

Dossiê Especial

Educação e os Desafios para a Democracia

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 107

19 de setembro 2023

ISSN 1068-2341

Educação em uma Sociedade Democrática e Meritocrática: Avançando Além do Prosperar para o Florescer

Ee-Ling Low

Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica de Nanyang
Singapura

Citação: Low, E.-L (2023). Educação em uma sociedade democrática e meritocrática: Avançando além do prosperar para o florescer. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(107). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8023> Este artigo faz parte do dossiê especial, *A Educação e os Desafios para a Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

Educação em uma sociedade democrática e meritocrática: Avançando além do prosperar para o florescer

Resumo: Após múltiplas interrupções e crises, os interessados na educação global debatem a questão de como preparar os aprendizes para um futuro marcado pela incerteza e imprevisibilidade. Durante a pandemia do Covid-19, que causou o fechamento de escolas em todo o mundo, ocorreram interrupções na aprendizagem em diferentes âmbitos e magnitudes em diversos países. Organizações internacionais relataram que alguns estudantes sofreram uma perda de aprendizado de 1 a 3 anos, e que isso pode ter implicações em seu desenvolvimento integral e, mais adiante, em suas perspectivas socioeconômicas. Uma solução equitativa deve ser buscada para que o mundo avance não apenas para a recuperação, mas para o florescimento. Este artigo tenta elucidar os princípios subjacentes do sistema educacional de Singapura por meio do conceito de democracia e educação de Dewey, definido a partir de uma postura apolítica. Para Singapura, a democracia também é equilibrada com uma meritocracia pragmática, que é mantida como um meio de proporcionar oportunidades iguais para todos, independentemente do contexto socioeconômico. Este artigo

oferece uma descrição da sociedade democrática e meritocrática de Singapura, que serve de pano de fundo para seu sistema educacional, buscando desenvolver seus cidadãos em pessoas resilientes, ancoradas em valores e comprometidos com a educação ao longo da vida, prontos para enfrentar os desafios do futuro.

Palavras-chave: democracia; educação; democracia meritocrática; educação resiliente; educação ancorada em valores; educação ao longo da vida

Education in a democratic and meritocratic society: Moving beyond thriving to flourishing

Abstract: Following multiple disruptions and crises, global education stakeholders grapple with the issue of how to prepare learners for a future wrought with uncertainty and unpredictability. During the COVID-19 pandemic that caused global school closures, disruptions to learning occurred in differing scopes and magnitudes across different countries. International organisations reported that some students have incurred a 1-to-3-year learning loss, which might have ramifications on their holistic development and, further down the line, their socioeconomic prospects. An equitable solution must be sought for the world to move beyond recovering to flourishing. This article attempts to elucidate the underlying principles of Singapore's education system through Dewey's concept of democracy and education, defined from an apolitical stance. For Singapore, democracy is also balanced with pragmatic meritocracy, which is upheld as a means to provide equal opportunities for all, regardless of socioeconomic background. This paper describes Singapore's democratic and meritocratic society, setting the backdrop for an education system that seeks to develop its citizens into resilient, values-anchored, and lifelong learners ready to confront the challenges of the future.

Keywords: democracy; education; meritocratic democracy; resilient education; values-anchored education, lifelong education

Educación en una sociedad democrática y meritocrática: Avanzando más allá de la prosperidad hacia el florecimiento

Resumen: Después de múltiples interrupciones y crisis, los actores globales en educación se enfrentan al problema de cómo preparar a los estudiantes para un futuro lleno de incertidumbre e imprevisibilidad. Durante la pandemia de Covid-19 que provocó el cierre global de las escuelas, se produjeron interrupciones en el aprendizaje de distintos alcances y magnitudes en diferentes países. Organizaciones internacionales informaron que algunos estudiantes han sufrido una pérdida de aprendizaje equivalente a 1 - 3 años de escolaridad y que esto podría impactar su desarrollo integral y, en el futuro, sus perspectivas socioeconómicas. Se debe buscar una solución equitativa para que el mundo avance más allá de la recuperación y prospere. Este artículo intenta dilucidar los principios subyacentes del sistema educativo de Singapur a través del concepto de democracia y educación de Dewey, definido desde una postura apolítica. Para Singapur, la democracia también se equilibra con la meritocracia pragmática, que se mantiene como un medio para brindar igualdad de oportunidades a todos, independientemente del origen socioeconómico. Este artículo ofrece una descripción de la sociedad democrática y meritocrática de Singapur que sirve de contexto para su sistema educativo, el cual busca desarrollar ciudadanos resilientes, arraigados en valores y aprendices de por vida, listos para enfrentar los desafíos del futuro.

Palabras clave: democracia y educación, democracia meritocrática, educación resiliente, educación arraigada en valores, educación continua

Educação em uma Sociedade Democrática e Meritocrática: Avançando Além do Prosperar para o Florescer

Crises e turbulências são situações familiares ao mundo. No entanto, o que estamos vivenciando atualmente são crises e perturbações de uma magnitude sem precedentes, que tiveram um impacto profundo na forma como vivemos, trabalhamos e aprendemos. As rápidas e constantes mudanças tecnológicas trazidas pela Quarta Revolução Industrial (4RI; Schwab, 2016), combinadas com a pandemia de Covid-19, tornaram impossível prever com clareza os desafios que estão por vir. Isso se torna ainda mais complicado devido à Guerra Rússia-Ucrânia e pela crise energética, entre outros fatores. Se antes o futuro era descrito como VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), agora é mais apropriado descrevê-lo como BANI (frágil, ansioso, não linear e incompreensível; Think Insights, 2023). A 4RI levou as sociedades repensarem as competências, habilidades e conhecimentos necessários para seus cidadãos e reavaliarem a importância e a força do caráter moral que indivíduos e nações devem possuir para sobreviver e prosperar (Schwab, 2016). A pandemia expôs o que anteriormente eram fissuras ocultas em nossas estruturas sociais; por exemplo, nossos sistemas políticos, econômicos e sociais eram considerados robustos, mas as desigualdades foram reveladas quando a pandemia chegou (Fórum Econômico Mundial [WEF], 2020). Ao mesmo tempo, uma questão urgente a ser respondida é como a educação pode preparar nossos jovens a enfrentar esses desafios.

A desigualdade em nossos sistemas de educação também foi colocada em evidência. Um alarmante total de 1,725 bilhão de alunos, o equivalente a 98,6% da população global de alunos, desde a pré-escola até o ensino superior em 200 países, foi relatado como afetado (Organização das Nações Unidas, 2020), em grande parte devido ao fechamento das escolas durante os respectivos períodos de lockdown. Outro relatório apontou seis repercussões negativas do fechamento das escolas, das quais duas sugeriram que 24 milhões de crianças provavelmente abandonariam completamente a escola, incluindo a possibilidade de 96% das crianças pesquisadas relataram um aumento nos sentimentos negativos em relação à escola (ACAPS, 2020). Igualmente preocupante foi como a Covid-19 atingiu diferentes setores da sociedade de maneira desigual, e, não surpreendentemente, aqueles de origens desfavorecidas foram os mais prejudicados (Banco Mundial, 2020). Para eles, as escolas não são apenas locais de aprendizado, mas, mais importante ainda, refúgios seguros que ofereciam cuidado constante dos professores, onde suas necessidades nutricionais eram atendidas e onde se sentiam fisicamente seguros, com o seu bem-estar mental sendo cuidadosamente acompanhado (Banco Mundial, 2020). Rapidamente se tornou evidente que nossos sistemas mostravam formas de desigualdade na educação, como acesso desigual à tecnologia e a falta de provisões para o bem-estar mental. Embora a perda de aprendizado tenha sido acentuada em países em desenvolvimento, é nos países desenvolvidos que observamos uma ampla lacuna de desigualdade que abrange toda a sociedade.

Uma vez que a educação tem sido há muito tempo vista como um fator fundamental para o crescimento e desenvolvimento, tanto para o indivíduo quanto para um país (Banco Mundial, 2022), a maioria dos formuladores de políticas e educadores agora reconhece que a educação deve ser reimaginada para capacitar nossos cidadãos a enfrentar as demandas do futuro VUCA-BANI. A maioria dos sistemas educacionais ao redor do mundo adotou um modelo de educação ocidental que se mantém na estrutura dos anos 1700, onde o professor é visto principalmente como um transmissor de conhecimento. Isso limita a liberdade e o poder dos alunos de serem agentes ativos no processo de aprendizado. Formuladores de políticas públicas, escolas, professores, alunos e pais têm expressado a necessidade de reduzir a ênfase dada às avaliações de alto risco, principalmente porque elas não refletem de forma adequada o aprendizado holístico e autônomo dos estudantes.

Além disso, muitos têm questionado a mentalidade tradicional que coloca uma ênfase excessiva na educação formal desde o início da vida e questionaram a percepção de que um diploma universitário é tudo o que uma pessoa precisa para construir uma carreira ao longo da vida. Formuladores de políticas públicas agora preveem que seus cidadãos terão várias carreiras ao longo da vida e, como resultado, exigirão aprendizado contínuo e reciclagem de habilidades, em vez de dependerem exclusivamente do desempenho acadêmico nos primeiros 20 anos de vida de uma pessoa.

Uma solução equitativa deve ser buscada para que o mundo não apenas se recupere da pandemia, mas floresça. Para alcançar esse objetivo, é necessário antecipar e planejar etapas que garantam que nossas gerações presentes e futuras estejam equipadas com estruturas de apoio resilientes e adaptáveis, abrangendo os domínios culturais, físicos, intelectuais, emocionais, sociais e morais na transformação da educação (Datnow, Park, Peurach & Spillane, 2022). Esse tipo de educação precisa proporcionar aos alunos maior equidade e liberdade para escolher múltiplas trajetórias de carreira, que lhes permitam crescer e se desenvolver continuamente de forma holística, permitindo-lhes não apenas sobreviver, mas prosperar em um mundo VUCA-BANI. Uma das formas de fazer isso é aprender com os componentes bem-sucedidos de iniciativas educacionais de alto desempenho de diferentes países. Este artigo apresenta o estudo de caso de Singapura, um dos muitos sistemas educacionais bem-sucedidos.

Primeiramente, é apresentada uma revisão da literatura sobre a democracia e educação antes de apresentar o sistema educacional de Singapura, situado em sua sociedade democrática e meritocrática. Singapura tem se mantido consistentemente bem classificada em avaliações internacionais, mas reconhece que deve ir além de suas conquistas para fornecer uma educação ainda melhor de maneira cada vez mais igualitária a todos os cidadãos, redefinindo o "sucesso". O artigo então busca esclarecer como Singapura adota uma abordagem democrática na educação, equilibrada com princípios meritocráticos, com o objetivo final de formar cidadãos resilientes, ancorados em valores e aprendizagens ao longo da vida. Algumas das reformas sistêmicas foram motivadas por desafios globais, como a 4RI, enquanto outras são melhorias recentes, mas todas sempre foram orientadas pelo princípio de proporcionar a cada aluno igualdade de oportunidades para maximizar seu potencial.

Uma Perspectiva sobre Democracia e Educação

Esta edição especial investiga a relação entre democracia e educação. É inegável que a obra seminal de John Dewey, intitulada *Democracia e Educação* (1939/2015), está profundamente associada a esse conceito. Dewey observou como a educação desempenha um papel vital na vida como uma função social, proporcionando direção e crescimento aos seres humanos, e como a democracia interage com a educação em níveis superficiais e mais profundos. Em uma análise superficial, Dewey argumentou que um governo baseado no sufrágio popular só pode ser verdadeiramente bem-sucedido se aqueles que elegem esse governo e que obedecem às leis estiverem devidamente educados. Em um nível mais profundo, ele via a democracia como algo que transcende a política, transformando-se em um modo de convivência associada, que tem duas características: um interesse comum compartilhado, variado e numeroso, atuando como um fator de controle social, e indivíduos que cultivem o hábito da democracia (Dewey, 1939/2015; Hansen & James, 2016). Em vez de perceber essa interação de forma puramente política, Dewey argumentou que os ideais democráticos influenciaram a implementação da educação e definiu a democracia como:

...uma crença na capacidade da experiência humana de gerar os objetivos e métodos pelos quais a experiência futura crescerá em riqueza ordenada.... A democracia é a fé de que o processo da experiência é mais importante do que qualquer resultado específico alcançado, de modo que os resultados especiais obtidos têm valor final

apenas na medida em que são usados para enriquecer e ordenar o processo contínuo.
(Dewey, 1939/2015)

Foram realizados estudos para investigar se a democracia na governança política exerce alguma influência na educação. Dahlum e Knutsen (2017) compararam a democracia com a autocracia em diversos países. Eles analisaram se a democracia é capaz de aprimorar a educação e, por conseguinte, elevar as habilidades e o conhecimento dos cidadãos, o que teria, em última instância, resultados positivos no desenvolvimento, como o crescimento econômico. Embora a democracia possa ser considerada como superior à autocracia no que diz respeito a proporcionar acesso equitativo à educação, eles não conseguiram encontrar resultados conclusivos que sustentassem essa afirmação, nem encontraram evidências sistemáticas de que países democráticos oferecessem uma educação melhor. Embora os sistemas de educação democráticos tendessem a produzir alunos com desempenho superior em habilidades de leitura, os mesmos ganhos não foram observados nas áreas de ciências e matemática, não sustentando, portanto, a premissa de que uma educação abrangente é fornecida a todos os alunos em um sistema politicamente democrático.

A relação entre democracia e educação não é fixa (Quay, 2016) e, de fato, a forma de governo não deve ser um fator determinante na maneira como um sistema educacional busca alcançar seus objetivos, uma vez que inclinações políticas não garantem necessariamente o sucesso. Na verdade, um governo democrático politicamente carregado na governança da educação poderia, ironicamente, infringir as liberdades civis dos alunos. Isso reforça a visão de Dewey, de como a democracia e a educação devem ser vistas como um modo de convivência associada, e por extensão, um processo de aprendizado contínuo. Em essência, Dewey via a educação como um meio de facilitar e aprimorar o crescimento de cada criança individualmente (Hopkins, 2018). Assim como a democracia é uma vida comunitária em constante evolução e mudança, a educação também deve ser vista como um processo dinâmico (Quay, 2016). É evidente que Dewey via a democracia e a educação como uma "questão intrinsecamente coletiva" (Hopkins, 2018, p. 434) que está fora do âmbito da política. Embora o conceito de Dewey sobre democracia e educação tenha sido problematizado por tendências globais, como a globalização (Gordon & English, 2016), devido à mistura de interesses "compartilhados" de muitos estados que frequentemente diferem em seus interesses e sistemas de valores, e a educação tenha sido considerada parte da democracia ecológica (Peters & Jandrić, 2017), isso não nega a relação entre democracia e educação - que não deve ser baseada na política - como uma abordagem viável.

Este artigo adota a perspectiva apolítica de Dewey em relação à democracia e apresenta um estudo de caso de como Singapura compartilha uma visão semelhante da democracia como um modo de convivência associada, onde seus cidadãos têm um interesse compartilhado ou *semelhança de pensamento* para alcançar o progresso de sua nação, desenvolvendo hábitos para isso. Como encapsulado no juramento nacional do país estão as palavras: "construir uma sociedade democrática, baseada na justiça e igualdade, a fim de alcançar felicidade, prosperidade e progresso para nossa nação" (National Heritage Board, 2023). Vale ressaltar que o tipo de democracia em Singapura é a democracia meritocrática. Macedo (2013) buscou conciliar esses sistemas de governança fazendo uma pergunta prática: "[C]omo podemos melhorar a qualidade meritocrática de nossas instituições governamentais de acordo com os princípios democráticos" (p. 236)? No entanto, esse esforço decorreu de uma investigação sobre a Constituição Americana. You (2019) também observou um modelo misto de democracia meritocrática, no qual existem dois níveis: um que carrega a meritocracia política e o outro é a democracia eleitoral definida a partir da perspectiva política. No entanto, essas perspectivas derivam de um ponto de vista político. Isso não é o caso em Singapura, que aborda a educação de forma apolítica, com princípios meritocráticos e democráticos. Os acadêmicos que escreveram sobre o sistema educacional de Singapura tendem a se concentrar na

meritocracia do país, mas uma ligação com a democracia não foi explicitamente feita. Este artigo esclarece como a democracia meritocrática pode ser uma lente para entender o sistema educacional em Singapura.

Um Sistema Educacional Construído sobre a Democracia Meritocrática

O conceito de Dewey sobre democracia e educação, em que a definição de democracia é feita a partir de uma perspectiva apolítica, pode ser aplicado ao sistema educacional de Singapura. Em 1965, Singapura conquistou a independência e foi declarada um estado soberano democrático. Desde a independência, o partido no poder concentrou-se em desenvolver o único recurso natural do país, o capital humano, investindo pesadamente na educação para garantir a sobrevivência da jovem e vulnerável nação independente. Portanto, tem buscado proporcionar oportunidades equitativas a todos os cidadãos por meio da educação, embora em diferentes graus de êxito em cada uma de suas fases de ensino.

O período pós-independência foi designado como a fase da educação voltada para a sobrevivência (1965–1978). Conforme o país progredia, ele avançava para a fase da educação voltada para a eficiência (1979–1997), seguida pela fase voltada para a habilidade (1997–2011) e, posteriormente, pela fase de educação centrada no aluno voltada para valores (2011–2018), culminando na fase de “Aprender para a Vida” (LfL) (2019–presente). Cada fase da educação esteve intrinsecamente ligada às demandas econômicas do país, e a educação sempre foi vista como o motor central para o desenvolvimento da economia e da nação. De acordo com a OECD (2010), "os objetivos econômicos da educação conferiram à política educacional uma abordagem muito pragmática e um forte foco nas áreas científicas e técnicas" (p. 161). Cada fase (ver Low, 2023b, para obter mais detalhes) buscou promover aspectos de meritocracia e democracia ao proporcionar oportunidades e recompensas iguais para aqueles que trabalham duro e alcançam qualificações acadêmicas notáveis. Por exemplo, na fase da educação voltada para a sobrevivência, aqueles que obtiveram uma educação básica e conseguiram se tornar proficientes em inglês podiam ser contratados para ocupações que levam à mobilidade social. Posteriormente, na fase centrada no aluno por valores, a capacidade de colaborar ou pensar criticamente tornou-se competências valorizadas pelo crescente número de empresas internacionais. Isso, é claro, não foi sem desvantagens, resultando mais notadamente em uma ênfase excessiva na conquista acadêmica para uma ocupação desejada e menos na educação e desenvolvimento holísticos.

De maneira abrangente, no entanto, a visão comum compartilhada de Singapura de proporcionar uma boa educação para todos é importante para garantir a sobrevivência e o progresso contínuo da nação, independentemente da raça, língua ou religião da sociedade multicultural. Por exemplo, durante a fase voltada para a eficiência, quando as taxas de evasão escolar eram altas, havia a necessidade de criar diferentes caminhos para atender às habilidades acadêmicas de todos os alunos, e isso foi encapsulado nas recomendações publicadas no Relatório Goh de 1979. Isso acabou sendo um empreendimento bem-sucedido, pois mais alunos permaneceram na escola.

O princípio de meritocracia de Singapura frequentemente é apresentado como um "discurso unificador e comum para o currículo educacional e resultados" (Tan & Deneen, 2015), o que se encaixa bem com o conceito de Dewey sobre a democracia como interesse compartilhado e uma linguagem comum. A meritocracia tem como objetivo identificar e reduzir as disparidades entre subgrupos da sociedade (2015) e tem sido justificada como uma prática que recompensa indivíduos esforçados e merecedores com sucesso econômico e mobilidade social, fornecendo oportunidades não discriminatórias aos cidadãos, independentemente do ponto de partida socioeconômico (Nur, 2015; Tan & Deneen, 2015). Ao aplicar a meritocracia à educação, o sistema de agrupamento de alunos com base no mérito em caminhos educacionais específicos cria uma cultura em que o esforço

é valorizado (Gopi, 2012, conforme citado em Tan & Deneen, 2015). Críticos de Singapura, no entanto, observaram que a meritocracia recompensa, em grande parte, apenas os indivíduos academicamente inclinados (Nur, 2015), o que implica que ela pode promover ideias e prioridades contestadas e conflitantes, favorecendo os melhores indivíduos para os cargos mais influentes e, assim, adotar uma abordagem elitista que promove e perpetua o elitismo (Tan & Deneen, 2015). Muitos pais e alunos de Singapura ainda veem o sistema de agrupamento acadêmico com base no mérito como uma barreira limitante para a entrada em instituições de ensino (2015). Os efeitos negativos da meritocracia estão ironicamente associados a uma crescente disparidade de renda e divisões na sociedade entre os elitistas e os não-elitistas (Nur, 2015). Isso levanta a questão de como a meritocracia avalia e recompensa os indivíduos, uma vez que as avaliações tradicionalmente são vistas como o mecanismo que reflete, define e atribui mérito (Tan & Deneen, 2015).

Desde as fases da educação voltada para a sobrevivência até a fase da educação voltada para a habilidade, fica claro que o desempenho acadêmico determinava o progresso e o avanço educacional. Eles foram o alicerce do autogoverno de Singapura sob o domínio colonial britânico e durante sua independência, com os líderes fundadores, como o falecido Sr. Lee Kuan Yew e o falecido Dr. Goh Keng Swee, sendo astutos intelectuais e pensadores que foram capazes de conceituar o sucesso de Singapura e torná-lo realidade com determinação e caráter. "Sonhar, projetar e realizar" era o mantra associado ao estilo do partido no poder de defender a democracia meritocrática (OECD, 2010, p. 161). Segundo o falecido Sr. Lee, o objetivo da educação era "desenvolver ao máximo o potencial [de uma criança], de modo que ela cresça para se tornar uma pessoa boa e um cidadão útil na sociedade" (Lee, 1979). As fases da educação voltada para valores, centrada no estudante e LfL (Aprender para a Vida) representam as recentes tentativas do país de começar a avaliar os indivíduos com base não apenas em seu desempenho acadêmico, mas também em aspectos não acadêmicos, como valores, caráter e disposições para a aprendizagem ao longo da vida, de modo que possam ser holisticamente cidadãos úteis. A fase de educação LfL também promove a mudança de mentalidade, encorajando os alunos a considerar suas jornadas de aprendizado como um compromisso vitalício com o desenvolvimento contínuo.

Como o país recruta professores pode servir como exemplo. Embora recrute a partir dos 30% melhores de cada turma anual, esse processo não se baseia mais apenas em currículos. Em um painel de recrutamento conjunto composto por representantes do Ministério da Educação de Singapura (MOE), do Instituto Nacional de Educação (NIE) e das escolas, os candidatos a professores agora também são avaliados com base em sua aptidão e atitudes em relação ao ensino (Low, 2023a). Quando o país recruta os "melhores e mais brilhantes", isso não se refere apenas mais às realizações acadêmicas, mas sim àqueles com as melhores características, como a aptidão e a atitude certas para o ensino. No entanto, o governo de Singapura reconhece que, embora a meritocracia tenha suas vantagens, também tem questões ou armadilhas. Autoridades do país, como a Presidente Halimah Yacob, o Vice-Primeiro-Ministro Lawrence Wong e o Ministro da Educação Chan Chun Sing, manifestaram o compromisso do governo em ampliar a meritocracia para combater a estratificação social, reconhecendo que a forma atual de meritocracia é estreita, especialmente em relação à mentalidade social sobre educação e notas, e eles veem a necessidade de evitar suas armadilhas, enquanto oferecem uma meritocracia mais inclusiva com oportunidades ao longo da vida (Chew, 2023; Goh, 2023; Tay & Lau, 2023; Teng, 2023). O governo reconhece que, embora "vamos construir sobre nossos alicerces sólidos... também devemos ter a coragem de mudar onde for necessário" para que os cidadãos "não tenham que se submeter a uma busca por diplomas para garantir um bom salário e uma carreira viável" (Chew, 2023). A educação deve diversificar em diferentes caminhos que reconheçam diferentes habilidades, interesses e necessidades de aprendizado (Tay & Lau, 2023) e "reconhecer adequadamente a diversidade de talentos das pessoas" (Teng, 2023). Isso deve ser feito ao longo da vida de cada cidadão, independentemente do ponto de

partida (Goh, 2023). Essencialmente, o governo, e assim também a sociedade, "também deve reexaminar como recompensa diferentes habilidades e talentos e reconhecer a gama completa de caminhos para o sucesso" (Teng, 2023). Este artigo sugerirá três objetivos amplos da educação e descreverá como eles podem ser alcançados.

Educação para a Resiliência

Quando a pandemia surgiu, muitas instituições migraram para o ensino remoto. Embora a transição para o ensino remoto estivesse disponível tanto em países desenvolvidos quanto em alguns países em desenvolvimento, constatou-se que aproximadamente 463 milhões de alunos não tinham acesso a tecnologias que necessárias para o ensino domiciliar durante os lockdowns nacionais (Banco Mundial, 2020). A pandemia também exacerbou desigualdades pré-existentes, com implicações negativas de curto e longo prazo devido à falta de acesso às escolas, especialmente por crianças de famílias de baixa renda e comunidades marginalizadas, como aquelas com necessidades especiais (Veintie et al., 2022). Estima-se que, devido ao fechamento das escolas, alunos em todo o mundo possam ter um atraso em seu desenvolvimento que varia de 4 a 12 meses (McKinsey & Company, 2022). Isso afeta o desenvolvimento geral e limita as chances de mobilidade social ascendente. Os professores também corriam o risco de burnout físico, emocional e mental e de bem-estar precário (McKinsey & Company, 2022).

À medida que as nações avançam para a era pós-pandemia, fica cada vez mais claro que a resiliência - a capacidade de se adaptar e prosperar apesar da adversidade (Masten et al., 1990) - deve ser promovida nos sistemas educacionais. Em nível sistêmico, os sistemas de ensino devem ser resilientes para que a aprendizagem continue sem interrupções, para manter a alegria de aprender e para atender às necessidades de cada aluno, independentemente de seu contexto demográfico ou socioeconômico. Em nível social, a resiliência pode ser descrita como a capacidade dos professores de usar recursos pessoais e contextuais para lidar com desafios, um processo no qual os professores utilizam estratégias pessoais e profissionais eficazes para responder a crises e interrupções, e em que os professores experimentam crescimento profissional e bem-estar apesar da adversidade (Naidu, 2021). A resiliência também pode ser definida como uma característica que todos os indivíduos podem desenvolver e aprimorar por meio de ações diretas (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Por exemplo, alunos que iniciam cursos em meio período enquanto trabalham em período integral desenvolvem resiliência à medida que equilibram os estudos com os compromissos familiares e profissionais.

As tentativas de Singapura de desenvolver a educação com foco na resiliência, dentro do contexto de uma democracia meritocrática, são exemplificadas abaixo. Como mencionado anteriormente, os atores envolvidos na educação de Singapura têm um objetivo comum de ajudar cada aluno a alcançar seu potencial máximo, acreditando que todos os alunos podem e querem aprender (MOE, 2023b). Isso deriva de uma perspectiva democrática de que todos devem ser vistos como iguais e receber oportunidades iguais e recompensas apropriadas. Alguns esforços para alcançar isso foram evidentes durante o bloqueio nacional de Singapura e o fechamento das escolas conhecido como período de "circuit breaker," que ocorreu de abril a maio de 2020 e trouxe à tona muitas lições a serem aprendidas:

1. A sociedade precisa estar ciente da importância do bem-estar dos professores. Durante o fechamento das escolas, os professores de Singapura desempenharam papéis que iam desde educadores até oficiais de segurança, profissionais de saúde e suporte de TI (Tan, 2019), e conciliar múltiplos papéis teve um grande impacto em seu senso de bem-estar (Qing, 2021). Os professores há muito tempo são reconhecidos como o fator mais importante na determinação dos resultados de

aprendizado dos alunos (Mergler & Spooner-Lane, 2012), e também desempenham um papel fundamental para garantir que um sistema educacional seja resiliente. Portanto, o MOE está investindo significativamente no bem-estar dos professores e está empenhado em aprimorar e fortalecer as vias de formação de professores (TE) e desenvolvimento profissional (PD, na sigla em inglês) para a satisfação no trabalho dos professores (consulte a seção Educação ao Longo da Vida).

2. A sala de aula física já não é o único espaço de aprendizagem. O fechamento das escolas nos forçou a deslocar os alunos do espaço tradicional para o ambiente virtual, ao qual muitos tiveram acesso a partir de casa. Foi devido a isso que muitos aprendizes não ficaram muito atrás, ou nem atrasaram de forma significativa em seu desenvolvimento educacional, embora tenha revelado a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos. Ser capaz de aprender em plataformas online demonstra que os alunos podem aprender fora da sala de aula. A única barreira é o acesso igualitário à tecnologia.
3. As desigualdades precisam ser identificadas, reconhecidas e enfrentadas. Mesmo em um país desenvolvido como Singapura, uma pequena proporção de estudantes não tinha acesso a tecnologias básicas (ou seja, um dispositivo pessoal, conexão à Internet) que lhes permitissem aprender remotamente. As escolas tiveram que permanecer abertas com uma equipe reduzida para esses alunos, e organizações não governamentais privadas e filantropos se prontificaram a fornecer tais recursos. Singapura desde então antecipou seu cronograma de 2028 para 2024 para colocar um dispositivo de aprendizado pessoal nas mãos de cada aluno do ensino secundário em preparação para a aprendizagem híbrida. Isso também requer uma mudança pedagógica significativa e programas de treinamento de professores e desenvolvimento profissional estão sendo modificados de acordo.
4. As avaliações precisam ser reavaliadas. Durante o lockdown, algumas provas não finais foram suspensas em diversos níveis de ensino, desde o fundamental até o ensino superior, visando garantir a segurança sanitária. Os critérios de graduação foram ajustados em 34% dos países no nível primário e 47% no nível secundário superior, com alguns países implementando novas políticas de avaliação para se adaptar à situação (UNESCO, 2021). Singapura fez o mesmo. Isso sugere que o estresse das provas padronizadas pode ser reduzido sem efeitos prejudiciais no desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo em que reduz consideravelmente os níveis de estresse dos educadores, estudantes e pais. Em um sistema de meritocracia, no qual os alunos academicamente talentosos têm mais acesso a diferentes trajetórias educacionais, é importante considerar como os objetivos dos critérios de avaliação devem ser ajustados de modo que a avaliação holística do desempenho dos alunos, incluindo conquistas não acadêmicas, se torne uma realidade.
5. Desenvolvendo alunos que são autônomos e motivados para aprender. Embora os alunos precisem de um apoio adequado por parte dos professores, e a interação social presencial seja importante para o seu desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem contínua, especialmente em meio a desafios, permite que os estudantes tenham acesso igualitário e constante a oportunidades meritocráticas no futuro.

É importante para os educadores irem além de sobreviver a crises para prosperar após emergirem. Para alcançar isso, é necessário haver alinhamento de metas no nível sistêmico com os propósitos da educação. Isso requer uma visão compartilhada de que a construção de uma nação começa com a educação e o cuidado com os jovens, que serão os futuros pilares do país. Uma visão compartilhada

ou uma mentalidade semelhante não implica em ter um pensamento idêntico, onde todos pensam exatamente da mesma maneira e têm os mesmos pensamentos (Hansen & James, 2016). "Pelo contrário, tem a ver com entendimentos fundamentais que permitem às pessoas se comunicarem, interagirem e conviverem em primeiro lugar. Semelhança de pensamento, nesse sentido, tem uma semelhança familiar" (Hansen & James, 2016, p. 104). Embora seja certamente um grande desafio para uma nação multicultural e multirracial como Singapura, um discurso unificador de construção da nação e inclusividade pode emergir por meio de uma comunicação que seja respeitosa, harmoniosa, colaborativa e focada (Hansen & James, 2016), ajudando assim os envolvidos na educação a estarem ancorados a uma visão compartilhada e a um propósito educacional ancorado em valores.

Educação Ancorada em Valores

Valores são os princípios, padrões e crenças que orientam os indivíduos em suas atividades cotidianas (Muthigani, 2019) ajudando-os a tomar decisões e priorizar a melhoria de suas vidas (Filippou et al., 2021; OECD, 2019). São crenças duradouras que moldam o comportamento, atitude, normas sociais, julgamentos e ações para o bem-estar dos indivíduos, sociedades e o meio ambiente (OECD, 2019; Rokeach, 1973). Além disso, os valores também servem como motivação para a aprendizagem ao longo da vida; um referencial para o bem-estar pessoal, a conduta ética e cidadania; um apoio aos valores sociais e humanos que promovem o bem-estar social (OECD, 2019); e uma bússola que direciona um indivíduo com um senso de direção e agência moral (Scoffham, 2020). Os valores são tão fundamentais para um indivíduo quanto para uma cultura, o que implica que existem dois níveis: o individual e o societal ou contextual (Filippou et al., 2021). É a interseção desses dois níveis de valores que a educação deve considerar.

A educação não se limita apenas a "adquirir conhecimentos e habilidades para passar em exames e preparar crianças para a vida, mas também se preocupa com o florescimento da humanidade" (Hawkes, 2013, citado em Muthigani, 2019). Visto sob essa perspectiva, é importante que o objetivo final da educação seja desenvolver alunos que estejam ancorados em valores e que, então, possam contribuir para o florescimento da humanidade. Embora habilidades, conhecimentos e competências possam aprimorar o sustento de um indivíduo, é apenas com valores voltados para essas competências cognitivas que a humanidade pode prosperar. Se a visão compartilhada dos envolvidos na educação se concentra no florescimento da humanidade, se o ensino é considerado uma atividade moral que deve fazer com que os professores reflita sobre o impacto moral que têm sobre os alunos (Muthigani, 2019), e se os professores desempenham um papel vital no desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos responsáveis (2019), então é de suma importância que os educadores sejam eles próprios modelos de valores sólidos que ajudem a direcionar seus processos de tomada de decisão.

Lovat (2007, conforme citado em Mergler & Spooner-Lane, 2012) apresentou evidências convincentes que sugerem que os professores que adotam uma abordagem de educação baseada em valores (VbE) têm um impacto positivo na aprendizagem e nas vidas de seus alunos. Lovat e Toomey (2009) argumentaram que o ensino de qualidade trabalha em conjunto com a VbE em uma relação intrincada e interdependente, implicando que o ensino de qualidade e a VbE estão entrelaçados e formam o DNA de um professor de alta qualidade. É apenas quando os professores são orientados por valores pessoais e profissionais em seu ensino que o ensino de qualidade e a aprendizagem de qualidade, ou seja, o desenvolvimento holístico dos alunos e o bem-estar geral, podem ocorrer (cf. Low, na imprensa). Em vez de serem simplesmente tratados como um tópico do currículo, os valores devem ser a filosofia subjacente da educação.

Além disso, a educação deve preparar os professores em formação para se tornarem professores de alta qualidade, equipados não apenas com práticas pedagógicas, mas também com valores que os ajudarão a atender às crescentes demandas da profissão docente (Darling-Hammond & Bransford, 2005, citado em Muthigani, 2019). Os formadores de professores devem se esforçar para incutir valores nos professores em formação, atuando como modelos dos valores necessários (Muthigani, 2019) e incorporando valores em seus modos pedagógicos participativos e reflexivos (UNESCO, 2011, citado em Muthigani, 2019). Os formadores de professores e os professores precisam equilibrar cuidadosamente seus valores pessoais com os valores profissionais e devem ser encorajados a refletir sobre se ambos os conjuntos de valores estão alinhados (Mergler & Spooner-Lane, 2012). Isso é um processo complicado no qual os professores devem aprender a harmonizar valores pessoais e profissionais conflitantes e a estar continuamente conscientes não apenas sobre o que estão ensinando, mas também para quem estão ensinando (Mergler & Spooner-Lane, 2012).

São necessários facilitadores para apoiar uma educação ancorada em valores. Um desses facilitadores poderia ser comunidades de prática profissional que conectam professores em formação, formadores de professores, professores em exercício e as comunidades escolares mais amplas (Mergler & Spooner-Lane, 2012). Através dessa rede de aprendizado a partir das experiências e sabedoria uns dos outros, o desenvolvimento e a reflexão de valores podem ser discutidos em profundidade, e canais de comunicação entre os envolvidos são abertos.

Outro fator importante para isso é contar com um modelo e uma linguagem comuns para os valores. Isso é particularmente importante com a expansão da globalização, que torna as interações cada vez mais multirraciais, multiétnicas e multiculturais. Mesmo dentro do mesmo país, é comum encontrar diferentes interpretações para um valor específico, assim como termos variados para descrevê-lo. Na literatura educacional, existem uma série de termos para descrever a educação em valores, como "educação moral, educação de caráter, educação pessoal e social, educação cívica, educação para a cidadania e educação religiosa" (Mergler & Spooner-Lane, 2012, p. 67). Estudos demonstram que professores e formadores de professores têm valores (por exemplo, Willemse et al., 2008, citado por Afdal, 2019), mas esses valores podem variar significativamente entre indivíduos. Outros estudos (por exemplo, Mergler & Spooner-Lane, 2012) descobriram que os professores comentaram que contar com um quadro ou modelo de referência e uma linguagem ética comum para orientar discussões pode melhorar o ensino baseado em valores. Isso também poderia ajudar os envolvidos a se sentirem mais à vontade para falar sobre tensões e dilemas morais difíceis (Sanderse & Cooke, 2020). Uma linguagem ética comum pode servir como uma plataforma para a conscientização dos valores e a afirmação dos valores acordados.

Outra maneira de promover isso é a incorporação de valores em hábitos, "que uma pessoa forma por meio da experiência [que] fornecem um modo de resposta a novos estímulos e eventos" (Hansen & James, 2016, p. 94). Dewey argumentou que a escola e a sala de aula são ambientes formativos, não ambientes inertes, nos quais os alunos respondem às condições em que estão inseridos (Hansen & James, 2016). Como tal, um ambiente escolar dinâmico e bem estruturado pode promover hábitos democráticos, que incluem aprender a expressar sua opinião em sala de aula, de modo que os alunos adotem uma abordagem participativa e com agência na vida escolar, aprender a cooperar e colaborar com os outros e aprender a se comunicar de forma responsável sobre suas experiências (Hansen & James, 2016). Como uma pessoa forma seus hábitos é amplamente influenciado por seu sistema de valores. Um indivíduo é orientado por seus valores que ajudam a tomar decisões que se transformam em ações (OECD, 2019; Scoffham, 2020), e essas ações eventualmente se desenvolvem em hábitos em resposta aos mesmos estímulos externos.

No caso de Singapura, este artigo cita dois exemplos: o Framework Nacional para Competências do Século XXI e Resultados dos Alunos (21stCC; MOE, 2023a) e o Modelo Valores³, Habilidades e Conhecimento (V³SK), que é a filosofia subjacente da formação de professores

implementada pelo único instituto de formação pré-serviço do país, o NIE. Vale ressaltar que, tanto no Framework 21stCC quanto no Modelo V³SK, os valores ocupam uma posição central e proeminente, evidenciando sua importância na orientação da filosofia educacional e no design do currículo.

Lançado em 2010, o 21stCC orienta os educadores sobre como ajudar os alunos a prosperar em um mundo em constante mudança, enfatizando quais valores centrais e competências são importantes para cultivar. O Framework é representado por (1) Valores Centrais como o círculo mais interno, que incluem respeito, responsabilidade, resiliência, integridade, cuidado e harmonia; (2) Competências Socioemocionais como o círculo concêntrico externo, que incluem autoconsciência, autogestão, tomada de decisões responsáveis, consciência social e gerenciamento de relacionamentos; (3) Competências do Século XXI como o terceiro círculo concêntrico, que incluem literacia cívica, consciência global e habilidades interculturais; pensamento crítico e inventivo; habilidades de comunicação, colaboração e informação; e (4) Resultados dos Alunos como o círculo mais externo, que incluem pessoas confiantes, alunos autodirigidos, contribuintes ativos e cidadãos preocupados. O framework começa com os Valores Centrais, que permeiam as competências que os alunos desenvolvem para os hábitos educacionais desejados definidos pelos resultados dos alunos. Os Valores Centrais são abordagens democráticas e hábitos de como alguém deve tratar o outro como igual, dos quais as competências socioemocionais e do século XXI fornecem o conhecimento necessário para manifestar esses ideais democráticos. O cultivo adequado desses valores fornece estímulo meritocrático por meio de critérios de avaliação revitalizados.

Da mesma forma, o Modelo V³SK do NIE deixa claro que os valores sustentam os alicerces do design e currículo dos programas e cursos de formação de professores. No pilar central, há um conjunto de três valores compreendendo: Foco no Aluno, Identidade do Educador e Serviço à Profissão e à Comunidade. Tendo suas raízes no Modelo V³SK, a Abordagem de Expansão do Ambiente de VbE descreve como os professores em formação podem cultivar valores positivos, habilidades sociais e relacionais, e construir sua identidade de educador (Low, 2023c; Liu, 2022). A abordagem VbE é esquematicamente representada também como círculos concêntricos que abrangem desde o indivíduo até diferentes esferas da sociedade, nacional e global (Low, 2023c; Liu, 2022).

Em primeiro lugar, "Eu Mesmo" forma o núcleo mais interno, que é realizado no Projeto Meranti, onde os professores em formação refletem sobre sua própria vocação profissional e por que escolheram o ensino como profissão. Em segundo lugar, "Minha Comunidade" representa o segundo círculo. No curso de Atividade em Grupo para Aprendizagem de Serviço, os professores em formação colocam sua educação em valores em prática ao realizar projetos de envolvimento comunitário com comunidades de sua escolha. Em terceiro lugar, "Minha Nação, Singapura" forma o próximo círculo. No curso Caleidoscópio de Singapura, os professores em formação exploram a rica cultura e patrimônio do país e ampliam sua compreensão das questões locais e internacionais, o que é feito por meio de abordagens pedagógicas de investigação apreciativa, aprendizado experiencial e aprendizado autodirigido. Em quarto lugar, "Meu Mundo" forma o círculo mais externo. Através do estágio internacional, do programa de intercâmbio no exterior e do curso de Treinamento em Serviço e Liderança, onde ocorre a aprendizagem de serviço fora de Singapura, os professores em formação descobrem o mundo como sua sala de aula e são capazes de captar e ensinar valores (ver Liu, 2022). Servindo como a espinha dorsal central que sustenta todo o framework está o curso CCE no Contexto de Singapura, que serve como a bússola moral dos professores em formação, apontando para o verdadeiro norte e tem como objetivo desenvolver valores, caráter, bem-estar socioemocional e disposições de cidadania. Através do Framework de Expansão do Ambiente baseado em VbE, os professores em formação são capacitados para se

tornarem indivíduos ancorados em valores, desempenhando um papel fundamental e vital na construção e manutenção do progresso contínuo de uma nação.

Educação ao Longo da Vida: Trajetórias Longas, Múltiplos Caminhos

No passado, carreiras e meios de subsistência eram definidos pelas qualificações acadêmicas. No entanto, isso se torna insustentável à medida que avançamos para a segunda e terceira décadas do século XXI, diante de múltiplas crises e interrupções. Muitos sociólogos, acadêmicos e partes interessadas na educação têm defendido a oportunidade de reimaginar a educação (Low, 2023a) e uma das propostas é reavaliar a "longevidade" da educação (Low, 2023c). Tradicionalmente, os alunos eram saturados de conhecimento nos primeiros anos de suas vidas, o que se esperava que os preparasse para desafios e mudanças futuras. A jornada educacional era relativamente curta. Muitos que seguiam essa abordagem inicial tiveram dificuldades para se adaptar a empregos claramente e estreitamente definidos quando a Quarta Revolução Industrial trouxe disrupções no mercado de trabalho. Como mostram as pesquisas do Fórum Econômico Mundial (WEF, na sigla em inglês) (Tabela 1), os indivíduos provavelmente terão várias carreiras ao longo de suas vidas, em vez de apenas uma, e os empregadores rapidamente mudaram de ideia sobre quais habilidades e competências preferiam que os funcionários possuísem. A variância ao longo dos anos é notável. Enquanto algumas habilidades permaneceram e subiram no ranking, muitas foram incorporadas em outras ou completamente substituídas. Isso sugere que as habilidades, disposições, conhecimentos e competências necessárias para atender ao mercado de trabalho mudarão a cada 5 anos ou até mais cedo, demonstrando que a tradicional abordagem educacional é gravemente insuficiente.

Tabela 1

As 10 principais habilidades e competências preferidas pelos empregadores ao longo dos anos (WEF, 2016, 2018, 2020)

Relatório de 2016 sobre 2015	Relatório de 2018 para 2020	Relatório de 2020 para 2025
1. Resolução de problemas complexos	1. Resolução de problemas complexos	1. Pensamento analítico e inovação
2. Coordenação com outros	2. Pensamento crítico	2. Aprendizado ativo e estratégias de aprendizagem
3. Gestão de pessoas	3. Criatividade	3. Resolução de problemas complexos
4. Pensamento crítico	4. Gestão de pessoas	4. Pensamento crítico e análise
5. Negociação	5. Coordenação com outros	5. Criatividade, originalidade e iniciativa
6. Controle de qualidade	6. Inteligência emocional	6. Liderança e influência social
7. Orientação para o serviço	7. Julgamento e tomada de decisão	7. Uso, monitoramento e controle de tecnologia
8. Julgamento e tomada de decisão	8. Orientação para o serviço	8. Design de tecnologia e programação
9. Escuta ativa	9. Negociação	9. Resiliência, tolerância ao estresse e flexibilidade
10. Criatividade	10. Flexibilidade cognitiva	10. Raciocínio, solução de problemas e ideação

Portanto, a educação ao longo da vida precisa ser altamente priorizada pelos sistemas educacionais que são encarregados da responsabilidade de desenvolver essas disposições e hábitos de pensamento em todos os cidadãos, independentemente de sua idade. Os benefícios da educação continuada tem sido entendidos como propulsores de uma ampla transformação social, política, econômica e ambiental (Benavot et al., 2022). A educação é vista como fundamental para apoiar o desenvolvimento e o crescimento de uma nação (Aleandri & Refrigeri, 2013), e é importante que o acesso igualitário à educação de alta qualidade esteja disponível para todos os cidadãos, proporcionando assim as condições para garantir oportunidades de educação inclusiva e equitativas para todos (Nações Unidas, 2015, citado em Benavot et al., 2022). A educação continuada pode assumir várias formas, como a formal, a informal e a não formal (Riddell et al., 2014). Ela não discrimina entre tradições culturalmente distintas na educação e pode promover a ideia de construção nacional e solidariedade social (Benavot et al., 2022), que também pode ser vista como um interesse compartilhado entre cidadãos com a mesma mentalidade voltada ao progresso nacional e ao bem-estar da sociedade. Pode-se argumentar que a educação continuada é também um hábito democrático que permitirá às nações enfrentar os desafios atuais e futuros da vida, e, portanto, uma característica que desejamos que os professores manifestem enquanto educam a próxima geração de alunos (Aleandri & Refrigeri, 2013). Equilibrar isso com uma abordagem meritocrática garante que aqueles que se esforçam mais sejam recompensados proporcionalmente.

Embora a educação continuada seja frequentemente vista como uma jornada de desenvolvimento individual da juventude à idade adulta, também se pode adotar uma perspectiva sistêmica (Low, 2023c). E, embora muitos tenham defendido a necessidade de programas de formação de professores de alta qualidade, a formação de professores tem sido em grande parte vista como relacionada, mas separada dos níveis fundamentais de educação. Ao mapear o sistema educacional em um contínuo da juventude à aposentadoria, a formação de professores pode ser vista como o ponto de partida, estendendo-se à formação profissional ao longo da carreira, que tem como objetivo final a melhoria da aprendizagem dos alunos. A qualidade de um sistema educacional depende de uma força de trabalho docente de alta qualidade composta por profissionais que são alunos ao longo da vida, que passaram por programas rigorosos de formação de professores, cujos valores pessoais e profissionais estão alinhados e cujos caracteres foram desenvolvidos, cujo bem-estar foi apoiado pelo sistema e que são altamente respeitados pela sociedade. Isso é de suma importância, uma vez que os professores são a força central da mudança educacional (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995) e agentes de melhoria sistêmica (Escritório de Pesquisa Educacional, s.d.).

Em meio a este cenário desafiador, em que as demandas sobre os professores estão em constante transformação e intensificação (Aleandri & Refrigeri, 2013), há uma necessidade urgente de investir na formação profissional ao longo da carreira dos professores, onde os sistemas precisam fornecer recursos adequados que promovam e aprimorem os esforços de melhoria escolar (Darling-Hammond et al., 2017) e permitam que os professores desenvolvam pedagogias inovadoras e envolventes (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Para garantir que o desenvolvimento profissional dos educadores ocorra de forma coerente ao longo de toda a carreira, os esforços de desenvolvimento precisam conectar a preparação pré-serviço, a introdução do professor iniciante aos padrões de certificação de professores e à avaliação de desempenho anual (Darling-Hammond et al., 2017). Precisamos reconhecer que nenhum programa de preparação de professores ou de formação profissional é capaz de equipar abrangentemente os educadores com todas as competências de que precisarão ao longo de suas carreiras (Aleandri & Refrigeri, 2013). Para que os educadores sejam totalmente eficazes, eles precisam se adaptar às constantemente mudanças nas necessidades de aprendizado de seus alunos e buscar continuamente maneiras de atualizar suas competências.

Desde o início dos anos formais de educação, o MOE de Singapura almeja propiciar a cada jovem aluno a oportunidade ímpar de alcançar seu máximo potencial, fornecendo múltiplos caminhos que atendam às necessidades de desenvolvimento acadêmico e holístico dos alunos. Isso está incorporado na Filosofia do Currículo de Singapura, onde todos os educadores e partes interessadas na educação ratificam a convicção compartilhada de que "toda criança deseja e pode aprender" e prosperará "em ambientes de aprendizado acolhedores e seguros, quando as crianças constroem conhecimento ativamente, por meio do desenvolvimento de habilidades e disposições de pensamento, e quando a avaliação é usada para preencher as lacunas na aprendizagem das crianças" (MOE, 2023b).

Indo além dos anos formais de educação, o governo também está promovendo a educação contínua após a educação superior. O Ministro da Educação, Chan (2022), convocou as instituições de ensino superior a se tornarem 'instituições de aprendizado contínuo ao longo da vida', onde os graduados de uma universidade permanecem vinculados pelos próximos 40 anos, e retornam consistentemente para cursos de educação continuada que podem ajudá-los em seu desenvolvimento profissional. Através da iniciativa SkillsFuture Singapore (SSG), alunos adultos podem fazer cursos e programas de desenvolvimento profissional subsidiados (SSG, 2021) realizados por parceiros da indústria. A SSG promove essas ofertas por meio de roadshows, subsídios financeiros e a disponibilização de créditos SkillsFuture (ou seja, SGD1,000 por cidadão) destinados ao pagamento de cursos e programas de desenvolvimento profissional reconhecidos pela SSG. Isso se estende também aos educadores. A iniciativa SkillsFuture for Educators (SFEd) identifica seis áreas necessárias para o desenvolvimento profissional de professores, determinadas através de discussões em grupos de foco (AST s.d.).

Em paralelo com as trajetórias de educação contínua, são fornecidos múltiplos caminhos acadêmicos tanto nos níveis fundamentais quanto nos níveis terciários. Já implementado no ensino fundamental, as escolas secundárias governamentais estão agora fazendo a transição para o "subject-based banding" (SBB) completo. O SBB substituiu o antigo e polêmico sistema de divisão acadêmica, no qual os estudantes do ensino médio eram segmentados em cursos expressos, normais e especiais. O SBB reconhece que os alunos apresentam diferentes níveis de habilidades nas diversas disciplinas que estudam, contrapondo-se ao modelo obsoleto de divisão acadêmica que não considera o desempenho dos alunos em disciplinas individuais. O SBB também faz parte da iniciativa LfL do governo e da tentativa do MOE de cultivar o prazer de aprender nos alunos, atendendo às suas diferentes habilidades, aptidões e interesses (MOE, 2020). Ao contrário da abordagem anterior, os alunos podem escolher um entre três níveis de uma disciplina que desejam estudar e serão alocados em uma turma com alunos de habilidades mistas. O SBB também proporciona aos alunos autonomia sobre seu ritmo de aprendizado. Isso complementa os caminhos já existentes no sistema no nível secundário de ensino, como o diploma do International Baccalaureate (IB) e as escolas especializadas em matemática, ciências, tecnologia e engenharia, esportes e artes visuais, literárias e cênicas. No nível universitário, novas escolas e programas interdisciplinares também estão sendo desenvolvidos para garantir que os alunos tenham a escolha da direção que desejam seguir em sua(s) futura(s) carreira(s).

Conclusão

Este artigo buscou articular as filosofias fundamentais e as iniciativas educacionais mais recentes sob a perspectiva do conceito de democracia e educação de Dewey. O sistema educacional de Singapura tem sido baseado na meritocracia, o que pode, inadvertidamente, levar à consequência não intencional de enfatizar demais as conquistas acadêmicas em detrimento do desenvolvimento holístico. Este artigo apresenta três objetivos no sistema destinadas, posicionando seus cidadãos para

o atual contexto VUCA-BANI e o futuro incerto que se desenha: construir resiliência, ancoragem em valores e mentalidade e oportunidades voltadas para a educação contínua. Embora nenhum sistema seja perfeito e Singapura não esteja isenta de problemas, este artigo visa destacar os passos positivos que podem incentivar outros a considerar a implementação no contextos específicos do leitor. Em vez de adotar uma postura excessivamente crítica e negativa, que poderia ser abordado em um artigo separado, este artigo deseja aplaudir os esforços daqueles que buscam melhorar o mundo por meio de iniciativas educacionais relevantes para a construção de resiliência em todos, oferecendo uma educação ancorada em valores e fomentando uma mentalidade de de aprendizado contínuo para todos.

Referências

- Academy of Singapore Teachers. (n.d.). Areas of practice and levels of practice. [https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators-\(sfed\)/areas-of-practice-and-levels-of-practice](https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators-(sfed)/areas-of-practice-and-levels-of-practice)
- ACAPS. (2020). *Global analysis: COVID-19: Impact on education*. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20201102_acaps_thematic_series_review_of_covid-19_impacts_on_global_education.pdf
- Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2014). Lifelong education and training of teacher and development of human capital. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 542–548. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.372>
- Benavot, A., Hoppers, C. O., Lockhart, A. S., & Hinzen, H. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68, 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>
- Chan, C. S. (2022, February 14). Three Cs for Singapore’s universities to thrive in a post-Covid-19 world. *The Straits Times*. https://news.smu.edu.sg/sites/news.smu.edu.sg/files/smu/news_room/20220214-STPM-Opinion-A18-30x51-D.pdf
- Chew, H. M. (2023, April 17). Singapore concept of meritocracy too narrow, need to refresh mindset on schools and grades: DPM Wong. *ChannelNewsAsia*. <https://www.channelnewsasia.com/singapore/new-social-compact-key-shifts-education-meritocracy-seniors-lawrence-wong-3422931>
- Dahlum, S., & Knutsen, C. H. (2017). Do democracies provide better education? Revisiting the democracy–human capital link. *World Development*, 94(C), 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.001>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604. https://www.researchgate.net/profile/Linda_Darling-Hammond/publication/243783117_Policies_that_support_professional_development_in_an_era_of_reform/links/54a5945c0cf267bdb9082773.pdf
- Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. *Research foundations: Transforming education for holistic student development -- Learning from education system (re)building around the world*. (Technical Report). Center for Universal Education at Brookings Institute.

- https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/08/Brookings_Report_Tranforming-ed-for-holistic_FINAL.pdf
- Dewey, J. (2015). *Democracy and education*. Project Gutenberg. (Original work published in 1919.) <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm#link2HCH0007>
- Filippou, D., Buchs, C., Quiamzade, A., & Pulfrey, C. (2021). Understanding motivation for implementing cooperative learning methods: A value-based approach. *Social Psychology of Education, 25*, 169–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09666-3>
- Goh, Y. H. (2023, April 11). Broaden meritocracy to combat social stratification: President Halimah outlines key priorities for Govt. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/broaden-meritocracy-to-combat-social-stratification-president-halimah-outlines-key-priorities-for-govt?close=true>
- Gordon, M., & English, A. R. (2016). John Dewey's *Democracy and Education* in an era of globalization. *Educational Philosophy and Theory, 48*(10), 977–980. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204742>
- Hansen, D. T., & James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: Enduring lessons from *Democracy and Education*. *Journal of Curriculum Studies, 48*(1), 94–112. <http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1051120>
- Hawkes, N. (2013). *From my heart: Transforming lives through values*. Independent Thinking Press.
- Hopkins, N. (2018). Dewey, “*Democracy and Education*,” and the school curriculum. *Education 3-13, 46*(4), 433–440. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1445477>
- Lee, K. Y. (1979, March 10). *Report of Education Study Team*. National Archives of Singapore. <https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/lky19790310b.pdf>
- Liu, W. C. (2022). *Singapore's approach to developing teachers: Hindsight, insight and foresight*. Routledge.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2009). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Springer.
- Low, E. L. (2023a). Enabling sustainable success: Lessons from Singapore. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International handbook on education development in Asia-Pacific*. Springer. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_104-1
- Low, E. L. (2023b). Rethinking teacher education in pandemic times: Lessons from and for Singapore. In R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (4th ed., pp. 710–720). Elsevier.
- Low, E. L. (2023c). Rethinking teacher education in pandemic times and beyond. *Educational Research for Policy and Practice*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09337-4>
- Low, E. L. (na imprensa). Reimagining education beyond the time of crises and disruptions: Seizing opportunities to realise holistic education. *A Handbook for Teachers based on Pedagogical Stories by ASEM Teachers*. ASEF.
- Macedo, S. (2013). Meritocratic democracy: Learning from the American Constitution. In D. A. Bell & C. Li (Eds.), *The East Asian challenge for democracy: Political meritocracy in comparative perspective* (pp. 232–256). Cambridge University Press.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425–444. <http://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McKinsey and Company. (2022). *2022 ESG Report: Creating a more sustainable, inclusive, and growing future for all*. <https://www.mckinsey.com/about-us/social-responsibility/esg-report-overview>

- Mergler, A. G., & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.5>
- Ministry of Education, Singapore. (2020). *Full subject-based banding (Full SBB)*. <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/full-subject-based-banding/main.html>
- Ministry of Education, Singapore. (2023a). *21st century competencies*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Ministry of Education, Singapore. (2023b). *Singapore curriculum philosophy*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy>
- Muthigani, A. (2019). Values development in teacher trainees: Implications for lecturers in primary teacher training colleges in Kenya. *Educational Planning*, 26(2), 47–54.
- Naidu, S. (2021). Building resilience in education systems post-COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>
- National Heritage Board. (2023). *National pledge*. <https://www.nhb.gov.sg/what-we-do/our-work/community-engagement/education/resources/national-symbols/national-pledge>
- Nur, D. (2015). Negotiating Singapore's meritocracy: A subtle shift? *RJIS Commentary* (No. 30). S. Rajaratnam School International Studies. <https://www.files.ethz.ch/isn/188560/CO15030.pdf>
- Office of Education Research. (n.d.). *Teachers at the heart of system change: A consolidation of OER research*. National Institute of Education, Nanyang Technological University. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/oer/oer_rcr_final_for_web_v2.pdf?sfvrsn=0
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Attitudes and values for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/attitudes-and-values/Attitudes_and_Values_for_2030_concept_note.pdf
- Peters, M. A., & Jandrić, P. (2017). Dewey's *Democracy and Education* in the age of digital reason: The global, ecological and digital turns. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 205–218. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1395290>
- Qing, A. (2021, September 22). More than 80% of S'pore teachers say Covid-19 pandemic has hurt their mental health: Survey. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/parenting-education/more-than-80-of-teachers-say-the-pandemic-has-hurt-their-mental-health?close=true>
- Quay, J. (2016). Not 'democratic education' but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1013–1028. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1174098>
- Riddell, S., Weedon, E., & Holford, J. (2014). Lifelong learning and higher education in Europe 1995–2011: Widening and/or narrowing access? *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873216>
- Sanderse, W., & Cooke, S. (2021). Being prepared to become a moral teacher: UK teachers' experiences of initial teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 226–239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

- Scoffham S. (2020). In search of core values. In Bamber P. (Ed.), *Teacher education for sustainable development and global citizenship—Critical perspectives on values, curriculum and assessment* (pp. 23–31). Routledge.
- SkillsFuture Singapore. (2021). *Critical core skills*. <https://www.skillsfuture.gov.sg/initiatives/mid-career/criticalcoreskills>
- Tan, J. (2019, June 2). Teachers love their jobs and feel valued but face immense challenges. *ChannelNewsAsia*. <https://www.channelnewsasia.com/commentary/singapore-teachers-challenges-love-their-jobs-feel-valued-parent-882311>
- Tan, K., & Deneen, C. C. (2015). Aligning and sustaining meritocracy, curriculum, and assessment validity in Singapore. *Assessment Matters*, 8, 31–52. <http://doi.org/10.18296/am.0003>
- Tay, H. Y., & Lau, J. (2023, Apr 12). More inclusive meritocracy with opportunities throughout life: Ministries' agendas at a glance. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/more-inclusive-meritocracy-with-opportunities-throughout-life-ministries-agendas-at-a-glance>
- Teng, A. (2023, Apr 19). Education Minister Chan Chun Sing lays out potential pitfalls of meritocracy and how to avoid them. *The Straits Times*. <https://www.straitstimes.com/singapore/politics/education-minister-chan-chun-sing-lays-out-potential-pitfalls-of-meritocracy-and-how-to-avoid-them>
- Think Insights*. (2023, July 25). BANI – How to make sense of a chaotic world? <https://thinkinsights.net/leadership/bani>
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report: 2015*. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. <https://unsdg.un.org/download/2511/35185>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *UNESCO and education: Everyone has the right to education*. <https://inee.org/sites/default/files/resources/212715eng.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Veintie, T., Hohenthal, J., Machoa, B., & Sirén, A. (2022). The (im)possibilities of education in Amazonia: assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora Indigenous and Minority Education*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.2015317>
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445–466. <https://doi.org/10.1080/03057240802399269>
- World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- World Economic Forum. (2018). *The future of jobs report 2018*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs 2020*.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

You, D. (2019). *Meritocratic democracy: A new governance model in rural China*. Harvard Ash Center.

<https://harvardash.medium.com/meritocratic-democracy-600c66964293>

Sobre la Autora

Ee-Ling Low

Instituto Nacional de Educação, Universidade Tecnológica de Nanyang, Singapura

eeling.low@nie.edu.sg

<https://orcid.org/0000-0001-5071-1888>

O Professor Ee Ling Low é Reitor de Assuntos Acadêmicos e Docentes e ex-Reitor de Formação de Professores. Ela é professora de Educação (Linguística Aplicada e Formação de Professores) no Grupo Acadêmico de Língua e Literatura Inglesa do Instituto Nacional de Educação (NIE), Universidade Tecnológica de Nanyang (NTU), Singapura.

Sobre o Editor

Fernando M. Reimers

Universidade de Harvard

Fernando_Reimers@gse.harvard.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

Fernando Reimers é o Ford Foundation Professor de Prática em Educação Internacional e Diretor da Global Education Innovation Initiative (Iniciativa de Inovação em Educação Global) na Universidade de Harvard. Ele é membro eleito da Academia Nacional de Educação dos Estados Unidos e da Academia Internacional de Educação.

Dossiê Especial

Educação e os Desafios para a Democracia

Volume 31 Número 107

19 de setembro 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAА Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.