

Antonielle Demarchi, Thyara; Buzzi Rausch, Rita  
A formação inicial de professores na Finlândia  
Revista Diálogo Educacional, vol. 16, núm. 50, octubre-diciembre, 2016, pp. 871-890  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189148893005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



# A formação inicial de professores na Finlândia

*Finnish initial teacher training*

*La formación inicial del profesorado en Finlandia*

**Thyara Antonielle Demarchi, Rita Buzzi Rausch\***

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil

---

## Resumo

Nesta pesquisa buscamos compreender os princípios que norteiam a formação inicial de professores na Finlândia especialmente nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä. Realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como procedimentos de geração de dados entrevistas e observações de aulas, análise de documentos institucionais das duas instituições e documentos oficiais finlandeses. Os participantes da pesquisa foram oito docentes formadores de professores para Educação Primária (quatro de cada universidade). A análise baseou-se na técnica da Análise de Conteúdo e apoiamos-nos em André (2006, 2008); Lüdke (2009); Contreras (2002) e Alarcão (1996) para discutir as cinco categorias definidas a posteriori e, que evidenciaram os principais princípios da formação de professores nas duas Universidades: Pesquisa;

---

\* TAD: Mestre em Educação, e-mail: thyara.antonielle@gmail.com  
RBR: Doutora em Educação, e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Autonomia; Relação teoria e prática, Reflexão e Cooperação. Como principais resultados, destacamos que: a pesquisa é a base de todo o processo de formação inicial na Finlândia; a tomada de decisões se dá de maneira autônoma, delineada em valores de responsabilidade social; a relação teoria e prática foi enfatizada nos momentos da formação de professores que acompanhamos e compreendida como um princípio essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores; a cooperação foi evidenciada nas relações entre professores formadores, estudantes, universidades e escolas de Educação Básica. Entendemos que estes princípios possam auxiliar os professores do Brasil, no sentido de perceberem diferentes perspectivas, ressignificando conhecimentos teóricos e práticos que envolvem a profissão docente. Os resultados possibilitam repensar, também, as Políticas Públicas da formação de professores no nosso País.

**Palavras-chave:** Finlândia. Formação de Professores. Pesquisa. Autonomia.

### **Abstract**

*This research aims to understand the principles that guide the initial teacher training in Finland especially in the universities of Helsinki and Jyväskylä. We conduct qualitative research, as a study case, with data procedures like interviews and class observations, analysis of institutional documents from both institutions and Finnish official documents. The participants were eight university teachers for primary teacher's education (four from each university). The analysis was based by content analysis technique and we were supported with authors like André (2006, 2008); Lüdke (2009); Contreras (2002) and Alarcão (1996) to discuss the five categories defined later and highlighted the key principles of teacher training in both universities: Research; Autonomy; Relation between theory and practice, Reflection and Cooperation. The main results showed: the research is the basis for the entire process of initial teacher training in Finland; decision-making takes place autonomously, outlined in values of social responsibility; the relationship between theory and practice was emphasized during the observations we follow and understood as an essential principle for personal and professional development of teachers; cooperation was evidenced in the relationship between teacher educators, students, universities and schools of basic education. We understand that these principles can help teachers in Brazil, in order to get different perspectives, giving new meanings to theoretical and practical knowledge involving the whole teaching profession. The results also make possible to rethink the Public Policies of teacher training in our country.*

**Keywords:** *Finland. Teacher training. Research. Autonomy.*

### **Resumen**

*Esta investigación tiene como meta, comprender los principios que guían la formación inicial del profesorado en Finlandia, especialmente en las universidades de Helsinki y Jyväskylä. Hemos llevado a cabo una investigación cualitativa, en la modalidad del estudio de caso, usando como fuente de datos entrevistas y observaciones de las clases, análisis de documentos institucionales de las dos instituciones y documentos oficiales finlandeses. Los participantes en el estudio fueron ocho maestros formadores de docentes para la enseñanza primaria (cuatro de cada universidad). El análisis se basó en la técnica de análisis de contenido y lo fundamentamos con los siguientes autores, André (2006, 2008); Lüdke (2009); Contreras (2002) y Alarcão (1996) para discutir las cinco categorías definidas a posteriori y pusieron de relieve los principios fundamentales de la formación del profesorado en las dos universidades: Investigación; Autonomía; Relación entre teoría y la práctica, la Reflexión y la Cooperación. Los principales resultados ponen de manifiesto que: la investigación es la base de todo el proceso de formación inicial en Finlandia; la toma de decisiones se lleva a cabo de manera autónoma, se indica en valores de responsabilidad social; la relación entre la teoría y la práctica fue priorizada en los tiempos de la formación de profesores que acompañamos y sostenía como un principio esencial para el desarrollo personal y profesional de los docentes; la cooperación fue destacada en la relación entre los formadores de docentes, estudiantes, universidades y escuelas de educación básica. Creemos que estos principios podrían ayudar a los profesores en Brasil, concretizando diferentes perspectivas, dando un nuevo significado a los conocimientos teóricos y prácticos que están involucrados en la profesión docente. Los resultados también permitirían repensar la Política Pública de la formación docente en nuestro país.*

**Palabras clave:** Finlandia. La formación del profesorado. Investigación. Autonomía.

---

### **Introdução**

Neste artigo, 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 (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. Os objetivos específicos foram: “analisar a partir dos documentos oficiais os princípios que norteiam a proposta de formação inicial de professores na Finlândia” e “analisar os princípios da formação inicial de professores a partir dos dizeres e observações da prática pedagógica de docentes que atuam nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä”.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: introdução, no qual consta a apresentação do problema de investigação, objetivos e justificativa. A segunda parte do artigo trata da metodologia, instrumentos e procedimentos de geração de dados. A análise dos dados é discutida na terceira parte do artigo, em que articulamos os dados à teoria que embasa a investigação e apresentamos os principais trechos que pontuam os princípios norteadores da formação inicial de professores na Finlândia, com foco para as duas. Para encerrar apresentamos, na última parte do artigo, nossas considerações acerca da investigação realizada.

## **Metodologia**

Pesquisa de abordagem qualitativa e de tipologia estudo de caso, em que os dados foram gerados em duas universidades finlandesas: a Universidade de Jyväskylä e a Universidade de Helsinque. Passamos dois meses e meio na Finlândia para a geração dos dados. A geração de dados consistiu na utilização de três instrumentos: a entrevista semiestruturada com professores das duas universidades finlandesas; observações de aulas de três disciplinas em cada universidade, lecionadas pelos professores entrevistados e a análise dos documentos nacionais da Finlândia, no

que concerne à educação do País, com enfoque na formação dos professores, bem como os documentos institucionais das duas universidades.

A entrevista semiestruturada individualizada foi feita com oito professores formadores, quatro de cada universidade investigada. As entrevistas foram agendadas previamente e gravadas para posterior análise. Nas entrevistas, utilizamos um tópico guia e aprofundamos aspectos que envolviam os princípios da formação inicial de professores. A duração média das entrevistas foi entre quarenta minutos e duas horas e, ocorreram em salas de aula das Universidades de Helsinque e Jyväskylä.

Em relação aos documentos analisados, foram selecionados alguns que estavam 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; 2010) 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 e HELSINKI, 2012 e 2011).

Outra forma de geração de dados aconteceu por meio da observação direta de processos formativos que envolveram as aulas dos professores participantes. Durante as observações foram registrados, em diário de campo, situações de interesse da pesquisa, tópicos da observação previamente definidos. Os sujeitos participantes foram oito professores universitários das duas universidades, quatro de cada. Como critérios de seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, levamos em consideração as disciplinas relacionadas à formação docente que os professores lecionam nas universidades; a

disponibilidade para observação das disciplinas lecionadas pelos professores durante o período de geração de dados e a oferta das disciplinas no período que realizamos a observação. Denominamos os sujeitos participantes (professores das universidades) com o termo Professor 1, 2, 3 e assim por diante, na análise, como uma forma de preservação de suas identidades.

Com os dados dos documentos, dos dizeres e das observações da prática docente em mãos, partimos para a leitura flutuante 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. A fim de compreender os conceitos que permeiam a formação inicial de professores em diversos contextos e países, nos apoiamos em autores como: Marcelo García (1999), que traz a perspectivada formação do professor em diferentes contextos internacionais; Alarcão (1996) para discutir sobre reflexividade docente; André (2006, 2008) e Lüdke (2009) para as análises em torno da pesquisa no processo de formação inicial de professores e Contreras (2002) para pautar as discussões da autonomia e cooperação nos processos formativos de professores.

### **Princípios que norteiam a formação de professores**

As duas universidades investigadas têm seus cursos e programas de formação baseados na pesquisa *research-based programme*, que foi evi-denciada tanto nos documentos (institucionais e oficiais), quanto nos dizeres e observações das práticas dos professores. A ementa dos cursos do Departamento de Educação de Professores da Universidade de Helsinque apresenta em seu objetivo que a base na formação de professores está 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. 4, 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, a qual 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 defesa da necessidade do professor tornar-se um pesquisador. André (2008, p. 55) questiona esse conflito conceitual de ações: “[...] 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 trazido 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 na fala do professor 1 denota a presença da pesquisa no contexto acadêmico, mas, que abre possibilidades de escolhas diferentes aos estudantes. Assim, nos questionamos: é possível separar

a pesquisa da ação docente? De que tipo de pesquisa estamos falando? 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).

*Os estudantes [...] comentaram que ao final da disciplina precisam entregar um tipo de diário, portfólio para a professora, como avaliação final, contendo aquilo que pensam ser importante para lecionar na escola primária, com algumas descrições de atividades desenvolvidas durante a disciplina e sua importância. Comentaram que nesta avaliação é preciso vincular as teorias aprendidas em outras disciplinas pedagógicas, consistindo, deste modo, em uma pesquisa. Alguns comentaram a possibilidade de aprofundamento desta avaliação, de modo a constituir o trabalho final do curso de bacharel ou mestrado (dissertação)* (Nota de Campo, Aula do Professor 3).

Os excertos apresentados evidenciam uma *formação de professores baseada na pesquisa*. Percebemos que o Professor 8 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 em 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 munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que tenta enfrentar”. Compreendemos, de um 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 análise 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.

Elencamos a reflexividade docente como um processo inerente à pesquisa, que não pode ser vista como individual, mas, que depende das interações, do contexto, da experiência, de valores, interesses, de cenários sociais e políticos (RAUSCH, 2008). 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 e, nas análises, percebemos que a maioria dos professores trouxeram respostas similares, unindo os significados de reflexão à prática da pesquisa, e também do próprio fazer docente. Para tanto, apresentamos breves episódios dos dados 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? 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* (Professor 6).

*Os estudantes têm toda a liberdade de questionar e sugerir jeitos e ideias novas, em um diálogo constante, refletindo sobre as atividades desenvolvidas previamente na Universidade e principalmente nos estágios* (Nota de Campo, Professor 3).

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 a ações reflexivas. O professor 5 denotou um desejo em auxiliar seus estudantes: “*quero que eles pensem*”; e disse ainda que “*refletir sobre o que aconteceu*”, pontuando a reflexão como 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 prática à luz da teoria que a embasa. O Professor 6 apresentou uma conceituação mais ampliada e 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 autoavaliar criticamente. Conforme Sadalla (2006, p. 36):

na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a ressignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

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 ao professor no desenvolvimento de suas atitudes, valores, conhecimentos e saberes. 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 teoria e prática 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 pontuou que existe uma articulação entre teoria e prática, e ressalta uma necessidade de “*estar sempre presentes*”. Sendo 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, nos apoiamos no autor Marcelo García (1999) para entender o que o professor 3 quis dizer, discurso 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. Neste modelo, o estudante observa para que possa adquirir determinadas “competências” práticas, passando a entender o funcionamento das situações reais. Foi a partir da análise destas falas que compreendemos os impasses e as dificuldades na articulação entre teoria e prática. Segundo Alarcão (1996, p. 14) “[...] este processo implica uma ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva capaz de arquitectar cenários interpretativos possíveis”. Delineamos como um conhecimento em construção contínua, desenvolvido na medida em que o professor se autoavalia e que leva em consideração todo desenvolvimento dos sujeitos

envolvidos, da cooperação, agindo como um agente que convive diariamente com a mudança (MIZUKAMI, 2002).

Deste modo, adentramos no conceito de autonomia, apontado pelo autor Marcelo García (2012) como um processo contínuo, que acontece, principalmente, a partir das relações entre os sujeitos, o qual envolve sujeitos autônomos diversos. Pereira (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 da forma pela qual se atua profissionalmente e 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 existe 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).*

*Na medida em que a professora foi explicando a história da universidade, questionava os estudantes sobre dúvidas, ou se gostariam de saber algumas curiosidades, ou se já conheciam algo sobre a história*

*da universidade. Uma das alunas questionou a professora sobre ter ouvido falar pelos corredores que a Universidade de Jyväskylä era considerada a melhor na formação de professores. A professora disse que em sua opinião existem muitas outras universidades boas nesta área e, além disso, sabe que a Universidade de Jyväskylä é uma das únicas no mundo com esse sistema de créditos. Ou seja, com liberdade e autonomia na escolha das áreas de interesse, sem ter um currículo fechado a seguir, seguindo a ideia do aprender fazendo (“learning by doing”) (Nota de campo, Aula do Professor 2).*

Nestes excertos percebemos que há uma liberdade na organização do currículo possibilitada pelas instâncias superiores. 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 (2012, 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 que para o professor 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.

Para além da autonomia, denotamos que a cooperação entre estes 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 a partir dos questionamentos, no qual é possível criar novas ambientes, mais criativos, autônomos e reflexivos (ALARÇÃO, 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 denotam 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.

Inferimos que esse ensino, que relaciona diferentes perspectivas tendo por base a interação entre os sujeitos, é destacado por Imbernon (2012,

p. 90), como “um processo básico na aprendizagem”. A partir das problemáticas do cotidiano docente, inferimos, além disso, que os professores mais experientes configuram um papel fundamental no processo de formação inicial de professores, tornando estes momentos de cooperação mais significativos. Esses reforços das dimensões coletivas e cooperativas implicam a organização das comunidades de práticas que, segundo Nóvoa (2011), afirma os docentes como responsáveis pela sua própria formação. O que vem ao encontro das ‘aprendizagens cooperativas’ que, permitem, também, a autonomia na resolução de problemas; incrementa a aprendizagem; enriquece valores e atitudes; possibilita relações de respeito mútuo e também de aprofundamento em questões reflexivas, construindo o conhecimento (IMBERNÓN, 2012). Um exemplo disso ficou evidente na observação da disciplina do Professor 8:

*Além do professor 8 havia duas professoras visitantes lecionando, uma da Bélgica e outra dos Estados Unidos. Estas professoras vieram lecionar em conjunto com o Professor 8 por um determinado período na universidade, fazendo uma espécie de co-teaching, de modo a enriquecer as discussões em sala (Nota de campo, Professor 8).*

Salientamos que neste artigo sintetizarmos alguns principais recortes dos dados analisados, mas afirmamos que foi possível verificar o quanto estes princípios — autonomia, cooperação, reflexão, relação teoria e prática e pesquisa estão presentes na formação inicial de professores na Finlândia e estão imbricados, em que um depende do outro para que ocorra uma formação inicial de professores significativa.

## **Considerações 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 em pesquisa e investigação de maneira reflexiva; a

tomada de consciência baseada em valores como a responsabilidade social, delineada em uma autonomia imbricada pela cooperação, a atenção especial dada a relação teoria e prática.

Compreender parte deste processo, que com certeza não se esgota em apenas cinco princípios, remeteu-nos a pensar sobre as discussões atuais 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

- ALARÇÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARÇÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRE, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar... como e para quê? In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. *Educação Formal e Não Formal*. Recife: Edições Bagaço, v. 3, 2006. p. 221-233.

- ANDRE, M. E. D. A. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2008.
- CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FINLAND. Ministry of Education and Culture. Education in Finland. *The Youth Guarantee in Finland*: provides employment, training and a customised service, 2012.
- FINLAND. Ministry of Education and Culture. Department of Education and Science Policy. *Education and Research 2011-2016: a Development Plan*. Helsinque: 2012.
- FINLAND. *Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's Government*. Helsinque: 2011.
- HELSINKI. *Research-based Teaching at the Heart of Teacher Education*. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Faculty of Behavioural Sciences: 2011.
- IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- JYRHÄMÄ, R.; MAARANEN, K. Research-Orientation 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.
- LÜDKE, M. et al. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. *Ensinar a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Pinhais: Editora Mello, 2011.

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

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

PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. 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.

RAUSCH, R. B. *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SADALLA, A. M. F. de A. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In: VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (orgs). *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas: Graf. FE, 2006.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *Educação Temática Digital (EDT)*, Campinas, v. 9, n. 3, p. 189-203, jun. 2008.

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

Received: 05/04/2016

Received: 04/05/2016

Aprovado: 20/07/2016

Approved: 07/20/2016