



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALAN REGIS DE SOUZA MARQUES

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM SINGAPURA: A RELAÇÃO DA QUALIDADE
EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

DOURADOS/MS

2025

ALAN REGIS DE SOUZA MARQUES

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM SINGAPURA: A RELAÇÃO DA QUALIDADE
EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de História, Política e Gestão da Educação, na linha de pesquisa de “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Profa. Dra. Kellcia Rezende Souza.

**DOURADOS/MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M357p Marques, Alan Regis De Souza

Políticas de educação em Singapura: A relação da qualidade educacional e o desenvolvimento socioeconômico [recurso eletrônico] / Alan Regis De Souza Marques. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Kelcia Rezende Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. qualidade educacional. 2. desenvolvimento econômico. 3. avaliação em larga escala. 4. Singapura. I. Souza, Kelcia Rezende. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ALAN REGIS DE SOUZA MARQUES

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM SINGAPURA: A RELAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kelcia Rezende Souza
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente/Orientadora

Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Fabio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Suplente Interno

Defesa em 13 de março de 2025.

DOURADOS/MS
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e força, pela oportunidade de trilhar este caminho acadêmico. Agradeço pela graça concedida nos momentos de dificuldade, pela perseverança e pela luz que guiou cada etapa desta jornada.

À minha orientadora, Doutora Kelcia, expresso minha profunda gratidão por sua dedicação, paciência e orientação precisa ao longo deste processo. Seu compromisso com a excelência acadêmica e sua generosidade em compartilhar conhecimento foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores doutores componentes da minha banca: Maria Teresa Kerbauy, Fabio Perboni, Gisele Real e Washington Nozu.

A todos os demais professores doutores presentes nessa jornada, com suas valorosas lições e o compartilhamento do conhecimento: Rosemeire Ziliani, Magda Sarat e Andréia Alves.

À minha família, por todo amor, apoio e incentivo incondicional. Minha esposa, Glaucia, por me encorajar e compreender os momentos em que estive ausente do lar em razão dessa pesquisa e do trabalho. Minha filha, Thaisa, por me motivar e não me deixar desistir nos momentos de fraqueza. Minha filha, Alícia, pelos momentos que deixou nossas brincadeiras para mais tarde. Meus pais, Vera e Moisés, pelas lições dadas por toda a vida, fazendo com que eu entendesse o grande valor da educação. Todos vocês foram minha base e meu refúgio nos momentos de desafios. Agradeço por cada palavra de encorajamento, por cada gesto de carinho e por acreditarem em mim em cada passo dessa caminhada.

“É difícil imaginar uma maneira mais perigosa de tomar decisões do que deixá-las nas mãos de pessoas que não pagam o preço por estarem erradas”.

Thomas Sowell

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/Faed/UFGD). Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação existente entre políticas públicas voltadas para a qualidade educacional e o desenvolvimento socioeconômico percebidos em Singapura no período de 2015 a 2023. A escolha do lócus de pesquisa e do recorte temporal apresentado fundamentam-se nos resultados atingidos por aquele país nos exames PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos), representando a principal ferramenta de avaliação educacional em larga escala em nível internacional. Atrelado a estes resultados positivos, Singapura e os demais países componentes do bloco dos “tigres” asiáticos, quais sejam, Coreia do Sul, Hong Kong e Taiwan, conseguiram desenvolver suas economias em espaço de tempo relativamente curto, dando indícios de uma relação entre o desenvolvimento econômico percebido e a potencialização do capital humano construído por uma educação de qualidade, o que acarretaria em ganhos sociais e na diminuição de desigualdades, temática bastante estudada academicamente, porém não tratada com base no país asiático em comente, o que demonstra a importância da pesquisa diante da possibilidade de registrar boas práticas a serem implementadas em outras localidades, como no Brasil, que sofre com diversos problemas sociais e dificuldades econômicas, somadas a resultados preocupantes quando o assunto é avaliação em larga escala, ocupando as últimas colocações em todas as avaliações do PISA realizadas desde o ano de 2000. Nessa esteira, o presente estudo insere-se na esfera da formulação de políticas públicas, aplicando em sua metodologia de pesquisa uma abordagem quanti-qualitativa em uma investigação bibliográfica e documental, que coletou elementos de informação junto a bases de dados e principais sítios oficiais relativos à educação ligados a Brasil, Singapura e organismos multilaterais, como ONU (Organização das Nações Unidas), Unicef (Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Para a construção da pesquisa foram analisados os dados oficiais de Singapura, dispostos nas paginas do Governo singapuriano, sobretudo no site do Ministério da Educação (MOE) e do Departamento de Estatísticas (SingStat), além de informações existentes nas páginas do Banco Mundial e da OCDE. Dessa forma, buscou-se caracterizar o processo de desenvolvimento econômico do país e a sua relação com a construção de um sistema educacional voltado à promoção da educação de qualidade, avaliando esse processo sobre três eixos de políticas públicas: financiamento da educação, valorização de professores e currículos educacionais. Como resultado, a pesquisa demonstrou que o processo histórico de desenvolvimento econômico promovido por Singapura foi conduzido com a utilização de políticas educacionais como ferramenta nos ganhos de capital humano, evidenciando a relação entre desenvolvimento econômico e qualidade da educação. Conclui-se que mesmo com as divergências e oposições dogmáticas sobre o conceito de qualidade da educação diante da influência do mercado, fica claro que o direcionamento promovido por Singapura a fim de desenvolver sua economia trouxe relevantes ganhos sociais para o país, principalmente na educação.

Palavras-chave: qualidade educacional; desenvolvimento econômico; avaliação em larga escala; Singapura.

ABSTRACT

The choice of the research locus and the time frame presented are based on the results achieved by that country in the PISA exams (Program for International Student Assessment), representing the main large-scale educational assessment tool at the international level. Linked to these positive results, Singapore and the other countries of the Asian Tigers bloc, namely South Korea, Hong Kong, and Taiwan, managed to develop their economies in a relatively short period of time, suggesting a relationship between the perceived economic development and the enhancement of human capital built by a quality education, which would lead to social gains and the reduction of inequalities. This topic has been widely studied academically but not addressed in relation to the Asian country in question, highlighting the importance of this research given the possibility of documenting best practices to be implemented in other locations, such as Brazil, which faces various social problems and economic difficulties, compounded by worrying results in large-scale assessments, ranking among the lowest in all PISA assessments since the year 2000. In this context, the present study falls within the sphere of public policy formulation, applying a quantitative-qualitative approach in its research methodology, with a bibliographic and documentary investigation that gathered information from databases and main official websites related to education connected to Brazil, Singapore, and multilateral organizations such as the UN (United Nations), UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), and the OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). For the construction of this research, official data from Singapore were analyzed, as provided on the pages of the Singaporean Government, particularly on the website of the Ministry of Education (MOE) and the Department of Statistics (SingStat), in addition to information available on the pages of the World Bank and the OECD. In this way, the study aimed to characterize the country's economic development process and its relationship with the construction of an educational system focused on promoting quality education, evaluating this process through three public policy pillars: education financing, teacher appreciation, and educational curricula. As a result, the research demonstrated that Singapore's historical process of economic development was driven by the use of educational policies as a tool for achieving human capital gains, highlighting the relationship between economic development and the quality of education. It is concluded that, despite the divergences and dogmatic oppositions regarding the concept of education quality in the face of market influence, it is clear that the direction taken by Singapore to develop its economy has brought significant social gains to the country, especially in education.

Keywords: educational quality; economic development; large-scale assessment; Singapore.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estreito de Malaca.....	88
Figura 2 – Ilha de Singapura – localização do Porto.....	89
Figura 3 – Porto de Singapura.....	89
Figura 4 – Plano de Cargos – Sistema de Educação de Singapura.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão de literatura – coleta em base de Dados	23
Quadro 2 - Revisão de literatura.....	25
Quadro 3 - Principais normatizações educacionais de Singapura.....	27
Quadro 4 - Órgãos responsáveis pela Educação em Singapura.....	27
Quadro 5 - Principais metas desenvolvidas para a educação	48
Quadro 6 - Comparativo dos principais pontos desenvolvidos na reuniões internacionais relativas à educação para todos	48
Quadro 7 - Ranking IDH dos países componentes dos “tigres” asiáticos.....	81
Quadro 8 - Taxas de analfabetismo e <i>ranking</i> de avaliação PISA relativo aos países componentes dos tigres”asiáticos.....	82
Quadro 9 - Evolução PIB e PIB per capita	93
Quadro 10 – IDH, longevidade, PIB per capita e escolarização: 2015 – 2023.....	95
Quadro 11 – Gastos com saúde, previdência e taxa de natalidade: 2015 – 2023.....	96
Quadro 12 – Coeficiente de Gini de Singapura: 2015 – 2023.....	98
Quadro 13 – Estrutura do Sistema de Ensino de Singapura.....	100
Quadro 14 – Ensino fundamental – educação primária.....	101
Quadro 15 – Ensino fundamental – educação secundária.....	102
Quadro 16 – Taxa de escolaridade, analfabetismo e gastos em educação: 2015 – 2023.....	103
Quadro 17 – Comparativo – financiamento educacional – 2023.....	106
Quadro 18 – Investimento em educação: 2015 – 2018 – 2022.....	108
Quadro 19 – Investimento em educação – fase industrial: 1970 - 1990.....	110
Quadro 20 – Investimento em educação – mercado de tecnologias: 1990 - 2010.....	113
Quadro 21 – Investimento em educação – mercado de capitais: 2010 – 2020.....	113
Quadro 22 – Educação básica - Níveis de escolaridade, número de alunos e professores.....	118
Quadro 23 – Escolas públicas, auxiliadas pelo Governo e Independentes.....	118
Quadro 24 – Divisão dos cursos do Ensino secundário de Singapura.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AST	Academy of Singapore Teachers – Academia de Professores de Singapura
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EAGLE	Prêmio Edusave de Realização, Boa Liderança e Serviço
ECHA	Prêmio de Caráter Edusave
ECM	Educação para a Cidadania Mundial
EDB	Economy Development Board
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EdTech	Tecnologia Educacional
EMB	Bolsa de Mérito Edusave
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM	Ensino Nacional do Ensino Médio
EPI	Economia Política Internacional
EPI	Economia Política Internacional
EPT	Educação para Todos
ESA	Prêmio Edusave Skills
ESIS	Bolsa Edusave para Escolas Independentes
FAED	Faculdade de Educação
FAZ	Esquema de Assistência Financeira
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPGE	Grupo Estado, Política e Gestão da Educação
GPA	Prêmio Edusave Good Progress
HDB	Housing and Development Board
HEB	Bolsa de Ensino Superior
HECB	Bolsa Comunitária de Ensino Superior

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISB	Esquema de Bolsas Escolares Independentes
ITE	Institute of Technical Education – Instituto de Educação Técnica
LLEF	Lifelong Learning Endowment Fund
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOE	Ministry of Education – Ministério da Educação
MTL	Mother Tongue Languages – Línguas Maternas
NEBA	Necessidades Especiais de Aprendizagem
NEBA	Necessidades Especiais de Aprendizagem
NIE	National Institute Education – Instituto Nacional de Educação
NTU	Nanyang Technological University – Universidade Tecnológica de Nanyang
NUS	National University of Singapore – Universidade Nacional de Singapura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americano
OEA	Organização dos Estados Americanos
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OIs	Organizações Internacionais
OM	Organização Multilateral
OM	Organizações Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PAP	People’s Action Party – Partido de Ação Popular
PGDE	Pós-Graduação em Educação

PIB	Produto Interno Bruto
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PSEA	Programas Isolados para o Pagamento da Educação Pós-Universitária
REDALYC	Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SBB	Based Banding – Baseado em Assuntos (Faixas)
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SDF	Skills Development Fund
SGX	Singapore Exchange
SingStat	Singapore Departamento of Statistics - Departamento de Estatística de Singapura
SPED FAZ	Esquema de Assistência Financeira para Educação Especial
SSO	Singapore Statutes Online – Estatutos de Singapura Online
SST	School of Science and Technology – Escola de Ciência e Tecnologia
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TSLN	Thinking Schools, Learning Nation – Escolas Pensando, Nação Aprendendo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização do problema	13
1.1.1 Objetivo geral:	21
1.1.2 Objetivos específicos:.....	22
1.2 Caminho metodológico.....	22
2 DIRETRIZES POLÍTICAS DA PAUTA DE QUALIDADE EDUCACIONAL NA AGENDA GLOBAL.....	31
2.1 A historicidade da concepção de qualidade educacional	32
2.2 Organismos multilaterais e diretrizes internacionais.....	40
2.2.1 Avaliação em larga escala: PISA.....	50
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO: PANORAMA DOS PAÍSES DOS "TIGRES ASIÁTICOS".....	59
3.1 Teoria do capital humano, educação e desenvolvimento econômico.....	60
3.2 Educação e ascensão socioeconômica dos países que compõem os "Tigres Asiáticos"	70
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM SINGAPURA E OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO	84
4.1 Caracterização de Singapura	84
4.1.1 Breve histórico da Constituição de Singapura como Estado-Nação	84
4.1.2 Localização Geográfica.....	87
4.1.3 População.....	90
4.1.4 Organização político-administrativa.....	91
4.2 Desenvolvimento contemporâneo econômico de Singapura.....	91
4.2.1 PIB e PIB per capita.....	93
4.2.2 Índice de Desenvolvimento Humano - IDH.....	95

4.3 Características do sistema educacional de Singapura.....	99
4.4 Políticas educacionais de Singapura voltadas para a qualidade da educação.....	104
4.4.1 Políticas de financiamento da educação.....	105
4.4.2 Políticas de valorização docente.....	116
4.4.3 Políticas curriculares de Singapura.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS	139

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do problema

A interação complexa entre a educação e o desenvolvimento socioeconômico tem sido objeto de interesse e pesquisa em diversos campos acadêmicos mundo a fora, mostrando-se uma temática bastante debatida conforme afirmação de Miltons (2007), que corrobora o entendimento pela constatação da quantidade expressiva de publicações existentes, muitas ressaltando a importância de se compreender a relação entre as políticas públicas de Estado desenvolvidas para a educação e os possíveis benefícios, diretos e/ou indiretos, na promoção do desenvolvimento econômico do país, possibilitando o registro e a exploração de boas práticas experimentadas em ambos os setores para benefício da sociedade.

Rocha (2014) entende que a educação tem se apresentado como uma ferramenta de grande valia na promoção da ascensão social e econômica do indivíduo, onde, ao citar Galbraith (*apud* Cabuegueira, 2001), acrescenta o papel primordial da educação na manutenção da paz social e da tranquilidade pública, sendo uma garantidora do fornecimento dos meios vitais para que as pessoas possam governar a si próprias de maneira realmente democrática.

A percepção acima apresentada denota que a relação entre desenvolvimento socioeconômico e educação seria no sentido de que esta atuaria como um insumo para o desenvolvimento da primeira, o que se mostra na experiência desenvolvida por Singapura, como evidenciada na pesquisa.

Na mesma senda, leciona-se pelo entendimento de que a promoção da educação atua positivamente no campo individual, acarretando valiosos ganhos para a coletividade, refletindo-se no desenvolvimento do Estado, tanto no campo social quanto em seus aspectos econômicos, mediante o favorecimento da pesquisa e das inovações tecnológicas e científicas, sendo este conhecimento um dos principais pilares em qualquer processo de desenvolvimento, pois somente a ciência permite encontrar, identificar e extrair valor de novos fenômenos (Silva, 2015).

Assim sendo, a compreensão da relação existente entre a educação e o desenvolvimento socioeconômico de um país pode ser um fenômeno alvo em diversos campos de conhecimento, mas, nesta investigação, demarcar-se-á a investigação no campo das políticas públicas educacionais. Para tanto, faz-se necessário registrar que partimos dos

entendimentos de Souza (2006 *apud* Silva, 2017) quanto à definição de políticas públicas, destacando as mais recorrentes nos conceitos apresentados por Lasswel (1936), para quem políticas públicas seriam decisões e análises para apresentar respostas relativas às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz; por Thomas Dye (1972), definindo o termo como tudo o que um governo resolve fazer ou deixar de fazer; e por Secchi (2012), que considera política pública a elaboração de uma diretriz para enfrentar problemas públicos.

Conjugando os conceitos acima na seara educacional, as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de decisões e análises implementadas pelo governo a fim de elaborar diretrizes para o enfrentamento de problemas da educação como um direito social e público.

Tomando como referencial teórico o conhecimento construído por Leonardo Secchi em sua obra “Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos”, de 2017, “[...] as políticas públicas são constituídas por dois elementos fundamentais: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público” (Secchi, 2017, p.1), ou seja, o desejo intencional de ação por parte do poder público diante de um problema de ordem pública previamente constatada.

Assim, com base nas políticas educacionais implementadas em Singapura, podemos enquadrar a pesquisa no ciclo de políticas públicas definido pelo pesquisador supracitado. Para o mesmo, as políticas públicas seguem um ciclo interconectado de fases, que incluem a identificação do problema, a definição da agenda, a tomada de decisões, a execução, a avaliação e, por fim, a extinção ou a reformulação da política.

Assim, a presente investigação dialoga com o referencial teórico de Secchi (2017) ao examinar como o planejamento e a implementação das políticas educacionais em Singapura seguiram um ciclo estruturado, baseado em diagnósticos e avaliações constantes. Este procedimento possibilitou correções e melhorias que asseguraram a efetividade das ações executadas, estabelecendo a educação como um dos principais impulsionadores do progresso econômico nacional. Essa visão enfatiza a importância da pesquisa ao sugerir que uma política planejada e estruturada no campo educacional pode servir de exemplo para outras nações que buscam avanços quanto ao desenvolvimento socioeconômico.

O mesmo autor também define em sua obra que os estudos relacionados às políticas públicas podem se dar por meio de duas formas de abordagens diferentes: uma estadista, considerando as políticas públicas como um monopólio dos atores estatais; e uma multicêntrica, onde soma-se aos atores estatais as organizações privadas, não governamentais, multilaterais e redes de políticas públicas.

Considerando as particularidades do objeto de estudo e da realidade aparente do processo de desenvolvimento econômico e socioeconômico dos “tigres” asiáticos, em especial de Singapura, será utilizada uma abordagem multicêntrica na análise das políticas educacionais ali implementadas e voltadas diretamente para a promoção de uma educação suplementar e cooperativa ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento tecnológico desses países na educação básica. A justificativa para a escolha deste caminho é o mesmo utilizado na obra do teórico referenciado, fundada em quatro aspectos:

[...] um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja a política pública [...] segundo, porque evitamos uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas [...] terceiro, porque essa abordagem tem implicação em um espectro grande de fenômenos [...] quarto, porque o papel do Estado varia em cada país, e muda constantemente dentro de um mesmo país (Secchi, 2017, p. 3).

Os países do leste asiático são um exemplo recorrente de estudos quanto a esta temática, apresentando uma realidade bastante particular, caracterizada por um período muito recente de independência e soberania de suas nações, após um longo período de dominação estrangeira, sobretudo japonesa, que teve término com o fim da 2ª Guerra Mundial e a derrota dos países do eixo. Esses países guinaram suas trajetórias para um processo de desenvolvimento industrial nas décadas de 1970 e 1980, promovendo a abertura de seus mercados na busca de um desenvolvimento econômico rápido, agressivo e autônomo, dando a alguns países daquela região a alcunha de “tigres” asiáticos, bloco econômico formado por Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong e Taiwan. Miltons (2007) afirma que as taxas de crescimento econômico acima da média, comparadas aos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), proporcionaram a denominação dada ao grupo.

Embora essa denominação seja a mais usual, observa-se na literatura uma pluralidade de nomenclaturas e teses para a origem do termo “tigre” para esses países. Saez (2020) observa em seu trabalho que nos últimos anos o continente asiático tem se destacado como a região mais dinâmica economicamente no mundo, enaltecendo o crescimento em oito economias distintas, capazes de caracterizar três ondas desse processo: a primeira onda, impulsionada pelo Japão; uma segunda onda representada pelos quatro “tigres” asiáticos (Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong e Taiwan); e uma terceira onda percebida na Indonésia, Malásia e Tailândia. Afirmar ainda que alguns autores também denominaram esses

países como “dragões”, “pequenos dragões” e “tigres menores”, de acordo com a visão dada no processo de desenvolvimento dessas economias emergentes.

Os dados do Banco Mundial de 1993, na obra de Pacheco (2021), mostram que o intervencionismo estatal caracterizado em políticas públicas promovidas pelos países asiáticos, sobretudo nos “tigres” asiáticos, favoreceu o crescimento do Estado de forma muito especializada, havendo duas visões econômicas principais para explicar esse sucesso: a neoclássica e a revisionista.

A primeira foca em políticas de caráter horizontal, das quais é destacado o êxito na implementação de quatro delas, especificamente: (i) investimento adequado em pessoal/capital humano; (ii) ambiente favorável para a competição privada; (iii) abertura para o comércio internacional, e (iv) estabilidade macroeconômica.

Já os revisionistas apontam políticas ditas verticais ou intervencionistas adotadas por esses países. Eles apontam que os primeiros a se desenvolverem: Japão (primeiro), depois, Coreia do Sul e Taiwan (Norte Asiático) adotaram políticas mais intervencionistas, abrindo espaço para que o segundo grupo, Hong-Kong, Malásia, e, por último, Indonésia e Tailândia (Sul Asiático), adotasse um caminho com menos incentivos direcionados (Pacheco, 2021, p. 34).

Tendo Singapura como país central deste estudo, selecionado com fundamento na sua ocupação em posições de destaque nos *rankings* de avaliações internacionais, como o PISA, sigla para *Programme for International Student Assessment*, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, onde alcançou a primeira posição no último processo realizado em 2022, deve-se ressaltar que a dinâmica de crescimento econômico e desenvolvimento educacional, embora guarde semelhanças com os demais países do bloco dos “tigres” asiáticos, apresenta particularidades próprias, que devem ser consideradas para garantir os resultados da pesquisa, tratando-se de uma cidade-estado que em pouco mais de 40 anos se tornou um dos países mais ricos do mundo através de uma estratégia econômica que trouxe frutos positivos para o campo social, em especial à educação.

A busca por compreender a interseção entre educação e desenvolvimento socioeconômico, como já registrado, é uma empreitada que envolve diversos campos do conhecimento, como Economia, Educação, Sociologia e Políticas Públicas. Segundo Holanda (2003 *apud* Silva, 2017), tomando por referência o Brasil, a avaliação dos impactos promovidos pelas políticas educacionais ainda é um campo em expansão, que apesar de ter construído uma grande variedade de conceitos e abordagens das mais diversas, não consolidou uma tradição sistematizada para a avaliação dos efeitos promovidos pelos investimentos em grande escala de recursos a fim de solucionar demandas educacionais.

O papel da educação no desenvolvimento da sociedade tem figurado como pauta de destaque na agenda internacional, sobretudo, a partir do final do século XX. Prova disso foi a ênfase dada pela Organização das Nações Unidas (ONU) à educação, enfatizada no conceito de educação de qualidade, como um dos elementos essenciais para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Trata-se de um indicador que assume o papel de ferramenta para o alcance de uma vida digna e da capacidade de se prover, com o acesso aos recursos necessários, mostrando a importância de buscar a construção de estruturas de conhecimento que sistematizem essa relação entre educação e desenvolvimento econômico e social.

No contexto dos países do bloco dos "tigres" asiáticos, percebido empiricamente um notável crescimento econômico atrelado ao aumento no IDH, podendo-se atribuir à educação um papel crucial nesse processo. Atualizando essa relação, o mais recente Relatório de Desenvolvimento Humano divulgado pela ONU (2022, p. 24) coloca Hong Kong, Singapura e Coreia do Sul no grupo de países possuidores de um grau de desenvolvimento humano com *status* muito elevado, ocupando respectivamente a 4^a, 12^a e 19^a colocações no mundo, enquanto não faz menção a Taiwan, considerado oficialmente hoje como parte da República Popular da China, representando uma província daquele país. Este, por sua vez, encontra-se no grupo de países com desenvolvimento humano elevado, ocupando a 79^a colocação no *ranking* mundial em IDH.

Na seara educacional, a mensuração dos aspectos que destacam a promoção de uma educação de qualidade pode ser representada por *rankings* que exibem o desempenho comparativo de alunos pelo mundo todo, compreendendo um padrão de desempenho da educação mundial. Bühler et al. (2020, p. 2), compilando os ensinamentos de Carvalho (2016), Villani e Oliveira (2018), afirma:

Essas estimativas foram criadas por meio de critérios e conhecimentos alcançados por órgãos responsáveis e acabam por desenvolver um conjunto de parâmetros, por meio dos quais se tem compreendido sobre as competências e os saberes considerados válidos. Além disso, estipulam como padrões as Políticas Públicas Educacionais e os processos de ensino e aprendizagem ocorreram nos países mais bem posicionados. Uma das principais previsões internacionais de larga escala é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), um programa de avaliação sistemático e revelador que iniciou nos anos 2000. Atualmente, o sistema de avaliação PISA é reconhecido internacionalmente como o maior agregador, em termos de quantidade de conhecimento, dos modelos educativos de diferentes países. O PISA pode ser compreendido como um dispositivo de política do conhecimento; do inglês *knowledgepolicy*, seus resultados vêm sendo utilizados para analisar problemas educacionais e promover debates sobre políticas públicas em contextos nacionais, uma vez que se propõe a apoiar e participar no trabalho de coordenação de ações públicas na educação.

Desta forma, com base no *ranking* do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (*Programme for International Student Assessment*), o presente trabalho fixa suas análises em Singapura, país pertencente ao grupo dos “tigres” asiáticos, que de forma semelhante aos demais integrantes, porém guardando algumas particularidades, passou a integrar um seleto grupo de nações que se destacaram por suas conquistas educacionais e econômicas nos últimos anos. O êxito dessas nações na consecução de altas taxas de crescimento econômico, juntamente com a melhoria das condições de vida da população, mostram-se evidenciados no o papel desempenhado por uma educação básica de qualidade direcionada a suprir necessidades demandadas pelo mercado de trabalho em seus ciclos de industrialização e desenvolvimento econômico.

Singapura ocupou posições de destaque em todas as avaliações do PISA em que participou, galgando a primeira posição no último teste realizado em 2022, onde os alunos foram avaliados nas disciplinas de leitura, ciências e matemática, com ênfase nesta (OCDE, 2022). Importante destacar que a data de aplicação do referido teste sofreu alteração em razão da pandemia do Covid-19, impossibilitando a sequência de avaliações que vinham sendo realizadas regularmente a cada três anos, conforme prevê o calendário da organização deste evento.

Dessa forma, aborda-se nesta pesquisa o recorte temporal configurado pelo período de 2015 a 2023, justificado por ser o período de aplicação das avaliações de alunos do PISA onde a República de Singapura participou com os melhores resultados após as suas participações iniciais nos anos de 2009 e 2012, ocupando 4ª e 2ª posições respectivamente. No período destacado para análise, o país asiático alcançou as primeiras colocações nas avaliações de 2015 e 2022, enquanto figurou na segunda posição no ano de 2018 (OCDE, 2024), devendo ser ressaltado que o recorte temporal elencado não será óbice para a busca de elementos de informação pretéritos a este período, uma vez que se tem o entendimento no sentido de que a construção de políticas públicas deve ser avaliada com base em fatos e condições que podem transcender os momentos em que aparecem os resultados destacados.

Os estudos direcionaram-se à educação básica desenvolvida naquele país através de suas políticas públicas, analisando a possível relação existente entre a qualidade na educação e o desenvolvimento socioeconômico, tema pouco abordado com este recorte geográfico conforme aponta a revisão de literatura a seguir apresentada, que demonstra ênfase mais recorrente em países como Coreia do Sul e Finlândia como lócus e objeto de pesquisa, o que demonstra uma lacuna relevante e que merece ser alvo de investigações.

Nessa esteira, a qualidade da educação se mostra um elemento primordial para o estudo. Dourado et al. (2009) afirma que a qualidade pode ser analisada como um conceito histórico, alterando-se no tempo e no espaço de acordo com as demandas e exigências apresentadas.

O conceito de qualidade da educação, assim como o de política pública, apresenta uma série de dificuldades na sua pacificação, considerando que, conforme os autores supra, dependem da análise de um conjunto de determinantes que interferem no processo educacional em um universo das relações sociais mais amplas, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Inclua-se também as questões que envolvem a análise de sistemas de educação e unidades escolares, como o processo de educação e gestão do trabalho escolar. Dessa forma, pautando-se pela ótica dos autores, a qualidade educacional será analisada com “base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” (*Ibid*, p. 202).

Debates acerca dessa temática têm permeado as discussões nas agendas internacionais e nacionais de políticas públicas educacionais, onde as avaliações em larga escala têm se apresentado como ferramentas importantes que expressam esse movimento, criando tendências e moldando objetivos a serem alcançados numa forma de padronização da educação em diferentes sistemas nacionais pelo mundo. Nessa direção, um instrumento que reflete tal afirmação são as avaliações promovidas pelo PISA, programa da OCDE indicado em 2000, que tem provocado muitas discussões no campo educacional no tocante à sua eficácia quanto a mensuração do aprendizado de jovens no final da educação básica e, por consequência, no que é considerado como padrão de qualidade pelo indicador.

A relevância pessoal e institucional ligadas a este pesquisador que, embora não possua formação acadêmica no campo da Educação, há mais de 25 anos atua na área de segurança pública e experimenta as dificuldades na preservação da ordem pública e na pacificação social diante da insuficiência do Estado na promoção de direitos fundamentais à maior parte da população, dentre eles o direito à educação.

Com formação em Direito e especialização nas áreas de Cidadania e Direitos Humanos, as atividades profissionais deste pesquisador foram desenvolvidas como policial militar nos Municípios sul-mato-grossenses de Dourados e Caarapó, onde, neste último,

exerceu a função gestor¹ no período de 2014 a 2019, observando as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas com relação à violência, às drogas e à evasão escolar. Nesse período coordenou a promoção dos trabalhos do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, uma parceria do Estado de Mato Grosso do Sul através da Polícia Militar, em convênio, neste caso, com a Prefeitura Municipal de Caarapó.

As atividades do programa foram muito importantes para o mapeamento e controle preventivo das questões de violência e combate ao uso de drogas nas escolas daquela localidade, mas a problemática envolvendo a permanência, a motivação e a frequência regular dos alunos em sala de aula ainda trazia inquietações, impulsionando os estudos sobre sistemas educacionais que demonstravam sucesso no quesito qualidade.

Assim, inicialmente foram analisadas as literaturas voltadas para o sucesso finlandês na área educacional, que fundamentaram o plano de ação para a aprovação do pesquisador neste programa de Mestrado. Contudo, no decorrer dos estudos e com o direcionamento de sua orientadora, alterou-se o lócus de estudo para Singapura, igualmente referendado por seus resultados nas avaliações PISA, alcançados em um espaço de tempo relativamente curto o grande destaque no campo econômico, social e educacional, fato instigador e motivacional para a realização dessa pesquisa.

Nesse contexto, estando este trabalho inserido na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), com vínculo na pesquisa desenvolvida com a orientação da Professora Doutora Kellecia Rezende Souza, denominado “Políticas Públicas para a Educação Básica em Países Africanos e Latino-Americanos”, bem como no “Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão Educacional” (GEPGE), busca-se responder como problema de pesquisa a seguinte questão: quais políticas públicas voltadas para uma educação básica de qualidade contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento econômico de Singapura?

Para abordar a questão central de como as políticas públicas focadas em educação básica de qualidade contribuíram para o desenvolvimento econômico de Singapura é imprescindível reconhecer a existência de um projeto nacional voltado para o crescimento econômico. Tal como em outros contextos históricos e geopolíticos, Singapura não adotou um

¹A atividade policial militar baseia-se em princípios de hierarquia e disciplina que fundamentam a organização administrativa das Corporações, repartindo funções e competências. Nesse sentido, o termo “gestor” aqui empregado, vincula-se à gestão administrativa das unidades ou repartições da Polícia Militar, onde, no caso, o pesquisador exercia a função de comandante do Pelotão da Polícia Militar situado no Município de Caarapó e desenvolvia projetos acessórios à segurança pública, ligados à comunidade escolar daquela localidade, como o PROERD.

único plano de desenvolvimento ao longo do período analisado neste estudo. Diversos focos de administrações, atravessando fases distintas de governança, mesmo estando à frente a pessoa de um único Primeiro Ministro, empregaram estratégias de planejamento para orientar o desenvolvimento do país, utilizando a educação como ferramenta primordial nesse processo.

Nesta investigação, priorizar a educação formal implica em identificar ações governamentais que reconhecem explicitamente a educação como um elemento crucial para o avanço econômico, determinando os objetivos para a sua promoção e a sua caracterização focada na qualidade. Dada a complexidade em mensurar o grau de prioridade atribuído pelo governo à educação, devido à natureza subjetiva dessa avaliação, a análise se apoiará em indicadores tangíveis. Entre eles, destacam-se os investimentos governamentais em educação, o desenvolvimento de legislação específica voltada para o cumprimento de metas educacionais, e a eficácia das políticas implementadas - avaliada a partir da realização ou não dos objetivos delineados.

Além desses indicadores, será relevante observar se os esforços na área educacional se traduziram em melhorias nos índices de desenvolvimento econômico previstos nos planos de desenvolvimento, comprovando esta relação. Este aspecto fornecerá uma base para inferências qualitativas sobre o impacto positivo ou negativo das políticas educacionais no crescimento econômico do país em estudo.

Para posicionar Singapura em um contexto global, o estudo busca apresentar a compreensão acerca da relação existente entre as políticas públicas educacionais e o desenvolvimento socioeconômico percebidos naquele país, auxiliando na compreensão do valor da educação dentro em um projeto voltado para o desenvolvimento socioeconômico. O estudo promovido não só busca esclarecer o papel estratégico da educação na trajetória econômica de Singapura, mas também pretende identificar e analisar como este modelo pode servir de referência para outras nações que buscam reformular suas políticas educacionais como meio de acelerar seu desenvolvimento econômico.

1.1.1. Objetivo Geral

Analisar a relação existente entre políticas públicas voltadas para a qualidade educacional e o desenvolvimento socioeconômico de Singapura no período de 2015 a 2023.

1.1.2. Objetivos Específicos:

- Investigar as diretrizes internacionais de qualidade educacional no período de 2015 a 2023;
- Problematicar a relação das políticas públicas educacionais e o desenvolvimento socioeconômico nos países que compõem os “Tigres” Asiáticos;
- Identificar as principais políticas públicas de educação básica adotadas por Singapura no período de 2015 a 2023; e
- Compreender a relação dos indicadores de qualidade educacional e de desenvolvimento socioeconômico em Singapura no período de 2015 a 2023.

1.2. Procedimento metodológico

O estudo elaborado insere-se na análise do ciclo de políticas públicas (*policy-making process*), tendo como referencial teórico o modelo apresentado por Leonardo Secchi, onde, para o autor, “o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes” (Secchi, 2017, p. 43).

Os procedimentos investigativos para a realização da pesquisa pautam-se em uma abordagem quanti-qualitativa, fundada nas bases das pesquisas bibliográfica e documental, onde Souza et al. (2017), com as palavras de Creswell e Clark (2007), entende que tal abordagem pode ser igualmente denominada como quali-quantitativa ou mista, sendo voltada para as pesquisas aplicadas em Ciências Sociais, objetivando a sistematização dos trabalhos em quatro desenhos metodológicos:

[...]: triangulação que busca comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente; embutido, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente; explanatório, no qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou viceversa; e exploratório, cujos os resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subsequente método quantitativo (Souza, 2017, p. 38).

A abordagem quanti-qualitativa ou quali-quantitativa apresenta-se como uma evolução pacificadora da relação posta por muitos como dicotômica entre as abordagens qualitativas e quantitativas, trazendo uma ideia de complementaridade entre as duas formas de pesquisa. Santos Filho (1995, *apud* Souza et al., 2017) afirma que estudiosos como Gage e

Shulman entendiam que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa seriam igualmente legítimas e não estariam necessariamente em conflito, defendendo a complementaridade entre elas ao considerar os distintas e variadas aspirações encontradas nas pesquisas em ciências humanas, podendo alcançá-los em uma única forma de abordagem ao unificá-las.

A abordagem elencada é desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental pertinente à temática escolhida, onde a primeira forma de pesquisa “implica em um conjunto de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima *et al.*, 2007, p. 38).

Na realização da pesquisa bibliográfica foram utilizadas as fontes produzidas e disponíveis nas bases de dados de produção acadêmica e científica, visando atualizar a concepção sobre o problema proposto, desvendando-se o estado do conhecimento em face dessa temática por meio da revisão de literatura, onde, nas palavras de Severino (2013, p. 113), mostra-se como “processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser pesquisado”.

Para o desenvolvimento do estudo realizou-se, inicialmente, a revisão de literatura sobre a temática proposta a fim de identificar a produção acadêmica brasileira referente às políticas públicas para uma educação de qualidade e a sua relação com o desenvolvimento socioeconômico do Estado. O levantamento das publicações foi realizado nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil; Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (BDTD/IBICT); e Repositório da UFGD. A construção do campo amostral utilizou os descritores “educação de qualidade”, “desenvolvimento socioeconômico” e “tigres asiáticos”, representado pelo Quadro 1 que segue abaixo:

Quadro 1 – Revisão de literatura – coleta em base de Dados

Descritor	SciELO	Redalyc	BDTD/IBICT	UFGD
“Educação de qualidade”	46	2934	820	2
“Desenvolvimento socioeconômico”	108	1926	1012	11
“Tigres asiáticos”	3	277	13	0

Fonte: elaborado pelo autor, conforme número de bibliografias relacionadas em cada base de dados.

Considerando a grande quantidade de registros da plataforma da Redalyc, utilizou-se, unicamente neste portal, a seleção baseada apenas em trabalhos escritos em língua portuguesa como critério de filtragem, publicados no período de 2009 a 2023, adotando periódicos voltados para as áreas de Política, Educação, Ciências políticas e Economia, perfazendo os quantitativos de 1681, 531 e 33 para o primeiro, segundo e terceiro descritores, respectivamente. Importante também ressaltar que apenas para a Redalyc foi adotado esse recorte temporal, igualmente pela grande quantidade de publicações ali encontradas.

Para compor o inventário, foram considerados apenas os estudos pautados na análise de Políticas Educacionais e sua relação com o desenvolvimento socioeconômico, efetivando uma filtragem final com a utilização dos descritores: “educação básica”, “Singapura” e “política educacional”, o que resultou na seleção de 822 artigos científicos e 91 trabalhos entre teses e dissertações. Seguiu-se para a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves, onde foram selecionados 45 artigos, 12 teses e 14 dissertações.

Em seguida foram consideradas somente as investigações que tinham como objetos de pesquisa a educação e o crescimento socioeconômico, selecionando-os através da filtragem por meio dos termos “desenvolvimento econômico”, “economia”, “qualidade educacional” e “Cingapura”, tendo considerado o último termo com a possibilidade de escrita tanto se iniciando com a letra “S”, quanto com a letra “C”. Construiu-se assim, o universo amostral necessário para a pesquisa, formado por 3 teses, 6 dissertações e 6 artigos científicos.

A pesquisa documental, embora apresente certa semelhança com a bibliográfica, com esta não se confunde, levando em conta, sobretudo, o conceito de documento para esta distinção, de forma que “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69 *apud* Sá-Silva, *et al.*, 2009, p. 6).

Dessa forma, o procedimento adotado para a realização da pesquisa documental desta pesquisa orientou-se pela busca dos principais documentos norteadores de políticas públicas direcionadas a uma educação de qualidade, utilizados e formulados por Singapura em sua educação básica, exemplificados em instrumentos normativos internacionais por ele ratificados e atos normativos internos voltados à promoção de uma educação de qualidade, relacionado ou relacionando-os às políticas econômicas do país, seguindo como prescrição para a utilização dessas informações a sua apreciação e valoração, uma vez que deles é possível extrair e resgatar uma gama de informações importantes, justificando o seu uso nas

Ciências Humanas e Sociais ao possibilitar o entendimento de objetos que dependem da sua contextualização histórica e sociocultural (*ibid*).

Também foram pesquisados os documentos pertinentes às avaliações do PISA e ao levantamento do IDH nas páginas dos organismos multilaterais competentes em função de seus aportes para subsidiar, documentalmente, conceitos indispensáveis à pesquisa, bem como as obras que serviriam como referencial teórico para a conceituação de políticas públicas e qualidade educacional, somando à revisão de literatura em tela mais dois livros e dois documentos, conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Revisão de literatura

	AUTOR	ANO	TÍTULO
1.	SECCHI, Leonardo (livro)	2017	Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos
2.	SECCHI, Leonardo (livro)	2016	Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções
3.	SILVA, Diogo Cortiz da (tese)	2015	Conhecimento, Tecnologia e Futuro Análise do cenário de inovação dos países emergentes
4.	DELGADO, Darlan Marcelo (tese)	2010	Os “sentidos” da ciência no cenário industrial: a inovação tecnológica e suas implicações na política de educação superior
5.	TEIXEIRA, Alexsandra (tese)	2018	Fatores de sucesso da educação sul-coreana
6.	MILTONS, Michelle Merética (dissertação)	2007	Educação e crescimento econômico na Coreia do sul após 1945
7.	ROCHA, Nuno Filipe Antunes (dissertação)	2014	A educação e a economia: determinantes na qualidade e eficiência educativa
8.	PACHECO, Diego Costa (dissertação)	2021	Brasil e Tigres Asiáticos: desenvolvimento econômico comparado à luz da Nova Economia das Instituições
9.	SILVA, Livia Maria Ferreira da (dissertação)	2017	Políticas públicas de educação: avaliação de impacto do programa um computador por aluno (PROUCA)
10.	VIEIRA, Adriano (dissertação)	2008	Qualidade da Educação: subsídios para a promoção de políticas públicas
11.	YANNICK, KolaïZagbaïJoël (dissertação)	2013	Investimento em capital humano e crescimento econômico: estudo do caso da Coreia do Sul
12.	BÜHLER, Juliane; IGNÁCIO, Patrícia (artigo)	2020	Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e Finlândia
13.	DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de (artigo)	2009	A qualidade da educação: perspectivas e desafios
14.	SAEZ, Ruvislei González (artigo)	2020	Vietnã o último tigre asiático em tempos de Covid-19: resiliência e crescimento
15.	BUENO, Edir de Paiva (artigo)	2007	O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): avaliação de seus pressupostos teóricos e metodológicos
16.	PEREIRA, Danielle Ramos de Miranda; PINTO, Marcelo de Rezende (artigo)	2009	Educação, desenvolvimento humano e qualidade da educação

17.	CHARLOT, Bernard (artigo)	2021	“Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo
18.	ONU – PNUD (Documento)	2021	Relatório de desenvolvimento Humano 2020-2021
19.	OCDE (Documento)	2018	PISA – Resultado das avaliações PISA 2009, 2012, 2015 e 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base na leitura dos textos e documentos selecionados, percebe-se que a educação de qualidade é um objetivo em si mesmo, podendo-se ainda catalogar as políticas públicas educacionais, de uma forma geral, como ferramentas para o alcance dessa qualidade, considerando a construção histórica do conceito, sua contextualização e a mutabilidade de seus elementos formadores, potencialmente influenciados na proporção do conhecimento da sociedade em determinado Estado. Assim, busca catalogar e analisar cada variável existente na relação educação – desenvolvimento econômico observado, garantindo a segurança quanto às conclusões construídas nesse processo.

Nesse sentido, Hanushek et al. (2020), ao considerarem que a qualidade de ensino influencia o crescimento econômico do Estado, observa uma forte ligação entre capacidade cognitiva da população e crescimento econômico, fator que deve ser levado em consideração ao se extrair determinada prática para ser implantada em outra localidade, com população distinta quanto à capacidade de conhecimento e competências.

Por esse prisma, constata-se na revisão de literatura produzida para este trabalho que as políticas públicas para a construção de uma educação de qualidade e a relação desta com o desenvolvimento socioeconômico do Estado não foi especificamente tratada nas pesquisas analisadas, bem como pouco se problematizou sobre o conceito de educação de qualidade, existindo uma lacuna teórica relevante e válida para justificar o presente estudo, fundamentada na necessidade de compreender, de maneira abrangente e aprofundada, como as políticas públicas voltadas para a qualidade educacional podem influenciar o desenvolvimento socioeconômico em um contexto específico, como o de Singapura, e com foco na educação básica, construindo uma fundamentação teórica do tema. As lições derivadas dessa análise podem contribuir para a formulação e aprimoramento de políticas educacionais em outras nações, considerando o contexto singular de cada uma, constituindo, assim, a sua fundamentação ou justificativa prática da pesquisa.

No contexto da presente temática, focada em Singapura e integrando este ao grupo do bloco econômico dos “tigres” asiáticos, faz-se necessário avaliar como esses países, caracterizados por pertencerem ao grupo de nações subdesenvolvidas após o final da Segunda

Guerra Mundial, conseguiram alcançar tão rapidamente o *status* de países desenvolvidos economicamente, com altas taxas de desenvolvimento tecnológico, influenciando positivamente nos aspectos de bem estar social de grande parte da população, onde o problema proposto, qual seja, quais políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade desenvolvidas em Singapura contribuíram para o seu desenvolvimento econômico, faz-se de grande relevância social e acadêmica, diante da importância do tema para a coletividade e da inexistência de pesquisa construída sobre esses elementos em particular.

Considerando o lócus da pesquisa em Singapura e a necessidade de analisar as ações ali desenvolvidas, buscou-se nas páginas oficiais do Ministério da Educação (*Ministry of Education – MOE*) e Estatutos de Singapura Online (*Singapore Statutes Online – OSS*) os textos legais pertinentes à educação, bem como os principais órgãos responsáveis pela promoção de políticas educacionais para guiar a construção da pesquisa documental, perfazendo a consecução de quatro normatizações e seis órgãos principais relacionados ao tema, conforme Quadros 3 e 4 a seguir:

Quadro n. 3– Principais normatizações educacionais de Singapura

Normas relativas à educação em Singapura	
1 Constitution of the Republic of Singapore	Constituição da República de Singapura de 1965, que traz em seu artigo 16 uma disciplina geral sobre a educação como direito social de todos, sendo vedada qualquer forma de discriminação.
2 Education Act	Lei da Educação de 1957, sendo a legislação fundamental que estabelece o quadro regulatório para o sistema educacional de Singapura. Ela define as responsabilidades das autoridades educacionais, professores, pais e alunos, bem como os requisitos para a prestação da educação, entre outros temas.
3 Compulsory Education Act	Lei de Educação Obrigatória de 2000, a qual estabelece a obrigatoriedade da educação em Singapura. Todas as crianças em idade escolar são obrigadas a frequentar a escola ou a educação domiciliar, a menos que sejam dispensadas por razões específicas, como problemas de saúde.
4 Institute of Technical Education Act:	Lei do Instituto da Educação Técnica criada em 1992, sendo a legislação que estabelece as regras de criação e funcionamento do Instituto de Educação Técnica (ITE) em Singapura, o qual oferece educação técnica e profissionalizante nos setores do comércio e da indústria.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em informações constantes nos sites do Ministério da Educação (MOE, 2024) e Estatutos de Singapura Online (OSS, 2024).

Quadro n. 4 – Órgãos responsáveis pela Educação em Singapura

Órgãos responsáveis pela educação em Singapura	
1 Ministry of Education (MOE):	Ministério da Educação de Singapura - é a principal autoridade governamental responsável pela formulação de políticas e supervisão do sistema educacional do país.
2 Curriculum Planning and Development Division (CPDD)	Divisão de Planejamento e Desenvolvimento Curricular - é um órgão pertencente ao Ministério da Educação de Singapura e responsável pelo desenvolvimento e implementação do currículo escolar. Eles trabalham para garantir que o currículo seja atualizado e atenda às necessidades dos alunos dentro da realidade social encontrada, inclusive quanto ao mercado de trabalho.

3 Singapore Examinations and Assessment Board (SEAB):	Banca de Exames e Avaliações de Singapura - é um Conselho Estatutário criado no ano de 2004 com a responsabilidade pela administração de exames e avaliações em Singapura, incluindo o Exame de Certificado de Educação de Singapura (GCE) e outros testes padronizados.
4 Skills Future Singapore (SSG):	Habilidades para o Futuro de Singapura , em tradução literal - este órgão governamental supervisiona o desenvolvimento de habilidades e da educação continuada em Singapura, visando capacitar as competências de cidadãos e não-cidadãos de forma contínua, promovendo a evolução do indivíduo e, consequentemente, o desenvolvimento da coletividade.
5 Committee for Private Education (CPE)	Comitê de Educação Privada - é um órgão de existente no âmbito da <i>Skill Future Singapore</i> com a missão regular as instituições de ensino privado em Singapura, garantindo que elas atendam aos padrões de qualidade e transparência.
6 Early Childhood Development Agency (ECDA)	Agência de Desenvolvimento da Primeira Infância - é um órgão autônomo supervisionado pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social e da Família, sendo responsável pelo desenvolvimento da educação relativa à pré-escola e às creches em Singapura.

Fonte: elaborado pelo autor com base em informações constantes nos sites do Ministério da Educação (MOE, 2024) e Estatutos de Singapura Online (OSS, 2024).

Assim, diante de todo o apanhado literário e documental, bem como pela avaliação do universo de órgãos responsáveis pela educação em Singapura e a sua relação com o desenvolvimento econômico daquele país, procedeu-se à categorização do tema em três eixos principais:

a) **Políticas de investimento:** políticas públicas educacionais dependem de expressivos investimentos. Vieira (2008, p. 167), tomando por base a realidade de políticas públicas do Brasil, afirma:

Sinteticamente, como aponta o PDE da sociedade brasileira, a promoção da qualidade nessa concepção, implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação ao interesse da maioria da população, regida pelos valores da solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania, com forte consequência para a inclusão social, o que requer um massivo investimento em políticas de promoção de acesso, permanência e na gestão democrática.

b) **Políticas de valorização docente:** as obras analisadas apresentam um panorama geral de valorização dos professores como um pilar fundamental do sistema educacional dos países com melhor rendimento nos *rankings* do PISA. Teixeira (2018) exemplifica o caso da Coreia do Sul com base na obra de Cha (2004, s.p.), afirmando que a carreira docente se mostra atrativa para muitos estudantes com boas qualificações, mesmo que “os professores públicos se queixem de ter uma situação socioeconômica mais baixa que a de seus colegas do setor privado”, embora com remunerações maiores quando comparados os números em âmbito internacional; e

c) **Políticas curriculares:** a capacidade de inovar foi considerada como necessária desde as idades mais precoces, motivando políticas públicas de Estado que promovessem o

desenvolvimento de disciplinas como ciências e empreendedorismo em seus currículos. Miltons (2007, p. 152), avaliando o processo de desenvolvimento da Coreia do Sul até 2006 e sua relação com a educação, afirma:

[...] Primeiramente, a percepção de que a indústria estava se movendo cada vez mais para o desenvolvimento de produtos, com o conhecimento constituindo-se como seu principal componente, fez o governo promover reformas em todos os níveis educacionais que colaborassem no desenvolvimento da criatividade individual. A capacidade inovativa deveria ser desenvolvida desde idades precoces. Nos níveis elementar e secundário, a implantação do Sétimo Currículo e a reforma dos anos 1990 visavam ampliar as capacidades individuais dos alunos, procurando mudar a ênfase, que historicamente esteve voltada à preparação para exames, para a diversidade. [...]. Esses esforços tinham – e ainda têm - um objetivo em comum: levar a Coreia para o *status* de sociedade do conhecimento.

Como se explanou anteriormente, Singapura possui índice de desenvolvimento humano com *status* muito desenvolvido para os parâmetros estabelecidos pela ONU em seu relatório oficial, ocupando a 12ª posição no mundo, enquanto ocupou sempre as primeiras posições nos testes PISA da OCDE em que participou.

Dessa forma, a abordagem quanti-qualitativa buscou primeiramente, do ponto de vista quantitativo, assegurar a classificação e a descrição dos conteúdos mais relevantes à pertinência temática, agrupando as informações mais importantes para a pesquisa de acordo com categoria elencada. Posteriormente, a complementaridade da abordagem escolhida se deu pela análise do fenômeno de modo qualitativo a partir da interpretação crítica dos elementos que envolvem a educação de Singapura no período de 2015 a 2023 no que tange a sua qualidade e a promoção de seu desenvolvimento econômico.

Para tanto, orientou-se também para tal agrupamento o direcionamento dado a estas pautas pelos organismos internacionais de educação, bem como a implementação interna de ações voltadas a essas temáticas, avaliando suas políticas públicas em todo o seu ciclo, os investimentos financeiros proporcionados, a valorização dos professores, a questão curricular, os elementos sociais e culturais extraclasse que influenciam na esfera escolar e a conexão entre educação, trabalho e inovação tecnológica que podem ser observadas nos “tigres” asiáticos, sobretudo em Singapura, para a formulação de um sistema ensino que promova uma educação de qualidade, com resultados expressivos demonstrados nos programas internacionais de avaliação.

Esta pesquisa parte da hipótese de que as políticas públicas focadas na qualidade da educação, executadas por Singapura entre 2015 e 2023, tiveram um papel crucial no progresso socioeconômico do país, estabelecendo uma possível relação entre o financiamento

educacional, a valorização docente e a estrutura curricular da educação básica com o seu crescimento econômico e o desenvolvimento social.

O desenvolvimento deste trabalho acadêmico configura-se em quatro seções sequenciais, sendo a introdução, os três capítulos de desenvolvimento e as considerações finais.

Na introdução, aqui sendo apresentada, são registrados os dados basilares desta pesquisa, com o incremento de informações pertinentes à realidade histórica e o desenvolvimento socioeconômico e educacional de Singapura, levantados por meio da revisão de literatura, e a metodologia de pesquisa utilizada.

No capítulo inicial são apresentadas as diretrizes políticas pautadas na qualidade educacional e dispostas na agenda global dos organismos multilaterais, dispondo sobre a construção histórica da concepção da qualidade na educação e os procedimentos de avaliação em larga escala representados pelo PISA.

No segundo capítulo são tratados a educação e o desenvolvimento socioeconômico no panorama dos países componentes do bloco dos “tigres” asiáticos, avaliando o conceito de capital humano e a sua relação com o desenvolvimento socioeconômico. Apresenta-se a compreensão formulada quanto às tendências teóricas existentes na relação entre políticas públicas educacionais e o desenvolvimento socioeconômico.

No terceiro capítulo são apresentadas e analisadas as políticas públicas educacionais desenvolvidas em Singapura e os indicadores de desenvolvimento socioeconômicos correlacionados, dando ênfase aos indicadores no período de 2015 a 2023.

E por fim, no encerramento do trabalho representado em suas considerações finais, traz-se uma síntese das considerações apresentadas, analisadas e construídas durante todo o processo investigativo.

2. DIRETRIZES POLÍTICAS DA PAUTA DE QUALIDADE EDUCACIONAL NA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO

Diretrizes são as linhas ou os caminhos traçados que deverão ser seguidos para que se alcancem determinados resultados previamente objetivados. No campo educacional podem ser conceituadas como instruções, orientações ou indicações estabelecidas em um plano ou projeto para que se atinjam os resultados desejados na área educacional, estabelecendo-se, desta forma, normas procedimentais que representam políticas públicas.

Com o movimento de globalização, representando a aproximação, inter-relacionamento e interdependência entre Estados e Nações, vislumbra-se a ideia de comunidade mundial, fortalecida ainda mais pela criação da Organização das Nações Unidas em 1945, visando à união de países em nome da preservação da humanidade após os horrores da Segunda Guerra Mundial. Essa organização internacional ganha o *status* de fiscal, negociador, mediador e conciliador do mundo livre, pautando suas ações políticas na defesa e preservação dos direitos humanos como pedra angular, o que envolve inspirações voltadas também à educação e o seu reconhecimento como “educação de qualidade”.

As diretrizes políticas relacionadas à pauta da qualidade educacional na agenda global de educação enfatizam a importância de uma abordagem holística e inclusiva. Isso implica na garantia de acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de gênero, condição socioeconômica ou localização geográfica. Schneider et al., (2023) afirma que essas diretrizes enfatizam não só a busca de competências acadêmicas, mas também habilidades para a vida, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de adaptação.

Contudo, essa visão existente na atualidade quanto ao conceito e função da política, bem como o foco criado no respeito aos direitos e à dignidade humana, nem sempre se mostraram desta forma, sendo temperada pelos interesses dominantes em cada período histórico, caracterizando o movimento dinâmico com que a educação e o conceito de educação de qualidade têm se desenvolvido.

Na esfera global, práticas educacionais tidas como positivas e construídas sob a influência de organismos multilaterais tem sido implantadas e compartilhadas entre países e instituições educacionais buscando fomentar a inovação e a eficácia no ensino, mantendo a visão humanista e inclusiva inicial, mas agora influenciada por outros valores, onde visões econômicas têm cada vez mais ditado os rumos das políticas educacionais.

Nesse sentido, uma das principais ferramentas de influência global na educação utilizada por esses organismos multilaterais está representada nos testes do Programa de

Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), um exame aplicado em larga escala em nível mundial, que hoje dita com grande relevância os rumos das políticas educacionais em várias partes do mundo.

2.1. A historicidade da concepção de qualidade educacional

Ao longo da história da humanidade, o conceito de qualidade educacional tem sido moldado e reinterpretado de acordo com os valores, crenças e necessidades de cada época e sociedade, demonstrando uma concepção dinâmica e dependente do contexto em que se desenvolve. Essa noção histórica da concepção de qualidade educacional é retratada na obra de Dourado et al. (2009), onde afirma ser este o primeiro aspecto que deve ser ressaltado, no sentido de que a qualidade é um conceito que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.

Desde os primeiros sistemas educacionais registrados, até os debates contemporâneos sobre políticas educacionais, a busca pela excelência na educação tem sido uma preocupação constante e recorrente, onde o conceito de qualidade educacional evoluiu ao longo dos séculos e de acordo com as transformações humanas e sociais percebidas. Esta evolução promovida ao longo da história refletiu-se diante das transformações sociais, culturais e filosóficas de cada época, moldando-se de acordo com os valores, crenças e necessidades de cada sociedade ao longo da história.

Marilena Chauí (*apud* Ribeiro *et al.*, 2011, p. 253) apresenta “um sequenciamento temporal de como o conceito de qualidade de educação foi se modificando de acordo com a evolução cultural dos antigos povos da Grécia”. Para a pesquisadora, essa mutabilidade conceitual está vinculada aos objetivos almejados para a educação em cada período e espaço, sendo necessário o conhecimento prévio dos objetivos para que se possam formular ações em busca de uma educação que será conceituada como de qualidade.

Na Idade Média, período compreendido entre os séculos V e XV da Era Cristã, a qualidade da educação estava muitas vezes ligada à instrução religiosa, dada a grande influência que a Igreja Católica exercia sobre a sociedade e sobre o próprio Estado. As escolas monásticas e as universidades medievais enfatizavam o estudo das escrituras e a formação espiritual dos alunos. Uma educação de qualidade era aquela que promovia a piedade, a devoção e o conhecimento teológico, com obediência aos mandamentos eclesiásticos, seguindo a seletividade no seu oferecimento.

Já na Era Moderna, séculos XV ao XVIII, o período denominado Iluminismo surgiu dando uma maior ênfase na educação como ferramenta para o progresso humano e social. A qualidade educacional estava ligada à disseminação do conhecimento científico, à promoção da razão e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, em oposição conhecimento religioso e a centralidade divina. No período Renascentista e no Humanista deu-se ênfase ao conhecimento secular e às artes liberais, onde a qualidade educacional passa a ser medida pela amplitude e profundidade do conhecimento adquirido, bem como pela capacidade de pensar de forma independente e criativa.

Essa realidade também está retratada no texto de Wermann et al. (2016) ao trazer a trajetória da educação em cada período histórico, da Idade Média até o fim da Idade Moderna: inicia-se pela vinculação aos dogmas da Igreja Católica, passando pelos movimentos de reforma antropocentristas, até o advento da Revolução Francesa.

Na Idade Média, a educação voltou-se para o homem enquanto relacionado com o divino, visão que começou a ser superada a partir do Renascimento, com o Humanismo, de cunho antropocêntrico. Abriu-se espaço para a Reforma Protestante, respondida com a Contra-Reforma, cujo ápice foi a Companhia de Jesus, para propagar a fé católica. Com a Revolução Científica, a educação passou a desvencilhar-se da Igreja. A Revolução Francesa, enfim, transferiu para o Estado a responsabilidade pelo processo educacional (*op. cit.*, p. 3).

Dessa forma, o autor entende que o conceito de educação de qualidade é apresentado sofre uma construção histórica, afirmando, em síntese, que na Antiguidade, a qualidade educacional estava intrinsecamente ligada à formação moral e intelectual dos cidadãos, enquanto na Idade Média, a ênfase recaía sobre a instrução religiosa, promovendo a piedade e a devoção. Com o passar dos séculos, novas correntes de pensamento influenciaram o conceito de qualidade educacional. Renascimento e Humanismo, por exemplo, passaram a valorizar o conhecimento secular² e as artes liberais. O Iluminismo passou a considerar a educação como uma ferramenta para o progresso humano e social, enfatizando a disseminação do conhecimento científico e a promoção da razão, como apontado por autores como Rousseau e Voltaire.

Por fim, a educação desenvolvida na Era Contemporânea, inaugurada com a Revolução Francesa, em um primeiro momento demonstrou o fortalecimento dos Estados Nacionais com a perda do poder por parte da monarquia, da nobreza e do clero, passando-se a

² No contexto da educação, o termo secular pode se referir a uma escola secular, que é aquela que não possui vínculos com uma instituição religiosa e que oferece uma educação baseada em princípios laicos. Nesse tipo de escola, o ensino é voltado para o conhecimento científico e para a formação integral do indivíduo, sem influências religiosas. Disponível em: <https://resumos.soescola.com/>.

guiar a sociedade por ideologias liberais pautadas na liberdade, incluindo-se aqui a liberdade econômica, ansiada pela classe burguesa. Essa liberdade, constituída modernamente como direito humano de primeira geração ou dimensão, representada pelos direitos civis e políticos, estabelece limites ao agir do Estado, garantindo direitos e liberdades individuais às pessoas, ou seja, um direito de imposição negativa, porquanto obriga a inércia do Estado em determinadas situações.

Os direitos fundamentais ou direitos humanos no âmbito internacional dividem-se em direitos fundamentais de primeira dimensão, sendo aqueles conectados à liberdade, resistência e oposição perante excessos do Estado. São também conhecidos como “liberdades públicas”, encontrando seus maiores exemplos nos denominados direitos civis e políticos.

Aos poucos as ideias liberais passaram a ser contrapostas pela necessidade de maior atenção ao bem estar social. O liberalismo pautado na liberdade, na propriedade e no individualismo passa a ser contestado, sobretudo com o advento da Revolução Industrial. Nasce uma ideologia social e coletivista, que advoga pela necessidade de que o Estado não só se abstenha de agir para não violar os direitos humanos de primeira dimensão, mas que também adote uma postura ativa, atuando na promoção de direitos capazes de promover a igualdade entre as pessoas. Esta ação construtiva do Estado dar-se-ia na garantia e proteção dos direitos humanos de segunda geração ou dimensão, denominados direitos sociais, nos quais a educação se inclui.

Nesse sentido, Lenza (2020) afirma que:

O fato histórico que inspira e impulsiona os direitos humanos de 2ª dimensão é a Revolução Industrial européia, a partir do século XIX. Em decorrência das péssimas situações e condições de trabalho, eclodem movimentos como o cartismo, na Inglaterra, e a Comuna de Paris (1848), na busca de reivindicações trabalhistas e normas de assistência social. (Lenza, 2020, p. 1171)

Com o advento da Segunda Guerra Mundial e os horrores causados pelo Holocausto, a comunidade mundial, antes representada pela Liga das Nações com papel pouco representativo diante das potências imperialistas que dominavam o mundo, promoveu a criação da ONU em 1945. Em 1948 a ONU publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco normativo internacional que estabeleceu diretrizes voltadas para a construção de uma sociedade cosmopolita, de caráter mundial, pautada não só nas relações comerciais e no liberalismo econômico, mas principalmente na igualdade entre os povos, na inclusão e no humanismo, construindo uma sociedade fraterna entre seus membros e

cooperativa de forma global. Aqui se caracteriza a conceituação dos direitos humanos de terceira dimensão ou geração, pautados em uma ideia de paz universal.

Lenza leciona sobre esse tema afirmando que os direitos fundamentais de terceira dimensão são marcados por alterações profundas na comunidade internacional, onde “o ser humano é inserido em uma coletividade e passa a ter direitos de solidariedade ou fraternidade” (*ibid*, p. 1172).

Diante deste fenômeno de aproximação e convívio social em caráter mundial que se seguiu após uma divisão de mundos construída por contendas ideológicas que caracterizaram a “guerra fria”, findando com o colapso do sistema soviético e a perda da influência socialista no início da década de 1990, observa-se o movimento da globalização, dando origem à concepção de ideias que influenciaram e influenciam as políticas públicas para o atendimento dos objetivos das forças dominantes globalmente. Nesse sentido, no que tange à educação, esta também se encontra afetada, sendo guiada pelos interesses não só dos países soberanos responsáveis pela sua promoção, mas também pelas intenções dos organismos multilaterais em que estes países são signatários e aos mais diversos agentes que ali exercem influência, constituindo um dinamismo na concepção da qualidade educacional em cada período ali observado, ratificando a historicidade na construção desse conceito.

Verger (2019) entende que existem duas formas ou macro-abordagens principais para explorar a relação existente entre globalização e política educacional, desvendando qual a natureza dos impulsionadores globais que influenciam as mudanças educacionais. Ele elenca primeiramente o “institucionalismo sociológico”, representado na educação comparada pela teoria da “Sociedade Mundial”, sendo também conhecida por “Teoria da Cultura Mundial”; e, a por fim, a abordagem construída na “Economia Política Internacional”, chamada de EPI, trazendo uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Teóricos da Sociedade Mundial argumentam que um único modelo global de escolarização se espalhou pelo mundo como parte da difusão de um modelo mais geral culturalmente incorporado do Estado-nação moderno (ANDERSON-LEVITT, 2003). A necessidade de Estados-nação conformarem-se com um ideal internacional do Estado burocrático racionalizado levou a um processo de isomorfismo e convergência institucional (DREZNER, 2001). De acordo com essa abordagem teórica, os Estados-nação expandem a escolaridade como parte de um processo mais amplo de adesão aos modelos mundiais da organização da soberania (o Estado moderno) e da organização da sociedade como composta de indivíduos (a Nação moderna) (MEYER et al., 1997). A educação é uma área fundamental para que os governos demonstrem para a comunidade internacional que estão construindo um Estado moderno. [...].

Pesquisas da Sociedade Mundial problematizam a suposição de que as medidas educacionais são globalmente aplicáveis, independentemente das necessidades e das capacidades dos países que as adotam. Eles observam que as políticas educacionais (mas também de saúde, políticas fiscais, etc.) estão sendo adotadas de uma forma bastante rotineira em todo o planeta devido a razões de legitimação externas e internas. [...].

As abordagens da EPI focalizam os efeitos indiretos da globalização na educação e não exclusivamente as influências diretas entre países ou entre as Organizações Internacionais (OIs) e os países. Elas sugerem que a forma mais importante em que a globalização está afetando a política educacional é alterando as condições estruturais nas quais a reforma educacional ocorre, incluindo as condições em que a reforma é enquadrada e percebida pelos formuladores de políticas como necessária. [...]. (Verger, 2019, p. 3-4)

Nas lições de Charlot (2021), a expressão "Qualidade da educação" abrange uma variedade de aspectos inter-relacionados, cada um dos quais suscitando diferentes questionamentos e reflexões sobre a eficácia e a pertinência das políticas educacionais, a organização e o funcionamento das instituições de ensino, bem como sobre o comportamento, os valores e a formação de pais, alunos e professores.

No entanto, para que um discurso sobre a qualidade da educação seja válido e legítimo, é imperativo que ele defina claramente seus parâmetros e critérios de avaliação, explicitando o escopo de sua abordagem e os fundamentos subjacentes aos seus julgamentos. Somente dessa forma será possível desenvolver uma análise consistente e significativa sobre a qualidade da educação, que leve em consideração sua complexidade e abrangência.

Durante o século XX observam-se, historicamente, as nuances que determinaram e caracterizaram o conceito de qualidade educacional. Primeiramente, seguindo a realidade social pretérita, os grandes índices de analfabetismo entre adultos e crianças fora das escolas nos países ditos em desenvolvimento caracterizava a educação de qualidade pelo mero oferecimento de vagas, desconsiderando questões como conteúdo e estrutura no oferecimento desse direito.

Posteriormente passou-se a fase de considerar a qualidade educacional na medida dos resultados internos observados, como nos índices de aprovação escolar e analfabetismo, número de anos de escolarização básica obrigatórios e índices de evasão escolar. Por fim, sobretudo a partir da década de 1990, com um considerável aumento da influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais dos Estados, passa-se a considerar o conceito da qualidade educacional atrelado aos resultados dos testes avaliativos em larga escala, onde o PISA da OCDE se mostra como o mais destacado.

No contexto brasileiro, o debate sobre qualidade educacional tem sido constante, como evidenciado por pesquisadores como Charlot (2021), especialmente diante dos desafios

enfrentados pelo sistema educacional do país. Questões como acesso e equidade, avaliação e desempenho, formação de professores, currículo e práticas pedagógicas, financiamento e gestão, são temas recorrentes nas discussões, onde diversos atores, incluindo acadêmicos, formuladores de políticas públicas, profissionais da educação e a sociedade em geral, têm se esforçado para definir os melhores caminhos para o alcance de uma educação de qualidade.

De forma exemplificativa, considerando a atual fase conceitual da qualidade educacional, os números percebidos nas últimas avaliações PISA pelo Brasil têm causado debates sobre a necessidade de melhoria dos resultados e consequentemente da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que traz problematizações sobre a real validade desses exames de larga escala na sua valoração, questionando-se quais seriam os parâmetros para que se possa determinar o que seria uma educação de qualidade.

Em 2006 o Ministério da Educação e Cultura – MEC estabeleceu parâmetros de qualidade na educação infantil brasileira, tendo este documento sofrido alterações e atualizações no decorrer dos anos, principalmente ao seguir as mudanças de posicionamento governamentais. O último documento que estabelece os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foi publicado em 2018, já havendo estudos para a sua alteração e rerepresentação no ano de 2024.

O documento em vigor apresenta oito áreas focais para uma educação infantil de qualidade no Brasil, destacando em cada uma dessas áreas os princípios que devem guiar as políticas públicas:

- a) **Acesso e Equidade:** uma preocupação central é garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero ou local de residência, ou seja, com justiça e equidade como critérios de acesso. Há um reconhecimento de que as desigualdades sociais e regionais podem afetar significativamente o acesso à educação e a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, a Área Focal I representada pela “Gestão dos Sistemas e Redes de Ensino” determina regras de gestão de acesso, oferta e matrícula, visando o atendimento a todos, sem qualquer tipo de distinção.
- b) **Formação de Professores:** a qualificação e formação dos professores são consideradas fundamentais para a promoção da qualidade educacional. Há discussões sobre a necessidade de políticas e programas de formação de professores mais robustos, que preparem os educadores para lidar com os desafios contemporâneos da sala de aula, sendo esta visão expressa em documentos oficiais, como o plano decenal brasileiro, que inaugurou a entrada no Século XXI.

Aprimorar a qualidade da educação, um objetivo chave do Plano Nacional de Educação, só será possível através da valorização dos professores. Sem isso, todos os esforços para atingir os objetivos propostos em diferentes níveis e tipos de educação serão inúteis. Esta valorização pode ser alcançada apenas com uma abordagem abrangente à profissão docente, que inclui a formação inicial, condições de trabalho, remuneração, progressão na carreira e o desenvolvimento profissional contínuo (PNE, 2001- 2010, p.61).

Este parâmetro encontra-se desenvolvido na “Área Foca II” com o título “Formação, Carreira e Remuneração dos Professores e Demais Profissionais da Educação Infantil”, tendo como princípios a seleção, carreira, valorização, formação inicial, continuada e condições de trabalho dos professores e profissionais da educação.

- c) **Avaliação e Desempenho:** O debate sobre qualidade educacional muitas vezes gira em torno de sistemas de avaliação e monitoramento do desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas educacionais como um todo. Questões relacionadas à eficácia de exames padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são frequentemente discutidas. Nesse sentido, Souza (2014, p. 410) afirma:

Quando se trata da educação básica no Brasil, o governo federal tem tomado uma série de iniciativas para avaliar a qualidade do ensino nas escolas de todo o país. Dentre eles, o Saeb se destaca como a primeira iniciativa nacional liderada pelo poder executivo federal, caracterizada inicialmente pela avaliação da proficiência dos alunos por meio de amostragem na rede de ensino das unidades federativas, com foco na gestão do sistema de ensino.

Na educação infantil, este parâmetro de qualidade pode ser observado na “Área Focal III”, intitulada “Gestão das Instituições de Educação Infantil”, trazendo como princípios o planejamento e avaliação, o projeto pedagógico, as transições, as instâncias colegiadas e a promoção da saúde, bem-estar e nutrição do estudante.

- d) **Currículo e Práticas Pedagógicas:** a discussão sobre qualidade educacional também aborda questões relacionadas ao currículo escolar e às práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Há um interesse crescente em abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem, que valorizem a participação dos alunos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a integração de tecnologias educacionais. Esses itens encontram-se disciplinados na “Área Focal IV”, intitulada “Currículo, Interação e Práticas Pedagógicas”, trazendo como princípios os campos de experiências (multiplicidade de experiências e linguagens), a qualidade das interações, a intencionalidade pedagógica e a observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças.

- e) **Monitoramento e proteção extra-classe:** as “Áreas Focais V e VI” representam os cuidados inerentes à preservação completa da criança e do adolescente, promovendo a participação da família no bem estar do menor e assegurando a garantia total de proteção através de outros órgãos, com políticas públicas intersetoriais. O princípio da relação com as famílias e a comunidade dispões:

As relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e famílias, de maneira sensível, respeitosa e de comunicação recíproca, contribui com as crianças, reforça seu sentimento de pertencimento, sua segurança e consequentemente sua aprendizagem e desenvolvimento (MEC, 2018, p. 55).

Já a Intersetorialidade, em seu princípio da proteção social, afirma que: “A proteção integral das crianças extrapola as funções educativas e de cuidado e deve ser articulada por meio de ações que integrem as Políticas Públicas intersetoriais” (ibid, p. 59).

- f) **Financiamento e Gestão:** por fim, representado pelas “Áreas Focais VII e VIII”, com os títulos “espaço, materiais, mobiliário e infraestrutura”, os parâmetros são guiados pelos princípios da organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento, dos insumos pedagógicos e materiais, além da avaliação no estabelecimento da infraestrutura referente à localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos e ambientais e no programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre os ambientes. A adequação do financiamento público para a educação e a eficiência na gestão dos recursos são temas recorrentes nas discussões sobre qualidade educacional no Brasil. O debate muitas vezes se concentra na necessidade de maior investimento na educação pública e na busca por modelos de gestão mais eficazes e transparentes. Corroborando com esta afirmação, Damasceno et al. (2019, p. 14) traz as diretrizes do PNE de 2014, apresentando, entre outras ações, a de:

[...] estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, valorizar os profissionais da educação e promover os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Mesmo diante das imprecisões conceituais, uma coisa permanece certa: a educação é reconhecida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e construção de um mundo melhor. O momento atual vivenciado, com o movimento de globalização e a influência que os organismos multilaterais exercem sobre as políticas públicas de cada Estado, refletem um alinhamento para a formulação de ações educacionais direcionadas ao

cumprimento de objetivos neoliberais, em uma formação educacional voltada ao atendimento dos anseios do mercado, pautada, entre outros elementos, na tecnologia, na inovação, no aumento da produção e na construção de habilidades e competências corporativas, constituindo a educação em um instrumento de avanço social e econômico na ótica de mercado.

Em síntese, ao longo da história, o conceito de qualidade da educação tem evoluído, refletindo, assim, as transformações sociais, culturais e filosóficas de cada época, o que demonstra que esse conceito apresenta incertezas e deve ser abordado conforme os objetivos de seus idealizadores. Dessa forma, para a contextualização da presente pesquisa, dever-se-á considerar o conceito de educação de qualidade no sentido de observar os objetivos de Singapura vinculados ao seu crescimento econômico, em cada fase desenvolvimentista do país, como será demonstrado posteriormente.

2.2. Organismos multilaterais e diretrizes internacionais de educação de qualidade

Os organismos internacionais têm desempenhado papel significativo na formulação de políticas públicas e na implementação de programas mundo a fora, construindo uma influência considerável perante vários Estados através do direcionamento de acordos, tratados e convenções internacionais nas mais diversas áreas.

No estudo dessa temática, a literatura acadêmica tem nomeado de diversas formas estas instituições globais, sendo que nesta pesquisa utilizaremos o termo “organizações multilaterais” por se mostrar mais abrangente.

Conforme Schneider et al. (2023), organizações multilaterais são entidades internacionais criadas pelas principais nações do mundo e por seus respectivos blocos econômicos, instalados na realidade das relações internacionais, e na interlocução do desenvolvimento global, regional e local, tendo há décadas atrás a função de financiamento como preponderante, mas assumindo espaços para negociar, discutir e implementar políticas internacionais no cenário atual de uma economia globalizada.

Este fenômeno de influência externa ganhou notoriedade e volume com o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU e suas agências especializadas, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a Unicef (Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas). A ONU, como o próprio significado de sua sigla representa, é uma organização global de caráter intergovernamental criada em 1945 para promover, em tese, a cooperação entre os países membros após a

Segunda Guerra Mundial, tendo sede na cidade de Nova Iorque. A Unesco é uma agência das nações unidas com sede em Paris, na França, criada com o intuito de auxiliar na reconstrução do sistema educacional nos países coligados à ONU após 1945, enquanto a Unicef é a agência responsável por direcionar recursos para o auxílio de crianças em vários países do mundo.

Outro organismo importante, criado para o financiamento da reconstrução do mundo pós-guerra, foi a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), sigla renomeada após a transposição de seus objetivos do continente europeu para o restante do globo, sendo criada em 1961, com 38 países inicialmente objetivando estimular o progresso econômico e comercial no mundo.

Da mesma forma, essa influência também é observada no poder exercido por instituições financeiras ligadas às Nações Unidas, representadas, sobretudo, pelo Banco Mundial, composto pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), pela AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), e pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), instituições responsáveis pelo financiamento de políticas públicas em vários países, definindo e direcionando essas políticas, onde se inclui as da seara educacional.

Nesse sentido, Schneider et al. (2023, p. 20) afirma:

O exercício teórico sobre as premissas epistemológicas que orientam a definição de políticas e programas para assegurar a qualidade educacional, nomeadamente na educação básica, está aportado em alguns discursos de organizações multilaterais, consideradas centros de decisão global. Enquanto instituições transnacionais detentoras de poder e conhecimento, as organizações multilaterais constituem entidades criadas pelas principais nações do mundo e respectivos blocos econômicos, inseridos na conjuntura das relações internacionais, na lógica da interlocução e do desenvolvimento global, regional e local.

Fica clara a relativização da soberania nacional em diversos setores em nome da cooperação entre os Estados propagada por essas organizações multilaterais. Os poderes judiciários são orientados em certas pautas levantadas por essas organizações, como na exigência da realização obrigatória das audiências de custódia implantadas há pouco tempo no Brasil. Essa obrigatoriedade foi determinada primeiramente pelo próprio Judiciário nacional, influenciado pela previsão da apresentação de pessoas presas no prazo de 24 horas a uma autoridade judiciária, previstos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos das Nações Unidas e na Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), que foi promulgado pelo Decreto n. 678/1992, motivando a edição da Resolução n. 213/2015 do Conselho Nacional de Justiça efetivando esse procedimento. Posteriormente o Poder Legislativo disciplinou essa matéria com a Lei n. 13.964/2019 (Pacote Anticrime).

Na mesma senda, o Poder Legislativo brasileiro também encontra limitações e orientações diante das pautas levantadas internacionalmente, sobretudo nas questões que envolvam direitos humanos, como nas reprovações impostas a textos normativos que violem direitos fundamentais, mesmo desconsiderando eventuais ponderações entre os direitos em conflito, como é o caso da Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, chamada lei Maria da Penha, que criou regras especiais para o combate à violência doméstica contra a mulher após a condenação do Brasil pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (Organização dos Estados Americanos) diante da sua inércia na apuração e punição do caso que vitimou Maria da Penha Maia Fernandes (Freitas, 2013).

Por fim, esse direcionamento é observado no Poder Executivo, onde os governos sofrem influência direta, já que são os responsáveis imediatos pelas negociações e firmam primeiramente os compromissos com a comunidade internacional por força do art. 84, VIII da Constituição Federal, que estabelece como competência privativa do Presidente da República a celebração de tratados, convenções e atos internacionais, sendo a educação um dos campos atingidos nessas deliberações e acordos.

A participação dos organismos multilaterais no direcionamento, deliberação e implantação de políticas públicas em países soberanos acarreta uma forma de ingerência governamental. Verger, lecionando nos ensinamentos de Moutsios e Poppema, afirma que da globalização decorre o enfraquecimento da soberania e do controle democrático, uma vez que muitas decisões importantes em âmbito educacional passam a ser tomadas ou influenciadas por redes difusas de especialistas não eleitos democraticamente (Moutsios, 2010; Poppema, 2012, *apud* Verger, 2019). Essas ocorrências caracterizam o movimento de construção de uma governança global, onde as organizações multilaterais deixaram de atuar apenas no financiamento de políticas públicas, passando a ditá-las, incentivá-las e até exigí-las. Bortot et al. (2023, p. 3) afirma:

Acrescente participação de organizações multilaterais (OM) na formulação de políticas demonstra que o seu papel de indutor de reformas não se restringe apenas em influenciador de políticas nos contextos domésticos nacionais. Isso significa que, no contexto da governança global, além de fornecerem aporte financeiro, abrangem assessorias, concertação de agendas comuns e movem a política do internacional que impacta nas políticas nacionais dos países. Trata-se de um jogo permanente de interações e em constante processo de ajuste e/ou imposição do global ao local, em que não há assunto político que se discuta internamente que não seja tratado, simultaneamente, em algum organismo internacional ou em algum relacionamento estabelecido para a cooperação internacional.

Para os teóricos da economia política internacional, a “globalização econômica e as pressões competitivas associadas a esse fenômeno estão provocando mudanças educacionais em todo o planeta” (Verger, 2019, p. 4), uma vez que os ideais que representam esta abordagem determinam um controle eficiente do déficit público, reduzindo o crescimento e a participação do Estado pelo descobrimento de outras fontes de financiamento dos serviços públicos, como na educação. Os governos passam a conceber a ideia de que em uma economia global é importante a manutenção do controle do capital em suas jurisdições, onde reformas orientadas a promover a descentralização e a privatização mostram-se interessantes.

Essa dinâmica de relacionamento internacional ganha importância, sobretudo, durante a década de 1990, onde o aperfeiçoamento do fenômeno na globalização estabelece a ideia de governança global, visando a discussão de temas importantes mundialmente, como economia, meio ambiente, saúde, fome e educação, fazendo com que países e outros atores internacionais buscassem conjuntamente tratar essas questões coletivamente e de forma cooperativa.

O conceito de governança global ganhou proeminência nas análises internacionais no decorrer da década de 1990. O estabelecimento da Comissão sobre Governança Global das Nações Unidas (1994), a publicação do relatório *Our Global Neighborhood* (1995), a criação do periódico *Global Governance* (1995) são alguns exemplos da importância crescente do tema. Trata-se de uma tentativa de compreender as mudanças ocorridas no final do século XX: o fim da Guerra Fria, a intensificação dos processos de globalização econômica, a difusão de informação em escala global, a reformulação do papel de organizações internacionais e o aparecimento de novos atores que alteraram as relações internacionais, em especial no que concerne às esferas de autoridade e poder em escala global. (Pereira *et al.*, 1999, p. 1)

Conforme apresentado inicialmente, os objetivos firmados pelos organismos multilaterais refletem-se, ao menos na teoria, na busca pela proteção e difusão dos direitos humanos na visão ocidentalizada, perpassando pelos ideais de defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, ganhando, este último, um destaque global pelo ideário de construir uma sociedade fraterna em âmbito mundial.

Nesse sentido, a educação tem sido considerada uma ferramenta importantíssima como política pública na promoção do desenvolvimento econômico e social. Debates a respeito da qualidade da educação têm ocupado pautas de destaque ao redor do mundo, apresentando-se muitas propostas quanto à forma padronizada de pensar e solucionar os problemas constatados. Os programas de cooperação multilaterais têm se mostrado um movimento de ideias, políticas e práticas educacionais de um local para o outro, perpassando

as fronteiras nacionais e promovendo reformas induzidas e difundidas, muitas vezes, por seus próprios interesses desses organismos (Shiroma, 2020, *apud* Bortot, *et al.*, 2023).

Na mesma obra, Bortot afirma ainda que podem ser citados como exemplos de influência das organizações multilaterais na conceituação e criação de diretrizes para a educação de qualidade a Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), o Fórum Mundial de Educação em Dakar (Unesco, 2000) e Fórum Mundial de Educação de Incheon (Unesco, 2015). Esses eventos são referências para o movimento de transferência transnacional e mobilidade de políticas educacionais liderado por agências internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef, construindo documentos que facilitam o fluxo de ideias, pessoas, valores e criam relações de poder que direcionam ações de acordo com os interesses dominantes.

Embora a Unesco não seja o único organismo multilateral a tratar da pauta educacional, as reuniões deliberativas elencadas acima e por ela promovidas se mostram, atualmente, uma das instituições que mais norteiam as políticas educacionais, influenciando ações de governos nesta seara por todo o mundo.

Trezzi et al. (2020), seguindo o mesmo entendimento quanto ao destaque dos anos de 1990 na mobilização internacional em favor da educação, como educação de qualidade e universal, elenca a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) como principais referências nessa luta, mencionando ainda as discussões, as orientações e as metas dispostas na “Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos” (2000).

Como foco analítico desta pesquisa, destacamos para análise a “Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (1990); a “Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos” (2000); e a “Declaração de Incheon- Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), assinada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990, representa um marco normativo crucial no tratamento da qualidade educacional pelos organismos multilaterais. Esta declaração estabeleceu metas ambiciosas para o acesso à educação básica e para a melhoria da qualidade educacional em escala global.

Em 1990, realizou-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência Cultura) a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade as crianças jovens e adultos (Shiroma *et al*, 2002, p. 57).

O evento registrou a situação alarmante de carência e precariedade da educação em escala mundial. Deu-se destaque aos nove países com maiores taxas de analfabetismo no mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Este grupo foi denominado de “E 9”, sendo direcionados ao cumprimento dos princípios estabelecidos naquela conferência para solucionar seus problemas. A conferência foi tida como o reconhecimento formal do fracasso dos compromissos internacionais firmados anteriormente. Para Rosa M. Torres, o mérito da conferência foi o de “repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, ademais de estabelecer metas e compromissos para o ano 2000” (*ibid*).

Difundiu-se a ideia do NEBA (Necessidades especiais de aprendizagem), onde a educação deveria ser capaz de realizar as necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo, incluindo, assim, crianças, jovens e adultos. Nesse ponto percebe-se uma discordância entre os membros no sentido de conceituar a educação básica ali referendada, entendendo-se que esta não necessariamente seria uma educação formal, podendo ser promovida no âmbito familiar e social de forma geral. Torres (1999, *apud* Shiroma *et al*, 2002), afirma que o conceito de necessidades básicas de aprendizagem apresentado ali deveria tornar o indivíduo conhecedor de conhecimentos práticos e teóricos, capacidades, valores e atitudes para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma vida e um trabalho dignos, uma participação plena no desenvolvimento, a melhoria da qualidade de vida, a tomada de decisões informadas e, por fim, a possibilidade de continuar aprendendo.

Uma das principais contribuições da Declaração de Jomtien foi a promoção de uma visão geral da qualidade educacional, reconhecendo que esta vai além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades. Mesmo com a falta de consenso entre os quatro financiadores da conferência (Unesco, PNUD, Banco Mundial e Unicef) quanto à natureza da educação básica a ser promovida, a visão ampla da qualidade educacional garante o reconhecimento da possibilidade de diversos processos metodológicos na sua implementação, seja na educação formal ou não, ao considerar que a diversidade de situações de aprendizado necessita de uma diversidade de formas de ensino (Torres, 1999, *apud* Shiroma, 2002).

O documento enfatizou a importância de uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo a diversidade de contextos culturais, sociais e econômicos em que a educação é fornecida. Isso refletiu uma preocupação crescente com a necessidade de sistemas educacionais sensíveis às necessidades e realidades locais, bem como na promoção de uma educação que capacite os alunos a se tornarem cidadãos ativos e críticos em suas comunidades.

A conferência enfatizou o quadro crítico retratado pelo grande índice de analfabetismo no mundo, com 900 milhões de adultos incapazes de ler e escrever e 100 milhões de crianças fora da escola. Ao final, embora alguns autores tenham interpretado a conferência como o registro do fracasso dos objetivos traçados anteriormente, Torres (1995, *apud* Shiroma, p. 57, 2002) afirma que:

“[...] Jomtien manifestou a intenção de assegurar educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance. Seu mérito, para a autora, foi o de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, ademais de estabelecer metas e compromisso para o ano 2000.

No ano de 2000 realizou-se em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação, onde foram retomadas as discussões quanto às metas estabelecidas Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien. A conclusão a que chegaram os participantes do fórum foi de que as propostas e metas traçadas na Conferência de Jomtien não haviam tido grandes avanços, embora tal conferência internacional tenha se mostrado de suma importância para a educação, ao destacá-la na ótica global.

A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente para o ensino; e o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente, a realidade tem focado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa eficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dúvida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para alcançar a Educação para Todos. Contudo, eles podem e devem ser superados. (Unesco, Consed, 2001, p. 15, *apud* Trezzi, 2020, p. 86056)

O texto oficial reitera que “a educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável” (Trezzi, 2020, p. 86056). Continua afirmando que a sua contribuição se estende também à garantia da paz e à estabilidade interna de cada país, sendo indispensável para promover a participação de todas em uma sociedade e uma economia em rápida globalização no Século XXI, dando caráter de urgência na promoção das necessidades básicas de aprendizagem e considerando inadmissível a protelação de esforços para se atingir as metas estabelecidas em Jomtien, estabelecendo seis metas de natureza global para que se garanta o direito de aprendizagem a todos e que se possibilite que todo indivíduo seja capaz de contribuir no desenvolvimento de sua sociedade, sendo elas: expansão e melhoria da educação básica; garantia da igualdade de gênero na educação; melhoria na qualidade da aprendizagem; ampliação do acesso à educação para jovens e adultos; redução da disparidade de acesso à educação; e fortalecimento das parcerias globais para a educação.

Findando a sequência de grandes reuniões voltadas à promoção de uma educação de qualidade para todos elencadas nesta pesquisa, chega-se ao ano de 2015, com a Declaração de Incheon, levando o seguinte título anunciativo: “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”. O documento “reafirma que a educação é o principal impulsionador para o desenvolvimento de um país, e assume o compromisso com a defesa de uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem” (Trezzi, 2020, p. 86054). O texto segue afirmando que o maior objetivo daquela declaração seria chegar ao ano de 2030 oferecendo educação de qualidade para todos, com equidade, inclusão e para o longo da vida, através de ações ousadas e inovadoras.

Neste fórum observam-se características importantes, que o diferenciam de seus dois antecessores. Segundo Akkari, (2017), o evento visava criar uma agenda internacional comum entre os países Norte e Sul, diferentemente do foco dado nos eventos de 1990 e 2000, centrados apenas no hemisfério sul e na educação básica. A agenda montada em 2015 reflete a crescente influência das organizações internacionais sobre as políticas de educação, com a transição do poder dominante da Unesco para a Unicef e, principalmente, para o Banco Mundial e a OCDE, tanto nas questões de financiamento de políticas, mas também na orientação de prioridades na educação: o Banco Mundial como ator dominante nas políticas internacionais para a educação e o desenvolvimento no hemisfério sul, e a OCDE influenciando as políticas educacionais com seu exame do PISA.

Também, nesse evento, foram traçadas metas para o desenvolvimento da educação, expressos no quadro a seguir, observando-se que as metas mais sociais e humanistas

defendidas pela Unesco mostravam-se nas orientações 1, 2 e 6, passando para um movimento intermediário da educação como instrumento do desenvolvimento econômico e social dos países nas orientações 4 e 5, enquanto na orientação de número 3, dirigida para a qualidade da educação, mostra essa meta como um paradigma específico na representação dos objetivos neoliberais, como instrumento de desenvolvimento social e econômico determinado por interesses próprios dessa ideologia na visão da autora, refletidos no suporte financeiro do Banco Mundial e na avaliação dos resultados educacionais promovidos pelo exame PISA da OCDE.

Quadro 5 – Principais metas desenvolvidas para a educação

Paradigma humanístico UNESCO	Paradigma intermediário UNESCO, OCDE, Banco Mundial	Paradigma instrumental/neoliberal UNESCO, OCDE, Banco Mundial
Orientação 1: Educação inclusiva e equitativa	Orientação 4: Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Mundial (ECM)	Orientação 3: Educação de qualidade
Orientação 2: Extensão da duração da escolarização	Orientação 5: Aprendizagem ao longo da vida	
Orientação 6: Educação nas zonas de conflitos		

Fonte: Akkari (2017, p. 947).

Desta forma, ao destacar a evolução, os desafios e as perspectivas dos organismos internacionais na educação global, é fornecida uma visão abrangente e crítica da influência significativa exercida nas políticas e práticas educacionais ao redor do mundo. Da análise da documentação construída nas três reuniões voltadas à promoção da educação para todos, pode-se elaborar o Quadro 6 a seguir, estabelecendo os principais aspectos ali tratados.

Quadro 6 – Comparativo dos principais pontos desenvolvidos nas reuniões internacionais relativas à educação para todos

Aspectos Principais	Jomtien (1990)	Dakar (2000)	Incheon (2015)
Objetivo Principal	• Redução do analfabetismo e universalização da educação básica.	• Garantir educação básica de qualidade para todos até 2015.	• Assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030.
Mestras	• Expandir e melhorar cuidados e educação na	• Expandir e melhorar cuidados e	• Garantir que todas as meninas e meninos

	primeira infância. • Assegurar acesso a educação primária para todas as crianças. • Reduzir a taxa de analfabetismo de adultos.	educação na primeira infância. • Assegurar acesso a educação primária gratuita e obrigatória de qualidade. • Assegurar que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam atendidas. • Atingir a igualdade de gênero na educação. • Melhorar a qualidade da educação.	completem a educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade. • Garantir acesso igualitário a educação técnica, vocacional e superior. • Eliminar disparidades de gênero na educação. • Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilidades relevantes para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
Compromissos Financeiros	• Aumentar os investimentos nacionais e internacionais em educação.	• Mobilizar recursos financeiros nacionais e internacionais. • Fortalecer a cooperação para a assistência técnica e financeira.	• Mobilizar recursos financeiros nacionais e internacionais de forma eficiente. • Incentivar parcerias público-privadas. • Promover a cooperação internacional para o desenvolvimento educacional.
Implementação e Monitoramento	• Estabelecimento de metas quantificáveis. • Monitoramento periódico através de relatórios nacionais e regionais.	• Monitoramento regular e avaliações abrangentes. • Relatórios anuais sobre o progresso das metas.	• Implementação e monitoramento através de um quadro de ação global. • Relatórios periódicos para acompanhar o progresso. • Revisão das estratégias com base nos resultados obtidos.
Inclusão e Equidade	• Foco na educação universal para todos, com especial atenção para grupos vulneráveis.	• Acentuação na equidade de gênero e inclusão de grupos marginalizados.	• Garantia de educação inclusiva e equitativa. • Foco na redução das disparidades e na inclusão de todos, especialmente os mais vulneráveis.
Qualidade da Educação	• Melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	• Enfatizar a qualidade da educação como elemento central para alcançar as metas.	• Educação de qualidade como um direito fundamental. • Melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem.
Parcerias	• Incentivo à cooperação internacional e parcerias entre governos e ONGs.	• Fortalecimento das parcerias entre governos, ONGs e o setor privado.	• Promoção de parcerias globais para a educação. • Envolvimento de todos os setores da sociedade.
Principais Desafios	• Analfabetismo adulto.	• Disparidades de	• Inclusão e equidade.

Identificados	• Acesso desigual à educação. • Financiamento insuficiente.	gênero. • Qualidade insuficiente da educação. • Necessidade de financiamento adequado.	• Qualidade da educação. • Mobilização de recursos. • Adaptação às mudanças tecnológicas e às necessidades do mercado de trabalho.
----------------------	--	---	--

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base nos documentos produzidos nos respectivos fóruns e conferências (2024).

Os debates construídos nos encontros internacionais realizados em Jomtien, Dakar e Incheon sinalizam o foco dado pelos organismos multilaterais à educação na busca da governança global, transpondo os objetivos de proteção e promoção dos direitos humanos em um caráter principal, para um caráter acessório, visto ainda como direito fundamental, mas, agora, uma ferramenta de alcance dos objetivos neoliberais visados pelos organismos multilaterais, coletando dados através de avaliações em larga escala capazes de direcionar as políticas dos Estados, onde o PISA surge como principal representante.

Assim, um cenário de maior interdependência e globalização das relações internacionais começa, com o deslocamento parcial da autoridade dos Estados nacionais para questões internacionais e organizações transnacionais, bem como agentes de mercado e da sociedade civil. O conceito de Estado se amplia para incorporar esses novos agentes, o que traz desafios ao tradicional mecanismos de governo e a legitimidade da autoridade política. (Bortot, *et al.*, 2023, p.7)

A constante influência que os movimentos globalistas na seara educacional tem se mostrado crescente, ao ditar novos parâmetros educacionais e metas a serem alcançadas por estados signatários formais deste movimento, bem como por países meramente simpatizantes a este feito, guiando-se pela construção de novos parâmetros para a definição de uma educação de qualidade. Nesse sentido, os exames em larga escala de cunho internacional têm trazido de forma mais objetiva e prática a busca por uma padronização da educação mundial, onde o PISA se apresenta como a principal avaliação utilizada para este fim.

2.2.1. Avaliação em larga escala: PISA

Com o crescimento da influência dos organismos multilaterais diante das políticas públicas de educação em todo o mundo, representada principalmente por parte de UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e OCDE, novos parâmetros pertinentes à qualidade da educação passam a ser construídos. Mesmo com a manutenção do caráter humanista e inclusivo das metas originárias, percebe-se, com os indicadores de qualidade mensurados pelas avaliações

em larga escala, uma visão mais utilitarista e instrumental da educação e a relação de qualidade educacional ao atendimento das demandas do mercado moderno, seguindo ditames neoliberais.

Em uma análise preliminar, o PISA tem desempenhado um papel crucial no estabelecimento de metas educacionais globais, influenciando não apenas políticas nacionais, mas também debates internacionais sobre a educação. A capacidade de comparar o desempenho educacional em uma escala global incentiva os países a aspirar por melhores colocações no *ranking* dessas avaliações, moldando-se a padrões internacionais de qualidade e promovendo, assim, uma competição na busca da excelência educacional naquela ótica.

A avaliação dos resultados promovidos pelo cumprimento das diretrizes traçadas pelas organizações multilaterais depende de dados objetivos, capazes de mensurar todos os aspectos propostos nessas políticas, municiando seus propositores com informações capazes de constatar avanços, inércias e retrocessos no desenvolvimento das áreas em tratamento, justificando, assim, novas proposições para alterar ou potencializar as diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, no que tange à educação, o instrumento de avaliação em larga escala proeminente no contexto do século XX e XXI é o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Carvalho (2016, p. 601), em seu dossiê publicado com o título “PISA, política e conhecimento em educação”, afirma:

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) foi oficialmente lançado em finais da década de 1990 como uma resposta da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) à necessidade de os países-membros disporem, com regularidade, de dados fidedignos sobre as competências dos jovens escolarizados e sobre o desempenho dos sistemas educativos. Presentemente, cerca de quinze anos após a realização do primeiro inquérito (em 2000) e após a concretização de outros cinco (2003, 2006, 2009, 2012, 2015), o PISA prossegue com a pretensão de criar conhecimento para a política, ou seja, de gerar, a partir de um envolvimento disciplinado de peritos e de políticos, sob supervisão da OCDE, um conhecimento passível de auxiliar a elaboração de políticas e de fornecer aos decisores políticos, ferramentas (quadros conceptuais, dados, *benchmarks*) para a sua própria orientação.

A página oficial do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, destaca que o PISA se trata de um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE, visando medir o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, pressupondo esta idade como o momento de conclusão da escolaridade básica na maioria dos países participantes do processo. Dessa forma, na explanação do órgão

ministerial, os resultados do PISA possibilitariam catalogar informações pertinentes aos fatores que moldam o aprendizado dentro e fora da escola, avaliando os conhecimentos e as habilidades dos estudantes e aprendendo com as políticas e práticas aplicadas em cada país participante, possibilitando a formulação de novas políticas educacionais pautadas nas boas práticas constatadas, visando a melhora na qualidade e equidade educacionais (INEP, 2022).

A página eletrônica segue informando que o INEP é o órgão responsável pelo planejamento e operacionalização da avaliação no Brasil, onde o PISA avalia os alunos em três áreas distintas de domínio: leitura, matemática e ciências, além dos chamados domínios inovadores, como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global, com edições ou ciclos realizados a cada três anos, tendo sido inaugurado no ano de 2000 e com o último processo realizado em 2022, dado o seu adiamento em razão da pandemia do COVID-19.

A página oficial da OCDE descreve, em tradução livre, que “o Pisa mede a capacidade dos jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar desafios da vida real”. Em seu relatório relativo à avaliação do ano 2022, com seu volume I intitulado “*The State of Learning and Equity in Education*”, ou “O Estado da Aprendizagem e Equidade na Educação”, ao apresentar o tópico “O que é o PISA?”, a OCDE traz as seguintes informações:

O que os cidadãos devem saber e ser capazes de fazer? Em resposta a essa pergunta e à necessidade de evidências internacionalmente comparáveis sobre o desempenho dos estudantes, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 1997 e a primeira avaliação foi realizada em 2000.

O PISA é uma pesquisa trienal de estudantes de 15 anos em todo o mundo que avalia em que medida eles adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação plena na vida social e econômica. As avaliações do PISA não apenas determinam se os estudantes próximos ao final de sua educação obrigatória podem reproduzir o que aprenderam; elas também examinam o quão bem os estudantes podem extrapolar a partir do que aprenderam e aplicar seu conhecimento em ambientes desconhecidos, tanto dentro quanto fora da escola.

Embora a oitava avaliação estivesse originalmente planejada para 2021, o Conselho Diretor do PISA adiou a avaliação para 2022 devido às muitas dificuldades enfrentadas pelos sistemas de educação devido à pandemia de COVID-19. (OCDE, 2023, p. 38)³

³ What should citizens know and be able to do? In response to that question and to the need for internationally comparable evidence on student performance, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) launched the Programme for International Student Assessment (PISA) in 1997 and the first assessment was conducted in 2000. PISA is a triennial survey of 15-year-old students around the world that assesses the extent to which they have acquired key knowledge and skills essential for full participation in social and economic life. PISA assessments do not just ascertain whether students near the end of their compulsory education can reproduce what they have learned; they also examine how well students can extrapolate from what

Na obra de Pizarro et al. (2017) são descritos os objetivos, procedimentos e competências pertinentes à aplicação e administração do PISA no Brasil:

O PISA, sinteticamente, objetiva gerar medidas (evidências) qualificadas sobre a relação entre conhecimentos e habilidades por alunos, a partir de 15 anos, nas áreas de ciências, leitura, matemática e resolução colaborativa de problemas. Apresenta-se como parcela integrante de um conjunto de avaliações nacionais e internacionais coordenado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e viabiliza análises juntamente com os desempenhos de alunos dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acrescido de 35 países e economias parceiras. (Pizarro, *et al.*, 2017, p.8)

Assim, em síntese, o exame tem foco em três áreas principais: leitura, matemática e ciências, com uma ênfase rotativa a cada ciclo de aplicação, o que permite um olhar mais aprofundado em uma das áreas a cada ciclo. Além dessas áreas, o PISA também tem explorado domínios como resolução de problemas e competências financeiras, com uma metodologia baseada na aplicação de testes padronizados em diversos países participantes, associados ou não ao organismo multilateral. Os resultados são expressos em uma escala de pontuação, que permite comparar o desempenho dos estudantes entre países, bem como monitorar o progresso ao longo do tempo.

Medeiros Filho (2021) realizou um estudo com o objetivo de discutir e relacionar as boas práticas educacionais observadas em Singapura, Finlândia e no Brasil tendo por base a escolha desses países pelos resultados alcançados nas provas do PISA, onde os dois primeiros países sempre demonstraram excelente desempenho nos testes aplicados, enquanto o Brasil seguiu o caminho contrário quanto aos resultados apresentados. O autor narra que Singapura, país cuja educação é objeto desta dissertação, superou em mais de 40 pontos, ou seja, mais de um ano de escolaridade, países desenvolvidos como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália em sua primeira participação no PISA, no ano de 2012 (Jerrim, 2015, *apud* Medeiros Filho, 2021).

Já no exame aplicado em 2018, o autor faz um comparativo entre os três países escolhidos para sua pesquisa, registrando que o Brasil atingiu naquele evento uma média de 413 (dp=100) em leitura, resultado muito abaixo de Singapura e Finlândia, com pontuação 549 (dp=109) e 520 (dp=100) respectivamente. Já em matemática, o Brasil atingiu média 384

they have learned and apply their knowledge in unfamiliar settings, both in and outside of school. While the eighth assessment was originally planned for 2021, the PISA Governing Board postponed the assessment to 2022 because of the many difficulties education systems faced due to the COVID-19 pandemic. (OECD, 2023, p. 38. Disponível em: [PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudante | OCDE](#))

(dp=88), com Singapura atingindo 569 (dp=94) e Finlândia 507 (dp=82). Por fim, no exame de Ciência o Brasil alcançou 404 (dp=90), enquanto Singapura alcançou uma média de 551 (dp=97) e Finlândia 522 (dp=96) (Schleicher, 2019, *apud* Medeiros Filho, 2021).

Os resultados demonstram um desnivelamento considerável entre os países, onde Singapura, iniciando suas participações no ano de 2012, tem mantido bons resultados e ocupado sempre as primeiras posições em todas as avaliações. A Finlândia, país que ocupou os primeiros lugares no início do programa em 2000, igualmente mantém uma ótima pontuação em todas as áreas avaliadas, figurando sempre entre os melhores sistemas educacionais do mundo. Já o Brasil, tendo participado ativamente em todos os anos de aplicações dos testes, ou seja, de 2000 a 2022, apresenta resultados pífios, ocupando em todas as avaliações as últimas colocações.

Ao avaliar os resultados brasileiros na quarta edição do teste PISA, assim como a participação nas primeiras três edições do evento, Mortatti (2013, p. 25) reitera as considerações postas acima quanto aos avanços alcançados, bem como as deficiências e a má colocação do país no *ranking* global.

De acordo com os resultados do PISA, o Brasil é um dos países que mais avançaram nas três primeiras edições desse exame. Contudo, conforme resultados de 2009, quase 60% dos alunos brasileiros avaliados têm baixa proficiência em leitura. Esses resultados indicam elevação de 9% na média brasileira, em relação à avaliação de 2000, mas o Brasil continua entre os últimos do ranking, ocupando o 53º lugar em leitura (e em Ciências) e o 57º, em Matemática.

Observando o quadro da educação no Brasil e discutindo as metas traçadas no Fórum de Dakar, conclui-se que a realidade apresentado representava um quadro difícil e desafiador quando analisava comparativamente os resultados obtidos por estudantes brasileiros frente a alunos de outros países com base nos dados registrados pelo Pisa. Afirma que “apesar dos esforços promovidos pelo Governo brasileiro, a meta relativa à melhoria na qualidade do ensino não mostrou resultados significativamente positivos” (MEC, 2014, p. 67, *apud* Trezzi, 2020, *et al.*, p. 86062).

A constatação de resultados tão opostos merece uma atenção especial para definir o grau de eficiência prático dos testes aplicados e a consequente qualificação dos sistemas educacionais avaliados, considerando a forma de elaboração, os conteúdos aplicados nos exames e a realidade geográfica, econômica e social de cada país envolvido. Da mesma forma, deve-se ponderar sobre os objetivos e o direcionamento dado pelos organismos multilaterais na formulação desses certames, analisando e mensurando as suas influências nas políticas educacionais em âmbito nacional.

Primeiramente deve-se ressaltar que o processo de avaliação dificilmente se mostra puro, ou seja, desprovido das influências de visões próprias e individualizadas de um agente ou grupo. Dessa forma, tal processo pode se mostrar viciado, antidemocrático, deixando de atingir os anseios da maioria por refletir-se em ideologia e interesse daqueles que exercem poder, ditando as diretrizes para o alcance de seus objetivos.

Souza (2014) enfatiza esse entendimento ao afirmar que a avaliação educacional está sempre relacionada a uma dada concepção de qualidade, inexistindo neutralidade nos caminhos utilizados neste processo. O enfoque e os critérios utilizados em um processo avaliativo sempre revelam as opções axiológicas daqueles que o formulam, como posições, crenças, visões de mundo, práticas sociais e perspectivas filosóficas, sociais e políticas.

Na mesma linha de pensamento, observando-se agora o processo de regionalização da influência dos organismos multilaterais. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou em 1990 o documento econômico intitulado “Transformação produtiva com equidade”, onde alerta sobre a necessidade urgente de promoverem-se reformas educacionais em razão das demandas produtivas em curso, demonstrando o caráter tendente de parcialidade a determinados fatores na concepção do tipo de qualidade buscada na educação e na definição de suas políticas públicas. O texto recomendava:

[...] que os países da região investissem reformas dos sistemas educativos para adequá-los e ofertar os reconhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de renovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (Shiroma *et al.*, 2002, p. 65-66)

As recomendações propostas, ligadas diretamente à esfera econômica e com cunho liberal, são novamente retratadas na análise de Teodoro (2023, p. 47), na qual aponta que:

As preocupações com a educação da Organização para a Cooperação Económica Europeia (OCEE), precursora da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), derivam diretamente da esfera económica (Leimgruber e Schmelzer, 2017; Schmelzer, 2016). As preocupações dos países que assinaram a convenção que em 1948 criou a OCEE esforçaram-se, principalmente, por procurar um entendimento sobre a maximização das capacidades e potenciais nacionais, aumentar a sua produção, desenvolver e modernizar o seu equipamento agrícola e industrial, fomentar o comércio, reduzir as barreiras ao comércio mútuo, encorajar o pleno emprego e restaurar, ou manter, a estabilidade das suas economias, incluindo a confiança nas suas moedas nacionais.

Na visão de Akkari (2017, p. 952), testes padronizados como o PISA mostram-se questionáveis quando o objetivo é definir o que seria uma educação de qualidade, construindo uma concepção estreita do termo, capaz de camuflar os reais interesses existentes.

Schneider et al. (2023) lecionam em sua pesquisa que a parceria firmada entre Brasil e OCDE, com a consequente participação do país em todas as avaliações PISA, tem se mostrado uma medida positiva, contribuindo para o progresso educacional e para benefícios inerentes ao crescimento econômico, destacando que em documento publicado no ano de 2021 o organismo internacional em tela enfatizou o avanço alcançado pelo Brasil no campo educacional ao agregar dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na composição do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que cria medidas de *accountability*, ou seja, responsabilização pelos resultados obtidos pelas escolas e pelas redes de ensino.

Observa-se que as considerações positivas da parceria entre Brasil e OCDE decorrem do próprio organismo multilateral, não gozando de *status* científico, mas, sim, político, fundado na relação e na cooperação desenvolvida entre as personagens. Isto demonstra a influência crescente que o PISA tem sobre as políticas educacionais dos países participantes. Os resultados dos testes fornecem um panorama comparativo da qualidade da educação buscada, servindo como um indicador importante para a formulação de políticas educacionais. Governos ao redor do mundo utilizam os dados do PISA para identificar pontos fortes e fracos em seus sistemas educacionais, bem como para inspirar reformas que buscam elevar a qualidade da educação.

Esses indicadores, construídos através de avaliações em larga escala como o PISA, mostram-se como instrumentos hábeis de influência e manipulação de governo e de opinião pública como é destacado na obra de Verger (2019, p. 8):

As OIs desempenham um papel fundamental na geração de alguns desses aspectos, especialmente quando se trata de conscientizar os governos e a opinião pública sobre seus problemas educacionais e a necessidade de implementar reformas adequadamente. Testes internacionais padronizados, como o PISA, geram um sentimento de urgência de reforma mesmo em países poderosos e economicamente desenvolvidos como a Alemanha e a Suíça (BIEBER, 2010). Na parte sul do globo, o fato de que muitos países ainda estão longe de atingir os objetivos de desenvolvimento educacionais acordados internacionalmente - como os objetivos da Educação Para Todos (EPT) no passado e, mais recentemente, as Metas de Desenvolvimento Sustentável - está abrindo oportunidades políticas para muitos empreendedores de políticas tentando vender suas prescrições de políticas.

Esse tipo de influência é retratado também na obra de Roger Dale, citada por António Teodoro, afirmando que o papel da OCDE mudou com o tempo, “tornando-se cada vez mais “definidor de problemas” (*problemdefiner*) em vez de “fornecedor de soluções (*solutionprovider*)” (Dale, 2008 *apud* Teodoro, 2022, p. 49). Nasce, dessa forma, incertezas relevantes quanto aos benefícios e à efetividade da construção do conhecimento estatístico efetivado pelo PISA, podendo-se problematizar essa questão não só pela avaliação de seu processo, pautado em valores neoliberais e influenciado por interesses econômicos, mas também na rejeição ideológica que seus métodos podem sofrer ao enfrentar sistemas influenciados por ideologias divergentes, mesmo que dentro de Estados parceiros da OCDE, como é o caso do Brasil (*ibid*).

No mesmo sentido, Verger (2019) afirma que instituições de diferentes naturezas, incluindo aquelas de cunho político, desempenham um papel crucial na adoção e adaptação de políticas globais em nível local. Ao citar Taylor e Henry (2000), ressaltam que a política partidária e a ideologia política exercem poder significativo nesse processo, influenciando a receptividade das nações às diretrizes propostas por organizações como a OCDE no campo da política educacional. As tendências ideológicas dos governos, como o liberalismo de mercado, a democracia liberal, a social-democracia e o marxismo, servem como filtros determinantes nos níveis de absorção e implementação das recomendações internacionais.

É crucial que os países usem os resultados do PISA de maneira reflexiva e crítica, evitando a adoção cega de reformas com base apenas em classificações de desempenho, desconsiderando a possibilidade da existência de interesses estranhos ao bem comum capacitado pela educação. Entretanto, a diferença de visões também não pode ser erguida como obstáculo para se extrair benefícios sociais e econômicos possibilitados pelas orientações internacionais, mesmo que alcançados de forma indireta.

Apesar das críticas, o PISA continua sendo uma ferramenta de análise dos sistemas educacionais em todo o mundo, mensurando o grau de aprendizado no tocante à leitura, à matemática e às ciências, disciplinas essenciais para o desenvolvimento acadêmico e para habilidades da vida, formando uma base de aprendizado em outras disciplinas.

Esses resultados devem ser usados como uma fonte de diálogo e decisão para as políticas educacionais sensíveis ao contexto pertinente, buscando a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os alunos com base em parâmetros elevados e determinados para o alcance da realidade pretendida. Os aspectos limitadores devem ser considerados e combatidos para que se atinja uma educação de qualidade, sendo

contraproducente o estabelecimento prévio de parâmetros de qualidade educacional pautados em aspectos limitantes existentes em determinados contextos e realidades.

3. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIECONÔMICO: PANORAMA DOS PAÍSES DOS “TIGRES” ASIÁTICOS

A relação entre educação e desenvolvimento econômico tem sido uma temática bastante discutida academicamente, problematizando a questão sobre diversos aspectos e impondo em suas análises muitas visões distintas de mundo.

Bruno (2011) ratifica esse entendimento ao afirmar que a relação entre educação e desenvolvimento econômico não é, de forma alguma, linear, avaliando que Marx, ao analisar a circulação do capital, mostra que essa reprodução acarreta também a reprodução das classes sociais. Nesse sentido, o aumento da produção ou o acúmulo de riquezas pelo estado não seria capaz de trazer mobilidade social, reproduzindo as classes menos favorecidas, no caso a classe trabalhadora, e garantido a permanência estável da classe dominante, detentora dos meios de produção.

Por sua vez, visões discrepantes a este entendimento salientam que a educação é uma ferramenta capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico do Estado, promovendo a mobilidade social ao acarretar o aumento da produção e o acúmulo de riquezas, acrescentando-se nessas riquezas o capital humano. Viana et al. (2010) lecionam que a teoria do capital humano teve como precursor Jacob Mincer, firmando “a existência da correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal” (Mincer, 1958 *apud* Viana, et al., 2010, p. 139). Os autores afirmam que Mincer entendia que o volume de investimentos em capital humano impactava na produtividade e no crescimento econômico.

Um campo vasto de pesquisas tem se desenvolvido na análise do fenômeno experimentado pelos países componentes do bloco dos “tigres” asiáticos, formado por Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e Taiwan. Essas economias demonstraram um crescimento rápido e agressivo que lhes garantiu a alcunha de “tigres”, ao mesmo tempo em que alcançaram números robustos em índices de desenvolvimento humano, como ganhos na expectativa de vida, aumento da renda per capita, altos índices de alfabetização e ocupação das primeiras colocações em exames internacionais de avaliação em larga escala, como o PISA.

Nessa esteira, fica evidenciada a existências de indícios de comprovação da relação entre a educação, na construção do capital humano, e o crescimento econômico e social, sendo imperativo promover a análise desses fenômenos e buscar elementos contundentes que possam ratificar ou refutar esse entendimento. Assim, o presente capítulo trará a análise da

concepção de capital humano, a análise da literatura frente ao entendimento ou não da existência da relação entre educação e desenvolvimento econômico, e a apresentação dos elementos construtivos das políticas públicas desenvolvidas pelos “tigres” asiáticos, com os números de seus indicadores socioeconômicos, capazes de evidenciar este processo de crescimento econômico calcado pela educação de qualidade.

3.1. Teoria do capital humano, educação e desenvolvimento econômico

O conceito de capital humano, tal como definido por Theodore W. Schultz e posteriormente analisado por estudiosos como Mark Blaug, representa uma abordagem fundamental para a compreensão do desenvolvimento econômico e social. De acordo com Schultz (1961, p. 1), capital humano refere-se a “investimentos em educação, formação e saúde” que aumentam a produtividade do trabalho e contribuem para o crescimento econômico em longo prazo.

Há uma forte conexão entre o investimento no capital humano e o valor econômico do homem ao longo dos tempos. As implicações institucionais desse desenvolvimento, todavia, estão longe de se mostrar claras. Meu objetivo é mostrar que a elevação do valor econômico dos agentes humanos provoca novas sobre as instituições, que algumas instituições políticas e legais são particularmente sujeitas a essas demandas, que essas instituições têm as suas falhas ao ajustar-se às mandas novas demandas e que tais falhas são a chave de importantes problemas da esfera pública, e que a teoria econômica é um instrumento analítico necessário para esclarecer e resolver esses mesmos problemas. (Schultz, 1962, p. 236)

O capital humano se diferencia do capital social no sentido de que este diz respeito às redes de relacionamento, confiança e normas sociais que potencializam a facilitação da cooperação entre os indivíduos e podem promover benefícios coletivos, enquanto aquele, o capital humano, refere-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos, experiências e qualificações que os indivíduos possuem, potencializando o aumento da produtividade econômica. Enquanto Schultz desenvolveu a teoria do capital humano, o termo capital social foi desenvolvido por Pierre Bourdieu (Portes, 2000).

Schultz et al. (1962 *apud* Fontenele *et al.*, 2010) afirma que a teoria do capital humano postula que o conhecimento proporciona aos indivíduos um aumento de suas competências e habilidades cognitivas, o que pode resultar em mais produtiva e potencializar atividades de forma eficiente.

Conforme Saul (2004), a teoria do capital humano teve seu nascimento efetivo no ano de 1962, sendo anunciada previamente em 1960 pelos estudos e publicações de Schultz. Para

o autor, Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher seriam as fontes primárias para a construção dessa teoria, onde este último conceituou o capital como todo o conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de bens e serviços nesse período, incluindo-se ali as qualidades do homem.

Theodore W. Schultz, como desenvolvedor desta teoria, enfatiza em seu artigo intitulada "*Investment in human capital*" de 1961, publicada na revista "*The American Economic Review*", que os seres humanos são um importante fator para a riqueza das nações ao demonstrarem que o investimento em competências e capacidades do indivíduo tem tornado esse elemento mais valioso do que muitas outras formas de riqueza juntas, considerando o capital humano, assim, um recurso primordial para o desenvolvimento econômico, embora economistas daquela época mostrassem-se inseguros ao tratarem de tal temática. Esta visão enfatiza a importância do investimento contínuo na educação, na instrução, na saúde e na preparação do homem como um todo, como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento socioeconômico.

Blaug foi o responsável pelo desenvolvimento da teoria em uma segunda fase, expandindo a compreensão do capital humano ao analisar a sua relação com a teoria econômica, diferentemente do que fazia Schultz, ao basear o seu trabalho numa visão pautada nos economistas clássicos. Para o autor, o investimento no capital humano não se limitava à educação formal, mas consistia sim em um programa de pesquisa formado por várias teorias, tendo como fontes primárias os ensinamentos de Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher, formalizados na teoria construída por Theodore Schultz em 1960, que efetivou a ideia onde o indivíduo investe em si mesmo de formas diferentes buscando não apenas aproveitar do presente, mas procura também construir rendimentos futuros, pecuniários ou não, aperfeiçoando capacidades em vários cenários e aumentando a circulação de produtos e serviços, com consequente ampliação da riqueza do Estado (Blaug, 1985, *apud* Saul, 2004). As competências humanas seriam uma parte importante do desenvolvimento econômico sustentável, onde indivíduos qualificados refletem ganhos sociais e econômicos para toda a coletividade.

Portanto, a investigação de Schultz e Blaug destaca o poder das pessoas como uma parte importante do desenvolvimento econômico, enfatizando a necessidade de investimentos no indivíduo para promover o seu desenvolvimento contínuo e, por consequência, o desenvolvimento da sociedade.

Com seu nascimento nos Estados Unidos, tal teoria não demorou muito a se expandir por outras partes do mundo. Saul (2004, p. 39) conclui suas considerações sobre o capital humano no seguinte sentido:

A ideia do homem como “bem de capital” (*capital good*) (Schultz, 1961, p. 2), nos projeta para frente, para a emergência da “sociedade dos serviços”, da “civilização terciária”, para a “sociedade do conhecimento”, para a “sociedade pós-industrial”, expressões que viriam a dominar as ciências sociais nas décadas seguintes. Mas ela também nos remete de volta ao passado ao lembrar a velha noção de propriedade no sentido amplo, que se desenvolveu enlaçada no conceito de direitos humanos e circulou nos primeiros momentos de vida da república americana, na doutrina dos federalistas (Pipes, 200, cap. XII), e que marcou toda trajetória da configuração institucional do país.

A ideia fundamental é que o trabalho é mais do que um fator de produção, mas sim uma espécie de capital: o capital humano, que se mostra tão mais produtivo e valioso quanto maior for a sua qualidade, dada pela intensidade do treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador recebe ao longo da vida, melhorando o seu desempenho individual e, conseqüentemente, mostrando-se como um fator para a produção de riqueza, crescimento econômico do país e equalização social (Mota, 2007).

No contexto brasileiro, o conceito de capital humano tem sido pesquisado por estudiosos no mesmo sentido, buscando a compreensão de sua relação com o desenvolvimento econômico e social. Barros (1995), ao escrever sobre os elementos determinantes para a desigualdade no Brasil, faz uma analogia entre os processos de geração e reprodução da desigualdade e uma sequência de corridas: na primeira corrida os participantes se preparam para a competição, devendo acumular capital humano; na segunda corrida, onde efetivamente ocorre a competição, percebem-se as desigualdades dos resultados. A primeira corrida refere-se às fases da infância e da adolescência, enquanto a segunda trata da fase adulta e da competição no mercado de trabalho.

A partir das décadas de 1960 e 1970 a teoria do capital humano trouxe a demanda por educação como um elemento de pesquisa central dentro da economia do trabalho, definindo-o como: “a expressão que conceitua os trabalhadores como incorporadores de uma série de habilitações que podem ser ‘alugadas’ aos empregadores” (Ehrenberg *et al.*, 2000, p. 319, *apud* Bartalloti *et al.* 2007, p. 489).

Em análise de dados apresentados na obra supra, os autores complementam essa perspectiva ao destacar a importância da educação, que seria capaz de explicar as diferenças de rendimento salarial e de trabalho ajustados em uma jornada laboral no Brasil, entendendo

que a redução das diferenças educacionais seria um fator importante para a eliminação das desigualdades salariais brasileiras (*ibid*).

As perspectivas positivas no que tange a relação entre o capital humano, educação e desenvolvimento socioeconômico sinalizam que o investimento adequado na ajuda humanitária, promovido por programas de distribuição de renda como bolsa família, auxílio gás, pé de meia e auxílio Brasil, mostra-se necessária para eliminar, ou ao menos remediar, condições limitantes para a busca e absorção de conhecimentos por parte das populações menos favorecidas, potencializando a geração do desenvolvimento econômico e social.

A educação formal demonstra tênue relação com a teoria do capital humano no sentido de desempenhar um papel importante na compreensão de como os investimentos em competências, habilidades e conhecimentos promovem o desenvolvimento individual e coletivo. Schwartzman (2009) entende que o desenvolvimento de uma economia competitiva, a estabilidade de mercado, a criação de novas forças produtivas e a redução dos níveis de pobreza pelo estabelecimento de políticas públicas eficazes estão atrelados à necessidade de uma população educada e da existência de pessoas e instituições capazes de fazer uso e criar novos caminhos a partir de tecnologias e outros recursos intelectuais que estão disponíveis globalmente, criando uma sociedade que se importa com a educação, com a pesquisa e com a cultura, ao mesmo tempo em que reúne esses itens para aumentar sua capacidade produtiva.

Nesse sentido, a teoria do capital humano fornece um quadro analítico importante para a compreensão da importância estratégica da educação como força motriz do desenvolvimento econômico e humano. No caso do Brasil, esta abordagem destaca amplamente na literatura revisada a urgência de políticas públicas capazes de equalizar as condições de busca e aproveitamento pelo ensino oferecido, possibilitando que se agregue valor à força de trabalho nacional, contribuindo na construção do capital humano do país.

Mota afirma que a educação, na teoria do capital humano, ao conferir qualidade ao trabalho, constitui um redutor de desigualdade econômica e social, uma vez que propicia o aumento da produtividade da força de trabalho, resultado em melhores condições de vida para o indivíduo, sua família, e toda a sociedade, podendo-se atribuir, desta forma, um valor econômico e social para a educação. Parafraseando a obra de Frigotto, entende que “a educação potencializa o trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual superior ao capital físico (Frigotto, 1986, p. 136 *apud* Mota, 2007, p. 3).

É dominante na literatura o entendimento no sentido de que o investimento no capital humano, através de uma educação de qualidade, tende a potencializar competências e habilidades individuais e, por consequência, mostra-se capaz de contribuir para o

desenvolvimento econômico do Estado, trazendo, ao mesmo tempo, ganhos sociais para as comunidades envolvidas. O acesso a um sistema de ensino e à distribuição de uma educação apropriada reflete-se no processo histórico de desenvolvimento, onde se pode observar nos estudos de Komatsu et al. (2019) que a relação com a distribuição de renda se mostra mais prejudicada quanto maiores forem as diferenças escolares em cada região, elencando a região Nordeste do Brasil como a de pior distribuição educacional e, conseqüentemente a de pior distribuição de renda, enquanto a região Sul apresenta a menor desigualdade de educação, enquanto sustenta as primeiras colocações em distribuição de renda e PIB *per capita*. “O aumento da escolaridade, associada à redução da desigualdade, parece ter um papel relevante para explicar as diferenças de renda observadas ao longo do século XX e que ainda persistem atualmente” (*ibid*, p. 719).

Entretanto, são feitas ressalvas quanto ao modo de empenho desse investimento, sendo clara a incerteza quanto ao conceito de educação de qualidade no sentido de delimitar os objetivos que o fundamentam: seria uma educação instrumental para o alcance do desenvolvimento econômico e outros ativos sociais? Ou seria uma educação como direito elementar de cidadania, voltado a criar indivíduos críticos perante a sociedade, não tendo a finalidade da relação com intenções econômicas?

Para Saviani (2015), a educação é um processo intencional e consciente que visa não só a transmissão de conhecimentos, mas também a sua formação emancipatória por meio de uma apropriação crítica do conhecimento acumulado pela sociedade, capacitando-os a interagir de maneira ativa com o mundo a seu redor.

Chizzotti (2020), pautando-se nos objetivos estabelecidos na Constituição Federal brasileira, registra que a Magna Carta reafirma a finalidade da educação escolar como um programa histórico, pautado no pleno desenvolvimento da pessoa, no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho, sendo um programa indeclinável de todo sistema nacional de educação.

Já para Malta et al. (2023), ao concluir seu trabalho, destaca que a educação deve transcender a simples transmissão de conhecimento técnico e científico, assumindo um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, desenvolvendo competências para o exercício pleno da cidadania, a promoção da justiça social e o fortalecimento de valores éticos e democráticos, configurando um instrumento de transformação social e de emancipação pessoal ao enfrentar os desafios contemporâneos, como a desigualdade extrema.

Moraes et al. (2016) afirma que a educação é capaz de promover os novos ciclos de desenvolvimento econômico, sendo fundamental para a compreensão dos novos modelos de

produção de mercado, com potencial de promover a solidariedade e reduzir desigualdades sociais e impactos ambientais, vendo como válida a acumulação de riquezas no Estado, pela consequente promoção de vantagens ao indivíduo e à sociedade como um todo, não sendo interessante, nas palavras de Bresser-Pereira, a separação dos conceitos de crescimento e desenvolvimento econômico.

Os conceitos tradicionais do desenvolvimento econômico se referem à acumulação de capital, mas também da incorporação do progresso técnico ao trabalho e ao capital que leva ao aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante e, em consequência, dos salários e dos padrões de bem-estar de uma determinada sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2008). Segundo Bresser-Pereira (2008), a separação dos conceitos de crescimento e desenvolvimento econômico é indevida, pois apenas em situações excepcionais a acumulação de capitais vem desacompanhada dos demais elementos caracterizadores do como o progresso técnico, o aumento de produtividade e da renda. (Bresser-Pereira, 2008, *apud* Moraes, *et al.*, 2016, p. 3)

Nesse sentido, seria excepcional uma situação em que o Estado observa o crescimento econômico, a exemplo no aumento do seu PIB per capita, e não constata ganhos individuais e coletivos. Situações como está seriam levantadas em países com grande acumulação de capital, com dependência econômica de atividades ligadas a mão de obra que exijam baixa capacitação e, por conseguinte, possuidoras de um capital humano incapaz de agregar valor a essa produção, o que ocasiona geralmente em baixas contraprestações pelo serviço prestado.

As visões que reconhecem a existência do nexo entre o capital humano alimentado pela educação e o desenvolvimento socioeconômico destacam os benefícios potenciais em termos de produtividade, inovação e competitividade de uma população instruída e qualificada, possibilitando:

- o aumento da produção e da circulação de riquezas representada por produtos e serviços;
- a inovação tecnológica e científica que potencializa agregar mais valor nas mercadorias produzidas e nos serviços prestados; e
- a constância multiplicadora do aumento do capital humano diante da competitividade estabelecida na sociedade.

Estas visões reconhecem a educação como um investimento estratégico que promove o crescimento econômico inclusivo e reduz as desigualdades, entendendo pela relação entre investimento em capital humano e força de trabalho produtiva, e do desenvolvimento socioeconômico de um Estado. Viana et al. (2010, p. 147) conclui seu trabalho nessa mesma linha de pensamento:

Se a remuneração dos fatores de produção ocorre de acordo com a sua contribuição ao processo produtivo, então a dispersão entre os rendimentos pessoais está associada ao volume de investimento efetuado em capital humano, os quais impactariam na produtividade e no crescimento da economia. Ou seja, se de um lado os investimentos em capital humano contribuem para acumulação de capital, de outro, eles melhoram as rendas pessoais dos trabalhadores via ganhos de produtividade. Essa melhoria de renda tem um efeito sobre todo o processo produtivo, pois impactará nos ramos de atividade que têm ligação direta com o mercado interno. Nesse sentido, os investimentos em capital humano feitos pelo estado e pelas empresas geram, a longo-prazo, bem estar social, não só para a força de trabalho, quanto para a sociedade de um modo geral.

Por outro lado, existem visões contrárias à teoria do capital humano e à sua relação com o desenvolvimento socioeconômico, apontando para a existência de limitações na forma de gerir as pessoas, especialmente quando há uma tendência para transformar a educação numa mera ferramenta para aumentar a produtividade e os lucros econômicos, sendo, nas palavras de Candiottto (2002), uma característica da nova fase do capitalismo internacional e suas orientações político-educacionais, onde a teoria do capital humano se redimensiona por meio do pensamento neoliberal, deslocando-se para a ideia de qualidade total, medida pela eficiência e pela produtividade.

Essas perspectivas críticas alertam para os perigos de uma abordagem que se centra demasiadamente no desenvolvimento humano individualizado em detrimento de outros determinantes estruturais do desenvolvimento socioeconômico, desumanizando o indivíduo ao tratá-lo como apenas mais um elemento na produção de riqueza para o Estado e, conseqüentemente, para os detentores do poder.

Nessa ótica, passa-se a dar valor meramente pecuniário, ou de mercado, à educação, fragilizando-a e justificando sua privatização e a “consequente omissão do Estado na sua manutenção” (*ibid*, p. 215). Contrários a esta ideia entendem que a educação não pode ser vista apenas como uma ferramenta hábil para o aumento da produtividade, mas sim um direito, inerente aos seres humanos, capacitando-os a promover mudanças sociais efetivas nas mais diversas áreas, não só na econômica e nas relações de mercado.

As limitações para a compreensão da educação como um fim em si e não apenas como um meio para atingir objetivos econômicos são argumentos recorrentes na literatura nacional sobre o tema. Escritores como Paulo Freire e Dermeval Saviani afirmaram, de uma forma geral em suas obras “Pedagogia do oprimido” e “História das ideias pedagógicas do Brasil”, respectivamente, que a educação deveria promover a consciência crítica, a liberdade e a mudança social, muito além de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Tais críticas enfatizam a importância de considerar o contexto social, político e histórico mais amplo ao

analisar os impactos do desenvolvimento educacional e a sua função transformadora, dando outro objetivo aos sistemas de ensino, agora determinados após uma deliberação democrática.

A participação democrática é bastante tratada ao se observar as visões críticas que levam em consideração os interesses expressados pelas forças dominantes, os quais influenciam as políticas educacionais, como discutido no capítulo anterior quanto aos organismos multilaterais. Uma análise crítica de pontos de vista contrastantes sobre a relação entre o capital humano, a educação e esses organismos internacionais nos processos sociais, revela preocupações importantes sobre a direção que os diferentes interesses, ideologias e visões, sociais ou econômicas, podem trazer ao moldarem os programas educacionais em todo o mundo.

A visão utilitarista da educação pode levar a transformá-la numa simples mercadoria, ignorando os aspectos sociais, culturais e políticos da aprendizagem, refletindo uma abordagem neoliberal que dá prioridade à eficiência econômica e à concorrência nos mercados globais. Nessa visão, avaliações em larga escala e testes padronizados, como o PISA da OCDE, bem como o impulsionamento dado à privatização e políticas de austeridade orçamentária, podem pôr em risco a qualidade, a isonomia e a equidade do ensino formal, reforçando as desigualdades e reduzindo o acesso dos grupos desfavorecidos.

A implementação de políticas neoliberais dificultaria, nessa ótica, os objetivos de uma educação pública geral, gratuita e de qualidade, ao promover a privatização e a comercialização da educação (Gentili, 2009). Isto cria tensão entre abordagens que promovem o desenvolvimento humano, como o investimento econômico, e abordagens que promovem a educação crítica e emancipatória.

Uma concepção socializante *versus* uma concepção privatizadora, plataforma a partir da qual é possível construir os princípios e as práticas de uma educação libertadora. Uma concepção socializante *versus* uma interpretação mercantilizada dos bens educacionais. Uma concepção tragicamente derrotada *versus* uma concepção tragicamente vencedora. (*op cit.*, p. 1074)

A visão social e pautada em valores sociais-democráticos que impera na educação brasileira, bem como na de outros países, observa os anseios reais da sociedade e limita de certa forma o poder estatal e de seus influenciadores, entendendo que capital humano e a competitividade econômica podem perpetuar a desigualdade social e influenciar o planejamento educacional, minando os princípios de equidade e justiça social.

Atendo-se aos períodos históricos e à defesa dos direitos humanos, pode-se entender que as revoluções liberais do século XVIII, as lutas sociais do século XIX e o pós Segunda

Guerra Mundial traçaram as dimensões a que os valores da sociedade estavam preponderantemente mais vinculados, refletindo na postura do Estado com essas fases, gerações ou dimensões: liberdade (primeira dimensão), igualdade (segunda dimensão) e fraternidade (terceira dimensão), assim como retrata o lema da Revolução Francesa.

Na primeira dimensão, focada na liberdade e não intervenção do Estado, a visão liberal dominante promoveu o crescimento econômico em detrimento das condições humanas, com baixas remunerações, longas e estafantes jornadas de trabalho e poucos direitos que garantissem uma vida digna e plena. Diante dessa situação de calamidade, movimentos sociais lutaram pela promoção de um Estado mais ativo, capaz de garantir uma melhor qualidade de vida através de políticas sociais, inaugurando a segunda dimensão de direitos humanos. E, por fim, após a desumanização observada nos horrores do Holocausto da Segunda Grande Guerra, viu-se necessário que o Estado, em âmbito global, observasse e adotasse ações para garantir a sobrevivência da espécie e a paz mundial, nascendo, assim, a terceira dimensão de direitos humanos.

Mbaya (1997, p. 33) resume essas três dimensões de direitos humanos em sua obra, afirmando:

[...]: a primeira, concernente aos direitos civis e políticos, dominada pela tradição e pela civilização ocidentais; a segunda, que é a dos direitos econômicos, sociais e culturais, cuja emergência se dá com as revoluções russa e mexicana; a terceira, a dos direitos dos povos ou de solidariedade, refere-se ao direito à autodeterminação, à paz, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à informação que só pode se realizar por meio de um esforço solidário entre os diferentes atores individuais e coletivos, tanto no plano nacional quanto no internacional.

A literatura demonstra que os direitos humanos têm por características a historicidade, a universalidade, a limitabilidade, a concorrência, a irrenunciabilidade, a inalienabilidade e a imprescritibilidade (Lenza, 2020). Por conseguinte, sendo a educação um direito humano de segunda dimensão e considerando que o termo “dimensão” passa a ser usado em substituição ao termo “geração” no sentido de que “uma nova “dimensão” não abandonaria as conquistas da “dimensão” anterior [...]” (*ibid.*, p. 1170), entende-se que os conflitos de interesses que levaram historicamente ao aperfeiçoamento da garantia dos direitos humanos também estão presentes no desenvolvimento e na promoção da educação, refletidos em disputas políticas que transparecem o conflito de interesses em torno de premissas da finalidade da educação.

Marshall (1967) concebe a cidadania como um status que confere igualdade de direitos e deveres a todos os membros de uma comunidade, contrastando diretamente com a lógica da classe social, que se baseia na desigualdade. No contexto dos direitos humanos, sua

abordagem destaca a evolução da cidadania em três dimensões inter-relacionadas: civil, política e social, ou seja, trata-se dos direitos de primeira e de segunda dimensão. Enquanto os direitos civis garantem liberdades fundamentais, como a de expressão e propriedade, os direitos políticos possibilitam a participação na governança. Já os direitos sociais asseguram condições mínimas de bem-estar, como educação e saúde, elementos essenciais para a dignidade humana.

No entanto, Marshall (1967) aponta o paradoxo da coexistência entre a cidadania e o capitalismo, pois enquanto a primeira busca a equidade, o segundo perpetua disparidades. Esse embate se intensificou no século XX, à medida que a ampliação dos direitos sociais começou a desafiar a estrutura hierárquica do sistema capitalista. Assim, a noção de direitos humanos na concepção de Marshall não se limita à igualdade jurídica, mas engloba também a justiça social como um elemento indispensável para a concretização plena da cidadania.

Considerando a atual fase em que os direitos humanos são estudados, falando-se em direitos humanos ou fundamentais de quarta dimensão⁴ e de quinta dimensão⁵ (*ibid*) a educação, como direito humano de segunda dimensão, enfrenta contendas muitas vezes ideológicas para a sua definição e para a sua implementação efetiva, reflexo de um conflito de visões, que na fala de Thomas Sowell seria mais do que um conflito de interesses, uma vez que as visões podem ter uma roupagem moral, política, econômica, religiosa ou social que superam meros impulsos emocionais que caracterizam os interesses, possuindo uma consistência lógica surpreendente, mesmo que seus adeptos não tenham estudado essa lógica, onde se sacrificam por elas e, às vezes, quando necessário, preferem enfrentar a derrota a traí-las. O autor finaliza o seu prefácio nos seguintes termos:

[...] Quando visões entram em conflito de forma irreconciliável, sociedades inteiras podem se dilacerar. Conflitos de interesse predominam por períodos curtos, porém conflitos de visões dominam a história.
Fazemos qualquer coisa por nossas visões, exceto pensar a respeito delas.
[...]. (Sowell, 2012, p. 13-14)

Destarte, os direitos humanos e a sua dimensão democrática, pautada nas características acima elencadas, devem servir de parâmetro universal civilizatório a ser defendido, independentemente de espectros ideológicos e visões contrastantes, fundamentando-se em princípios globais a serem observados por todos, a fim de se garantir uma sociedade justa, inclusiva e sustentável.

⁴ Decorrentes da evolução da engenharia genética para Bobbio, e da globalização política destacada pela democracia direta, pela informação e pelo pluralismo na visão de Bonavides (Lenza, 2020).

⁵ Considerado o supremo direito da humanidade e merecedor de uma classificação autônoma na visão de Bonavides, embora Karel Vasak o tenha classificado como de terceira dimensão (*ibid*).

A análise crítica de visões que se opõem à relação entre capital humano, educação e desenvolvimento socioeconômico destaca a importância de manter uma perspectiva social-democrática no campo da educação, protegendo este direito para além do seu uso e valor econômico, a formação pessoal e a promoção de oportunidades iguais, enquanto uma análise favorável caminha na concepção dos benefícios que um capital humano capacitado e adaptável pode trazer para o indivíduo e para o desenvolvimento socioeconômico.

Deve-se entender que as visões distintas existentes não promovem a exclusão de uma sobre a outra. Não podem ser vistas como concorrentes, mas sim como colaborativas no sentido de construir cooperativamente uma definição ampla de educação de qualidade, capaz de formar o indivíduo com habilidades e capacidades que lhe tragam a auto-suficiências, dentro dos parâmetros previamente discutidos pelos envolvidos no tema, através de uma participação democrática, onde se mostra necessário como passo fundamental, sem sobra de dúvidas, definir o que seria a educação de qualidade contemporânea e os fins por ela almejados.

Em suma, a literatura sobre a relação entre capital humano, educação e desenvolvimento socioeconômico mostra uma diversidade de perspectivas, um debate complexo e multifacetado com visões favoráveis baseadas no utilitarismo da educação para o desenvolvimento econômico, no sentido de apresentá-la como instrumento auxiliar e não um fim em si mesmo; e visões contrárias, entendendo a importância da formação do indivíduo por meio da educação, acumulando capital humano capaz de refletir-se no desenvolvimento social e no crescimento econômico do Estado não com um objetivo mercantilista, mas sim, como um direito em si, mesmo que promova a emancipação do indivíduo e a desconstrução de um conceito estabelecido pelas forças opressoras, dando um direcionamento humanista e emancipatório à acumulação desse capital humano.

O item a seguir apresenta os casos práticos relacionados a educação de qualidade na promoção do desenvolvimento econômico e social, mostrando, empiricamente, exemplos de políticas educacionais direcionadas à questão econômica.

3.2. Educação e a ascensão socioeconômica dos países que compõem os “tigres” asiáticos

Nos últimos anos o continente asiático tem se apresentado como a região do globo mais aquecida quando o assunto é economia, destacando o crescimento de vários países em uma pauta especializada, sobretudo, na tecnologia de seus produtos, o que acarreta

consequentemente na agregação de valor a essas mercadorias e a necessidade de uma mão de obra devidamente qualificada por investimentos em capital humano.

Saez (2020) afirma que esse continente se destacou nas últimas décadas como a região de maior dinamismo econômico no mundo, passando por três ondas de crescimento distintas. Uma primeira onda impulsionada pelo Japão, seguida pela segunda onda representada por Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong e Taiwan e, por fim, uma terceira onda representada por Indonésia, Malásia e Tailândia.

O fenômeno industrial e desenvolvimentista ímpar observado no Japão e no leste asiático se deu após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, aproveitando-se da política de reconstrução trazida pelo plano Marshall, onde organismo internacional, como a ONU e suas agências, iniciaram a reconstrução do mundo pós-guerra por meio de políticas liberais, num conflito geopolítico para a tomada de territórios em oposição ao avanço da influência soviética, nascendo a chamada “Guerra Fria”.

Vizentini et al. (2000) afirma que a chamada Guerra Fria possibilitou o reordenamento do continente asiático através de disputas em torno de áreas de influência e a interferência direta dos Estados Unidos e da União Soviética, marcando o desenvolvimento posterior de economias como Japão, China e “tigres” asiáticos, seja pelo investimento de capitais, seja pela intervenção militar direta.

Durante o conflito mundial o Japão fez parte dos países do eixo, dando sequência naquele período a sua política imperialista de dominação de vários territórios na Ásia, como China, Singapura, Coreia e regiões da Indochina (Laos, Camboja e Vietnã). Com o fim do conflito e a vitória dos países aliados, o Japão passou a sofrer influências ocidentais firmadas no processo de reconstrução do país através do Plano Marshall e da OCDE, ditando políticas de cunho liberal ao país, que o transformaram em um destaque mundial, tecnológico e educacional.

Seguindo o exemplo japoneses, outros países da Ásia, ligados ao bloco ocidental-capitalista que dividia o mundo naquele período, passaram a promover políticas desenvolvimentistas de Estado que buscavam principalmente a abertura de mercado e a expansão comercial com outros países, a captação de capital estrangeiro através de empréstimos para investimento na melhoria da infraestrutura de produção e o fornecimento de mão de obra barata para grandes empresas multinacionais que se instalassem em seus territórios, muitas vezes recebendo benefícios e vantagens fiscais.

Nessa esteira desenvolveu-se o processo de crescimento dos países que posteriormente foram denominados de “tigres” asiáticos (Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e Taiwan),

caracterizando a segunda onda desenvolvimentista percebida no continente asiático por Saez (2020), qualificada por características próprias apresentadas por cada um dos países componentes deste bloco econômico.

Essa segunda onda de desenvolvimento regional deu-se no final da década de 1970 e início da década de 1980, onde a alcunha de “tigres” asiáticos surgiu em razão do crescimento econômico rápido e agressivo observado nesses países em razão da implementação de políticas focadas na industrialização e no investimento no capital humano. Estas economias adotaram estratégias de desenvolvimento que promoveram setores de alta tecnologia e inovação, enfatizando educação e formação de trabalhadores altamente qualificados.

Lima (2017), com base em Medeiros (1997), ao analisar o processo de desenvolvimento sul-coreano, afirma que este se deu em um contexto favorável aos países do leste asiático, tendo como principais fatores positivos as estratégias econômicas e políticas dos Estados Unidos no pós-guerra, os objetivos de exportação para dos mercados da região e a ampliação do financiamento externo, ao mesmo tempo em que buscava conter a influência soviética na região.

O processo de desenvolvimento econômico coreano deve ser entendido quando se observa a predominância de um contexto externo completamente favorável aos países do Leste Asiático, entre eles a Coreia do Sul. Os principais fatores que comprovam tal afirmação são: 1) como resultado da estratégia dos EUA do pós-guerra de ampliação de seus interesses econômicos e políticos na Ásia, houve uma constante ampliação do superávit comercial dos países da região asiática com os países da OCDE exportando manufaturados; 2) expansão dos investimentos dos EUA e do Japão na região, com os EUA colocando-se como mercado das exportações dos manufaturados dos países asiáticos e o Japão como um dos principais países responsáveis pela transferência de tecnologia via importação de bens de capital; 3) e expansão do financiamento externo. Essas três variáveis explicam o diferencial de performance dos países da Ásia, particularmente a Coreia do Sul, quando comparado com os países da América Latina, como é o caso do Brasil, principalmente quando consideramos os anos 1980. (Medeiros, 1997, *apud* Lima, 2017, p. 597-598)

Kim (2001 *apud* Miltons, 2007) salienta que a industrialização pesada, a estratégia de comércio voltada para o mercado externo, a canalização dos recursos estrangeiros para capitalização da economia e o forte dirigismo do governo foram elementos econômicos que ditaram o sucesso do crescimento desses países, tendo a política educacional como fator não econômico garantidor dessa evolução desenvolvimentista na Coreia do Sul. Essa assertiva destaca também o fator importante do intervencionismo estatal presente nos quatro países integrantes do bloco em comento, alinhando políticas liberais de mercado a ações de controle e regulação da economia, pelo menos em um momento inicial.

Cho (2001 *apud* Lima, 2017) afirma, também, que o cenário externo foi a essência do desenvolvimento econômico da Coreia do Sul, com altas taxas de crescimento e investimento, desenvolvendo sua economia nos anos de 1950 e 1960 por meio de capital estrangeiro, que possibilitou melhores condições de continuidade desse crescimento, transferindo esse endividamento externo para investimento na indústria, uma vez que o mercado de capitais não se mostrava tão desenvolvido ainda, recebendo capital estrangeiro sobretudo dos Estados Unidos e do Japão em decorrência de seu posicionamento na Guerra Fria.

Em Taiwan o processo de desenvolvimento econômico se mostrou atrelado às alterações de liderança global após a Segunda Guerra Mundial, onde o poder público passa a interferir na política, na economia e na sociedade com o objetivo de obter do povo um sentimento nacionalista de obediência que assegure a manutenção da segurança do país no período de guerra (Guerras Mundiais, da Coreia ou Civil, e Fria). As políticas intervencionistas motivam várias reformas no país, como na direção do ensino em ciências, voltados a uma qualidade direcionada a estimular o crescimento econômico e ao atendimento das novas mudanças sociais ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico (Cheng, 2005, *apud* Chen, 2019).

Singapura, guardando as suas particularidades, também demonstrou um desenvolvimento acelerado após a Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, a partir do processo de independência alcançado em 1965, inserindo a cidade-estado na economia global. Segundo Lobo (2012), o país teve como fatores importantes para o seu desenvolvimento:

1. o ambiente negocial favorável, construído com apoio e incentivo governamental à produção, bem como o fato de ter um custo de trabalho favorável quando comparado a outros países;
2. a boa infraestrutura industrial, de transportes e de comunicações, integrando Singapura à economia global;
3. uma inflação controlada, conjuntamente com contas públicas e orçamento governamental estáveis, construindo uma política monetária favorável aos negócios;
4. uma política fiscal que favorecia investimentos internos, somado à estabilidade política do país; e
5. a flexibilidade das regulamentações governamentais e instituições econômicas, mais aptas a adaptações das mudanças na economia global.

Miyazaki (1993) igualmente afirma que o crescimento econômico dos países componentes do bloco dos “tigres” asiáticos se deu por possuírem mão-de-obra barata, focada na produção industrial em larga escala e voltada para o mercado externo a partir da década de 1960, construindo um campo favorável à conversão dessa produção para produtos de alto valor agregado pela tecnologia usada e pelos meios de produção mais especializados a partir de 1980.

Esse grande crescimento econômico percebido em países asiáticos, destacadamente na década de 1980 e no surgimento dos “tigres” asiáticos, tem servido de base de estudos recorrentes no sentido de explorarem-se as boas práticas ali desenvolvidas e o fenômeno do crescimento econômico, industrial e tecnológico rápido e agressivo, tirando países do subdesenvolvimento econômico e social, marcado, sobretudo, por mudanças de perfis de populações predominantemente agrárias com grande índice de analfabetismo, para nações que se posicionaram, nas últimas décadas, em condições de destaque global, por seu conhecimento e capacidades.

[...] O debate sobre o desenvolvimento e sobre os meios para atingi-lo permeia há muito tempo os países na condição de subdesenvolvidos. Nesse sentido, torna-se natural observar as experiências dos países que ultrapassaram a barreira do subdesenvolvimento e tomar aquelas que foram bem-sucedidas como lições, além de extrair recomendações em termos de políticas públicas.

Diversas vertentes reconhecem como positiva a relação entre educação e desenvolvimento e usualmente alguns países que se utilizaram da educação em suas estratégias de desenvolvimento são citados como modelo. Finlândia e Coreia do Sul são exemplos recorrentes de como uma sociedade pode usar o conhecimento a seu favor no objetivo de tornar-se mais avançada e, por isso, tornaram-se referências. (Martins *et al.*, 2017, p. 10)

Pires (2019) reafirma esse entendimento, elencando a educação como um dos fatores chave para o alcance de uma economia estável e competitiva.

A atenção e o foco em educação, ciência, tecnologia e inovação fazem parte do passaporte para o futuro da economia. Não há caminhos fáceis, nem atalhos para o crescimento e para o desenvolvimento socioeconômico dos países, por isto o desafio de superar os inúmeros obstáculos recomenda o investimento estratégico de recursos nestas áreas essenciais, além de uma atuação forte das instituições na propagação dos objetivos centrais de cada nação. (Pires, 2019, p. 71).

Embora o bloco dos “tigres” asiáticos não se constitua em uma organização formal, com uma estrutura fixa comparável a blocos regionais como a União Europeia, a sua cooperação econômica e diplomática tem raízes profundas em políticas de desenvolvimento integradas e estratégias industriais dinâmicas. Essas economias partilham uma história comum de transição de economias agrícolas para economias industriais orientadas para a exportação,

concentrando-se em setores de alta tecnologia, como a eletrônica, os automóveis e os produtos químicos.

Seja em qual for a linha de desenvolvimento econômico, tradicional ou sustentável, a educação é um elemento que sempre está presente, seja como um dos resultados advindos do progresso decorrente deste desenvolvimento, seja como pressuposto de novos ciclos (Moraes, *et al.*, 2016). Para compreender a relação entre a educação e o rápido crescimento econômico dos “tigres” asiáticos, é importante analisar como estes países investem em estratégias de capital humano para desenvolver as suas economias.

Desde o final do século XX os quatro países formadores do bloco econômico em estudo - Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e Taiwan - embarcaram em uma caminhada de crescimento econômico extraordinário, caracterizado por fortes taxas de crescimento e importantes reformas industriais. O investimento intensivo em educação e o planejamento estratégico de suas ações no intuito de desenvolver um sistema de ensino integrado à construção de capital humano e ao crescimento econômico podem ser observados em cada um desses países.

Para os autores Viecheneski e Carletto (2013, *apud* Chen, 2019), o desenvolvimento de um país, tanto no campo econômico como no social, está relacionado à promoção de uma educação científica qualificada, capacitando os alunos, desde as primeiras idades escolares, para habilidades de criticar e melhorar a qualidade da sociedade em que vivem.

Os custos de investimento na educação, em termos quantitativos e qualitativos, devem ser sempre considerados, uma vez que se refletem no desenvolvimento econômico: se forem escassos, os resultados serão escassos, ao passo que, caso se mostrem meramente quantitativos e desprovidos de um planejamento focado na qualidade, os resultados ficarão aquém do que era esperado (Arroteia, 2008, *apud* Moraes, *et al.*, 2016).

A ênfase na educação permitiu aos “tigres” asiáticos construir uma força de trabalho qualificada e flexível, capaz de competir em nível mundial. Estes trabalhadores qualificados são um dos catalisadores para o crescimento destes países como centros de produção e inovação em setores importantes, como eletrônico, automóveis, tecnologia da informação e biotecnologia. Shin (2012, *apud* Carvalho, 2015) corrobora com esta assertiva ao analisar a realidade da Coreia do Sul após a conquista de sua liberdade frente ao Japão em 1945, avaliando a escassez da educação superior no país naquele momento e o alcance da maior taxa de inscrições universitária da OCDE em 2008. O autor afirma:

Este fato está relacionado à alta taxa de crescimento experimentada pela Coreia desde 1960. O crescimento econômico proveu um mercado de trabalho para graduados na universidade, assim como permitiu que o governo fizesse financiamentos públicos na educação superior, o que em troca fez com que houvesse recursos humanos de alta qualidade para ajudar no crescimento econômico. O autor afirma que estes ciclos de crescimento econômico gerando mais capital humano, e capital humano gerando mais crescimento econômico foram desenvolvidos através de uma forte liderança governamental. (*ibid*, p. 45)

A trajetória de desenvolvimento dos “tigres” asiáticos tem sido objeto de estudo e admiração por muitos acadêmicos e especialistas em desenvolvimento econômico. Esses países, nas últimas décadas, apresentaram um crescimento econômico acelerado e significativo, sustentado por políticas eficazes de educação e inovação tecnológica. Segundo Carvalho (2015), a educação tem sido uma pedra angular para o desenvolvimento socioeconômico dos “tigres” asiáticos, refletindo-se em uma força de trabalho altamente qualificada e em elevados níveis de produtividade.

Dessa forma, faz-se necessário analisar a relação desenvolvida entre educação e crescimento econômico percebida em cada país componente do bloco econômico dos “tigres” asiáticos, reconhecendo, desde já, a importância do papel do Estado como personagem fundamental não só no estímulo ao desenvolvimento industrial, comercial e de mercado de capitais, mas também na garantia de políticas intersetoriais de natureza social, como é o caso da educação, influenciando, assim, em uma ótica neodesenvolvimentista⁶.

Inicia-se esta análise pela Coreia do Sul, país conhecido por seu notável desenvolvimento econômico demonstrado nas últimas décadas, onde várias pesquisas brasileiras oferecem *insights* valiosos sobre a relação entre políticas educacionais e crescimento econômico deste país asiático. A Coreia do Sul notabilizou-se pela apresentação de um crescimento econômico acelerado nas décadas de 1960 a 1980, cuja “expansão econômica esteve associada a um *upgrading* em seu parque industrial, assim como uma forte inserção internacional a partir dos anos de 1970 (Lima, 2017, p. 586).

A conjunção dessas transformações promoveu mudanças estruturais profundas, fazendo com que a Coreia do Sul passasse a ser um país visto como referencial de desenvolvimento econômico para outros países em desenvolvimento. As razões e origens do chamado “sucesso” sul-coreano foram objeto de amplos debates, destacando-se

⁶ O neodesenvolvimentismo é uma corrente de pensamento econômico que busca adaptar os princípios do desenvolvimentismo clássico às condições contemporâneas. Ele se caracteriza por uma ênfase no crescimento econômico com inclusão social, buscando combinar políticas de incentivo ao investimento e à industrialização com medidas de redistribuição de renda e proteção social. (Sampaio Junior, 2012)

principalmente: autores da escola neoclássica; defensores da corrente “heterodoxa endogenista; e a corrente do cenário externo favorável.

Lima refuta as intenções neoclássicas considerando apenas o seu caráter histórico e economicista, não correspondendo, de fato, ao que aconteceu do ponto de vista empírico e teórico no país asiático em estudo.

O autor leciona que a corrente heterodoxa endogenista defende que o Estado e as suas ações foram o principal fator de sucesso no processo de desenvolvimento da Coreia do Sul, enquanto a segunda corrente entende que o cenário geopolítico existente no transcorrer da história do desenvolvimento do país seria o elemento mais importante para os números alcançados, contudo, ambas as correntes não são absolutistas na defesa de seus fatores-chave, mas reconhecem a influência de outras questões, dando apenas um status secundário à sua importância.

Endogenistas, “mesmo reconhecendo a essencialidade da dimensão externa favorável, para eles a centralidade do papel do Estado é o elemento primordial para a compreensão do chamado sucesso da trajetória de desenvolvimento da Coreia”, enquanto os adeptos do cenário externo entendem que “os fatores internos exercem um papel secundário na explicação do sucesso do país, enquanto o cenário externo é a variável vital para evidenciar os motivos do sucesso da economia coreana”. (*ibid*, p. 600)

As políticas educacionais adotadas pela Coreia do Sul mostram-se fundamentais no impulsionamento de seu crescimento econômico, destacando-se os altos investimentos em educação básica e formação técnica de qualidade como fatores essenciais na criação de uma força de trabalho altamente qualificada e flexível, capaz de impulsionar a inovação e a competitividade nos setores tecnológicos, “transformando-se num dos principais players do mercado internacional e, enquanto isso, aumentando vertiginosamente o nível de educação e da sua população” (Santos, 2021, p. 5).

A situação da Coreia do Sul apresenta particularidades importantes na exposição do seu processo de crescimento econômico relacionado ao desenvolvimento da educação. Primeiramente devido à sua condição de reconstrução no pós-guerra, que direcionou o processo educacional com foco na educação básica e em sua universalização. Ao final, nas décadas de 1980 e 1990, dada a abertura comercial e a necessidade de melhorar a competitividade dos grandes conglomerados industriais, as atenções se voltaram para a qualificação da mão de obra, numa transição para a chamada sociedade do conhecimento, onde o capital humano adquire um papel fundamental, priorizando-se o ensino secundário

para suprir as necessidades da indústria e, em seguida, diante da competição internacional, moveu-se para a educação terciária (Miltons, 2007).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial observa-se nas políticas educacionais da Coreia do Sul a intenção de promover a universalização e a continuidade desse direito mesmo diante do conflito iniciado com a vizinha Coreia do Norte, conforme se observa na promulgação da Campanha Nacional de Alfabetização, de 1945, e do Ato Emergencial da Educação em Tempo de Guerra, de 1951. Alcançados os altos níveis de escolarização básica, iniciam-se as políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento econômico, podem ser destacadas a Lei de Promoção da Educação Industrial, de 1973, e a Lei de Regulamentação do Treinamento Vocacional, de 1974 (*ibid*).

Conforme dados da OCDE (2024), o investimento da Coreia do Sul em educação no ano de 2021 foi de 5,40% do PIB, um aumento em relação aos 4,80% do ano anterior. Esse percentual é superior à média de longo prazo do país, que é de 3,95% do PIB. Esses dados indicam um aumento significativo no investimento em educação, refletindo o compromisso do país com o fortalecimento do sistema educacional, um fator frequentemente associado ao seu rápido desenvolvimento econômico e tecnológico.

Pode-se afirmar que as políticas educacionais desenvolvidas na Coreia do Sul foram projetadas no intuito de aumentar a produtividade e o capital humano, ao mesmo tempo em que possibilitaram a inclusão social e a redução das desigualdades regionais (Silva, *et al.*, 2016), evidenciando a relação positiva entre políticas educacionais eficazes, crescimento econômico, desenvolvimento social e bem-estar da população, podendo-se elencar o caso da sul-coreano como uma experiência de sucesso.

De forma semelhante se deu o acelerado e dinâmico desenvolvimento econômico de Hong Kong, com políticas educacionais desempenhando um papel significativo nesse processo no sentido de promover a excelência acadêmica e a inovação, capacitando a força de trabalho com competências e habilidades necessárias para setores emergentes como finanças, tecnologia e serviços, ou seja, garante o alinhamento da força de trabalho às demandas do mercado, facilitando a transição para empregos de alto valor agregado e impulsionando a competitividade econômica (Barbosa, 2024).

O país desenvolveu e implantou várias políticas educacionais ligadas aos setores econômicos, onde uma das principais estratégias incluía dar uma maior ênfase à chamada educação STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). No mesmo sentido buscou-se a promoção da proficiência no idioma, especialmente inglês e mandarim, ao considerar as duas fases de dominação da ilha, além de integrar a tecnologia nas salas de aula para melhorar

os resultados de aprendizagem. Essas iniciativas visavam dotar os alunos de competências relevantes para uma economia moderna baseada no conhecimento, contribuindo assim para a competitividade econômica global, perfazendo investimentos em educação na ordem de 3,73% do seu PIB no ano de 2022, conforme dados do *The Global Economy* (2023).

Seguindo para a análise de Singapura, caso que é objeto de estudo desta pesquisa e será mais bem explanado no capítulo seguinte, pode-se, preliminarmente, ressaltar as transformações econômicas impressionantes ali percebidas, onde a implantação de políticas educacionais ambiciosas e voltadas para o desenvolvimento de uma força trabalhadora altamente qualificada e flexível, que enfatizou habilidades ligadas à ciência e tecnologia, bem como competências relevantes para o mercado de trabalho, possibilitou o alcance da primeira colocação nas avaliações do PISA e o destaque como um dos países mais ricos do planeta atualmente.

Singapura, país asiático com o melhor desempenho em todas as áreas do conhecimento avaliadas no PISA 2015, apresenta um dos maiores PIB per capita do mundo. A nação está, atualmente, entre as economias globais mais dinâmicas e aderentes aos negócios. Com uma população de 5,607 milhões de habitantes e um PIB de 323,9 bilhões de dólares, aproximadamente 3,5% do PIB é destinado à educação, que conta com 610 mil estudantes (MINISTRY OF EDUCATION SINGAPORE, 2019). (Bühler, *et al.*, 2020, p. 3)

O sistema de ensino de Singapura tem sido destacado mundialmente pela sua representatividade ao longo dos anos de avaliação PISA como já ressaltado, sendo este programa uma ferramenta motivadora para a promoção de reformas educacionais (Gaspary, 2016). Gomes (2021, p. 2020), transcrevendo manifestação da Embaixada de Portugal em Singapura, registra que:

[...] desde a sua independência e a partir dos anos 70, Singapura tem seguido uma política de captação de investimento estrangeiro, especialmente de multinacionais, na ausência de corrupção como valor social e em elevados níveis de educação e proteção ambiental, possui uma excelente rede de comunicações e de um sistema fiscal bastante atrativo, além de Singapura ser hoje o líder no ranking mundial de liberdade econômica e em competitividade, um dos maiores centros financeiros do mundo que investe largamente na educação da população, conforme apresentado na metodologia deste artigo.

O processo desenvolvido por esse país enfatizou a promoção de uma educação técnica e profissionalizante voltada ao atendimento das necessidades da economia com base no conhecimento, promovendo a colaboração entre escolas e indústrias na construção de habilidades práticas e de alto valor agregado, em um modelo flexível e adaptável, capaz de responder às demandas constantes de evolução próprias do mercado global (Gaspary, 2016).

A capacidade de ajustar rapidamente o currículo e as estratégias educacionais às necessidades emergentes da economia foi fundamental para o sucesso de seu crescimento econômico.

Da mesma forma que os dois primeiros países analisados (Coreia do Sul e Hong Kong), Singapura também alcançou importantes números relacionados à justiça social, como inclusão e igualdade de oportunidades, ao implementar suas políticas educacionais no intuito de impulsionar o crescimento econômico, reduzindo disparidades socioeconômicas com o oferecimento de uma educação de qualidade (*op. cit.*), ficando também evidenciado neste caso, que a visão restrita⁷ aplicada nesse país foi capaz de construir ações para o desenvolvimento de uma educação qualificada no interesse de impulsionar o desenvolvimento econômico, trazendo, igualmente, ganhos para outros setores sociais.

Por fim, chega-se à análise de Taiwan, país igualmente conhecida por seu progresso econômico notável, com resultados substanciais nas avaliações internacionais de educação. Segundo Silva (2017), Taiwan desenvolveu políticas que destinaram grandes investimentos em educação de qualidade. Da mesma forma que os demais países componentes do bloco dos “tigres” asiáticos, essa qualidade educacional focou-se na formação de força de trabalho qualificada e adaptável. O autor destaca que políticas de longo prazo visando fortalecer o sistema educacional foram desenvolvidas no sentido de moldarem-se à dinâmica das demandas promovidas pela globalização.

A cooperação entre Estado e setor privado também se mostrou uma constante nas políticas educacionais desenvolvidas por Taiwan, favorecendo parcerias público-privadas a fim de facilitar a transferência de conhecimento e tecnologia em ações de colaboração entre universidades, indústrias e instituições de pesquisa, alavancando a inovação e o desenvolvimento de novos produtos e serviços (Carvalho, 2015). Medidas para promover a

⁷ Conceito criado por Thomas Sowell, a visão restrita (ou visão trágica) vê a natureza humana como inerentemente limitada e imperfeita. De acordo com essa perspectiva, os seres humanos são guiados por interesses próprios, falhas e imperfeições que não podem ser completamente corrigidas. Como resultado, as instituições sociais devem ser estruturadas de forma a gerenciar essas limitações, reconhecendo que nem a sabedoria nem a moralidade são qualidades universais e que as políticas públicas devem considerar essas imperfeições. Nesta visão, a ênfase é colocada na experiência acumulada, na tradição e na importância de limites institucionais para conter os impulsos humanos, com um foco maior em incentivos e sanções para guiar comportamentos.

Por outro lado, a visão irrestrita (ou visão utópica) considera a natureza humana como potencialmente perfeita, acreditando que, através de mudanças sociais e políticas adequadas, as pessoas podem superar suas falhas e alcançar níveis mais altos de moralidade e eficiência. Nesta perspectiva, é possível alcançar o progresso humano contínuo por meio da razão e da vontade humana, e as instituições sociais devem ser moldadas para refletir essa possibilidade de melhoria infinita. A visão irrestrita geralmente defende reformas abrangentes e idealistas, com a crença de que o conhecimento especializado e a boa vontade podem resolver os problemas sociais.

Essas visões contrastantes refletem abordagens profundamente diferentes sobre como organizar a sociedade e formular políticas públicas, sendo a visão restrita mais cética em relação à intervenção governamental e a visão irrestrita mais favorável a soluções abrangentes e planejadas. (Sowell, 2012)

educação técnica e profissionalizante, buscando atender às demandas do mercado de trabalho globalizado e em evolução, foram desenvolvidas pelo governo taiwanês criando programas de capacitação e estágios para que os alunos adquirissem habilidades práticas e relevantes para as indústrias emergentes.

As políticas educacionais ali desenvolvidas refletiram-se na economia e nos ganhos sociais da mesma forma que na Coreia do Sul, em Hong Kong e em Singapura, trazendo indícios robustos de que a promoção de políticas educacionais é capaz de trazer excelentes resultados para o setor econômico e para o bem-estar social.

Desta forma, a experiência dos “tigres” asiáticos demonstrada em cada um dos países componentes deste bloco, destaca a importância estratégica da educação como um propulsor essencial do crescimento econômico sustentável. O investimento no desenvolvimento do capital humano possibilitou que estes países se tornassem líderes mundiais em inovação e produtividade, onde tal assertiva é claramente comprovada pelos indicadores a seguir apresentados.

O Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é um indicador que pode ajudar a refletir em ganhos no padrão de vida e na capacidade econômica de um país. Segundo dados do Banco Mundial, entre 1960 e 2019, o PIB *per capita* da Coreia do Sul cresceu de aproximadamente US\$ 1.000,00 para mais de US\$ 30.000,00, demonstrando como um “país inicialmente pobre, predominantemente agrícola e com infraestrutura extremamente prejudicada por guerras ocorridas em seu território, tornou-se uma nação industrializada, exportadora de produtos de alto valor agregado, [...]”. (Martins *et al.*, 2017, p. 13). Taiwan, por sua vez, viu seu PIB *per capita* ultrapassar os US\$ 25.000,00 no mesmo período (Banco Mundial, 2020). Esses números evidenciam um crescimento econômico substancial ao longo do tempo, associado a investimentos consistentes em educação de qualidade.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), uma medida composta de renda, educação e saúde, também reflete os impactos das políticas educacionais nos “tigres” asiáticos. Singapura, Hong Kong, Coreia do Sul e Taiwan consistentemente ocupam posições elevadas no ranking do IDH, indicando melhorias significativas na qualidade de vida e no bem-estar da população, conforme quadro abaixo (PNUD, 2020).

Quadro n. 7 – Ranking IDH dos países componentes dos “tigres” asiáticos - 2020

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – IDH (longevidade; escolaridade; padrão de vida)			
Coreia do Sul IDH: 0,916 (2020)	Hong Kong IDH: 0,949 (2020)	Singapura IDH: 0,938 (2020)	Taiwan IDH: 0,911 (2020)

Classificação no Ranking Mundial: **23º lugar**

Classificação no Ranking Mundial: **4º lugar**

Classificação no Ranking Mundial: **11º lugar**

Classificação no Ranking Mundial: **25º lugar**

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados do PNUD (2020).

Além disso, a taxa de alfabetização e os resultados em avaliações internacionais, como o PISA, destacam o avanço das políticas educacionais nos “tigres” asiáticos. Os altos níveis de alfabetização e o desempenho excepcional dos estudantes nessas avaliações são reflexos do compromisso desses países com a educação de qualidade (OCDE, 2018), retratando-se esses números no Quadro 8 a seguir.

Quadro n. 8 – Taxas de analfabetismo e ranking de avaliação PISA relativo aos países componentes dos “tigres” asiáticos

TAXA DE ALFABETIZAÇÃO			
Coreia do Sul 98% Classificação no Ranking Mundial: 23º lugar	Hong Kong 95% Classificação no Ranking Mundial: 4º lugar	Singapura 97% Classificação no Ranking Mundial: 11º lugar	Taiwan 98% Classificação no Ranking Mundial: 25º lugar
RANKING PISA – 2022 Ênfase em Matemática			
Coreia do Sul 6º lugar	Hong Kong 4ª lugar	Singapura 1º lugar	Taiwan 3º lugar

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados da UNESCO (2018), Censo de Hong Kong (2016), Departamento de estatística de Singapura (2020) e Taiwan (2019) e Ranking PISA da OCDE (2023).

Os investimentos em educação especificados em cada país componente do bloco dos “tigres” asiáticos demonstram seu liame com as transformações econômicas e sociais daqueles países, destacados nos quadros anteriores deste capítulo, com um baixíssimo grau de analfabetismo e elevados índices de desenvolvimento humano.

A educação almejada e construída pelos entes estatais segue uma nítida relação nos casos em estudo com a busca do desenvolvimento econômico, com investimento em capital humano que possibilitou a transposição mais fácil e célere de ciclos de desenvolvimento econômico, passando por uma primeira fase de universalização e construção de uma base educacional; uma segunda fase ligada à industrialização, como a promoção da educação técnica e secundária; e, por fim, uma terceira fase ligada à tecnologia, empreendedorismo e mercado de capitais, ligada a investimentos em pesquisa e desenvolvimento, gestão e outras capacidades mais próximas da educação terciária, universitária e científica.

No próximo capítulo será tratado de forma mais aprofundada a experiência construída em Singapura, apresentado o país em suas particularidades, suas políticas e seus indicadores educacionais e socioeconômicos, perfazendo a análise dessa relação no período onde o país ocupou as primeiras posições no *ranking* educacional do PISA.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM SINGAPURA E OS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

4.1. Caracterização de Singapura

Singapura é reconhecida internacionalmente como uma das nações mais avançadas e dinâmicas do planeta, destacando-se não só pela sua estabilidade econômica, mas também pela sua governança eficaz e sistema de educação de alto rendimento, refletidos na organização e no combate à corrupção de sua gestão pública, bem como nos expressivos resultados em exames de larga escala de nível internacional.

Gomes (2021) registra que a Embaixada de Portugal em Singapura (2020) enaltece que desde a sua independência e a partir dos anos de 1970, Singapura desenvolve políticas de captação de investimento estrangeiro, valorizando o combate à corrupção e considerando a ausência desse mal como um valor social.

Tratando-se de um Estado com pequena dimensão territorial, totalizando aproximadamente 716 quilômetros quadrados, sendo menor que o estado brasileiro de Alagoas, e contando com uma população de aproximadamente 6,04 milhões de habitantes (SingStat, 2024), é importante trazer, de modo introdutório, a caracterização geral do país investigado, partindo das particularidades ligadas a sua localização geográfica, história, demografia, taxa de natalidade, organização político-administrativa, processo de desenvolvimento econômico, PIB, PIB *per capita*, IDH e seus fatores de formação, deixando a caracterização do seu sistema educacional para ser tratado em subtópico específico, considerando sua relevância para o objeto desta pesquisa.

4.1.1. Breve histórico da Constituição de Singapura como Estado-Nação

O território de Singapura sofreu em sua história diversos períodos de ocupação e influência de vários povos e impérios, sendo que antes da dominação externa, de sua pré-história até os primeiros séculos, era habitado por povos indígenas originários e comunidades austronésias; dos séculos VII a XIII a ilha fazia parte do reino de Srivijaya, com sede em Sumatra, atual Indonésia, com influência indu-budista.

Com a queda do império de Srivijaya, a ilha passa para o domínio do império muçulmano do Sultanato de Malaca no século XV. Com a conquista do Sultanato de Malaca pelos portugueses em 1511, Singapura passa para a dominação do Sultanato de Johor,

localizado no sul da península malaia, vindo a região, no século XVII, a sofrer influências holandesas, que derrotaram os portugueses e subjugaram os sultanatos locais, embora a ilha de Singapura tenha continuado sob o controle de Johor até o século XIX.

Por fim, a território passa para a influência britânica com a fundação do entreposto comercial em 1819 por Stanford Raffles, empresário e oficial da Companhia Britânica das Índias Orientais, onde, em 1824, a ilha passa formalmente para o controle da Grã-Bretanha, tornando-se colônia em 1867.

Azevedo (2023) corrobora com essas assertivas, afirmando que antes de fevereiro de 1819 a ilha de Singapura e o punhado de pescadores malaaios que nela habitavam eram jurisdicionados por Dato Temenggong, subordinado ao sultão de Johore. Com a assinatura de um tratado de aliança e amizade de Johore com Sir Stamford Raffles, o território passou para a jurisdição de Bencoolén (Sumatra), governada por Raffles, que em 1823 retirou esse controle de Sumatra, transformando Singapura em uma dependência do governo indiano em Bengala.

No período de 1867 a 1946 Singapura tornou-se um assentamento britânico, fazendo parte das Colônias de Assentamento do Estreito (*Colony of the Straits Settlements*), administrada pelo Escritório Colonial em Londres (*ibid*).

No período colonial, Singapura floresceu como um centro comercial global, reforçando sua relevância como elo entre o Oriente e o Ocidente. Contudo, sua trajetória foi permeada por disputas, particularmente durante a Segunda Guerra Mundial, período em que a ilha foi invadida e tomada pelo Japão entre 1942 e 1945.

Serra (1996) afirma que com o final da Segunda Guerra Mundial, com a derrota nipônica e dos países do eixo, Singapura retornou ao controle do Império Britânico, registrando com essas experiências de dominação estrangeira o nascimento de aspirações pela autonomia política e pela verdadeira independência do país, facilitada pelos próprios ingleses ao incentivar a criação da União Malaia e, posteriormente, a formação de governos próprios em cada um de seus assentamentos coloniais, dentre eles Singapura, que iniciou seu autogoverno em 1959, embora ainda sobre status de colônia britânica.

Depois do conflito, Singapura experimentou um período de turbulência política e social, muito em razão de sua condição de pobreza e carência de recursos naturais que ocasionavam grande dependência externa, culminando na sua breve incorporação à Federação

da Malásia em 1963. Entretanto, conflitos étnicos e políticos⁸ resultaram na sua saída da Federação em 1965, fazendo dela uma nação autônoma e independente politicamente.

Originando-se de um processo de independência tardio, passando por períodos de dominação dos impérios britânico e japonês, após o fim da Segunda Guerra Mundial Singapura deu início a um sistema de autogoverno diante da flexibilidade proporcionada pelo domínio inglês, possibilitando a independência formal do país no ano de 1965 com o Primeiro Ministro Lee KuanYew à frente, onde se manteve como Chefe de Governo até o ano de 1990, influenciando na escolha dos ministros que o sucederam, inclusive com a eleição de seu filho, Lee Hsien Loong, ocupante da cadeira de Primeiro Ministro de 2004 a até o presente ano.

A independência representou um marco fundamental para Singapura. Com Lee Kuan Yew⁹ à frente na função de Primeiro Ministro, o país iniciou um ambicioso projeto de modernização e industrialização. Lee, em conjunto com o governo, entendeu que a sobrevivência de Singapura estava atrelada à sua habilidade de se transformar numa economia competitiva no cenário mundial, considerando a escassez de recursos naturais na cidade-estado.

Azevedo (2023, sp) complementa as considerações sobre Lee, afirmando que:

[...] era um grande defensor da política de longo termo que proporcionasse equilíbrio de poder entre as principais potências da Ásia. Seguindo tal raciocínio, o ex-Primeiro Ministro ditou que isso poderia não apenas auxiliar a garantir a paz e a estabilidade na região, mas também proporcionar para menores nações chances de sobrevivência e prosperidade através de relações pacíficas com grandes potências. Singapura tem assumido desde então um papel de intermediária entre a China e o Ocidente e outros países asiáticos através de blocos como Asean.

Goh et al. (2008) afirma que este período de desenvolvimento dado após a independência foi caracterizado por um enfoque na captação de investimentos internacionais, no aprimoramento da infraestrutura e no papel crucial da educação para o avanço econômico.

⁸ Esses conflitos étnicos e políticos potencializaram-se após a incorporação de Singapura à Federação em 1963, acarretando em discordâncias em relação às políticas econômicas e sociais intencificadas, principalmente, devido à percepção de tratamento desigual e das diferenças nas estratégias políticas do governo central malaio e do governo local sob a liderança de Lee Kuan Yew. Os conflitos raciais de 1964 foram marcados por intensos confrontos entre chineses e malaio. Simultaneamente, as contendas políticas entre a Aliança, partido dominante na Malásia, e o Partido de Ação Popular (PAP) de Singapura se acirraram, particularmente no que diz respeito a direitos civis, inclusão econômica e independência administrativa. A situação se tornou insustentável, fazendo com que o Parlamento da Malásia votasse pela expulsão de Singapura em 9 de agosto de 1965, tornando-a assim uma república autônoma. Este acontecimento é visto como um divisor de águas para Singapura, que, após a separação, implementou políticas de união étnica, expansão econômica e formação de uma identidade nacional unificada, firmando-se como uma nação próspera e estável.

⁹ Lee KuanYew liderou Singapura por cerca de 31 anos, sendo de 1959 a 1965, período de emancipação frente ao poder britânico e como parte da Federação da Malásia, e de 1965 a 1990 como Primeiro Ministro do país.

O processo de desenvolvimento econômico do país seguiu fases distintas, sempre pautadas na análise do mercado e das condições internacionais para o crescimento econômico, seguindo da fase preliminar, voltada para o desenvolvimento industrial e da infraestrutura do país, para uma fase de conhecimento e voltada para o desenvolvimento do comércio e da produção de riqueza ligada ao conhecimento e à tecnologia a partir da década de 1980, finalizando esses ciclos de crescimento complementares, no sentido que se somam e aperfeiçoam os processos anteriores e não o substituem, com o ciclo voltado aos mercados de capital a partir dos anos 2000.

Passando de uma modesta colônia britânica para uma potência mundial, Singapura tem ostentado um dos mais altos números de Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do planeta e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que se mantém positivo e estável, mesmo diante das instabilidades econômicas percebidas no mundo, como se verá a seguir. Esses indicadores têm chamado a atenção para a realização de estudos sobre políticas, sobretudo, em decorrência das transformações qualitativas das condições de vida da população, conforme Barbosa (2024).

4.1.2. Localização geográfica

Singapura é uma metrópole localizada no Sudeste Asiático, com um território formado por um agrupamento de ilhas localizadas na extremidade sul da Península Malaia, a uma distância de 137 quilômetros ao norte do equador.

Composta por 63 ilhas, Singapura está separada da Malásia através do Estreito de Jor, no norte, e das Ilhas Riau (Indonésia) através do Estreito de Singapura, no sul. A maior parte do seu território é densamente urbanizada, contudo, quase a metade é coberta por vegetação, acarretando a necessidade de se criarem territórios através do método de aterragem marítima.

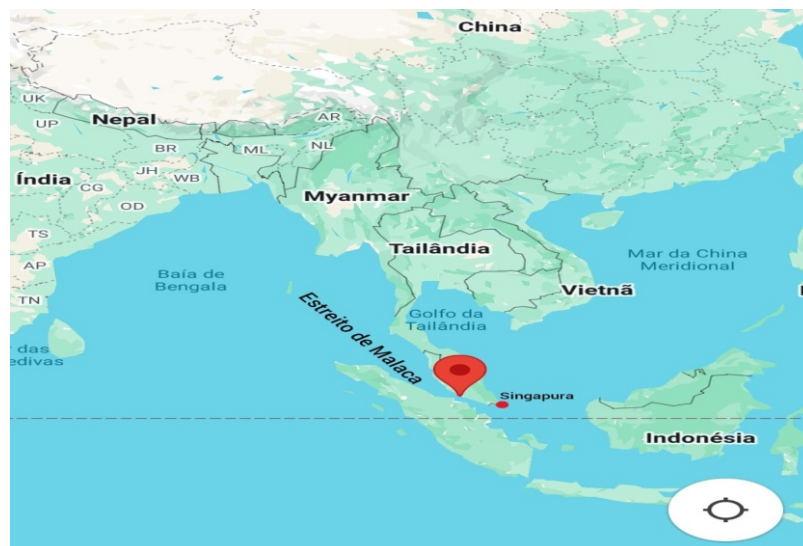
A origem de Singapura data de séculos antes da chegada dos colonizadores europeus, época em que a área era habitada por modestos assentamentos de pescadores da Malásia. Contudo, foi em 1819 que Singapura iniciou sua transformação em um entreposto comercial sob o controle britânico (Turnbull, 2009), como já apresentado quanto a sua história.

A Companhia das Ilhas Ocidentais percebeu a importância estratégica da ilha, localizada no Estreito de Malaca e estabeleceu um porto livre em Singapura, possibilitando que comerciantes de todo o globo utilizassem aquele ponto estratégico sem a necessidade de pagar impostos. Esta política de porto aberto rapidamente atraiu comerciantes chineses,

indianos, árabes e europeus, levando ao acelerado desenvolvimento econômico da ilha (Serra, 1996).

Trocki (2005) corrobora com este entendimento afirmando que o Estreito de Malaca é um dos principais corredores marítimos do planeta, atravessando a costa oeste da Península Malaia, o que faz de Singapura um ponto vital de comércio entre o Oriente e o Ocidente, considerando a sua posição estratégica privilegiada, o que, por conseguinte, favoreceu, e favorece, o seu desenvolvimento econômico. A Figura 1 demonstra a localização do Estreito de Malaca e a sua importância estratégica na ligação do comércio marítimo da região.

Figura 1 – Estreito de Malaca



Fonte: Google Maps

Esta posição estratégica tem historicamente possibilitado que Singapura assumisse um papel crucial no comércio global. Ao longo da era colonial britânica, o porto de Singapura emergiu como um dos mais importantes do globo, promovendo o intercâmbio de produtos entre Europa, Ásia e Oceania. Huff (2020), afirma o porto de Singapura mantém-se nos anos de 2020 como um dos portos mais movimentados globalmente, interligando mais de 600 portos em 120 nações.

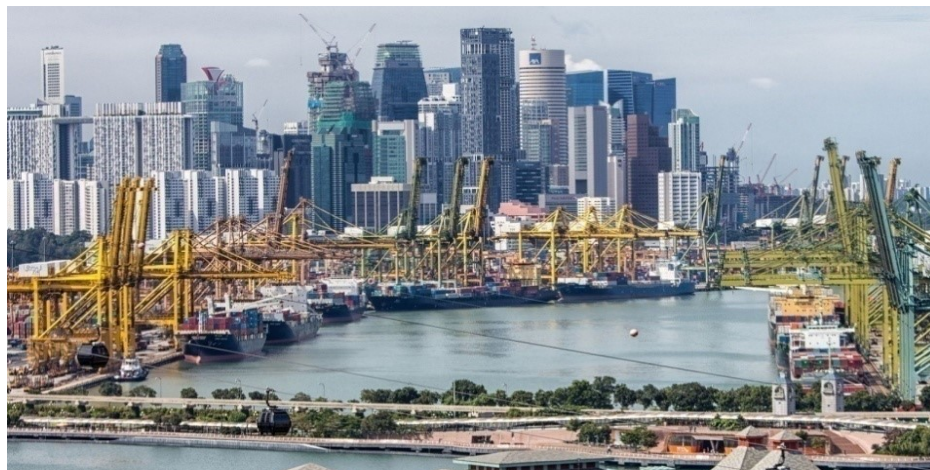
As Figuras 3 e 4 que se seguem, dimensionam o isolamento geográfico da ilha de Singapura e a importância que a instalação de seu porto comercial representou para o desenvolvimento do país, sendo um dos maiores e mais movimentados do mundo.

Figura 2 – Ilha de Singapura – localização do Porto



Fonte: Singapura ou Cingapura: História e Geografia de Singapura. Disponível em: https://www-geografia.blogspot.com/2011/11/cingapura-ou-singapura.html#google_vignette (2011).

Figura 3 – Porto de Singapura



Fonte: Disponível em: <https://artofit.org/image-gallery/port-of-singapore/> (2024)

Low (2001) reforça a importância da localização de Singapura ressaltando que, além de sua relevância no comércio mundial, o país se destacou igualmente como um centro estratégico de segurança na região do Sudeste Asiático, refletido no controle do Estreito de Malaca e sua proximidade com grandes economias regionais, tais como China, Índia e Japão, o que trouxe importantes consequências geopolíticas, representadas pelo poder do país em sua participação fundamental quanto a assuntos de segurança regional e comércio mundial.

Dessa forma, a posição geográfica de Singapura contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento econômico inicial percebido em seus primeiros anos de independência, potencializando essa capacidade nas fases desenvolvimentistas que se seguiram e serão tratadas em tópico específico.

4.1.3. População

Totalizando cerca de 6,04 milhões de habitantes e com uma densidade demográfica superior a 8.207 habitantes por quilômetro quadrado (SingStat, 2024), a população de Singapura espelha a sua trajetória como um centro de comércio global, iniciado como um entreposto comercial britânico que atraiu imigrantes de várias regiões da Ásia, sobretudo da China, Índia e Malásia. Essa dinâmica migratória caracterizou o país como uma sociedade amplamente diversificada, cultural e etnicamente, formada principalmente por chineses (75%), malaaios (15%) e indianos (7%) conforme dados do Departamento de Estatísticas de Singapura (SingStat, 2023).

A diversidade cultural de Singapura é evidente em sua política de harmonização racial, que promove a coexistência pacífica entre as diferentes etnias por meio de políticas de habitação, educação e emprego, estipulados como pilares da sociedade em sua Magna Carta. Trocki (2005) afirma que o governo singapuriano adota uma abordagem de “multiculturalismo regulado”, onde as questões étnicas são gerenciadas de forma a prevenir conflitos e promover a coesão social, inclusive pelo idioma, onde o inglês, além de ser a língua oficial da administração e do comércio, é amplamente utilizado como a principal língua de instrução nas escolas, servindo como uma língua unificadora entre as várias comunidades étnicas.

A Singapura contemporânea enfrenta problemas demográficos, tais como o aumento da população idosa e uma taxa de natalidade reduzida, semelhante ao que ocorre em países do Ocidente hoje. Em resposta a essas tendências, o governo implementou políticas para promover a imigração controlada de trabalhadores qualificados, bem como ações para incrementar a taxa de natalidade, obtendo tímidos resultados, uma vez que as taxas de natalidade continuam em declínio (SingStat, 2023) ao mesmo tempo que a entrada de novos residentes apresenta grandes dificuldades burocráticas.

As questões demográficas são abordadas com extrema atenção, pois a sustentabilidade econômica e social do país está diretamente relacionada à sua habilidade de administrar uma população envelhecida, com idade média superior a 42 anos (SingStat, 2024) e simultaneamente preservar uma mão de obra jovem e qualificada, capaz de manter o crescimento econômico alcançado.

4.1.4. Organização político-administrativa

Singapura é uma república parlamentarista, fundamentada num sistema de administração democrático representativo, com uma forma unitária de Estado. Contudo, Rondan (*apud* Serra, 2016) sustenta que a cidade-estado é frequentemente vista como uma "democracia autoritária" em virtude do controle político exercido pelo Partido de Ação Popular (PAP), que governa desde a independência em 1965, realizando o controle da mídia e de opositores através de ações de repressão, em nome da estabilidade política e econômica. A política de Singapura foi moldada pelo PAP, sob a liderança de Lee Kuan Yew e seus sucessores, que priorizam a estabilidade política e o crescimento econômico em detrimento da participação democrática total.

O parlamento de Singapura é formado por deputados eleitos para mandatos de cinco anos, onde o Primeiro Ministro, como líder do partido dominante no parlamento, é o chefe de governo. Por outro lado, o presidente, que desempenha um papel predominantemente cerimonial como chefe de Estado, possui algumas responsabilidades em campos como a supervisão das reservas financeiras e a designação para posições relevantes (Low, 2001). Singapura é reconhecida mundialmente pela sua governança eficaz e por inexpressivos casos de corrupção, muito em razão da rigidez de seu sistema penal, sendo vista como um dos governos mais eficientes do planeta.

Com relação ao Poder Judiciário de Singapura, Azeredo (2020) afirma ser um sistema autônomo semelhante ao sistema de direito comum britânico¹⁰, contudo o governo utiliza o sistema judicial para controlar significativamente a mídia e a sociedade civil, estabelecendo leis estritas sobre a liberdade de expressão e de reunião, com o objetivo, segundo o governo, de assegurar a ordem pública e a estabilidade social.

4.2. Desenvolvimento contemporâneo econômico de Singapura

Frequentemente, o êxito econômico de Singapura é creditado à sua estratégia voltada para o mercado, a um governo técnico e eficaz, e a uma política de desenvolvimento fundamentada em planejamento em longo prazo.

¹⁰ O sistema de direito comum britânico (*common law*) é uma estrutura jurídica fundamentada em precedentes judiciais, onde sentenças passadas de cortes superiores são usadas como referência obrigatória para julgar casos similares no futuro. Este sistema, originado na Inglaterra, se distingue do direito codificado (*civil law*) devido ao seu foco na jurisprudência e na participação ativa dos magistrados na elaboração e interpretação das leis.

O fato de o país ter sido governado em toda a sua totalidade por um único partido político, tendo o mesmo Primeiro Ministro por mais de 30 anos ininterruptos, favoreceu a uniformidade nas políticas econômicas, possibilitando o crescimento de suas riquezas, mesmo em um ambiente de mudanças globais aceleradas. O governo manteve os seus investimentos em educação e inovação, incentivando o empreendedorismo e preservando a competitividade global. Adicionalmente, Singapura estabeleceu políticas tributárias cautelosas e manteve um ambiente de negócios extremamente propício, o que favoreceu seu crescimento constante.

Depois de conquistar sua independência em 1965, Singapura se deparou com diversos obstáculos econômicos, como um mercado interno restrito, escassez de recursos naturais e uma elevada taxa de desemprego. O governo de Singapura, sob a liderança de Lee Kuan Yew, adotou uma estratégia pragmática com o objetivo de converter a economia do país em uma economia industrializada e voltada para o mercado mundial. Trocki (2005) afirma que esta estratégia de crescimento se baseou em três pilares fundamentais: a captação de investimentos internacionais, a formação de uma mão de obra altamente capacitada e a construção de uma infraestrutura sólida.

Serra (1996) ressalta que Lee Kuan Yew, juntamente com seu ministro de finanças, Goh Keng Swee, moldou o percurso da política e da economia do país, transformando um Estado subdesenvolvido, com renda *per capita* de 450 dólares em 1960, em um país com alto IDH e crescimento humano e econômico robusto e estável. Atualmente, conforme dados do Banco Mundial (2022), o PIB per capita do país já se encontra no patamar de 68 mil dólares.

A primeira fase do desenvolvimento econômico de Singapura focou-se na industrialização rápida, criando o Conselho de Desenvolvimento Econômico, ou *Economic Development Board* - EDB em 1961, onde o governo lançou uma campanha agressiva para atrair empresas multinacionais a fim de estabelecer fábricas no país. Singapura oferecia incentivos fiscais, infraestrutura de primeira classe e um ambiente político estável, o que atraía indústrias como eletrônicos, petróleo e manufatura. Huff (2020) ressalta que esse período inicial de industrialização foi crucial para o crescimento econômico, uma vez que a cidade-estado se tornou um importante centro de exportação e baldeação de produtos na região.

Durante os anos 1970 e 1980, Singapura manteve a diversificação de sua base econômica. Neste período, o governo não só atraiu indústrias que demandavam muita mão de obra e traziam grande quantidade de capital para o país, como também iniciou o estímulo ao crescimento de indústrias de alta tecnologia e serviços financeiros de origem nacional. Concomitantemente, foi dada ênfase à educação técnica e ao aprimoramento de competências,

capacitando a população para postos de trabalho em setores mais sofisticados, ao passo que o governo intensificou os seus investimentos em infraestrutura, abrangendo portos, aeroportos e telecomunicações, estabelecendo as bases para um crescimento sustentável (Low, 2001).

Singapura deu um passo importante na sua transformação econômica nos anos 1990, avançando para uma economia fundamentada no conhecimento. A cidade-estado alocou recursos para pesquisa e inovação tecnológica, além de reforçar áreas como biotecnologia, eletrônica sofisticada e serviços financeiros. Nesse intervalo de tempo, Singapura também reforçou sua posição como um dos principais centros financeiros asiáticos, atraindo bancos globais e entidades financeiras para atuar na cidade-estado (*op. cit.*).

Desde a sua independência, denota-se que a economia de Singapura foi direcionada fortemente para os setores econômicos tendentes a produzir maior riqueza no mundo, onde, sem deixar de observar o setor de serviços, deu ênfase no seu desenvolvimento industrial, tecnológico e de capital, sempre agregando cada vez mais valor à sua produção pelo conhecimento especializado que deveria ser dispensado nessas fases de desenvolvimento econômico. O foco na produção tecnológica, com produtos e serviços de alto valor agregado, transformou o país em um centro global de tecnologia.

4.2.1. PIB e PIB per capita

Conforme os dados compilados do Departamento de Estatística de Singapura, o país possui uma das economias mais diversificadas do planeta, com um PIB estimado em 492 bilhões de dólares em 2022. Já com relação à condição individual de renda *per capita* da população singapuriana, deve-se considerar como fatores de formação o PIB total do país, juntamente com o quantitativo de sua população e a correspondente taxa de desemprego de cada ano, tendo, esta última, constituído uma média de 2,2% ao ano durante o período estudado (2015-2022). Dessa forma, o Quadro 9 apresenta os dados inerentes aos indicadores do PIB anual e do PIB per capita em cada ano compreendido no período estabelecido no recorte temporal desta pesquisa.

Quadro 9 – Evolução PIB e PIB *per capita* (*dólares)

Ano	PIB anual (bilhões)	PIB per Capita (mil US\$)
2015	309,4	55,8
2016	321,8	57,0
2017	345,7	59,3

Ano	PIB anual (bilhões)	PIB per Capita (mil US\$)
2018	372,7	61,5
2019	376,9	61,4
2020	352,0	59,6
2021	426,7	67,8
2022	492,6	68,2

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingStat, 2024).

* Os valores dispostos na página oficial foram convertidos de dólares singapurianos para dólares americanos, cotação de 15 de janeiro de 2024, a fim de uniformizar a pesquisa.

Considerando que em 1965, Singapura apresentava um PIB de 2,2 bilhões de dólares (SingStat, 2023), o aumento desse indicador até 2015 foi absurdo, demonstrando um crescimento médio de mais de 13,5% anualmente no período, ao passo que o PIB *per capita* de Singapura passou de 56 mil dólares em 2015, para 68 mil dólares em 2022, ou seja, um aumento total e uma média anual de 21,43% e 2,8% respectivamente.

Ao avaliar esse processo de crescimento em conformidade com as fases desenvolvimentistas apresentadas na caracterização de Singapura, observa-se que no primeiro estágio representado pela industrialização, implementado nas décadas de 1960 a 1990, o país apresentou um crescimento de seu PIB, passando de 1,57 para 51,4 bilhões de dólares em um período de 30 anos (SingStat, 2024), representando o avanço médio anual de 10,8% nesta fase destinada à estruturação e industrialização de base do país, além do atendimento da população com políticas voltadas à universalização do ensino formal.

Esses avanços se mostram consideráveis e semelhantes aos números apresentados pela China em sua fase desenvolvimentista da década de 1990, porém, ao se considerar a realidade do país, que naquele primeiro momento iniciava praticamente do zero um processo de infra-estruturação para a promoção dessa industrialização, pautada numa produção básica, com valor agregado relativamente baixo, os ganhos se mostram ainda mais expressivos.

Na fase sequencial, voltada a produtos e serviços de alto valor agregado, resultantes do avanço tecnológico implementados nas décadas de 1990 e 2000, o PIB total registrado nos anos inicial e no ano final desse período foi de 51,4 e 120,9 bilhões de dólares respectivamente (SingStat, 2023), constituindo uma média de crescimento anual surpreendente, de 9,1%, considerando que o país já havia atingido um bom nível de crescimento na fase anterior.

Já no período relativo à década de 2000 e aos anos de participação de Singapura nos exames aplicados no PISA, caracterizados pela estabilidade dos setores econômicos desenvolvidos nas décadas anteriores e na entrada de políticas voltadas aos mercados financeiros, o país demonstra o crescimento considerável, atingindo o patamar de 492,6

bilhões de dólares e uma renda *per capita* anual de 68 mil dólares no ano de 2022 (SingStat, 2023), subsequente à sua participação no último exame.

Esses números representam um avanço de mais de 31 mil pontos percentuais de crescimento do PIB total dessa nação desde a sua independência e um crescimento de 94,2% da renda *per capita* da população no período de 2000 a 2022, passando de 35 mil dólares na primeira data, para 68 mil dólares na última, refletindo uma média de crescimento do PIB *per capita* de 2,9% anual.

4.2.2. Índice de Desenvolvimento Humano - IDH

O IDH é uma métrica criada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para mensurar o desenvolvimento humano em vários países, utilizando como dimensões os números relativos à longevidade, educação e renda.

Com base nos dados do Departamento de Estatística de Singapura (2023), constata-se que no período de 2015 a 2023 houve um crescimento considerável, ano a ano, em todos os elementos de estudo, havendo, consequentemente, um crescimento do IDH na ordem média de 0,08% anualmente, cumulando um crescimento de 0,75% no período de menos de oito anos, conforme ilustra o Quadro 10 abaixo.

Quadro n. 10 – IDH, longevidade, PIB *per capita* e escolarização: 2015 a 2023

Ano	IDH	Expectativa de Vida (anos)	PIB per Capita (mil US\$)	Anos de Escolaridade Médios
2015	0,904	82,7	55,8	11,6
2016	0,906	83,0	57,0	11,7
2017	0,907	83,2	59,3	11,8
2018	0,909	83,5	61,5	11,9
2019	0,910	83,6	61,4	12,0
2020	0,908	83,7	59,6	12,1
2021	0,910	83,9	67,8	12,1
2022	0,912	84,1	68,2	12,2

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2024).

O crescimento estável e constante do IDH do país reflete, em uma primeira análise, o sucesso nas políticas econômicas e sociais, alicerçada pela evolução observada nos indicadores componentes deste índice. O crescimento médio anual de 0,08% configura uma métrica de manutenção do *status* de alto desenvolvimento humano ocupado por Singapura.

O primeiro fator a ser analisado nesta métrica é a expectativa de vida ao nascer da população singapuriana. Os dados acima registram que em 2015 o país possuía uma expectativa de vida de 83 anos, muito superior aos 65 anos registrados após a sua emancipação do império britânico, auferida em 1961 (SingStat, 2022).

Observa-se que com as políticas de bem-estar social desenvolvidas pelo país, no período de 1961 a 2015 Singapura experimentou um crescimento de 27,7% na sua expectativa de vida, enquanto que, tomando por base o período proposto como recorte temporal nesta subseção da pesquisa, o aumento deste índice foi de 1,6%. Bühler (2020) salienta que a República de Singapura possui o mais alto IDH entre os países asiáticos, onde o êxito de seus estudantes em avaliações internacionais estaria ligado ao fato de que, desde sua independência, o país tem colocado a educação como sua principal prioridade.

O índice relativo à expectativa de vida deve ser analisado juntamente com os demais fatores de sua formação, considerando aqui os gastos com saúde, sobretudo na saúde preventiva; os gastos com previdência, sobretudo no tocante à assistência social; e as taxas de natalidade, conforme dados Quadro 11 a seguir.

Quadro n. 11 – Gastos com saúde, previdência e taxa de natalidade: 2015 a 2023

Ano	Gastos em Saúde (% do PIB)	Gastos com Previdência (% do PIB)	Taxa de Natalidade (nascimentos por 1.000 habitantes)
2015	4,5%	4,3%	9,6
2016	4,6%	4,4%	9,4
2017	4,7%	4,5%	9,3
2018	4,8%	4,6%	9,2
2019	4,9%	4,8%	9,1
2020	5,5%	5,3%	8,5
2021	5,3%	5,1%	8,8
2022	5,1%	5,0%	8,7
2023	5,0%	4,9%	8,6

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingStat, 2024).

Semelhantemente ao problema enfrentado pelo Brasil, a população de Singapura envelhece rapidamente. Conforme dados do Departamento de Estatística, Singapura apresentava uma população idosa de aproximadamente 18% do seu total no ano de 2023, número que deve aumentar nos próximos anos, colocando maior pressão nos sistemas de saúde e previdência do país. A mesma plataforma de dados demonstra que nos primeiros anos de independência a população com maior idade se limitava a apenas 3,4%, enquanto que em

2023 esse número saltou para mais de um milhão de habitantes, representando perto de 1/5 do número de habitantes total do país.

As baixas taxas de natalidade influenciam na inversão dessa pirâmide etária, acarretando o fato de que idosos são obrigados, por necessidade, a se manterem no mercado de trabalho mesmo depois de aposentados e, muitas vezes, se vejam em situação de vulnerabilidade pelo gasto de suas parcelas de previdência social em decorrência de problemas de saúde emergenciais. Conforme demonstrado no quadro acima, de 2015 a 2023 a taxa de natalidade caiu de 9,6/1000 para 8,6/1000 habitantes, retratando um decréscimo de 10,4%.

Barbosa (2024) afirma que Singapura, ao lado de Coreia do Sul e Hong Kong, enfrenta condições críticas em face de suas baixas taxas de natalidade. O pesquisador complementa que das sociedades jovens do período desenvolvimentista, observa-se um envelhecimento populacional acelerado, resultando em um aumento da dependência dos idosos em relação à população economicamente ativa, impulsionando também o aumento progressivo da participação feminina no mercado de trabalho.

A necessidade de políticas para incentivar a natalidade e combater o envelhecimento da população aumenta devido às baixas taxas de fertilidade, que estão muito abaixo do nível de reposição populacional e estimam cerca de 1,12 filhos por mulher em 2021, segundo dados do Banco Mundial. Para aliviar essas dificuldades, o governo tem incentivado a natalidade e a imigração qualificada para equilibrar as necessidades econômicas com o crescimento populacional sustentável.

A trajetória positiva dos indicadores socioeconômicos de Singapura no período de 2015 a 2023 é evidente. Os dados demonstram que o crescimento do IDH, já substancialmente valorizado desde a década de 1980, registrando 0,740 ponto, continua a se elevar mesmo diante de fatores de formação já bastante elevados. Neste sentido, tanto a expectativa de vida, quando a renda *per capita* da população e os anos de escolarização apresentam variações positivas, que evidenciam a proatividade e a busca pela excelência desenvolvida nas políticas públicas de Singapura.

Todavia, mesmo com os ganhos econômicos e os reflexos sociais apresentados, a desigualdade de renda ainda se mostra como um problema em Singapura. Conforme dados disponíveis na página do Banco Mundial (2024), o coeficiente de Gini é uma ferramenta que traz uma métrica capaz de mensurar as desigualdades de renda em uma determinada sociedade, sendo desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912. Esse coeficiente varia de 0 a 1, sendo que 0 corresponde a uma situação de completa igualdade de

renda, enquanto 1 indica a desigualdade total. Assim, valores que se aproximam de 0 indicam uma distribuição de renda equitativa, ao passo que valores próximos de 1 sugerem alta desigualdade social.

O modelo de desenvolvimento de Singapura, baseado na meritocracia e no crescimento econômico, resultou em altos níveis de riqueza, mas também trouxe disparidades significativas na renda dos indivíduos, potencializada nas condições de idosos e imigrantes para trabalhos menos qualificados, motivando a intervenção estatal através de subsídios habitacionais, programas de assistência social e alterações na forma de tributação (Barbosa, 2024)

O Quadro 12 abaixo demonstra a estabilidade desse coeficiente no país e a sua diminuição após a adoção das medidas de reformulação tributária do Governo, conforme gráfico publicado na página [statista.com](https://www.statista.com), em pesquisa de R. Hirshmann de 2024.

Quadro 12 – Coeficiente de Gini de Singapura – 2015 a 2023

2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
0,39	0,38	0,38	0,38	0,38	0,35	0,36	0,36	0,35

Fonte: elaborado pelo autor, com base em gráfico de R. Hirshmann, publicado em [statista.com](https://www.statista.com) (2024)

Comparativamente, observa-se que a desigualdade de renda e a concentração de riquezas é um problema global, onde Singapura apresenta índices relativamente baixos, com o coeficiente estando mais próximo de 0 do que de 1. No mesmo sentido, com base em informações disponíveis na página do [worldeconomics.com](https://www.worldeconomics.com) (2019), analisando dados do Banco Mundial, Universidade das Nações Unidas e WID.world, onde o coeficiente de Gini é apresentado em uma escala de 0 a 100, onde 0 representa desigualdade e 100 representa igualdade de distribuição de renda, Singapura apresentou pontuação de 66,3 no ano de 2019, ocupando a 30ª posição dentre os países avaliados, empatando com Portugal e sendo superada por países que tem a condição de igualdade social bastante reconhecida, como Dinamarca (73 pontos, 7ª colocação), e Finlândia. (72,5 pontos, 8ª colocação).

Dessa forma, os dados evidenciam os ganhos sociais de Singapura no crescimento de seu IDH, muito atrelado à elevação do seu PIB *per capita* e de suas políticas assistenciais de atendimento às idades mais elevadas e à universalização da educação como filosofia de aprendizagem ao longo da vida, ao passo que os níveis de desigualdade social e distribuição de riquezas foram objeto de preocupação do poder público, que atuou para uma leve diminuição nos últimos anos.

4.3. Características do sistema educacional de Singapura

O sistema educacional de Singapura se caracteriza por sua estrutura centralizada, refletindo a organização de um Estado unitário como o em estudo. Neste modelo político o poder é concentrado em um governo nacional, que é responsável pelas principais decisões e pela gestão uniforme do território, ao contrário do modelo federativo, no qual as competências são divididas entre o governo central e os governos regionais e locais, tais como estados e municípios, no Estado unitário as subdivisões administrativas têm autonomia limitada e operam sob as orientações do governo central.

O período que se seguiu à independência de Singapura trouxe esforços para a criação e fortalecimento de um sistema de educação voltado para construir uma identidade nacional que garantisse a coesão da sociedade, muito estratificada diante da diversidade de povos ali existentes, de maioria chinesa, mas que se compunha também de malaios e de indianos.

A República de Singapura tem o direito à educação estabelecido na Constituição do país, promulgada em 1965¹¹. Contudo, a primeira lei a tratar do direito à educação foi a *Education Act* de 1957, em seu período de autogoverno, a qual estabelecia um quadro de regulação dos direitos que viriam a ser estabelecidos no art. 16 de sua Magna Carta, definindo as responsabilidades do poder público, professores, pais, alunos, além de firma os requisitos para a prestação dos serviços educacionais, entre outras disposições.

Apesar da Constituição não estabelecer explicitamente o direito à educação como um direito fundamental¹², o governo garante acesso universal à educação básica, assegurando que todos os cidadãos possam ter a chance de estudar. A obrigatoriedade do ensino fundamental, determinada pela Lei de Educação Obrigatória (*Compulsory Education Act*), vigente desde o ano 2000, evidencia o empenho do Estado em garantir que nenhuma criança seja privada da educação básica indispensável para a convivência social.

¹¹ Singapura é regida pela atual Constituição promulgada em 9 de agosto de 1965, evidenciando a estabilidade política que o país goza desde a sua independência. Antes desse período, a Constituição vigente datava do ano de 1959, momento em que o país alcançou a condição de Estado autônomo dentro do Império Britânico.

¹² Direitos em matéria de educação

16. — (1) Sem prejuízo da generalidade do artigo 12.º, não haverá discriminação contra qualquer cidadão de Cingapura no motivos apenas de religião, raça, descendência ou local de nascimento - (a) na administração de qualquer instituição educacional mantida por uma autoridade pública e, em especial, admissão de alunos ou estudantes ou o pagamento de propinas; ou b) Disponibilizando, a partir dos fundos de uma autoridade pública, Auxílios à manutenção ou educação de alunos ou estudantes em qualquer instituição de ensino (mantida ou não por uma autoridade pública e dentro ou fora Cingapura). (2) Todo grupo religioso tem o direito de estabelecer e manter instituições para a educação de crianças e nelas fornecer instrução em sua própria religião, e não deve haver discriminação com base apenas na religião em qualquer lei relativa a tais instituições.

O texto legal (MOE, 2023) estabelece que o ensino fundamental é obrigatório¹³ para as crianças residentes no país, salvo em situações particulares, como problemas de saúde ou aprovação em programas educacionais alternativos reconhecidos pelo Ministério da Educação. Esta exigência tem como objetivo diminuir as disparidades sociais e econômicas, incentivando a inclusão de todas as crianças no sistema de ensino. Ademais, o sistema educacional é guiado pelo princípio da meritocracia, proporcionando chances equitativas de aprendizado baseadas no rendimento acadêmico.

Conforme dados oficiais do Departamento de Estatística de Singapura (SingStat, 2024), o sistema educacional singapuriano é segmentado em diversos níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação pós-secundária. A instrução primária é obrigatória e sem custo, e o governo assegura que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica robusta. O ensino fundamental em sua fase primária tem duração de seis anos e oferece um currículo amplo que engloba língua, matemática, ciências e educação moral, concentrando-se na alfabetização e na aritmética.

O Quadro 13 ilustra a divisão dos níveis de escolarização do sistema educacional de Singapura, trazendo a faixa etária, a duração e as características de cada fase de ensino.

Quadro 13 – Estrutura do sistema de ensino de Singapura

Níveis de Ensino	Faixa Etária	Duração	Características
Educação Pré-escolar	3 a 6 anos	3 anos	Opcional; inclui creche e jardim de infância, focado em habilidades sociais, linguagem e numéricas básicas.
Ensino Primário	7 a 12 anos	6 anos	Obrigatório; dividido em dois ciclos (<i>Foundation</i> e <i>Orientation</i>) com ênfase em línguas, matemática e ciências.
Ensino Secundário	13 a 16/17 anos	4 a 5 anos	Classificado em Express, Normal (Acadêmico) e Normal (Técnico); currículo diversificado conforme aptidões.
Educação Pós-secundária	17 a 20 anos	2 a 3 anos	Inclui <i>Junior Colleges</i> (preparação para universidade), Politécnicos e Institutos de Educação Técnica (ITE).
Educação Superior	A partir de 18 anos	Variável	Inclui universidades e instituições privadas; foco em graduação, pós-graduação e pesquisa.
Formação Continuada	Sem limite de idade	Variável	Programas de qualificação e aperfeiçoamento

¹³ 3 — Educação obrigatória: (1) Sujeito às disposições desta Lei, os pais de uma criança que seja cidadã de Singapura e que tenha idade para frequentar a escola devem garantir que a criança esteja matriculada como aluno em uma escola primária e que compareça regularmente às aulas. (2) Qualquer pai que, sem justa causa ou isenção concedida sob esta Lei, deixe de cumprir o disposto na subseção (1) comete uma infração e está sujeito, em caso de condenação, a uma multa não superior a \$5.000 ou a uma pena de prisão por um período não superior a 12 meses, ou a ambas as penas. (3) O Ministro pode, por regulamento, determinar: (a). a idade em que uma criança deve frequentar a escola para os fins desta seção; e (b). as circunstâncias em que a subseção (1) não se aplica.

			promovidos por instituições como <i>SkillsFuture Singapore</i> .
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados dispostos na página do MOE (2024)

A *Compulsory Education Act* obriga todas as crianças em Singapura a receberem educação formal durante seis anos, dos 7 aos 12 anos de idade, o que corresponde ao ensino primário, representado pela letra “P” de *Primary*, dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo ou ciclo inicial, correspondente à educação básica primária, compreendendo os anos P1, P2, P3 e P4, enquanto a educação orientada, desenvolvida no segundo ciclo, corresponde aos anos P5 e P6, estando incluída no chamado ciclo superior. O Quadro 14 apresenta as principais características e divisões do ensino fundamental primário de Singapura, versando sobre seus ciclos, anos correspondentes e a idade em que os alunos devem se matricular.

Quadro n. 14 – Ensino fundamental: Educação Primária

ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO PRIMÁRIA		
Ciclo	Nível de escolaridade	Idade apropriada em 1º de janeiro do ano de admissão
Ciclo inicial – “educação básica”	Primário 1 (P1)	6 a 6+
	Primário 2 (P2)	7 a 7+
	Primário 3 (P3)	8 a 8+
	Primário 4 (P4)	9 a 9+
Ciclo superior – “educação orientada”	Primário 5 (P5)	10 a 10+
	Primário 6 (P6)	11 a 11+ (novos alunos geralmente não são admitidos nesse nível)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no site do Ministério da Educação de Singapura (MOE) em 2024.

Bühler (2020) ratifica a informação disponível no site do MOE, afirmando que o ensino fundamental do país é obrigatório, visando proporcionar um conhecimento comum que forneça uma fundação robusta para o ensino superior, além de proporcionar vivências escolares que contribuem para a formação da identidade nacional e fortaleçam a união social entre os membros da sociedade.

O ensino secundário de Singapura tem sofrido algumas reformulações em suas políticas curriculares, como será tratado em tópico específico. No período do recorte temporal desta pesquisa, o acesso ao ensino secundário se dá de acordo com a nota alcançada em um exame nacional de avaliação, direcionando o aluno a cursar disciplinas em programas que favoreçam a formação profissional, conjugado às capacidades e competências demonstradas no desempenho do estudante em disciplinas aproveitadas no ensino primário. O Quadro 15, a seguir apresentado, ilustra a divisão do ensino secundário e as particularidades da educação ali aplicada aos singapurianos, residentes permanentes e estudantes internacionais.

Quadro n. 15 – Ensino Fundamental – Educação Secundária

EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA		
Programas	Nível de escolaridade	Idade apropriada em 1º de janeiro do ano de admissão
“Express”	Secundário 1 (S1)	12 a 12+
“Ordinary Level”	Secundário 2 (S1)	13 a 13+
“Integrate”	Secundário 3 (S1)	14 a 14+
“Normal Acadêmico”	Secundário 4 (S1)	Novos alunos geralmente não são admitidos neste nível.
“Normal Técnico”	Secundário 5 (S1)	Novos alunos geralmente não são admitidos neste nível.
	Pré-Universitário 1	16 a 16+
	Pré-Universitário 1	Novos alunos geralmente não são admitidos neste nível.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no site do Ministério da Educação de Singapura (MOE) em 2024.

Embora não seja o foco desta pesquisa, mostra-se importante destacar que Singapura também estabelece políticas sólidas de acesso à educação pós-secundária e profissionalizante, levando em conta a relevância da educação contínua para o progresso econômico e social. Essas políticas são reforçadas por ações como o programa *SkillsFuture*, focado na formação contínua.

No nível pós-secundário, os estudantes têm a possibilidade de optar por uma trajetória acadêmica, ingressando em escolas de ensino médio avançado (*Junior Colleges*), ou optar por um percurso mais técnico em institutos politécnicos. Singapura também conta com uma extensa rede de universidades de destaque, incluindo a Universidade Nacional de Singapura (NUS) e a Universidade Tecnológica de Nanyang (NTU), ambas regularmente posicionadas entre as mais prestigiadas do mundo (Goh *et al.*, 2008).

A educação é considerada um alicerce essencial para o progresso socioeconômico da nação, sendo amplamente apreciada pelo seu efeito benéfico tanto no desenvolvimento econômico quanto na ascensão social. Desde a sua independência, Singapura tem feito investimentos constantes em educação, com o objetivo de desenvolver uma força de trabalho altamente capacitada e adaptável às necessidades de uma economia global, tendo o então Ministro da Educação afirmado que para atingir a “real independência e soberania de sua nação, seria necessário utilizar a educação como ferramenta para a união nacional” (Bühler, *et al.*, 2020, p. 4).

Os números relativos à educação de Singapura se mostram positivos, com altos índices de escolarização, baixas taxas de analfabetismo e gastos recorrentes no financiamento, perfazendo o Quadro 16, que demonstra, dentro de cada ano do recorte temporal desta pesquisa, a evolução de suas estatísticas.

Quadro 16 – Taxas de escolarização, analfabetismo e gastos em educação: 2015 a 2021

Ano	Taxa de Alfabetização - 15 anos ou mais (%)	Gastos em Educação (% do PIB)
2015	96,8%	2,8%
2016	97%	2,8%
2017	97,2%	2,6%
2018	97,3%	2,5%
2019	97,5%	2,5%
2020	97,1%	2,5%
2021	97,6%	2,2%

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2024).

A avaliação dos dados educacionais de Singapura entre 2015 e 2021 indica uma tendência predominantemente ascendente no que diz respeito à alfabetização de seus cidadãos, contando, neste período, com índices inferiores a 3% de analfabetismo entre seus cidadãos na faixa etária de 15 anos ou acima disto. Estes resultados evidenciam a dedicação do governo de Singapura à educação de excelência e à inclusão na educação em todas as suas etapas de forma linear.

A taxa de matrícula, também conhecida como taxa de escolarização, manteve-se alta ao longo dos anos em análise, passando de 98,5% em 2015 para 99,6% em 2023. Este aumento de cerca de 1,1% ao longo de oito anos pode parecer insignificante, contudo, num sistema de ensino já bastante avançado, o crescimento constante da taxa de matrícula é um sinal positivo de universalização e de acesso sólido à educação, ligado também à fiscalização quanto à obrigatoriedade da educação primária e às políticas assistenciais para os demais níveis de ensino.

A quase a totalidade de alunos em idade escolar matriculados, demonstrando a efetividade das políticas educacionais públicas aplicadas ao longo do período, impondo legalmente a obrigatoriedade na escolarização primária e garantindo incentivos para os níveis secundário e pós-secundário. O êxito de Singapura nos testes do PISA da OCDE evidencia a excelência da educação proporcionada e o esforço em manter a elevada taxa de matrícula no sistema de ensino (MOE, 2024).

A taxa de analfabetismo diminuiu continuamente, passando de 3,2% em 2015 para 2,4% em 2021, resultando em uma diminuição de 0,8 ponto percentual neste período. Este decréscimo evidencia o efeito das ações governamentais focadas na educação de adultos e na luta contra o analfabetismo persistente entre os mais velhos.

Apesar da taxa de analfabetismo em Singapura ser bastante reduzida em relação aos padrões mundiais, essa diminuição indica que, mesmo em uma nação desenvolvida, é preciso manter esforços constantes para assegurar que a população atinja a alfabetização total. Esta progressão favorável evidencia o efeito das políticas de educação inclusiva, particularmente em relação ao aprendizado contínuo e à incorporação de tecnologias nas instituições de ensino (SingStat, 2024).

Como proporção do PIB, os gastos com educação oscilaram de 2,8% em 2015 a 2,2% em 2021, conforme dados do SingStat (2024), perfazendo uma média no período de 2,55% da proporção do PIB no financiamento da educação. Observa-se que o percentual gasto nesta área é menor do que a média dos países da OCDE, todavia, alcança resultados consideráveis, tanto na quantidade de cobertura, quanto na qualidade do ensino, sendo o tema do financiamento da educação será especificamente tratado no tópico a seguir, voltado às políticas públicas educacionais de Singapura.

4.4. Políticas educacionais de Singapura voltadas para a qualidade da educação

Singapura é amplamente reconhecida por seu sistema educacional de alta qualidade, ao se considerar esta qualidade relacionada ao desempenho em avaliações internacionais, sobretudo nos testes do PISA da OCDE que participou, no período de 2009 a 2022. O sucesso educacional do país vem carregado por diversas políticas públicas que se mostraram eficazes na persecução do acúmulo do conhecimento focado na formação de capital humano qualificado e preparado para as demandas de um mercado de trabalho globalizado e de alta tecnologia, demonstrando um perfil de adaptabilidade, meritocracia e competição.

Bühler et al. (2020), ao analisar dados da OCDE (2010a), afirma que ao analisar as políticas públicas educacionais de Singapura revela-se um sistema integrado e planejado, onde os Ministérios do Trabalho, Desenvolvimento Econômico e Educação trabalham em conjunto para formular ações que sejam rapidamente implantadas, atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Complementa declarando que ao elaborar ou modificar políticas educacionais, sua efetivação se mostra positiva e, sobretudo, mantém uma alta fidelidade ao planejamento, graças ao envolvimento dos órgãos responsáveis e dos atores envolvidos na seara educacional, demonstrando o empenho continuado nos projetos visados (Avila, *et al.*, 2012 apud Bühler, *et al.*, 2020).

O sistema educacional de Singapura se tornou mundialmente reconhecido devido aos resultados atingidos internacionalmente nos exames PISA em que participou, principalmente

a partir de 2015, onde alcançou a primeira colocação nos últimos três certames realizados. Estes resultados, no caso de serem considerados como parâmetros para a conceituação de uma educação de qualidade, merecem ser analisados especificamente no que tange às políticas públicas voltadas para a construção desses resultados.

O fato dos alunos de Singapura terem alcançado os melhores desempenhos em leitura, matemática e ciências de acordo com os *rankings* globais de educação, podem revelar que uma abordagem pragmática, aliada a ações duradouras e adaptáveis como as elaboradas pelo governo do país em comento, seriam o caminho provável para o sucesso, considerando que tais condutas levaram Singapura a se tornar um dos principais centros globais econômicos e de inovação, construído graças a uma educação superior com qualidade, fundamentada em profundas raízes representadas pela educação básica do país, tanto no ensino primário, quanto no secundário.

Dessa forma, em consonância com os aspectos levantados na revisão de literatura e registrados na parte introdutória deste trabalho, estabelecendo como principais eixos relacionados à educação de qualidade as políticas de financiamento da educação, as políticas de valorização de professores e as políticas curriculares, passar-se-á a dispor e analisar cada uma dessas categorias de ações, no sentido de buscar elementos que demonstrem os seus efeitos nos resultados educacionais de Singapura.

4.4.1. Políticas de financiamento da educação

A definição acadêmica de políticas públicas voltadas para a educação diz respeito a um conjunto de medidas, orientações e escolhas estratégicas formuladas e postas em prática por governos ou organizações, públicas ou de interesse público, com a finalidade de fomentar o progresso do sistema de ensino de uma nação ou região. Em geral, essas políticas têm como objetivo assegurar a distribuição justa e eficaz de recursos financeiros, humanos e materiais para a área educacional, aprimorando a qualidade da educação, garantindo acesso igualitário e diminuindo disparidades sociais.

Neste sentido, podemos chegar ao entendimento de que todos os tipos de políticas educacionais possuem um cunho de investimento financeiro para a sua efetivação, estabelecendo a limitação neste tópico, a fim de tratar da política de financiamento em seu sentido estrito, quanto à disponibilização de recursos e à promoção da infraestrutura educacional.

Conforme dados do Banco Mundial (2024), replicados na página theglobaleconomy.com, no período de 1971 a 2023, os gastos de Singapura com o financiamento da educação mantiveram uma média de 2,93% do seu PIB, com o financiamento máximo de 3,98% no ano de 2003 e mínimo de 2,19%, este no ano de 2023, ano em que a média mundial, segundo o órgão, foi de 4,4%. Dessa forma, no ano de 2023, Singapura financiou aproximadamente 10,98 bilhões de dólares em educação.

Bühler et al. (2020), conforme dados do MOE (2019), confirma este entendimento, afirmando que Singapura, com um PIB de 323,9 bilhões de dólares, destinava aproximadamente 3,5% desse montante para a educação, atendendo cerca de 610 mil estudantes à época.

Com base nos dados disponíveis nas páginas do Banco Mundial, Unesco e OCDE, ao compararmos os números de Singapura com países que apresentaram resultados semelhantes quanto ao PIB, como Israel, Áustria e Noruega, evidencia-se que o fator financiamento não pode ser tido como causa dos resultados positivos de Singapura nos certames Pisa, como ilustra o Quadro 17 a seguir.

Quadro n. 17 – Comparativo – financiamento educacional - 2023

País	PIB (bilhões de dólares)	Percentual/PIB de financiamento em educação (%)	Valor em dólares (bilhões de dólares)	Ranking Pisa/2022
Singapura	501,4	2,19	10,9	1º
Israel	513,6	6,0	30,6	35º
Noruega	485,3	7,6	36,6	32º
Áustria	511,6	5,5	26,4	16º

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados constantes nas páginas oficiais do Banco Mundial, Unesco, OCDE/PISA.

O quadro acima evidencia que, enquanto Singapura, ao dispensar 2,19% de seu PIB para o financiamento da educação, investe cerca de 10,9 bilhões de dólares e alcançou a primeira colocação na última avaliação internacional do PISA (2022), Israel, Noruega e Áustria, com produção de riquezas semelhantes e percentuais de financiamento em educação consideravelmente maiores, alcançaram apenas a 35º, 32º e 16º posições respectivamente. Dessa forma, o suporte financeiro dado à educação por Singapura não pode ser considerado, de forma isolada, como o causador de seus bons resultados educacionais.

Os números gerais de Singapura acima mencionados não chegam a ser tão impressionantes quando comparados aos registrados em outros países, porém, diante de uma população estudantil consideravelmente pequena e do volume da produção de riqueza do país, os investimentos por aluno se tornam muito expressivos, uma vez que Singapura investe mais

de 28 mil dólares anualmente por estudante, mais que dobrando a medida dos países da OCDE (OCDE, 2023).

Buhler et al. (2020) aponta em sua obra que a comparação entre Brasil, Finlândia e Singapura no que se relaciona ao financiamento da educação não tem grandes disparidades quando avaliado o valor total dispensado em si, onde o percentual do PIB destinado pelo Brasil mostra-se maior que o de Singapura e apenas 0,9% menor que o da Finlândia. Contudo, quando se pensa no investimento destinado a cada aluno, o Brasil investe um valor muito inferior ao aplicado por Finlândia e Singapura, considerando que para um bom resultado nos exames PISA, o investimento mínimo por aluno deveria ser de ao menos 6.000,00 dólares segundo o autor.

Conforme dados constantes no relatório *Education at a Glance* (Educação em Resumo) de 2024 da OCDE (2024), o Brasil destinou aproximadamente 3.583 dólares por estudante em sua educação básica no ano de 2023. Este montante representa aproximadamente de 20.583,00¹⁴ mil reais por aluno anualmente, sendo um dos mais baixos entre as nações examinadas, superando apenas México e África do Sul. O valor corresponde a um gasto mensal de 1.715 reais por aluno. Singapura, por sua vez, disponibilizou um valor próximo a 11,5 mil dólares por aluno da educação básica do país. Dessa forma, o Brasil demonstra números muito abaixo da média de investimentos da OCDE, que é de 10.949 dólares por estudante, enquanto Singapura supera a média mundial.

Bühler et al. (2020) afirma ainda que praticamente todo o financiamento da educação pública em Singapura vem do governo, proveniente das receitas gerais. Entretanto, escolas e universidades são incentivadas a angariar recursos, especialmente para despesas na edificação, como manutenção de prédios. As universidades e outras entidades de ensino superior têm liberdade orçamentária, com as previsões sendo enviados ao Ministério da Educação (MOE), que destina anualmente, com os devidos subsídios, os valores para as suas despesas. A educação básica é praticamente gratuita, contudo, existe uma taxa nominal para o ensino médio e superior, correspondente a menos de 5,00 dólares mensais (MOE). Neste sentido, apenas a educação primária se mostra totalmente gratuita.

No que tange especificamente à educação básica de Singapura, de 7 a 16 anos, os investimentos se deram muito em razão da busca pela otimização da estrutura educacional em favor das políticas econômicas do país.

¹⁴ Valor conforme cotação do dólar na data da revisão: 1 dólar correspondendo a 5,66 reais - Cotações e boletins. Disponível em: <http://bcbr.gov.br>. Acesso em 15 out. 2024.

Serra (1996) aponta que após a criação do *Economic Development Board* (EDB¹⁵) e o programa *Housing and Development Board*¹⁶, foram alinhadas as preocupações econômicas e sociais do PAP no início de sua gestão nos anos de 1960, onde se seguiram os propósitos de desenvolver o capital humano do país, reconhecendo a necessidade de capacitação subjetiva da demanda produzida pela indústria, aumentando em 33% e 94% as taxas de frequência dos ensinos primário e secundário, respectivamente, enquanto o ensino superior apresentou um crescimento de 70%, particularmente nas áreas de engenharia.

Considerando o recorte temporal desta pesquisa, o Quadro 18 traz os números pertinentes aos investimentos em educação nos anos em que Singapura alcançou as primeiras colocações no exame PISA, indicando a relação entre os gastos progressivos no setor educacional e os resultados positivos ali alcançados, incluindo ainda o número de escolas para atendimento da educação, primária e secundária, dos mais de 370 mil alunos de Singapura, conforme dados do Departamento de Estatística de Singapura (SingStat, 2024).

Quadro n. 18 – Investimentos em educação: 2015 – 2018 - 2022

INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO – RESULTADOS PISA – ESCOLAS DE NÍVEL PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO			
	2015	2018	2022
FINANCIAMENTO			
<i>Ranking</i> geral PISA/OCDE	1º lugar	1º lugar	1º lugar
Gasto total do governo em educação*	11.934.956	12.875.992	13.060.530
Escolas primárias*	2.457.991	2.823.567	3.146.296
Escolas Secundárias e Faculdades Juniores*	3.106.995	3.176.690	3.200.498
INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL			
Número total de instituições de ensino	366	356	343
Número de escolas primárias	182	186	180
Escolas do governo/públicas (primárias)	141	145	139
Escolas privadas que recebem auxílio do governo (primárias)	41	41	41
Número de escolas secundárias	154	139	136
Escolas do governo/públicas (secundárias)	119	104	101
Escolas privadas que recebem auxílio do governo (secundárias)	28	28	28

*valores multiplicados por 1.000 dólares

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingStat, 2023).

¹⁵ É uma entidade governamental de Singapura, vinculada ao Ministério do Comércio e Indústria. A sua missão é incentivar investimentos estrangeiros e fomentar setores vitais da economia, como a indústria e os serviços de comércio internacional. O EDB também se esforça para modernizar as operações das empresas já estabelecidas e promover o desenvolvimento de novos empreendimentos em Singapura.

¹⁶ É um órgão público de Singapura encarregado do desenvolvimento de habitações públicas, tendo sido estabelecido em 1960. O HDB é responsável pela construção e administração de apartamentos públicos, conhecidos como HDB flats, que acomodam aproximadamente 80% da população de Singapura³. O HDB, além de proporcionar moradias, também se empenha em fortalecer a união comunitária e disponibilizar uma gama de serviços comerciais, recreativos e sociais para os residentes.

Os dados apresentados no quadro acima demonstram uma crescente no financiamento geral da educação em cada período delimitado pela sua participação nos últimos exames do PISA, ao passo que o número total de estabelecimentos educacionais, do governo e/ou apoiados pelo poder público, nesse período não sofreu grande variação, chegando até mesmo a diminuir no quantitativo total de escolas públicas secundárias e primárias. Essa condição em muito se reflete pelo planejamento realizado pelo MOE, considerando estabilidade da demanda no ensino básico e o crescimento da busca do ensino universitário e pós-universitário em razão do aumento etário da população, como visto anteriormente.

Singapura possuía aproximadamente 355 escolas primárias na década de 1970, onde o financiamento público era direcionado principalmente à construção de escolas e à formação de professores (Gopinathan, 2013). Essa informação denota a assertiva posta no parágrafo anterior, no sentido de que as escolas do ensino básico não sofreram alteração e até diminuíram em seu numerário devido à substituição da demanda, uma vez que os primeiros anos do Estado singapuriano foram marcados por uma busca de universalização da educação, buscando dar a todos a oportunidade de estudarem, sendo essa demanda substituída pelo aumento da idade do público escolar, configurado no aumento e superação das escolas secundárias e técnicas em um segundo momento, encontrando-se esta demanda estável atualmente.

Considerando a fase desenvolvimentista de Singapura das décadas de 1970 e 1980, o governo direcionou esforços para capacitar a mão-de-obra de acordo com as evoluções buscadas no ambiente econômico, que se davam naquele momento nas demandas apresentadas pela indústria de base, petroquímica e direcionada ao mercado externo, empenhando agregar-se ao capital humano daquela sociedade os conhecimentos mais técnicos daqueles setores econômicos.

Gopinathan (2013) registra que a criação do Instituto de Educação Técnica (ITE¹⁷) em 1982 teve grande reflexo no financiamento da infraestrutura voltada à formação e aperfeiçoamento da mão-de-obra para o mercado de trabalho, especificamente na qualificação do trabalhador do setor industrial. Goh et al. (2008) complementa esta informação ao afirmar que a infraestrutura da educação básica e Singapura sofreu uma ampliação considerável da década de 1980, onde o poder público destinou aproximadamente 20% do orçamento nacional

¹⁷ Trata-se de uma instituição de ensino superior e uma entidade governamental sob a supervisão do Ministério da Educação. O ITE foi fundado em 1992 e disponibiliza uma vasta variedade de cursos técnicos e profissionais para equipar os alunos para a entrada no mercado de trabalho.

anual à educação. Esse instituto originou-se dos institutos vocacionais anteriormente implantados, convertendo-se após sofrer uma revisão curricular a fim de dar maior ênfase nos estudos das áreas da ciência e aprendizado técnico, permitindo a capacitação em habilidades demandadas diretamente pelo mercado de trabalho.

Assim, o período em tela é representado pelo Quadro 19, apresentando os gastos de financiamento com a educação em cada triênio do período de 1970 a 1988, finalizando com os dados relativos ao ano de 1990, perfazendo a fase de desenvolvimento industrial, ou de base, de Singapura.

Quadro n. 19 – Investimentos em educação – fase industrial: 1970 a 1990

INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO: TOTAL/PRIMÁRIA/SECUNDÁRIA – 1970 a 1990								
	1970	1973	1976	1979	1982	1985	1988	1990
Gasto total do governo em educação (mil dólares)	184.492	264.877	418.639	557.528	1.358.430	1.812.376	1.604.473	2.056.374
Escolas primárias (mil dólares)	77.030	95.175	129.351	186.266	337.339	422.806	446.713	524.660
Escolas Secundárias e Faculdades Juniores (Mil Dólares)	41.090	62.280	88.900	181.545	323.163	431.866	486.227	570.969

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2024).

Os dados indicam que na busca pelo aperfeiçoamento e ganho do capital humano, Singapura empenhou investimentos crescentes no setor educacional, sendo parte de sua política para a construção da educação de qualidade conceituada à época, considerando a sua dinâmica histórica, focada no desenvolvimento econômico do país em sua fase industrial, constatando-se um crescimento anual médio de 12,819% nos gastos públicos totais em educação, bem como a superação dos investimentos em educação primária pela secundária a partir de 1985, o que indica, mais uma vez, o foco no mercado econômico e de trabalho da época, além do já aludido aumento etário da população, em especial a estudantil.

A partir da década de 1990, Singapura passa a converter sua dinâmica econômica, alterando o foco industrial para uma priorização no setor tecnológico. Norruddin (2018) afirma que em 1997 o governo Primeiro Ministro Goh Chok Tong lançou a iniciativa denominada *Thinking Schools, Learning Nation (TSLN)*, tratando-se de um programa governamental focada no objetivo de incentivar jovens singapurianos a se conscientizarem que a educação é um processo ao longo da vida, bem como desenvolver habilidades de

pensamento criativo e a paixão pelo aprendizado ao longo da vida, complementando os esforços de reestruturação econômica do país, baseada no conhecimento que criaria uma força de trabalho pensante e inquisitiva. Esta iniciativa ainda se encontra em vigência, sendo desenvolvida em conjunto com outras formas de promoção da educação, como veremos mais adiante.

Sobre esta conversão de foco econômico, Barbosa (2024) apresenta o entendimento de que o Estado desenvolvimentista não sofreu um processo de erosão e substituição, mas foi remodelado, abandonando a busca por um projeto nacional para se integrar às cadeias globais através da captação de investimento externo. O autor entende que, ao visar o alcance do domínio tecnológico necessário para subir nas cadeias de produção, ações foram promovidas buscando a inovação através de investimentos em centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), bem como a ampliação da educação superior para a formação de profissionais qualificados.

O aspecto relativo à “Escolas que Pensam” ou “Escolas de Pensamento” (*Thinking Schools*) fundamenta-se na ideia de desenvolvimento do cidadão pensante e comprometido, capaz de garantir o sucesso contínuo do país, promovendo-se uma cultura nacional, com a redefinição do papel do professor, para que cada escola fosse vista como uma organização modelo de aprendizagem, onde foram incentivadas a buscar soluções baseadas na participação, criatividade e inovação, desenvolvendo um espírito de aprendizagem ao longo da vida, acompanhando os alunos até a vida adulta (Norrudin, 2018).

Nesta ótica é possível analisar a segunda fase desenvolvimentista de Singapura, fundindo os períodos que se seguiram às demandas voltadas para uma industrialização destinada ao mercado externo (manufaturas), convertendo-se em políticas orientadas ao desenvolvimento do comércio, prestação de serviços e produção de materiais e produtos tecnológicos, além dos setores voltados aos mercados financeiros e de capitais, requerendo a otimização mais teórica e especializada do capital humano daquele país.

A prioridade dada à modernização da infraestrutura educacional fez com que o governo alocasse cerca de 20% do orçamento anual para a educação, destinando um percentual considerável para a expansão de escolas técnicas, politécnicas e universidades, com grande fomento para as áreas de pesquisa e desenvolvimento realizadas pela Universidade Nacional de Singapura (*NUS - National University of Singapore*) e a Universidade Tecnológica de Nanyang (*NTU - Nanyang Technological University*).

Um dos programas construídos e ainda em vigor em Singapura, juntamente com o TSLN, é o “*IT Masterplan*”, destinado ao desenvolvimento da tecnologia da informação no

ambiente educacional. Conforme destacado na página do Ministério da Educação de Siongpaura, iniciado em 1997 os “Planos Diretores do MOE para a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação” são planos de desenvolvimento e aperfeiçoamento da experiência de aprendizado dos alunos com base na tecnologia educacional (*EdTech*).

Norrudin (2018) afirma que o componente da TSLN relativo a *Learning Nation*, ou “Nação de Aprendizagem”, direcionou a reorientação do sistema educacional com o objetivo de desenvolver e alimentar o desenvolvimento de habilidades morais, cognitivas, físicas e sociais de cada indivíduo, criando-se mecanismos para envolver a população em processos de aprendizado e auto-aperfeiçoamento através do financiamento de treinamentos, como o Fundo de Desenvolvimento de Habilidades (*Skills Development Fund - SDF*) e o Fundo de Doação de Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning Endowment Fund - LLEF*), possibilitando o desenvolvimento profissional e o enriquecimento pessoal do indivíduo.

Nesse período observa-se o desenvolvimento da chamada educação STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), reconhecendo a importância de preparar estudantes para carreiras nas áreas de tecnologia e ciências, setores cruciais para o desenvolvimento econômico mais contemporâneo.

Isso foi realizado por meio de currículos atualizados e laboratórios avançados em escolas primárias e secundárias, dando ênfase na inovação e na tecnologia a fim de fomentar o aperfeiçoamento de uma força de trabalho capaz de impulsionar a economia digital e de alta tecnologia do país, o que, igualmente, requisitou de um aumento no financiamento da educação. Complementando esses esforços e reforçando o financiamento dessas ações, o MOE firmou parceria com empresas de tecnologia e universidades (Pasinato, 2017).

Em termos de políticas de financiamento da educação, o Estado continuou com o investimento em infraestrutura do seu setor educacional, criando escolas especializadas em ciência e tecnologia, como a Escola de Ciências e Tecnologia (SST - *School of Science and Technology*) e a Universidade Tecnológica de Nanyang (NTU - *Nanyang Technological University*).

O relatório da OCDE (2016) também enfatiza o crescimento dado no financiamento da educação STEM pelo governo singapuriano através da modernização de seus currículos e da implantação da infraestrutura física necessária em escolas e universidades.

Com o objetivo de ilustrar e fundamentar tal assertiva, o Quadro 20 apresenta os dados relacionados aos investimentos em educação promovidos nas décadas de 1990 e 2000 pelo Estado, considerando ser esta a fase que inaugura e dá andamento ao processo de

desenvolvimento econômico de Singapura pautado na produção e prestação de serviços mais tecnológicos e com maior valor agregado, fundamentado em uma economia de conhecimento.

Quadro n. 20 – Investimentos em educação – mercado de tecnologias: 1990-2010

INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA – 1990-2010								
	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2008	2010
Gasto total do governo em educação (bilhão de dólares)	2,056	2,902	3,771	4,857	6,597	6,082	8,229	9,875
Escolas primárias (mil dólares)	524.660	590.326	764.064	820.842	1.095.536	1.125.876	1.553.535	1.839.190
Escolas Secundárias e Faculdades Juniores (Mil Dólares)	570.969	664.452	944.274	973.076	1.394.564	1.566.402	2.175.783	2.568.469

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2023).

Por fim, na fase envolta à reformulação ou acréscimo de objetivos econômicos de Singapura, segue o período relacionado aos programas educacionais envolvendo a preparação para o mercado de capitais. Considerando como marco inicial desta fase a criação, em 1999, da bolsa de valores de Singapura, a *Singapore Exchange* (SGX). Observa-se que a internacionalização do mercado financeiro resultou em mais capital estrangeiro entrando no país, o que tornou esta cidade-estado em um paraíso fiscal diante da segurança jurídica e estabilidade econômica observada. No mesmo sentido foram destinados esforços econômicos para a preparação profissional demandada por este mercado, seguindo a política de financiamento implantada pelo TSLN na área educacional. O Quadro 21 ilustra a destinação de gasto no financiamento da educação a cada triênio, no período de 2010 a 2020.

Quadro n. 21 – Investimentos em educação – mercado de capitais: 2010-2020

INVESTIMENTO EM EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA – 2010-2020					
	2010	2013	2016	2019	2020
Gasto total do governo em educação (mil dólares)	9.875.455	11.638.313	12.468.854	12.723.276	12.259.853
Escolas primárias (mil dólares)	1.839.190	2.185.580	2.563.211	2.738.444	2.674.257
Escolas Secundárias e Faculdades Juniores (Mil Dólares)	2.568.469	2.912.565	3.176.978	3.054.241	2.880.658

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2023).

É importante ressaltar que os períodos inerentes a cada fase aqui apresentados neste trabalho não são delimitados especificamente, havendo a sobreposição de uma fase sobre a outra, mesclando características destas e daquelas em alguns momentos da história, mostrando um caráter mais complementar ou suplementar do que transformador nos processos de evolução das políticas educacionais voltadas aos períodos de desenvolvimento econômico.

Por fim, pode-se incluir nas políticas de investimento de Singapura, o capital destinado ao incentivo e à correção de desigualdades observadas no ambiente educacional, sendo compostas por programas de treinamento, bolsas de estudo e premiações, todos em conformidade com a filosofia desenvolvida no TSLN.

Um exemplo de financiamento da educação é o programa de treinamento *SkillsFuture*, ou “Habilidades para o Futuro”, iniciativa lançada em 2015 com o objetivo de contribuir para o progresso econômico de Singapura, incentivando o aprendizado contínuo e a atualização profissional dos residentes no país, onde tais subsídios serão melhor analisados mais a frente. Através de subsídios e estímulos, o governo proporciona as ferramentas necessárias para que os trabalhadores desenvolvam novas competências, particularmente em setores estratégicos como inteligência artificial, automação e *fintech*¹⁸, que impulsionam o desenvolvimento econômico.

Outra política de financiamento educacional executada por Singapura são os programas de bolsas de estudos e premiações Edusave. Conforme o MOE, o Edusave é uma política do governo que visa incentivar o estudante a manter-se e desenvolver-se no ambiente escolar, sendo dirigidos a todos os níveis de educação, dividindo-se em prêmios acadêmicos e não acadêmicos.

Os prêmios acadêmicos são destinados aos alunos de escolas públicas (financiadas totalmente pelo governo), auxiliadas pelo governo (recebem subsídios do governo, mas tem gestão independente, embora, assim como as públicas, seja obrigada a seguir o currículo nacional) e escolas especializadas (focadas em áreas específicas, para atender a habilidades potencializadas individualmente pelo aluno) da educação primária e secundária, podendo ser a Bolsa de Mérito Edusave (EMB), o Prêmio *Edusave Good Progress* (GPA) e a Bolsa Edusave para Escolas Independentes (ESIS).

¹⁸ Fintech é uma abreviação do termo "*financial technology*" (tecnologia financeira), englobando uma vasta variedade de aplicativos e soluções digitais que visam simplificar o acesso a produtos financeiros, aprimorar operações bancárias e financeiras, além de proporcionar opções mais eficazes e acessíveis para clientes e organizações.

Já os prêmios não acadêmicos são o Prêmio Edusave de Realização, Boa Liderança e Serviço (EAGLES), o Prêmio de Caráter Edusave (ECHA), o Prêmio Edusave *Skills* (ESA) para estudantes de escolas especializadas, ITE ou politécnicos (MOE, 2024).

Seguindo a política de financiamento educacional singapuriana tem-se o auxílio financeiro prestado aos cidadãos singapurianos com necessidades de hipossuficiência econômica, possibilitando ajuda nas taxas escolares e outras despesas ligadas à permanência do estudante no ambiente escolar, aplicando-se aos alunos matriculados em escolas do governo, auxiliadas pelo governo, especializadas, independentes, de educação especial financiada pelo governo e instituições de ensino pós-secundárias, bem como algumas escolas independentes especializadas, no caso NUS - *High School of Mathematics and Science* e a *School of Science and Technology* (MOE, 2025).

A página oficial do Ministério de Educação de Singapura traz todo o procedimento para que as famílias com algum tipo de dificuldade busque apoio para o acesso à educação, trazendo no campo sobre “assistência financeira” a possibilidade de utilizar os seguintes programas: 1) esquema de assistência financeira do MOE (FAS); 2) esquema de bolsas escolares independentes (ISB); 3) esquema de assistência financeira para educação especial (SPED FAZ); 4) bolsa comunitária de ensino superior (HECB); e 5) bolsa de ensino superior (HEB). Disponibiliza também o esquema de subsídio de matrículas com o esquema de bolsas de estudo, que “ajuda os alunos com os custos de diplomas em tempo integral selecionados ou estudos de graduação em politécnicos, Instituto de Educação Técnica, instituições artísticas e universidades autônomas em Cingapura”. (MOE, 2025)

Ainda que o foco do trabalho seja a educação básica, é válido registrar que o governo também disponibiliza um sistema de empréstimos públicos visando auxiliar no pagamento das taxas de matrículas iniciais e no período de estudo propriamente dito, auxiliando os alunos no pagamento dos programas de certificação escolar em grau de diploma, graduação e pós-graduação, sendo elegíveis para a consecução do empréstimo de estudo os alunos que obtiveram o empréstimo máximo de taxa de matrícula e tenham renda familiar *per capita* mensal bruta não superior a 2.700,00 dólares. Por fim, o governo singapuriano ainda oferece incentivos financeiros em programas isolados para o pagamento da educação pós-universitária (PSEA), subsídio de matrículas e um sistema de obrigações e serviços para estudantes internacionais de ensino superior em Singapura. (MOE, 2024)

Desta forma, os dados apresentados aqui evidenciam que Singapura tem desenvolvido suas políticas de financiamento à educação de forma constante e crescente, adaptando-se às demandas do Estado quanto aos seus objetivos de desenvolvimento

econômico. Em um primeiro momento, a partir de sua independência, buscando a garantia de educação básica de uma forma geral, seguindo para uma segunda fase relacionada ao desenvolvimento de uma mão de obra mais especializada ligada aos setores industriais e, por fim, direcionando seu financiamento a uma educação voltada ao desenvolvimento tecnológico e financeiro.

Embora o percentual de 2,19% de seu PIB direcionado para o financiamento da educação se mostre inferior à média dos países da OCDE, que é de 4,4% (OCDE, 2022), bem como, também, menor quando comparado a países com PIB semelhante, Singapura se destaca ao alcançar números de excelência nas avaliações PISA, constatando-se, com isso, que as políticas de financiamento da educação não podem ser tidas como fator único e determinante das conquistas educacionais deste país.

4.4.2. As políticas de valorização docente

Um elemento fundamental nas políticas de educação de Singapura a fim de construir uma educação de qualidade é a ênfase dada no aprimoramento profissional dos docentes. Em colaboração com o Ministério da Educação (MOE), o Instituto Nacional de Educação (NIE – *National Institute Education*) oferece programas de formação contínua e aperfeiçoamento pedagógico para docentes, trazendo em sua página oficial o conceito de ser um instituto nacional autônomo dentro da Universidade Tecnológica de Nanyang (NTU), estando integrada ao sistema educacional do país, que oferece programas multidisciplinares de graduação e pós-graduação, buscando capacitar os alunos (futuros professores ou professoras em formação e aperfeiçoamento) a resolver os desafios em várias carreiras, dentro e fora do campo educacional, promovendo uma abordagem interdisciplinar para a pesquisa. (NIE, 2024).

A educação pré-escolar, denominada *Kindergarden* ou *Preschool*, exige do docente o diploma de formação em educação infantil (*Early Childhood Education*), sendo um grau superior em educação infantil conferido por programas credenciados por instituições reconhecidas, no o NIE, exigindo certificado em desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas específicas, para atender crianças de 3 a 6 anos de idade.

O ensino primário (*Primary Education*) exige o diploma em educação (DipEd) obtido pelo NIE, com foco em disciplinas próprias desta fase escolar, com matemática, inglês, ciências e língua mãe, dando a opção que outras áreas de formação ali também lecionem,

desde que ingressem e tenham certificação em uma pós-graduação em educação, com duração de um ano.

Já o ensino secundário (*Secondary Education*) exige também o certificado de pós-graduação em educação para graduados em disciplinas específicas que desejam ali lecionar, ou o DipEd, para candidatos com formação em escolas politécnicas, devendo ter um conhecimento profundo em Literatura, química e física.

O país estabeleceu diversas políticas para valorizar a profissão de professor, com o objetivo de atrair e reter talentos, promover o desenvolvimento profissional contínuo e oferecer oportunidades de crescimento profissional. Essas medidas se revelaram cruciais para garantir a excelência na educação e intensificar o papel dos professores no desenvolvimento do capital humano do país.

Silva (2023) entende que a formação de cidades através da integração de atividades econômicas e culturais constrói as chamadas cidades globais, afirmando que a construção do *place branding*, ou marca local, que é uma característica dominante nesse tipo de construção social para a busca de investimentos, elites cosmopolitas e talentos profissionais, ultrapassando o campo econômico e chegando às políticas culturais da cidade, como ocorre em Singapura.

Ações foram implementadas para atrair e manter profissionais na área educacional, tornando a profissão de professor mais atrativa e valorizada. O processo de seleção foi aperfeiçoado, tornando-se mais criterioso, com demandas por qualificações mais elevadas, como períodos pré-atividade docente, exigidos para avaliar a capacidade dos aspirantes a professor.

Conforme dados do MOE e da OCDE, no ano de 2022, Singapura possuiu um total de aproximadamente 16 mil professores primários e 13 mil professores secundárias, enquanto os dados do Departamento de Estatística do país registram cerca de 230 mil estudantes primários e 140 mil estudantes secundários, perfazendo uma proporção de 15 alunos do ensino primário para cada professor e 12 alunos para cada professor do ensino secundário, refletindo a existência de um ambiente educacional adequadamente equipado em termos de suporte profissional, favorecendo o atendimento dos alunos e a carga de trabalho dos professores.

O Quadro 22 demonstra os números registrados no ano de 2022 quanto ao número de instituições escolares de ensino básico, tanto públicas, independentes e auxiliadas pelo Governo, bem como o quantitativo de alunos e professores em cada nível escolar.

Quadro 22 – Educação básica – níveis escolares, número de alunos e professores – 2022

Escolas primárias	177
Escolas públicas	136
Escolas auxiliadas pelo Governo	41
Número de alunos	228.093
Número de professores	15.491
Escolas secundárias	132
Escolas públicas	97
Escolas auxiliadas pelo Governo	28
Independentes	2
Independente especializada	1
Número de alunos	143.865
Número de professores	11.430
Escolas mistas (primário e secundário)	16
Escolas públicas	4
Escolas auxiliadas pelo Governo	3
Escolas independentes	6
Escolas independentes especializadas	3
Número de alunos	35.609
Número de professores	2.858

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2022).

Os números não incluem instituições privadas e seus alunos. Os dados demonstram a existência de condições favoráveis na relação proporcional entre alunos e professores nos três tipos de escolas de Singapura: ensino primário, secundário e misto. As escolas públicas, auxiliadas e independentes, de forma geral, se caracterizam pelos seguintes aspectos, conforme Quadro 23 a seguir:

Quadro 23 – Escolas públicas, auxiliadas pelo Governo e Independentes

Aspecto	Públicas	Auxiliadas pelo Governo	Independentes
Financiamento	Totalmente pelo governo	Parcial pelo governo	Maior parte por taxas
Currículo	Nacional	Nacional com variações	Diversificado
Custos para alunos	Baixos	Moderados	Altos
Autonomia	Limitada	Parcial	Alta

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no endereço eletrônico do Departamento de Estatística de Singapura (SingSta, 2023).

O já mencionado programa *Thinking Schools, Learning Nation* - TSLN (Escolas que Pensam, Nação que Aprende), criado na década de 1990 por Teo Chee Hean, Ministro da Educação de Singapura, destinou-se a moldar as estratégias educacionais do país, concentrando-se no aprendizado constante e na criação de métodos de ensino adaptáveis docentes (Norrudin, 2018).

O programa TSLN tinha como pretensão a criação de um sistema educacional voltado para as necessidades do século XXI, habilitando os jovens que estariam no mercado de trabalho com as competências necessárias para enfrentar as demandas do futuro relativo às transformações do cenário econômico que se aproximava. Desta forma, muitas mudanças foram implementadas, sobretudo na revisão curricular feita pelo MOE com base no TSLN, buscando desenvolver pensamentos e habilidades criativas necessárias para o futuro, conforme dados oficiais da *National Library Board* (2024).

Assim, no tocante às políticas de valorização da docência, o papel dos professores foi redefinido, a fim de que a escola passasse a ser percebida como uma organização modelo de aprendizagem. Houve um processo de descentralização administrativa, com as escolas sendo organizadas em grupos, onde se reduziu o controle das decisões do MOE, dando mais autonomia às escolas, diretores e professores, que criaram e desenvolveram programas de ensino e finanças de forma criativa e eficazes. (Norrudin, 2018)

A página do MOE traz informações quanto ao plano de carreiras oferecido aos professores de Singapura. A página afirma que “o Ministério valoriza cada professor como parte da família MOE”, ressaltando o seu comprometimento no apoio e no desenvolvimento dos potenciais do profissional através de cursos, conferências, bolsas de estudo e patrocínios para a especialização educacional, vinculação do trabalho à aprendizagem profissional, programas de gestão, liderança e o programa “Líderes na Educação”, visando à preparação dos professores para altos cargos de administração escolar.

O programa de formação de professores disponibilizados no endereço eletrônico do MOE estabelece a possibilidade dos alunos com diplomação GCE *A-Level*, politécnico ou bacharelado internacional (IB) tornarem-se professores em escolas primárias com o diploma em educação (*DipEd*) em apenas dois anos de educação em tempo integral.

O programa de treinamento é oferecido pelo NIE com o objetivo de formar o profissional com conhecimentos relevantes e habilidades pedagógicas necessárias para o ensino primária nas áreas de arte, música, educação física e língua materna (chinês, malaio ou tâmil).

A página no MOE estabelece ainda que antes de ser aceito no programa *DipEd*, o aspirante a professor deve completar um período de ensino obrigatório, onde é possível manifestar o desejo de ensinar, bem como dá ao Ministério a possibilidade de avaliar de forma mais precisa a aptidão do aluno para a carreira de professor. Cumprindo com êxito este período, o candidato poderá ser inscrito no programa *DipEd* no NIE, não sendo localizados dados sobre o programa na página da Universidade.

Deve ser destacado que, conforme as regras atuais dispostas na página do MOE, o período de ensino obrigatório e o curso DipEd são financiados pelo MOE, mas ao concluir o programa o aluno deverá manter o vínculo de ensino em escolas primárias pelo prazo mínimo de três anos, sob pena de indenizar o governo em caso de reprovação ou, desistência do programa ou, renúncia ou, demissão da escola em que se encontre empregado no período de vínculo obrigatório. Ao concluir o programa, os salários giram em torno de 1.980 a 2.830 dólares singapuriano mensais¹⁹, ou seja, de 8.555 a 12.240 reais aproximadamente.

Ao concluir o DipEd, o discente se torna Oficial de Educação Geral, correspondente no Brasil à licenciatura para ministrar aulas nos anos iniciais, tendo direito a vários benefícios, dentre eles: bônus, na forma de subsídio anual não pensionável, bônus de desempenho e outros bônus variáveis; Plano *Connect*, que é uma recompensa pelo compromisso com o ensino; folga durante as férias escolares; benefícios médicos e odontológicos subsidiados; licença médica de até 14 dias quando não houver hospitalização e 60 dias quando hospitalizado; e 10 dias de licença urgente para assuntos particulares, sujeito a aprovação (MOE).

Outra forma de valorização da carreira docente são os programas de Pós-Graduação em Educação (PGDE) do NIE, destinada aos titulares de diplomas universitários que desejam se tornar professores, onde o programa abrange estudos em educação, estudos curriculares, estágio e aprimoramento da linguagem e habilidades de discurso acadêmico.

O PGED divide-se em dois programas, sendo o primeiro destinado a ensinar disciplinas acadêmicas e o outro para ensinar Educação Física, onde cada programa possui duração e especificações próprias. O programa acadêmico se destina a escolas de ensino primário, secundário e *Junior Colleges*, com duração de dezesseis meses e vínculo obrigatório posterior à conclusão de três anos. O PGED-PE, para Educação Física, visa lecionar na educação primária e secundária, pelo período de dois anos de curso e três anos de permanência obrigatória na atividade após a conclusão. Os salários variam de 3.305 a 4.295 dólares singapurianos, enquanto os benefícios são os mesmos dos profissionais que concluem o DipEd.

Por fim, a página traz o programa destinado aos ex-professores do MOE ou professores com qualificação, podendo o candidato buscar um cargo docente em tempo integral, sendo que esta qualificação se refere aos detentores de cursos de Pós-Graduação pelo

¹⁹ Considerando que na data da revisão deste trabalho um dólar americano valia 1,31 dólar singapurianos e 5,66 reais. Disponível em: <https://pt.fxexchangerate.com/sgd/brl.html> e <http://bcb.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

NIE, o DipED, ou outras qualificações profissionais de ensino. A página não apresenta a faixa remuneratória desse programa.

A Academia de Professores de Singapura - *Academy of Singapore Teachers* (AST) é um exemplo de instituto voltado para o aperfeiçoamento do magistério, promovendo uma cultura forte de colaboração e excelência profissional, onde a página da academia afirma que a AST foi criada para liderar o desenvolvimento profissional dos integrantes do MOE, trabalhando junto com outras academias de professores para construir comunidades de prática em várias disciplinas, reunindo professores para aprender uns com os outros (AST, 2024).

O sistema de educação de Singapura apresenta também como ferramenta de apoio à carreira docente o *Teach Framework* que, traduzido literalmente, significa “estrutura de ensino”, sendo representada pelos fundamentos da teoria, aprendizagem experiencial, avaliação, colaboração e desenvolvimento holístico, que formam, em inglês, o anagrama TEACH (MOE, 2025). A página no Ministério da Educação de Singapura registra que esta política representa o compromisso em apoiar o docente à medida que avance em sua carreira, recompensando seu comprometimento e dedicação com a ascensão na carreira, desenvolvimento profissional e flexibilidade na gestão de sua vida profissional e pessoal.

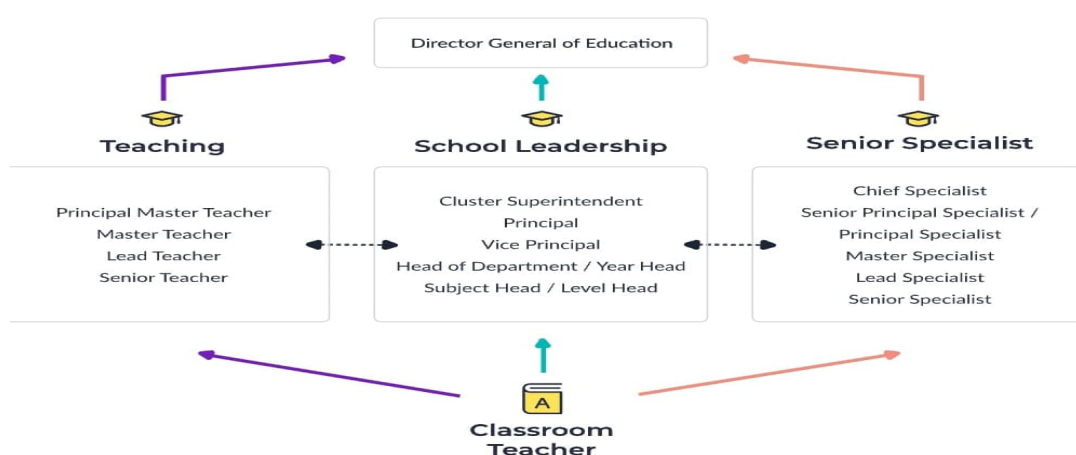
O país também oferece oportunidades para a progressão profissional dos professores, permitindo que estes ocupem posições de liderança e gestão central nas escolas. Os educadores participam regularmente de programas de desenvolvimento profissional, como o modelo TE²¹ do Instituto Nacional de Educação (NIE, 2024). Este modelo enfatiza a formação prática em instituições educacionais antes dos professores começarem oficialmente suas funções docentes, firmando-se como uma base central focada em valores considerados imprescindíveis para o ensino do século XXI, divididos em valores fundamentais - respeito, responsabilidade, integridade, resiliência e harmonia; e competência – habilidades cognitivas e de pensamento crítico, colaboração e comunicação, consciência cívica e social, e alfabetização digital.

O programa de aperfeiçoamento tem por objetivo que os professores em formação sejam capazes de criar um novo valor na educação, alcançando o desenvolvimento sustentável da sociedade e criando a consciência no sentido de que suas competências trarão consequências na vida da próxima geração, sendo que os professores-alunos possuem o poder de se tornarem aprendizes autodirigidos e ao longo da vida. (NUT)

Em linhas gerais e na apresentação teórica do MOE, o plano de carreiras dos professores da educação fundamental de Singapura pode ser representado pela Figura 4 que segue abaixo, representando o fluxograma do plano de cargos da educação do país, extraído

da página do Ministério da Educação, onde o professor inicia sua carreira como *Classroom Teacher*, ou professor de sala/educador, podendo seguir três caminhos profissionais: o ensino (*Teaching*), a liderança escolar (*School Leadership*) ou o especialista sênior (*Senior Specialist*), com a possibilidade de galgar o cargo mais alto da carreira como Diretor Geral de Educação (*Director General of Education*).

Figura 4 - Plano de cargos – Sistema de Educação de Singapura



Fonte: Ministério da Educação de Singapura (MOE, 2023)

Em relação à remuneração média dos docentes, a profissão não possui um piso salarial normatizado, mas os vencimentos anuais mudam de acordo com a experiência e as competências dos profissionais, conferindo, em geral, salários anuais na faixa de 37 a 51 mil dólares, o que corresponderia atualmente a valores entre 209.000 e 288.000 mil reais, tornando a carreira docente competitiva em relação a outros países desenvolvidos na Ásia, ao superar a média salarial da profissão, segundo a OCDE (2024), que gira em torno de 30.000 a 50.000 dólares.

Mesmo considerando o custo de vida alto no país asiático, esses valores devem ser considerados atrativos, acarretando que a carreira docente se mostre bastante concorrida, que tende a permitir uma seleção mais criteriosa de candidatos para a profissão. Reforçando ainda mais a comparação, a média mensal de salário dos professores singapuriano corresponde a no mínimo 17.000 reais, enquanto no Brasil, por lei, o teto salarial do ensino médio gira em torno de 4.000 reais, conforme legislação específica do Brasil, que prevê reajuste salarial anual.

No tocante à jornada de trabalho dos professores de ensino básico de Singapura, conforme informações dos órgãos oficiais de educação do país, os professores cumprem cerca de 17 a 19 horas semanais em atividades de ensino em sala de aula, complementadas por

atividades extraclasse, como reuniões e planejamento de aulas, que totalizam 40 a 45 horas semanais (MOE, 2024).

Dessa forma, a política de valorização da docência se deu na mesma dinâmica do desenvolvimento da educação relacionado às demandas econômicas de Singapura. A relevância conferida à educação formal, no sentido de criar capital humano necessário para as demandas de mercado, o que acarretou a constante necessidade de aperfeiçoamento de habilidades e competência do corpo docente, obrigando o Estado, seja direta ou indiretamente, a investir em programas de formação, aperfeiçoamento continuado e progressão funcional através de planos de carreira, firmando um sistema competitivo e valorizado também pela remuneração compatível à sua importância. Sem dúvidas, Singapura se mostra como exemplo a ser seguido na valorização da profissão docente, embora processos de alteração curricular tem evidenciado, como se verá a seguir, que o país busca combater os efeitos negativos ocasionados por uma educação competitiva e de alto desempenho.

4.4.3. Políticas curriculares de Singapura

No mesmo sentido em que se desenvolveram as necessidades de empenho em políticas de financiamento e valorização da docência em Singapura, ocorreram mudanças nas políticas para adaptação curriculares do seu sistema de ensino. A cada fase desenvolvimentista iniciada pelo governo, novas demandas de mercado eram apresentadas e necessitavam da revisão da base curricular do país.

Pasinato (2017) afirma que cada plano educacional desenvolvido por Singapura teve por objetivo o atendimento das necessidades do país e da sua economia, sendo que cada plano configurou uma fase distinta, da seguinte forma:

a) *Survival-Driven* (1959 – 1978) – buscou promover a educação para todas as pessoas, focando na alfabetização e na preparando de mão de obra para a industrialização do país, tendo promovido uma grande convocação de professores e buscado criar uma coesão social para a criação da identidade singapuriana, ao mesmo tempo em que enfatizou o ensinamento das disciplinas de matemática, ciências e assuntos técnicos. Durante a década de 1970 manteve o foco na educação industrial orientada para o desenvolvimento de mão de obra para as indústrias que surgiam no país, seguindo a premissa de que crianças de diferentes níveis de inteligência e capacidade de aprendizagem progrediam em ritmos iguais em uma dinâmica voltada para o aluno médio, o que não se mostrou interessante.

b) *Efficiency-Driven* (1979 – 1996) – fase que se caracterizou pela formação de um currículo nacional, enfatizando o ensino bilíngue e tendo o inglês como língua oficial. Foram acrescentados ao currículo nacional as disciplinas de educação moral e cívica, ciências, matemática e educação técnica, passando a basear o ensino em habilidades e direcionando os alunos para universidades, escolas politécnicas e institutos vocacionais. Os resultados desta fase foram positivos na criação de condições para o desenvolvimento de habilidades e no direcionamento profissional e acadêmico, embora a falta de diferenciação de capacidades e competências gerou grande evasão escolar, obrigando a reformulação das políticas vigentes.

c) *Ability-Bassed, Aspiration-Driven* (1997 – 2011) – nesta fase buscou-se a mudança de paradigma estratégica passando de uma educação baseada na eficiência para uma fundamentada na habilidade, criando a visão "Escola Pensante, Nação Aprendiz", que será tratada mais adiante, mas, em suma, foca na inovação, criatividade e pesquisa com a intenção de levar os estudantes a serem críticos e terem um pensamento inovador. Essa fase responde a globalização e a economia baseada em conhecimento que impactou Singapura

d) *Student-Centric, Values-Driven* (2012-atual) – na atual fase busca-se uma visão mais holística ou completa na educação, sendo resultado dos planos ou fases da educação singapuriana que a antecederam.

Analisando essas fases, observa-se que desde a independência de Singapura, em 1965, o governo estabeleceu uma política que prioriza o mérito como alicerce fundamental do sistema de educação – são dadas as ferramentas e esperam-se os resultados. Neste sentido o aluno se ambienta com um sistema escolar pautado em testes e exames que visam dar subsídios para a sua alocação profissional, baseadas nas necessidades de mão-de-obra trabalhadora em cada setor da economia.

Com essa política, os estudantes são categorizados com base nos resultados que indicam suas competências e habilidades, direcionando o seu encaminhamento para diversas áreas educacionais, seja para a educação acadêmica ou técnica, possibilitando um melhor aproveitamento de suas características individuais. Esta política representa uma tática eficiente e eficaz de distribuição de talentos, potencializando a habilidade de cada estudante, sem levar em conta sua condição socioeconômica, possibilitando o livre trânsito social entre as diversas atividades produtivas.

O direito à educação em Singapura é tratado basicamente em três legislações principais, a Constituição da República (1963), a *Education Act* (1957) e a *Compulsory Education Act* (2000). Embora as duas últimas legislações representem normas especiais tratando do mesmo tema, a *Compulsory Education Act* expressamente, em seu art. 11,

determina a continuidade da vigência da *Education Act*, tendo sido esta recepcionada pela Constituição do país.

O MOE (2023) traz em sua página considerações quanto ao currículo e à disciplina aplicados nos ensinos primário e secundário, afirmando que o “currículo da escola primária é projetado para dar às crianças em idade escolar uma base sólida no aprendizado”, enquanto no ensino secundário apresenta alterações em sua grade curricular a partir de 2024, “trazendo maior flexibilidade para oferecer disciplinas em diferentes níveis de disciplinas à medida que progridem no ensino médio”. As alterações curriculares operadas em Singapura serão apresentadas e discutidas no transcorrer deste tópico.

Gopinathan (2013) afirma que o currículo implantado naquele momento priorizou o ensino do inglês como língua oficial, ao mesmo tempo em que estabeleceu um movimento de ensino voltado às línguas maternas (mandarim, malaio e tâmil), criando o programa *Bilingual Education Policy* no ano de 1966, favorecendo a integração nacional e preparando a população para o mercado de trabalho.

O autor leciona ainda que com ânimo de desenvolvimento econômico do período, o foco do currículo de ensino se voltou para a educação técnica e vocacional. Neste sentido, as políticas de governo buscaram alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho emergente, onde foi criado o *Vocational and Industrial Training Board* (VITB) no ano de 1979, a fim de promover a capacitação de jovens com as habilidades imperativas ao desenvolvimento industrial de Singapura. Tratando-se de um instituto de formação técnica, sua estrutura foi reorganizada no ano de 1992, sendo transformado no Instituto de Educação Técnica - *Institute of Technical Education* (ITE), que oferece cursos avançados e estrutura moderna de treinamento voltado para a formação profissional.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a educação em Singapura concentrou-se na universalização do ensino e no crescimento da alfabetização após a independência nacional, com um sistema de ensino uniforme, acarretando no direcionamento do mesmo processo educacional dado tanto para os alunos destacados quanto para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Goh et al. (2008) afirma que esta padronização educacional trouxe muitos problemas e se mostrou ineficaz, tendo o governo percebido que a falta de personalização no ensino destoava das necessidades econômicas de Singapura.

A partir da década de 1980 a política curricular do país sofreu uma grande reforma, sendo implantada a política de *Streaming*, um programa que modificou o sistema em vigor, adotando uma metodologia mais uniforme e padronizada para a educação primária e secundária, onde não existia um procedimento oficial para classificar os estudantes com base

no seu rendimento escolar e as instituições de ensino disponibilizavam do mesmo programa de estudos para todos os alunos, sem levar em conta suas competências individuais ou condições de aprendizado.

Com a adoção do sistema *Streaming*, passou-se a adotar uma abordagem educacional direcionada à diferenciação do ensino, com base no desempenho acadêmico dos alunos e buscando agrupar os estudantes em diferentes fluxos de aprendizado conforme a análise de suas habilidades percebidas nos anos anteriores de escolarização.

Com o *Streaming*, o sistema de educação foi reformulado para se ater às necessidades do aluno e promover uma diferenciação no ensino, que seguindo suas características de competição e meritocracia, buscou aperfeiçoar as capacidades do indivíduo de acordo com as demandas de mercado, destinando os alunos de acordo com suas habilidades acadêmicas ou técnicas em três “fluxos” de ensino secundário: o Express, o Normal Acadêmico e o Normal Técnico, que serão explicados mais adiante.

Segundo Gopinathan (2013), o direcionamento dos alunos de acordo com os diferentes níveis ou fluxos de habilidades, permitia o melhor aproveitamento de suas capacidades, reduzindo o impacto psicológico dos alunos que lutavam para acompanhar o currículo padrão, proporcionando desafios adequados para os alunos mais avançados.

Embora esse sistema de fluxo curricular tenha demonstrado bons resultados no desempenho acadêmico geral do país, o *Streaming* recebeu muitas críticas sob alegações de segregação acadêmica precoce diante da pressão exercida pelo desempenho na PSLE aos 12 anos de idade, trazendo preocupações também quanto à estratificação social e o impacto na auto-estima (Pasinato, 2017).

Após essas críticas, Singapura deu início a uma série de alterações na política de *Streaming*. Desde 2008, o governo começou a adotar uma estratégia mais adaptável, introduzindo o conceito de *Banding Based Subject* – SBB, ou Matérias Baseadas em Níveis, permitindo que os estudantes selecionem matérias em variados graus de dificuldade, ao invés de serem alocados em sequências fixas e rígidas de aprendizagem. Dessa forma, a partir de 1º de janeiro de 2024, a política curricular do *Streaming* foi definitivamente substituída pelo Full SBB em Singapura, visando proporcionar uma educação mais individualizada e menos segmentada (MOE, 2024).

É importante ressaltar que essas alterações curriculares foram implementadas de forma administrativa, evidenciando a centralização da governança educacional de Singapura, onde o MOE possui um mandato constitucional para gerir e regular a educação, possibilitando

maior celeridade e especialidade nas decisões, que independem de aprovação direta do Parlamento.

Assim, a mudança do *Streaming* para o *SBB* ocorreu através de normas administrativas e políticas ministeriais, assim como está ocorrendo para o *Full SBB*, e não por uma nova legislação aprovada pelo Congresso.

Em síntese, as políticas curriculares de Singapura tiveram início apresentando objetivos de socialização do direito à educação com a sua independência, passando para a política curricular de *Streaming* a partir de 1970, que agrupava os alunos em “fluxos” distintos com base no desempenho e capacidades acadêmicas, o que gerou críticas diante da criação de divisões meritocráticas precoces, passando a ser “temperada” pelo sistema *SBB* 2008, o qual permitia uma maior circulação entre os “fluxos” pela possibilidade dos alunos poderem escolher disciplinas de seu interesse, chegando ao *Full SBB*, implantado a partir de 2024, que promove a flexibilidade curricular, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

É importante ressaltar que essa reformulação no sistema *Streaming*, passando para o sistema *Full SBB* resultou em alterações voltadas, sobretudo, ao ensino secundário, enquanto o primário passou a ter outra visão curricular, antes voltada para preparação no PSLE e, agora, direcionada ao resultado efetivo nas disciplinas nele cursadas, como veremos após a sua apresentação e análise geral.

Na educação primária o aluno deverá buscar a solidificação do seu conhecimento baseado no conteúdo das disciplinas elencadas, nas habilidades de conhecimento baseadas em disciplinas, trabalhos em projetos e no desenvolvimento do caráter através de interações diárias, voltadas para a educação e cidadania, bem como na realização de atividades extracurriculares (MOE). Ao finalizar o ensino primário no 6º ano (P6), o aluno deverá realizar o Exame de Conclusão do Ensino Primária, *Primary School Leaving Examination - PSLE*, sendo uma prova nacional que avalia o desempenho acadêmico e determina onde os egressos da educação primária cursarão o ensino secundário, conforme o sistema *Streaming*, não tendo natureza, ao menos oficial, de uma avaliação ou indicador de qualidade educacional.

No ensino primário, ao cursarem o ciclo inicial, os estudantes são direcionados para uma educação básica, conforme informações disponíveis no site do MOE, destinando-se ao aprendizado na língua inglesa, língua materna (MTL), matemática, ciências, arte, música, estudos sociais, educação física e educação de caráter e cidadania. Os alunos do ciclo superior, ou educação orientada, seguem nas aulas de língua inglesa, língua materna,

matemática e ciências nos níveis básicos ou padrão, a depender do resultado no exame do ensino fundamental realizado no P4, podendo receber aulas mais aprimoradas por meio de reforços escolares a depender do desempenho e das necessidades do aluno e organizar as disciplinas na seguinte combinação: 4 disciplinas padrão, 4 disciplinas básicas e/ou uma combinação de disciplinas padrão e básicas.

Esse procedimento de agrupar assuntos ou disciplinas no nível padrão ou básico recebe foi possibilitado apenas em 2008 com a prática do SBB, e mantido a partir de 2024, com as alterações curriculares trazidas pelo *Full SBB* em substituição ao sistema *Streaming*, podendo o aluno combinar disciplinas no P5 e no P6 a fim de aprimorar as disciplinas em que possui maior conhecimento, bem como otimizar o aprendizado nas disciplinas em que possui maiores dificuldades, visando garantir melhores resultados no PSLE a ser realizado no P6.

Desta forma, a fim de aumentar o seu potencial em assuntos em que se considere forte e demonstre bom desempenho nas avaliações, o aluno receberá conteúdo em nível padrão, ao passo que para construir sua compreensão em disciplinas com as quais precise de mais ajuda, tendo dificuldades de aprendizado, o estudante receberá conteúdo no nível básico, considerando uma fase de transição, de 2008 a 2023, onde se misturam os procedimentos de *Streaming* e *SBB*, até a total eliminação do primeiro e aplicação integral do último, na forma de *Full SBB*.

Exemplificando o cronograma apresentado no MOE, no P4 o aluno realiza os exames regulares do final do ciclo inicial onde, com base nos resultados, a escola irá recomendar uma combinação de disciplinas: nível padrão, nos assuntos em que o aluno mostrou bom desempenho; nível básico, nas disciplinas onde se percebeu dificuldades de aprendizado. Durante o P5 o aluno realiza as combinações recomendadas e a escola avalia seu desempenho, fazendo os ajustes necessários a fim de orientar o seu aprendizado no ano final do ensino fundamental (P6). No P6 o aluno, realizando a combinação indicada pela escola, realiza o PSLE, o qual ditará seu futuro no ensino médio, determinando o tipo de educação que será executada (ordinária, acadêmica ou técnica), caracterizando assim a mescla de procedimentos de *Streaming* e *SBB*.

Deve-se ressaltar que, conforme informação disposta no MOE, seguindo a orientação no sentido de revisão de suas políticas curriculares e educacionais, a última turma a ser submetida a este tipo de divisão de cursos será o S1 de 2023, uma vez que a partir de 2024 a divisão de cursos secundários deixará de existir, passando a aplicar o processo do *Full SBB* para organizar os alunos de acordo com o seu desempenho no ensino primário, proporcionando uma maior possibilidade de migração entre os tipos de educação, o que já é

observado no atual sistema. Considerando o recorte temporal da pesquisa, a política curricular que mescla o *Streaming* e o *SBB* será a foco da nossa análise, onde, na vigência desta, Singapura conseguiu seus mais expressivos resultados nas avaliações Pisa.

Observa-se no sistema SBB que as disciplinas que permitem esta combinação e se mostram como a base curricular no ensino fundamental são língua inglês, língua materna, matemática e ciência, correspondendo ao conteúdo cobrado nos exames do PISA. A combinação dos conteúdos é regrada pelo número de disciplinas em que o aluno teve aprovação no P4, sendo que no caso em que teve aprovação em 3 ou mais assuntos, são oferecidas as quatro disciplinas no nível padrão. Todavia, caso o aluno tenha aprovação em apenas 2 disciplinas ou menos, deverá, a critério da escola, cursar as quatro disciplinas bases com o seguinte arranjo:

- 4 disciplinas ou assuntos em nível padrão;
- 3 disciplinas no nível padrão + 1 disciplina no nível básico;
- 2 disciplinas no nível padrão + 2 disciplinas no nível básico;
- 1 disciplina no nível padrão + 3 disciplinas no nível básico; ou
- 4 disciplinas no nível básico.

O resultado do PSLE determina em qual nível de estudo secundário o aluno deverá ser matriculado, dividindo-se em três programas distintos: “Express”, que pode direcionar o aluno aos programas “O-Level” ou “Integrate”, “Normal acadêmico” e “Normal técnico”.

O programa *Express* tem duração de quatro a seis anos, sendo destinado aos alunos de melhor desempenho acadêmico no PSLE, dividindo-se em dois programas: o *O-Level* (*Ordinary Level*) e o *Integrate*, destinados à certificação final do curso através do exame de Certificação Geral de Educação (GCE), podendo se dar no *GCE O-Level*, para o primeiro, e no *GCE A-Level* (*General Certificate of Education Advanced Level*) para o Programa *Integrate*.

O *O-Level*, ou *Ordinary Level*, tem duração de quatro anos e com a realização de prova e certificação no exame *GCE O-Level* o aluno tem a possibilidade de entrada em centros de educação pré-universitário, técnicos e politécnicos mais renomados, como o *Junior Colleges* e o Instituto Millennia (JM). Já o programa *Integrate* tem duração de seis anos, onde o aluno, ao obter a certificação no exame *GCE A-Level*, está capacitado para a diplomação em bacharelados internacionais, como o IBDP, ou no Diploma de Ensino Médio NUS, sendo o

foco no ensino acadêmico-universitário. Os alunos que cursam o programa *Integrate* são dispensados de fazer o exame GCE *O-Level* no S4 (MOE).

Destinado aos alunos com desempenho moderado no PSLE, o ciclo denominado “Normal Acadêmico” apresenta um currículo menos intensivo que o *Express*, mas ainda cobre uma grande parte das disciplinas acadêmicas, onde os alunos realizam o GCE de nível “N”, ou *Normal Level*. Este ciclo tem duração de quatro anos e os alunos podem optar por fazer o GCE para *Ordinary Level* incluindo mais um ano de estudos. Após a conclusão, os alunos estarão aptos a ingressarem nas mesmas instituições de ensino do *Express*.

Por fim, para os alunos com pior desempenho no PSLE, o sistema singapuriano de educação direciona-os a realizar o ciclo denominado “*Normal Técnico*”, caracterizado por um currículo mais prático, onde o foco se dá em habilidades vocacionais e em atividades de execução mais diretas, realizando ao final o GCE nível “N” após quatro anos de escolarização. Da mesma forma que o ciclo normal acadêmico, neste os alunos podem optar por cursarem mais um ano, atingindo o nível “O”. Com a conclusão deste ciclo, os alunos ingressam em Institutos de Educação Técnica (ITE) para continuar sua formação técnica e profissional.

Observa-se que tanto no sistema SBB quanto no sistema de cursos secundários elegíveis existe a possibilidade de fluxo de um tipo mais técnico para um mais acadêmico e vice e versa, cabendo ao aluno determinar os rumos de sua educação, reforçando o caráter meritocrático e competitivo da educação do país.

O Quadro 24 apresenta os pontos principais que caracterizam as três espécies de cursos secundários oferecidos em Singapura, dispondo sobre o tempo de duração, os parâmetros de pontuação para a elegibilidade de cada um, o tipo de certificação dado e o destino indicado em cada tipo de curso educacional secundário.

Quadro n. 24 – Divisão dos cursos do ensino secundário de Singapura

CURSOS – EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA		
Express	<i>Programa Ordinary Level</i>	Duração: 4 anos
		Pontuação no PSLE: 4-20
		Certificação: GCE O-Level
		Destino: JCs, IM, ITE e politécnicas.
	<i>Integrate</i>	Duração: 6 anos
		Pontuação no PSLE: 4-20
		Certificação: varia de acordo com a escola, podendo ser Nível A da GCE A-Level, IB Diploma e Diploma de Ensino Médio NUS.
		Destino: Universidades

Normal acadêmico	Duração: 4 a 5 anos
	Pontuação no PSLE: 21-25
	Certificação: S4: Nível GCE N (A) e / ou GCE O-Level (para disciplinas oferecidas no O-Level), podendo, com mais um ano, alcançar o GCE O-Level no S5.
	Destino: Após o nível N: • Normal (Acadêmico) no Secundário 5 para o exame GCE O-Level • Politécnico através do <u>Programa de Fundação Politécnica (PFP)</u> • Programa Nitec oferecido pelo Instituto de Educação Técnica (ITE), ou • Programa Superior Nitec através do <u>Esquema de Entrada Direta para o Programa Politécnico (DPP)</u> oferecido pelo Instituto de Educação Técnica (ITE) Após o nível O: • Colégio Júnior, Instituto Millennia, politécnico ou Instituto de Educação Técnica (ITE)
Normal técnico	Duração: 4 anos
	Pontuação no PSLE: 25-30
	Certificação: Nível GCE N(T) (Secundário 4); Nível GCE N(A) (Secundário 4) para disciplinas oferecidas no Nível N(A); e GCE O-Level (Secundário 4) para disciplinas oferecidas no O-Level
	Destino: Programa Nitec oferecido pelo Instituto de Educação Técnica (ITE) ou Normal (Acadêmico) no Secundário 4, se elegível

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados disponibilizados no site do Ministério da Educação de Singapura (MOE) em 2024.

Ante todo exposto, no que se relaciona às políticas curriculares de Singapura, percebe-se que o país iniciou seu processo de desenvolvimento educacional com a priorização da universalidade deste direito fundamental, promovendo políticas voltadas a oferecer a todos os cidadão e residentes do país a possibilidade de adquirir educação formal gratuitamente, buscando a coesão da sociedade e a formação de uma identidade nacional através de uma lingual nacional única, ao mesmo tempo em que valorizou cada língua materna de seus cidadãos, e conteúdos ligados à formação ética e moral do indivíduo, como caráter e responsabilidade.

Em um primeiro momento, demarcado pela conquista da condição de Estado autônomo em 1959 e seguindo as décadas de 1960 e 1970, a educação de Singapura se mostrou generalizada, com um currículo padrão, sem se preocupar com a individualização das condições de aprendizagem de cada aluno.

No final dos anos de 1970 e nas décadas de 1980 e 1990, remodelou-se o programa curricular de Singapura, sendo instalado o programa *Streaming*, a fim de guiar o aluno de acordo com as suas particularidades em direção de um dos fluxos educacionais disponibilizados no ensino secundário: *Express*, Normal Acadêmico ou Normal Técnico.

Por fim, no final da década de 1990 e nos anos que se seguiram até o presente estágio, diante das críticas ao sistema de *Streaming*, o governo decidiu por uma nova reformulação de suas políticas, flexibilizando o acesso do aluno a programas educacionais com base em sua nota no exame nacional e nas suas preferências e capacidades em disciplinas específicas, dando um caráter mais inclusivo ao sistema vigente, inaugurando o sistema curricular SBB, que está sendo substituído pelo sistema *Full SBB* a partir de 2024, devendo eliminar as separações por tipos de ensino secundário, passando a ter um único nível com o agrupamento de disciplinas conforme o desempenho do aluno nos últimos anos do ensino primário²⁰.

Esses estágios de reformulação curriculares experimentados por Singapura demonstram similaridade com os planos educacionais apresentados por Pasinato (2017) seguindo objetivos específicos de cada fase do país, iniciando com a *Survival-Driven*, seguindo pela *Efficiency-Driven* e finalizando com as fases voltadas ao indivíduo, centradas no aluno, representadas pela *Ability-Bassem*, *Aspiration-Driven* e a *Student-Centric, Values-Driven*.

Dessa forma, a autonomia normativa desempenhada pelo MOE possibilita as análises e reformulações necessárias e, em tempo hábil, das políticas curriculares do país sem a necessidade de um processo legislativo, guiando no âmbito administrativo a adaptação e o desenvolvimento dessas políticas. Embora as mudanças políticas implementadas no país, principalmente, na última década, se mostre predominantemente voltada ao mérito acadêmico, com a formulação de alterações trazidas pelo *SBB*, percebe-se uma preocupação com os estigmas e com a estratificação acadêmicas construídas burocraticamente no sistema *Streaming*, garantindo uma maior flexibilidade e acesso inclusivo à educação, o que repercute no destaque internacional alcançado em relação às avaliações em larga escala do PISA.

²⁰ Considerando que o sistema *Full SBB* entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2024, não foram encontradas nas fontes oficiais ou acadêmicas dados ou informações sobre a sua estrutura e funcionamento, entendendo-se que o acesso ao ensino secundário continuará a ser realizado pelo desempenho no ensino primário, porém, sem a divisão hoje existente em diferentes cursos para o ensino secundário, optando pelas disciplinas com melhor desempenho para a formação curricular.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos finais desta dissertação buscam demonstrar todo o processo adotado na construção da pesquisa, diante da sua justificativa quanto à possibilidade de perspectivas, na forma de boas práticas, acerca das políticas públicas educacionais desenvolvidas por Singapura e a sua relação com o desenvolvimento socioeconômico desse país, mostrando-se capaz de serem avaliadas para possíveis implementações em outros países, ao considerarem-se as suas devidas particularidades.

O processo metodológico para chegar aos resultados se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, coletando dados em sites oficiais do Governo de Singapura e de organizações internacionais, bem como considerações importantes dispostas em produções acadêmicas, onde foi possível a coleta de fontes, sobretudo nas páginas do Ministério da Educação e no Departamento de Estatísticas de Singapura, perfazendo a construção do conjunto de dados capaz de caracterizar a realidade histórica e atual de Singapura quanto ao seu processo de desenvolvimento econômico e as suas ações voltadas à construção de uma educação de qualidade em seu sistema de ensino.

A temática da relação entre educação de qualidade e desenvolvimento socioeconômico já foi desenvolvida em outros estudos, conforme evidenciado na bibliografia da dissertação. Todavia, a utilização de Singapura e o recorte temporal aplicado, com base em seus resultados positivos em avaliações internacionais de larga escala, distinguem a presente pesquisa, trabalhando um lócus e uma relação educação-economia de forma ainda não avaliada, principalmente se considerarmos o contexto asiático, já que no Brasil há limitada produção científica sobre a realidade educacional de países desse continente.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, visando analisar a relação existente entre políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação de qualidade e as políticas públicas de desenvolvimento econômico construídas em Singapura no período de 2015 a 2023, fase em que o país alcançou as primeiras colocações nas três avaliações Pisa aplicadas, observou-se que o país em análise trilhou sua história com o escopo de acompanhar a dinâmica desenvolvida no mercado internacional e regional, atrelando a estas as suas políticas educacionais.

Observou-se que as diretrizes adotadas por Singapura para a construção de uma educação de qualidade não seguiram majoritariamente as diretrizes internacionais, determinadas pelos principais organismos multilaterais ligados à educação, como Unesco,

Unicef e OCDE, esta responsável pelas avaliações do Pisa. Contudo, com elas coincidiram em parte, uma vez que foram construídas no intuito de atender às demandas do mercado de trabalho e às necessidades dos setores econômicos preponderantes em cada fase de desenvolvimento.

Assim, em uma primeira fase, pós independência alcançada em 1965, verificou-se uma ênfase no combate ao analfabetismo e a busca de educação universal, não compatível a nenhuma diretriz educacional de caráter internacional, formalizada apenas na década de 1990 com a Conferência Mundial de Jomtiem sobre educação para todos, fase em que o país em análise já havia trabalhado o objetivo de universalização e buscava implantar políticas públicas direcionadas ao seu crescimento industrial, direcionando a educação às necessidades demandadas por este setor.

As fases que se seguiram também não demonstraram correlação direta entre as diretrizes para a educação levantada pela comunidade internacional e as implementadas por Singapura, pois foram desenvolvidas previamente aos destaques dados nas conferências de Dakar e Incheon, sendo que esta, realizada em 2015, passou a apresentar objetivos mais ligados à fatores econômicos para a educação, com maior influência dos organismos multilaterais, onde Banco Mundial e OCDE tiveram protagonismo nesse movimento.

Nesse sentido, observa-se que o conceito de educação de qualidade, considerando a sua natureza histórica, passa a ser influenciado não só pela universalização, como se observa nas conferências de Jomtiem e Dakar, mas passa também a ser integrada pela capacidade de alocar o indivíduo em um ambiente produtivo, capaz de construir sua subsistência e aumentar o capital humano do Estado.

Ao analisar Singapura em conjunto com os demais países que integram o bloco econômico dos “Tigres” asiáticos, constata-se evidências quanto à relação do aumento do capital humano e o desenvolvimento econômico dessas nações, considerando que as demandas do mercado por uma mão de obras mais especializada e instruída foi observada em todos os países do bloco, caracterizando-os, a partir da década de 1970, com o *status* de países desenvolvidos pelo poder de suas economias, bem como os destacando pela universalização do ensino e pela qualidade da educação, registrada nos avaliações do PISA.

Os indicadores econômicos e sociais de Singapura refletem os resultados positivos de suas políticas. Com altas taxas de alfabetização, renda per capita e expectativa de vida, o que reflete no país um alto IDH, colocando-se entre os melhores nesse quesito. Sendo as políticas educacionais o objeto dessa pesquisa, observa-se que Singapura desenvolveu várias ações no

intuito de construir um sistema educacional que trouxesse resultados relevantes e atendesse as necessidades de cada fase histórica do seu desenvolvimento econômico.

Ainda em sua fase de autogoverno, de 1959 a 1963, Singapura buscou atrair empresas multinacionais e construir um parque industrial com potencial de crescimento. Com a instituição, em 1961, do Conselho de Desenvolvimento Econômico (*Economic Development Board* – EDB) passou-se a oferecer incentivos fiscais para atrair grandes indústrias, que visualizaram as possibilidades do aproveitamento de uma mão de obra barata, pelo menos naquele primeiro momento, e de uma economia estável e segura para os negócios.

Nas décadas seguintes, 1970, 1980 e 1990, Singapura seguiu com as suas políticas de educação para todos, ao mesmo tempo em que passou a buscar atender as demandas de mercado que evoluíam, agora com ênfase na produção de produtos com maior valor agregado pela ciência e tecnologia, o que se refletiu na formação de políticas educacionais voltadas para o ensinamento ao longo da vida, como o movimento *SkillsFuture*, e a aplicação de métodos e disciplinas que atendessem às necessidades de mercado para a produção de produtos com maior tecnologia e conhecimento agregados, refletindo, tais demandas, em transformações da educação básica, técnica, pré e pós-universitária singapuriana.

Observou-se que Singapura dispensou especial atenção no desenvolvimento, avaliação e ajustes de suas políticas educacionais voltadas ao financiamento, à valorização da docência e aos currículos em todas as fases de ensino, onde o financiamento sempre reservou uma parcela considerável de seu PIB, possibilitando a construção e manutenção da infraestrutura do setor, bem como a solução de questões prejudiciais ao acesso igualitário a este direito fundamental, com o financiamento de bolsas e inscrições aos moradores que demonstrassem necessidade, uma vez que apenas a educação primária é totalmente gratuita naquele país.

A carreira como professor também apresenta efeitos positivos advindos das políticas públicas implementadas por Singapura, onde a seleção e a formação dos docentes são realizadas a luz de regras que favorecem a escolha de profissionais que tenham direcionamento para a atividade, com bons resultados acadêmicos e preparação específica para a formação de estudantes nos vários níveis e especificidades de ensino.

Já a política curricular de Singapura mostrou-se direcionada à construção de um ambiente concorrencial e meritocrático nas fases que antecederam ao recorte temporal da pesquisa, implantando a política de *Streaming* na década de 1980, que foi alterada para o sistema *SBB* a fim de dar uma maior flexibilização democrática no direcionamento

acadêmico, que foi substituído por completo a partir de 2024 com a entrada do sistema *Full SBB*.

A hipótese inicial desta pesquisa era a existência de uma relação direta entre as políticas de desenvolvimento econômico de um país e o alcance de uma educação de qualidade. Os dados trazidos na investigação demonstram que o conceito de educação de qualidade, construídos com base nas avaliações do PISA, evidenciam que o plano de governo de Singapura no período investigado direcionou o desenvolvimento de sua educação atrelado às suas políticas de desenvolvimento econômico, atendendo as demandas do mercado por uma mão de obra mais especializada.

Nesse viés, deve-se considerar que as dimensões que são aferidas nos exames do PISA não devem ter uma conotação absoluta de qualidade educacional. Representam, na verdade, o indicador de um padrão mínimo de qualidade ao oferecer insumos que podem possibilitar análises sobre uma dimensão da qualidade educacional de um determinado país.

Destaca-se, ainda, que na literatura da área, é possível evidenciar inúmeras pesquisas que problematizam os padrões de qualidade definidos pelo PISA e como esses indicadores tem direcionado a agenda internacional das políticas públicas educacionais atreladas a uma ótica neoliberal difundida por alguns organismos multilaterais.

Contudo, ficou evidente que a base desses exames, constituídos pela capacidade de leitura e interpretação, e pelo conhecimento em matemática e ciências, são o alicerce necessário para a educação básica, capacitando o indivíduo à construção do conhecimento de forma continuada diante das complexidades das relações sociais. Logo, mesmo com as críticas quanto à definição da qualidade da educação e a influência que os organismos internacionais possam ter sobre as políticas educacionais, os impactos positivos para a sociedade se mostraram evidentes nesta pesquisa ao considerar a realidade de Singapura.

É importante destacar que o entendimento acima é evidenciado ao considerar que não existe uma relação de causa e efeito entre as políticas educacionais e o desenvolvimento socioeconômico, uma vez que o estudo demonstra que as políticas econômicas foram primeiramente executadas em Singapura, sendo, conforme o ciclo de políticas públicas, identificado o problema da carência e da necessidade da mão de obra apropriada, especializada para o fomento dos objetivos de avanços econômicos.

Com isso, esse problema público foi enfrentado com a adoção de políticas de educação voltadas para o crescimento do capital humano daquele país, considerando aspectos educacionais que desenvolvessem o conhecimento e as habilidades individuais em razão das necessidades de mercado e da economia do Estado.

Neste sentido, observa-se que as disciplinas aplicadas na educação básica singapuriana coincidem com as disciplinas cobradas nos exames PISA da OCDE, quais sejam, leitura, matemática e ciências. Entretanto, não há evidências da relação quanto à influência dos organismos internacionais na definição desse currículo no país asiático, uma vez que a opção curricular de Singapura se deu anteriormente aos movimentos de diretrizes de educação para todos, preconizada pela Unesco, à sua conversão para os anseios de mercado internacional e à aplicação das avaliações PISA.

Diante disso, o problema da pesquisa deve ser respondido no sentido de que há sim a relação entre as políticas voltadas para a construção de uma educação de qualidade e o desenvolvimento econômico do Estado de Singapura, uma vez que naquele país os indicadores apontaram que o desenvolvimento econômico está diretamente ligado ao crescimento do capital humano, capaz de criar riqueza através do aumento da produção de mercadorias com maior valor agregado pelo conhecimento científico e tecnológico, contudo, como ressaltado, esta relação não é de causa e efeito, mas sim de utilização de uma política (a educacional) como ferramenta para assegurar a solução de um problema público (insuficiência de mão de obra adequada), possibilitando, desse modo, como consequência, o crescimento econômico e social.

A pesquisa apresentou algumas limitações, diante da pouca literatura nacional voltada à análise da relação entre educação e crescimento econômico produzida, especificamente, pela área da educação. Registra-se, ainda, a pouca literatura referente à educação em países dos orientais, em especial, os asiáticos. Denota-se, no âmbito da produção científica brasileira que trata sobre a internacionalização da educação, uma concentração de trabalhos sobre o continente europeu, América do Norte e América do Sul.

Da mesma forma, as questões geográficas e econômicas também limitaram a ampliação da coleta de fontes *in loco*, o que restringiu a investigação apenas a opção por dados bibliográficos e documentais sobre o tema.

Por fim, ao se buscar resultados que pudessem ser registrados como boas práticas a serem replicadas em outros países, em especial no Brasil, a pesquisa encontrou limitações diante das variáveis que devem ser consideradas, podendo dificultar ou impossibilitar a aplicação dessas medidas, como singularidades históricas e culturais da sociedade, visão social da educação, tratamento ou gestão da coisa pública e as características econômicas de cada país.

Ante o exposto, conclui-se que a presente pesquisa investigou uma temática complexa, contemporânea e dinâmica, não sendo possível tratar de todos os aspectos

pertinentes, mas possibilitando a introdução de questões plausíveis para futuras investigações, principalmente, ao considerar que o conceito de educação de qualidade é bastante enfatizado na literatura brasileira, abrindo um leque de possibilidades para futuras pesquisas, explorando novas evidências e variáveis, onde podemos destacar a partir deste trabalho: o fator familiar a ser aferido por este à educação formal; a rigidez e a responsabilidade da fiscalização na aplicação da lei na gestão pública e no combate à corrupção no setor público; e os aspectos culturais e religiosos, entre outros elementos necessários de consideração ao se utilizar a experiência de Singapura para outras nações.

A pesquisa evidenciou que os números positivos da educação de Singapura se devem em função das políticas de Estado daquele país, que utilizou o sistema educacional como ferramenta para o crescimento econômico, alcançando a qualidade da educação, termo que, mesmo apresentando controvérsias conceituais, mostra-se assertivo diante dos dados socioeconômicos observados no país estudado.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **A agenda internacional para a educação 2023**: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação do século XXI? *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956012.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

AZEREDO, A.. **Introdução à lei de Singapura e ao seu sistema jurídico**. Jusbrasil: 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/introducao-a-lei-de-singapura-e-seu-sistema-juridico/827834885?msocid=31a54df29d506db10aa959839cf66c25> Acesso em: 7 mai. 2024.

ARISTÓTELES. **A política**. Editora Escala. Coleção grandes obras do pensamento universal – 16. Tradução Nestor Silveira Chaves. São Paulo, 2005.

BANCO MUNDIAL. (2020). **Dados sobre o Produto Interno Bruto per capita, 2020** Disponível em: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD>. Acesso em: 22 de ago. 2024.

BANCO MUNDIAL. World Bank Group. **Estatísticas Educacionais para Singapura: 2023**. Disponível em: <https://datatopics.worldbank.org/education/country/singapore: 2023>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BANCO MUNDIAL. World Bank Group. **PIB per capita e Indicadores Socioeconômicos - GDP per capita and Socioeconomic Indicators**. Whashington: 2024. Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD> . Acesso em: 22 ago. 2024.

BANCO MUNDIAL. World Bank Group. *World Development Indicators*. **Base de Dados – Indicadores de Desenvolvimento Mundial**: 2020. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=SP.POP.TOTL&country>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BARBOSA, P. M. R.. **Estado de bem-estar do Leste Asiático**: uma análise das transformações após os anos 2000. *Economia e Sociedade*, v. 33, n. 1(80), p. 21-44, Campinas, Unicamp, IE, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/9XL3FsKSfkYN3JnyfTRcHFK/>. Acesso em: 13 de jan. 2024.

BARROS, R. P.. **Os determinantes da desigualdade no Brasil**. Seminário de pesquisa econômica. FGV-IPEA. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1727> . Acesso em: 15 de fev. 2024.

BARTALOTTI, O.; MENEZES-FILHO, N.. **A relação entre desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens**. *Econ. aplic.*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 487-505, outubro-dezembro, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502007000400002>. Acesso em:

BORTOT, C. M.,; SCAFF, E. A. S.; SOUZA, K. R.. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S.L.], v. 27,

n. 00, p. 1-17, 22 maio 2023. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18072>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 678/1992. Promulga a Convenção Interamericana de Direito Humanos. **Pacto de São José da Costa Rica**, de 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2021. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei10172.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.964, de 24 de dezembro de 2019. **Pacote Anticrime**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13964.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências** Brasília, 2014. Disponível em https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 19mar. 2024.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos e licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRUNO, L.. **Educação e desenvolvimento econômico no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, set-dez, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002293328>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BUENO, E. P. **O índice de desenvolvimento humano (idh): avaliação de seus pressupostos teóricos e metodológicos**. Boletim Goiano de Geografia Goiânia - Goiás - Brasil v. 27 n. 3 p. 49-69 jul. / dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/6020>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BÜHLER, J.; IGNÁCIO, P. **Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e Finlândia**. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. Olhar de Professor, vol. 23, pp. 01-18, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68464195036/68464195036.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento socioeconômico no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 16 (48) • Dez 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002> . Acesso em: 20 dez. 2023.

CANDIOTTO, C.. **Aproximação entre capital humano e qualidade total na educação.** *Educar*, n. 19, p. 199-216, Ed. Da UFPR, Curitiba, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jd9S7X86PsmMF9NVmLyJBrij/>. Acesso em: 26 out. 2024.

CARVALHO, A. M. **Crescimento econômico: análise comparativa de políticas adotadas pelo Brasil e tigres asiáticos.** vii, 79 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13512/1/2015_AndreMouradeCarvalho.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARVALHO, L. M. **PISA, Política e conhecimento em educação.** Apresentação do Dossiê. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul. – set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H9sJdf9hdGMrt83R4GPGQB/?format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-15, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81286>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CHEN, S. M. **Ciência nos iniciais do ensino fundamental no Brasil e em Taiwan: uma análise a partir de livros didáticos.** 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4701>. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHIZZOTI, A. **As finalidades dos sistemas de educação brasileiros.** *Revista Educação em Questão*. V. 58, n. 55, p. 1-19. Natal: jan/mar, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Alan/Downloads/mmaeditora,+6.+As+finalidades.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução n. 213, de 15 de dez. 2015. Dispõe sobre a apresentação de toda pessoa presa à autoridade judicial no prazo de 24 horas. **CNJ**. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_comp_213_15122015_22032019144706.pdf. Acesso em 20 de mar. 2024.

DAMASCENO, L. L.; FONTES, M. G. **Formação de professores para a qualidade na educação básica:** contextos que conduziram à implementação do Parfor. *Jornal de Políticas Educacionais, Brasil*, v. 13, n. 44, p. 1-20, dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Alan/Downloads/alb,+v.13+n.+44.+2019.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DELGADO, D. M. **Os sentidos da ciência no cenário industrial:** a inovação tecnológica e suas implicações na política de educação superior. 2010. 375 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0ffd5460-f521-40bc-82e9-a0e2cc9bf57d>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA DE SINGAPURA. **Dados Educacionais e Econômicos**. Disponível em: <https://www.singstat.gov.sg>. Acesso em: 14 set. 2024.

DEPARTAMENTO DE ESTATÍSTICA DE SINGAPURA. **Estudantes e professores em Instalações Educacionais** – Construtor de tabelas SingStat. Disponível em: <https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850261#!>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DOURADO L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectiva e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ESTATUTOS DE SINGAPURA ONLINE. **Singapura**. Divisão de Legislação das Câmaras do Procurador-Geral de Cingapura. Disponível em: <https://sso.agc.gov.sg>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FONTENELE, R. E. S.; MOURA, H. J.; LEOCÁDIO, A. L.. **Capital humano, empreendedorismo e desenvolvimento: evidências empíricas nos Municípios do Ceará**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Ed. Walter Bataglia, p. 182-208, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1954/195421145008.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

FORTES, A. **Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea**. Rev. Sociologia, problemas e práticas. N. 33, 2000, p. 133-158. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/377/1/33.06.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FREITAS, L.. **Análise Crítica dos discurso em dois textos penais sobre a Lei Maria da Penha**. Ed. Alfa, n. 57, p. 11-35, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/NhnqPPmCmF93rQxNqvdZXWv1>. Acesso em: 29 mai. 2024.

GASPARY, D. E. **Qualidade da educação: quais as Lições que podemos aprender com as reformas educacionais de Cingapura e Finlândia**. 2016. 95 f. Monografia (Faculdade de Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/167288>. Acesso em: 03 dez. 2023.

GENTILI, P.. **O direito à educação e as dinâmicas da exclusão na América Latina**. Educ. Soc, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set-dez, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIRAFFA, L.; KHOLS-SANTOS, P.. **Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente**. Educação em Análise, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 116-134, 31 jul. 2023. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2023v8n1p116>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GOH, C. B.; GOPINATHAN, S.. **The Development of Education in Singapore since 1965.** In J. Tan, S. Gopinathan & W. K. Ho (Eds.), *Education in Singapore: Development since 1965*. Prentice Hall: 2008. Disponível em: <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/b2b97e63-cbe8-4b52-a427-71baaab7b989/content>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GOMES, A. F.. **Sistema de ensino de Singapura e plano de ação para o modelo híbrido.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 21, n. 71, p. 2026-2037, out-dez, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000402016. Acesso em: 23 fev. 2024.

GONÇALVES, J. H.. **Formação de professores e políticas de educação: um estudo comparado entre Brasil, Coréia do Sul, Finlândia e Chile.** 2009. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/29013/1/JULIANA%20HENRIQUE%20GON%C3%87ALVES%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GOPINATHAN, S.. **Education and the Nation State: the select works of S. Gopinathan.** World Library of Educationists series. Taylor and Francis Group. Routledge, London and New York: 2013. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203078815/education-nation-state-gopinathan>. Acesso em: 16 fev. 2024.

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L.. **Education, knowledge capital, and economic growth.** The Economics of Education, Second Edition. Stanford University, Palo Alto: 2020. Disponível em: https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoesmann%202020%20Education_knowledge%20capital_and_economic%20growth.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

Huff, W. G. (2020). **Porto básico e crescimento rápido, 1947-1990.** In: O Crescimento Econômico de Cingapura: Comércio e Desenvolvimento no Século XX. Imprensa da Universidade de Cambridge; 1994: 271-272. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/economic-growth-of-singapore/staple-port-and-rapid-growth-19471990/C05E84B216E74D31A1F24FF26A947C3F>. Acesso em: 22 ago. 2024.

Huff, W. G. (2020). **The Economic Growth of Singapore: Trade, Labor, and Policy Challenges.** *Asian Economic Papers*, 19(2). Universidade de Glasgow. Cambridge University Press. 110-137. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/economic-growth-of-singapore/oceangoing-shipping-the-port-and-regional-transport/AA2CB38018748A0067D41F07ABCF406F>. Acesso em: 22 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. PISA 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 23 set. 2024.

KOIDE, A. B. S.. **Ninguém solta a mão de ninguém!:** um olhar para práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem por domínios e as funções executivas em um contexto de alta

vulnerabilidade social. 2021. 310 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15276>. Acesso em: 25 out. 2024.

KOMATSU, B.; MENEZES-FILHO, N.; OLIVEIRA, P.A.C.; VIOTTI, L. T.. **Novas medidas de educação e de desigualdade educacional para a primeira metade do século XX no Brasil**. Estud. Econ., São Paulo, vol.49 n.4, p.687-722, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/Z4wLvKGyQdtNnWsqr3bwJ7z/?format=pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

LENZA, P. **Direito Constitucional Esquematizado**. 24 ed. Editora Saraiva, São Paulo, 2020

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45: 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LIMA, U. M.. **O debate sobre o processo de desenvolvimento econômico da Coreia do Sul: uma linha alternativa de interpretação**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 3 (61), p. 585-631, dez. 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3565/03UALACE.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

LOBO, C. E. R. **Cingapura: 1965-2010. Forças armadas, geopolítica e desenvolvimento**. Pós-doutorado (Faculdade de Ciências Sociais – Área de Relações Internacionais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2012. Disponível em: https://www4.pucsp.br/geap/artigos/09_11_2012_pos%20doc%20cingapura%2030%207%2012%20final.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

LOPES, L. C. S.; GUEDES, N. C. **A formação continuada de professores e a escola como locús de aprendizagem: continuing teacher training: school as learning locations**. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/2819/2591>. Acesso em 12 jan. 2024.

LOW, L.. **The Political Economy of a City-State: Government-made Singapore**. Oxford University Press, 2001. Disponível em: <https://archive.org/details/politiceconomy0000lowl/page/316/mode/2up>. Acesso em 4 dez. 2024.

MALTA, M.; SILVA, H. M. G.. **A finalidade da educação em discussão**. Universidade Estadual Paulista – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar. Ensino, Educação e Ciências Humanas. V. 24, n. 1. São Paulo: 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9851/6678>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARSHALL, T. H.. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Página 76. Disponível em: <https://www.sociologiartesanal.com/2015/05/thomas-marshall-cidadania-e-classe.html>. Acesso em 22 mar. 2025.

MARTINS, F. S.; WALTENBERG, F. D.. **O papel da educação no desenvolvimento como liberdade: uma análise comparada de Finlândia e Coreia do sul**. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação, Niterói, 2017. Disponível em: <https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1116>. Acesso em: 19 mai. 2024.

MBAYA, E. R. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estudos Avançados. 11 (30): 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/T6MDmtWgwvr5Mk9HcJJXmHL/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MEDEIROS FILHO, A. E. C.. **Práticas educacionais: relação entre Brasil, Singapura e Finlândia**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 98-107, jun. 2021.

MILTONS, M. M. **Educação e crescimento econômico na Coreia do Sul após 1945**. 182 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Econômicas, Departamento de Economia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/3435/1/000164533.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

MIYAZAKI, S. Y. M. **Economias do Pacífico Asiático: "tigres e dragões"**. RAE - Revista de Administração de Empresas, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 112-123, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38558>. Acesso em: 10 mai. 2024.

MORAES, M. B.; OLIVEIRA, M.. **A relação entre educação e desenvolvimento**. V CICTED. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316605914_A_RELACAO_ENTRE_EDUCACAO_E_DESENVOLVIMENTO. Acesso em: 22 mar. 2024.

MORTATTI, M. R. L.. **Um balanço crítico da “década da alfabetização no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MOTA, V. C.. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. Programa de Pós-graduação em Serviços Sociais da UFRJ, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/>. Acesso em 21 abr. 2024.

NATIONAL LIBRARY BOARD. **Singapura**. Escolas pensantes, nação aprendiz. Disponível em: <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=b6b1620a-eb21-4f0e-90a4-9e80ec70d8dd>. Acesso em: 22 nov. 2024.

NORRUDDIN, N. **Escolas pensantes, nação aprendiz**. National Library Board. Singapura: 2018. Disponível em: <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=b6b1620a-eb21-4f0e-90a4-9e80ec70d8dd>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance*. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 30 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 07mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Education Spending (% of GDP)*. **Percentual do PIB.** Dados de financiamento para a educação. UNESCO: 2024. Disponível em: <https://uis.unesco.org/en/topic/education-finance>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.** Desenvolvimento Humano: relatório 2021/2022. Nova Iorque: ONU. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-2022>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2009). **PISA 2009:** Banco de Dados do PISA 2009. Paris: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2009-database.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **PISA 2012:** Base de Dados do PISA 2012. Paris: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2012-database.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **PISA 2015:** Base de Dados do PISA 2012. Paris: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2015-database.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **PISA 2018:** Base de Dados do PISA 2012. Paris: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **Ranking PISA 2018.** Paris: OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html. Acesso em: 25 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **PISA 2022:** Base de Dados do PISA 2012. Paris: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2012). **Better Life Index.** Paris: OCDE. 2024. Disponível em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/coreia,do,sul/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2024). **Education at a Glance 2024.** Paris: OCDE. 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 23 dez. 2024.

PACHECO, D. C. **Brasil e Tigres Asiáticos: desenvolvimento econômico comparado à luz da Nova Economia das Instituições**. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciências da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação, Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/42318>. Acesso em 17 dez. 2023.

PASINATO, N. M. B. **Integração das TDIC na formação de professores em Cingapura: entre intenções, ações e concepções**. 276 f. TEse (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2027. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19823>. Acesso em: 27 mar. 2024/

PEREIRA, C. S.; RAMOS, L. C. S.; SANTOS FILHO, O.. **Governança global, governamentalidade, e uma nova visão acerca da relação entre explicação e compreensão nas relações internacionais**. Governance in world affairs. Ithaca: Cornell University Press, 1999. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/enabri/n3v3/a29.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PEREIRA, D. R. M.; PINTO, M. R. **Educação, desenvolvimento humano e qualidade da educação**. Rev. Pol. Públ. São Luis, v. 13, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321127275011.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

PIRES, A. S.. **O novo paradigma tecnoeconômico: uma análise do papel do Estado e das instituições diante da 4ª Revolução Industrial**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205662?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 22 mai. 2024.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J.. **Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: o PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), [S.L.], v. 19, n. 2776, p. 1-24, 23 out. 2017. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190119>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIBEIRO, A. C.; SOUZA, C. M.; CAMPOS, S. M.. Educação de qualidade: um “bem” a ser definido. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 247-266, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/1092/pdf_174. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROCHA, N. F. A. **A educação e a economia: determinantes na qualidade e eficiência educativa**. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Évora – Escola de Ciência e Tecnologia, Departamento de Matemática. Portugal, Évora, 2014. Disponível em: <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/11366/1/Tese.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RODRIGUES, G. M. **Hong Kong, exemplo de reforma educacional na China**. ABMES, 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/10818/hong-kong-exemplo-de-reforma-educacional-na-china>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SAEZ, R. G.. **Vietnã o último tigre asiáticos em tempos de Covid-19: resiliência e crescimento**. Oasis, 34, p., 151-177, Universidad Externado de Colombia, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3845623. Acesso em: 24 dez. 2023.

SAMPAIO JUNIOR, P. A.. **Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XSSKWS3N6nGBxSfFwy7cvTF/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, Z. E. S. F. **O desenvolvimento econômico da Coréia do Sul entre 1960-1986.** Trabalho de conclusão de curso – Monografia (Graduação em Ciências Econômicas). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34628>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I – Número I – julho, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SAUL, R. P.. **As raízes renegadas da teoria do capital humano.** Sociologias, ano 6, n. 12, jul/dez, p. 230-273, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222004000200009>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas; Autores Associados. 2007.

SAVIANI, D.. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Clássicos. Germinal: marxismo e educação em debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R.. **Premissas epistemológicas da qualidade educacional:** percepções de organizações multilaterais. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 43, n. 121, p. 19-33, dez. 2023. Disponível em: FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc269559>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SCHULTZ, T. W.. **Investment in human capital.** The American Economic Review, Vol. 51, No. 1. (Mar., 1961), pp. 1-17, 1961. Disponível em: file:///C:/Users/Alan/Downloads/Shultz_1961_Investmen_in_Human_capital.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

SCHWARTZMAN, S.. **Educação e recursos humanos.** Capítulo 5 de Fernando Henrique Cardoso e Alejandro Foxley, editores, América Latina: Desafios da Democracia e do Desenvolvimento - políticas sociais para além da crise, Editora Campus-Elsevier e Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2009, volume 2 (versão preliminar). Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/2009educa.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquema de Análises, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SERRA, A. M. A. **Singapura:** a história de um sucesso econômico. Documentos de trabalho, n. 40, CESA, Lisboa, 1996. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/852/1/CESA-DT_40-1996.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/38572781/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007_pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O.. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/427979460/SHIROMA-E-O-Politica-educacional>. Acesso em: 21 set. 2024.

SILVA, C. A.. **Singapura: posicionando uma cidade-estado global – cultura, economia criativa e (para) diplomacia**. Relações exteriores – Análise de relações internacionais, Desev. ESRI: 2023. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/singapura-posicionando-uma-cidade-estado-global-cultura-economia-criativa-e-paradiplomacia/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, D. C. **Conhecimento, Tecnologia e Futuro Análise do cenário de inovação dos países emergentes**. 177 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. São Paulo: 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18180>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun.: 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318278548_Compreendendo_o_Processo_de_Inclusao_Escolar_no_Brasil_na_Perspectiva_dos_Professores_uma_Revisao_Integrativa. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, V. H. M. C.; FRANÇA, J. M. S.; PINHO NETO, V. R.. **Capital humano e desigualdade salarial no Brasil: uma análise de decomposição para o período 1995-2014**. Estud. Econ., São Paulo, vol.46, n.3, p.579-608, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/qbZL4JxgD87LrRJRjMFkk7dr/?format=pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SINGAPURA. Academy of Singapore Teachers. **Academia de Professores de Singapura**. AST, Singapura: 2025. Disponível em: <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg>. Acesso em: 26 out. 2024.

SINGAPURA. **Bolsa de Valores de Singapura**. *Singapore Exchange Market Data*. Singapura: 2024. Disponível em: <https://www.sgx.com>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SINGAPURA. Departamento de Estatística (SingStar). **Geografia e população**. Geographic and Demographic Overview of Singapore: 2024. Disponível em: <https://www.singstat.gov.sg/modules/infographics/population>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SINGAPURA. Departamento de Estatística (SingStat). **Dados demográficos e indicadores econômicos mais recentes**. *Latest Key Demographic and Economic Indicators*. Singapura: 2023. Disponível em: <https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/publications/population/population2023.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SINGAPURA. Ministério da Educação (MOE). **Teach Framework**. Disponível em: <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development/teach-framework/>. Acesso em: 21 out. 2024.

SINGAPURA. Ministério da Educação de Singapura. **Masterplan for ICT in Education**. MOE: 2023. Disponível em: <https://www.moe.gov.sg/masterplan-ict>. Acesso em: 2 out. 2023.

SINGAPURA. Singapore Statutes Online. Estatutos de Singapura Online. Normatizações de Singapura. OSS: 2024. Disponível em: <https://sso.agc.gov.sg/Index> . Acesso em: 14 jul. 2023.

SINGAPURA. Ministério da Educação de Singapura. **Políticas e Programas de Educação**. *Education Policies and Programs*. MOE: 2023. Disponível em: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SINGAPURA. Singapore Management University. **Courses and Programs in Finance**. SMU: 2024. Disponível em: <https://www.smu.edu.sg>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SINGAPURA. Singapore Tourism Board (STB). **Tourism Statistics**. STB: 2024. Disponível em: <https://www.stb.gov.sg>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr.2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/educfil/v31n61/1982-596X-educfil-31-61-21.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, Z. S. **Concepções da qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/>. Acesso em 28 out. 2024.

SOWELL, T.. **Conflito de visões: origens ideológicas das lutas políticas**. Tradução de Margarida Maria Garcia Lamelo. São Paulo: É Realizações, 2012.

STATISTA. **Coefficiente de Gini após impostos em Singapura de 2014 a 2023**. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/951976/singapore-gini-coefficient-after-tax/>. Acesso em 15 jan. 2025.

TEIXEIRA, A. **Fatores de sucesso da educação sul-coreana**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Rio Grande do Sul, Canos, 2018. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2018/ateixeira.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

TEODORO, A.. **O PISA e as limitações e riscos de um programa global da OCDE**. Revista Lusófona de Educação 56, 45-64, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367507560_O_PISA_e_as_limitacoes_e_riscos_de_um_programa_de_governacao_global_da_OCDE. Acesso em: 23 fev. 2024.

THE GLOBAL ECONOMY. **Hong Kong**. Gastos com educação: 2024. Disponível em: https://www.theglobaleconomy.com/Hong-Kong/Education_spending/. Acesso em: 20 mai.. 2024.

TRADING ECONOMICS. *GDP by Country*. **PIB por país**. Gastos com educação – porcentagem do PIB: 2024. Disponível em: <https://tradingeconomics.com/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

TREZZI, C.; SALAMI, M. C.; MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.. **O direito à educação de qualidade e o marco de ação de Dakar**: metas, avanços e desafios. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 11, nov., 2020. Disponível em: <https://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/1660>. Acesso em: 20 jan. 2024.

TROCKI, C. A.. Singapore: **Singapore**: Wealth, Power and the Culture of Control. 1 ed. London: Yale University Press, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203099834>. Acesso em: 25 mai. 2024.

TURNBULL, C. M. **A History of Modern Singapore, 1819-2005**. NUS Press, 2009. Disponível em: <https://nuspress.nus.edu.sg/products/a-history-of-modern-singapore-1819-2005>. Acesso em: 02 jul. 2024.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DE NANYANG. **Singapura**. Instituto Nacional de Educação. Disponível em: [https://www.ntu.edu.sg/nie#:~:text=The%20National%20Institute%20of%20Education%20\(NIE\),%20Singapore,%20an%20autonomous%20institute](https://www.ntu.edu.sg/nie#:~:text=The%20National%20Institute%20of%20Education%20(NIE),%20Singapore,%20an%20autonomous%20institute) Acesso em: 21 out. 2024.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA DE NANYANG. **Singapura**. TE21: Capacitando professores para o futuro. Disponível em: <https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education-and-undergraduate-programmes/te21>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VERGER, A. **A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12987>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VIANA, G.; LIMA, J. F.. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122010000200003>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VIEIRA, A. **Qualidade da Educação**: subsídios para a promoção de políticas públicas. 2018. 187 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/361/409>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VIZENTINI, P. F.; RODRIGUES, G.. **O Dragão Chinês e os Tigres Asiáticos**. Resenha – Virgílio Arraes, Novo Século, 166 p, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292001000100019>. Acesso em: 21 abr. 2024.

WERMANN, J. A.; MACHADO, F. F.. **Uma aproximação entre a academia de Platão, o liceu de Aristóteles e as universidades**. Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica

de Pouso, Pouso Alegre, v. , n. 19, p. 1-17, maio 2016. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao19/01012016RT.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

WORD ECONOMICS. **Coeficiente de Gini de Cingapura: 2019**. Disponível em: Acesso em: <https://www.worldeconomics.com/Inequality/Gini-Coefficient/Singapore.aspx>. 10 jan. 2025.

YANNICK, K. Z. J. **Investimento em capital humano e crescimento econômico: estudo do caso Coreia do Sul**. 49 f. il. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8289/1/2013_Kola%C3%AFZagba%C3%AFJo%C3%ABlYannick.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.