

FORMAÇÃO OU (INFORMAÇÃO) DE PROFESSORES: um breve estudo sobre aspectos do sistema educacional brasileiro e sul-coreano.

TRAINING OR (INFORMATION) OF TEACHERS: a brief study on aspects of the Brazilian and South Korean educational system.

Mariana de Sousa¹
Rosane Michelli de Castro²
Elieuzza Aparecida de Lima³
Leonardo Marques Tezza⁴

RESUMO: Neste artigo são apresentados resultados do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus de Marília. Trata-se de resultados de estudo desenvolvido com o objetivo geral de identificar e compreender elementos históricos e socioculturais que influenciam o processo de formação de professores e professoras no Brasil e na Coreia do Sul, com alguns aspectos históricos semelhantes (como a industrialização recente), mas que tiveram desfechos específicos no campo educacional, sobretudo na formação de professores para o ensino do nível correspondente à Educação Básica Brasileira. Trata-se de resultados de pesquisa de abordagem histórica e bibliográfica, quanto às fontes. Como resultados, foram apresentadas algumas considerações sobre a história da formação de professores e professoras, a valorização do trabalho docente e os resultados que trazem em seus respectivos contextos.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Brasil. Coreia do Sul.

ABSTRACT: This article presents results of the conclusion work of the Pedagogy course at the Faculty of Philosophy and Sciences – FFC – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus de Marília. These are results of a study developed with the general objective of identifying and understanding historical and sociocultural elements that influence the process of teacher training in Brazil and South Korea, with some similar historical aspects (such as recent industrialization), but which had specific outcomes in the educational field, especially in the training of teachers to teach the level corresponding to Brazilian Basic Education. These are research results with a historical and bibliographical approach, regarding the sources. As a result, some considerations were presented about

¹ Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-UNESP/Marília (2022), <https://orcid.org/0000-0002-2522-6589>, mariana.sousa1@unesp.br

² Livre-docente em Didática, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-UNESP/Marília, <https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>, r.castro@unesp.br

³ Livre-docente em Educação Infantil, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-UNESP/Marília, <https://orcid.org/0000-0002-4957-6356>, elieuzza.lima@unesp.br

⁴ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-UNESP/Marília, Secretaria Municipal de Oriente-SP, <https://orcid.org/0009-0002-8057-1884>, marques.tezza@unesp.br

the history of teacher training, the appreciation of teaching work and the results they bring in their respective contexts.

Keywords: Education. Teacher training. Brazil. South Korea.

1 INTRODUÇÃO

Conforme projeto de pesquisa elaborado para ser desenvolvido em nível de iniciação científica e como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus de Marília, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar e compreender elementos do processo de formação de professores e professoras em dois países - Brasil e Coreia do Sul - por meio de uma abordagem histórica e de pesquisa bibliográfica, cujas dados foram coletadas de fontes do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e *Research Gate*.

A Coreia do Sul, além de ser destaque mundial economicamente, possui pesquisas voltadas à compreensão de fatores sobre o seu sistema educacional por meio de estudos comparativos com o Brasil, no intuito de entender o modelo educacional coreano, sobretudo com relação à valorização da profissão docente⁵. Esse foi um tópico particularmente marcante no campo educacional da Coreia do Sul.

Nas linhas a seguir são apresentados os resultados de nossas investigações, centradas na compreensão da formação de professores e professoras, levando em conta elementos da história da educação em ambas as nações, que influenciaram o estabelecimento dos modelos educacionais atualmente conhecidos - sendo esse o primeiro objetivo específico das nossas investigações. Considerou-se, portanto, a necessidade de compreender como a formação docente está inserida nos dois contextos, suas características e influência nas respectivas sociedades.

Iniciou-se com a apresentação de alguns aspectos históricos da formação de professores no Brasil.

⁵ A maioria dos estudos encontrados sobre a trajetória histórica dos sistemas do país sul coreano, contemplam, centralmente, aspectos do sistema econômico desse país. Ressaltamos que apenas as partes relacionadas ao sistema educacional foram citados neste artigo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

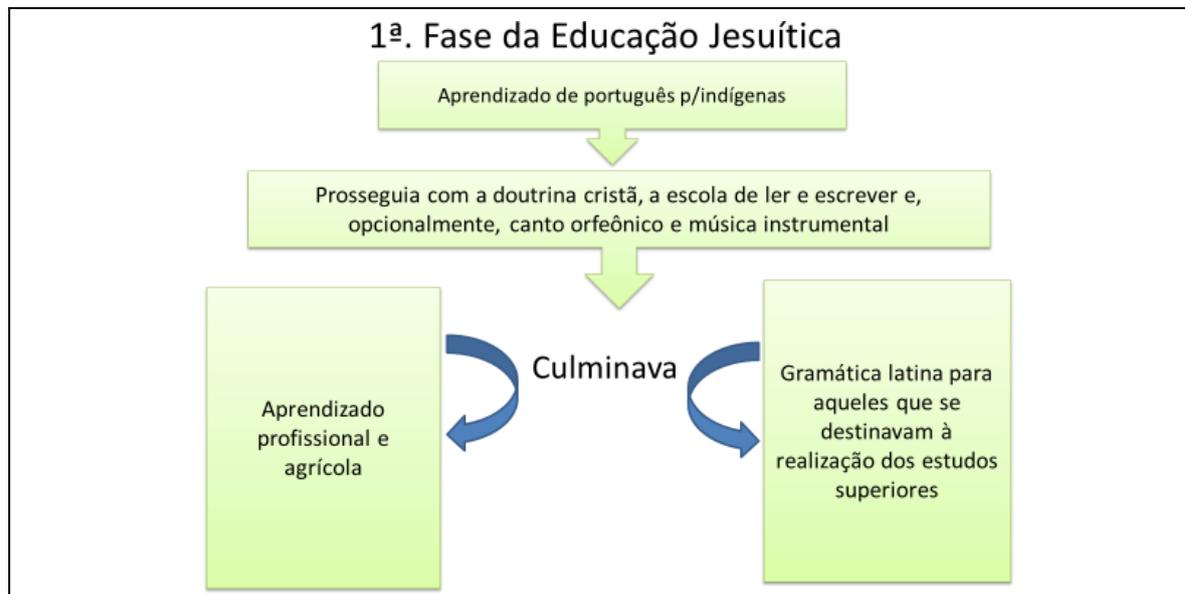
A formação de professores é um dos fatores que muito influenciam a educação, pois ela que prepara os docentes para atuarem como formadores/as da pessoa humana desde a Educação Infantil. No entanto, as ações e políticas para a formação docente no Brasil possuem percursos descontínuos, porque os agentes, tanto do campo educacional, quanto dos demais campos sociais, disputam, historicamente, esse terreno da formação de professores e professoras.

Considerando que esse campo sofria com alterações que variavam de acordo com momentos políticos, econômicos e sociais em que o país se encontrava, faz-se necessário abordar tais aspectos históricos para compreender como a formação foi afetada em diferentes momentos da história.

No Brasil, os primeiros registros da ação docente foram do ano de 1438 com a chegada dos franciscanos e a criação das primeiras salas para as primeiras letras (Sangenis, 2006). Com a necessidade expansionista da Igreja Católica no Brasil, frente à Reforma Protestante na Europa, a Coroa Portuguesa enviou os Jesuítas, os quais, a partir de 1549, se dedicaram às ações de colonização, educação e catequização (Saviani, 2008), conforme Quadro 1, da sequência, sobre a ação dos jesuítas no Brasil e os aspectos envolvidos na formação daqueles que, naquele processo, seriam os formadores das crianças, nativos e filhos de colonos, em nossas terras recém ocupadas por colonizadores portugueses:

Quadro 1 – Ação educacional dos jesuítas no Brasil Colônia

Colonização	Educação	Catequese
(Colo): Eu moro, eu cultivo. Colônia: lugar que se habita: povo que se pode submeter. Nobreza e burguesia – desejo expansionista – com um rei absolutista – centralizador.	Ampla: conjunto de saberes, práticas a inculcar; disciplinar; ensinar comportamento. No processo de colonização – aculturação (culto – honrar - venerar – religião como ligação dos vivos aos antepassados.	Entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.



Fonte: Elaborada por Castro (2013 *apud* Saviani, 2008)

Portanto, nesse período colonial, foi estabelecida uma forma de educação que, de acordo com Mondini (2013, p.37), previa a ação de jesuítas formadores envolta na propagação da fé e da religião católica. A preocupação com a formação dos professores, nesse momento, ainda não havia se manifestado, já que a colonização, educação e catequese era um pressuposto para a vinda e permanência dos jesuítas no Brasil. Segundo Borges *et al.* (2011, p.96):

Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite.

Após o século XVII no Brasil, as chamadas Escolas de Primeiras Letras eram parte de uma sociedade, em que o direito à educação era privilégio da camada limitada à elite, e as próprias províncias assumiam o custo da educação, a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834.

Nessa época foram criadas as Escolas Normais, instituições que seguiam os moldes europeus, visando à preparação específica de professores para as Escolas de Primeiras Letras. Porém, na contramão da expectativa, o que predominou nessas escolas, para a transmissão das primeiras letras, foi a preparação segundo o método de ensino mútuo ou lancasteriano. Segundo

Castro e Reis (2018, p. 102), “[...] significava afirmar que a apropriação do método mútuo corresponderia a esse preparo didático que se desejava”.

Ainda conforme Castro e Reis (2018, p. 102):

Quando surgem as primeiras escolas de formação de professores no Brasil, em 1835 os saberes docentes nas escolas normais foram reduzidos ao estudo e apropriação desse método, o método do ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano. No Brasil a experimentação desse novo método tinha “[...] como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor” (Faria Filho, 2011, p. 141). Aplicado a princípio em corporações militares, tinha-se 87 como objetivo difundi-lo mediante o envio dos militares para cada província, primeiro do Império e depois para asde origem. Observa-se que em 1821 já havia sido criada no estado do Maranhão uma escola militar de formação de professores. Para Bastos (1997, p.127) ‘essa preferência evidencia uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método, nas duas instituições: militar e escolar’.

Com características lacunares e fragmentadas, as Escolas Normais no período da República (1889 à 1930) passaram por um processo de expansão, se instituindo como responsável pela formação do professor de primeiras letras.

A partir do ano de 1930, o país passou por transformações significativas: a urbanização e a industrialização. Tais mudanças também impactaram a educação. Com a chegada do Estado Novo (1937-1945), o país obteve desenvolvimento e logo houve a necessidade de organizar a educação de maneira única e centralizada. Como reflexo, as Escolas Normais viram a necessidade de reorganizar suas diretrizes de modo que elas fossem gerais, ao invés de regionais.

O decreto “Lei Orgânicas do Ensino” centralizou as diretrizes e determinou normas válidas para todo o território nacional. Saviani (2009, p.146) afirma que:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de Nível Secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do Ensino Primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do Ensino Primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Pouco mais de 20 anos depois, ocorreu outra descontinuidade, desta vez no período do Regime Militar (1964-1985). Tendo em vista que o país passava por um intenso processo de industrialização e precisava adequar-se ao capitalismo, a procura por mão-de-obra passou a ser o objetivo do governo. Consequentemente, a educação também foi voltada para esse objetivo. Em decorrência dessa adequação, a Lei Nº 5.692/72 alterou os Ensinos Primário e Médio para Primeiro e Segundo grau. A Escola Normal passou a não mais ser considerada como formação privilegiada, deixando como encarregado pela formação de professores o HEM (Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério). Esse caráter profissionalizante tirou o foco de uma formação crítica e cultural dos estudantes, alterando-o apenas para atender as demandas ocasionadas pelo processo de industrialização.

A formação de professores também sofreu impactos das em decorrências desse momento histórico no Brasil. Segundo Saviani (2009), “a formação de professores para o antigo Ensino Primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Além disso, Oliveira (2020, p.1493) afirma que:

A estrutura para a formação profissional do professor, oferecida na habilitação específica do 2º grau, visava o baixo custo e, portanto, não havia investimento em equipamentos e nem a preocupação com a inserção desses profissionais formados no mercado de trabalho.

A formação de professores passa a ser apenas uma instrumentalização que, por meio de disciplinas metodológicas, se distanciou da realidade das escolas e tinha como preocupação promover uma teoria que agisse de maneira articulada com a prática. Essa deficiência criou um cenário de críticas à formação docente.

Com a finalidade de melhorar a qualidade dessa formação, em 1982, o Ministério da Educação promove um projeto chamado CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs da Secretaria da Educação, instituídos pelo Decreto n.º 28.089/88 destinam-se à formação de professores das séries iniciais até à 4.ª série do 1.º Grau e da Pré-Escola e ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica de 2.º Grau para o Magistério e nas séries iniciais de escolarização (São Paulo, 1989, art. 1º).

Embora o projeto tivesse obtido resultados positivos, “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo ainda era restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (Saviani, 2009, p.147).

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996), que anuncia alterações no que diz respeito às instituições formadoras de professores, onde é destacado que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Oliveira, 2020, apud Brasil, 1996, art. 62).

Os responsáveis por formar os professores da Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental seriam agora os IES (Institutos Superiores de Ensino). Apesar do logro da ampliação significativa dos IES, elas ainda careciam de comprometimento com a pesquisa, extensão e ensino de qualidade.

Já no ano de 2002, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002 *apud* Borges *et al*, 2011, p. 106) “com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” e ainda:

Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na Educação Básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco a formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento” (Borges *et al*, 2011, p.106).

As Diretrizes incentivam que a relação entre a teoria e a prática deve fazer parte, desde o início ao fim do curso de formação do professor, em qualquer que seja a especialidade. Embora haja eixos articuladores, trazidos pelas Diretrizes com o objetivo de construir e nortear a matriz curricular dos cursos de licenciatura, o que se observa nos currículos nem sempre é aquilo que as Diretrizes trazem como referência, mas “um peso enorme de disciplinas fragmentadas em

horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas” (BORGES *et al*, 2011).

Nesse sentido, o que se observa mediante alguns aspectos históricos da trajetória da formação de professores e professoras no Brasil, é a necessidade de um alinhamento com continuidade da relação entre teoria e prática. Isso revela descontinuidade de princípios, portanto, de políticas públicas norteadores desses processos.

Daí, o impacto negativo quanto a valorização destes profissionais na trajetória histórica no Brasil, conforme tópico na sequência.

2.1. Valorização dos professores e professoras no Brasil

Além do que já foi mencionado, outro aspecto que afeta a formação e profissão docente é sua valorização. No caso do Brasil, há um processo de desvalorização do ser professor e professora, principalmente da Educação Básica.

Segundo Oliveira (2013, p. 52), três importantes fatores influem na valorização docente: remuneração, condições de trabalho, formação inicial e continuada, sendo esse o último aspecto, o foco deste tópico.

A remuneração tem um papel importante na valorização dos profissionais da Educação Básica na sociedade brasileira. Uma conquista significativa, após anos de lutas, foi o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que:

[...] representou grande avanço no sentido de se alcançar maior equilíbrio e isonomia entre as redes. Ainda que o valor esteja muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna aos docentes de Educação Básica, considerando, sobretudo, que o Piso está definido para os que possuem normal médio e que cumprem jornada de 40 horas de trabalho semanais, a instituição do PSPN representa passo decisivo no reconhecimento destes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira (Oliveira, 2013, p. 52).

No entanto, mesmo com as exigências dessa lei, algumas gestões estaduais e municipais vão na contramão dessa proposta, elaborando estratégias que limitam a probabilidade de promoção e até mesmo outros acréscimos aos salários. Tais ações podem levar ao desgaste e achatamento da carreira docente. Como consequência, a carreira e as condições de trabalho são enfraquecidas e sofrem um processo de deterioração. O aumento de novas atribuições e

responsabilidades aos docentes no âmbito escola e as condições sociais em que estão presentes, tem consequências diretas sobre os desfechos escolares.

Com o intuito de compreender as razões que traçam caminhos para a melhoria da educação, certos estudos apontam o professor como responsável central pelo trabalho educativo e por resultados. Espera-se que os docentes tenham boa formação e sejam profissionais eficazes para solucionarem os problemas da educação, sem levar em consideração outros elementos que afetam diretamente nos desenredos acadêmicos, tais como: “[...] a origem social dos alunos e seu capital cultural, as condições de trabalho nas escolas, a gestão escolar, entre outros” (Oliveira, 2013, p. 55).

Nesse sentido, a formação dos professores acaba tendo muita relevância ao ponto de políticas públicas serem desenvolvidas como profissionalização do exercício docente.

Os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que formando professores para uma atuação eficaz em sala de aula conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos e causadora do baixo desempenho dos mesmos. Trata-se de uma abordagem sobre o problema que isola fatores, acreditando que por meio do denominado “efeito sala de aula” se conseguirá elevar o nível de desempenhos alunos até alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos pelos gestores públicos. Esse tipo de análise deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse processo (Oliveira, 2013, p.58-59).

As políticas implementadas não são neutras, pois servem a múltiplos interesses, logo, acabam tendo impacto direto na formação de professores e professoras no Brasil, estando intrinsecamente relacionadas com questões como, a valorização e, até mesmo, à remuneração. Portanto, é importante pensar e refletir sobre as dificuldades que o profissional enfrenta desde a sua formação inicial, a fim de que melhorias significativas ocorram nas condições e valorização do trabalho docente.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos da trajetória histórica do sistema educacional sul-coreano.

3. ELEMENTOS HISTÓRICOS DO SISTEMA EDUCACIONAL SUL-COREANO

A Coreia do Sul é conhecida mundialmente por seu desenvolvimento tecnológico e econômico, embora seja um país de industrialização recente. Fato que despertou interesse de

pesquisadores buscando compreender quais fatores levaram ao sucesso econômico - um destes fatores foi o investimento feito pelo governo na Educação do país. Assim, é necessário compreender e refletir sobre o passado e acompanhar a linha do tempo para conhecer os aspectos que compõem e influenciam o sistema educacional até o ano de 2019.

A história socioeconômica da Coreia do Sul determinou os rumos que a nação tomou, inclusive o da educação. A cultura sul coreana é permeada por antigas religiões budistas, confucianas e taoístas. Além disso, desde os tempos antigos a Coreia se orgulha do desenvolvimento e da tecnologia. No século XIII usaram um sistema de impressão para registrar textos clássicos com tipos entalhados de madeira e, no século XV, desenvolveram seu próprio alfabeto. As representações fonéticas do idioma substituíram os caracteres chineses que, até então, eram utilizados de acordo com o ato promovido pelo Rei Sejong, o grande, que em 1446 ampliou o acesso da leitura e escrita, anteriormente restrito às camadas mais nobres da sociedade.

Em seu reinado, em 1895, o Rei Gojong promulgou uma norma, definindo o papel da educação, e os aspectos ressaltados foram: a educação, a inteligência, a virtude e a aptidão física. Tinha-se como objetivo a formação de cidadão competentes e a promoção de um restabelecimento nacional. A contar desse momento houve a inauguração de:

[...] escolas primárias, escolas de Ensino Normal, bem como, escolas profissionalizantes, tanto em Seul como em outras regiões do país, que promoviam o ensino de diversas disciplinas modernas, tais como: o idioma coreano, o inglês, a Bíblia, ciências, ética, teatro e música (Teixeira, 2018, p. 53).

Ainda que a educação na Coreia pré-moderna tenha favorecido o expandir do nível de alfabetização em massa, nota-se como a educação pode atender interesses de determinada classe social. Segundo Cha (2004, p.55), a sua função primária nesse período era de:

[...] incutir o sistema de valores confucionista no povo e selecionar os jovens mais talentosos para o serviço governamental. Durante a Dinastia Joseon, o ensino, tanto de massa quanto de elite, colocava um foco estrito nos clássicos chineses, e qualquer tentativa de desviá-lo da ortodoxia era severamente condenada. A educação, portanto, era usada como um mecanismo institucional para a legitimação da hierarquia da estrutura sociopolítica então vigente.

Com a ocupação japonesa na primeira metade do século XX, os coreanos tiveram sua cultura sufocada e o movimento educacional interrompido, até mesmo seu idioma nativo e a

história do povo coreano foram proibidos - a língua-mãe foi substituída pela língua japonesa. A educação colonial acabou sendo imposta ao sistema educacional da Coreia, na qual difundia-se a história do Japão. Segundo Rosa (2011), “as políticas educacionais adotadas pelos japoneses não se destinavam a proporcionar desenvolvimento educacional na Coreia, mas sim introduzir a visão japonesa sobre a colônia”.

A história da Coreia foi retirada do currículo de suas escolas e a oportunidade de educação reduzida, pois consideravam muito perigoso disseminar o conhecimento entre os coreanos. Esse fato foi uma tentativa dos japoneses de tentar apagar a identidade cultural coreana. Outra vez, é possível perceber a educação sendo utilizada como instrumento de interesse. No período em que a Coreia esteve sob o domínio do Japão, a educação ficou estagnada por 36 anos e submissa a um sistema educacional opressivo.

Em 1945, a Coreia do Sul finalmente se libertou do Japão. A mudança do sistema político colonial para um sistema independente, permitiu a possibilidade do surgimento de um movimento de desenvolvimento da educação coreana. Houve a preocupação com relação ao material que seria distribuído nas escolas, a preparação e formação dos professores, a expansão do acesso à educação e a alfabetização de adultos. Nesse cenário, surgem também as faculdades de pedagogia.

A fim de assentar os fundamentos de uma educação democrática, após a libertação, as políticas educacionais foram dirigidas para: 1) compilação e distribuição de livros didáticos para as escolas primárias, 2) reciclagem suplementar dos professores, sem interromper a atividade docente, 3) reforma das normas de acesso escolar, de um sistema múltiplo para um sistema sequencial simples, seguindo o padrão 6-3-3-4, de períodos de escolaridade, 4) alfabetização de adultos, 5) descentralização administrativa da educação, 6) implementação do ensino obrigatório, 7) expansão das oportunidades educacionais nos níveis médio e superior e 8) criação de faculdades para formação de professores (Rosa, 2011, p.118 apud Republic of Korea, 2005, p.18).

No ano de 1949, foi promulgada a Lei da Educação que determinou princípios e critérios norteadores de administração e gerenciamento do sistema nacional. Apesar de nos primeiros 5 anos, depois da libertação, a expansão da educação ter iniciado, houve dificuldades, uma delas e a mais marcante foi a Guerra da Coreia que iniciou em 1950 e perdurou até 1953. O conflito se deu quando os norte-coreanos atacaram o lado sul em busca de restaurar a linha original que demarcava os territórios. Em decorrência da guerra houve a divisão da península coreana, no entanto:

A educação continuou sem interrupção em espaços improvisados e salas de aula ao ar livre. Muito embora todas as limitações, a educação coreana buscou viés da orientação funcional, enfatizando sua importância no renascimento da educação no país para superar a crise nacional e liderar a reconstrução. Foi instituída, quanto à educação, uma lei de emergência em tempo de guerra, a qual mostrou a determinação do povo coreano para que a educação de suas crianças não fosse interrompida mesmo no caos da guerra (Rosa, 2011, p.119).

Mesmo no período pós-guerra, em que ambos os países estavam completamente devastados, a Coreia do Sul deu continuidade aos seus planos educacionais, promulgando, em meio à crise, a “Lei Emergencial da Educação, durante a Guerra”, demonstrando a determinação firme do povo coreano em superar tal momento e continuar a reconstrução de seu país. Assim, Min (2021) afirma que “[...] o governo sul coreano procurou investir no desenvolvimento do capital humano para restabelecer a nação, ou seja, os planos de desenvolvimento econômico e social, estavam estritamente relacionados ao que os alunos aprendiam na escola” (p.229, tradução nossa)⁶. Nesse sentido, é possível perceber que a qualidade da educação estava baseada na formação de trabalhadores dotados do conhecimento que atendessem as demandas da indústria.

Em 1961, o país sofreu um golpe comandado pelo General Park Chung-hee. Embora as condições do país fossem instáveis política e economicamente, a nação buscou uma expansão quantitativa na educação, sendo isso, parte do plano econômico e governamental vigente. Políticas educacionais foram colocadas em prática, determinando investimentos financeiros no campo educacional. Com isso, houve uma ampliação do acesso às escolas e nos anos de permanência. O número de estudantes cresceu rapidamente, resultando na superlotação das salas de aulas. Isso gerou uma alerta que Cha (2004, *apud* Teixeira, 2018, p. 54) nomeou como consequências “educacionais e sociais”, na qual, além das salas de aulas lotadas, havia uma carência de professores qualificados.

Em decorrência deste desequilíbrio, em 1962, as chamadas escolas normais de nível superior, que eram voltadas à formação de professores, mudaram para uma duração de dois anos de curso de preparação para a docência no então Ensino Primário. Posteriormente, a formação de professores de Ensino Secundário duraria 4 anos.

⁶ The South Korean government took the path of developing human capital to grow the economy and rebuild the county by investing in education. It set out economic and social development plants that were closely linked to what students learned in school. (Min, 2021, p.229).

Com a chegada da década de 1970, a Coreia do Sul empreendeu sua reforma educacional, cujo principal objetivo era “formar coreanos autodirigidos e com orientação para o futuro” (Rosa, 2011, p. 121). Entre as presentes reformas educacionais evidenciava-se a regularização dos Ensinos Fundamental e Secundário. Com a obrigatoriedade do Ensino Primário, surgiu a necessidade de criarem um número maior de escolas secundárias para acolher a quantidade de alunos concluintes do primário. A concorrência nos vestibulares se expandiu e a busca por professores particulares também, já que as escolas não atendiam às demandas para a admissão nos vestibulares.

Nesse período, a economia alternou seu foco para indústrias pesadas, assim o setor educacional passou a ser mais orientado para a disciplina, e o ensino de ciências e tecnologia foram priorizados (Isozaki, 2019 *apud* Min, 2021). Desse modo, a qualidade da educação continuava ligada à formação de mão de obra qualificada, para que a economia do país continuasse a melhorar.

Na década de 1980, com o governo de Chun (1980-88), o acesso às universidades foi expandido, vinculando-se ao desempenho dos alunos durante o Segundo Grau. Destarte, à proporção que as oportunidades de emprego expandiam para aqueles que se graduavam na universidade, intensificava-se a ideia de que o diploma universitário estava atrelado à uma vida melhor, com remunerações altas e outros benefícios.

Em 1981, aproximadamente 180.000 e 110.000 estudantes estavam matriculados em universidades de quatro anos e profissionais ou vocacionais, respectivamente (Isozaki, 2019). O crescimento de grandes empresas privadas com forte apoio do governo coreano para seus esforços de pesquisa e desenvolvimento também contribuiu para cimentar a crença dos coreanos na conexão entre diplomas universitários e uma vida melhor descrita como uma com altos salários e bons benefícios à medida que expandiam as oportunidades de emprego para graduados universitários (Min, 2021, p. 230, tradução nossa)⁷.

Em outras palavras, a educação passa a ser vista como um instrumento que possibilitaria a ascensão social.

⁷ By 1981, approximately 180,000 and 110,000 students were enrolled in four-year and professional or vocational universities, respectively (Isozaki, 2019). The growth of large private enterprises with strong support from the Korean government for their research and development efforts also contributed to cementing Koreans’ belief in the connection between university degrees and a better life – 231 Teacher Effectiveness described as one with high wages and good benefit – as they expanded employment opportunities for university graduates (Min, 2021, p. 230).

Nesse mesmo período foi estabelecida uma taxa educacional provisória para financiar a educação, que no ano 1991 passa a ser definitiva. Um ano antes, aconteceu uma reforma que resultou na descentralização do sistema educacional, permitindo maior autonomia às regiões no Ensino Elementar, Médio e Superior. Ademais, novas diretrizes curriculares foram implementadas, direcionadas para a valorização da individualidade dos estudantes. Conforme Teixeira (2018) “assim, o estado garante que a educação seja um direito de todos e que toda criança tenha acesso à escola básica, dando suporte tanto para as escolas públicas quanto para as privadas por meio do financiamento de professores”.

Embora os níveis de alfabetização fossem altos nos anos 2000, chegando perto dos 98%, a nação sul-coreana se vê frente a desafios e problemas, sendo um deles a competição, que se estabeleceu devido a visão de que a educação seria um possibilitador de ascensão social. Mesmo que o governo buscasse por melhorias nos níveis de ensino, investindo recursos financeiros, a maioria dos pais e estudantes estavam descontentes. Como consequência dessa insatisfação, com a carência de uma equipe docente e de prédios escolares que atendessem suas exigências, a procura por professores e instituições privadas passou a crescer no país.

A enorme expansão dos cursos particulares teve também um impacto devastador na escolarização formal. Como a maior parte dos alunos não se interessa por atividades escolares que não contribuam para melhorar sua pontuação nos exames, o currículo escolar formal perdeu importância frente à preparação para os exames vestibulares. À medida que a eficácia do ensino escolar para a aprovação nos vestibulares passa a ser questionada, cresce a insatisfação, tanto dos alunos quanto de seus pais, com relação às escolas e aos professores, resultando no que é chamado de “o colapso da sala de aula” (Cha, 2004, p. 70).

O contexto histórico da Coreia do Sul mostra o caminho que motiva esse país a ser um dos mais conhecidos no âmbito educacional. Segundo Mullis *et al.* (2020, apud Min, 2021), em 2019 a Coreia do Sul ficou próxima do topo das Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS), que avalia o conhecimento em Matemática e Ciências de alunos do mundo todo. A Educação é valorizada não só pelo governo, mas também pelos pais que buscam investir desde cedo na educação dos filhos. Os estudos são tão importantes que os pais não pensam na redução dos

gastos com a educação, “mesmo quando precisam apertar os cintos em outras áreas, os pais coreanos relutam em reduzir a educação de seus filhos” (Min, 2021, p.229, tradução nossa)⁸.

Como consequência disso, os estudantes sentem-se pressionados a serem os melhores e a terem os melhores resultados, gerando uma sobrecarga nos estudos, acompanhada da competitividade. O grupo musical de *k-pop* sul-coreano faz uma crítica às consequências desse sistema educacional presente nas escolas, em sua música ‘*N.O*’.

Quem nos transformou em máquinas de estudo? Ou você é o número um ou você é um fracasso. Os adultos nos limitam. Não há outra opção, a não ser concordar. Se pensarmos de forma simples, o mais apto sobrevive. Quem você acha que nos faz pisar em nossos próprios amigos para subir? *N.O* (BTS, 2013).

Neste tópico, foi abordado o contexto histórico e econômico e como a educação estava inserida nessa conjuntura. Pode-se perceber que houve investimentos pelo governo sul-coreano na educação, alinhando-a, contudo, aos planos de desenvolvimento econômico, fazendo com que as escolas formassem mão-de-obra qualificada que correspondesse às diligências do período em que estavam inseridos. Mediante isso, é preciso refletir sobre aqueles que atuam dentro da sala de aula e são formadores dos sujeitos da sociedade, sobretudo como se dá a formação docente.

3.1. Valorização dos professores e professoras na Coreia do Sul

Na sociedade coreana, a profissão docente é prestigiada e respeitada, além de ser bem remunerada e oferecer estabilidade, tanto que “os professores de escolas públicas são categorizados como empregos governamentais livres de risco – eles não são vulneráveis a mudanças econômicas inesperadas” (Min, 2021). Devido a esse renome do ser professor, entrar na profissão requer um recrutamento e seleção exigente, portanto, um processo disputado de formação e contratação, afinal serão responsáveis pela formação dos cidadãos sul-coreanos. É impreterível dizer que “qualidade e efetividade do professor são conceitos socialmente construídos, de modo que a forma como são definidos, mensurados e refletidos nas políticas educacionais é determinada pelos membros da sociedade”. (Thomson, 2017 *apud* Min, 2021, p. 228).

⁸ Even when they need to tighten their belts in other areas, Korean parents are reluctant to reduce their children’s education (Min, 2021. p. 229).

A sociedade coreana, de maneira geral, tem sua cultura fortemente marcada pelo confucionismo, portanto aspectos concernentes à hierarquia, como tratar com o devido respeito pessoas com mais idade ou em cargos superiores, também tem impactos na maneira como o professor é visto.

Para exercer o cargo de professor de Escola Primária, é necessário ter o certificado de formação obtido por meio da realização do curso de formação de educadores em universidades nacionais. Já para os outros níveis de ensino, os profissionais são formados nas faculdades de educação das universidades em suas áreas específicas e depois devem fazer um curso de formação de professores. O processo de recrutamento e seleção é rigoroso pois, além dos benefícios que a profissão tem no país; como a boa remuneração e o respeito, é preciso ter tido um bom desempenho durante o Ensino Médio. Ademais, programas de treinamentos oferecidos por instituições de Ensino Superior contribuem para esse controle de qualidade. Como resultado, o processo acaba sendo mais competitivo (Do Monte *et al.*, 2016).

Para se tornar professor, você precisa participar de programas de educação oferecidos por institutos de desenvolvimento docente, e adquirir o certificado de professor. Os professores de escola primária são educados pelas universidades nacionais, e os professores das escolas secundárias são educados em métodos abertos por faculdades de educação, programas de treinamento docente em universidades regulares e escolas de graduação em educação (Kim, 2005 *apud* Gonçalves, 2009, p.22-23).

E, também, de acordo com o *site* oficial do Ministério da Educação da Coreia do Sul:

Professores de educação são primeiramente formados em faculdades especiais de educação, por meio de uma graduação ou certificados em programas de faculdades regulares. De acordo com o artigo 19.3 da Lei de Qualificação de Professores, graduações especiais em escolas de educação e escolas licenciadas em educação, designadas pelo Ministro da Educação que levou a mudança na formação de professores. *Seoul National University Graduate School, Graduate School of Korea National University of Education*, são escolas especiais de educação. Um total de 10 faculdades especiais para a Educação Primária, *Jeju National University, Ewha Womans University*, e *Korea National University of Education* são comprometidas em estimular professores do primário, e 46 nacionais, públicas e colégios privados especiais para o Ensino Médio, 130 faculdades normais (regulares), para professores de Ensino Médio. Por mais de 20 anos desde 1998, o Instituto de Desenvolvimento Educacional Coreano e grupos especialistas já haviam confiado na avaliação da capacidade das instituições. Nós, também, configuramos um ciclo de feedback para melhorar a qualidade da educação, assim, garantindo um suporte adequado às instituições. (Ministry of Education, tradução nossa)⁹.

⁹ Teacher education is performed primarily in special colleges of education and through education degree or certificate programs in regular colleges. According to Section 19. 3 of the Teacher Qualification Ordinance, special graduate schools

As universidades oferecem o curso com a duração de 4 anos para a formação docente, assim como no Brasil, e durante esse período os alunos desenvolvem os conhecimentos e habilidades essenciais para um ensino eficaz.

Os alunos recrutados desenvolvem os conhecimentos e habilidades necessários para um ensino eficaz ao longo de quatro anos. Espera-se que eles tenham cerca de dois terços de seus créditos exigidos em cursos de conhecimento e pedagogia específicos de conteúdo e um terço em teoria educacional, questões sociais que afetam a educação e a prática, incluindo observação, ensino e práticas administrativas (Min, 2021, p.233, tradução nossa)¹⁰.

Além disso, possuem uma escola de educação elementar para o treinamento docente; - tal prática é requerida pelas universidades, uma vez que compõe a graduação. Segundo Gonçalves (2009, p. 23), “esses alunos de educação devem cumprir uma carga de prática docente, que envolve desde observação de aulas, até desenvolver e dar aulas na escola de preparação docente”.

Além do curso de licenciatura para exercer a docência, para de fato atuar nas escolas, os candidatos a professores são submetidos a um processo de recrutamento e seleção, cuja disputa tem se tornado cada vez mais alta devido à valorização do professor. Segundo Min (2021, p.231), o sistema de avaliação é baseado na meritocracia.

Desde a dinastia Chosun (1392-1910), a Coreia tem usado um sistema de avaliação baseado nessa visão meritocrática para selecionar funcionários públicos. Embora sua forma tenha mudado ao longo do tempo, ainda hoje, as pessoas que obtêm cargos como funcionários públicos são altamente seguras e respeitadas, e os professores de educação pública são considerados funcionários públicos na Coreia (Min, 2021, p.231, tradução nossa)¹¹.

of education and graduate schools of education* designated by the Minister of Education take charge of producing teachers. Seoul National University Graduate School, Graduate School of Korea National University of Education, special graduate schools of education A total of 10 special colleges for elementary education, Jeju National University, Ewha Womans University, and Korea National University of Education are committed to nurturing elementary teachers and 46 national, public, and private special colleges for secondary education and 130 regular colleges, secondary school teachers. For more than 20 years since 1998, the Korean Educational Development Institute and expert groups have been entrusted with the assessment of the capacity of institutions. Also, we set up a feedback loop for enhancing the quality and quantity of education and ensuring adequate support for institutions (<http://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0309&page=0309&s=english>).

¹⁰ The recruited students develop the knowledge and skills required for effective teaching over four years. They are expected to take about two-thirds of their required credits in content-specific knowledge and pedagogy courses and one-third in educational theory, social issues affecting education, and practicum, including observation, teaching, and administrative practices (Min, 2021, p.233).

¹¹ Since the Chosun dynasty (1392–1910), Korea has used an evaluation system based on this meritocratic view for selecting civil servants. Although its form has changed over time, even today, people who obtain positions

Essa visão meritocrática está tão enraizada na Coreia do Sul que, ainda hoje, para ter segurança e respeito, as pessoas buscam cargos públicos. E é nesse contexto, de funcionários públicos, que os professores estão inseridos.

De acordo com o decreto 53.2 da Lei de Escolas Privadas, a seleção dos seus professores é por um processo aberto, parecido com aquele realizado nas escolas nacionais e públicas. A primeira forma de avaliação é a prova escrita organizada pela Secretaria Municipal de Educação, e há um segundo teste, como se fosse uma demonstração de sala de aula e entrevistas. A prova de recrutamento de professores consiste em dois testes - o primeiro, avalia o conhecimento sobre educação e assuntos particulares e, o segundo, inclui demonstrações de sala de aula e entrevistas intensas (atitude, crenças, personalidade, educação) - administrados pelo gabinete municipal de educação, tendo como base duas leis relevantes: A lei Oficial Educacional e a Portaria de Recrutamento Oficial Educacional. Ambas as leis asseguram um diploma emitido por uma instituição reconhecida e um certificado de ensino, e os graduandos são encaminhados para o exame de professores com um certificado.

O governo sul-coreano não só está envolvido de modo direto a esses programas, como também, criou um sistema de credenciamento para as academias de formação, requerendo que aderissem às normas curriculares nacionais, enfatizando nos treinamentos a necessidade de atender as demandas singulares da era global e da informação, por meio da Lei de Reforma da Educação de 1995. Assim, o currículo foi adequado conforme as solicitações (Min, 2021, p. 232-233, tradução nossa.)⁸. Outrossim, as instituições também são submetidas a avaliações de desempenho por meio do *Teacher Education Evaluation System (TEES)*.

Os critérios de avaliação do TEES foram alterados ao longo do tempo desde a sua introdução em 1998. A avaliação mais recente realizada em 2017 considerou o plano de desenvolvimento da universidade, especialização, operações financeiras, matrícula de alunos, recrutamento para o corpo docente, currículo, atividades do corpo docente e realizações (Kim, 2017). Os resultados da avaliação classificam as instituições de formação de professores em cinco níveis; Grupos A, B, C, D e E, e as instituições classificadas como níveis C e D devem reduzir suas matrículas em 30% e 50%, respectivamente. As instituições classificadas como E estão determinadas a serem fechadas (Kim, 2017 *apud* Min, 2021)¹².

as civis servants are highly secure and respected, and public education teachers are regarded as civis servants in Korea (Min, 20121, p. 231).

¹² "The TEES's evaluation criteria have been changed over time since its introduction in 1998. The most recent evaluation conducted in 2017 considered the university's development plan, specialization, financial operations,

Pode-se perceber que a educação coreana, desde o início, foi moldada para atender a economia. Conforme *A Window into Korean Education* (2019) disponibilizado no site *Korean Educational Development Institute (KEDI)*:

[...] a educação coreana desenvolveu-se quantitativa e qualitativamente nas últimas seis décadas. Foi efetivamente adaptado às mudanças de vários cenários econômicos e respondeu às demandas sociais e econômicas de diferentes períodos de tempo de forma flexível e afirmativa (*A Window into Korean Education*, 2019, p. 30, tradução nossa)¹³.

Diante dos fatos apresentados sobre a educação coreana e a formação dos professores, pode-se perceber que há uma preocupação em investir na educação para fins econômicos, o que de fato é importante, no entanto, há uma negligência quanto aos processos voltados à humanização da educação na Coreia do Sul, desde a criação do modelo, passando pela formação e recrutamento dos profissionais de educação e atingindo, diretamente, os alunos. Assim, no sistema educacional sul-coreano, a formação de professores e, conseqüentemente, a sua prática em sala de aula também são atingidas.

Segundo Teixeira (2018, p. 77), de acordo com o relato de Woojung Jung, “na Coreia do Sul, os professores se restringem a transmitir informações e há muita hierarquia em sala de aula devido ao fato de ser muito forte na cultura sul-coreana, o respeito aos mais velhos”.

Por conseguinte, compreende-se que o conceito de qualidade; tanto da educação, quanto da formação de professores, está assiduamente ligado à contribuição positiva para a economia do país, sendo deixada em segundo plano, a formação profissional humanizadora que poderia resultar em uma educação que valoriza o educando em todos os seus aspectos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que a formação de professores no Brasil e na Coreia do Sul possuem questões singulares que contrastam entre si, como por exemplo, o fato de que no Brasil a

students enrollment, recruitment for faculty, curriculum, faculty activities, and achievements (Kim, 2017) The evaluation results will rank the teacher education institutions into five levels, A, B, C, D, and E groups, and the institutions ranked as C and D levels should reduce their enrollments by 30% and 50%, respectively. The institutions ranked as E are determined to be closed” (Kim, 2017 *apud* Min, 2021).

¹³ Korean education has developed quantitatively and qualitatively over the last six decades. It has been effectively adapted to the changes of various economic landscapes and has responded to social and economic demands of different time periods flexibly and affirmatively (*A window into a korean education*, 2019, p. 30, <https://kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000007/list.do?menuNo=200016>)

procura pelo curso de pedagogia é menor, o que é possível constatar pelas notas de corte inferiores se comparadas a outros cursos. Já na Coreia do Sul, além da remuneração alta, é perceptível a consideração e respeito que a sociedade tem pelo trabalho do professor, considerado tão importante quanto outras profissões. Destacamos, também, a rigorosidade dos processos seletivos para o cargo docente na Coreia do Sul, onde além de ser concorrido, é exigente, contrastando assim, com os processos que ocorrem no Brasil.

Embora haja diferenças, algumas semelhanças podem ser identificadas, como as circunstâncias que influenciaram os rumos do país; a industrialização recente e o golpe militar. Além disso, os cursos de formação têm o mesmo período de duração (4 anos), com exigências de carga horária prática parecidas. No Brasil, temos estágios obrigatórios e remunerados, nos quais os alunos e alunas em formação acompanham e auxiliam os professores e professoras em suas atividades e, quando necessário, até substituem docentes. Na Coreia do Sul, a carga prática dos estudantes inclui desde observação de aulas até seu planejamento e execução.

Assim como no Brasil, para ser professor de Ensino Primário na Coreia do Sul é necessário ter o certificado que assegura a formação no curso de Pedagogia. No que se refere aos demais níveis de ensino, no Brasil é preciso licenciatura em uma área específica do conhecimento. Mesmo que na Coreia do Sul o processo seja semelhante, além da graduação em faculdades de educação, também é preciso fazer o curso de formação de professores.

Ademais, é relevante mencionar que a formação de professores e alunos é permeada por concepções como “educação de qualidade” e “eficiência do trabalho docente”, presentes na sociedade como um todo, sendo algo construído socialmente.

Ainda que um dos elementos diferenciais entre a educação destes países seja o investimento, a Coreia de Sul investiu mais do que o Brasil. Ainda assim, ele veio sempre acompanhado de interesses econômicos. No caso da Coreia do Sul, o direcionamento das verbas para educação tinha como objetivo formar mão de obra qualificada para a ascensão econômica. No Brasil, mesmo quando o ensino estava voltado para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, pouco foi investido na educação, reforçando o sucateamento nessa área.

Freire (1967) afirma que “não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros”, além de criticar a educação bancária, que se restringe apenas a transmissão de

conhecimentos. Por sua vez, Freinet (2000) afirma que “não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo – ortodoxo ou não –, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo [...]”.

Conclui-se que, apesar das dificuldades pela carência de material em português que abordassem especificamente a formação de professores na Coreia do Sul, foi possível constatar que ambos os países possuem desafios a serem enfrentados em termos educacionais, tendo em vista a promoção do pleno desenvolvimento de seus indivíduos. Para que isso ocorra, os professores precisam ser mediadores do conhecimento e condutores para a apropriação do conhecimento pelos alunos, com o intuito de que faça sentido e tenha significado tanto para os estudantes, quanto para os docentes, responsáveis pelo fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BARROS, F. C. O. M.; ANJOS, D. D. A pedagogia Freinet no Ensino Superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 92-116, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/123/70>. Acesso em: 24 set. 2022.
- BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 29.501, de 5 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs, e dá providências correlatas. Diário Oficial v. 99, n.4, 06 jan. 1989. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29501-05.01.1989.html>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRUHN, M. M.; KANG, T. H. A economia política da educação no Brasil e na Coreia do Sul durante seus regimes militares. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA ESPM, 7., 2018, São Paulo. **Anais** [...]. Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/Semin%C3%A1rio%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica%20ESPM/2018/379432.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

N.O. Intérprete: BTS. Compositores: Supreme Boi, SUGA, RM, “Hitman” Bang & Pdogg. *In: Proof*. Intérprete: BTS. Coreia do Sul: Big Hit Music, 2022. CD digital, faixa 3. Disponível em: <https://genius.com/Genius-brasil-traducoes-bts-no-traducao-em-portugues-lyrics>. Acesso em: 4 dez. 2022.

CHA, Y. K. Coreia do Sul: Persiste o dilema humanismo x utilitarismo. *In: UNESCO. WERTHEIN, J. CUNHA, C. (Orgs.). Educação e Conhecimento: a experiência dos que avançaram*. UNESCO: Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000011.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CANDOTTI, E. Educação e movimentos sociais na Coreia do Sul. *In: GUIMARÃES, S. P. (Org.). Coreia: Visões Brasileiras*. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília, 2002. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/675/1/coreia:_visoes_brasileiras. Acesso em: 31 jul. 2022.

CASTRO, R. M.; REIS, V. C. T. A Didática no Brasil: trajetória histórica e desafios à luz da Didática do século XVII. *Revista Comunicações*, v. 25, p. 95-110, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3464>. Acesso em: 18 ago. 2022.

DO MONTE, S. F; FEITOSA, E. M. A. Formação de professores em países como alto desempenho no Pisa e no Brasil: uma pesquisa exploratória. *In: Congresso Nacional de Educação*, 3., 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID8955_16082016213533.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Tradução BAPTISTA, J. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: http://www.educacionmotriz.com/docs/FREINET_C_Pedagogia_do_bom_senso_2004.pdf. Acesso em: 4 dez. 2022.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>. Acesso em: 4 ago. de 2022.

Korean Educational Development Institute. **A window into korean education**. Coreia, 2019. Disponível em: <https://www.kedi.re.kr/eng/kedi/bbs/B0000007/list.do?menuNo=200016>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GONÇALVES, J. H. **Formação de professores e políticas de educação: um estudo comparado entre Brasil, Coreia do Sul, Finlândia e Chile**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/29013>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GUIMARÃES, G. MESQUITA, A. Seguindo o Pied Piper: As reflexões sobre o contexto estudantil levantadas pelo BTS. **Medium**, 5 set. 2021. Disponível em: <https://gabguimaraes.medium.com/seguindo-o-pied-piper-as-reflex%C3%B5es-sobre-o-contexto-estudantil-levantadas-pelo-bts-a4590cca1886>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GUIMARÃES, S. P. (Org.). Coreia: Visões Brasileiras. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília, 2002. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/675/1/coreia:_visoes_brasileiras. Acesso em: 31 jul. 2022.

MIN, M. Teacher Effectiveness: Policies and Practices for Evaluating and Enhancing Teacher Quality in South Korea. *In: International beliefs and practices that characterize teacher effectiveness*. IGI Global, 2021. p. 227-244. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352207031_Teacher_Effectiveness_Policies_and_Practices_for_Evaluating_and_Enhancing_Teacher_Quality_in_South_Korea. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959981004>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REPUBLIC OF KOREA. Ministry of education. Teacher Education and Finance. Sejong: Government Complex-Sejong, [20--]. Disponível em: <http://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0309&page=0309&s=english>. Acesso em: 6 nov. 2022.

OLIVEIRA, V. Um retrato de aspectos históricos da formação de professores no Brasil. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 1486-1509, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348022527_Un_retrato_de_aspectos_historicos_daf_ormacao_de_professores_no_Brasil. Acesso em: 18 ago. 2022.

ROSA, J. P. **Gestão Escolar: Um Modelo para a Qualidade Brasil e Coreia**. 2011, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3677>. Acesso em: 5 set. 2022.

SANGENIS, L. F. C. **Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. 200p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. e ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação). Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=y9g6EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=SAVIANI,+D.+Hist%C3%B3ria+das+ideias+pedag%C3%B3gicas+no+Brasil.+2.+ed.+e+ampl.+%E2%80%93+Campinas-SP:+Autores+Associados,+2008&ots=1lvpoxbVET&sig=BZRtbRej5QxFi_S-xQfViHmg__w. Acesso em: 18 ago. 2022.

SCHWERZ, R. C. *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, v.31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TEIXEIRA, A. Fatores de sucesso da educação sul-coreana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas 2018. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/894/1/ateixeira.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

VARGAS, A. Pelas lentes de Paulo Freire: Como BTS impacta a educação? **Medium**, 12 out. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@armyanda/pelas-lentes-de-paulo-freire-como-bts-impacta-a-educacao-7067cad9f5a4>. Acesso em 4 dez. 2022.

WALTENBERG, F. D; MARTINS, F. S. O papel da educação no desenvolvimento como liberdade: uma análise comparada de Finlândia e Coreia do Sul. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 56, 2020. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1116>. Acesso em: 5 nov. 2022.

ZATTI, A. M. Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50266>. Acesso em: 30 nov. 2022.

Submetido em: 30/01/2023

Aprovado em: 27/11/2023