

# **DA OBSCURIDADE PARA AS LUZES DA RIBALTA: O SURPREENDENTE E “IMPROVÁVEL” ÊXITO DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS EM UM CENÁRIO GLOBAL DE EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO MERCADO**

Remo Moreira Brito **Bastos** – UFC

## **Resumo**

O presente artigo, apoiado em produção bibliográfica considerada o estado da arte em pesquisas sobre o sistema educacional da Finlândia, bem como em documentos oficiais de seu governo e de instituições multilaterais que pesquisam e procuram influenciar as decisões nacionais sobre a área, lança luz sobre a emergência, a partir de 2001, do reconhecimento internacional do êxito do modelo de educação praticado naquele país. Antes os surpreendentes resultados obtidos pelos alunos finlandeses no primeiro teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado em 2000, mostra-se o impacto das reações na mídia e na sociedade, dentro e fora do país, bem como os fatores que contribuem para a consistência e o sucesso do paradigma educacional daquele país nórdico.

**Palavras-chave:** Educação. Finlândia. Sistema educacional.

# **DA OBSCURIDADE PARA AS LUZES DA RIBALTA: O SURPREENDENTE E “IMPROVÁVEL” ÊXITO DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS EM UM CENÁRIO GLOBAL DE EDUCAÇÃO CAPTURADA PELO MERCADO**

## **Introdução**

A despeito das sérias reservas da maior parte da comunidade acadêmica mundial – à qual nos associamos – no que concerne às suas validade e confiabilidade absolutas, bem como das consequências negativas do uso massificante de seus resultados como critério definidor da qualidade de díspares sistemas nacionais de educação, o presente estudo aborda a evolução positiva do desempenho da Finlândia nos testes aplicados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2001 a 2009, e sua repercussão internacional, a qual vem, desde então, provocando uma onda de análises e especulações sobre o sucesso do sistema

educacional desse país, notadamente quando as bases de tal êxito repousam sobre concepções educacionais que destoam radicalmente do modelo hegemônico preconizado pelos cânones do ideário neoliberal.

Partindo da análise do desempenho dos alunos finlandeses na primeira edição do referido teste, realizado em 2000, o presente artigo apresenta as reações a esses resultados dentro e fora da Finlândia. Em seguida, explora os fatores que podem explicar aquele desempenho, contrapondo-os com seus homólogos encontrados no modelo corporativo global de educação, desvelando como a consistência superior daqueles fatores presentes no sistema finlandês constitui a base do êxito das reformas educacionais implementadas naquele país.

## **1 O impacto dos resultados do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000**

Antes da divulgação dos resultados da primeira edição dos testes do PISA, ocorrida em 2001, havia um consenso geral de que países tidos como referência mundial em educação, tais como Estados Unidos, Alemanha e França, para citar alguns, desfrutavam de sistemas educacionais que proporcionavam aos seus alunos o melhor desempenho acadêmico e a mais consistente aprendizagem dentre os seus pares, no mundo. Indicadores nacionais da área – nível de instrução, proporção de investimento em relação ao produto nacional, percentual de pessoas com nível superior – , além do sucesso de seus estudantes em competições acadêmicas nacionais e internacionais, como as Olimpíadas em Física, Matemática, Computação, Química, Biologia, por exemplo, reforçavam e confirmavam o senso comum de então no que concerne à qualidade daqueles sistemas educacionais.

A divulgação daqueles resultados, em dezembro de 2001, abalou o *status quo* acadêmico e político mundial: a Finlândia, longínquo país localizado na extremidade norte do globo terrestre, surpreendentemente, assume os primeiros lugares nos três domínios cognitivos avaliados pelo teste, a saber, Matemática, Ciências e Leitura, esta

como foco prioritário daquela edição do PISA (enquanto que, na edição de 2003, foi dada atenção prioritária à Matemática; na de 2006 às Ciências).

A tabela a seguir mostra o desempenho daquele país nas três áreas do conhecimento, em relação aos demais países da OCDE e aos outros países participantes, não pertencentes a essa organização multilateral.

Tabela 1. Resultados da Finlândia no PISA 2000

<b>Domínios cognitivos</b>	<b>Número de pontos</b>	<b>Países da OCDE</b>	<b>Todos os países</b>
Letramento em Leitura	546	1º lugar	1º lugar
Letramento em Matemática	536	4º lugar	4º lugar
Letramento em Ciências	538	3º lugar	3º lugar

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE – FINLAND, s.d..

A título de comparação com os sistemas educacionais até então tidos como de excelência mundial, o primeiro lugar obtido pela Finlândia em *desempenho médio na escala combinada de proficiência em leitura* (OECD, 2003, p. 76)<sup>1</sup>, mostrado na primeira linha da tabela acima, contrasta com os decepcionantes e surpreendentemente pífios desempenhos de alguns daqueles sistemas educacionais, a saber: França, décimo quinto lugar, Estados Unidos, décimo sexto e Alemanha, vigésimo segundo, dentre outros (OECD, 2003). Além disso, a variação relativa<sup>2</sup> da *performance* intra e entre escolas na Finlândia era excepcionalmente baixa, refletindo a equidade do sistema.

<sup>1</sup> Todas as traduções que se fizeram necessárias para a produção do presente trabalho foram empreendidas por seu autor.

<sup>2</sup> A variação relativa é também chamada *taxa de variação* e expressa a diferença entre o melhor e o pior desses indicadores.

O desempenho dos alunos finlandeses nos ciclos seguintes do exame (2003, 2006, 2009 e 2012) repete o padrão de excelência registrado na primeira edição, a de 2000, o que consolida a percepção da consistência e da solidez do sistema educacional daquele país do norte europeu, suscitando a curiosidade e a avalanche mundial de análises e pesquisas sobre os fundamentos e as razões do sucesso de seu modelo educacional.

## **2 As reações dentro e fora da Finlândia.**

Como assinala Sahlberg (2011), as reações iniciais posteriores aos primeiros resultados positivos da Finlândia no PISA dentro da comunidade educacional foram confusas. A mídia mundial queria saber o segredo da sua excelente educação. Nos primeiros dezoito meses após a publicação desses resultados, centenas de delegações estrangeiras oficiais excursionaram por todo aquele país no intuito de descobrir como suas escolas funcionavam e como seus professores ensinavam. Tamanho era o grau de perplexidade e de admiração dos visitantes estrangeiros em relação ao “milagre finlandês” do PISA que muitas vezes os próprios finlandeses não conseguiam responder aos questionamentos com a riqueza de detalhes que os visitantes esperavam.

Ainda segundo aquele autor, não obstante a todo esse entusiasmo relacionado a tal “milagre”, a maioria dos educadores e diretores escolares daquela nação entende que esses tipos de testes padronizados de larga escala atingem apenas uma estreita gama do amplo espectro da aprendizagem escolar, e muitos ainda advertem que o PISA advoga a ideia da transferência de políticas e de práticas educacionais que, com efeito, não são, em sua maioria, mecanicamente transmissíveis, bem como sua acrítica adoção levaria a uma visão simplista do aprimoramento educacional.

No exterior, mormente nos países até então tidos como detentores de sistemas educacionais de padrão de excelência, as reações ante o surpreendente e improvável êxito de um paradigma de educação que colocava em xeque as prescrições e os fundamentos de seu homólogo, de cariz eminentemente neoliberal, funcionalista e

utilitarista, misturavam desdém – na sociedade e na mídia estadunidense – com perplexidade e uma imediata predisposição para reverter a desfavorável posição relativa de seus arranjos educacionais, no corpo social germânico.

Na Alemanha, por exemplo, um desempenho pobre no Programa de 2000 do PISA provocou esta declaração do Ministério da Educação e Pesquisa: ‘Os resultados são alarmantes. O lugar de um país com a importância econômica e política da Alemanha é no topo das tabelas de classificação e não podemos estar satisfeitos com um sistema de educação com desempenho no nível médio da OCDE – quanto mais abaixo dela!’ (BULMAHN, 2002 apud FEUER, 2012, p. 6).

O desempenho dos estudantes alemães nos exames do PISA de 2000 foram significativamente abaixo da média da OCDE em todas as áreas testadas. No geral, a Alemanha ficou no vigésimo lugar dentre os vinte e sete países daquela organização que participam daqueles testes. Além dos pífios resultados, o PISA sinalizou que a Alemanha era um dos países-membro daquele organismo multilateral com o maior nível de variação de performance entre diferentes grupos de estudantes: em nenhuma outra nação industrializada o sucesso acadêmico era tão fortemente determinado pela origem socioeconômica ou pela migração como na Alemanha (MARTENS; NIEMANN, 2013). Nessa esteira, esses autores asseveram que,

Quando os primeiros resultados dessa comparação transnacional de conhecimentos e competências dos alunos do ensino secundário foram liberados no início de dezembro de 2001, um debate contencioso e contínuo sobre a educação foi desencadeado na Alemanha: Enquanto país que há muito se orgulhava de seu sistema de ensino, com suas contribuições à ciência e à filosofia ocidental, os dados comparativos internacionais empiricamente revelaram que a superioridade esperada do sistema de ensino

alemão parecia não ser mais do que mera mediocridade. Na essência, mais de dez anos de experiência com o PISA desencadearam uma ampla reforma no sistema de ensino secundário alemão, que ainda hoje está em curso. (MARTENS; NIEMANN, 2013, p. 314-315).

Inobstante apresentar, na mesma edição daqueles exames, resultados semelhantes aos da Alemanha, diferentemente do que ocorreu naquele país europeu, nos Estados Unidos os resultados da participação de seus estudantes no PISA 2000 passaram praticamente despercebidos, com parca repercussão na mídia, não despertando interesse na população nem suscitando nenhum tipo de reforma em sua política educacional. De acordo com Bieber e Martens (2011), como a baixa qualidade do ensino secundário estadunidense é amplamente conhecida, desde início dos anos 1980<sup>3</sup>, a divulgação dos resultados do PISA não provocou maiores reações. Ademais, reformas educacionais vêm sendo implementadas naquele país há mais de trinta anos, independentemente de resultados de quaisquer estudos comparativos internacionais.

### **3 Fatores que colaboram para a consistência do modelo educacional finlandês**

Ao abordarmos, na presente seção, os fatores que levaram, no curto espaço de trinta anos, o sistema educacional finlandês de um rendimento mediano para o topo da escala do PISA, procederemos à contraposição desses valores aos que alicerçam o

---

<sup>3</sup> Em abril de 1983, o Presidente Ronald Reagan divulga para a imprensa o teor de um relatório preparado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, intitulado *A Nation At Risk* (Uma Nação em Risco), o qual analisava a qualidade da educação nos EUA, e cuja repercussão nacional foi bombástica. Dentre outras preocupantes revelações, soube-se que vinte e três milhões de americanos adultos eram analfabetos funcionais, que o desempenho médio dos estudantes do ensino secundário em testes padronizados foi menor do que antes do lançamento do satélite russo Sputnik, em 1957, e que apenas um quinto dos alunos com dezessete anos de idade conseguiu escrever um breve texto persuasivo. Desde então, a pressão de tal preocupante realidade educacional fez com que quarenta e cinco dos cinquenta estados daquele país adotassem currículos com um núcleo comum de conhecimentos básicos julgados indispensáveis para o soerguimento do nível educacional de sua nação. (GRAHAM, 2013). Mesmo assim, muitas das deficiências apontadas pelo relatório ainda hoje permanecem, desafiando educadores e a sociedade estadunidense em geral.

modelo corporativo global de educação, contemporaneamente hegemônico, focado em constantes testes padronizados de larga escala e no rigoroso controle do trabalho docente, e estruturado de acordo com o paradigma subjacente às técnicas de gestão empresarial.

### 3.1 Baixo *gap* educacional intra e inter escolas

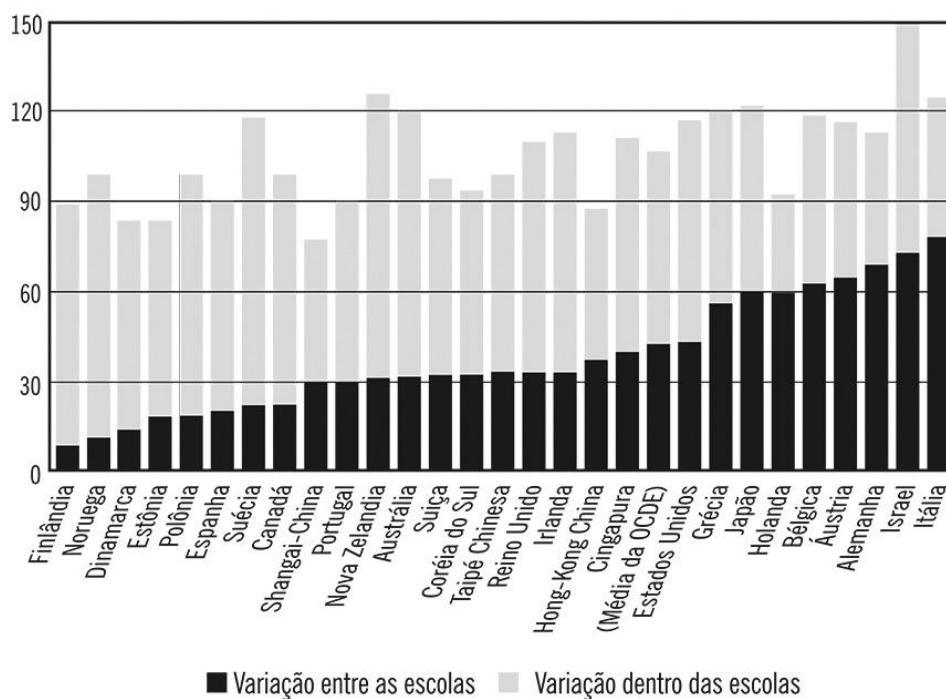
A excelência do sistema educacional finlandês tem sido favorecida por sua notável homogeneidade de desempenho dentro das escolas e entre elas. Segundo a OCDE, nenhum outro país tem tão pouca variação nos resultados entre as escolas, e a diferença dentro desses estabelecimentos de ensino entre os alunos de maior e menor desempenho é extremamente reduzida. Nesse sentido, as unidades escolares finlandesas conseguem servir a todos os aprendizes bem, independentemente da sua origem familiar ou condição socioeconômica. (OECD, 2010)

O gráfico a seguir ilustra bem a liderança daquele país no que se refere a um salutar baixo *gap* educacional dentro das escolas e entre elas, dentro dos respectivos territórios nacionais, dentre os países da OCDE.

Gráfico 1: Variação intra e entre escolas do desempenho nos testes de proficiência em leitura no PISA 2009.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para obter a variação, por país, do desempenho dos estudantes no PISA 2003 em matemática dentro das escolas e entre elas, reportar-se a OECD (2004, p. 19). Enquanto essa variação, entre escolas, nos países da OCDE, oscilava em torno de 34%, na Finlândia, ficava ao redor de apenas 4% (OECD, 2007). A mesma fonte pontua que contribui significativamente para isto o caráter não seletivo das escolas gerais (*comprehensive schools*) naquele país, que constituem a essência do modelo educacional finlandês (*peruskoulu*), no qual todos os alunos recebem o mesmo provimento educacional básico, em média até os 16 anos de idade. Conclui, indicando que variações maiores de desempenho entre escolas ocorrem com maior frequência nos sistemas educacionais nacionais nos quais os estudantes ingressam, no início de sua vida escolar, em diferentes tipos de escolas.



Fonte: Produzido pelo autor, a partir de Sahlberg (2011, p. 70).

### 3.2 Prestígio social, autonomia e condições de trabalho dos professores

Muitos fatores têm contribuído para o sucesso do modelo educacional da Finlândia, mas qualquer pesquisa empreendida com mínimo nível de aprofundamento bibliográfico-empírico revelará que, desses fatores, um supera todos os demais em importância para a consistência e a sustentabilidade do sistema: a excelência de seus professores.

Como corolário de uma sólida preparação profissional (sobre a qual versa a seção 3.4 deste artigo) e das bases sócioéticas que fundamentam o exercício de sua profissão, em consonância, diga-se de passagem, com os valores predominantes naquela sociedade, a docência desfruta de imenso prestígio e confiança naquele país, tanto quanto a medicina, a advocacia e outras do mesmo quilate em termos de valor social. Dessa forma, a carreira é exercida por toda a vida, e é uma das mais disputadas:



anualmente, mais de vinte mil candidatos concorrem para o cargo de professor de escola primária, e apenas um décimo destes conseguem ser selecionados.

Não é de admirar, então, que os professores e o próprio ensino sejam altamente respeitados na Finlândia. Os meios de comunicação finlandeses divulgam regularmente os resultados de pesquisas de opinião que avaliam as profissões favoritas entre os diplomados do ensino superior secundário geral. Surpreendentemente, **a docência é constantemente classificada como uma das profissões mais admiradas, à frente de medicina, arquitetura e direito**, tipicamente consideradas profissões de sonho [...]. **Ensinar é congruente com os valores fundamentais dos finlandeses, que incluem a justiça social, o cuidar de outros, e a felicidade.** (SAHLBERG, 2011, p. 97, grifo nosso)

Congruentemente, os professores participam intensamente do planejamento escolar e do desenvolvimento dos currículos, que naquela nação não é competência da federação, e sim dos municípios, muito embora esses sigam algumas diretrizes gerais, delineadas pelo governo central, notadamente de ordem programática, que deixam suficiente margem aos municípios para contemplarem aspectos peculiares à realidade sociocultural local.

Fica claro que o macroambiente e o contexto sociopolítico nos quais o magistério é exercido na Finlândia diferem significativamente dos existentes nos países que adotam o modelo corporativo global de educação (Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, dentre outros), cujo paradigma fundante da *accountability*<sup>5</sup> prevê rigorosas inspeções de agentes governamentais e infundáveis testes externos padronizados, nos quais se espera que o desempenho dos alunos reflita a qualidade do trabalho docente.

---

<sup>5</sup> Termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Uma tradução aproximada para a língua portuguesa poderia ser *responsabilização*.

Precisamente por se pautar em um paradigma ético-educacional diametralmente oposto, o modelo finlandês, caracterizado pela notável **autonomia profissional de seus professores**, supera seu congênere neoliberal. Sahlberg (2011) sintetiza de forma preciosa, essa axial característica do sistema de educação daquela nação.

Curiosamente, quase ninguém cita salário<sup>6</sup> como motivo para deixar de ensinar. Em vez disso, muitos apontam que se viessem a perder sua autonomia profissional nas escolas e em suas salas de aula, o exercício de sua profissão seria colocado em questão. Por exemplo, se um inspetor externo fosse determinado para julgar a qualidade do seu trabalho ou se uma política de remuneração baseada no mérito, influenciada por fatores externos, fosse imposta, muitos mudariam de profissão. [...] Muitos professores finlandeses me dizem que se eles encontrassem pressão externa semelhante aos testes padronizados de alto impacto e à *accountability*, como ocorre com seus pares na Inglaterra ou nos Estados Unidos, eles iriam buscar outros empregos. Em suma, **os professores na Finlândia esperam desfrutar de autonomia profissional, prestígio, respeito e confiança em seu trabalho**. Em primeiro lugar, as condições de trabalho e um ambiente profissional moral são o que efetivamente os jovens finlandeses levam em consideração na hora de decidir se eles vão seguir a carreira docente ou procurar trabalho em outro campo. (SAHLBERG, 2011, p. 101, grifo nosso)

A avaliação dos professores na Finlândia é conduzida por seus próprios pares de forma não estruturada, ou seja, não há processo formal, pois como o trabalho docente se realiza em bases cooperativas, em equipes organicamente atuantes, todos são responsáveis pelo desempenho de cada um, visto que à autonomia de que desfrutam

---

<sup>6</sup> Salário não é o principal motivo pelo qual os jovens finlandeses escolhem a profissão de professor. Não obstante, a remuneração dos professores efetivos situa-se no mesmo nível, em média, da praticada nos países da OCDE. (SAHLBERG, 2011)

corresponde o empenho não somente em suas atribuições de docência, mas também no funcionamento de suas escolas como um todo. Ante a identificação de qualquer deficiência no desempenho de algum educador, este é auxiliado por toda a equipe, de forma respeitosa e solidária, a fim de que supere sua dificuldade, quase sempre mediante treinamento com vistas a solucionar a carência. Basicamente, o valor fundamental que permeia todo o sistema educacional finlandês é a **confiança** entre seus membros, alicerçada no rígido padrão de seleção profissional e na elevada qualidade de formação técnica e ética de seus quadros.

A responsabilização educacional no contexto educativo finlandês preserva e aumenta a confiança entre os professores, alunos, dirigentes escolares e autoridades, envolvendo todos no processo e oferecendo-lhes um forte senso de responsabilidade profissional e iniciativa. A responsabilidade compartilhada para com o ensino e a aprendizagem caracteriza como a prestação de contas nessa área é organizada na Finlândia. Pais, alunos e professores preferem uma metodologia inteligente, que permita às escolas manter o foco na aprendizagem e possibilite maior grau de liberdade no planejamento do currículo, em comparação com a cultura de testes externos padronizados que prevalece em outras nações (SAHLBERG, 2011, p. 154).

Segundo ainda o mesmo autor, as autoridades dessa área e os pais entendem que a educação é um processo revestido de elevada complexidade para ser mensurado e avaliado por parâmetros meramente quantitativos, porquanto no sistema educacional daquela nação o princípio operativo existente é o de que a qualidade é definida pela mútua interação entre escolas e alunos, juntamente com os pais.

### **3.3 Equidade como princípio fundamental do sistema educacional finlandês**

A aplicação do princípio da equidade na educação consiste em que à totalidade do quadro discente seja oferecida a oportunidade de um aprendizado efetivo, entendido que todos, indistintamente, têm capacidade para lograr êxito nesse objetivo.

Provavelmente, a característica mais destoante do sistema educacional finlandês em relação ao seu congêneres neoliberal, hegemônico no restante do mundo, seja o princípio basilar de **ensino geral e único obrigatório para todas as crianças**, independentemente de quaisquer de suas condições intrínsecas ou extrínsecas. Conhecido como *Peruskoulu*, e implantado a partir do início da década de 1970, desde então esse sistema estrutura o ensino básico naquele país, no qual todos os estudantes aprendem juntos em escolas gerais (“*comprehensive schools*”<sup>7</sup>). Sahlberg (2011, p. 51) tece as linhas gerais da ideia:

A idéia central do *Peruskoulu* [...] era fundir os existentes liceus, escolas cívicas e escolas primárias em um abrangente ciclo básico de 9 anos a ser cursado em escolas municipais. Isso significava que a separação dos alunos após 4 anos de ensino primário em dois tipos de escolas diferentes (*‘grammar’* e *‘civic’ schools*<sup>8</sup>) chegaria ao fim. Todos os alunos, independentemente do seu domicílio, antecedentes socioeconômicos ou interesses, cursariam o mesmo curso básico de 9 anos de duração, em escolas administradas por autoridades locais de educação. Sua implementação foi revolucionária [...].

Como se era de esperar, os críticos do novo sistema sustentavam que não era possível se ter as mesmas expectativas educacionais de crianças que vinham de diferentes ambientes sociais e intelectuais, e que o futuro da Finlândia como uma nação industrial desenvolvida estava em risco porque o desempenho global da educação nacional teria de ser ajustado para baixo a fim de acomodar os alunos menos talentosos.

---

<sup>7</sup> Tipo de escola no qual a admissão é universal e não baseada em critérios de aptidão ou nos resultados acadêmicos. Guarda um paralelo com a ‘escola unitária’, propugnada por Gramsci.

<sup>8</sup> As primeiras ministravam um ensino geral, de caráter mais humanístico, enquanto as segundas focavam as bases da preparação para o mercado de trabalho.

A despeito de serem minoritários naquela sociedade, permeada por amplo consenso cultural e político sobre as linhas fundamentais de seu sistema educacional (OECD, 2007), esses segmentos somente arrefeceram seu ímpeto particularista e “meritocrático” em 2011, com a divulgação dos resultados dos primeiros testes internacionais do PISA, os quais evidenciaram que o firme compromisso com o princípio da equidade, estabelecido no início das reformas, levaria a frutos consistentes.

Restou claro que **o êxito adveio precisamente da opção ético-política de não procurar criar pequenos gênios, mas de levantar o desempenho de cada criança, indistintamente**, ou seja, elevar o desempenho nacional em termos de aprendizagem apoiando a maioria dos educandos, e não apenas uma minoria privilegiada, como ocorre no modelo corporativo global de educação, o qual segrega os alunos em turmas de acordo com seu desempenho anterior ou esperado<sup>9</sup>.

Como reflexo da adoção do princípio da equidade, mais de 99% dos estudantes da faixa etária ideal na Finlândia concluem com êxito o ensino básico obrigatório; cerca de 95% continuam a sua educação em escolas do ensino secundário, sendo que 93% dos que o iniciam concluem-no, e mais de 60% destes matriculam-se no ensino superior. **Todo o ensino naquele país, da pré-escola à pós-graduação, é completamente gratuito para todos os estudantes** (SAHLBERG, 2011).

No que se refere ao ensino superior, chama atenção o fato de o finlandês ser um dos mais equitativos do mundo. O Instituto Estratégico de Ensino Superior, baseado em Toronto, Canadá, compara equidade e questões relacionadas à igualdade no ensino superior em diferentes países. Seu Ranking Global de Educação Superior (USHER; MEDOW, 2010) compara a acessibilidade do ensino superior para residentes em desessete países. O estudo apresenta dados de seis indicadores diferentes de acessibilidade financeira<sup>10</sup>, e quatro de acessibilidade geral<sup>11</sup>. O grande vencedor **em ambos os critérios** em 2010 foi a Finlândia.

---

<sup>9</sup> Nesse modelo educacional, de cunho dualista, um dos elementos da estratégia operacional e mercadológica das escolas privadas, presente notadamente nas destinadas à pequena burguesia (visto que a burguesia opta pelo ensino no exterior), consiste em concentrar os melhores alunos em “turmas especiais”, principalmente com vistas à preparação para exames de seleção para ingresso em cursos superiores de elevado prestígio social.

<sup>10</sup> *Affordability*: qualidade de ser financeiramente possível; habilidade de pagar.

<sup>11</sup> *Accessibility*: “De um modo geral ‘acesso’ é considerado como tendo duas interpretações possíveis [...]. Uma medida (‘acesso Tipo I’) mede o **total de número de lugares disponíveis**, enquanto a outra (‘acesso Tipo II’) examina **a origem social dos alunos**. Um tipo de acesso não é geralmente

Difícil não perceber que o paradigma de política social naquele país consolida os valores de igualdade e de justiça social, entendendo que as despesas incorridas pelo seu sistema educacional igualitário constituem um investimento com vistas a um estado de bem-estar para todos, indistintamente, e não um custo a pesar sobre a indústria nacional.

### **3.4 Consistente formação docente de excelência, necessariamente vinculada à pesquisa.**

Em congruência com o padrão de qualidade superior apresentado nas demais dimensões de seu sistema educacional, a formação dos professores finlandeses constitui um dos pilares da excelência e do sucesso do seu modelo de educação.

Desde o final dos anos 1970, todos os programas de formação docente passaram a ser cursados apenas em universidades, e **o mestrado tornou-se a habilitação mínima para se ensinar nas escolas daquele país.**<sup>12</sup> Segundo Uusiautti e Määttä (2013, p. 6),

O propósito era o de fornecer a todo corpo docente conhecimento da mais alta qualidade possível, com base nas mais recentes pesquisas. Além disso, os professores tinham que estar preparados para seguir e explorar os mais recentes resultados das pesquisas em sua área de ensino. Isto lançou as bases para a idéia de enxergar os professores como pesquisadores no seu campo de trabalho. Esperava-se deles trabalhar com uma mente aberta e crítica e contribuir para o desenvolvimento de sua profissão.

---

pensado para ser mais importante que o outro; portanto, acreditamos que os indicadores que examinam o ‘Tipo I’ e ‘Tipo II’ devem ter o mesmo peso.” (USHER; MEDOW, 2010, p. 10, grifo nosso)

<sup>12</sup> Optando por uma política de formação de professores antípoda à do sistema educacional finlandês, o paradigma corporativo global de educação privilegia uma formação docente rápida e superficial para um magistério a ser exercido em condições de subordinação pedagógica e responsabilização pelos resultados quantitativos dos alunos medidos nos testes padronizados de alto impacto que grassam naquele modelo educacional. Nos Estados Unidos, o programa *Teach for America* recruta recém-formados sem qualquer experiência ou formação docente anterior, **“treina-os” em rudimentos pedagógicos por, em média, cinco semanas**, e em seguida os envia para atuar como “instrutores” nas escolas consideradas mais “problemáticas”. No Reino Unido e na Noruega, o *Teach First* atua de forma similar.

Simultaneamente, o conteúdo científico e os avanços da pesquisa pedagógica começaram a enriquecer o currículo de formação docente, a qual passou a assumir o caráter acadêmico, no sentido de que os professores adotaram, em seu trabalho, uma perspectiva crítica e analítica, orientada à pesquisa, de modo a balizar sua atuação não somente na sala de aula, mas, também, nas atividades de planejamento e avaliação escolar e na elaboração de currículos, das quais passaram a participar, juntamente com diretores e autoridades locais de educação, notadamente como corolário da elevação do nível de sua formação profissional e intelectual.

O próprio Banco Mundial, ferrenho defensor, difusor e implementador do modelo corporativo global de educação, reconhece, em estudo produzido por sua área de pesquisa em Educação (AHO et al, 2006), que, em comparação com sua similar em outros países, a formação docente finlandesa destaca-se por sua profundidade e abrangência<sup>13</sup>. Seu equilíbrio entre aprendizagem teórica e prática ajuda os jovens professores a entender os vários métodos de ensino, bem como a dinâmica da correlação entre ensino e aprendizagem.

Com tão elevados *expertise* e prestígio profissional, nada mais esperado que a motivação leve os docentes a se envolverem nos processos de desenvolvimento educacional em suas próprias escolas, como também em projetos nacionais e internacionais. Além disso, os educadores continuam espontaneamente a aprimorar seus próprios conhecimentos e habilidades profissionais, considerando o apoio que recebem do Estado nesse âmbito um direito, e não uma obrigação, como ocorre em sistemas educacionais prescritivos baseados na responsabilização docente como justificativa para reformas neoliberais.

Outra organização multilateral, a OCDE, em documento setorial, intitulado “Atores fortes e reformadores de sucesso na educação. Lições para a Coreia” (OECD, 2014), salienta como a Finlândia criou um círculo virtuoso em torno da valorização de seus professores:

---

<sup>13</sup> Dentre estudos acadêmicos que ratificam a proeminência da formação docente finlandesa em âmbito internacional, notadamente por conta da solidez, do equilíbrio e da profundidade de seu currículo, reportar-se a Saari (2009).

*Status* elevado e excelentes condições de trabalho, turmas pequenas, o apoio adequado para os conselheiros e professores de alunos com necessidades especiais, uma voz ativa nas decisões da escola, os baixos níveis de problemas de disciplina, níveis elevados de autonomia profissional; tudo isso atrai um grande número de candidatos, suscitando um altamente seletivo e intenso programa de formação docente. Isto, por sua vez, leva ao êxito logo nos anos iniciais da docência, à relativa estabilidade dessa força de trabalho, e ao sucesso no ensino em geral (dos quais os resultados do PISA são apenas um exemplo)[...] (OECD, 2014, p. 175).

Anuímos ao seguinte entendimento de Sahlberg (2011), ao esse asseverar que o elevado *status* profissional dos professores na sociedade finlandesa é um fenômeno cultural, mas que sua habilidade teórica e pedagógica em sala de aula e seu envolvimento entusiasmado e contagiante nas atividades colaborativas desenvolvidas em redes de comunidades profissionais têm raízes no próprio modelo de formação docente, sistematicamente delineado e implementado desde finais da década de 1970, bem como nos valores e na base ética e epistemológica que norteiam o sistema.

### **Considerações finais**

O sistema de educação da Finlândia tem conseguido manter-se imune à hegemonia global dos modelos educacionais baseados na desenfreada competição entre alunos, escolas e países, com seus infundáveis e extenuantes testes de alto impacto, e na culpabilização de professores pelo precário desempenho discente, predominantes na maioria dos países cujos governos pautam-se pelo receituário econômico neoliberal. A política educacional daquele país nórdico, cujos pressupostos e paradigmas são totalmente opostos aos encontrados nos sistemas congêneres daqueles países, articula-



se intimamente com as demais políticas sociais que estruturam o Estado de Bem Estar Social característico daquela nação.

Para além da difícil reprodução, em outras nações, de alguns dos aspectos anteriormente mencionados do êxito do sistema educacional finlandês, notadamente os de cunho cultural, custa-se acreditar que formações sociais marcadas pela desigualdade social – caracterizadas por um *ethos* individualista e competitivo –, como as das nações anglo-saxônicas, consigam assimilar os valores fundamentais que pautaram e balizaram o sucesso da “via finlandesa”.

Não obstante, fica a lição de que existem sistemas alternativos exitosos de educação, cujos pressupostos opõem-se profundamente ao padrão corporativo global de educação, que podem sinalizar às nações vítimas deste artil a possibilidade e a verossimilhança do desenvolvimento cooperativo, com a participação dos mais amplos segmentos da sociedade, de um modelo autônomo compatível com os valores de igualdade, dignidade, fraternidade e de solidariedade que pautam os conjuntos sociais que já entenderam e amadureceram a basilar ligação entre a equidade e a coesão social.

## REFERENCIAS

AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. **Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968**. Education Working Paper Series nº 02. Washington, DC: World Bank Education Unit, 2006. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200->

[1099079877269/547664-1099079967208/Education\\_in\\_Finland\\_May06.pdf](http://1099079877269/547664-1099079967208/Education_in_Finland_May06.pdf).> Acesso em: 12 mar. 2015.

BIEBER, Tonia; MARTENS, Kerstin. The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. **European Journal of Education**, vol. 46, nº. 1, 2011, part I. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x/abstract> > .

Acesso em: 3 mar. 2015.

FEUER, Michael J. **No Country Left Behind: Rhetoric and Reality of International Large-Scale Assessment**. Princeton (NJ): ETS Research & Development, 2012. Disponível em: <<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG13.pdf>> . Acesso em: 2 mar. 2015.

GRAHAM, Edward. **A Nation at Risk' Turns 30: Where Did It Take Us?** NEA Today. 25 de abril de 2013. Disponível em: <<http://neatoday.org/2013/04/25/a-nation-at-risk-turns-30-where-did-it-take-us-2/>> . Acesso em: 4 mar. 2015.

LEPPILAMPI, Asko. **Cooperative leadership - Key to the organizational success and staff development**. Sítio eletrônico do autor. 2009. Disponível em: <[http://www.leppilampi.com/materiaali/koulutusmateriaalia/Cooperative\\_leadership,\\_Asko\\_Leppilampi\\_2009.pdf](http://www.leppilampi.com/materiaali/koulutusmateriaalia/Cooperative_leadership,_Asko_Leppilampi_2009.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

MARTENS, Kerstin; NIEMANN, Dennis. When Do Numbers Count? The Differential Impact of the PISA Rating and Ranking on Education Policy in Germany and the US. **German Politics**. Vol.22, nº.3, September 2013, p. 314-332. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09644008.2013.794455>> . Acesso em: 3 mar. 2015

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE - FINLAND. **The Results of PISA 2000**. s.d. Disponível em: <<http://www.minedu.fi/pisa/2000.html?lang=en>> . Acesso em: 2 mar. 2015.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). **First Results From Pisa 2003. Executive Summary**. Paris: OECD Publishing, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000**. Paris: OECD Publishing, 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **PISA 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science**. Paris: OECD Publishing, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States**. Paris: OECD Publishing, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>> . Acesso em: 17 fev. 2015

\_\_\_\_\_. **Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for Korea**. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/lessons-from-pisa-for-korea\\_9789264190672-en#page177](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/lessons-from-pisa-for-korea_9789264190672-en#page177)>. Acesso em: 10 mar. 2015

\_\_\_\_\_. **The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003.** Paris: OECD Publishing, 2007. Disponível em:  
<[http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA\\_2003\\_screen.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf)>. Acesso em: 5 mar. 2015.

SAARI, Seppo. **Leadership and management of education.** Evaluation of education at the University of Helsinki 2007–2008. Administrative Publications 58. Helsinki: University of Helsinki, 2009.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2011.

USHER, Alex; MEDOW, John. **Global higher education rankings 2010. Affordability and accessibility in comparative perspective.** Toronto: Higher Education Strategy Associates. 2010. Disponível em: <[http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2011/09/GHER2010\\_FINAL.pdf](http://higheredstrategy.com/wp-content/uploads/2011/09/GHER2010_FINAL.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2015.

UUSIAUTTI, Satu; MÄÄTTÄ, Kaarina . **Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010).** Education Policy Analysis Archives, vol. 21, p. 59. 2013. Disponível em:  
<<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1276>>. Acesso em: 11 mar. 2015

WESTBURY, Ian; HANSÉN, Sven-Erik; KANSANENC, Pertti; BJÖRKVIST, Ole. **Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience.** Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 49, 5 ed. p.475-485 2005. Disponível em:  
<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830500267937>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

