

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

Um Estudo de Caso Sobre a Educação de Taiwan:

O que podemos aprender com o caso de Taiwan?

Maria Eduarda Frisoni Launberg Sampaio Ramos

Gustavo Andrey De Almeida Lopes Fernandes

São Paulo – SP

2020

Um Estudo de Caso Sobre a Educação de Taiwan:

O que podemos aprender com o caso de Taiwan?

Resumo

Taiwan é considerado um dos 4 tigres asiáticos cujo rápido desenvolvimento econômico no século XX esteve muito atrelado ao planejamento e investimento no sistema educacional do país (UNGER, 1998). O presente trabalho visa contribuir para um melhor entendimento do papel da educação na sociedade taiwanesa historicamente e atualmente. O século XXI, está pautado por constantes e aceleradas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Em vista deste novo cenário, surgiram novos modelos pedagógicos para lidar com a Era da Informação, em contraposição a Era Industrial anterior, assim como antigos modelos voltaram a receber atenção (Trilling e Hood, 1999). Optou-se assim por analisar a educação taiwanesa através da ótica da educação pragmática e progressista, fazendo-se valer das teorias de Dewey (1938), Unger (1998), (Trilling e Hood, 1999) e a Educação para os objetivos Sustentáveis (UNESCO, 2017). Estas teorias defendem uma educação experiencial capaz de desenvolver o senso crítico, a imaginação, a autonomia dos estudantes, entre outros valores, visando que estes sejam capazes de enfrentar os desafios complexos de um mundo globalizado. Dessa forma, se adequam a situação da Era informacional, em que a capacidade de memorização - ressaltado pelo modelo tradicional de educação - é ultrapassada pelos inventos tecnológicos.

Palavras Chave: Taiwan; economia do século XXI; globalização; educação democrática e progressista; imaginação; memorização;

1. Introdução

O século XXI está pautado por constantes e aceleradas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. A respectiva pesquisa ressalta a relação da educação com essas mudanças, com enfoque na educação básica e tendo como base as obras de John Dewey (2005), Mangabeira Unger (1998), Trilling e Hood (1999) e a *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), que se debruçam sobre uma educação progressista. O que se percebe é a demanda por uma inflexão na educação enfatizando a experiência dos alunos e alunas, sua capacidade imagética e o desenvolvimento de competências para a vida real. O campo de análise escolhido para tal foi Taiwan, mais especificamente sua capital: Taipei, sobre a qual o presente estudo analisa a estrutura educacional e o papel da educação para essa sociedade.

O país escolhido é considerado um dos 4 *Tigres Asiáticos*, nome atribuído às economias que passaram por um rápido desenvolvimento econômico durante o século XX. Durante esse período o país passou por uma forte transformação deixando sua tradicional estrutura agrária no passado. Desenvolveu uma economia com baixa inflação, alto acúmulo monetário e uma relativa igualdade na distribuição de renda (ASHTON et al., 2005). O indicador de gini de Taiwan é 33.9 (CIA, 2019). Ainda que não esteja posicionado entre os países com maior equidade, apenas 1,5% da população está abaixo da faixa de pobreza (Ibid.). Na análise de Unger (1998), percebe-se que esse crescimento esteve diretamente relacionado a um forte investimento na educação, planejada de acordo com as demandas de mercado projetadas.

Vale ressaltar que o país em questão foi colonizado por diversos países ocidentais e orientais ao longo de sua trajetória, recebendo influências de todos em sua estrutura educacional. Assim como sua cultura e relações são fortemente permeadas pela filosofia confucionista, que atribui grande importância à educação.

Ademais, Taiwan se mantém entre os 5 a 10 melhores países no PISA, Avaliação Internacional de Alunos (OECD, 2019) — identificado como Taipei Chinesa. E atualmente está passando por uma transformação no seu currículo do ensino básico, visando uma melhor adequação às necessidades locais e aos desafios globais no novo século (CHEN & HUANG,

2017). Dessa forma, esta pesquisa se propõe a analisar o caso de Taipei, Taiwan, e identificar o que se pode aprender com a sua experiência no processo corrente de implementação de uma educação progressista à base de experiências e competências coerentes à sociedade contemporânea e às demandas econômicas da mesma.

Este trabalho é formado por seis partes. A primeira, revisão de literatura, retoma o contexto histórico e político de Taiwan, assim como exhibe o Ethos e Cultura em que está baseado. Este capítulo também permeia as teorias por trás do modelo educacional progressistas que será a lente para o presente estudo. Em seguida, tem-se os objetivos de pesquisa e a metodologia de Estudo de Caso à base da explanação de Robert Yin (2014). Então, exhibe-se os resultados de pesquisa separados entre os resultados documentais e os resultados de campo compostos por entrevistas e observações em quatro escolas. Há uma breve discussão dos resultados e encerra-se com a conclusão.

2. Revisão de Literatura

2.1 Contexto e Histórico Político de Taiwan

Taiwan, também conhecido como República da China atualmente, é uma ilha de alta densidade populacional no extremo oriente da Ásia. Seu posicionamento geográfico, estratégico para o comércio na região, fez com que esta fosse palco de diversas disputas entre Estados, o que a levou a ter diferentes colonizadores ao longo do tempo. Atualmente é um país independente habitado por uma população contabilizada em 23.591.920 pessoas (MOE, 2020). O índice de alfabetização da mesma é de 98,8%, com 45% das pessoas acima de 15 anos com diploma de Ensino Superior — considerando um aumento de 10% na última década (Id., 2018).

Os primeiros habitantes da ilha, o povo Austronésio, se encontravam ali há 15.000 anos antes de qualquer colonizador. Os primeiros estrangeiros a ocupar essa terra foram os portugueses, responsáveis pelo nome: Formosa, como ainda é reconhecida internacionalmente. Em seguida chegaram os holandeses, que ficaram na região entre 1642 e 1662. Em 1662, por sua vez, foram derrotados pelos chineses, que obtiveram controle da ilha até que esta foi entregue aos japoneses mais de dois séculos depois (1895) — resultado de um tratado feito entre os dois países que perdurou por 50 anos¹.

¹ GOVERNMENT PORTAL OF THE REPUBLIC OF CHINA (TAIWAN). **History**. Disponível em: <https://www.taiwan.gov.tw/content_3.php>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Somente após a derrota dos japoneses na II Guerra Mundial que a ilha voltou ao domínio chinês em 1945. Neste período, a China estava sob o governo do partido Kuomintang (KMT). O KMT saiu da China Continental e se foragiu em Taiwan em 1949, após serem derrotados pelo regime comunista na guerra civil. O partido e suas tropas militares foram realocadas para Taiwan e a ilha passou a ser um refúgio para os apoiadores e simpatizantes do KMT advindos da China continental (KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011, tradução própria).

O KMT transplantou a constituição e a estrutura do Estado da R.O.C da China Continental para a Taiwan, O principal propósito desta medida era manter a ficção de que Taiwan era uma província da ROC e que o regime KMT era o único governo legítimo (Chen, 1997). Em adição, a mídia massificada e educação foram utilizados para (a) erradicar a influência japonesa, (b) redefinir a tradição chinesa, (c) inculcar as pessoas Taiwanesas com o conceito de que Taiwan era o bastão anticomunista, (d) instalar um espírito nacionalista nas pessoas, e (e) reforçar a legitimidade do regime do KMT (CHEN, 1997; XU, 1993).

Dessa forma que Taiwan herdou um de seus nomes oficiais: República da China (R.O.C., sigla em inglês). O confronto posto com a China comunista levou a ilha a receber, para além do nome, muito suporte dos EUA — especialmente em termos econômicos. Por conta disso e com um estrito planejamento estratégico sobre a economia e a sociedade, desde o domínio do KMT sobre a região, Taiwan teve uma economia próspera, o que possibilitou que o país atingisse o status como um dos Tigres Asiáticos em 1960. Ademais, se tornou um país industrializado em 1970.

Enquanto Taiwan vivia um sucesso econômico, também estava submetido a um sistema político altamente autocrático a partir da imposição da denominada Lei Marcial (1948-1987). Apenas na década de 1980 Taiwan deu início a um processo de democratização e *taiwanização*, como descrito por Kennedy, Lee e Grossman (2011). A primeira oposição ao partido KMT foi formada em 1986, com a formação do Partido Progressista Democrático (DPP, sigla em inglês), um ano depois teve-se o fim da Lei Marcial. As primeiras eleições nacionais foram feitas em 1996, enquanto a pressão internacional aumentava após um processo de democratização que perdurou por 10 anos. O ano 2000 foi marcado pela mudança de poder quando o DPP venceu as eleições presidenciais pela primeira vez. Desde então, os dois partidos vêm intercalando o poder a cada uma ou duas eleições — o que indica uma situação política intensamente polarizada (Id., 2011). No momento atual quem preside o país é o DPP, com a primeira mulher a ser eleita presidente em 2016, e reeleita em 2020.

Enquanto o KMT atual é marcado pelo conservadorismo e sua reaproximação a China Continental, o DPP é o partido mais liberal, pró-globalização, e contra a dominância de sua ex-colonizadora.

Os anos 90, por sua vez, foram marcados por intenso desenvolvimento de uma sociedade taiwanesa democrática, processo que também pode ser observado no campo da educação, como veremos adiante.

Diferentes grupos de pressão surgiram e tiveram uma participação mais ativa nas discussões e formulação de políticas públicas,, as quais eventualmente levaram a recente reforma educacional em Taiwan. (Id., 2011, tradução própria)

Em termos de *taiwanização*, a transformação ganhou espaço através da promoção da identidade da nação a partir do presidente Lee Tenghui, que assumiu em 1984, ainda sob a Lei Marcial. Lee quebrou com o caminho traçado por seus predecessores de tentar reivindicar a liderança do KMT sobre toda a China, tentando nutrir a ideia de que Taiwan era parte da mesma, e deu início à redefinição da identidade nacional da população taiwanesa. Esse processo vem se fortalecendo desde então.

2.2 Ethos e educação

Desde o início, a sociedade taiwanesa recebe grande influência do confucionismo que pauta as culturas de seus principais colonizadores: China e Japão. A filosofia em questão tem como valores educação, esforço, persistência, rigidez, disciplina e benevolência. Essa filosofia é importante de ser expressada à medida que permeia o modo de agir da sociedade e dos *stakeholders* no sistema acadêmico a serem observados: pais, professores, alunos, governo (CHOU & CHING, 2012; KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011). O confucionismo é a filosofia mais influente da denominada Herança Cultural Chinesa, que engloba outras filosofias como o Taoísmo e o Budismo (KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011). Todos os países economicamente viáveis dessa região, incluindo Japão, Coreia do Sul, Singapura e Hong Kong também compartilham desse pensamento tradicional. Essa teoria filosófica e ética diz respeito à base tradicional do comportamento moral dotada de regras feitas para organizar as relações familiares e sociais da sociedade.

Para criar uma sociedade harmônica fundamentada em regras morais, como crê-se que deve ser nessa linha de pensamento, o confucionismo coloca grande ênfase na educação. Sobre a última fica a responsabilidade do desenvolvimento da decência e benevolência, as quais devem ser os objetivos principais do processo de aprendizado (Id., 2011). Nesse quesito, Confucius valoriza o trabalho duro, esforço, persistência, cultivação e rigidez. Enquanto jogar jogos e brincadeiras, por exemplo, são vistos como uma ociosidade entendida como negativa. A influência dessas crenças pode ser vista na sociedade; no histórico autocrático do Estado; nos sistemas familiares e acadêmicos; nos hábitos de poupar; na organização local; e nas redes familiares da população taiwanesa (CHOU & CHING, 2012). Pais e professores são valorizados nessa lógica, assim como há uma hierarquia etária muito forte — ou seja, os mais jovens devem respeitar todas as figuras, principalmente os mais velhos.

Foi a visão de Confucius' de que todas as pessoas deveriam ter uma oportunidade igual e justa para suceder na educação. Depois, sua visão levou para o desenvolvimento de um sistema de avaliação aberto e meritocrático na Han Dynasty (206 BC-AD 220). Esse sistema de avaliação foi a base do sistema educacional e serviu como meios de uma potencial mobilidade social que ainda prevalece em Taiwan hoje. Isso também impacta fortemente na forma como o currículo é implementado em sala de aula.. (KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011, tradução própria)

No que tange a influência do confucionismo no sistema acadêmico, a *accountability* das escolas está baseada primordialmente na performance dos estudantes nos exames, o que fez as escolas secundárias serem orientadas no ensino para testes (CHOU & CHING, 2012). O ponto de inflexão para uma educação baseada no pensamento crítico teve início em 1980, mas ainda há muita influência do pensamento confucionista (Id., 2012).

2.3 Histórico do Sistema Educacional

As primeiras escolas de Taiwan foram criadas durante um período de colonização holandesa (Id., 2012). Contudo, compreende-se que a construção de um sistema educacional propriamente dito teve início somente com a colonização japonesa. O sistema implementado foi o de seis anos de escola primária compulsória. Escolas de ensino secundário e superior

também foram estabelecidas nessa época — um ensino médio, três *colleges juniors* e uma universidade). Ainda se encontram escolas que datam de tal período, e o sistema como um todo tem forte influência japonesa. O momento seguinte foi pautado pelo domínio da China no pós-II Guerra Mundial, estes foram responsáveis pela aplicação do modelo americano 6+3+3 anos para a escola básica. Nessa época, todo território chinês recebeu as primeiras influências da filosofia de John Dewey (2003). O modelo americano se mantém até o momento contemporâneo, mas o sistema educacional sofreu outras mudanças estruturais posteriormente.

Em 1949, como posto anteriormente, Taiwan já estava independente da China Continental. Contudo, vivia sob a Lei Marcial imposta pelo KMT, período de extremo controle que reverberou para o campo educacional. Nesse escopo, além da centralização e censura, o sistema voltou-se completamente para o desenvolvimento de escolas públicas, com a proibição do setor privado.

A tempo que o governo central de Taiwan tem executado uma parte importante e decisiva na educação. Este tem engajado em esforços substanciais para formatar os conteúdos e metodologias através de padrões nacionais e livros didáticos unificados de produção governamental. (Id., 2011, tradução própria)

Quarenta anos depois, a autocracia teve fim germinando uma sociedade democrática (1987) que culminou em diversas reformas e na descentralização do sistema educacional (GUO, 2005, p. 125) como parte do processo de democratização. A taiwanização, mencionada anteriormente, também reverberou na educação: houve uma redução dos conteúdos relativos à China Continental e livros didáticos sobre a temática. Ao mesmo tempo a educação passou a focar em questões locais à busca da identidade taiwanês, traçando um caminho em direção à sua independência e unificação. Dentro desse processo, sob a perspectiva de Chou e Ching (2012), “(...) educação em Taiwan veio a ser um dos caminhos mais influentes para a construção da nação e o desenvolvimento econômico”. A educação passou a ser tratada como uma parte importante da estratégia de desenvolvimento econômico do país:

O governo taiwanês enfatizou o impacto da educação (recursos humanos qualificados) na performance econômica. Isso refletiu no fato de que os gastos educacionais em Taiwan tem sido gradualmente, mas consistentemente, crescentes ao longo dos últimos 50 anos (de 1.73 para 6.09% do PIB). (GUO, 2005, p. 122)

Assim, durante a Lei Marcial percebe-se um planejamento sobre o ensino educacional (unicamente público) interligado ao crescimento econômico, consoante com o pensamento de Unger (1998).

É possível observar uma rápida expansão do sistema na última metade do século passado, entre 1950-1951 a 2002-2003. Obteve-se um intenso crescimento no número de alunos inscritos em todas as fases do sistema educacional, que cresceu 4,8 vezes ao todo neste período (GUO, 2005). Crescimento este que pode estar relacionado ao processo de democratização em que se enfatizou a ampliação do acesso a educação.

Ao que tange o Currículo Nacional, Kennedy, Lee e Grossman (2011) dividem a história do mesmo — até o seu tempo — em três fases, com uma detalhada descrição de cada. Vale considerar que eles não abordam a última fase a partir do marco de 2014. Essas duas fases foram intituladas pelos autores como: (i) currículo de cidadania nacionalista, 1950 a metade de 1980; (ii) currículo de cidadania em transição, 2000 a 2014.

O primeiro currículo, entre 1950 e a primeira metade do anos 80 foi intensamente influenciado pela herança cultural chinesa, como esperado, combinado com uma preocupação sobre a segurança nacional. Durante esse período Taiwan desenvolveu um currículo muito rígido e centralizado, para controlar os processos e práticas educacionais.

O governo central de Taiwan tem exercido um papel decisivo na educação a tempo. Este tem se engajado em esforços substanciais para formatar o conteúdo e metodologia através de padrões/normas (“standards”) nacionais e livros didáticos unificados publicados pelo governo. (Id., 2011, tradução própria)

O antigo presidente Chiang Kai Shek — que veio da China Continental, responsável pela estruturação do partido KMT na ilha — esforçou-se em erradicar a influência japonesa e reidentificar a região com a tradição chinesa, com o intuito de reconstruir a China Continental no futuro. Esse objetivo pode ser visto no currículo de cidadania nacionalista focado em uma orientação centrada na China e anticomunista. Chiang Kai Shek entendia que o fracasso de seu governo na China Continental se dava por conta de uma falta de espírito nacionalista dos jovens que não compreendiam verdadeiramente as virtudes morais tradicionais chinesa e os Três Princípios do Povo (TSAI, 2010). Seguindo essa perspectiva, foi estabelecido que a educação deveria ser baseada nos ensinamentos de Dr. Sun Yatsen e nas oito virtudes morais chinesas: lealdade; amor; fidelidade; harmonia; paz; justiça; misericórdia; e piedade filial

(MOE, 1973, p. 3 *apud* CHOU & CHING, 2012). Chiang Kai Shek é uma figura muito importante na sociedade taiwanesa até os dias de hoje. Existem estátuas suas em escolas públicas, mas através das entrevistas com professores percebe-se que este se tornou uma figura polêmica entre aqueles que o idealizam e o criticam — relacionado à polarização entre os partidos KMT e DPP.

Logo após o fim da Lei Marcial e o início do processo de democratização foi estabelecida a educação compulsória para os nove primeiros anos escolares com uma estrutura influenciada por uma sociedade mais aberta (KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011). Em seguida, o início dos anos noventa foi palco para uma das principais inflexões no sistema educacional taiwanês, marcado pelo Movimento da Educação 410. O maior protesto referente a esse tema teve mais de meio milhão de pais, alunos e trabalhadores da área participando na luta por uma educação melhor. Em suma, esse ato teve quatro principais demandas: menos pressão sobre os alunos — identificada como consequência do acesso restrito à universidade; aumento do número de escolas para ensino médio e universidades; educação de maior qualidade; e uma educação mais democratizada (CHOU & CHING, 2012). Huang e Chen (2017), por sua vez, interpretam que dentre as demandas da sociedade civil taiwanesa, que moldou as reformas educacionais e os currículos sucessores, estava a *localização* — voltar-se para a nação taiwanesa —, desregulação e a crescente pressão da competição internacional e da globalização.

Desde então, o governo realizou esforços para aprimorar o cenário educacional em busca de um modelo que pudesse modificar a educação compreendida como competitiva e baseada na memorização, crítica estruturada pelos ativistas da época (Id., 2017). Em 1994, um comitê educacional foi criado para desenvolver as estratégias e políticas futuras para esse campo, assim como entrou em vigor a Lei Universitária, que estabeleceu a estrutura de ensino superior regente.

O comitê destacou cinco principais recomendações para uma reforma no sistema: desregulamentação, engajamento dos estudantes, acessibilidade às escolas, aumento da qualidade, e promoção de uma sociedade baseada no aprendizado ao longo de toda a vida. Essas propostas foram pensadas para serem implementadas ao longo de 5 anos (Educational Reform Task Force Committee, 1998). Dentre as políticas e programas desse documento estava o currículo integrado, ou currículo de nove anos, como é denominado, promulgado em

1998 e implementado a partir de 2000 — sendo o primeiro ano experimental. Na análise de Kennedy, Lee e Grossman (2011), este culminou em mudanças radicais no ensino básico e médio.

De acordo com Huang e Chen (2017), o respectivo currículo assinalou uma mudança de paradigma nas reformas curriculares de Taiwan. Foi o primeiro currículo taiwanês a estar baseado em uma filosofia holística da educação e centrado no aluno que dá início ao aprendizado e à exploração do Eu e então faz conexões com os seus arredores incluindo os mundos social e natural (Id., 2017). Fundamentado no construtivismo, na ideia de integração e na teoria de Dewey sobre experiência (CHEN, 1999; CHENG, 2003; HUANG & HSU, 2006), este buscou abraçar a tendência de organização a partir de competências, assuntos integrados e problemas proeminentes em áreas de aprendizado, ao invés de ser orientado pelo conhecimento. Anunciou a visão de que os alunos deveriam ter as competências para lidar com os desafios de todos os aspectos do mundo moderno. Todavia, o termo utilizado para expressar *competência* em mandarim foi *néng lì* (能力), que abrange mais os domínios cognitivo e psicomotor do que o domínio afetivo, motivo de crítica por especialistas da área (HUANG & CHEN, 2017). Assim compreende-se que a ideia por trás estava focada estritamente no desenvolvimento de habilidades e técnicas. Ao mesmo tempo, a estrutura das competências propostas, visando a relação com o Eu, com a natureza e com a sociedade, e os seguintes valores expressos no currículo: atitudes humanas, capacidades integrativas; literacia democrática; consciência local e global; capacidade para aprender a vida toda (MOE, 2000), mostram uma compreensão mais abrangente de competências.

A estrutura do currículo de 9 anos começa com o aluno, o qual se espera que crie consciência nacional e visão internacional através do desenvolvimento de 10 competências fundamentais MOE, 2000. (HUANG & CHEN, 2017, tradução própria)

Sob a lógica de desregulamentação, esse currículo não foi estruturado à base de padrões e normas (*standards*) absolutos, como feito até então, mas a partir de diretrizes, orientações e indicadores como princípios a guiar o desenvolvimento curricular de escolas e os ensinamento na sala de aula (Id., 2017). Esse formato trouxe flexibilidade e autonomia para as escolas desenvolverem os seus próprios currículos específicos e de acordo com a sua

realidade local. A partir da flexibilização proposta por essa política, pais e professores ganharam espaço para trabalharem junto no design de 20% do currículo normal.

Ainda que Taiwan não tem uma forte tradição da participação de professores no processo de decisão inovação do currículo, essas decisões de política tomadas pelos governos têm gerado algumas mudanças encorajadores, especialmente na escola primária. Mais e mais princípios suportam e são envolvidos no desenvolvimento do currículo baseado na escola. (CHOU & CHING, 2012, tradução minha)

Diante desse contexto, as principais mudanças do currículo integrado foram: a introdução de um modelo educacional flexível, o desenvolvimento de currículos específicos feitos por cada escola e a descentralização do controle sobre os livros didáticos (Id., 2012). Para além, esse novo guia implementou a redução de disciplinas escolares e a junção de matérias similares em uma só sob a lógica de flexibilização e educação holística. A exemplo, Saúde e Moralidade, Cidadania e moralidade, Geografia, História, e Entendendo Taiwan passaram fazer parte dos Estudos Sociais no nível fundamental 1 e 2 das escolas.

(...) as matérias tradicionais foram substituídas por 7 áreas principais de ensino, de modo a evitar o confinamento dos alunos aos limites das matérias e guiar os alunos a exercer suas habilidades de integrar o que aprenderam. (KENNEDY, LEE & GROSSMAN, 2011, tradução própria)

Dentre o conjunto de reformas do início do século também estava a modificação dos exames de admissão para a escola secundária superior (ensino médio) e para as universidades. Os dois são importantes à medida que influenciam na educação principalmente durante o ensino secundário inferior (ensino fundamental). Assim, quando o currículo mudou de aquisição de conhecimento para o desenvolvimento de competências foi implementado um novo exame para entrada no Ensino Médio, denominado Teste Básico de Competência (BTC, sigla em inglês). Em tese, este se alinhou às diretrizes e indicadores do novo currículo, conectado à experiência de vida do estudante. Contudo, as questões do exame foram criticadas por se manterem orientadas no conhecimento ao invés das competências fundamentais dos alunos. Os resultados do mesmo se mantiveram como um critério crítico para entrada dos alunos no ensino médio. Desta forma, os pais mantiveram uma expectativa alta sobre a performance de seus filhos neste exame e muitas escolas de ensino fundamental 2 continuaram com intensas práticas pedagógicas voltadas para a preparação dos testes (HUANG & CHEN, 2017). Os autores concluem que “(...) testes padronizados,

principalmente o exame para entrada ao ensino médio, ainda tiveram um papel predominante em moldar práticas curriculares e institucionais em práticas baseadas no conhecimento para a preparação de testes” (HUANG & CHEN, 2017, tradução própria).

Por sua vez, a reforma do ensino superior foi pautada pela Lei Universitária, em que as instituições passaram a gozar de maior autonomia em relação ao governo central (MOE, 2010). O ano de 1997 marca o ponto de inflexão do número de universidades no país, que aumentou rapidamente, até esse ano havia apenas cinco e atualmente existem 144. Dentre as reformas do sistema universitário destacadas por Guo (2005), está a reforma no sistema de entrada que impacta o ensino básico. Entre 1954 e 2001 as admissões para universidade eram baseadas no que denominam Exame Conjunto para Entrada na Universidade. Este é composto por apenas um teste que avalia quatro principais matérias. Assim, o acesso era restrito e identificado como a força motor de uma pressão competitiva excessiva sobre o alunos. Em 2001, na tentativa de atuar sobre a crítica relativa à quantidade de pressão e competição intensa que esse modelo gerava nos estudantes, preconizada pelo Movimento Educacional 410, foi estabelecida uma lei que ampliava os canais para admissão de estudantes. A partir de então, foram estabelecidos três caminhos possíveis, um destes considera um portfólio de experiências dos estudantes para além do resultado de testes. A partir da democratização do acesso e fim da seletividade, nota-se, de acordo com Chou e Ching (2012), que a simples admissão em qualquer faculdade perdeu o prestígio na sociedade.

O acesso foi ampliado, mas a qualidade passou a ser questionada. A rapidez não garantiu qualidade, e com maior acesso o prestígio deixou de estar no diploma, mas passou a ter relação a qual faculdade se trata (CHEN, 1997; XU, 1993). Esse período também marcou a independência do sistema acadêmico taiwanês, o início de um processo de retenção de talentos com o número de taiwaneses realizando doutorado era maior dentro do país do que externamente, nos EUA (GUO, 2005). A partir da década de 90 também investiu-se na ampliação do programa de treinamento de professor (CHOU & CHING, 2012).

Ademais, em 1999, foi passada a lei fundamental da educação, que trouxe uma visão mais flexível para o sistema educacional, assim como deu mais poder de escolha aos pais dentre diferentes tipos de educação possíveis. Foi um primeiro passo para um futuro sistema que abraçaria diferentes tipos de educação experimental, rompendo com a educação tradicional através de escolas experimentais, instituições ou educação em casa. Entretanto,

leis mais práticas para implementação efetiva da mesma demoraram quase uma década. A lei Fundamental foi importante à medida que deu o poder sobre o aprendizado de volta aos alunos e seus familiares no âmbito teórico.

Estudiosos entendem esse período como um reflexo não só da descentralização e democratização de Taiwan, mas também da internacionalização da educação taiwanesa (GUO, 2005, p. 127), ou como medidas que assistem a introdução da dinâmica de mercado ao país (CHOU & CHING, 2012).

Em termos práticos, o conjunto de reformas aumentou o número de universidades, contudo o coração do problema permaneceu: a pressão sobre estudantes não foi reduzida e a qualidade da educação não aumentou muito. Ademais, tanto a flexibilização quanto o currículo baseado na escola foram intensificados e altamente incentivados no currículo nacional seguinte.

O currículo de 2014 transformou os nove anos de educação compulsória, teor obrigatório, em 12 anos de educação — teor facultativo que passou a incluir o ensino médio. O novo currículo propõe uma educação holística e interdisciplinar baseada no aprendizado do aluno ao invés do ensinamento do professor, intensificando o caminho proposto pelo antecessor. Contudo, os valores se modificaram, sendo apenas três: espontaneidade, interação e bem comum. Ressaltam que os alunos devem ser compreendidos como aprendizes autodirigidos em que a escola deve 1. acender motivação e paixão destes; 2. guiá-los para desenvolver interações consigo, com outros, com a sociedade e natureza; 3. ajudá-los na aplicação prática do aprendizado, experienciar o significado da vida, desenvolver o compromisso com um desenvolvimento sustentável da sociedade, natureza e cultura; e 4. obter o bem comum (MOE, 2014). Percebe-se aqui a consonância com as filosofias deweyana e do ESD. Esse documento passa a exigir que de que cada escola desenvolva 6/32 *syllabus* próprios (1 *syllabus* = 1 aula semanal) — currículos baseados na escola. Promulgado em 2014 após uma década de construção, e implementado a partir de 2018, sua inserção no sistema acadêmico está acontecendo de maneira gradual, como será visto nos resultados do estudo de caso.

A formalização da educação experimental também é algo que se estrutura a partir de 2014 e outras leis posteriores. O que é educação experimental, como ela funciona e as leis que a regulamentam será descrito posteriormente no item 5.2. Pode-se adiantar que a flexibilidade

no sistema educacional, ao permitir experimentos no âmbito da educação que não seguem o guia curricular do Ministério da Educação indica o encorajamento do governo à inovação e à proteção do direito a escolha do método de aprendizagem por alunos e pais.

2.4 A Educação Progressista e Democrática

Em termos de teorias da educação, a pesquisa segue modelos de educação progressista, inovadora e democrática. Vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada e cujas relações socioeconômicas estão em constante e acelerada transformação. Com o avanço da inteligência artificial muitas das profissões que conhecemos atualmente deixarão de existir e todo aquele trabalho à base de repetição será executado por máquinas.

Assim sendo, a situação converge para a sobrevivência daqueles capazes de desenvolver e criar atividades baseadas na constante inovação e não na reprodução. Ademais, as relações sociais e de mercado em um mundo altamente tecnológico e interconectado tendem a se flexibilizar de modo a fortalecer a denominada economia compartilhada. Sem estruturas e barreiras bem definidas ou limitantes, os seres humanos terão que reaprender como se relacionar.

Os conceitos observados — progressista e inovadora — têm como ponto de partida a filosofia de John Dewey (2003) e seu ideal de educação progressista baseada na experiência. Somaram-se a esta bibliografias que refletem a aplicação da filosofia deweyana no mundo contemporâneo, entre elas Trilling e Hood (1999). A bibliografia de Mangabeira Unger, *Democracy Realized* (1998) corrobora para construir uma visão teórica da importância da educação no mundo contemporâneo e seu potencial como ferramenta para um futuro progressista. Por fim, a *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), denominada ESD, também é utilizada para refletir sobre o objeto de estudo. O arsenal bibliográfico coletado se sobrepõe e se soma em diferentes aspectos, gerando um conjunto de conceitos que forma a lupa para analisar o estudo de caso: Taipei, Taiwan.

Em seu livro, Unger (1998) aborda uma alternativa progressista ao modelo neoliberal de sociedade e aponta a influência da educação na economia ao reconhecer um esgotamento das profissões baseadas em atividades repetitivas. O autor expõe como a sociedade global converge para a sobrevivência daqueles capazes de desenvolver e criar atividades baseadas na constante inovação. Inovação cuja origem está na capacidade de imaginar e pragmaticamente

criar a partir de competências colaborativas práticas. Chama atenção para as exigências de uma economia e um sistema produtivo vanguardista que ocorre quando as práticas do trabalho estão baseadas em um ideal de experimentalismo — contemplando inovação e cooperação. Para atingir o modelo progressista como um todo, ele enfatiza a importância do investimento na educação.

A educação, nesse sentido, deve estar apta a desenvolver as capacidades individuais de cada um tornando o ser independente de sua família — formar um indivíduo capaz de olhar para o que ocorre atualmente, imaginando o que é possível de ocorrer no futuro. Logo, as escolas devem visar o desenvolvimento das capacidades de experimentação do indivíduo, assim como nutrir os poderes proféticos da humanidade. Aponta também a importância de desenvolver relações pautadas na ética e em valores garantindo a confiança fundamental em um mundo de flexibilização. Não somente, Unger ressalta a importância do acesso democrático a escolas e contextos de vida que permitam que a criança possa mergulhar nestas.

Dewey (2003), por sua vez, constrói uma descrição do que seria educação tradicional e educação progressista. Argumenta que educação deve colocar o aluno como agente ativo e não passivo de seu aprendizado. Para tanto, este deve deixar de receber um conhecimento impositivo descolado da sociedade (educação tradicional), para participar de um processo educacional baseado em suas próprias experiências (educação progressista). Um método desenvolvido através da proposição de problemas que estejam além da experiência do aluno, mas ao alcance de sua capacidade. Ao mesmo tempo, um modelo que estimule o desejo do estudante por novas informações e a produção de novas ideias (DEWEY, 2003). Espera-se que este “modelo inteligente” (DEWEY, 2003) torne o aluno capaz de analisar e sintetizar informações. Dessa forma, os jovens não somente entendem a ciência em si, mas se tornam capazes de entender os problemas econômicos e sociais do mundo em que estão inseridos. Em síntese, a educação nos termos de Dewey deve sair de uma situação de obediência e disciplina — restrito à coleta e reprodução de informações em um sistema de matérias — para desenvolver a imaginação e o senso crítico do aluno sob um sistema humanístico e holístico.

Nessa teoria, encontram-se diversas ideias que ganharam títulos ao longo do tempo. Entre elas está a educação centrada no aluno e no aprendizado — aluno ativo —, em contraposição a uma tradição focada no ensino e no professor. Traça-se as raízes do método PBL, *problem based learning*. As duas lógicas de aprendizado são mencionadas pelo ESD

(UNESCO, 2017) e por Trilling e Hood (1999). Não somente, as literaturas citadas, ao sintetizar o grupo de competências essenciais para educação contemporânea, englobam: senso crítico, imaginação (ou criatividade) e/ou colaboração — todas características enfatizadas por Dewey e Unger.

Na definição da ESD (UNESCO, 2017), competências descrevem os atributos individuais específicos necessários para a ação e a auto-organização em diversos e complexas situações. Por sua vez, ao expressar as três competências como arte de um sistema de 7 Cs, Trilling e Hood (1999, p. 5) definem pensamento crítico como:

(...) habilidade de definir problemas complexos, sobrepondo domínios mal definidos; o uso de ferramentas e expertise eletrônicas e humanas, para pesquisas e análises; o design de soluções promissoras e planos de ação; gerenciamento da implementação dessas soluções; avaliação dos resultados; e o aprimoramento contínuo das soluções e condições de mudança. (Tradução minha)

Em sequência, criatividade é definida pelos autores como:

Desenvolver novas soluções para problemas antigos, descobrir novos princípios e inventar novos produtos, criar novas formas de comunicação ideias novas, e encontrar maneiras criativas de gerenciar processos complexos e times de pessoas diversas, serão todas habilidade altamente premiadas na Era do Conhecimento. (Id., 1999, p. 5, tradução minha)

Os outros 4 Cs são comunicação, colaboração, entendimento intercultural, computação e aprendizado de *self-reliance*. Para a UNESCO, as restantes competências são: normativa, estratégica, autoconhecimento, resolução de problemas integrados e competência sistêmica.

Trilling e Hood também trabalham em cima de dois conceitos importantes para pensarmos uma educação vanguardista: era industrial (passado) e era informacional (presente). Enquanto a escola tradicional fora desenvolvida sob uma era industrial, a era informacional exige um novo método que reconheça a quebra de paradigma. Vivemos um momento de fácil acesso à informação e portanto o objetivo da educação não deve ser o acúmulo de informação, mas a construção própria de conhecimento por cada indivíduo. Somente assim poderemos atingir objetivos sociais macros como contribuir para a sociedade, realizar talentos pessoais, cumprir responsabilidades cívicas e levar a tradição à frente (Id., 1999).

Outrossim, o ESD vincula um método educacional alternativo a uma síntese de problemas da sociedade atual, tornando os últimos mais palpáveis. A educação para os 17

objetivos sustentáveis estão fundamentalmente relacionados aos objetivos da educação experiencial Deweyana, assim como à teoria de Unger.

Um conceito comum entre todos autores citados e fundamental é o de democracia ou educação democrática, que inclui pensamento crítico, colaboração, empoderamento do sujeito, diversidade de ideias e um acesso equitativo. De acordo com Unger, que assim como Dewey descreve sua teoria como progressista, por trás da palavra está a ideia de um caminho afirmativo em direção a uma democracia social. O presente trabalho segue a mesma lógica. Em síntese, a pesquisa busca observar em que intensidade o governo de Taipei estimula uma educação emancipatória, colaborativa capaz de desenvolver senso crítico, criatividade e pragmatismo em cada sujeito. Assim esses aspectos são observados nas categorias de análise escola, professores, pais, alunos, governo, currículo.

3. Objetivos

3.1 Objetivo Principal

Como a educação progressista se estabelece no sistema educacional do centro urbano de Taipei (Taiwan) e o que podemos aprender com Taipei nessa jornada? Um estudo de caso.

3.2 Objetivos específicos:

- a. Analisar quantitativamente a evolução da educação de Taiwan a respeito do volume do gasto público, além de identificar as áreas que receberam maior atenção;
- b. Entender os valores e objetivos sobre os quais são desenvolvidos os sistemas educacionais de Taiwan;
- c. Mapear a estrutura e modelo pedagógico educacional da educação básica do país, com ênfase no ensino fundamental 2;
- d. Investigar os impactos práticos das características do sistema educacional, com ênfase nas primeiras etapas de ensino;
- e. Identificar a divisão de responsabilidade entre os entes federativos e compreender as diretrizes que guiam o trabalho dos municípios nesse sentido

- f. Identificar as características específicas que influenciam a educação dentro da unidade escolar estudada.

4. Metodologia

Para fazer uma análise do sistema educacional de Taiwan e identificar o que se pode aprender com essa experiência, a pesquisa se faz valer de uma revisão de literatura que permite um entendimento da evolução da trajetória da educação no país asiático. Assim como é composta por uma pesquisa de campo em Taiwan, viabilizada por meio de um intercâmbio feito pela FGV à faculdade Nacional de Taiwan: National Chengchi University (NCCU)².

A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Essa ferramenta teórica, de acordo com Robert Yin (2014), dá importância ao planejamento, análise e exposição de ideias — e não apenas com o foco mais tradicional da coleta de dados e da análise de campo (Id., 2014). Assim sendo, esta estratégia de pesquisa

(...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real — tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Id. 2014).

Entende-se que esse é o melhor método para a pesquisa proposta, haja em vista a capacidade do mesmo de tentar esclarecer decisões visando o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados (SCHRAMM, 1971) que se encaixa a pergunta de pesquisa, que busca entender o papel da educação na sociedade taiwanesa dadas as decisões estruturais ao longo da história, sua execução e consequências ao que tange a educação.

Nesse sentido, a pesquisa de estudo de caso foi constituída pelas seguintes fases: 1. projeto de pesquisa; 2. preparação para a coleta de dados; 3. coleta de evidências; 4. análise

² O projeto inicialmente previa um estudo comparado Brasil x Taiwan, com um estudo de campo de seis meses em cada uma das localidades. A ideia era comparar a educação de dois países de economias e cultura estruturalmente distintas, mas, cuja a história e política se aproximam à medida que os dois foram colonizados e passaram por um processo de democratização na mesma época. Contudo, em virtude da pandemia não foi possível

das evidências do estudo de caso; 5. composição do relatório final do estudo de caso (YIN, 2014).

A unidade de análise desta pesquisa é o ensino básico, mais especificamente o ensino fundamental 2. Nesse escopo foi estudada a estrutura governamental na qual está inserido o sistema taiwanês, o histórico da educação e o currículo nacional — expressos no item 5.1 deste documento. Para evidências da educação na prática, foram visitadas quatro escolas dentre as quais focou-se na Jinhua Junior High School (JJHS), escola de fundamental 2 da esfera pública. A descrição das instituições analisadas e a justificativa para o aprofundamento na JJHS podem ser encontrados no item 5.2. As análises e descobertas feitas estão baseadas na lógica da educação progressista e democrática explicada no item 2.

Para organizar o conteúdo, os resultados desta pesquisa foram divididos em duas partes. A primeira contém os resultados do estudo documental que abrange o sistema e contexto em que as escolas estão inseridas. Neste foi feita uma breve descrição da estrutura governamental de Taiwan, do sistema atual de educação passando por todas as fases de ensino, mas dando destaque ao ensino básico e ao atual currículo nacional a partir de bibliografias já produzidas sobre o assunto e da legislação atual. Nessa parte há a preocupação de aproximar o leitor da situação de Taiwan.

A segunda parte dos resultados, denominada resultados de estudo de campo, discorre sobre as observações e análises feitas a partir de entrevistas com especialistas, professores e professoras, pais, alunos e alunas, e servidores públicos. Somado a visitas às escolas e observação direta e participante nas salas de aula e durante outras atividades escolares, o que também proporcionou a análise de artefatos físicos. Ao todo foram feitas 14 visitas e 27 pessoas foram entrevistadas. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, que se encontra no **anexo A** deste documento.

A coleta de dados a partir dessas fontes foi elaborada com base no que está previsto no capítulo 4 de Yin (2014) haja vista os três princípios para a coleta: a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma; b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e c) a manutenção de um encadeamento de evidências (Id., 2014). Vale ressaltar que, ainda que esta pesquisa tenha um caráter predominantemente qualitativo, também foram utilizados dados quantitativos, como os resultados do PISA (Avaliação de performance internacional de alunos) para a realização das análises apropriadas.

Por fim, o relatório final faz uma descrição das conclusões encontradas a partir da relação entre o referencial teórico, os resultados documentais e de campo. Esta foi organizada a partir dos objetivos de pesquisa visando proporcionar respostas claras para o leitor.

Faz-se necessário comentar que a cultura e a língua locais foram identificadas como desafios para a realização da pesquisa. Taiwan está com a proposta de tornar a língua inglesa a segunda língua nacional em 2020, sendo a primeira o chinês tradicional. Assim sendo, isso possibilitou que a pesquisadora pudesse compreender diversos documentos traduzidos ao inglês, à medida que esta não domina a língua chinesa. O maior desafio, no entanto, foi na parte das entrevistas, considerando que alguns agentes não tinham o domínio da língua inglesa ou não se sentiam confortáveis em se comunicar através dessa, impossibilitando a execução de entrevista quando não se encontrava um tradutor disponível. Como observadora participante, deve-se reconhecer que foi necessário explorar e entender a cultura ao máximo para poder participar, ainda que a participação impreterivelmente gerava uma situação diferente no campo pesquisado a partir da inserção de uma figura ocidental em um espaço predominantemente oriental.

5. Resultados de Pesquisa

5.1 Resultados Documentais

A rede educacional de Taiwan é composta, em 2018, por 2.630 escolas de educação primária e 732 escolas do equivalente ao Ensino Fundamental II. Estas abarcam respectivamente 9.785.000 e 653.273 alunos, isso significa 99,20% e 97,47% de crianças matriculadas nas escolas (MOE, 2019). As salas de aula são compostas, em média, por 26,16 estudantes. O número de professores na educação primária, por sua vez, é de 94.407, e no Fundamental II, de 46.772, dentre os/as quais 99,93% têm treinamento para ser professor ou certificado mais alto no caso de escola primária, e 99,99% têm diploma de *Junior College* na área de educação ou qualificação mais alta no Fundamental II. O número de alunos por professor é de 12,11 e 10,23, respectivamente. 4,99% do PIB do país é destinado à educação como um todo, com 3,77% indo para o setor público. Esta área significa 20,62% dos gastos totais do governo. Dentro desse bolo, 41,61% é direcionado ao Ensino Fundamental como um todo. Assim, o gasto conjunto para estas duas etapas da educação foi de 10.216.154,25 NTD em 2017 (MOE, 2020). A maior parte da receita governamental gerada pelo governo

destinada à educação vem do Governo Central (31,79%), os 10 municípios, por sua vez, contribuem em média com 8,53%.

5.1.1 Estrutura de Governo

O governo taiwanês é dividido entre Governo Central e Local, com diferentes órgãos auto governativos. Os governos locais são subdivididos em províncias e municipalidades. As províncias são compostas por cidades e comarcas. Municipalidades especiais e cidades são subdivididas em distritos (ou *Hsien* em mandarim). Contudo, desde 1999, os governos provinciais se tornaram um braço do governo central, enquanto as municipalidades, cidades e condados se tornaram o primeiro nível de órgãos auto governativos. Todos possuem uma estrutura governamental e assembleias legislativas. Cidades e municípios são governadas por prefeitos eleitos a cada quatro anos, enquanto condados elegem magistrados sob a mesma dinâmica temporal. Os últimos também são responsáveis por supervisionar a autogovernança das *townships* rurais e urbanas (subdivisão das cidades e municípios).

A esfera Central do governo é dividida no que chamam de cinco *Yuans*: I. Executivo; II. Legislativo; III. Judicial; IV. Avaliação; e V. Controle. Essas são as organizações mais importantes do país na hierarquia de poderes. Como determinado no Artigo 108 da Constituição da República da China (1947), o sistema educacional é um dos tópicos sobre os quais o governo Central tem poder em termos de legislação e administração, mas ele deve delegá-lo aos governos provinciais e municipais. No escopo do Yuan Executivo, há o Ministério da Educação (MOE); o comitê de Educação e Cultura na esfera do legislativo, responsável por deliberar políticas desta área; o Judiciário fica encarregado por ordenar sobre o litígio administrativo em qualquer escola e educar os cidadãos sobre as leis; o Yuan de Avaliação é responsável por promover concursos públicos para servidores do governo em geral, dentre eles os profissionais da educação, e o Yuan de Controle supervisiona a organização e o exercício de poder executado pelos outros órgãos governamentais, auditando as esferas centrais e locais, também no que tange a educação.

O Ministério da Educação (MOE), autoridade suprema no tema, é encarregado de todas as organizações relativas à educação dentro do país, com o poder de introduzir qualquer ideia de política no âmbito da pasta. A coordenação interministerial que toma a decisão final sobre a política nacional de educação (Ato de Organização do MOE, 1928, emendado em

2012). O documento também especifica as responsabilidades do MOE (Artigo 2), primordialmente relacionadas ao planejamento, assistência e supervisão de políticas relativas aos diferentes níveis e temas relacionados à educação.

No artigo 5, o Ato também determina que o MOE possui três agências subordinadas: I. *The K-12 Education Administration*, responsável por planejar e promover políticas e sistemas para o ensino médio e abaixo; II. *The Sports Administration*, relativo às políticas nacionais de esporte, infraestrutura e competições; e III. *The Youth Development Administration*, responsável pela mentoria de carreiras, participação pública e experiências internacionais (MOJ, 2012). O organograma do Ministério pode ser encontrado no anexo B.

Em termos de governos locais, existem 6 municipalidade especiais, 13 condados, 3 cidades que juntos englobam 198 *townships* e cidades, assim como 170 distritos. De maneira mais detalhada, as municipalidades especiais, a exemplo de Taipei e Nova Taipei, podem ser descritas como:

(...) entidades administrativas de nível superior que recaem sobre a jurisdição direta do governo central. Executam um papel importante na liderança do desenvolvimento regional. Este status dão acesso a um maior financiamento e oportunidade de estruturar agências adicionais e empregar mais servidores civis.³

O governo local é organizado a partir do Ato do Governo Local, emendado em 2016. A organização da educação nas municipalidades está dividida em órgãos subordinados para cada nível educacional até o Fundamental II, denominados *bureaus of education* por Chou e Ching (2012). Estas têm o papel de lidar com as escolas e instituições locais diretamente supervisionando os mais diversos assuntos que as compõem: infraestrutura, currículo, capacitação e avaliação dos professores, intercâmbios internacionais, entre outros, visando maior eficiência e efetividade (CHOU & CHING, 2012, p. 19).

De acordo com o Ato Fundamental de Educação, o governo da municipalidade especial também deve estabelecer comitês de avaliação compostos por pais, professores, educadores, administradores e especialistas, para supervisionar a revisão, consulta, coordenação e avaliação dos assuntos educacionais através de reuniões de frequência regular (MOJ, 2013).

No caso do governo de Taipei, capital de Taiwan, o município especial possui 9 divisões e 7 escritórios subordinados ao departamento de educação expressos no organograma

³ GOVERNMENT PORTAL OF THE REPUBLIC OF CHINA (TAIWAN). **Political System**. Disponível em: <https://www.taiwan.gov.tw/content_4.php>. Acesso em: 17 out. 2019.

presente no anexo C. Além das divisões para cada nível e tipo de educação, há também as áreas de I. planejamento, responsável pela pesquisa, desenvolvimento e avaliação da educação superior e dos intercâmbios internacionais; II. Educação da Informação e Tecnologia, responsável pela computarização de procedimentos administrativos; III. o Escritório de Inspeção escolar que faz as avaliações de performance de cada escola; e outras áreas administrativas de suporte como administrativa, de contabilidade, pessoal, ética e estatística⁴.

5.1.2 Financiamento da Educação

A base legal para o investimento público na educação pode ser encontrada no artigo 164 da Constituição da República da China (1947):

Os gastos com programas educacionais, estudos científicos e serviços culturais não devem ser, a respeito do Governo Central, menor que 15% do total do orçamento nacional; A respeito a cada província, menos que 25% do orçamento total da província; e em respeito a cada municipalidade ou hsien, menos que 35% do total de seu orçamento. Fundações educacionais ou culturais estabelecidas em concordância com a lei, devem, juntamente com suas propriedades, serem protegidas.⁵

Outro documento importante neste aspecto é a Lei da Educação Básica promulgada em 1999. Com ela, todos os níveis do governo foram encorajados a ampliar os gastos no nível básico de educação, ainda que ressaltando a importância de uma alocação mais racional dos recursos e a priorização de áreas remotas — tradicionalmente marginalizadas pelas políticas do governo. Existe também o Ato de Compilação e Administração dos Gastos Educacionais⁶, cuja última emenda ocorreu em 2016. Em seu artigo 3º, o orçamento agregado da educação determinado para cada nível do governo deve ser 23% menor do que a receita líquida do orçamento dos três anos anteriores. A lei estipula o investimento equilibrado em escolas privadas e públicas, ressaltando que

(...) se faz necessário encorajar o setor privado a estabelecer escolas, promover assistência e incentivos financeiros e dar prioridade a assistência e promoção de

⁴ DEPARTMENT OF EDUCATION, TAIPEI CITY GOVERNMENT. **Tasks and Duties**. 03 jun. 2013.

Disponível em:

<https://english.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=1AF8D4799C869656&sms=75252D2E3FF8E9E3&s=2E7AD8A5B524B0CF>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁵ Disponível em: <<https://law.moj.gov.tw/ENG/Law/LawSearchLaw.aspx?TY=A115>>.

⁶ Disponível em: <<https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=T0020018>>.

incentivos a escolas privadas que tenham mecanismos bem estabelecidos para a promoção de bolsas de estudos para estudantes (Artigo 7).

Ademais, o respectivo Ato determina os tipos de subsídios que podem ser dados pelo governo central às esferas locais. Estes são divididos entre subsídios gerais e especiais, onde os primeiros podem ser utilizados para qualquer coisa relacionada à educação e os segundos possuem usos predeterminados. Como o governo local é responsável pela gestão da educação básica, o orçamento para tanto está baseado nos recursos do mesmo, somado ao da esfera central. Nesse quesito, algumas desigualdades em termos de financiamento podem ser encontradas entre regiões devido à diferença da arrecadação através do imposto de renda entre regiões mais pobres e mais ricas (CHOU & CHING, 2012).

Em termos práticos, os gastos com educação, ciência e cultura em 2017 foram 20,2% do orçamento do governo central (MFA, 2018)⁷, e o total de investimentos na educação alcançou 5,05% do PIB (NT\$ 880,47 bilhões). A primeira década deste milênio sofreu uma redução de investimentos governamentais na educação e um aumento do setor privado. Outras informações sobre os gastos na educação ao longo do tempo até 2018 podem ser encontrados na Tabela 1.

A redução dos gastos público levou a um aumento de investimentos privados anualmente, o que também resultou em uma nova forma de classe educacional (...), aqueles que poder pagar custos extras para obter mais recursos educacionais. Neste caso, não deve haver tanta mobilidade social como no passado. (CHOU & CHING, 2012, tradução própria)

Tabela 1 — Gasto com educação em relação ao PIB entre 1970 e 2018

Gasto com Educação em relação ao PIB								
Ano Fiscal	Gasto com Educação (US\$ milhões)			Gasto por Estudante	PIB (US\$ milhões)	% do PIB		
	Total	Educação Pública	Educação Privada			Média	Público	Privado
1970-71	281	227	54	-	6,270	4.48	3.61	0.87
1980-81	2,104	1,638	376	448	46,404	4.43	3.6	0.83
1990-91	11,222	9,228	1,994	2.12	173,802	6.36	5.23	1.13
2001	17,464	12,997	4,467	3,350	300,450	5.81	4.33	1.49
2006	21,586	15,887	5,699	4,103	388,589	5.55	4.09	1.47
2011	26,621	20,481	6,139	5,647	485,653	5.48	4.22	1.26
2014	27,782	20,816	6,966	5,931	530,519	5.24	3.92	1.31

⁷ MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS. 2018. Disponível em: <http://multilingual.mofa.gov.tw/web/web_UTF-8/MOFA/glance2018-2019/English.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

2015	26,864	20,144	6,721	5,885	525,562	5.11	3.83	1.28
2016	27,034	20,321	6,713	6,053	531,281	5.09	3.82	1.26
2017	29,170	22,008	7,162	6,696	574,940	5.07	3.83	1.25
2018	29,951	22,591	7,360	-	589,997	5.08	3.83	1.25

Fonte: MOE, 2019.

Em termos de gastos para cada nível da educação, a divisão foi praticamente a mesma durante toda a década e existem duas análises estruturadas baseadas nesses números. Em SY 2016, a pré-escola foi responsável por 8,44% dos gastos, a escola primária e ensino fundamental juntos compuseram 41,89% desse valor, o ensino médio 15,15% e a educação superior 33,94%, com 33,16% para as universidades e 0,58% foram destinados a outras instituições (MOE, 2017). Primeiro, percebe-se uma pequena redução nos gastos com educação fundamental de 6% desde 2003, o que pode estar relacionado à constante redução da taxa de fertilidade mencionada anteriormente. Por outro lado, o custo por aluno nesse âmbito tem aumentado, uma vez que foram estabelecidas políticas para a diminuição das salas a partir das reformas políticas da década de 90 (Academia Sindica n.d.).

Em geral, o governo local

(...) ainda se depara com o dilema de financiamento insuficiente para garantir uma distribuição igualitária dos recursos entre as escolas e instituições educacionais, principalmente à maior porção que é gasta com recursos humanos (CHOU & CHING, 2012, p. 108, tradução minha)

As porcentagens também indicam um maior investimento na educação de nível superior, que dura em média 4 anos, comparada com a educação básica que dura 9 a 12 anos. A primeira se tornou a prioridade para alocação de recursos durante as últimas duas décadas. Quase $\frac{1}{4}$ do orçamento da área vai para universidades públicas (19,8%) e privadas (13,18%). Ademais, educação superior em geral consome $\frac{1}{3}$ do orçamento para educação como um todo, desde que se passou a investir na ampliação dessa fase de ensino a partir de 1985. Para controlar os gastos com esse nível em 1994 foi passada uma lei que obrigava as instituições a buscarem fontes alternativas ao governo para 20% de seu orçamento, medida que as incentivou a serem menos dependentes do Estado, competirem entre si por recursos através da corrida pela excelência acadêmica (GUO, 2005).

Ao analisar o financiamento taiwanês na educação como um todo, pode-se perceber que há uma distribuição desigual de recursos destinados a professores em relação à infraestrutura e outras questões. Taiwan gasta mais do que a média dos países e do que o valor

recomendado pela OCDE em professores. Isso significa que 83-93% do seu orçamento está destinado a estes, enquanto recomenda-se que seja apenas 75%. Muito desse gasto excessivo está atrelado ao sistema de pensão aos professores, instituído para compensar os salários subvalorizados entre as décadas de 1960 e 1980. Professores recebiam 75% do salário uma vez que estivessem aposentados, assim como poderiam se aposentar antes e teriam isenção de impostos por toda a vida. Os salários se tornaram mais competitivos após a década de 80, mas os benefícios aos professores ainda são um grande discussão nessa sociedade (CHOU & CHING, 2012).

5.1.3 O Sistema Educacional Atual — análise detalhada

O município de Taipei, capital do país, é responsável por 151 escolas primárias e 61 escolas de fundamental 2 (MOE, 2019). O investimento deste na educação é 9,99% (Id., 2019) do total gasto em educação pelo governo. É difícil, no entanto, encontrar informações específicas sobre a educação do município. De acordo com os entrevistados percebe-se que é uma das áreas mais ricas da ilha, as dificuldades na educação estão nas denominadas áreas remotas, áreas rurais.

A primeira parte, denominada Educação Básica de 12 anos — estabelecida em 2014 — está focada em crianças e jovens entre 6 a 15 anos. Essa fase é composta pela educação primária (pré e 1º a 6º ano) e educação fundamental 2 (7º a 9º ano). Antes da reforma SY2014, essa educação considerava apenas 9 anos e era denominada compulsória. A escolha pela mudança do nome tem a ver com a ideia de tirar uma perspectiva obrigatória para a educação, entregando a decisão aos alunos e pais.

Outrossim, a denominada educação secundária sênior (ensino médio) pode ser dividida em quatro tipos atualmente: ensino médio geral; escola vocacional, mais próximo ao ensino técnico; ensino médio compreensivo; ensino médio especial. Desde 2001, com a exclusão de exames para adentrar o ensino fundamental 2, o ensino médio passou a ser a primeira fase que exige um processo avaliativo para a entrada, ao invés de ser baseada apenas no local de registro da casa. Assim sendo, após o fundamental 2, todos os alunos devem realizar um exame nacional chamado BCT para receber o diploma ou aplicar para o ensino médio. Esse teste também é utilizado para medir a qualidade da educação secundária sênior, pode ter rotas diferentes a depender do tipo de escola escolhida para essa fase. Pode-se

intensificar os estudos seguindo para universidade ou *college* ou adentrar o mercado de trabalho diretamente (rota menos comum).

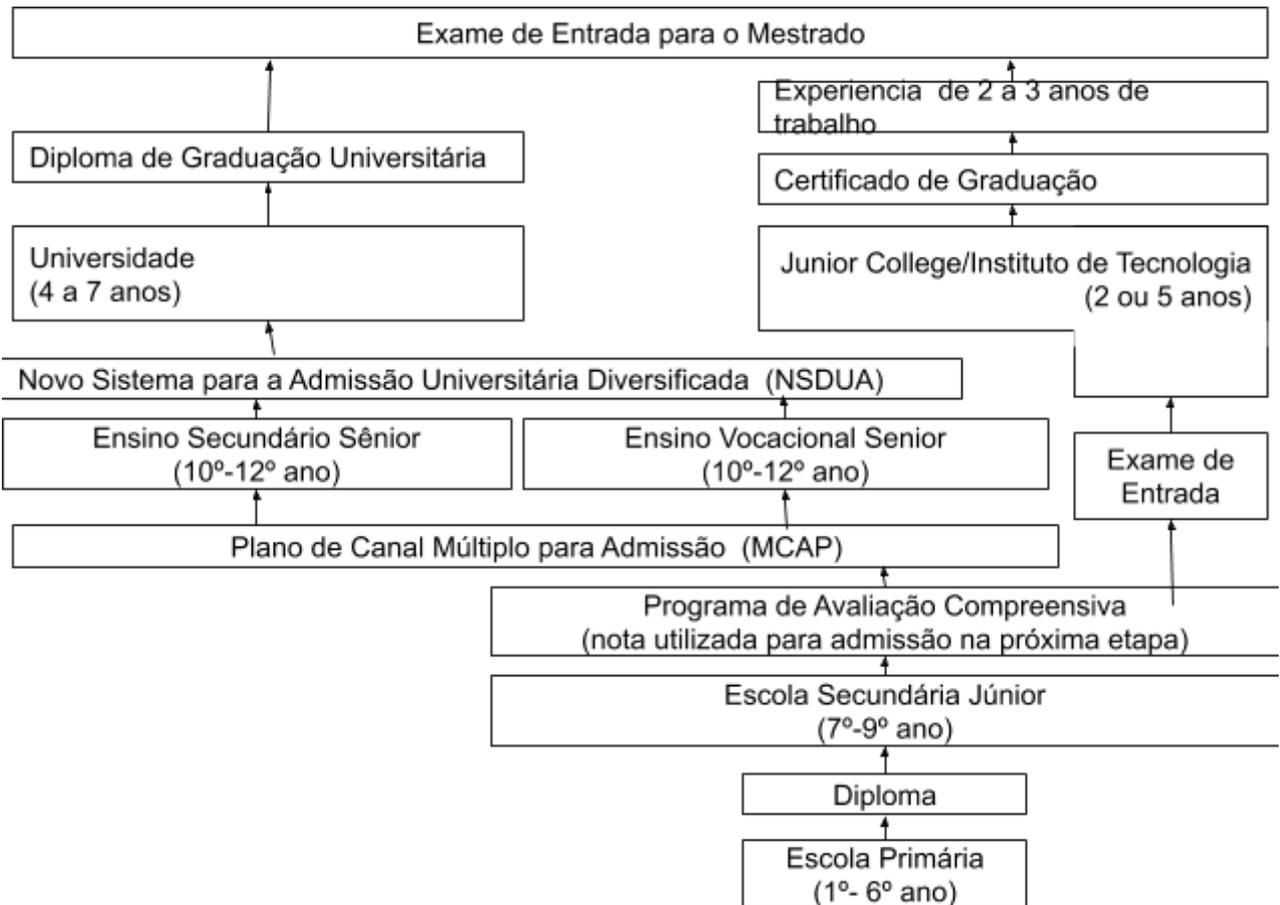


Figura 1 — Diagrama do caminho escolar no sistema taiwanês
Fonte: MOE, 2019 - Imagem minha.

5.1.3.1 Currículo Nacional

O documento de 2014 propõe uma educação que inclui o 1º ao 12º anos escolares, equivalente ao período da educação primária ao ensino médio. Esses anos estão divididos em: Educação Primária (1º- 6º anos); Educação Secundária Inferior ou Ensino Médio Junior (7º-9º anos); e Educação Secundária Superior, ou Ensino Médio Sênior (10º-12º anos). O currículo está baseado em três dimensões: espontaneidade, comunicação e interação, e participação social ou bem comum, a depender da tradução (MOE, 2014). Dentro dessas dimensões estão organizadas nove competências *core*, como sintetizadas na figura a seguir.



Figura 2 — O círculo da educação para a vida toda
Fonte: MOE, 2014.

O objetivo por trás é alcançar uma instrução e assessoramento baseados em competência, e oferecer uma educação que está alinhada às aptidões do estudante, que maximize seus talentos e ajude a desenvolver capacidade de aprender a vida toda, além da compaixão social e de uma perspectiva internacional (MOE, 2014). Não somente, esse currículo prega uma educação mais focada em habilidades e competências, como também incentiva maior inovação no que cabe a cada escola e professor, como um trabalho mais interligado entre materiais, somado a uma maior flexibilidade e autonomia a cada instituição e professor em comparação com políticas prévias.

Com o estabelecimento do currículo de 2014, se tornou uma realidade que as escolas poderiam formular seus próprios currículos disciplinares e seus materiais. Este prevê que as escolas elaborem ao menos 6 de 32 *syllabus* por conta própria, de modo que estes tenham um caráter inovador e integrado em relação à situação local do começo ao fim. Uma vez construídos, as escolas devem levar seus materiais para serem aprovados por comitês especiais organizados pelo município ou condado.

Tabela 2 — Resumo do sistema de Educação em todos os níveis 2018-2019

Resumo do Sistema de Educação em Todos os Níveis 2018 - 2019						
	Nº de Escolas	Nº de Professores	Nº de Classes	Nº de Estudantes	Nº de Graduados (2017)	Nº de estudantes/ 1000 habitantes
Total	10,902	295,010	95,588	4,325,121	990,824	183.35
Jardim da Infância	6,348	51,297	-	539,404	-	22.87
Ensino Fundamental 1	2,631	95,664	50,767	1,158,557	201,696	49.11
Ensino Fundamental 2	737	46,453	23,040	624,407	224,751	26.47
Ensino Médio	513	52,927	20,183	696,875	241,751	29.54
College e Junior College	153	46,794	-	1,244,822	304,919	52.77
Educação Especial	28	1,732	578	5,492	1,923	0.23
Educação Cont.& Supplement.	486	79	1,020	55,126	16,198	2.34

Fonte: MOE, 2019, tradução própria.

5.1.3.2 Ensino Fundamental 1 e 2

De acordo com Artigo 158 da Constituição da República da China, o ensino fundamental é destinado ao desenvolvimento moral, cognitivo, físico, social e estético dos cidadãos. Os dois níveis de educação são regulados pelo ato de escola primária e fundamental 2, cuja última emenda foi feita em 2016. O artigo 7 determina a perspectiva que deve prevalecer durante o desenvolvimento dos respectivos currículos:

Primário e ensino fundamental 2 devem ser centrados em promover uma educação que nutre o espírito nacional e a vida, com o desenvolvimento da totalidade do corpo e mente como objetivos adicionais, e deve enfatizar a continuação da educação. (MOE, 2016, tradução própria).

Nas diretrizes do Ministério, os dois níveis de educação são divididos em oito áreas de aprendizado específico: I. Línguas (mandarim, línguas nativas e inglês); II. Matemática; III. Ciências Naturais; IV. Ciências Sociais; V. Artes; VI. Atividades integradas; VII. Saúde e Educação Física; VIII. Currículo Alternativo. As primeiras sete são ramificadas em diferentes matérias quando chegam ao ensino fundamental 2. O currículo alternativo — “planejado e executado por cada escola para instigar o interesse de aprendizado dos alunos, encorajar o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas aptidões e implementar cursos especiais e baseados na escola” (MOE, 2014, tradução minha) — deve tomar de 10% a 25% do tempo escolar, a depender do grau. O último a incluir cursos integrados e intercurrículos com tema

projeta inquéritos baseado em problemas, clube de atividades, cursos profissionais, e cursos para necessidades especiais.

Escola primária é descrita pelo Ministério em três estágios diferentes, cada composto por dois graus de ensino:

(1) Os primeiros 2 anos da educação primária estabelece a fundação para a capacidade de aprender dos alunos, com ênfase nas competências relacionadas a estabelecer hábitos de vida e caráter moral favoráveis. Este estágio apoia os alunos a conduzir e praticar o aprendizado ativo na sua vida diária e introduzir o uso básico da linguagem e símbolos.

(2) O segundo estágio do aprendizado continua a fortalecer a habilidade do estudantes, avançando em habilidades sociais e de conhecimento básicas, desenvolvendo inteligências múltiplas, cultivando uma miríade de interesses, e apoiando estudantes em endereçar problemas na vida através da experiência e da prática.

(3) O terceiro estágio do aprendizado se aprofundar no aprendizado do estudantes, encoraja a exploração do eu, eleva a confiança, aumenta a habilidade de distinguir o certo e errado, desenvolve os conceitos de certo e errado, desenvolve os conceitos de comunidade e consciência nacional, aumenta os valores democráticos e a consciência legal, e demonstra o espírito de colaboração e trabalho em equipe. (MOE, 2014, tradução minha)

Por sua vez, o ensino fundamental 2 é o primeiro nível da chamada escola secundária, e está descrita pelo MOE da seguinte forma:

(...) Neste estágio (quarto estágio), progressão no desenvolvimento de competências core deve ser sustentadas para facilitar um desenvolvimento holístico nos estudantes, com ênfase em estabelecer o senso apropriado de descoberta do eu e explorar aptidões naturais, e consolidar conhecimento e técnicas requisitadas pela sociedade. Ao mesmo tempo, este estágio de aprendizagem encoraja o aprendizado auto-conduzido, estudos colaborativos com colegas, trabalho em equipe, assim como, ênfase em entender e se preocupar com questões comunitárias, sociais, nacionais, internacionais e globais. (MOE, 2014, tradução minha)

Os dois níveis de educação não exigem qualquer avaliação para admissão de alunos no caso de escolas públicas. A entrada é baseada no registro do endereço da casa da família, são definidas as escolas a partir da proximidade a esta. Contudo, à medida que os alunos se deparam com testes para a entrada no Ensino Médio, o Ensino Fundamental 2, principalmente os últimos graus, tem uma aprendizado ainda muito baseado neste.

5.1.3.3 Ensino médio ou Escola Secundária Sênior

Os cursos que compõem o ensino médio são aulas eletivas e aulas obrigatórias definidas pelo Ministério, além de sessões semanais de atividade em grupo e sessões de

aprendizagem alternativa. A quantidade de cada uma dessas aulas varia de acordo com os diferentes tipos de ensino médio possíveis, mencionados anteriormente. Cursos obrigatórios pelo Ministério, mas desenvolvidos pela própria escola são elaborados de acordo com as características dos objetivos de desenvolvimento. Eletivas podem ser elaboradas pelo Ministério ou profissionais da educação — universidades, organizações acadêmicas, centros de escolas de ensino médio. Cada escola também deve desenvolver planos próprios para esses cursos a depender da aprovação pelo comitê de desenvolvimento de currículo escolar (MOE, 2014).

De acordo com o Guia Curricular,

O quinto nível educação segue os 9 anos de educação básica antecedentes com ênfase particular em trazer diferentes tópicos de aprendizagem, desenvolvimento físico e mental, determinação de planos de carreira; preparação de carreira; e independência e autonomia. Competências Core, conhecimento específico e técnicas profissionais são desenvolvidas continuamente para cultivar cidadãos com 12 capacidades excelentes e desenvolvimento equilibrado (MOE, 2014, tradução própria)

Para o tipo mais comum de ensino médio, o geral, existem 3 formas para a entrada com o intuito de tornar esse processo mais democrático:

I. *Recommendation-selection* (甄選入學), ou seleção por recomendação: permite que os alunos possam optar por aqueles *senior high schools* aos quais atendem os requerimentos de entrada e então o *junior high school* que frequentaram encaminha o formulário de entrada e os resultados do BCT para a nova escola. O ingresso ao *senior high school* pode ser concedido baseado em talentos especiais seja de cunho artístico, atlético ou acadêmico.

II. *Registration-assignment* (登記入學): nesse caso o ingresso é concedido baseado somente no resultado do BCT e o aluno deve fazer seu registro no *senior high school*. 50% das vagas devem ser preenchidas dessa maneira.

III. *Direct application* (申請入學) ou inscrição direta: estudantes se registram por conta própria no *senior high school* de sua escolha e o ingresso é concedido baseado no resultado do BCT e nas notas por matéria.

5.1.3.4 Educação Superior

A educação superior pode ser dividida em três tipos diferentes: Universidade Geral, Universidade/College de ciência e tecnologia e *Colleges Junior*. Os estudos propostos pelas

duas primeiras têm duração mínima de 4 anos enquanto o College Junior possui graduações de 2 anos de duração.

Desde o aumento do número de universidades a partir de 1990, foram estabelecidas 144 universidades e 13 *College Juniors* — número atual. Situação muito diferente do período até 1997, quando existiam 101 *Junior Colleges* e 5 Universidades Gerais. Atualmente, as universidades são as instituições de ensino superior mais prestigiadas, que contêm a maioria dos alunos — 52% em 2017 (STATISTA, 2020). Vale ressaltar que Taiwan tem um alto número de universidades em comparação a outras sociedades de tamanho similar, como Austrália, por exemplo, que possui 48 universidades.

5.1.3.5 Educação Experimental

Nos dias de hoje Educação Experimental é uma modalidade em crescimento na sociedade taiwanesa. Nesse contexto, pode ser definida a partir de experimentos educacionais que não seguem o currículo nacional e são expressas a partir de 3 formas diferentes: modelo escolar, modelo não-escolar e modelo escolar privado. As primeiras são 100% públicas ou 100% privadas. As segundas são organizações que fogem da estrutura de escola e não possuem fins lucrativos. Estas podem assumir 3 formatos distintos: I. grupos, em que a educação é fornecida para um número de 3 a 30 alunos aprendendo juntos no mesmo espaço e tempo; II. institucional, cobre corporações não-lucrativas com até 250 ou 150 alunos, a depender do nível escolar, e não seguem o modelo estrutural de escola, como as reconhecidas corporações Montessori e Waldorf; III. educação individual não-escolar, como educação em casa. A última categoria de educação experimental trata-se do tipo taiwanês de *Charter Schools*. Cada um dos modelos citados deve seguir processos e leis específicas para que sejam autorizadas e reconhecidas pelo governos, e se estruturarem legalmente. Essa flexibilidade gerada pela educação experimental no sistema educacional tem o intuito de encorajar a inovação educacional, proteger o direito de aprender e receber educação, aprimorar a oportunidade de escolha sobre o método e conteúdo educacional, e ampliar a diversidade do desenvolvimento em educação, de acordo com o MOE (2014).

O cenário, contudo, não foi sempre assim. Antes de 2014, o MOE mencionava apenas o tipo não-escolar — que apareceu apenas em 2011. A batalha em prol da educação experimental ser legitimada pela lei e ganhar espaço no sistema educacional acontece há mais

de três décadas. A primeira menção a esse tipo de educação aconteceu no ato fundamental da educação: “O governo e o povo deve conduzir experimentos educacionais quando necessários, e fortalecer a pesquisa e o assessoramento da educação para aprimorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento da educação” (MOE, 1999). Por um lado a lei ampliou o poder de escolha às famílias, por outro lado, não definiu de que forma esse método ou organização deveria ser implementado. Logo, somente em 2014 e em 2018, juntamente com o novo currículo, que a educação experimental recebeu suporte legal para que pudesse se estruturar e crescer, através do estabelecimento de quatro leis que regulam esse campo de atuação.

O Ato de execução para a Educação Experimental de base escolar promulgado em 2018 estabelece o procedimento para que as escolas possam ter seus planos educacionais aprovados e monitorados ao decorrer do ano pela autoridade competente a depender da região em que está alocada e o nível de educação a qual se trata. O Ato também estabelece a criação de um comitê de revisão da educação experimental (EERC) — Artigo 5. Essa organização é responsável por rever, supervisionar, coordenar a política, seus recursos, e outras questões relacionadas. O comitê deve ser construído por diferentes *stakeholders* como pais, professores, diretores e agentes administrativos da área de educação (MOE, 2018). O artigo 8 da mesma lei estabelece o conteúdo que deve ser contemplado pelo plano educacional apresentado pela escola ao comitê, devendo incluir, entre outras coisas: o plano de educação e ensino; os conceitos de educação; as regras do experimento; a duração e procedimentos do experimento; o formato de avaliação dos *outcomes* dos alunos; os métodos de aconselhar os estudantes; e os métodos de participação dos pais (Id., 2018).

O mesmo artigo determina que o plano deve ser desenvolvido com duração mínima de 3 anos e máxima de 12 anos, sendo revisitado a cada 4 anos.

Em seu capítulo 4, a lei menciona a avaliação, a supervisão e os prêmios. Em termos de avaliação, a autoridade competente central é responsável por estipular o conteúdo das regras, procedimentos e avaliações, assim como determina ações que devem ser tomadas quando a parte aplicante não cumpre com o caminho correto. A última é punição após orientação, supervisão, e outras opções. No caso de escolas privadas deve-se estabelecer um mecanismo que garanta a qualidade da educação a ser avaliada regularmente por uma agência interna ou externa de profissionais da área.

5.1.4 Carreira de Docente

De acordo com o Ato de Remuneração dos Professores (MOJ, 2015), o salário dos professores está baseado no nível de ensino em que trabalham, na qualificação considerando diplomas de educação superior e na senioridade. A tabela de graus de salários está expressa no artigo 7. Já o artigo 18 discorre sobre a possibilidade de fornecer bônus para professores a depender da condição financeira no âmbito público em dado momento - caso forem distribuídos, o Ministério da Educação deve definir as regulações a respeito dos tipos, condições e níveis (MOJ, 2015). Há também a possibilidade de somarem bolsas que incluem: bolsa ocupacional para professores que assumem papéis adicionais como de liderança, aconselhamento ou de educação especial; bolsa de pesquisa acadêmica, para aqueles que engajam em pesquisas acadêmicas ou pedagógicas. No geral, os professores são bem pagos em Taiwan e possuem generosos pacotes de benefícios. Em 2017-2018, os professores com diploma de graduação universitário receberam um salário que inicia-se em US\$40,120 que cresce a US\$46,525 para professores com mestrado e US\$51,308 para professores com PhDs.

O Ato da Educação do Professor (1997) - última emenda em 2019 - expressa como deve ser o processo para se graduar na profissão. Logo de início, no artigo 4, o documento ressalta que a educação do professor deve estar voltada para o ensino centrado na aprendizagem do aluno. Assim sendo, o treinamento deve promover aos futuros educadores conhecimento e habilidades que corroboram com este enfoque; senso de profissionalismo; caráter e moral; o respeito à diversidade e a etnias culturais; cuidado com a sociedade; e uma visão internacional. Percebe-se a consonância destas diretrizes aos objetivos dos últimos currículos nacionais. Em seu artigo 11, a lei cita quais os passos que devem ser completados para que os professores sejam qualificados para a posição. São eles: diploma de educação superior; certificado de realização da educação pré-serviço; passar no teste de qualificação para professores; completar o treinamento prático em educação (espécie de estágio com duração de 6 meses) com resultados satisfatórios (MOJ, 1997). O treinamento para professores de escola primária e secundária acontece em instituições diferentes: o primeiro em *colleges* e segundo em universidades. Todos os futuros professores devem ter aulas na sua área de especialização para receberem o certificado de educação pré-serviço. Em 2017, a taxa de aprovação no Exame de Qualificação de Professor exigido, era de apenas de 55%

(NCEE, _). A certificação não garante uma posição em alguma escola, com a redução do número de crianças e jovens. Com escolas vazias ou fechando, há uma oferta de professores e professoras maior que a demanda, tornando um mercado muito disputado para estes profissionais. Em 2015, apenas $\frac{2}{3}$ dos professores certificados foram empregados (NCEE, _). O processo de contratação para as escolas públicas inclui mais uma prova, que ocorre por áreas do país (englobando mais de um município ou condado), que testa conhecimentos gerais e conhecimentos específicos da área, assim como uma demonstração de aula a especialistas. Os candidatos são ranqueados de acordo com os resultados para cada área em que há vagas e então escolhem, na ordem do ranqueamento, onde gostariam de trabalhar dentre as vagas disponíveis. Depois, sua escolha deve ser acatada pelo diretor e comitê de professores. O processo relatado foi descrito por diversos professores, mas não foi encontrado documentos em inglês que descrevem este processo de contratação para a rede pública.

Por fim, o Ato dos professores promulgado em 1995, com última emenda em 2019, define a avaliação da qualificação dos professores, o processo de apontamento a um cargo a partir de um comitê liderado pelo diretor da escola e uma composição de 9 a 16 membros de dentro e de fora da escola. Este ato também estipula os possíveis motivos e processos para afastamento, suspensão, desligamento e a descontinuação de um profissional ao cargo que ocupa e discorre sobre as organizações de professores em associações. Ademais, expressa os direitos e obrigações dos professores. Dentre as últimas estão: de proteger ativamente o direito da criança aos estudos; de implementar atividades adaptativas de ensino e aprendizagem, em concordância com os ordenamentos e o programa de ensino instituído pela instituição de ensino em questão; de aconselhar e disciplinar os alunos, guiar seu crescimento apropriado e nutrir desenvolvimento de personalidade sólida do mesmo; de engajar-se em pesquisas relacionadas ao ensino e ao aprofundamento dos estudos; de assumir as responsabilidades atribuídas ao cargo, sempre atuar a base da consciência e promover a honra e dignidade de ensinar e o profissionalismo; de participar de trabalhos acadêmicos e administrativos e atividades de educação social; etc.

Assim sendo, professores são obrigados por lei a se engajar em algum tipo de pesquisa relacionado ao ensino e em um desenvolvimento profissional, mas não há uma definição nacional do mínimo de horas que devem ser destinadas a estas funções, os governos locais

que especificam estes requerimentos. A exemplo, Nova Taipei exige 54 horas de desenvolvimento pessoal a cada ano (NCEE, _).

Atualmente, não há nenhum sistema de avaliação de professores em Taiwan, nem uma escada de carreira formal e clara. Contudo, algumas professoras com experiência e bem vistas recebem a oferta de expandir suas responsabilidades. Professores com mais de 5 anos de experiência podem se tornar organizadores dos professores em sua área, mentores de professores ou assumir um trabalho administrativo. Papéis de liderança, nesse âmbito, são desenvolvidos localmente e podem ter responsabilidades variadas. O ministério da Educação já propôs uma possível escada de carreira com caminhos de ensino e da parte administrativa, mas ainda não foi implementada (NCEE, _).

O Ministério da Educação não exige que as escolas proporcionem programas de inserção para professores novos, mas demanda que as instituições de formação de professores promovam assistência técnica e desenvolvimento profissionais para seus graduados no intuito de ajudá-los na transição a seus papéis. O governo também fornece um subsídio para encorajar professores mais experientes a se tornarem mentores dos novos (NCEE, _).

Por sua vez, para torna-se diretor exige-se que tenha ao menos 4 anos de prática de ensino e pelo menos 2 anos de experiência administrativa. Candidatos devem fazer um exame de qualificação para a vaga, aqueles que passam devem realizar um curso de treinamento proporcionado pelo Ministério de oito a dez semanas. Estes são apontados pelo departamento de educação e contratados pelo comitê escolar e cumprem termos de quatro a oito anos (tempo máximo.) A permanência para além do primeiro termo depende da avaliação de performance do ensino escolar conduzida pelo comitê avaliativo em cada escola a cada 4 anos. Este comitê é composto por oficiais da área, pais, professores e outros especialistas em educação. Os diretores são avaliados através de uma série de indicadores relacionados a visão da escola, liderança na administração, no currículo e na instituição, na comunidade e moral. Os diretores de alta performance recebem oportunidades para serem transferidos a posições de liderança no governo (NCEE, _).

5.2 Resultados do Estudo de Campo

Entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em Taipei, foram realizadas entrevistas com professores, diretores, pais, alunos, servidores do governo e acadêmicos na área de educação,

além de observação e observação participante em aulas e atividades escolares. Mais especificamente, foram visitadas quatro escolas, dentre as quais três se encontravam na capital, como identificado na tabela 3. Destas, duas eram escolas primárias experimentais, a primeira era uma escola privada em uma área aborígene afastada do centro, a segunda é a primeira escola experimental da rede pública, aberta a 3 anos atrás. A terceira escola, foco da pesquisa, é uma escola pública de fundamental 2. Esta é considerada uma escola tradicional com mais de 50 anos, inicialmente apenas para mulheres, mas que foi se reinventando ao longo tempo. Hoje ela abarca homens e mulheres e é considerada uma das melhores escolas de Taipei pelos profissionais em educação e pelos pais. A quarta, também uma escola de fundamental 2, se encontra em um município próximo, menos abastado, denominado Hsinchu.

Tabela 3 — Escolas Visitadas em Taiwan

Identificação	Escola	Fase	Zona	Nº de Visitas
Escola A	Primary Elementary School	Fundamental 1	Região aborígene de Taipei	1
Escola B	Heping Experimental Elementary School	Fundamental 1	Região central de Taipei	2
Escola C	Jinhua Junior High School	Fundamental 2	Região central de Taipei	10
Escola D	Hsinchu City Hsinke Junior High School	Fundamental 2	Hsinchu City	1

Fonte: Elaboração própria

A primeira escola na zona aborígene foi visitada acompanhando um grupo de professores e pais que buscavam se capacitar para fornecer educação em casa. Todos faziam parte de um Programa de treinamento de professores para educação experimental fornecido pelo Instituto de Educação Experimental da Universidade Nacional de Chengchi, em Taipei, coordenada por um professor especialista em educação experimental, que é parte do movimento político em prol de educação democrática e experimental. Assim, esta visita possibilitou conversas desestruturadas com participantes do programa e com o professor mencionado para entender o histórico das reformas educacionais de Taiwan e a visão da sociedade em relação ao tema. A segunda escola mencionada, Heping Experimental

Elementary School, escola referência no mundo, permitiu compreender melhor sobre a educação experimental, modalidade específica do país, no âmbito da rede pública e os objetivos por trás da última reforma educacional nacional implementada para educação fundamental, como expressa no referencial teórico. A escola pública de fundamental 2, no coração de Taipei, Jinhua Junior High School, foco desta pesquisa, é a escola que teve mais abertura para me receber e é uma escola referência em Taipei. Ao mesmo tempo que esta tem um histórico tradicional e é reconhecida pela excelência de seus alunos nos exames para adentrar o próximo nível educacional, é também uma escola que se propõe a mergulhar nas transformações propostas pelo governo com a última reforma educacional. Desta forma, ela é utilizada como uma espécie de laboratório para políticas a serem ampliadas para o resto da rede pública. Com isso, a observação sobre Jinhua Junior High School permitiu uma aproximação ainda maior ao processo de implementação prática da reforma educacional definida pelo Ministério da Educação, incluindo os seus desafios e sucessos. Jinhua se diferencia da anterior não somente pela fase educacional que foca - Heping sendo escola primária e Jinhua uma escola de fundamental 2 - mas pelo fato de que a Heping (Escola B) foi criada em cima do novo currículo, enquanto Jinhua possui uma estrutura tradicional prévia que enfrenta um processo de transformação gradual.

Por fim, ao reconhecer a situação privilegiada de Jinhua, uma escola com muitos alunos, bons recursos, alocada em um dos bairros mais ricos de Taipei, Da'an District, e com um nome de prestígio, a última escola visitada - Hsinchu City Hsinke Junior High School - teve como intuito a possibilidade de vivenciar um espaço que contraponha este cenário. Hsinke Junior High School é uma escola que também está sendo impactada pela reforma educacional, mas se encontra em uma situação com menos alunos e menos recursos (dado a decrescente demografia, é menos demandada) e que está mais resistente às transformações propostas pelo governo.

Durante as visitas, foi possível concretizar observação participante dentro das salas de aula e fazer entrevistas semi estruturadas com professores, diretor acadêmico, diretor geral, pais e alunos, como dito anteriormente. Ademais, foram feitas entrevistas com uma servidora pública do departamento de educação de Taipei e três professores universitários do departamento de educação da NCCU. As entrevistas estão identificadas na tabela a seguir.

Tabela 4 —Identificação dos Entrevistados

Entrevistado	Descrição	Organização
Profissionais das escolas		
A	Counseling Professor	Jinhua Junior High School
B	Professora de classe	
C	Professora de matemática + mãe de aluno	
D	Professora de saúde	
	Universitária acompanhante do professor de counseling	
E	Estagiária de counseling	
F	Diretor acadêmico	
G	Professora de escoteiros	Hsinchu City Hsinke junior high school
H	Professora de sala	
I	Diretor da escola	
J	Professora de sala	Heping Experimental Elementary School
K	Diretor da escola	
L	visita observatória	Escola experimental em zona indígena
Outros profissionais da área de educação		
M	Professor focado na construção de conhecimento através da tecnologia, ex-professor de ensino médio vocacional	Departamento de Educação da NCCU
N	Professor focado em reformas educacionais, membro do conselho do dep. de educação municipal para escolas de ensino fundamental	
O	Professor chefe do Instituto de educação experimental, e do programa de treinamento de professores	
P	Coordenadora de Internalização para área de planejamento	Departamento de Educação do Município de Taipei
Q	Mestrando em educação experimental, ex-aluno de escola experimental waldorf	NTU
Pais e Mães de alunos e alunas		
Q	Responsável 1	Jinhua Junior High School
R	Responsável 2	
S	Responsável 3	
T	Responsável 4	
U	Responsável 5	Heping Elementary Experimental School

Alunos e alunas		
V	Aluno 1	Jinhua Junior High School
X	Aluna 2	
W	Aluno 3	
Y	Aluna 4	

Fonte: elaboração própria?

O currículo nacional desenvolvido em 2014 vem sendo gradualmente implementado nas escolas. Percebe-se escolas que estão nos primórdios de uma transformação, algumas mais avançadas e outras ainda resistem à mudança. A educação taiwanesa ainda é vista pela população como uma educação tradicional em via de regra (termo que aparece em todas entrevistas).

Pais, alunos e alguns professores têm um conhecimento genérico sobre as inovações que o novo currículo carrega. A ideia principal que está na mente das pessoas é: o governo busca fazer uma educação mais interativa que desenvolva conhecimentos para vida. Como expresso por alunos do 9º ano, o governo deseja que as aulas tenham mais “trabalhos do tipo apresentação de powerpoint, trabalhos em grupo ou coisas do tipo” (ao invés de exercícios). Os diretores das escolas B e C demonstram ter um conhecimento mais profundo sobre as novas diretrizes curriculares enquanto o diretor da escola D, menos. No caso da escola A, esta vem implementando um currículo experimental a quase duas décadas, logo, ela está descolada do currículo nacional.

Esta situação de transição gera uma estrutura híbrida entre inovadora e tradicional que será expressa a seguir. Da mesma forma, identificou-se alguns desafios para a completa implementação do novo currículo que serão apontados em seguida.

5.2.1 Estrutura das escolas

As escolas primárias experimentais possuem estruturas físicas menos convencionais. A Escola B, especificamente, possui um prédio que foi construído e costurado junto com a idealização e desenvolvimento do currículo educacional. As salas, móveis e outros espaços educacionais, como as cozinhas, foram encabeçadas pelo professores que iriam dar aula na mesma. As salas são bem espaçosas, com vários ambientes distintos e móveis que podem se

locomover criando cenários diferentes a serem montados pelos alunos e alunas em conjunto com os professores professores/as. Estes espaços que possibilitam a interação dos alunos são importantes na concepção de Dewey (2003), pois nestes reside a oportunidade de reconstruir situações da vida, de modo a receber e aplicar informações e ideias, dando continuidade a experiências progressistas (DEWEY, 2003).

Já as escolas C e D reproduzem os ambientes de sala tradicionalmente conhecidos ao redor do mundo com carteiras enfileiradas direcionadas à lousa. As paredes são decoradas pelos alunos e pelo professor responsável. Cada aluno tem a sua carteira, que na maioria dos casos está lotada de livros e apostilas de exercícios. Os alunos têm poucos cadernos para simplesmente anotar o conteúdo de maneira não padronizada. A escola C possui sala de computação, quadras, laboratórios de ciências e um grande auditório. As salas de professores são abarrotadas de papéis e cadernos empilhados na mesa de cada professor, percebe-se que quando não estão em aula, estes estão trabalhando em suas mesas. Não há um espaço de convivência para os mesmos. Há também uma sala para associação de pais que está sempre cheia. Não há um refeitório para os alunos, estes almoçam nas salas.

5.2.2 Resquícios de um histórico autoritário

Para além da estátua de Chiang Kai Chek que ocupa alguns pátios de escolas, nota-se que algumas práticas perduram há décadas. Dentre elas está o uso de uniforme todos os dias na maioria das escolas, a obrigatoriedade de terem professores responsáveis por cada classe ainda na escola secundária júnior, e o horário de soneca pós almoço dos alunos, como colocado pelos alunos entrevistados. Estas características que remetem ao controle foram observadas nas duas escolas tradicionais C e D. O período de soneca “forçado” - como colocado pelos alunos - ocorre após o almoço. Durante este tempo, os alunos são obrigados a ficarem dentro da sala em silêncio para dormir e vigiados pelo professor responsável pela respectiva sala. Ao perguntar sobre o objetivo deste momento, o professor A disse que é assim historicamente e não saberiam dizer o motivo ao certo. Uma possibilidade seria uma compensação, dado que os alunos normalmente estão muito cansados e dormindo muito pouco por conta dos estudos. Nas outras pausas de 20 minutos entre aulas, os alunos podem brincar ou devem cumprir suas funções de limpeza da sala e da escola. Percebe-se que a questão do controle e da disciplina é algo ainda muito forte na educação taiwanesa.

5.2.3 Valorização do aprendizado acadêmico

A visão proposta por Chen e Huang (2017) de que na prática o desenvolvimento intelectual sempre foi a maior preocupação das escolas porque a educação e a realização acadêmica são altamente estimados na sociedade taiwanesa, se faz valer nas falas dos entrevistados e nas observações. Através das entrevistas realizadas percebe-se que, tradicionalmente, as escolas taiwanesas foram pautadas em atingir a excelência na execução de testes e avaliações realizadas pelos alunos. O Diretor Acadêmico F diz:

(...) os pais querem que suas crianças tenham as habilidades para encarar os problemas futuras (o que propõem o novo currículo), mas querem que suas notas sejam boas ainda mais. E você sabe, o método tradicional dá aos alunos notas muito boas nos exames, porque eles memorizam e praticam as técnicas de fazer teste.

Ao olharmos para os resultados no PISA (OECD, 2018), em 2018, como nos anos anteriores, Taiwan - identificado como Chinese Taipei - esteve entre os 5 ou 10 melhores países nas três disciplinas avaliadas. O país está acima da média em todos indicadores de performance deste teste.

A intensa preocupação com a excelência acadêmica também reverbera na cultura do incentivo a educação remedial conhecida como *buxiban* (em chinês tradicional: 補習班) ou *cram schools* (em inglês). Estes se assemelham a uma espécie de cursinho para alunos de fundamental 2, são aulas de matérias variadas para além da escola que focam no estudo e na prática para os exames. De acordo com o diretor acadêmico F, na sua época apenas $\frac{1}{3}$ das crianças frequentavam *buxibans*, contudo, atualmente ele faria uma estimativa que 80% das crianças frequentam, de modo que se tornou algo visto não apenas como um reforço para casos pontuais, mas para todas as famílias que buscam se manter competitivas nos exames. O diretor diz não acreditar que tantos alunos deveriam frequentar *buxibans*, mas que os pais se preocupam com as notas e não têm tempo de estudar com os filhos. Entende que é muito importante os pais estarem com os filhos e ensiná-los, e não devem utilizar a *buxiban* como uma compensação pela falta de tempo de realizar tais funções.

5.2.4 Rotina dos alunos

A duração média de um dia escolar em Taiwan é a maior do mundo, atingindo oito horas e meia no ensino fundamental 2 (NCEE, 2020). Somado a isso, deve-se contabilizar a

frequência aos *buxibans*, que lotam suas rotinas, inclusive aos sábados. A vida dos alunos é completamente dedicada aos estudos e não há tempo para que eles invistam em hobbies e possam descobrir o que gostam e o que não gostam, atenta o Professor M. É comum e valorizado que as famílias criem uma situação que não exija nada dos filhos além dos estudos para que eles possam focar no que interessa, sob essa perspectiva. O aluno W explicou que, como seus pais dizem, o ensino fundamental 2 é momento de mais trabalho e o mais cansativo, enquanto o ensino médio é “ok” e a faculdade é a parte mais fácil e a melhor parte, porque você não precisa trabalhar tanto e “pode fazer o que quiser” - afinal, depois, não há mais testes para a maioria das profissões. Foi comum encontrar alunos reclamando que estavam cansados, ou utilizando do tempo livre para dormir em suas carteiras.

Esta análise vai de encontro com os indicadores de bem estar do PISA (OECD, 2018). Nesse critério, os estudantes taiwaneses têm uma satisfação de vida menor que a média da OECD, uma maior porcentagem de alunos reportaram estarem sempre se sentindo tristes. O mais destoante de todos é o índice de medo do fracasso: em uma escala de 0 a 1, a média da OECD é de -0,01 enquanto de Taiwan é de 0.67. Em contraste, o índice de positividade é 0.12, acima da média de 0,01, apontando para uma sociedade bem otimista.

Ao mesmo tempo, ao chegar na sala minutos antes da aula começar, o cenário não será muito diferente de outras escolas ao redor mundo: pré-adolescentes brincando agitados, conversando e fazendo piada.

5.2.5 Competição e colaboração

Percebe-se que escolas tradicionais como a escola C fomentam a competição entre colegas ou entre salas. De exemplo, cada sala ganha pontos pela qualidade de arrumação que seus alunos executam na própria classe e no resto da estrutura da escola. Os pontos também são distribuídos a partir de outros critérios de avaliação da atitude dos alunos. Ao acumular uma certa quantidade de pontos a sala ganha uma placa a ser pendurada na porta, sinal de prestígio para os alunos e professores responsáveis. A professora C, no entanto, comenta que existem muitos professores que ficam em cima de seus alunos controlando o comportamento e suas ações para ganharem os pontos para sala, pois valorizam muito este reconhecimento. A entrevistada discorda com esta ação, entende que isso não deveria ser algo tão importante e

prioriza dar mais autonomia para seus alunos, mesmo assim é uma das salas com mais placas de reconhecimento.

A valorização de títulos de reconhecimento também se destacou ao assistir a aula da professora B com uma convidada especial americana. Durante a apresentação da professora sobre os alunos à convidada, a primeira ressaltou alguns alunos que tinham situação de destaque em seus grupos como banda, coral, teatro e/ou esportes, mas poucos foram mencionados nesta lista.

Ademais, as escolas participam de campeonatos esportivos entre regiões ou mesmo nacionais entre escolas. O governo, por sua vez, incentiva a excelência no âmbito dos esportes para além do acadêmico, assim muitas escolas colocam uma grande importância nas partidas ganhas pelos alunos, já que isso potencializa o status da instituição.

Ao mesmo tempo, alguns aspectos nos levam a observar o desenvolvimento de um senso coletivo dos estudantes. Em alguma medida, a pontuação das classes acarreta nisso, uma vez que a competição está entre as salas, mas para ganhar os pontos para a sala os alunos que a compõem devem ter um senso de comunidade. Os trabalhos de faxina e outras atividades da escola, como servir o almoço e controlar o trânsito da rua no momento de entrada e saída das aulas, mostram a importância do cuidado do todo, do limpar mesmo do que não é seu.

Ademais, ainda que não se tenha observado muitos trabalhos em grupo nas aulas presenciadas, os professores entrevistados, como A e D, enfatizaram a importância da colaboração.

5.2.6 A valorização do professores e a participação dos pais

Na lógica confucionista, não somente a educação é valorizada, como os professores também. No entanto, é um consenso entre os professores e professoras entrevistadas/os que, atualmente, os pais se sentem muito mais confortáveis de expressarem sua opinião sobre a educação dos filhos e filhas e intervir na ação dos professores, de modo que os últimos não se sentem respeitados como esperavam. Ao mesmo tempo, isso aumenta a pressão sobre os professores, que não querem perder o posto de prestígio. Como posto pelo diretor F, muitos trabalham mais que as horas pagas, investindo para que seus alunos tenham bons resultados nos testes, para que eles não percam o prestígio e a confiança dos pais e da sociedade -

situação averiguada no caso da Jinhua Junior High School, mas não necessariamente é uma regra para todas as escolas.

Os pais são os principais *stakeholders* que controlam a performance dos professores a medida que os últimos não são submetidos a uma avaliação de desempenho propriamente dita. Isso se dá por motivos culturais e a mudança de comportamento em relação a professores pode ter influência do ato fundamental de educação de 1999 que, de acordo com o professor universitário O, devolveu o direito de educação aos pais. Na escola C, os pais têm um espaço da escola separado para associação de pais que está sempre cheio e que participa de diversos eventos promovidos na escola. De acordo com a lei, diz o professor A, toda e qualquer estudante universitário ou pai de aluno que queira assistir uma aula tem o direito de. O diretor C pontua que uma boa parte de seu trabalho é atender a ligações de pais preocupados que querem fazer alguma crítica aos professores e então ele deve ponderar o quanto da crítica é devida ou não e como repassar isso aos profissionais.

Diferentes professores trouxeram como maior desafio a relação com os pais, dado essa relação de cobrança e de participação ativa na execução do trabalho do professor. Dada a possibilidade de críticas e reclamações, os professores passam a se esforçar ainda mais na preparação do seu trabalho mesmo sem ter sua carreira em risco, a medida que gozam de um emprego público estável. A teoria do diretor acadêmico F para o porque disso, é que, ao perder a confiança dos pais, colocam a confiança de seus alunos em risco, e isso pode acarretar na perda do controle da classe por parte do professor. Aqui tocamos no que aparenta ser o tendão de aquiles da relação genérica de professores com a nova educação progressista.

Percebe-se que diante desta situação criou-se uma cultura dos professores procurarem os pais para explicarem suas estratégias e entrarem em acordos, tornando a educação dos alunos mais colaborativa e transparente. Há também a cultura de convidar os pais para compartilharem com os alunos, em aula, sobre suas experiências profissionais.

5.2.7 Desigualdades do sistema

Os professores, como relatado anteriormente, escolhem a escola em que vão trabalhar de acordo com a sua performance no concurso público. Assim, os melhores colocados tendem a buscar as escolas de maior prestígio. Percebe-se que as escolas mais conceituadas acabam por perdurar esta posição e, conseqüentemente, aumentam a desigualdade entre escolas na

medida em que captam os melhores talentos. Existem programas do governo para incentivar que professores jovens vão trabalhar em áreas remotas em escolas menos qualificadas para reduzir essa desigualdade, mas de acordo com o Professor N, isso não tem surtido tanto efeito.

O professor A também relata que tem aumentado o número de professores temporários em relação ao número de professores fixos com os benefícios de servidor público. Para ele, isto está relacionado a tendência de redução do número de alunos relacionado a demografia decrescente do país. O número de professores em uma escola é baseado no número de alunos e, se a instituição sofrer uma redução na última, professores serão realocados para outras escolas. Para não ter que sofrer esta perda, as escolas estão optando por contratar professores temporários que podem ser demitidos a qualquer momento, ao invés de professores de carreira. Isto, diz ele, coloca a profissão em situação de vulnerabilidade.

De acordo com a legislação, como abordado anteriormente, os alunos são destinados às escolas públicas com base no endereço de registro de suas casas. Contudo, ao conversar com certas mães e pais de estudantes da escola C, notou-se que alguns moram longe da escola e que há uma vasta de discussão sobre a escolha da escola para qual os filhos serão destinados, baseada na qualidade das mesmas. Ao questionar sobre esta possibilidade de escolha, estes pais e mães explicaram que é comum registrar seus filhos no endereço de algum familiar ou amigo que more perto da escola desejada. O diretor acadêmico F disse que isso ocorre, mas é a minoria dos casos. De acordo com a servidora do departamento de educação P, “os pais são muito inteligentes e vêm quais escolas estão fazendo mais e quais não, assim as escolas recebem muita pressão dos pais.”

Percebe-se também uma diferença de qualidade das escolas entre bairros economicamente ricos e pobres. O próprio diretor acadêmico F da escola C relata que antes trabalhava em uma escola de um bairro mais pobre. Nesta, os desafios dos alunos na escola eram muito diferentes daqueles da escola C, que estão em um dos bairros mais conceituados da cidade. As profissões dos pais eram distintas, “a maioria eram empresários que estavam preocupados em trabalhar para garantir a subsistência da família.”, disse diretor F. Dessa maneira, o acompanhamento que estes exerciam sobre os estudos dos filhos também era mais reduzido, dado que trabalhavam em horários mais extensos e tinham uma educação inferior, que reduziam sua capacidade de participar e palpitar sobre a educação do filho. Ademais, relata que na escola em que trabalhava antes, alguns alunos não tinha uma mesa de estudos

em casa para realizar as lições necessárias. Ele ressalta, assim, que a discussão sobre o desenvolvimento de um currículo baseado em competências na vida moderna e na internacionalização é algo que cabe no cenário da escola C, dada a performance de seus alunos relacionada ao contexto em que vivem e as famílias em que estão inseridas. Enquanto em áreas mais pobres os problemas são outros e, antes de discutir competências mais complexas, faz-se necessário investir no aprendizado de competências básicas, como ler e escrever.

Na tentativa de manter os alunos frequentando escolas na sua própria região, o governo não divulga, como no caso do Brasil, a performance das escolas no exame final no caso da educação secundária júnior. Contudo, as escolas trocam a média dos resultados de seus alunos entre si e existe um ranqueamento extraoficial utilizado pela sociedade para qualificar as escolas e embasar a decisão dos pais de onde alocar seus filhos.

5.2.8 Desafios para a transição do currículo nacional e do modelo pedagógico

A partir da situação descrita, percebe-se que o modelo tradicional de educação, baseado na memorização e na competição como definido por Kennedy, Lee e Grossman (2011), ainda influencia a pedagogia atual. Ao mesmo tempo, a criação dos dois currículos apresentados neste trabalho, de 1998 e de 2014, demonstram que existe uma consciência do governo, de especialistas e de uma parcela de pais, que uma educação pautada na execução de testes pode não ser ideal. Considerando que estes propuseram uma inflexão no sistema educacional visando o desenvolvimento de uma educação para a vida. Esta percepção vai de encontro com as bibliografias mencionadas no referencial teórico, de Dewey (2003) e Unger (1998). Ainda assim, um ensino que dialogue com as experiências dos estudantes, como preconiza Dewey (2003), e que fomente a criatividade e imaginário dos mesmos é visto de modo cético pela sociedade.

Os dois modelos parecem estar presentes no sistema educacional de forma conflitante: enquanto um prioriza o cognitivo, o outro tenta incorporar na pedagogia os aspectos afetivo e social, assim como desenvolver a autonomia e a criatividade dos jovens. Nas conversas com pais e professores, não parece que eles sejam contra a nova perspectiva sobre a educação, mas que há um medo de que esta impeça que seus filhos ou alunos atinjam o sucesso de conquistar um diploma, algo explicitamente pontuado pela Professora C.

Desta forma, o principal desafio está no atrito entre o modo tradicional a base da memorização e o novo aprendizado experiencial e para a vida. A partir das observações e entrevistas, alguns desafios se destacaram para implementação efetiva do novo guia curricular de 2014: (i) a falta de tempo dos alunos e professores; (ii) a situação de pressão sobre os últimos; (iii) o medo dos professores de perder o controle sobre a sala, (iv) a avaliação acadêmica voltada para o intelectual e não para competências. Me aprofundarei nesta análise a seguir.

5.2.9 A problemática do modelo memorativo e competitivo

De acordo com o professor M, uma educação à base da memorização pautada em testes é o que leva os alunos a não terem estímulos após entrarem na faculdade. “O aluno pode ir muito bem em matemática, mas ele não gosta de matemática, porque não entende o conhecimento por trás, apenas repete.” - M. O entrevistado relata, ainda, que percebe os alunos muito desanimados ao chegarem na universidade, “o objetivo de vida deles foi atingido (entrar na faculdade), o que fazer da vida agora?”. Estes viveram em função de passar na faculdade, algo de grande mérito na sociedade taiwanesa. Todavia, no processo para atingir este objetivo, não tiveram tempo de investir em outras coisas e descobrir seus gostos, desejos e motivações. Suas ações estão pautadas na pressão para conquistar aquilo que é valorizado pela sociedade a partir de uma movimentação automática. Como colocado pelo entrevistado M, professor universitário do departamento de educação, os alunos aprendem a reproduzir o conhecimento de maneira veloz, treinando como responder as perguntas de exames, mas não reconhecem o sentido destes para suas vidas

A análise do professor M sobre a educação taiwanesa é de que esta é resultante da cultura confucionista (explicada no item 5.2) - ainda muito influente na sociedade asiática - que tem como pilar central a educação. A entrevistada T, mãe de um aluno do 7º ano da Jinhua Junior High School, retrata este conflito. Ela relata a rotina diária do seu filho de 11 anos: ao sair da escola as 17:00, vai para *cram school*, chega em casa, janta e descansa por mais ou menos uma hora, e então estuda até ir dormir às 23:00, se não depois. T diz que gostaria que não fosse assim, mas sabe como é o sistema e quer que ele consiga entrar em uma boa faculdade e que seja bem sucedido.

5.2.10 A avaliação como variável determinante para o modelo pedagógico

O diretor acadêmico C pontua, como aparece no estudo bibliográfico, que os testes têm um forte impacto no formato e direcionamento do ensino nas escolas em geral. Sendo o sistema de avaliações atual, responsável pela situação exposta pela Mãe T e pelo Professor M anteriormente. Os exames de entrada no ensino médio determinam as possibilidades acadêmicas e de carreira futuras, de modo que muitos pais esperam que as escolas preparem seus filhos para que possam entrar em escolas prestigiadas de ensino médio (CHEN, HUANG, 2017). Na visão do diretor C, o governo está tentando modificar o formato do teste para mudar este cenário, todavia não foram exitosos até o momento. Assim, a solução para redução da pressão diante das avaliações finais parece ser uma incógnita ainda não decifrada.

Enquanto as avaliações continuarem a priorizar o teste de conhecimento puro, desvinculado de experiências, os professores serão obrigados a entregar este conhecimento aos alunos, sem tempo de aula para desenvolver as competências para a vida. Na visão predominante dos especialistas e profissionais da área, se a forma de inserção no ensino médio e no ensino superior fossem modificadas, a relação das escolas, pais e estudantes com a educação também se transformaria.

5.2.11 A sobreposição de exigências

Na tentativa de mudar esta situação, o exame para adentrar o ensino médio - o que define suas possibilidades de escolha para a o ensino superior - passou a considerar, para além das notas nos exames, outras atividades como a performance artística e musical ou esportiva. Por um lado, esta reverberou em efeitos contrários. Pais, alunos e professores relatam que isso aumentou a pressão sobre os estudantes de terem que atingir a excelência em todos estes âmbitos. Por outro lado, vale enfatizar que as escolas conseguem acolher e estimular mais os talentos de seus alunos. Escolas de fundamental 2 tem vagas especiais para alunos excelentes no campo das artes e dos esportes e estes alunos formam salas que tem mais tempo para investir nesses talentos do que as salas normais.

Ao longo da pesquisa de campo, houveram indícios de que esta proposta de renovação educacional não transforma o que já existe mas se soma ao modelo anterior. Os alunos são avaliados a partir de um portfólio de experiências e de seus resultados nos testes. Estes possuem algumas aulas e atividades holísticas, mas também tem muitas aulas de disciplinas limitadas voltadas para exercícios de prova. Isto pode ser averiguado com mais detalhe ao observar a experiência de Jinhua Junior High School no item Z. Vale ressaltar que essa

situação somatória não reverbera apenas na carga horário e na pressão sobre os alunos, mas também sobre os professores.

5.2.12 Sobrecarga e pressão sobre os professores

Os professores possuem uma rotina de trabalho intensa e apertada. Todavia, com a proposta da realização de currículos específicos de cada escola e materiais customizados pelos professores do novo currículo, há uma exigência ainda maior de dedicação e tempo dos professores. O entrevistado N conta que, por conta disso, muitos professores criticaram o novo currículo. Os professores relatam não ter tempo para produzir este material por já estarem sobrecarregados e, considerando o conteúdo que se faz necessário ensinar para as provas, também não têm tempo de aplicar atividades extras a seus alunos. A professora de matemática C da Jinhua Junior High School, que cedeu poucas aulas para implementar um projeto experimental de criação própria, relata como ela tem que correr com a matéria na aula para dar conta de todo o conteúdo necessário para os exames. Ao assistir sua aula, percebe-se exatamente isto, pouco tempo para que os alunos possam absorver e entender de fato as fórmulas colocadas na lousa. Mesmo os professores entrevistados que fazem e gostam de fazer materiais próprios pontuam a sobrecarga e o esforço que exige. Há, no entanto, um programa aberto pelo departamento de educação de Taipei que permite com que grupos de professores que se inscrevam com o objetivo de participar da elaboração de *syllabus* intraescolar, sejam dispensados de $\frac{1}{3}$ de sua carga horária de aula, para focar no estudo e desenvolvimento do *syllabus*.

Ademais, o diretor acadêmico M relata que a exigência irreal por parte do governo de exigir com pressa e qualidade que as escolas elaborem 6/32 *syllabus* curriculares próprios de cada escola leva a efeitos contraproducentes. Muitas escolas mascaram os currículos que entregam ao final do ano para o departamento de educação do governo. Usam-se de currículos estruturalmente tradicionais com leves modificações como se fossem currículos novos. Há suspeitas inclusive que algumas escolas, com medo que estas modificações afetem o resultado de seus alunos no exame final, colocam no currículo aulas de música que na verdade serão utilizadas para a prática de exercícios de exatas ou humanas nos termos tradicionais, por exemplo. Uma visão comum entre o diretor e outros professores é que o governo está

querendo mudanças um pouco rápidas demais, enquanto o sistema educacional é, em suas palavras, “um barco muito grande que vira lentamente para conseguir mudar a rota”.

5.2.13 Autonomia dos alunos e o medo de perder o controle dos professores

Outra questão neste processo de transformação para uma educação imagética e experiencial é que este tipo de educação exige que os professores criem atividades que saiam do modelo de aula expositiva. Por consequência, entregam mais autonomia aos alunos que se tornam agentes ativos de sua educação. Autonomia não é algo normalmente experienciado pelos alunos, haja a vista a lógica expressa anteriormente de que os alunos devem focar estritamente nos estudos. Mais ainda, como relatado pelo professor M, é comum que os pais decidam a formação do aluno até mesmo sobre o curso de ensino superior. Isso pode ser relacionado à lógica de prezar o coletivo acima do indivíduo - característica da filosofia confucionista -, o estudante será o que a família quer que ele seja, o que a sociedade valoriza como profissão, seu desejo próprio não é prioridade. A participação dos pais na trajetória acadêmica destes e nas escolhas sobre o caminho que os filhos devem seguir pode levar a uma redução da autonomia dos alunos, se fazendo necessário um esforço maior por parte da escola para empoderar e estimular os alunos a fazerem escolhas por conta própria, como o professor A tenta fazer em suas aulas (a ser exposto no item **5.2.16.3**). De acordo com este, somente quando a escolha é do aluno cabe responsabilizá-lo por suas ações.

Investigando mais a questão da autonomia dos alunos na prática das escolas, esta pode ser compreendida como “perda de controle” dos professores sobre os alunos. A primeira vez que o “medo de perder o controle” surgiu na pesquisa de campo foi durante uma conversa com uma professora H da escola D - Junior High School menos qualificado e que ainda se mantém sob uma estrutura mais tradicional. A professora compartilhou suas dificuldades e anseios em adotar a metodologia mais progressista proposta pelo currículo nacional. Ela se sentia inapta a adotá-la - ia contra tudo que havia praticado até o momento - e sentia que se adotasse esse método em que as crianças têm uma participação mais ativa e autônoma na sala, ela iria perder o controle sob seus alunos. Não soube explicar porque isso lhe dava medo, mas demonstrou que ter esse controle era algo fundamental. Através desta e de outras conversas, percebe-se que este medo está relacionado à importância que os professores dão a deter a confiança dos pais, mencionada anteriormente. Como os familiares são muito presentes na educação de seus filhos, atividades que fogem do padrão e não parecem ter um vínculo direto

a uma boa educação na concepção tradicional, levam os pais a desconfiarem da atuação dos professores e passarem esta desconfiança aos filhos. A professora C pontua que perder a confiança dos alunos também pode levar a perda de controle da sala. Forma-se assim um ciclo vicioso que pode ser interpretado como uma barreira à implementação de uma educação que dê mais autonomia. A partir do depoimento da professora H, corroborado com análises dos professores da escola C, observa-se que uma das fontes deste medo é um sentimento de despreparo a adotar uma educação progressista como a proposta pelo currículo nacional.

O medo de perder o controle também tem outras justificativas na ótica de diferentes professores. O professor A discorre sobre a hipótese deste medo estar vinculado ao medo do efeito que isso pode gerar na carreira do professor. Ainda que ele não sinta este medo, entende que alguns colegas podem ter medo de serem exonerados do cargo em decorrência de alguma ação indevida de seus alunos como uma briga física. Ao mesmo tempo, levanta que é muito difícil um professor público ser demitido. O diretor acadêmico F explica o processo para que isso aconteça, ressaltando que a decisão deve passar por um comitê composto majoritariamente por professores, e dificilmente estes tomariam uma decisão que os torne contra sua própria classe profissional, como a de optar pela demissão. Ademais, os motivos para essa decisão devem ser demasiadamente fortes para ter embasamento legal. A professora da escola experimental J entende o sistema legal ao qual eles estão estruturados sob outra perspectiva. Para ela, a dificuldade de ser demitida lhe dava confiança de contrariar a posição da escola em que trabalhava anteriormente, que pouco incentivava atividades extraclasse diferentes, ao executar a atividade proposta mesmo assim, como levar seus alunos ao cinema, pedindo a permissão diretamente aos pais.

5.2.14. O despreparo dos professores em relação ao novo modelo pedagógico

O medo advindo do despreparo dos professores assinalado no item anterior é pontuado como um dos principais motivos para a resistência ao novo modelo. A professora G argumenta que faltou à implementação do novo currículo um treinamento adequado aos professores sobre como implementá-lo, dando tempo e incentivos para estes estudarem sobre como aplicar uma educação experiencial baseada nos alunos. Ela ressalta que o caso da escola C - foco do estudo de caso, é peculiar na medida que nesta existem professores com o certificado para realizar o treinamento de outros professores, o que possibilita que eles realizem oficinas internas e não dependam do departamento de educação para tanto - situação

confirmada pelo diretor acadêmico da respectiva escola. Na visão da professora, a escola C é uma espécie de laboratório experimental para o Ministério de Educação, dada sua abertura ao novo modelo e estrutura que possui muitos professores de alta qualificação. Projetos são experimentados nesta e, se bem sucedidos, replicados a outras escolas.

5.2.15. A atuação do governo na implementação do novo currículo

Por motivos diferentes, aparecem indícios de um distanciamento do governo em relação às escolas em geral, por exigir os 6 *syllabus* em um tempo tão curto ou por exigir uma mudança comportamental dos professores sem oferecer o treinamento apropriado na visão de muitos profissionais.

Por sua vez, na fala da servidora O do departamento de educação municipal de Taipei, a situação é relatada de forma distinta. Ela demonstra um olhar mais humano para a transformação das escolas, de modo que a cobrança e feedback são feitos com consciência dificuldade, demora e especificidades de cada escola. Também relata que há diversos tipos de treinamento fornecidos aos professores e o que impede destes participarem é a extensa carga horária - segundo principal problema relatado por todos profissionais.

O governo optou, como estratégia, investir mais nas escolas que se abriram às mudanças propostas, como é o caso da escola C. A última é uma que já atingiu uma posição de excelência nos exames finais, é grande e estruturada, tendo os recursos para efetuar mudanças estruturais como propõe o currículo. A ideia de investir em escolas assim é que estas podem traçar um caminho de sucesso de modo a incentivar outras instituições a se abrirem à transformação proposta.

Ademais, vale reconhecer, como aparece na bibliografia e na entrevista com dois professores pesquisadores, que um dos motivos para inflexão e para o governo propagar uma educação mais progressista está no reconhecimento de um mercado futuro que exige um novo tipo de mão de obra. Esta não deve ser capaz apenas de suceder na reprodução de conhecimento e técnicas (educação tradicional), como desenvolver sua capacidade de criar e ter autonomia.

De acordo com a servidora do departamento de educação e do diretor acadêmico da JJSH outro grande objetivo que tem a ver com o desenvolvimento do “homem do futuro” é a

internacionalização. Tanto nas escolas quanto por oportunidades fornecidas diretamente pelo governo, há um forte estímulo à internacionalização desde os anos 2000, colocando os alunos e professores em contato com outras populações e línguas, além de caminhar para que Taiwan se torne um país bilingue.

5.2.16 O caso da escola Jinhua Junior High School e o impacto do currículo nacional: educação progressista dentro da escola

Jinhua Junior High School está localizada em um dos bairros mais ricos no centro da cidade de Taipei, capital de Taiwan. É uma escola criada durante o período colonial japonês, iniciada como uma escola apenas para mulheres e há 20 anos atrás se tornou uma escola mista. Nesse sentido, como uma das escolas mais antigas, Jinhua pode ser considerada uma escola historicamente tradicional. Fornece educação para alunos do 7º ao 9º ano, os quais antecedem o primeiro exame de admissão de seu sistema educacional. Como parte da rede pública, ela recebe alunos com base na zona residencial em que vivem, contudo, foi observado que uma prática comum nas famílias é registrar endereços de amigos ou familiares que morem perto da escola para que possam encaminhar seus filhos à escola que desejam, como foi relatado por pais e professores.

Com seus 2.000 alunos, JJHS é vista pela sociedade como uma das três melhores escolas na cidade e, portanto, muito desejada pelas famílias. Possui 116 professores divididos nas 7 áreas do conhecimento que, além de dar aulas, compõem o corpo administrativo da escola ou a posição de “professores de classe” responsável por cuidar de um grupo de aproximadamente 30 alunos, número médio das salas.

5.2.16.1 Apresentação os Valores da Escola

A partir da mudança do currículo, conta o diretor acadêmico F, a visão e os valores da escola foram modificados a partir de uma construção colaborativa de professores e pais com o intuito de se alinhar à nova educação proposta.

Assim sendo, a visão da escola é desenvolver o homem do futuro e os valores formam a palavra *IMPACT* em inglês, indicando a preocupação da escola em desenvolver pessoas que

impactem a sociedade. O I é *infinity* (infinito), remetendo à habilidade criativa; o M, *mobility* (mobilidade), remete à capacidade de se adaptar aos diferentes ambientes, pensando que os alunos podem morar em cidades e países diversos no futuro; P de *presentation* (apresentação), os alunos devem saber se apresentar e apresentar suas ideias, comunicar e negociar; A, de *aesthetics* (estética), discorre sobre o desenvolvimento do senso estético; o C se entende por *character* (caráter) e a promoção da ética e a capacidade de ponderar o que é justo; por fim o “T” trata de *thinking* (pensando) o desenvolvimento do pensamento que, de acordo com o diretor, se propõe que os alunos realmente pensem e não somente memorizem.

O diretor diz que antes de todas as reuniões com professores ele retoma a visão e os valores para que estes estejam alinhados em relação à cultura organizacional da escola.

5.2.16.2. O processo de elaboração do syllabus específico para a escola no caso da JJHS - Aprendizado Futuro

A escola possui programas inovadores de diferentes escalas. Em uma perspectiva macro, ela visa seguir o currículo nacional de 2014. Desenvolveu um dos 6 *school-based* currículos exigidos, integralmente novo. Este foi intitulado *Future Learning* (“aprendizado do futuro”) e passou a ser implementado durante uma aula semanal dos alunos do 7º ano, há um ano.

O *Future Learning* foi desenvolvido por um grupo de 15 professores de diferentes áreas do conhecimento, dentre um total de 116 na escola, todos optaram por participar por conta própria. Estes foram caracterizados pelo diretor acadêmico da escola (M) como: “entusiastas preocupados não somente com as matérias que devem ensinar mas com o aprendizado e o futuro de seus alunos”. O trabalho começou com experimentos menores. o diretor conta que um dos primeiros projetos realizados foi uma troca cultura entre um grupo de alunos da escola e alunos de outros países como o Japão. Os alunos enviam uma caixa de objetos que remetem a sua cultura e recebem uma devolta, assim como interagem virtualmente com os alunos das escolas estrangeiras, realizando uma troca cultural. Para ele, o grupo de professores por trás do projeto percebeu o impacto e a importância de atividades não convencionais como esta quando viram os olhos dos alunos brilharem ao abrir as caixas que haviam recebido. A partir de então, entenderam que este tipo de experiência motivadora não

deveria ser restrita a um grupo de alunos, mas acessível a todos os estudantes do colégio. Ao mesmo tempo, a interação nacional é algo difícil de estruturar, manter e ampliar para uma série inteira. A partir daí, passaram a trabalhar na ideia de um currículo inovador para o 7º ano como um todo, que tem como base a experiência.

O grupo de professores se reunia uma vez por semana para discutir e estudar metodologias, mas o debate transcende o espaço físico. O diretor ressalta que, até hoje, o grupo na plataforma virtual de comunicação recebe mais de 100 mensagens por dia, pois eles estão em constante aprimoramento do trabalho. Ele também assinala que não foi um trabalho fácil: de 3 em 3 meses se viam começando do zero novamente até que finalmente chegaram em um consenso. Para ele, o maior desafio foi combinar as opiniões de todos os professores sobre o aprendizado dos alunos. O processo de estruturação perdurou por três anos antes de ser colocado em prática pela primeira vez no ano de 2019-2020. As reuniões continuam, pois estão desenvolvendo uma continuação para o 8º ano. Participei de uma reunião em que eles estudavam a aplicação de *design-thinking* na educação, todos com um livro sobre o tema e cada professora ou professor que teve tempo ficou responsável por apresentar um capítulo. Algumas fizeram apresentações de powerpoint para os colegas, outros simplesmente faziam uma exposição falada. Várias dúvidas iam aparecendo sobre como implementar na prática e o grupo ia pensando junto. Havia um cuidado para escutar mais a professora que era especialista no tema, mas todas eram incluídas, não tiveram problemas em me permitir perguntar sobre o significado de algumas palavras que não entendia e deixaram o espaço aberto para que eu desse minha opinião sobre o tema. Me pareceu um grupo aberto e predominantemente composto de mulheres, mais de dez, e apenas dois homens, ainda que nem todos os professores do grupo estavam presentes.

Entrando em sua estrutura, o programa de *Future Learning* para o 7º ano tem como objetivo desenvolver em seus alunos as pessoas que o futuro precisa. Este tem como base um tema central escolhido ao início do ano acadêmico e os projetos a serem desenvolvidos pelos alunos permeiam as mais diversas disciplinas e habilidades. O tema do programa este semestre foi redução de plástico - nota-se a influência, confirmada pelo diretor M, da EDS (Educação para o Desenvolvimento Sustentável) nas escolas públicas, estimulada pelo departamento de educação. Todavia, de acordo com o diretor, o plástico não é o objetivo central, mas sim ensinar os alunos como mudar de hábito e como criar, realizar e apresentar

um projeto. Todos sabem que é importante reduzir plástico, mas não basta saber, é necessário colocar em prática, disse o diretor M. Logo, pode se dizer que este segue o modelo educacional em foco nesta pesquisa.

Pode ser apenas um dos seis currículos exigidos pelo governo mas, ainda assim, a escola está à frente de muitas outras que ainda não desenvolveram nenhum. O diretor ainda ressalta que a exigência do governo com pressa sob a lógica do político que quer ganhar pontos para as próximas eleições é irreal. Uma escola é um grande barco que gira 90° graus em um ritmo lento e gradual. Diz que fazer um currículo integrado e que trate da experiência de seus próprios alunos não é algo banal e exige muito desenvolvimento profissional e estudo por parte dos professores.

Para que os professores tivessem tempo de investir nesses estudos contudo, eles se inscreveram em um programa disponibilizado pelo departamento de educação, exatamente para reduzir a carga horária dos professores relativa a aula e incentivá-los a dedicar-se a criação dos novos currículos.

5.2.16.3 Outros programas inovadores

Existem outros programas inovadores de menor escala na JJHS que não são parte do *Future Learning*, mas também aplicam uma educação mais voltada para a experiência e autonomia dos alunos preconizadas por Dewey (2003), assim como o trabalho coletivo e a imaginação. É o caso do *experiential service learning*, metodologia mundial que foi implementada na JJHS pelo informante principal desta pesquisa, professor Eric. Este projeto consiste em levar um grupo de alunos para uma escola em área remota de Taiwan a desenvolver atividades com as crianças de fundamental 1 durante as férias. Nas palavras do professor, o projeto é desenvolvido de maneira holística embebido na teoria de John Dewey (2003), sendo o lema aprender através do fazer. Não consiste apenas no momento de campo em que os alunos vão a outra escola cuidar e ensinar (assim como aprender) com as crianças mais novas. Há um preparo durante o semestre que antecede onde os alunos devem participar de todos os encontros ao sábados descobrindo e desenvolvendo o que e como vão ensinar as crianças nas férias. O professor enfatiza aos alunos que a escolha por participar deste projeto deve ser deles e não de seus pais. Eric coloca que é importante que eles tenham autonomia e

assumam a responsabilidade do comprometimento de participar. A regra primária é que não se pode faltar a nenhum encontro, se não, será pedido que se retirem do projeto como uma forma de ensinar as consequências de suas decisões. Contudo, o professor enfatiza que será conversado com o aluno o motivo da falta para entender a situação, e somente será retirado de fato do programa se as faltas forem frequentes, pontuado que é importante conhecer a situação e o contexto do aluno de forma humana.

Os meses seguintes ao trabalho de férias são destinados à preparação da apresentação realizada na conferência internacional de *Experiential Learning* da NYLC (*National Youth Leadership Council*) que ocorre todos os anos nos EUA. Os alunos vão aos Estados Unidos com seus professores apresentar o trabalho realizado e aproveitam para conhecer a cidade e, mais do que isso, são responsáveis por guiar os professores pela região, em uma perspectiva de desenvolver a autonomia dos mesmos. Esta última parte é interessante, pois eles são capazes de dimensionar a relevância e o impacto da ação isolada que estão fazendo em seu microcosmos e, mais uma vez durante o projeto, são agentes ativos de sua própria educação. O professor A enfatiza que não é pago um salário extra por esse trabalho, o faz pela paixão, mas o governo investe na viagem como parte de sua política de internacionalização da educação. Os custos para os alunos são cobertos pelos pais, mas, sempre que há um aluno que não tenha condições de pagar, o professor busca pessoas de sua rede de contatos para financiar a viagem do mesmo.

Por fim, também foi possível entrar em contato com 4 projetos semestrais de escala micro, desenvolvidos por uma professora de matemática. Estes são projetos interdisciplinares que têm como objetivo estimular o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, mas principalmente diversão, de acordo com ela. Ao perguntar a ela o porquê de ter desenvolvido esses projetos, ela responde na mesma lógica: “eu me divirto desenhando currículo diferentes”, com um sorriso no rosto, cheio de orgulho de seu trabalho e dos professores. Para implementá-los, ela utiliza o tempo de aula que já possui e em nenhum momento pediu autorização do diretor acadêmico ou do diretor geral da escola. Apenas pediu ajuda de colegas de outras matérias como línguas, arte e música para contribuírem com a sua *expertise* e compartilharem tempo de aula para a realização do mesmo. A exemplo, um dos *syllabus* consiste em criar uma peça de teatro. Os alunos são responsáveis por elaborar um relatório de explicação do trabalho para aplicar ao edital de financiamento disponível pelo instituto de

educação do setor privado. A professora ressalta como é importante que os alunos façam este trabalho para irem entendendo e assumindo responsabilidades.

O projeto do professor A não ressoa apenas sua criatividade ao desenvolver, mas também a criatividade que surte dos alunos quando lhes dão espaço desenvolver seu próprio método de ensino para outros alunos. Este projeto, assim como o da professora C, mostra como é possível responsabilizar os alunos por ações convencionalmente vistas como de adultos, como apresentar o trabalho em uma convenção internacional ou aplicar para um edital de financiamento.

5.2.16.4 Professores motivados e autônomos e a relação com os pais

Os três projetos anteriores levam à consideração de algumas características do corpo de professores. A primeira é a motivação: os professores demonstram estar motivados para ir além de simplesmente reproduzir o conhecimento necessário aos testes. Ainda que no *Future Learning* a participação foi de apenas 13% dos docentes. O diretor acadêmico replica que os outros estão engajados em outros programas ou são céticos ao novo modelo de ensino e não que não sejam motivados. Em todas as entrevistas, ao perguntar dos desafios para a profissão, a falta de motivação nunca surgiu como questão. Quando perguntados especificamente sobre motivação, todos responderam que isso não era geralmente um problema, sendo relatado como um problema para a minoria dos professores.

Esta motivação também é perceptível através da forma aberta e acolhedora que me receberam, animados para me contar seus projetos, me receber em suas salas de aula com orgulho e simpatia. Mesmo com uma carga horária pesada, os professores que sabiam falar inglês estiveram sempre muito disponíveis a ceder um tempo para conversar comigo.

A outra questão que salta aos olhos ao olhar para o caso da professora de matemática C, é a autonomia dos professores. Isso também aparece nas instruções do currículo nacional. O sistema dá muita autonomia aos professores que são incentivados a desenvolver seu próprio material, aulas e criar programas - aqueles que exigem orçamento próprio devem passar por a um processo mais burocrático, mas também podem buscar financiamento a partir de editais disponibilizados por organizações não governamentais. Alguns indagam que esta autonomia

também varia de acordo com o diretor geral da escola, mas percebe-se na prática que o sistema em si é flexível.

Ao mesmo tempo, o diretor M comenta como a relação entre pais e professores na Jinhua Junior High School é especialmente tencionada. Esta escola está em uma região com muitas universidades por perto, e principalmente a universidade ranqueada como a melhor de Taiwan, assim muitos pais de alunos são professores universitários, e com sua bagagem acadêmica cobram muito os professores da escola que, por sua vez, não querem ter uma imagem ruim. Assim, o diretor pontua que mesmo entrando às 7:30 e as aulas acabando às 16:30, muitos professores ficam até mais tarde, às vezes até as 21:00, produzindo material para suas aulas ou até mesmo ajudando um de seus alunos a finalizar uma lição que está atrasado.

6. Discussão dos resultados

A luz dos resultados expostos, este item apresenta a análise dos mesmos a partir dos objetivos de pesquisa. Assim sendo, para uma melhor compreensão do leitor, esta parte foi dividida entre os 7 objetivos específicos de pesquisa. Além de pontuar as limitações deste estudo e possibilidades de pesquisas futuras.

6.1 Revisar literatura sobre a trajetória da educação de Formosa buscando entender sua evolução após a segunda guerra mundial.

Como retratada, a trajetória educacional taiwanesa possui influência de diversas nações, primordialmente do Japão e da China Continental. Dessa forma, foi construída sob a herança cultural chinesa que permeia estes dois países, com enfoque na filosofia confucionista que valoriza a educação, o esforço, a disciplina, a ordem, a hierarquia e condena o ócio.

Percebe-se também a influência de um longo período autoritário, controlador e centralizador. Durante este período, também houve um esforço de alinhar o modelo educacional ao plano de desenvolvimento do país, vinculando a formação educacional às demandas do mercado e da economia como um todo, esforço que perdura até os dias de hoje.

Por sua vez, a educação também foi impactada pelo processo de democratização que teve início na década de 90 e existe até hoje. Esta etapa foi palco para o movimento que marca

a história taiwanesa, o Movimento para Educação 410, em que a sociedade exigiu mudanças drásticas no sistema educacional visando a redução da pressão sobre os alunos, a democratização do acesso e a ampliação da qualidade. Desde então, o sistema tem sofrido diversas mudanças através de leis e da formulação de novos currículos para as diferentes etapas da educação. Os últimos currículos se propuseram a quebrar com o paradigma prevalecente da educação tradicional focada na excelência estritamente acadêmica e na boa execução em testes para a garantia de um futuro de sucesso acadêmico e profissional nos padrões da sociedade para uma educação que prepare os estudantes aos desafios e às questões do futuro, reconhecendo as transformações em andamento no século XXI.

O novo currículo se encontra em processo de implementação e ainda encara diversos desafios nas heranças de estruturas anteriores. Durante este processo, houveram diversas tentativas de mudança do tipo de avaliação posta entre uma etapa e outra da educação. Contudo, ainda não encontraram um modelo que foque nas competências e não somente no conhecimento, de modo que retire a pressão de estudos sobre os alunos e dê mais abertura para uma educação imagética, pragmática e experiencial.

6.2 Analisar quantitativamente a evolução da educação de Taiwan a respeito do volume do gasto público, além de identificar as áreas que receberam maior atenção.

Taiwan tem um histórico de grandes investimentos na educação com uma média constante de 6% do PIB. Percebe-se que há uma priorização do investimento no ensino superior mas que, ainda assim, há um gasto relevante por aluno em todas as etapas da educação. As escolas recebem de acordo com o seu tamanho e podem somar ao orçamento básico valores condicionados à participação de programas especiais fornecidos pelo governo, que têm como intuito estimular que estas atuem de acordo com os novos objetivos do Ministério da Educação e dos departamentos locais de educação. Nos últimos anos também houve uma tendência à ampliação do investimento privado na educação em relação ao investimento público. Vale ressaltar que as escolas públicas em Taiwan não são de graça, há uma mensalidade que corresponde ao material e uniforme dos alunos, assim como atividades extras também são cobradas dos pais.

6.3 Entender os valores e objetivos sobre os quais são desenvolvidos o sistema educacional de Taiwan

A pesquisa teórica e empírica mostrou que, por muito tempo, a educação foi pautada na memorização e competição e voltada para a boa execução de testes, visando uma boa colocação acadêmica e profissional.

Por outro lado, os últimos dois currículos levaram o sistema educacional, primordialmente nas primeiras etapas, a focar no desenvolvimento de competências para a formação da pessoa moderna capaz de lidar com os desafios do futuro, de acordo com a educação para o desenvolvimento sustentável. Os especialistas percebem um reconhecimento da mudança de habilidades exigidas pelo mercado rompendo com a necessidade de técnicas repetitivas (potencialmente substituídas por máquinas) e estimulando habilidades criativas, de comunicação e interação. O currículo, promulgado em 2014 e implementado em 2018 foca em três macro-dimensões: espontaneidade, interação e bem comum, que englobam 9 competências sobre aspectos cognitivos emocionais e afetivos demonstrando uma compreensão mais completa do ser humano. A educação promovida pelo Ministério da Educação passa a ter um caráter holístico, centrado no aluno e voltado para sua experiência.

6.4 Mapear a estrutura e modelo pedagógico educacional da educação básica do país, com ênfase no ensino fundamental 2

Na prática, o sistema prevalecente ainda relembra muito o modelo pedagógico tradicional, baseado no esforço e na memorização - principalmente no nível do ensino fundamental 2 em comparação às etapas anteriores. O ensino Fundamental 2 é a primeira etapa do sistema responsável por preparar os alunos a realizarem o exame de entrada à próxima etapa educacional. Como exposto por profissionais e pelos resultados do PISA, o modelo tradicional é excelente para alcançar notas altas em exames.

Ao mesmo tempo pode-se perceber que já existe uma preocupação entre os professores e iniciativas escolares que propõem uma educação experiencial e voltada para o desenvolvimento dos seus alunos em cidadãos com capacidades adequadas a seu tempo, que gozem de autonomia e de criatividade. Há de exemplo o currículo de aprendizado futuro da

Jinhua Junior High School. Essas iniciativas, no entanto, ainda são minoria na rotina dos estudantes, como contabilizado pelo diretor M, 10 a 15% das aulas tem como base currículos voltados para uma pedagogia aberta, experiencial, centrada nos alunos e focada nos problemas do futuro, como sustentabilidade.

6.5 Investigar os impactos práticos das características do sistema educacional, com ênfase nas primeiras etapas de ensino.

Não é possível fazer uma análise profunda sobre os impactos do novo currículo no âmbito prático. Percebe-se que a mente dos professores está mudando cada vez mais, até os professores resistentes a esta mudança estão percebendo que terão que participar dela. O que se observou no Jinhua Junior High School é que os alunos se envolvem intensamente nas atividades alternativas ao modelo tradicional e demonstram estar desenvolvendo interesses e paixões, sejam pelas artes, esportes ou matérias, como ciência.

Nota-se também que há um acúmulo de demandas sobre a educação tendo que ser experiencial criativa e imagética e ainda repassar o conteúdo e o treinamento essencial para aquisição de boas notas. Isto resulta na sobrecarga de alunos e professores. Há uma estrutura controladora que se mantém através de atividades como a hora da soneca, sobre a qual os profissionais não sabem dizer o propósito ao certo.

Os pais possuem um papel essencial na *accountability* da educação, contudo sua participação pode ser vista como excessiva por professores. A pressão colocada pelos pais sobre eles pode ser compreendida como fator que reduz seu espaço para inovar no ensino.

6.6 Identificar a divisão de responsabilidade entre os entes federativos e compreender as diretrizes que guiam o trabalho dos municípios nesse sentido

No âmbito da educação houve um movimento de centralização do poder em que a entidade central do executivo delegou diversas funções para os departamentos educacionais locais que mantêm o diálogo com cada escola, executando programas para os alunos e programas de desenvolvimento profissional para os professores. São também responsáveis pela definição de diversas leis neste âmbito.

6.7 Identificar as características específicas que influenciam a educação, dentro da unidade escolar estudada.

Primeiramente, é interessante destacar que a Jinhua Junior High School esteve muito aberta para me receber durante a pesquisa de campo, me possibilitou assistir toda e qualquer aula do meu interesse, me convidou para diversos eventos e reuniões de professores, e os professores e diretor se disponibilizaram para entrevistas.

Como comentado anteriormente, esta é uma escola localizada em um bairro de alta renda, cujos pais dos alunos, em sua maioria, possuem uma formação acadêmica de qualidade e têm tempo para se dedicar aos estudos de seus filhos. Isso torna a relação dos pais e professores ainda mais tensa, dado que acompanham de perto a situação escolar de seus filhos e filhas e tem um arsenal intelectual que os possibilita questionar e argumentar os caminhos traçados pelos professores, considerando que alguns pais são professores universitários. O professores, na palavra do diretor F, são mais esforçados do que a média das escolas por conta disso, e trabalham muitas horas extras por conta própria.

Somado a isso, a JJHS possui uma posição de prestígio em Taipei com o seu histórico desempenho exemplar nas avaliações para admissão na nova fase de ensino. Percebe-se que ela trabalha para manter esta posição, algo esperado pelos pais que encaminham seus filhos a mesma. Ao mesmo tempo, ela se diferencia de outras escolas de prestígio por ter abraçado o novo projeto acadêmico nacional, estando aberta para experimentar novas pedagogias de ensino, seja a partir de atividades extra-curriculares e escola de férias, ou até mesmo dentro das aulas normais, ainda que no caso da última o espaço para experimentos seja menor. Essa abertura tornou a escola uma espécie de laboratório para o departamento de educação, práticas que são bem sucedidas na mesma são pensadas para serem elaboradas em outras escolas. Muitos de seus professores também são responsáveis por criar materiais que são disseminados pela rede pública em geral, como é o caso da professora D.

Nesse sentido, percebe-se que a escola está buscando o equilíbrio entre garantir a manutenção do seus resultados nos testes e avaliações que ainda permanecem e o desenvolvimento das competências dos alunos e alunas para a vida, como o senso crítico,

autonomia e criatividade. Assim como está ampliando suas ações principalmente no que tange a educação experiencial, como prega Dewey (2003). Todavia, este “ponto ótimo” parece não ter sido encontrado por completo, haja a vista que seus alunos demonstraram estar extremamente sobrecarregados e com muita pressão para adentrar em boas escolas de ensino médio. Por outro lado, também demonstraram muita maturidade nas conversas e muito ânimo nas atividades de classe e extraclasse, o que se contrapõe à fala do professor M, que evidencia que seus alunos universitários chegam à faculdade sem paixões e ou desejos próprios, possivelmente refletindo uma guinada na situação.

Contudo, o status econômico dos ingressantes da JJHS e a situação de desigualdade entre escolas, nos mostra que, em parte, o sistema educacional taiwanês ainda deve democratizar a qualidade da educação e ampliar a equidade no contexto dos alunos e alunas para se aproximar a educação progressistas e democrática proposta por Unger (1998).

6.8. Limitações e possibilidades de estudos futuros

Este estudo reflete o processo de uma pesquisadora que estava adentrando uma nova cultura, sociedade, país. Assim sendo, fez se necessário entender o contexto como um todo. Dada a limitação de tempo, também optou-se em focar na educação progressista na educação básica de maneira geral e em 4 escolas, com o enfoque apenas em uma. No entanto, percebe-se que seria ainda mais enriquecedor para o aprendizado com a experiência taiwanesa se houvessem estudos que se aprofundassem na relação entre pais e professores para entender qual é a situação mais saudável para a mesma tornando os dois stakeholder potencializadores da educação progressista. Assim como um estudo sobre a situação específica dos professores neste cenário se aprofundando nas raízes do medo de perder o controle e medidas institucionais a serem tomadas pelo governo ou outros agentes que podem romper com essa barreira. Um trabalho sobre o modelo de avaliação atual e tipos de avaliação o processo de transição entre as distintas fases do ensino que não joguem contra o modelo pedagógico que se deseja ser implementado. Somado a isso, haja a vista que o enfoque da pesquisa foi o ensino fundamental 2, seria o interessante um estudo sobre os outros níveis de educação sob a mesma perspectiva a medida que o sistema é completo e complexo, e cada um destes níveis é influenciado e influencia os outros.

7. Conclusão

Vivemos uma nova Era em que a simples transmissão de informações, memorização, disciplina e obediência - pilares da educação tradicional, se tornaram obsoletas para a situação global permeada pelo desenvolvimento tecnológico. Assim sendo, este trabalho buscou entender qual é o espaço e como pode ser implementado o modelo educacional progressista e democrático preconizado por Dewey (1938), Unger (1998), Trilling e Hood (1999), e a Educação para os Objetivos Sustentáveis (2017), sob a hipótese de que o mesmo é um modelo mais adequado para o desenvolvimento das pessoas do futuro. Para tanto, optou-se por focar na experiência de Taipei, Taiwan. Este país foi considerado um dos 4 *Tigres Asiáticos*, pelo seu rápido desenvolvimento econômico durante o século XX. Identificou-se que este desenvolvimento está fortemente atrelado ao planejamento e investimento na educação. Como no século anterior, as mudanças atuais neste âmbito estão relacionadas ao novo contexto e o atual currículo nacional de 2014 visa o aprendizado para a vida a toda dos alunos e alunas, e o desenvolvimento do senso crítico, autonomia e criatividade a partir das próprias experiências de cada um. Taiwan também tem uma das melhores performances no PISA (2019) e foi um país colonizado por 4 países diferentes, ocidentais e orientais, que influenciaram seu sistema. Além de ter uma cultura confucionista que dá forte importância para a educação. Assim sendo, o objetivo de estudo desta pesquisa foi entender como a educação progressista se estabelece no sistema educacional do centro urbano de Taipei (Taiwan) e o que podemos aprender com Taipei nessa jornada.

Percebeu-se que a estrutura educacional passou por um processo de descentralização e ampliação do acesso com o advento do sistema democrático no país em 1987. As duas últimas macro mudanças curriculares foram em direção a uma educação que reconhece a importância de se voltar aos desafios da vida real, investindo em uma maior flexibilização dos currículos para que os professores possam aproximar o ensino ao aluno ou aluna e tornar o último o centro da educação. O último currículo está em processo de implementação desde 2014, algumas escolas estão mais abertas do que outras a essa mudança, como é o caso da Jinhua Junior High School, visitada durante a pesquisa. Há também programas de financiamento adicional do governo visando incentivar que as instituições abracem o processo. Ao mesmo tempo a esfera pública está estrategicamente investindo mais naquelas que já se demonstraram

abertas a executar as modificações pedagógicas propostas, com o intuito de acelerar a exposição dos resultados necessários para persuadir as outras a seguirem o mesmo caminho.

Ademais, notou-se que há um maior espaço para este tipo de educação no ensino primário. Enquanto o ensino fundamental, ao final do qual existe um teste que determina o posicionamento do estudante no próximo nível de ensino em diante, ainda tem dificuldade de se desvencilhar de um modelo tradicional pautado no ensino para a execução de exames. Problema central identificado pela bibliografia e pelo estudo de campo. Com essa transição pedagógica sem a retirada das avaliações finais como porta de entrada para o ensino médio observou-se a constituição de um sistema híbrido entre os dois modelos pedagógicos que pode ser compreendida como causa de um aumento na sobrecarga e pressão sobre os alunos e alunas e professores. A escola observada, JJHS, se mostrou estar buscando o equilíbrio adequado diante da situação.

Outra barreira identificada para a ampliação do modelo progressista é o medo e sentimento de despreparo de certos professores. O sistema educacional taiwanês, mesmo após a democratização ainda esteve fortemente pautado no controle. Assim sendo, para romper com o que já aprenderam e com o que estão acostumados, alguns professores mencionam a necessidade de um maior suporte do governo nesse processo. Ademais, as mudanças exigem um preparo mais prolongado e frequente das atividades e materiais, em relação a isso os professores reclamam não ter tempo para a execução de todas as demandas do emprego.

Por fim, estes stakeholders apontam a relação com os pais e responsáveis como seu maior desafio. Por um lado essa participação pode ser positiva ao implementarem uma accountability no sistema que motiva os professores a melhorarem constantemente. Por outro, a participação excessiva leva a uma redução da autonomia dos professores e alunos. Como é uma sociedade que preza por credenciais acadêmicas de qualidade, os pais normalmente pressionam para que seus filhos sejam bem sucedidos nos testes acima de tudo. Mas também há a noção de um aprendizado que vise o desenvolvimento holístico também seja importante. Esta última situação expõe a importância da participação dos pais e a inclusão dos mesmos para traçar os objetivos da educação, para que estes se tornem catalisadores e não barreiras das mudanças. Assim como acentua a necessidade por uma modificação no sistema de avaliações e transição entre fases da educação.

Para o enriquecimento dos aprendizados com a experiência taiwanesa recomenda-se trabalhos que se aprofundem no papel e relação entre cada um dos agentes, principalmente professores e pais, e professores e governo visando trabalhar a questão da autonomia dos professores e dos alunos e dando um melhor preparo aos pais e professores para lidar com um novo modelo pedagógico. Um estudo que se aprofunde no sistema de avaliação e passagem entre níveis de faculdade, haja a vista que este foi apontado como maior barreira para a mudança em questão também seria valioso. Por fim, consciente de que um sistema educacional é complexo e todas suas fases estão relacionadas, faz-se valer estudos de outras fases que não o ensino fundamental 2, sob a mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS

ASHTON, David et al. **Education and training for development in East Asia: The political economy of skill formation in newly industrialised economies**. New York: Routledge, 2005.

CEIC DATA. **Taiwan Number of School: Primary School**. Disponível em: <<https://www.ceicdata.com/en/taiwan/education-statistics/number-of-school-primary-school>> . Acesso em: 29 maio 2020.

Central Intelligence Agency (CIA). **The World FactBook**, 2019. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/tw.html>> . Acesso em: 20 abr. 2019.

CHANG, Y.-T.; CHU, Y.-H.; TSAI, F. Confucianism and democratic values in three Chinese societies. **Issues & studies**, v. 41, n. 4, p. 1-33, dez. 2005.

CHEN, Hsiao-Lan Sharon; HUANG, Hsuan-Yi. **Advancing 21st Century Competencies in Taiwan**. Taipei: National Taiwan Normal University. 2017.

CHEN, W. National identity and democratic consolidation in Taiwan: A study of the problem of democratization in a divided country. **Issues and Studies**, v. 33, n. 4, p.1-44, 1997.

CHOU, Chuing Prudence; CHING, Gregory. The Taiwan Education System. In: _____ . **Taiwan Education at the Crossroad**. New York: Palgrave Macmillan, 2012. p. 67-88.

DEWEY, John. **Experience and education**. [s. l.]: Free Press, 2003. 91 p.

ENG, Betty C. (Ed.). **A Chinese perspective on teaching and learning**. Abingdon: Routledge, 2011.

GOVERNMENT PORTAL OF THE REPUBLIC OF CHINA (TAIWAN). **History**. Disponível em: <https://www.taiwan.gov.tw/content_3.php>. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. **Political System**. Disponível em: <https://www.taiwan.gov.tw/content_4.php>. Acesso em: 17 out. 2019.

GUO, Yugui. **Asia's Educational Edge: Current Achievements in Japan, Korea, Taiwan, China, and India**. Oxford: Lexington Books, 2005. 290 p.

KENNEDY, Kerry J; LEE, Wing On; GROSSMAN, David L. **Citizenship curriculum in Asia and the Pacific**. Hong Kong: Springer. 2011.

LAWS & REGULATIONS DATABASE OF THE REPUBLIC OF CHINA. **Constitution of the Republic of China (Taiwan)**. Disponível em: <<https://law.moj.gov.tw/ENG/LawClass/LawAll.aspx?pcode=A0000001>>. Acesso em: 17 out. 2019.

_____. **Office of the President (總統府)**. Disponível em: <<https://law.moj.gov.tw/ENG/Law/LawSearchLaw.aspx>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

MINISTRY OF EDUCATION (MOE). **Education in Taiwan: 2017-2018**. set. 2017. Disponível em: <<https://english.moe.gov.tw/public/Attachment/791117355371.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Education in Taiwan: 2018-2019**. set. 2018. Disponível em: <http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_in_Taiwan/2018-2019_Education_in_Taiwan.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Statistical Indicators**. 01 jun. 2020. Disponível em: <<https://english.moe.gov.tw/cp-86-18943-e698b-1.html>>. Acesso em: 29 maio 2020.

_____. **Enforcement Act for Non-school-based Experimental Education at Senior High School Level or Below**. 31 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.k12ea.gov.tw/En/Law/LawDetail?filter=FF9E4DB0-E314-4C31-8054-DC8F8CCB1B58&id=cc2163ac-ae04-48a1-a635-1269ef71f3de>>. Acesso em: 17 out. 2019.

National Center In Education and The Economy (NCEE). **Statistics of the month: How much time do students spend in School?**. 2020. Disponível em: <<http://ncee.org/2018/02/statistic-of-the-month-how-much-time-do-students-spend-in-school/>>. Acessado em: 31 maio 2020

OFFICE OF THE PRESIDENT, REPUBLIC OF CHINA (TAIWAN). **Government organizations**. Disponível em: <<https://english.president.gov.tw/Page/106>>. Acesso em: 17 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Education at a glance**: Brazil. 2015. Disponível em:

<<https://www.oecd.org/brazil/education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 30 mai 2019.

_____. **PISA 2015**: results in focus. 2018. Disponível em:

<<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **PISA 2018**: highlight indicators. Education GPS. 2018.

Disponível em: < <https://gpseducation.oecd.org>>. Acesso em: 31 maio 2020.

PAN, Hui-Ling; YU, Chien. Educational reforms with their impacts on school effectiveness and school improvement in Taiwan, R.O.C. **School effectiveness and school improvement**, v. 10, n. 1, p. 72-85, 1999. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/sesi.10.1.72.3516>>. Acesso em: 20 maio 2020.

PHILLIPSON, Shane N. (Ed.). **Learning diversity in the Chinese classroom**: contexts and practice for students with special needs. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2007. 520 p.

SCHRAMM, W. **Instructional television in educational reform**: the case of El Salvador. Stanford: Institute for Communication Research, 1971.

TSAI, Ching-tien. Chinese-ization and the nationalistic curriculum reform in Taiwan.

Journal of Educational Policy, v. 17, n. 2, pp.229-243, 2010. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930110116552?casa_token=wb4PTP_3UKcAAAAA:k0K3JRG8bavVmlGPi4mdy5ZMVGiDaVEOUPs4cAm6ydPgujhKdWK3QUVWhnlMpC-di8YbtYnE9mxe>. Acesso em: 20 maio 2020.

TRILLING, Bernie; HOOD, Paul. Learning, technology, and education reform in the knowledge age or " we're wired, webbed, and windowed, now what?". **Educational technology**, p. 5-18, 1999.

TU, Cheng-Sheng. Taiwan's educational reform and the future of Taiwan. **London School Of Economics And Political Science**, 10 jan. 2007.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. 2017. Disponível em:

<<https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Democracy realized: The progressive alternative**. Londres, Nova York: Verso, 1998.

WORLD TOP 20 PROJECT. Disponível em: <<https://worldtop20.org/>>. Acessado em: 30 maio 2019.

XU, N. **Taiwan jiaoyu shi [The history of Taiwan education]**. Taipei, Taiwan: Shi Da Press, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2014. 320 p.

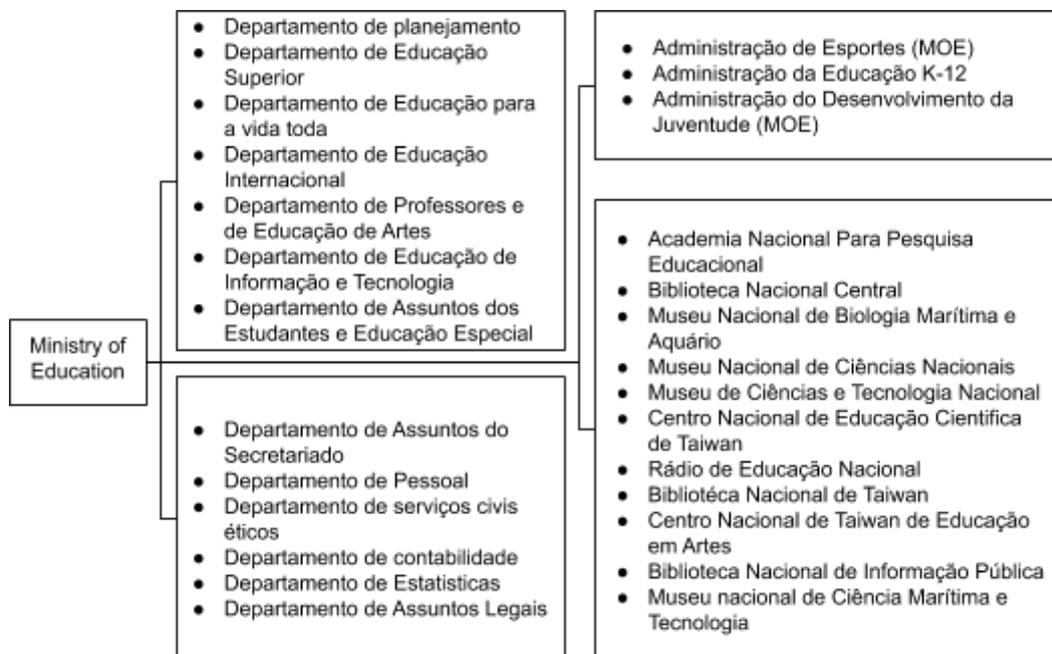
Anexos

Anexo 1 - Roteiro de perguntas para Entrevistas

1. Qual o seu papel nesta escola? Qual são suas responsabilidades e tarefas?
Como você chegou a sua posição atual?
2. A quanto tempo trabalha aqui? O que mudou desde que você entrou?
3. Qual a melhor parte do seu trabalho?
4. Quais são as dificuldades do seu trabalho?
5. Na sua opinião, qual o papel dos professores na sala de aula?
6. De acordo com você, quais as competências e habilidades que vão ajudar os alunos em seu desenvolvimento?
7. Quais as vantagens e desvantagem de trabalhar para a educação da rede pública?
8. O que você tem autonomia para executar e o que não tem?
9. Como é a sua relação com os professores?
10. Quem é responsável pela escola? Qual é a relação da mesma com o departamento de educação?
11. Como é sua relação com os pais ou responsáveis?
12. Como é a relação da escola com a comunidade ao seu redor?
13. Qual a relação da escola com a comunidade ao redor ?
14. Qual a sua relação com os alunos e alunas?
15. Que currículo você segue? Quais materiais utiliza? Quais são os principais objetivos dos mesmos? Qual sua opinião sobre eles? São desenvolvidos pelo governo ou pela escola?
16. O que você acha sobre as mudanças feitas a partir do currículo nacional de 2014? Qual sua perspectiva sobre?
17. Como essas mudanças impactaram o seu trabalho ou a escola?

18. O governo deu algum tipo de suporte para sua implementação?
19. Como os professores desenvolvem suas aulas?
20. quais os métodos de ensino utilizados?
21. Existe algum tipo de avaliação da performance do professor ou da escola?
22. Você já ouviu falar em educação experiencial? Se sim, o que você acha dessa e você entende que ela está presente nesta escola? Se sim, como?
23. Já ouviu falar sobre os objetivos para o desenvolvimento sustentável da ONU? O que você acha sobre eles? Eles estão presentes nesta escola? Como?
24. Você entende que a criatividade tem espaço na educação fornecida aqui? Como? Você acha que é um critério importante?
25. Você possui um orçamento para desempenhar suas funções na escola? Se sim, como é designado a você, quanto é e da onde ele vem?

Anexo 2 - Organograma do Ministério da Educação de Taiwan



(MOE, 2020 - Organograma Autoral)

Anexo 3 - Organograma do Departamento de Educação de Taipei



Fonte: Departamento de Educação, Governo da Cidade de Taipei, 2015. Imagem Autoral.