UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

NATACHA SOARES RIBEIRO

**Estudo Comparativo da Formação de Professores no Brasil e na
Finlândia: reflexões iniciais sobre o conceito de
liderança educacional**

MESTRADO

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2020

NATACHA SOARES RIBEIRO

**Estudo Comparativo da Formação de Professores no Brasil e na
Finlândia: reflexões iniciais sobre o conceito de
liderança educacional**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Humana do Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Geografia Humana

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Miranda

Versão Corrigida

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (CAPES).

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

R484e Ribeiro, Natacha
Estudo comparativo da formação de professores no Brasil e na Finlândia: reflexões iniciais sobre o conceito de liderança educacional / Natacha Ribeiro ; orientadora Maria Eliza Miranda. – São Paulo, 2020. 134 f.

Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Formação de Professores. 2. Cultura de Educação. 3. Quarta Via. 4. Liderança Educacional. 5. Estudo Comparativo. I. Miranda, Maria Eliza, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Natacha Soares Ribeiro

Data da defesa: 06/08/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): César Ricardo Simoni Santos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02/10/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: RIBEIRO, Natacha Soares.

Título: Estudo comparativo da formação de professores no Brasil e na Finlândia: reflexões iniciais sobre o conceito de liderança educacional.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Ramos H. F. Valverde

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria das Graças Lima

Instituição: UEM-PR

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. Yuri Tavares Rocha

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À brilhante
Profa. Dra. Maria Eliza Miranda
(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Eliza Miranda, sem as suas profundas contribuições ao longo do processo de pesquisa, não chegaria a este ponto. Infelizmente, você não está aqui para acompanhar o finalzinho, mas uma frase que sempre me dizia martelou minha cabeça nestes últimos dias: *“Natacha, se não for para pensar grande, esse trabalho não vale a pena”*. É professora, tentei pensar grande, e isso só foi possível porque você sempre acreditou em mim, as vezes mais do que eu mesma. Eliza, espero que esteja orgulhosa do resultado.

Ao meu pai Gildo que sempre acreditou na educação dos filhos e criou uma mulher que valoriza muito a educação. À minha mãe Maria, que segurou as pontas em casa, sobretudo nesse final, para eu conseguir encerrar a dissertação. À minha irmã Carol que ajudou nas transcrições e que também segurou as pontas em casa nesse finalzinho. Ao meu irmão Renan e minha cunhada Evelyn que sempre me apoiaram e seguimos juntos nessa caminhada da vida.

À Simone pela leitura e comentários sobre o trabalho. Você foi um anjo na minha vida que dedicou grande parte do seu tempo para realizar comentários valiosos e me acompanhou de perto no fechamento do texto. A prova de que a pesquisa é um trabalho colaborativo de idas e vindas.

À Luiza e Angélica que leram o trabalho e teceram comentários que me ajudaram muito a repensar o texto. Vocês são incríveis, nem tenho palavras para expressar a gratidão de terem as duas em minha vida.

Ao Wellington que acompanhou todo o processo deste o início, nas nossas conversas e cafés pós almoço e que realizou a revisão ortográfica da dissertação.

À Gabi Mazza, amiga geógrafa e bibliotecária, que contribui imensamente com todo o seu conhecimento técnico de ABNT. Nos aproximamos mais durante a pós e nossa amizade se fortaleceu, obrigado pelas tardes de sábado com chá e bolo.

À Rebeca, amiga geógrafa, entramos juntas na graduação e na pós-graduação, e agora terminamos juntas e mais unidas depois desse processo. Sou muito grata por sua amizade, também regada a chá e bolo.

À Jessica que esteve presente nestes três anos e me ouviu e aconselhou durante nossos cafezinhos com brigadeiro na FEA.

Às minhas outras amigas da geografia que apesar da distância, visto que cada uma foi para um lado, estiveram indiretamente presentes, com nossos encontros físicos e virtuais para descontraí-las: Denise, Bruna, Camila e Adriana.

Aos professores do Grupo de Pesquisa que toparam participar da Oficina e ajudaram imensamente na construção da problemática da pesquisa.

Aos amigos do FUNDUSP, a corrida me ajudou muito durante a pós-graduação, descobri o significado do esporte em grupo numa modalidade individual que é o atletismo. Sou muito grata por conhecer pessoas tão diferentes que contribuíram para meu crescimento pessoal.

À Kim e Seiko, minhas *abigas fundistas* e arquitetas. Obrigado por nossas conversas, por me ouvirem nos momentos que duvidei de mim mesma e por sempre me apoiarem na minha caminhada.

Aos colegas do *Podcast Corredores do Fundão*: Marcos, Vinicius e Alan que me convidaram para compor esse grupo que só me traz alegria e descontração para momentos de tensão, gravar com eles é quase uma terapia.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Rodrigo Valverde e Profa. Maria das Graça que já me acompanham desde a qualificação. Ao Prof. Dr. Conti que fez parte do meu percurso na Geografia, e aos professores suplentes Prof. Dr. Yuri, Profa. Dra. Maria Elisa e Profa. Dra. Marisol que aceitaram o convite.

À CAPES por financiar o projeto de pesquisa e a volta para a Finlândia, assim pude encontrar o que estava faltando para a pesquisa.

À Universidade de São Paulo, estamos juntas desde 2010. Este é um ciclo que se fecha e só tenho a agradecer por tudo que a USP me propiciou.

Vale lembrar, que o contexto que esta pesquisa se encerra envolve uma crise global, estamos no meio da pandemia da COVID 19, que nos fez parar e mudar muitas lógicas de funcionamento e entramos no isolamento. O mundo teve que “parar”, mas continuamos nos movimentando, mesmo sem sair do lugar, vida é movimento!

RESUMO

RIBEIRO, Natacha Soares. Estudo comparativo da formação de professores no Brasil e na Finlândia: reflexões iniciais sobre o conceito de liderança educacional. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O presente trabalho trata de um estudo comparativo que envolve a formação de professores no Brasil e na Finlândia em consonância com as condições econômicas, políticas e sociais de ambos os países na Era da Informação e da Conectividade. A princípio a comparação parece impossível devido às diferenças geográficas, históricas, políticas e sociais existente entre esses países. Contudo, traçamos os aspectos críticos da formação profissional dos professores finlandeses e brasileiros, partindo do pressuposto que modelos educacionais não podem ser transplantados. O marco histórico deste estudo é a década de 1990, em virtude das intensas transformações sociais, econômicas e políticas na Finlândia e no Brasil, sendo necessário recorrer a uma breve história educacional de ambos para compreendermos a formação de professores atual. A Finlândia chama a atenção por conseguir associar suas reformas educacionais a um projeto de educação que coloca o professor como uma das principais chaves para a transformação social ancorado em uma forte *cultura de educação*. Em contrapartida, apesar do Brasil realizar reformas estruturais no seu sistema educacional, observamos que essas reformas não foram estruturantes e não promoveram uma formação profissional de alta qualidade, que colocasse o professor como agente da transformação, amputando a possibilidade de formação de uma *cultura de educação* no país. Por fim, nossa metodologia considerou duas pesquisas organizadas pela OECD sobre liderança na Finlândia e no Brasil, e uma oficina realizada com professores do grupo de pesquisa “A Contribuição das Figuras de Wolff e das Concepções de Mediação para o Ensino de Geografia na Era da Conectividade e da Informação”. A oficina se estruturou a partir da questão “Estão os professores brasileiros dispostos a assumir seu papel de liderança diante dos problemas da educação pública?”. Nessa oficina foi possível prospectar sobre a possibilidades do professor se tornar líder em sua escola e distrito educacional associando este debate ao conceito *Quarta Via*, que envolve reformas sociais e implicam diretamente na educação.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Educação, Estudo Comparativo, *Cultura de Educação*, *Quarta Via*, Liderança Educacional.

ABSTRACT

RIBEIRO, Natacha Soares. Comparative study of teacher education in Brazil and Finland: initial reflections on the concept of educational leadership. 2020. 134f. Dissertation (Master Degree) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research is a comparative study that involves teacher training in Brazil and Finland in line with the economic, political and social conditions of both countries in the Age of Information and Connectivity. At first, the comparison seems impossible due the geographic, historical, political and social differences between these countries. However, we outline the critical aspects of the professional training of Finnish and Brazilian teachers, assuming that educational models cannot be transplanted. The historical landmark of this research is the decade of 1990, because of the intense social, economic and political transformations in Finland and Brazil, yet a brief educational history is considered to understand the current teacher training. Finland draws attention for being able to associate educational reforms with an education project. Finnish teacher is one of the main keys to social transformation anchored in a strong *culture of education*. In contrast, despite the fact that Brazil carries out structural reforms in educational system, we observed that these reforms were not structuring and did not promote high-quality professional training, with teacher as an agent of transformation, amputating the possibility of forming a *culture of education* in the country. Finally, our methodology considered two surveys organized by the OECD about leadership in Finland and Brazil, and a workshop conducted with professors from the research group “The Contribution of Wolff Figures and Mediation Conceptions to the Teaching of Geography in the Era of Connectivity and Information”. The workshop was structured around the question "Are Brazilian teachers willing to assume their leadership role in the face of public education problems?". In this workshop, it was possible to explore the possibilities of teacher becoming a leader in his school and educational district, associating this debate with the Fourth Way concept, which involves social reforms and directly implicates in education.

Key Words: Teacher Training, Education, Comparative Study, Culture of Education, *Fourth Way*, Educational Leadership.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura de Governança para o Sistema Educacional Finlandês.....	60
Figura 2: Estrutura do Ministério da Educação e Cultura.....	62
Figura 3: Sistema Educacional na Finlândia.....	65
Figura 4: Status dos Professores no ano de 2018.....	72
Figura 5: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro	90
Figura 6: Status dos Professores em 2013 e 2018.....	94
Figura 7: A Quarta Via.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professor Típico da Finlândia.....	71
Tabela 2: Qualificação necessária para professor por tipo de ensino.....	74
Tabela 3: Professor Típico no Brasil e Média Talis	95
Tabela 4: Qualificação necessária para professor por tipo de ensino.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS

Acatech – Academia Nacional de Ciência e Engenharia

BNC – Base Nacional Curricular

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefam – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Edufi – Agência Nacional Finlandesa para Educação

Fier – Instituto Finlandês de Pesquisa Educacional

Fineec – Centro de Avaliação da Educação Finlandesa

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lemadi – Laboratório de Ensino e Material Didático

Meb – Conselho de Exame de Matrícula

OECD – The Organization for Economic Co-operation and Development

P&D – Pesquisa e Desenvolvimento

PISA – Programme for International Student Assessment

PNEs – Plano Nacional de Educação

Senai – Serviço Nacional da Indústria

Senac – Serviço Nacional do Comércio

Talis – Teacher and Learning International Survey

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. A IMPORTÂNCIA DA <i>CULTURA DE EDUCAÇÃO</i> NA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	34
O conceito de cultura e sua influência no mundo	37
Para além de uma <i>cultura escolar</i> , a importância da <i>cultura de educação</i> na compreensão dos processos educacionais.....	40
A relação entre cultura e educação na Finlândia	43
O Brasil e o conceito de cultura.....	48
2. A FINLÂNDIA ENQUANTO INSPIRAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS.....	55
A sociedade e a educação na Finlândia.....	57
A estrutura política e educacional na Finlândia.....	59
O currículo nacional e o currículo local da educação	67
O perfil dos professores da Finlândia	70
A formação e profissionalização de professores.....	73
3. UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	81
Uma breve análise histórica da educação brasileira	82
A organização da educação no Brasil	86
O perfil dos professores brasileiros.....	93
A formação de professores no Brasil	96
4. INTERFACES E APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E FINLÂNDIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	104

As possibilidades de comparação entre Brasil e Finlândia.....	107
A liderança educacional na Finlândia	111
A percepção dos professores sobre a liderança educacional	115
A <i>Quarta Via</i> de ação para a transformação educacional.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

APRESENTAÇÃO

O resultado desta dissertação está relacionado com diversas transformações ao longo do processo de pesquisa, visto que o projeto inicial deste mestrado passou por significativas modificações. A princípio, iríamos realizar um estudo comparativo de políticas públicas de financiamento da Educação no Brasil e na Finlândia, com o intuito de fomentar uma *cultura de educação* em nosso país. Porém, com o aprofundamento das leituras sobre financiamento e também sobre teoria geográfica e teoria comparativo educacional, percebemos os limites impostos por realidades econômicas e políticas tão distintas como a do Brasil e da Finlândia, e os caminhos da pesquisa nos levaram a repensar nossos propósitos.

A mudança concretizou-se com a sistematização de duas grandes pesquisas educacionais. A primeira, organizada pela OECD – *Improving School Leadership* –, que destaca a importância de um sistema de liderança sistematizado para a melhoria da educação, enfatizando o papel da Finlândia, que apresentou altos níveis educacionais reconhecidos internacionalmente. E, a segunda, a pesquisa Talis – *Teacher and Learning International Survey* –, realizada pela OECD em cooperação com o INEP, que ressalta os desafios da liderança no Brasil.

A partir disto e com as contribuições do exame de qualificação, além do aprofundamento de nossos estudos teóricos, definimos um estudo comparativo da formação de lideranças educacionais entre Brasil e Finlândia na Era da Informação e da Conectividade. Vale ressaltar que o ponto culminante desta transformação foi a viagem de campo à Finlândia, com a participação na *6th Summer School in Higher Education* na Universidade de Jyväskylä, localizada na região central do país. Foram dois dias de discussões instigantes sobre os rumos desta investigação, com pesquisadores finlandeses. Diversas críticas foram apontadas sobre a viabilidade da metodologia comparativa entre dois países geograficamente tão distintos, que nos fizeram repensar os critérios que estávamos utilizando para realizar tais comparações. Em paralelo, foi possível acessar o acervo da biblioteca da Universidade, e lá realizamos uma pesquisa intensa, que reuniu livros e artigos sobre o sistema educacional finlandês.

Outro momento importante dessa visita foi a entrevista com o Prof. Dr. Mika Risku, diretor do Instituto de Liderança Educacional. O encontro foi muito proveitoso e instigante, uma vez que o diretor leu e fez comentários sobre o nosso trabalho apresentado na *6th Summer School*, e tivemos uma discussão profunda sobre a metodologia que

envolve os estudos comparativos. O professor nos apresentou uma metáfora interessante para pensarmos os rumos da pesquisa, destacando que existem várias perspectivas que envolvem a formação de professores no mundo, porém precisamos utilizar uma *lupa*, para focar no que seja importante para nossa pesquisa, visto que há diversas maneiras de analisar o mesmo objeto de estudo. Aceitamos essa sugestão e, a partir disso, fizemos o recorte de nossa pesquisa, apresentado nos capítulos anteriores.

Além disso, Risku preparou uma apresentação sobre o sistema de educação finlandês e o processo de formação de professores relacionado com a organização da liderança educacional, o que nos proporcionou um aprofundamento deste aspecto tão relevante na educação da Finlândia.

A partir disto, conseguimos encontrar os pontos que envolvem as aproximações e os distanciamentos entre Brasil e Finlândia, com enfoque na formação de professores, considerando o que destaca Lourenço Filho (2004, p. 21) sobre um estudo comparativo:

Só ao confrontarmos o sistema de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados.

O estudo comparativo representou um dos caminhos para entendermos nossa própria realidade, o que não significa que a Finlândia seja um modelo pronto e acabado. Mas sim que, a partir da experiência deste país, qual seja, a de pensar seus desafios educacionais, sobretudo em períodos de crise, conseguimos capturar elementos para compreender nossa própria educação, a partir de uma perspectiva geográfica ampla, que nos ajudou a compreender nações tão distintas e, assim, criar a possibilidade de pensar em interfaces entre Brasil e Finlândia, considerando como ponto comum a formação profissional docente.

Para isto, decidimos verificar o processo histórico da formação de professores nestes dois países. No primeiro capítulo pesquisamos uma breve história da educação de Brasil e Finlândia relacionando com a *cultura de educação* de ambos os países. No segundo e terceiro capítulo realizamos um levantamento sobre a formação dos professores no Brasil e Finlândia, respectivamente. No quarto capítulo propomos as interfaces e aproximações entre os dois países, dando enfoque aos dados empíricos. E por fim, as considerações finais.

INTRODUÇÃO

A educação, a escola, o professor e as atuais gerações escolares são muito diferentes, se compararmos ao período entre guerras, quando se inicia uma série de transformações educacionais na Europa, que irão impulsionar as mudanças que vemos atualmente ao redor do mundo. O século XX instaura-se com o fim da Primeira Guerra Mundial, época na qual o ser humano mostrou todo o seu poder destrutivo. Em razão desse fato, organizou-se um contexto internacional de paz, pensando nas futuras gerações, com discussões acerca de uma Educação Ativa para a construção de um mundo da liberdade e paz para as crianças livres.

Porém, o despertar da Segunda Guerra Mundial impossibilita os debates educacionais que vinham sendo estruturados e discutidos, sobretudo na Europa. Essa guerra teve um impacto ainda maior, se comparado ao da Primeira: toda a destruição causada nesse período da história fez com que a educação outrora desejada fosse repensada, a fim de evitar que novas catástrofes ocorressem. Portanto, as mudanças na educação tornaram-se significativas no período pós Segunda Guerra Mundial, marco da transformação da sociedade contemporânea, com o início da Era da Informação e da Conectividade, com a expansão do meio técnico-científico-informacional¹ e a intensificação da complexidade das relações na própria globalização, entre os seres humanos e entre os países.

Neste contexto de superação das dificuldades impostas pela guerra e continuação de um mundo de liberdade e paz, a necessidade de uma renovação na educação é iminente. Portanto, a inovação passa a ser essencial nos processos relacionados a uma economia global em constante transformação, aos processos políticos, e sobretudo, à própria educação, que segundo Miranda (2017, p. 1), “é possível atualmente se considerar que a maior inovação na Educação é a própria possibilidade de ensinar e aprender a pensar”.

Nesta pesquisa, analisamos as mudanças produzidas na educação, com foco na formação de professores no Brasil e na Finlândia, discutindo as interfaces e aproximações² desta profissionalização em consonância com as condições sociais, econômicas e políticas e sob o ponto de vista da modernidade, fundamentada na ideia de

¹ SANTOS, 2012.

² A interface tem esse caráter de aproximação e distanciamento no estudo comparativo dos dois países. Essa concepção de “interface e aproximação” foi desenvolvida pela Profa. Dra. Maria Eliza Miranda ao longo de sua pesquisa na Universidade de São Paulo, pode ser encontrada em seus trabalhos (MIRANDA, 2010) e (MIRANDA, 2013).

transformação da natureza e do progresso do ser humano para o desenvolvimento da autonomia, da universalidade e da individualidade, diante da incerteza no mundo contemporâneo.

A Finlândia é a representante deste estudo por ter uma educação de alta qualidade, que se destaca no mundo contemporâneo como uma das nações que conseguiu implementar uma política de formação de professores eficiente com uma alta qualidade reconhecida internacionalmente, e uma *cultura de educação*, que valoriza o ato de educar. Neste sentido, como utilizar essa nação para pensarmos os desafios educacionais brasileiros?

Um primeiro momento é entender como a *cultura de educação*, que envolve a própria cultura da humanidade, influência os dois países e pode ter consequências para a mudança do trabalho de professores diante da *Quarta Via*³, que se delineia como um novo caminho para a mudança educacional e reformas sociais. Nesta perspectiva, a educação é um bem comum e requer o engajamento e participação de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hargreaves e Shirley (2009), a *Quarta Via* só se concretiza pela escola, com a participação dos professores e profissionais da educação, dos alunos e dos pais, da comunidade local e do Estado.

Ao discutirmos as transformações ao longa da história de ambos os países, precisamos compreender o contexto das mudanças vividas, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, importante período para repensar as modificações educacionais desejadas por Brasil e Finlândia. O país Nórdico, por exemplo, conquistava a sua independência da União Soviética em 1917, com desejos de construção de uma nova sociedade baseada na liberdade de seus cidadãos, finlandeses que viveram por tantos anos sob o domínio russo e sueco. E o Brasil, já independente, participava ativamente do pós-guerra, através da Liga das Nações.

Após a Segunda Guerra Mundial, tanto Brasil quanto Finlândia passaram por um processo de modernização da economia, com um intenso processo de industrialização, que ocorreu nos dois países, de maneiras distintas e com resultados opostos para a sociedade. Isto implicou diretamente nas concepções de educação que estavam sendo

³ Segundo Hargreaves e Shirley (2009), este é um período caracterizado por reformas sociais e educacionais, no qual o Estado, a sociedade e os professores e profissionais da educação trabalham em conjunto para a concretização destas transformações. Este conceito será aprofundado no quarto capítulo desta dissertação.

construídas após o fim da guerra, e a educação liberal teve significativa importância na tomada de decisões futuras de ambos os países.

O período histórico definido para desenvolver o estudo comparativo da educação do Brasil e da Finlândia é a década de 1990, marcado por intensas transformações sociais, econômicas e políticas, com reformas na educação implementadas sob o mesmo contexto histórico mundial, porém com consequências distintas para seus sistemas educacionais. Essa fase é conhecida por uma intensificação do processo de globalização, com consequências no modo de vida das pessoas, no que diz respeito às mudanças econômicas, políticas e culturais diante das especificidades e globalidades dos dois países.

As decisões tomadas ao longo da década de 1990 tiveram implicações decisivas na sociedade do conhecimento, que conforme Hargreaves (2003), é uma sociedade da aprendizagem surgida com o novo milênio e caracterizada por uma mudança de padrão, se comparado aos outros períodos históricos, visto que num mundo economicamente mais dinâmico, é necessária uma educação também dinâmica.

O autor ainda destaca que o sucesso econômico na sociedade do conhecimento dependeria de uma cultura de colaboração, na qual os trabalhadores aprendessem por si e com os outros, de maneira contínua, o poder dos cérebros, e não o poder das máquinas. A sociedade do conhecimento, de acordo com o autor supracitado, está relacionada com uma economia do conhecimento, que estimula o crescimento e a prosperidade, porém também fragmenta a ordem social e busca incansavelmente por lucros e alcance dos interesses privados.

A sociedade do conhecimento dos nossos dias não está representada apenas no crescimento de determinados sectores especializados, como a ciência, a tecnologia ou a educação. Ela não é apenas um recurso para o trabalho e para a produção, pois permeia todos os domínios da vida económica, caracterizando a própria forma como as grandes empresas e muitos outros tipos de organização operam (HARGREAVES, 2003, p. 32).

Os dois países desta pesquisa vivem em uma sociedade do conhecimento, porém a maneira como se realizam dentro dela é completamente diferente. Por este fato, partimos do pressuposto de que modelos educacionais não podem ser transplantados, e sim que experiências educacionais que apresentam êxito significam um caminho para repensarmos os nossos desafios educacionais.

Atualmente, o trabalho dos professores está sujeito a demandas que compreendem o ato de educar e a vida de seus alunos, pois o ensino e aprendizagem também envolvem uma dimensão emocional:

[...] Os bons professores compreendem plenamente que o ensino e a aprendizagem bem sucedidos ocorrem quando os docentes demonstram cuidado nas relações com os seus alunos e quando estes últimos estão emocionalmente empenhados nas suas aprendizagens. Todavia os políticos, os responsáveis administrativos, os investigadores educacionais e outros que dão forma a natureza do ensino tendem a negligenciar as emoções, a menosprezar a sua importância e deixá-las abandonadas a si próprias (HARGREAVES, 2003, p. 91-92).

As competências esperadas dos professores são de alta complexidade, e segundo Prado (2014), percebe-se que uma formação de professores para a educação básica a partir de cursos de licenciaturas pedagógicas, como temos no Brasil, é insuficiente para abarcar todas as habilidades necessárias ao professor numa educação global que comporte suas individualidades.

Uma política pública de educação que valorize o professorado no mundo contemporâneo precisa ser arquitetada, considerando um plano de ação de longo prazo. Países como a Finlândia chegaram a níveis educacionais de alto padrão devido a investimentos que valorizaram a formação de professores e a preocupação com a formação das gerações futuras que serão as responsáveis pelo país. Já países como o Brasil ainda não conseguiram idealizar políticas de longo prazo eficientes, por isso a necessidade de entendermos as experiências de outras sociedades, para pensar alternativas e possibilidades para nossos problemas educacionais.

A metodologia comparativa adotada é permeada pela análise das especificidades e também dos aspectos gerais que envolvem o objeto em estudo. Neste sentido, a comparação entre Brasil e Finlândia envolve a perspectiva do pensamento complexo, de Morin (2012), para compreender a educação, visto que, ao comparar, construímos relações que envolvem “[...] uma operação mental ativa, orientada por perspectivas de percepção e pelo estabelecimento de critérios. Neste sentido, estamos o tempo todo comparando de acordo com as necessidades e solicitações das nossas ações cotidianas no mundo” (NUNES, 2001, p. 60).

Ao discutirmos a formação de professores no Brasil e na Finlândia, não estamos preocupados apenas com a identificação e análise de critérios para realizar uma simples comparação entre os dois países. E sim, a importância da comparação para entendermos

nossa própria educação. Considerando, também, a *cultura de educação*⁴, que exerce influência na maneira de encarar os problemas educacionais, visto que cada país possui sua própria cultura. Ao identificarmos a Finlândia como um modelo educacional de significativa importância na formação de professores, não pretendemos implantar o modelo finlandês no Brasil, mas sim compreender suas características marcantes para analisarmos e pensarmos alternativas para o nosso próprio modelo educacional.

Hargreaves e Shirley (2009) enfatizam a importância de conhecer sistemas educacionais com bom desempenho, visto que podemos nos inspirar para a compreensão de nossa própria educação, sem a importação e exportação de modelos educacionais. Estas razões são:

- É impossível importar algo que demorou anos para ser desenvolvido, uma vez que o caminho para a implementação de um modelo educacional é lento, dando tempo para que a implementação seja efetiva. Os autores destacam a eficaz estratégia de reforma da alfabetização realizada pela cidade de Nova Iorque, durante 10 anos; essa mesma estratégia foi implantada durante 2 anos em São Diego e não foram obtidos bons resultados como os de Nova Iorque, devido ao pouco tempo para implementação e para compreender os problemas de alfabetização enfrentados em São Diego.
- Dois lugares não são iguais, de modo que os jovens professores podem aprender muito com os mais experientes, mas não podem copiar esse professor, pois cada um tem um estilo e personalidade diferente, além de um conjunto de habilidades também diferentes. Portanto, países não podem ser copiados, cada um tem a sua cultura e história.
- O homem não passa duas vezes pelo mesmo rio, pois o rio não é o mesmo e o homem também não. Isso também é válido para países, redes, distritos e organização das comunidades, que não podem ser replicados, no entanto, esses locais podem ser ‘polinizados’ com reformas que foram bem-sucedidas.

Para realizarmos esse estudo comparativo, precisamos considerar que novas dinâmicas sociais passam a ser melhor compreendidas com o fim do século XX e o início de um novo milênio; a mudança paradigmática em curso intensifica-se sobretudo porque vivemos em uma sociedade complexa, com diversos modos de vida, que nos aproximam

⁴ Este conceito será explorado com maior profundidade no primeiro capítulo desta dissertação.

e ao mesmo tempo nos afastam dos indivíduos, sendo inegável que haja uma modernidade em movimento no mundo inteiro. Como destaca Heller (1999), o mundo tornou-se moderno, e mesmo que a modernidade tenha se desenvolvido inicialmente na Europa, ela não é um fenômeno europeu, agora é um fenômeno global.

Minha premissa é de que o mundo inteiro já se tornou moderno. Se discutimos problemas globais, então falamos de características intrínsecas da própria modernidade. Assim como o *Homo sapiens* surgiu na África e, no entanto a espécie humana não é ‘africana’, a civilização superior nasceu primeiro na Ásia, mas não é ‘asiática’. Da mesma forma, a modernidade foi gerada na Europa, mas neste momento não é nem ‘ocidental’ nem ‘europeia’. Tornou-se global (HELLER, 1999, p. 20).

Embora haja diferenças entre as regiões do mundo, a premissa de uma modernidade está cada vez mais presente, sendo que os homens na modernidade, de acordo com Chaparro et. al (2018), aprendem e compreendem o mundo enquanto sujeitos racionais e livres, sendo os protagonistas de sua própria história e realidade. De acordo com Heller (1999), o “nascente homem moderno” se vê como um indivíduo com individualidade ganhando uma identidade própria, visto que “[...] no mundo pré-moderno todos podiam imaginar como seus netos viveriam e o que fariam. Hoje, nenhum de nós sabe grande coisa sobre os netos. Viver na incerteza é traumático. Viver na incerteza de significados e de valores é ainda mais” (HELLER, 1999, p. 21).

A importância das incertezas trazidas pelo mundo em transformação nos coloca em movimento para renovação. Segundo Morin (2012, p. 55), “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. O autor destaca que todo destino humano produz uma incerteza, assim, o conhecimento pode ser sempre contestado e modificado.

Essa mudança está intrinsicamente relacionada com a educação, pois segundo Hargreaves (1999), as estruturas básicas do ensino que temos atualmente estão estacionadas em outros tempos, uma vez que muitas escolas e professores estão orientados segundo uma época industrial, na qual, isolados, tinham a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem de grupos de crianças separadas por níveis específicos, de acordo com a idade. No entanto, a formação de professores pode ancorar-se num processo que considere a *Quarta Via* de ação, envolvendo o Estado, a escola e a comunidade local nas mudanças educacionais, de modo que somente mudanças burocráticas não serão suficientes para uma real mudança, assim como apenas os professores não são os

salvadores da educação, pois eles “*não são simples aprendizes técnicos; também são aprendizes sociais*” (HARGREAVES, 1999, p. 39).

Na época atual, parece existir um consenso de que os professores são muito importantes para a formação das gerações futuras. Por este fato, recai sobre eles uma grande responsabilidade para a resolução dos problemas e desafios educacionais, sendo muitas vezes o professorado idealizado como os únicos capazes de fazer a transformação na educação e compreendidos como salvadores ou culpados dos problemas educacionais.

Partimos do pressuposto de que a melhoria dos sistemas de ensino deve começar pela transformação radical na formação de professores. Entretanto, outros indivíduos também são responsáveis pela por essa mudança, como o Estado e a comunidade local. O enfoque desta pesquisa é na formação de professores, e este desafio nos remete à discussão sobre as mudanças paradigmáticas decorrentes de uma economia globalizada, que apresenta complexos desafios para a vida social de crianças e adolescentes em um mundo cada vez mais conectado.

A sociedade da Era Global tende a funcionar em rede. Mesmo não sendo exclusividade dessa época e dos próprios seres humanos, uma sociedade em rede busca abarcar movimentos locais, nacionais e globais em sua organização, representando um conjunto de nós interconectados. Segundo Castells, “os nós só existem e funcionam como componentes de redes. A rede é a unidade, não o nodo” (CASTELLS, 2005, p. 66).

Portanto, na sociedade global, novas dinâmicas sociais são construídas e estão completamente relacionadas com os aspectos da educação, visto que as dinâmicas sociais exigem mudanças na educação e nos levam aos questionamentos:

- Qual o sentido da educação?
- Qual educação que queremos neste mundo?

Estes questionamentos impõem pensar na importância da *cultura de educação*, que possibilite uma educação de alto nível, que prepare os indivíduos para as mudanças que ocorrem no mundo, considerando que isso acontece de maneiras distintas em cada uma das culturas no globo. De acordo com Giddens (1996), é necessária uma política radical, que rompa com o passado e conduza a história de maneira progressiva, pensando em uma sociedade da informação, na qual todas as crianças e adolescentes adquiram uma reflexividade social, ou seja, “um mundo de reflexividade intensificada é um mundo de pessoas inteligentes” (GIDDENS, 1996, p. 15), no qual os indivíduos devem se engajar com o mundo se desejam sobreviver nele.

Além disso, é relevante pensar em uma política gerativa relacionada a um projeto de Educação, visto que essa é uma política de domínio público, pois permite que os indivíduos, com autonomia, tenham papel ativo na sociedade e não fiquem dependentes do Estado ou do mercado. Em uma sociedade com uma *cultura de educação* sendo valorizada, aspectos da política gerativa podem manifestar-se. Contudo, essa política é construída com base na confiança nas Instituições, e a escola é o local no qual essa base pode ser construída. Logo, esse aspecto pode aparecer no Brasil e na Finlândia através de políticas públicas de formação de professores.

A construção desse modelo depende da ideia de modernidade defendida neste trabalho, que baseia-se em três conceitos-chave: universalidade, individualidade e autonomia, segundo Rouanet (p. 9, 1993):

A universalidade significa que ela visa todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. A individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade e que se atribui valor ético positivo a sua crescente individualização. A autonomia significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmo, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem no espaço público e a adquirirem pelo seu trabalho os bens e serviços necessários a sobrevivência material.

Ao considerarmos os pressupostos básicos da modernidade apontados por Rouanet (1993), podemos constatar que o seu modo de organização e crenças têm implicações na vida econômica e política e, conseqüentemente, estão intrinsecamente relacionadas aos processos educacionais. Com a modernidade, a vida econômica, segundo Hargreaves (1999), torna-se mais eficiente, produtiva e próspera, com um trabalho mais especializado e submetido a maiores níveis de controle técnico, com a separação entre gestão, planejamento e execução.

Pensar filosoficamente a modernidade requer entender as implicações dela na educação, fato muito importante para que atingíssemos os níveis educacionais que temos atualmente. Embora haja diversas críticas à modernidade, o ideal moderno de Homem é essencial para a construção de uma educação que considere a universalidade, a individualidade e a autonomia, sobretudo na Era da Informação e de Conectividade, na qual as mudanças são constantes e, de acordo com Castells (2005), remodelam a base material da sociedade em um ritmo acelerado e de um mundo em crise.

Pesquisar a educação de dois países distintos, com enfoque na formação de professores, representa a possibilidade de compreensão de uma educação para o mundo,

a qual se refere, necessariamente, à construção de uma identidade humana que respeite as subjetividades culturais, sendo que identidade é “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural, ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais” (CASTELLS 2005, p. 57-58).

Ao discutirmos um mundo em crise, também consideramos uma crise na educação e as possíveis soluções educacionais para um mundo em constante transformação, no qual a tecnologia da informação é cada vez mais presente, gerando a necessidade de repensar nosso modo de organizar a educação. A crise representa o momento de mudança, a procura de soluções do tipo novo e positivas, para uma educação de qualidade para as futuras gerações escolares, considerando especificidades e globalidades dos países envolvidos.

As próprias crises econômicas desencadeiam diversas consequências - como a que ocorreu em 2008 - e, conforme Castells et al. (2013), marcam as novas formas de funcionamento do capitalismo, muito distintas das anteriores, visto que a crise do capitalismo global é estrutural e multidimensional, em um sistema econômico desregulado com um mercado financeiro sem restrições.

As formas comuns de amenizar essas crises estão ancoradas na criação de empregos, com o Estado sendo o responsável por criar as condições necessárias para que isso ocorra. Segundo Castells et al. (2013), os investimentos públicos estão relacionados com infraestruturas menos produtivas (transporte e obras públicas) e investimento em infraestrutura informacional (educação, pesquisa, tecnologia, energias renováveis), com efeitos de longo prazo.

Neste ponto, é notável uma diferença significativa entre Brasil e Finlândia, visto que enquanto a perspectiva brasileira está fundamentada na criação de infraestruturas menos produtivas para a geração de empregos rapidamente, o Estado finlandês investe massivamente em infraestrutura informacional. Himanen (2013) destaca que a saída encontrada pela Finlândia para a crise de 2008 foi o maior investimento em *P&D*, com o aumento do financiamento direcionado à educação básica e superior.

A crise econômica também envolve uma crise de legitimidade política: tanto no caso brasileiro, quanto no caso finlandês, há um significativo questionamento da política atual, do seu *modus operandi*, gerando uma crise de legitimidade dentro da própria democracia, destacando que, no caso finlandês, as consequências da crise se seguiram

logo no período posterior a 2008; já no caso brasileiro, sentimos os efeitos de uma crise econômica e política há poucos anos.

A democracia liberal pode caminhar para um momento de crise se o modo de pensar a sociedade fechada em si mesmo intensificar-se com a negação do mundo global no qual vivemos, uma vez que a sociedade em rede, segundo Castells (2005) é uma sociedade global. O autor ainda enfatiza que isto não significa que todas as pessoas estão inseridas nessa rede, porém todos são afetados pelos processos que ocorrem nas redes globais. Logo, na democracia, a representação é fundamental, e a representatividade política está cada vez mais submetida às críticas da sociedade, dado que cidadãos tendem a não se identificar com os seus governantes, devido a desequilíbrios e insatisfações.

Mais de dois terços dos habitantes do planeta acham que os políticos não os representam, que os partidos (todos) priorizam os próprios interesses, que os parlamentos não são representativos e que os governos são corruptos, injustos, burocráticos e opressivos [...]. Esse sentimento amplamente majoritário de rejeição à política varia segundo países e regiões, mas se verifica em todas as partes (CASTELLS, 2018, p. 14-15).

Tanto no Brasil quanto na Finlândia há um descontentamento com a classe política, que recai numa crise de representatividade e questionamentos sobre a democracia liberal. De acordo com Himanen (2013), na Finlândia, há um crescimento de um sistema político baseado na negação da globalização, o crescimento de partidos de Direita, como os “Verdadeiros Finlandeses”, com um forte sentimento nacional, sobrepondo-se ao modo de pensar global e aberto às novas possibilidades.

A economia e a política dos países caminham juntas e são perpassadas pela cultura. De acordo com Castells et al. (2013), a economia é cultura, pois há práticas culturais em todos os processos produtivos, no consumo e na troca de bens e serviços. Além disso, acreditamos que a economia também seja política, visto que as tomadas de decisão estão ancoradas num modo de pensar que envolve a cultura de organização da própria sociedade. Logo, essas práticas podem influenciar o modo de pensar a globalização e as manifestações favoráveis e contrárias a esse movimento, que inclui tanto práticas econômicas, quanto políticas e sociais.

Todas essas práticas irão influenciar a própria educação dos países, que estão associados a um contexto mais amplo, de modo que pensar em soluções para o momento político que vivemos também envolve refletir sobre a educação. Em tempos de crise,

segundo Serres (2017), há necessidade de prospectar o que é novo, sendo este, o momento ideal para julgar e tomar decisões. Castells et al. (2013, p. 38) ainda acrescenta que:

Em resumo, temos de fazer a análise da crise como uma ‘crise global não global do capitalismo’ e considerar a interação entre zonas em declínio e zonas em expansão, olhando para as causas e consequências do desenvolvimento assimétrico do capitalismo global.

Pensando na educação, um momento de crise pode significar a oportunidade para a superação dos problemas educacionais, ao se propor soluções e transformações do *status quo*. Embora não compactuemos com a ideia da educação enquanto salvadora de todos os problemas do mundo contemporâneo, vemos nela uma das etapas fundamentais para a mudança necessária para vivermos em um mundo com mais justiça social e valorização da própria vida.

Na modernidade, a individualidade é importante e não pode ser confundida com individualismo, assim como a flexibilidade torna-se cada vez mais necessária em relação a uma homogeneização das pessoas. Ninguém está isolado no mundo e cada vez mais se faz necessário a colaboração e cooperação para mudanças essenciais produzidas por uma *Quarta Via* educacional, social, política e econômica.

A escola no mundo contemporâneo só poderá sobreviver se seus professores se tornarem aprendizes sociais⁵ em tempo real, *online*, preparados para educar a capacidade de aprender e resolver problemas como habilidades de todos os indivíduos, a partir de processos colaborativos e de aperfeiçoamento contínuo na Instituição educacional. Uma formação de professores de alta qualidade é essencial para que alunos tenham um bom desempenho na escola, pois professores sem tempo para pensar não conseguem estudar e estão sujeitos à dinâmica burocrática de cumprir horários, e o trabalho intelectual fica em segundo plano.

Não conseguiremos que os alunos aprendam bem se fizermos com que os seus professores aprendam mal, ou se de todo lhes dificultarmos a própria possibilidade de aprenderem. Nas escolas com que trabalhávamos, o processo de reforma tinha menosprezado a aprendizagem profissional dos docentes, ao reduzir o tempo que lhes era concedido para a formação, ao criar condições que não lhes davam qualquer tempo para compreenderem ou para reflectirem sobre o que lhes era solicitado e ao substituir a sua criatividade intelectual por uma submissão receosa (HARGREAVES, 2003, p. 152).

⁵ Hargreaves (1999).

A necessidade de investir na formação de professores é iminente e, ao construirmos a perspectiva política e econômica para compreender a educação global, que se constitui a partir das mudanças nos padrões sociais, verificamos como o fenômeno da conectividade relaciona-se tanto com a perspectiva da conexão entre pessoas quanto com a conexão entre ideias, decorrentes, principalmente, de um processo de globalização que se intensifica a partir da década de 1990.

Na Era da Informação e da Conectividade de uma Sociedade em Rede, a conexão e o acesso às diversas informações têm se tornado cada vez mais dinâmicos, sobretudo nas áreas do globo que apresentam um capitalismo informacional avançado. Porém, o fenômeno da conexão é antigo, uma das novidades milenares que marcaram a hominização. A propósito, Serres (2017) destaca que esse fenômeno representa um grande acontecimento na história da humanidade, uma das transformações decisivas para as mudanças relacionadas ao contato entre os seres humanos.

Os movimentos migratórios de saída da África para as diversas áreas da Terra representam as primeiras ocupações de outras regiões e criação de novas conexões. Nossos ancestrais viveram na África por milhões de anos até o surgimento do *Homo erectus*, que, conforme Diamond (2016), se diferenciou dos outros homens, pois desenvolveu e utilizou primeiramente instrumentos de pedra, sendo o primeiro homínido a expandir seus horizontes para o Oriente Próximo, depois ao Extremo Oriente e à Europa.

Nesse sentido, o fenômeno da inovação foi essencial para o *Homo erectus*. Segundo Diamond (2016) o próprio *Homo sapiens* (o “homem sábio”) não tem o mesmo valor que seu antecessor, *erectus*, visto que o *sapiens* demorou milhões de anos para se diferenciar. O *Grande Salto Para Frente* foi um acontecimento decisivo para que os seres humanos chegassem no padrão atual, pois o surgimento de seres anatomicamente modernos na Europa fez desaparecer o homem de Neandertal que vivia nessa região.

[...] até o Grande Salto Para a Frente, a cultura humana se desenvolveu a passo de tartaruga por milhões de anos. Esse passo era ditado pelo lento ritmo das mudanças genéticas. Após o salto, o desenvolvimento cultural já não dependia das mudanças genéticas. Apesar de transformações mínimas na nossa anatomia, houve uma evolução cultural maior nos últimos 40.000 anos do que no milhão de anos anteriores (DIAMOND, 2016, p. 67 e 68).

Novos mundos foram descobertos e

[...] rapidamente seguimos caminhos onde se promovem o trânsito de frutas e legumes, as rotas dos incas, da seda e das especiarias; transportamos também, na lona de nossas tendas e nos cascos de nossos navios, nossos animais favoritos e passageiros clandestinos: ratos, pulgas, micróbios e vírus mortais [...] (SERRES, 2017, p. 54).

E a inovação exerceu grande influência na história dos nossos ancestrais e representa um significativo desafio para o ser humano, desde seu surgimento no planeta até o período atual, marcado pela globalização, que se intensifica com o avanço do século XXI, sendo um fenômeno de grande complexidade de relações em uma economia global, que se define como um processo no qual “as relações econômicas, políticas, culturais e sociais mundiais se tornaram cada vez mais mediadas através do espaço e do tempo” (RANTANEN, 2013, p. 199).

Conflitos de visões marcam a globalização, não há um consenso sobre a sua própria existência e seus efeitos. Segundo Rantanen (2013), com o surgimento da primeira crise global, a crise do capitalismo informacional, as teorias sobre a globalização são questionadas, visto que a prometida conectividade em um “único mundo”, aparentemente, não se realizou. Além disso, a autora destaca duas linhas de teóricos: os otimistas, que argumentam a favor da existência da globalização, e os céticos, que acreditam que a globalização não existe, já que o Estado-nação permaneceu poderoso nas tomadas de decisões.

Embora não haja consenso, o conceito de globalização tem sido mais aceito, e, simultaneamente, os Estados-nação não perderam a sua força política, sendo importante destacar sua relevância no contexto global, já que identidade e cultura também podem ser consideradas nas análises sobre os países no mundo globalizado. Este mundo com indivíduos mais conectados do que anteriormente, devido à tecnologia da informação, e com uma “consciência global de uma humanidade comum, eletronicamente interconectada, alvo dos mesmos satélites de comunicação, inserida em uma economia mundial, em um único meio ambiente global” (THERBORN, 2013, p. 15).

Embora a globalização possa parecer homogênea e intensificadora de relações, ela ocorre de maneiras diferentes ao redor do mundo. A Finlândia está resolvida enquanto economia global, com um investimento na tecnologia da informação e na indústria 4.0, com efeitos significativos para o avanço da justiça social. Porém, o mesmo não pode ser afirmado sobre o Brasil, com uma economia que não se desenvolveu com o capitalismo informacional, e com poucos efeitos para sua população, sobretudo ao voltarmos os olhos para a educação.

A globalização econômica intensificou-se significativamente desde a década de 1990, porém os processos políticos e culturais são distintos ao redor do mundo. De acordo com Rantanen (2013, p. 221), “[...] a globalização econômica tem avançado a uma velocidade tremenda, mas a política e a comunicação social têm permanecido essencialmente nacionais”. Ainda que os nacionalismos possam negar uma sociedade global, os aspectos da cultura são essenciais no mundo global para seus indivíduos. Segundo Therborn (2013, p. 118), existem duas forças exclusivas dos seres humanos: “são elas a cultura e a política. Cultura significa a transmissão de conhecimento por meio da linguagem e de símbolo; política é a organização coletiva do poder a fim de atingir um objetivo”.

A aparência geográfica da globalização é o meio técnico-científico-informacional, e segundo Santos (2012), surge no período posterior à Segunda Guerra Mundial, e em alguns países, como no Brasil, a partir de 1970, representa a união entre ciência e técnica através de um mercado global, conforme o autor, “mesmo onde se manifesta pontualmente, ele [meio técnico-científico-informacional] assegura o funcionamento dos processos encadeados a que se está chamando de globalização” (SANTOS, 2012, p. 240).

Nesse período [após a década de 1970], os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças a extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. Já hoje, quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de *meio técnico-científico-informacional* (SANTOS, 2012, p. 238).

A sociedade global é um fenômeno que envolve diversas contradições, desde o interesse em uma globalização econômica até a defesa dos Estados nacionais, que, aparentemente, podem ser conceitos contraditórios na sociedade da informação, mas que caracterizam o mundo atual, portanto, aspectos relacionados ao próprio desenvolvimento do capitalismo.

O capitalismo floresce e se aprofunda com a modernidade, surgindo uma sociedade industrial, baseada em relações sociais imbricadas em um sistema econômico e um novo modo de gerir o espaço e tempo, evoluindo para uma sociedade global, com o desenvolvimento do capitalismo informacional em algumas áreas do globo. Segundo Caraça (2013), o espaço torna-se apropriável a níveis nunca antes visto e o tempo torna-se linear, assim sendo, o capitalismo pode ser caracterizado como

[...] um regime de poder econômico baseado na apropriação privada dos meios de produção e da riqueza gerada. O seu princípio é a maximização da acumulação de capital, que é limitada apenas pela ‘escassez’ de recursos ou pela ‘ignorância’ dos processos de acumulação. O capitalismo também necessita de um sistema interestadual que garanta a propriedade legal do capital acumulado – um fato as vezes esquecido (CARAÇA, 2013, p. 84).

O conceito de capitalismo evolui e se modifica na sociedade da informação, que exige novas formas de acumulação do capital. Morin e Díaz (2016) descrevem que, devido à intensificação da globalização, após 1989, o capitalismo se espalha por todos os continentes, por meio da rede de telecomunicações, que permite a unificação técnico-econômica do planeta. E Castells et al. (2013, p. 24) ainda enfatiza que:

O novo sistema, o capitalismo informacional global e sua estrutura social, a sociedade em rede, exibiram algumas características historicamente irreversíveis, como a lógica da sociedade em rede global baseada numa rede digital na qual se encontra o núcleo de todas as atividades humanas, juntamente com alguns elementos submetidos a eventuais mudanças sob o impacto da crise decorrente das contradições desse modelo de crescimento econômico.

Uma dessas atividades humanas é a educação, que abrange um caminho que nos leva pelo conhecimento, pela informação, pela conectividade, já que o modo de produção do capitalismo informacional é de natureza global. Portanto, quais aspectos da globalização podem ser incorporados pela educação?

Ao descrever o círculo vicioso da economia, Himanen (2013) evidencia que os investimentos públicos não podem ser negligenciados e, caso um Estado deseje apoiar o desenvolvimento de seus cidadãos, o corte de gastos em educação, pesquisa e desenvolvimento gera danos imensuráveis a sociedade, e a economia entra em um círculo vicioso. Em contrapartida, o círculo virtuoso da economia preocupa-se com o crescimento econômico e o investimento público, apoiando o desenvolvimento de um Estado do bem-estar social inclusivo, que forme pessoas que farão a economia ter sucesso, gerando um círculo virtuoso.

Num círculo vicioso e num círculo virtuoso da educação, as tomadas de decisões são diametricamente opostas, dependendo da posição que se pretende adotar. As políticas educacionais podem abandonar um círculo vicioso ancorado em uma *Terceira Via*⁶, na

⁶ Na *Terceira Via*, segundo Hargreaves e Shirley (2009), a preocupação com avaliações e testes de professores e alunos caracterizam um empecilho para a melhoria da educação. Este conceito será aprofundado no quarto capítulo desta dissertação.

qual a preocupação é a melhoria educacional para rankings nacionais e internacionais. Já num círculo virtuoso, as políticas públicas de educação podem ser pensadas por uma *Quarta Via* de ação para mudança dos padrões educacionais observados atualmente, que considere as especificidades das escolas e sua relação com outras escolas, da escala local para a escala global.

Neste sentido, a economia e a política exercem profunda influência na educação e essas relações são permeadas pela cultura, que adquire papel central para pensar nossos problemas atuais e soluções sustentáveis para saída de uma crise econômica, política, social e educacional que vivemos atualmente.

As pessoas já não podem consumir o tanto que gostariam, para isso é necessário um novo modo de organizar a economia: de acordo com Castells et al. (2013), precisamos de uma nova cultura econômica, que repense o significado da vida baseada em um conjunto de valores, e considere os atuais níveis de consumo insustentáveis, propondo uma nova cultura econômica da mudança.

A cultura é responsável por moldar o modo de organizar a economia, a educação e também a política, visto que “o surgimento de novas culturas baseado no uso do valor da vida como uma forma superior de organização humana” (CASTELLS; CARDOSO; CARAÇA, 2013, p. 39) é a utopia que queremos para a sociedade brasileira e que já está sendo praticada na Finlândia, e entender a cultura de educação desses países pode ser um dos caminhos para repensarmos a educação no Brasil.

Finalmente, como destacam Morin e Díaz (2016), preocupados com o futuro da humanidade em uma sociedade global desta que:

é preciso, ao mesmo tempo, globalizar e desglobalizar, crescer e decrescer, desenvolver e involuir, conservar e transformar. Desfazer-nos das alternativas globalização/desglobalização, crescimento/decrescimento, desenvolvimento/involução, conservação/transformação é uma premissa necessária que não será fácil de alcançar, pois essas alternativas expressam um pensamento dicotômico, fragmentador e reducionista que não poderá ser superado sem uma profunda reforma do pensamento (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 14).

A alternativa dessa pesquisa de pensar a formação de professores de Brasil e Finlândia recai na importância da resolução de problemas educacionais. Todas as nações do mundo precisam pensar e repensar a educação, para a formação de indivíduos que atuem no mundo e concretizem uma educação para a vida. Nesse sentido “confrontar a sociedade do conhecimento e as suas consequências humanas exigem voltar a transformar

o ensino numa missão social e numa profissão criativa e apaixonante” (HARGREAVES, 2003, p. 269).

Existem diversos caminhos que podem ser seguidos para atingir nosso objetivo. Todavia, o nosso enfoque é buscar uma alternativa para formação de professores, considerando a experiência educacional finlandesa no sistema liderança educacional para pensarmos nossa formação de professores. Por este fato, realizamos um estudo que envolve a comparação dos aspectos críticos da formação dos dois países.

No primeiro capítulo desta dissertação consideramos o conceito de *cultura de educação* e sua relação com a educação na Finlândia e no Brasil. No segundo capítulo destacamos a história educacional finlandesa e suas implicações no contexto pós-1990 de formação de professores. E no terceiro capítulo abordamos uma breve história educacional do Brasil, assim como o percurso histórico da formação docente com o intuito de compreendermos a situação após a década de 1990. Em seguida, traçamos as semelhanças e contrastes da formação de professores, apontando a experiência finlandesa de liderança educacional numa *Quarta Via*, e o que professores brasileiros pensam sobre o conceito de liderança. Para enfim, encerramos esta dissertação com as considerações finais.

1. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DE EDUCAÇÃO NA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A discussão do conceito de cultura requer uma profunda reflexão sobre sua complexidade e pode apresentar diversos significados, dependendo da teoria adotada na pesquisa. Por este fato, neste trabalho partimos do pressuposto da importância da cultura para a formação de um indivíduo, da *experiência* e da *vivência*⁷ em sociedade, sobretudo com o advento da Era da Informação e da Conectividade, indicando a necessidade de indivíduos flexíveis e abertos às diferenças existentes numa sociedade global em rede.

A cultura pode contribuir para a reprodução e manutenção da dominação, cumprindo a “função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação” (MICELI, 1974, p. 16 [prefácio]). Porém, a cultura também desempenha papel fundamental na constituição do indivíduo e da relação que ele estabelece com o mundo, assim como exerce influência na constituição dos países e das relações que eles estabelecem entre si. Conforme Bruner (1996), a cultura nos fornece os instrumentos necessários para construirmos nosso mundo e também nossa real concepção sobre nós mesmos e nossas faculdades.

Dessa maneira, segundo Romanelli (1978, p. 19) “a forma como se origina e evolui uma cultura define bem a evolução do processo educativo”; portanto, partimos do pressuposto de que cultura e educação apresentam intrínseca relação com o modo como cada país organiza e desenvolve seu processo educacional e, conseqüentemente, uma *cultura de educação*⁸, visto que, “[...] a educação não se mantém por si só nem pode ser planeada como se o fizesse. Ela existe numa cultura. E a cultura, seja ela o que for mais, tem a ver com o poder, com as distinções e com os prêmios” (BRUNER, 1996, p. 51).

É desafiador compreender as razões para um bom desempenho educacional e, no polo oposto, aquilo que não tem mais funcionado para o desenvolvimento da educação em um país. Neste sentido, a *cultura de educação* representa um dos caminhos para decifrarmos os meandros da educação, sendo que um sistema educacional, segundo

⁷ Dubet (1994).

⁸ A *cultura de educação* é um conceito pouco difundido nas pesquisas educacionais. Aqui, apresentamos nossas ideias a partir da leitura de Bruner (1996), que relaciona a cultura e a psicologia para formular o conceito de cultura educação. A partir da contribuição deste autor, abordamos esse conceito, relacionando-o com a educação de Brasil e Finlândia.

Bourdieu (1974), contribui para a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, reproduzindo sua estrutura de distribuição do capital cultural e conservando o *status quo*.

Apesar disso, essa lógica não está fechada em si, também consideramos que um sistema educacional pode contribuir para a liberdade e construção do pensamento complexo em crianças e adolescentes, visto que há exemplos no mundo de países que conseguiram superar seus desafios a partir do investimento massivo nas gerações futuras, por meio da educação.

Por este fato, indivíduos envolvidos nesse processo têm papel fundamental na mudança diante de uma *Quarta Via*, na qual o Estado, a escola e todos os cidadãos têm sua parcela de responsabilidade na resolução de problemas e proposição de soluções para os desafios encontrados na sociedade. Neste sentido, a cultura pode ser reveladora deste processo, e segundo Romanelli (1978, p. 20):

[...] temos para nós que a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação. Podemos afirmar com Max Scheler que ‘cultura é humanização’. E humanização, aqui, tanto se refere ao ‘processo que nos faz homens’, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. A história do homem, como história da cultura, é, assim, ‘o processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem’.

Além do mais, a *cultura de educação* é uma das possibilidades para compreendermos como a educação é valorizada pelos cidadãos que compõem uma determinada sociedade, desde os representantes políticos até os indivíduos que os elegem. Ao analisarmos o modo como a educação organizou-se na Finlândia e no Brasil, observamos uma significativa diferença em sua valorização e universalização desde a constituição dos Estados independentes. Por essa razão, dedicaremos uma parte deste capítulo para discutir a *cultura de educação* em cada um desses países, que apresentam suas próprias demandas e passaram por suas próprias crises de maneiras distintas.

Embora tenhamos adotado a década de 1990 como marco histórico-geográfico, pois foi um período de intensa crise para ambos os países, marcado pela deliberação de decisões que impactaram no futuro econômico, político, social e educacional, consideramos uma breve história de Finlândia e Brasil. Visto que para compreender o presente foi necessário revisitar o passado, sobretudo períodos de crise que estiveram associados a transformações.

As crises envolvem aspectos da vida pessoal do indivíduo e também aspectos relacionados aos Estados nacionais. Segundo Diamond (2019), as formas de superação da crise individual não existem isoladas da nação e de grupos subnacionais, de modo que nações compostas de muitos indivíduos apresentam maneiras de lidar com a crise, dentre elas “aceitar a responsabilidade por fazer algo, em vez de se ver como vítima passiva e indefesa; o delineamento da crise; a busca por ajuda; e o aprendizado a partir de modelos” (DIAMOND, 2019, p. 54). O autor destaca doze fatores relacionados aos resultados das crises nacionais (DIAMOND, 2019, 57):

1. Consenso nacional de que a nação está em crise;
2. Aceitação da responsabilidade nacional de fazer algo;
3. Construção de uma cerca para delinear os problemas nacionais que precisam ser solucionados;
4. Obtenção de auxílio material e financeiro de outras nações;
5. Adoção dos modelos de solução de outras ações;
6. Identidade nacional;
7. Honesta auto avaliação nacional;
8. Experiência histórica com crises nacionais anteriores;
9. Modo de lidar com o fracasso nacional;
10. Flexibilidade nacional específica à situação
11. Valores essenciais nacionais;
12. Liberdade de restrições geopolíticas.

A cultura desenvolve-se de forma distinta em cada país, visto que condições geográficas díspares podem gerar diversos modos de pensar dentro de uma mesma nação. Nesta dissertação, não realizaremos um estudo comparativo da cultura de Brasil e Finlândia, e sim, uma análise de como a cultura pode influenciar a organização da educação, com enfoque na formação profissional de professores.

Consequentemente, a análise da cultura em consonância com o conceito de *cultura de educação* e o desenvolvimento educacional no mundo contemporâneo gerou questionamentos relacionados à insuficiência do conceito de *cultura escolar*, muito utilizado em análises pedagógicas, para a compreensão do fenômeno educacional. Por este fato, consideraremos este conceito nesta análise, visto que almejamos políticas públicas eficientes para a formação do professor brasileiro.

O conceito de cultura e sua influência no mundo

O conceito de cultura envolve distintos significados dentro das diversas ciências e filosofias que o utilizam. Quando nos voltamos para a cultura, para analisar a educação no mundo contemporâneo, entendemos a necessidade e a importância de compreender a sociedade e a própria evolução do homem, especialmente ao considerarmos o período atual de intensas transformações na sociedade em rede. Este modo de análise compreende uma visão de mundo, para compreendermos a expressão do pensamento do indivíduo, ao discutirmos a relação dos homens com os outros homens e relação do homem com a natureza, da *cultura enquanto natureza*⁹.

Dessa maneira, os conceitos de cultura e de homem apresentam íntima relação. O homem pode ser compreendido como “[...] um animal singular. Só ele tem a capacidade de gerar, determinar e dar sentido às coisas e acontecimentos do mundo exterior” (WHITE, 1978, p. 17). Esse modo de análise do autor foi relevante durante o período no qual construiu sua teoria e, para nós, representa os primeiros passos para a construção de uma visão de homem. O autor parte do pressuposto que a

cultura, no sentido que damos ao vocábulo é, portanto, uma ordem de fenômenos distinta e logicamente independente. Na realidade, não existe, é claro, uma cultura separada do *Homo sapiens*. Mas como objeto de estudo e interpretação científicos, a cultura pode ser estudada sem referência à espécie humana (WHITE, 1978, p. 19).

O autor supracitado destaca a importância da cultura para entender o homem, no sentido de que, ao estudar uma civilização, devemos estudar a sua cultura para compreender os seus indivíduos, dado que os sistemas culturais¹⁰ foram responsáveis pela melhoria da vida dos seres humanos, mas também trouxeram graves problemas para a humanidade, como guerras, escravidão, e, atualmente, instrumentos culturais letais, como bombas nucleares e noção de soberania nacional.

Os sistemas culturais nasceram das sociedades primatas subumanas. Com o aparecimento da simbolização, especialmente na forma de fala articulada, a organização social pré-humana e outras formas de comportamento transformaram-se em cultura, a qual, uma vez estabelecida, tornou-se um *continuum*, e este, como já observamos, adquiriu vida própria (WHITE, 1978, p. 31).

⁹ Wolff (2012).

¹⁰ O sistema para White (1978, p. 27) “é composto de partes inter-relacionadas e interdependentes, todas essas partes formam a estrutura do sistema, elas interagem uma com as outras, e o sistema as correlaciona e coordena para formar um todo integral”.

Existem pontos que estão imbricados na cultura de cada nação ou povo e não podem ser modificadas, devido ao próprio sistema cultural, “porque o comportamento dos povos é função de suas respectivas culturas” (WHITE, 1978, p. 129). Nesse sentido, os únicos seres dotados de cultura são os seres humanos, pois apresentam um vetor principal definido pela linguagem articulada.

Essa visão representa um considerável avanço para compreensão da história da cultura dentro da história da humanidade, visto que sem o homem não haveria definições de cultura. Entretanto, com o advento da tecnologia e dos estudos sobre cognição, houve mudanças importantes em relação ao conceito de homem: surge o *Homem Biológico*, o animal como os outros.

Nessa perspectiva, segundo Wolff (2012) a cultura é natureza e todos os animais são dotados dela, sendo que o ser humano se destaca devido à linguagem articulada que os outros animais não desenvolveram, de modo que, “a diferença entre a cultura animal e humana seria, em todo caso, mais uma questão de grau do que de natureza. Reconhece-se que a cultura humana tem por certo um caráter mais acumulador do que as culturas animais” (WOLFF, 2012, p. 127).

Ainda, do ponto de vista de Wolff (2012), existiriam três maneiras de aquisição e transmissão de aprendizagens utilizadas pelas espécies vivas: um sistema de transmissão genética através da hereditariedade; a aprendizagem individual do indivíduo; e, por fim, a própria transmissão cultural, que “mostra-se de maior rendimento em circunstâncias de flutuação ambiental bastante rápida, e pode assim, dar origem a uma dinâmica cumulativa, como foi o caso do *Homo sapiens* no período pleistoceno” (WOLFF, 2012, p. 127).

Por conseguinte, ao trazer à tona o debate da cultura diante da perspectiva do *Homem Biológico*, notamos a importância das dinâmicas culturais para a evolução do homem enquanto espécie, mas também enquanto ser social que reconhece o valor de todos os animais em um mundo em constante transformação. E, ao constatarmos a importância do homem, percebemos que as diferenças culturais entre países devem representar um avanço e não uma limitação numa sociedade global. Dessa maneira,

[...] a mente não pode existir separada da cultura. É que a evolução da mente hominídea está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a ‘realidade’ é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural, onde um determinado estilo técnico-social de vida simultaneamente se organiza e constrói nos termos desse simbolismo (BRUNER, 1996, p. 19).

No mundo conectado, a sociedade em rede representa o acesso global às diversas culturas da humanidade, segundo Therborn (2013, p. 10):

Vivemos hoje em um planeta finito de uma diversidade impressionante, cujas partes são interdependentes e comunicam-se entre si. [...]. Trata-se de um mundo de potências emergentes e culturas ressurgentes, e não simplesmente mercados globais; um mundo de possibilidades alternativas e de trajetórias de vida diferenciadas.

A geografia é permeada por esta cultura da humanidade ao longo do seu desenvolvimento científico, e pode contribuir para a compreensão da importância da relação entre cultura, cognição e educação e as consequências dessa relação para o desenvolvimento de políticas educacionais de formação de professores e dos processos de aprendizagem escolar na sociedade do conhecimento da Era da Informação e da Conectividade.

A cultura é essencial na formação de significados estabelecidos pelos indivíduos dentro do contexto cultural em que vivem e, também, pode influenciar na compreensão dos fenômenos geográficos. Desta forma, a *cultura de educação* tem uma dimensão geográfica, ao considerar a significativa importância dada culturalmente à educação dentro de uma nação, pensada como parte estruturante do bem-estar dos indivíduos, sobretudo com a valorização da formação de professores e alunos para o mundo. Como destaca Bruner (1996, p. 20):

é que, por muito que os indivíduos pareçam operar por si próprios na condução da procura de significados, ninguém o pode fazer desenquadrado dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis.

A importância de um estudo geográfico para analisar a *cultura de educação* está apoiado numa abordagem interdisciplinar com perspectiva cognitivista, na qual não há um posicionamento positivista em relação à comparação, e sim a identificação e análise dos novos problemas educacionais de dois países com formações históricas, econômicas, sociais e culturais distintas, visto que em uma sociedade com uma *cultura de educação* em foco há significativa prioridade na tomada de decisões pensando no futuro e bem-estar de seus indivíduos.

Nesse sentido, podemos analisar o mundo que vivemos e construir nossas próprias narrativas, visto que “é através, sobretudo, das nossas narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece

modelos de identidade e de ação a seus membros” (BRUNER, 1996, p. 14). Especialmente, ao abordarmos uma perspectiva existencial, pois a existência parece ser o grande problema do homem, e “[...] é a cultura que nos oferece uma cosmo-visão, pois vemos o mundo a partir dela” (SILVEIRA, 2006, p. 86).

Para complementar, Claval (2006) descreve que a cultura é uma construção sem fim realizada pelos indivíduos, dando sentido à existência de cada um e de grupos, pois a cultura incorpora valores que são consagrados coletivamente. E o homem se encontra com a cultura quando há uma “vinculação à ideia de povo, de nação, e a vontade de equilíbrio e de harmonia” (GOMES, 2014, p. 315).

Na análise geográfica da cultura, o sentido histórico e político das formações nacionais modernas considera a educação como parte do ideário de formação do homem em seu sentido ético, numa dimensão moderna de valorização da humanidade, especialmente por meio de crianças e adolescentes. Mas também devemos considerar a cultura enquanto parte da existência do próprio homem na Terra, ancorada na perspectiva da relação entre cultura e mente, considerada por Bruner (1996) para a formação das gerações escolares para um futuro promissor na conectividade.

Logo, no contexto mundial atual, no qual diversos países tentam negar os princípios de um mundo globalizado e interconectado, nos quais as ideologias de esquerda e direita parecem prevalecer em relação a um debate real e crítico que envolva a verdadeira autonomia dos indivíduos no mundo, a análise cultural requer entender os diversos modos de pensar que envolvam formação de indivíduos na sociedade global, considerando a cultura de outros países e a própria cultura da humanidade.

Para além de uma *cultura escolar*, a importância da *cultura de educação* na compreensão dos processos educacionais

Nos estudos pedagógicos, é comum o conceito de cultura estar associado ao de cultura escolar, que estabelece a relação da cultura e da escola por meio da organização interna de cada instituição, suas rotinas, usos, costumes, saberes e valores, e considera o dia a dia das escolas baseado em normas e saberes escolares. A cultura escolar é “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Embora sejam inegáveis as diferenças entre as escolas, até mesmo entre as que se localizam em um mesmo distrito educacional¹¹, não obtemos uma cultura a partir dessa instituição, e sim traços culturais¹², visto que as diferenças entre elas não estão ancoradas em uma cultura geral, e sim em especificidades de cunho cotidiano, que não envolvem a discussão de uma cultura da humanidade, e, conseqüentemente, de uma *cultura de educação*.

A escola é uma Instituição de caráter universalista, visto que a grande maioria dos indivíduos terá acesso a ela em algum momento de sua vida, porém a educação acontece em diversos locais e situações distintas, e implica em uma análise da *cultura de educação* dentro de um processo mais significativo e amplo, dado que os países lidam com a educação de modos distintos em seu processo de valorização, pensando nas gerações futuras.

Encarregada de comunicar estes princípios de organização, a escola deve ela mesma organizar-se com vistas a cumprir esta função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura, deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica (BOURDIEU, 1974, p. 215).

Um momento de crise nos leva a repensar uma situação e as formas de lidar com esse período são distintas, dependendo do modo como cada país ou indivíduo relaciona-se com o problema em questão. Encontrar soluções educacionais na crise é um grande desafio e a maioria das nações, em algum momento, teve que enfrentar este tema. Brasil e Finlândia são países distintos, porém a cultura e os traços culturais foram importantes para a criação de soluções que impactaram o futuro das novas gerações, pois representam um modo de pensar.

A conectividade do mundo contemporâneo numa sociedade global em rede envolve um processo de homogeneização de culturas e modos de pensar, visto que estamos cada vez mais próximos um dos outros, devido à intensificação da tecnologia. Todavia, a heterogeneidade também prevalece e torna-se visível, dado que é possível conhecer as diversas culturas de maneira quase instantânea. Portanto, o foco em uma *cultura de educação* pode nos mostrar o passado, presente e talvez o futuro de Brasil e

¹¹ Os distritos educacionais, segundo Hargreaves e Shirley (2009) constituem-se de uma rede de escolas que trocam informações entre si com o intuito de melhorar a educação de todos os envolvidos no processo educacional. O sistema não é organizado em rede como conhecemos no Brasil, no qual as especificidades da escola se perdem no espaço abstrato. Nos distritos educacionais, cada escola é uma escola, com demandas e problemas distintos considerados na troca de experiências entre elas.

¹² Segundo White (1978) os traços culturais são costumes, instituições, códigos, tecnologias, ideologias, etc, e existe uma cultura geral da própria humanidade.

Finlândia e como as decisões educacionais foram e são essenciais no processo valorização do ser humano.

Ao considerarmos apenas a cultura escolar para explicar o fenômeno educacional de cada país, recaímos em especificidades de escala de grande detalhe, sem o necessário debate da cultura em si, apenas a contribuição específica de cada escola com suas próprias “culturas”, e isto não é suficiente para esta pesquisa. Portanto, repensar o conceito de cultura para compreendermos a *cultura de educação* de uma país requer a análise da educação considerando a cultura de cada país do ponto de vista histórico e geográfico, estabelecendo as relações com a educação.

Na *economia das trocas simbólicas*, de Bourdieu (1974), a cultura representa um dos sistemas simbólicos necessários para analisar a nossa sociedade. O autor enfatiza que existe uma cultura dominante e a escola é um dos locais de sua reprodução, de modo que ainda que cada uma tenha suas especificidades, essa cultura é o que define os valores simbólicos da organização social. O autor também acrescenta que “[...] a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212).

Apesar da importância da contribuição de Bourdieu, também destacamos que a escola é o espaço no qual os alunos têm acesso a um conhecimento científico e uma cultura da humanidade, como descreve Bruner (1996, p. 10): “o que resolvermos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo nos jovens”. O autor complementa, dizendo:

[...] a escola é uma entrada na cultura, e não propriamente uma preparação para tal, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz à concepção dos jovens estudantes sobre os seus próprios poderes (o seu sentido de acção) e sobre as oportunidades sentidas de se mostrarem capazes de enfrentar o mundo, tanto na escola como fora dela (a sua auto-estima). Em muitas culturas democráticas, penso eu, tornámo-nos tão preocupados com os critérios mais formais de ‘desempenho’ e com as exigências burocráticas da educação enquanto instituição que menosprezamos este lado pessoal da educação (BRUNER, 1996, p. 64-65).

Embora possa haver diferenças culturais ao compararmos indivíduos de diversas origens sociais, o modo como a nação enfrenta seus desafios educacionais é definidora da forma como ela acredita na mudança de seus indivíduos e do mundo. Ao nos referirmos

à nação, devemos considerar todas as pessoas que a compõem, não somente o Estado ao propor políticas ou a escola isolada, mas também a forma como culturalmente as pessoas valorizam a educação e ajudam na construção de uma *cultura de educação*.

Dessa maneira, a educação influencia a cultura, assim como a cultura também afeta a educação; não há uma hierarquização entre os dois: podemos moldar aspectos da cultura através da educação, assim como também a cultura exerce um papel importante na constituição da educação, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na transmissão cultural, a “educação é a mais importante concretização do estilo de vida de uma cultura, e não apenas uma preparação para ele” (BRUNER, 1996, p. 32).

Ao considerarmos uma *cultura de educação* no Brasil e na Finlândia, partimos do pressuposto de que os dois países apresentam formações educacionais distintas, com suas próprias demandas e desafios na concretização de esforços para alavancar uma educação de qualidade que pense nas gerações futuras, sendo que essas demandas não estão dissociadas de questões de ordem global, num capitalismo informacional. E as grandes tomadas de decisões que marcaram mudanças na educação, sobretudo na década de 1990, estiveram associadas a um período marcante de crise econômica, política ou social.

Por este fato, os períodos de crise representam um momento expressivo para mudanças. Conforme Diamond (2019), a crise é o ponto de virada, no qual as condições anteriores e posteriores são muito distintas, representando um momento de mudança. As crises podem conter aspectos relacionados às pressões internas e externas, e “lidar de maneira bem-sucedida com pressões externas ou internas requer mudança seletiva. Isso é um fato tanto para nações quanto para indivíduos” (DIAMOND, 2019, p. 14).

Portanto, identificamos a década de 1990 como ponto de virada na Finlândia e no Brasil, dado que os dois países lidaram com reformas políticas e econômicas decisivas, e que implicaram diretamente no futuro da educação. Embora o marco histórico seja o destacado acima, iremos recorrer à história para compreender como as decisões do passado impactaram as resoluções ulteriores, que envolve um apelo cultural relacionado a uma *cultura de educação*, para posteriormente pensarmos a formação de professores de ambos os países.

A relação entre cultura e educação na Finlândia

A Finlândia é um país localizado no norte da Europa, com fronteiras estabelecidas ao Leste com a Rússia, Oeste com a Suécia e Norte com a Noruega; é um dos países que

compõem o conjunto dos países Nórdicos junto com Suécia, Noruega, Dinamarca e Islândia. Apresenta uma economia competitiva e transparente, com considerável investimento no Estado do bem-estar social, que fornece as condições necessárias para o desenvolvimento econômico, político, social e educacional, através de uma educação pública e gratuita, encarada como direito universal e constitucional, além do grande investimento em saúde, previdência social e moradia, considerados direitos básicos para a sobrevivência de sua população.

O país é marcado pela ética religiosa luterana de trabalho duro e resiliência, e segundo Hargreaves e Shirley (2009), isso explica o destacado status do seu sistema educacional e seu sistema econômico, visto que o modo de vida de seus cidadãos relaciona-se intimamente com as condições educacionais e econômicas do país. O sucesso e sustentabilidade da Finlândia estão ancorados na capacidade de reconciliar, harmonizar e integrar uma economia de grande performance com um eficiente sistema educacional e justiça social.

A Finlândia é um Estado-nação recente, com sua independência conquistada apenas no século XX, no dia 6 de dezembro de 1917, durante o período turbulento de instabilidade do Império Russo, que viria a se tornar a União Soviética após a Revolução de 1917. Este foi o período ideal para a pequena Finlândia se libertar do jugo russo e iniciar a sua história como um estado independente.

O Império Sueco e o Império Russo exerceram relevante influência na cultura finlandesa. Segundo Kingle (1989), a partir das Cruzadas Suecas, durante a Idade Média, houve a ocupação do território finlandês, que adquiriu a posição de um Grão-Ducado. O sueco era o idioma oficial, porém os ritos religiosos eram celebrados em finlandês, além desta ser a língua falada pela população camponesa, sendo que “atualmente, há uma significativa influência da cultura sueca na cultura finlandesa, sobretudo nas regiões localizadas a sudoeste, próximas a Suécia” (RIBEIRO, 2019, p. 21).

No século XVIII, segundo Kingle (1989), o Império Russo iniciou sua expansão para o oeste e, em guerra com o Império Sueco, conquistou o Grão-Ducado da Finlândia e o manteve sob status de autonomia; os finlandeses tornaram-se os responsáveis pela administração de seu território, o sistema jurídico e penal continuou sendo o utilizado durante o período em que esteve sob o domínio do Império Sueco, assim como a religião luterana e a língua sueca foram mantidas. Essa foi a estratégia encontrada pelos russos para que o território finlandês não se rebelasse contra sua autoridade.

Com base nesse breve relato, é perceptível que a cultura finlandesa começou a ser construída e valorizada antes da independência oficial do país, em 1917. Embora haja influências sueca e russa em sua constituição, também havia um modo de pensar finlandês que começou a se constituir antes do nascimento de seu Estado nacional, por meio do enaltecimento da língua finlandesa, da poesia de sentimento patriótico de Runeberg¹³, do inspirador poema épico *Kalevala*¹⁴, da música clássica de Jean Sibelius¹⁵ e diversas mulheres notáveis, dentre elas Minna Canth¹⁶ escritora e ativista social em pleno século XIX. Essa valorização da cultura finlandesa continuou após sua independência, com o reconhecimento nacional de grandes atletas como Paavo Nurmi¹⁷, o Finlandês Voador, além de diversos designers e arquitetos de significativa relevância. Todos formam as bases para a constituição da cultura finlandesa.

Esse período de mudanças e organização da sociedade foi essencial para a construção de um ideal de nação. Em 1918, inicia-se uma Guerra Civil entre o Exército Branco, favorável à independência, e o Exército Vermelho, contrário a esse processo e adepto da anexação da Finlândia pela União Soviética. A história mostrou que o país não se tornou comunista, entretanto, esteve atento à promulgação de leis e proposição de políticas públicas que prezassem pelo desenvolvimento social de sua população. Na Finlândia há um

senso de singularidade partilhado por todos os finlandeses: a crença de que vencedores e perdedores da guerra civil partilhavam a mesma tradição igualitária e eram únicos entre os povos do mundo por falar finlandês, recitar o *Kalevala* e serem compatriotas de Jean Sibelius e Paavo Nurmi (DIAMOND, 2019, p. 102).

Dessa maneira, partimos do pressuposto de que a forma como a cultura foi constituída e valorizada impactou completamente na valorização da educação, que nasce com preceitos universais, com uma *cultura de educação*, na qual os cidadãos finlandeses tinham direito a uma educação pública, e segundo Jutikkala (1963), em 1921, foi decretada a educação básica obrigatória para todos os finlandeses entre sete e treze anos, sem diferenças entre sexo e classe social.

¹³ <https://finland.fi/arts-culture/runeberg-a-patriotic-rapper-of-the-19th-century/> acessado em janeiro de 2020.

¹⁴ <https://finland.fi/arts-culture/kalevala-the-finnish-national-epic/> acessado em janeiro de 2020.

¹⁵ Famoso pela composição chamada *Finlandia* - <https://finland.fi/arts-culture/finlandia-by-jean-sibelius/> acessado em janeiro de 2020.

¹⁶ <https://finland.fi/arts-culture/finlands-first-feminist-why-minna-canth-writing-is-still-important/> acessado em janeiro de 2020.

¹⁷ <https://finland.fi/life-society/paavo-nurmi/> acessado em janeiro de 2020.

O país passou por mais um período crítico antes de conseguir uma expansão efetiva de seu sistema educacional. Segundo Diamond (2019), a crise da Finlândia explodiu com a Guerra de Inverno, iniciada em 30 de novembro de 1939, quando a União Soviética atacou o território finlandês, após a exigência de partes do território de quatro países - Finlândia, Estônia, Lituânia e Letônia -, e os finlandeses serem os únicos a se recusarem em ceder sua porção territorial. Sendo abandonada por seus aliados, a Finlândia lutou sozinha essa guerra contra o numeroso exército soviético, mas “os finlandeses resistiram com tanta determinação que conseguiram preservar sua independência, muito embora sua sobrevivência tenha permanecido seriamente em dúvida durante uma série de crises que durou uma década” (DIAMOND, 2019, p. 66).

Esse período também representou a construção de uma cultura de paz no país. Com o fim da Guerra, a Finlândia precisava manter boas relações com os comunistas russos e com o mundo ocidental capitalista, época marcada pela aproximação amigável com os soviéticos, com o intuito de conseguir manter a sua autonomia nacional, seu território e evitar uma nova guerra; e o estreitamento das relações com os países escandinavos, fortalecendo um sistema capitalista baseado no Estado do bem-estar social, tornando-se uma zona neutra do ponto de vista político e territorial.

O sucesso educacional finlandês é recente: o país saiu de uma economia agrária, em 1950, para uma economia altamente competitiva de alta tecnologia; este avanço econômico ocorreu em conjunto com o desenvolvimento educacional. Logo após a Segunda Guerra Mundial, os finlandeses foram obrigados a pagar dívidas de guerra para a União Soviética, e segundo Diamond (2019), isso constitui um estímulo econômico, visto que a Finlândia agrária não conseguiria pagar essas dívidas, e a necessidade do investimento na indústria colaborou para o crescimento econômico pós-guerra.

Concomitante a esse processo, houve um investimento na educação a partir da década de 1960, com a intensificação de políticas educacionais que abarcassem o Ensino Básico e o Ensino Superior, com a formação de pessoas qualificadas para o trabalho na indústria em ascensão. Essas reformas estavam intrinsicamente relacionadas com a melhoria da formação de professores, de modo que esse período é marcado pela exigência de professores altamente qualificados para a educação, sinalizando o que se intensifica mais para frente, qual seja, professores com nível de mestrado para trabalhar com crianças e adolescentes. Segundo Sahlberg (2016), até este período, a educação no país era insuficiente, apenas finlandeses que viviam próximos a escolas e universidades tinham a

possibilidade de frequentar essas instituições; com as reformas, o ensino começa a se expandir para todas as regiões do país.

Nos anos de 1970, de acordo com Sahlberg (2016), a reforma *peruskoulu* ou reforma do ensino básico tinha como princípio uma educação de alta qualidade, na qual havia a “[...] necessidade de melhorar a igualdade e justiça social na sociedade finlandesa, através de um sistema educacional mais equitativo” (SAHLBERG, 2016, p. 51), com uma educação pública para todos os cidadãos, desde a primeira infância até o ensino superior. Estas são políticas de longo prazo, que definem a forma que o país direciona o seu sistema educacional, associadas a um projeto de país.

A década de 1990 é o marco histórico definido para a investigação deste estudo sobre a formação de professores da educação básica, pois compreende os desafios econômicos, políticos e sociais ocorridos após o fim da Guerra Fria e o desmantelamento da União Soviética, principal parceiro comercial do país. Neste período, uma nova crise é instaurada, e o Estado do bem-estar social é colocado em dúvida.

Diversas mudanças são propostas na economia e, consequentemente, na educação, com o intuito de investir massivamente na tecnologia da informação. Segundo Hargreaves e Shirley (2009), o desemprego nessa época chegou a 19% e, para sobreviver, o país sabia que deveria investir em um novo modelo econômico para responder às mudanças externas de maneira rápida e eficiente, com um sistema econômico criativo, de altas habilidades e com grande quantidade de conhecimentos para qualificar a população.

A empresa de telecomunicações Nokia adquire significativa importância, correspondendo a 40% da economia do país. Himanen (2013) destaca que esta empresa foi importante para a inserção finlandesa na economia competitiva de inovação e tecnologia, além disso, também houve o desenvolvimento do sistema operacional Linux, outro propulsor da economia. O autor ainda descreve que o país tem como prioridade econômica a ciência e tecnologia, contando com aproximadamente 3% do produto interno bruto para o desenvolvimento dessas duas áreas, sendo que a Finlândia se diferencia do Vale do Silício pelo fato de

[...] simultaneamente, ser uma das sociedades cujo o Estado do bem-estar social era o mais inclusivo, responsável por um dos mais elevados níveis de desenvolvimento humano mundiais, incluindo os níveis mais baixos de pobreza e de desigualdade de rendimentos, tendo um sistema de saúde abrangente e de elevada qualidade e ainda segurança social para os desempregados e para os aposentados (HIMANEN, 2013, p. 238)

Em conjunto com as mudanças econômicas e políticas, houve também uma reforma educacional, com o intuito de preparar as futuras gerações para as novas demandas do país, envolvendo a construção de uma economia de alta tecnologia e o preparo professores para trabalhar com essas gerações. Como destacam Hargreaves e Shirley (2009), a reforma central do sistema educacional finlandês, após a crise de 1990, envolveu a descentralização¹⁸ para aumentar a criatividade e flexibilidade que envolve uma visão social inspiradora, a fim de acreditar que todos os finlandeses podem ter acesso a uma educação de qualidade.

Utilizar a palavra criatividade para descrever o sistema finlandês abrange um sistema de valores cultuados pela própria sociedade, no qual todo os jovens, segundo Hargreaves e Shirley (2009), estão envolvidos em atividades artísticas criativas, visuais e performáticas até o fim do ensino fundamental, com instrumentos musicais pagos pelo próprio estado. Os autores destacam que na Finlândia há mais maestros que conduzem orquestras sinfônicas per capita no mundo.

Esses aspectos culturais da Finlândia abarcam um modo de pensar que compreende grande senso de responsabilidade com as futuras gerações, em que professores e diretores sentem-se responsáveis pelo futuro de seus alunos, e há um sistema de crenças que envolve toda a sociedade em um bem comum: a educação. Essa organização envolve uma *cultura de educação* própria desse país, na qual Estado, escola e comunidade estão envolvidos para a melhoria da educação, pois esta é uma responsabilidade de todos.

O Brasil e o conceito de cultura

Traçar a história da educação no Brasil representa um dos grandes desafios desta pesquisa. Ao analisarmos o caso finlandês, conseguimos encontrar trabalhos em português, inglês e espanhol, e mesmo que a maioria esteja em finlandês, foi possível estabelecer as relações entre a história da Finlândia com o desenvolvimento da *cultura de educação* no país. Em relação ao caso brasileiro, apesar de vivermos no Brasil,

¹⁸ Essa estrutura descentralizada é característica de escolas com autonomia. Segundo Prof. Dr. Risku (em entrevista), há pouca interferência da administração central na tomada de decisão da escola, até mesmo a contratação de professores ocorre através de cada escola, na qual o diretor decide o perfil de professor apropriado para a instituição.

compreender a história educacional de nosso país demonstrou ser altamente complexa, dado que envolve várias concepções e conflitos de visões.

Decifrar o que denominamos de *cultura de educação* na Finlândia nos apresentou uma outra visão sobre educação, porém, podemos afirmar que exista uma *cultura de educação* no Brasil? Esse questionamento surge como uma maneira de entender os desafios educacionais brasileiros, sobretudo ao discutirmos ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes e a desvalorização profissional dos docentes, com formação em cursos de licenciatura de baixa qualidade, salários abaixo das médias mundiais e baixo status social, em oposição à Finlândia, que apresenta uma *cultura de educação* com valorização de professores, por meio de alta qualificação profissional, altos salários e *status* tão importantes quanto de médicos e engenheiros.

Para compreendermos a educação brasileira numa perspectiva histórica, segundo Freitag (1984), podemos dividi-la em três períodos distintos: 1. Modelo agroexportador, que incorpora o Período Colonial, Império e I República; 2. Substituição das exportações, entre os anos de 1930 e 1960; 3. Internacionalização do mercado interno, no período de 1960 a 1980. Ainda incluímos a década de 1990, período histórico definido em nossa análise, marcado por uma nova lei de educação. Esta sistematização é importante para procurarmos os traços de cultura presente nesses períodos com enfoque na *cultura de educação*.

O Brasil teve um longo período de dominação colonial por Portugal, que marcou significativamente a forma como a cultura foi valorizada e desenvolvida no território. Embora seja marcado pela colonização portuguesa, no país há uma diversidade de matrizes culturais, dentre elas a de cultura indígena e cultura africana, negada e negligenciada por um longo período, e também de outras culturas europeias e asiáticas, devido às migrações desde o processo colonial.

No primeiro período considerado, a economia estava baseada num modelo agroexportador sobretudo de açúcar e café, não havia a necessidade de uma mão de obra qualificada para trabalhar neste setor, e por este fato, a educação foi relegada a segundo plano e a massa da população não teve acesso ao ensino. De acordo com Freitag (1984), a política educacional no país era quase inexistente, e o processo educacional era organizado e administrado pelos jesuítas e acessado por uma parcela específica da população.

Werebe (1994) ainda acrescenta que os jesuítas foram responsáveis pela educação em território brasileiro por quase dois séculos, com o objetivo de catequizar indígenas e

ensinar o português para os nativos e os filhos dos colonos; não havia a preocupação com o ensino da população negra, apenas no século XVI os mestiços tiveram acesso a uma educação escolar, e poucas mulheres frequentavam a escola, que limitava-se ao ensino de boas maneiras e prendas domésticas. Mesmo na aristocracia, conforme Romanelli (1978), havia uma limitação no acesso à escola, já que os primogênitos não eram autorizados a frequentar a Instituição, pois eram responsáveis pela administração dos negócios da família.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época (ROMANELLI, 1978, p. 34).

O ensino público no Brasil surge apenas após a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, durante a administração de Marques de Pombal. Nessa época, “em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, mas num estado ainda incipiente” (WEREBE, 1994, p. 26). Mesmo após a independência do país, em 1822, a educação não era para todos e parte da camada populacional nem pensava na escola.

Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisam para, de um lado, ascender na escala social, e de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação (ROMANELLI, 1978, p. 45).

Neste sentido, é difícil identificar uma *cultura de educação* neste período do Brasil, visto que não havia uma valorização de uma cultura brasileira, considerando todas as matrizes para a sua formação, e a educação escolar nasce excludente, ao não discutir o sentido da educação numa sociedade na qual a escravidão era vigente e a população indígena era subjugada. Assim, “o que em verdade ocorreu foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas” (ROMANELLI, 1978, p. 21).

Embora seja inegável a importância de todas as culturas existentes no Brasil para a formação da sociedade brasileira, sobretudo ao analisarmos o nosso próprio idioma, com palavras de origem indígena e africana, e costumes que prevalecem até hoje, essas culturas foram dominadas, com a intenção de apagá-las e realizar o transplante da cultura europeia para a sociedade brasileira em formação. Portanto, segundo Freitag (1984), a preocupação não estava ancorada na construção de uma cultura considerando todas as matrizes de formação do Brasil.

No segundo período, há uma mudança importante no modelo econômico brasileiro: de uma economia açucareira e cafeeira, passa-se para projetos de industrialização a partir da Era Vargas. Conforme Romanelli (1978), a crise econômica de 1929 e política econômica do café gerou efeitos no país, com a mudança de um modelo tradicional para o moderno, portanto, do agrícola para o industrial.

A década de 1930 representou a expansão de um novo modo de produção capitalista baseado na industrialização e, com isso, a necessidade de formar mão-de-obra abundante para este setor econômico. Conforme Romanelli (1978), a Revolução de 1930 foi o gatilho impulsionador para o aumento da demanda social de educação, visto que a criação de condições básicas para a implementação do capitalismo industrial no país começou a reduzir o monopólio das oligarquias agrárias e aumentou o nível de necessidades das populações que viviam nas áreas industrializadas. Freitag (1984) ainda destaca que houve um aumento significativo do número de escolas e matrículas, devido à urbanização e industrialização nas maiores cidades.

As mudanças que ocorreram no Brasil entre 1930 e 1960 também ocorreram na Finlândia: ambos os países diversificaram sua economia e começaram a investir num modelo industrial; porém, as consequências dessas transformações foram completamente distintas. A necessidade de uma mão de obra qualificada fez com que o Estado brasileiro criasse diversas escolas técnicas profissionalizantes, porém essa educação ainda era excludente, visto que, conforme Freitag (1984, p. 52), “a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implementação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”.

Há uma relação entre a escola e o modelo econômico da época: esta se modificou conforme os papéis que a economia lhe atribuiu. Enquanto perdurou a economia agroexportadora, a escola não foi chamada a exercer nenhum papel na formação de quadros e qualificação de pessoas, a educação estava baseada no ócio e na preparação

para carreiras liberais, sem um projeto de educação para a população brasileira; com a mudança do modelo econômico, a educação baseou-se apenas em ofertar a demanda de mão de obra para a indústria em ascensão.

A dificuldade em concretizar um entendimento de uma *cultura de educação* no Brasil é expressiva, pois a educação se constitui de modo a restringir o acesso à educação de grande parte da população. Conforme Werebe (1994), as escolas secundárias eram, em sua maioria, pagas e caras, sendo reservadas aos filhos das classes mais favorecidas. Após a Segunda Guerra Mundial, segundo Romanelli (1978), houve uma crescente demanda por educação no Brasil e os sistemas escolares experimentaram uma considerável expansão, porém ainda incipiente.

Finalmente, a internacionalização do mercado interno, entre 1960 e 1980, abre novas possibilidades para a economia brasileira, com intensa instalação de grandes empresas transnacionais no território brasileiro e com a participação do empresariado nacional associado ao capital monopolista internacional:

[...] fundamental para este novo período é a reorganização da produção industrial a partir das novas técnicas de produção ao mesmo tempo que se assegura internamente a produção dos setores dinâmicos da economia moderna: a indústria química, eletrônica e automobilística [...]. O aumento da produtividade agora é assegurado pela introdução de moderna tecnologia e know-how desenvolvido nas metrópoles e pelo excedente estrutural de força de trabalho que permite manter os salários extremamente baixos (FREITAG, 1984, p. 75).

A autora supracitada ainda acrescenta que essa internacionalização está associada ao aumento do consumo, com criação de um mercado consumidor interno de produtos com alto valor agregado produzidos pelas transnacionais, associado aos baixos preços da mão de obra, o que acarreta uma maior lucratividade e atratividade para as empresas multinacionais.

Em oposição a essa crescente situação econômica, o caráter elitista do ensino no Brasil se acentuou e não abrangeu todas as regiões do país. É necessário salientar que, durante a ditadura civil-militar, a partir de 1964, segundo Werebe (1994), houve um aumento quantitativo da rede escolar, o que representou maior acesso da população menos favorecida, porém sem garantia de qualidade, pois como destaca Miranda (1992), este foi uma época marcada pela modernização conservadora da educação brasileira, visto que houve a criação de diversas políticas educacionais e expansão do ensino, entretanto, mantendo o *status quo* inalterado.

Portanto, a universalização não representou o fim das desigualdades educacionais no Brasil e a cultura não foi um tema presente nas discussões sobre o crescimento do país, visto que a educação que se expande de maneira significativa neste período continua relacionada somente ao trabalho, visto que este período exigiu uma qualificação maior em relação ao período anterior.

Após a Ditadura Militar, a década de 1990 significou a democratização do país, com a promulgação de uma nova Constituição, em 1988, e uma nova Lei de Educação, em 1996. Ao analisar os desafios da educação brasileira na modernidade, Ribeiro (1993) identificou que, se investirmos em uma educação básica de qualidade, podemos garantir uma economia de alta performance, visto que países que investiram na educação apresentaram uma economia de alto nível e competitividade frente ao cenário internacional.

O Brasil está inserido numa sociedade global que intensifica suas relações. Porém, pensar na humanidade do futuro requer entender que todos estamos conectados, os aspectos econômicos, políticos e educacionais caminham junto com uma *cultura de educação* para um futuro mais sustentável para os cidadãos brasileiros, de modo que o caminho da cultura pode representar uma das formas de atingirmos uma sociedade do conhecimento em rede, com mais justiça social e diminuição gradativa das desigualdades educacionais e sociais.

No Brasil, é necessário destacar a dificuldade de traçar a história educacional do país, pois embora tenhamos uma cultura e uma educação, há uma dificuldade em relacionar os dois para a formulação de uma *cultura de educação*. É indiscutível que, ao longo da história do nosso país, diversas reformas educacionais foram realizadas, e que atualmente também temos diversas reformas em curso, entretanto

nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão das reformas anteriores sobre a vida escolar. Quase sempre os estudos disponíveis são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aulas que se decide o destino de políticas e reformas educacionais (AZANHIA, 1995, p. 77).

O Estado, a sociedade, os professores e toda a comunidade escolar são essenciais pensarmos em transformações educacionais. Os docentes são peças importantes para a mudança, visto que podem participar ativamente das reformas educacionais que são

realizadas, com profissionais que percebam a sua própria importância e sua ação social para resolução de problemas e no processo de ensino e aprendizagem. Portanto,

o prestígio da carreira está associado à conscientização do professor de sua responsabilidade no aprendizado e promoção de seus alunos e na conscientização, pela sociedade, da importância da universalização competente da educação básica de toda a população brasileira (RIBEIRO, 1993, p. 80).

Este papel destacado do professor para a formação das gerações escolares não desassocia o Estado brasileiro de assumir a responsabilidade pela educação, com a proposição de um projeto de educação que se relacione com um projeto de país e envolva uma educação pública de alta qualidade, com a proposição de políticas públicas que gerem efeitos reais na educação brasileira, sobretudo por meio da criação de nossa *cultura de educação*, para a formação de cidadãos autônomos e dispostos a enfrentar as adversidades do mundo contemporâneo.

Neste sentido, analisarmos a educação com enfoque na formação de professores a partir de *cultura de educação* é uma das possibilidades para traçarmos caminhos que nos leve a transformações estruturantes da educação brasileira. Por este fato, este estudo comparativo tem limites e a dificuldade de comparar países tão distintos, esta é uma realidade que deve ser destacada. Porém, nossa comparação caminha para a compreensão do modelo finlandês como fonte de pesquisa para pensarmos o caso brasileiro. Tendo isso em mente, nos próximos capítulos, apresentaremos a educação na Finlândia e no Brasil.

2. A FINLÂNDIA ENQUANTO INSPIRAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

O objetivo da educação geral é garantir que toda criança, pupilo e aluno - independentemente de sua origem étnica, da sua experiência ou riqueza - tenha possibilidades e direitos iguais à cultura, educação gratuita de alta qualidade, e pré-requisitos para a cidadania plena. Os serviços devem ser igualmente e equitativamente acessíveis a todos. O Ministério da Educação e Cultura é responsável por desenvolver a educação de acordo com as políticas estabelecidas no Programa do Governo.¹⁹

A Finlândia é um dos países Nórdicos que compõem a península da Escandinávia e, recentemente, tem se destacado pelo seu alto nível educacional, sobretudo após despontar em primeiro lugar no resultado do *Pisa* 2009. Este exame de avaliação não será nosso objeto de análise, contudo ressaltamos que a partir dele a Finlândia definitivamente foi “colocada no mapa” do mundo educacional.

O país oferece uma educação pública de alto desempenho, visto que os alunos não só estão alfabetizados ao fim do processo escolar, como também estão preparados para seguir para a universidade ou para o trabalho, devido à escola vocacional²⁰. A educação tem papel central no contínuo desenvolvimento econômico, político e social do país, tendo como intuito o aprofundamento da igualdade/equidade e bem-estar de seus indivíduos, como iremos detalhar neste capítulo. Segundo a pesquisa *Global Teacher Status Index*²¹, 8 em cada 10 finlandeses acreditam que o sistema educacional seja de qualidade e confiam nele. Além do mais, como mencionado no primeiro capítulo, é o país no qual o professor é valorizado enquanto profissional da educação, com salário e status social equivalentes aos de engenheiros e médicos.

O sistema educacional finlandês formou-se no início do século XX, após a conquista da Independência da Finlândia em relação à Rússia, em 1917. Diversas reformas educacionais foram realizadas ao longo da história do país, contudo é importante

¹⁹ <https://minedu.fi/en/policies-and-development-general-education> - acessado em setembro de 2019 (tradução de nossa responsabilidade).

²⁰ Esta etapa do ensino abrange o preparo dos estudantes para as “exigências de uma economia baseada no conhecimento e fornecer competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho” (SAHLBERG, 2016, p. 57).

²¹ Pesquisa desenvolvida em 2018, em 35 países, com o objetivo de verificar o status de professores. As questões envolvem desde salários até se os alunos respeitam seus professores e como os cidadãos classificam o sistema educacional. A pesquisa parte do pressuposto de que existem muitos testes para “medir” a aprendizagem de estudantes, mas poucos ou nenhum para “medir” a posição social de seus professores e como estes podem impactar os sistemas educacionais e os resultados dos seus alunos.

destacar que, no ano de 1921, segundo Jutikkala (1963), foi declarada a educação obrigatória para todas as crianças entre 7 e 13 anos de idade, e mesmo com os desafios para sua universalização, a educação já nasce com uma proposta na qual todas as crianças e adolescentes tinham direito à escolarização.

O período após a Segunda Guerra Mundial foi marcado pelo intenso desenvolvimento da Finlândia, em todos os seus âmbitos: econômico, político e social, além da expansão do Estado de Bem-estar social. Conforme Castells e Himanen (2002), o Estado finlandês está baseado em uma educação pública totalmente gratuita e de qualidade, desde o jardim de infância ao ensino superior; uma cobertura universal de saúde pública; e um sistema social eficiente, com aposentadoria e seguro desemprego. Este modelo fez da Finlândia um dos principais países no mundo com diferenças sociais ínfimas, com o aprofundamento da justiça social.

Entretanto, a década de 1990 caracterizou-se pelo fim da chamada Era de Ouro finlandesa, quando uma crise do sistema econômico se instaurou, colocando em dúvida a própria continuidade do Estado de Bem-estar social. As causas, segundo Sahlberg (2016), estão relacionadas a uma liberalização do mercado financeiro e à simultânea queda das economias ocidentais juntamente com o fim da União Soviética, um dos maiores parceiros econômicos da Finlândia. Antikainen (2006) ainda acrescenta que a crise econômica resultou em cortes nos serviços e na educação, e cogitou-se decretar o fim do Estado de bem-estar social, devido à reorganização do sistema econômico e político.

Apesar do aprofundamento da crise econômica, o Estado finlandês continuou a investir em garantias básicas para a população, como destacado por Castells e Himanen (2002) acima. O modo como os finlandeses lidaram com a crise demonstra que a *cultura de educação* existente no país tem intrínseca relação com a concepção de sociedade e com o sistema educacional, que passou a ser construído a partir da Independência, em 1917. Vale destacar que, anteriormente ao processo de independência, havia uma intensa valorização de uma cultura finlandesa, por meio da construção da identidade da nação. A independência em si representou o período marcado pelo projeto de uma sociedade livre, preparando-se para viver em um mundo com significativas diferenças, visto que a Finlândia conviveu na fronteira entre o Mundo Ocidental e o Mundo Oriental, representados por Suécia e países Nórdicos e União Soviética, respectivamente.

Por este fato, esses eventos que, em um primeiro momento, podem parecer passar despercebidos, representam a formação das concepções de educação e de sociedade do país, com a razão universalista de que todos os finlandeses têm direito à educação, como

analisado no capítulo 1, e que influenciou diretamente a forma como eles enfrentaram a crise de 1990. Havia a concepção de que a educação deveria ser preservada mesmo na crise, de modo que, como destacado por Hargreaves e Shirley (2009), investimentos em pesquisa e desenvolvimento mantiveram-se neste período conturbado, uma vez que manter os altos níveis educacionais representava a possibilidade de superação da crise, visto que educação e economia não estão dissociadas.

Após esta breve contextualização e considerando o que foi apresentado no capítulo sobre a breve história da Finlândia, realizaremos uma análise do sistema educacional finlandês atual e sua relação com a estrutura da sociedade, importante para compreendermos as implicações desta educação na formação de professores no país e, consequentemente, no desenvolvimento de líderes educacionais.

A sociedade e a educação na Finlândia

A sociedade finlandesa está inserida numa sociedade da informação, como vimos anteriormente, relacionada com um sistema político do Estado de Bem-estar social, sendo a principal característica desta política o princípio da universalidade, onde todos os cidadãos têm direito aos benefícios básicos providos pelo Estado, como educação, saúde, aposentadoria, seguro desemprego, dentre outros. Esse Estado não está livre das crises do capitalismo, pois como abordamos no capítulo 1, períodos de crise foram essenciais para a construção da identidade do país e, na década de 1990, a crise decorrente do fim da União Soviética representou reformas econômicas e sociais profundas, que implicaram em reformas educacionais.

Esse modo de lidar com a crise, sobretudo a partir da Era da Informação e Conectividade, relaciona-se com um círculo virtuoso da economia²², uma das marcas deste país, e que se relaciona intrinsecamente com o círculo virtuoso da educação que parece ter sido instaurado para transformação da educação, a partir da década de 1990, com intensificação no novo milênio. Himanen (2013) observa que a educação é peça importante para o desenvolvimento econômico, político e social da Finlândia, e avalia

²² Segundo Himanen (2013), o círculo virtuoso da economia é marcado por um Estado de bem-estar inclusivo, que cria condições para o desenvolvimento econômico a partir da economia informacional. Portanto, não há cortes em educação, *P&D*, saúde e segurança, visto que pelo investimento em educação e ciência, há o investimento na qualificação das pessoas necessárias para superação do período de crise, sustentando a economia. Neste sentido, o desenvolvimento informacional está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento humano.

que este setor pode sair de um círculo vicioso para um círculo virtuoso da economia informacional e de desenvolvimento humano:

O forte investimento público no sistema de educação, durante a crise, é uma diferença muito importante relativamente a outros países. Enquanto na maioria dos outros países a resposta à crise foi cortar o financiamento das universidades, juntamente com outras despesas públicas, o modelo finlandês considera a educação um investimento público de valor intrínseco, bem como uma condição para o crescimento – e, assim, parte de um círculo virtuoso (HIMANEN, 2013, p. 244).

Em um contexto de crise, o país manteve os padrões e investimentos na educação, por acreditar que a diminuição dos investimentos nesse setor implica em uma crise econômica ainda maior, pois pode influenciar outros setores do país. Podemos constatar isso ao verificar o relatório *Industrie 4.0* (2016), da Academia de Ciências da Alemanha, no qual a Finlândia é um dos países com maior aceitação da inovação e investimento na Indústria 4.0, que requer a formação de uma mão de obra preparada para seguir o padrão exigido por este setor industrial.

Segundo Sahlberg (2016, p. 24), o Diretor Geral do Conselho Nacional de Educação da Finlândia, Vilho Hervi, cita que “nós estamos criando uma nova cultura da educação e não há caminho de volta”. A Finlândia simboliza uma *Quarta Via* de mudança, com professores e estudantes sendo ouvidos no processo de reforma da educação, visto que eles também participaram e continuam participando da mudança e melhoria da qualidade educacional.

Neste sentido, os objetivos da educação estão descritos na Lei da Educação Básica do país, capítulo 1, seção 2 (FINLAND, 1998, p.1)²³, considerado abaixo:

1. O objetivo da educação referida nesta Lei é apoiar o crescimento dos alunos na humanidade e na sociedade de forma ética e fornecer a eles os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida. Além disso, o objetivo da educação pré-primária, como parte da educação infantil, é melhorar a capacidade de aprendizagem das crianças.
2. A educação promoverá civilidade e igualdade na sociedade e os pré-requisitos para os alunos participarem da educação e para se desenvolverem durante a vida.
3. O objetivo da educação será ainda garantir a equidade adequada da educação em todo o país.

A Lei abrange o processo de ensino e aprendizagem, e também possui uma preocupação constante com a vida das futuras gerações, responsáveis, entre outras coisas,

²³ Tradução de nossa responsabilidade.

por governar o país. As maneiras de desenvolver essa educação e aplicar as leis são dinâmicas e não estáticas, visto que os objetivos estão bem definidos, assim, as formas de colocá-los em prática dependem da relação entre Estado, escola e comunidade na tomada de decisões.

Dessa forma, o sistema finlandês está baseado no Estado do bem-estar social, no qual a educação é necessária para o desenvolvimento do país, sendo que o crescimento econômico também depende do investimento de profissionais para a indústria tecnológica, com uma economia aberta em “uma cultura de confiança, cooperação e responsabilidade” (HARGREAVES; SHIRLEY, 2009, p. 102).

A educação finlandesa é definida como altamente qualificada, segundo Sahlberg (2016), pois o sistema apresentou um progresso de grande magnitude nos últimos anos, com escolas no mesmo nível de igualdade, independentemente da região do país, com reformas educacionais modernas e construídas pensando nas especificidades educacionais da sociedade, servindo de exemplo para outras nações. Ademais, a educação não está isolada dos outros setores da sociedade, tais como comércio, tecnologia, desenvolvimento sustentável, governança, dentre outros.

A Finlândia tem os olhos no futuro e por isso tem elaborado diversos projetos de modernização no país, que tem implicação em todo o mundo, e considera um futuro mais sustentável para todos os habitantes do planeta. Em um mundo que exige cada vez mais tecnologias e soluções envolvendo a sustentabilidade, a Finlândia tem aplicado o desenvolvimento sustentável no setor industrial e a agricultura, com discussões sobre os recursos naturais, como a utilização da água²⁴. Temas transversais, que envolvem todas os países do mundo, visto que estamos cada vez mais conectados.

A estrutura política e educacional na Finlândia

A entrevista com o Prof. Dr. Mika Risku²⁵ foi uma das metodologias utilizadas em nossa pesquisa. Ao questionarmos o professor sobre o segredo da Finlândia para uma educação de qualidade e universal, e sobre como o país realizou o seu milagre, ele informou que os pesquisadores, dentro e fora da Finlândia, não sabem a explicação, visto

²⁴ Informações retiradas de material da Embaixada da Finlândia no Brasil, <https://finlandabroad.fi/web/bra/primeira-pagina> acessado em fevereiro de 2020.

²⁵ Em agosto de 2019 tive a oportunidade de visitar o Instituto de Liderança Educacional da Universidade de Jyväskylä na Finlândia. Neste local, tive a oportunidade de conversar com o Prof. Dr. Mikael Risku, diretor deste Instituto, sobre o sistema de educação finlandês e a ideia de liderança educacional no país.

que não há uma fórmula mágica, porém é possível encontrar pistas que podem nos levar a compreender melhor o fenômeno educacional finlandês.

A educação do país é baseada em uma postura experimental e democrática²⁶, na qual os alunos e professores falham e utilizam essa experiência como uma das etapas para o crescimento pessoal e profissional, por meio de um processo de aprendizagem constante. A construção de novos caminhos em busca de novas respostas para os desafios educacionais é uma marca dos indivíduos envolvidos nesse processo, e a educação é pensada para que futuras gerações possam viver em uma sociedade global da Era da Informação e da Conectividade.

A compreensão do sistema educacional finlandês perpassa pela estrutura de Governo da Finlândia, conforme vemos no esquema abaixo (figura 1), que apresenta as estruturas de poder que se relacionam com a educação. Assim como todos os países e nações do mundo, existe uma estrutura do sistema político que funciona a partir da construção de alianças de poder, e nenhum país, nem mesmo a Finlândia, vista como uma referência mundial, está livre desses acordos.

Figura 1: Estrutura de Governança para o Sistema Educacional Finlandês.

Tradução de: Ribeiro (2019). **Adaptado de:** Risku (2019).

²⁶ Segundo o Prof. Dr. Mika Risku, diretor do Instituto de Liderança Educacional, em entrevista realizada em agosto de 2019 na Universidade de Jyväskylä.

O sistema político do país estrutura-se com uma República Parlamentar, na qual o Chefe de Governo é o Primeiro Ministro e o Chefe de Estado é o Presidente. A administração central do país localiza-se na capital Helsinque, com o total de 19 regiões administrativas, e as administrações locais são compostas por 311 municípios.²⁷

A figura 1, que apresenta a estrutura do governo finlandês com enfoque no sistema educacional, nos permite observar que o Parlamento, o Governo, o Ministério da Educação e Cultura, e também órgãos responsáveis pelo funcionamento da educação são todos interligados de uma maneira hierarquizada, e cada um deles tem uma atividade específica.

A função principal do Parlamento é exercer seus poderes legislativos e supervisionar o Governo. O Parlamento pode apresentar novas propostas legislativas, porém, na maioria das vezes, se baseia naquelas sugeridas pelo Governo, e este último tem como principal responsabilidade a implementação de leis e propostas políticas.

Todas as propostas ou iniciativas do Parlamento são submetidas a duas sessões plenárias, e após a aprovação, ela é encaminhada ao Presidente da República para confirmação, sendo que este último pode aceitar ou rejeitar uma proposta, dentro do prazo de três meses. O Parlamento também é o responsável pelas finanças do Estado finlandês, incluindo decisões sobre o orçamento e impostos.²⁸

Em suma, os ministérios estão submetidos ao Parlamento e ao Governo – atualmente, há um total de doze ministérios, dentre eles o Ministério da Educação e da Cultura, responsável por planejar, delinear e implementar políticas relacionadas à educação, ciência, cultura, esporte e política para jovens, bem como realizar a cooperação internacional nestes campos dentro e fora da União Europeia.²⁹ Na figura 2 é possível analisar a estrutura de poder desse ministério, em que dois ministros e um secretário permanente são os principais responsáveis pelo seu funcionamento.

Cada ministério tem um secretário permanente, que é o funcionário mais graduado, encarregado por dirigir e monitorar o seu funcionamento – Anita Lehikoinen é a secretária permanente do Ministério da Educação e Cultura, até o momento. Além disso, também há o ministro responsável por chefiar seu respectivo ministério e atuar no

²⁷ Informações retiradas do site https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/finland_pt acessado em setembro de 2019.

²⁸ Informações retiradas do site <https://valtioneuvosto.fi/en/government/the-government-and-parliament> acessado em setembro de 2019.

²⁹ Informações retiradas do site do Ministério da Educação e Cultura, <https://minedu.fi/en/ministry> acessado em setembro de 2019.

governo, nos comitês ministeriais e nas sessões plenárias - neste caso, desde 2019 até o presente momento, Lee Andersson é a ministra da educação, e Hanna Kosonen é a ministra da ciência e cultura.

As áreas de atuação do Ministério da Educação e Cultura são:

- Educação na primeira infância e cuidados;
- Educação Básica;
- Educação vocacional e treinamento;
- Educação Superior e pesquisa;
- Ajuda financeira estudantil;
- Cultura;
- Direitos autorais;
- Bibliotecas;
- Assuntos religiosos;
- Juventude;
- Esportes e atividades físicas.

A estrutura atual do Ministério da Educação e Cultura inclui agências governamentais responsáveis pelo cumprimento de determinadas atividades. Como podemos verificar na figura 2, *Edufi*, *Fineec*, *Meb* e *Fier* têm intrínseca relação com o processo educacional, que envolve a escola, alunos, professores e funcionários ligados ao sistema educacional finlandês.

Figura 2: Estrutura do Ministério da Educação e Cultura

Tradução de: Ribeiro (2019) **Adaptado de:** <https://minedu.fi/en/organisation>

A *Edufi* é responsável pelo desenvolvimento da educação na primeira infância e aprendizagem ao longo da vida, além disso, também é incumbida de organizar o processo de internacionalização e efetivação de políticas educacionais que foram decididas dentro do Ministério da Educação.³⁰

O *Fineec* opera como uma unidade separada dentro da *Edufi*, e é o órgão encarregado da avaliação do sistema educacional do país, abarcando desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, com objetivo de desenvolver a educação e apoiar a aprendizagem, para garantir um ensino de qualidade.³¹

Outra agência é o *Meb*, responsável por realizar a avaliação dos alunos, prova que consiste no Exame Nacional de Matrícula, realizado no fim da escola secundária, com o objetivo de verificar a aquisição de conhecimentos e habilidades dos alunos - exigidos pelo currículo nacional - e também verificar se atingiram o nível de maturidade necessário. Com a aprovação, o adolescente pode prosseguir para o Ensino Superior nas universidades ou as Escolas Politécnicas. Este é o único exame nacional que os alunos finlandeses realizam durante o seu período escolar.³²

O *Fier* realiza pesquisas que abrangem desde o Ensino Básico ao Ensino Superior, além da aprendizagem de adultos e a relação entre educação e vida profissional. Tem como objetivo apoiar professores, instituições de ensino e tomadores de decisão para a promoção e desenvolvimento da educação em nível nacional.³³

As autoridades regionais são responsáveis pelos estados que constituem o país; eles tomam decisões no nível regional, principalmente para que haja um desenvolvimento igualitário entre todas as regiões. De acordo com Risku (2019), existem propostas para que essas autoridades deixem de existir, visto que as autoridades locais têm muita autonomia para resolução de problemas e a autoridade regional acaba perdendo seu objetivo de existência, e isto acarretaria em uma desburocratização do sistema. Porém, segundo o professor supracitado, essa é uma decisão que irá envolver diversas discussões.

As autoridades locais são responsáveis pelos municípios, suas funções envolvem a administração e decisões relacionadas à alocação do financiamento, à organização do

³⁰ Informações retiradas do site: <https://www.oph.fi/en> acessado em setembro de 2019.

³¹ Informações retiradas do site: <https://karvi.fi/en/fineec/> acessado em setembro de 2019.

³² Informações retiradas do site: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/matriculation-examination> acessado em setembro de 2019.

³³ Informações retiradas do site: <https://ktl.jyu.fi/en> acessado em setembro de 2019.

currículo local baseado no currículo nacional, e também ao recrutamento de funcionários, com autonomia em seu funcionamento. As autoridades locais também decidem sobre a autonomia obtida pelas escolas, e estas instituições de ensino têm significativa independência em seu funcionamento, com diretores responsáveis pela resolução de problemas locais e contratação de profissionais para trabalhar na escola. (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

Esse modo de organização política é necessário atualmente para o funcionamento do sistema educacional. Segundo o Prof. Dr. Risku, durante a entrevista, essa estrutura foi organizada para que a educação continue em funcionamento, todavia ela pode ser modificada e órgãos podem ser excluídos, dependendo das demandas e necessidades que cada governo encontre em sua administração. Este não é um sistema fechado, tudo deve ser realizado de uma maneira aberta e transparente.

O sistema educacional finlandês (figura 3) é dividido em diversas etapas, conforme a fase escolar de crianças e adolescentes. Inicia-se no *Early Childhood Educational Care* que consiste em uma educação relacionada aos cuidados iniciais da primeira infância de crianças entre 0 e 5 anos. Essa fase da educação não é obrigatória e pode ser oferecida nos jardins de infância ou em grupos pequenos de creches familiares em casas particulares (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

Em seguida começa o *Pre-Primary Education*, com duração de um ano, sendo que esta etapa da educação escolar se tornou obrigatória em 2015 para todas as crianças com seis anos de idade, e no final do processo escolar, elas devem ter adquirido conhecimentos e habilidades básicas de diversas áreas de aprendizagem. Aproximadamente 98% das crianças finlandesas estão matriculadas no pré-primário. As autoridades locais do município são responsáveis pelo oferecimento desta etapa da educação e podem decidir se ela ocorrerá em escolas ou em jardins de infância. As instituições privadas também podem oferecer este serviço, porém continua sendo totalmente gratuito.³⁴

A *Comprehensive School* é a Educação Básica obrigatória, com duração de 9 anos. Os primeiros seis anos são oferecidos por um único professor em sala de aula, e os últimos três anos ocorrem com os professores especialistas. As autoridades locais são responsáveis pelo oferecimento e matrícula dos alunos em escolas próximas de suas residências. Nas grandes cidades, há um número maior de escolas, e neste caso, os pais

³⁴ Informações retiradas do site: https://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/every-child-in-finland-has-the-same-educational-starting-point acessado em setembro de 2019.

podem escolher a escola de seus filhos, porém com restrições. O ano escolar tem duração de 190 dias, entre agosto e junho, com cinco dias de aulas por semana. Uma das tarefas mais importantes da Educação Básica é que estudantes adquiram maior autonomia, com o objetivo de apoiar o autoconhecimento e habilidades de estudos para maior consciência do processo de ensino e aprendizagem. (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

Figura 3: Sistema Educacional na Finlândia

Fonte: Ministério da Educação e da Cultura da Finlândia (2018)

Como podemos analisar na figura 3, no fim da Educação Básica obrigatória, existe um ano de estudos voluntários, para que alunos que não se sintam preparados para seguir para a próxima etapa possam realizar um ano a mais do ensino. A *General Upper Secondary Education* e *Vocational Upper Secondary Educational Training* representam dois momentos distintos da vida escolar dos alunos, dado que podem escolher qual opção desejam seguir, com duração de três anos cada. Embora esta fase da educação não seja

obrigatória, mais de 90% dos alunos saem da Educação Básica e vão direto para a educação secundária.

A *General Upper Secondary Education* é uma etapa flexível do sistema educacional finlandês, que tem duração de três anos, porém os alunos podem terminar entre 2 e 4 anos. Os estudantes têm liberdade para decidir o seu programa de estudos: existem disciplinas obrigatórias que devem ser cumpridas, mas também disciplinas optativas decididas pelo adolescente. O currículo é organizado de uma maneira modular, que flexibiliza e facilita o seu desenvolvimento, assim os alunos que estejam nessa etapa do ensino também podem escolher disciplinas relacionadas à educação vocacional. (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

A primeira avaliação em nível nacional ocorre neste momento, organizada pelo *Meb*, e consiste em uma prova que engloba:

- Idioma materno (finlandês ou sueco);
- Segundo idioma nacional (finlandês ou sueco);
- Idioma estrangeiro;
- Matemática ou alguma disciplina das ciências humanas ou naturais;
- Testes opcionais.

Após finalizar esse exame e completar os créditos exigidos para finalizar a educação secundária, o estudante recebe um certificado detalhado das provas e notas recebidas, que é utilizado para a entrada na universidade.

A *Vocational Upper Secondary Educational Training* é a educação profissionalizante do país. Adolescentes que desejam seguir uma profissão devem matricular-se nesta etapa, que funciona em cooperação com o mundo do trabalho; ela tem duração de três anos e estágios de no mínimo seis meses, para facilitar a transição para o mercado de trabalho. Na educação vocacional, os alunos são selecionados seguindo critérios relacionados às notas do ensino básico e também às experiências trabalhistas. Esta etapa inclui oito campos de educação, com mais de cinquenta qualificações vocacionais e incluindo mais de 200 programas de estudos distintos. O ensino vocacional pode ser concluído com treinamento na escola ou treinamento de aprendizagem (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

Nesta fase, os estudantes têm acesso a planos de estudos individuais construídos para cada aluno, através da realização de testes de competência, com uma carga horária de disciplinas obrigatórias e optativas. As avaliações da aprendizagem e das competências são baseadas em critérios nacionais, sendo o principal método de avaliação a demonstração de habilidades a partir da prática em um ambiente autêntico, em conjunto com representantes da área de atuação.

É importante destacar, e verifica-se na figura 3, que alunos que optaram pela escola vocacional também podem seguir para o ensino superior sem prejuízos. Além disso, alunos podem mudar e ir para o ensino secundário geral, e o oposto também é possível.

Finalmente, a última etapa de ensino consiste na *Higher Education* nas Universidades e nas Universidades de Ciências Aplicadas, sendo que a primeira é voltada à pesquisa científica e instrução e a segunda a conhecimentos práticos. O Ensino Superior é muito concorrido na Finlândia, por isso, cada universidade tem autonomia para decidir a maneira como fará a admissão de seus alunos; geralmente, os critérios são as notas do exame realizado no final da escola secundária, e também provas das próprias universidades.

O currículo nacional e o currículo local da educação

A organização da Educação Básica na Finlândia é apresentada para o mundo como um modelo que funciona. Em 2016, foram divulgadas na imprensa brasileira notícias sobre o fim das disciplinas e organização do ensino por meio de projetos, contudo, muitas destas informações foram interpretadas de maneira equivocada. Nesta parte do capítulo, abordaremos alguns aspectos da última reforma curricular, ocorrida em 2016, e suas consequências para os rumos e renovação da educação finlandesa.

O Conselho Nacional de Educação é o órgão responsável pela definição dos objetivos e conteúdo central das disciplinas escolares e determinação de temas transversais e, além disso, também estabelece os princípios da relação entre educação e bem-estar dos alunos, com um trabalho cooperativo entre escolas e comunidade. Dessa maneira, o currículo nacional é responsabilidade deste órgão e tem um caráter aberto e não prescritivo, pois representa um caminho que professores e diretores podem seguir para atingir melhores resultados, sendo que os professores têm autonomia para definição de suas escolhas, e não estão submissos ao documento.

O currículo nacional define os objetivos e os principais conteúdos relacionados às diferentes disciplinas; os princípios para avaliação dos estudantes no cotidiano escolar; as necessidades exigidas na educação especial; e propostas para promover o bem-estar dos alunos. Também é possível encontrar os princípios para organização de um ambiente agradável de aprendizagem, as abordagens para o desenvolvimento do trabalho dos professores e também os conceitos de aprendizagem. É importante destacar que o currículo nacional é renovado a cada 10 anos, aproximadamente (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

As reformas curriculares são acompanhadas por mudanças na quantidade de horas determinadas para cada disciplina e, na última reforma de 2016, as mudanças foram: aumento do número de horas para artes e trabalhos manuais, aumento do número de horas para história e educação cívica e diminuição das aulas de religião e ética. As disciplinas obrigatórias estão previstas no *Basic Education Act*, a lei de educação do país, que determina as disciplinas exigidas para a formação dos estudantes, como língua materna e literatura, segunda língua nacional, línguas estrangeiras, estudos ambientais, educação e saúde, educação ou ética religiosa, história, estudos sociais, matemática, física, química, biologia, geografia, educação física, música, arte, artesanato e economia doméstica (FINLAND, 1998).

A última reforma curricular envolveu a reflexão sobre o mundo contemporâneo e seus efeitos sobre crianças e adolescentes, com destaque para a importância da aprendizagem na escola e para a vida. Neste sentido, a instituição escolar ganha mais força e importância, visto que assume um papel ativo para pensar no futuro das gerações escolares. Portanto, o currículo nacional enfoca quatro pontos para aprimorar o ensino e aprendizagem: o envolvimento ativo dos estudantes nas atividades escolares; maior significado para as ações na escola; alegria em aprender; e maior interação entre professores e alunos (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2016).

O currículo também prevê que as culturas colaborativas das escolas são de grande relevância para atingir os objetivos do ensino e aprendizagem, concepção que se diferencia do conceito de cultura escolar destacado no capítulo anterior. Neste caso, as culturas da escola só são possíveis devido à *cultura de educação* criada na Finlândia, que valoriza o professor enquanto profissional essencial para a formação das futuras gerações, entende a educação em todos os seus aspectos filosóficos e dá importância para o crescimento da economia informacional, e também a escola enquanto comunidade de

aprendizagem, na qual seus membros interagem de uma maneira construtiva e respeitosa com o intuito de:

- Cuidar da segurança e bem-estar de todos os membros de sua comunidade;
- Promover sistematicamente abordagens de trabalho versáteis, assim como cooperação e interação;
- Estar consciente das diferentes línguas e ver a cultura como enriquecedora;
- Promover participação e democracia;
- Promover equidade e igualdade;
- Assumir a responsabilidade pelo ambiente e focar em um futuro sustentável (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2016).

Ademais, o Ministério da Educação e Cultura (2016) também considera a promoção da instrução com uma abordagem integrativa com os alunos, que se tornam capazes de entender a relação e interdependência entre distintos contextos de aprendizagem e combinar o conhecimento e habilidades providos por diferentes assuntos na formação de significados para uma aprendizagem colaborativa, através de sete competências transversais³⁵:

- Pensando e aprendendo a aprender;
- Competência cultural, interação e expressão;
- Cuidando de si mesmo e administrando a vida cotidiana;
- Multiliteracia;
- Competência em tecnologia da informação e comunicação;
- Competência para a vida do trabalho e empreendedorismo;
- Participação, envolvimento e construção de um futuro sustentável.

Por fim, a avaliação dos alunos é abordada em dois aspectos distintos: *para* a aprendizagem e *como* aprendizagem, pois é considerada, para além da avaliação em si, como um dos caminhos no processo escolar de estudantes, com o objetivo de encorajar os alunos na reflexão sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, e estimular os

³⁵ Competências, para os formuladores de políticas na Finlândia, são a construção do conhecimento, habilidades, valores e vontades.

professores no entendimento dos pontos fortes e fracos de seus pupilos. Toda a avaliação é construída para que haja um feedback entre alunos e professores, com uma aprendizagem para a vida e construção de habilidades que podem ser utilizadas em situações fora do ambiente escolar. Existe uma avaliação geral proposta no fim do sexto e do nono ano do Ensino Básico (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2016).

Embora os currículos nacionais sejam desenvolvidos para todo o país, as autoridades locais e regionais são responsáveis pelo desenvolvimento de seus respectivos currículos, respeitando as prerrogativas do nacional, constituindo um espaço para que as necessidades locais e regionais sejam consideradas de acordo com a realidade observável dos respectivos municípios e regiões da Finlândia. Neste sentido, devem ser definidos os valores e os objetivos gerais do ensino e aprendizagem na escala local e regional, assim como um programa de ensino e distribuição das aulas, e por fim, a cooperação entre escola e família de alunos que necessitem de apoio especial ou que pertençam a outra nacionalidade com cultura e idiomas distintos (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

O perfil dos professores da Finlândia

Ao refletirmos sobre o sucesso finlandês na educação, diversos fatores podem ser considerados: um ensino universal desde a independência do país, currículos modernos e flexíveis, alunos dedicados aos estudos e motivados a aprender, um sistema social que valoriza a educação com significativa autonomia e responsabilidade compartilhada.

Apesar disso, não há um consenso sobre esse sucesso. Segundo Simola (2005), há uma certa homogeneidade cultural nas salas de aula finlandesas, o que facilita o processo educacional. Além disso, há severas dificuldades relacionadas ao fato de a Finlândia estar entre dois mundos distintos: Ocidente e Oriente, visto que o país se caracteriza por um modo de pensar arcaico e autoritário, contudo, também coletivo. Além disso, o país conta com professores pedagógica e politicamente conservadores, mas com *status* de confiança e apreciação pela sociedade. O autor também destaca o significativo estresse dos docentes por excesso de trabalho, mas ao mesmo tempo satisfeitos com sua função, visto que professores têm autonomia em seu trabalho, e desde a década de 1990 não precisam passar por avaliações de desempenho.

Existem conflitos de visão na educação finlandesa, mas, apesar disso, é inegável uma valorização real da educação, sobretudo ao destacarmos uma *cultura de educação*, com forte crença na justiça social, além de outras questões já discutidas nesta dissertação. Porém, um dos principais motivos para este sucesso mundialmente reconhecido está ancorado na excelente formação de professores. Segundo Sahlberg, “os docentes gozam de muito respeito e de absoluta confiança, na Finlândia, principalmente devido a seu status social elevado. Com efeito, os finlandeses continuam a considerar o magistério uma profissão nobre e prestigiosa” (SAHLBERG, 2016, p. 116).

Ao analisar a tabela 1 abaixo, podemos observar o perfil dos professores finlandeses em relação à média da pesquisa Talis³⁶, realizada na Finlândia (2013a), que envolve diversos países em sua análise, dentre eles o Brasil (2013b).

Tabela 1: Professor Típico da Finlândia

Professor na Finlândia	Média Talis
72% são mulheres	68% são mulheres
Média de 44 anos de idade	Média de 43 anos de idade
96% concluíram o ensino superior	91% concluíram o ensino superior
93% concluíram curso de formação de professores	90% concluíram curso de formação de professores
Média de 15 anos de experiência no magistério	Média de 16 anos de experiência no magistério
94% estão empregados em tempo integral	82% estão empregados em tempo integral
77% tem contrato permanente	83% tem contrato permanente
Média de 18 alunos por sala	Média de 24 alunos por sala

Fonte: Talis (2013a) **Organizado por:** Ribeiro (2019).

³⁶ A pesquisa Talis, organizada pela OECD, aborda a questão da liderança em diversos países do mundo, por meio de entrevistas com professores e diretores da Educação Básica, um levantamento sobre os líderes escolares e sua influência para a melhoria da educação do país. A primeira etapa ocorreu em 2008, a segunda etapa em 2013 e a terceira etapa em 2018, porém esta última ainda não teve os resultados divulgados. Por este fato, iremos utilizar os dados de 2013. No Brasil, a pesquisa foi organizada pela OECD em conjunto com o INEP.

Podemos constatar que a maioria dos professores finlandeses são mulheres, portanto segue a tendência geral de uma profissão mais relacionada ao público feminino. A média de idade é de 44 anos, professores mais velhos e mais experientes com aproximadamente 15 anos de experiência no magistério e alta qualificação, dado que mais de 90% concluíram o Ensino Superior e cursos de formação de professores.

O professorado apresenta status muito elevados se comparado à média de outros países, dado que, segundo a pesquisa *Global Teacher Status Index* (2018a), a Finlândia é o 17º país dentre 35 nos quais o professor tem significativo status social. Na figura 4 é possível analisar a Finlândia em relação aos outros países pesquisados, e podemos verificar que o país tem médias muito próximas a Japão e EUA, e distantes de países asiáticos como China, que apresenta o maior status, e Brasil, com o menor status.

Figura 4: Status dos Professores no ano de 2018

Fonte: Varkey Foudation (VARKEY FOUNDATION, 2018a)

Em relação ao *status* dos professores, segundo a pesquisa da Fundação Varkey (2018a), o *status* do professor finlandês tem aumentado expressivamente com o passar dos anos e se tornando uma profissão ainda mais valorizada e competitiva. Esta pesquisa demonstrou que aproximadamente 89% dos finlandeses acreditam que os professores da educação básica são pessoas cuidadosas e muito inteligentes, fator relacionado com o alto *status* dos professores no país.

Ao analisarmos o salário dos docentes, a média salarial é de \$40.500,00/ano, sendo que a média dos outros 35 países analisados é \$15.000,00/ano. E muitos professores acreditam que o salário seja alto, que um valor mais adequado deveria ser de aproximadamente \$25.000,00. Por fim, dentre os países pesquisados, a Finlândia é a que menos apoia a política de aumento salarial de acordo com o desempenho dos alunos, e cerca de 20% da população acredita que professores devem ganhar mais se o desempenho dos alunos for notável (VARKEY FOUNDATION, 2018a).

Neste sentido, a questão salarial não é o único motivo para o boa performance de professores finlandeses; vários fatores em conjunto são necessários para que os professores sejam considerados de excelência, sobretudo elementos culturais, relacionados a uma *cultura de educação*, que valoriza o processo educacional e entende que a formação de professores é um dos caminhos para uma educação de qualidade e, por consequência, para uma sociedade mais próspera e justa.

O exercício do magistério está intimamente relacionado à sustentação da cultura nacional finlandesa e à construção de uma sociedade aberta e multicultural. Com efeito, um dos objetivos da educação formal é transferir o legado cultural, os valores e as aspirações de uma geração para a outra. Os próprios professores finlandeses se consideram elementos essenciais para a construção da sociedade de bem-estar social. À semelhança do que acontece no mundo todo, os professores finlandeses têm servido como transmissores da cultura (SAHLBERG, 2016, p. 118).

A formação e profissionalização de professores

Até a década de 1960, a formação de professores do ensino primário ocorria nos seminários para formação de professores ou nas Faculdades de Educação, enquanto os professores das disciplinas específicas estudavam nos departamentos dos respectivos cursos na Universidade.

A década de 1970 marcou a mudança nessa formação, que se tornou acadêmica e migrou definitivamente para a Universidade; nesse período, discutia-se o desenvolvimento de uma formação científica baseada em pesquisas e, com o passar dos anos, chegou-se ao modelo atual: a obrigatoriedade de nível mínimo de mestrado para lecionar nas escolas de educação básica e uma formação baseada em pesquisa.

A entrada na universidade para um curso relacionado à formação de professores é uma das mais concorridas na Finlândia. Há uma análise do desempenho do estudante

durante a escola secundária e da performance no Exame Nacional de Matrícula, além disso, é necessário que o candidato tenha uma personalidade positiva, excelentes habilidades interpessoais e dedicação para trabalhar como professor (SAHLBERG, 2016).

A formação de professores para o ensino primário é uma das mais concorridas do país – 1 em cada 10 alunos são selecionados para fazer o bacharel em Educação – e também há uma significativa concorrência no processo de entrada nos cursos das disciplinas específicas. Na tabela 2, podemos analisar a formação requerida para o professor de acordo com o nível de ensino em que leciona. A formação de professores ocorre preferencialmente na Universidade, contudo, há Universidades de Ciências Aplicadas que oferecem treinamentos específicos para professores.

Tabela 2: Qualificação necessária para professor por tipo de ensino.

Tipo de Ensino	Idade Alunos	Série	Qualificação exigida dos professores
Educação na Primeira Infância e Cuidados	0 – 6		Professor do jardim de infância (Bacharel)
Pré-Primário	6		Professor do jardim de infância (Bacharel) Professor da escola primária (Mestre)
Educação Básica	7 – 16	1 – 9	Professor da escola básica (Mestre) Professor da escola primária (Mestre) Professor das disciplinas (Mestre)
Educação Secundária Superior Geral	16 – 18	10 – 12	Professor das disciplinas (Mestre)
Educação Secundária Vocacional e Treinamento			Professor vocacional (Bacharel) Professor das disciplinas (Mestre)
Universidade	19 –		Diploma no ensino superior (Mestre/PhD)
Ciências Aplicadas			Diploma no ensino superior (Mestre/PhD)

Fonte: Sahlberg (2016) **Organizado por:** Ribeiro, 2018.

Não existem caminhos curtos para se tornar professor na Finlândia, pois o diploma universitário de bacharel e aprofundamento dos estudos no mestrado é obrigatório para todos os professores da Educação Básica. No ensino primário, o curso concentra-se

majoritariamente em *Ciências da Educação*, em três grandes áreas temáticas: teoria da educação, conhecimento de conteúdo pedagógico e didática para disciplinas específicas e prática de ensino. As dissertações de mestrado estão associadas a temas relacionados à área de educação, e

[...] nos programas de formação de professores voltados para uma disciplina específica, os estudos se concentram numa disciplina particular, como matemática ou línguas estrangeiras, por exemplo, os candidatos a professores de disciplinas específicas também estudam didática, que consiste em conhecimento de conteúdo pedagógico (didática de disciplina) dentro de sua própria especialidade (SAHLBERG, 2016, p. 126).

Os professores das disciplinas específicas são formados inicialmente no bacharel, e seguem para o curso de formação de professores após a conclusão do mestrado, sendo que também existe a possibilidade de cursar a formação de professores junto com o bacharelado. Nas duas possibilidades, a dissertação de mestrado pode ser na área da disciplina específica ou em educação. Portanto, num primeiro momento, o estudante que optou pelo bacharelado, como Geografia, por exemplo, torna-se geógrafo e, em seguida, professor de Geografia, o que envolve os estudos pedagógicos e a formação prática.

O currículo do bacharelado e do mestrado é formado pelas disciplinas abaixo e diferencia-se pela quantidade de créditos recebidos em cada etapa:

- Matéria Principal;
- Conhecimentos pedagógicos e treinamento de professores;
- Estudos acadêmicos de determinadas matérias;
- Língua e estudos da comunicação.³⁷

A formação do professor está ancorada na pesquisa, e isto tem grande relevância para o futuro profissional, visto que a postura de pesquisador pode contribuir para o trabalho nos ambientes educacionais, que são complexos e em constante transformação. Conforme informa Sahlberg (2016), a Finlândia obteve sucesso ao integrar a pesquisa ao conhecimento teórico de didática e também a prática no processo de formação dos docentes.

³⁷ Informações a partir de entrevista com o Prof. Dr. Mika Risku, diretor do Instituto de Liderança Educacional da Universidade de Jyväskylä.

Ainda segundo o autor supracitado, um dos diferenciais na Finlândia é que estudantes dos cursos de formação de professores são bem preparados para seguir um curso superior, dado que os alunos com as melhores notas no ensino secundário são os selecionados. Estes estudantes são obrigados a cumprir 18 disciplinas obrigatórias: física, química, música, duas línguas estrangeiras, duas línguas domésticas, dentre outras disciplinas, e entram na universidade com um preparo maior para seguir o curso, com uma significativa base de estudos adquirida na escola básica.

Independentemente do nível de ensino que o professor lecionar, o nível de exigência em sua formação é o mesmo. Os docentes acreditam em sua missão social para o desenvolvimento de prosperidade econômica, criatividade cultural e justiça social – pontos centrais na identidade finlandesa –, bem como de valores culturais e sociais, com uma formação de professores enquanto caminho atraente para as gerações futuras.

A formação envolve a relação entre a teoria e a prática, visto que a última representa um dos grandes desafios para o desenvolvimento profissional docente. Na Finlândia, teoria e prática apresentam intrínseca relação neste processo, visto que “o conceito de formação de professores alicerçado em pesquisa significa a integração de teorias educacionais, metodologias de pesquisa e prática que desempenham um papel importante nos programas de formação de docentes” (SAHLBERG, 2016, p. 132).

Na Finlândia, existem 10 Departamentos de Formação de Professores, e algumas faculdades de Ciências Aplicadas que oferecem o curso para estudantes. Conforme Sahlberg (2016), a formação prática dos docentes está ancorada em dois momentos distintos. O primeiro consiste em seminários e aulas no Departamento de Formação de Professores, no qual estudantes praticam técnicas básicas de ensino com seus colegas de curso. O segundo momento ocorre nas Escolas de Treinamento de Professores, que são instituições de ensino públicas, afiliadas a uma universidade, e possuem grade e práticas de ensino similares às escolas públicas – os futuros professores devem dedicar ao menos 15% do seu tempo de estudo à prática de ensino nas escolas.

Portanto, a formação docente baseia-se em prática básica, prática avançada e prática final:

em cada uma destas fases, os estudantes observam as aulas dadas por professores experientes, completam a prática de ensino sob observação de professores supervisores e dão aulas independentes a diferentes grupos de alunos – tudo isto avaliado por professores supervisores, livre-docentes e professores do departamento de formação docente (SAHLBERG, 2016, p. 134).

Nas escolas de Treinamento de Professores, há docentes altamente qualificados, que trabalham com a formação dos estudantes da Educação Básica e com os estudantes universitários. Essas escolas devem ter um qualificado plano de treinamento e desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores, em parceria com as universidades. Entretanto, o Prof. Dr. Risku questiona esse modelo de escola, pois considera que a formação pode ser desenvolvida em todas as escolas públicas, visto que todas devem funcionar como uma comunidade de aprendizagem, sem necessidade de escolas separadas para esse fim.³⁸

A formação contínua é fornecida pelas autoridades locais, e é chamada de desenvolvimento profissional ou treinamento no local de trabalho. A escola é uma comunidade profissional de aprendizagem, com professores dedicando-se às diversas atividades escolares dentro e fora da sala de aula. E, segundo o Ministério da Educação e Cultura (2018), os professores devem dedicar-se ao treinamento contínuo ao longo do ano letivo, durante e após a formação universitária.

De acordo com seu contrato de trabalho, anualmente, os docentes devem obrigatoriamente dedicar três dias ao desenvolvimento profissional, participando de eventos oferecidos pelas autoridades de educação locais. Cabe aos professores, individualmente, ou aos diretores de escola decidirem quanto tempo deve ser dedicado à tarefa, além daqueles três dias, e que tipo de desenvolvimento profissional se faz necessário, e, também, se essas intervenções podem realmente ser financiadas” (SAHLBERG, 2016, p. 136).

As escolas apresentam total autonomia para decidir a maneira como os recursos recebidos serão administrados. O financiamento vem por duas vias: pelo estado finlandês e pelas autoridades locais. Segundo Sahlberg (2016), o recurso é destinado ao desenvolvimento profissional de docentes e diretores, com o objetivo de assegurar um acesso igualitário ao treinamento continuado, considerando as necessidades atuais da educação nacional; as autoridades locais também investem com o mesmo objetivo.

Após a obtenção do título de bacharel e mestre na universidade, os recém-formados estão autorizados a seguir a carreira profissional. O processo que envolve a contratação de professores nas escolas está associado às autoridades locais, que possuem autonomia constitucional para a contratação de professores, visto que não há um processo

³⁸ Entrevista realizada com Professor Dr. Mikael Risku, diretor do Instituto de Liderança Educacional, em agosto de 2019, na Universidade de Jyväskylä

estadual ou governamental – ou concurso público como temos no Brasil – para recrutamento de professores da Educação Básica.

As autoridades locais devem realizar o processo de maneira aberta e transparente, publicando a vaga, e os professores interessados devem inscrever-se. Normalmente, a escola que abriu a vaga é responsável por selecionar o professor, visto que o diretor tem a obrigação de contratar alguém que tenha o perfil da escola e da comunidade na qual essa escola está inserida.³⁹

Em relação à quantidade de horas trabalhadas, segundo a pesquisa *Global Teacher Status Index* (VARKEY FOUNDATION, 2018b), os professores finlandeses trabalham, em média, 38,6 horas por semana. Ao compararmos com a média dos países pesquisados (39,2 horas por semana), os professores trabalham um pouco abaixo dessa média.

A autonomia é outra característica marcante dos professores finlandeses, dado que eles podem decidir os métodos e materiais que pretendem utilizar em suas aulas – não há uma padronização: eles podem usar livros didático, apostilas, ou elaborar o seu próprio material (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018). A autonomia representa a liberdade de escolha desses profissionais, seguindo as diretrizes e leis da educação, assim como o currículo nacional e local, que são a fonte do trabalho desses professores, visto que o nível de igualdade entre escolas e entre alunos deve ser mantido.

Por exemplo, o processo de avaliação dos alunos da Educação Básica ocorre no cotidiano da escola; todos os professores devem realizar avaliações contínuas de seus alunos, porém não há padronização, as avaliações têm por objetivo auxiliar no ensino e aprendizagem dos estudantes, e se estes estão atingindo os objetivos propostos para seu ano escolar. Cada aluno recebe um relatório, no mínimo uma vez no ano, sobre o seu desempenho. Não existe avaliação nacional na Educação Básica, somente no final do Ensino Médio, por isso os professores são responsáveis pela avaliação, baseando-se no currículos nacional e local, que contêm orientações para avaliação de todas as disciplinas (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2018).

Além disso, esses professores trabalham em um ambiente completamente descentralizado: as escolas podem decidir os passos que serão seguidos de acordo com suas especificidades e demandas, e por este fato, os professores e diretores definem qual o melhor caminho para atender objetivos. Os profissionais da educação sentem-se responsáveis pelos alunos e pelo distrito educacional, e assumem que o “[...]”

³⁹ Entrevista realizada com Professor Dr. Mikael Risku, diretor do Instituto de Liderança Educacional, em agosto de 2019, na Universidade de Jyväskylä

desenvolvimento da grade curricular, a experimentação com métodos de ensino, a responsabilidade de participar na assistência ao bem-estar do aluno e a colaboração com os pais são todos aspectos relevantes do seu trabalho fora da sala de aula” (SAHLBERG, 2016, p. 141).

Também devemos destacar que os diretores da escola também são professores, e a grande maioria diminui a sua carga horária em sala de aula, contudo não abandonam essa função, exercendo o cargo de professor paralelamente à direção escolar. Essa atitude, segundo Hargreaves e Shirley (2009), garante maior credibilidade entre professores e relações mais próximas com os alunos, dado que os diretores continuam sendo professores e não estão afastados dos desafios do cotidiano em sala de aula.

A cultura colaborativa é muito presente nas escolas finlandesas. As próprias instituições, segundo Sahlberg (2016), além de estarem preocupadas com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de seus alunos, também consideram aspectos da vida de seus estudantes, fornecendo refeições nutritivas e gratuitas, serviço de saúde, aconselhamento psicológico e orientação estudantil, formando uma rede de escolas no município em que está inserida, com a troca de informações e ajuda mútua.

Com isso, professores e diretores sentem-se parte da escola e responsáveis pela instituição e pela própria comunidade na qual a escola está inserida. Para exemplificar esta questão, Hargreaves e Shirley (2009, p. 54) abordam o caso da cidade de Tampere, na Finlândia, na qual, “os diretores reconhecem que eles não são apenas responsáveis pelas crianças em suas próprias escolas, mas são co-responsáveis por todas as crianças de Tampere - pelo futuro da cidade e pelo orgulho cívico que eles investem nisso⁴⁰”.

A educação pública é percebida como responsabilidade social e profissional de professores e de todo distrito educacional. Os docentes acreditam na responsabilidade social de sua profissão, com autonomia para o trabalho e confiança do Estado e da sociedade. Os professores finlandeses são formados a partir de princípios filosóficos e éticos sobre a sua ação como docente na sociedade:

[...] todos os alunos podem aprender desde que recebam a oportunidade e apoio adequados, que a compreensão da diversidade humana e a aprendizagem através dela constituem importantes objetivos educacionais, e que as escolas deveriam funcionar como democracias em pequena escala [...] (SAHLBERG, 2016, p. 54 e 55).

⁴⁰ “the principals recognize they are not just responsible for children in their own schools, but rather are jointly responsible for all the children of Tampere – for the future of the city and the civic pride they invest in it” (tradução de nossa responsabilidade).

Considerar as democracias em pequena escala, nas escolas, não se trata apenas de aspectos formais da democracia representativa, como votação ou grêmios estudantis, e sim abarcar todo o seu sentido filosófico, por acreditar na potencialidade de modificação do ser humano, com o professor, Estado e sociedade exercendo papéis fundamentais para a formação dos alunos.

Esses princípios filosóficos estão associados a uma sociedade em rede. No século XXI, os professores e alunos são aprendizes sociais⁴¹ que estão em constante processo de formação, dado que o aprender pode ocorrer durante toda a vida e é importante para a convivência em uma sociedade multicultural, com trabalho e inovação com empreendedorismo, e sobretudo à procura de soluções sustentáveis para um mundo em constante transformação.

Desse modo, Hargreaves e Shirley (2009) destacam que a Finlândia é um dos países que encontrou soluções de caráter local-global e realizou uma mudança radical na sociedade, do ponto de vista educacional, associado aos aspectos econômico, políticos, sociais e, sobretudo, culturais, com a participação do Estado, da escola e da comunidade.

⁴¹ Hargreaves (1999).

3. UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O percurso histórico da educação brasileira envolve vários meandros que, por muitas vezes, são ambíguos, contraditórios, conflitantes e nebulosos, abarcando disputas nos campos filosófico, político, acadêmico e pedagógico em sua constituição e organização.

Compreender esses meandros foi um dos grandes desafios desta pesquisa, que tem como recorte temporal a década de 1990, marcada por uma série de fatores: a redemocratização do país em 1985, após um longo período de Ditadura Militar; pela Constituição Federal de 1988; e pelos debates educacionais desse período, que levaram à instauração de uma nova lei de educação, a LDB de 1996, que apontava para grandes mudanças na educação do nosso país. Entretanto, esse recorte é dependente do período anterior, pois consideramos a educação como um processo histórico, e somente assim poderemos compreender suas implicações na educação pós-1990, com o enfoque na formação de professores.

Ao considerar a educação como processo histórico, este capítulo tem a intenção de delinear uma breve história da educação do Brasil, seguindo a lógica do capítulo anterior. Na Finlândia, foi necessário considerar este resumo histórico para obtermos a relação com a educação atual, traçando a importância da *cultura de educação* no processo de valorização da formação de professores e da própria educação. Embora haja contradições na educação finlandesa⁴², esta também pode ser uma fonte de possibilidades para pensarmos a educação, devido ao seu significativo potencial de mudança, sobretudo em períodos de crise.

A necessidade de mudança em nosso país se torna evidente quando consideramos a pesquisa da Fundação Varkey (2018a), que, ao questionar a população brasileira sobre o sistema educacional, mostra que apenas 4.2 em cada 10 brasileiros acreditam que a educação seja de qualidade. Este dado é apenas a *ponta do iceberg* da educação brasileira, que exige transformações radicais.

Dando continuidade à análise comparativa, ao refletirmos sobre a história do Brasil, vemos que esta também tem intrínseca relação com a história educacional, que iremos analisar neste capítulo, dado que as decisões políticas e econômicas influenciaram

⁴² SIMOLA (2005).

profundamente as decisões educacionais, sobretudo a partir da década de 1930. Num primeiro momento, destacamos um breve percurso histórico da educação brasileira, para compreendermos, em partes, a estrutura atual, que se relaciona com a instauração da nova lei de educação.⁴³

Em seguida, aprofundamos a análise sobre a formação de professores no Brasil, percorrendo, também, um breve percurso desta formação e considerando o período atual no contexto mundial de transformação na Era da Informação e da Conectividade e sua relação com as potencialidades brasileiras que foram anunciadas a partir da década de 1990, período que, virtualmente, anunciava grandes transformações.

Uma breve análise histórica da educação brasileira

Ao nos propormos o debate sobre a história educacional do Brasil, notamos a dificuldade de traçar caminhos sobre essa questão. Em que pese esse desafio, é importante destacar que os aspectos políticos e econômicos estão intrinsicamente relacionados com as decisões educacionais tomadas no Brasil, o que pode nos ajudar a entender os resultados apontados pela Fundação Varkey, apresentados acima.

Como analisamos no primeiro capítulo, o Brasil teve uma história marcada pelas desigualdades entre a sua população, e efetivas políticas de cunho educacional só surgiram a partir da década de 1930, anos depois da Independência. Segundo Miranda (1992), as maiores transformações no Estado brasileiro datam de 1930, com a expansão do capitalismo monopolista, que conferiu novas lógicas de funcionamento da sociedade. Conforme Romanelli (1978), é possível dividir o período da história brasileira entre o regime getulista e o subsequente período democrático em três fases: 1930 a 1937; 1937 a 1946 e 1946 a 1961.

Os anos de 1930 até 1937 foram decisivos para educação brasileira. Romanelli (1978) destaca que, nesse período, houve grandes transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais, visto que a economia começou a dar sinais de melhora, com a instauração do governo provisório e promulgação da Constituição Federal de 1934, que teve significativa influência do movimento renovador, constituído por intelectuais brasileiros que lançaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com o princípio máximo de educação para todos. Além disso, também no campo educacional, ocorreu a

⁴³ LBD – Lei 9.394/96.

Reforma Francisco Campos, primeira reforma educacional que abrangeu todo o território nacional, com disputas ideológicas marcantes entre Igreja e Estado pela educação.

A instauração do Estado Novo, em 1937, marcou um novo período no Brasil, que perdurou até 1946. Conforme Romanelli (1978), esse regime político autoritário investiu massivamente na economia, através da indústria pesada, com o Estado assumindo funções de empresariado industrial. Uma nova Constituição Federal foi instaurada em 1937 e muitas influências do movimento renovador foram descartadas, sobretudo com o Estado assumindo a responsabilidade pela educação.

Neste período, a educação foi considerada como meio necessário para o desenvolvimento, por meio da decretação das *Leis Orgânicas do Ensino*, em 1942, porém as reformas foram parciais e atingiram apenas alguns ramos do ensino. Além disto, houve a criação do Senai e Senac, aumentando o investimento no ensino técnico profissional, com o intuito de formar a mão de obra necessária para a indústria em ascensão.

Segundo a autora supracitada, o retorno do regime democrático foi marcado por aspectos nacionalistas e populistas, com continuação de investimentos na indústria. O ano de 1946 marcou a instauração de uma nova Constituição com significativa inspiração na anterior (de 1934), sobretudo em relação à organização do sistema educacional “[...] descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional” (ROMANELLI, 1978, p. 170). Outro marco é o ano de 1961 devido à implementação da Lei 4.024/61⁴⁴, a primeira LDB do país.

A Ditadura Militar representa outro período marcante da história educacional brasileira. Segundo Miranda (1992), a partir de 1964, a estrutura da educação desenvolveu-se devido à modernização conservadora do Estado brasileiro, em que as reformas educacionais novamente estiveram intimamente relacionadas à formação de mão de obra para a expansão do capitalismo, além do aumento da oferta estar associado à privatização do setor:

[...] a tomada do aparelho de Estado em 1964 pelas elites militares-empresariais associadas ao capital internacional, vai ocorrer uma modernização conservadora da educação brasileira, condicionando-a às necessidades econômicas do tipo de desenvolvimento adotado por essas elites (MIRANDA, 1992, p. 70).

⁴⁴ Discutiremos a importância desta lei no próximo subcapítulo.

Neste processo histórico das reformas educacionais, surge a Lei 5.692/71, tão importante quanto a LDB, dado que propõe uma reestruturação considerável da estrutura da educação básica. De acordo com Romanelli (1989), a mudança uniu o curso primário e ginásial num curso fundamental obrigatório, de 8 anos, eliminando os exames de admissão que ocorriam na passagem do primário para o ginásio.

Além disso, a dualidade entre escola secundária e escola técnica foi eliminada, e criou-se uma escola única de 1º e 2º graus, “o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio” (ROMANELLI, 1978, p. 237 e 238).

Apesar das mudanças e obrigatoriedade do curso fundamental, este não era sinônimo de universalização, que viria anos depois. As reformas estruturais desse período foram importantes para a ampliação da educação, porém essas mudanças estruturais não foram acompanhadas de um amplo debate por parte do Estado sobre a função social da educação no desenvolvimento do país, o que demonstra essa modernização conservadora apontada por Miranda (1992).

Neste sentido, embora sejam relevantes as dificuldades de um passado marcado por disputas políticas em meio às ameaças à democracia representativa, e após 21 anos de ditadura militar, a década de 1990 representou uma esperança para a qualidade da democracia e, conseqüentemente, para mudanças significativas na Educação Básica, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei 9.394/1996, a LDB.

A educação pública e gratuita se torna um direito garantido legalmente no Brasil, sendo que a Constituição e a LDB compartilham essa responsabilidade com a família, e todos os cidadãos têm, prevista nas leis, a garantia da oferta de educação, com a criação de dispositivos legais para a cobrança desse serviço. Além do dever legal do Estado de garantir ensino público e gratuito em estabelecimentos oficiais, também é definida uma receita de impostos e transferências obrigatórias para a educação. Assim, 18% dos impostos é obrigatoriedade da União e 25% dos impostos dos municípios, estados e Distrito Federal para prover a educação para os cidadãos brasileiros⁴⁵.

Essa lei delimita e define os objetivos e finalidades da educação no território nacional, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como os direitos e deveres de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional. A primeira LDB data

⁴⁵ É importante destacar que, anos depois, o financiamento é ampliado, sobretudo com a criação do Fundef e Fundeb.

de 1961, portanto, 35 anos após a sua implementação, uma nova lei de educação foi instaurada, com forte inspiração na lei anterior. No ano de 2020, estamos completando 24 anos dessa lei, e ainda não conseguimos atingir todas as diretrizes propostas no documento. Neste sentido, nos questionamos sobre os rumos da educação brasileira e as consequências para a organização da educação e para a formação das futuras gerações.

A educação, segundo a LDB (BRASIL, 2019), não envolve apenas os processos de ensino e aprendizagem na escola, mas também os processos formativos relacionados à vida familiar, à convivência humana e ao trabalho. A educação, segundo os princípios e finalidades da lei, deve relacionar-se ao pleno desenvolvimento do ser humano, assim como seu preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho.

A preocupação de formar para o trabalho é constante desde as primeiras reformas educacionais do país, se intensificando com os processos de industrialização, que exigiam uma mão de obra qualificada. Na década de 1990, esta é ainda uma preocupação recorrente, porém o contexto se modifica profundamente, com o avanço da globalização e da tecnologia da informação, que transforma a sociedade para uma organização em rede numa era global, com exigências de formação de crianças e adolescentes preparados para viver em um mundo em constante transformação.

Diante da realidade atual, a educação no contexto global exige a formação de cidadãos críticos, e o debate educacional não pode estar apenas alinhado à formação para o trabalho, mas sim à formação das futuras gerações, que irão viver num mundo que deve estar preparado para o inesperado.⁴⁶ Na Era da Informação e da Conectividade, precisamos considerar a importância de novos processos econômicos, que exigem profissionais qualificados para lidar com novas exigências de uma Sociedade do Conhecimento.

Segundo o relatório *Industrie 4.0* (2016) destaca que o Brasil é uma das nações mais promissoras para investimento neste tipo de indústria, contudo não apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento deste setor, sendo indispensável considerar a possibilidade de nos prepararmos para os desafios impostos para esta etapa emergente do modo de produção global:

⁴⁶ A pandemia da COVID19, que assola o mundo, nos obrigou a pensar novas lógicas para o funcionamento da educação. Não há uma política de cunho nacional que defina o funcionamento da educação, as escolas públicas estão fechadas e cada instituição e professor tem se adaptado a esse período, que marcará profundamente as pesquisas educacionais futuras.

[...] enquanto a educação aumenta a oferta de pessoas com habilidades para o mercado de trabalho, a tecnologia também pode elevar a demanda por essas habilidades se for enviesada para o trabalho qualificado. Isso ocorre, por exemplo, quando apenas os trabalhadores mais qualificados sabem lidar com os avanços tecnológicos introduzidos num determinado momento do tempo (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015, p. 113).

O Brasil está numa transição demográfica, com a queda das taxas de mortalidade e taxas de natalidade, entrando num progressivo processo de envelhecimento. Conforme Alves (2008), esta é a nossa janela de oportunidades, momento crítico para investimento em um círculo econômico virtuoso, dado que a população economicamente ativa está em ascensão, porém essa janela tende a se fechar em 2025. Portanto, podemos ainda investir num crescimento econômico associado a políticas públicas de educação, saúde, emprego para uma sociedade com mais equidade.

Em vista disso, essas mudanças implicam novas visões de mundo e a necessidade premente de considerar as potencialidades dos seres humanos na transformação da sociedade contemporânea. O conhecimento único e certo são premissas que precisam ser superadas, para a transformação educacional que cumpra seu princípio filosófico de modificação do ser humano, visto que “para abrir caminhos para a metamorfose humana é preciso reinventar a educação, ou o que é o mesmo, avançar pela via que enlaça a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino” (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 7).

A organização da educação no Brasil

A República Federativa do Brasil se constitui por meio de um Estado Democrático de Direito. Com a Constituição Federal de 1988, institui-se que todo poder emana do povo, visto que temos um Estado Constitucional, com uma democracia republicana participativa e um sistema de garantia dos direitos humanos. Neste tipo de governo, o poder é exercido diretamente ou por meio de representantes eleitos: vereadores, prefeitos, governadores, deputados federais e estaduais, senadores e presidentes.

Considerando a Carta Magna, a LDB (BRASIL, 2019), lei que rege o modelo educacional brasileiro, prevê no *Título VI sobre a organização da educação no Brasil*, que a União, o Estado, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pela organização do sistema de ensino em regime de colaboração, cada um com suas obrigações e deveres a serem cumpridos, de cunho federal, estadual e municipal.

De acordo com Saviani (2012) um sistema é definido a partir de uma intencionalidade, “[...] unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2012, p. 72). Em contrapartida, mas não oposto, a estrutura é “[...] a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.)” (SAVIANI, 2012, p. 4).

Ao considerarmos a discussão de estrutura e sistema, de Saviani (2012), podemos traçar aspectos da história educacional do Brasil. Em que pese a existência de uma intencionalidade da estrutura educacional, esta não abarca amplas e profundas discussões sobre a concepção do papel da educação no Brasil. Por isso, existe a intenção de criação de um sistema educacional, pois há uma lei de educação e uma estruturação para um sistema educacional, porém o alcance e os resultados desta estrutura educacional para a sociedade brasileira são questionados em várias esferas sociais.

Embora consideremos a relevância deste debate, nosso foco está na importância das concepções de educação que regem esta estrutura brasileira e implicam necessariamente num projeto de educação para o país. A LDB representa um desses caminhos, já que por meio dela é possível traçar os objetivos da educação brasileira, e por este fato, retomamos o contexto desta primeira lei de educação, para compreender o cenário de conflitos e as diversas visões que envolvem a sua elaboração, e que reverberam na forma como ela é orientada atualmente.

No ano de 1946, retorna ao cenário nacional o debate sobre as reformas educacionais. De acordo com Romanelli (1978), o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, organiza uma comissão de educadores presidida por Lourenço Filho, com o objetivo de propor um projeto de reforma da educação nacional. O projeto, segundo a autora, foi encaminhado para a Câmara Federal, sendo aprovada, 13 anos depois, a Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Romanelli (1978) salienta dois períodos marcantes para a discussão do que viria se tornar a primeira LDB, sendo o primeiro um período de debates entre 1948 e 1958, marcado pela discussão sobre a centralização/descentralização do ensino, com propostas de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e gratuidade da escola pública em seus diversos níveis. Em 1948, após tramitação pela Comissão Mista de Leis Complementares, o projeto é arquivado, devido ao parecer desfavorável do Deputado Gustavo Capanema. Em 1951, a Câmara dos Deputados solicitou o projeto e este havia

sido extraviado, assim, novas comissões foram criadas para elaboração de um novo projeto.

O segundo período ocorreu entre 1958 e 1961, em que um novo projeto é proposto pelo Deputado Carlos Lacerda, e segundo Romanelli (1978), a discussão é deslocada do debate centralização/descentralização para liberdade de ensino, ou seja, quem tinha o direito de ensinar, com a reivindicação da iniciativa privada pelo direito à educação no país. Neste sentido, a conjuntura era conflituosa, havia dois campos de interesses defendidos pelos políticos e intelectuais em relação à liberdade de ensino:

A partir daí até a aprovação do projeto, as lutas ideológicas em torno da ‘liberdade de ensino’ atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvantes pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o ‘direito da família’ e opondo-se ao pretensão monopólio do Estado (ROMANELLI, 1978, p. 176).

Deste embate prevaleceu o projeto de Carlos Lacerda, num contexto contraditório. De um lado, houve um longo período para aprovação de uma lei de educação no país e a promulgação representou um avanço para o debate educacional. Em contrapartida, faltou uma maior relação da lei com a realidade educacional do país, com um projeto de educação que considerasse a necessidade de formação das futuras gerações.

A Lei 4.024/61 atendeu em demasia às demandas de ordem política, demonstrando pouco interesse nos assuntos de ordem social. Segundo Romanelli (1978), a LDB não conseguiu construir a estrutura necessária para o desenvolvimento do Brasil, pois não supriu as demandas de formação de trabalhadores essenciais para a expansão econômica. Após 10 anos de promulgação da LDB, a Lei 5.692/71 propôs mudanças significativas e estruturais na educação e ensino, e, conseqüentemente, na formação de professores, porém ainda de caráter conservador.

Ambas tiveram implicações na Lei 9.394/96, visto que esta LDB teve grande inspiração na primeira, porém em contextos políticos e econômicos distintos. A LDB de 1996 rege toda a educação no território nacional e todos os Estados Federados devem respeitar e seguir rigorosamente os preceitos existentes na lei, e por este fato, a legislação define as principais funções da União, dos Estados e dos Municípios.

A União é responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação e estabelecer as competências e diretrizes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em colaboração com os outros entes da federação. Deve manter as instituições federais de

ensino em funcionamento, assim como prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Municípios e Distrito Federal. E também deve analisar e divulgar dados sobre educação, com o objetivo de melhoria da qualidade do ensino.

A obrigação dos Estados é manter em funcionamento o seu próprio sistema de ensino, definindo em conjunto com os Municípios a oferta de ensino para a Educação Básica. A sua prioridade é o Ensino Médio, porém, também podem oferecer o Ensino Fundamental, sem abandonar as suas obrigações com a última fase da escolarização. Os Estados elaboram e executam políticas e planos educacionais, tendo por base o estabelecido a nível nacional, em concordância com os Municípios, e também determinam normas complementares para o seu próprio sistema de ensino.

Por fim, os Municípios devem manter em funcionamento o sistema de ensino municipal, assim como determinar normas complementares, de acordo com a necessidade local. A prioridade é a oferta do Ensino Infantil e do Educação Fundamental, podendo oferecer outros níveis de ensino somente após a universalização dos dois níveis destacados. Também existe a possibilidade de Estado e Município unirem-se para o oferecimento da Educação Básica por um único sistema de ensino.⁴⁷

A educação escolar pública do país envolve a Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio obrigatórios para crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos. A finalidade da Educação Básica é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2019, s.d.).

A estrutura da educação brasileira pode ser analisada na figura 5 abaixo:

⁴⁷ Também destacamos o processo de municipalização, que envolveu diversas visões e conflitos (AZANHA, 1991).

Figura 5: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro

Organizado por: Ribeiro (2019)

Fonte: LDB (BRASIL, 2019)

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos, e é oferecida por creches ou entidades equivalentes, numa jornada parcial de quatro horas ou jornada integral, de 7 horas (BRASIL, 2019).

O Ensino Fundamental tem duração de nove anos na escola pública, e divide-se entre Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, o primeiro com professores polivalentes, formados nos cursos de pedagogia, e o segundo com professores especialistas, licenciados nas disciplinas obrigatórias da escola. O Ensino Fundamental tem por objetivo, segundo a LDB (BRASIL, 2019, s.d.) a formação básica do cidadão:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em continuidade, o Ensino Médio⁴⁸, com duração de no mínimo três anos, tem como objetivo (BRASIL, 2019, s.d.):

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O Ensino Médio também poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, sendo que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas, podendo ser articulada ao Ensino Médio ou realizada posteriormente, e dando qualificação para o trabalho após a sua conclusão – a única obrigatoriedade é a finalização do Ensino Fundamental. A modalidade da Educação Profissional e Tecnológica abrange a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, também a educação profissional técnica de nível médio, e, por fim, a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2019).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino oferecida para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação na rede regular de ensino, sendo oferecida em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum do ensino regular. A Educação de Jovens e Adultos foi a modalidade criada para suprir a demanda por ensino de adultos não alfabetizados no país ou jovens que abandonaram a escola, porém voltam para concluir a escolaridade obrigatória, que pode ser finalizada de maneira mais rápida, em alguns casos, cumprindo dois anos em apenas um (BRASIL, 2019).

Por fim, há ainda o Ensino Superior, etapa posterior e não obrigatória da escolarização dos brasileiros, que tem as seguintes finalidades (BRASIL, 2019, s.d.):

⁴⁸ A Lei 13.415 de 2017 coloca que os sistemas também poderão dar ênfase a uma formação técnica e profissional.

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A figura 5 não é isenta de problemas, devido à complexidade da educação no Brasil, sobretudo ao analisarmos as dificuldades encontradas ao longo da história para a sua universalização, considerando que muitos alunos não seguem esse modelo de uma maneira planejada pelo Estado. É comum alunos não terminarem o Ensino Fundamental e Médio na idade projetada, com taxa de distorção idade-série de 21,3% no 9º ano e 21% no último do ensino médio, em 2019.⁴⁹ Além disso, o Brasil ainda apresenta significativas taxas de evasão: no ano de 2017 a evasão no último ano do ensino fundamental era 4,3% e no ensino médio 9,1%.⁵⁰

A organização de uma estrutura educacional e o início de sua sistematização com a lei representou um passo importante para a educação brasileira, mas problemas ainda ocorrem e precisam ser superados. A LBD é um importante documento existente na educação brasileira, contudo não é o suficiente para uma transformação urgente e

⁴⁹ Dados retirados do site do INEP <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> - acessado em maio de 2020.

⁵⁰ Dados retirados do site do INEP http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206 - acessado em maio de 2020.

necessária na educação do país, sendo importante destacar que: “[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja” (ROMANELLI, 1978, p. 179). Assim, temos de apontar, ainda que não seja o foco deste trabalho, as discussões sobre o comprometimento da União, dos Estados e dos Municípios no processo de aplicação dessa lei.

O perfil dos professores brasileiros

Ao discutirmos a formação dos professores brasileiros, diversos aspectos do senso comum podem ser destacados, desde a baixa qualificação e falta de preparo para lidar com crianças e adolescentes, até salários abaixo da média para profissionais com diploma universitário. Porém, é necessário realçar que esta é uma das profissões socialmente mais relevantes dentro da sociedade, sobretudo ao considerarmos que grande parte da população terá relação com algum docente ao longo de sua vida.

A pesquisa *Global Teacher Status Index* (VARKEY FOUNDATION, 2018b) evidencia o status do professorado brasileiro a partir da visão da própria sociedade, na qual o Brasil aparece na última colocação, dentre os 35 países pesquisados. Além disso, ao analisarmos a figura 6, concluímos que, entre 2013 e 2018, o status do professor brasileiro diminuiu: no ano de 2013, era aproximadamente de 5% e, em 2018, foi para 2%.

O status dos professores brasileiros perante a sociedade é muito baixo, e ser professor no Brasil representa a superação de diversos desafios: desde os “naturais” – que abrangem a relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem - até os estruturais – acerca de sua formação, questões salariais, atribuição de carga horária, e significado e importância desta profissão na sociedade contemporânea brasileira, dentre outros.

Figura 6: Status dos Professores em 2013 e 2018

Fonte: Varkey Foundation (2018a)

A pesquisa também destaca o salário dos professores, e segundo Fundação Varkey (2018a), os professores brasileiros ganham em média \$13.000,00/ano. Ao compararmos com a média dos 35 países pesquisados de \$15.000,00/ano, o salário dos professores brasileiros está abaixo da média. Ao questionar a população brasileira, constata-se que ela não acha esse salário justo e acredita que o salário inicial deveria ser em torno de \$20.000,00/ano. Além disso, no Brasil, 43% da população acredita que professores deveriam receber um salário maior devido ao desempenho dos alunos.

Esse salário relaciona-se com as horas semanais dedicadas ao trabalho: conforme a pesquisa *Global Teacher Status Index* (VARKEY FOUNDATION, 2018b), os professores brasileiros trabalham em média 47,7 horas por semana. Ao considerarmos a pesquisa Talis (2013b), os professores brasileiros utilizam em média 25 horas por semana ensinando, enquanto os professores dos outros países pesquisados utilizam 19 horas. Além disso, há o tempo dedicado ao planejamento, correção de provas, trabalho administrativo, dentre outras atividades dos professores. Portanto, sobrando poucas horas semanais para a formação crítica desse professor no Brasil.

Na tabela 3, podemos observar mais características do perfil dos professores brasileiros em relação a média da pesquisa Talis (2013b), que envolve diversos países em sua análise, dentre eles a Finlândia, que analisamos no capítulo 2.

Podemos constatar que a maioria dos professores brasileiros é composta de mulheres, portanto, segue a tendência geral de uma profissão mais relacionada ao público feminino, visto que a média Talis é 68%. A média de idade é de 39 anos, professores mais velhos e mais experientes, com aproximadamente 14 anos de experiência no magistério, porém abaixo da média Talis, de 43 anos de idade e 16 anos de experiência profissional.

Tabela 3: Professor Típico no Brasil e Média Talis

Típico Professor no Brasil	Média Talis
71% são mulheres	68% são mulheres
Média de 39 anos de idade	Média de 43 anos de idade
94% concluíram o ensino superior	91% completaram o ensino superior
76% concluíram curso de formação de professores	90% concluíram curso de formação de professores
Média de 14 anos de experiência no magistério	Média de 16 anos de experiência no magistério
40% estão empregados em tempo integral	82% estão empregados em tempo integral
77% tem contrato permanente	83% tem contrato permanente
Média de 31 alunos por sala	Média de 24 alunos por sala

Fonte: Talis (2013b). **Organizado por:** Ribeiro (2019).

Em relação à qualificação, verificamos que 94% dos professores brasileiros concluíram o Ensino Superior, porém não significa que seja um curso de formação docente, dado que apenas 76% concluíram um curso de formação de professores, mesmo com a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura para formar professor, instaurado a partir da LDB de 1996.

Apenas 40% estão empregados em tempo integral, número muito abaixo da média Talis, de 82% e 77% com contrato permanente, também abaixo da média da pesquisa. Este dado pode nos fornecer os caminhos para compreender a precarização do trabalho

do professor brasileiro, com desafios iminentes relacionados à formação docente com valorização da profissão pelo Estado e pela sociedade.

Diante dos dados apresentados pelas pesquisas Talis e Fundação Varkey, que apresentam a situação profissional do professor brasileiro, e após traçarmos um breve percurso da história educacional do país, pensamos que compreender o processo de formação docente se faz necessário, pois nenhuma mudança no sistema educacional brasileiro ocorrerá, de fato, se não houver uma modificação ampla e profunda da formação desse profissional.

A formação de professores no Brasil

Os cursos para a profissionalização docente estão organizados por meio de licenciaturas, nas quais os professores devem frequentar um curso universitário de caráter pedagógico. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores são licenciados em cursos de Pedagogia e, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o professorado deve frequentar os cursos das licenciaturas de disciplinas específicas, que tentam unir os conhecimentos da área escolhida com a teoria e prática pedagógica.

O processo para formar professores no Brasil enfrentou diversas modificações ao longo da história do país. Desde a instauração das primeiras políticas educacionais, na década de 1930, muitas transformações foram propostas, até chegarmos ao modelo atual. Cabe destacar que este é um processo complexo e não linear, existindo diversas concepções em um mesmo período. Assim, tentaremos demonstrar essas transformações ao longo dos séculos XX e XXI, com o intuito de contribuirmos para este debate.

Os primeiros cursos iniciaram-se no século XIX, com a criação das Escolas Normais, sendo que, “o modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (TANURI, 2000, p. 63).

Segundo Gatti (2010), a organização da Escola Normal representou a primeira política para a formação docente no Brasil, sendo que os professores eram os responsáveis por ensinar as ‘primeiras letras’ e, com o passar dos anos, também tornaram-se responsáveis pelo Ensino Primário. Já profissionais liberais e autodidatas eram responsáveis, também, pelo Ensino Primário e pelas outras etapas do ensino, porém não tinham habilitação específica para o magistério.

A primeira Escola Normal, conforme Romanelli (1978), foi criada em 1830, em Niterói. Essas instituições de ensino não eram dirigidas pelo Governo Federal, pois “tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem” (ROMANELLI, 1978, p. 163).

Com o passar dos anos, os responsáveis por formar os estudantes do curso normal deveriam ter ensino superior, contudo, apenas em 1939 surge o curso de pedagogia, “[...] inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74).

Apesar das Escolas Normais datarem do período monárquico, somente apresentaram considerável desenvolvimento durante a República, pois antes deste período da história brasileira, muitas escolas foram fechadas por falta de alunos, dado que vivíamos em uma sociedade agrária e escravocrata:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. (TANURI, 2000, p. 65).

Entretanto, com o passar dos anos, o curso foi se adaptando às condições da época e, segundo Tanuri (2000), modificou-se significativamente quando o currículo se tornou mais exigente e houve o aumento de seu tempo de duração, que inicialmente era de 2 anos. Além disso, as escolas começaram a ser abertas para mulheres, dado que, inicialmente, os cursos da Escola Normal eram frequentados apenas por homens, porém, no fim do regime monárquico, já se delineava o que viria a ser a participação ativa da mulher na profissão docente.

As escolas normais apresentavam sua organização de acordo com as prerrogativas dos Estados, e somente com o Decreto Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 surgiu a *Lei Orgânica do Ensino Normal*, oficializando a finalidade desta etapa educacional, que consistia em “prover formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar

os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1978, p. 163 e 164).

Assim, os cursos do ensino normal, segundo a autora supracitada, eram separados em dois tipos: Escolas Normais Regionais, com duração de 4 anos, e Escolas Normais, com duração de 3 anos. Também foram criados os Institutos de Educação, que incluíam os dois cursos acima e também a formação para o trabalho no jardim de infância, escola primária, especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares.

A preparação do professorado era insuficiente, pois de acordo com Tanuri (2000), ao citar o Censo Escolar de 1964, havia 289.865 professores primários trabalhando nas escolas do país, sendo que apenas 161.996 (ou 56%) tinham realizado curso de formação profissional; do restante dos professores leigos, correspondente a 44% desse universo, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto).

Anos depois, a Lei 5.692/71 propôs mudanças estruturais na educação do país, com o estabelecimento de novas diretrizes e bases para o primeiro e segundo grau e, por conseguinte, influenciou a formação de professores. Conforme Werebe (1994), mudou-se a estrutura que havia anteriormente com a criação da *Habilitação Específica para o Magistério*, e o curso normal e a escola normal passaram a ser uma das habilitações que compunham o ensino de segundo grau.

Os docentes que ministravam aulas no magistério passaram a ter uma formação exclusiva no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia. E os estudantes do magistério, professores do ensino primário, seguiam regras gerais, ditadas pelo artigo 30 da Lei 5.692/71:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente de quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torna-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (ROMANELLI, 1978, p. 249).

Werebe (1994) ainda destaca que, se o curso da Escola Normal não era o ideal para os docentes, o magistério ainda manteve muitos problemas do antigo curso normal para formação de professores, tais como:

falta de integração interdisciplinar, dificuldade de realização de estágios, inadequação do curso à clientela do período noturno, pauperização salarial do professor da Habilitação ao Magistério, inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar nessa habilitação, etc (WEREBE, 1994, p. 197).

Portanto, a *Habilitação Específica para o Magistério* era responsável pela formação dos professores das séries iniciais; todavia, com o passar dos anos, alguns estados criaram o Cefam⁵¹, instituição especializada na formação de docentes para o ensino das séries iniciais. Segundo Werebe (1994), os Cefams de São Paulo exigiam quatro anos de escolaridade obrigatória, funcionando em tempo integral, ofereciam bolsa de estudos e estavam integrados à pré-escola, escola de primeiro grau e universidades, o que facilitava os estágios obrigatórios.

Até o momento, destacamos a formação de professores para lecionar nos anos iniciais da escolarização. Também existiam, desde a década de 1930, manifestações da formação de professores no Ensino Superior, e conforme Romanelli (1978), houve um intenso crescimento das matrículas no Ensino Superior a partir deste período, sobretudo nas Faculdades de Direito e em cursos de preparação para o magistério, versão mais requintada do curso normal, sob responsabilidade das Faculdades de Filosofia.

A autora supracitada ainda acrescenta que o crescimento anormal das Faculdades de Filosofia revela as distorções da expansão do Ensino Superior, que não conseguiu exercer de maneira adequada a função de formar, devido ao baixo nível salarial dos docentes.

Para essa carreira, têm sido atraídos, salvo honrosas e brilhantes exceções, sobretudo dois tipos de clientela – aquele cujo ingresso é barrado em escolas de cursos mais disputados (Medicina e Engenharia, por exemplo), ou que realmente não tem condições pessoais de concorrer às carreiras técnicas e científicas, e aquele tipo que não necessita adquirir *status*, mas deseja apenas ou dar mais brilho ao *status* adquirido, ou titular-se para um mais vantajoso casamento, como é o caso de parte da clientela feminina (ROMANELLI, 1978, p. 121).

⁵¹ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi uma instituição que surgiu para substituir o antigo magistério e as escolas normais.

Gatti (2010) ainda destaca que os professores para a escola secundária eram formados em cursos bacharéis e obtinham a licenciatura por meio de uma complementação de um ano de estudos em disciplinas da área de educação, e, em 1939, foi adicionado a este modelo o curso de Pedagogia, na época, responsável pela formação de técnicos e administradores escolares, professores para a Escola Normal e professores do Ensino Secundário.

Desta forma, a formação de professores, a partir de 1930, estava dividida em duas categorias: os cursos no Ensino Superior e os cursos da Escola Normal. A sociedade brasileira passava por diversas modificações e, conseqüentemente, a educação precisava se adaptar a essas transformações. O movimento renovador defendia essa formação:

Por último, assinala o Manifesto a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus do ensino, devem ter formação universitária. Critica a forma como vinha sendo até então recrutado o professorado e propõe que a reorganização do ensino superior seja feita de tal forma, que das elites que ele prepare faça parte o professorado de todos os níveis” (ROMANELLI, 1978, p. 149)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação já anunciava a necessidade de formação universitária, e a LDB de 1961 enfatizava a importância da formação de nível superior ou formação por treinamento em serviço. Somente após o retorno do Estado Democrático de Direito e a promulgação de uma nova LDB, em 1996, esses ideais foram colocados em prática, o que não garantiu avanço ou qualidade da formação docente, pois esta lei acompanha a massificação do ensino, que induz a uma formação rápida de professores em cursos de baixa qualidade.⁵²

Portanto, os professores responsáveis pelo Ensino Secundário eram formados nas Faculdades de Filosofia, contudo não era a função e nem responsabilidade dessas faculdades formar esses profissionais voltados à educação, pois segundo Werebe (1994), o objetivo era a formação científica e não se relacionava com a formação de professores.

A discussão sobre a formação dos professores no Ensino Superior ganha força com o processo democratização brasileiro, visto que, segundo Tanuri (2000), alguns estados do país criaram Institutos Superiores de Formação de Professores, preocupados com uma formação de qualidade para professores das séries iniciais. Neste sentido, Gatti (2010) destaca que, em 1986, o Conselho Federal de Educação aprova a reformulação do

⁵² Prado (2014).

curso de Pedagogia, que passou a formar professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Neste mesmo caminho, enfatizamos que a Lei 9.394/96 apresenta uma ampla modificação nas diretrizes da formação docente, pois “elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores” (TANURI, 2000, p. 61).

Com a nova lei, os cursos de licenciatura plena são obrigatórios para a formação dos docentes brasileiros que irão atuar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. Portanto, iniciou-se um período de transição e adequação, para que toda a formação migrasse para o Ensino Superior num prazo de dez anos, o que acarretou a extinção das Escolas Normais e Cefams. Atualmente, todos os professores devem ser habilitados em universidades para exercer a sua profissão.

Na tabela 4 é possível verificar o nível de ensino de acordo com a qualificação exigida. Os professores do Ensino Fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano da Educação Básica, são formados em cursos de graduação em Pedagogia, um curso para a formação de professores polivalentes, responsáveis pelo ensino mais geral, que abrange diversas disciplinas do currículo oficial. As especializações iniciam-se obrigatoriamente no Ensino Fundamental II, entre o 6º ao 9º ano, e durante todo o Ensino Médio, os três anos finais do ensino.

Pela LDB de 1996, os professores são formados em cursos de graduação de Licenciaturas das áreas específicas do currículo oficial. Contudo, no Brasil, há também a possibilidade de os professores serem formados em cursos de bacharelado.⁵³

A prática do ensino abrange o mínimo de 900 horas, 450 horas em sala de aula e 450 horas de supervisão de estágio na escola, e o ingresso do professorado nas escolas ocorre por meio de concurso público, de nível Municipal, Estadual ou Federal, e prova de títulos, de acordo com as demandas dos sistemas de ensino do país. O aperfeiçoamento profissional continuado está garantido por lei e deve ocorrer ao longo da carreira profissional do docente.

⁵³ Destacamos apenas que um professor formado no curso de bacharelado não pode atuar na educação básica pública por meio de vaga oficial em concurso público.

Tabela 4: Qualificação necessária para professor por tipo de ensino.

Tipo de Ensino	Idade Alunos	Série	Qualificação exigida dos professores
Jardim de Infância	0 – 6		Professor do jardim de infância (Pedagogia)
Educação Básica: Ensino Fundamental I	7 - 10	1 – 5	Professor polivalente (Pedagogia)
Educação Básica: Ensino Fundamental II	11 - 14	6 – 9	Professor das disciplinas (Licenciatura)
Ensino Médio	15-18	1 – 3	Professor das disciplinas (Licenciatura)
Ensino Médio Técnico	15-18	-	Professor das disciplinas (Licenciatura)
Ensino Superior	18-		Diploma no ensino superior (Mestrado/Doutorado)

Fonte: LDB (2019)

Organizado por: Ribeiro, 2020.

Um outro ponto importante a ser destacado é que, desde a LDB de 1996, discute-se a criação de um currículo nacional para a Educação Básica do país. Como esse debate ganhou força em 2017, com a BNCC, teremos de acompanhar prováveis mudanças no ensino, o que possivelmente implicará em transformações na formação de professores, a partir de discussões realizadas nas diversas esferas educacionais.

Além das diretrizes referentes à formação de professores, a LDB (BRASIL, 2019) descreve quais as funções o professor tem de cumprir no estabelecimento escolar: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho; seguir a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Em que pese o Brasil ter uma lei federal que rege todo o sistema educacional, determinando os direitos e deveres de todos os sujeitos e instâncias que formam e participam desse amplo e complexo sistema, a educação está longe de atingir a qualidade desejada pela sociedade em todas as suas formas de organização. Observa-se um fosso

extenso e profundo existente na formação de crianças e adolescentes no que diz respeito à educação básica brasileira, comparada a outras realidades no mundo. Ou, talvez, o que parece ser mais grave, se compararmos a nossa própria realidade, verificamos desigualdades profundas no acesso ao ensino de qualidade em todo o território nacional.

Apesar de um estudo comparativo apresentar limites para sua realização, partimos do pressuposto de que, por meio de pesquisas que tenham como objeto de investigação as diversas dimensões da esfera educacional, será possível o surgimento de outras possibilidades de transformação na educação brasileira. Contudo, essas pesquisas não substituem a ação do Estado no urgente e necessário processo de desenvolvimento de um projeto político educacional de longo prazo. Por este fato, no próximo capítulo consideraremos aproximações e interfaces entre Brasil e Finlândia, enfatizando as diferenças históricas e geográficas entre os dois países e fazendo apontamentos que perpassam por pensar uma *cultura de educação*.

4. INTERFACES E APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E FINLÂNDIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao realizarmos um estudo comparativo que considere realidades tão distintas e marcantes, corremos o risco de permanecer apenas nas generalizações, com pouca profundidade do objeto comparado. Todavia, tanto a generalização quanto o aprofundamento foram etapas importantes desta pesquisa, para traçarmos as semelhanças e contrastes da formação de professores na Finlândia e no Brasil.

O ato de comparar envolve o entendimento do outro, para compreendermos a nós mesmos. A escolha deste caminho metodológico nos deu condições de apreender, por meio da pesquisa bibliográfica e empírica, as interfaces e aproximações entre Brasil e Finlândia. Nosso objetivo em relação ao estudo comparativo foi traçar as possibilidades de compreensão dos princípios e finalidades estabelecidos para a educação, envolvendo o professor e seu papel de ação na formação das futuras gerações.

A questão geográfica é uma das centralidades deste estudo comparativo, pois temos dois países geograficamente muito distintos. A Finlândia é um país localizado ao norte da Europa, na região também conhecida como dos países Nórdicos, que inclui Dinamarca, Islândia, Noruega e Suécia. O país encontra-se entre os paralelos 60°N e 70°N, um território cortado pelo Círculo Polar Ártico, numa zona de clima frio com médias de temperatura em torno de 7°C. As áreas localizadas ao Norte, ao Sul e na região litorânea do país apresentam diferenças climáticas marcadas e influência no tipo de paisagem encontrada.

As fronteiras territoriais da Finlândia são delimitadas por três países: Rússia, a Leste; Suécia, a Oeste; e Noruega; ao Norte; e, ao Sul, é banhada pelo Golfo da Finlândia. Os dois países do Ocidente e do Oriente tiveram significativa influência na formação cultural da sociedade finlandesa, visto que, durante um período da história, a Finlândia pertenceu ao Reino da Suécia e, durante outro período, à Rússia. Muitos aspectos da cultura finlandesa, como enfatizado por Simola (2005), são influenciados por essa tradição vinda do Império Russo.

Já o Brasil está localizado na América do Sul, na chamada zona tropical, entre os paralelos 5°N e 33°S, sendo atravessado pela linha do Equador, ao Norte, e pelo Trópico de Capricórnio, ao Sul. Devido à sua grande extensão territorial Norte/Sul e Leste/Oeste, o país apresenta uma diversidade natural em seu território – os domínios

morfoclimáticos.⁵⁴ As temperaturas são elevadas durante o ano inteiro nas localidades próximas ao Equador, e com diferenças climáticas mais significativas nas regiões sul e sudeste do país.

As fronteiras territoriais secas do Brasil são extensas, de modo que a maioria dos países da América do Sul faz fronteira com o Brasil. Ao Norte, encontra-se Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Venezuela e Colômbia; a Oeste, Peru e Bolívia; e ao Sul, Paraguai, Argentina e Uruguai. Chile e Equador não fazem fronteira com o Brasil. O país foi marcado pela colonização portuguesa, contudo, existe uma grande diversidade de matrizes culturais, dentre elas a da cultura indígena e africana, e também culturas europeias e asiáticas, devido às migrações.

A Finlândia é um Estado de formação recente, que se tornou uma República logo após a sua independência, em 1917, e lutou para manter sua autonomia diante do Estado Soviético. Por outro lado, o Brasil, mesmo após a sua independência, em 1822, manteve-se sob o domínio de portugueses até a Proclamação da República, em 1889, passando por diversas formas de governo, até chegarmos a atual. Em que pese as diferentes concepções de sociedade e educação, ambos os países tiveram grandes desafios para se colocarem no mundo, marcados por um passado de dominação por outras nações, e transformações sociais, políticas e econômicas ao longo de seus processos históricos.

Além disso, as diferenças territoriais entre ambos os países devem se apontadas neste trabalho, a Finlândia é constituída por um território de aproximadamente 338.442 km² com uma população de aproximadamente 5,518 milhões de habitantes. Ao compararmos com Brasil, a diferença é impressionante, 8.516.000 km² com uma população de quase 210 milhões de habitantes. Porém, também devemos ressaltar que ambos os países apresentaram desafios educacionais significativo ao longo do século XX e que foram essenciais para a construção de uma educação, cada um a sua maneira.

Pensamos, portanto, que o que distancia a Finlândia do Brasil neste quesito, não é o tamanho em si, mas como o país nórdico conseguiu resolver as desigualdades educacionais. Conforme Salhberg (2019), a Finlândia começou as reformas pelas áreas com maiores problemas educacionais, sobretudo na região da Lapônia, localizada no extremo norte do país, e que estava muito distante dos grandes centros de pesquisa e educação. Essa foi a estratégia encontrada pelo país para diminuir as desigualdades

⁵⁴ Ab'Saber (2003).

sociais e educacionais que eram imensas e que impediam o seu desenvolvimento social e econômico.

A Finlândia despontou no cenário internacional recente devido à sua educação ser considerada de alta qualidade nos debates educacionais, não sem contradições, como destacamos no segundo capítulo desta dissertação. Para o desenvolvimento da pesquisa, uma pergunta sempre foi recorrente em nossas reflexões e debates: como um país, em um curto período, conseguiu alcançar um padrão de qualidade reconhecido pela própria sociedade e internacionalmente? Após uma imersão na realidade finlandesa, percebemos que existe algo forte e duradouro no contexto deste país, qual seja: a formação de uma *cultura de educação*, trazendo à tona a valorização da profissão docente, essencial para a construção do sistema educacional e da própria nação, que confia no papel social do professor para a formação das futuras gerações.

Na tentativa de traçarmos um paralelo com o Brasil, reconhecemos que este país tem muita dificuldade em criar uma *cultura de educação*. Embora a história educacional brasileira seja marcada por mudanças estruturais, essas transformações não foram e nem estão associadas a um amplo debate educacional com o objetivo de gerar mudanças estruturantes no Brasil, envolvendo as esferas educacional, econômica e política, conforme enfatizamos no terceiro capítulo deste trabalho.

As mudanças estruturais ocorridas ao longo do século XX e nas duas primeiras décadas do XXI nos parecem importantes, porém fragmentadas e conduzidas por princípios que fogem do amplo e profundo debate sobre a importância da educação no processo de formação de crianças e adolescentes que irão atuar na Sociedade do Conhecimento. Ainda, se nos atermos ao processo histórico da formação de professores do Brasil, temos discussões ainda mais arenosas.

Afinal, professores no Brasil são formados de maneira aligeirada, com fissuras que comprometem significativamente o seu trabalho e sua ação docente, e que os levam a atuar como “técnicos” da educação, o que fragiliza severamente os caminhos educacionais:

os currículos da formação de professores tem manifestado uma tendência que vem sendo denominada prescritiva com efeitos muito negativos para o trabalho do professor na sala de aula, com inclusive a impossibilidade de o professor compreender a condição das crianças e adolescentes no contexto contemporâneo [...] (MIRANDA, 2013, p. 4).

Neste sentido, notamos que o debate educacional se localiza em distintas camadas em ambos os países. Enquanto no Brasil ainda discutimos o que fazer para melhorar a educação, muito ancorados na preocupação sobre métodos e metodologias de ensino, e poucas discussões estão relacionadas às mudanças estruturantes na educação, a Finlândia conseguiu encontrar o ponto crítico necessário para a transformação, indo ao cerne do problema e construindo uma *cultura de educação*, aplicando reformas educacionais associadas às reformas políticas e econômicas, discussão que sempre é retomada, visto que a educação está em movimento e a necessidade de se renovar é constante.

Embora a Finlândia seja um caso que apresenta relevantes resultados educacionais, não queremos colocar este país como modelo para solução de todos os problemas encontrados no Brasil. Este estudo comparativo não se sustenta nessa ideia, e sim na proposta de que, a partir do conhecimento de um exemplo que apresenta bons resultados para a diminuição das desigualdades educacionais, em uma sociedade com equidade e justiça social, podemos pensar em nossa própria educação, visto que a partir do outro, podemos pensar em nós mesmos.

Neste capítulo, nos propomos a colocar luz na possibilidade de mudança, a partir das interfaces e aproximações entre os dois países apresentados e suas respectivas políticas de formação de professores. Acreditamos que o professor é fundamental no processo de construção de uma *cultura de educação* e nos aprofundaremos a seguir sobre essa possibilidade, a partir da discussão das pesquisas da Fundação Varkey e Talis, que envolvem um ideal de liderança numa *Quarta Via*, pois verificamos que uma das possíveis razões para a Finlândia figurar entre os melhores sistemas educacionais do mundo parte do desenvolvimento de um sistema de liderança educacional que coloca o professor no centro do debate.

As possibilidades de comparação entre Brasil e Finlândia

À medida que avançamos na pesquisa comparativa entre Brasil e Finlândia, notamos que, a partir da compreensão da formação de professores no país nórdico, podemos ver com maior clareza os desafios educacionais relacionados à formação docente no Brasil. A educação finlandesa se estrutura associada ao papel do professor para a transformação da sociedade. As grandes reformas educacionais realizadas no país estiveram associadas às mudanças econômicas e políticas, como também tivemos no Brasil, porém os rumos que essas reformas tomaram foram totalmente distintos.

Como pudemos refletir no capítulo anterior, a breve história educacional brasileira nos mostrou que as mudanças estruturais não estiveram associadas às mudanças estruturantes, desde as primeiras reformas na década de 1930 até a Lei 9.394/96, que representaria um ponto de virada, porém não atingiu as expectativas esperadas. Embora enfatizemos a importância das mudanças estruturais que levaram à universalização da educação brasileira, essas transformações não garantiram a esperada qualidade do ensino e a diminuição das desigualdades educacionais no território nacional, visto que não estiveram associadas às transformações radicais das concepções envolvidas nas políticas educacionais destinadas à formação de professores.

Segundo Algebaile (2009) a educação brasileira é encarada como um fator minimizador de riscos e tensões sociais, portanto, a sua ampliação está correlacionada à conservação do *status quo* e não ao desenvolvimento da autonomia e formação de cidadãos para o mundo. Ao falar da escola durante a década de 1990, a autora destaca que as reformas educacionais estavam apenas associadas à discussão da modernização administrativa do sistema escolar, da escola e do próprio professor, mas não houve a discussão das razões para a escola não ensinar.

A ideia de crise da escola, no caso brasileiro, parece levar a um deslocamento da questão central, que não diz respeito à inadequação da escola para a realização das tarefas formativas que seriam essenciais a uma sociedade moderna, mas a como e porque a escola que está aí se tornou (e se mantém) adequada o suficiente, a ponto de a crítica não se generalizar e enraizar socialmente de forma a desestruturá-la, instaurando um quadro mais aberto de disputa de seus sentidos (ALGEBAIL, 2009, p. 75).

Apesar da importância da visão destacada acima, também salientamos que esse momento histórico de redemocratização e criação de leis educacionais, na década de 1990, representou um horizonte de esperança, ancorado na possibilidade de transformação. Porém, a formação de professores no Brasil foi para o sentido oposto: enquanto caminhávamos para uma universalização do ensino, os professores passaram a ser formados sem reflexões filosóficas e sem o conhecimento científico necessário em suas áreas acadêmicas. Não é raro e nem pontual encontrarmos professores que se formaram em contextos acadêmicos duvidosos, leia-se licenciaturas curtas e à distância, com intensas fragilidades em suas concepções. Segundo pesquisa do INEP⁵⁵, pela

⁵⁵ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206 informações acessadas em junho de 2020.

primeira vez, os alunos matriculados em cursos de licenciatura EaD (50,2%) superaram o número de matriculados em cursos presenciais (49,8%), para ficarmos apenas em um exemplo que atualmente está muito recorrente.

Conforme Miranda (2010), precisamos suprir demandas relacionadas à formação de professores no Brasil. A autora destaca três aspectos para a reflexão: o preparo e formação intelectual em sua dimensão filosófica, didático pedagógica e em habilidades de pesquisa; uma segunda ação relacionada à formação acadêmica do professor, baseada no conhecimento científico de sua área; e uma terceira demanda, que diz respeito às competências necessárias para o professor atuar na dimensão política da esfera de ação educativa.

Neste sentido, retomamos a razão finlandesa para a formação de professores, lembrando que, conforme Sahlberg (2016), o mestrado é o nível mínimo para a formação e atuação de professores na Finlândia, sendo que as pesquisas podem estar relacionadas à Educação ou à área do conhecimento científico na qual o docente é formado. Estes aspectos da razão finlandesa foram construídos a partir da importância dada à educação, que está relacionada com a *cultura de educação* do país.

No Brasil, existem diversos estudos e propostas de modificação da formação de professores, dentre eles, a própria necessidade criada pela BNCC, que implicará em mudanças previstas na *BNC – Formação*, relacionada aos professores. Esta necessidade está ancorada na introdução do currículo nacional da Educação Básica, que exige “novas habilidades” de seus alunos e, consequentemente, professores preparados para o ensino destas habilidades. Verificamos mais um processo de mudança educacional sem a necessária discussão da transformação radical da formação de professores.

A este respeito, a metáfora da lupa do Prof. Dr. Mika Risku é explicativa da situação: assistimos a mais uma nova proposta educacional no Brasil, e nos parece que continuamos desfocados do centro do debate, pois a lupa ainda continua apontada para aspectos da formação de professores que não estão relacionados a um projeto pautado na valorização do ato docente. Ao que tudo indica, o processo de formação profissional do professor tende a continuar nos mesmos moldes. Contudo, o debate ainda está em andamento, e ainda precisamos acompanhar as propostas do Governo Federal.

Diante disso, nos voltamos para a questão recorrente das reformas estruturais no Brasil, que não garantem a qualidade da educação. Até que ponto essas mudanças, desprovidas de um Projeto de Educação que considere os desafios do futuro na sociedade do conhecimento, serão efetivas para a nação brasileira? Temos nossa própria cultura, e

temos uma educação, mas ainda precisamos formular nossa própria *cultura de educação* e traçar sua importância para a formação de professores e diminuição das desigualdades educacionais no país.

Portanto, consideramos que a profissionalização docente precisa ser colocada em outro patamar, com mais qualidade e dignidade profissional, para se alcançar o respeito social. Segundo a pesquisa da Fundação Varkey (2018a) (2018b), o status do professor brasileiro está muito abaixo do que se percebe para o docente finlandês. Ao questionar a população dos respectivos países sobre o encorajamento dos filhos para seguir a profissão docente, 20% dos brasileiros responderam que sim, muito parecido com a Finlândia, na qual 25% dos finlandeses fariam isso. Porém, ao compararmos com os que definitivamente não encorajariam, no Brasil 25% disseram que não, enquanto na Finlândia, apenas 8% deram esta resposta.

Outro tema importante envolvido neste debate é a questão salarial. Segundo Sahlberg (2016), o salário dos professores finlandeses é comparável ao outros profissionais liberais, como médicos e engenheiros, contudo, o salário não é o principal motivo para a grande concorrência entre jovens para esta profissão. Ser professor representa algo desafiador e estimulante, sobretudo porque envolve o considerável senso de responsabilidade com as futuras gerações.

Em contrapartida, no Brasil, temos uma situação diametricamente oposta, na qual há baixo interesse pela profissão docente. Ao verificarmos os dados da Fundação Varkey (2018b), notamos que o salário dos professores brasileiros é um dos mais baixos dentre os 35 países pesquisados: a média salarial do professor brasileiro do Ensino Fundamental é \$13.000,00/ano, enquanto na Finlândia é \$40.500,00/ano. Essa questão brasileira não é recente:

O magistério não pode constituir uma profissão atraente, em virtude das condições difíceis de trabalho em que geralmente é exercido e particularmente pela baixa remuneração que oferece. Para sobreviver, o professor é frequentemente obrigado a trabalhar em mais de uma escola, dando um número exagerado de aulas por semana, se dispor de tempo para preparar seus cursos, atender os alunos, corrigir os exercícios (quando os propõe), ou pra descansar e se ocupar de sua vida privada. Em consequência da degradação da profissão, muitos elementos competentes acabam por abandoná-la (WEREBE, 1994, p. 205).

Essa diferença salarial marcante relaciona-se intrinsecamente com as horas de trabalho deste professor. A pesquisa Talis (2013a) (2013b) descreve que os professores brasileiros passam em média 25 horas semanais ensinando, enquanto a média dos países

pesquisados pela Talis é 19 horas e, na Finlândia, 21 horas. Portanto, professores finlandeses têm melhores salários e passam menos horas ensinando, sobrando mais tempo para atividades extra classe.

A mudança na formação de professores na Finlândia obteve efeitos positivos quando o Estado pensou em estratégias de longo prazo e adaptadas à realidade econômica, política e social do país. Contudo, no Brasil, temos obstáculos que precisam ser transpostos, para que haja uma mudança educacional, e uma destas barreiras é a melhoria da formação professores, para um desenvolvimento de alta qualidade profissional, associada a uma formação científica, com status social e valorização da profissão docente.

Na Era da Informação e da Conectividade em uma Sociedade do Conhecimento, as exigências para a formação de profissionais são cada vez mais baseadas em pressupostos que considerem a modificabilidade do ser humano. Neste sentido, de acordo com Hargreaves e Shirley (2009), necessitamos de profissionais com criatividade, inovação, agilidade intelectual, flexibilidade e adaptabilidade, que consigam trabalhar em equipe, por meio da colaboração e cooperação entre pares, características essenciais para o profissional do século XXI, preparado para um novo modo de produção.

Portanto, a formação de professores não é estática e, em ambos os países, existe a necessidade de mudanças - sempre baseadas em pesquisas - para a formação do profissional do futuro, professores comprometidos com a valorização de seus alunos e de sua escola, tornando-se agentes na mudança educacional. A Finlândia, segundo a OECD (2008b), obteve êxito na educação devido ao desenvolvimento de um sistema de liderança educacional, com a organização de um distrito educacional, a partir da cooperação entre escolas na troca de *vivências* e *experiências* essenciais para o crescimento dessas instituições, perspectiva ancorada numa sociedade baseada na *Quarta Via*.

Por este fato, analisaremos os aspectos da liderança na Finlândia e verificaremos como professores brasileiros compreendem esse sistema, com a intenção de prospectar novas pesquisas sobre esse tema e novas ideias para ampliar o debate.

A liderança educacional na Finlândia

O conceito de liderança é utilizado em diversas áreas do conhecimento e está associado à figura de um líder que possa propor mudanças e estimular a participação das pessoas na tomada e efetivação de uma decisão. Este líder pode ser encontrado nos diversos campos de trabalho, tanto na área industrial, quanto no comércio e mercado

financeiro. Contudo, nosso foco é analisar o papel de um líder com pressupostos teóricos fundamentais para o desenvolvimento da instituição escolar.

A *School leadership* ou liderança escolar, conforme a OECD (2008b), está relacionada com a melhoria dos resultados escolares, e influencia a motivação e capacidade dos professores, além do clima e do ambiente escolar, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Uma liderança efetiva é essencial para a melhoria da eficiência e equidade do processo de escolarização.

A OECD (2008b) ainda acrescenta que os líderes não estão apenas associados a cargos administrativos, mas envolve também: professores, diretores, vice-diretores, assistentes, equipes de liderança, conselhos administrativos e outros profissionais que podem contribuir para uma educação centrada na aprendizagem. Para uma efetiva liderança escolar, são necessárias as seguintes medidas: redefinir as responsabilidades dos líderes; distribuir a liderança escolar; desenvolver habilidades para uma efetiva liderança; e tornar a docência uma profissão atrativa.

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento de líderes educacionais envolve o comprometimento das pessoas com a mudança social, na qual o líder é o responsável pelos estímulos aos outros professores; não é uma forma de poder, e sim o trabalho cooperativo, para que juntos possam identificar e propor soluções para os problemas da escola em que trabalha e de todo o distrito educacional.

No mundo contemporâneo, com uma economia global e conexões quase instantâneas entre pessoas, discute-se novos desafios para a formação de crianças e adolescentes, o que provoca uma ressignificação no trabalho docente. Dessa forma, a liderança de professores pode ser um dos caminhos para uma grande transformação educacional brasileira. De acordo com Nnane (2009), a liderança de professores influencia toda a escola, desde os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, até atividades fora da sala de aula, com uma liderança interativa entre professores, diretores e funcionários da instituição.

Em conformidade com as ideias apresentadas, Male e Palaiologou (2015) descrevem que o papel da liderança não está apenas relacionado com o ensino e aprendizagem, mas também com a preocupação com futuro dos alunos. Os autores concluem que os líderes não estão apenas preocupados com a vida em sala de aula, e sim com as interações complexas entre alunos, professores e comunidade, ouvindo os alunos e as circunstâncias sociais, para entender a subjetividade dos indivíduos e a capacidade de responder com fluidez a eventos imprevisíveis.

A Finlândia é um dos países que conseguiu desenvolver este sistema de liderança de uma maneira sistemática por todo seu território. O país destaca-se por um sistema educacional de alta qualidade, no qual a *cultura de educação* é um dos caminhos para compreendermos o desenvolvimento da educação no país. Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa realizada pela OECD, em conjunto com o Ministério de Educação finlandês, foram Andrew Hargreaves, Gábor Halász, Beatriz Pont e Thomas More Brennan, que realizaram visitas no país, para conhecer o modelo de liderança desenvolvido. Por isso que, na nossa pesquisa, eles são fontes de referência.

Foram elaborados alguns conceitos e estratégias essenciais para compreendermos como a liderança é construída e estruturada no caso finlandês, com base na distribuição e compartilhamento de responsabilidades. Segundo o relatório (OECD, 2008b), a liderança relaciona-se com:

- A *Organização de Líderes de Aprendizagem*, que envolve associações eficientes e capazes de aprender continuamente de maneira coletiva, e não apenas individual.
- As *Comunidades de Líderes de Aprendizagem*, que ocorrem quando uma organização de líderes de aprendizagem é incorporada às atitudes das pessoas, tornando-se parte de sua cultura e comunidade, com uma colaboração conjunta para melhorar a aprendizagem e resultados.
- A *Distribuição da Liderança*, que está associada à esfera escolar, e torna-se mais efetiva com professores líderes, ao invés de diretores; essa distribuição também envolve alunos, professores, pais e equipe escolar. Escolas com distribuição da liderança apresentam melhor performance no processo de ensino e aprendizagem.
- A *Sucessão da Liderança*, que abarca a distribuição da liderança para as próximas gerações de líderes. Esta representa um grande desafio, visto que há uma necessidade articulá-la ao longo do tempo, para que se torne efetiva.
- A *Liderança Lateral*, que envolve aspectos dentro e fora da escola, com instituições que se ajudam e líderes que não são meros administradores.
- A *Liderança Sustentável*, que compreende a capacidade de um sistema de se engajar para a melhoria contínua e com valores profundos do propósito humano, espalhando a liderança de um modo que todos possam ser beneficiados agora e no futuro, sobretudo os mais necessitados.

A formação dos professores é essencial para compreendermos a liderança na Finlândia, dado que a alta qualidade desta formação faz com que a profissão seja considerada como uma ação social, por meio de uma *cultura de educação*, que faz parte da identidade finlandesa, com um estado do bem-estar social combinado com uma economia competitiva e dinâmica na Sociedade do Conhecimento. Professores líderes se tornam uma consequência desse sistema eficiente, no qual a educação pública constitui-se como uma das vias para justiça social no país, que se relaciona com um desenvolvimento econômico e político na *Quarta Via*.

Segundo o relatório da OECD (2008b), a cultura de liderança envolve confiança, cooperação e responsabilidade entre professores e diretores. Os diretores também são professores e, por isso, conquistam a confiança dos docentes, que sabem que eles entendem a função do professor. Essa confiança relaciona-se intrinsecamente com a construção do ambiente, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, no qual professores e diretores são considerados *experts* da sociedade, engajados numa causa comum de desenvolvimento educacional das futuras gerações. Este processo também envolve o Estado, que tem total confiança nos profissionais da educação, os quais não precisam passar por processos de avaliação.

O sistema de liderança é composto por uma política subsidiária e participativa num sistema descentralizado, no qual a melhoria só pode ser alcançada através de um trabalho em conjunto e em rede, sem intervenções punitivas. O relatório (OECD 2008b) destaca uma fala de um diretor de escola finlandês que exemplifica esta situação: “*Se há uma boa liderança e estratégia, pessoas se sentem melhor, e se pessoas se sentem melhor, a liderança se torna melhor*”.

Em que pese esta não ser a única razão para a melhoria da educação finlandesa, o sistema de liderança finlandês está intrinsecamente relacionado com a visão de sociedade do país, que envolve os aspectos políticos, econômicos e sociais relacionados com a *cultura de educação*. Este sistema foi possível porque professores tiveram uma formação de alta qualidade, que implica diretamente no sistema educacional do país.

Considerando este cenário finlandês, sabemos da impossibilidade de transposição imediata deste sistema de liderança em uma política educacional brasileira, pois temos um longo percurso para percorrer, principalmente, no que diz respeito à formação de professores. Porém, numa perspectiva de prospectarmos o que os professores brasileiros pensam sobre esse sistema de liderança educacional, organizamos uma oficina, e apresentaremos a seguir as nove vozes de professores brasileiros sobre este tema.

A percepção dos professores sobre a liderança educacional

No Brasil, o estudo sobre a liderança foi realizada pela OECD e INEP, na pesquisa Talis. A liderança se divide em duas categorias: instrucional e administrativa. A liderança instrucional “relaciona-se com a capacidade do diretor de auxiliar e influenciar o processo de ensino e aprendizagem”, já a liderança administrativa “relaciona-se com a orientação do líder para atividades de controle dos processos burocráticos” (TALIS, 2014, p. 14).

A liderança está relacionada à figura do diretor e sua influência dentro da escola, através do ensino e aprendizagem na escola e por meio de estímulos ao professor, e também o envolvimento deste com os procedimentos escolares. E, em nossa pesquisa realizada com nove⁵⁶ professores a partir da Oficina de Distribuição da Liderança Educacional⁵⁷, acrescentamos a figura do professor enquanto líder educacional, que envolve a liderança na escola e fora dela.

Os professores participantes desta oficina são integrantes do grupo de pesquisa “*A Contribuição das Figuras de Wolff e das Concepções de Mediação para o Ensino de Geografia na Era da Conectividade e da Informação*”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Eliza Miranda. A dinâmica foi realizada no Lemadi/FFLCH-USP, e pudemos traçar alguns aspectos relevantes para a compreensão da visão desses nove professores sobre o conceito de liderança educacional.

A relevância dessa oficina não se encontra em sua quantidade, e sim na rede que os nove professores representam, trazendo suas *experiências* e *vivências* para a discussão, dado que cada professor trabalha em uma escola diferente, na cidade de São Paulo, na Região Metropolitana e Vale do Paraíba, nas redes municipais, estaduais e privadas.

A oficina, intitulada “*Estão os professores brasileiros dispostos a assumir seu papel de liderança diante dos problemas da educação pública?*”, teve o objetivo de prospectar junto a esses professores da educação básica a situação de sua formação, com foco no conceito de liderança, estimulando a reflexão sobre esse conceito, e como esses professores pensam a possibilidade de contribuir para a melhoria das escolas em que trabalham.

Essa oficina foi pensada e organizada a partir dos trechos do relatório *Improving School Leadership vol. 2*, da OECD (2008b), e passagens do livro *The Fourth Way*, de

⁵⁶ Sete professores do ensino público e dois do ensino privado.

⁵⁷ Oficina foi realizada no dia 15/12/2018, as falas dos professores participantes desta oficina seguem no texto (grifo nosso).

Hargreaves e Shirley (2009). A abordagem teórico-prática da oficina envolveu a *Teoria da Modificabilidade Cognitiva* Estrutural de Reuven Feuerstein, que considerada a autoplaticidade do organismo humano.

De acordo com Miranda (2010), Feuerstein considera que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos não se explica apenas pelos fatores genéticos ou ambientais, socioeconômicos ou culturais. Também deve-se considerar o fator próximo, portanto, as interações humanas, no âmbito da teoria denominada *experiência da aprendizagem mediada*. Desta forma, seguimos os critérios de Feuerstein (1999): mediação de intencionalidade e reciprocidade, mediação do significado e mediação da transcendência, na concepção, organização e prática da oficina.

A metodologia da oficina foi desenvolvida a partir da gravação da atividade em áudio e vídeo, para que os registros pudessem ser consultados diversas vezes. Além disso, realizamos a transcrição de todas as falas dos participantes, o que nos auxiliou na construção e na percepção de como esses professores refletiram sobre o conceito de liderança. Quanto mais ouvimos e lemos esse material, mais conseguimos apreender aspectos relevantes de suas falas.

Seguimos o pressuposto de que não podemos falar de educação sem ouvir professores, princípio cujo apoio encontramos no modo finlandês de fazer pesquisa, que acredita que os professores devam participar ativamente no processo de tomada de decisões relacionadas à educação. Durante a Oficina, tentamos capturar o que os professores pensavam sobre a liderança educacional, verificando a viabilidade desses profissionais enxergarem a si e a seus pares com os quais trabalham como líderes.

A partir desse objetivo, destacamos três aspectos relevantes, que concluímos a partir das falas dos professores e ilustram alguns entraves para pensarmos esse sistema de liderança educacional no Brasil, com a estrutura de formação desse profissional existente em nosso país. São eles: 1. **Professores não se veem como líderes em sua escola e seu distrito educacional**; 2. **Professores não têm relação com a comunidade escolar**; e 3. **Professores não são formados para ser agentes transformadores**. Veremos algumas falas a seguir.

A oficina foi baseada no processo de mediação, de modo que procuramos seguir os critérios de: mediação de intencionalidade e reciprocidade, mediação do significado e mediação da transcendência, assim dando voz ao professor. Porém, não surgiram falas espontâneas sobre o próprio docente se ver como líder em sua escola. Apenas um professor declarou explicitamente que os professores brasileiros não estão dispostos a

assumir seu papel de liderança: *“pensando no título que você colocou, a questão da liderança educacional e aí a gente pensando na resposta mais realista, **não**, porque nós enquanto professores que é uma grande dificuldade não só do município, como das duas redes, do estado, a gente tem enorme dificuldade de querer andar no território que a escola está situada, em querer conhecer de certa forma o público que a escola demanda”*.

Uma professora enfatizou a falta de um líder na escola para estimular os processos educacionais, e que, na verdade, acontece o contrário: *“então, a minha primeira experiência profissional na vida foi dentro de uma sala de aula, eu sempre ouvi **você é muito sonhadora, você tem um outro tipo de visão, isso e aquilo, isso não é possível, você não deve ter família, porque você se dedica demais**. E aí eu comecei a me questionar, será que realmente eu estou tendo uma visão alienada? Será que eu estou mesmo sendo muito sonhadora?”*.

Neste sentido, os professores não se percebem como líderes da escola e nem identificam isso no corpo docente: *“quando você fala de uma escola PEI⁵⁸, a primeira coisa que alguns **professores falam é muita burocracia para pouco pagamento**, porque lá você tem que trabalhar, porque existe, não que em outras escolas não trabalhem, mas você tem que fazer um trabalho diferenciado com esses alunos, (...) que é essa questão desse projeto de vida⁵⁹, essas orientações de estudos, fora as disciplinas”*. Vemos como é difícil a implementação de um novo modelo; aqui, não estamos avaliando a validade deste modo de organizar a escola, porém a fala dos professores ainda se sustenta no “dar muito trabalho”, e não em como esse modelo PEI pode ou não ser utilizado como potencial de transformação das futuras gerações.

Ainda sobre a questão, uma das professoras destacou um iminente líder na escola em que trabalha. Porém, quando a professora passou para a área da coordenação, exercendo um trabalho burocrático, mudou seu modo de pensar: *“eu tenho um caso muito claro, tínhamos uma professora que ela era super questionadora da direção, isso e aquilo, a gente **tinha que pensar no aluno**, e tinha o discurso belíssimo, só que ela se tornou coordenadora, e ela se tornou outra pessoa, e aí ela verbaliza, **‘agora eu sou da direção, agora eu tenho outro olhar e tenho outra postura’**, mas é muito contraditório ao que ela era antes, então tem essa mudança também, ah, mas eu era do grupo docente, agora eu sou da direção”*.

⁵⁸ Nova modalidade de Escola de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo.

⁵⁹ De acordo com o professor, o projeto de vida trabalha com o protagonismo e sonhos do aluno do Ensino Fundamental II da rede estadual de São Paulo

Embora haja esta dificuldade dos docentes se verem como agentes transformadores, um dos professores levantou uma ideia importante sobre a questão da liderança educacional: *“É legal, mas as vezes eu tenho medo que é o seguinte, aí vem alguém de fora para falar sobre educação com os professores, é muito difícil alguém ter a sensibilidade de falar com os professores, ao invés de ficar cagando regra na cabeça dos professores, tem lá uma eminência, **este é o cara da educação**, aí ele escreveu um livrinho, um auto ajuda, ele falou umas coisinhas legais. Aí olha, **esta é uma liderança reconhecida sabe-se lá por quem e por quais critérios**, então ele vai falar da educação com vocês, aí vem começa a prescrever coisas, ao invés de contextualizar e conversar sobre algum assunto interessante”*. Questionamento muito importante e que precisamos considerar em pesquisas futuras.

Sobre a **falta de relação com a comunidade**, na oficina, os professores parecem estar dispostos a ter essa relação. Uma das professoras destacou que *“tanto é que em reuniões é o que mais aparece, que a gente se sente sozinho, que sozinho não consegue muitos resultados, **que precisa trazer a família**, que a família precisa ficar com uma parte da responsabilidade também, que não é só escola, estas são falas constantes”*.

Porém, em nenhum momento foram salientadas propostas concretas sobre o tema, voltando novamente à noção de falta de liderança e esperança no outro para a resolução dos desafios escolares. A prática dos professores não precisa ser solitária da forma como está, sobretudo ao acreditarmos que o desenvolvimento e melhoria da escola ocorre em conjunto com a comunidade na qual a escola está inserida.

Outra categoria que destacamos é como **professores não são formados para ser agentes da transformação**. Na seguinte fala, a professora destaca que tenta adotar medidas para transformar a escola, mas sente-se sozinha e prejudicada pelos outros: *“os professores querem, não é nem acreditar, eu vejo isso, só que fica a história do **como que nós vamos fazer isso**, por onde nós faremos, como começar, e fora aquela história do eu estou **me sentindo muito sozinho**, você tenta e você vai e você é minado, **você vai tentar e você é minado**”*. Os professores acreditam que possa haver a transformação, porém suas falas demonstram que é improvável, no dia a dia e pela estrutura que se tem hoje, uma ação dos professores.

Em relação a este aspecto, uma professora destacou que empresários do município no qual ela trabalha estão com proposta interessantes para a melhoria da educação básica, porém, ela não consegue identificar o engajamento de professores e gestores nesta mudança: *“é que a visão e o envolvimento deles, dos empresários e dos agentes tem uma*

*qualidade muito interessante que **nós não conseguimos captar dos educadores, seja ele professor, seja gestor**, é muito complicado a proposta, porque a gente não consegue ter uma olhar assim de qualidade, seja do pedagógico ou do professor com relação aos pais, não tem assim uma sincronia”.*

Em que pese estes professores não serem formados com esse papel, o reconhecimento da necessidade do trabalho cooperativo na escola é recorrente: “*eu acho que você tem condições de um **trabalho em grupo, em equipe**, e você pode movimentar uma escola*”. Existe essa percepção, porém os professores não identificam que existe relação com a sua formação inicial; nenhum professor se reportou ao seu curso de licenciatura para destacar a falta de estudos e formação no sentido de exercer uma liderança educacional.

Portanto, acreditamos na necessidade de recobrar a importância da profissionalidade do professor, parte importante para a mudança educacional, como destaca um dos professores: “*a partir do momento que você tem consciência da sua importância, eu posso falar o que eu quiser, eu estou embasado*”. Portanto, faz-se necessária a formação de professores com preparo filosófico, psicológico, político e ético, associado ao conhecimento científico, para identificarmos os aspectos críticos da formação de professores Brasil e estabelecer as relações com o sistema de liderança educacional.

Em seu estudo, Hargreaves e Shirley (2009) destacam o caso de um bairro inglês, que passou por intensas transformações, saindo de um bairro tipicamente operário para um bairro formado por imigrantes, de modo que novos problemas e desafios surgiram com esta mudança. A solução encontrada envolve a relação entre a escola e a comunidade, com a abertura de escolas até tarde, durante a semana, e também nos finais de semana.

Os autores exemplificam um modo de ação que essas escolas encontram, e teremos que encontrar nosso próprio modo de ação. Em nossa oficina, verificamos que o processo de construção de uma liderança educacional está associado à mudança de mentalidades com propósitos; os professores compreendem a importância de seu trabalho, mas esperam que alguém tome a iniciativa no processo de mudança.

Em relação à nossa pesquisa, os professores que participaram da oficina estão em um grupo seletivo, pois fizeram parte de um grupo de estudos e de um processo de pesquisa na universidade. Porém, isto não garantiu que eles se vissem como líderes. O professor brasileiro não se vê como um agente transformador, segundo os princípios da concepção

de liderança educacional apresentados neste capítulo. Ele é formado para ser um “técnico”, por isso a dificuldade de se ver como um líder educacional.

A partir da oficina, notamos que novos estudos precisam ser realizados, para a compreensão da liderança educacional na formação do professor no Brasil. Como consideramos no caso finlandês, a liderança é decorrente de um processo de valorização da formação docente associada a uma *cultura de educação*, visto que, de acordo com Bruner (1996), a educação não se mantém em si só, e sim, existe numa cultura.

No Brasil, o professor é formado sem as reflexões filosóficas e sociais amplas e profundas sobre seu poder de ação na sociedade, para compreender os aspetos históricos, filosóficos, políticos, culturais e sociais que envolvem o trabalho educacional. Segundo Miranda (2010, p. 13), sobre a formação de professores, as questões relacionadas à ciência devem caminhar em conjunto com o processo psicológico da aprendizagem:

A procura inesgotável de novos conhecimentos exige uma atualização permanente no campo da ciência que se vai ensinar e também aqueles conhecimentos relacionados com o modo como os indivíduos aprendem, isto é, significa, entre outros aspectos, buscar compreender a dimensão epistemológica envolvida não apenas nos blocos de conteúdos que são escolhidos para ensinar, mas também a dimensão psicológica envolvida no processo de aprendizagem que apesar de inserido num contexto social, econômico, político, institucional e cultural, sua apropriação se dá de maneira individual. Trata-se de desenvolver a representação do mundo, e mais do que isso: a representação das relações que nele ocorrem.

Por fim, com este estudo comparativo da formação de professores no Brasil e na Finlândia, pudemos traçar aspectos críticos da formação docente em ambos os países. Mas ainda se faz necessário alargar os horizontes desta pesquisa, a fim de compreendermos as implicações desta formação para o desenvolvimento de líderes educacionais numa *Quarta Via* de ação.

A *Quarta Via* de ação para a transformação educacional

A *Quarta Via* representa um *horizonte de esperança* para reformas sociais que implicam em transformações educacionais. Surge num período de modificações sociais profundas no mundo globalizado, caracterizado por crises econômicas, políticas e sociais, e como destaca Diamond (2019), um momento de crise é o período ideal para repensarmos os aspectos necessários para a mudança, refletindo sobre nossa identidade,

e repensando os modelos atuais, para conservação do que ainda é válido e descarte do que não é mais necessário.

Conforme Hargreaves e Shirley (2009), na *Quarta Via* nos movemos para um futuro mais inclusivo, inspirador e sustentável considerando nossas experiências do passado para a construção de novos caminhos. Porém, há outras vias que contribuem para o debate: *Primeira Via*, *Segunda Via* e *Terceira Via* apresentam pontos que devem ser mantidos e abandonados em sua constituição. Essas vias podem coexistir no tempo e espaço de uma sociedade, uma não exclui a existência da outra.

A *Primeira Via*, segundo Hargreaves e Shirley (2009), ocorreu entre 1945 até metade dos anos de 1970, em países como: Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos (considerados em sua pesquisa); o interregno despontou entre a metade de 1970 até o final de 1980, também nos países destacados acima. A *Segunda Via* ocorreu entre 1980 e 1990 pois inicia-se em datas diferentes em cada parte do mundo, a partir desse ponto fica difuso definir o começo e o fim de cada via. A *Terceira Via* iniciou-se também nos anos 1990 e perdura até o presente momento em diversas nações, dentre elas o Brasil, e a *Quarta Via* pode ser identificada em várias partes do mundo, sobretudo na Finlândia. Neste ponto, encontramos o distanciamento entre os dois países.

Podemos definir cada uma das vias como:

a Primeira Via de apoio estatal e liberdade profissional, de inovação, mas também inconsistência; a Segunda Via da competição de mercado e padronização educacional na qual a autonomia profissional é perdida; e a Terceira Via que tenta navegar entre e além do mercado e do Estado e balanceia a autonomia profissional com prestação de contas⁶⁰ (HARGREAVES; SHIRLEY, 11 [PREFÁCIO], 2009).

Os autores supracitados ainda enfatizam os aspectos que devem ser conservados e os esquecidos de cada via. Na *Primeira Via* mantemos a inspiração, a inovação e a autonomia, contudo a inconsistência e a licença profissional devem ser abandonadas. No interregno temos os padrões comuns com interpretação local como ponto positivo, já o desenvolvimento fraco de professores, líderes e comunidades são apresentados como pontos que devem ser abandonados.

Na *Segunda Via*, a urgência, a consistência e a igualdade precisam ser mantidas, em compensação a alta competição e excessiva estandardização já não devem ser

⁶⁰ “A First Way of state support and professional freedom, of innovation but also inconsistency; a Second Way of market competition and educational standardization in which professional autonomy is lost; and a Third Way that tries to navigate between and beyond the market and the state and balance professional autonomy with accountability” (tradução nossa).

consideradas na tomada de decisão. Por último, na *Terceira Via* observamos o maior equilíbrio e inclusão, envolvimento público, reinvestimento financeiro, melhor evidência, e redes profissionais, todavia a autocracia persistente, os objetivos impostos, a obsessão por dados e as interações efervescentes necessitam ser esquecidas.

Finalmente, a *Quarta Via* representa um caminho de inspiração e inovação, de responsabilidade e sustentabilidade, envolve diversas escalas para a sua realização, desde políticas governamentais, ao envolvimento profissional, e o engajamento público de diversos indivíduos responsáveis pela mudança educacional com a utopia de um mundo mais inclusivo, seguro, humano e de visão social e educacional inspiradora. Como considera Hargreaves e Shirley (2009), é o período caracterizado por reformas sociais.

A figura 7 sistematiza a perspectiva da *Quarta Via*, na qual a “[...] mudança irá trazer uma profissão energizada com um engajamento público e um governo que guia e não controla, em uma parceria interativa de iguais, dedicados a servir e melhorar o bem comum público e educacional⁶¹” (HARGREAVES; SHIRLEY, 2009, p. 69). Em suma, a figura destaca o papel do Estado, da comunidade e dos profissionais da educação na aprendizagem, conquistas e bem-estar de todos.

Figura 7: A Quarta Via.

Fonte: Hargreaves e Shirley (2009). **Traduzido por:** Ribeiro, 2018.

Esta via está vinculada aos aspectos econômicos e políticos, dado que, como analisamos ao longo desta dissertação, economia, política e educação não estão separadas

⁶¹ “A Fourth Way of change that will bring together an energized profession with an engaged public and a guiding but not controlling government, in an interactive partnership of equals dedicated to serving and improving the public and educational common good” (tradução nossa).

do processo de construção de uma nova realidade educacional no mundo. Desta maneira, a necessidade de uma *política radical* descrita por Giddens (1996) se faz cada vez mais imprescindível em uma sociedade na qual há uma desregulação do Mercado e um Estado com diversas dificuldades para resolução de problemas de sua população, com uma *política gerativa* como caminho para o desenvolvimento de indivíduos autônomos que não sejam dependentes do Mercado ou do Estado para resolução de seus problemas, perpassando por uma mudança radical na forma como enxergamos o mundo.

Em vista disto, a *Quarta Via* delinea-se como uma possibilidade de mudança educacional e social. Encarar a educação como um bem comum requer o engajamento e participação de todos nesse movimento que segundo Hargreaves e Shirley (2009) só pode acontecer pela escola com a participação dos professores e profissionais da educação, dos alunos e dos pais, da comunidade local e do Estado. Por isso, reconhecemos que essa perspectiva está intrinsicamente relacionada com a liderança educacional.

Neste sentido, Finlândia e Brasil se distanciam ao considerarmos esse aspecto da transformação. Como destacamos anteriormente, a Finlândia é reconhecida como o país que conseguiu estabelecer um sistema de liderança sistematizado em seu território, e também é reconhecida como um modelo do ponto de vista da *Quarta Via*. As mudanças produzidas na educação estiveram associadas a transformações radicais na formação profissional de professores e na *cultura de educação* presente no país.

Acreditamos que esta perspectiva mereça um longo aprofundamento de estudos para conseguirmos estabelecer relações com o Brasil. Mas é evidente o papel do professor, visto que, os líderes educacionais podem identificar os riscos iminentes que cercam crianças e adolescentes, produzindo redes de segurança e solidariedade, diagnosticando e buscando soluções para possíveis situações de riscos, e fortalecendo os laços de amizade e grupos de ação dentro da escola e em todo o distrito educacional.

Isso ocorre a partir de uma liderança compartilhada, que segundo Risku et. al (2016) envolve um suporte dos líderes formais através de um clima de segurança e uma política estratégica de equipe e utilização de artefatos na liderança. Niemi (2015) ainda acrescenta que a liderança compartilhada é importante, porém mais importante ainda é que toda a comunidade escolar veja o desenvolvimento como uma tarefa em conjunto.

Esta perspectiva envolve professores, diretores, alunos, e a comunidade na qual a escola está inserida, por meio de um *networking*, ou seja, uma rede de escolas que trocam conhecimento e informações. Diferentemente da rede que conhecemos no Brasil, na qual as particularidades da escola se perdem no espaço abstrato, com a preocupação associada

apenas à demanda por vagas, deixando a qualidade para segundo plano. Em um distrito educacional, as demandas e os problemas das instituições são relevantes para a tomada de decisão. Cada escola é uma escola, e que podem trocar informações entre elas para resolver suas demandas.

Conforme Hargreaves e Shirley (2009), a mudança na educação ocorre quando não estamos isolados, por isso o trabalho em conjunto é importante, tanto dentro, quanto fora da escola. Ao julgarmos a escassez de estudos que considere a escola e os professores como transformadores de seu ambiente por meio da liderança, entendemos que nossa perspectiva está associada à escola e seu poder de modificação da comunidade escolar de maneira sustentável.

Os autores supracitadas, ao exemplificar a questão, enfatizam que aproximadamente 300 escolas na Inglaterra melhoraram seus resultados de maneira impressionante nos últimos anos ao promover um trabalho cooperativo, com organização e desenvolvimento comunitário, que indica que a possibilidade de mudança em uma escala local que se traduz para uma escala global, e que nem sempre está em conformidade com as demandas exigidas pelo Estado.

Neste sentido, a troca de informações entre as escolas criaram um distrito educacional, que evoluiu para uma política pública de educação que não se originou no Estado e sim dos processos locais, mas que precisou dele para sua ampliação. São professores decidindo como resolver os problemas educacionais identificados na escola e em seu distrito, e agregando toda a sociedade nesta ação. Portanto, inserido numa perspectiva da *Quarta Via* de transformação, que associa a escola ao seu território.

Desta maneira, considerar o território é um dos caminhos para compreendermos a construção de um distrito educacional, e no Brasil, a questão da desigualdade social é iminente, pois faz parte da realidade das escolas, que são muitas distintas entre si, com demandas e necessidades que envolvem grandes diferenças dentro do sistema público de ensino. O distrito educacional é constituído a partir da troca de experiências entre as diversas escolas que podem ser encontradas em um território.

Hoje, as escolas servem e dão forma a um mundo no qual podem existir enormes oportunidades e desenvolvimento econômico, se as pessoas tiverem a possibilidade de aprender a trabalhar de uma forma mais flexível, de investir na sua segurança financeira futura, de se requalificarem e de se relocizarem, quando a economia muda a sua volta, e de valorizarem o trabalho criativo e colaborativo (HARGREAVES, 2003, p. 13).

A escola e o professor são as chaves para a mudança diante da *Quarta Via*. Na sociedade do conhecimento, segundo Hargreaves (2003), a economia do conhecimento busca por lucros e tem interesses privados, porém a escola pode aproveitar-se dos efeitos prósperos desta sociedade para obter crescimento e prosperidade, ensinando para além da economia com desenvolvimento de valores e atitudes, e uma aprendizagem cognitiva e emocional, apostando na vida em grupo e não apenas trabalho em equipe de curto prazo.

Para isso, uma cultura de confiança no professor precisa ser retomada, na transição para a *Segunda Via*, Hargreaves e Shirley (2009) destaca que há uma perda da confiança no professor. A necessidade de retomada do valor e sentido dessa formação é essencial para aumentar a qualidade da formação profissional de docentes:

As três coisas que mais fazem as pessoas felizes são propósito, poder e relacionamentos. Os professores se sentem emocionalmente positivos quando os seus propósitos estão claros, focados e realizável, e quando estes propósitos pertencem a eles. Eles se tornam infelizes quando os propósitos são vagos, dispersos, fora da realidade, constantemente em mudança, ou são impostos por alguém⁶² (HARGREAVES; SHIRLEY, 2009, p. 73).

Portanto, professores enquanto líderes podem produzir transformações radicais por meio da valorização da vida social de crianças e adolescentes em uma sociedade do conhecimento mais próspera e competitiva, com a restauração da expertise e integridade dos profissionais da educação. Porém, essas concepções ainda precisam ser aprofundadas no Brasil, passando pelas considerações da importância da *cultura de educação* para a valorização do professor e do processo educacional, e considerando a perspectiva de uma *Quarta via* de ação educacional e reforma social.

⁶² The three things that most make people happy are purpose, power, and relationships. Teachers feel positive emotions when their *purposes* are clear, focused and achievable, and when those purposes belong to them. They become unhappy when purposes are vague, scattered, unrealistic, constantly changing, or are imposed by someone else (tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização deste trabalho acadêmico representa uma abertura para novos campos de investigação, dado que a pesquisa consiste na “[...] procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento” (COLTRINARI, 2013, p. 115). Portanto, um processo flexível, no qual podemos projetar nossos objetivos, desafios, propostas e os próprios limites do realizável da pesquisa científica. Em um processo de amadurecimento, para reconhecer as limitações impostas pela investigação em sua continuidade junto à perspectiva de estudos futuros.

Nesta pesquisa compreendemos como as modificações educacionais da Finlândia estiveram associadas a uma *cultura de educação*. Cultura e educação, conforme destacou Bruner (1996), envolvem o complexo processo do aprender, portanto, num país com uma *cultura de educação* valorizada, esse processo é intensificado, e abrange não só o processo escolar, mas toda a sociedade.

Neste sentido, o que nos chamou a atenção foi que a Finlândia conseguiu construir uma concepção de educação intrinsecamente relacionada com um projeto político de nação, com professores comprometidos com a formação de gerações futuras. Porém, isto só se concretizou porque o país percebeu a importância de formar professores altamente qualificados, o que gerou autonomia em seu trabalho, dando-lhes *status* sociais reconhecidos pela sociedade.

Perceber essa importância foi essencial para as reformas educacionais que se estabeleceram ao longo da história do país, sobretudo na década de 1990, momento em que o Estado do bem-estar social passou a ser questionado. A educação na Finlândia foi a solução para superação da crise econômica vivida intensamente neste país. Em contrapartida, no Brasil, em que pese a década de 1990 representar a mudança tão esperada para a educação, com a retomada da democracia, a elaboração de uma nova LDB, e com este país entrando no contexto da Era da Informação e da Conectividade, as mudanças que ocorreram não implicaram em transformações estruturantes na educação.

Pudemos compreender que, ao longo do processo histórico brasileiro, as reformas educacionais estiveram associadas às transformações políticas e econômicas, o que poderia representar um avanço para incluir crianças e adolescentes no sistema educacional de maneira justa e igualitária. Entretanto essas reformas não tiveram a intencionalidade de abranger uma educação de alta qualidade, e mesmo com a

universalização da educação no país, as desigualdades educacionais ainda estão presentes e mais profundas⁶³ em nosso território.

No Brasil, embora possamos discutir alguns avanços, percebemos que vivemos uma história de retrocessos, principalmente no que diz respeito à política pública de formação de professores, visto que não identificamos políticas que impulsionem um salto qualitativo na profissionalização de docentes brasileiros. Desde 1996, o Ensino Superior se tornou uma obrigatoriedade para professores, porém não houve garantia da qualidade desejada. Atualmente, grande parte dos professores brasileiros é habilitada a exercer a sua profissão por meio de cursos rápidos, à distância, e com pouca discussão sobre a importância de sua profissionalização, com deficiências significativas relacionadas ao conhecimento científico específico da área de atuação desse professor, e sem reflexões teóricas e filosóficas profundas junto a teorias psicopedagógicas, para uma ação socialmente ampla.

Por isso, a realização de uma revisão crítica da nossa formação de professores foi o divisor de águas no processo comparativo adotado nesta pesquisa. Pudemos compreender como o papel do professor foi essencial para as mudanças sociais que ocorreram na Finlândia, onde as transformações da educação estão associadas à formação do professor de alta qualidade, que garante que este seja um sujeito de transformação social.

Essas mudanças na formação de professores são necessárias e perpassam por perspectivas relacionadas ao futuro, e isto diz respeito a como compreendemos a realidade atual e os desafios por ela apresentados. Segundo a pesquisa Talis (2014), quando professores se sentem confiantes para ensinar, os alunos costumam ter maior desempenho e desejo de aprender. Além disso, docentes ficam mais entusiasmados e satisfeitos com a sua profissão, sendo que os professores mais eficientes costumam demonstrar maior satisfação com o ato de ensinar seus alunos.

No Brasil, temos uma cultura e temos uma educação, mas ainda não conseguimos construir um projeto de educação que passe por pensar esta *cultura de educação*, visto que cabem aos professores participar da formação social dos indivíduos que vivem em um mundo em transformação, e Segundo Bruner (1996, p. 10-11) “aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da participação numa cultura”.

⁶³ Lembramos que este trabalho é finalizado no contexto da pandemia da COVID19, que paralisou as aulas das escolas públicas do Brasil. As consequências são imensuráveis para a formação de crianças e adolescentes, e gerarão um aprofundamento das desigualdades territoriais.

As perspectivas de estudos futuros envolvem pensar numa formação de professores altamente qualificados, e olhar para a liderança educacional numa *Quarta Via* envolve pensar no professor como uma das chaves para a transformação social. Vimos que a Finlândia conseguiu desenvolver um sistema de liderança educacional por todo o seu território. Todavia, a partir da oficina com professores brasileiros, que desenvolvemos durante esta pesquisa, percebemos a dificuldade de professores enxergarem a si mesmos como líderes educacionais nas suas escolas, e menos ainda no amplo sistema educacional brasileiro.

Este ponto da pesquisa merece um longo aprofundamento. A princípio, identificamos que a melhoria da educação tem de passar pela formação de professores, com profissionais que identifiquem o seu poder de ação social e não sejam meramente “técnicos”, responsáveis por aplicar as habilidades que seus alunos precisam desenvolver. Chegamos neste ponto da pesquisa por conta da liderança educacional e da *Quarta Via*, pois um caminho da renovação pode estar relacionado a uma *Quarta Via* de ações e práticas que podem abranger um futuro mais inclusivo, inspirador e sustentável, através da educação.

Embora pensar nestes dois conceitos possa ser um dos caminhos para repensar a formação de professores no Brasil, ainda temos um longo caminho de pesquisa e de ação do Estado para percorrer, sobretudo considerando uma *cultura de educação* que valorize a formação docente.

Por fim, pensar na formação de professores é pensar no mundo onde as novas gerações irão viver. Os cenários são diversos e envolvem muitas possibilidades. Então, como organizar essas mudanças? Esperamos que uma proposta de política educacional considere o que se pretende que aconteça na sociedade atual e no futuro, partindo de problemas existentes e vindouros para alcançar soluções que concretizem uma mudança. Portanto, as possibilidades de análises são diversas e pesquisas que envolvam o professor merecem ser continuamente realizadas, para que possamos ter uma política educacional que promova uma transformação do social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB’SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ACATECH. Industrie 4.0: International Benchmark, Options for the Future and Recommendations for Manufacturing Research. **VDI Nachrichten**, 2016.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, J. E. D. **A transição demográfica e a janela de oportunidade**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2008.

ANTIKAJINEN, A. In search of the Nordic model in education. **Scandinavian Journal of Education Research**, v. 50, n. 3, p. 229–243, 2006.

AZANHA, J. M. P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, 1991.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67–78.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil: [s.d.]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CARAÇA, J. A separação de culturas e o declínio da modernidade. In: **A crise e seus efeitos: as culturas econômicas da mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

CASTELLS, M. **Ruptura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G.; CARAÇA, J. As culturas da crise econômica: introdução. In: **A crise e seus efeitos: as culturas econômicas da mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

CASTELLS, M.; HIMANEN, P. **The information society and the welfare state: the**

finnish model. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CHAPARRO, J. C.; JAIMES-MÁRQUEZ, M. C.; PRADA-NÚÑES, R. Modernidad y Educación: una reflexión a propósito de sus legados y desafíos. **Perspectivas**, v. 3, n. 2, p. 121–132, 2018.

CLAVAL, P. As abordagens da Geografia Cultural. In: **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

COLTRINARI, L. A pesquisa acadêmica, a pesquisa didática e a formação do professor de Geografia. In: **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAMOND, J. **O terceiro chimpanzé - a evolução e o futuro do ser humano**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

DIAMOND, J. **Reviravolta: como indivíduos e nações bem-sucedidas se recuperaram das crises**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FEUERSTEIN, R. **Mediated Learning Experience (MLE) - theoretical, psychosocial and learning implication**. London: Freund Publishing House Ltda., 1999.

FINLAND. **Finland - Basic Education Act**. Finland: [s.d.]. Disponível em: <<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educ. Soc**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GIDDENS, A. **Para além da direita e da esquerda, o futuro da política radical**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GOMES, P. C. DA C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1999.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento - A educação na era da insegurança**. Porto: Porto, 2003.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **The Fourth Way: the inspiring future for**

Education Change. United State of America: Corwin, Ontario Principals Council, NSDC, 2009.

HELLER, A. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 267.

HIMANEN, P. Crise, identidade e Estado de bem-estar social. In: **A crise e seus efeitos: as culturas econômicas da mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, 2001.

JUTIKKALA, E. Entre las dos guerras mundiales. In: **Finlandia en perspectiva**. Porvoo, Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 1963.

KINGLE, M. **Breve História da Finlândia**. Portugal: Ministério das Relações Exteriores da Finlândia, 1989.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

MALE, T.; PALAIOLOGOU, I. Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 43, n. 2, p. 214–231, 2015.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, CEM, 2015.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1974.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. **New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach**. Helsinki: [s.d.]. Disponível em: <<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, F. N. A. OF E. **Finnish education in a nutshell**. Helsinki: [s.d.]. Disponível em: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

MIRANDA, M. E. **Educação, Espaço e Poder**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

MIRANDA, M. E. Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sócio-cultural. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 20, p. 11–22, 2010.

MIRANDA, M. E. **A reinvenção da prática docente: interfaces e aproximações para a resignificação da prática docente**. Anais Encuentro de Geógrafos de América Latina. Lima: EGAL, 2013. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/10.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019

MIRANDA, M. E. Aulas Laboratoriais de Geografia: Proposições para o Ensino de Graduação. **Revista da Graduação da USP**, v. 2, n. 1, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NIEMI, H. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. **Psychology, Society, & Education**, v. 7, n. 3, p. 279, 30 abr. 2015.

NNANE, R. N. **An exploration of principals' and teachers' perception of teacher leadership in Finland: the case of four upper secondary schools in Jyväskylä**. [s.l.] University of Jyväskylä, 2009.

NUNES, C. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. In: EDUCAÇÃO, S. B. DE H. DA (Ed.). **Educação no Brasil - história e historiografia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

OECD. **Improving School Leadership volume 1: policy and practice**. Paris, 2008. Disponível em: <www.sourceoecd.org/education/9789264044678>. Acesso em: 20 jul. 2018a.

OECD. **Improving School Leadership volume 2: case studies on system leadership**. Paris, 2008. Disponível em: <www.sourceoecd.org/education/9789264044678>. Acesso em: 20 jul. 2018b.

PRADO, S. M. **Formação do professor de Geografia: Vozes e Discursos da Escola e da Universidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

RANTANEN, T. No nacionalismo nós confiamos? In: **A crise e seus efeitos: as culturas econômicas da mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

RIBEIRO, N. Cultura de educação, clima e organização da sociedade finlandesa. In: **Olhares de Jovens Geógrafos para o Estado, a Cidade e a Educação**. Curitiba: Appris, 2019.

RIBEIRO, S. C. A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 63–82, 1993.

RISKU, M. **Finnish education and education system . Learning material for the Summer School**. Jyväskylä University of Jyväskylä, Finland, , 2019.

ROMANELLI, O. DE O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAHLBERG, P. **Lições finlandesas: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia**. Rio de Janeiro: Eduff, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: [s.n.].

SERRES, M. **Tempo de Crise**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SILVEIRA, M. L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, n. 19, p. 81, 30 dez. 2006.

SIMOLA, H. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. **Comparative Education**, v. 41, n. 4, p. 455–470, 2005.

TALIS. **FINLAND - Key Findings from the Teaching and Learning International Survey**. Finland, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/finland/TALIS-2013-country-note-Finland.pdf>>. Acesso em: 5 maio. 2019a.

TALIS. **Brasil - Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil->

Portuguese.pdf>. Acesso em: 5 maio. 2019b.

TALIS. **Talis - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Brasília, 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, 2000.

THERBORN, G. **O mundo: um guia para principiantes**. São Paulo: Contexto, 2013.

TIAN, M.; RISKU, M.; COLLIN, K. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. **Educational Management Administration and Leadership**, v. 44, n. 1, p. 146–164, 2016.

VARKEY FOUNDATION. **Finland - GTSI Statistics**. São Paulo, 2018. Disponível em:

<<https://www.varkeyfoundation.org/media/4839/gtsi-finland-chart-findings.pdf>>.

Acesso em: 4 maio. 2019a.

VARKEY FOUNDATION. **Brazil - GTSI Statistics**. Reino Unido, 2018. Disponível em:

<<https://www.varkeyfoundation.org/media/4833/gtsi-brazil-chart-findings.pdf>>.

Acesso em: 4 maio. 2019b.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

WHITE, L. A. **O conceito de sistemas culturais - como compreender tribos e nações**.

Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WOLFF, F. **Nossa humanidade - de Aristóteles à neurociências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2012.