

A profissionalidade e a formação inicial docente no Brasil e na Finlândia

The professionalism in teaching and initial teacher training in Brazil and Finland

El profesionalidad en la docencia y la formación inicial de docentes en Brasil y Finlandia

Marcio Yabe¹

Instituto Federal de Alagoas

Edna Cristina do Prado²

Universidade Federal de São Carlos

Ana Isabel da Câmara Dias Madeira³

Universidade de Lisboa

Resumo: Este é um trabalho de Educação Comparada sobre a profissionalidade docente e a formação inicial de professores no Brasil e na Finlândia. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, coleta de dados bibliográficos, documentais e observações, *in loco*, na Finlândia, visando à identificação das convergências e divergências entre os elementos deste estudo comparativo. Os resultados alcançados são significativos. O exercício profissional no magistério dos países apresenta distanciamento em termos de valorização dos professores, o que reflete nas formações iniciais docentes. Enquanto, no Brasil, um professor da Educação Básica só entra em sala de aula depois de cumprir uma licenciatura com carga horária mínima de 3.200 horas; na Finlândia, um docente só pode exercer sua profissão após cumprir créditos correspondentes à carga horária de 8.100 horas, entre um curso de bacharelado e outro de mestrado. O estudo conclui sobre uma considerável distinção tanto no desenvolvimento da profissionalidade quanto na formação inicial de professores nos dois países.

Palavras-chave: Profissionalidade docente; Formação inicial de professores; Educação Comparada.

Abstract: This is a comparative education study about professionalism in teaching and initial teacher training in Brazil and Finland. This is a qualitative study which collected bibliographic and documentary data and on-site observations in Finland, aiming to identify similarities and differences between the elements of this comparative study. The results achieved are significant. The professional practice of teaching in the countries presents a divergence in terms of the value given to teachers which is reflected in initial teacher training. While in Brazil, a basic education teacher only enters the classroom after completing a degree with a minimum workload of 3,200 hours, in Finland, a teacher can only practice his/her profession after completing credits corresponding to a workload of 8,100 hours, between a bachelor's degree and a master's degree. The study concludes that there is a considerable difference in both the development of professionalism and initial teacher training in the two countries.

Keywords: Professionalism in teaching; Initial teacher training; Comparative Education.

¹ Doutorado pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Professor do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail: marcio.yabe@ifal.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1355521336350163>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2383-1299>.

² Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos (SP), Brasil. E-mail: wiledna@uol.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8158728896858544>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>.

³ Doutorado pela Universidade de Lisboa. Professora da Universidade de Lisboa (UL), Lisboa, Portugal. E-mail: madeira.anaisabel@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6107-5370>.

Resumen: Este es un estudio de educación comparada sobre el profesionalidad en la docencia y la formación inicial de docentes en Brasil y Finlandia. Se trata de un estudio cualitativo que recopiló datos bibliográficos y documentales, además de observaciones *in situ* en Finlandia, con el objetivo de identificar similitudes y diferencias entre los elementos de este estudio comparativo. Los resultados obtenidos son significativos. La práctica profesional de la docencia en los países presenta una divergencia en cuanto al valor otorgado a los docentes, lo que se refleja en la formación inicial de los mismos. Mientras que en Brasil, un docente de educación básica solo entra al aula después de completar una licenciatura con una carga horaria mínima de 3.200 horas, en Finlandia, un docente solo puede ejercer su profesión después de completar créditos correspondientes a una carga horaria de 8.100 horas, entre la licenciatura y el máster. El estudio concluye que existe una diferencia considerable tanto en el desarrollo del profesionalismo como en la formación inicial de los docentes en los dos países.

Palabras clave: Profesionalidad en la docencia; Formación inicial de docentes; Educación Comparada.

Recebido em: 10 de outubro de 2024

Aceito em: 26 de novembro de 2024

Introdução

O presente artigo busca responder ao seguinte questionamento: quem são os professores brasileiros e finlandeses e o que é exigido em termos de formação inicial até que tenham autorização para entrar em sala de aula e ensinar? Para isso, fez-se uso dos dados e dos resultados de uma pesquisa de Educação Comparada apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, Brasil, e ao Programa Intercalar de Doutorado, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, como requisito para a aprovação no doutorado “sanduíche” em Educação, no ano de 2023, com o título: “A efetividade sistêmica e a profissionalidade docente – Educação Comparada entre as realidades brasileira e finlandesa”.

Os resultados alcançados, por si só, são consideravelmente expressivos e contribuem para a comparação ora proposta. Observou-se que a formação inicial de professores finlandeses se difere da formação brasileira em muitos aspectos, especialmente no rigor exigido e demonstrado pela carga horária total a ser cumprida. Enquanto no Brasil um professor da Educação Básica só entra em sala de aula depois de cumprir uma licenciatura com carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na Finlândia, um docente só pode exercer sua profissão após cumprir créditos correspondentes à carga horária de 8.100 (oito mil e cem horas) horas, entre um curso de bacharelado e outro de mestrado, conforme Decreto nº 794/2004. Tratamentos para formações iniciais de professores com significativas diferenças.

A análise aqui realizada levou em consideração a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que, revogada, definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial de professores em nível superior, obrigatoriamente implantada em todos os cursos de formação docente do Brasil, até o ano de 2020, limite do recorte temporal adotado para o estudo comparado em pauta. Entretanto, a atual Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica, mantém a mesma carga horária de efetivo trabalho acadêmico da Resolução de 2015, 3.200 (três mil e duzentas) horas, em cursos de licenciatura com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos.

Vale enfatizar que a Universidade de Helsinki computa como atividades educacionais as horas de estudo individual e independente, leituras, audiência de vídeos e outras tarefas relativas a cada disciplina do curso, via plataforma virtual de aprendizagem, Moodle, ou em localidade da preferência do estudante, no entanto, todas essas atividades são rigorosamente acompanhadas e avaliadas pelos docentes responsáveis. No sítio eletrônico da instituição foi encontrado o seguinte esclarecimento:

Independent study. University studies aim to produce professionals in various disciplines who are able to work and make decisions independently. For this reason, students should have the opportunity to complete some of their studies independently or in the form of distance learning. However, measures must be taken to ensure that distance learning and independent study do not lead to a decline in learning outcomes or in the isolation of students from the University community⁴ (University of Helsinki, 2023a, n.p.).

Esta prática pode ser classificada como o modelo “*blended*” de educação, o que une o ensino presencial e a EaD (Móran, 2015).

A pesquisa tem abordagem qualitativa, a partir de levantamento de dados documentais, bibliográficos e observações, *in loco*, na Finlândia, ocorridas no ano de 2022. É fundamentada, teoricamente, por autores do campo da Educação do Brasil e desse país do Norte-europeu, tais como Cardoso (2019); Libâneo (2017); Morán (2015); Salhberg (2018); Tirri (2014); Kansanen (2003); entre outros. O enfoque foi direcionado para a análise sobre os fenômenos estudados, todavia, busca-se maior compreensão e reflexão sobre o valor, a importância e a complexidade da docência.

O texto está organizado em três seções, além desta introdução. Na primeira, discorre-se sobre as complexidades e os conceitos sobre a profissionalidade docente. Como se efetiva a formação inicial dos professores brasileiros e finlandeses é foco da seção dois. As principais conclusões são encontradas nas Conclusões.

⁴ Tradução livre: Estudo independente. Os estudos universitários visam desenvolver profissionais em várias disciplinas que sejam capazes de trabalhar e tomar decisões de forma independente. Por esse motivo, os alunos devem ter a oportunidade de concluir alguns de seus estudos de forma independente ou na forma de ensino à distância. No entanto, medidas devem ser tomadas para garantir que o ensino à distância e o estudo independente não levem a um declínio nos resultados da aprendizagem ou ao isolamento dos alunos da comunidade universitária.

A complexidade e o conceito de profissionalidade docente

O mundo do trabalho é caracterizado por uma grande quantidade de profissões, todas com suas especificidades, exigências, demandas e requisitos, o que determina e distingue o grau de complexidade envolvido em cada uma delas. Algumas ocupações exigem conhecimentos e habilidades mais aprofundados e, portanto, requerem uma formação mais detalhada e intensiva. Um dos fatores que contribuem para essa diferença de complexidade é a natureza e o propósito da profissão em si, pelo fato de envolverem a manipulação de conceitos abstratos ou a aplicação de teorias complexas. Por exemplo, profissões como a medicina, a engenharia nuclear ou a física quântica exigem a compreensão aprofundada de princípios científicos de difícil assimilação e a prática em situações desafiadoras.

O conhecimento necessário para essas profissões é mais valorizado e desenvolvido por meio de estudos avançados e especializados em Instituições de Ensino Superior – IES renomadas e tradicionais, que concentram grande quantidade de pesquisadores sobre o assunto trabalhando em seus departamentos acadêmicos e em seus laboratórios de pesquisa dotados de recursos tecnológicos e de insumos diversos e abundantes. O fato é que a formação dessas profissões precisa se voltar para o aperfeiçoamento de profissionais com conhecimento teórico e domínio prático para o enfrentamento dos desafios complexos que surgem em suas áreas de atuação. Nóvoa (2012b) exemplifica com a formação inicial dos médicos, com carga horária total de curso consideravelmente intensificada, processo formativo composto por professores que exercem a medicina como profissão e são dotados de repertório com uma vasta gama de histórias, de casos bem ou malsucedidos do pragmatismo laboral e de situações desafiadoras.

O educador português (Nóvoa, 2012a) considera que, em função da complexidade que se constitui no trabalho docente, o magistério também exige uma formação inicial aprofundada, teórica, prática e reflexiva. Embora não reconhecido como deveria em sua totalidade, ser professor envolve capacidades e responsabilidades únicas. Se o seu papel se resumir em mero repasse de informações, a atuação docente pode ser ocupada por um profissional dotado de conhecimentos específicos e habilidades comunicacionais; contudo, se a sua finalidade é mediar um processo de transformação de sujeitos sociais, moldar pensamentos críticos, promover valores sociais, desenvolver habilidades técnicas e socioemocionais, isso exige uma formação inicial criteriosa, processos de ensino e de aprendizagem que devem ser conduzidos, preferencialmente, por quem tem conhecimentos, domínios instrumentais e vivências profissionais, para o efetivo desenvolvimento dos futuros professores.

Para Nóvoa (2013, *apud* Gómez, 2010, n.p.),

[...] se concebermos o ensino como uma atividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá ser aprendido apenas com exercícios práticos. Mas se, ao contrário, entendermos o ensino como uma atividade de criação, que tem o conhecimento como matéria-prima, porém traz a elaboração de um conhecimento novo no próprio ato pedagógico, então é necessário conceber modelos universitários de formação⁵.

A profissão docente é fundamental para a sociedade por se tratar de trabalho especializado relacionado com a preparação de seus cidadãos para a produção e reprodução da vida social. Quanto mais preparados, qualificados, motivados estiverem os professores, maior a possibilidade de que o trabalho docente seja realizado com excelência, inclusive, contribuindo de forma efetiva no cumprimento dos propósitos da sociedade e das instituições organizacionais onde trabalham. É o que afirmam Gorzoni e Davis (2017), no caso dos professores, quando são dotados do que eles conceituam como: profissionalidade, conceito que, para as autoras, encontra-se em processo de desenvolvimento.

As pesquisadoras realizaram um estudo com o objetivo de investigar a especificidade da profissão docente e conceituar a profissionalidade. Para isso, identificaram artigos entre as cinco revistas do campo da Educação mais acessadas, segundo a Scientific Eletronic Library Online, SciELO, no período de 2006 a 2014. Os artigos foram selecionados conforme apresentação nos tópicos assunto, título e palavras-chave do vocábulo “profissionalidade”, desde que relacionada com os termos docência, docente e professor. Foram encontrados autores internacionais e nacionais, entre eles: Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Contreras (2012), Gimeno Sacristán (1995), Libâneo (2017), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Roldão (2005).

Nesse estudo, as autoras indicam divergências e convergências entre os autores elencados. Uma divergência é a indefinição quanto ao início do processo de construção conceitual da profissionalidade docente. Para alguns desses autores, a profissionalidade se desenvolve no decorrer de toda a vida de um professor, da influência dos pais até amigos e demais membros da comunidade em que cresceram; enquanto outros situam o começo desse processo profissionalizante na formação inicial dos professores. Para Gorzoni e Davis (2017, p. 1406), a convergência entre todos os autores indicados está na afirmação de que a “[...] profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo”.

Na perspectiva sociológica (Giddens, 2008), a profissionalidade é uma construção social

⁵ Gomes *et al* (2019) relatam que, com a promulgação da LDBEN 9.394/1996, o processo de formação docente mudou, especialmente com a chegada das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, exigindo-se a formação de nível superior para os professores da Educação Básica. Na Finlândia, mudança similar aconteceu duas décadas antes. Para Tirri (2014), a Lei de Formação de Professores, ratificada em 1971, gerou a reforma na formação de professores finlandeses.

e culturalmente contextualizada, ou seja, varia entre as nações ou entre as comunidades. Nessa abordagem, a definição da profissionalidade não considera apenas habilidades técnicas ou competências individuais, mas é moldada por fatores sociais, históricos e institucionais. Trata-se, então, de um conjunto de normas, valores, conhecimentos e práticas que são socialmente reconhecidos e legitimados em uma determinada ocupação ou campo profissional. Nos tempos atuais, a profissionalidade tem exigido cada vez mais a aquisição de conhecimentos especializados, comportamentos éticos e padrões previamente estabelecidos.

Outro ponto importante abordado na perspectiva sociológica, é o processo dinâmico e em constante transformação que envolve a construção da profissionalidade em determinada área de trabalho. Valores sociais, disposições culturais, ações e governos políticos e econômicos, avanços tecnológicos, bem como as demandas da sociedade, influenciam concepções e práticas profissionais, o que torna a profissionalidade sujeita a processos decisórios, de negociação e de adaptação ao longo do tempo.

Para Libâneo (2017), a profissionalidade é formada por duas dimensões: a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização se refere às capacitações ideais para se exercer determinada profissão, tais como a formação inicial e a formação continuada, pelas quais um trabalhador vai desenvolver todos os saberes necessários para o seu desempenho laboral. O profissionalismo, para o autor, está relacionado com o comprometimento com os deveres e com as responsabilidades que constituem as especificidades da profissão, o que levará ao comportamento ético, à dedicação, ao trabalho coletivo, à assiduidade, ao rigor no desempenho de suas funções.

As duas dimensões “[...] se complementam. O profissionalismo requer a profissionalização e a profissionalização requer o profissionalismo” (Libâneo, 2017, p. 69). Para o autor, se os professores contam com um processo de profissionalização adequado, incluindo não apenas a formação inicial, mas, também, a continuada; ou se forem dotados de um bom nível de profissionalismo, eles terão as atitudes positivas para novos aprendizados, planejamento e organização de trabalho, tudo o que for necessário para se enfrentar qualquer situação que venha a surgir. Todavia, não dependerá apenas deles, contudo, de outros fatores tais como a remuneração que atenda às suas reais necessidades, pessoais e familiares, as condições de trabalho adequadas para o exercício profissional e a identidade profissional desenvolvida entre e por esses trabalhadores ao longo da vida (Riksaasen; Crosswell; Beutel, 2015).

Entre os fatores apresentados, Riksaasen, Crosswell, Beutel (2015) destacam um elemento importante para o desenvolvimento profissional de um professor: a identidade que se tem da sua profissão. Essa identidade influencia e pode determinar, inclusive, um senso próprio de eficácia no desempenho do trabalho, além de impactar suas práticas e comportamentos em sala de aula, nos

espaços escolares e na sociedade. Para as autoras, “[...] a construção da identidade profissional depende de configurações socioculturais, bem como de diferenças individuais e, portanto, depende dos diferentes contextos nacionais” (*ibid.*, p. 2077), e a formação dessa identidade tem o seu início com as experiências da primeira infância, com seus primeiros professores, com as opiniões de pessoas significativas, tais como seus pais, colegas de trabalho e amigos.

As pesquisadoras referem-se à identidade profissional como a representação que os professores têm de si mesmos, dos outros professores que trabalham com eles e como pensam que são percebidos por outras pessoas, tais como os demais atores que formam o cenário escolar ou a sociedade. Algumas nações, por exemplo, conferem maior valor a seus professores do que outras, como se pode observar em identidades profissionais docentes consideravelmente distintas nas realidades brasileira e finlandesa. É possível ilustrar essas realidades a partir do interesse dos estudantes, concluintes do Ensino Médio do Brasil ou da Educação Secundária da Finlândia, pelos cursos de formação inicial para o magistério.

Para Wickstrom (Semis, 2019), no Brasil, de modo geral, os candidatos aos processos seletivos para os cursos de formação de professores conseguem aprovação com notas abaixo da média, especialmente no curso de Pedagogia; enquanto na Finlândia, são os estudantes que apresentam as médias mais altas em histórico escolar do ensino básico e secundário que procuram e se formam para o magistério.

Grabowski (2022) indica uma tendência por redução de matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil que, ao analisar o Censo do Ensino Superior do Brasil, ano de 2020, confirma Wickstrom (Semis, 2019). O autor relata que esses cursos tiveram o menor ingresso dentre os demais tipos de cursos de graduação: licenciaturas com ingresso de 19%, cursos superiores de tecnologia com 26% e os bacharelados com 55%. Para o autor, essa tendência pode ser um reflexo da desvalorização da profissão docente.

Para Libâneo (2017), a profissão docente no Brasil não está sendo desvalorizada apenas pela questão salarial ou econômica, contudo, por fatores de ordem social, política e cultural, o que tem interferido na imagem da carreira docente. As condições precárias de trabalho, especialmente na iniciativa pública, recursos de trabalho desatualizados, ambientes muitas vezes insalubres, intensificação das atividades educacionais, carreira sem projeções de crescimento, tudo isso tem contribuído de forma negativa tanto no desempenho em sala de aula quanto na satisfação das necessidades sociais do professor.

Para Wagner e Carlesso (2019, p. 8), o cenário atual do campo profissional docente, no Brasil, é representado pela

[...] desvalorização profissional, o “faz de conta” dos colegas, o descaso e desrespeito dos estudantes, as decepções frequentes, as expectativas financeiras,

bem como a falta de reconhecimento pessoal e profissional levam os professores a apresentar distintas maneiras de lidar com a situação: fechar-se em si, entristecer-se, buscar outras profissões. Assim, revelam-se duas fases importantes do ciclo de vida profissional que são: o pôr-se em questão e o desinvestimento na carreira.

Na Finlândia, essa realidade se inverte. Para Tuomas Kurttila, Jouni Välimäki, Sami Markkaran, Hannele Niemi, Salla Partanem, entre outros educadores e gestores da educação finlandesa (Futura, 2013), além da formação excelente, valorização e ambiente de trabalho docente adequado, o professor finlandês é muito respeitado e desfruta do *status* de confiança e admiração em toda a sociedade.

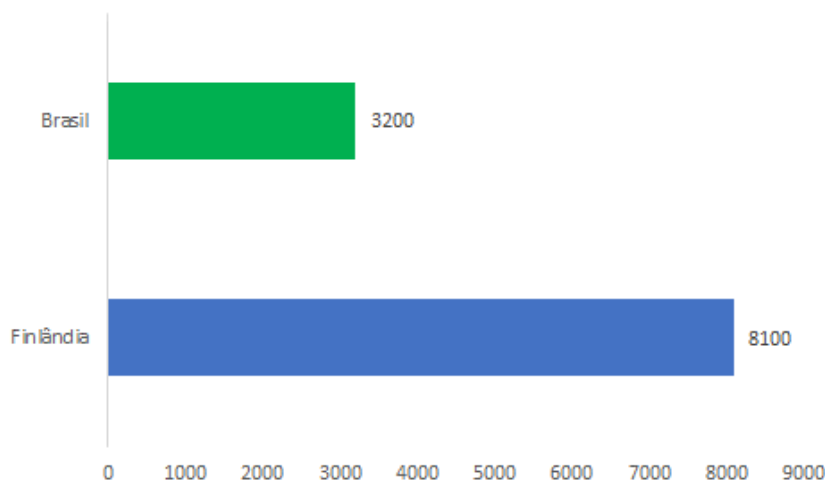
Para Sahlberg (2018), a profissão docente encontra-se no mesmo patamar de prestígio que a medicina. O autor cita uma pesquisa realizada em 2004 com uma amostra da população da Finlândia que concluiu a Educação Secundária, similar ao Ensino Médio no Brasil, e que foi amplamente divulgada pela mídia do país. Nessa pesquisa, ao questionar os entrevistados sobre as profissões de maior prestígio, “[...] o magistério é consistentemente classificado como uma das profissões mais admiradas, à frente de médicos, arquitetos e advogados, tipicamente vistos como as profissões dos sonhos” (*ibid.*, p. 197). É por isso que, para esse pesquisador e educador finlandês, os cursos de formação de professores tem sido um dos mais procurados pelos candidatos ao ensino superior. De 2001 até 2014 o número de vagas para esses cursos não sofreu variação significativa, permanecendo sempre entre 800 e 900 vagas, aproximadamente. Porém, o número de candidatos, no mesmo período, subiu de 5,3 mil para 8,4 mil candidatos, aproximadamente (Sahlberg, 2018).

A formação inicial docente no Brasil e na Finlândia

Conforme especificado na Resolução CNE/CP nº 2/2105, no § 1º, Art. 13, a duração mínima dos cursos de licenciatura no Brasil é de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Na Finlândia, segundo Decreto nº 794/2004, na Seção 8, no qual se estabelece o âmbito dos estudos exigidos para um grau de bacharel, e na Seção 13, que especifica os estudos conducentes a um grau universitário de mestrado, o futuro docente precisará cumprir 180 créditos para se formar como bacharel e 120 créditos para o grau de mestre, totalizando em 300 créditos para formação superior necessária para o ensino em sala de aula. Em carga horária, esses 300 créditos correspondem a 8.100 horas⁶, em 5 (cinco) anos de efetivo trabalho acadêmico: 3 (três) anos para o bacharelado e 2 (dois) anos para o mestrado.

⁶ Conforme Seção 5, “Dimensionamento de estudos”, do Decreto nº 794/2002, a base para o dimensionamento dos estudos nos cursos da Finlândia são os créditos – ECTS. Os cursos são pontuados de acordo com a quantidade de trabalho que exigem. O esforço médio de 1.600 horas necessário para completar um ano letivo nos cursos

Gráfico 1 – Carga horária necessária para formação docente no Brasil e na Finlândia.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As 3.200 horas destinadas à formação de um professor no Brasil, conforme Art. 7º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, devem conferir ao egresso um “[...] repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”. Fica expresso no disposto que esse repertório será descrito no projeto pedagógico do curso e consolidado durante o percurso formativo e do futuro exercício profissional. É esperado que o egresso, o futuro profissional do magistério, tenha conhecimento das instituições educativas como organizações complexas que têm como propósito promover a educação para a cidadania; utilizar a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação para os interesses da área educacional; e possa atuar profissionalmente no ensino, na gestão de processos educativos e na gestão de instituições da Educação Básica (Brasil, 2015). Todavia, Cardoso (2019) ressalta alguns desafios no contexto brasileiro que não permitem que a formação inicial docente brasileira desenvolva, de forma apropriada, as expertises e a profissionalidade dos futuros trabalhadores do magistério. Ela inicia sua reflexão afirmando que a formação do país não consegue estimular um sentimento profissional relativo à ética como os cursos de medicina, por exemplo, conseguem.

Para a pesquisadora, tudo isso se deve ao cenário brasileiro: a grande maioria dos professores do país é formada em instituições privadas de baixa qualidade; as faculdades de Educação das universidades públicas dão ênfase na formação teórica; a profissão docente é desvalorizada, portanto, atrai estudantes que, geralmente, chegam com fragilidades acadêmicas resultantes de um ensino

superiores finlandeses corresponde a 60 créditos ECTS. Na Universidade de Helsinki, convencionou-se a quantidade de 27 horas para cada crédito (Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

básico muitas vezes precário; o estágio ou prática profissional dos cursos de formação inicial de professores do Brasil não está alinhado como uma ação central e única com as demais atividades educacionais, ou seja, é uma atividade que, em muitas vezes, os estudantes fazem de tudo para que sejam dispensados. Cardoso destaca, também, que as pesquisas no campo da Educação estão voltadas para outras áreas do conhecimento, como a sociologia, as políticas públicas, e poucas vezes em pesquisas direcionadas para o aprimoramento do conhecimento pedagógico, situações em sala de aula e aprendizagem. Ou seja, para Cardoso (2019), a Finlândia estabeleceu com suas reformas educacionais, desde o início, uma permanente revisão do processo pedagógico, o que não se pode confirmar no Brasil.

As 8.100 horas destinadas à formação inicial docente na Finlândia, conforme Decreto nº 794/2004, Seção 18 (Finland, 2004), têm como objetivo capacitar professores para atuação profissional independente, autônoma, competente; e para que isso se concretize, de acordo com a Seção 7 e a Seção 12, do referido decreto, é preciso desenvolver no egresso dos cursos de bacharelado e de mestrado da Finlândia os conhecimentos básicos, intermediários e avançados dos conteúdos constitutivos dos dois cursos, para capacitá-los no pensar e no trabalhar de forma científica; contribuir para a sua formação continuada ao longo da vida; qualificá-los para o domínio e para a aplicação dos conhecimentos adquiridos para as atividades escolares e para a cooperação internacional; além de habilitá-los para uma comunicação efetiva, pela língua materna e, obrigatoriamente, ao menos mais uma língua estrangeira.

Para exemplificar a aplicação da regulamentação acima, nos dois países, foram utilizados documentos oficiais do curso de Pedagogia⁷, direcionado para formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica do Brasil. As informações utilizadas sobre esse curso estão disponíveis no seguinte documento: “Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia”, presencial, de 2018, da Universidade de Brasília, UnB (Universidade de Brasília, 2018). No caso da Finlândia, selecionou-se os cursos de formação de Professores de Classe, que lecionam da 1ª à 6ª série, do Ensino Fundamental finlandês. As informações referentes a esses cursos encontram-se no sítio eletrônico da Universidade de Helsinki⁸, Finlândia (University of Helsinki, 2023).

O critério utilizado para escolha dessas duas IES se deu pelo fato de serem universidades que guardam entre si muitas semelhanças: são públicas, gratuitas, mantidas exclusivamente pelo Estado e localizadas na capital dos dois países.

⁷ A escolha pelo curso de Pedagogia da UnB, efetivou-se pelos seguintes motivos: tratar-se de uma licenciatura, o PPC estar em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, e ter sido identificado curso similar na Universidade de Helsinki, Finlândia.

⁸ Recurso eletrônico que possibilita levantar informações referentes à matriz curricular de todos os cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade de Helsinki, Finlândia. Disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 05 jun. 2023.

A formação inicial dos professores finlandeses é consideravelmente rigorosa, para que se desenvolva nesses profissionais expertises específicas das quais é possível elencar duas delas: 1) utilizar a pesquisa como principal instrumento de trabalho (Kansanen, 2003), de forma que o futuro docente domine as diversas ferramentas e os resultados de pesquisa, esforçando-se sempre para tomar decisões, dentro e fora de sala de aula, baseadas em evidências oriundas de investigações científicas; 2) pensar pedagogicamente (Tirri, 2014), para que o ensino praticado seja, intencional e objetivamente, direcionado para o aprendizado do estudante, de forma que o professor esteja preparado para buscar as melhores soluções para cada caso relacionado à baixa aprendizagem discente, assim como estimular maiores e melhores desempenhos.

É possível exemplificar o fato da pesquisa ser estabelecida como principal meio para o desenvolvimento dos professores finlandeses, ao se observar a carga horária dos cursos de formação de professores destinada para este fim, no Brasil e na Finlândia. No Brasil, 180 horas para a formação de um pedagogo, curso ofertado pela UnB⁹, são dirigidas aos estudos relativos diretamente à investigação científica¹⁰, enquanto na Finlândia, curso similar¹¹ ao brasileiro destina 2.295 horas/créditos à formação de um professor de classe (1^a à 6^a série do Ensino Fundamental) direcionadas para conteúdos relacionados à pesquisa, considerando-se um curso da Universidade de Helsinki, localizada na capital deste país do Norte-europeu.

A utilização da pesquisa como principal instrumento de trabalho dos professores finlandeses tem um propósito bem definido: desenvolver o pensamento pedagógico, para que eles possam combinar resultados e evidências científicas sobre o ensino com os desafios práticos da profissão, que, certamente, estão direcionados para o desenvolvimento do estudante e para os objetivos de aprendizagem expressos no currículo (Tirri, 2014).

[...] Por isso, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são habilidades importantes para se tornar um professor com pensamento pedagógico (Schön 1987). Segundo Kansanen (1999), a reflexão é uma forma de adquirir conhecimento sobre os próprios empreendimentos e sobre a interação no processo ensino-estudo-aprendizagem. Nesse processo, o professor pode utilizar seu conhecimento sobre habilidades de pensamento baseadas em pesquisa. Isso também significa ter competência para ler artigos em periódicos profissionais e relatórios de pesquisa e aplicar os resultados ao ensino (*ibid.* p. 4)¹².

⁹ Projetos Pedagógicos de Curso disponíveis em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 20 jan. 2024.

¹⁰ Não se considerou os programas do governo de incentivo à pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Esses programas são reservados a poucos licenciandos.

¹¹ É possível encontrar todos os cursos superiores ofertados pela Universidade de Helsinki, com suas respectivas informações, por meio de recurso eletrônico disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 20 jan. 2024.

¹² Texto original: “Hence, reflection in-action and reflection on action are important skills in becoming a pedagogically thinking teacher (Schön 1987). According to Kansanen (1999), reflection is a way of acquiring knowledge about one’s own undertakings and about the interaction in the teaching–studying–learning process. In this process, the teacher may utilise

Para a educadora e pesquisadora finlandesa, um professor orientado para a pesquisa, dotado de um “pensar pedagógico”, significa alguém que conduz investigações como método para o aprimoramento do ensino. A ênfase no desenvolvimento desse pensamento pedagógico baseado em pesquisa, é confirmado a partir da descrição de como são distribuídas as 2.295 horas/créditos destinadas à formação de um professor de classe finlandês (1ª à 6ª série do Ensino Fundamental), nos cursos de bacharelado e de mestrado da Universidade de Helsinki, em comparação com as 180 horas destinadas a componentes curriculares voltados para a pesquisa, no curso de formação em Pedagogia da UnB. Veja quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Distribuição de carga horária dirigida à pesquisa

Curso de Pedagogia - UnB	horas	Curso Professor de Classe - Universidade Helsinki	horas
Pesquisa em Educação	60	Orientação para trabalhos de pesquisa em Educação	135
Trabalho Final de Curso I	60	Métodos de Pesquisa Qualitativa I	135
Trabalho Final de Curso II	60	Métodos de Pesquisa Quantitativa I	135
		Tese de Bacharelado	270
		Professor como pesquisador	270
		Questões Tópicas em Pesquisa Educacional	135
		Métodos de Pesquisa Qualitativa II	135
		Métodos de Pesquisa Quantitativa II	135
		Tese de Mestrado e Seminário	945
Carga horária total dos Componentes de Pesquisa	180	Sub-total Componentes de Pesquisa	2295

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia da UnB e sítio eletrônico da Universidade de Helsinki.

A diferença de carga horária entre as formações iniciais docentes do Brasil e da Finlândia corresponde a 1.000% a mais de estudos voltados para o aprendizado docente finlandês sobre os vários tipos de pesquisa para a Educação, qualitativas e quantitativas, com o objetivo final de produção de uma tese para o bacharelado e outra para o mestrado que, além do “teste de maturidade”¹³, podem ser individuais, ou como parte de um projeto específico de um grupo de pesquisa ou em colaboração com uma instituição privada ou pública. Essa considerável diferença de carga horária tem um objetivo específico para os finlandeses: o desenvolvimento de um professor-pesquisador.

their knowledge about research-based thinking skills. This also means having the competence to read articles in professional journals and research reports and apply the findings to teaching”.

¹³ Texto original: “*Maturity tests*”. Trata-se da realização de um estudo independente que, após sua conclusão, é registrado no sistema acadêmico da universidade e nos registros do estudante, apesar de não computar nenhum crédito. O estudante deverá elaborar um documento textual relacionado ao campo de sua tese, no qual deverá demonstrar familiaridade com a sua área de atuação e o devido domínio no uso da pesquisa dentro dessa área. Esse teste é avaliado por um professor do programa de graduação ou pelo professor que orientou sua tese. Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/thesis-and-maturity-test-masters-and-licentiates-programmes#paragraph-815>. Acesso em 19 jun. 2023.

Para Shcueler e Southwell (2009) existem pelo menos duas concepções de pesquisa que aparecem de forma tensa e contraditória na Educação do Brasil: 1) a pesquisa desenvolvida no espaço escolar, em sala de aula, que denota o conceito de professor reflexivo; e 2) a pesquisa vinculada à função dos cursos superiores e das universidades, direcionada à produção de conhecimento, porém, “[...] de forma desinteressada e indissociável das dimensões do ensino e da extensão (*ibid.*, p. 150). Sem considerar a última afirmação dos autores, muito menos o seu caráter crítico, observa-se que, também, é possível encontrar na Finlândia tanto a pesquisa desenvolvida no espaço escolar quanto àquela desenvolvida nas universidades.

Em todo o texto que compõe o PPC de Pedagogia da UnB, por exemplo, é possível encontrar diversas menções à pesquisa e sua indissociabilidade com o ensino e a extensão, porém, no detalhamento das dimensões formativas e constitutivas do PPC o termo “pesquisa” aparece somente duas vezes, em que é documentado que o foco está voltado para a iniciação na pesquisa em educação e que visa ao fortalecimento do tripé de formação: professor-pesquisador-gestor. Certamente, há de se entender que existe uma diferença de concepção e utilização da pesquisa entre a formação de professores do Brasil e da Finlândia.

Além da carga horária voltada para a pesquisa no curso de licenciatura em tela, conforme dados anteriores, alguns estudantes dos cursos de formação de professores do Brasil podem participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (Brasil, 2023d), uma modalidade de pesquisa acadêmica dirigida aos alunos de graduação das universidades brasileiras. Quando selecionados para participação desse programa, os estudantes têm o seu primeiro contato com a pesquisa, o que lhes proporcionará familiaridade com a pesquisa acadêmica necessária para uma pós-graduação, de mestrado e de doutorado. Esses bolsistas são orientados por um professor que trabalha em uma determinada área de investigação científica.

A diferença é que serão poucos os estudantes brasileiros que conseguem participar do PIBIC, além do fato que também serão poucos que serão selecionados para um mestrado, enquanto na Finlândia, exige-se que todos os estudantes cumpram as cargas horárias estabelecidas para os estudos em pesquisa e todos são obrigados à conclusão de um mestrado até a autorização para entrar em sala de aula e ensinar.

Conclusões

O questionamento norteador deste artigo, ao procurar a compreensão sobre quem são os professores brasileiros e finlandeses e o que é exigido em termos de formação inicial até que tenham autorização para entrar em sala de aula e ensinar, apresenta como resposta identidades profissionais distintas e tratamento desigual conferido à formação inicial de professores nos dois países,

caracterizando realidades distintas em uma diversidade de aspectos.

Os professores brasileiros são desvalorizados por várias formas: econômica, social, cultural, pelas condições precárias de trabalho, especialmente na iniciativa pública, tudo o que tem contribuído para a formação de uma identidade profissional pouco favorável para o estímulo de novos pretendentes ao magistério brasileiro; isso tem reduzido o número de matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil. Na Finlândia, a realidade dos professores se inverte. Em termos de prestígio, a profissão docente se encontra no mesmo patamar da medicina e esses profissionais da Educação são muito reconhecidos e valorizados pela sociedade finlandesa. O reconhecimento é tamanho que os cursos de formação de professores são os que recebiam mais candidatos para o ensino superior finlandês, pelo menos até o ano de 2020, o limite do recorte temporal da pesquisa.

A amplitude da importância e da valorização profissional dos professores é verificada, especialmente, na formação inicial docente finlandesa. Observou-se que a formação inicial de professores da Finlândia se difere da formação brasileira em muitos aspectos, especialmente no rigor exigido demonstrado pela carga horária total com quase 5.000 horas a mais do que a carga horária mínima das licenciaturas brasileiras. Grande parte dessa extensa carga horária pode ser verificada na diferença entre carga horária dos componentes curriculares voltados para a pesquisa: no Brasil, 180 horas para a formação de um pedagogo são dirigidas aos estudos relativos à pesquisa, fora os programas do governo de incentivo à pesquisa que são reservados a poucos estudantes de cada turma de graduandos; enquanto na Finlândia, são 2.295 horas destinadas à formação de um professor de classe finlandês (1ª à 6ª série), direcionadas para conteúdos relacionados à pesquisa. Tratamentos para as formações iniciais com significativas diferenças.

Fischman, Topper e Silova (2018, p. 810) classificam o “copiar e colar” modelos educacionais indiscriminadamente como uma “[...] *forma genuína de idiotez educativa*”. Não seria apropriado “copiar” o modelo finlandês e “colar” nos cursos de licenciatura do Brasil, que sofrem um processo de desvalorização e baixa procura na atualidade (Grabowski, 2022; Semis, 2019; Wagner, Carlesso, 2019; Libâneo, 2017). A formação docente finlandesa possui uma carga horária total similar aos cursos de medicina no Brasil¹⁴ e o magistério conta com *status* social de alto prestígio. Realidades culturais que não podem ser desconsideradas. No entanto, o conhecimento do “outro”, da realidade da profissão docente finlandesa, desperta um senso de urgente necessidade de se problematizar, política e academicamente, ações coletivas de tomada de consciência do valor e da importância estratégica da Educação no desenvolvimento de uma

¹⁴ O curso de Medicina da UnB tem carga horária de 7.920 horas. Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina - Faculdade de Medicina Universidade de Brasília - UnB, Brasília, DF, fevereiro de 2015. Disponível em: https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414280. Acesso em: 11 jul. 2023.

nação como o Brasil, processo que perpassaria pela valorização e conscientização dos professores brasileiros enquanto potenciais agentes de transformação social (Cardoso, 2019).

Referências

- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 17 jun. 2023.
- CARDOSO, B. *Formação de professores: o que o Brasil tem a aprender com a Finlândia?* 1 vídeo (34 min). Canal da Fundação FHC, 2 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkcfHzPx9qU&t=862s>. Acesso em: 03 set. 2023.
- FINLAND. Ministry of Justice. *Government Decree University Degrees*, 2004. 794/2004. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2022/20220011#kumonnut-saadokset>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- FISCHMAN, G. E.; TOPPER, A. M.; SILOVA, I. La idiotez y los debates sobre las evaluaciones internacionales a gran escala en las reformas educativas nacionales. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, pp. 785-814, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928002/html/>. Acesso em: 09 out. 2022.
- FUTURA. *Finlândia – Destino Educação*. 1 vídeo (55 min). Canal Futura, Fundação Roberto Marinho, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bj9ciijbMj8>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- GIDDENS, A.. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GOMES, M. M.; GOMES, F. das C.; ARAUJO NETO, B. B. de; MOURA, N. D. de S.; MELO, S. R. de A.; ARAUJO, S. F. de; NASCIMENTO, A. K. do; MORAIS, L. M. D. de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 16 jun. 2023.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166 p.1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- GRABOWSKI, G. *Apagão ou destruição da docência no Brasil?* Portal do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, maio, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/618265-apagao-ou-destruicao-da-docencia-no-brasil-artigo-de-gabriel-grabowski>. Acesso em 12 de mai. 2023.
- KANSANEN, P. J. *Teacher Education in Finland: current models and new developments*. University of Helsinki, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242259693_Teacher_Education_in_Finland_Current_Models_and_New_Developments. Acesso em: 16 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola* – Teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

MÓRAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II. Ponta Grossa, Paraná: PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

NÓVOA, A. *Três bases para um novo modelo de formação*. Nova Escola, Gestão. 01 set. 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>. Acesso: 02 jan. 2024.

NÓVOA, A. *O pensamento de António Nóvoa: o que podemos aprender com a formação de médicos?* 1 vídeo (3 min). Canal Nova Escola, 2012a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RM6GnpaVdVs>. Acesso em: 07 jan. 2024.

NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; RAMOS DO Ó. J. *Sérgio Niza - Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China, 2012b.

RIKSAASEN, R.; CROSSWELL, L.; BEUTEL, D. *Professional Identity Development of Student Teachers in Finland, Norway and Australia*. Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Volume 6, Issue 4, December 2015. Disponível em: file:///C:/Users/marci/Downloads/Professional_Identity_Development_of_Student_Teach.pdf. Acesso em: 04 de mai. 2023.

SAHLBERG, P. *Lições Finlandesas 2.0*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

SEMIS, L. *O que ninguém te conta sobre a Educação na Finlândia*. Associação Nova Escola, janeiro, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15363/o-que-ninguem-te-Conta-sobre-a-educacao-na-finlandia>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SHCUELER, A. F. M. de; SOUTHWELL, M. Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A.. (orgs) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina – Ensaios de história comparada da Educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

TIRRI, Kirsi. *The last 40 years in Finnish teacher education*. Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>. Acesso em: 21 mai. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. UnB, Brasília, 2018. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>. Acesso em: 05 jun. 2023.

UNIVERSITY OF HELSINKI. *Scope and Structure of the Degree*. Helsinki, Finland: University of Helsinki, 2023. Disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em: 09 jul. 2023.

WAGNER, L.; CARLESSO, J. P. P. *Profissão docente: Um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade*. Research, Society and Development, v. 8, n. 6, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197003/560662197003.pdf>. Acesso em 12 de mai. 2023.