7	3,9	54,4	82,1	14,5	c	2,4	17,9	100
	20-24	a	17,8	c	19,7	39,2	51,7	3,3	5,7	60,8	100
	25-29	a	5,6	c	6,1	12,2	76,3	3,3	8,1	87,8	100
Nova Zelândia	15-19	a	25,2	4,1	36,2	65,6	23,2	3,7	7,5	34,4	100
	20-24	a	18,1	2,1	10,0	30,1	54,8	3,8	11,2	69,9	100
	25-29	a	8,9	0,5	4,6	14,0	68,0	3,3	14,7	86,0	100
Polônia	15-19	a	3,7	0,8	90,4	94,9	1,3	2,2	1,6	5,1	100
	20-24	a	12,9	5,2	36,9	55,1	24,2	13,8	6,8	44,9	100
	25-29	a	7,0	1,3	3,9	12,2	61,2	13,2	13,4	87,8	100
Portugal	15-19	a	1,5	c	78,4	80,2	12,0	3,8	4,0	19,8	100
	20-24	a	4,9	1,1	31,8	37,7	48,9	7,7	5,7	62,3	100
	25-29	a	5,5	0,7	6,0	12,2	72,9	9,2	5,6	87,8	100
Reino Unido	15-19	3,7	30,9	4,8	36,2	75,7	13,4	5,3	5,6	24,3	100
	20-24	2,7	13,2	1,6	12,6	30,2	51,6	6,8	11,5	69,8	100
	25-29	1,2	9,1	0,4	3,5	14,1	69,5	4,4	12,0	85,9	100
República Checa	15-19	21,2	0,4	c	69,4	91,0	4,5	3,1	1,4	9,0	100
	20-24	0,9	2,9	0,3	35,9	40,0	45,8	7,9	6,2	60,0	100
	25-29	c	3,0	0,1	4,5	7,7	71,0	5,0	16,3	92,3	100
Suécia	15-19	a	20,3	8,3	59,1	87,7	7,0	2,0	3,3	12,3	100
	20-24	a	11,6	5,0	26,4	43,0	41,8	8,2	7,0	57,0	100
	25-29	a	8,9	2,2	9,8	20,9	67,5	6,2	5,4	79,1	100
Suíça	15-19	35,2	7,6	1,6	40,1	84,4	8,0	2,8	4,8	15,6	100
	20-24	11,4	12,1	c	12,5	36,9	52,3	5,3	5,5	63,1	100
	25-29	c	10,0	c	3,7	14,7	73,8	4,0	7,5	85,3	100
Turquia[3]	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 OCDE	***15-19***		***14,4***	***3,3***	***62,0***	***83,0***	***9,1***	***3,0***	***5,3***	***17,1***	***100***
	20-24		***12,2***	***1,8***	***24,4***	***39,7***	***44,2***	***7,3***	***9,1***	***60,1***	***100***
	25-29		***7,3***	***0,8***	***5,7***	***13,8***	***68,3***	***6,5***	***11,9***	***86,1***	***100***
Média UE19	***15-19***		***10,7***	***3,3***	***70,7***	***87,5***	***6,2***	***2,9***	***3,5***	***12,5***	***100***
	20-24		***10,2***	***1,9***	***29,1***	***42,3***	***42,4***	***8,1***	***7,2***	***57,7***	***100***
	25-29		***7,0***	***0,9***	***5,9***	***13,8***	***68,7***	***7,2***	***10,3***	***86,2***	***100***
Países parceiros											
Eslovênia	15-19	a	7,9	0,8	84,0	92,7	3,1	2,5	1,7	7,3	100
	20-24	a	20,3	2,8	32,7	55,8	30,5	7,5	6,2	44,2	100
	25-29	a	17,3	2,6	6,5	26,3	60,3	8,6	4,7	73,7	100
Estônia	15-19	a	2,4	1,6	86,8	90,7	5,6	2,0	1,7	9,3	100
	20-24	a	15,1	c	31,5	47,6	37,0	4,9	10,4	52,4	100
	25-29	a	7,2	c	2,2	9,4	75,0	5,2	10,5	90,6	100
Israel	15-19	a	5,0	1,1	62,9	69,0	6,8	1,6	22,6	31,0	100
	20-24	a	12,3	1,5	15,5	29,3	30,1	6,9	33,7	70,7	100
	25-29	a	16,4	1,0	7,5	24,8	51,8	6,0	17,4	75,2	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.
3. Ano de referência: 2005.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabela C4.3.

Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2006)

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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE													
Alemanha	Homens	2,1	16,6	26,4	11,1	10,4	9,4	c	5,3	2,5	12,2	11,4	8,6
	Mulheres	1,5	10,6	17,3	8,5	6,6	7,7	c	4,5	2,0	7,5	8,8	6,1
	H+M	1,8	13,8	21,6	9,5	8,5	8,6	6,0	4,8	2,2	9,9	10,1	7,4
Austrália	Homens	4,4	11,6	11,3	3,7	3,9	2,7	c	c	4,1	5,6	4,1	4,6
	Mulheres	2,7	6,8	6,6	4,0	1,9	3,1	c	2,3	3,2	2,8	3,4	3,1
	H+M	3,6	9,7	9,1	3,8	2,9	2,9	3,0	2,0	3,7	4,2	3,7	3,9
Áustria	Homens	3,6	17,6	16,6	c	4,3	5,4	c	c	3,7	6,5	6,3	5,5
	Mulheres	3,1	9,7	9,4	c	2,6	3,4	c	c	3,5	3,8	4,3	3,8
	H+M	3,4	13,9	12,4	4,8	3,4	4,4	c	4,3	3,6	5,1	5,3	4,7
Bélgica	Homens	2,4	18,4	15,2	c	9,3	6,9	10,3	6,5	2,8	11,4	8,3	7,5
	Mulheres	c	11,8	13,5	c	7,6	11,5	8,3	4,3	2,0	8,4	8,3	6,3
	H+M	1,8	15,5	14,4	4,2	8,5	8,9	9,1	5,2	2,4	9,9	8,3	6,9
Canadá	Homens	2,7	15,0	14,1	5,4	6,6	7,5	4,9	4,1	3,6	7,3	6,7	5,9
	Mulheres	1,9	7,9	5,9	2,5	4,4	5,0	3,4	3,1	2,1	4,4	3,9	3,5
	H+M	2,3	12,1	10,7	3,9	5,6	6,5	4,1	3,5	2,9	5,9	5,3	4,7
Dinamarca	Homens	1,8	c	c	c	c	c	c	4,9	2,0	1,9	3,5	2,5
	Mulheres	1,9	c	c	m	2,5	c	m	3,8	1,8	2,9	3,9	2,9
	H+M	1,9	c	8,2	c	2,1	2,2	c	4,3	1,9	2,4	3,7	2,7
Eslováquia	Homens	3,0	47,4	51,0	26,0	13,8	11,6	c	c	5,7	16,6	12,4	11,7
	Mulheres	2,5	27,2	30,4	13,4	11,8	8,8	c	4,3	3,8	12,5	9,6	8,8
	H+M	2,7	38,4	39,1	19,7	12,8	10,3	c	4,0	4,7	14,6	11,0	10,3
Espanha	Homens	4,9	11,7	8,2	3,7	5,0	5,2	7,4	6,8	4,8	8,4	6,9	6,8
	Mulheres	4,7	13,3	14,8	3,1	6,9	10,1	8,7	8,9	4,5	9,4	10,8	8,6
	H+M	4,8	12,4	10,9	3,4	6,0	7,6	8,2	7,9	4,6	8,9	8,8	7,7
Estados Unidos	Homens	c	8,3	5,8	6,1	5,4	4,7	5,5	2,2	2,3	5,9	4,0	4,0
	Mulheres	c	11,3	c	4,3	3,9	4,6	c	1,7	1,9	4,5	3,3	3,2
	H+M	0,9	9,6	5,2	5,2	4,7	4,6	3,9	1,9	2,1	5,2	3,6	3,6
Finlândia	Homens	1,9	9,6	10,3	c	8,9	5,1	c	c	2,3	9,1	5,3	5,6
	Mulheres	c	c	c	c	4,6	5,2	c	c	c	4,8	5,0	3,6
	H+M	1,3	7,8	12,1	c	6,8	5,2	c	2,8	1,7	6,9	5,1	4,6
França	Homens	4,0	25,9	17,6	5,3	8,0	9,3	8,5	5,8	4,2	11,4	9,5	8,3
	Mulheres	2,9	18,9	14,2	5,1	9,5	9,3	8,4	4,2	3,4	10,5	7,5	7,1
	H+M	3,5	22,8	16,1	5,2	8,7	9,3	8,4	4,9	3,8	11,0	8,5	7,7
Grécia	Homens	c	c	8,4	c	6,5	7,3	c	11,2	3,1	7,3	8,4	6,6
	Mulheres	c	c	c	c	11,5	14,7	27,1	15,1	c	14,1	14,3	10,8
	H+M	c	12,2	9,5	6,2	9,0	10,8	21,0	13,4	2,8	10,7	11,2	8,6
Holanda	Homens	1,2	3,1	5,7	m	0,7	3,0	m	2,1	1,4	2,3	3,5	2,4
	Mulheres	0,6	3,3	2,9	m	1,1	2,8	m	2,2	0,8	1,9	2,7	1,8
	H+M	0,9	3,9	4,2	1,1	1,3	3,1	m	2,1	1,1	2,1	3,1	2,1
Hungria	Homens	1,8	13,6	12,2	6,2	5,8	7,1	c	3,6	2,4	7,7	7,2	5,9
	Mulheres	c	10,3	9,1	c	4,7	6,3	8,1	2,6	1,2	6,0	5,6	4,4
	H+M	1,2	12,1	10,8	5,0	5,3	6,7	9,8	3,0	1,8	6,8	6,4	5,2
Irlanda	Homens	3,1	14,0	9,4	3,7	4,5	4,6	4,2	3,4	3,3	5,9	4,8	4,7
	Mulheres	c	9,1	c	3,0	3,2	3,6	3,8	2,4	2,1	4,0	3,1	3,1
	H+M	2,3	12,1	7,9	3,3	3,9	4,2	3,9	2,8	2,7	5,0	3,9	3,9
Islândia	Homens	c	m	c	c	m	m	m	m	c	m	c	c
	Mulheres	c	c	m	m	m	m	m	m	c	c	m	c
	H+M	c	c	c	c	m	m	m	m	c	c	c	c
Itália	Homens	3,1	14,6	11,1	12,3	8,6	6,0	4,5	12,1	4,1	10,2	8,5	7,7
	Mulheres	1,8	15,2	10,1	10,5	8,3	6,6	12,1	10,3	2,9	10,1	8,1	7,2
	H+M	2,5	14,9	10,7	11,3	8,5	6,3	9,2	11,0	3,5	10,1	8,3	7,5

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. Isto significa que, para as colunas relatadas, o denominador será inferior ao denominador na razão que representa a graduação em idade inferior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.3. (*continuação*)

Porcentagem do contingente populacional fora do sistema educacional e desempregado (2006)

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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Luxemburgo	Homens	c	11,2	c	c	c	c	c	c	c	7,3	4,6	4,9
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4,5	6,6	4,6
	H+M	2,4	8,8	9,1	c	4,3	5,3	c	c	2,7	5,9	5,6	4,7
México	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,6
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,2
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,8
Noruega	Homens	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,6	2,7
	Mulheres	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2,3
	H+M	c	7,4	c	c	c	c	c	c	c	3,3	3,3	2,5
Nova Zelândia	Homens	5,2	5,6	5,7	2,8	2,3	3,2	4,9	2,7	3,9	3,6	3,5	3,7
	Mulheres	3,6	9,1	c	3,2	2,9	c	3,6	3,7	3,5	4,0	3,1	3,5
	H+M	4,5	7,2	5,0	3,0	2,6	2,7	4,2	3,3	3,7	3,8	3,3	3,6
Polônia	Homens	1,1	30,1	24,1	9,8	14,7	13,5	15,3	10,1	2,0	16,4	13,6	10,9
	Mulheres	0,8	21,2	19,6	12,7	10,3	14,6	13,3	8,4	2,3	11,2	12,7	9,0
	H+M	1,0	27,1	22,3	11,4	12,5	14,0	14,0	9,1	2,2	13,8	13,2	10,0
Portugal	Homens	4,2	8,6	8,0	c	4,4	7,8	c	c	4,2	6,9	7,6	6,4
	Mulheres	3,2	10,7	13,1	c	5,1	8,3	15,6	10,0	3,3	8,5	10,9	8,0
	H+M	3,7	9,4	10,2	c	4,8	8,1	13,0	8,5	3,8	7,7	9,2	7,2
Reino Unido	Homens	5,0	20,0	16,5	7,3	7,6	5,1	7,6	3,5	6,4	8,6	5,5	6,8
	Mulheres	2,6	7,4	c	4,8	4,8	4,5	4,8	2,1	4,1	5,0	3,5	4,2
	H+M	3,9	13,7	10,3	6,0	6,2	4,8	6,0	2,7	5,3	6,8	4,4	5,5
República Checa	Homens	1,5	21,0	21,0	17,0	7,1	4,3	c	3,1	3,7	8,3	5,0	5,6
	Mulheres	1,1	14,4	14,6	11,6	6,9	4,8	7,8	2,8	2,5	7,5	5,1	5,1
	H+M	1,3	18,1	17,4	14,5	7,0	4,5	7,5	2,9	3,1	7,9	5,0	5,4
Suécia	Homens	c	17,4	c	c	9,4	9,6	c	c	2,5	8,9	7,4	6,1
	Mulheres	c	c	c	c	9,2	5,9	c	c	c	7,6	5,0	4,6
	H+M	c	16,8	10,9	8,8	9,3	8,0	c	3,5	2,0	8,2	6,2	5,4
Suíça	Homens	c	c	c	c	4,7	3,7	c	c	3,1	5,6	3,7	4,1
	Mulheres	c	c	c	c	3,9	c	c	c	2,4	5,0	4,2	3,9
	H+M	1,7	7,5	c	10,1	4,3	3,4	c	c	2,8	5,3	4,0	4,0
Turquia	Homens	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mulheres	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	H+M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Média OCDE	***Homens***	***3,0***	***16,3***	***14,9***	***8,6***	***6,9***	***6,5***	***7,3***	***5,5***	***3,4***	***8,1***	***6,6***	***5,9***
	Mulheres	***2,3***	***12,1***	***13,0***	***6,7***	***5,8***	***7,0***	***9,6***	***5,1***	***2,7***	***6,7***	***6,4***	***5,1***
	H+M	***2,4***	***13,6***	***12,5***	***7,0***	***6,2***	***6,3***	***8,2***	***4,9***	***3,0***	***7,3***	***6,4***	***5,5***
Média UE19	***Homens***	***2,8***	***17,7***	***16,4***	***10,2***	***7,6***	***7,1***	***8,3***	***6,0***	***3,4***	***8,8***	***7,3***	***6,6***
	Mulheres	***2,2***	***13,1***	***14,1***	***8,1***	***6,5***	***7,5***	***10,7***	***5,7***	***2,7***	***7,4***	***7,1***	***5,8***
	H+M	***2,4***	***15,2***	***13,6***	***7,6***	***6,8***	***7,0***	***9,7***	***5,4***	***2,9***	***8,1***	***7,2***	***6,2***
Países parceiros													
Eslovênia	Homens	1,8	14,0	14,4	5,3	4,5	6,4	c	6,0	2,5	6,1	7,1	5,4
	Mulheres	c	9,3	c	9,9	8,2	10,8	25,4	9,0	2,5	9,1	10,1	7,5
	H+M	1,3	12,2	13,0	7,4	6,2	8,4	25,0	8,1	2,5	7,5	8,6	6,4
Estônia	Homens	c	c	19,3	c	3,9	6,8	m	m	c	4,1	7,6	4,4
	Mulheres	c	m	c	c	6,9	c	c	m	c	5,8	c	3,6
	H+M	c	c	16,6	c	5,4	5,9	c	m	2,0	4,9	5,2	4,0
Israel	Homens	1,2	9,0	10,9	3,0	6,3	5,1	c	5,0	1,7	6,5	6,0	4,7
	Mulheres	c	12,7	c	3,3	7,3	8,0	c	4,2	1,5	7,3	6,0	4,8
	H+M	1,0	10,1	9,1	3,2	6,8	6,3	4,0	4,5	1,6	6,9	6,0	4,8

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. Isto significa que, para as colunas relatadas, o denominador será inferior ao denominador na razão que representa a graduação em idade inferior.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

C4

Tabela C4.4a.

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995, 1998-2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

		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	
	Grupo etário	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE																
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[1]	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	79,9	10,5	9,5	81,5	9,9	8,5	80,8	10,9	8,3	80,6	11,2	8,2	81,3	11,4	7,3
	20-24	33,9	47,3	18,7	36,7	45,4	17,8	37,1	47,2	15,7	35,7	48,5	15,7	36,5	47,9	15,7
	25-29	10,3	67,7	22,1	10,8	70,1	19,1	10,7	71,2	18,2	10,6	72,3	17,1	11,6	72,1	16,3
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[2]	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

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

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia de pesquisa de 2003 a 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medidas na semana de referência.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.4a. (*continuação-1*)

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995, 1998-2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

	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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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
República Checa	15-19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	87,0	6,2	6,8
	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 OCDE	***15-19***				***79,6***	***11,5***	***9,2***	***80,3***	***11,3***	***9,0***	***80,4***	***11,3***	***9,2***	***80,6***	***11,2***	***8,8***
	20-24				***35,0***	***46,8***	***18,2***	***35,5***	***46,9***	***17,6***	***35,3***	***47,8***	***17,5***	***37,0***	***46,4***	***17,1***
	25-29				***12,7***	***67,1***	***20,2***	***13,0***	***67,5***	***19,5***	***12,4***	***68,6***	***19,0***	***12,9***	***68,5***	***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***
Países parceiros																
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

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

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia de pesquisa de 2003 a 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medidas na semana de referência.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.4a. *(continuação-2)*

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995, 1998-2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

		2002			2003			2004			2005			2006		
		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	
	Grupo etário	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado	Total	Empregado	Não empregado
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE																
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	92,4	3,3	4,2
	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	45,5	37,8	16,7
	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	18,5	61,5	20,0
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	79,3	13,7	7,1
	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	39,0	49,5	11,5
	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	16,6	67,7	15,7
Áustria[1]	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	85,0	8,5	6,6
	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	32,6	54,8	12,5
	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	13,7	71,0	15,3
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	88,9	4,0	7,1
	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	35,6	47,6	16,9
	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	7,2	75,3	17,5
Canadá	15-19	80,2	11,9	8,0	80,0	11,9	8,1	79,0	12,2	8,8	80,2	12,8	7,0	81,1	11,6	7,3
	20-24	36,4	48,3	15,3	36,7	49,0	14,3	38,2	47,6	14,2	39,2	46,3	14,4	38,4	48,6	13,0
	25-29	12,7	69,8	17,5	12,7	71,2	16,1	11,9	71,9	16,2	12,5	71,7	15,8	12,4	72,1	15,5
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	88,9	6,7	4,4
	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	55,3	38,8	5,9
	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	29,4	62,2	8,4
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	90,5	2,9	6,7
	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	35,4	41,9	22,8
	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	5,7	67,9	26,4
Espanha	15-19	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3	82,2	10,1	7,6	78,2	11,0	10,8	79,5	10,5	10,1
	20-24	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8	41,3	43,2	15,6	35,1	45,5	19,4	34,5	48,6	16,9
	25-29	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5	15,3	66,2	18,5	10,9	69,3	19,8	10,9	70,1	19,1
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	85,0	8,6	6,3
	20-24	35,0	48,5	16,5	m	m	m	35,2	47,9	16,9	36,1	48,4	15,5	35,0	49,4	15,6
	25-29	12,3	70,3	17,4	m	m	m	13,0	68,7	18,4	11,9	70,0	18,1	11,7	71,5	16,8
Finlândia	15-19	m	m	m	88,1	5,7	6,2	88,9	5,2	5,9	90,2	4,5	5,2	91,8	4,6	3,6
	20-24	m	m	m	52,5	33,1	14,4	53,1	31,5	15,4	52,8	34,1	13,0	51,7	35,0	13,3
	25-29	m	m	m	27,2	58,7	14,1	25,7	58,8	15,5	25,7	60,3	14,0	25,6	60,4	13,9
França[2]	15-19	94,6	1,9	3,4	m	m	m	91,7	3,2	5,1	91,0	3,0	6,0	90,4	3,2	6,4
	20-24	53,2	32,5	14,4	m	m	m	45,2	38,8	16,0	46,7	37,5	15,8	47,0	36,5	16,5
	25-29	11,7	70,1	18,2	m	m	m	13,5	68,2	18,3	13,2	69,6	17,2	14,6	68,1	17,3
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	85,7	5,4	8,8
	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	45,7	36,9	17,4
	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	7,8	71,1	21,1
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	91,7	5,2	3,0
	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	50,3	42,4	7,3
	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	18,1	71,2	10,8
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	91,3	2,7	6,0
	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	47,8	33,7	18,5
	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	13,5	62,2	24,3
Irlanda	15-19	81,5	13,6	4,9	81,2	13,5	5,3	83,3	11,8	4,9	82,4	13,1	4,5	81,7	13,3	5,0
	20-24	28,9	60,1	10,9	30,5	58,0	11,5	29,0	59,4	11,6	27,7	60,0	12,3	26,5	61,7	11,8
	25-29	3,6	81,4	15,0	5,0	79,7	15,3	4,8	80,1	15,1	5,3	80,9	13,8	5,6	81,1	13,3
Islândia	15-19	80,9	14,8	c	88,5	7,6	c	85,4	11,8	c	86,4	10,7	c	86,9	9,9	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	53,6	41,9	c
	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	33,7	62,3	c
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	81,6	6,6	11,8
	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	40,2	37,0	22,8
	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	15,2	60,7	24,1
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	56,7	34,2	9,1

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

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia de pesquisa de 2003 a 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medida na semana de referência.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

Tabela C4.4a. (*continuação-3*)

Tendências na porcentagem da população jovem no sistema educacional e fora dele (1995, 1998-2006)

Por grupo etário e status *ocupacional*

	Grupo etário	2002			2003			2004			2005			2006		
		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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
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	93,1	2,8	4,1
	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	50,3	39,4	10,3
	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	9,2	79,6	11,2
México	15-19	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8	54,9	28,0	17,0	m	m	m	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	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	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	82,1	14,5	3,4
	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	39,2	51,7	9,1
	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	12,2	76,3	11,5
Nova Zelândia	15-19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70,0	21,5	8,5	65,6	23,2	11,3
	20-24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,9	50,5	16,7	30,1	54,8	15,0
	25-29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	15,4	67,9	16,7	14,0	68,0	18,0
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	94,9	1,3	3,8
	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	55,1	24,2	20,7
	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	12,2	61,2	26,6
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	80,2	12,0	7,8
	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	37,7	48,9	13,3
	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	12,2	72,9	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	75,7	13,4	10,9
	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	30,2	51,6	18,2
	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	14,1	69,5	16,4
República 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	91,0	4,5	4,5
	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	40,0	45,8	14,1
	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	7,7	71,0	21,4
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	87,7	7,0	5,3
	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	43,0	41,8	15,2
	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	20,9	67,5	11,6
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	84,4	8,0	7,6
	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	36,9	52,3	10,8
	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	14,7	73,8	11,5
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	m	m	m
	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	m	m	m
	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	m	m	m
Média OCDE	***15-19***	***81,9***	***10,4***	***7,8***	***82,7***	***9,5***	***8,0***	***83,3***	***9,1***	***7,7***	***84,3***	***8,4***	***7,5***	***85,6***	***8,0***	***6,5***
	20-24	***37,5***	***45,9***	***16,6***	***38,6***	***44,5***	***16,9***	***39,2***	***43,8***	***17,0***	***40,4***	***43,3***	***16,4***	***41,4***	***44,3***	***14,6***
	25-29	***13,0***	***68,4***	***19,2***	***13,7***	***67,3***	***19,0***	***13,4***	***67,6***	***19,0***	***14,0***	***67,9***	***18,0***	***14,5***	***69,1***	***16,9***
Média UE19	***15-19***	***85,5***	***8,2***	***6,3***	***86,1***	***7,5***	***6,4***	***87,0***	***6,9***	***6,0***	***87,4***	***6,4***	***6,2***	***87,5***	***6,2***	***6,3***
	20-24	***38,8***	***45,0***	***16,1***	***40,1***	***43,9***	***16,0***	***41,0***	***42,5***	***16,5***	***41,9***	***42,0***	***16,1***	***42,3***	***42,4***	***15,3***
	25-29	***12,6***	***69,0***	***18,4***	***13,9***	***67,8***	***18,3***	***13,3***	***68,0***	***18,8***	***13,5***	***68,3***	***18,2***	***13,8***	***68,7***	***17,5***
Países parceiros																
Eslovênia	15-19	m	m	m	92,8	2,4	4,8	92,2	3,5	4,3	92,4	2,7	4,9	92,7	3,1	4,2
	20-24	m	m	m	56,8	30,2	13,0	60,9	27,9	11,2	55,7	31,3	13,0	55,8	30,5	13,7
	25-29	m	m	m	25,3	63,1	11,5	26,6	61,8	11,5	24,6	63,9	11,5	26,3	60,3	13,3
Estônia	15-19	m	m	m	94,4	2,3	3,3	91,0	1,4	7,6	92,0	2,9	5,2	90,7	5,6	3,7
	20-24	m	m	m	39,7	42,3	18,0	48,6	31,9	19,5	50,9	32,7	16,3	47,6	37,0	15,4
	25-29	m	m	m	14,7	59,8	25,5	14,9	65,3	19,8	14,2	61,8	24,0	9,4	75,0	15,6
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	69,0	6,8	24,3
	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	29,3	30,1	40,6
	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	24,8	51,8	23,4

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

1. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia de pesquisa de 2003 a 2004.
2. As interrupções na série temporal devem-se a uma alteração na metodologia: a partir de 2004, a idade e a participação na educação são medida na semana de referência.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402165765880

INDICADOR C5

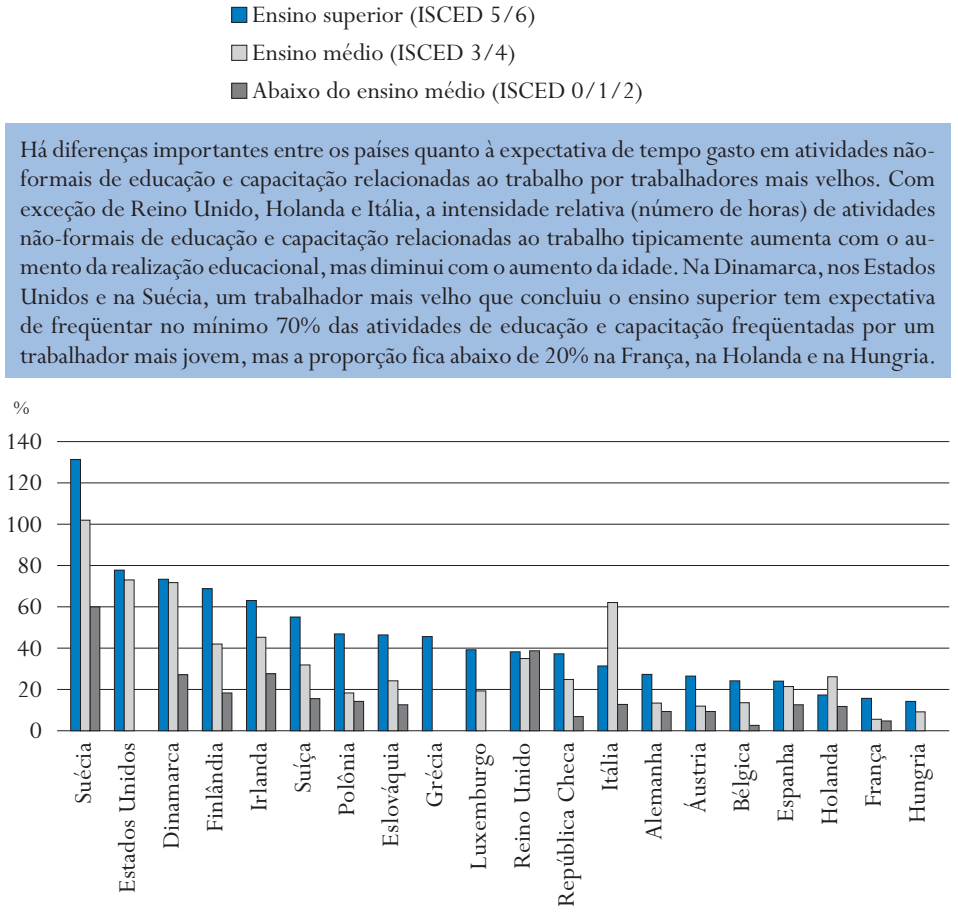
ADULTOS PARTICIPAM DE ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO E EDUCAÇÃO NO TRABALHO?

Este indicador examina a participação da população adulta em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho em termos de expectativa de número de horas de participação nesses programas. Focaliza particularmente o tempo que se espera que um indivíduo hipotético gaste em programas de educação e capacitação ao longo da vida produtiva típica (40 anos) e a intensidade desses programas de educação e capacitação com a aproximação do final da vida produtiva.

Resultados básicos

Gráfico C5.1. Número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para indivíduos entre 55 e 64 anos de idade em relação a indivíduos entre 25 e 34 anos de idade, por nível de realização educacional (2003)

Este gráfico apresenta a intensidade das atividades de capacitação para o grupo etário que se aproxima da aposentadoria (55 a 64 anos de idade) em relação ao contingente que acabou de ingressar no mercado de trabalho (25 a 34 anos de idade)



Há diferenças importantes entre os países quanto à expectativa de tempo gasto em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho por trabalhadores mais velhos. Com exceção de Reino Unido, Holanda e Itália, a intensidade relativa (número de horas) de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho tipicamente aumenta com o aumento da realização educacional, mas diminui com o aumento da idade. Na Dinamarca, nos Estados Unidos e na Suécia, um trabalhador mais velho que concluiu o ensino superior tem expectativa de freqüentar no mínimo 70% das atividades de educação e capacitação freqüentadas por um trabalhador mais jovem, mas a proporção fica abaixo de 20% na França, na Holanda e na Hungria.

Os países estão classificados pelo número relativo de horas de atividades de capacitação para indivíduos que concluíram o ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

Outros destaques deste indicador

- Adultos com níveis de realização educacional mais altos têm maior probabilidade de participar de programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho do que adultos com realizações educacionais mais modestas.
- Há grandes diferenças entre os países quanto ao número de horas que os indivíduos podem esperar investir em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo do período típico de vida profissional. No nível superior, a variação vai de menos de 350 horas – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de 1000 horas – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça.
- Os homens podem ter expectativa de maior número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho do que as mulheres. De maneira geral, diferenças de gênero quanto à taxa de participação costumam ser pouco pronunciadas. Em 15 de 22 países da OCDE, as mulheres que concluíram o ensino superior têm maior probabilidade de participar em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho.
- De maneira geral, o número de horas em programas de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho decresce com o aumento da idade, e na maioria dos países essa diminuição é acentuada. Entretanto, há indícios de que oportunidades eqüitativas de capacitação para os trabalhadores mais velhos (55 a 64 anos de idade) que concluíram a educação superior estão associadas a melhores taxas de emprego para essa faixa etária.

Contexto de políticas

O envelhecimento da população e a demanda por habilidades associadas às novas tecnologias, à globalização e a mudanças organizacionais estão entre as principais razões pelas quais atualmente a continuidade dos estudos por toda a vida ocupa lugar de destaque na agenda de políticas. Muitos observadores sustentam também que mudanças na organização no local de trabalho estão conduzindo a mudanças na demanda por diferentes tipos de habilidades e maior ênfase na educação e na capacitação continuadas.

Para os trabalhadores que, em número crescente, se aproximam da idade da aposentadoria, é importante continuar a investir na atualização de seus conhecimentos e habilidades. O aumento da expectativa de vida gera uma pressão crescente para que se continue a trabalhar além da idade de aposentadoria atual, ainda que, na maioria dos países, as taxas de emprego caiam bem antes da idade de aposentadoria estipulada – em parte, porque há menos demanda pelo conhecimento e pelas habilidades dos trabalhadores mais velhos.

Programas de educação e capacitação para trabalhadores de 55 a 64 anos de idade constituem um indicador importante de aquisição de habilidades e de empregabilidade potencial até a idade de aposentadoria, e mesmo depois dessa idade. A relação complexa entre educação e capacitação, taxas de emprego e sistemas nacionais de aposentadoria e pensão dificultam a interpretação estatística do efeito do investimento em educação e capacitação para os grupos etários mais idosos. Ainda assim, à medida que a aquisição de novas habilidades torna-se mais crítica para todos os trabalhadores, é provável que, com o aumento da idade, ao contrário do que seria de supor, essa qualificação se torne cada vez mais importante para a manutenção do emprego.

Evidências e explicações

Variação nas taxas de participação

Há uma variação considerável entre os países quanto à participação em programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho. Quatro países da OCDE – Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia e Suécia – estão à frente, com mais de 35% de trabalhadores entre 25 e 64 anos participando em algum tipo de programa não-formal de educação e capacitação continuadas relacionado ao trabalho nos últimos 12 meses. A taxa de participação fica abaixo de 10% na Espanha, na Grécia, na Holanda, na Hungria, na Itália, na Polônia e em Portugal. Entre esses dois extremos, a participação nesses programas varia amplamente: na Irlanda e na República Checa, é de cerca de 11%, mas sobe a mais do que o dobro no Canadá e no Reino Unido (Tabela C5.1a).

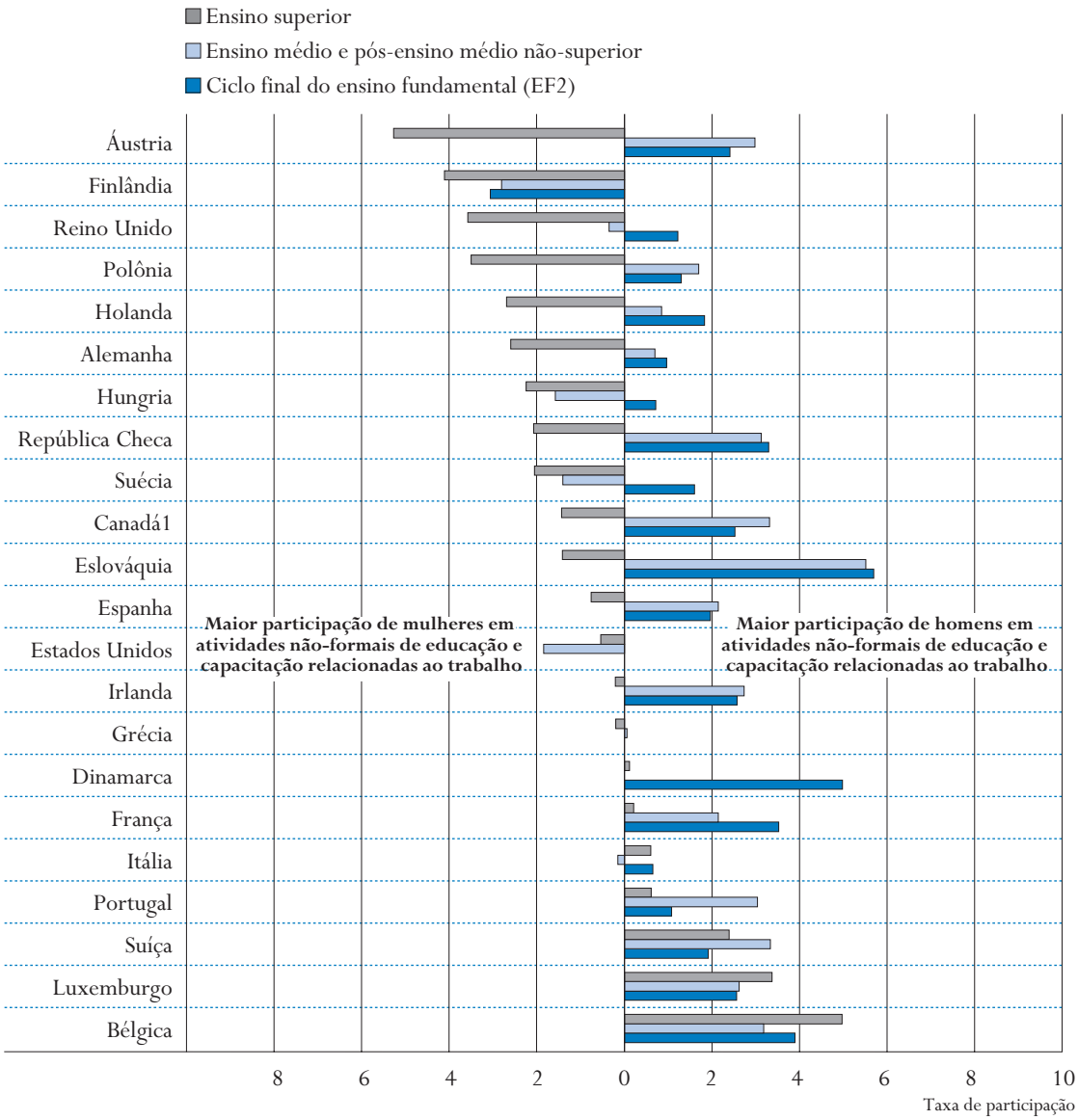
Capacitação leva a mais capacitação

A educação e a capacitação de adultos aumentam segundo o nível da educação inicial (Tabela C5.1a). Em todos os países, é notável a significativa variação das taxas de participação segundo níveis anteriores de realizações educacionais. Nos países da OCDE pesquisados, a participação de adultos em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho é, em média, 14 pontos percentuais mais alta entre indivíduos que concluíram o ensino superior do que entre aqueles que concluíram apenas o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior. De forma semelhante, a participação é dez pontos percentuais mais alta entre aqueles que concluíram o ensino médio ou o pós-ensino médio não-superior do que para indivíduos que não concluíram o ensino médio. Uma melhor compreensão das causas subjacentes a essas diferenças pode ajudar a promover a aprendizagem por toda a vida entre os menos qualificados.

Diferenças na capacitação por gênero

Com exceção de França, Finlândia, Holanda, Hungria, e Portugal, em todos os demais países da OCDE os homens empregados podem ter expectativa de maior número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho do que as mulheres empregadas (Tabela C5.1a). Suíça registra a maior diferença de gênero gêneros: em comparação com as mulheres empregadas, os homens empregados têm expectativa de quase 360 horas a mais em pro-

Gráfico C5.2. Diferença de gênero na participação em atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para indivíduos entre 25 e 64 anos de idade, por nível de realização educacional (2003)



1. Ano de referência: 2002.

Os países estão classificados por ordem decrescente da diferença entre homens e mulheres que concluíram o ensino superior.

Fonte: OECD. Tabela C5.1a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008).*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

gramas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho. Entretanto, as diferenças de gênero nas taxas de participação são menos pronunciadas (Gráfico C5.2). O fato de diferenças de gênero nas taxas de participação serem menos acentuadas do que as horas investidas em educação e capacitação sugere que, de maneira geral, os homens freqüentam maior número de horas em programas de capacitação do que as mulheres, talvez devido a diferenças em suas ocupações.

Em 15 de 22 países, mulheres que concluíram o ensino superior podem ter expectativa de maior participação em programas de educação e capacitação do que seus colegas homens, mas o oposto ocorre entre aqueles que concluíram o ciclo final do ensino fundamental e os níveis de ensino médio e pós-ensino médio não-superior. Na Bélgica, na França, em Luxemburgo e na Suíça, as mulheres estão em desvantagem nos três níveis educacionais; na Finlândia, as mulheres estão em

Quadro C5.1. Benefícios gerados para os indivíduos pela educação e pela capacitação

A maior proporção de todas as atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho é patrocinada pelo empregador; e a capacitação patrocinada pelo empregador é a fonte isolada mais importante de educação e capacitação continuadas para a população em idade produtiva. Muitas pesquisas realizadas recentemente sugerem que os empregadores financiam a capacitação, seja especificamente para a empresa ou de natureza geral, e que os indivíduos investem apenas em menor escala.

Embora os empregadores respondam pela maior parte dos investimentos, a literatura empírica existente em diversos países sugere que a capacitação gera retornos salariais significativos para os participantes. Uma parte do retorno associado à educação e à capacitação normalmente é captada pelo empregador que financia a capacitação – ou seja, os efeitos sobre a produtividade gerados pelo investimento são maiores do que aqueles geralmente associados a retornos salariais.

Embora os empregadores recebam benefícios desses investimentos em educação e capacitação, a maioria dos estudos sugere que a capacitação financiada pelo empregador gera retornos salariais mais altos do que aqueles gerados pela capacitação autofinanciada. Há também indicações de que a capacitação proporcionada pelas empresas, e mais relacionada ao trabalho, produz retornos salariais mais altos para o indivíduo. Aparentemente, indivíduos com baixas perspectivas de emprego (empregados mais velhos e com nível educacional mais baixo) recebem retornos relativamente modestos em relação à capacitação, mas aumentam suas perspectivas de estabilidade, com menor risco de perder o emprego e maior perspectiva de re-emprego, caso sejam demitidos.

Pesquisas indicam também que a oferta de capacitação para mulheres é mais limitada (mulheres desejam mais capacitação do que recebem), e que elas financiam sua própria capacitação mais do que os homens. Entretanto, não há evidências claras de que as mulheres recebam menos retorno associado à capacitação do que os homens.

Ver outras informações sobre os efeitos da capacitação relacionada ao trabalho em OECD (2008d).

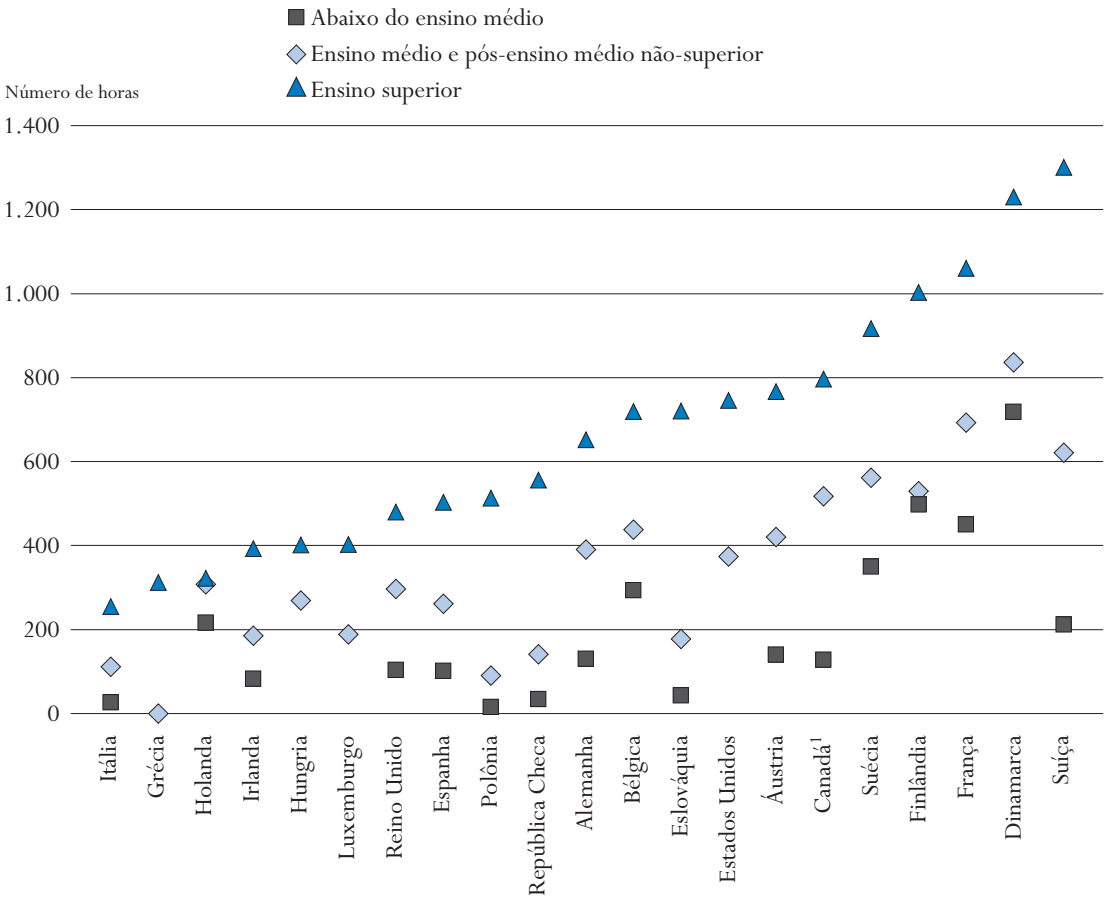
vantagem nesses três níveis. Por outro lado, as diferenças nas taxas de participação são relativamente pequenas, e não passam de seis pontos percentuais em nenhum país da OCDE.

Expectativa de número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho

A Tabela C5.1a mostra o número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho por nível de realização educacional. Na Suíça, trabalhadores que concluíram o ensino superior podem ter expectativa de receber mais de 1.300 horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho ao longo da duração normal da vida produtiva, sendo este o número mais alto entre todos os países da OCDE (Tabela C5.1a). Portanto, ao longo de sua vida produtiva, podem ter expectativa d gastar o equivalente a mais de

Gráfico C5.3. 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

84% de um ano de trabalho médio freqüentando programas de educação e capacitação continuadas. Considerando todos os níveis de educação em conjunto, a porcentagem de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho em relação a um ano médio de trabalho varia de menos de 10% – na Itália, na Grécia, na Polônia e na República Checa – a no mínimo 40% – na Dinamarca, na França, na Suécia e na Suíça.

O Gráfico C5.3 mostra diferenças importantes entre os países segundo o número de horas que trabalhadores com diferentes níveis de realização educacional podem esperar investir em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho no decorrer da vida produtiva típica. Na educação superior, esse número varia de menos de 350 horas – na Grécia, na Holanda e na Itália – a mais de 1.000 horas – na Dinamarca, na Finlândia, na França e na Suíça. Na Dinamarca, na França e na Finlândia, os trabalhadores com nível de realização educacional inferior ao ensino médio podem ter expectativa de investir um número consideravelmente maior de horas nesses programas do que trabalhadores de outros países que concluíram a educação superior.

Expectativa de número de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho, por idade

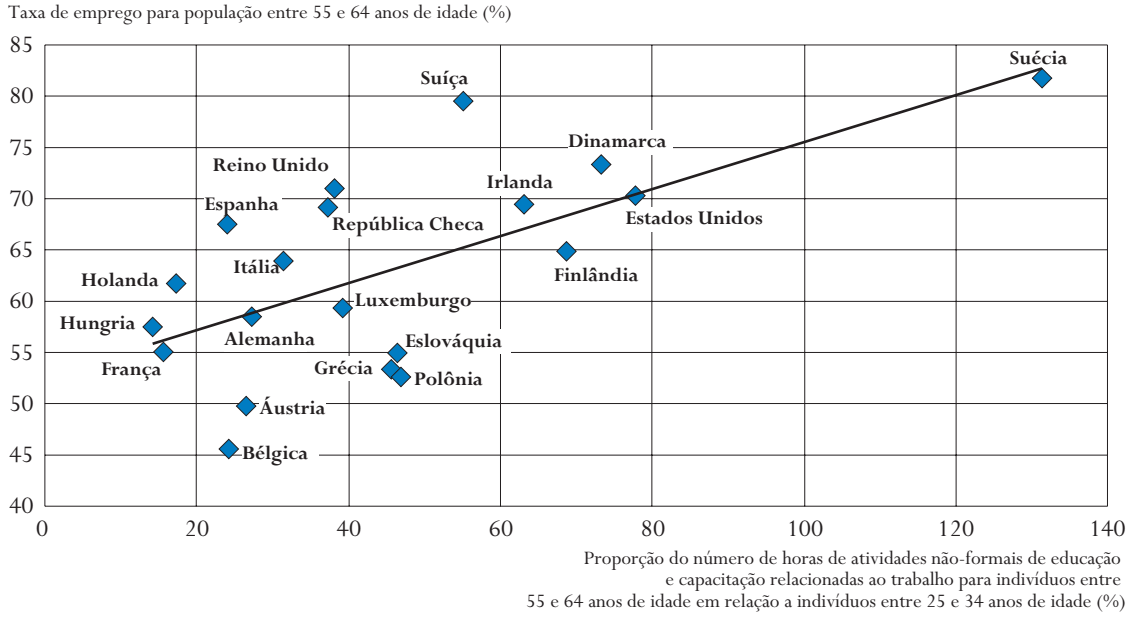
A participação em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho declina com a idade, embora em intensidade variável entre os países. Como visto no Gráfico C5.1, há diferenças substanciais na forma como os esforços para educação e capacitação se distribuem entre as faixas etárias. Países como Bélgica e França, que fazem investimentos relativamente altos em educação e capacitação, direcionam a maior parte desses investimentos para indivíduos que estão ingressando no mercado de trabalho (programas de educação e capacitação iniciais relacionados ao trabalho); por outro lado, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia e Suécia, que também fazem altos investimentos em educação e capacitação, distribuem esses recursos de maneira mais uniforme ao longo da vida produtiva. Dinamarca, Suécia e Suíça destacam-se com relação ao alto número de horas de aprendizagem não-formal para indivíduos mais velhos que concluíram a educação superior – mais de 200 horas (Tabela C5.1b).

A menor oferta de programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho para adultos mais velhos pode resultar da menor valorização atribuída por esses trabalhadores a esses investimentos em capacitação, e também do menor interesse dos empregadores em oferecer essa capacitação a trabalhadores mais velhos – possivelmente devido ao pouco tempo disponível para realizar o retorno desse investimento. Apresentando dados sobre como as horas de capacitação são distribuídas entre as faixas etárias, a Tabela C5.1b esclarece se um país está ou não colocando em prática o conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida (é importante observar tanto o número absoluto de horas de capacitação como sua distribuição). Para uma imagem completa da aprendizagem ao longo de toda a vida, também são importantes informações sobre as taxas de emprego entre os trabalhadores mais velhos.

De maneira geral, as taxas de emprego sobem com as realizações educacionais, mas para todos os níveis de realização educacional as taxas de emprego normalmente caem com a proximidade da aposentadoria, e o mesmo ocorre com a participação em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho. O Gráfico C5.4 mostra a relação entre o número relativo de horas nesses programas para indivíduos na faixa etária de 55 a 64 e aqueles na faixa etária de 25 a 34 anos que concluíram a educação superior; e taxas de emprego para o grupo mais velho

Gráfico C5.4. Esforços de capacitação e taxas de emprego para indivíduos entre 55 e 64 anos de idade que concluíram o ensino superior

Número de horas de atividades não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho para indivíduos entre 55 e 64 anos de idade em relação a indivíduos entre 25 e 34 anos de idade (2003), e taxa de emprego para população entre 55 e 64 anos de idade (2003)



Fonte: OECD. Tabela C5.1b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

com educação superior. As taxas de emprego para o grupo dos mais velhos aumentam em países onde os trabalhadores mais velhos têm menos desvantagens em relação aos mais novos quanto a oportunidades de educação e capacitação. O padrão é semelhante no que diz respeito ao número absoluto de horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionados ao trabalho para trabalhadores entre 55 e 64 anos de idade com educação superior. É difícil determinar se essa vinculação se deve à interação com os sistemas de aposentadoria e pensão em diferentes países, ou se a educação e a capacitação geram esses efeitos sobre o emprego. Entretanto, o impacto positivo de programas de educação e capacitação de adultos sobre o emprego foi documentado em vários estudos, tais como o relatório *Employment Outlook*, realizado pela OCDE (OECD 2004c).

A educação e a capacitação relacionadas ao trabalho também podem ser eficazes no combate ao desemprego, auxiliando os trabalhadores a desenvolver habilidades que os tornam mais atraentes para os empregadores. Tendo em vista as mudanças tecnológicas, as práticas de trabalho e os mercados, os formuladores de políticas de educação em muitos países vêm promovendo programas mais gerais de capacitação relacionada ao trabalho e à aprendizagem informal. Entretanto, os trabalhadores empregados acumulam muito mais horas em programas não-formais de educação e capacitação relacionadas ao trabalho do que os trabalhadores desempregados. Em todos os países, espera-se que os trabalhadores empregados se submetam a um número significativamente maior de horas em programas de educação e capacitação relacionadas ao trabalho do que os desempregados (Tabela C5.1b). Isto ocorre principalmente porque o período que o trabalhador passa desempregado

geralmente é muito menor do que o tempo que passa empregado, mas, tipicamente, programas de educação e capacitação para indivíduos desempregados também são menos freqüentes e mais curtos.

Definição e metodologias

C5

Os dados para os países não-europeus foram calculados a partir de pesquisas domiciliares feitas em cada país (ver Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*). Os dados dos países no sistema europeu de estatísticas foram fornecidos pela Pesquisa Européia sobre Força de Trabalho (módulo "Lifelong Learning 2003", *ad hoc*).

Para alguns países, o período de referência do módulo citado (LLL) é o ano de 2003 inteiro; para outros, é o segundo trimestre (abril-junho); para outros, é o período de março a maio. Para a maioria dos países europeus, os dados sobre número de horas de capacitação em atividades relacionadas ao trabalho estão disponíveis para até três das atividades de aprendizagem não-formal mais recentes; para o Canadá, os dados cobrem até cinco atividades de capacitação relacionadas ao trabalho, por participante; para os Estados Unidos, cobrem até quatro atividades de capacitação relacionadas ao trabalho, por participante.

A análise neste indicador focaliza programas não-formais de educação e capacitação continuadas relacionados ao trabalho. A educação não-formal é definida como qualquer atividade educacional organizada e sustentada que não possa ser considerada educação formal segundo o ISCED, e que não leve a uma especialização. Assim sendo, a educação não-formal pode ser realizada dentro e fora das instituições educacionais, e pode ser administrada a indivíduos de qualquer idade. Conforme o país, pode cobrir programas educacionais para alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, habilidades para a vida, habilidades ocupacionais e cultura geral. Programas educacionais não-formais não seguem a escala educacional. A expressão "relacionado ao trabalho" refere-se a educação e atividades de capacitação voltadas principalmente para o trabalho, e não para o atendimento de interesses pessoais ou sociais. Ou seja, os interessados participam da atividade para obter conhecimentos e/ou para adquirir novas habilidades para um trabalho que desempenha naquele momento ou que venha a desempenhar no futuro, aumentar rendimentos, melhorar suas oportunidades de carreira e, de maneira geral, ampliar suas oportunidades de desenvolvimento e promoção.

O cálculo do tempo investido em atividades educacionais não-formais relacionadas ao trabalho por *status* da força de trabalho (Tabela C5.1b) é ponderado pelo tempo que se espera que um indivíduo hipotético passe como empregado, desempregado e inativo. Na maioria dos países, os dados referem-se ao *status* da força de trabalho durante uma semana de referência, enquanto o tempo investido em atividades de aprendizagem refere-se a todas as atividades durante o período de referência de um ano (anterior à entrevista), independentemente do *status* da força de trabalho durante a participação na atividade de aprendizagem.

Outras referências

OECD (2004c), *Employment Outlook 2004 – Improving skills for more and better Jobs: Does training make a difference?*. OECD, Paris.

OECD (2008d), "Job-related training and benefits for individuals: A review of evidence and explanations", OECD Education Working Paper Series, Nr. 19, OECD Publishing, Paris.

C5

Tabela C5.1a.

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais 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 de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade					
		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	Número médio de horas de trabalho	Relação entre horas em capacitação e o número anual de horas de trabalho (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE											
Alemanha	H+M	3	10	24	12	130	390	650	398	1.441	28
	Homens	3	10	23	12	149	431	672	447	m	m
	Mulheres	3	9	25	11	114	348	626	348	m	m
Áustria	H+M	5	19	37	19	140	420	767	422	1.550	27
	Homens	7	20	34	21	157	468	722	470	m	m
	Mulheres	4	17	40	17	131	366	834	374	m	m
Bélgica	H+M	6	15	30	16	293	437	719	469	1.542	30
	Homens	8	17	33	18	353	543	768	540	m	m
	Mulheres	4	14	28	14	230	327	668	397	m	m
Canadá [1]	H+M	6	20	35	25	128	517	796	586	1.740	34
	Homens	8	22	35	25	126	486	863	590	m	m
	Mulheres	5	19	36	25	c	549	738	582	m	m
Dinamarca	H+M	22	36	54	39	719	836	1.230	934	1.475	63
	Homens	25	36	54	39	726	884	1.197	946	m	m
	Mulheres	20	36	54	39	722	780	1.260	922	m	m
Eslováquia	H+M	6	19	37	19	43	178	721	225	1.931	12
	Homens	10	21	37	22	c	190	741	240	m	m
	Mulheres	4	16	38	16	c	165	699	212	m	m
Espanha	H+M	3	7	14	6	102	261	503	237	1.800	13
	Homens	4	9	14	7	116	265	503	247	m	m
	Mulheres	2	6	14	6	87	257	506	226	m	m
Estados Unidos	H+M	12	32	56	37	c	374	746	471	1.822	26
	Homens	c	32	58	37	c	c	790	499	m	m
	Mulheres	c	34	58	39	c	351	704	446	m	m
Finlândia	H+M	20	32	54	36	497	530	1.003	669	1.718	39
	Homens	18	31	52	33	503	514	975	637	m	m
	Mulheres	21	33	56	39	486	545	1.035	701	m	m
França	H+M	9	19	33	19	450	692	1.061	713	1.441	49
	Homens	11	20	34	20	458	567	1.093	664	m	m
	Mulheres	8	17	33	17	440	833	1.039	760	m	m
Grécia	H+M	n	3	11	4	c	c	312	106	1.936	5
	Homens	1	3	11	4	c	c	316	106	m	m
	Mulheres	n	3	11	3	c	c	c	106	m	m
Holanda	H+M	5	11	13	9	216	308	322	283	1.354	21
	Homens	6	11	12	10	227	292	298	277	m	m
	Mulheres	4	10	14	9	211	328	357	289	m	m

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

C5

Tabela C5.1a. (*continuação*)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Taxa de participação e expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais 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 de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade				Número médio de horas de trabalho	Relação 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		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
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
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***

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

C5

Tabela C5.1b.

Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status *na força de trabalho*

		Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				*Status* na força de trabalho			
	Nível educacional	25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
Países da OCDE									
Alemanha	Abaixo de EM (0/1/2)	54	39	32	5	46	59	24	130
	EM (3/4)	162	120	87	22	230	109	52	390
	Superior (5/6)	243	187	153	66	522	86	42	650
Áustria	Abaixo de EM (0/1/2)	58	48	29	5	110	c	c	140
	EM (3/4)	175	136	89	21	368	22	29	420
	Superior (5/6)	241	250	212	64	714	c	c	767
Bélgica	Abaixo de EM (0/1/2)	127	115	49	3	186	59	48	293
	EM (3/4)	151	171	95	21	340	57	41	437
	Superior (5/6)	286	205	159	69	640	43	37	719
Canadá [1]	EM (3/4)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Superior (5/6)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Abaixo de EM (0/1/2)	m	m	m	m	m	m	m	m
Dinamarca	Abaixo de EM (0/1/2)	239	243	171	65	455	c	184	719
	EM (3/4)	205	284	199	147	685	86	65	836
	Superior (5/6)	282	379	362	207	1.011	116	103	1.230
Eslováquia	Abaixo de EM (0/1/2)	11	21	10	1	27	c	c	43
	EM (3/4)	61	58	44	15	159	15	c	178
	Superior (5/6)	217	218	185	101	703	c	c	721
Espanha	Abaixo de EM (0/1/2)	48	29	19	6	73	22	7	102
	EM (3/4)	86	83	73	18	188	40	33	261
	Superior (5/6)	180	151	129	43	409	62	32	503
Estados Unidos	Abaixo de EM (0/1/2)	c	c	c	c	c	c	c	c
	EM (3/4)	98	107	97	72	337	c	c	374
	Superior (5/6)	190	186	223	148	695	c	c	746
Finlândia	Abaixo de EM (0/1/2)	194	149	118	36	273	c	c	497
	EM (3/4)	147	175	146	62	389	102	39	530
	Superior (5/6)	247	309	277	170	889	c	51	1.003
França	Abaixo de EM (0/1/2)	245	118	75	12	247	107	96	450
	EM (3/4)	324	227	123	18	470	106	116	692
	Superior (5/6)	488	291	206	76	809	105	146	1.061
Grécia	Abaixo de EM (0/1/2)	11	c	c	c	12	c	c	15
	EM (3/4)	48	26	15	c	76	10	8	94
	Superior (5/6)	98	91	79	45	285	15	c	312
Holanda	Abaixo de EM (0/1/2)	92	73	41	11	134	c	78	216
	EM (3/4)	131	87	55	34	254	17	37	308
	Superior (5/6)	130	103	67	22	294	c		322
Hungria	Abaixo de EM (0/1/2)	45	31	11	c	56	c	c	90
	EM (3/4)	118	99	42	11	170	21	79	270
	Superior (5/6)	176	120	81	25	337	c	49	402

1. Ano de referência: 2002.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

C5

Tabela C5.1b. (*continuação*)

Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por nível de realização educacional (2003)

Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, por grupo etário e status *na força de trabalho*

		Expectativa de número de horas em atividades de educação e capacitação não-formais relacionadas ao trabalho, entre 25 e 64 anos de idade							
		Grupo etário				*Status* na força de trabalho			
	Nível educacional	25-34	35-44	45-54	55-64	Empregado	Desempregado	Inativo	Total
Irlanda	Abaixo de EM (0/1/2)	29	28	18	8	66	c	c	82
	EM (3/4)	60	56	43	27	161	c	c	185
	Superior (5/6)	109	113	102	69	371	c	c	392
Itália	Abaixo de EM (0/1/2)	10	9	5	1	25	c	c	26
	EM (3/4)	27	34	32	17	102	5	3	111
	Superior (5/6)	90	72	65	28	222	12	21	254
Luxemburgo	Abaixo de EM (0/1/2)	17	6	10	c	33	c	c	34
	EM (3/4)	64	56	57	12	165	c	c	189
	Superior (5/6)	128	126	98	50	396	c	c	402
Polônia	Abaixo de EM (0/1/2)	6	6	3	1	12	c	c	16
	EM (3/4)	32	32	20	6	78	10	c	90
	Superior (5/6)	145	169	132	68	497	10	c	513
Portugal	Abaixo de EM (0/1/2)	88	92	41	10	149	c	c	232
	EM (3/4)	261	145	79	c	463	c	c	529
	Superior (5/6)	336	226	169	c	764	c	c	835
Reino Unido	Abaixo de EM (0/1/2)	30	35	27	12	56	c	c	103
	EM (3/4)	101	93	67	35	254	16	27	297
	Superior (5/6)	161	140	117	62	442	10	27	480
República Checa	Abaixo de EM (0/1/2)	14	7	12	1	23	c	c	34
	EM (3/4)	47	45	38	12	129	9	4	142
	Superior (5/6)	186	186	114	70	546	c	c	556
Suécia	Abaixo de EM (0/1/2)	106	73	107	64	325	c	c	350
	EM (3/4)	123	164	149	125	504	46	12	562
	Superior (5/6)	183	249	244	241	889	18	10	917
Suíça	Abaixo de EM (0/1/2)	108	62	25	17	126	56	c	212
	EM (3/4)	214	175	164	68	552	35	34	621
	Superior (5/6)	407	352	317	225	1.171	76	54	1.301

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402178012235

Capítulo

D

O Ambiente de Aprendizagem e a Organização das Escolas



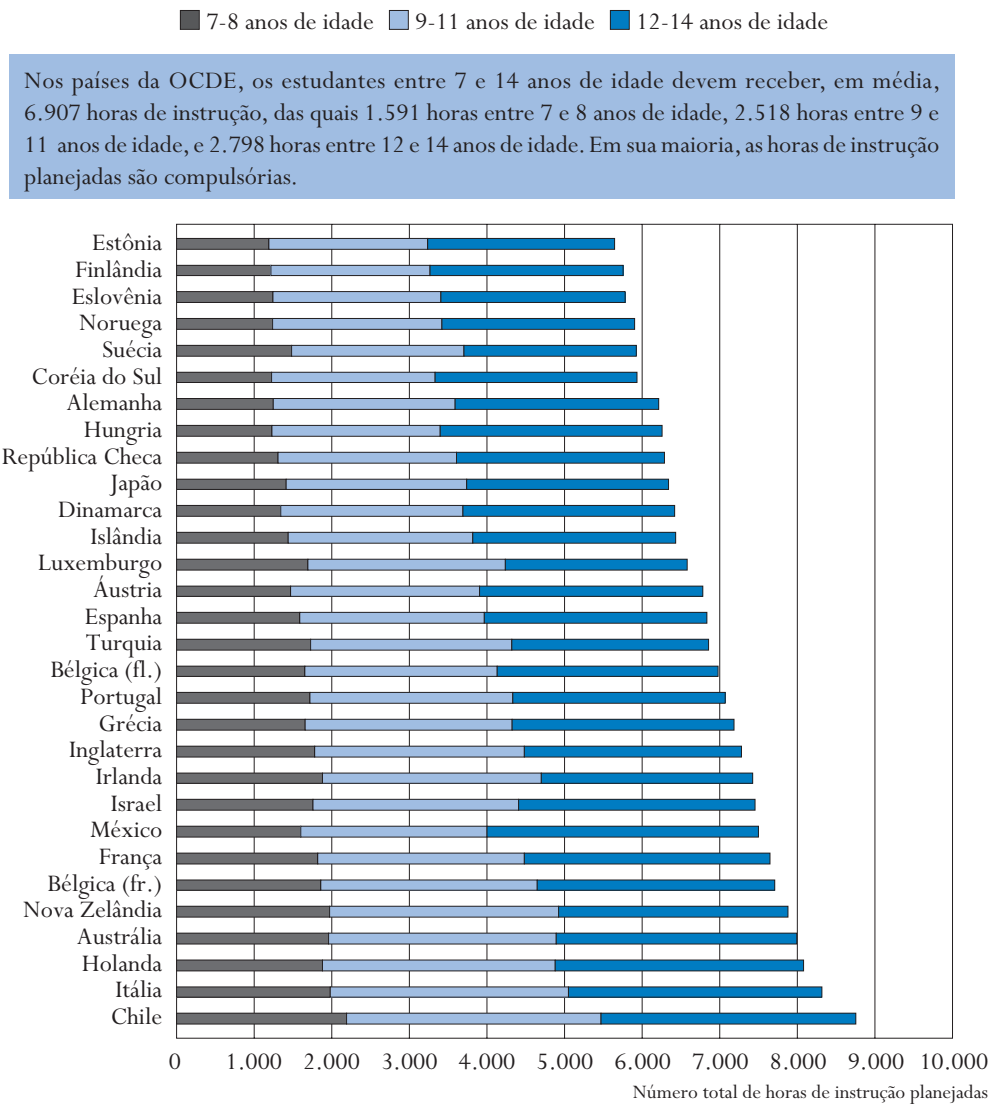
QUANTO TEMPO OS ESTUDANTES PASSAM NA SALA DE AULA?

Este indicador examina quanto tempo de instrução espera-se que os estudantes recebam entre 7 e 15 anos de idade. Trata ainda da relação entre tempo de instrução e resultados da aprendizagem 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 (2006)



Nos países da OCDE, os estudantes entre 7 e 14 anos de idade devem receber, em média, 6.907 horas de instrução, das quais 1.591 horas entre 7 e 8 anos de idade, 2.518 horas entre 9 e 11 anos de idade, e 2.798 horas entre 12 e 14 anos de idade. Em sua maioria, as horas de instrução planejadas são compulsórias.

Os países estão classificados por ordem crescente do número total de horas de instrução planejadas.

Fonte: OECD, Tabela D1.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Outros destaques desse indicador

- Nos países da OCDE, indivíduos entre 7 e 8 anos de idade recebem, em média, 770 horas anuais de instrução compulsórias e 796 horas anuais de instrução planejadas em sala de aula. Indivíduos entre 9 e 11 anos de idade recebem aproximadamente 40 horas de instrução compulsórias a mais do que indivíduos entre 7 e 8 anos de idade, ao passo que indivíduos entre 12 e 14 anos de idade recebem pouco mais de 86 horas a mais por ano do que aqueles entre 9 e 11 anos de idade.

- Na média dos países da OCDE, o ensino de leitura, escrita e literatura, matemática e ciências representa quase 50% do tempo compulsório de instrução para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade, e 40% para aqueles entre 12 e 14 anos de idade. Para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade, a proporção do currículo compulsório dedicada a leitura, escrita e literatura varia amplamente – de 13%, na Austrália, a 30%, ou mais, na França, na Holanda e no México.

Contexto de políticas

Em ambientes de sala de aula formais, o tempo de instrução representa um fator importante do investimento público em aprendizagem dos estudantes, e é um componente central da escolarização eficaz. A quantidade de tempo de instrução disponível para os estudantes pode determinar o volume de ensino em sala de aula que recebem e, conseqüentemente, suas oportunidades de receber aprendizagem eficaz. O tempo de instrução é o principal fator nas operações escolares. É ainda um ponto central para as tomadas de decisão relacionadas a políticas educacionais. Adequar recursos às necessidades dos estudantes e fazer a melhor utilização possível do tempo, tanto do ponto de vista do estudante quanto dos investimentos públicos, são importantes desafios para as políticas educacionais. Os principais custos com educação são referentes ao trabalhos dos professores, à manutenção das instituições e a outros recursos educacionais. Portanto, o tempo em que esses recursos estão disponíveis para os estudantes (como parcialmente apresentado nesse indicador) é um fator importante para a alocação de recursos.

Os países fazem diversas escolhas relacionadas à duração total do tempo dedicado ao ensino e às disciplinas compulsórias. Essas escolhas refletem prioridades nacionais e preferências referentes à educação que os estudantes recebem em diferentes idades, assim como à ênfase dada às diferentes áreas de estudo. De maneira geral, os países têm requisitos estatutários ou regulatórios referentes ao número de horas de instrução, que normalmente definem o número mínimo de horas de instrução que uma escola deve oferecer. Um ponto central para a definição dos níveis mínimos de horas de instrução é a compreensão de que tempo suficiente de ensino é essencial para que sejam alcançados resultados de aprendizagem produtivos.

Evidências e explicações

O que este indicador mostra

O tempo de instrução planejado é um importante indicador da oportunidade dos estudantes para aprender e dos recursos públicos investidos em educação. Este indicador compreende o tempo de instrução planejado como uma medida da exposição à aprendizagem em um contexto formal de sala de aula, conforme estabelecido em regulamentações públicas. Não apresenta o número real de horas de instrução recebidas por estudantes, e não cobre a aprendizagem fora do contexto formal de sala de aula. É possível que haja discrepâncias através dos países entre o mínimo regulamentado de horas de instrução e o número real de horas de instrução recebidas pelos estudantes. Pesquisas mostram que, devido a fatores tais como as decisões das escolas com relação à grade horária, cancelamentos de aulas e absenteísmo de professores, é possível que o tempo mínimo de ensino regulamentado não seja alcançado em todas as ocasiões (ver Quadro D1.1 do relatório *Panorama da Educação 2007*).

Este indicador ilustra ainda a forma como diferentes períodos de instrução mínimos são alocados às diferentes áreas do currículo. Mostra também o número líquido de horas de instrução planejadas para as séries em que a maioria dos estudantes tem entre 7 e 15 anos de idade. Embora seja difícil comparar os dados entre os países, devido a diferentes políticas curriculares, ainda assim fornecem uma indicação de que proporção do tempo de instrução formal é considerada necessária para que os estudantes alcancem as metas educacionais desejadas.

Tempo total de instrução planejado: em média, 6.907 horas entre 7 e 14 anos de idade

O tempo total de instrução planejado é uma estimativa do número de horas durante as quais os estudantes aprendem tanto partes compulsórias quanto não-compulsórias do currículo, conforme regulamentações públicas.

Nos países da OCDE, o tempo total de instrução planejado para estudantes entre 7 e 14 anos de idade é de, em média, 6.907 horas. No entanto, requisitos formais variam de 5.644 horas – no país parceiro Estônia – a mais de 8.000 horas – na Holanda, na Itália e no país parceiro Chile. Esses números incluem as horas compulsórias e não-compulsórias durante as quais as escolas são obrigadas a oferecer instrução aos estudantes. O tempo total de instrução planejado para essa faixa etária é um bom indicador da carga teórica de trabalho dos estudantes, mas não pode ser interpretado como a instrução real que os estudantes recebem durante os anos que passam na educação inicial. Em alguns países em que os estudantes têm uma carga maior de trabalho, a faixa etária da educação compulsória é menor, e os estudantes deixam o sistema escolar mais cedo; em outros países, uma distribuição mais equilibrada do tempo de instrução ao longo de maior número de anos acaba por gerar um número total mais alto de horas de instrução para todos. A Tabela D1.1 mostra a faixa etária na qual mais de 90% da população estão no sistema educacional, e o Gráfico D1.1 mostra o tempo total de instrução planejado que estudantes devem receber entre 7 e 14 anos de idade.

Em alguns países, o tempo de instrução planejado varia consideravelmente entre diferentes regiões ou tipos de escolas. Em muitos deles, autoridades educacionais locais ou escolas podem determinar o número e a alocação das horas de instrução. Com freqüência, planeja-se tempo de instrução adicional para reforço individual ou para aprimoramento do currículo. Por outro lado, tempo pode ser perdido devido à falta de professores qualificados para substituir professores ausentes, ou à abstenção de estudantes.

O tempo anual de instrução também deve ser analisado ao lado da duração da educação compulsória, que calcula o tempo durante o qual jovens recebem apoio educacional em período integral financiado por recursos públicos, e durante o qual a parcela da população que participa do sistema educacional fica acima de 90% (ver Indicador C2). O tempo de instrução planejado não leva em conta a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas, nem o nível ou a qualidade dos recursos humanos e materiais envolvidos (Ver algumas noções relacionadas a recursos humanos no Indicador D2, que apresenta o número de professores em relação à população de estudantes.)

Tempo compulsório de instrução: em média, 6.657 horas entre 7 e 14 anos de idade

O tempo total compulsório de instrução é uma estimativa do número de horas durante as quais os estudantes aprendem tanto partes compulsórias essenciais quanto partes compulsórias flexíveis do currículo.

Para indivíduos 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 compulsório de instrução na maioria dos países. O mesmo ocorre com menor freqüência no caso de grupos etários mais velhos. No entanto, para Alemanha, Bélgica (fl.), Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Grécia, Holanda, Islândia, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, República Checa, Suécia e os países parceiros Chile, Eslovênia e Estônia, o tempo de instrução planejado é plenamente compulsório para todos os grupos etários entre

7 e 14 anos de idade. Com exceção de Bélgica (fl.), Grécia, Holanda, México e o parceiro Chile, esses países têm uma duração total de tempo de instrução planejado inferior à média OCDE. Com exceção de Grécia e México (assim como Holanda e Japão, os dois países para os quais não há dados disponíveis), nos demais países o tempo de instrução planejado também é plenamente compulsório aos 15 anos de idade.

Dentro do sistema educacional formal, os países da OCDE apresentam uma média anual de tempo total compulsório de instrução no contexto da sala de aula de 770 horas para indivíduos entre 7 e 8 anos de idade, de 810 horas para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade, e de 896 horas para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade. Para programas educacionais típicos, em que está matriculada a maioria dos indivíduos de 15 anos de idade, o número médio anual de horas compulsórias de instrução é 910 (Tabela D1.1).

Ensino de leitura e escrita, matemática e ciências: em média, pelo menos 40% do tempo compulsório de instrução para indivíduos de 12 a 14 anos de idade

Nos países da OCDE, as áreas de estudo não são necessariamente divididas em turmas diferentes para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade. Esses estudantes dedicam, em média, 50% do currículo compulsório a três áreas básicas de estudo: leitura, escrita e literatura (23%), matemática (16%) e ciências (9%). Em média, uma proporção adicional de 7% do currículo compulsório é dedicada a idiomas estrangeiros modernos. Ao lado de estudos sociais, artes e educação física, essas sete áreas de estudo formam parte do currículo em todos os países da OCDE e parceiros para esses grupos etários (Tabela D1.2a e Gráfico D1.2a).

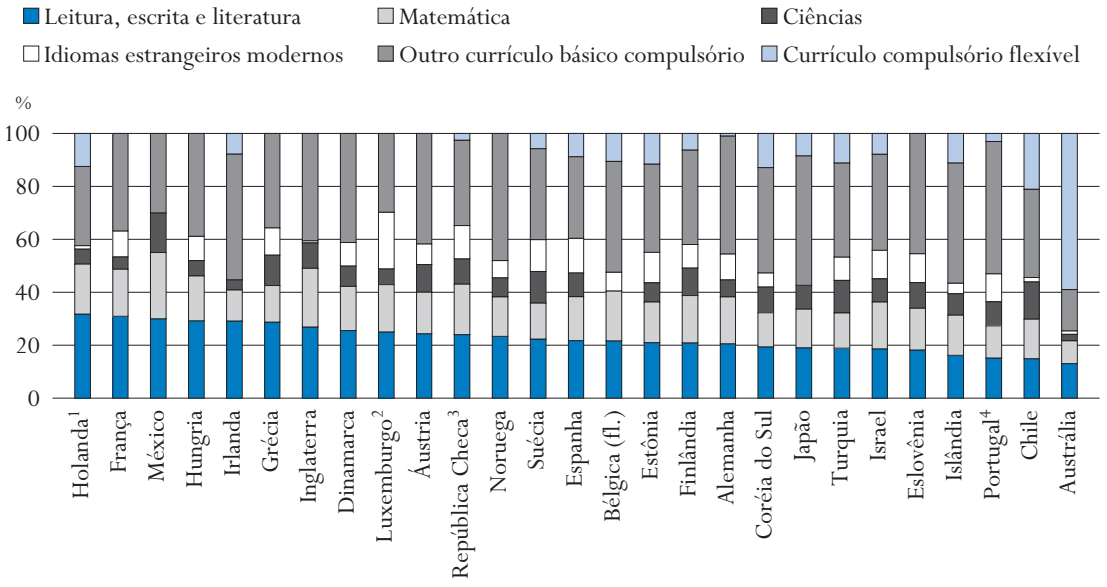
Em média, leitura e escrita são responsáveis pela maior proporção do currículo para indivíduos de 9 a 11 anos de idade, mas as diferenças entre países são maiores do que para outras disciplinas: essa área de estudo ocupa 13% do tempo de instrução na Austrália, em comparação com no mínimo 30% na França, na Holanda e no México. Há também variações significativas no estudo de idiomas estrangeiros modernos, responsável por no máximo 1% do tempo compulsório de instrução na Austrália, na Holanda, na Inglaterra, no Japão e no México, por 21% do tempo total compulsório de instrução em Luxemburgo, e por mais de 10% na Espanha, em Portugal, na República Checa, na Suécia e nos países parceiros Eslovênia, Estônia e Israel.

Nos países da OCDE, em média, aproximadamente 40% do currículo compulsório para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade são dedicados a três áreas de estudo: leitura, escrita e literatura (15%), matemática (13%) e ciências (11%). Para esse grupo etário, uma parcela relativamente grande do currículo é dedicada a idiomas estrangeiros modernos(12%) e a estudos sociais (12%), e um tempo relativamente menor é dedicado às artes (8%). Ao lado de educação física, essas sete áreas de estudo formam parte do currículo compulsório para estudantes do ciclo final do ensino fundamental (EF2) em todos os países da OCDE e parceiros (Tabela D1.2b e Gráfico D1.2b).

Entre os países, a porcentagem de disciplinas dentro do currículo para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade varia menos do que para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade. Diferenças na volume de tempo de instrução podem refletir diferentes prioridades nacionais e relacionadas ao currículo. Novamente, a maior variação ocorre em leitura e escrita, indo de no máximo 10% – na Austrália e na Holanda – a 28% – na Irlanda, onde leitura e escrita incluem trabalhos tanto em inglês quanto em irlandês.

Gráfico D1.2a. Horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas compulsórias de instrução para estudantes entre 9 e 11 anos de idade (2006)

Porcentagem de horas de instrução planejadas para diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total



1. Inclui apenas estudantes de 11 anos de idade.
2. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão está incluído em "Leitura, escrita e literatura" como idioma de instrução.
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 dedicadas a leitura, escrita e literatura.

Fonte: OECD, Tabela D1.2a. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Há variação substancial também na porcentagem do tempo compulsório de instrução dedicado a disciplinas específicas para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade em comparação com aqueles entre12 e 14 anos de idade. Na média dos países da OCDE, o tempo dedicado a leitura, escrita e literatura para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade é um terço menor do que no caso de indivíduos entre 9 e 11 anos de idade. No entanto, o contrário ocorre para estudos sociais e idiomas estrangeiros modernos.

Essas diferenças são maiores em alguns países do que em outros. Na Grécia, na Holanda, na Inglaterra, no México e na República Checa, a porcentagem de tempo compulsório de instrução dedicada a leitura, escrita e literatura para indivíduos de 12 a 14 anos de idade é igual ou inferior à metade do tempo dedicado às mesmas disciplinas para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade. Na Irlanda e na Suécia, a diferença é inferior a 5%. Claramente, países dão ênfase diferente não só às disciplinas, mas também ao momento em que devem ser ensinadas aos estudantes.

Entre os países da OCDE, a parte não-compulsória do currículo representa, em média, de 4% a 5% do tempo total de instrução planejado tanto para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade quanto para aqueles entre 12 e 14 anos de idade. No entanto, algumas vezes é oferecido um volume considerável de tempo de instrução não-compulsório adicional. Na maioria dos países,

D1

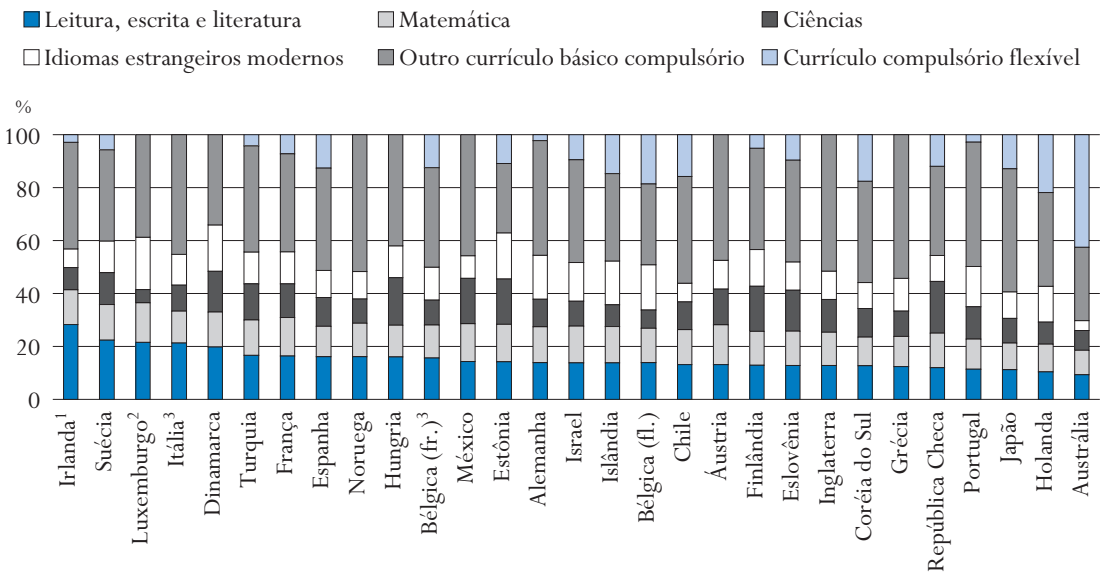
o tempo total de instrução planejado para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade é compulsório, mas o tempo adicional não-compulsório chega a 15% na Itália, e a 20% na Hungria e na Turquia. Austrália, Áustria, Bélgica (fl.), Finlândia, França, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Itália, Portugal e Turquia oferecem tempo de instrução não-compulsório para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade. Esse tempo varia de 3% – em Portugal – a 37% – na Hungria (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Em média, 4% do tempo compulsório de instrução integram a parcela flexível do currículo nas séries em que a maioria dos estudantes tem entre 9 e 11 anos de idade. A proporção correspondente para estudantes entre 12 e 14 anos de idade é de 8%.

A maioria dos países da OCDE define o número de horas compulsórias de instrução. Dentro da parcela compulsória do currículo, estudantes têm graus variáveis de liberdade para escolher quais disciplinas querem estudar. Austrália apresenta o maior nível de flexibilidade no currículo compulsório: até 59% para indivíduos entre 9 e 11 anos de idade, e até 43% para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade. Muitos outros países permitem no mínimo 10% de flexibilidade no currículo compulsório para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade (Bélgica, Coréia do Sul, Espanha, Holanda, Islândia, Japão, República Checa e os parceiros Chile, Eslovênia e Estônia) (Tabelas D1.2a e D1.2b).

Gráfico D1.2b. Horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas compulsórias de instrução para estudantes entre 12 e 14 anos de idade (2006)

Porcentagem do número de horas de instrução planejadas para 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. Além da língua materna de Luxemburgo, o alemão está incluído em "Leitura, escrita e literatura" como idioma de instrução.
3. Inclui apenas estudantes entre 12 e 13 anos de idade.

Os países estão classificados por ordem decrescente do número de horas de instrução planejadas dedicadas a leitura, escrita e literatura.

Fonte: OECD, Tabela D1.2b. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Definições e metodologias

Os dados referentes a tempo de instrução foram extraídos da *Pesquisa sobre Professores e Currículo* realizada em 2007 pelo INES da OCDE, e referem-se ao ano letivo de 2005/2006.

O tempo de instrução para indivíduos entre 7 e 15 anos de idade refere-se ao número formal de horas de 60 minutos por ano letivo, organizado pela escola para atividades educacionais para estudantes, tomando como referência o ano letivo 2005/2006. Para países que não possuem políticas formais sobre tempo de instrução, o número de horas foi estimado a partir de dados provenientes de levantamentos. Horas perdidas quando as escolas estão fechadas para festas e celebrações, tais como feriados nacionais, foram excluídas. O tempo de instrução planejado não inclui tempo não-compulsório fora do dia letivo, lição de casa, acompanhamento individual, ou estudos particulares realizados antes ou depois das aulas.

O currículo compulsório diz respeito ao volume 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 freqüentar. A medida do tempo dedicado a áreas específicas de estudo (disciplinas) tem como foco o número mínimo de disciplinas básicas comuns, e não a média de tempo dedicado a essas disciplinas, visto que as fontes de dados (documentos de políticas) não permitem uma aferição mais precisa. O currículo compulsório total inclui tanto o currículo compulsório básico quanto o currículo compulsório flexível.

A parcela não-compulsória do currículo diz respeito ao tempo médio de instrução ao qual os estudantes têm direito além das horas compulsórias de instrução. Essas disciplinas variam com freqüência de escola para escola ou de região para região, e podem ser oferecidas como disciplinas não-compulsórias (eletivas).

O tempo de instrução planejado diz respeito ao número de horas por ano durante as quais os estudantes recebem instrução dentro das parcelas compulsória e não-compulsória do currículo.

Na Tabela D1.1, o tempo típico de instrução para indivíduos de 15 anos de idade refere-se ao programa no qual a maioria desses indivíduos está matriculada. Esse programa pode integrar o ciclo final do ensino fundamental (EF2) ou o ensino médio (EM) e, na maioria dos países, é um programa geral. Nos casos em que o sistema encaminha os estudantes com essa idade para diferentes tipos de programas, é possível que o tempo médio de instrução tenha sido estimado para os programas mais importantes, e ponderados de acordo com a proporção de estudantes na série em que a maioria dos indivíduos de 15 anos de idade está matriculada. Nos casos em que programas profissionais também foram levados em consideração no tempo de instrução típico, apenas a parcela do programa baseada na escola deve estar incluída nos cálculos.

Para programas menos exigentes, o tempo de instrução diz respeito a programas para estudantes que têm menor probabilidade de continuar a estudar além a idade escolar obrigatória ou além do ciclo final do ensino fundamental. Esses programas podem existir ou não em um país, dependendo das políticas de classificação e seleção. Em muitos países, o mesmo tempo de instrução é oferecido a estudantes em todos os programas, ou na maioria, mas há flexibilidade na escolha da área de estudo ou das disciplinas. Com freqüência, essas escolhas devem ser feitas muito precocemente, caso os programas sejam longos e com diferenças substanciais entre si.

Outras referências

Notas específicas para cada país sobre definições e metodologias relacionadas a este indicador estão no Anexo 3, em *www.oecd.org/edu/eag2008*. Adicionalmente, uma análise mais abrangente do processo de tomada de decisão está disponível no Indicador D6.

Tabela D1.1.

Tempo de instrução planejado e compulsório em instituições públicas (2006)

Número médio anual de horas de instrução compulsórias e não-compulsórias no currículo, para indivíduos de 7 a 8 anos, 9 a 11 anos, 12 a 14 anos e 15 anos de idade

		Faixa etária em que a população matriculada fica acima de 90%	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 menor nível de exigência)	7-8 anos de idade	9-11 anos de idade	12-14 anos de idade	15 anos (programas típicos)	15 anos (programas com menor nível de exigência)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	Alemanha	4-17	622	782	875	900	m	622	782	875	900	m
	Austrália	5-16	978	978	989	968	968	978	978	1.033	1.024	1.024
	Áustria	5-17	690	767	913	1.005	960	735	812	958	1.050	1.005
	Bélgica (fl.)	3-18	826	826	949	949	445	826	826	949	949	445
	Bélgica (fr.)[1]	3-18	840	840	960	m	m	930	930	1.020	m	m
	Coréia do Sul	6-17	612	703	867	1.020	a	612	703	867	1020	a
	Dinamarca	3-16	671	783	910	900	900	671	783	910	900	900
	Escócia	4-15	m	m	m	a	a	m	m	m	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	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
	França	3-17	910	887	963	1.033	a	910	887	1.056	1.138	a
	Grécia	6-19	828	889	953	1.117	958	828	889	953	1.330	1.170
	Holanda	5-17	940	1.000	1.067	m	a	940	1.000	1.067	m	a
	Hungria	4-17	555	601	694	763	763	614	724	953	1.106	1.106
	Inglaterra	4-15	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	891	891	990	1.089	m	990	1.023	1.089	1.089	m
	Japão	4-17	707	774	868	m	a	707	774	868	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	4-17	620	728	827	855	a	620	728	827	855	a
	Nova Zelândia	4-15	m	m	m	m	m	985	985	985	985	985
	Polônia	6-18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	5-15	860	854	887	826	m	860	871	913	980	m
	República Checa	5-17	655	766	892	960	392	655	766	892	960	392
	Suécia	6-18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
	Suíça	5-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	7-12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
	Média OCDE		*770*	*810*	*896*	*910*	*786*	*796*	*839*	*933*	*971*	*890*
	Média UE19		*783*	*819*	*892*	*902*	*763*	*800*	*844*	*932*	*977*	*861*
Países parceiros	Brasil	7-16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	7-16	1.094	1.094	1.094	1.210	1.210	1.094	1.094	1.094	1.210	1.210
	Eslovênia	6-17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888
	Estônia	6-17	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
	Israel	5-17	878	867	966	1.040	1.015	878	884	1.016	1089	1064
	Rússia	7-15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

D1

Tabela D1.2a

Número de horas de instrução por disciplina como porcentagem do número total de horas compulsórias de instrução para indivíduos de 9 a 11 anos de idade (2006)

Porcentagem de número de horas de instrução planejadas para diversas disciplinas dentro do currículo compulsório total

		Currículo compulsório básico														
		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	Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE	**Alemanha**	20	18	6	7	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**	6
	Bélgica (fl.)[1]	22	19	x(11)	x(11)	7	n	10	7	7	n	18	**89**	11	**100**	n
	Bélgica (fr.)[1]	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	5	x(11)	x(11)	7	7	x(11)	81	**100**	n	**100**	11
	Coréia do Sul	19	13	10	10	5	2	13	10	n	2	3	**87**	13	**100**	n
	Dinamarca	26	17	8	4	9	n	20	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	21	18	10	2	9	n	19	9	5	n	n	**94**	6	**100**	7
	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]	32	19	6	6	1	n	9	7	5	3	n	**88**	13	**100**	n
	Hungria	29	17	6	7	9	n	14	12	n	5	2	**100**	n	**100**	20
	Inglaterra	27	22	10	8	1	9	8	7	5	n	3	**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**	15
	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	7	n	15	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
	República Checa[2]	24	19	9	11	13	n	14	8	n	n	n	**97**	3	**100**	n
	Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	**94**	6	**100**	n
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	19	13	12	10	9	n	7	4	7	2	6	**89**	11	**100**	20
	Média OCDE[1]	***23***	***16***	***9***	***8***	***7***	***1***	***12***	***8***	***4***	***1***	***4***	***91***	***4***	***100***	***4***
	Média UE19[1]	***25***	***17***	***9***	***7***	***9***	***1***	***13***	***9***	***4***	***1***	***3***	***97***	***3***	***100***	***4***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	15	15	14	4	2	7	10	7	5	n	1	**79**	21	**100**	n
	Eslovênia	18	16	10	8	11	2	11	11	n	3	10	**100**	n	**100**	n
	Estônia	21	15	7	6	12	6	10	10	n	n	n	**88**	12	**100**	n
	Israel	19	18	9	6	11	n	6	6	6	4	9	**92**	8	**100**	2
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 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/eag2008*)..

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

Tabela D1.2b.

Tempo de instrução por disciplina como porcentagem do tempo compulsório de instrução para indivíduos entre 12 e 14 anos de idade (2006)

Porcentagem do tempo de instrução planejado para diversas áreas disciplinares dentro do currículo compulsório total

		Currículo compulsório básico														
		Leitura, escrita e literatura	Matemática	Ciências	Estudos sociais	Idiomas estrangeiros modernos	Tecnologia	Artes	Educação física	Religião	Habilidades práticas e profissionais	Outros	TOTAL do currículo compulsório básico	Currículo compulsório flexível	TOTAL do currículo compulsório	Currículo não-compulsório
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Países da OCDE	**Alemanha**	14	14	10	12	17	3	10	9	5	2	2	**98**	2	**100**	n
	Austrália	9	9	7	7	4	5	6	6	1	n	3	**57**	43	**100**	4
	Áustria	13	15	13	12	11	n	16	10	7	2	n	**100**	x(12)	**100**	5
	Bélgica (fl.)	14	13	7	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	13	15	9	18	n	11	8	3	n	3	**100**	n	**100**	n
	Escócia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	16	11	11	10	10	8	11	7	x(13)	x(13)	3	**87**	13	**100**	n
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	13	13	17	7	14	n	15	7	5	4	n	**95**	5	**100**	7
	França	16	15	13	13	12	6	7	11	n	n	n	**93**	7	**100**	10
	Grécia	12	11	10	10	12	5	6	8	6	1	19	**100**	n	**100**	n
	Holanda	10	10	8	11	14	5	7	9	n	3	n	**78**	22	**100**	n
	Hungria	16	12	18	11	12	3	11	9	n	3	5	**100**	n	**100**	37
	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]	21	12	10	15	12	7	13	7	4	n	n	**100**	n	**100**	16
	Japão	11	10	9	9	10	3	7	9	n	n	18	**87**	13	**100**	m
	Luxemburgo[1]	22	15	5	10	20	n	10	8	6	n	5	**100**	n	**100**	n
	México	14	14	17	26	9	n	6	6	n	9	n	**100**	n	**100**	n
	Noruega	16	13	9	11	10	n	8	10	7	n	16	**100**	n	**100**	n
	Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	11	11	12	13	15	x(7)	11	9	n	n	14	**97**	3	**100**	3
	República Checa	12	13	20	16	10	3	8	7	n	n	n	**88**	12	**100**	n
	Suécia	22	14	12	13	12	x(3)	7	8	x(4)	7	n	**94**	6	**100**	n
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	17	13	14	12	12	n	4	7	5	4	7	**96**	4	**100**	13
	Média OCDE	***15***	***13***	***11***	***12***	***12***	***3***	***8***	***8***	***3***	***2***	***5***	***92***	***8***	***100***	***5***
	Média UE19	***16***	***13***	***12***	***12***	***13***	***4***	***9***	***8***	***4***	***1***	***4***	***94***	***6***	***100***	***6***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	13	13	11	11	7	5	10	5	5	n	4	**84**	16	**100**	m
	Eslovênia	13	13	15	15	11	2	6	6	n	n	9	**90**	10	**100**	m
	Estônia	14	14	17	7	17	5	7	7	n	n	n	**89**	11	**100**	m
	Israel	14	14	9	7	15	5	5	5	5	5	6	**91**	9	**100**	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Inclui apenas estudantes de 12 a 13 anos de idade.
2. Para estudantes de 13 a 14 anos de idade, "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".

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.

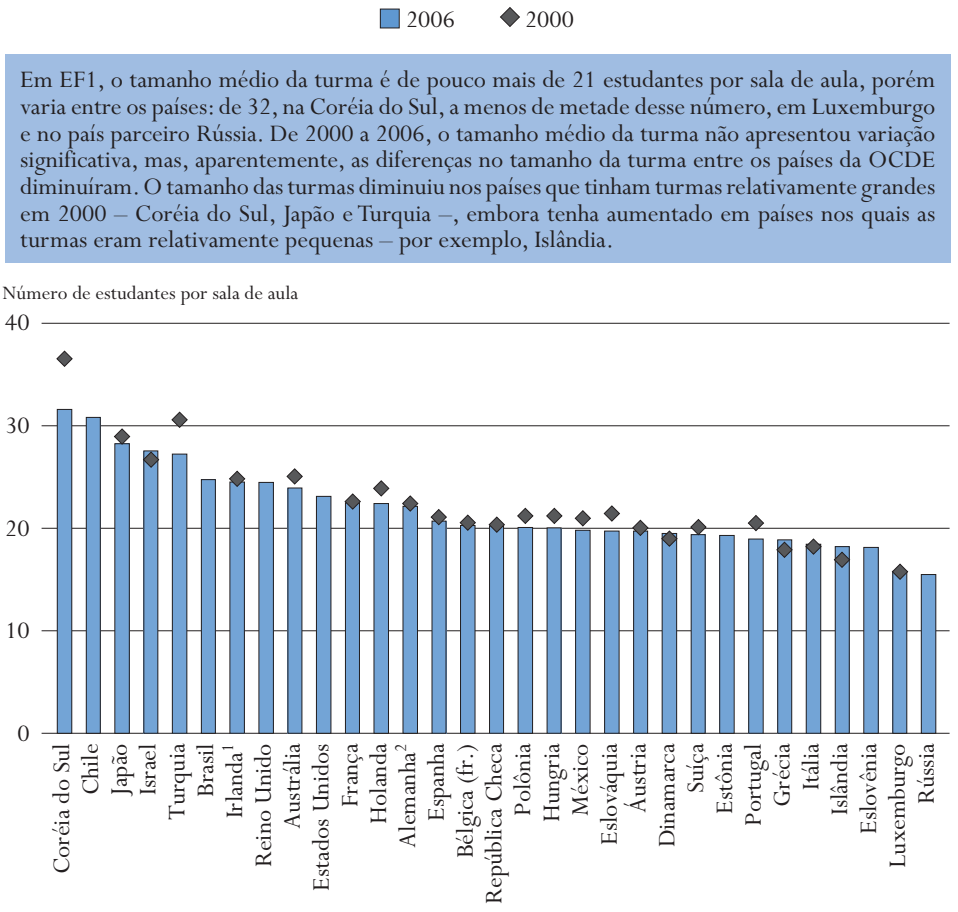
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402183135853

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, fazendo distinção entre instituições públicas e instituições privadas. O tamanho das turmas e a razão estudantes/professor são aspectos intensamente discutidos com relação à educação recebida pelos estudantes, e estão entre os fatores determinantes da dimensão da força de trabalho docente dos países – ao lado de tempo total de instrução (ver Indicador D1), tempo médio de trabalho dos professores (ver Indicador D4) e distribuição do tempo dos professores entre ensino e outras tarefas.

Resultados básicos

Gráfico D2.1. Tamanho médio da turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) (2000, 2006)



1. Apenas instituições públicas.
2. Anos de referência: 2001 e 2006.

Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio da turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) em 2006.

Fonte: OECD, dados de 2006: Tabela D2.1. Dados de 2000: Tabela D2.4 *on-line*. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Outros destaques desse indicador

- O tamanho médio das turmas no ciclo final do ensino fundamental (EF2) é de 24 estudantes, mas varia de 30, ou mais – na Coréia do Sul, no Japão, no México e nos países parceiros Brasil, Chile e Israel – a no máximo 20 – na Dinamarca, na Irlanda (instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e no país parceiro Rússia.

- Entre os ciclos inicial e final do ensino fundamental, o tamanho da turma aumenta, em média, em três estudantes, mas as razões estudantes/equipe de ensino tendem a diminuir conforme aumentam os níveis de educação, devido a maior tempo anual de instrução, embora esse padrão não seja uniforme através dos países.

- Na média dos países da OCDE, a disponibilidade de recursos docentes em relação ao número de estudantes na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental (EF2) e o ensino médio (EM) é mais favorável em instituições privadas do que em instituições públicas. Essa diferença é mais marcante no México, onde, nessa etapa, há aproximadamente 14 estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. Na média dos países da OCDE, no ciclo final do ensino fundamental (EF2) há um estudante a mais por turma em instituições públicas do que em instituições privadas.

D2

Contexto de políticas

Tamanho das turmas, qualidade da educação e sistemas educacionais

O tamanho das turmas é um tema intensamente discutido e um elemento importante da política de educação em muitos países da OCDE. Freqüentemente, acredita-se que turmas menores permitam que o professor se concentre mais nas necessidades individuais dos estudantes, e que reduzam o tempo em sala de aula gasto pelos professores com interrupções. Turmas menores também podem influenciar os pais ao escolher a escola de seus filhos. Nesse sentido, o tamanho das turmas pode ser considerado um indicador da qualidade do sistema escolar.

No entanto, as evidências com relação aos efeitos de diferenças no tamanho das turmas sobre o desempenho dos estudantes são variadas. Nessa área de pesquisa, que se tornou controversa e que produziu muito poucos resultados consistentes, há algumas evidências de que turmas menores geram impacto sobre grupos específicos de estudantes (por exemplo, Krueger, 2002).

Outro motivo para a falta de clareza das evidências sobre o impacto gerado pelo tamanho da turma pode ser a variação insuficiente para que sejam estimados os efeitos reais dessa variável sobre o desempenho dos estudantes. Além disso, políticas que agrupam estudantes com desempenho mais baixo em turmas menores, visando dedicar mais atenção a cada um deles, podem reduzir os ganhos em desempenho observados que poderiam ser esperados de turmas menores em outras condições. Por fim, o fato de a relação entre tamanho de turma e desempenho dos estudantes ser freqüentemente não-linear dificulta a avaliação dos efeitos.

Muitos fatores influenciam a interação entre professores e estudantes, e o tamanho das turmas é apenas um deles. Outros fatores incluem o número de turmas ou de estudantes sob a responsabilidade de um mesmo professor, a disciplina lecionada, a distribuição do tempo do professor entre ensino e outras tarefas, o agrupamento dos estudantes nas turmas, a abordagem pedagógica empregada, e a prática de ensino em equipes.

A razão estudantes/equipe de ensino também é um indicador importante dos recursos dedicados à educação. Uma razão estudantes/equipe de ensino menor talvez deva ser ponderada em relação a salários mais altos para os professores, ao aprimoramento de seu desenvolvimento profissional e de sua capacitação, ao aumento dos investimentos em tecnologia de ensino, ou ao recurso mais generalizado a professores assistentes ou outros profissionais de apoio, cujos salários, de maneira geral, são consideravelmente mais baixos do que os de professores qualificados. Além disso, quanto maior for o número de crianças com necessidades educacionais especiais que precisam ser integradas a turmas convencionais, maior será a utilização de pessoal e de serviços de apoio especializados, o que pode limitar os recursos disponíveis para reduzir a razão estudantes/equipe de ensino.

A razão estudantes/equipe de ensino é obtida por meio da divisão do número de estudantes em equivalente de período integral em determinado nível de educação pelo número de professores em equivalente de período integral nesse mesmo nível e em instituições semelhantes. No entanto, essa razão não leva em conta nem o tempo de instrução comparado com a duração de um dia de trabalho de um professor, nem a duração do tempo de ensino de um professor. Portanto, a razão não pode ser interpretada em termos de tamanho das turmas (Quadro 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 de turma apresentado na Tabela D2.1 é definido como a divisão do número de estudantes que freqüentam 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 de turma apresentado na Tabela D2.1, em que o ensino em subgrupos é menos freqüente (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), Áustria e Estados Unidos têm tamanhos de turma semelhantes (23,9 estudantes na Áustria e 24,3 nos Estados Unidos – ver Tabela D2.1). Entretanto, a razão estudantes/equipe de ensino difere substancialmente: 10,4 estudantes por equipe de ensino na Áustria, em comparação com 14,7, nos Estados Unidos (Tabela D2.2). A explicação talvez resida no maior número de horas-aula exigido dos professores nos Estados Unidos: 1.080, contra 607 na Áustria (Tabela D4.1).

Evidências e explicações

Tamanho médio das turmas no ensino fundamental (EF1 e EF2)

No ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), o tamanho médio das turmas nos países da OCDE é de pouco mais de 21 estudantes, mas há ampla variação. Nesse nível educacional, o tamanho das turmas varia de 32 estudantes – na Coréia do Sul – a menos de 20 – na Áustria, na Dinamarca, na Eslováquia, na Grécia, na Islândia, na Itália, em Luxemburgo, no México, em Portugal, na Suíça e nos países parceiros Eslovênia, Estônia e Rússia. No ciclo final do ensino fundamental, o tamanho médio das turmas no países da OCDE é de 24 estudantes, e varia de 36 estudantes por turma – na Coréia do Sul – a no máximo 20 – na Dinamarca, na Irlanda (instituições públicas), na Islândia, em Luxemburgo, na Suíça e no país parceiro Rússia (Tabela D2.1).

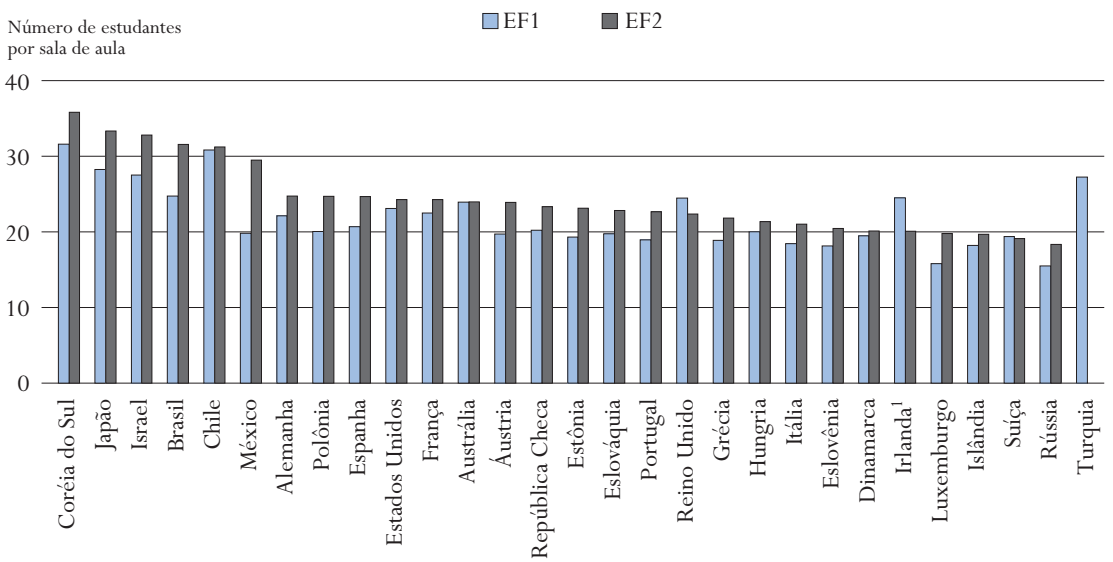
D2

Em média, as turmas tendem a ter três estudantes a mais no ciclo final do ensino fundamental (EF2) do que no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1). Para Áustria, Coréia do Sul, Espanha, Japão, Luxemburgo, México, Polônia e os países parceiros Brasil e Israel, o aumento no tamanho médio das turmas é superior a quatro estudantes, enquanto Reino Unido e Suíça apresentam uma pequena redução no número de estudantes por turma entre esses dois níveis (Gráfico D2.2). O indicador relacionado ao tamanho das turmas limita-se ao ensino fundamental, pois é difícil comparar tamanhos de turmas em níveis mais altos, nos quais, com freqüência, os estudantes integram diferentes turmas, dependendo da área de estudo.

No entanto, dados coletados pelo PISA 2006 fornecem algumas noções sobre tamanho de turma em uma área de estudo específica (idioma nacional de instrução) para as séries freqüentadas pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade no país (Quadro D2.2).

Não houve variação significativa no tamanho médio de turma no ciclo inicial do ensino fundamental entre 2000 e 2006 (21,5 em 2006 e 22,0 em 2000). No entanto, entre os países que dispõem de dados comparáveis, o tamanho de turma caiu naqueles que tinham turmas maiores em 2000 (Coréia do Sul, Japão e Turquia) e aumentou ou permaneceu inalterado naqueles que tinham as menores turmas em 2000 (Islândia, Itália, Grécia e Luxemburgo). Na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio, variações nos tamanhos de turma entre 2000 e 2006 seguiram uma tendência similar, reduzindo a variação nos tamanhos (Tabela D2.1 e Tabela D2.4 disponível *on-line*).

Gráfico D2.2. Tamanho médio da turma em instituições educacionais, por nível de educação (2006)



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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Quadro D2.2. Tamanho de turma em aulas ministradas no idioma nacional de instrução, na série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade

A pesquisa PISA 2006 analisou o desempenho de estudantes de 15 anos de idade, tendo como foco a área de ciências. Como parte das informações contextuais coletadas, os diretores das instituições foram solicitados a fornecer o número real de estudantes em aulas ministradas no idioma nacional de instrução, para a série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade no país. Uma vez que a pesquisa representa estudantes de 15 anos de idade, o tamanho das turmas representa o tamanho de turma em cada país para esse grupo de estudantes.

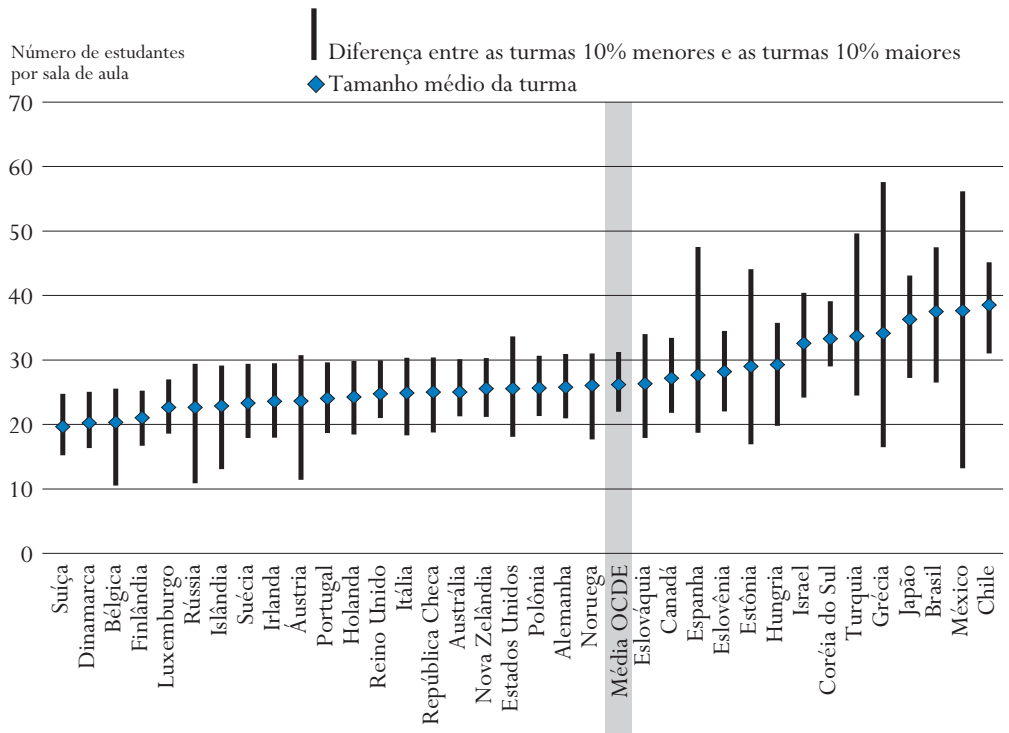
Os diretores foram solicitados a especificar o tamanho das turmas de acordo com as nove categorias a seguir: 15 estudantes ou menos; de 16 a 20; de 21 a 25; de 26 a 30, de 31 a 35; de 36 a 40; de 41 a 45; de 46 a 50; e mais de 50. A partir dessas categorias, o tamanho médio das turmas foi calculado utilizando o valor médio do tamanho de turma para cada categoria, e os valores 15 e 51 para os dois extremos. Os tamanhos médios de turma e a diferença entre as turmas 10% menores e as turmas 10% maiores são apresentados no gráfico a seguir.

Nos países da OCDE, o tamanho médio de turma que corresponde à série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade do país é de 26 estudantes. O tamanho médio dessas turmas é duas vezes maior do que o relatado neste indicador para o ciclo final do ensino fundamental (EF2). Entretanto, devido a diferenças entre as metodologias utilizadas, essa diferença deve ser interpretada com cautela. Há grandes diferenças nos tamanhos de turmas para jovens de 15 anos de idade, assim como para turmas de EF2. Para a série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade, o tamanho médio de turma varia de pouco menos de 20 estudantes – na Suíça – a aproximadamente duas vezes esse número – no país parceiro Chile (38,6). Dos seis países que registram os menores tamanhos de turma para estudantes de 15 anos de idade – Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Luxemburgo, Suíça e o parceiro Rússia –, quatro registram as menores turmas de EF2. Do mesmo modo, entre os oito países com mais de 30 estudantes na série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade no país – Coréia do Sul, Grécia, Japão, México, Turquia e os parceiros Brasil, Chile e Israel –, seis apresentam as maiores turmas no ciclo final do ensino fundamental (EF2).

O tamanho médio de turma na série freqüentada pela maioria dos estudantes de 15 anos de idade varia amplamente entre os países. No entanto, a distribuição de tamanhos de turma dentro de cada país também varia. Em alguns deles, tais como Finlândia e Luxemburgo, o tamanho médio de turma fica abaixo da média OCDE, e a diferença entre as turmas 10% menores e as turmas 10% maiores é de aproximadamente 8,5 estudantes. Entretanto, na Áustria, na Turquia e nos parceiros Brasil e Rússia, a diferença entre as turmas 10% menores e as turmas 10% maiores chega a duas vezes esse número, ficando no mínimo três vezes acima desse valor na Espanha e no parceiro Estônia. Na Grécia e no México, a diferença chega a ser no mínimo cinco vezes maior do que a diferença apresentada para Finlândia e Luxemburgo. No entanto, a variação entre o menor e o maior tamanho de turma em cada país não está necessariamente associada ao tamanho médio de turma. Na Coréia do Sul, o tamanho médio de turma é um dos maiores entre os países da OCDE, mas a diferença entre as turmas 10% menores e as turmas 10% maiores é de cerca de dez estudantes – apenas um pouco maior do que a média OCDE. Por outro lado, na Áustria, o tamanho médio de turma é de aproxima-

damente 24 estudantes, o que fica abaixo da média OCDE, mas a variação entre os tamanhos de turma é maior do que essa média (19 e nove estudantes, respectivamente).

Tamanho médio de turma em aulas ministradas no idioma nacional de instrução para estudantes de 15 anos de idade



Os países estão classificados por ordem crescente do tamanho médio da turma em aulas ministradas no idioma nacional de instrução.

Fonte: Banco de dados OECD PISA 2006. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Embora os dados sobre tamanhos de turma não estejam relacionados a aulas de ciências, é interessante observar a relação entre o desempenho na avaliação de ciências realizada pelo PISA e o tamanho médio de turma. Aparentemente, o tamanho da turma no idioma de instrução não exerce impacto direto sobre o desempenho em ciências na avaliação do PISA. Por exemplo, um país como a Finlândia registra tamanho de turma pequeno em aulas no idioma de instrução, e está situado no topo da classificação por desempenho em ciências. Entretanto, países como Japão e o parceiro Estônia – que também se situam entre as cinco primeiras colocações na escala PISA de desempenho em ciências entre os países da OCDE e parceiros – registram tamanhos de turma acima da média OCDE. O tamanho médio de turma na Estônia supera a média OCDE em apenas três estudantes, ao passo que no Japão a diferença chega a dez estudantes. Na Coréia do Sul e no parceiro Eslovênia, turmas médias grandes não impedem que esses países registrem desempenho acima da média na escala PISA de ciências. Japão também registra turmas médias grandes e desempenho acima da média na avaliação do PISA, mas, por outro lado, vem experimentando o ensino com turmas menores, visando melhorar o desempenho dos estudantes.

Razão estudantes/equipe de ensino

No ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), a razão estudantes/equipe de ensino, expressa em equivalentes de período integral, varia de 26 estudantes por professor, ou mais – na Coréia do Sul, no México e na Turquia – a menos 11 – na Grécia, na Hungria, na Itália, na Noruega e em Portugal. A média OCDE no ciclo inicial do ensino fundamental é de 16 estudantes por professor (Gráfico D2.3).

Há uma variação similar entre os países na razão estudantes/equipe de ensino na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio: de 30 estudantes por professor em equivalente de período integral – para México – a menos de 11 – para Áustria, Bélgica, Espanha, Grécia, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal e o país parceiro Rússia. Na média dos países da OCDE, a razão estudantes/equipe de ensino nesse nível de educação é de 13. Aproximam-se da média Austrália (12), Eslováquia (14), Finlândia (13), França (12), Japão (14), Polônia (13), Reino Unido (14), República Checa (12), Suécia (13), Suíça (12) e os países parceiros Eslovênia (13), Estônia (13) e Israel (13) (Tabela D2.2).

Como indica a diferença nas razões médias estudantes/equipe de ensino entre o ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e a etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM), há menos estudantes em equivalente de período integral por professor em equivalente de período integral nos níveis educacionais mais altos. A razão estudantes/equipe de ensino cai entre essas duas etapas educacionais, embora haja uma tendência a aumento do tamanho das turmas. Esse fato foi constatado apenas em sete países da OCDE – Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, México, Polônia e Suécia – e no país parceiro Chile.

A queda na razão estudantes/equipe de ensino entre essas duas etapas de educação reflete diferenças no tempo anual de instrução, que tende a crescer com o nível educacional. Essa queda pode resultar também do atraso na compatibilização da força de trabalho docente às mudanças demográficas, ou ainda de diferenças no número de horas dedicadas ao ensino por professor em diferentes níveis. A tendência geral é consistente entre os países, mas, sob um ponto de vista educacional, não é tão óbvio o motivo pelo qual uma razão estudantes/equipe de ensino mais baixa devesse ser mais desejável nos níveis educacionais mais altos (Tabela D2.2).

As razões estudantes/equipe de ensino na educação infantil são apresentadas na Tabela D2.2. Para esse nível, também há informações sobre a razão estudantes/equipe de contato (professores e auxiliares de professores). Alguns países utilizam intensamente o serviço de auxiliares de professores na educação infantil. Dez países da OCDE e três países parceiros relataram razões estudantes/equipe de contato mais baixas (coluna 1 da Tabela D2.2) do que razões estudantes/equipe de ensino. Para países como Eslováquia, Reino Unido, República Checa e Suécia, essa diferença não é substancial. Porém, para Alemanha, Áustria, Estados Unidos, França, Irlanda e os países parceiros Chile, Estônia e Israel, o número de auxiliares de professores é mais elevado. Como resultado, as razões estudantes/equipe de contato são substancialmente mais baixas do que as razões estudantes/equipe de ensino, especialmente na França, na Irlanda e no parceiro Israel.

No ensino superior, as razões estudantes/equipe de ensino variam de 28 estudantes por professor – na Grécia – a no máximo 11– na Espanha, na Islândia, no Japão, na Noruega e na Suécia (Tabela D2.2). No entanto, é preciso cautela ao fazer essas comparações em relação ao ensino superior, uma vez que nesse nível ainda é difícil calcular o número de estudantes e professores em equivalentes de período integral de forma comparável.

Em 14 dos 15 países parceiros da OCDE que dispõem de dados comparáveis, a razão estudantes/equipe de ensino é menor em programas de ensino superior tipo B com enfoque mais ocupacional do que em programas tipo A e em programas de pesquisa avançada (Tabela D2.2). Turquia é o único país que apresenta uma razão mais alta em programas de ensino superior tipo B.

Recursos educacionais em instituições públicas e instituições privadas

D2

A Tabela D2.3 concentra-se em EF2/EM, e compara recursos educacionais entre instituições públicas e instituições privadas, por meio da razão estudantes/equipe de ensino para os dois tipos de instituição. Na média dos países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, as razões estudantes/equipe de ensino são menores em instituições privadas, tanto no ciclo final do ensino fundamental (EF2) quanto no ensino médio (EM), havendo pouco mais de dois estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas no total nesses dois níveis. Os exemplos mais marcantes são México e Reino Unido, países nos quais o ciclo final do ensino fundamental tem pelo menos 12 estudantes a mais por professor em instituições públicas do que em instituições privadas. No México, a diferença no ensino médio também é significativa, mas essa situação não é observada em todos os países.

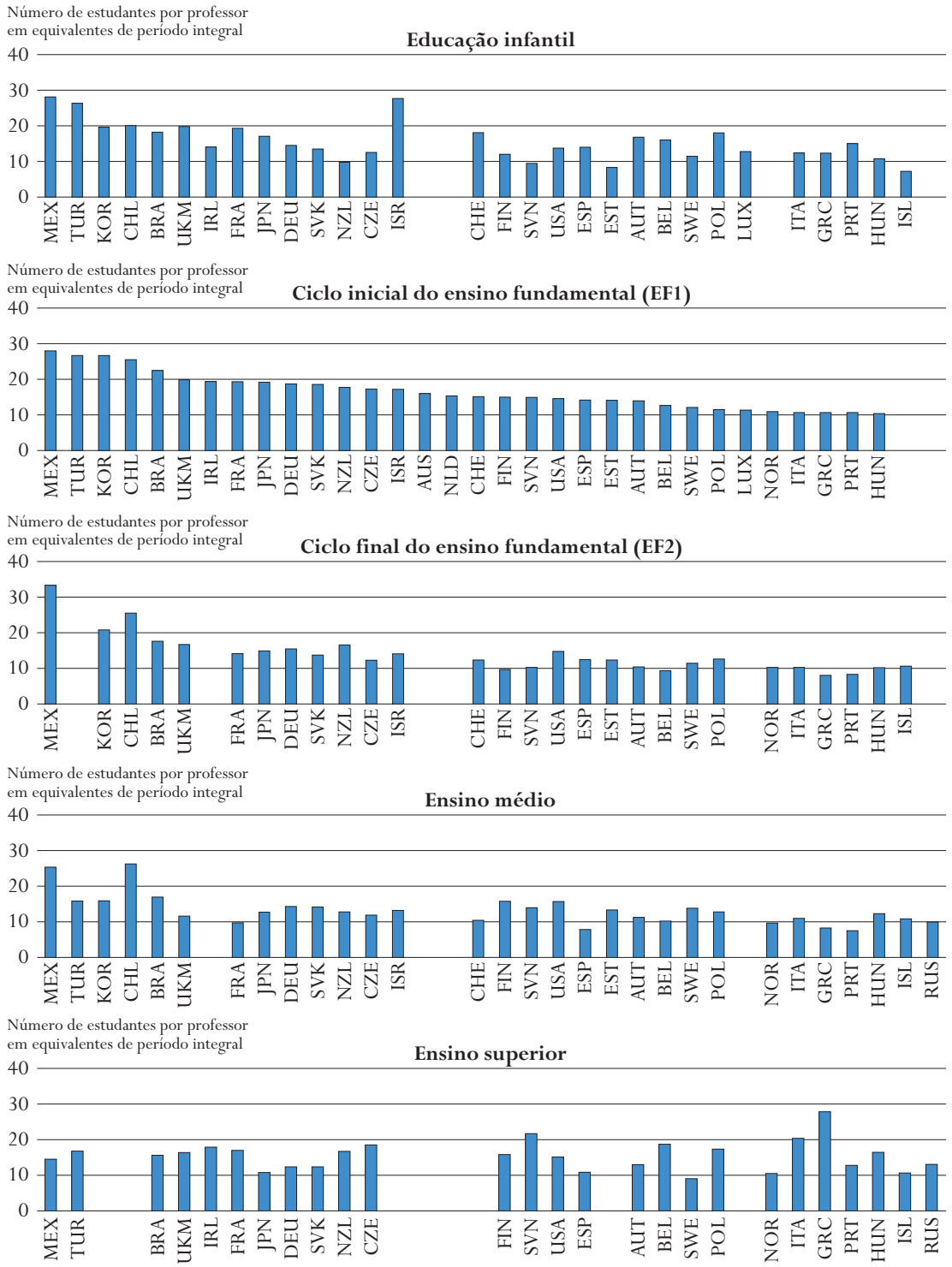
Em alguns países, as razões estudantes/equipe de ensino são mais baixas no setor público do que no setor privado. Este fato é mais expressivo no nível EF2 na Espanha, onde instituições privadas têm cerca de 16 estudantes por professor, em comparação com apenas 11 em instituições públicas.

Com relação ao tamanho das turmas (Gráfico D2.4 e Tabela D2.1), na média dos países da OCDE para os quais há dados disponíveis, a diferença entre o número médio de estudantes por turma em instituições públicas e privadas não passa de um ou dois nos níveis EF1 e EF2. No entanto, esses dados encobrem acentuadas diferenças entre os países. Por exemplo, para Estados Unidos, Polônia, Reino Unido, Turquia e os parceiros Brasil, Estônia e Rússia, no nível EF1, instituições públicas têm no mínimo quatro estudantes a mais por turma. Porém, com exceção do parceiro Brasil, em todos os demais o setor privado é relativamente pequeno – no máximo, 5% dos estudantes em EF1. Em contraste, na Espanha e no Japão, o tamanho das turmas em instituições privadas supera o tamanho das turmas em instituições públicas por pelo menos o mesmo número de quatro estudantes.

A comparação entre o tamanho das turmas em instituições públicas e instituições privadas mostra um cenário pouco nítido no ciclo final do ensino fundamental, no qual a educação privada é prevalente. Nesse nível, o tamanho médio das turmas é maior em instituições privadas do que em instituições públicas em 11 países da OCDE e em dois parceiros, embora as diferenças tendam a ser menores do que no ciclo inicial do ensino fundamental.

Por várias razões, os países estimulam e fornecem recursos tanto para escolas públicas como para escolas privadas. Em muitos deles, uma dessas razões é a intenção de ampliar as alternativas de escolarização disponíveis para os estudantes e suas famílias. Dada a importância do tamanho das turmas em discussões sobre escolarização em diversos países, a diferença no tamanho de turmas entre escolas e instituições públicas e privadas pode gerar diferenças nos níveis de escolarização. É interessante notar que na Austrália, na Coréia do Sul, na Bélgica (fr.), na Dinamarca, em Luxemburgo e no país parceiro Chile – países nos quais o setor privado tem uma presença considerável no ensino fundamental (EF1 e EF2) (Tabela C2.4) –, em média, a diferença no tamanho das turmas entre instituições públicas e privadas é apenas marginal. Nos locais onde há grandes diferenças, as instituições privadas tendem a ter maior número de estudantes por turma do que

Gráfico D2.3. Razão estudantes/equipe de ensino em instituições educacionais, por nível de educação (2006)



Nota: Ver a lista de códigos e nomes dos países utilizados neste gráfico no Guia do Leitor.

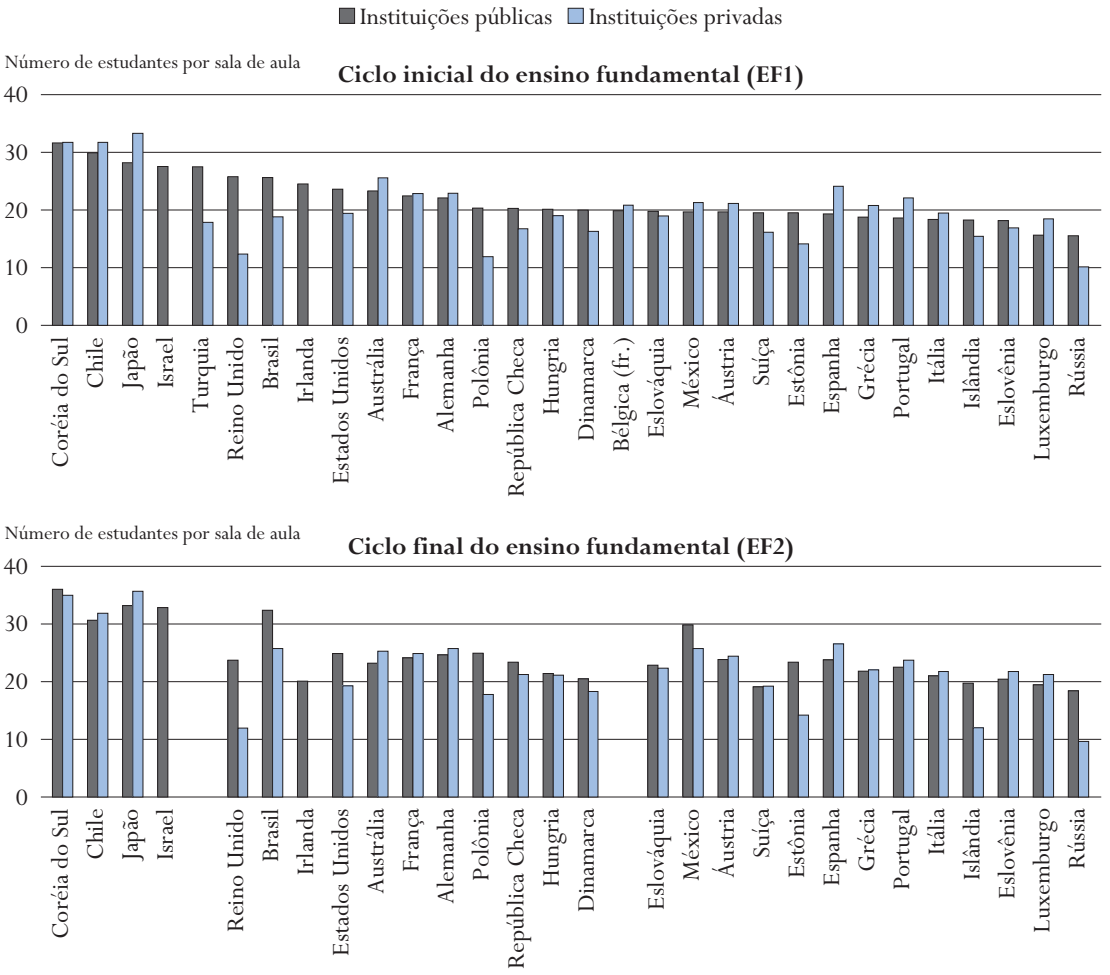
Os países estão classificados por ordem decrescente do tamanho médio da turma no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela D2.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

as instituições públicas. Isso indica que, em países onde é substancial a parcela dos estudantes e das famílias que optaram por instituições educacionais privadas, o tamanho das turmas não é um fator importante para essa decisão.

Gráfico D2.4. Tamanho médio das turmas em instituições públicas e privadas, por nível de educação (2006)



Os países estão classificados em ordem decrescente do tamanho médio da turma em instituições públicas no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1).

Fonte: OECD, Tabela D2.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

Definições e metodologias

Os dados referem-se ao ano acadêmico 2005/2006, e baseiam-se na coleta de dados da UOE sobre estatísticas educacionais, realizada pela OCDE em 2007 (ver detalhes no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Tamanhos de turma foram calculados por meio da divisão do número de estudantes matriculados pelo número de turmas. Visando garantir comparabilidade entre os países, programas

de necessidades especiais foram excluídos. Os dados incluem apenas programas regulares do ensino fundamental (EF1 e EF2), e excluem ensino em subgrupos fora do contexto normal de sala de aula.

A razão estudantes/equipe de ensino foi calculada por meio da divisão do número de estudantes em equivalente de período integral em determinado nível de educação pelo número de professores em equivalente de período integral nesse mesmo nível e em tipos específicos de instituições.

A classificação da razão estudantes/equipe de ensino por tipo de instituição faz distinção entre estudantes e professores em instituições públicas e instituições privadas (tanto dependentes quanto não-dependentes do governo). Em alguns países, a proporção de estudantes em instituições privadas é pequena (Tabela C2.4).

Pessoal de instrução:

- A equipe de ensino é constituída pelos profissionais envolvidos diretamente com o ensino dos estudantes. Essa classificação inclui professores que atuam na sala de aula, professores de educação especial e outros professores que trabalham com uma turma completa de estudantes em sala de aula, com grupos menores em uma sala de pesquisa, ou em situações de ensino individual, dentro ou fora de uma sala de aula regular. A equipe de ensino inclui também chefes de departamento cujas tarefas incluem algumas aulas, mas exclui pessoal não-profissional que auxilia os professores no provimento de instrução aos estudantes, tais como auxiliares de professores ou outros tipos de pessoal paraprofissional.
- Auxiliares de professor e assistentes de ensino/pesquisa incluem pessoal não-profissional ou estudantes que dão apoio aos professores no provimento da instrução aos estudantes.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

- ***Table D2.4. Average class size, by type of institution and level of education (2000)***

Ver notas específicas sobre definições e metodologias relacionadas a esse indicador para cada país no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*.

D2

Tabela D2.1.

Tamanho médio das turmas, por tipo de instituição e nível de educação (2006)

Cálculos 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 privadas					Instituições privadas			
		Instituições públicas	Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Total: instituições públicas e privadas	Instituições públicas	Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Total: instituições públicas e privadas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	Alemanha	22,1	22,9	22,9	x(3)	**22,1**	24,7	25,7	25,7	x(8)	**24,7**
	Austrália	23,3	25,6	25,6	a	**23,9**	23,2	25,3	25,3	a	**24,0**
	Áustria	19,6	21,1	x(2)	x(2)	**19,7**	23,9	24,4	x(7)	x(7)	**23,9**
	Bélgica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.)	19,9	20,9	20,9	a	**20,3**	m	m	m	a	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	31,6	31,7	a	31,7	**31,6**	36,0	35,0	35,0	a	**35,8**
	Dinamarca	20,0	16,3	16,3	a	**19,5**	20,5	18,3	18,3	a	**20,1**
	Eslováquia	19,8	19,0	19,0	n	**19,7**	22,9	22,3	22,3	n	**22,8**
	Espanha	19,3	24,1	24,1	24,0	**20,7**	23,8	26,6	26,9	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	22,4	22,8	x(2)	x(2)	**22,5**	24,1	24,9	25,1	13,4	**24,3**
	Grécia	18,7	20,8	a	20,8	**18,9**	21,8	22,1	a	22,1	**21,8**
	Holanda	x(5)	x(5)	x(5)	a	**22,4**	m	m	m	m	m
	Hungria	20,1	19,0	19,0	a	**20,0**	21,4	21,1	21,1	a	**21,4**
	Irlanda	24,5	m	a	m	m	20,1	m	a	m	m
	Islândia	18,3	15,5	15,5	n	**18,2**	19,8	12,0	12,0	n	**19,7**
	Itália	18,4	19,5	a	19,5	**18,4**	21,0	21,8	a	21,8	**21,0**
	Japão	28,2	33,3	a	33,3	**28,3**	33,2	35,7	a	35,7	**33,3**
	Luxemburgo	15,6	18,5	18,1	18,5	**15,8**	19,5	21,2	20,5	22,4	**19,8**
	México	19,7	21,3	a	21,3	**19,8**	29,8	25,8	a	25,8	**29,5**
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nova Zelândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Polônia	20,3	11,9	11,9	11,9	**20,1**	25,0	17,8	26,3	15,8	**24,7**
	Portugal	18,6	22,1	24,6	21,4	**19,0**	22,5	23,7	23,8	23,5	**22,7**
	Reino Unido	25,8	12,3	a	12,3	**24,5**	23,7	12,0	17,8	11,4	**22,4**
	República Checa	20,3	16,8	16,8	a	**20,2**	23,4	21,2	21,2	a	**23,3**
	Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suíça	19,5	16,1	16,0	16,1	**19,4**	19,1	19,2	21,3	18,7	**19,1**
	Turquia	27,5	17,9	a	17,9	**27,2**	a	a	a	a	a
	Média OCDE	*21,5*	*20,4*	*19,3*	*20,6*	*21,5*	*23,8*	*22,6*	*22,8*	*21,2*	*24,0*
	Média UE19	*20,3*	*19,2*	*19,4*	*18,3*	*20,2*	*22,5*	*21,6*	*22,6*	*19,3*	*22,7*
Países parceiros	Brasil	25,6	18,8	a	18,8	**24,7**	32,4	25,8	a	25,8	**31,6**
	Chile	29,9	31,7	33,4	23,6	**30,8**	30,7	31,9	33,3	24,7	**31,2**
	Eslovênia	18,2	16,9	16,9	n	**18,1**	20,5	21,8	21,8	n	**20,5**
	Estônia	19,5	14,1	a	14,1	**19,3**	23,4	14,2	a	14,2	**23,1**
	Israel	27,5	a	a	a	**27,5**	32,8	a	a	a	**32,8**
	Rússia	15,5	10,1	a	10,1	**15,5**	18,4	9,7	a	9,7	**18,3**

Fonte: OECD. Ver notas do Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

D2

Tabela D2.2.

Razão entre estudantes e equipe de ensino em instituições educacionais (2006)

Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

		Educação infantil			EF2/Ensino médio				Ensino superior		
		Estudantes por equipe de contato (professores e auxiliares de professores)	Estudantes por equipe de ensino	Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	EF2/Ensino médio	Pós-ensino médio não-superior	Ensino superior tipo B	Ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada	Todo o ensino superior
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	**Alemanha**	11,2	14,5	18,7	15,5	14,3	15,1	15,1	11,9	12,5	12,4
	Austrália[1, 2]	m	m	16,0	x(6)	x(6)	12,2	m	m	14,9	m
	Áustria	14,2	16,8	13,9	10,4	11,3	10,7	10,7	7,3	13,5	13,0
	Bélgica	16,0	16,0	12,6	9,4	10,2	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	18,7
	Canadá[2]	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	15,9	m	m	m	m
	Coréia do Sul	19,6	19,6	26,7	20,8	15,9	18,2	a	m	m	m
	Dinamarca	m	6,3	x(4)	11,4	m	m	m	m	m	m
	Eslováquia	13,4	13,5	18,6	13,7	14,2	13,9	10,6	9,7	12,4	12,4
	Espanha	m	14,0	14,2	12,5	7,8	10,5	a	6,9	12,2	10,8
	Estados Unidos	11,3	13,8	14,6	14,7	15,7	15,2	21,9	x(10)	x(10)	15,1
	Finlândia	m	12,0	15,0	9,7	15,8	12,9	x(5)	x(5)	15,8	15,8
	França[3]	13,7	19,3	19,3	14,1	9,7	11,9	m	16,8	17,1	17,0
	Grécia	12,4	12,4	10,6	8,0	8,3	8,2	5,9	26,9	28,4	27,8
	Holanda	m	x(3)	15,3	x(6)	x(6)	15,8	x(6)	m	14,9	m
	Hungria	m	10,7	10,4	10,2	12,3	11,2	11,9	15,7	16,5	16,5
	Irlanda[2]	7,1	14,1	19,4	x(6)	x(6)	14,6	x(6)	x(10)	x(10)	17,9
	Islândia	7,2	7,2	x(4)	10,6	10,8	10,7	x(5,10)	x(10)	x(10)	10,7
	Itália	12,4	12,4	10,7	10,3	11,0	10,7	m	8,4	20,6	20,4
	Japão	16,4	17,0	19,2	14,9	12,7	13,7	x(5,10)	8,3	11,9	10,8
	Luxemburgo[2]	m	12,8	11,3	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
	México	28,1	28,1	28,0	33,4	25,4	30,2	a	13,0	14,6	14,5
	Noruega[2]	m	m	10,9	10,2	9,7	9,9	x(5)	x(10)	x(10)	10,5
	Nova Zelândia	9,8	9,8	17,7	16,6	12,7	14,6	15,8	15,3	17,1	16,7
	Polônia	m	18,0	11,5	12,6	12,8	12,7	11,1	12,5	17,4	17,3
	Portugal	m	15,0	10,6	8,3	7,5	7,9	x(5)	x(10)	x(10)	12,7
	Reino Unido[1]	19,4	19,8	19,8	16,7	11,6	13,7	x(5)	x(10)	x(10)	16,4
	República Checa	12,3	12,5	17,3	12,3	11,9	12,1	17,5	13,4	19,3	18,5
	Suécia	11,2	11,4	12,1	11,4	13,8	12,6	11,9	x(10)	x(10)	9,0
	Suíça[1, 2]	m	18,1	15,1	12,3	10,5	11,9	m	m	m	m
	Turquia	m	26,3	26,7	a	15,8	15,8	a	57,1	12,5	16,8
	Média OCDE	***13,9***	***15,1***	***16,2***	***13,3***	***12,6***	***13,2***	***13,2***	***16,0***	***16,0***	***15,3***
	Média UE19	***13,0***	***14,0***	***14,5***	***11,7***	***11,5***	***11,9***	***11,8***	***13,0***	***16,7***	***16,0***
Países parceiros	**Brasil**	m	18,2	22,5	17,6	17,0	17,3	a	x(10)	x(10)	15,6
	Chile	18,8	20,1	25,5	25,5	26,3	26,0	a	m	m	m
	Eslovênia	9,4	9,4	14,9	10,2	14,0	12,9	x(5)	x(10)	x(10)	21,7
	Estônia	5,7	8,3	14,1	12,3	13,3	12,7	m	m	m	m
	Israel	13,8	27,7	17,2	14,1	13,2	13,5	m	m	m	m
	Rússia[4]	m	m	m	x(6)	x(6)	9,9	x(6)	10,9	13,9	13,1

1. Inclui apenas programas gerais no ensino médio.
2. Apenas instituições públicas (para Austrália, apenas no ensino superior tipo A e programas de pesquisa avançada; para Irlanda, apenas EF2/ensino médio).
3. Não inclui instituições privadas não-dependentes.
4. Não inclui programas gerais no ensino médio.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

D2

Tabela D2.3.

Razão entre estudantes e equipe de ensino, por tipo de instituição (2006)

Por nível de educação, cálculos baseados em equivalentes de período integral

		Ciclo final do ensino fundamental (EF2)				Ensino médio				EF2/ensino médio			
			Privado				Privado				Privado		
		Público	Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Público	Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes	Público	Total de instituições privadas	Instituições privadas dependentes do governo	Instituições privadas não-dependentes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Países da OCDE	Alemanha	15,5	15,1	15,1	x(3)	14,4	13,8	13,8	x(7)	15,2	14,6	14,6	x(11)
	Austrália[1]	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,4	11,8	11,8	a
	Áustria	10,3	11,4	x(2)	x(2)	11,3	11,5	x(6)	x(6)	10,7	11,4	x(10)	x(10)
	Bélgica[2]	9,2	m	9,5	m	10,5	m	10,0	m	10,0	m	9,8	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	20,8	20,9	20,9	a	15,3	16,6	16,6	a	18,5	17,7	17,7	a
	Dinamarca[3]	11,5	10,8	10,8	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Eslováquia	13,8	13,0	13,0	n	14,4	12,7	12,7	n	14,0	12,8	12,8	n
	Espanha	11,2	16,1	16,2	15,1	7,1	10,8	10,9	10,8	9,4	14,3	15,0	12,0
	Estados Unidos	15,6	9,4	a	9,4	16,4	10,6	a	10,6	15,9	9,9	a	9,9
	Finlândia[4, 5]	9,7	10,3	10,3	a	15,2	20,9	20,9	a	12,5	18,3	18,3	a
	França	14,1	m	14,2	m	9,5	m	10,9	m	11,8	m	12,7	m
	Grécia	8,1	7,6	a	7,6	8,4	6,9	a	6,9	8,2	7,2	a	7,2
	Holanda	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Hungria	10,2	9,7	9,7	a	12,4	11,5	11,5	a	11,2	10,8	10,8	a
	Irlanda[2]	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	14,6	m	a	m
	Islândia[3, 4]	10,7	9,7	9,7	n	10,8	11,3	11,3	n	10,7	10,8	10,8	n
	Itália	10,4	7,5	a	7,5	11,9	4,3	a	4,3	11,3	5,1	a	5,1
	Japão[4]	15,1	13,2	a	13,2	12,0	14,6	a	14,6	13,5	14,3	a	14,3
	Luxemburgo	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
	México	36,0	22,1	a	22,1	29,8	16,0	a	16,0	33,7	18,8	a	18,8
	Noruega	10,2	m	m	m	9,7	m	m	m	9,9	m	m	m
	Nova Zelândia	16,8	15,7	16,6	14,0	12,9	12,2	13,5	9,4	14,9	13,6	14,6	11,3
	Polônia	12,7	10,0	12,7	9,2	13,0	9,9	15,9	9,3	12,8	9,9	14,3	9,3
	Portugal	8,1	10,6	11,3	9,8	7,8	6,3	9,5	5,6	8,0	7,6	10,5	6,4
	Reino Unido[1]	18,5	6,6	18,1	6,0	12,2	8,0	4,7	8,2	14,9	7,0	2,7	7,2
	República Checa	12,4	9,3	9,3	a	11,7	12,9	12,9	a	12,1	12,2	12,2	a
	Suécia	11,4	11,3	11,3	n	13,8	14,4	14,4	n	12,6	13,0	13,0	n
	Suíça[6]	12,3	m	m	m	10,5	m	m	m	11,9	m	m	m
	Turquia	a	a	a	a	16,7	5,3	a	5,3	16,7	5,3	a	5,3
	Média OCDE	*13,5*	*12,0*	*13,0*	*8,8*	*12,8*	*11,5*	*12,6*	*7,2*	*13,2*	*11,7*	*12,6*	*7,6*
	Média UE19	*11,7*	*10,7*	*12,4*	*9,2*	*11,6*	*11,1*	*12,3*	*7,5*	*11,7*	*11,1*	*12,2*	*7,9*
Países parceiros	Brasil	18,7	11,1	a	11,1	19,4	10,0	a	10,0	19,0	10,5	a	10,5
	Chile	26,0	25,0	26,7	17,4	26,7	25,9	29,5	14,0	26,4	25,6	28,6	15,0
	Eslovênia[2]	10,2	8,7	8,7	n	13,2	14,9	14,6	27,0	12,2	14,6	14,3	27,0
	Estônia	12,4	8,6	a	8,6	13,4	13,1	a	13,1	12,8	10,8	a	10,8
	Israel	14,1	a	a	a	13,2	a	a	a	13,5	a	a	a
	Rússia	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m

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 (ciclo final do ensino fundamental) inclui EF1 (ciclo inicial do ensino fundamental).
4. Ensino médio inclui programas de nível pós-ensino médio não-superior.
5. Ensino médio inclui ensino superior tipo B.
6. Inclui apenas programas gerais no ensino médio.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402267680060

QUANTO SE PAGA AOS PROFESSORES?

Este indicador apresenta salários estatutários– iniciais, em meio de carreira e máximos – de professores que trabalham em instituições públicas de ensino fundamental e de ensino médio, além de várias remunerações adicionais e esquemas de incentivo utilizados para remunerá-los. Associado ao tempo de trabalho e de ensino dos professores (ver Indicador D4), este indicador apresenta algumas medidas essenciais da vida produtiva dos professores. As diferenças nos salários dos professores, ao lado de outros fatores, tais como as razões estudantes/equipe (ver Indicador D2), fornecem algumas explicações para as diferenças nos gastos por estudante (ver Indicadores B1 e B7).

Resultados básicos

Gráfico D3.1. Salários de professores no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (2006)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas de EF2, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, e relação 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$15.000 – na Hungria e nos países parceiros Chile e Estônia – a US$51.000 ou mais – na Alemanha, na Coréia do Sul e na Suíça –, e ultrapassam US$90.000 em Luxemburgo.



Na Coréia do Sul, os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência em EF2 superam o dobro do PIB *per capita*, ao passo que na Noruega e nos países parceiros Estônia e 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

Outros destaques desse indicador

- Os salários dos professores aumentaram em termos reais entre 1996 e 2006 em praticamente todos os países, sendo os maiores aumentos registrados na Finlândia, na Hungria e no México – e para salários iniciais, na Austrália –, e no país parceiro Estônia. Na Espanha, os salários no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) e no ensino médio (EM) sofreram reduções em termos reais ao longo desse período, embora permaneçam acima da média OCDE.

- Na média dos países da OCDE, os salários dos professores no ensino médio (EM) por hora-aula são 44% mais altos do que os de professores no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1); essa diferença é igual ou inferior a 5% na Escócia, na Nova Zelândia e no país parceiro Chile, e é igual ou superior a 75% na Dinamarca e na Holanda.

- Em média, os salários no topo da escala são aproximadamente 70% mais altos do que os salários iniciais, tanto nos dois ciclos do ensino fundamental quanto no ensino médio, embora esse diferencial varie amplamente entre os países, acompanhando o número de anos necessários para progredir na escala. Na Coréia do Sul, os salários no topo da escala são quase três vezes mais altos do que os salários iniciais, mas são necessários 37 anos para atingir o topo da escala. Em Portugal, embora a razão seja semelhante à da Coréia do Sul, os professores alcançam o topo da escala salarial após 26 anos de serviço. No entanto, nem todos chegam ao topo da escala salarial. Na Holanda, por exemplo, há três níveis salariais diferentes para professores na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM). Em 2006, apenas 14,8% dos professores nesse nível educacional estavam no nível salarial máximo.

D3

Contexto de políticas

Os salários dos professores representam o custo unitário mais alto da educação. Portanto, a remuneração é um aspecto essencial para os formuladores de políticas interessados em manter tanto os custos quanto a qualidade do ensino, assim como um orçamento equilibrado para a educação (ver Indicador B6). Naturalmente, o tamanho dos orçamentos educacionais reflete negociações envolvendo muitos fatores: salários dos professores, razão estudantes/equipe de ensino, tempo de instrução planejado para estudantes e número de horas de ensino determinado.

Garantir um número suficiente de professores qualificados é um tema essencial em todos os países da OCDE. Em um mercado de trabalho competitivo, a taxa de equilíbrio de salários pagos a diferentes tipos de professores refletiria a oferta e a demanda por esse profissional. Freqüentemente, não é o que ocorre nos países da OCDE, uma vez que salários e outras condições geralmente são estabelecidos de maneira centralizada para todos os professores. Portanto, os salários e as condições dos professores são fatores maleáveis na formulação de políticas, que podem afetar tanto a demanda quanto a oferta de professores. Além disso, os salários e as condições de trabalho podem ser importantes para atrair, desenvolver e reter professores capacitados e eficazes.

A comparação dos níveis salariais em diferentes momentos da carreira permite analisar a estrutura das carreiras e o salário associado ao avanço na profissão docente. Teoricamente, a estrutura salarial pode oferecer incentivos salariais e compensações, com o objetivo de atrair professores de alta qualidade e aumentar sua satisfação com relação ao trabalho e seu desempenho. Outros aspectos importantes da estrutura de carreira são os períodos de experiência no início da carreira docente e a questão da permanência (ver Indicador D3 no relatório *Panorama da Educação 2007*). Os aumentos salariais podem estar concentrados em pontos diferentes da estrutura salarial – por exemplo, ou no início da carreira ou para funcionários mais experientes –, ou podem ter uma estrutura mais linear, com aumentos salariais graduais ao longo da carreira.

Evidências e explicações

Comparando salários de professores

Este indicador compara os salários estatutários no início, no meio e no topo da carreira de professores com o nível mínimo de qualificação exigido para a 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. Em seguida, os níveis salariais são comparados em termos relativos. Por fim, são apresentadas as mudanças nesses salários entre 1996 e 2006.

Comparações internacionais de salários fornecem ilustrações simplificadas da remuneração recebida por professores por seu trabalho. Essas comparações geram uma fotografia dos sistemas de remuneração e das inferências possíveis com relação à assistência social. É importante ter cautela ao interpretar comparações de salários de professores , devido a grandes diferenças quanto aos sistemas de impostos e de benefícios sociais nos países da OCDE, assim como à utilização de incentivos financeiros – que incluem bonificações regionais para trabalho em regiões remotas, subvenções para as famílias, tarifas reduzidas para transporte público, redução de impostos na compra de produtos culturais, e outros benefícios semi-pecuniários que contribuem para a renda básica dos professores.

É necessário fazer distinção entre os salários estatutários aqui relatados, os gastos reais de governos com salários e os salários médios dos professores, que também são influenciados por fatores tais como a estrutura de idade da força docente e a prevalência de trabalho em meio período. O Indicador B6 apresenta o valor total gasto com remuneração de professores. Além disso, uma vez que a carga horária, a carga de trabalho dos professores e a proporção de professores que trabalham em meio período variam consideravelmente entre os países, esses fatores devem ser levados em conta na utilização de salários estatutários para avaliar os benefícios gerais de professores em diferentes países (ver Indicador D4).

Ao considerar a estrutura salarial de professores, é importante lembrar também que nem todos os professores alcançam o topo da escala salarial. Na Holanda, por exemplo, há três níveis salariais diferentes para professores de EF2/EM. Em 2006, apenas 14,8% dos professores nesse nível educacional estavam no nível salarial máximo.

Os salários estatutários anuais de professores de EF2 com 15 anos de experiência variam de menos de US$15.000 – na Hungria e nos países parceiros Chile e Estônia – a mais de US$51.000 – na Alemanha, na Coréia do Sul e na Suíça – e chegam amais de US$90.000 em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Na maioria dos países da OCDE, os salários dos professores aumentam de acordo com o nível de educação em que lecionam. Por exemplo, para Bélgica (fl.), Bélgica (fr.), Holanda, Luxemburgo e Suíça, o salário de um professor do ensino médio (EM) com pelo menos 15 anos de experiência é no mínimo 25% mais alto do que o de um professor do ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) com a mesma experiência. Por outro lado, para Austrália, Coréia do Sul, Escócia, Estados Unidos, Grécia, Inglaterra, Irlanda, Japão, Nova Zelândia, Portugal, Turquia e os países parceiros Chile, Eslovênia, Estônia e Israel, os salários de professores do ensino médio e do ciclo inicial do ensino fundamental são mais comparáveis (a diferença é inferior a 5%, ver Tabela D3.1). A amplitude da variação é influenciada pela estrutura salarial dos professores até o meio da carreira. Em alguns países, como Estados Unidos, os salários dos professores também são influenciados por suas realizações educacionais. Uma vez que essas realizações não são constantes ao longo de todos os níveis da carreira docente, é preciso cautela ao interpretar as diferenças entre os salários dos professores em diferentes níveis de educação escolar.

Diferenças comparativamente grandes nos salários dos professores em diferentes níveis podem influenciar a maneira como escolas e sistemas escolares atraem e retêm professores de diferentes níveis. Essas diferenças também podem influenciar a forma como os professores transitam através de diferentes níveis educacionais, afetando assim o nível de segmentação do mercado de trabalho docente.

Salários estatutários em relação ao PIB per capita

Os países investem em recursos educacionais de acordo com sua capacidade de financiar gastos educacionais, entre ostros aspectos. Portanto, comparar salários estatutários ao PIB *per capita* é uma forma de avaliar o valor relativo dos salários dos professores. Dados comparativos sobre salários para profissões comparáveis forneceriam uma referência mais precisa, porém, visto que dados desse tipo ainda não estão disponíveis, comparações com o PIB *per capita* fornecem uma base para comparações padronizadas.

Em relação ao PIB *per capita*, os salários de professores com no mínimo 15 anos de experiência (em EF1 e EF2)) são relativamente baixos na Hungria (0,82), na Islândia (0,79), na Noruega (0,67), na Suécia (0,88 em EF1 e 0,91 em EF2) e nos países parceiros Estônia (0,52) e Israel (0,68). Esses salários são mais altos na Coréia do Sul (2,29 em EF1 e 2,28 em EF2) e no México (1,91 em EF2). No ensino médio geral, as razões mais baixas são encontradas na Noruega (0,72) e nos países parceiros Estônia (0,52) e Israel (0,68). Em relação ao PIB *per capita*, os salários em meio de carreira mais altos são pagos na Coréia do Sul (2,28) (Tabela D3.1).

Em países como Hungria, México, República Checa, Turquia e os parceiros Chile, Estônia e Israel, o PIB *per capita* e os salários de professores são baixos em comparação com a média OCDE. Em outros países, como Coréia do Sul, Espanha, Nova Zelândia e Portugal, o PIB *per capita* é inferior à média, mas os salários de professores são comparáveis aos de países com PIB *per capita* muito mais elevado. Alemanha, Luxemburgo e Suíça têm PIB *per capita* acima da média OCDE e altos salários de professores (Gráfico D3.2 e Tabela D3.1), ao passo que na Noruega o PIB *per capita* fica acima da média, mas os salários em meio de carreira estão na média OCDE.

Salários estatutários por hora de trabalho dedicada exclusivamente ao ensino

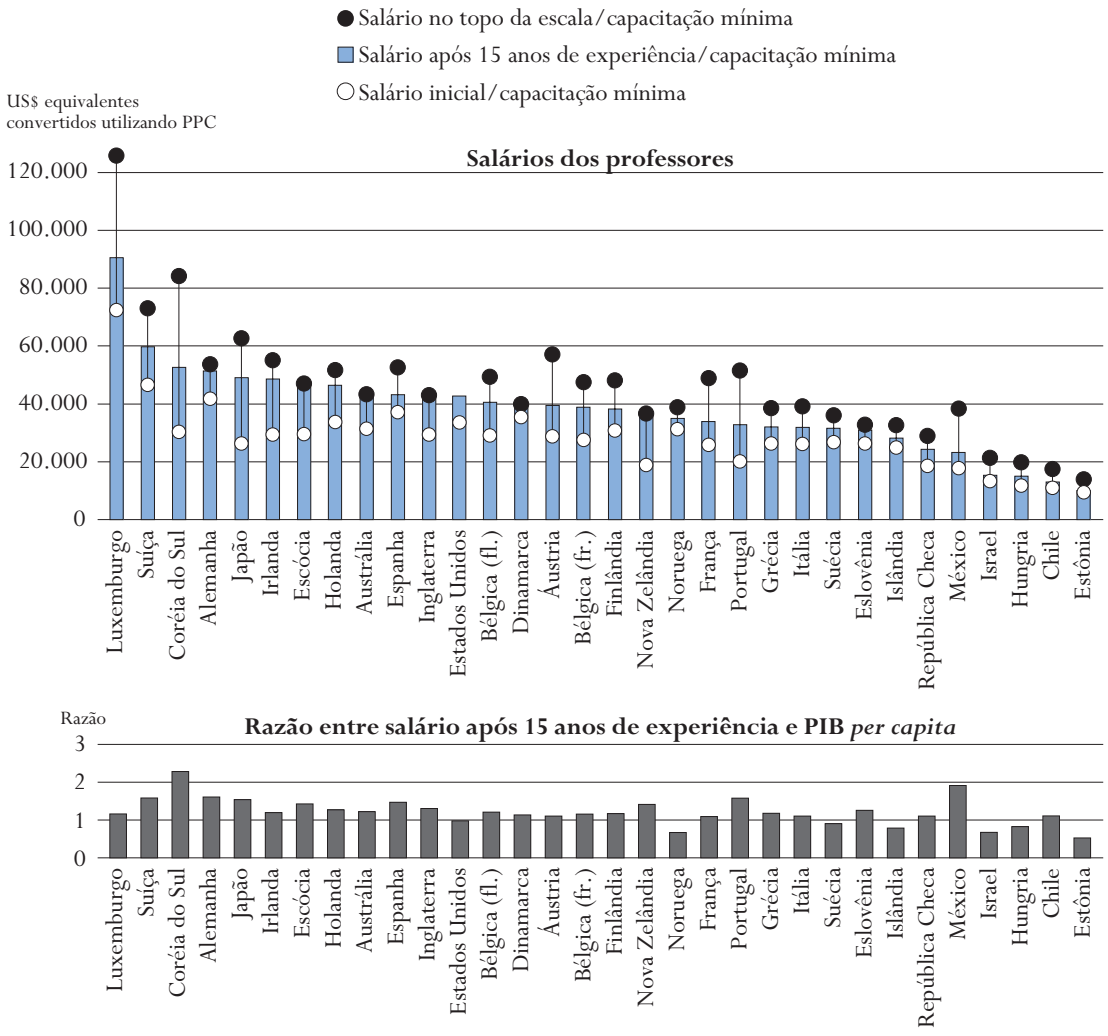
Uma medida alternativa de salários, que ilustra melhor os custos gerais do tempo de ensino em sala de aula, é o salário estatutário para professor em sala de aula em período integral em relação ao número de horas anuais que um professor deve passar ensinando (ver Indicador D4). Embora não ajuste os salários para o tempo que os professores gastam desempenhando outras diversas atividades relacionadas ao ensino, essa medida ainda oferece uma estimativa aproximada do custo do tempo real que os professores passam em sala de aula.

O salário estatutário médio por hora-aula após 15 anos de experiência é de US$46 em EF1, US$58 em EF2 e US$68 no ensino médio geral. Em EF1, Hungria, México, República Checa, Turquia e os países parceiros Chile, Estônia e Israel apresentam os custos salariais mais baixos por hora-aula (US$30, ou menos). Por outro lado, os salários são relativamente altos na Alemanha, na Coréia do Sul, na Dinamarca e em Luxemburgo (US$60, ou mais). Há uma variação ainda maior nos salários por hora-aula no ensino médio geral, indo de aproximadamente US$25, ou menos – na Turquia e nos países parceiros Chile, Estônia e Israel – a US$80, ou mais – na Bélgica (fl.), na Bélgica (fr.), na Coréia do Sul, na Dinamarca, na Holanda e em Luxemburgo (Tabela D3.1).

Uma vez que se exige que professores da etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio dêem menos horas de aula do que professores do ciclo inicial do ensino fundamental, seus salários por hora-aula são geralmente mais altos do que os de professores de níveis mais baixos, mesmo em países onde os salários estatutários são similares (ver Indicador D4). Na média dos países da OCDE, os salários por hora-aula dos professores do ensino médio são aproximadamente 44% mais altos do que os de professores do ciclo inicial do ensino fundamental. Na Escócia, na Nova Zelândia e no país parceiro Chile, essa diferença é igual ou inferior a 5%, mas é igual ou superior a 60% na França e na Hungria, superior a 80% na Holanda e fica acima de 100% na Dinamarca (Tabela D3.1). No entanto, as diferenças entre os salários por hora-aula de professores do ciclo inicial do ensino fundamental e do ensino médio não são necessariamente significativas quando se comparam salários por hora de trabalho. Em Portugal, por exemplo, onde há grande diferença entre os salários por hora-aula entre os professores do ciclo inicial do ensino

Gráfico D3.2. Salários dos professores (valor mínimo, valor após 15 anos de experiência e valor máximo) no ciclo final do ensino fundamental (EF2) (2006)

Salários anuais estatutários de professores de EF2 em instituições públicas, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC, e relação 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

fundamental e professores do ensino médio, as diferenças entre o tempo de ensino nesses dois níveis está entre as maiores nos países da OCDE, embora seus salários estatutários e o período de trabalho na escola sejam os mesmos (Tabela D4.1).

Experiência de ensino e qualificações influenciam a escala salarial de professores

As estruturas salariais ilustram os incentivos salariais disponíveis para professores em diferentes momentos da carreira. Há evidências de que é grande a proporção de professores e administradores de escolas que não querem passar para posições hierárquicas mais altas – por exemplo, assumir o cargo de diretor (OECD, 2005b). Deduz-se que esse fato ocorra porque os aspectos negativos de

uma promoção superam os positivos, tais como aumento do salário e de prestígio, além de outras compensações. Nesse caso, as mudanças podem tornar a promoção mais atraente, seja modificando as obrigações e os requisitos da posição, seja alterando o salário ou outras compensações oferecidas.

Conforme apresentado na Tabela D3.1, os dados da OCDE relativos a salários de professores limitam-se a informações sobre salários estatutários em três pontos da escala salarial: salários iniciais, salários após 15 anos de serviço, e salários no topo da escala. Os salários em questão são os de professores com a capacitação mínima exigida. Esses valores devem ser interpretados com cautela, visto que, em alguns países da OCDE, qualificações posteriores podem levar a aumentos adicionais de salários. Algumas conclusões podem ser inferidas a partir de dados que mostrem em que medida as estruturas salariais para professores oferecem aumentos de salário com diferentes níveis de promoção e de retenção.

Em muitos setores de atividade, benefícios *a posteriori* constituem um incentivo fundamental para os trabalhadores. As organizações podem elaborar complexos esquemas de compensação, visando atrair trabalhadores de alta qualidade, oferecendo benefícios adequados ao longo da carreira. Benefícios *a posteriori* recompensam os empregados por permanecer em organizações ou em profissões, e também por alcançar determinado critério de desempenho. Pensões são uma forma importante de benefício *a posteriori*. Na maioria dos países da OCDE, os professores recebem algum tipo de pensão, que aumenta de acordo com sua experiência na profissão docente. No entanto, esquemas de pensão não serão analisados aqui.

A estrutura salarial de professores prevê a oferta de benefícios *a posteriori*. Nos países da OCDE, em média, os salários estatutários de professores de EF1, EF2 e ensino médio geral com 15 anos de experiência são, respectivamente, 37%, 37% e 41% mais altos do que os salários iniciais. Nesses mesmos níveis educacionais, os aumentos entre os salários iniciais e os salários no topo da escala são, em média, de 71%, 71% e 72%. Para professores de EF2, o salário inicial médio é de US$30.047. Com capacitação mínima, esse salário sobe para US$40.682 após 15 anos, e para US$49.778 no topo da escala salarial, que, em média, é atingida após 24 anos de experiência. Portanto, aumentos similares são evidentes, em primeiro lugar, entre o salário inicial e o salário após 15 anos de experiência e, em segundo lugar, entre o salário após 15 anos de experiência e o salário no topo da escala que, em média, é alcançado após 24 anos de experiência.

As estruturas salariais variam amplamente. Diversos países têm estruturas relativamente planas, com pequenos aumentos. Por exemplo, na Alemanha, na Dinamarca (exceto no ensino médio), na Noruega, na Turquia e no país parceiro Eslovênia, professores no topo da escala ganham apenas 30% a mais do que professores no nível mais baixo da escala salarial.

Os aumentos salariais entre diferentes pontos da estrutura salarial devem ser observados de acordo com o número de anos necessários para que um professor avance na escala – um fator que varia substancialmente através dos países. Na Austrália, na Dinamarca, na Escócia e na Nova Zelândia, professores de EF2 alcançam o nível mais alto da escala salarial dentro de cinco a nove anos. Portanto, incentivos monetários desaparecem relativamente depressa em comparação com outros países. Quando a satisfação com o trabalho e o desempenho são determinados ao menos parcialmente por perspectivas de aumentos salariais, dificuldades podem surgir à medida que os professores se aproximam do ápice de seu perfil de rendimento por idade.

No caso de Áustria, Coréia do Sul, Espanha, França, Grécia, Hungria, Itália, Japão, Luxemburgo, República Checa e o país parceiro Israel, professores de EF2 alcançam o topo da escala salarial após

30 anos de serviço, ou mais (Tabela D3.1). É difícil classificar os países em categorias tomando como base apenas estruturas salariais representadas por curvas com inclinação mais acentuada ou mais plana. Diversos países têm ambos os tipos de curva, que variam de acordo com a permanência dos professores. Por exemplo, na Alemanha e em Luxemburgo, os professores têm oportunidades de aumentos salariais similares nos primeiros 15 anos, porém daí por diante as taxas de aumento são muito diferentes: em Luxemburgo, os salários aumentam mais rapidamente, enquanto na Alemanha os aumentos são relativamente pequenos. Nesses países, formuladores de políticas enfrentam questões diferentes ao lidar com esses professores mais experientes.

Apesar do destaque dado às oportunidades salariais disponíveis para professores, é possível que a compressão nas escalas de pagamento seja benéfica. Argumenta-se com freqüência que organizações nas quais trabalhadores têm diferenças salariais menores entre si apresentam níveis mais altos de confiança e de fluxo de informações, além de um grau de companheirismo mais elevado. Esses benefícios devem ser comparados aos benefícios provenientes de incentivos salariais.

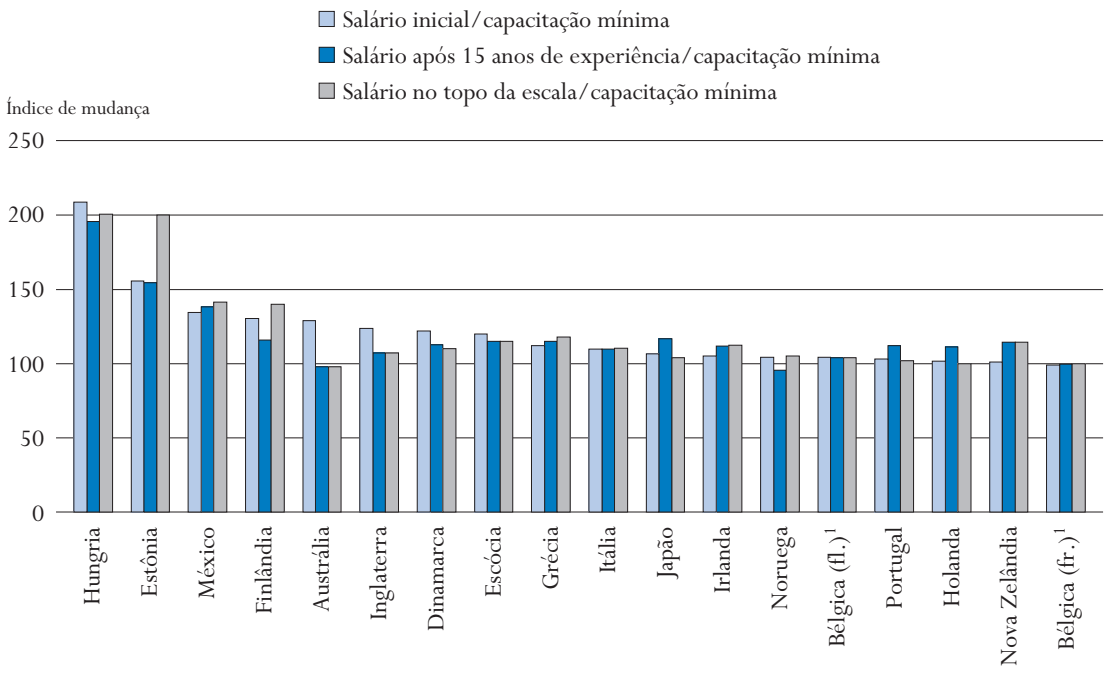
Salários dos professores entre 1996 e 2006

Ao comparar o índice de mudança nos salários dos professores entre 1996 e 2006, fica evidente que os salários cresceram em termos reais, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio,

Gráfico D3.3. Mudanças nos salários de professores de EF2, por ponto nessa escala de salários (1996, 2006)

Índice de mudança entre 1996 e 2006

(1996 = 100, níveis de preço para 2006 utilizando deflatores de PIB)



1. Os dados para Bélgica em 1996 baseiam-se no país como um todo.

Os países estão classificados por ordem decrescente do índice de mudança nos salários iniciais dos professores entre 1996 e 2006.

Fonte: OECD, Tabela D3.2. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

em praticamente todos os países. Os maiores aumentos em todos os níveis ocorreram na Hungria, embora os salários nesse país continuem abaixo da média OCDE. Em alguns países, os salários caíram em termos reais nesse período – de maneira mais marcante, na Espanha, no ciclo inicial do ensino fundamental e no ensino médio (Tabela D3.2 e Gráfico D3.3), embora continuem acima da média OCDE.

As tendências dos salários também variam em diferentes pontos da escala. Por exemplo, na Austrália, na Dinamarca, na Escócia e na Inglaterra, salários iniciais apresentaram crescimento mais acelerado do que em meio de carreira ou no topo da escala. Por outro lado, na Holanda, no Japão e em Portugal, os salários de professores com pelo menos 15 anos de experiência aumentaram em ritmo relativamente mais rápido do que os salários iniciais e no topo da escala. Na Finlândia, na Grécia e no país parceiro Estônia, salários no topo da escala aumentaram mais rapidamente do que salários iniciais e em meio de carreira. Na Nova Zelândia, salários no topo da escala aumentaram mais rapidamente do que salários iniciais, e na mesma proporção do aumento nos salários de professores com pelo menos 15 anos de experiência. No entanto, com uma escala salarial relativamente curta (oito anos até o topo), o recrutamento é uma questão essencial na Nova Zelândia. Essa questão também pode ser importante na Austrália, onde os salários iniciais aumentaram consideravelmente. Se os professores são atraídos por salários mais altos nos estágios iniciais da carreira, podem ter expectativa de que os aumentos continuem a ocorrer ao longo de toda a carreira, o que representa um problema potencial. É preciso avaliar a utilização de recursos para atrair para a profissão maior número de professores iniciantes, tendo em vista as implicações potenciais em termos de retenção, assim como a possibilidade de lidar com professores menos satisfeitos e menos motivados. Além disso, é possível que a comparação das mudanças salariais em três pontos da estrutura salarial não leve em conta mudanças em outros aspectos dessa estrutura.

Remunerações adicionais: incentivos e bônus

Como complemento às escalas básicas de remuneração, muitos sistemas escolares têm esquemas que oferecem remuneração adicional a professores, que podem tomar a forma de compensação financeira e/ou redução no número de horas de ensino. Grécia e Islândia, por exemplo, utilizam a redução no número de horas de ensino aula exigido como forma de recompensar a experiência ou longo tempo de serviço; em Portugal, professores podem receber uma redução no número de horas de ensino ao exercer tarefas ou realizar atividades especiais – por exemplo, orientar um grupo de teatro, atuar como supervisor de outros alunos monitores, etc. Acrescidos aos salários iniciais, esses pagamentos podem afetar a decisão de ingressar ou permanecer na profissão docente. Remuneração adicional no início da carreira pode incluir bônus familiares ou compensação por trabalho em determinadas localidades, assim como salários iniciais mais altos para professores com certificações ou qualificações acima do nível mínimo exigido, tais como qualificações em múltiplas disciplinas ou certificação que permita lecionar para ensinar estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em escolas públicas, ajustes ao salário-base podem ser oferecidos aos professores anualmente ou ocasionalmente, seja por iniciativa do coordenador ou do diretor da escola, seja por parte do governo local, regional ou nacional. É importante fazer distinção entre um adicional do salário-base dos professores, um pagamento anual ou um pagamento ocasional, realizado uma única vez. Como seria previsível, pagamentos adicionais baseados em anos de experiência são efetuados em praticamente todos os países da OCDE, por meio de mudanças nos salários-base dos professores. Pagamentos adicionais em função de condições especiais de ensino ou de responsabilidades

são realizados com maior freqüência por meio de pagamentos anuais ou ocasionais. A principal exceção é o caso de professores que assumem responsabilidades administrativas, e que recebem pagamentos adicionais com maior freqüência, tanto por meio de mudanças no salário-base quanto por meio de pagamentos anuais ou ocasionais.

Tipos de pagamentos adicionais

Dados relacionados a pagamentos adicionais podem ser classificados em três grandes áreas:

- Adicionais baseados em responsabilidades assumidas por professores e em condições específicas – por exemplo, responsabilidades administrativas adicionais ou ensino em regiões altamente carentes, ou em escolas menos favorecidas.
- Adicionais baseados nas características demográficas dos professores – por exemplo, idade e/ou *status* familiar.
- Adicionais baseados em qualificações, capacitação e desempenho dos professores – por exemplo, qualificações acima do mínimo exigido e/ou conclusão de atividades de desenvolvimento profissional.

Os dados coletados dados não se referem aos valores pagos, e sim à disponibilidade de pagamentos e ao nível em que a decisão sobre a concessão desse tipo de pagamento é tomada (ver Tabela D3.3a e Tabelas D3.3b, D3.3c e D3.3d, disponíveis *on-line*, assim como Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*).

Pagamentos adicionais são concedidos com maior freqüência como recompensa por responsabilidades específicas ou por condições de trabalho, tais como lecionar em escolas menos favorecidas, principalmente aquelas localizadas em bairros extremamente pobres ou com grande proporção de estudantes cujo idioma não é o idioma de instrução. Esses profissionais enfrentam demandas que professores em outras regiões não precisam enfrentar. Com freqüência, essas escolas têm dificuldade em atraí-los, e tendem a ter professores menos experientes (OECD, 2005b). Esses pagamentos adicionais são oferecidos anualmente em cerca de dois terços dos países da OCDE e parceiros. Dez países também oferecem pagamentos adicionais para lecionar em determinadas disciplinas para as quais faltam professores. Esses adicionais são oferecidos anualmente na maioria desses países.

Mais de 50% dos países da OCDE oferecem pagamentos adicionais com base em características demográficas dos professores e, na maioria dos casos, esses pagamentos são anuais. Pagamentos adicionais baseados em qualificações, capacitação ou desempenho dos professores também são comuns nos países da OCDE e parceiros. Os tipos mais comuns de pagamentos baseados em nível inicial de educação e qualificação são concedidos a professores com qualificação educacional superior à mínimo exigida e/ou com diplomas ou níveis de capacitação acima do mínimo exigido. Esses adicionais existem em aproximadamente 50% dos países da OCDE e parceiros; em um terço dos países, os dois tipos de adicionais são oferecidos. Esses adicionais são utilizados em quase todos os países como critério para o estabelecimento do salário-base. Entre os países da OCDE e parceiros, 15 países oferecem pagamentos adicionais baseados na conclusão de atividades de desenvolvimento profissional. Em dois terços desses países, a conclusão dessas atividades é utilizada na definição do salário-base, mas na Coréia do Sul e na Turquia, esses adicionais são oferecidos apenas ocasionalmente.

Quinze países da OCDE e três parceiros oferecem pagamento adicional por desempenho excepcional no ensino. Esse é o único pagamento adicional que pode ser classificado como incentivo

por desempenho. Em 50% desses países, esses pagamentos são ocasionais, e nos demais, são principalmente adicionais anuais aos salários dos professores. Em 12 dos 18 países que oferecem esses incentivos – Áustria, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Holanda, Hungria, México, Nova Zelândia, República Checa, Suécia, Turquia e o parceiro Eslovênia –, a decisão de conceder pagamentos adicionais pode ser tomada no nível da escola.

O método para identificar desempenho excepcional e a forma do incentivo variam. No México, o desempenho excepcional é calculado com base nas realizações dos estudantes e em critérios relacionados à experiência, ao desempenho e à qualificação dos professores. Em Portugal, a definição de desempenho excepcional é baseada na avaliação do coordenador, e na Turquia, em avaliações por parte da diretoria de educação da província e do Ministério da Educação.

Como se pode esperar, pagamentos adicionais baseados em anos de experiência são efetuados em praticamente todos os países da OCDE por meio de mudanças nos salários-base dos professores. Pagamentos adicionais designados a condições especiais de ensino ou a responsabilidades são realizados com maior freqüência por meio de pagamentos anuais ou ocasionais. A principal exceção é o caso de professores que assumem responsabilidades administrativas e que recebem pagamentos adicionais com maior freqüência, tanto por meio de mudanças no salário-base quanto na forma de pagamentos anuais ou ocasionais.

Uma mescla dos três tipos de pagamentos adicionais é oferecida com relação às qualificações, à capacitação e ao desempenho dos professores. Visto que freqüentemente a qualificação inicial de um professor é superior à qualificação mínima exigida no início da carreira, não surpreende que os adicionais sejam concedidos com maior freqüência por meio de mudanças nos salários-base. Em 11 dos 15 países que oferecem uma forma de pagamento adicional nessa categoria, a remuneração adicional em função de características demográficas é efetuada principalmente por meio de pagamentos anuais.

Definições e metodologias

Os dados relacionados a salários estatutários dos professores e a bônus foram extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada em 2007 pelo INES da OCDE. Referem-se ao ano letivo 2005/2006 e foram relatados de acordo com as políticas formais para instituições públicas.

Salários estatutários (Tabela D3.1) referem-se aos salários programados de acordo com escalas oficiais de pagamentos. Esses salários relatados são valores brutos (soma total paga pelo empregador), dos quais é subtraída a contribuição do empregador para a previdência social e para pensão (de acordo com escalas salariais existentes. Os salários considerados são brutos (ou seja, antes das deduções do imposto de renda). Na Tabela D3.1, o salário líquido por hora de contato divide o salário anual estatutário de um professor pelo tempo de ensino líquido anual em horas (Tabela D4.1).

Os salários brutos dos professores foram convertidos utilizando PIB e Paridade de Poder de Compra (PPC) e dados de taxas de câmbio extraídos do banco de dados da National Accounts, da OECD. A data de referência para o PIB *per capita* é o ano-calendário de 2006, enquanto o período de referência para os salários dos professores vai de 30 de junho de 2005 a 30 de junho de 2006. A data de referência para PPC é 2005/2006. Os dados foram ajustados para a inflação referente a janeiro de 2006. Para países com anos diferentes financeiros – ou seja, Austrália e Nova Zelândia – e países com períodos salariais ligeiramente diferentes da norma geral da OCDE – por exemplo, Espanha,

Hungria, Islândia e Noruega –, a correção para o deflator foi efetuada apenas quando resultava em ajuste superior a 1%. Ajustes pequenos foram desconsiderados, uma vez que, mesmo para salários de 2004/2005 – o período preciso ao qual se aplicam –, a diferença era muito discreta. Estatísticas de referência e anos de referência para salários dos professores estão apresentados no Anexo 2.

Para o cálculo das mudanças nos salários dos professores (Tabela D3.2), o deflator do PIB foi utilizado para converter salários de 1996 para preços de 2006.

Os salários iniciais referem-se ao salário bruto médio anual programado para um professor em período integral, com a capacitação mínima necessária para ser considerado plenamente qualificado no início da carreira docente.

Os salários após 15 anos de experiência referem-se ao salário anual programado para um professor que fica em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima exigida para ser considerado plenamente qualificado, somada a 15 anos de experiência. Os salários máximos relatados referem-se ao salário anual máximo programado (salário no topo da escala) para um professor que fica em sala de aula em período integral, com a capacitação mínima exigida para ser considerado plenamente qualificado para a profissão.

Um ajuste ao salário-base é definido como qualquer diferença no salário entre o que um professor específico efetivamente recebe pelo trabalho desempenhado em uma escola e o valor que esse professor espera receber de acordo com sua experiência – ou seja, número de anos na profissão docente. Esses ajustes podem ser temporários ou permanentes, e podem efetivamente transferir um professor de uma escala para outra ou para um patamar mais alto dentro da mesma escala salarial.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para este indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

- ***Table D3.3b. Adjustments to base salary for teachers in public school made by head teacher/school principal (2006)***
- ***Table D3.3c Adjustments to base salary for teachers in public school made by local or regional authority (2006)***
- ***Table D3.3d. Adjustments to base salary for teachers in public school made by national authority (2006)***

Ver também: OECD (2005b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris*.

Ver notas específicas sobre definições e metodologias para cada país relacionadas a este indicador no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*.

Adicionalmente, uma análise mais abrangente do processo de tomada de decisão está disponível no Indicador D6.

Como complemento à Tabela D3.1, que apresenta os salários dos professores em US$ convertidos utilizando PPC, uma tabela com os salários dos professores em € equivalentes convertidos utilizando PPC está incluída no Anexo 2.

D3

Tabela D3.1.

Salários de professores (2006)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas: salário inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC

		Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)				Ciclo final do ensino fundamental (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	40.277	50.119	52.259	1,57	41.787	51.435	53.696	1,61	45.193	55.404	57.890	1,73
	Austrália	31.171	42.688	42.688	1,20	31.346	43.289	43.289	1,22	31.346	43.289	43.289	1,22
	Áustria	27.649	36.580	54.914	1,02	28.860	39.424	57.141	1,10	29.186	40.404	59.958	1,13
	Bélgica (fl.)	29.029	40.557	49.392	1,21	29.029	40.557	49.392	1,21	35.960	51.799	62.214	1,54
	Bélgica (fr.)	27.551	38.813	47.506	1,16	27.551	38.813	47.506	1,16	34.290	49.874	60.122	1,49
	Coréia do Sul	30.528	52.666	84.263	2,29	30.405	52.543	84.139	2,28	30.405	52.543	84.139	2,28
	Dinamarca	35.368	39.898	39.898	1,13	35.368	39.898	39.898	1,13	35.287	49.634	49.634	1,41
	Escócia	29.498	47.050	47.050	1,43	29.498	47.050	47.050	1,43	29.498	47.050	47.050	1,43
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	33.024	38.483	47.695	1,31	37.153	43.171	52.691	1,47	37.957	44.146	53.782	1,50
	Estados Unidos	34.895	42.404	m	0,97	33.546	42.775	m	0,98	33.695	42.727	m	0,98
	Finlândia	27.708	35.798	45.164	1,09	30.793	38.269	48.192	1,17	30.962	42.440	53.867	1,30
	França	23.317	31.366	46.280	1,01	25.798	33.846	48.882	1,09	26.045	34.095	49.155	1,10
	Grécia	26.262	32.030	38.525	1,18	26.262	32.030	38.525	1,18	26.262	32.030	38.525	1,18
	Holanda	32.494	42.199	47.125	1,15	33.685	46.417	51.705	1,27	34.017	62.073	68.446	1,70
	Hungria	11.788	14.976	19.839	0,82	11.788	14.976	19.839	0,82	13.114	17.921	24.240	0,99
	Inglaterra	29.460	43.058	43.058	1,31	29.460	43.058	43.058	1,31	29.460	43.058	43.058	1,31
	Irlanda	29.370	48.653	55.132	1,19	29.370	48.653	55.132	1,19	29.370	48.653	55.132	1,19
	Islândia	24.951	28.097	32.705	0,79	24.951	28.097	32.705	0,79	27.863	34.127	36.264	0,95
	Itália	24.211	29.287	35.686	1,01	26.084	31.890	39.162	1,10	26.084	32.781	40.934	1,14
	Japão	26.256	49.097	62.645	1,54	26.256	49.097	62.645	1,54	26.256	49.097	64.499	1,54
	Luxemburgo	50.301	69.269	102.519	0,89	72.466	90.582	125.895	1,16	72.466	90.582	125.895	1,16
	México	13.834	18.200	30.193	1,50	17.736	23.161	38.325	1,91	m	m	m	m
	Noruega	31.256	34.917	38.887	0,67	31.256	34.917	38.887	0,67	33.453	37.626	40.785	0,72
	Nova Zelândia	18.920	36.602	36.602	1,41	18.920	36.602	36.602	1,41	18.920	36.602	36.602	1,41
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	20.072	32.866	51.552	1,58	20.072	32.866	51.552	1,58	20.072	32.866	51.552	1,58
	República Checa	18.591	24.340	28.974	1,11	18.591	24.340	28.974	1,11	18.824	24.685	29.428	1,12
	Suécia	26.217	30.782	35.728	0,88	26.739	31.565	36.130	0,91	28.369	34.086	38.760	0,98
	Suíça	40.338	52.191	64.057	1,38	46.550	59.781	72.993	1,58	54.042	70.346	82.954	1,86
	Turquia	12.670	14.138	15.780	1,61	a	a	a	a	12.670	14.138	15.780	1,61
	Média OCDE	***27.828***	***37.832***	***46.290***	***1,22***	***30.047***	***40.682***	***49.778***	***1,26***	***31.110***	***43.360***	***52.369***	***1,34***
	Média UE19	***28.536***	***38.217***	***46.752***	***1,16***	***30.545***	***40.465***	***49.180***	***1,21***	***31.706***	***43.873***	***53.139***	***1,31***
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	12.976	17.500	1,11	10.922	13.579	18.321	1,16
	Eslovênia	26.309	30.924	32.819	1,26	26.309	30.924	32.819	1,26	26.309	30.924	32.819	1,26
	Estônia	9.473	10.047	13.922	0,52	9.473	10.047	13.922	0,52	9.473	10.047	13.922	0,52
	Israel	13.257	15.311	21.389	0,68	13.257	15.311	21.389	0,68	13.257	15.311	21.389	0,68
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

D3

Tabela D3.1. (*continuação*)

Salários de professores (2006)

Salários anuais estatutários de professores em instituições públicas: salário inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala, por nível de educação, em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC

		Razão entre salário no topo da escala e salário inicial				Salário por número líquido de horas de contato (ensino) após 15 anos de experiência			
		Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	Anos decorridos desde o salário inicial até o salário no topo da escala (EF2)	Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)	Ciclo final do ensino fundamental (EF2)	Ensino médio	Razão entre salário por hora de instrução de professores de ensino médio e salário de professores de ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) (após 15 anos de experiência)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Países da OCDE	**Alemanha**	1,30	1,28	1,28	28	62	68	78	1,25
	Austrália	1,37	1,38	1,38	9	48	53	53	1,10
	Áustria	1,99	1,98	2,05	34	47	65	69	1,45
	Bélgica (fl.)	1,70	1,70	1,73	27	51	59	81	1,59
	Bélgica (fr.)	1,72	1,72	1,75	27	54	59	83	1,54
	Coréia do Sul	2,76	2,77	2,77	37	66	96	95	1,45
	Dinamarca	1,13	1,13	1,41	8	62	62	136	2,21
	Escócia	1,60	1,60	1,60	6	53	53	53	1,00
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	1,44	1,42	1,42	38	44	61	64	1,46
	Estados Unidos	m	m	m	m	w	w	w	w
	Finlândia	1,63	1,57	1,74	16	53	65	78	1,46
	França	1,98	1,89	1,89	34	34	53	55	1,61
	Grécia	1,47	1,47	1,47	33	43	64	67	1,57
	Holanda	1,45	1,53	2,01	17	45	62	83	1,82
	Hungria	1,68	1,68	1,85	40	19	27	32	1,68
	Inglaterra	1,46	1,46	1,46	10	m	m	m	m
	Irlanda	1,88	1,88	1,88	22	53	66	66	1,25
	Islândia	1,31	1,31	1,30	18	42	42	61	1,46
	Itália	1,47	1,50	1,57	35	40	53	55	1,37
	Japão	2,39	2,39	2,46	31	m	m	m	m
	Luxemburgo	2,04	1,74	1,74	30	89	141	141	1,58
	México	2,18	2,16	m	14	23	22	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	43	48	1,25
	República Checa	1,56	1,56	1,56	32	29	38	40	1,42
	Suécia	m	m	m	a	m	m	m	m
	Suíça	1,59	1,57	1,54	26	m	m	m	m
	Turquia	1,25	a	1,25	a	22	a	25	1,13
	Média OCDE	***1,71***	***1,71***	***1,72***	***24***	***46***	***58***	***68***	***1,44***
	Média UE19	***1,67***	***1,65***	***1,72***	***26***	***48***	***61***	***72***	***1,50***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	1,60	1,60	1,68	m	15	15	16	1,05
	Eslovênia	1,25	1,25	1,25	13	44	44	48	1,09
	Estônia	1,47	1,47	1,47	m	16	16	17	1,09
	Israel	1,61	1,61	1,61	36	15	19	23	1,54
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota: A razão entre o salário no topo da escala e o salário inicial não foi calculada para a Suécia, porque os salários subjacentes são estimados a partir de salários reais, e não de salários estatutários.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

D3

Tabela D3.2.

Mudanças nos salários de professores (1996 e 2006)

Índice de mudanças[1] nos salários de professores entre 1996 e 2006: salário inicial, após 15 anos de experiência e no topo da escala salarial, por nível de educação, convertidos aos níveis de preços de 2006 utilizando deflatores de PIB (1996=100)

		Ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)			Ciclo final do ensino fundamental (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	128	97	97	129	98	98	129	98	98
	Áustria	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (fl.)[2]	107	111	114	104	104	104	104	104	104
	Bélgica (fr.)[2]	101	106	109	99	100	100	99	100	100
	Coréia do Sul	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Dinamarca	122	113	110	122	113	110	112	110	105
	Escócia	120	115	115	120	115	115	120	115	115
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	95	95	92	m	m	m	94	94	91
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	132	129	158	130	116	140	127	123	148
	França	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Grécia	116	118	121	112	115	118	112	115	118
	Holanda	103	110	100	102	111	100	102	107	99
	Hungria	209	196	201	209	196	201	182	189	204
	Inglaterra	124	107	107	124	107	107	124	107	107
	Irlanda	111	118	113	105	112	112	105	112	112
	Islândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Itália	111	111	111	110	110	110	110	110	110
	Japão	107	117	104	107	117	104	107	117	104
	Luxemburgo	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	México	134	133	134	135	138	142	m	m	m
	Noruega	104	96	105	104	96	105	103	100	101
	Nova Zelândia	101	115	115	101	115	115	101	115	115
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	103	112	102	103	112	102	103	112	102
	República Checa	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Suécia	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Suíça	99	96	102	m	m	m	m	m	m
	Turquia	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Países parceiros	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	156	155	200	156	155	200	156	155	200
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. O índice é calculado como o salário do professor em 2006 em moeda nacional * 100/salário do professor em 1996 em moeda nacional * deflator de PIB 2006 (1996 =100). Ver estatísticas sobre deflatores de PIB e salários em moedas nacionais em 1996 e 2006 no Anexo 2.
2. Dados para 1996 baseiam-se na Bélgica como um todo.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

Tabela D3.3a.

Decisões sobre pagamentos feitos a professores em instituições públicas (2006)

Critérios para salário-base e pagamentos adicionais concedidos aos professores em instituições públicas

		Experiência			Critérios baseados em condições/responsabilidades docentes																				
		Anos de experiência como professor			Responsabilidades administrativas além das obrigações docentes			Lecionar para maior número 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 moradia)			Atividades especiais (clubes esportivos e teatrais, clubes de tarefas de casa, cursos de verão, etc.)			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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	–				▲						▲			▲			▲			▲				▲	
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	–				▲				△		▲								–						
	República Checa	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△					▲	△	–	▲	△				
	Suécia	–			–					△				–										–		
	Suíça	–			–					△			△						△	–						
	Turquia	–								△			△		▲				△							
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	–				▲									▲											
	Eslovênia	–			–					△			△		▲				△		▲				▲	
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	–			–			–			–			–						–					
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

– : Salário-base.

▲ : Pagamento anual adicional.

△ : Pagamento adicional ocasional.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

D3

Tabela D3.3a. (*continuação*)

Decisões sobre pagamentos feitos a professores em instituições públicas (2006)

Critérios para salário-base e pagamentos adicionais concedidos aos professores em instituições públicas

		Critérios relacionados a qualificações, capacitação e desempenho dos professores																Critérios baseados em demografia								
		Possuir qualificação educacional inicial superior à qualificação mínima exigida para ingressar na profissão docente			Possuir 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)			Outros		
Países da OCDE	Alemanha	–																–			–					
	Austrália	–			–														▲							
	Áustria									△									▲						▲	
	Bélgica (fl.)	–				▲																			▲	
	Bélgica (fr.)																								▲	
	Coréia do Sul									△			△							△		▲				
	Dinamarca	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△					–	▲	△						
	Escócia				–																					
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	–			–				▲																		▲	
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	–			–			–			–			–								▲						
	República Checa							–	▲	△														–		△		
	Suécia	–			–			–			–			–														
	Suíça																					▲					▲	
	Turquia	–						–					△									▲					▲	
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile									△																		
	Eslovênia		▲		–					△	–																▲	
	Estônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israel	–								△	–																	
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

– : Salário-base.
▲ : Pagamento anual adicional.
△ : Pagamento adicional ocasional.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402280862627

INDICADOR D4

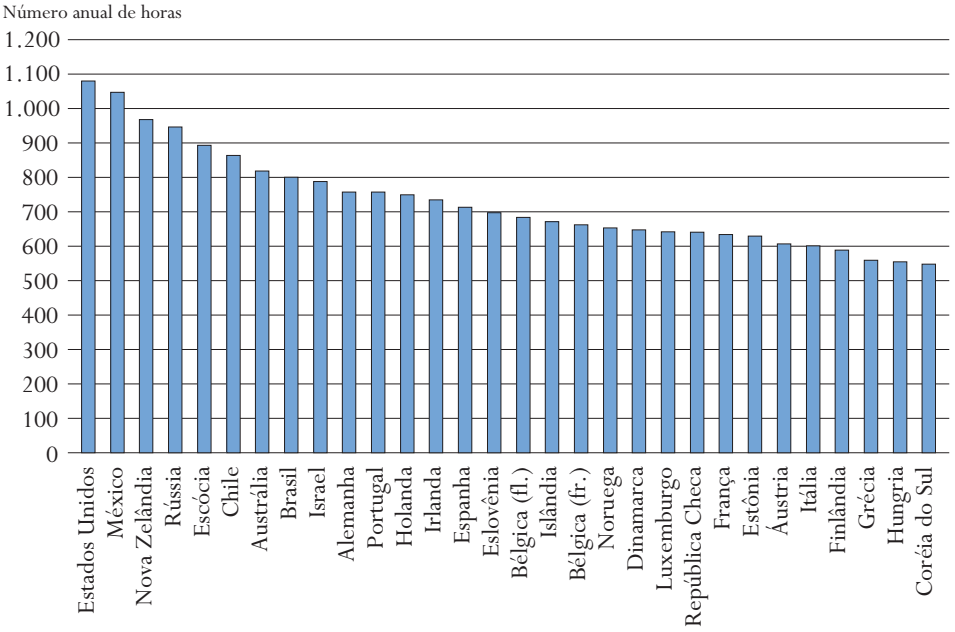
QUANTO TEMPO OS PROFESSORES PASSAM ENSINANDO?

Este indicador concentra-se no tempo estatutário de trabalho e no tempo estatutário de ensino de professores em diferentes níveis educacionais. Embora determinem apenas parcialmente a carga de trabalho real dos professores, o tempo de trabalho e o tempo de ensino fornecem noções importantes das diferenças entre o que se exige dos professores em diferentes países. Ao lado dos salários dos professores (ver Indicador D3) e do tamanho médio das turmas (ver Indicador D2), este indicador apresenta algumas medidas fundamentais da atividade profissional dos professores.

Resultados básicos

Gráfico D4.1. Número anual de horas-aula em EF2 (2006)

Em média, o número anual de horas de instrução em escolas públicas de EF2 é 717, porém varia de 548 – na Coréia do Sul – 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-aula em EF2.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

Outros destaques deste indicador

- O número médio anual de horas-aula em escolas públicas no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) é 812 (nove horas a mais do que em 2005), mas varia de menos de 650 – na Dinamarca, na Turquia e no parceiro Estônia – a 1.080 – nos Estados Unidos.

- No ensino médio geral, o número médio de horas-aula é 667, mas varia de 364 – na Dinamarca – a 1.080 – nos Estados Unidos.

- A composição do tempo de ensino anual dos professores em termos de dias, semanas e horas por dia varia consideravelmente. Por exemplo, enquanto na Dinamarca os professores lecionam durante 42 horas por ano (no ensino fundamental e no ensino médio), e na Islândia, entre 35 e 36 semanas por ano, o tempo de ensino total (em horas) dos professores na Islândia é superior ao dos professores na Dinamarca.

- As regulamentações relacionadas a tempo de ensino dos professores também variam. Na maioria dos países, pede-se formalmente que os professores trabalhem durante um número específico de horas; em alguns países, o tempo de ensino é determinado apenas em termos de número de aulas por semana, e é possível inferir o tempo suplementar exigido para preparar cada aula (na escola ou em outro local). Por exemplo, na Bélgica (fr.), horas adicionais de trabalho na escola que não são dedicadas ao ensino são definidas no nível da escola; o governo define apenas os períodos mínimos e máximos de ensino por semana em cada nível de educação.

D4

Contexto de políticas

Além do tamanho das turmas 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), o tempo que os professores dedicam ao ensino afeta os recursos financeiros que os países precisam alocar para a educação (ver Indicador B7). Horas-aula e o nível das tarefas não relativas ao ensino são elementos importantes do trabalho dos professores, e podem estar relacionados à atratividade da profissão docente.

A proporção do tempo de trabalho dedicada ao ensino fornece informações relativas ao tempo disponível para atividades tais como preparação de aulas, correção, capacitação em serviço e reuniões com a equipe. Uma grande proporção do tempo de trabalho dedicada ao ensino pode indicar que menos tempo é dedicado à avaliação dos estudantes e à preparação de aulas. No entanto, essas tarefas podem ser desempenhadas no mesmo nível por professores com menor tempo de ensino, porém fora das horas de trabalho regulamentadas.

Evidências e explicações

Tempo de ensino no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1)

Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, há variação entre os países em termos de número de horas-aula exigidas anualmente, na média, do professor de uma escola pública. De maneira geral, exigem-se mais horas-aula no ciclo inicial do ensino fundamental (EF1) do que na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM).

Em média, a carga de ensino de um professor de EF1 é de 812 horas por ano (nove a mais do que no ano anterior), mas esse índice varia de menos de 650 – na Dinamarca, na Turquia e no parceiro Estônia – a 900 horas, ou mais – na França, na Holanda, na Irlanda e na Nova Zelândia – e a mais de 1.000 horas – nos Estados Unidos e no parceiro Israel (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

O tempo de ensino pode ser distribuído de maneira muito diversa ao longo do ano. Coréia do Sul é o único país em que professores de EF1 ensinam mais do que cinco dias por semana, em média; mesmo assim, uma vez que lecionam por menor número de horas por dia, o tempo de ensino total nesse país é inferior à média. Nesse aspecto, Dinamarca e Islândia apresentam um contraste interessante: nesses dois países, o tempo de ensino líquido anual em horas é semelhante (Gráfico D4.1), porém na Dinamarca os professores devem completar 200 dias de instrução em 42 semanas, ao passo que, na Islândia, devem completar 180 dias em 36 semanas. O número de horas-aula por dia de instrução explica a diferença.

Na Islândia, os professores de EF1 trabalham 20 dias a menos do que na Dinamarca, mas cada um desses dias inclui, em média, 3,7 horas de ensino, comparadas a 3,2 horas na Dinamarca. Na Islândia, os professores devem dar apenas pouco mais de meia hora-aula a mais por dia de instrução do que na Dinamarca, mas essa diferença relativamente pequena leva a uma diferença substancial no número de dias de instrução que devem cumprir por ano.

Tempo de ensino na etapa que inclui o ciclo final do ensino fundamental e o ensino médio (EF2/EM)

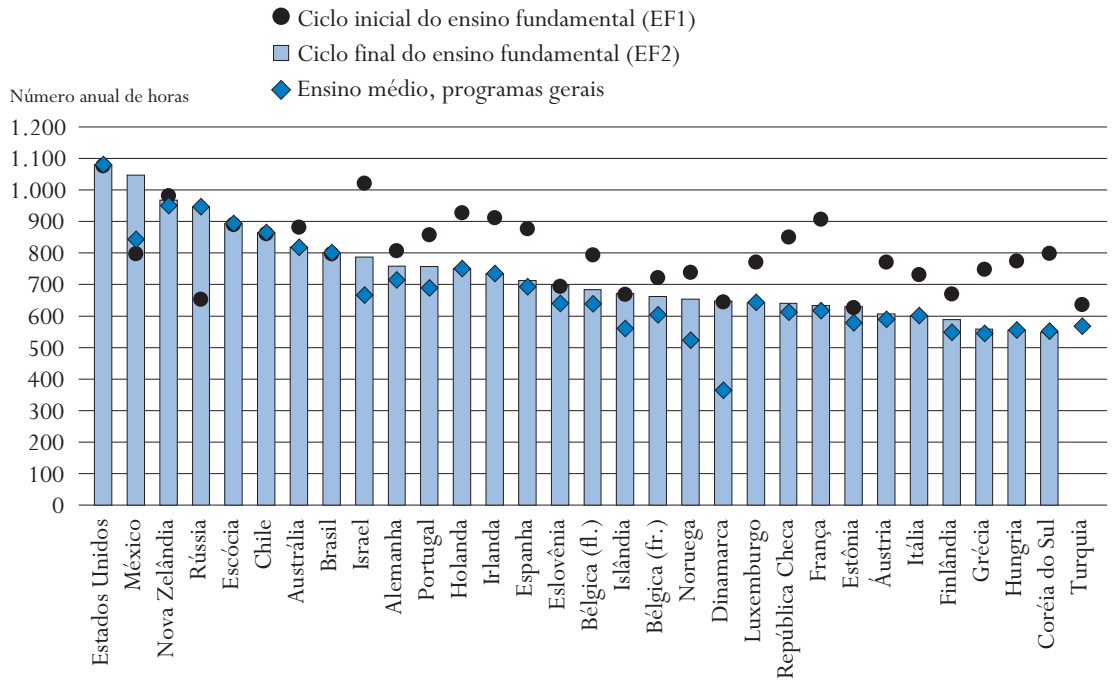
Em média, a carga de professores de EF2 é de 717 horas-aula por ano, e varia de menos de 600 – na Coréia do Sul (548), na Finlândia (589), na Grécia (559) e na Hungria (555) – a mais de 1.000 – nos Estados Unidos (1.080) e no México (1.047) (Gráfico D4.1 e Tabela D4.1).

Como regra, a carga horária no ensino médio geral é um pouco menor do que no ciclo final do ensino fundamental (EF2). Um professor de disciplinas gerais tem uma carga estatutária média de 667 horas-aula por ano, que varia de menos de 364 – na Dinamarca – a mais de 800 – na Austrália (817), na Escócia (893), no México (843) e no país parceiro Chile (864), – a mais de 900 – na Nova Zelândia (950) e no país parceiro Rússia (946) – e a mais de 1.000 – nos Estados Unidos (1.080) (Gráfico D4.2 e Tabela D4.1).

Assim como para professores de EF1, o tempo de ensino e o número de dias de instrução variam. Conseqüentemente, a média de horas-aula que um professor de EF2 deve cumprir por dia varia amplamente: de três horas, ou menos – na Coréia do Sul e na Hungria – a cinco, ou mais – no México, na Nova Zelândia e no parceiro Rússia – e a seis – nos Estados Unidos. De maneira similar, no ensino médio geral, professores na Coréia do Sul, na Dinamarca, na Finlândia, na Grécia, na Hungria e na Noruega cumprem em média três horas por dia, ou menos, em comparação com cinco horas na Nova Zelândia e no país parceiro Rússia, e seis horas nos Estados Unidos. Coréia do Sul é um exemplo interessante das diferenças na organização do trabalho dos professores: esse país registra o maior número de dias de instrução (204), mas com o menor número de horas-aula exigidas para professores de EF2, e o quinto menor número de horas-aula exigidas para professores no ensino médio (Gráfico D4.3). A inclusão de intervalos entre as aulas no tempo de ensino em alguns países, mas não em outros, pode explicar parte dessas diferenças.

Gráfico D4.2. Número anual de horas-aula, por nível de educação (2006)

Número anual de horas exclusivamente de contato em instituições públicas



Os países estão classificados por ordem decrescente do número anual de horas-aula em EF2.

Fonte: OECD, Tabela D4.1. Ver notas no Anexo 3 *(www.oecd.org/edu/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

Contrastes no tempo de ensino entre os níveis de educação

Na Coréia do Sul, na França e no país parceiro Israel, a carga de ensino de um professor de EF1 inclui 220 horas a mais do que a de um professor de EF2, e 250 horas a mais do que a de um professor no ensino médio (programas gerais). Na Hungria, a grande diferença no tempo de ensino entre EF1 e EF2 (222 horas) resulta principalmente do fato de, em EF1, serem consideradas pequenos intervalos durante os quais os professores são responsáveis pela turma. Por outro lado, para Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Islândia, Nova Zelândia e os países parceiros Brasil, Chile, Eslovênia e Estônia, a diferença entre o número de horas de instrução exigidas de professores de EF1 e EF2, quando existe, é de menos de 50 horas, e às vezes essa mesma diferença é registrada entre professores de EF1 e do ensino médio. México é o único país da OCDE e Rússia é o único parceiro em que professores do ensino médio cumprem um número substancialmente maior de horas de instrução do que professores de EF1. No México, ao número de horas-aula exigidas de professores de EF2 supera em apenas pouco mais de 30% o número exigido de professores de EF2. Nesse país, professores do ensino médio cumprem um número menor de horas-aula do que professores de EF2, mas o número de horas-aula exigidas desses professores ainda é 5% maior do que no caso de professores de EF1 (Gráfico D4.1). Isso ocorre, em grande parte, devido ao maior tempo de contato diário.

Ao interpretar as diferenças entre os países no que diz respeito a horas-aula, é preciso observar que o tempo de contato exclusivo, conforme utilizado para os objetivos deste indicador, não corresponde necessariamente à carga de ensino. O tempo de contato é um componente substancial, mas a preparação de aulas e o acompanhamento necessário (inclusive correções dos trabalhos dos estudantes) também devem ser incluídos nas comparações de cargas de ensino. Outros elementos relevantes – tais como número de disciplinas lecionadas, número de alunos e número de anos em que um professor leciona a um mesmo estudante – também devem ser levados em conta. Com freqüência, esses fatores podem ser avaliados no nível da escola.

Tempo de trabalho dos professores

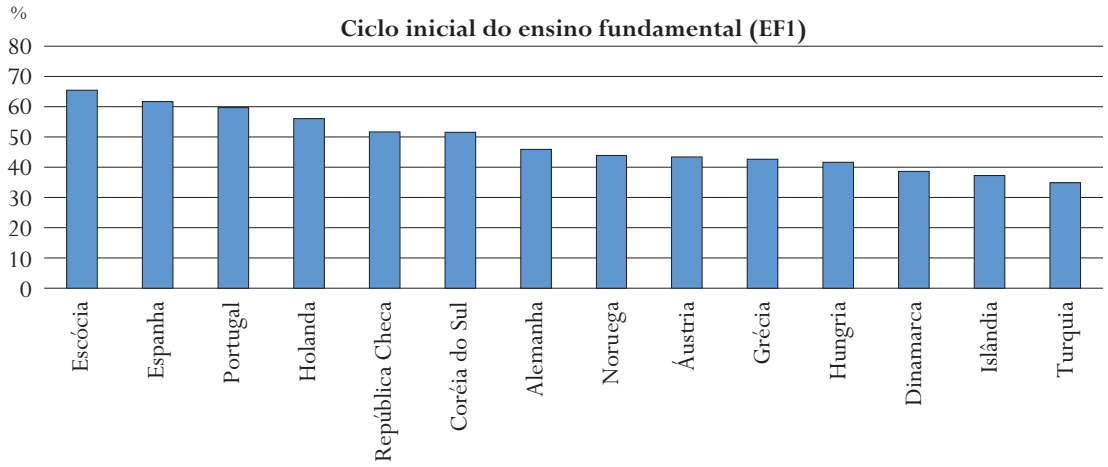
As regulamentações do tempo de trabalho dos professores variam amplamente. Enquanto alguns países regulamentam formalmente apenas o tempo de contato, outros também estabelecem o número de horas de trabalho. Em alguns deles, o tempo é alocado a atividades relacionadas e não-relacionadas ao ensino dentro do tempo de trabalho estabelecido formalmente.

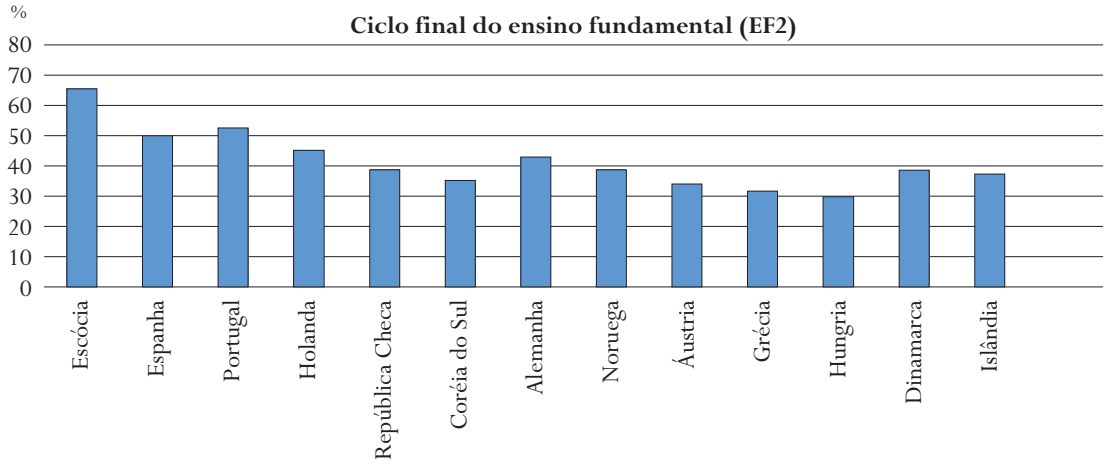
Na maioria dos países, a remuneração por período integral exige formalmente que professores trabalhem um número específico de horas por semana, que inclui tempo de ensino e tempo de atividades não-relacionadas ao ensino. No entanto, dentro dessa estrutura, os países diferem quanto à alocação de tempo para ensino e atividades não-relacionadas ao ensino (Gráfico D4.3). Com exceção de Inglaterra, Suécia e Suíça – onde a regulamentação atinge somente o nível do distrito –, normalmente o número de horas de ensino é especificado, mas alguns países também regulamentam no nível nacional o tempo que um professor deve estar presente na escola.

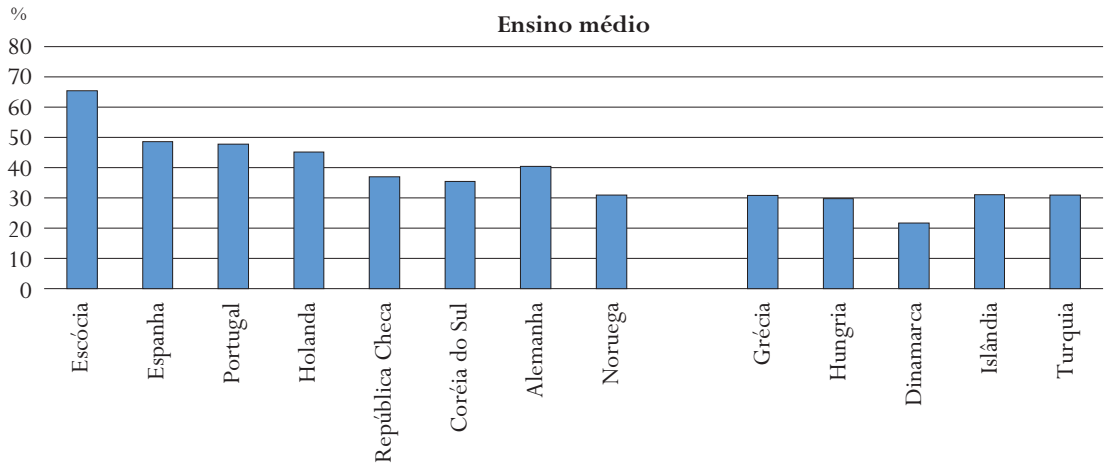
Austrália, Bélgica (comunidade flamenga, para EF1), Dinamarca (EF1 e EF2), Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Islândia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Suécia, Turquia (este para EF1 e ensino médio) e os parceiros Brasil, Chile, Estônia e Israel especificam o tempo que os professores devem estar disponíveis na escola, tanto para ensino quanto para atividades não-relacionadas ao ensino. Grécia exige redução nas horas-aula à

Gráfico D4.3. Porcentagem do número de horas de trabalho dos professores gastas com ensino, por nível de educação (2005)

Número líquido de horas-aula como porcentagem do número total de horas estatutárias de trabalho







Os países estão classificados por ordem decrescente da porcentagem 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/eag2008)*.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

medida que aumenta o número de anos de serviço. Professores em início de carreira cumprem 21 horas-aula por semana. Após seis anos, esse número cai para 19, e após 12 anos, para 18. Após 20 anos de serviço, os professores devem cumprir 16 horas-aula por semana – quase três quartos do número de horas de professores em início de carreira. No entanto, o restante das horas de trabalho dos professores deve ser despendido na escola.

Para Alemanha, Áustria (EF1 e EF2), Coréia do Sul, Escócia, Holanda, Hungria, Japão e República Checa, o tempo de trabalho total anual, tanto na escola como em qualquer outro local, é definido, porém a proporção de tempo despendido na escola e em outros lugares não é especificada. Além disso, em alguns países, o número de horas que devem ser dedicadas a atividades não relacionadas ao ensino também é (parcialmente) definido, mas não se define se os professores devem passar dentro da escola o tempo não dedicado ao ensino.

Tempo dedicado a atividades não-letivas

Bélgica (fr.), Finlândia, França, Itália, Nova Zelândia e o país parceiro Eslovênia não colocam exigências formais referentes ao tempo que os professores devem dedicar a atividades não-letivas, o que, no entanto, não significa que nesses países os professores tenham liberdade total para desempenhar outras atividades. Na Áustria, dispositivos referentes ao tempo de ensino têm como base a suposição de que as atividades de um professor – inclusive preparação de aulas e de provas, avaliação e correção de trabalhos escolares, exames e tarefas administrativas – somam um total de 40 horas por semana. Na Bélgica (fr.), as horas adicionais a serem dedicadas a atividades não-letivas são definidas no nível da escola. Não há regulamentações quanto à preparação de aulas, à correção de provas, à avaliação dos trabalhos dos estudantes, etc. O governo define apenas o número mínimo e o número máximo de períodos letivos por semana (cada período equivale a 50 minutos) em cada nível educacional (Tabela D4.1).

Definições e metodologias

Os dados são extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada em 2007 pelo INES da OCDE, e referem-se ao ano letivo 2005/2006.

Tempo de ensino

O tempo de ensino é definido como o número de horas por ano que um professor em período integral despende para lecionar a um grupo ou a uma turma de estudantes, conforme definido pelas políticas educacionais. De maneira geral, esse tempo é calculado como o número de dias letivos por ano multiplicado pelo número de horas-aula cumprido por um professor por dia – excluídos os períodos de tempo formalmente liberados para intervalos entre as aulas ou entre blocos de aulas. Alguns países, no entanto, oferecem estimativas do tempo de ensino baseadas em dados provenientes de levantamentos.

No ciclo inicial do ensino fundamental (EF1), são incluídos os pequenos intervalos entre as aulas durante os quais o professor é responsável pela turma.

Tempo de trabalho

O tempo de trabalho refere-se às horas normais de trabalho de um professor em período integral. De acordo com as políticas formais de cada país, o tempo de trabalho pode referir-se a:

- tempo associado diretamente ao ensino e a outras atividades curriculares para estudantes, tais como aplicação de trabalhos ou de provas, porém excluídos os exames anuais.
- tempo associado diretamente ao ensino e às horas dedicadas a outras atividades relacionadas ao ensino, tais como preparação de aulas, orientação a estudantes, correção de trabalhos e de provas, desenvolvimento profissional, reuniões com pais, reuniões de equipe e tarefas escolares em geral.

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 exige que professores despendam na escola, e inclui tanto o tempo de ensino quanto o tempo dedicado a outras atividades.

Número de semanas e de dias letivos

O número de semanas letivas refere-se ao número de semanas de instrução, e exclui períodos em que não há atividades escolares. O número de dias letivos é o número de semanas letivas multiplicado pelo número de dias em que um professor leciona por semana, subtraído o número de dias em que não há atividades escolares.

Outras referências

O material adicional a seguir, relevante para esse indicador, está disponível *on-line* em:
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

- ***Table D4.2. Number of teaching hours per year (1996, 2006)***

Ver notas específicas para cada país sobre definições e metodologias relacionadas a esse indicador no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*.

Tabela D4.1.

Organização do período de trabalho dos professores (2006)

Número de semanas letivas, número de dias letivos, número líquido de horas-aula 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-aula			Número de horas de trabalho exigidas nas escolas			Número estatutário total de horas de trabalho		
		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 s	Alemanha	40	40	40	193	193	193	810	758	714	a	a	a	1.765	1.765	1.765
	Austrália	40	40	40	198	198	198	884	818	817	1.211	1.230	1.230	a	a	a
	Áustria	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1.784	1.784	a
	Bélgica (fl.)	37	37	37	177	178	178	797	684	638	920	a	a	a	a	a
	Bélgica (fr.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
	Coréia do Sul	37	37	37	204	204	204	802	548	552	a	a	a	1.554	1.554	1.554
	Dinamarca	42	42	42	200	200	200	648	648	364	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	187	187	187	673	589	547	a	a	a	a	a	a
	França	35	35	35	m	m	m	910	634	616	a	a	a	a	a	a
	Grécia	40	38	38	195	185	185	751	559	544	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	1.265	1.265	1.265
	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	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
	Japão	35	35	35	m	m	m	m	m	m	a	a	a	1.952	1.952	1.952
	Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a
	México	42	42	36	200	200	172	800	1.047	843	800	1.167	971	a	a	a
	Noruega	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1.300	1.225	1.150	1.688	1.688	1.688
	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	172	172	172	860	757	688	1.260	1.260	1.260	1.440	1.440	1.440
	República Checa	40	40	40	194	194	194	854	640	611	a	a	a	1.652	1.652	1.652
	Suécia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1.360	1.360	1.360	1.767	1.767	1.767
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.832	a	1.832
	Média OCDE	*38*	*38*	*37*	*187*	*185*	*183*	*812*	*717*	*667*	*1.185*	*1.214*	*1.159*	*1.662*	*1.651*	*1.654*
	Média UE19	*38*	*37*	*37*	*185*	*182*	*182*	*806*	*672*	*634*	*1.201*	*1.173*	*1.154*	*1.619*	*1.619*	*1.604*
Países parceiros	Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
	Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864	1.152	1.152	1.152	a	a	a
	Eslovênia	40	40	40	192	192	192	697	697	639	a	a	a	a	a	a
	Estônia	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1.540	1.540	1.540	a	a	a
	Israel	43	42	42	183	175	175	1.025	788	665	1.221	945	945	a	a	a
	Rússia	34	35	35	164	169	169	656	946	946	m	m	m	m	m	m

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402318043535

INDICADOR D5

DE QUE MANEIRA TESTES E AVALIAÇÕES SÃO UTILIZADOS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS?

Este indicador focaliza os acordos relativos a avaliações e à responsabilização de escolas públicas no ciclo final do ensino fundamental (EF2), assim como a existência e a utilização de informações referentes ao desempenho e à avaliação dos estudantes e das escolas. O indicador complementa as informações quantitativas relativas a salários, tempo de ensino e tempo de trabalho dos professores (Indicadores D3 e D4), tempo de instrução dos estudantes (Indicador D1), e razão estudantes/professor (Indicador D2), por meio de informações qualitativas sobre o tipo e a utilização de formas específicas de determinação de responsabilidades e de avaliação da escola. O indicador complementa ainda as informações referentes aos níveis de tomada de decisão (Indicador D6), fornecendo também novas informações sobre os critérios utilizados para avaliação das escolas e sobre como diversas medidas de desempenho são utilizadas em diferentes sistemas educacionais.

Resultados básicos

- No total, 22 países da OCDE e parceiros realizam exames e/ou avaliações, e 17 países exigem que as escolas sejam avaliadas regularmente, seja por meio de auto-avaliação e/ou de inspeções feitas por um órgão externo. Como medida do desempenho dos estudantes, avaliações sem efeito civil são realizadas em 17 países da OCDE e parceiros, ao passo que dez países da OCDE e parceiros realizam exames nacionais com efeito civil para o estudante.

- Em 14 países, as escolas são obrigadas a realizar auto-avaliação, geralmente anual; e inspeções escolares também são exigidas em 14 países, porém, como tendência, são realizadas apenas uma vez a cada três anos. Embora auto-avaliações sejam realizadas com mais freqüência, inspeções escolares geralmente parecem exercer maior influência sobre as escolas e os professores em termos de conseqüências da avaliação e da estrutura de responsabilização.

- Avaliações das escolas e medidas de desempenho dos estudantes são utilizadas principalmente para fornecer às escolas *feedback* relativo a desempenho. Em geral, essas medidas exercem influência relativamente pequena sobre financiamento escolar e outras implicações financeiras, tais como alterações no orçamento escolar, recompensas ou sanções para as escolas, ou remuneração e bônus recebidos por professores.

- Comparativamente, é grande o número de países que atribuem maior importância à avaliação das escolas do que aos exames aplicados aos estudantes para fins de apreciação do desempenho das escolas – 13 contra sete; o mesmo ocorre com relação à apreciação do desempenho da administração das escolas – nove contra um – e quanto à apreciação do desempenho individual dos professores – quatro contra um.

Contexto de políticas

As medidas de avaliação e responsabilização das escolas receberam atenção muito maior nos últimos anos, uma vez que a descentralização das tomadas de decisão na educação escolar (ver Indicador D6) e o maior foco sobre medidas de resultados, e não de recursos, no setor público aumentaram a necessidade de medidas de desempenho. Diferentes tipos de medidas de desempenho podem ser utilizados para criar um sistema de avaliação e responsabilização das escolas, que pode contribuir para o aprimoramento das instituições (Quadro D5.1). Essas medidas podem focalizar tanto o desempenho dos estudantes quanto uma estrutura de avaliação do desempenho e da operação das escolas.

O impacto dessas medidas de desempenho depende dos objetivos e do contexto em que são desenvolvidas. Tendo em vista que o contexto e o escopo das avaliações podem variar amplamente de um país para o outro, é pertinente observar a influência atribuída a medidas de desempenho, tais como o nível de influência das auto-avaliações das escolas sobre a apreciação do desempenho da administração escolar, ou sobre a remuneração e os bônus recebidos pelos professores. Essa observação permite uma melhor compreensão da relevância dessas medidas no processo de avaliação e de responsabilização das escolas.

Os dados foram coletados visando identificar a existência de diferentes tipos de informações relacionadas ao desempenho dos estudantes em 2006. Foram identificadas duas categorias de informações sobre estudantes: exames nacionais, que têm efeito civil para os estudantes; e avaliações nacionais periódicas, que não têm efeito civil. Essas avaliações periódicas podem ter sido implementadas para comparar o desempenho dos estudantes através das escolas, ou para testar o desempenho do sistema como um todo. Foram coletadas também informações sobre as disciplinas avaliadas – matemática, ciências, idioma nacional/idioma de instrução –, sobre obrigatoriedade das avaliações e dos exames, e sobre o ano ou a série em que foram realizados.

Para a avaliação, foram coletados dados referentes às exigências para as inspeções realizadas nas escolas (ou em instituições equivalentes) e as auto-avaliações, assim como dados sobre critérios utilizados para tratar aspectos diferentes do desempenho e da operação das escolas. Foram coletadas também informações sobre a influência que o desempenho dos estudantes e as medidas de avaliação das escolas exercem sobre as escolas e os professores. Os países foram solicitados a responder se essas medidas exercem influência alta, moderada ou baixa sobre cada uma das cinco áreas principais: *feedback* de desempenho para a escola e os professores; implicações financeiras para a escola e os professores; assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino; probabilidade de fechamento da escola; e publicação dos resultados da escola.

Evidências e explicações

Exames e avaliações dos estudantes e freqüência das avaliações das escolas

Em 2006, entre os 29 países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis, nove países da OCDE e um parceiro realizaram exames nacionais de estudantes. As exceções são Escócia e Turquia, nos quais esses exames já eram compulsórios (Tabela D5.1). Com relação às disciplinas avaliadas, há variação ao longo dos anos: para o ano de referência 2006, todos os países que realizaram exames nacionais de estudantes avaliaram sistematicamente matemática e o idioma nacional ou o idioma de instrução. Assim como nas avaliações nacionais periódicas de estudantes, a área de ciências não foi examinada com a mesma freqüência. Apenas oito países incluíram ciências em

seus exames nacionais (sete da OCDE e um parceiro). Muitos países incluíram também outras disciplinas em seus exames nacionais, mas não foram coletados dados sobre a gama completa de disciplinas oferecidas através dos países.

Avaliações nacionais de estudantes diferem de exames nacionais por não ter efeito civil para os estudantes, individualmente. No entanto, avaliações nacionais foram mais amplamente realizadas em meio aos países da OCDE e parceiros (17 entre os 29 países para os quais há dados disponíveis) do que exames nacionais (10 países). Foram realizadas avaliações em 12 países da OCDE e parceiros que não realizaram exames nacionais (Tabelas D5.1 e D5.2). Com relação às disciplinas incluídas, matemática e idioma nacional foram as mais comuns. Assim como no caso dos exames nacionais, a área de ciências aparentemente recebeu menor prioridade nas avaliações nacionais. Apenas sete países realizaram avaliações de ciências (cinco da OCDE e dois parceiros), ao passo que 15 incluíram tanto matemática quanto o idioma nacional (12 da OCDE e três parceiros). Essas duas disciplinas foram incluídas em quase todas as avaliações nacionais periódicas realizadas pelos países. A única exceção é Bélgica (comunidade flamenga), onde as avaliações nacionais realizadas em 2006 abordaram exclusivamente a área de ciências. No entanto, outras avaliações foram realizadas em outros anos letivos. Entre os nove países que realizaram avaliações nacionais de matemática e do idioma nacional, mas não de ciências, apenas Escócia, Luxemburgo e Suécia incluíram outras disciplinas. Coréia do Sul, Inglaterra, Turquia e os parceiros Eslovênia e Israel realizaram avaliações periódicas de matemática, ciências e idioma nacional ou idioma de instrução, além de outras disciplinas.

Em geral, as avaliações nacionais de estudantes ocorreram entre a 6ª e a 9ª séries, enquanto exames nacionais foram geralmente realizados entre a 8ª e a 10ª série. Com exceção de Itália e Turquia, que realizaram exames nacionais na 8ª série, todos os demais países os realizaram entre a 9ª e a 10ª séries. Avaliações nacionais de estudantes foram realizadas na 9ª série na Coréia do Sul, na Inglaterra, em Luxemburgo, no México, na Suécia e no parceiro Eslovênia. Apenas Austrália realizou avaliações nacionais na 7ª série, e Bélgica (comunidade flamenga), Escócia e os parceiros Brasil e Israel, na 8ª série. Na Hungria e na Turquia, avaliações nacionais foram realizadas em três séries diferentes, entre a 6ª e a 10ª séries.

Sempre que foram exigidas, as auto-avaliações das escolas foram anuais, diferentemente das avaliações realizadas por inspetorias escolares, as quais, como tendência, são exigidas apenas a cada três anos, aproximadamente (Tabelas D5.5 e D5.6). Em quatro países que não realizam avaliações, as exigências para avaliação das escolas não são aplicáveis. No Japão, não há exigências quanto à freqüência, porém essas avaliações ainda são realizadas nas escolas em proporção substancial. Embora auto-avaliações sejam realizadas com maior freqüência do que avaliações externas, estas últimas parecem exercer maior influência sobre as escolas e os professores em termos da estrutura de avaliação e de responsabilização, e é mais provável que os resultados sejam publicados.

Impacto gerado por informações sobre desempenho dos estudantes e avaliação das escolas

Foram coletadas informações visando identificar a influência sobre as escolas exercida por exames e avaliações de estudantes e pelas avaliações das escolas. Por exemplo, perguntou-se se avaliações ou exames de estudantes eram utilizados para fornecer incentivos financeiros para escolas e professores. As informações coletadas tiveram como foco: a classificação e o *feedback* de desempenho para escolas e professores (*feedback* de desempenho para a escola, classificação do desempenho da

administração da escola e classificação do desempenho de cada professor, individualmente); as implicações financeiras (sobre o orçamento escolar, recompensas ou sanções às escolas, e remuneração e bônus aos professores); a assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino; a probabilidade de fechamento da escola; a publicação dos resultados (se os resultados das avaliações são publicados); e se esses resultados são utilizados posteriormente pelo governo para a criação de tabelas comparativas de desempenho das escolas.

Quadro D5.1. Procedimentos de avaliação e responsabilização: resultados do PISA 2006

O PISA 2006 analisou informações sobre avaliação e responsabilização, visando medir seu impacto sobre o desempenho dos estudantes. Essas informações foram coletadas no nível de sistema, e são semelhantes àquelas apresentadas neste indicador. Também foram coletados outros dados a partir de informações fornecidas por diretores de escolas, visando analisar de maneira mais profunda as mudanças ocorridas nesse nível e no nível do estudante. Essas informações focalizaram a natureza da responsabilização da escola e as formas de utilização e de disponibilização dos dados resultantes a diversos interessados e ao público em geral.

Ao analisar o impacto sobre o desempenho dos estudantes, pode ser difícil isolar a influência de políticas, práticas ou programas, uma vez que geralmente estão relacionados entre si e vinculados a outras políticas. Além disso, algumas dessas práticas estão relacionadas a características demográficas e socioeconômicas dos estudantes nas escolas. Por exemplo, estudantes em países que utilizam avaliações externas baseadas em padrões apresentaram desempenho 36,1 pontos mais alto na escala PISA de ciências, o que equivale aproximadamente aos progressos realizados em um ano letivo. Entretanto, esse efeito não é estatisticamente significativo, uma vez que fatores de *background* demográfico e socioeconômico foram levados em consideração.

O impacto mais forte sobre o desempenho dos estudantes foi constatado em relação à publicação de dados sobre realizações educacionais nas escolas. Constatou-se um impacto positivo estatisticamente significativo sobre o desempenho dos estudantes, mesmo após considerar todas as características de *background* demográfico e socioeconômico e outras características de políticas ou de programas institucionais da escola. Estudantes de 15 anos de idade em escolas que publicaram esses dados sobre realizações educacionais obtiveram, em média, 3,5 pontos a mais na escala PISA de ciência em comparação a estudantes de escolas que não publicaram dados sobre realizações educacionais, mantendo-se constantes todas os demais fatores.

Fonte: OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*.

Com relação ao impacto dos resultados, o desempenho dos estudantes em exames nacionais aparentemente exerce maior influência sobre o *feedback* de desempenho fornecido às escolas e aos professores do que os resultados em avaliações nacionais aplicadas aos estudantes. Entre os nove países que dispõem de dados sobre a influência dos exames nacionais, os resultados desses exames tiveram alto grau de influência sobre o *feedback* de desempenho dado às escolas, que inclui: *feedback* de desempenho para a escola (influência alta na Escócia, na Irlanda e na Islândia. e moderada na França e no país parceiro Estônia); classificação do desempenho e da administração escolar

(influência alta na Escócia e moderada na Irlanda); e classificação do desempenho de professores individualmente (influência alta na Irlanda e moderada no país parceiro Estônia) (Tabela D5.3). Na Itália, em Portugal e na Turquia, os resultados dos exames nacionais tiveram pouca ou nenhuma influência sobre o *feedback* de desempenho fornecido às escolas e aos professores.

Na Escócia, na França, na Irlanda e no país parceiro Estônia, o desempenho dos estudantes em exames nacionais exerceu influência moderada sobre a assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino. Na Irlanda, exames nacionais também exerceram influência moderada sobre a probabilidade de fechamento da escola. O desempenho de estudantes em exames nacionais não exerceu influência sobre orçamentos escolares, recompensas financeiras às escolas e remuneração ou bônus para professores. As exceções são Escócia – onde houve alguma influência sobre os orçamentos escolares e sobre recompensas ou sanções financeiras para as escolas – e o país parceiro Estônia – onde houve alguma a influência sobre recompensas ou sanções financeiras.

Entre os países que aplicam exames nacionais de estudantes, apenas um deixou de publicar seus resultados. Dinamarca, Islândia e o parceiro Estônia publicaram os resultados de exames nacionais de estudantes e também utilizaram esses resultados para compilar tabelas comparativas de desempenho escolar. Irlanda é o único país que não publica esses resultados de exames de estudantes.

Avaliações nacionais periódicas de estudantes foram realizadas de maneira mais ampla do que exames (Tabelas D5.1 e D5.2), e também exerceram grande influência sobre o *feedback* de desempenho dado a professores e escolas. Na Austrália, na Inglaterra, na Finlândia, na França, na Hungria e no parceiro Israel, os resultados dessas avaliações exerceram influência alta ou moderada sobre o *feedback* de desempenho fornecido às escolas. Na Hungria, os resultados das avaliações nacionais de estudantes exerceram influência moderada sobre a classificação do desempenho da administração escolar. Na Austrália, na França e na Inglaterra, os resultados das avaliações nacionais exerceram influência moderada sobre a assistência oferecida a professores para que aprimorem suas habilidades de ensino. Na Inglaterra, esses resultados também tiveram alto grau de influência sobre a probabilidade de fechamento da escola, no contexto de outros fatores, tais como resultados de inspeções escolares (Tabela D5.4).

Austrália, Bélgica (comunidade flamenga, apenas um relatório sintético sobre o nível escolar e do sistema), Coréia do Sul, Escócia, Inglaterra, Itália, Turquia e o país parceiro Eslovênia publicaram os resultados das avaliações de estudantes. Somente na Inglaterra e na Turquia esses resultados foram utilizados pelo governo para a criação de tabelas comparativas de desempenho escolar.

As implicações de avaliações de escolas realizadas por uma inspetoria ou por um órgão externo enfocaram principalmente o *feedback* de desempenho fornecido às escolas e, de forma secundária, a classificação do desempenho da administração escolar. Em dez países da OCDE e um parceiro, avaliações de escolas por uma inspetoria exerceram alto nível de influência sobre o *feedback* de desempenho fornecido às escolas. Em sete países da OCDE, essas avaliações tiveram alto nível de influência sobre classificação de desempenho da administração escolar. Na Irlanda, na República Checa e na Turquia , avaliações de escolas exerceram alto nível de influência sobre a classificação de desempenho dos professores e, em casos extremos na Inglaterra e na República Checa, sobre a probabilidade de fechamento da escola. Na Austrália e na Turquia, avaliações de escolas exerceram alto nível de influência sobre a assistência oferecida aos professores para que aprimorem

suas habilidades de ensino. Apenas na Bélgica (comunidade flamenga) avaliações de escolas exerceram influência considerável ou bastante alta sobre orçamentos escolares e sobre recompensas ou sanções financeiras. Para Bélgica (comunidade flamenga), Escócia, Inglaterra, Irlanda, Portugal e República Checa, a influência exercida sobre a assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino foi moderada. Avaliações realizadas por inspetorias exerceram influência moderada sobre o *feedback* de desempenho dado a escolas (Islândia), sobre a classificação do desempenho da administração escolar (Austrália, Irlanda e Islândia) e sobre a classificação do desempenho dos professores (Austrália e Islândia). Houve implicações também sobre orçamento escolar (Austrália e República Checa), sobre remuneração e bônus recebidos pelos professores (República Checa e Turquia) e sobre a probabilidade de fechamento da escola (comunidade flamenga da Bélgica e Irlanda). Em contraste, avaliações de escolas tiveram pouca influência na Coréia do Sul e no país parceiro Estônia em comparação com os outros países da OCDE e parceiros (Tabela D5.5).

Os resultados de avaliações realizadas por inspetorias escolares foram publicados por 12 dos 15 países, mas apenas na Islândia foram utilizados pelo governo para a publicação de comparações de desempenho de escolas individualmente (Tabela D5.5). Bélgica (comunidade flamenga), Coréia do Sul, Escócia, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Nova Zelândia, Portugal, República Checa, Suécia e o país parceiro Estônia publicaram os resultados de avaliações realizadas por inspetorias escolares (ou por outro órgão equivalente), mas não os utilizaram para a criação de tabelas comparativas de desempenho escolar. Na Austrália, na Turquia e no país parceiro Israel, os resultados das avaliações de escolas não foram publicados.

Auto-avaliações das escolas exerceram alto nível de influência sobre o *feedback* de desempenho fornecido às escolas (Austrália, Escócia, Inglaterra, Luxemburgo, México, República Checa, Suécia e Turquia), sobre o desempenho da administração escolar (Escócia, México, República Checa, Turquia e o parceiro Estônia) e sobre a classificação de professores individualmente (México e República Checa). Em termos de implicações financeiras de auto-avaliações das escolas, apenas Suécia registrou alto grau de influência sobre o orçamento escolar, e apenas República Checa registrou alto grau de influência sobre remuneração e bônus oferecidos aos professores. No México e na República Checa, o *feedback* de auto-avaliações das escolas tem alto grau de influência sobre professores e escolas, sobre assistência dada aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino e sobre remuneração e bônus recebidos pelos professores (Tabela D5.6).

Os resultados das auto-avaliações foram publicados na Hungria, no Japão, na Suécia, na Turquia e no país parceiro Estônia, mas somente na Suécia foram utilizados posteriormente pelo governo para a criação de tabelas comparativas do desempenho escolar.

A comparação de exames e avaliações de estudantes a avaliações de escolas (realizadas por inspetorias escolares ou auto-avaliações) mostra que 22 países realizam exames ou avaliações nacionais de estudantes, e 17 países exigem avaliações periódicas das escolas, realizadas por inspetorias ou auto-avaliações.

Em geral, avaliações de escolas tiveram grande influência sobre os fatores analisados neste indicador. Na maioria dos países, o *feedback* das avaliações de escolas exerceu maior influência sobre o *feedback* de desempenho oferecido às escolas do que o desempenho dos estudantes em exames

e avaliações nacionais (13 países, em comparação com sete países para exames e avaliações de estudantes); sobre a classificação do desempenho da administração escolar (nove países, em comparação com um país para exames e avaliações de estudantes); e sobre a classificação de desempenho de professores individualmente (quatro países, em comparação com um país para exames e avaliações de estudantes). Além disso, na Bélgica (comunidade flamenga) e na Suécia, avaliações de escolas exerceram alta influência sobre o financiamento escolar; sobre recompensas ou sanções financeiras às escolas, na Bélgica (comunidade flamenga); sobre assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino, na Austrália, na Inglaterra, no México, na República Checa e na Turquia; sobre remuneração e bônus recebidos pelos professores, na República Checa; e em casos extremos, sobre a probabilidade de fechamento da escola, na Bélgica (comunidade flamenga), na Inglaterra e na República Checa. Em contraste, os resultados dos exames e avaliações nacionais de estudantes exerceram alto nível de influência sobre a probabilidade de fechamento da escola, na Inglaterra; e influência moderada, na Irlanda. Essa influência é pertinente apenas no contexto de outras informações, tais como aquelas obtidas em avaliações de escolas. Para Austrália, Escócia, França, Inglaterra, Irlanda e o país parceiro Estônia, os resultados de exames e avaliações nacionais de estudantes tiveram influência moderada sobre a assistência oferecida aos professores para que aprimorem suas habilidades de ensino; para Hungria e o país parceiro Israel, essa influência foi baixa.

Definições e metodologias

Os dados foram extraídos da Pesquisa sobre Professores e Currículo realizada em 2007 pelo INES da OCDE, e referem-se ao ano letivo 2005/2006.

Instituições públicas

Uma instituição é classificada como pública quando é 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 dos membros nomeada por uma autoridade pública ou eleita por concessão pública.

Exames e avaliações nacionais

Exames nacionais devem ser entendidos como avaliações que têm efeito civil formal para os estudantes. Os países foram instruídos a responder, independentemente do escopo dos exames no que diz respeito à área de conhecimento avaliada; a resposta seria afirmativa, ainda que os exames cobrissem apenas uma ou duas áreas de conhecimento. Assim como os exames, as avaliações nacionais geralmente são baseadas em testes que avaliam as realizações dos estudantes; no entanto, ao contrário dos exames, as avaliações não têm efeito civil para eles.

Inspeções e avaliações de escolas

Os requisitos para inspeções de escolas constituem a estrutura legal que pode operar a partir de um nível administrativo central ou de níveis administrativos mais baixos, tais como escritórios regionais ou municipalidades. Uma inspeção de escola pode ser realizada por inspetores, por comitês visitantes ou por painéis revisores. A auto-avaliação das escolas é uma avaliação interna realizada para aprimorar as próprias práticas da escola e/ou fornecer informações aos pais e à comunidade local.

Informações sobre avaliação e responsabilização das escolas

Informações sobre avaliações e responsabilização das escolas são definidas como qualquer tipo de informação descritiva sistemática à qual é atribuída uma interpretação valorativa. Pode depender de escores de testes, relatórios de inspeção, auditorias ou dados estatísticos.

Outras referências

Ver notas específicas para cada país sobre definições e metodologias relacionadas a este indicador no Anexo 3, *www.oecd.org/edu/eag2008*.

D5

Tabela D5.1.

Exames nacionais em programas gerais de educação (EF2, 2006)

		Há exames nacionais em seu país?	Que disciplinas são avaliadas nesses exames?				A escola é obrigada a realizar esses exames?	Em que ano/série esses exames são realizados?
			Matemática	Ciências	Idioma nacional ou idioma de instrução	Outras disciplinas		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	Não	a	a	a	a	a	a
	Áustria	Não	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	Não	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	Não	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	9
	Escócia[1]	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	10
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	Não	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	Não	a	a	a	a	a	a
	França	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	9
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	Não	a	a	a	a	a	a
	Hungria	Não	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	Não	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	10
	Islândia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	10
	Itália	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	8
	Japão	Não	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Não	a	a	a	a	a	a
	México	Não	a	a	a	a	a	a
	Noruega	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	10
	Nova Zelândia	Não	a	a	a	a	a	a
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	9
	República Checa	Não	a	a	a	a	a	a
	Suécia	Não	a	a	a	a	a	a
	Suíça	Não	a	a	a	a	a	a
	Turquia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	8
Países parceiros	Brasil	Não	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Não	a	a	a	a	a	a
	Estônia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	9
	Israel	Não	a	a	a	a	a	a
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m

1. 10º ano/10ª série refere-se a S4.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

Tabela D5.2.

Avaliações nacionais periódicas para programas gerais de educação (EF2, 2006)

		Há avaliações nacionais periódicas em seu país?	Que disciplinas são avaliadas nessas avaliações?				A escola é obrigada a realizar essas avaliações?	Em que ano/série essas avaliações são realizadas?
			Matemática	Ciências	Idioma nacional ou idioma de instrução	Outras disciplinas		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália[1]	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	7
	Áustria	Não	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)[2]	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	8
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	9
	Dinamarca	Não	a	a	a	a	a	a
	Escócia[3]	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	8
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	Não	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	3
	França	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	6
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	Não	a	a	a	a	a	a
	Hungria	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	6, 8, 10
	Inglaterra	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	9
	Irlanda	Não	a	a	a	a	a	a
	Islândia	Não	a	a	a	a	a	a
	Itália	Sim	Sim	Sim	Sim	m	Sim	6
	Japão	Não	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	9
	México	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	9
	Noruega	Sim	m	m	m	m	m	m
	Nova Zelândia	Não	a	a	a	a	a	a
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Não	a	a	a	a	a	a
	República Checa	Não	a	a	a	a	a	a
	Suécia	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	9
	Suíça	Não	a	a	a	a	a	a
	Turquia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6, 7, 8
Países parceiros	Brasil	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	8
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	9
	Estônia	Não	a	a	a	a	a	a
	Israel	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	8
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m

1. Avaliações realizadas no nível estadual.
2. 7ª série refere-se ao 2º ano A do 1º estágio.
3. 8ª série/8º ano refere-se ao S2.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

Tabela D5.3.

Possível influência de exames nacionais (EF2, 2006)

		Feedback de desempenho			Implicações financeiras e de outros tipos					Publicação de resultados	
		Feedback de desempenho para a escola	Avaliação de desempenho da gestão escolar	Avaliação de desempenho individual de professores	Orçamento escolar	Provimento de outra compensação ou sanção financeira	Assistência oferecida aos professores para aprimorar suas habilidades	Remuneração e bônus recebidos pelos professores	Probabilidade de fechamento da escola	Os resultados de avaliações são publicados?	São publicados em tabelas que comparam o desempenho escolar?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	**Alemanha**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Áustria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	Sim	Sim
	Escócia	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Baixo	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	França	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	a	a	a	a	a	a	a	a	Sim	Não
	Hungria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlanda	Alto	Moderado	Alto	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Moderado	Não	Não
	Islândia	Alto	Baixo	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Sim
	Itália	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Japão	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Noruega	m	m	m	Nenhuma	Nenhuma	m	a	Nenhuma	Sim	Não
	Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	República Checa	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suécia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suíça	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquia	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
Países parceiros	**Brasil**	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estônia	Moderado	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Baixo	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Sim
	Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nenhuma: nenhuma influência
Baixo: baixo nível de influência
Moderado: nível moderado de influência
Alto: alto nível de influência
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.org/edu/eag2007*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

Tabela D5.4.

Possível influência de avaliações periódicas nacionais (EF2, 2006)

		Feedback de desempenho			Implicações financeiras e de outros tipos					Publicação de resultados	
		Feedback de desempenho	*Feedback* de desempenho para a escola	Avaliação de desempenho da gestão escolar	Avaliação de desempenho individual de professores	Orçamento escolar	Provimento de outra compensação ou sanção financeira	Assistência oferecida aos professores para aprimorar suas habilidades	Remuneração e bônus recebidos pelos professores	Probabilidade de fechamento da escola	Os resultados de avaliações são publicados?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Países da OCDE	**Alemanha**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	Alto	Baixo	Nenhuma	Baixo	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Áustria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	m	m	m	Nenhuma	Nenhuma	m	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Dinamarca	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Escócia	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	Moderado	a	a	m	m	m	m	a	Não	Não
	França	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hungria	Alto	Moderado	Baixo	m	m	Baixo	Baixo	Nenhuma	Não	Não
	Inglaterra	Alto	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Alto	Sim	Sim
	Irlanda	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Itália	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Japão	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	México	m	m	m	a	a	m	m	a	Não	Não
	Noruega	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nova Zelândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	República Checa	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suíça	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquia	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Sim
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Baixo	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Estônia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israel	Alto	Baixo	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nenhuma: nenhuma influência
Baixo: baixo nível de influência
Moderado: nível moderado de influência
Alto: alto nível de influência
Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.org/edu/eag2007*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

D5

Tabela D5.5

Possível influência da inspetoria sobre as avaliações escolares (EF2, 2006)

		Exigências para avaliações escolares[1]	*Feedback* de desempenho[2]			Implicações financeiras e de outros tipos[2]					Publicação de resultados	
			Feedback de desempenho para a escola	Avaliação de desempenho da gestão escolar	Avaliação de desempenho individual de professores	Orçamento escolar	Provimento de outra compensação ou sanção financeira	Assistência oferecida aos professores para aprimorar suas habilidades	Remuneração e bônus recebidos pelos professores	Probabilidade de fechamento da escola	Os resultados de avaliações são publicados?	São publicados em tabelas que comparam o desempenho escolar?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	**Alemanha**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	1 por 3a	Alto	Moderado	Moderado	Moderado	a	Alto	a	a	Não	Não
	Áustria	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	1 por 3a+	Alto	Alto	Baixo	Alto	Alto	Moderado	a	Moderado	Sim	Não
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	1 por 3a	Baixo	Baixo	Baixo	Nenhuma	Baixo	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Escócia	1 por 3a+	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Baixo	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	1 por a	m	m	m	m	m	m	m	m	Sim	Não
	Hungria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Inglaterra	1 por 3a	Alto	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Alto	Sim	Não
	Irlanda	1 por 3a+	Alto	Moderado	Alto	Nenhuma	Nenhuma	Moderado	Nenhuma	Moderado	Sim	Não
	Islândia	1 por 3a	Moderado	Moderado	Moderado	a	a	a	a	a	Sim	Sim
	Itália	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japão	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Luxemburgo	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	México	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Noruega	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nova Zelândia	1 por 3a	Alto	Alto	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Baixo	Nenhuma	Baixo	Sim	Não
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	1 por 3a+	Alto	Alto	a	a	a	Moderado	Nenhuma	a	Sim	Não
	República Checa	1 por 3a	Alto	Alto	Alto	Moderado	Baixo	Moderado	Moderado	Alto	Sim	Não
	Suécia	1 por 3a+	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Baixo	Nenhuma	Baixo	Baixo	Sim	m
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	1+ por a	Alto	Alto	Alto	Nenhuma	Nenhuma	Alto	Moderado	Baixo	Não	Não
Países parceiros	**Brasil**	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estônia	1 por a	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Israel	m	Alto	m	m	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota 1
Nenhuma: não há exigências para avaliações escolares
1+ por a: mais de uma vez por ano
1 por a: uma vez por ano
1 por 2a: uma vez a cada dois anos
1 por 3a: uma vez a cada três anos
1 por 3a +: uma vez a cada três anos ou mais

Nota 2
Nenhuma: nenhuma influência
Baixo: baixo nível de influência
Moderado: nível moderado de influência
Alto: alto nível de influência

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.org/edu/eag2007*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

Tabela D5.6.

Possível influência de auto-avaliação da escola (EF2, 2006)

		Exigências para auto-avaliação das escolas[1]	*Feedback* de desempenho[2]			Implicações financeiras e de outros tipos[2]					Publicação de resultados	
			Feedback de desempenho para a escola	Avaliação de desempenho da gestão escolar	Avaliação de desempenho individual dos professores	Orçamento escolar	Provimento de outra compensação ou sanção financeira	Assistência oferecida aos professores para aprimorar suas habilidades	Remuneração e bônus recebidos pelos professores	Probabilidade de fechamento da escola	Os resultados de avaliações são publicados?	São publicados em tabelas que comparam o desempenho escolar?
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Países da OCDE	**Alemanha**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Austrália	1 por a	Alto	Moderado	Moderado	Moderado	a	Alto	a	a	Não	Não
	Áustria	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fl.)	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	1 por a	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Dinamarca	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Escócia	1 por a	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Baixo	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	França	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hungria	1 por 3a+	Baixo	Moderado	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Nenhuma	Sim	Não
	Inglaterra	1 por a	Alto	Baixo	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Alto	Nenhuma	Moderado	Não	Não
	Irlanda	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Islândia	1+ por a	Moderado	Moderado	Moderado	a	a	a	a	a	Não	Não
	Itália	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japão	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sim	Não
	Luxemburgo	1 por a	Alto	Baixo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	México	1+ por a	Alto	Alto	Alto	a	a	Alto	a	a	Não	Não
	Noruega	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nova Zelândia	1 por 3a	m	m	m	m	m	m	m	m	Não	Não
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	1+ por a	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	República Checa	1 por a	Alto	Alto	Alto	Moderado	Moderado	Alto	Alto	Nenhuma	Não	Não
	Suécia	1 por a	Alto	Moderado	Baixo	Alto	Baixo	Nenhuma	Baixo	Nenhuma	Sim	Sim
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	1 por a	Alto	Alto	Nenhuma	Nenhuma	Baixo	Alto	Baixo	Nenhuma	Sim	Não
Países parceiros	**Brasil**	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	Nenhuma	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estônia	1 por 3a	Moderado	Alto	Baixo	Moderado	Baixo	Moderado	Nenhuma	Nenhuma	Sim	Não
	Israel	m	m	m	m	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Não	Não
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Nota 1
Nenhuma: não há exigências para avaliações escolares
1+ por a: mais de uma vez por ano
1 por a: uma vez por ano
1 por 2a: uma vez a cada dois anos
1 por 3a: uma vez a cada três anos
1 por 3a +: uma vez a cada três anos ou mais

Nota 2
Nenhuma: nenhuma influência
Baixo: baixo nível de influência
Moderado: nível moderado de influência
Alto: alto nível de influência

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.org/edu/eag2007*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402323667230

INDICADOR D6

EM QUE NÍVEL AS DECISÕES SÃO TOMADAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS?

Este indicador mostra em que nível as decisões são tomadas em instituições públicas no ciclo final do ensino fundamental (EF2). Esse nível (dos níveis central e estadual até o nível das escolas) é apresentado de maneira geral e para diferentes áreas. O nível em que são tomadas as decisões sobre diferentes aspectos do currículo também é examinado e complementado pelo tipo de decisão no nível da escola, tanto em geral quanto para áreas específicas.

Destaques desse indicador

- De maneira geral, em aproximadamente 25% dos países da OCDE e parceiros, a maioria das decisões é altamente centralizada. Na Austrália, na Espanha, em Luxemburgo, no México e em Portugal, a maioria das decisões ocorre no nível central e/ou estadual de governo; o mesmo ocorre para a maior parcela das decisões na Áustria.

- Em mais de 50% dos países da OCDE e parceiros, as decisões são tomadas com maior freqüência no nível da escola. Na Bélgica (comunidade flamenga), na Hungria, na Nova Zelândia, na República Checa e nos países parceiros Eslovênia e Estônia, a maioria das decisões é tomada no nível da escola; o mesmo ocorre na Holanda e na Inglaterra para a quase totalidade das decisões.

- Em todos os países da OCDE e parceiros, as decisões relacionadas à organização da instrução são predominantemente tomadas pela escola. O cenário é mais variado para outras áreas de decisão, mas na maioria dos países a maior parte das decisões relacionadas à administração da equipe e à utilização dos recursos ocorre no nível local ou no nível da escola. De maneira geral, decisões relacionadas a planejamento e estruturas ocorrem em um nível de governo mais centralizado.

- Na média nos países da OCDE, as escolas somente têm plena autonomia para pouco menos de 50% das decisões – quase a mesma proporção das decisões tomadas dentro de uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior. Ainda assim, há diferenças substanciais entre alguns países. Por exemplo, decisões tomadas por escolas após consultar outros níveis são relativamente raras, mas constituem a maioria no nível das escolas em Luxemburgo.

- As escolas têm menor probabilidade de ter autonomia para tomar decisões relacionadas a planejamento e a estrutura do que relacionadas a outras áreas.

- Entre 2003 e 2007, a tomada de decisões manteve a tendência de descentralização em aproximadamente 50% dos países, e de maneira mais expressiva na Austrália e na Islândia. A tendência oposta foi identificada na Itália.

Contexto de políticas

A divisão da responsabilidades entre autoridades nacionais, regionais e locais e as escolas é um fator importante para as políticas educacionais. Desde o início da década de 1980, deixar decisões para níveis mais baixos do sistema educacional tem sido um objetivo essencial da reestruturação e da reforma sistemática dos sistemas educacionais em muitos países. No entanto, simultaneamente, houve exemplos freqüentes de fortalecimento da influência das autoridades centrais na determinação de padrões, currículos e avaliações. Por exemplo, a liberação de regulamentações relativas a "processos" e finanças vem sendo freqüentemente acompanhada de um aumento do controle centralizado das informações e de estruturas curriculares nacionais.

Há muitas razões para mudanças nos padrões de responsabilidade, que variam de país para país. Os objetivos mais comuns são aumentar a eficiência e melhorar o controle financeiro, reduzir a burocracia, aumentar a capacidade de reação de comunidades locais, implementar a administração criativa de recursos humanos, aumentar o potencial de inovação, e criar condições que ofereçam melhores incentivos para aumentar a qualidade da escolarização. Entre as questões mais polêmicas relacionadas a políticas está um maior interesse por medidas de responsabilização. Por vezes, essas medidas fornecem a referência para medidas mais "centralizadas", tais como programas nacionais de avaliação e estruturas estabelecidas centralmente.

Atribuem-se vários motivos ao desejo de aumentar a autonomia das escolas, tais como o aumento da qualidade, da eficácia e da capacidade de resposta à escolarização. Acredita-se que a autonomia das escolas promove a capacidade de dar resposta a exigências locais, mas por vezes acredita-se também que a autonomia envolve mecanismos de escolha que privilegiam grupos da sociedade já favorecidos. O estabelecimento de estruturas determinadas de maneira central, nas quais escolas individuais tomam decisões, é um meio que permite contraposição à plena autonomia das escolas.

Este indicador apresenta resultados provenientes de dados coletados em 2007 sobre a tomada de decisões no ciclo final do ensino fundamental (EF2), e atualiza o levantamento realizado em 2003. Em cada país, as respostas foram compiladas por uma equipe de especialistas representantes dos diferentes níveis do processo de decisão no ciclo final do ensino fundamental. Embora em grande parte o questionário tenha sido idêntico nas duas coletas de dados, a composição da equipe de especialistas em cada país pode ter sofrido algumas alterações.

Evidências e explicações

Nível em que ocorrem as decisões no ciclo final do ensino fundamental em instituições públicas

Em mais de 50% dos países da OCDE e parceiros para os quais há dados disponíveis (em 15 países de um total de 25), a maior parte das decisões que afetam o ciclo final do ensino fundamental é tomada pelas próprias escolas. Em pelo menos dois terços dos países da OCDE e parceiros, a maioria das decisões ocorre no nível local ou da escola. Para Bélgica (comunidade flamenga), Holanda, Hungria, Inglaterra, Nova Zelândia, República Checa e os parceiros Eslovênia e Estônia, a própria escola é o nível mais importante de tomada de decisões: nesses países, muito mais de 50% das decisões são tomadas nesse nível. Na Holanda e na Inglaterra, representam mais de 90% das decisões. Decisões no nível local, e não no nível da escola, são uma característica do sistema do ciclo final do ensino fundamental na Finlândia (70% das decisões) e, de forma menos acentuada, na Escócia (53% das decisões) (Tabela D6.1).

O governo central domina as decisões em Luxemburgo e, de maneira menos acentuada, em Portugal, onde no mínimo cerca de 50% das decisões cabem à autoridade central. De maneira oposta, na Austrália, na Bélgica (comunidade flamenga), na Espanha e na Holanda, o governo central (a Comunidade, para a comunidade flamenga da Bélgica) freqüentemente estabelece a estrutura para as decisões, mas não toma decisões finais relacionadas a implementação. Nas instituições públicas de Alemanha, Coréia do Sul, Espanha, Finlândia, Holanda, Hungria, Inglaterra, República Checa e o parceiro Estônia, cabem ao governo central menos de 10% das decisões relacionadas ao ciclo final do ensino fundamental (Tabela D6.1).

Em países federativos, assim como em países com entidades subnacionais bastante autônomas, há uma tendência em direção a maior participação dos estados ou das províncias autônomas como a autoridade mais importante de tomada de decisão centralizada. Esse fato ocorre principalmente na Austrália, na Espanha e no México, onde respectivamente 56%, 42% e 48% das decisões são tomadas no nível estadual.

Na Alemanha, na Áustria, na França, na Islândia e na Noruega, a tomada de decisão é distribuída de maneira mais uniforme entre o nível central, o nível intermediário e as escolas (Tabela D6.1). Na Austrália, na Bélgica (comunidade flamenga), na Holanda, em Luxemburgo, na Nova Zelândia e em Portugal, apenas um nível do governo toma decisões relacionadas à educação, além das decisões tomadas pelas escolas.

Os domínios de tomada de decisões

Uma vez que uma avaliação geral da importância de cada nível no processo de decisão envolve diferentes domínios, uma medida agregada pode mascarar diferenças no grau de centralização das decisões para essas áreas. Por exemplo, um país pode centralizar quase todas as decisões sobre currículo, enquanto as escolas podem ter controle quase absoluto sobre decisões relativas aos métodos de ensino. A distribuição das decisões através dos diferentes níveis administrativos com relação a quatro domínios de tomada de decisão (ver mais sobre decisões relativas a organização da instrução, a administração do pessoal, a planejamento e estruturas, e a recursos na seção "Definições e metodologias") é um indicador de "descentralização funcional", que leva em conta o fato de a tomada de decisão poder ser descentralizada em determinadas atividades, e centralizada em outras.

Quando as decisões são diferenciadas de acordo com o domínio, os dados mostram que decisões relativas à organização da instrução são tomadas predominantemente pela escola em todos os países que relataram dados. Assim sendo, decisões tais como escolha de métodos e livros didáticos, critérios para agrupamento de estudantes dentro das escolas e métodos diários de avaliação dos estudantes são, em grande medida, responsabilidade das escolas. Na Hungria, na Inglaterra e na Nova Zelândia, essas decisões cabem exclusivamente às escolas (Tabela D6.2).

Para administração de pessoal, planejamento e estruturas, e recursos, as escolas geralmente tomam menos decisões e os padrões são menos claros. Em média, as escolas têm menor probabilidade de ter responsabilidade sobre decisões na área de planejamento e estruturas (indo desde decisões sobre a abertura ou o fechamento de uma escola até a elaboração e o credenciamento do programa). Em 11 dos 25 países da OCDE e parceiros que dispõem de dados por domínio, pelo menos 50% das decisões nessas áreas são tomadas centralmente; em Portugal, todas elas são tomadas centralmente. Na Alemanha, na Austrália e na Espanha, mais de 70% dessas decisões são tomadas no nível estadual. Mesmo em países que tendem a ser mais descentralizados (menos de 50% das decisões tomadas centralmente), como Áustria, Islândia e Suécia, o governo central

tem uma participação importante nas decisões relativas a planejamento e estruturas do sistema educacional (Tabelas D6.1 e D6.2b).

Em 14 dos 25 países da OCDE e parceiros, mais de 50% das decisões são tomadas pela escola ou no nível local quando se referem a administração de pessoal – que inclui decisões sobre contratação e demissão de membros da equipe e sobre estabelecimento dos calendários de pagamento e de condições de trabalho. Para Bélgica (comunidade flamenga), Holanda, Hungria, Inglaterra, Nova Zelândia, República Checa, Suécia e os parceiros Eslovênia e Estônia, a maioria das decisões ocorre com maior freqüência no nível da escola; para Escócia, Finlândia, Islândia e Noruega, as decisões ocorrem com maior freqüência no nível local. Na França, em Luxemburgo e em Portugal, a maioria dessas decisões é tomada centralmente; na Austrália, no Japão e no México, pelo governo do estado ou da província (Tabela D6.2b).

A tomada de decisões no nível central é menos freqüente para a alocação e o uso de recursos. Apenas Luxemburgo e Portugal respondem por no mínimo 50% das decisões relativas a recursos no nível central. O nível estadual tem maior responsabilidade na Austrália, e chega a ser o único responsável no México. Na Alemanha, onde as *Lander* geralmente têm um nível relativamente alto de responsabilidade sobre as decisões, nenhuma decisão é tomada nesse nível de governo no que diz respeito à alocação ou ao uso de recursos: essas decisões cabem principalmente ao governo local. Pelo menos 50% das decisões são efetivamente tomadas no nível local em aproximadamente 50% dos países da OCDE e parceiros, e no nível das escolas em quase 25% deles. Em três países todas as decisões são tomadas em um único nível: no nível das escolas, na Holanda e na Inglaterra; e no nível local, na Finlândia (Tabelas D6.2a e D6.2b).

Os modos da tomada de decisões

Os níveis de autonomia de decisão das escolas são variáveis. Na média nos países da OCDE, pouco menos de 50% das decisões das escolas são tomadas de maneira totalmente autônoma – quase a mesma proporção das decisões tomadas dentro de uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior. As decisões tomadas após consultar outros níveis do sistema educacional ou em outras circunstâncias são relativamente raras. Apenas em Luxemburgo a maioria das decisões é tomada no nível da escola após consulta a outros níveis.

Entre os oito países da OCDE e parceiros em que a maioria das decisões cabe à escola, aproximadamente 50% delas são tomadas de maneira totalmente autônoma na Bélgica (comunidade flamenga), na Holanda, na Hungria, na Inglaterra e na Nova Zelândia; ou de acordo com uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior, na República Checa e nos parceiros Eslovênia e Estônia. Para os primeiros cinco países acima, as outras decisões são tomadas principalmente dentro de uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior; para dois dos últimos três países, são tomadas de maneira totalmente autônoma; e para Eslovênia, são tomadas após consulta a outros órgãos dentro do sistema educacional. Na Coréia do Sul, na Itália e na Suécia, onde a proporção das decisões tomadas pelas escolas também fica dentro da média OCDE (46%), predominam decisões plenamente autônomas das escolas (Tabela D6.3).

Talvez previsivelmente, decisões tomadas pela escola em países que tendem a ter um processo de tomada de decisão mais centralizado tendem a estar mais sujeitas a uma estrutura mais ampla. É o que ocorre na Austrália, na Áustria, na Espanha e em Portugal. No entanto, no México, onde a maioria das decisões é tomada centralmente, e apenas 20% cabem às escolas, estas têm plena autonomia com relação à maioria das decisões sob sua responsabilidade.

Qualquer que seja a proporção das decisões no nível da escola, a maioria delas é tomada de maneira totalmente autônoma em 50% dos países da OCDE e parceiros; e de acordo com uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior, em menos de um terço dos países.

Os modos de tomada de decisão por domínio

Dentro dos quatro domínios amplos de tomadas de decisão, aquelas relativas ao planejamento e à estrutura que cabem à escola têm menor probabilidade de ocorrer de maneira plenamente autônoma e maior probabilidade de ocorrer no contexto de uma estrutura. Esse fato é bem ilustrado pela Holanda, por exemplo, onde a escola tem total autonomia para tomar decisões em todas as áreas, exceto no planejamento e na estrutura (em que todas as decisões são tomadas de acordo com uma estrutura). No entanto, na Áustria, pouquíssimas decisões relativas a estrutura e planejamento são de responsabilidade da escola – apenas 10% –, e todas elas são tomadas após consulta a outros órgãos do sistema educacional. A Bélgica (comunidade flamenga) também apresenta uma situação incomum, visto que a maioria das decisões relativas a estrutura e planejamento são tomadas no nível da escola, geralmente com total autonomia (Tabelas D6.4a e D6.4b).

Na maioria dos países, com relação à organização da instrução e à administração de pessoal, é um pouco mais provável que as escolas tenham total autonomia para tomar decisões sem que tenham que submeter-se a uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior. Em geral, esses são os dois únicos modelos de tomada de decisão utilizados por escolas nesses domínios. No entanto, os padrões variam entre os países. Na Coréia do Sul e na Holanda, por exemplo, a escola tem plena autonomia para decidir sobre questões relacionadas à organização da instrução, ao passo que as escolas de Áustria, Espanha, Portugal e República Checa somente têm autonomia para decidir sobre 11% dessas questões. Para a administração de pessoal, no entanto, decisões tomadas em outros níveis após consulta às escolas algumas vezes são o principal modo de tomada de decisão. É o que ocorre principalmente na Escócia e no Japão, onde é esse o único modo de tomada de decisão utilizado, sendo que no máximo 21% das decisões nesse domínio são tomadas no nível da escola.

Embora, em média, seja pouco provável que as escolas decidam sobre questões relativas à alocação e ao uso de recursos, é bastante provável que sejam consultadas sobre essas decisões quando tomadas em outros níveis do sistema educacional. Para Alemanha, Áustria, Dinamarca, Escócia, Espanha e Luxemburgo, mais de 50% das decisões relativas a recursos são tomadas após consulta às escolas. Na Finlândia, esse é, de fato, o único modo de tomada de decisão. No entanto, na Holanda, na Hungria, na Itália, na Noruega e na Suécia, as escolas têm plena autonomia quando lhes cabem as decisões nesse domínio (Tabela D6.4b).

Entre 2003 e 2007, houve crescente descentralização dos processos de tomada de decisão na maioria dos países

Entre 2003 e 2007, teve continuidade o processo de descentralização de tomadas de decisão em aproximadamente 50% dos países analisados. Esse fato é mais acentuado na Austrália e na Islândia, onde atualmente no mínimo 15% das decisões ocorrem em um nível mais descentralizado. No entanto, a extensão dessa mudança em direção a decisões mais descentralizadas geralmente fica abaixo de cinco pontos percentuais, e foi menos pronunciada nesse período do que entre 1998 e 2003: ao longo destes cinco anos, em 14 de 19 países, as decisões ocorreram de maneira mais descentralizada, e a mudança em direção à descentralização alcançou 30% das decisões na Coréia do Sul, na República Checa e na Turquia (ver Indicador D6 no relatório *Panorama da Educação 2004*). Simultaneamente, entre 2003 e 2007, houve pequenas mudanças em direção a decisões mais centralizadas em alguns países. Nesse período, na Itália, a proporção de decisões tomadas no

nível central passou de 23% para 31% . A Espanha apresenta a particularidade de passar de menor proporção de decisões no nível estadual para maior proporção no nível central, assim como nos níveis local e da escola (Tabela D6.6).

Definições e metodologias

Os dados foram extraídos da pesquisa sobre Tomada de Decisão na Educação realizada em 2007 pelo INES da OCDE, e referem-se ao ano letivo 2006/2007. Este indicador mostra a porcentagem de decisões educacionais tomadas em determinados níveis em instituições públicas no ciclo final do ensino fundamental (EF2). O conceito de descentralização refere-se à divisão do poder entre níveis de governo, e tem duas dimensões: *i)* o local de tomada de decisão, ou seja, o nível da autoridade que toma a decisão; e *ii)* o modo de tomada de decisão, que está relacionado ao nível de autonomia ou de "compartilhamento" da tomada de decisão.

O questionário fez distinção entre seis níveis de tomadas de decisão: governos centrais, governos estaduais, autoridades ou governos regionais/provinciais, autoridades ou governos sub-regionais ou intermunicipais, autoridades ou governos locais, escolas ou diretorias ou comitês escolares.

O questionário forneceu informações relativas a quatro domínios:

- *Organização da instrução:* admissão de estudantes; carreiras dos estudantes; tempo de instrução; escolha de livros didáticos; agrupamento dos estudantes; apoio adicional para estudantes; métodos de ensino; avaliações cotidianas dos estudantes.
- *Administração de pessoal:* contratação e demissão de equipes relacionadas ou não ao ensino; tarefas e condições de serviço da equipe; escalas salariais da equipe; influência sobre as carreiras da equipe.
- *Planejamento e estruturas:* abertura ou fechamento de escolas; criação ou extinção de uma série; elaboração dos programas de estudo; seleção dos programas de estudo oferecidos em determinada escola; escolha das disciplinas lecionadas em determinada escola; definição do conteúdo do curso; estabelecimento de exames de qualificação para um certificado ou diploma; credenciamento (conteúdo de exame, notas e administração).
- *Recursos:* alocação e uso de recursos para a equipe de ensino, para a equipe não-docente, gastos de capital e operacionais.

O questionário também buscou informações sobre o nível de autonomia com que as decisões são tomadas. O fator mais importante na determinação do modo de tomada de decisão é "quem decide". Foram fornecidas as seguintes categorias: autonomia plena; após consulta a órgãos localizados em outro nível dentro do sistema educacional; de forma independente, mas de acordo com uma estrutura estabelecida por uma autoridade superior; outro modo.

Informações mais detalhadas sobre países específicos – por exemplo, descentralização, na Dinamarca; uma organização administrativa em transformação, dividida em quatro níveis, na França; objetivos principais das políticas educacionais, na Grécia; recrutamento, seleção e alocação de professores, na Noruega – estão disponíveis na edição de 2004 do relatório *Panorama da Educação*, disponível em: www.oecd.org/edu/eag2004.

Os indicadores foram calculados de forma a atribuir igual importância a cada um dos quatro domínios. Cada domínio contribui com 25% dos resultados. Tendo em visto que o número de itens não é o mesmo em todos os domínios, cada item é inversamente proporcional ao número de itens em seu domínio.

Tabela D6.1.

Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo em relação ao ciclo final do ensino fundamental (EF2) em escolas públicas (2007)

		Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	4	31	17	n	18	30	**100**
	Austrália	n	56	n	n	n	44	**100**
	Áustria	27	22	n	n	22	30	**100**
	Bélgica (fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	7	n	36	n	8	49	**100**
	Dinamarca	19	n	n	n	40	41	**100**
	Escócia	17	n	n	n	53	30	**100**
	Espanha	9	42	10	n	3	36	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	2	n	n	n	76	22	**100**
	França	27	n	6	28	n	39	**100**
	Grécia	m	m	m	m	m	m	m
	Holanda	6	n	n	n	n	94	**100**
	Hungria	4	n	n	n	27	69	**100**
	Inglaterra	4	n	n	n	5	91	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	m
	Islândia	23	n	n	n	37	40	**100**
	Itália	31	n	16	n	6	47	**100**
	Japão	13	n	21	n	45	21	**100**
	Luxemburgo	68	n	n	n	n	32	**100**
	México	30	48	2	n	n	20	**100**
	Noruega	25	n	n	n	40	35	**100**
	Nova Zelândia	24	n	n	n	n	76	**100**
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	57	n	n	n	n	43	**100**
	República Checa	6	n	n	n	33	61	**100**
	Suécia	18	n	n	n	35	47	**100**
	Suíça	m	m	m	m	m	m	m
	Turquia	m	m	m	m	m	m	m
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	m	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	38	n	n	n	4	58	**100**
	Estônia	4	n	n	n	30	66	**100**
	Israel	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.org/edu/eag2007*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Tabela D6.2a.

Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo no ciclo final do ensino fundamental (EF2), em escolas públicas, por área (2007)

		Organização da instrução							Gestão de pessoal						
		Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	Alemanha	n	13	n	n	n	88	**100**	17	38	38	n	n	8	**100**
	Austrália	n	11	n	n	n	89	**100**	n	58	n	n	n	42	**100**
	Áustria	11	n	n	n	n	89	**100**	25	38	n	n	33	4	**100**
	Bélgica (fl.)	n	11	n	n	n	89	**100**	n	25	n	n	n	75	**100**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Coréia do Sul	11	n	n	n	11	78	**100**	17	n	33	n	8	42	**100**
	Dinamarca	n	n	n	n	11	89	**100**	25	n	n	n	33	42	**100**
	Escócia	n	n	n	n	11	89	**100**	25	n	n	n	75	n	**100**
	Espanha	n	11	n	n	n	89	**100**	25	38	n	n	n	38	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Finlândia	n	n	n	n	33	67	**100**	8	n	n	n	71	21	**100**
	França	11	n	n	11	n	78	**100**	63	n	25	n	n	13	**100**
	Grécia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Holanda	11	n	n	n	n	89	**100**	13	n	n	n	n	88	**100**
	Hungria	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	25	58	**100**
	Inglaterra	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	n	83	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Islândia	11	n	n	n	11	78	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Itália	11	n	n	n	n	89	**100**	42	n	25	n	n	33	**100**
	Japão	n	n	n	n	44	56	**100**	n	n	54	n	46	n	**100**
	Luxemburgo	44	n	n	n	n	56	**100**	88	n	n	n	n	13	**100**
	México	33	n	n	n	n	67	**100**	29	63	8	n	n	n	**100**
	Noruega	13	n	n	n	25	63	**100**	n	n	n	n	54	46	**100**
	Nova Zelândia	n	n	n	n	n	100	**100**	17	n	n	n	n	83	**100**
	Polônia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	11	n	n	n	n	89	**100**	67	n	n	n	n	33	**100**
	República Checa	11	n	n	n	n	89	**100**	4	n	n	n	21	75	**100**
	Suécia	n	n	n	n	11	89	**100**	n	n	n	n	33	67	**100**
	Suíça	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Turquia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
Países parceiros	Brasil	m	m	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	m	**m**
	Eslovênia	11	n	n	n	n	89	**100**	33	n	n	n	n	67	**100**
	Estônia	n	n	n	n	11	89	**100**	n	n	n	n	25	75	**100**
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Rússia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

D6

Tabela D6.2b.

Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo no ciclo final do ensino fundamental (EF2), em escolas públicas, por área (2007)

		Planejamento e estruturas							Recursos						
		Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	Alemanha	n	71	n	n	14	14	**100**	n	n	29	n	54	17	**100**
	Austrália	n	71	n	n	n	29	**100**	n	83	n	n	n	17	**100**
	Áustria	70	20	n	n	n	10	**100**	n	29	n	n	54	17	**100**
	Bélgica (fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**	n	50	n	n	n	50	**100**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Coréia do Sul	n	n	75	n	n	25	**100**	n	n	38	n	13	50	**100**
	Dinamarca	50	n	n	n	50	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Escócia	43	n	n	n	43	14	**100**	n	n	n	n	83	17	**100**
	Espanha	10	90	n	n	n	n	**100**	n	29	42	n	13	17	**100**
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Finlândia	n	n	n	n	100	n	**100**	n	n	n	n	100	n	**100**
	França	33	n	n	33	n	33	**100**	n	n	n	67	n	33	**100**
	Grécia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Holanda	n	n	n	n	n	100	**100**	n	n	n	n	n	100	**100**
	Hungria	n	n	n	n	17	83	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Inglaterra	n	n	n	n	20	80	**100**	n	n	n	n	n	100	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Islândia	85	n	n	n	15	n	**100**	n	n	n	n	54	46	**100**
	Itália	71	n	14	n	n	14	**100**	n	n	25	n	25	50	**100**
	Japão	50	n	n	n	20	30	**100**	n	n	29	n	71	n	**100**
	Luxemburgo	71	n	n	n	n	29	**100**	67	n	n	n	n	33	**100**
	México	57	29	n	n	n	14	**100**	n	100	n	n	n	n	**100**
	Noruega	86	n	n	n	14	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Nova Zelândia	40	n	n	n	n	60	**100**	38	n	n	n	n	63	**100**
	Polônia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	100	n	n	n	n	n	**100**	50	n	n	n	n	50	**100**
	República Checa	10	n	n	n	40	50	**100**	n	n	n	n	71	29	**100**
	Suécia	70	n	n	n	30	n	**100**	n	n	n	n	67	33	**100**
	Suíça	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Turquia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
Países parceiros	Brasil	m	m	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	m	**m**
	Eslovênia	83	n	n	n	17	n	**100**	25	n	n	n	n	75	**100**
	Estônia	14	n	n	n	36	50	**100**	n	n	n	n	50	50	**100**
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**
	Rússia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Tabela D6.3.

Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental (EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão (2007)

		Autonomia plena	Após consulta a outros organismos no sistema educacional	Dentro da estrutura estabelecida por uma autoridade superior	Outros	Total, não incluindo "após consulta"	Decisões tomadas em outros níveis em consulta às escolas[1]	Total, incluindo "após consulta"
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Países da OCDE	Alemanha	8	n	22	n	**30**	17	**47**
	Austrália	11	n	33	n	**44**	3	**47**
	Áustria	3	7	20	n	**30**	4	**34**
	Bélgica (fl.)	49	n	22	n	**71**	n	**71**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Coréia do Sul	30	n	19	n	**49**	n	**49**
	Dinamarca	19	4	18	n	**41**	19	**60**
	Escócia	11	13	6	n	**30**	20	**50**
	Espanha	3	6	27	n	**36**	8	**44**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlândia	18	n	4	n	**22**	17	**39**
	França	27	6	6	n	**39**	8	**48**
	Grécia	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Holanda	63	n	25	6	**94**	n	**94**
	Hungria	38	4	24	3	**69**	1	**70**
	Inglaterra	48	4	39	n	**91**	n	**91**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islândia	22	12	3	3	**40**	n	**40**
	Itália	35	n	11	n	**47**	n	**47**
	Japão	8	n	n	13	**21**	5	**27**
	Luxemburgo	n	8	25	n	**32**	36	**68**
	México	11	9	n	n	**20**	n	**20**
	Noruega	29	n	6	n	**35**	n	**35**
	Nova Zelândia	46	4	27	n	**76**	10	**86**
	Polônia	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	7	n	36	n	**43**	n	**43**
	República Checa	6	n	55	n	**61**	n	**61**
	Suécia	42	n	5	n	**47**	n	**47**
	Suíça	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquia	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Chile	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Eslovênia	9	16	33	n	**58**	n	**58**
	Estônia	20	n	46	n	**66**	n	**66**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Rússia	m	m	m	m	**m**	m	**m**

1. Número de decisões tomadas em outros níveis, mas com consulta às escolas, como porcentagem de todas as decisões.

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

D6

Tabela D6.4a.

Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental(EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão e área (2007)

		Organização da instrução							Gestão de pessoal						
		Autonomia plena	Após consulta a outros organismos no sistema educacional	Dentro da estrutura estabelecida por uma autoridade superior	Outros	Total, não incluindo "após consulta"	Decisões tomadas em outros níveis em consulta às escolas	Total, incluindo "após consulta"	Autonomia plena	Após consulta a outros organismos no sistema educacional	Dentro da estrutura estabelecida por uma autoridade superior	Outros	Total, não incluindo "após consulta"	Decisões tomadas em outros níveis em consulta às escolas	Total, incluindo "após consulta"
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	Alemanha	13	n	75	n	**88**	n	**88**	4	n	4	n	**8**	21	**29**
	Austrália	44	n	44	n	**89**	n	**89**	n	n	42	n	**42**	n	**42**
	Áustria	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	4	n	**4**	n	**4**
	Bélgica (fl.)	78	n	11	n	**89**	n	**89**	42	n	33	n	**75**	n	**75**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Coréia do Sul	78	n	n	n	**78**	n	**78**	25	n	17	n	**42**	n	**42**
	Dinamarca	33	n	56	n	**89**	n	**89**	42	n	n	n	**42**	8	**50**
	Escócia	44	33	11	n	**89**	n	**89**	n	n	n	n	**n**	13	**13**
	Espanha	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	25	13	n	**38**	n	**38**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlândia	56		11	n	**67**	n	**67**	17		4	n	**21**	8	**29**
	França	67	11	n	n	**78**	n	**78**	8	4	n	n	**13**	n	**13**
	Grécia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Holanda	89	n	n	n	**89**	n	**89**	63	n	n	25	**88**	n	**88**
	Hungria	56	n	33	11	**100**	n	**100**	46	n	13	n	**58**	4	**63**
	Inglaterra	78	11	11	n	**100**	n	**100**	63	4	17	n	**83**	n	**83**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islândia	44	11	11	11	**78**	n	**78**	25	8	n	n	**33**	n	**33**
	Itália	67	n	22	n	**89**	n	**89**	25	n	8	n	**33**	n	**33**
	Japão	33	n	n	22	**56**	n	**56**	n	n	n	n	**n**	21	**21**
	Luxemburgo	n	22	33	n	**56**	n	**56**	n	8	4	n	**13**	33	**46**
	México	44	22	n	n	**67**	n	**67**	n	n	n	n	**n**	n	**n**
	Noruega	38	n	25	n	**63**	n	**63**	46	n		n	**46**	n	**46**
	Nova Zelândia	89	n	11	n	**100**	n	**100**	38	n	46	n	**83**	n	**83**
	Polônia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	33	n	**33**	n	**33**
	República Checa	11	n	78	n	**89**	n	**89**	n	n	75	n	**75**	n	**75**
	Suécia	78	n	11	n	**89**	n	**89**	58	n	8	n	**67**	n	**67**
	Suíça	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países parceiros	Brasil	m	m	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**	m	**m**
	Eslovênia	33	n	56	n	**89**	n	**89**	4	4	58	n	**67**	n	**67**
	Estônia	22	n	67	n	**89**	n	**89**	25	n	50	n	**75**	n	**75**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Rússia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Tabela D6.4b.

Porcentagem de decisões tomadas no nível da escola no ciclo final do ensino fundamental (EF2), na rede pública, por modo de tomada de decisão e área (2007)

		Planejamento e estruturas							Recursos						
		Autonomia plena	Após consulta a outros organismos no sistema educacional	Dentro da estrutura estabelecida por uma autoridade superior	Outros	Total, não incluindo "após consulta"	Decisões tomadas em outros níveis em consulta às escolas	Total, incluindo "após consulta"	Autonomia plena	Após consulta a outros organismos no sistema educacional	Dentro da estrutura estabelecida por uma autoridade superior	Outros	Total, não incluindo "após consulta"	Decisões tomadas em outros níveis em consulta às escolas	Total, incluindo "após consulta"
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Países da OCDE	**Alemanha**	n	n	14	n	**14**	n	**14**	17	n	n	n	**17**	46	**63**
	Austrália	n	n	29	n	**29**	n	**29**	n	n	17	n	**17**	13	**29**
	Áustria	n	10	n	n	**10**	n	**10**	n	17	n	n	**17**	17	**33**
	Bélgica (fl.)	43	n	29	n	**71**	n	**71**	33	n	17	n	**50**	n	**50**
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Canadá	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Coréia do Sul	n	n	25	n	**25**	n	**25**	17	n	33	n	**50**	n	**50**
	Dinamarca	n	n	n	n	**n**	14	**14**	n	17	17	n	**33**	54	**88**
	Escócia	n	n	14	n	**14**	43	**57**	n	17	n	n	**17**	25	**42**
	Espanha	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	n	17	n	**17**	33	**50**
	Estados Unidos	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Finlândia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	n	n	n	**n**	58	**58**
	França	n	8	25	n	**33**	17	**50**	33	n	n	n	**33**	17	**50**
	Grécia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Holanda	n	n	100	n	**100**	n	**100**	100	n	n	n	**100**	n	**100**
	Hungria	17	17	50	n	**83**	n	**83**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Inglaterra	20	n	60	n	**80**	n	**80**	33	n	67	n	**100**	n	**100**
	Irlanda	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Islândia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	17	29	n	n	**46**	n	**46**
	Itália	n	n	14	n	**14**	n	**14**	50	n	n	n	**50**	n	**50**
	Japão	n	n	n	30	**30**	n	**30**	n	n	n	n	**n**	n	**n**
	Luxemburgo	n	n	29	n	**29**	43	**71**	n	n	33	n	**33**	67	**100**
	México	n	14		n	**14**	n	**14**	n	n	n	n	**n**	n	
	Noruega	n	n	n	n	**n**	n	**n**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Nova Zelândia	40	n	20	n	**60**	40	**100**	17	17	29	n	**63**	n	**63**
	Polônia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	n	n	n	n	**n**	n	**n**	17	n	33	n	**50**	n	**50**
	República Checa	n	n	50	n	**50**	n	**50**	13	n	17	n	**29**	n	**29**
	Suécia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	33	n	n	n	**33**	n	**33**
	Suíça	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Turquia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Países parceiros	**Brasil**	m	m	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**	m	**m**
	Eslovênia	n	n	n	n	**n**	n	**n**	n	58	17	n	**75**	n	**75**
	Estônia	n	n	50	n	**50**	n	**50**	33	n	17	n	**50**	n	**50**
	Israel	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Rússia	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Tabela D6.5.

Nível de governo no qual são tomados diferentes tipos de decisão sobre currículo em escolas públicas de EF2 (2007)

	Escolha de livros didáticos	Elaboração de programas	Seleção de programas oferecidos	Gama de disciplinas ensinadas	Definição de conteúdo do curso
Alemanha	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Estado** Autônoma	**Estado** Autônoma	**Estado** Autônoma	**Estado** Autônoma
Austrália	**Escola** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Escola** Autônoma
Áustria	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Consulta ao nível estadual	**Escola** Consulta ao nível estadual	**Central** Consulta ao nível estadual	**Central** Consulta ao nível estadual
Bélgica (fl.)	**Escola** Autônoma	**Estado** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Escola** Estrutura no nível estadual
Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m
Canadá	m	m	m	m	m
Coréia do Sul	**Escola** Autônoma	**Regional** Estrutura no nível central	**Regional** Estrutura no nível regional	**Regional** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível regional
Dinamarca	**Escola** Autônoma	**Central** Autônoma	**Local** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Local** Consulta à escola
Escócia	**Escola** Autônoma	**Local** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Consulta à escola
Eslováquia	m	m	m	m	m
Espanha	**Escola** Estrutura no nível estadual	**Estado** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Estado** Estrutura no nível central	**Estado** Consulta no nível central
Estados Unidos	m	m	m	m	m
Finlândia	**Local** Autônoma	**Local** Estrutura no nível central	**Local** Estrutura no nível central	**Local** Estrutura no nível central	**Local** Estrutura no nível central
França	**Escola** Autônoma	**Central** Consulta à escola	**Escola** Consulta ao nível sub-regional	**Escola** Estrutura no nível regional	**Escola** Estrutura no nível central
Grécia	m	m	m	m	m
Holanda	**Escola** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central
Hungria	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Autônoma	**Escola** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível central
Inglaterra	**Escola** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central
Irlanda	m	m	m	m	m
Islândia	**Escola** Outros	**Central** Autônoma	**Escola** Outros	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Itália	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Japão	**Local** Outros	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Escola** Outros	**Escola** Outros

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Tabela D6.5. (*continuação*)

Nível de governo no qual são tomados diferentes tipos de decisão sobre currículo em escolas públicas de EF2 (2007)

	Escolha de livros didáticos	Elaboração de programas	Seleção de programas oferecidos	Gama de disciplinas ensinadas	Definição de conteúdo do curso
Luxemburgo	**Central** Autônoma	**Central** Consulta à escola	**Central** Consulta à escola	**Central** Consulta à escola	**Escola** Estrutura no nível central
México	**Central** Autônoma	**Estado** Estrutura no nível central	**Central** Consulta no nível estadual	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Noruega	**Escola** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Nova Zelândia	**Escola** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Autônoma	**Escola** Autônoma	**Escola** Autônoma
Polônia	m	m	m	m	m
Portugal	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
República Checa	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Escola** Estrutura no nível central
Suécia	**Escola** Autônoma	**Central** Autônoma	**Local** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Suíça	m	m	m	m	m
Turquia	m	m	m	m	m
Brasil	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m
Eslovênia	**Escola** Estrutura no nível central	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma	**Central** Autônoma
Estônia	**Escola** Estrutura no nível central	**Local** Estrutura no nível central	**Local** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central	**Escola** Estrutura no nível central
Israel	m	m	m	m	m
Rússia	m	m	m	m	m

Países parceiros

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

D6

Tabela D6.6.

Porcentagem de decisões tomadas em cada nível de governo em escolas públicas de EF2 (2007, 2003 e diferença)

		2007							2003							Diferenças entre 2007 e 2003					
		Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	Central	Estadual	Provincial/ regional	Sub-regional	Local	Escola
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Países da OCDE	Alemanha	4	31	17	n	18	30	**100**	4	30	17		17	32	**100**	n	1	n	n	n	-2
	Austrália	n	56	n	n	n	44	**100**	n	76	n	n	n	24	**100**	n	-20	n	n	n	20
	Áustria	27	22	n	n	22	30	**100**	27	22	n	n	23	29	**100**	n	n	n	n	-1	1
	Bélgica (fl.)	n	29	n	n	n	71	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Bélgica (fr.)	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Canadá	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Coréia do Sul	7	n	36	n	8	49	**100**	9	n	34	n	8	48	**100**	-2	n	2	n	n	1
	Dinamarca	19	n	n	n	40	41	**100**	19	n	n	n	38	44	**100**	n	n	n	n	3	-3
	Escócia	17	n	n	n	53	30	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Espanha	9	42	10	n	3	36	**100**	n	57	15	n	n	28	**100**	9	-15	-4	n	3	8
	Estados Unidos	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Finlândia	2	n	n	n	76	22	**100**	2	n	n	n	71	27	**100**	n	n	n	n	5	-5
	França	27	n	6	28	n	39	**100**	24	n	10	35	n	31	**100**	3	n	-4	-7	n	8
	Grécia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Holanda	6	n	n	n	n	94	**100**	4	n	n	n	n	96	**100**	2	n	n	n	n	-2
	Hungria	4	n	n	n	27	69	**100**	4	n	n	n	29	68	**100**	1	n	n	n	-1	1
	Inglaterra	4	n	n	n	5	91	**100**	11	n	n	n	4	85	**100**	-7	n	n	n	1	6
	Irlanda	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Islândia	23	n	n	n	37	40	**100**	25	n	n	n	50	25	**100**	-2	n	n	n	-13	15
	Itália	31	n	16	n	6	47	**100**	23	n	16	n	15	46	**100**	8	n	n	n	-8	n
	Japão	13	n	21	n	45	21	**100**	13	n	21	n	44	23	**100**	n	n	n	n	2	-2
	Luxemburgo	68	n	n	n	n	32	**100**	66	n	n	n	n	34	**100**	2	n	n	n	n	-2
	México	30	48	2	n	n	20	**100**	30	45	2	n	n	22	**100**	n	3	n	n	n	-2
	Noruega	25	n	n	n	40	35	**100**	32	n	n	n	32	37	**100**	-7	n	n	n	8	-1
	Nova Zelândia	24	n	n	n	n	76	**100**	25	n	n	n	n	75	**100**	-1	n	n	n	n	1
	Polônia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Portugal	57	n	n	n	n	43	**100**	50	n	8	n	n	41	**100**	6	n	-8	n	n	2
	República Checa	6	n	n	n	33	61	**100**	7	n	1	n	32	60	**100**	n	n	-1	n	1	n
	Suécia	18	n	n	n	35	47	**100**	18	n	n	n	36	47	**100**	m	m	m	m	m	m
	Suíça	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Turquia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
Países parceiros	Brasil	m	m	m	m	m	m	**m**	m	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	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Eslovênia	38	n	n	n	4	58	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Estônia	4	n	n	n	30	66	**100**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Israel	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).
Ver informações sobre os símbolos que representam ausência de dados no Guia do Leitor.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/402350028873

Anexo

1

Características de Sistemas Educacionais

A idade típica de graduação é a idade do indivíduo ao final do último ano letivo/acadêmico do nível 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 (2006)

		Orientação do programa		Objetivo educacional/mercado de trabalho			
		Programas gerais	Programas pré-profissionais ou profissionais	Programas ISCED 3A	Programas ISCED 3B	Programas ISCED 3C curtos[1]	Programas ISCED 3C longos[1]
Países da OCDE	Alemanha	19-20	19-20	19-20	19-20	19-20	a
	Austrália	17	17	17	m	m	17
	Áustria	18	17-18	18	17-18	15-16	17
	Bélgica	18	18	18	a	17	18
	Canadá	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18
	Coréia do Sul	17	17	17	a	a	17
	Dinamarca	19	20	19	a	23	20
	Eslováquia	19-20	19-20	19-20	a	18	18-19
	Espanha	17	17	17	a	17	17
	Estados Unidos	18	m	18	m	m	m
	Finlândia	19	19	19	a	a	a
	França	18-19	17-21	18-19	19-21	a	17-19
	Grécia	17	18-19	18	a	17	18
	Holanda	17-18	18-20	17-20	a	18	18-19
	Hungria	19	19	19	a	m	19
	Irlanda	18	19	18	a	19	18
	Islândia	20	18	20	21	18	23
	Itália	19	18	19	18	17	a
	Japão	18	18	18	18	16	18
	Luxemburgo	18	17-20	18-19	19-20	17-18	18-19
	México	18	18	18	a	a	18
	Noruega	18	19-20	18	a	m	19-20
	Nova Zelândia	17-18	17-18	18	17	17	17
	Polônia	19	20	19	a	a	19
	Portugal	17	18	17	m	m	m
	Reino Unido	16-18	m	18	18	16	16
	República Checa	19	18	19	19	a	18
	Suécia	19	19	19	a	a	19
	Suíça	18-20	18-20	18-20	18-20	17-19	18-20
	Turquia	16	16	16	a	a	a
Países parceiros	Brasil	18	20	18	20	a	a
	Chile	18	18	18	a	a	a
	Eslovênia	19	18-19	19	19	18	a
	Estônia	19	19	19	a	19	a
	Israel	17	17	17	a	a	17
	Rússia	17	17	17	17	16	17

1. Duração de programas ISCED 3C curtos: no mínimo um ano a menos do que programas ISCED 3A/3B; duração de programas ISCED 3C longos: 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 nível pós-ensino médio não-superior (2006)

		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
	Áustria	19	19	20
	Bélgica	18-19	19-21	19-21
	Canadá	30-34	30-34	30-34
	Coréia do Sul	a	a	a
	Dinamarca	22	a	a
	Eslováquia	21-22	a	a
	Espanha	a	a	a
	Estados Unidos	m	m	m
	Finlândia	a	a	35-39
	França	18-21	a	19-21
	Grécia	a	a	20-22
	Holanda	a	a	20-21
	Hungria	a	a	20
	Irlanda	a	a	18-19
	Islândia	a	a	22
	Itália	a	a	20
	Japão	19	19	19
	Luxemburgo	a	a	22-24
	México	a	a	a
	Noruega	20-21	a	21-22
	Nova Zelândia	18-19	18-19	18-19
	Polônia	a	a	21
	Portugal	m	m	m
	Reino Unido	m	m	m
	República Checa	21	a	21
	Suécia	a	a	20-23
	Suíça	21-23	21-23	a
	Turquia	a	a	a
Países parceiros	**Brasil**	a	a	a
	Chile	a	a	a
	Eslovênia	20-21	20-21	a
	Estônia	a	21	a
	Israel	m	a	a
	Rússia	a	a	19

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 (2006)

		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**	21-23	24-26	25-27	a	28-29
	Austrália	19-22	20-22	22-24	24-25	25-26
	Áustria	20-21	22-24	24-26	a	25
	Bélgica	21-22	22	23-24	24	26-29
	Canadá	21-25	22	23-24	25	27-29
	Coréia do Sul	19	21	23	a	30-34
	Dinamarca	23-25	24	26	27	30-34
	Eslováquia	21-22	23	24	a	28-29
	Espanha	19	20	22	27-28	25-27
	Estados Unidos	20	22	24	a	27
	Finlândia	30-34	24	26	35-39	30-34
	França	20-24	20-23	22-25	28-29	26
	Grécia	22-24	22-24	m	m	25-29
	Holanda	a	21-23	21-24	a	28-29
	Hungria	21	23	24	a	30-34
	Irlanda	20-21	21	23	25	27
	Islândia	30-34	24	26	28	30-34
	Itália	22-23	22	23-25	30-34	27-29
	Japão	20	22	24	a	27
	Luxemburgo	m	m	m	m	m
	México	20	23	m	m	24-28
	Noruega	21-22	22-23	24-25	26-27	28-29
	Nova Zelândia	20-23	21-22	23	25	30-34
	Polônia	22	23	25	a	25-29
	Portugal	21-23	22	23-24	a	30-34
	Reino Unido	19-24	20-22	22-24	23-25	25-29
	República Checa	22-23	23	25	a	28
	Suécia	22-23	25	25	a	30-34
	Suíça	23-29	24-26	25-27	25-27	30-34
	Turquia	20-22	22-24	25-27	30-34	30-34
Países parceiros	**Brasil**	21-24	21-24	m	m	25-29
	Chile	20-22	22	24	25	29
	Eslovênia	23-26	25-26	25-26	a	29
	Estônia	22	22	24	a	30-34
	Israel	m	26	a	a	30-34
	Rússia	20	19-24	19-25	a	24-26

Nota: Nos países que dispõem de dados 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.

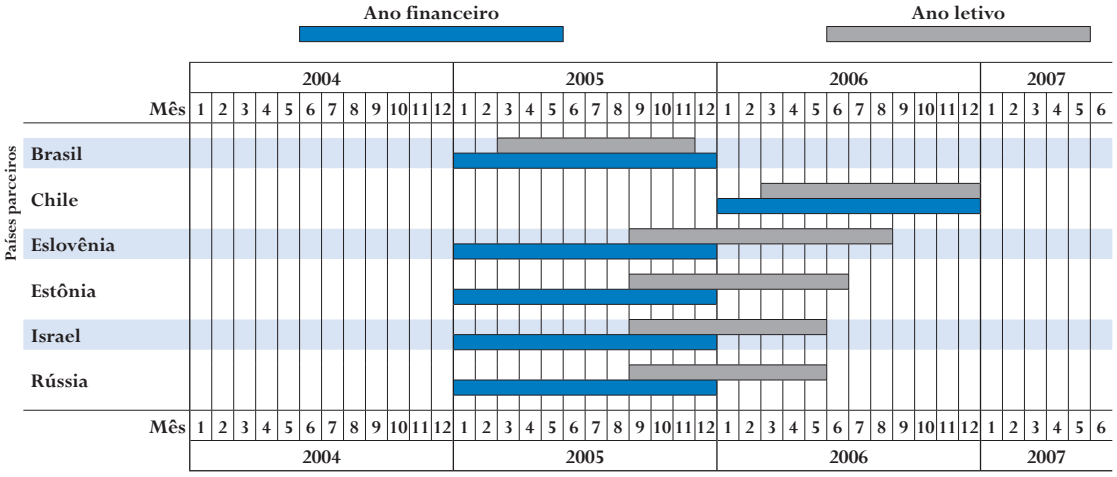
Ano letivo e ano financeiro utilizados para cálculo de indicadores, países da OCDE



Fonte: OCDE.

Tabela X1.2b.

Ano letivo e ano financeiro utilizados para cálculo de indicadores, países parceiros



Fonte: OCDE.

Tabela X1.3.

Resumo de exigências para conclusão de programas de ensino médio

		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]	N/S	S	S	N	N	S	N	N	N	S	N	N
	Áustria	S	S	S	N	S	S	S	N	N	S	S	N
	Bélgica (fl.)[3]	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Bélgica (fr.)	S	S	N	N	a	a	a	a	S	S	N	N
	Canadá (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/eag2008).
2. As exigências para conclusão de ISCED 3A variam por estado e por 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 por estado).

Fonte: OECD.

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

Anexo

2

Estatísticas de Referência

Tabela X2.1.

Visão geral do contexto econômico, utilizando variáveis básicas (período de referência: ano calendário 2005, preços correntes em 2005)

		Total de gastos públicos como porcentagem do PIB	PIB *per capita* (em US$ equivalentes convertidos utilizando PPC)	Deflator de PIB (1995 =100)	Deflator de PIB (2000 =100)	Número de estudantes em equivalentes de período integral em instituições educacionais, como porcentagem do total da população
Países da OCDE	Alemanha	46,9	30.496	106,8	105,8	20,2
	Austrália	m	33.983	131,0	119,2	22,3
	Áustria	49,9	34.107	112,5	108,5	19,0
	Bélgica	49,3	32.077	117,6	110,9	25,2
	Canadá[1]	39,9	35.078	122,2	112,7	14,4
	Coréia do Sul	28,9	21.342	131,3	112,1	24,1
	Dinamarca	53,1	33.626	123,7	112,2	25,5
	Eslováquia	19,9	15.881	169,4	124,9	22,1
	Espanha	38,1	27.270	141,5	122,7	18,9
	Estados Unidos	37,2	41.674	122,7	113,0	22,7
	Finlândia	50,5	30.468	114,5	104,8	24,8
	França	53,7	29.644	115,5	109,9	23,6
	Grécia	m	25.472	151,2	117,7	19,6
	Holanda	45,2	34.724	128,7	114,7	22,0
	Hungria	49,9	17.014	254,4	132,0	19,1
	Irlanda	34,0	38.061	148,0	118,1	24,5
	Islândia	42,4	35.571	144,0	121,8	30,3
	Itália	48,0	27.750	132,1	115,4	19,0
	Japão	37,1	30.290	90,7	93,5	16,3
	Luxemburgo	41,8	69.984	123,0	113,7	m
	México	23,7	11.299	319,1	139,2	30,8
	Noruega	m	47.620	154,2	117,7	25,2
	Nova Zelândia	31,9	24.882	124,7	114,1	26,2
	Polônia	43,2	13.573	192,5	113,5	21,4
	Portugal	47,2	19.967	137,4	116,9	19,8
	Reino Unido	45,7	31.580	129,0	114,0	25,1
	República Checa	43,8	20.280	157,4	113,5	20,9
	Suécia	55,2	32.770	113,0	107,2	24,6
	Suíça	m	35.500	105,4	103,2	18,1
	Turquia	m	7.786	4.186,4	316,5	m
Países parceiros	Brasil	31,2	9.255	224,7	170,7	26,7
	Chile[2]	20,0	12.655	143,2	149,1	26,6
	Eslovênia	46,0	23.043	184,8	111,8	19,9
	Estônia	32,7	16.660	188,0	123,6	23,6
	Israel	46,3	22.810	148,7	108,6	30,1
	Rússia	31,6	10.846	868,0	217,8	14,1

1. Ano de referência: 2004.
2. Ano de referência: 2006.

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 2005, preços correntes em 2005)[1]

		Produto Interno Bruto (em milhões, moeda local)[2]	Produto Interno Bruto (ajustado para ano financeiro)[3]	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$=1)	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (Zona do Euro=1)	Paridade de Poder de Compra para consumo privado (PPC) (US$=1)
Países da OCDE	**Alemanha**	2.244.600		1.052.590	82.464	0,89256209	1,0307	0,9054
	Austrália	965.969	911.867,000	m	20.474	1,38835579	1,6032	1,4641
	Áustria	245.330		122.415	8.233	0,87364077	1,0088	0,8905
	Bélgica	301.966		149.013	10.474	0,8987871	1,0379	0,9261
	Canadá[4]	1.375.080	1.290.829	515.468	32.299	1,21364403	1,4014	1,26
	Coréia do Sul	810.515.900		234.014.700	48.138	788,9201348	910,9932	879,3655
	Dinamarca	1.551.967		824.841	5.419	8,51699624	9,8349	9,0881
	Eslováquia	1.471.131		292.580	5.387	17,19598047	19,8568	18,8277
	Espanha	908.450		346.297	43.398	0,76761043	0,8864	0,8032
	Estados Unidos	12.376.100	12.189.800	4.537.690	296.972	1	1,1547	1
	Finlândia	157.162		79.338	5.245	0,98343625	1,1356	1,0765
	França	1.717.921		921.800	62.818	0,92252574	1,0653	0,9381
	Grécia	198.609		m	11.104	0,70219694	0,8109	0,7718
	Holanda	508.964		229.905	16.317	0,89828305	1,0373	0,9126
	Hungria	22.055.093		11.011.561	10.087	128,5082936	148,3929	137,5175
	Irlanda	161.498		54.979	4.149	1,02277774	1,1810	1,09
	Islândia	1.021.510		433.346	296	97,06372403	112,0828	104,064
	Itália	1.423.048		683.737	58.607	0,87500781	1,0104	0,908
	Japão[5]	501.402.600	499.096.950	185.069.300	127.773	129,5519548	149,5981	142,9363
	Luxemburgo	30.032		12.545	465	0,9224559	1,0652	0,8968
	México	8.361.107		1.979.808	103.831	7,12686171	8,2296	7,6483
	Noruega	1.945.716		m	4.622	8,84008973	10,2080	9,7966
	Nova Zelândia	156.630		49.900	4.101	1,53500049	1,7725	1,5986
	Polônia	983.302		425.108	38.161	1,89842574	2,1922	2,1549
	Portugal	149.010		70.343	10.549	0,7074053	0,8169	0,7448
	Reino Unido	1.233.976	1.196.716	546.872	60.218	0,64887707	0,7493	0,6584
	República Checa	2.987.722		1.308.565	10.234	14,39506056	16,6225	15,197
	Suécia	2.735.218		1.509.540	9.030	9,24328648	10,6735	9,5615
	Suíça	463.673		208.505	7.501	1,74121812	2,0106	1,865
	Turquia	487.202		m	72.065	0,8683379	1,0027	1,0014
	Zona do Euro					***0,866***	***1,0000***	
Países parceiros	**Brasil**	2.147.944		670.514	184.184	1,2601	1,4551	
	Chile[6]	77.337.698		15.482.148	16.452	371,4535	428,9301	
	Eslovênia	6.768.266		3.111.246	1.998	147,0358503	169,7874	
	Estônia	175.392		57.382	1.348	7,812830425	9,0217	
	Israel	588.970		272.497	6.930	3,726	4,3025	
	Rússia	21.620.100		6.833.983	143.114	13,9282	16,0834	

1. Os dados sobre PIB, PPC e total de gastos públicos nos países situados na Zona do Euro são fornecidos em euros.
2. Na 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 relataram 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), onde wt e wt-1 são os pesos para as porções respectivas dos dois períodos de referência para o PIB que cai dentro do ano financeiro da educação. No Capítulo B, foram feitos ajustes para Austrália, Canadá, Estados Unidos, Japão e Reino Unido.
4. Ano de referência: 2004.
5. Total de gastos públicos ajustado para ano financeiro.
6. Ano de referência 2006.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.3a.

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2006)

		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
Países parceiros	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	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040	25.380	27.120	29.040
	Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Dados sobre salários para países atualmente situados na 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 X2.3a. (*continuação*)

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores, por nível de educação (1996, 2006)[1]

		Salários de professores em moeda nacional (2006)[2]									
		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	Deflator de PIB 2006 (1996 = 100)
Países da OCDE	**Alemanha**	35.746	44.481	46.380	37.086	45.648	47.655	40.108	49.171	51.377	107
	Austrália	44.719	61.243	61.243	44.971	62.106	62.106	44.971	62.106	62.106	136
	Áustria	24.138	31.935	47.941	25.195	34.418	49.885	25.480	35.273	52.344	113
	Bélgica (fl.)	26.046	36.390	44.318	26.046	36.390	44.318	32.266	46.477	55.822	119
	Bélgica (fr.)	24.720	34.825	42.625	24.720	34.825	42.625	30.767	44.750	53.945	119
	Coréia do Sul	23.673.840	40.841.220	65.343.300	23.577.840	40.745.220	65.247.300	23.577.840	40.745.220	65.247.300	124
	Dinamarca	302.287	341.001	341.001	302.287	341.001	341.001	301.595	424.212	424.212	124
	Escócia	19.186	30.602	30.602	19.186	30.602	30.602	19.186	30.602	30.602	128
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	166
	Espanha	25.184	29.347	36.372	28.333	32.922	40.182	28.946	33.666	41.014	142
	Estados Unidos	34.895	42.404	m	33.546	42.775	m	33.695	42.727	m	124
	Finlândia	27.050	34.947	44.091	30.061	37.360	47.047	30.226	41.432	52.587	116
	França	21.403	28.791	42.481	23.680	31.068	44.869	23.907	31.296	45.120	116
	Grécia	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	18.169	22.159	26.653	146
	Holanda	29.130	37.830	42.246	30.198	41.612	46.352	30.495	55.647	61.360	130
	Hungria	1.551.204	1.970.676	2.610.660	1.551.204	1.970.676	2.610.660	1.725.672	2.358.240	3.189.744	218
	Inglaterra	19.161	28.005	28.005	19.161	28.005	28.005	19.161	28.005	28.005	128
	Irlanda	29.834	49.421	56.003	29.834	49.421	56.003	29.834	49.421	56.003	148
	Islândia	2.520.168	2.837.950	3.303.336	2.520.168	2.837.950	3.303.336	2.814.280	3.446.964	3.662.796	153
	Itália	21.104	25.528	31.106	22.736	27.797	34.136	22.736	28.574	35.681	128
	Japão	3.334.674	6.235.725	7.956.407	3.334.674	6.235.725	7.956.407	3.334.674	6.235.725	8.191.853	90
	Luxemburgo	46.251	63.692	94.265	66.632	83.289	115.759	66.632	83.289	115.759	127
	México	99.214	130.526	216.535	127.195	166.107	274.858	m	m	m	255
	Noruega	277.032	309.480	344.664	277.032	309.480	344.664	296.508	333.492	361.488	161
	Nova Zelândia	29.272	56.628	56.628	29.272	56.628	56.628	29.272	56.628	56.628	126
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	165
	Portugal	14.160	23.186	36.368	14.160	23.186	36.368	14.160	23.186	36.368	138
	República Checa	266.751	349.242	415.731	266.751	349.242	415.731	270.101	354.193	422.244	145
	Suécia	241.200	283.200	328.700	246.000	290.400	332.400	261.000	313.600	356.600	114
	Suíça	69.492	89.909	110.352	80.193	102.985	125.747	93.098	121.187	142.907	107
	Turquia	11.835	13.206	14.740	a	a	a	11.835	13.206	14.740	2.623
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	214
	Chile	3.629.556	4.430.124	5.978.280	3.629.556	4.430.124	5.978.280	3.629.556	4.638.231	6.258.360	m
	Eslovênia	16.186	19.025	20.191	16.186	19.025	20.191	16.186	19.025	20.191	m
	Estônia	79.200	84.000	116.400	79.200	84.000	116.400	79.200	84.000	116.400	200
	Israel	49.396	57.050	79.695	49.396	57.050	79.695	49.396	57.050	79.695	m
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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$, utilizando PPC de janeiro de 2005 para PIB, e ajustados para inflação, sempre que necessário. Os salários de professores convertidos em US$ equivalentes, com base em PPC de janeiro de 2005 para consumo final, são apresentados na Tabela X2.3c do Anexo 2.
2. Dados sobre salários para países atualmente situados 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 X2.3b.

Estatísticas de referência utilizadas no cálculo de salários de professores (1996, 2006)

		Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (2005)[1]	Paridade de Poder de Compra para PIB (PPC) (2006)[1]	Paridade de Poder de compra para PIB (PPC) (janeiro 2006)[1]	Produto Interno Bruto (em milhões, moeda local) (ano calendário 2006)[1]	População total (em milhares) (ano calendário 2006)	PIB *per capita* em US$ equivalentes (ano calendário 2006)[2]	Ano de referência para dados sobre salários de 2006	Ajustes para inflação (2006)
Países da OCDE	**Alemanha**	0,89	0,88	0,89	2.322.200	82.366	31.950	2005/2006	1,00
	Austrália	1,39	1,41	1,40	1.038.652	20.741	35.453	2006	0,98
	Áustria	0,87	0,87	0,87	257.897	8.282	35.695	2005/2006	1,00
	Bélgica (fl.)[3]	0,90	0,90	0,90	316.622	10.543	33.527	Jan. 2006	1,00
	Bélgica (fr.)[3]	0,90	0,90	0,90	316.622	10.543	33.527	2004/2005	1,00
	Coréia do Sul	788,92	762,02	775,47	847.876.400	48.297	23.038	2006	1,00
	Dinamarca	8,52	8,58	8,55	1.642.215	5.437	35.217	2005/2006	1,00
	Escócia[4]	0,65	0,65	0,65	1.301.914	60.533	32.990	2005/2006	1,00
	Eslováquia	17,20	17,26	17,23	1.636.263	5.391	17.585	2002/2003	1,00
	Espanha	0,77	0,76	0,76	980.954	44.068	29.382	2005/2006	1,00
	Estados Unidos	1,00	1,00	1,00	13.132.900	299.833	43.801	2005/2006	1,00
	Finlândia	0,98	0,97	0,98	167.062	5.266	32.736	01 out. 2005	1,00
	França	0,92	0,91	0,92	1.791.953	63.195	31.048	2005/2006	1,00
	Grécia	0,70	0,70	0,70	213.985	11.149	27.233	2005	1,02
	Holanda	0,90	0,89	0,90	534.324	16.341	36.548	2005/2006	1,00
	Hungria	128,51	129,94	129,22	23.757.230	10.071	18.154	28 jun.1905	0,98
	Inglaterra[4]	0,65	0,65	0,65	1.301.914	60.533	32.990	2005/2006	1,00
	Irlanda	1,02	1,01	1,02	174.705	4.253	40.716	2005/2006	1,00
	Islândia	97,06	104,94	101,00	1.141.747	304	35.749	2005/2006	1,00
	Itália	0,88	0,87	0,87	1.475.401	58.863	28.866	2005/2006	1,00
	Japão	129,55	124,46	127,01	507.545.700	127.755	31.919	2005/2006	1,00
	Luxemburgo	0,92	0,92	0,92	33.852	473	78.137	2005/2006	1,00
	México	7,13	7,22	7,17	9.149.911	104.748	12.104	2005/2006	1,00
	Noruega	8,84	8,89	8,86	2.155.780	4.661	52.047	2004/2005	1,00
	Nova Zelândia	1,54	1,52	1,53	163.416	4.142	25.910	2006	0,99
	Polônia	1,90	1,89	1,90	1.057.855	38.132	14.641	2003/2004	1,00
	Portugal	0,71	0,70	0,71	155.167	10.584	20.839	2005/2006	1,00
	República Checa	14,40	14,30	14,35	3.231.576	10.267	22.009	2005/2006	1,00
	Suécia	9,24	9,16	9,20	2.899.653	9.081	34.870	2005	1,00
	Suíça	1,74	1,70	1,72	486.178	7.558	37.747	2005/2006	1,00
	Turquia	0,87	0,90	0,88	576.322	72.974	8.766	2006	0,95
Países parceiros	**Brasil**	1,34	1,36	1,35	1.937.598	188.694	7.553	m	m
	Chile	342,30	371,45	356,88	66.598.992	16.452	10.898	2006	0,96
	Eslovênia	0,61	0,62	0,62	30.448	2.003	24.638	2005/2006	1,00
	Estônia	7,81	8,05	7,93	207.061	1.345	19.139	2006	0,95
	Israel	3,73	3,73	3,73	585.821	6.938	22.661	2005/2006	1,00
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Dados sobre PPC e PIB para países atualmente situados na Zona do Euro são apresentados em euros.
2. O PIB per capita em moedas nacionais (2006) foi calculado a partir da população total (2006) e do PIB total (2006), e foi convertido em US$ utilizando PPC para PIB (2006). Esses dados estão disponíveis nesta tabela.
3. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se à Bélgica.
4. Dados sobre Produto Interno Bruto e população total referem-se ao Reino Unido.

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 desvio acima de 1%.

Fonte: OECD.

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

Tabela X2.3c.

Salários de professores (2006)

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 PPC

		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**	35.363	44.005	45.883	1,57	36.689	45.160	47.145	1,61	39.679	48.645	50.827	1,73
	Austrália	27.368	37.480	37.480	1,20	27.522	38.008	38.008	1,22	27.522	38.008	38.008	1,22
	Áustria	24.276	32.117	48.215	1,02	25.339	34.615	50.170	1,10	25.626	35.475	52.643	1,13
	Bélgica (fl.)	25.487	35.609	43.366	1,21	25.487	35.609	43.366	1,21	31.573	45.479	54.624	1,54
	Bélgica (fr.)	24.190	34.078	41.710	1,16	24.190	34.078	41.710	1,16	30.107	43.790	52.787	1,49
	Coréia do Sul	26.804	46.241	73.983	2,29	26.695	46.132	73.874	2,28	26.695	46.132	73.874	2,28
	Dinamarca	31.053	35.030	35.030	1,13	31.053	35.030	35.030	1,13	30.982	43.578	43.578	1,41
	Escócia	25.900	41.310	41.310	1,43	25.900	41.310	41.310	1,43	25.900	41.310	41.310	1,43
	Eslováquia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espanha	28.995	33.788	41.876	1,31	32.620	37.904	46.262	1,47	33.326	38.760	47.220	1,50
	Estados Unidos	30.638	37.230	m	0,97	29.454	37.556	m	0,98	29.584	37.514	m	0,98
	Finlândia	24.328	31.430	39.654	1,09	27.036	33.600	42.313	1,17	27.184	37.263	47.295	1,30
	França	20.472	27.539	40.634	1,01	22.650	29.717	42.918	1,09	22.868	29.935	43.158	1,10
	Grécia	23.058	28.122	33.825	1,18	23.058	28.122	33.825	1,18	23.058	28.122	33.825	1,18
	Holanda	28.530	37.050	41.375	1,15	29.576	40.754	45.397	1,27	29.867	54.500	60.095	1,70
	Hungria	10.350	13.149	17.419	0,82	10.350	13.149	17.419	0,82	11.514	15.735	21.283	0,99
	Inglaterra	25.866	37.805	37.805	1,31	25.866	37.805	37.805	1,31	25.866	37.805	37.805	1,31
	Irlanda	25.787	42.717	48.406	1,19	25.787	42.717	48.406	1,19	25.787	42.717	48.406	1,19
	Islândia	21.907	24.669	28.715	0,79	21.907	24.669	28.715	0,79	24.464	29.963	31.840	0,95
	Itália	21.257	25.714	31.332	1,01	22.902	27.999	34.384	1,10	22.902	28.782	35.940	1,14
	Japão	23.052	43.107	55.002	1,54	23.052	43.107	55.002	1,54	23.052	43.107	56.630	1,54
	Luxemburgo	44.164	60.818	90.012	0,89	63.626	79.531	110.536	1,16	63.626	79.531	110.536	1,16
	México	12.146	15.980	26.509	1,50	15.572	20.336	33.649	1,91	m	m	m	m
	Noruega	27.443	30.657	34.143	0,67	27.443	30.657	34.143	0,67	29.372	33.036	35.809	0,72
	Nova Zelândia	16.612	32.137	32.137	1,41	16.612	32.137	32.137	1,41	16.612	32.137	32.137	1,41
	Polônia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	17.624	28.857	45.263	1,58	17.624	28.857	45.263	1,58	17.624	28.857	45.263	1,58
	República Checa	16.323	21.371	25.439	1,11	16.323	21.371	25.439	1,11	16.528	21.674	25.838	1,12
	Suécia	23.018	27.027	31.369	0,88	23.476	27.714	31.722	0,91	24.908	29.928	34.031	0,98
	Suíça	35.417	45.823	56.242	1,38	40.871	52.487	64.088	1,58	47.449	61.764	72.834	1,86
	Turquia	11.124	12.413	13.855	1,61	a	a	a	a	11.124	12.413	13.855	1,61
	Média OCDE	***24.433***	***33.216***	***40.643***	***1,22***	***26.381***	***35.719***	***43.705***	***1,26***	***27.314***	***38.070***	***45.980***	***1,34***
	Média UE19	***25.055***	***33.555***	***41.049***	***1,16***	***26.819***	***35.529***	***43.180***	***1,21***	***27.838***	***38.520***	***46.656***	***1,31***
Países parceiros	**Brasil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chile	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.393	15.365	1,11	9.589	11.922	16.086	1,16
	Eslovênia	23.100	27.151	28.815	1,26	23.100	27.151	28.815	1,26	23.100	27.151	28.815	1,26
	Estônia	8.317	8.821	12.223	0,52	8.317	8.821	12.223	0,52	8.317	8.821	12.223	0,52
	Israel	11.640	13.443	18.779	0,68	11.640	13.443	18.779	0,68	11.640	13.443	18.779	0,68
	Rússia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Fonte: OECD. Ver notas no Anexo 3 (*www.oecd.org/edu/eag2008*).

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 essas 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 2000.

PIB *per capita* é o Produto Interno Bruto (em US$ equivalentes, convertidos utilizando PPC) dividido pela população.

Taxas de conversão de Paridade de Poder de Compra (PPC) são as taxas de conversão de moeda que igualam o poder de compra de diferentes moedas. Isto significa que uma determinada quantia de dinheiro, quando convertida em outras moedas à taxa de PPC, comprará a mesma cesta de bens e serviços em todos os países. Em outras palavras, PPC é a taxa de conversão de moeda que elimina 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 PPC são, na verdade, expressos no mesmo conjunto de preços internacionais, de modo que comparações entre países reflitam apenas diferenças no volume de bens e serviços adquiridos.

Total de gastos públicos, conforme utilizado para o cálculo de indicadores educacionais, corresponde aos gastos correntes não restituíveis e aos gastos de capital em todos os níveis governamentais. Gastos correntes incluem gastos de consumo final (por exemplo, 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 2008 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 2008.

Anexo

3

Fontes, Métodos e Notas Técnicas

O Anexo 3 sobre fontes e métodos está disponível apenas em formato eletrônico. Pode ser acessado no *site* *www.oecd.org/edu/eag2008*.

Referências

HEIS (HIS). **Eurostudent Report 2005**: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Hannover: Higher Education Information System, 2005. Disponível em: *http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf*

ILO. **Resolution concerning statistics of the economically active population, employment, unemployment and underemployment**. [S.l.; s.n], 1982. Adotado pela Thirteenth International Conference of Labor Statisticians.

KELO, M.; TEICHLER, U. e WÄCHTER, B. (eds.). **EURODATA**: Student Mobility in European Higher Education. Bonn: Verlags and Mediengesellschaft, 2005.

KRUEGER, A.B. Economic Considerations and Class Size. ***National Bureau of Economic Research Working Paper:* 8875**. [S.l.; s.n.], 2002.

MINCER, J. **Schooling, experience, and earnings**. Nova Iorque: National Bureau of Economic Research (NBER), 1974.

OECD. Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2001.

————. **Internationalisation and Trade in Higher Education**: Opportunities and Challenges. Paris: OECD, 2004a.

————. **Education at a Glance:** OECD Indicators – 2004 Edition. Paris: OECD, 2004b.

————. **OECD Employment Outlook** – 2004 Edition. Paris: OECD, 2004c.

————. **Education at a Glance**: OECD Indicators – 2005 Edition. Paris: OECD, 2005a.

————. **Teachers Matter**: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD, 2005b.

————. **OECD Revenue Statistics 1965-2005**. Paris: OECD, 2006.

————. **Education at a Glance**: OECD Indicators – 2007 Edition. Paris: OECD, 2007a.

————. **Effects of Tertiary Expansion**: Crowding-out effects and labour market matches for higher education. Paris: OECD, 2007b. Série de documentos de trabalho OECD, n. 10. Disponível em: *www.oecd.org/edu/workingpapers*.

————. **PISA 2006**: Science Competencies for Tomorrow's World. Paris: OECD, 2007c.

————. **Tertiary Education for the Knowledge Society**: Thematic Review of Tertiary Education. Paris: OECD, 2008a.

————. **PISA 2006 Technical Report**. Paris: OECD, 2008b.

————. **Main OECD Science and Technology Indicators**/Principaux indicateurs de la science et de la technologie. Paris: OECD, 2008c.

————. **Job-Related Training and Benefits for Individuals**: A review of evidence and explanations. Paris: OECD, 2008d. Série de documentos de trabalho OECD, n. 19.

ST. JOHN, E.P. **Refinancing the College Dream**: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.

USHER, A. Grants for Students: What They Do, Why They Work, **Canadian Education Report Series**. Toronto, Ontário: Educational Policy Institute, 2006.

Colaboraram com esta Publicação

Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento desta publicação. As listas a seguir relacionam os nomes de representantes dos países, pesquisadores e especialistas que tiveram participação ativa no trabalho de elaboração que originou a publicação desta edição de *Panorama da Educação – Indicadores OCDE 2008*. A OCDE agradece a todos por sua valiosa contribuição.

Coordenadores Nacionais do INES[1] (colocar em ordem alfabética pelos países)

Paul BALNAVES (Austrália)
Mark Nemet (Áustria)
Dominique BARTHÉLÉMY (Bélgica)
Maddy BOLLEN (Bélgica)
Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasil)
Amanda HODGKINSON (Canadá)
Mauricio FARÍAS ARENAS (Chile)
lubomír MARTINEC (República Checa)
Jakob Birklund ANDERSEN (Dinamarca)
Lars Bo JAKOBSEN (Comissão Européia)
Silja KIMMEl (Estônia)
Kristi PLOOM (Estônia)
Matti KYRÖ (Finlândia)
Claude SAUVAGEOT (França)
Barbara MEYER-WYK (Alemanha)
Evelyn OBELE (Alemanha)
Melina PAPADAKI (Grécia)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungria)
Gunnar ARNASON (Islândia)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Rachel PERKIN (Irlanda)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Fiorella FARINELLI (Itália)
Kenji SAKUMA (Japão)
Sun-Ho KIM (Coréia do Sul)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Rafael FREYRE MARTÍNEZ (México)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
David LAMBIE (Nova Zelândia)
Hege FORBORD (Noruega)
Morten ROSENKVIST (Noruega)
Jerzy WISNIEWSKI (Polônia)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
João Trocado MATA (Portugal)
Mark AGRANOVITCH (Rússia)
Vladimir POKOJNY (Eslováquia)
Helga KOCEVAR (Eslovênia)
Enrique ROCA COBO (Espanha)
Dan ANDERSSON (Suécia)
Emanuel VON ERLACH (Suíça)
Kamil YILDIRIM (Turquia)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Janice ROSS (Reino Unido)
Valena WHITE PLISKO (Estados Unidos)

Grupo de Trabalho do INES

Paul BALNAVES (Austrália)
Oon Ying CHIN (Austrália)
Mark NEMET (Áustria)
Wolfgang PAULI (Áustria)
Nathalie JAUNIAUX (Bélgica)
Ann van DRIESSCHE (Bélgica)
Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)
Jean-Claude BOUSQUET (Canadá)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Albert MOTIVANS (UNESCO)
Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chile)
Cristian Pablo YAÑEZ Navarro (Chile)
Michaela KLENHOVA (República Checa)
Felix KOSCHIN (República Checa)
Lubomir MARTINEC (República Checa)
Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)
Leo ELMBIRK JENSEN (Dinamarca)
Signe PHILIP (Dinamarca)
Kristi PLOOM (Estônia)
Anders HINGEL (Comissão Européia)
Jean-louis MERCY (Comissão Européia)
Ville HEINONEN (Finlândia)
Matti KYRÖ (Finlândia)
Mika TUONONEN (Finlândia)
Matti VÄISÄNEN (Finlândia)
Michele JACQUOT (França)
Fabienne ROSENWALD (França)
Claude SAUVAGEOT (França)
Heinz-Werner HETMEIER (Alemanha)
Evelyn OBELE (Alemanha)
Martin SCHULZE (Alemanha)

Os papéis e as funções dos Coordenadores Nacionais do INES e do Grupo Técnico do INES foram incluídos no Grupo de Trabalho do INES em 1o de janeiro de 2008.

Melina PAPADAKI (Grécia)
Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hungria)
Judit KOZMA-LUKÁCS (Hungria)
László LIMBACHER (Hungria)
Tamás MÓRÉ (Hungria)
Gunnar ARNASON (Islândia)
Asta URBANCIC (Islândia)
Gillian GOLDEN (Irlanda)
Nicola TICKNER (Irlanda)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Hava KLEIN (Israel)
Yedidia SEGEV (Israel)
Maria Gemma de SANCTIS (Itália)
Maria Teresa MORANA (Itália)
Claudia PIZZELLA (Itália)
Paolo TURCHETTI (Itália)
Ayaki KOBAYASHI (Japão)
Tokuo OGATA (Japão)
Kinichi TSUCHIYAMA (Japão)
Chang-Hwan KIM (Coréia do Sul)
Jong-Hyo PARK (Coréia do Sul)
Robert KERGER (Luxemburgo)
Jérôme LEVY (Luxemburgo)
Manon UNSEN (Luxemburgo)
Gerardo FRANCO (México)
Rafael FREYRE MARTÍNEZ (México)
Daphne de WIT (Holanda)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Dick TAKKENBERG (Holanda)
Jit CHEUNG (Nova Zelândia)
Paul GINI (Nova Zelândia)
Birgitta BØHN (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Are TURMO (Noruega)
Malgorzata CHOJNICKA (Polônia)
Anna NOWOZYNSKA (Polônia)
Wojciech SADOWNIK (Polônia)
elisa GONZALES (Portugal)
Maria João VALENTE ROSA (Portugal)
Mark AGRANOVITCH (Rússia)
Alzbeta FERENCICOVA (Eslováquia)
Zuzana JAKUBCOVA (Eslováquia)
Elena REBROSOVA (Eslováquia)
Helga KOCEVAR (Eslovênia)
Tatjana SKRBEC (Eslovênia)
Rosa HUERTAS MORA (Espanha)
Jesús IBAÑEZ MILLA (Espanha)
Enrique ROCA COBO (Espanha)
Carmen UREÑA UREÑA (Espanha)
Dan ANDERSSON (Suécia)
Helena BJELVENIUS (Suécia)
Kenny PETERSSON (Suécia)
Katrin HOLENSTEIN (Suíça)
Emanuel VON ERLACH (Suíça)
Nilgün DURAN (Turquia)
Said OULD AHMEDOU VOFFAL (UNESCO)
Steve HEWITT (Reino Unido)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Rachel DINKES (Estados Unidos)
Mary Ann FOX (Estados Unidos)
Laurin GILBERTSON (Estados Unidos)
Valena White PLISKO (Estados Unidos)
Thomas SNYDER (Estados Unidos)

Rede A: Resultados Educacionais

País líder: Estados Unidos
Líder da rede: Jay MOSKOWITZ

Tony ZANDERIGO (Austrália)
Helene BABEL (Áustria)
Jürgen HORSCHINEGG (Áustria)
Christiane BLONDIN (Bélgica)
Liselotte VAN DE PERRE (Bélgica)
Tamara KNIGHTON (Canadá)
Grant CLARKE (Canadá)
Lubomir MARTINEC (República Checa)
Pavla ZIELENIECOVA (República Checa)
Joern SKOVSGAARD (Dinamarca)
Aki TORNBERG (Finlândia)
Thierry ROCHER (França)
Botho PRIEBE (Alemanha)
Panyotis KAZANTZIS (Grécia)
Zsuzsa HAMORI-VaCZY (Hungria)
Julius K. BJORNSSON (Islândia)
Gerry SHIEL (Irlanda)
Raimondo BOLLETA (Itália)
Ryo WATANABE (Japão)
Mee-Kyeong LEE (Coréia do Sul)
Iris BLANKE (Luxemburgo)
Felipe MARTÍNEZ RIZO (México)
Renze PORTENGEN (Holanda)
Lynne WHITNEY (Nova Zelândia)
Anne-Berit KAVLI (Noruega)
Carlos PINTO FERREIRA (Portugal)
Vladislav ROSA (Eslováquia)
Lis CERCADILLO PÉREZ (Espanha)
Anita WESTER (Suécia)
Erich RAMSEIER (Suíça)
Meral ALKAN (Turquia)
Lorna BERTRAND (Reino Unido)
Eugene OWEN (Estados Unidos)
Elois SCOTT (Estados Unidos)
Maria STEPHENS (Estados Unidos)
Micheline SCHEYS (Bélgica)
Jude COSGROVE (Irlanda)
Whan-sik KIM (Coréia do Sul)
Myung-ho NAM (Coréia do Sul)
Rafael FREYRE MARTÍNEZ (México)
Anthony CLARKE (Reino Unido)

Rede B: Resultados Socioeconômicos e de Educação

País líder: Suécia
Líder da rede: Dan ANDERSSON

Paul BALNAVES (Austrália)
OonYing CHIN (Austrália)
Brendan O'REILLY (Austrália)
Mark NÉMET (Áustria)
Isabelle ERAUW (Bélgica)
Geneviève HINDRYCKX (Bélgica)
Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasil)
Patrice DE BROUCKER (Canadá)
Shannon DELBRIDGE (Canadá)
Sárka HONSOVÁ (República Checa)
Julie GRUNNET HANSEN (Dinamarca)
Irja BLOMQVIST (Finlândia)
Aila REPO (Finlândia)
Pascale POULET-COULIBANDO (França)
Christiane KRÜGER-HEMMER (Alemanha)
Nikolaos BILALIS (Grécia)
Angelos KARAGIANNIS (Grécia)
Éva TÓT (Hungria)
Philip O'CONNELL (Irlanda)
Francesca BRAIT (Itália)
Paola UNGARO (Itália)
Johee CHOI (Coréia do Sul)
Jos NOESEN (Luxemburgo)
Héctor V. ROBLES VÁSQUEZ (México)
Roy TJOA (Holanda)
Marcel smits VAN WAESBERGHE (Holanda)
Cyril MAKO (Nova Zelândia)
Cheryl REMINGTON (Nova Zelândia)
Lars NERDRUM (Noruega)
Terje RISBERG (Noruega)
Barbara ANTOSIEWICZ (Polônia)
Malgorzata CHOJNICKA (Polônia)
José Luis ALBUQUERQUE (Portugal)
Rute GUERRA (Portugal)
Isabel FARIA Vaz (Portugal)
Mark AGRANOVITCH (Rússia)
Slavica CERNOSA (Eslovênia)
L'ubomíra SRNÁNKOVÁ (Eslováquia)
Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Espanha)
Dan ANDERSSON (Suécia)
Anna JÖNSSON (Suécia)
Kenny PETERSSON (Suécia)
Russell SCHMIEDER (Suécia)
Emanuel VON ERLACH (Suíça)
Ali PANAL (Turquia)
David MCPHEE (Reino Unido)
Stephen LEMAN (Reino Unido)
Abe GEORGE (Estados Unidos)
Lisa HUDSON (Estados Unidos)
Dan SHERMAN (Estados Unidos)

Rede C: Características e Processos da Escola

País líder: Holanda
Líder da rede: Jaap SCHEERENS

Paul CMIEL (Austrália)
Christian KRENTHALLER (Áustria)
François-Gérard STOLZ (Bélgica)
Ann van DRIESSCHE (Bélgica)
Raymond van De SIJPE (Bélgica)
Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasil)
Carmilva SOUZA FLORES (Brasil)
Raynald LORTIE (Canadá)
Cesar MUÑOZ HERNÁNDEZ (Chile)
Pavlina STASTNOVA (República Checa)
Jørgen BALLING RASMUSSEN (Dinamarca)
Kristi PLOOM (Estônia)
Lars Bo JAKOBSEN (Comissão Européia)
Hannu-pekka LAPPALAINEN (Finlândia)
Clotilde LIXI (França)
Gerd MÖLLER (Alemanha)
Vassilios CHARISMIADIS (Grécia)
Anna IMRE (Hungria)
Gunnar ARNASON (Islândia)
Pat MAC SITRIC (Irlanda)
Yosef GIDANIAN (Israel)
Gianna BaRBIERI (Itália)
Tokuo OGATA (Japão)
Jeongwon HWANG (Coréia do Sul)
Jong-Hyo PARK (Coréia do Sul)
Astrid SCHORN (Luxemburgo)
Rafael FREYRE MARTÍNEZ (México)
Maria HENDRIKS (Holanda)
Hans RUESINK (Holanda)
Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Holanda)
Robyn SMITS (Nova Zelândia)
Bodhild BAASLAND (Noruega)
Jerzy CHODNICKI (Polônia)
Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Mitja SARDOC (Eslovênia)
Rosa HUERTAS (Espanha)
Madeleine NYMAN (Suécia)
Eugen STOCKER (Suíça)
Nilgün DURAN (Turquia)
Albert MOTIVANS (UNESCO)
Anthony CLARKE (Reino Unido)
Steve HEWITT (Reino Unido)
stephen lEMan (Reino Unido)
Mal COOKE (Reino Unido – Escócia)
Kerry GRUBER (Estados Unidos)
Laura SALGANIK (Estados Unidos)

Também colaboraram nesta publicação

Doranne LECERCLE (editoração)
Fung-Kwan TAM (*layout*)

Publicações da OCDE relacionadas

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education (2008)
ISBN 92-64-04652-6

PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1 Analysis (2007)
ISBN 92-64-04000-5

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (2006)
ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World: What PISA Studies Tell Us (2005)
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

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

As publicações da OCDE podem ser consultadas ou adquiridas na Livraria *on-line* da OCDE (*www.oecdbookshop.org*).