

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA

Thyara Antonielle **Demarchi** – FURB

Rita Buzzi **Rausch** – FURB

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia, especialmente nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä. De caráter qualitativo entrevistamos oito docentes que atuam na formação de professores da Educação Primária e analisamos documentos institucionais e oficiais finlandeses. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Organizamos a análise em cinco categorias à posteriori: pesquisa; autonomia; relação teoria e prática; reflexão e cooperação. Os resultados evidenciaram: a pesquisa como base e delineada na vertente reflexiva; a tomada de decisões autônoma e entrelaçada pela cooperação; a relação teoria e prática delineada como um princípio essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Tais resultados permitem à Educação Básica e Superior no Brasil refletir sobre seus processos de formação e atuação docente. Os resultados também possibilitam repensar as políticas públicas da formação de professores em diferentes países.

Palavras-chave: Formação de professores. Finlândia. Professor pesquisador.

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido discutida nas últimas décadas em diversos contextos, atrelando a este processo princípios que norteiam o desenvolvimento e a construção de saberes docentes. Estes princípios que envolvem o processo de formação inicial de professores refletem diretamente na futura atuação do professor e principalmente, na aprendizagem dos estudantes. Com isso, tornou-se relevante analisar de que forma acontece este processo de formação inicial em outras

realidades, a fim de, buscar respostas e encontrar caminhos, que já foram percorridos por outras instituições educacionais, para uma formação que atenta às demandas do cotidiano escolar e dos desafios da contemporaneidade.

Neste texto, apresentamos a síntese de uma pesquisa mais ampliada que resultou na dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE – FURB). Delineamos como questão problema: “Quais os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia presentes nos documentos oficiais e nos dizeres de professores das Universidades de Helsinque e Jyväskylä?” O objetivo geral foi compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia especialmente nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä.

Quanto à metodologia da pesquisa, caracteriza-se como de abordagem qualitativa. Os dados foram gerados em duas universidades finlandesas: a Universidade de Jyväskylä e a Universidade de Helsinque. Os instrumentos de geração de dados incluíram entrevistas semiestruturadas com oito professores universitários (quatro de cada universidade) responsáveis pela formação de professores que atuarão na Educação Primária; e, além disso, documentos institucionais (ementas e currículos dos cursos e programas de formação) e oficiais (leis, constituição e etc.). As entrevistas semiestruturadas foram agendadas previamente, gravadas e transcritas na língua inglesa, e, posteriormente foram feitas as traduções pelas pesquisadoras dos excertos selecionados para a análise. Em relação aos documentos selecionamos alguns disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, do Conselho Nacional de Educação da Finlândia (FNBE), da Universidade de Jyväskylä e Helsinque e, também do Sindicato de Educação (OAJ). Em concomitância com os dizeres dos professores pontuamos aspectos importantes dos documentos finlandeses, dentre eles do Programa de Governo do Primeiro Ministro Jyrki Kataine (*Programme of Prime Minister Jyrki Kataine's Government*) (FINLAND, 2011); Atrair, desenvolver e reter professores efetivos: relatório de base para Finlândia (*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Finland*) (OECD, 2003) e Plano de desenvolvimento de educação e pesquisa de 2011 a 2016 (*Education and Research 2011-2016: a development plan*) (FINLAND, 2012). Além disso, alguns decretos referentes, principalmente, às universidades finlandesas e a Constituição do país, com direitos relacionados à educação e às qualificações necessárias dos professores para atuar em sala de aula (JYVÄSKYLÄ, 2012 e HELSINKI, 2011).

A partir dos dizeres dos professores entrevistados partimos para a leitura fluante e definição à *posteriori* de categorias de análise, segundo a análise de conteúdo. As categorias foram nomeadas da seguinte maneira: Pesquisa; Relação teoria e prática; Autonomia; Reflexão e Cooperação. Quanto à base teórica, esta pesquisa se fundamentou em autores como Marcelo García e Vaillant (2012) que apresentam a formação do professor em diferentes contextos, principalmente internacionais. No que concerne aos princípios e aspectos que norteiam a formação inicial de professores, fundamentamo-nos em autores como Alarcão (1996) acerca da reflexividade docente; André (2001 e 2006) e Lüdke (2009) para fundamentar as análises em torno da pesquisa na formação de professores; Contreras (2002) que nos alicerçou nas discussões sobre a autonomia e a cooperação; Mizukami (2002) para pontuar e situar questões em torno da relação teoria e prática na formação de professores.

Com base nisso, apresentamos a seguir parte das discussões em torno dos princípios essenciais à formação inicial na Finlândia, bem como, excertos analisados dos dizeres dos professores e dos documentos finlandeses.

REFLEXÕES INICIAIS

A partir dos resultados obtidos pela Finlândia no PISA nos anos de 2000, 2003, 2006, 2009, ficamos curiosos em conhecer como acontece o processo de formação inicial de professores no referido país. No ano de 2013 a diretora do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, Jaana Palojarvi, em um seminário organizado em São Paulo, trouxe diversas considerações sobre o sucesso finlandês, afirmando que:

[...] não tem nada a ver com métodos pedagógicos revolucionários, uso da tecnologia em sala de aula ou exames gigantescos como ENEM ou ENADE. Pelo contrário: a Finlândia dispensa as provas nacionais e aposta na valorização do professor e na liberdade para ele poder trabalhar.

Krista Kiuru, ministra da Educação e Ciência da Finlândia, em entrevista publicada no dia 28 de outubro de 2013, apontou questões pertinentes a uma pedagogia estruturada e de qualidade na formação dos professores em seu país, elencando questões políticas, culturais e históricas totalmente imbricadas a este desenvolvimento no campo da educação (TERRA, 2013). Outra reportagem que nos chamou atenção foi do finlandês Pasi Sahlberg, feita pelo O Globo em 2012, que abordou questões sobre a educação na Finlândia e destacou que no início da década de 1970, com o ensino

obrigatório: “todas as crianças do país passaram a estudar em escolas públicas parecidas e de acordo com o mesmo currículo nacional. O principal objetivo desse modelo era igualar a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade e aumentar o nível educacional da população” (CAZES, 2012). O finlandês Sahlberg comentou ainda que a reforma educacional na Finlândia foi conduzida pela democratização do ensino e pela igualdade no acesso a escolas de qualidade. Além disso, afirmou que a formação de professores no país passou a ser estruturada “em universidades de ponta”, fato que “[...] tornaram a profissão uma das mais populares entre os jovens finlandeses”. (CAZES, 2012)

Na Finlândia, o bacharelado oferecido aos professores é de três anos, mas conta-se, além disso, o Mestrado, totalizando cinco anos de estudos. Todas as universidades com programas de formação de professores têm parcerias com escolas básicas locais, chamadas de Escolas de Treinamento e/ou Aplicação, onde promovem os estágios obrigatórios e preparam os professores em processo de formação para futura atuação docente (OECD, 2003). Segundo Marcelo García e Vaillant (2012, p. 113):

[...] nesse plano a Finlândia destaca-se como um caso exemplar. Nesse país a formação docente orientou-se em direção à pesquisa desde os finais dos anos 1970. Os programas de formação inicial, da licenciatura até os mestrados, têm aproximadamente 20% de seu currículo dedicado à pesquisa.

Portanto, pontuamos que, conforme o documento da Organização de Economia, Cooperação e Desenvolvimento, “a dissertação facilita o futuro acesso do professor para pesquisas orientadas e para o trabalho, e enfatiza a compreensão do processo de criação de novos conhecimentos no seu campo de ensino e aprendizagem” (OECD, 2010, p. 17, tradução nossa). Com isso, refletimos que a pesquisa vinculada às práticas nas escolas possibilita ao professor fazer pesquisas com temas e problemas direcionados ao cotidiano escolar. Assim, é possível formar professores que refletem sobre os seus estudos e ações nas universidades e escolas, desenvolvendo e construindo conhecimentos de suma importância. Segundo Mikkola (2012; p.ix):

As exigências de qualificação dos professores e professoras baseiam-se em quatro diferentes subáreas: conhecimento dos conteúdos, especialização na aprendizagem e no ensino, competências sociais e morais, e as multifacetadas capacidades envolvidas na prática escolar. [...] Os professores e professoras precisam ser especialistas multifacetados nas suas áreas. Têm de ter uma ampla visão de todos os aspectos da educação e da escolaridade. [...] O trabalho das professoras e professores inclui importantes valores sociais e culturais. Democracia, o valor de um ser humano, da cidadania ativa e do

bem-estar humano são objetivos importantes que devem estar no centro da vida cotidiana nas escolas. [...] As dimensões ética e social da profissão docente estão a tornarem-se cada vez mais importantes com as mudanças no bem-estar econômico e os problemas sociais.

O Departamento de Formação de Professores na Universidade de Jyväskylä pertence à Faculdade de Educação, e possui uma estrutura diferenciada de cursos, divididos da seguinte forma: bacharelado na Educação de Professores de Escolas Primárias, Programa de Mestrado voltado para o aconselhamento escolar, Estudos pedagógicos para professores de disciplinas e Estudos de Qualificação para conselheiros escolares. Além disso, o Departamento de Educação oferece cursos em diferentes disciplinas, como, na Educação de Adultos, Educação de professores de Educação Infantil e Educação Especial (FINLAND, 2012).

Na ementa dos cursos deste programa de formação de professores da Universidade de Jyväskylä foi possível encontrar cinco aspectos delineados, a fim de desenvolver nos estudantes a competência ética; intelectual; comunicativa e interacional; cultural, comunitária e social, e a competência pedagógica. Esses aspectos foram descritos como componentes centrais do programa que estão organizadas em quatro blocos diferentes: fundamentos culturais da educação; ambientes de desenvolvimento e crescimento, a escola como comunidade e sociedade, orientação de crescimento e aprendizagem, educação inclusiva e multiculturalismo (JYVÄSKYLÄ, 2012).

O Departamento de Educação de Professores da Universidade de Helsinque é integrado na Faculdade de Ciência Comportamental e oferece seis tipos de programas para formação inicial de professores: Educação de Professor de Classe; Educação de professores de Ciências Artesanais e Têxteis; Educação de Professores de Economia Doméstica; Educação de Professores de Educação Infantil e Educação Pré-escolar; Educação de Professores de Disciplinas Específicas e Educação de Professores de Educação Especial (HELSINKI, 2011). Vale destacar que para Marcelo García e Vaillant (2012, p. 113):

Os programas de formação docente têm cursos e módulos referentes à métodos de pesquisa e suas diversas variantes (experimentação, entrevistas, análises, históricos). Os cursos incluem seminários sobre o uso da evidência ao longo do exercício da profissão.

Na Finlândia não há um currículo único de formação nas universidades, mas todas seguem orientações do Ministério de Educação da Finlândia e do Conselho Nacional de Educação, desenvolvendo seus currículos de forma autônoma, relacionando com as necessidades da comunidade escolar. Todas as universidades são mantidas pelo Estado, mas tem autonomia, e “cada universidade formula suas próprias estratégias em harmonia com as políticas nacionais” (OECD, 2010, p. 16, tradução nossa). De acordo com a OECD (2003, p. 35, tradução nossa), “o currículo ofertado nos cursos de formação de professores possui similaridades, mas, cada universidade da Finlândia, não é obrigada a ser igual, altera conseqüentemente a quantidade de créditos exigidos”, resultado da autonomia dada na construção e desenvolvimentos dos seus currículos pelo governo finlandês. Por exemplo, a disciplina “Estudos pedagógicos para/dos professores” apresenta como principal objetivo auxiliar os estudantes “[...] tornarem-se capazes de analisar e resolver problemas na educação e ensino de forma independente e desenvolver o seu trabalho através da pesquisa.” (OECD, 2003, p. 35, tradução nossa).

Vale reiterar o quanto a cooperação entre professores e comunidade, a parceria entre diferentes instituições educacionais, a pesquisa durante a formação e posterior a ela, são pontos fundamentais e cruciais para pensar e discutir questões da formação de professores na Finlândia, como, por exemplo, a obrigatoriedade da formação em nível de mestrado para lecionar a partir do ensino primário. Com isso, refletimos sobre a formação pedagógica, em que é preciso selecionar professores qualificados e adequados para as posições na comunidade escolar. Mediante o que foi exposto, reiteramos a ideia do autor finlandês Sahlberg, que aponta o “segredo” da formação de professores na Finlândia:

A formação de professores é baseada em uma combinação de pesquisa, prática e reflexão, o que significa que deve ter o suporte do conhecimento científico e estar focada em processos de pensamento e habilidades cognitivas utilizadas na realização de pesquisas. (2011, p.35, tradução nossa).

Portanto, a pesquisa se constitui uma ferramenta primordial no processo de formação inicial de professores, pois, auxilia o estudante, futuro professor, no contato com um ‘mundo’ mais científico, em que pode aprimorar e conhecer termos teóricos característicos da literatura educacional, servindo de auxílio na sua ação docente.

A partir dessa abordagem baseada na pesquisa, salientamos as palavras do autor finlandês Kansanen quando afirma que: “a intenção é associar teoria e prática em uma

relação suficientemente próxima em que o professor pode ser capaz de resolver problemas do cotidiano, com base em seu conhecimento teórico” (2003, p.89, tradução nossa). Assim, reiteramos a importância da criação de um contexto de formação inicial de professores que possibilite o conhecimento de teorias, para que possam ser vinculadas as práticas dos estudantes, de modo reflexivo e crítico.

A seguir, assumimos que a pesquisa, a reflexividade, a autonomia, a cooperação e a relação teoria e prática são considerados princípios norteadores que se fazem presentes nos processos de formação inicial de professores, assumindo-os como elementos estruturantes dos programas de formação de professores na Finlândia.

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA

As duas universidades investigadas têm seus cursos e programas de formação baseados na pesquisa (*research-based programme*), que foi evidenciada tanto nos documentos (institucionais e oficiais), quanto nos dizeres dos professores. A ementa dos cursos do Departamento de Educação de Professores da Universidade de Helsinque reitera sua base na pesquisa, vinculando disciplinas práticas e teóricas, de modo a aproximar seus estudantes do cotidiano escolar e, principalmente, do fazer pesquisa. Assim “a abordagem baseada em pesquisa é o tema norteador e central da formação de professores em Helsinque. Esta abordagem é integrada em cada curso, e os métodos de pesquisa são introduzidos desde o início dos estudos” (HELSINKI, 2011, p. 04, tradução nossa).

Em relação à Universidade de Jyväskylä, as ementas trazem como objetivo do seu programa de formação, o desenvolvimento de ‘competências’, como, por exemplo, a competência intelectual, que se baseia no desenvolvimento profissional do pensamento crítico e científico. Uma formação baseada em fenômenos e pesquisa, que traça como objetivo formar futuros professores a partir do desenvolvimento cooperativo, das experiências, do pensamento crítico, da versatilidade para a pesquisa de maneira a envolver toda a comunidade escolar e acadêmica (JYVÄSKYLÄ, 2012).

Existe uma tendência atual em projetar a pesquisa nos mais diversos contextos, universitários e/ou da Educação Básica. Existem, também, debates do que se considera pesquisa e, uma necessidade do professor se tornar pesquisador. André (2008, p. 55) questiona esse conflito conceitual: “[...] deve-se usar a expressão professor

pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições têm o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? [...]” A partir disso, os riscos e cuidados sobre a utilização desse conceito tem trazidos discussões com demasiada ênfase na sua apresentação, sem quaisquer reflexões mais aprofundadas. A mesma autora pontua que a ação do ‘professor pesquisador’ é algo agregado de valores, o qual vê o professor como um agente de mudanças, que produz e amplia os conhecimentos, mas, que são arraigados por perspectivas na resolução de problemas educacionais (ANDRÉ, 2008). Diante disso, trouxemos a fala do Professor 1:

“Todo professor em serviço tem possibilidades de ser professor pesquisador. Porque a nossa formação, como eu te disse, é baseada na pesquisa. Mas alguns deles só querem lecionar, e eu penso que eles fazem isso muito bem e se desenvolvem, mas, eles não querem escrever artigos.” (Professor 1)

O excerto destacado em negrito na fala do professor 1denota a presença da pesquisa no contexto acadêmico, mas que abre possibilidades de escolhas diferentes aos estudantes. A partir das autoras finlandesas Jyrhämä e Maaranen (2012), “ser um professor orientado para a pesquisa deve-se considerar que o professor pode integrar o conhecimento teórico e prático, e com base neles, formar uma teoria prática pessoal desenvolvida continuamente” (2012, p. 98). Segundo as autoras, a pesquisa não pode ser entendida como um mero ato de fazer pesquisa, mas algo que possibilita o pensamento e a reflexividade. O Professor 8 também pontua a pesquisa como eixo norteador dos programas de formação da universidade:

*“Temos seguido a formação acadêmica de professores agora, por 30 anos em Helsinque, uma **formação de professores baseada na pesquisa, é o principal.** E eu aprendi nesse tipo de programa. Eu sei que todo mundo, e muitos podem dizer: por que os estudantes/professores estudam tese de mestrado? Por que eles têm de aprender coisas metodológicas, sobre metodologias de pesquisa?[...] mas, para mim é muito interessante.”* (Professor 8)

Assim, percebemos que este professor tem consciência da abordagem investigativa presente nos currículos da universidade onde atua, assim como o Professor

1 mencionado anteriormente. Apesar de lecionarem cada um em uma universidade diferente, podemos dizer que, ambas as universidades, têm seus currículos delineados de maneira, onde ambas dão ênfase a uma abordagem investigativa, unida às práticas de ensino e à reflexão. Desse modo, é preciso que o professor domine conhecimentos teóricos e metodológicos para fazer pesquisa. Segundo Lüdke (2009, p. 20), “é a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que tenta enfrentar”. Compreendemos, de modo geral, que existem alguns aspectos a serem destacados sobre a opinião dos professores, principalmente, quando é enfatizado o eixo que norteia os programas e cursos de formação de professores nas duas universidades, fato que pode contribuir no entendimento, desenvolvimento, e, também, na construção de novos conhecimentos e de professores mais críticos, reflexivos e autônomos. Portanto:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Para André (2008), a tarefa do professor sempre foi complexa e exige tomada de ações constantes, em vários momentos de maneira inesperada; impedindo o professor, na análise crítica das situações, muitas vezes consideradas uma ação da pesquisa. Em nossa pesquisa, pontuamos este princípio, a pesquisa, como crucial a ser pensada e implementada na formação de professores, de maneira a auxiliar no desenvolvimento de profissionais autônomos, com capacidade de produzir novos conhecimentos e superar os desafios da prática escolar. Para tanto, elencar a pesquisa no contexto universitário e escolar, auxilia o trabalho docente do professor, que passa a ser mais crítico, autônomo, criativo e reflexivo, aprendendo a (re)criar, (re)pensar e (re)articular sua docência.

Alarcão (2005) denota que é preciso entender esta noção com consciência dos processos complexos do pensamento e da reflexão. É preciso pensar no professor como uma pessoa, que atua de maneira investigativa, criativa, inteligente e, principalmente, reflexiva. Nos dados gerados a partir das entrevistas percebemos que a maioria dos professores traz respostas similares, unindo os significados de ‘reflexão’ à prática da

pesquisa, e também do próprio fazer docente. Para tanto, apresentamos breves episódios das entrevistas, que revelam tais afirmações:

*“Isso soa **um pouco mais prático**, e estamos usando esse tipo de ideia quando estamos na prática/estágio. Porque quando os futuros professores dão suas aulas peço-lhes **feedbacks** depois das aulas ou no final do dia. Eles começam a **refletir sobre o que aconteceu**. Eu não estou dizendo nada de imediato, ou eu vi ou senti, ou a minha conclusão. Eu **quero que pensem** sobre o que eles têm visto ou feito, então nós discutimos.” (Professor 5)*

*“Reflexivo? Essa é uma... isso é algo que eu estou bem interessada. Claro, é **chegar à frente para refletir o que fazemos e como ser bem sucedido nisso**. Como podemos fazer a classe melhor? Há pontos sociais e naturais importantes para o professor... eu penso.” (Professor6)*

A reflexividade mostrou-se nas análises como um princípio presente na fala dos professores, como por exemplo: os questionamentos feitos aos estudantes em processo de formação, referentes às suas práticas e como uma orientação ao pensamento e ações reflexivos. O professor 5denotou um desejo em auxiliar seus estudantes: *“quero que eles pensem”*; *“refletir sobre o que aconteceu”*, pontuando a reflexão como um algo que *“soa um pouco mais prático”*. Zabalza (2004) entende a reflexão não como um simples processo de retomar e pensar sobre os problemas, se utilizando de questionamentos e argumentos, mas sim, como uma forma de documentar a própria ação, avaliando e buscando transformações necessárias. A reflexão, não é o simples fato de **pensar** sobre algo que aconteceu, mas, é pensar a pratica à luz da teoria que a embasa. O Professor 6 apresentou uma conceituação mais ampliada, onde destacou que: *“é chegar à frente para refletir o que fazemos e como ser bem sucedido nisso”*. Assim, refletir sobre as ações e problemas cotidianos é uma forma de transformar o professor. Desta maneira, compreendemos que ser um professor reflexivo é observar, questionar, transformar e se auto avaliar-se criticamente.

Portanto, pontuamos a reflexividade como um processo que auxilia na condução de postura transformadora que na sua relação entre teoria e prática, constitui-se como modo cuidadoso, crítico e reflexivo de atuar. Em síntese, a reflexão exerce um papel essencial dentro dos processos de formação de professores, em que o ato de refletir é

constituído como inerente ao pensar/fazer. As compreensões destes professores formadores devem ser vistas como imprescindíveis ao processo de formação, para que seja possível desenvolver os acadêmicos, profissionalmente, em sujeitos críticos, criativos e principalmente, reflexivos.

Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 192) pontuam que “nesta perspectiva, destaca-se a necessidade de reflexão sobre a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino [...]”. Assim, uma prática articulada com a teoria, reflexivamente, contribui no desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos e saberes docentes. Entendemos que esta articulação é um aspecto essencial à formação inicial de professores, que delinea a construção de uma identidade profissional, atravessada por experiências anteriores e abarcadas por meio de diálogos com seus colegas futuros professores por meio de relações cooperativas e práticas reflexivas. Podemos dizer que a articulação entre teoria e prática não pode ser vista como um simples deslocamento da teoria aprendida na universidade para a escola, mas sim, como um deslocamento imbricado pela tomada de consciência, pesquisa, diálogo e reflexão. A prática precisa ser compreendida também como uma fonte de conhecimento, caracterizada pela interpretação, recriação e transformação.

Adentramos a alguns dos dizeres dos professores, os quais trouxeram indicadores da relação promovida dentro do contexto da formação inicial de professores nas duas universidades, como, mencionou o Professor 1:

*“Estão sempre presentes, precisam **estar sempre presentes**... nós combinamos isto desde o início das primeiras aulas... nós sempre trazemos algumas abordagens teóricas em nossas aulas. [...] em bons livros e artigos, escrevem nos seus diários de observação. E todas as aulas, com certeza, nós tentamos fazer, nós não nos afastamos das abordagens metodológicas de outros cursos. [...]” (Professor 1)*

O Professor 1 pontua que existe uma articulação entre teoria e prática, e ressalta uma necessidade de “*estar sempre presentes*”. Assim: “[...] constatamos que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem as diferentes dimensões [...]” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 103). Defendemos que a relação da teoria com a prática são momentos em que os estudantes têm a possibilidade em vivenciar e passam a compreender todos os movimentos da escola.

*“[...] o que é importante hoje em dia na arte ‘educação’, não é muito fácil, tem também toda parte de estudos teóricos, eles são hoje em dia muito, muito importantes. Tão importantes, que eu acho que... de algum jeito nós deveríamos aprender com a escola, e **observar** como eles estão trabalhando, como eles estão jogando... **mais do que agir.**”*
(Professor 3)

Deste modo, apoiamo-nos no autor Marcelo García (1999) para entender o dizer do professor 3, que denota a importância da teoria, e também, a aprendizagem no contexto escolar e o ato de “observar” “mais do que agir”, de modo a ‘teorizar’ a prática. O modelo “aprendizagem pela experiência e pela observação”, denominado por Marcelo García (1999, p. 39), é permeado por momentos de observação, como parte das práticas, compreendido como primeira etapa do processo de aprender a ser professor, em que, o estudante observa, adquire determinadas ‘competências’ práticas, e passa a entender o funcionamento das situações reais. Foi a partir da análise destes dizeres, que compreendemos os impasses e as dificuldades na articulação teoria e prática. Delineamos como um conhecimento em construção contínua, desenvolvido na medida em que o professor se auto avalia e que leva em consideração todo desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, da cooperação, agindo como um agente que convive diariamente com a mudança e a improbabilidade (MIZUKAMI, 2002).

Deste modo, adentramos no conceito de autonomia, apontado pelo autor Marcelo García (1999) como um processo contínuo, que acontece, principalmente, a partir das relações entre os sujeitos, o qual envolve sujeitos autônomos. Pereira e Almeida (2011) denota que em espaços universitários democráticos a autonomia só passa a fazer sentido quando arraigada por uma organização e funcionamento totalmente democráticos, cujos responsáveis pelo movimento são os sujeitos inter-relacionados com a comunidade e o Estado. Para Contreras (2002, p. 197),

a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. É que a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem.

Assim, a criação de contextos atravessados pela liberdade é um movimento que exige responsabilização e a aprendizagem de determinados valores, para que todos os

sujeitos envolvidos passem a ser responsáveis pelo compromisso social, que é a autonomia. Alguns professores pontuaram a presença da autonomia no contexto universitário:

*“[...] Mas aqui na Finlândia, é o nosso caso, o currículo nacional é como um “quadro”, e... Ele é muito, como eu poderia dizer isto... **não é prescritivo...** então existem muitos espaços para cada professor escolher [...], para fazer o que quiser **dentro do quadro relativamente livre fornecido pelo currículo nacional.** Então, por exemplo, o currículo nacional não diz nada sobre métodos de ensino. Então, **você pode ensinar com o método que quiser,** promovendo para suas crianças e estudantes momentos para alcançar o mínimo dos objetivos de aprendizagem.” (Professor 2)*

Neste excerto percebemos que quando o professor 2 falou: “*não é prescritivo... então existem muitos espaços para cada professor escolher [...], para fazer o que quiser dentro do quadro relativamente livre fornecido pelo currículo nacional*” e “*você pode ensinar com o método que quiser*”, uma liberdade possibilitada pelas instâncias superiores, o governo. Os currículos nacionais finlandeses trazem questões sobre o desenvolvimento cognitivo, bem como, a importância das relações sociais em prol do aprendizado, e principalmente, com o foco no conhecimento, na inclusão e também, na criatividade, sendo permeado pela autonomia dada ao professor (FINLAND, 2012). Contreras (2002, p. 199) menciona que: “[...] não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas [...]”, e muito menos sobre o vínculo da autonomia com as relações sociais, em que os sujeitos, continuamente, estão construindo novos conhecimentos e transformando suas práticas. Outro professor também evidenciou a presença da autonomia nos contextos educacionais finlandeses:

*“[...] e eu acho que é bom para os professores finlandeses terem tanta autonomia, então se é **bom você ter boas ideias, você não precisa esperar por ordens.** Eles só começam a usar as ideias. Mas se você é um professor preguiçoso, se você não tem ideias, você... não tem jeito fazer com que você mude suas ideias... fazer você mudar sua docência. Eu acredito que este é o melhor caminho da autonomia.” (Professor 4)*

Contreras (2002, p. 198) denota que a construção da autonomia “não pode estar desvinculada da tentativa de construir determinados contextos, valores e práticas de cooperação”. Assim, percebemos na fala do professor 4 mencionou que a construção da autonomia, atravessada por valores e responsabilidades é, também, uma forma de construção, desenvolvimento, questionamentos e reflexões sobre a própria prática docente, transformada, principalmente, a partir de um contexto cooperativo, envolvendo, diferentes sujeitos autônomos.

Para além da autonomia, entendemos que a cooperação entre os sujeitos auxilia e possibilita, continuamente, a construção de novos conhecimentos, especialmente por meio das relações sociais. É no contexto social de aprendizagem que existe a influência no desenvolvimento de determinadas atitudes, muitas vezes encorajadas pelos questionamentos, em que é possível criar novas ambientes, mais criativos, autônomos e reflexivos (ALARCÃO, 1996). As situações de aprendizagem autônoma, de forma cooperativa, têm o intuito de criar momentos de novas tomadas de decisões, para que, de forma coletiva, possam criar, desenvolver, refletir e avaliar a própria ação docente (MIZUKAMI, 2002; MARCELO GARCÍA, 1999). Características que percebemos, principalmente no dizer do professor 1:

*“Eu acredito que é o fenômeno de todas as ideias... se **comunicar, trabalhar junto, cooperar, e ser igual para com os estudantes.** E trazer a comunidade, as crianças, os pais, com isso... não é só ensinar, é **também crescer junto com cooperação**, esta é a principal coisa.” (Professor 1)*

A relação aos contextos cooperativos destacados nos dizeres do professor 1 evidenciam o quanto a cooperação é permeada por ações diversas, que englobam a comunicação, o trabalho conjunto, e principalmente, agir em harmonia com o outro, com base em um movimento de respeito e confiança. “Isso obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim partilhadas” (CONTRERAS, 2002, p. 79). Estas situações partilhadas possibilitam o tempo inteiro, um maior desenvolvimento profissional, na medida em que compartilham impasses, anseios, problemas e alternativas.

Apesar de pontuarmos somente os principais dizeres dos professores entrevistados neste texto, afirmamos que na análise da dissertação foi possível verificar

o quanto estes princípios— autonomia, cooperação, reflexão, relação teoria e prática e pesquisa norteiam a formação de professores na Finlândia.

REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou encontrar princípios subjacentes à formação inicial de professores na Finlândia, na qual pudemos constatar que essa formação possui características fundamentais para a atuação em sala, como, a base na pesquisa delineada na vertente reflexiva; a tomada de consciência baseada em valores como a responsabilidade, delineada em uma autonomia imbricada pela cooperação, a atenção especial dada às práticas e suas relações com a teoria nos processos de formação.

Compreender parte deste processo, que com certeza não se esgota em apenas cinco princípios, remeteu-nos a pensar sobre as discussões em torno da formação inicial de professores em outros contextos, principalmente no Brasil. Estes princípios, principalmente a pesquisa, a reflexão e a relação teoria e prática, vêm sendo discutidos com muita ênfase no Brasil. Para tanto, entendemos que nossas inferências a partir das compreensões dos professores finlandeses, possam auxiliar professores formadores, estudantes futuros professores e professores que atuam na Educação Básica no Brasil, em perceber perspectivas diferenciadas em torno destes conceitos, a fim de ressignificarem, transformarem e construírem novos conhecimentos para suas próprias práticas.

Pontuamos, além disso, que a aprendizagem não termina com diploma, mas afirmamos que ela continua ao longo da vida. Portanto, ser considerado um dos países mais competentes em novos desenvolvimentos na educação e uma formação que contemple as necessidades presentes no cotidiano escolar, requer a garantia de inserir nestes espaços de aprendizagem professores competentes e qualificados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, 189 p.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Ensinar a pesquisar...como e para quê?** In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. Educação Formal e Não Formal. Recife: Edições Bagaço, 2006. v. 3. p. 221-233.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2008. 8.ed. 143 p.

CAZES, Leonardo. As lições da revolução educacional finlandesa para o mundo: Receita de sucesso do país é valorização do professor e do ambiente escolar. **O Globo:** Rio de Janeiro, 27 fevereiro 2012. Disponível em: <
<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/as-licoes-da-revolucao-educacional-finlandesa-para-mundo-4077243#ixzz38IctJRjg>> Acesso em: 04 maio 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 296.

FINLAND. Ministry of Education and Culture. Education in Finland. **The Youth Guarantee in Finland:** provides employment, training and a customised service. 2012. 2 p.

_____. Ministry of Education and Culture. Department of Education and Science Policy. **Education and Research 2011-2016:** a Development Plan. Helsinque: 2012, 75 p.

_____. **Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's Government.** Helsinque: 2011. 158 p.

HELSINKI. **Research-based Teaching at the Heart of Teacher Education.** University of Helsinki - Department of Teacher Education – Faculty of Behavioural Sciences: 2011, 12 p.

JYRHÄMÄ, Riitta; MAARANEN, Katriina. Research-Oriented in a Teacher's work. In: NIEMI., Hannele et al. **Miracle of Education:** The Principles of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. 97 – 112.

JYVÄSKYLÄ. **Teacher Education Department Curriculum.** University of Jyväskylä: 2012, 49 p.

KANSANEN, Pertti. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In: MOON, B.; VLĂSCEANU, L. BARROWS, C. **Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe:** Current models and new developments. Bucharest: Unesco, Cepes, 2003, p. 85 – 108.

LÜDKE, Menga; et al. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009, 120 p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999, 271 p.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar:** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, 242 p.

MIKKOLA, Armi. Preface: Perspectives for the future of the Teaching Profession. In: NIEMI., Hannele et al. **Miracle of Education: The Principles of Teaching and Learning in Finnish Schools**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, p. ix – xi.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, 350 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

OECD. **Attracting, Developing and Retaining effective Teachers**. Country background report for Finland. Finland: Ministry of Education, 2003, 93 p.

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **ICT in Initial Teacher Training**. Finland: Country Report, 2010, 50 p.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, 227 p.

SADALLA, Ana Maria F. de A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital (EDT)**, Campinas, SP. jun. 2008. n. 2, v. 9, p. 189-203.

SAHLBERG, Pasi. **Lessons from Finland**. EUA: American Educator, 2011, 34-39 p.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College, 2011, 167 p.

TERRA. **Exclusivo: ministra finlandesa explica os pilares da educação no país**. Terra Networks Brasil S.A. São Paulo, Educação, 28 de outubro de 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/exclusivo-ministra-finlandesa-explica-os-pilares-da-educacao-no-pais,5c6e6b8eaeff1410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>> Acesso em: 04 de maio de 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.