



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCIO YABE

A EFETIVIDADE SISTÊMICA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE
Educação Comparada entre as realidades brasileira e finlandesa

MACEIÓ/AL

2023

MARCIO YABE

A EFETIVIDADE SISTÊMICA E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE
Educação Comparada entre as realidades brasileira e finlandesa

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado.

MACEIÓ/AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

Y11e Yabe, Marcio.
A efetividade sistêmica e a profissionalidade docente : educação comparada entre as realidades brasileira e finlandesa / Marcio Yabe. – 2023.
271 f. : il. color.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 244-266.

Anexos: f. 267-271.

1. Educação comparada. 2. Sistemas educacionais. 3. Formação de professores. I. Título.

CDU: 371.13

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu querido e sempre presente Pai Celestial, e a seu Filho Jesus Cristo, meu eterno Mestre e Senhor;

Ao meu pai, Brasilino Yabe, alfaiate no interior de São Paulo, por me ensinar o princípio da excelência profissional e a manter a paz interior em todas as circunstâncias da vida;

À minha mãe, Virgolina Lázara Polveiro Yabe, uma mulher que, mesmo sem instrução formal, sempre me incentivou a buscar na Educação as chaves para as oportunidades do mundo do trabalho;

A todos os meus familiares, vivos ou que já se foram, na pessoa do meu irmão de caráter irrepreensível, Marcos Yabe;

À minha doce, linda e sempre atenciosa esposa e parceira: Ana de Oliveira Yabe;

Às minhas três filhas: Daniela Godinho Yabe, Juliana Gomes Yabe e Camila Gomes Yabe, uma das principais razões para eu me levantar da cama todos os dias, especialmente nos períodos quando não queria acordar;

Aos meus amigos e amigas espalhados pelo mundo, na pessoa da Ana Paula Jardim, que abriu as portas da Finlândia para mim e me auxiliou nas traduções de textos do finlandês para o português;

À minha orientadora, Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Ufal, pelos aprendizados, oportunidade, paciência, referência profissional e por acreditar no meu potencial desde o início;

À minha orientadora no Programa Intercalar de Doutorado, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, Profa. Dra. Ana Isabel da Câmara Dias Madeira, por mais aprendizados, esclarecimentos e reflexões;

À minha orientadora de mestrado, Profa. Dra. Alice Anabuki Plancherel, Ufal, a quem devo a entrada no mundo acadêmico e muito da minha transformação pessoal e profissional;

Aos membros da Banca de Avaliação: Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente, Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos, Profa. Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira e Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, pelas relevantes contribuições na qualificação e na conclusão desta tese de doutorado;

Ao Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de

Alagoas, Brasil, e ao Programa Intercalar de Doutorado do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, Portugal, com respectivos professores e servidores que tanto me auxiliaram;

Ao Prof. Carlos Guedes de Lacerda, Reitor do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, e às/aos minhas/meus colegas da Pró-reitoria de Ensino do instituto, Gestão 2019-2023, na pessoa da Profa. Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa, pelas vivências e aprendizados proporcionados no campo da Educação Superior, enquanto estive à frente do Departamento de Graduação do Ifal;

A todas e todos, professoras e professores, servidoras e servidores, do presente e do passado, do meu querido Campus Viçosa, do Ifal, na pessoa do nosso Diretor Geral, Prof. Valdomiro Odilon Pereira, pelo trabalho coletivo desenvolvido, na perspectiva de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa;

E a todas e todos colaboradoras e colaboradores finlandeses, tão atenciosas e anteciosos, sempre à disposição para nos auxiliar, na pessoa da Profa. Msc. Juliana Piispa, da Turku University of Applied Sciences, Finlândia, pelos ensinamentos sobre a Educação Finlandesa, a qual merece o nosso respeito e admiração.

“[...] quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘sou um pastor da alegria’... Mas, e claro, somente os seus alunos poderão atestar sobre a verdade da sua declaração” (Rubem Alves).

RESUMO

Este é um trabalho de educação comparada sobre os sistemas educacionais brasileiro e finlandês e a profissionalidade docente, com ênfase na formação inicial dos professores. Analisa também outros fatores, tais como as principais reformas educacionais, infraestrutura dos ministérios de educação e sistemas de ensino, com recorte temporal de 1970 a 2020. Por meio do conhecimento do “outro”, do Sistema de Educação da Finlândia, objetiva-se, principalmente, a compreensão de “si mesmo”, do Sistema de Educação do Brasil, a partir da análise do pressuposto de que existe um alinhamento, uma relação mútua entre a efetividade sistêmica educacional e a profissionalidade docente, na perspectiva teórico-metodológica da Administração Educacional, com abordagem crítica a partir da Sociologia da Educação e das Teorias da Dependência (Marini, 1973) e do Sistema-mundo (Wallerstein, 2005). A ênfase do trabalho é encontrada no método comparativo, na identificação das convergências e divergências entre os diversos elementos que formam o campo da Educação das duas nações, para responder aos questionamentos norteadores. A pesquisa tem abordagem qualitativa; coleta de dados bibliográficos e documentais. Tanto a constituição federal do Brasil quanto a da Finlândia determinam que todos os seus cidadãos têm direito à Educação, contudo, enquanto o sistema educacional desse país do Norte-europeu garantiu que 100% de seus cidadãos, com 25 anos ou mais, fossem alfabetizados e 99,2% dessa população concluísse a Educação Básica, resultando em transformações sociais consideráveis e relacionadas com as reformas educacionais iniciadas na década de 1970, o Brasil ainda conta com 6% da população, com 25 anos ou mais, em situação de analfabetismo e 34% que não possuem o Ensino Fundamental. Um dos fatores pelo desempenho efetivo do sistema finlandês foi encontrado na valorização e formação inicial de seus professores. 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 carga horária de 8.100 horas, entre um curso de bacharelado e outro de mestrado. O estudo conclui que há efetividade e profissionalidade do “outro”, do sistema educacional finlandês e da valorização de seus professores, não chegando à mesma inferência sobre “si mesmo”, o caso brasileiro.

Palavras-chave: Propósitos da educação; Efetividade dos sistemas educacionais; Profissionalidade; Formação de professores; Valorização profissional.

ABSTRACT

This is a comparative education work on the Brazilian and Finnish educational systems and on teaching professionalism with an emphasis on initial training. It also analyzes other factors, such as the main educational reforms, infrastructure of the ministries of education and education systems, with a time frame from 1970 to 2020. Through knowledge of the “other” and of the Finnish Education System, the main objective is to understand “oneself” and of the Brazilian Education System based on the analysis of the assumption that there is an alignment, a mutual relationship between systemic educational effectiveness and teaching professionalism, from the theoretical-methodological perspective of Educational Administration, with a critical approach from the Sociology of Education and Dependency Theories (Marini, 1973) and from the World System (Wallerstein, 2005). The emphasis of the work is found on the comparative method, on the identification of convergences and divergences between the different elements that form the field of Education of the two nations to answer the guiding questions. The research has a qualitative approach, a bibliographic and documentary data collection. Both the federal constitutions of Brazil and Finland determine that all their citizens have the right to Education, however, while the educational system of this Northern European country guaranteed that 100% of its citizens, aged 25 or over, were literate and 99.2% of this population completed Basic Education, resulting in considerable social transformations related to the educational reforms initiated in the 1970s, Brazil still has 6% of the population, aged 25 or over, in a situation of illiteracy and 34 % who do not have primary education. One of the factors for the effective performance of the Finnish system was found in the appreciation and initial training of its teachers. 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 a workload of 8,100 hours, which is accomplished after completing a bachelor's degree and a master's degree. The study concludes that there is effectiveness and professionalism of the “other”, of the Finnish educational system and of the appreciation of its teachers, not reaching the same inference about “the self”, which is the Brazilian case.

Keywords: Purposes of education; Effectiveness of educational systems; Professionalism; Teacher training; Professional appreciation.

RESUMEN

Se trata de un trabajo de educación comparada sobre los sistemas educativos brasileño y finlandés y sobre la profesionalidad docente, con énfasis en la formación inicial. También analiza otros factores, como las principales reformas educativas, la infraestructura de los ministerios de educación y los sistemas educativos, con un marco temporal de 1970 a 2020. A través del conocimiento del “otro”, el Sistema Educativo Finlandés, el objetivo principal es entenderse “a uno mismo”, el Sistema Educativo Brasileño, a partir del análisis del supuesto de que existe un alineamiento, una relación mutua entre eficacia educativa sistémica y profesionalismo docente, desde la perspectiva teórico-metodológica de la Administración Educativa, con un enfoque crítico desde el Sociología de la Educación y Teorías de la Dependencia (Marini, 1973) y el Sistema Mundo (Wallerstein, 2005). El énfasis del trabajo se encuentra en el método comparativo, en la identificación de convergencias y divergencias entre los diferentes elementos que forman el campo de la Educación de las dos naciones, para responder a las preguntas orientadoras. La investigación tiene un enfoque cualitativo; recopilación de datos bibliográficos y documentales. Tanto la Constitución Federal de Brasil como la de Finlandia determinan que todos sus ciudadanos tienen derecho a la Educación, sin embargo, mientras que el sistema educativo de este país del norte de Europa garantizaba que el 100% de sus ciudadanos, de 25 años o más, estuvieran alfabetizados y el 99,2% de la población completó la Educación Básica, lo que resultó en importantes transformaciones sociales relacionadas con las reformas educativas iniciadas en la década de 1970, Brasil todavía tiene un 6% de la población, de 25 años o más, en situación de analfabetismo y un 34% que no tiene acceso a la educación primaria. Uno de los factores para el desempeño eficaz del sistema finlandés se encontró en el reconocimiento y formación inicial de sus docentes. Mientras que en Brasil un docente de Educación Básica sólo ingresa al aula después de completar una carrera con una carga horaria mínima de 3.200 horas, en Finlandia, un docente sólo puede ejercer su profesión después de completar una carga horaria de 8.100 horas, entre una licenciatura y otra de maestría. El estudio concluye por la existencia de efectividad y profesionalismo por parte del “otro”, el sistema educativo finlandés y la valoración de sus docentes, no llegando a la misma inferencia sobre “el yo”, el caso brasileño.

Palabras clave: Fines de la educación; Efectividad de los sistemas educativos; Profesionalidad; Formación docente; Valoración profesional.

TIIVISTELMÄ

Tämä on vertaileva tutkimus Brasilian ja Suomen koulutusjärjestelmistä ja opetuksen ammattitaidosta, painottaen peruskoulua. Siinä analysoidaan myös muita tekijöitä, kuten keskeisiä koulutusuudistuksia sekä opetusministeriöiden ja koulutusjärjestelmien infrastruktuuria ajanjaksolla 1970–2020. Toisen, eli Suomen koulutusjärjestelmän tuntemuksen avulla pyrimme ymmärtämään mm. Brasilian koulujärjestelmää. Tutkimus perustuu analyysiin siitä, että systeemisen opetuksen tehokkuuden ja opetuksen ammattimaisuuden välillä on linjaus, keskinäinen suhde opetushallinnon teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, ja kritiikkiin lähestymistapa, kuten tutkimuksissa Koulutussosiologia ja riippuvuusteoriat (Marini, 1973) ja Maailman systeemitheoria (Wallerstein, 2005) esitetään. Työn painopiste on vertailevassa menetelmässä, kahden maan koulutuskentän eri elementtien samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien tunnistamisessa, joiden avulla voidaan vastata ohjaaviin kysymyksiin. Tutkimuksessa on laadullinen lähestymistapa; bibliografisten ja dokumentaaristen tietojen kerääminen. Sekä Brasilian että Suomen valtioiden perustuslaissa määrätään, että kaikilla niiden kansalaisilla on oikeus koulutukseen, mutta kuitenkin vain tämän Pohjois-Euroopan maan koulutusjärjestelmä on taannut sen, että 100 % sen 25-vuotiaista tai sitä vanhemmista kansalaisista on lukutaitoisia ja että 99,2 % sen väestöstä on suorittanut peruskoulun, mikä on johtanut huomattaviin yhteiskunnallisiin muutoksiin, mitkä johtuivat 1970-luvulla aloitettuihin koulutusuudistuksiin, Brasiliassa edelleen 6 % 25-vuotiaista tai sitä vanhemmista ovat lukutaidottomia ja 34 % väestöstä ei ole käynyt peruskoulua. Yksi suomalaisen järjestelmän tehokkuuden syistä löytyi opettajien arvostamisesta ja koulutuksesta. Kun Brasiliassa perusopetuksen opettaja tulee luokkahuoneeseen suoritettuaan tutkinnon, jonka työmäärä on vähintään 3 200 tuntia, niin Suomessa opettaja voi harjoittaa ammattiaan vasta suoritettuaan 8 100 tunnin työmäärän, joka saavutetaan kandidaatin ja maisterin tutkintojen aikana. Tutkimuksessa todetaan, että suomalainen koulutusjärjestelmä on tehokas ja ammattimaisuus ja opettajia arvostetaan, kun taas Brasilian tapauksesta ei päädytä samaan johtopäätökseen.

Kuvaajat: Koulutuksen päämäärät; Koulutusjärjestelmien tehokkuus; Ammattimaisuus; Opettajakoulutus; Ammattimainen arvostus.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Visão holística do presente estudo de Educação Comparada.....	27
Figura 2 - Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada.....	43
Figura 3 - Mapa Mundi, Brasil e Finlândia.....	92
Figura 4 - Estrutura organizacional do Ministério da Educação do Brasil.....	99
Figura 5 - Organograma do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia.....	101
Figura 6 - Fluxograma do sistema de gestão para a Educação Básica finlandesa.....	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de escolaridade no Brasil e na Finlândia, em 2019.....	124
Gráfico 2 - Evolução da taxa de escolaridade na Educação Básica, no Brasil, e na Educação Básica e Secundária, na Finlândia, anos de 1970 a 2022.....	129
Gráfico 3 - Oferta de vagas para a Educação Básica – Brasil <i>versus</i> maiores cidades.....	139
Gráfico 4 - Evolução do orçamento educacional desde 2014 (bilhões de Reais).....	140
Gráfico 5 - Evolução do orçamento educacional finlandês desde 2015 (bilhões de Euros)	141
Gráfico 6 - Carga horária necessária para formação docente no Brasil e na Finlândia.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis da Educação no Brasil.....	105
Quadro 2 - Níveis da Educação na Finlândia.....	107
Quadro 3 - Propósitos da Educação instituídos nas constituições federais do Brasil e da Finlândia.....	122
Quadro 4 - Propósitos da Educação Básica, Ensino Fundamental, no Brasil, e Educação Básica, na Finlândia, conforme leis específicas.....	150
Quadro 5 - Competências a serem desenvolvidas na Educação Básica.....	157
Quadro 6 - Marcos históricos no Brasil e na Finlândia que contextualizam a formação docente.....	187
Quadro 7 - Principais tópicos das regulamentações para a formação docente do Brasil e da Finlândia.....	201
Quadro 8 - Componentes curriculares formação inicial de professores anos iniciais.....	214
Quadro 9 - Componentes curriculares formação inicial de professores anos finais.....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3 E's	Eficiência, Eficácia e Efetividade
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
ANDIFES	Associação Nacional de Diretores de Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC-Formação	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CENSUP	Censo Nacional da Educação
CF	Constituição da Finlândia
CFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselhos Municipais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DTI	Divisão Internacional do Trabalho
EaD	Ensino a Distância
ECEC	Educação e cuidados na primeira infância
EDUFI	Agência Nacional Finlandesa para a Educação
EF	Índice de Proficiência em Inglês
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
eNORSSI	Rede das Escolas de Formação Universitária Finlandesas
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEEC	Centro Finlandês de Avaliação da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEI	Congresso Internacional de Efetividade e Melhoria Escolar
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Alagoas

INEP	Instituto Anísio Teixeira
IPC	Índice de Percepção da Corrupção
KELA	Instituição de Seguro Social da Finlândia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MOODLE	Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos
OAJ	Sindicato da Educação da Finlândia
OCC	Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais
OCDE/OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLP	Projeto de Lei Complementar
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Sistema Nacional de Educação Brasileiro
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretarias Municipais de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
STEP	Programa de formação de professores em inglês
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
HYPE	Centro de Ensino e Aprendizagem Universitários
UE	União Europeia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento para a Educação, a Ciência e a Cultura
WHR	Relatório Mundial de Felicidade
WILMA	Plataforma de Ensino e Aprendizagem da Finlândia
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
2.1 Problemática	27
2.1.1 Objetivo, proposições, tese, questionamentos	28
2.2 A Educação Comparada	32
2.2.1 Procedimentos metodológicos para o estudo comparado	43
2.2.2 Coleta de dados	45
2.2.3 Análise de dados	45
3 A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS MARXISTA E FUNCIONALISTA.....	47
3.1 O Marxismo.....	49
3.1.1 As teorias da Dependência e do Sistema-Mundo	54
3.1.2 O Funcionalismo	63
3.2 A Sociologia da Educação	70
3.3 Administração Sistêmica da Educação: meios e fins	83
4 A EFETIVIDADE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA FINLÂNDIA	91
4.1 Sistemas educacionais brasileiro e finlandês: valores, ordenamento e composição ...	92
4.2 Efetividade: em busca de um conceito e de uma aplicação.....	110
4.3 A efetividade dos sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia	121
4.3.1O direito à Educação, no Brasil e na Finlândia	123
4.3.2 O dever no atendimento à demanda por Educação no Brasil e na Finlândia.....	136
4.3.3 A efetividade sistêmica educacional no Brasil e na Finlândia	143
4.3.4 Sistemas educacionais: elementos constitutivos e propósitos	158
5 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL E NA FINLÂNDIA.....	167
5.1 Profissionalidade docente: conceitos, identidade e perspectivas	168
5.2 O contexto sócio-histórico da formação de professores brasileiros e finlandeses.....	180
5.3 A formação inicial de professores brasileiros e finlandeses na atualidade.....	199
5.3.1 A distribuição da carga horária total do curso de formação inicial de professores do Brasil e da Finlândia	209
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	244
ANEXOS	267

1 INTRODUÇÃO

“A Educação Comparada não constitui propriamente disciplina curricular, mas método para deslinde da realidade, aferindo sistemas pedagógicos, do ponto de vista didático e institucional” (Santos; Baade; Silva, 2017, n.p).

Desenvolvido por Weber (1999), tipo ideal¹ é um recurso analítico, um constructo imaginário fundamentado em conceitos teórico-metodológicos. Serve como guia, como parâmetro, no apontamento do quanto determinados fenômenos em estudo se aproximam ou se distanciam desse mesmo constructo, desse mesmo tipo ideal, auxiliando, assim, um pesquisador social na busca por maior compreensão sobre a sociedade. Por exemplo: são vários os textos e debates que defendem uma educação emancipadora, aquela que forma pessoas dotadas de todas as capacidades necessárias para se transformar a realidade em que vivem. Com base nessa abordagem e tendo em mente que a sociedade é um conjunto de indivíduos que se congregam na procura de objetivos em comum, é possível definir como tipo ideal, uma sociedade composta de sujeitos emancipados, livres, que produzem e reproduzem a vida material e social com alto grau de autonomia e de independência, em que as relações sociais, laborais e de poder não estejam fundadas na sociabilidade exploratória entre dominadores e dominados, senhores e escravos, burgueses e assalariados, mas no trabalho associado, cooperativo, com colaboração equitativa de todos os trabalhadores.

Nessa sociedade ideal, o processo educacional teria como papel a prática de uma educação integral, omnilateral, que desenvolveria os estudantes para a plenitude de suas capacidades intelectuais, físicas, profissionais e emocionais, para o engrandecimento da coletividade ou da realidade concreta edificada em princípios da justiça e da igualdade sociais; fazendo do professor um dos principais elementos, agentes, responsáveis pela preservação e reprodução desse ideal imaginário, a partir da sua formação profissional e ideológica, inicial e continuada, voltadas para as teses da libertação.

Com essa reflexão, surge uma curiosidade epistemológica: existe uma sociedade desse tipo? Ou, então, qual(is) sociedade(s) se aproximam dessa idealização? A Educação é indispensável em qualquer sociedade, esteja nela o papel emancipador ou a função de preservar a ordem social constituída; e, nessa missão, seja ela qual for, um dos principais responsáveis pelo seu cumprimento, mesmo que o processo seja lento e precarizado, é o professor, que

¹ A presente tese não fez uso desse recurso analítico-metodológico. O tipo ideal (Weber, 1999) foi citado e exemplificado para fundamentar a reflexão inicial.

necessita de uma postura profissional e consciente de suas atribuições e propósitos.

São muitos os casos de países que foram transformados ou reconstruídos, mesmo depois de grandes tragédias ou histórico de baixo desenvolvimento econômico, quando investiram não apenas no trabalho, não obstante, conjuntamente, no desenvolvimento dos trabalhadores; nações que compreenderam a educação enquanto política pública de Estado e não apenas de governo, sendo essa última muitas vezes guiada pelo e para o mercado. Um bom exemplo é a Finlândia, Norte da Europa, que, com os resultados no primeiro *Programme for International Student Assessment*² (PISA), em 2001, tem se destacado internacionalmente como “[...] um dos países de melhor desempenho dos estudantes e menor desigualdade entre as escolas” (Britto, 2013, p. 3). A Educação finlandesa tem sido, desde então, tema de diversos artigos acadêmicos, reportagens jornalísticas, documentários, capítulos de livros, dissertações e teses de mestrado e doutorado, entre outros tipos de publicações em diferentes nacionalidades, além do Brasil.

Buscamos analisar a originalidade do trabalho em tela, realizando uma busca sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e na *Scientific Electronic Library Online – Scielo*. Na BDTD, que integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, identificamos apenas duas dissertações e uma tese, com os seguintes temas: Práticas Docentes para Excelência do Letramento, Liderança Educacional e Internacionalização da Pós-graduação, respectivamente. No Scielo, após busca pelos temas Educação Comparada e Finlândia, na Coleções Brasil, não foram identificados qualquer artigo referente a esses temas de forma inter-relacionados.

Conseguimos encontrar diversos textos a partir do *Google Scholar* — Google Acadêmico, outro mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação. A partir de uma busca avançada, com filtros que identificassem apenas textos que tivessem a frase exata “profissionalidade docente” e pelo menos uma vez as seguintes palavras: “educação”, “comparada”, “Brasil”, “Finlândia”, “sistema nacional” e “efetividade”, resultados somente em Português (Brasil), foram identificados 73 documentos. Nenhum deles se referia a uma pesquisa de Educação Comparada em que se analisasse a profissionalidade dos professores em inter-relação com os sistemas educacionais e com a sua efetividade. Os principais temas encontrados que podemos destacar foram: 1. PISA; 2. qualidade e excelência profissional; 3. globalização; 4. reestruturação da profissão; 5. identidade docente; 6. Educação

² Tradução livre: Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Básica; 7. formação inicial e continuada; 8. avaliação; 9. desafios da profissão; 10. políticas públicas; entre muitos outros.

Apesar das críticas que alertam para certo modismo ou tendência passageira, essa nação conhecida pelo seu Estado do Bem-estar Social nórdico ou por ser classificada como o país mais feliz do mundo, pelo quinto ano consecutivo, segundo o *World Happiness Report*³, apresenta um caso de revolução no campo da Educação que tem na profissionalidade docente um dos seus principais fatores de êxito no desempenho do sistema educacional (Sahlberg, 2018).

A Finlândia apresenta um histórico trágico em consequência da Segunda Guerra Mundial, com a perda da vida de milhares de cidadãos finlandeses e de parte de seu território para a União Soviética, o que resultou na precarização socioeconômica, por várias décadas, e em uma transição de nação prioritariamente agrária para sociedade industrializada a passos lentos (Yabe, 2022)⁴. Sahlberg (2018) relata que a grande transformação social do país teve início simultâneo com a reforma no sistema educacional finlandês, a partir da década de 1970, quando instituíram a escolarização fundamental com nove anos. A partir desse momento, todos os estudantes finlandeses contaram com escolas públicas, de qualidade social e administradas por autoridades municipais.

Para o autor, esta escolarização para todas as crianças foi o princípio da realização do “sonho finlandês”, pois garantir uma educação completa, pública e gratuita, da educação infantil à superior, era um ideal da sociedade finlandesa. Com essas reformas e respectivas políticas educacionais, “[...] a educação logo se tornou o principal veículo de transformação social e econômica na era pós-guerra” (Sahlberg, 2018, p. 852), quando iniciaram a estruturação de um sistema de ensino igualitário, com formação pedagógica de alto nível para os professores, reestruturação dos espaços escolares, entre outras mudanças.

Dentro desse mesmo período, o Brasil também iniciou uma reforma no sistema de Educação nos anos 1970, dando origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 5.692/71. Com essa mudança, o antigo 2º grau passou a preparar o estudante para o posterior ensino superior, ao mesmo tempo em que o habilitava para uma profissão técnica (Yabe, 2022). Contudo, para Giovanni e Nogueira (2018), essa LDBEN foi elaborada

³ Publicação da Rede de Soluções de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, que classificou 146 países em sua felicidade geral com base na confiança dos cidadãos no governo, nas grandes instituições e outros fatores considerados na avaliação. Fonte: <https://worldhappiness.report/ed/2022/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

⁴ Vale esclarecer que, para não se caracterizar autoplágio, alguns artigos publicados por Yabe (2022), Yabe e Prado (2021, 2020) são resultado dos dados do presente estudo de Educação Comparada e não o contrário. Mesmo assim, todos os excertos utilizados foram devidamente referenciados.

por poucos educadores, de forma autoritária, coordenada pelo governo militar. Com isso, o Brasil chegou à “[...] década de 1980 com indicadores ruins de seletividade educacional, altas taxas de reprovação e evasão escolar e sem a universalização da escolaridade fundamental obrigatória” (Giovanni; Nogueira, 2018, p. 783).

O Sistema Educacional finlandês pode ser considerado um caso bem-sucedido de valorização e utilização do processo educativo para o desenvolvimento e transformação da sociedade, sendo o professor elemento nuclear nesse processo, podendo servir de referência e estudo para pesquisadores do campo das políticas públicas, da gestão e avaliação educacionais, da profissionalização docente, do Brasil e de outros países. Nesse sentido, a presente tese de doutorado tem como objeto de estudo o sistema educacional,⁵ visando à compreensão de uma das suas abstrações: o alinhamento entre a efetividade⁶ dos Sistemas Nacionais de Educação do Brasil e da Finlândia e a profissionalidade docente, com recorte temporal de 1970-2020, a partir de análise crítica fundada na Sociologia, mais especificamente na Sociologia da Educação, e duas de suas vertentes, o marxismo, que defende a ruptura da sociabilidade exploratória da sociedade capitalista; e o funcionalismo, que aborda a conservação da ordem social reinante. Busca-se, principalmente, cumprir com a razão de ser da Educação Comparada que, segundo Nóvoa (1995) e Franco (2000), é conhecer o “outro” para a compreensão da nossa própria realidade.

A problemática e o contexto de pesquisa surgem a partir de uma diversidade de textos que promovem a educação enquanto processo de emancipação do sujeito social, de formação de pessoas críticas com potencial para transformar a realidade em que se inserem; assim como existe, também, outra diversidade de textos que denunciam a educação quando utilizada como mero instrumento de capacitação de mão-de-obra para a manutenção da ordem social capitalista (Freire, 2018; Saviani, 2018a, 2018b; Carvalho, 2018; Mészáros, 2008; Frigotto, 2010; Bourdieu; Passeron, 1992; Althusser, 1992; Baudelot; Establet, 1971). Não obstante, independente dos propósitos do sistema educacional de um país, sejam eles dirigidos para o desenvolvimento de sujeitos críticos, emancipados e autônomos, ou voltados para a formação de cidadãos que irão manter a ordem e o consenso sociais, questiona-se: a profissionalidade dos professores, seu desenvolvimento profissional, sua formação e sua atuação, está alinhada com

⁵ No caso brasileiro, apesar da existência de vários tipos de sistemas de ensino, far-se-á uso do termo "sistema nacional de educação".

⁶ Um dos conceitos de efetividade utilizado neste trabalho é o de Arretche (2001, 31): “[...] o exame da relação dentre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação”. Será apresentado com maior detalhamento no capítulo 4.

os propósitos do sistema de educação do qual participam, de forma a contribuir para a efetividade desses sistemas junto às demandas da sociedade?

Diante do exposto, especialmente desse questionamento preliminar, consideramos⁷ relevante debater o papel do professor, enquanto profissional-chave da educação, na construção e na busca pela efetividade do sistema educacional do seu país; um profissional que deve compreender e engajar-se com a educação enquanto processo de transformação dos cidadãos em sujeitos sociais humanamente ricos (Mészáros, 2008), dotados de todas as capacidades necessárias para promover ou participar de uma renovação social, por meios pacíficos e democráticos. Em síntese, a principal proposição deste estudo comparado foi contextualizar a profissionalidade no cenário da educação enquanto processo social, sistêmico e administrativo.

Para nós, ao término desta tese, consideraremos nosso trabalho exitoso se conseguirmos elaborar um estudo que gere maior conhecimento sobre os sistemas educacionais, no exame da sua efetividade, do papel dos professores e de sua profissionalidade, enquanto elemento principal das atividades-fim dessas organizações; ou seja, por meio da compreensão do “outro”, do Sistema de Educação da Finlândia, busca-se o conhecimento de “si mesmo”, do Sistema Educacional do Brasil.

Trata-se, então, de uma pesquisa que analisa dados documentais e bibliográficos, com abordagem qualitativa, ou dentro do que Netto (2011b, p. 26) definiu como método utilizado por Marx, ao estudar a sociedade burguesa do Século XIX: recorrer a “[...] distintas técnicas de pesquisa”, para identificar, descrever e explicar todas as determinações possíveis sobre um objeto de pesquisa. A coleta de dados se concretizou por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Também foram realizadas observações, *in loco*, na Finlândia, para o conhecimento da realidade educacional desse país e sobre as políticas públicas da Educação utilizadas na pesquisa documental.

A ida para a Finlândia⁸ e os contatos estabelecidos foram indispensáveis para a pesquisa em função da natureza de um estudo internacional, em país e cultura desconhecidos. Tivemos a oportunidade de conhecer, durante a estadia na Finlândia, uma universidade tradicional⁹ e outra de ciências aplicadas¹⁰; escolas de ensino fundamental, médio e técnico

⁷ Por considerar a introdução desta tese e as considerações finais de caráter pessoal, partes do texto serão escritas na primeira pessoa do plural.

⁸ Aconteceu entre os dias 8 e 27 de abril de 2022.

⁹ Por motivos éticos, não revelaremos os nomes das instituições educacionais que conhecemos durante visita técnica na Finlândia, com exceção dos documentos institucionais publicizados em sítio eletrônico para uso público, conforme inciso VI, do Art. 2º, da Resolução/CNS nº 510/2016.

¹⁰ “O sistema finlandês de ensino superior consiste em universidades [tradicionais] e universidades de ciências aplicadas. Um total de 13 universidades e 22 universidades de ciências aplicadas operam no ramo administrativo do Ministério da Educação e Cultura. [...] As universidades se concentram na pesquisa científica e na educação

profissionalizante; bibliotecas públicas (instituição preservada e valorizada nesse país); sindicato de professores e Ministério da Educação e Cultura da Finlândia; famílias finlandesas e brasileiras que têm filhos em idade escolar.

A fundamentação do estudo é a Sociologia da Educação, que contribui para o entendimento da educação enquanto processo social que envolve a relação do ser humano com a sociedade. O referencial teórico é encontrado na vertente metodológica marxista¹¹, em Marx e Engels (2011; 2008; 2005; 1998; 1996; 1982), além de Freire (2018); Saviani (2018a; 2018b); Vázquez (2011); Mészáros (2008); Apple (2005); Marini (2005); e outros autores de tradição marxista e defensores da Teoria Social Crítica¹². Entretanto, por se tratar de um estudo comparativo, optou-se também pela apropriação e utilização da vertente teórico-metodológica funcionalista, em Durkheim (2011; 2004; 2000; 1999); da estrutural-funcionalista, em Parsons (1999); e outros autores que seguem ou que foram influenciados pela mesma perspectiva teórica. Mas é preciso enfatizar que, pela natureza multidisciplinar do presente estudo, são utilizadas abordagens teóricas relativas à Administração Escolar ou Gestão Educacional, à Avaliação de Políticas Públicas e à Profissionalidade Docente.

Este estudo de Educação Comparada foi idealizado a partir das nossas experiências profissionais como docente efetivo do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, e convivência com professores da instituição que participaram do Programa Professores para o Futuro (Chamada Pública CNPq – SETEC/MEC Nº015/2014), na Finlândia, e respectivos relatos sobre o modelo de Educação Profissional e Tecnológica – EPT nesse país, tanto na forma de relatórios, como em palestras ministradas em vários *campi* do Ifal. Com esse contato indireto com a realidade da educação finlandesa, desenvolveu-se a ideia de um estudo comparado sobre os sistemas educacionais do Brasil e o daquele país, o despertar de uma curiosidade epistêmica sobre o “outro”, o finlandês, o seu sistema educacional, a sua profissionalidade, docente e administrativa, para conhecer melhor a nós mesmos, nosso sistema educacional, a nossa gestão

com base nela. As universidades de ciências aplicadas, por outro lado, oferecem uma educação pragmática que responde às necessidades da vida profissional” (Fonte: Finnish Ministry of Education and Culture. Disponível em: <https://okm.fi/en/heis-and-science-agencies>. Acesso em: 15 jan, 2023).

¹¹ O marxismo é uma “[...] sociologia científica com concepção de mundo” (Lefebvre, 2010, p. 18), “[...] uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser – o materialismo dialético” (Netto, 2011a, p. 2), ou seja, um método enquanto movimento dialético a partir da perspectiva da ontologia do ser social, aquele que produz as condições concretas objetivas e subjetivas da sua realidade, e “[...] sua especificação em face da sociedade – o materialismo histórico” (*Ibid.*, p. 2). Para Lefebvre (2010), enquanto sociologia científica, o marxismo traz outra denominação, clássica: Materialismo Histórico Dialético, título que melhor convém à doutrina assim designada do que o termo marxismo. Todavia, para a presente tese, o termo escolhido para utilização, por questões puramente estéticas, será marxismo. Vale destacar também outro termo que poderá ser encontrado no texto: obra marxiana. Refere-se a tudo que remete ao pensamento ou às obras originais de Marx.

¹² Entende-se por Teoria Social Crítica aquela que segue a tradição marxista na explicação da sociedade e que possui como foco o homem em sua condição de classe (Carvalho, 2018).

escolar, o nosso desenvolvimento profissional na carreira docente.

Vale registrar, também, a influência das nossas experiências como gestor educacional e organizacional, de 1988 até o presente ano, 2023; pela atuação como coordenador do Curso Bacharelado em Administração Pública, de 2016 a 2019; e como chefe do Departamento de Graduação, ligado à Pró-reitoria de Ensino do Ifal, onde acompanhamos nove cursos de formação inicial de professores (licenciaturas), de 2019 a 2023, com atuação direta na elaboração ou adequação de Projetos Pedagógicos de Curso – PPC dessas licenciaturas, processos seletivos de estudantes e na formação continuada em serviço de professores, especialmente durante a Pandemia pelo Covid-19¹³.

Inicialmente, vislumbramos a possibilidade de análise das semelhanças e das diferenças, das aproximações e dos distanciamentos, entre a realidade educacional brasileira e a finlandesa, para a identificação de práticas exitosas, problematizações e proposições para o Sistema de Educação do Brasil, de Alagoas e ampliação de experiência profissional no campo da gestão educacional pública. Porém, com a leitura e estudo de textos de pesquisadores comparativistas, que têm suas bases epistemológicas assentadas no marxismo¹⁴, o objetivo se delimitou para a produção de uma análise comparada de perspectiva crítica (Nóvoa, 1995), fundamentada no método marxista de análise da sociedade, procurando “[...] captar, pela mediação da atividade reflexiva, as múltiplas determinações do[s] fenômeno[s]” (Paro, 2012, p. 19), da estrutura e da dinâmica dos sistemas nacionais de educação, pela análise descritiva, explicativa e crítica sobre a efetividade sistêmica educacional, do Brasil e da Finlândia, e a profissionalidade docente, com ênfase de estudo na formação inicial dos professores, no período de 1970 a 2020.

O caminho para se alcançar esse objetivo principal esboçou o desenho da pesquisa e gerou os objetivos específicos: a) revisar a literatura das abordagens teórico-metodológicas propostas, para a conceituação e o embasamento do estudo de Educação Comparada em desenvolvimento; b) identificar os fins, os propósitos, a missão da educação no Brasil e na Finlândia, oficializados em suas políticas educacionais instituintes e regulatórias; c) levantar dados estatísticos, documentais e acadêmicos que apresentem dados sobre a efetividade dos sistemas educacionais brasileiro e finlandês, analisando se os propósitos definidos em suas políticas educacionais são ou não efetivados; d) contextualizar o cenário da educação nos dois países em pauta, procurando identificar e comparar os fatos e marcos históricos mais relevantes para a educação e, principalmente, para a formação docente, no período de 1970 a 2020; e)

¹³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

¹⁴ Nosso mestrado em Sociologia foi fundamentado na Sociologia do Trabalho, na perspectiva crítica marxista, estudando a superexploração dos cortadores de cana-de-açúcar do Estado de Alagoas.

analisar o conteúdo do currículo de quatro cursos de formação inicial de professores, disponibilizado publicamente em sítio eletrônico de uma universidade brasileira e de outra finlandesa.

O ponto de partida deste trabalho encontra-se na identificação das convergências e divergências entre os sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia, entre a formação inicial dos professores, as reformas educacionais, a infraestrutura dos ministérios de educação, o sistema de ensino, sempre na busca pelas aproximações e distanciamentos entre os elementos analisados. Destarte, o levantamento e descrição preliminar das convergências e divergências foram apenas o início, pois, de acordo com Nóvoa (2017), a educação comparada não deve se apropriar acriticamente de dados e evidências com fins meramente funcionais, sobre práticas educativas que podem gerar melhores resultados. Na mesma direção, Moraes (2020, p. 1809) afirma que apesar da análise das similaridades e dos distanciamentos de fenômenos não ser o suficiente em uma pesquisa comparada, “[...] a iniciamos por essa parte. A evidência dos aspectos divergentes e convergentes de determinados objetos suscita a necessidade de situar a pesquisa nos contextos sociais, políticos e econômicos diversos”, podendo, inclusive, fazer uso de “[...] pensamento crítico tão fundamental e insubstituível como o marxismo” (Olmos, Torres, 2012, p. 101).

Neste sentido a centralidade das seções que compõem a tese ultrapassa os aspectos teórico-metodológicos da mera descrição para análises comparativas aprofundadas, de estudo mais específico sobre profissionalidade docente, com ênfase na formação inicial dos professores, e sua relação mútua com a efetividade dos sistemas educacionais, nas sociedades brasileira e finlandesa, contextualizadas em um cenário globalizado, elucidado pelas Teorias da Dependência (Marini, 1973) e do Sistema-mundo (Wallerstein, 2005).

A razão pela escolha da Finlândia para uma comparação com o caso brasileiro perpassa pelas considerações anteriores e pode ser resumida em três justificativas específicas e interligadas: a) a efetividade do sistema finlandês, em muitos aspectos; b) o fato de Brasil e Finlândia serem Estados Modernos de economia de mercado, participantes de organismos internacionais, tais como a Organisation for Economic Co-operation and Development¹⁵ - OECD (2020a)¹⁶; e c) a possibilidade de o sistema de educação finlandês servir de referência

¹⁵ Tradução livre: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

¹⁶ Por se tratar de estudo comparativo, o uso recorrente de dados de organizações referenciadas por governos liberais e neoliberais, tais como a OCDE, Banco Mundial, entre outras, pode parecer contraditório em um trabalho com objetivos críticos fundados no marxismo. Contudo, os *big data* dessas organizações acumula, há décadas, dados que apresentam quadros comparativos que utilizam métodos similares de levantamento, de processamento e de armazenamento de dados, tanto do Brasil quanto da Finlândia, o que contribui para a identificação de convergências e divergências em muitos aspectos importantes para a Educação Comparada.

para a análise e reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras acerca da formação inicial para a profissionalidade docente e da estrutura e da dinâmica dos sistemas educacionais, especialmente na perspectiva da gestão educacional.

A primeira justificativa se refere à efetividade do sistema educacional finlandês. São muitos os dados que mostram que o sistema educacional finlandês estabelece objetivos, propósitos, em suas políticas educacionais, e os efetiva (Kallunki; Kauko; Pizmony-Levy, 2023; Sahlberg, 2018; Aho; Pitkänen; Sahlberg, 2006). Um exemplo é encontrado na erradicação do analfabetismo de sua população (Unesco, 2020). A taxa de alfabetização finlandesa é igual a 100%; a brasileira é de 94% (Brasil, 2023f). A segunda justificativa pela escolha da Finlândia está no fato de ser um Estado moderno com economia de mercado, de livre concorrência, igual ao Brasil. Os dois países são participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento – OCDE (OECD, 2020a), o que facilita o acesso a muitos dados comparativos, políticos, sociais e econômicos sobre os dois países e de forma metodologicamente padronizada. A terceira razão para a escolha da Finlândia, e mais importante, por estar diretamente relacionada com o objeto de pesquisa, está na possibilidade do sistema finlandês servir de referência para estudos e análises sobre a profissionalidade docente e sobre a gestão sistêmica educacional.

O texto está organizado em seis capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais. O segundo capítulo discorre sobre a metodologia aplicada à pesquisa. O terceiro capítulo apresenta a revisão da literatura, no qual foram reunidas as fontes teóricas para a pesquisa que fornecem embasamento para o estudo. As considerações e comparações descritivas referentes aos sistemas nacionais de educação, do Brasil e da Finlândia, em que se apontam as principais diferenças e semelhanças, os distanciamentos e as aproximações, apresentando análise sobre a efetividade dos dois sistemas, foram agrupadas no quarto capítulo. O estudo comparativo sobre a profissionalidade docente, com ênfase na sua formação inicial, encontra-se no quinto capítulo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“[...] na verdade, não existe um processo misto, o fato é que em um estudo híbrido estão presentes diversos processos” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 557).

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa. O enfoque é direcionado para análises aprofundadas sobre os fenômenos estudados, visando maior compreensão da estrutura e da dinâmica dos sistemas educacionais. Não obstante, essa compreensão e aprofundamento envolvem variáveis que exigem comparações quantitativas, que contribuem para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e para se responder aos questionamentos norteadores.

Por se referir a um trabalho com marco teórico na Sociologia, mais especificamente na Sociologia da Educação, tendo como principal referencial o marxismo, cumpre observar e considerar a definição de Netto (2011a) sobre o método marxista de pesquisa: identificar e compreender a aparência imediata e empírica do objeto¹⁷, a sua realidade concreta, as suas múltiplas determinações, para, em seguida, apreender a sua estrutura e a sua dinâmica. Esse foi o caminho metodológico percorrido na presente tese: a identificação e a compreensão de uma parte da aparência imediata e empírica do objeto, dos sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia, ou seja, o alinhamento entre a efetividade desses sistemas e a profissionalidade dos seus docentes, para apreender um pouco mais sobre a estrutura e a dinâmica do processo educacional sistêmico e institucionalizado dos dois países.

O desenho de pesquisa esboçado e utilizado para este estudo comparado, a “[...] maneira prática e concreta de responder às perguntas de pesquisa, além de atingir os objetivos fixados” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 140) é indicado para pesquisas de abordagem qualitativa com uso de dados quantitativos: o desenho de triangulação concomitante, indicado para este trabalho pela sua natureza metodológica, que procura “[...] confirmar ou corroborar resultados e efetuar validação cruzada entre dados quantitativos¹⁸ e qualitativos” (*ibid.*, p. 572), pois todos os dados levantados foram analisados e inferidos de forma simultânea.

A metodologia utilizada para analisar pressupostos, responder ao questionamento norteador e atingir os objetivos traçados é a Educação Comparada, metodologia desenvolvida

¹⁷ Para Netto (2011a, p. 28), Marx iniciava seus estudos pela análise da “[...] aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável”.

¹⁸ Não existe a pretensão em testar, confirmar ou validar hipóteses, quantitativamente. Por essa razão, foram definidos pressupostos que respondem ao questionamento norteador, para utilizá-los como diretrizes para o estudo proposto e para as inferências sobre o objeto de pesquisa, tendo a quantificação de dados para apresentação de evidências e complementação das análises comparativas.

por diversos pesquisadores que trabalham com esse aporte teórico-metodológico: Nóvoa (2022; 2017); Moraes (2020); Rezende, Isobe e Moreira (2013); Olmos e Torres (2012); Lourenço Filho (2004); Franco (2000); Bonitatibus (1989); entre outros.

O objetivo da pesquisa bibliográfica foi revisar a literatura, para definir a fundamentação da análise sobre o objeto, para contribuir com a triangulação metodológica (cruzamentos entre dados, teorias e inferências), e, também, para contextualizar, historicamente, o cenário da educação, elencando e comparando os marcos e fatos mais relevantes para a educação brasileira e finlandesa, no período de 1970 a 2020, no que diz respeito à formação docente.

Na pesquisa documental, foram levantados dados para a elaboração de quadros e figuras para as análises comparativas sobre: a) os propósitos da educação; b) a composição dos sistemas educacionais em estudo; c) os sistemas de ensino; d) a formação docente; tudo isso pelo levantamento de dados diversos, publicizados e disponibilizados por universidades, órgãos de Estado, organismos internacionais e outras instituições acadêmicas. Documentos importantes para este estudo receberam o tratamento da análise de conteúdo (Bardin, 2016): os projetos pedagógicos de um curso de pedagogia e outro de Ciências Biológicas do Brasil, e dois outros, similares, da Finlândia; e os normativos válidos para a formação docente até o ano de 2020. Ambos os documentos são de acesso público.

Foram realizadas observações assistemáticas, *in loco*, na Finlândia, trazendo grandes contributos à pesquisa, apesar da fase crítica causada pela Pandemia pelo Covid-19 no período da viagem: fronteiras internacionais com muitas restrições, autorizações para contatos presenciais em instituições educacionais limitadas e dependendo de recomendações ou apresentações de moradores locais. As poucas visitas, marcadas com antecedência, foram agendadas por meio de brasileiros que moram, trabalham e têm filhos em idade escolar ou universitária nesse país do Norte-europeu. Durante a estadia, no mês de abril de 2022, foi possível realizar visitas em duas universidades, uma tradicional e outra de ciências aplicadas, essa última similar aos institutos politécnicos portugueses ou institutos federais do Brasil, que focam na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica; uma escola de Educação Primária, similar aos Ensino Fundamental do Brasil, para anos iniciais; uma escola vocacional do Ensino Médio, técnica, profissionalizante; contato com uma servidora do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia; reunião com um professora e ex-membro do sindicato dos professores; bibliotecas públicas; reuniões com três mães de filhos em idade escolar, Educação Primária e Secundária (Ensino Médio no Brasil).

2.1 Problemática

A Figura 1 contribui para uma visão ampliada sobre a problematização relacionada ao objeto deste estudo de Educação Comparada, sobre os sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia.

Figura 1 - Visão holística do presente estudo de Educação Comparada.



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Na ilustração, é possível observar três planos que se justapõem, com associação de relativa dependência e que interagem entre si. O primeiro plano, no qual se encontram os sistemas educacionais brasileiro e finlandês e os seus professores, recebe as demandas de suas respectivas sociedades (segundo plano) que, por sua vez, sofrem as influências dos fatores causados pelo fenômeno de integralização econômica, social, política e cultural do mundo globalizado, aqui tratado a partir da perspectiva das Teorias da Dependência (Marini, 1973) e do Sistema-mundo (Wallerstein, 2005), o terceiro plano. Não obstante, os sistemas de Educação não apenas recebem as manifestações oriundas da sociedade, mas também efetivam, ou não, as entregas demandadas, devidas e desejadas; e a sociedade não apenas sofre as influências do mundo globalizado, como também o influencia, principalmente aquelas sociedades que formam as nações centrais.

A globalização é um fenômeno decorrente dos interesses do capital internacional, da atuação ativa das grandes corporações transnacionais na conquista por novos mercados, sendo um dos principais fatores, em escala mundial, responsáveis pelas contradições sociais no espaço geográfico (Harvey, 2004). É fato histórico que, na verdade, esse processo vem desde as grandes navegações comerciais, foi marcado pela Revolução Industrial do Século XVIII, com vistas ao aumento da escala produtiva e do comércio; e, para isso, muitas nações de posse de poder econômico e militar, dentro desse plano globalizado, influenciam ou influenciaram mais, intervencionam ou intervencionaram mais, procuram ou sempre procuraram impor sua cultura sobre outras sociedades menos desenvolvidas.

A compreensão do desenvolvimento do mundo moderno perpassa por Marini (1973) e Wallerstein (2004) e respectivas análises sobre o contexto mundial, arcabouços teórico-metodológicos utilizado pelas ciências sociais para as discussões sobre a globalização. A partir de uma ênfase em sistemas-mundo (Wallerstein, 2004) em vez de estados-nações, os autores apresentam essa realidade social em que todos os componentes de uma sociedade estão interconectados de diversas formas, dentro de um cenário de desenvolvimento econômico mundial, formado por diferentes tipos de países, classificados conforme a função que desempenham dentro do modo de produção capitalista em escala global: centrais, periféricos e semiperiféricos.

Nesse cenário, a partir de uma perspectiva crítica do sistema-mundo, o papel da Educação se encontra na reprodução dessa ideologia da dependência, para a manutenção do consenso ou da ordem social reinante no mundo globalizado, sobretudo, ao se tratar de sociedades como a brasileira e a finlandesa que mantêm o modo de produção de mercadorias fundado na exploração do trabalhador. É de fundamental importância, então, compreender e considerar esse contexto neste estudo de Educação Comparada, pois os sistemas educacionais em análise estão diretamente relacionados com o processo de socialização dos sujeitos, na preparação desses indivíduos para a produção e reprodução da vida social; processo que se efetiva a partir do esforço conjunto entre todos os elementos que formam o sistema educacional no cumprimento desse propósito, em especial, o professor.

2.1.1 Objetivo, proposições, tese, questionamentos

O objetivo desta pesquisa foi comparar, cientificamente, a partir de um caso considerado exemplar em nível internacional, o Sistema de Educação da Finlândia, para o “[...] reconhecimento do outro e de si mesmo [o Sistema de Educação do Brasil] através do outro”

(Franco, 2000, p. 200), assentando o trabalho em dois conceitos específicos: efetividade e profissionalidade. Não se trata, portanto, de uma comparação que indique o sistema mais atrasado ou o mais desenvolvido, com o pior e o melhor profissional docente, mas de uma abordagem que foca nos processos educacionais que levam à efetividade dos sistemas de Educação e à profissionalidade de seus professores, processos interligados entre si, na perspectiva da Administração Educacional. O raciocínio metodológico para o direcionamento e definição da tese se realizou a partir da identificação da relação entre proposições com valor verdadeiro, pela lógica argumentativa do encadeamento (Fiorin, 2015).

Ao produzir bens e serviços para o atendimento de necessidades humanas ou para a formação profissional dos sujeitos que constituem uma sociedade, o processo administrativo das organizações¹⁹ concretiza-se pela “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2012, p. 25); ou seja, quando se faz uso do planejamento, da organização, da direção e do controle (Chiavenato, 1999) dos meios disponíveis para se atingir finalidades, propósitos, objetivos previamente definidos.

Dentro dessa perspectiva da gestão de organizações, públicas ou privadas, mais especificamente da administração de sistemas educacionais, sejam escolas²⁰ ou o próprio Sistema Nacional de Educação, brasileiro ou finlandês, o professor está entre os meios ou recursos necessários para se atingir os propósitos dessas instituições sistêmicas, sendo parte essencial das suas atividades-fim, as atividades nucleares e definitórias, aquelas que se identificam com a área de atuação dessas organizações e que produzem as principais ações para se chegar à finalidade organizacional (Delgado, 2009). Por exemplo, a atividade-fim de um consultório médico está relacionada ao trabalho médico, cuja finalidade é a melhora da saúde do paciente; e a de uma escola ou universidade, ao trabalho docente, do qual o principal elemento desse trabalho, desse processo educativo, que tem como finalidade ou propósito o êxito, o aprendizado dos estudantes, é o trabalho docente. A atividade-meio não tem relação direta com o propósito final de uma instituição organizacional, porém, contribui para o funcionamento dessas instituições como um todo. Por exemplo: serviços de limpeza, tecnologia

¹⁹ Existem vários tipos de organizações, cada uma com suas próprias características, objetivos e estruturas. Alguns exemplos podem ser apontados: empresas privadas; empresas públicas; organizações sem fins lucrativos; organizações governamentais; organizações internacionais; organizações de pesquisa e educação; entre outras. Um Sistema Nacional de Educação pode ser classificado como uma forma de organização pelo fato de ser dotado de estrutura hierárquica; objetivos, princípios e missão; planos estratégicos; políticas educacionais; recursos financeiros; profissionais específicos da área; processos de tomada de decisão; regulamentações e normas; avaliação e monitoramento; enfim, elementos e fatores que levam à conclusão de se tratar, inclusive, de uma organização complexa, que deve ser administrada a partir do planejamento, organização, direção e controle, as principais funções da Administração (Chiavenato, 1999).

²⁰ Na abordagem sistêmica da Administração, uma escola pode ser analisada ou gerida como um sistema organizacional, ao priorizar sua estrutura e inter-relações entre seus elementos constitutivos (Chiavenato, 1999).

das informações (TI), atividades administrativas diversas, entre outros.

Segundo o dicionário²¹, finalidade é o propósito, a missão de uma organização em relação ao que se quer desenvolver, ao que se pretende atingir, que pode se cumprir ou não, de forma efetiva ou não. Enquanto atividade-fim está relacionada à principal operação dessa organização para se alcançar a sua finalidade. A expressão "atividade-fim", então, refere-se à função central desempenhada por uma organização, empresa ou entidade e está diretamente relacionada com o seu desempenho ou efetividade. Em contrapartida, “atividade-meio” refere-se às infraestruturas e funções de suporte que permitem que a “atividade-fim” seja realizada da melhor forma possível (Sobral; Peci, 2013).

Em termos legais e regulatórios, a distinção entre “atividade-fim” e “atividade-meio” tem sido crucial na atualidade porque, em alguns países, existem restrições legais à terceirização ou contratação de profissionais que exercem a atividade-fim, como foi o caso dos debates no Brasil sobre a Lei nº 13.467/2017, que atualizou a legislação do país para dar conta de novas relações de trabalho, permitindo a terceirização de todo tipo de atividade, inclusive a fim.

Dessa reflexão inicial, é possível elencar três proposições com valor lógico verdadeiro encadeadas e implicadas entre si: a) se trabalho docente é componente elementar da atividade-fim de um sistema educacional; b) se a atividade-fim tem relação direta com a finalidade desses sistemas; c) se essa finalidade pode ser atingida ou não, de forma efetiva ou não; em outras palavras: se “a” implica em “b” e se “b” implica em “c”, pela lógica do encadeamento (Fiorin, 2015), então, “a” implica em “c”, ou seja, o trabalho docente tem relação direta com o cumprimento efetivo da finalidade dos sistemas educacionais.

A atividade-fim, o serviço especializado na erradicação de patologias e/ou na promoção do bem-estar de um usuário ou da sociedade, efetiva-se pelo trabalho médico; e quanto mais especializado, experiente e profissional, maior a probabilidade desse trabalho médico, capitaneado por um profissional da medicina, por um médico, obter êxito naquilo que se realiza. O mesmo acontece no caso dos professores. Quanto mais capacitado, consciente e engajado profissionalmente com o desempenho do trabalho docente, maior a possibilidade terá um professor em contribuir com o êxito da instituição educacional onde desempenha suas atribuições. O raciocínio lógico e esse exemplo geraram uma quarta proposição de valor lógico verdadeiro: d) o trabalho docente pode ser aprimorado pela profissionalidade dos professores.

A convergência entre todas as proposições elencadas, encadeadas e implicadas entre si, originaram a tese deste estudo de Educação Comparada: o efetivo desempenho de um sistema

²¹ Fonte: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

educacional está diretamente relacionado à profissionalidade docente. Em outras palavras, a profissionalidade dos professores otimiza o desempenho do trabalho docente e de seus elementos constitutivos, contribuindo, também, de forma elementar, para a efetivação do propósito, da finalidade da Educação e respectivo sistema educacional. A tese, então, é uma suposição lógica e sustentável em si mesma que foi analisada e defendida a partir deste estudo de Educação Comparada entre um caso considerado referência internacional, o sistema finlandês, com o caso brasileiro, na busca pelo cumprimento do objetivo principal.

Uma quinta proposição, ainda, pode ser definida, que contribui de forma significativa e específica no direcionamento dos aspectos procedimentais para este estudo. Entende-se por profissionalidade, no campo da educação, segundo Libâneo (2017, p. 69), um “[...] conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora [...], [e] na conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo²²” desse professor ou professora. Para o autor, o primeiro passo para a sua profissionalização está na sua formação inicial, pelo fato de estar na formação inicial a possibilidade e regulamentação para a inserção dos candidatos à docência no mundo do trabalho.

Para Libâneo (2017), a profissionalidade de um professor envolve seu comprometimento com todos os deveres que constituem a especificidade de ser professor: o comportamento ético e político implícitos e exclusivos do processo educativo; o domínio dos conteúdos que irá ensinar; mas, também, com os métodos de ensino; dedicação ao trabalho; participação na construção coletiva e no cumprimento do projeto político-pedagógico da instituição educacional onde atua; no respeito à cultura de origem dos estudantes; entre muitas outras características profissionais. Entretanto, tudo começa pela sua formação inicial, uma vez que é por meio dessa formação que os professores receberão o principal arcabouço de saberes necessários para o exercício da sua profissão, ou seja, da sua profissionalidade.

A partir da afirmação anterior é possível identificar a quinta proposição de valor lógico verdadeiro: a base da profissionalidade docente encontra-se na formação inicial dos professores. Infere-se que, então, é possível analisar a profissionalidade dos professores brasileiros e finlandeses por meio de quatro fontes de dados: 1) das políticas educacionais de formação inicial docente; 2) da forma como se organizam e se realizam essas formações nestes dois países; 3) do que pesquisadores acadêmicos dos dois países discorreram sobre o assunto, disponibilizados nos circuitos de comunicação científica (congressos, revistas especializadas, livros e outros meios); 4) dos relatórios de avaliação de organismos internacionais, tais como

²² A conceituação de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo encontram-se no capítulo 5.

OCDE, Banco Mundial, UNESCO e outros.

Todo o exposto resultou em três questões norteadoras para a condução dos trabalhos e cumprimento do objetivo da pesquisa: 1ª) É possível afirmar que os sistemas educacionais nacionais do Brasil e da Finlândia são efetivos, de forma que os propósitos desses sistemas, instituídos em suas políticas educacionais, são cumpridos e contribuem para uma real transformação das condições sociais de vida de suas populações? 2ª) A partir do conceito de profissionalidade e da análise sócio-histórica (Nóvoa, 1995) sobre o processo educacional que fundamentou a formação inicial de professores dos dois países, no recorte temporal de 1970 a 2020, responder: 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? 3ª) O que se pode aprender a partir do conhecimento do “outro”, do sistema educacional finlandês?

Para responder aos questionamentos anteriores, definiu-se as seguintes pressuposições: a) considerando que efetividade é a transformação das condições sociais de vida das populações atendidas pelas políticas ou pelas instituições (Arretche, 2001), o sistema educacional finlandês é um caso bem-sucedido de políticas educacionais de Estado que se efetivam na vida dos cidadãos finlandeses, o que não é caso do Brasil; b) a partir de análise comparativa e sócio-histórica (Nóvoa, 1995), é possível inferir que o tratamento conferido à formação de professores nos dois países em tela é substancialmente desigual, o que caracteriza duas identidades e dois tipos diferentes de profissionalidade; c) o caso finlandês pode servir de referência e estudo para pesquisadores de diversos campos de pesquisa educacional, do Brasil e de outros países.

2.2 A Educação Comparada

A palavra comparar vem do latim *comparare*, formada pelo prefixo “com”, que significa “junto”, e do radical “parare”, que quer dizer “fazer par”. No dicionário, comparar tem o sentido de “[...] examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação²³”. O ato da comparação faz parte do cotidiano de qualquer pessoa ao confrontar situações com o propósito de encontrar as melhores soluções para problemas diversos; ao fazer uso de um juízo de fato, comparando ocorrências e evidências para uma decisão; ao aplicar juízo de valor para opinar sobre crenças políticas e religiosas, ou criticar pessoas e respectivo comportamento, personalidade, caráter etc.

A ciência precursora que utilizou a comparação como técnica de pesquisa foi a

²³ Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/e5wP/comparar/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Sociologia (Schneider; Schmitt, 1998), que fez uso da análise comparativa para explicar ou generalizar determinado objeto de estudo. Os primeiros cientistas sociais a utilizar o método foram Comte, Durkheim e Weber. Desde então, a comparação passou a ser desenvolvida e utilizada por várias modalidades científicas: sociais, humanas, naturais; passando, também, por diversos campos, tais como os das políticas públicas, da história e da educação.

Bray (2015) apresenta cinco categorias de pessoas interessadas ou que realizam o método comparativo em pesquisas no campo da Educação de forma sistemática ou não sistemática: pais de família, ao comparar escolas ou sistemas de ensino para a formação de seus filhos; educadores, buscando a melhoria do funcionamento da sua instituição educacional em que trabalha; formuladores de políticas, que investigam sistemas de educação de outros países para identificar melhores meios para a realização de objetivos sociais; agências internacionais, tais como a OCDE, UNESCO, Banco Mundial, procurando as melhores práticas para orientar países associados, governos nacionais e outros; e os acadêmicos, para conhecimento do campo da educação.

Em perspectiva histórica, Bray (2015) afirma que o método comparativo na Educação foi desenvolvido em três fases. Para o autor, a primeira fase abrangeu o século XIX, tendo como seu primeiro expoente Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, que, segundo ele, classificava os dados obtidos, disponibilizava-os na forma de informações descritas, realizava análises comparativas, para elencar as melhores práticas desenvolvidas pelos países e poder implementá-las em outras nações. A segunda fase, foi a que ocupou a primeira metade do século XX, quando o destaque foi dirigido aos sistemas de educação e sua relação com as sociedades, mas o objetivo estaria na tentativa de se prever ocorrências sociais oriundas do campo educacional. Na terceira fase, também no século XX, o interesse maior foi dirigido para a evolução de métodos e procedimentos para o desenvolvimento e aplicação da Educação Comparada.

Ao estudar a origem e a evolução dos estudos de Educação Comparada, Bonitatibus (1989) analisa três fases do método de Bereday (1972) que guardam similaridade com as três fases apresentadas por Bray (2015). Bonitatibus (1989) as classifica como período do empréstimo, da predição e da análise. No primeiro período, do empréstimo, coletavam-se e catalogavam-se dados educacionais para análise comparativa e para a “[...] transplantação das melhores práticas de um país a outro” (*ibid.*, p. 30). Foi a fase em que o objeto de estudo era encontrado nos sistemas educacionais estrangeiros. No segundo período, da predição, surge a preocupação de, antes da transplantação, estabelecer um processo preparatório, de análise das sociedades nas quais um sistema de educação estava inserido, para se conhecer as “[...] causas

sociais que atuam no plano pedagógico” (*ibid.*, p. 30). A autora enfatiza que, nesse período, o objetivo não era tomar emprestado modelos de sistemas educacionais, mas desenvolver a capacidade de prever o mesmo êxito observado nos sistemas de outros países. E, finalmente, no terceiro período, de análise, a ênfase estava na produção de teorias e métodos, formação de etapas, processos, procedimentos para a ampliação das perspectivas de estudo.

Bonitatibus (1989) analisa outras 4 periodizações além da apresentada por Bereday (1972). Uma dessas periodizações, que amplia a visão das fases históricas da Educação Comparada, é a de Noah e Eckstein (1970, *apud*, Bonitatibus, 1989), que discorrem sobre 5 etapas para o entendimento da história da Educação Comparada, cada qual com motivações distintas: 1) dos relatos de viajantes, trabalhos assistemáticos, movidos pelo interesse em conhecer a educação de outros povos, mas sem planejamento, dirigidos pela perspectiva cultural do observador, que nem sempre eram educadores, mas comerciantes, políticos ou missionários, sujeitos que iniciaram o processo de criação de consciência global a respeito do “outro” e suas culturas (Madeira, 2023); 2) dos empréstimos educacionais, assim como apontado por Bereday, quando a motivação encontrava-se nas metas utilitaristas, com métodos sistemáticos, para tomar emprestado práticas educativas bem-sucedidas, em função da institucionalização da escolaridade que se concretizava em diversos países, especialmente na Europa; 3) da Educação Internacional, com ênfase na perspectiva da educação utilizada para se obter harmonia e entendimento mútuo entre as nações; 4) das forças e fatores, de cunho científico, mesmo que incipiente, com o objetivo principal em explicar a variedade de fenômenos educacionais e suas relações com a sociedade, acompanhando o início dos sistemas de ensino de massa (Madeira, 2023); 5) da explicação pelas ciências sociais, quando o objetivo era compreender os fenômenos educativos e sociais, entretanto, procurando atender aos “[...] cânones do ‘método científico’, trabalhando preferencialmente com técnicas estatísticas de testagem de hipóteses” (Bonitatibus, 1989, p. 35).

Para Bonitatibus (1989), mesmo nesse quinto período, da etapa da explicação pelas ciências sociais, encontra-se muito presente nos estudos de Educação Comparada as inspirações funcionalistas, apesar de variações. A autora faz referência ao final da década dos anos 1960, quando o paradigma do consenso florescia nas ciências sociais, de forma que o funcionalismo, ou sua versão parsoniana, o funcionalismo estrutural, deram origem às chamadas “Teoria Desenvolvimentista”, “Teoria do Capital Humano” e “Teoria da Modernização Social”, teorias que conferiam à educação o protagonismo nos processos de desenvolvimento social, econômico e cultural; tendo, por um lado, a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e, por outro, a propiciação da mobilidade social aos indivíduos pelos seus méritos e qualificação

profissional, tudo e todos na direção do progresso e manutenção da ordem social.

Em tal concepção de sociedade, a educação assume papel de grande importância. É através dela que os indivíduos adquirirão os conhecimentos, as habilidades e os valores sociais de que necessitam para integrar-se à sociedade em que vivem. É na escola, enquanto “agência de socialização e de preparo para a vida adulta”, que os jovens serão treinados para o desempenho de papéis sociais (Bonitatibus, 1989, p. 63).

Para os fins desta pesquisa, vale ilustrar as informações da autora com os estudos de um importante pesquisador comparativista brasileiro. Lourenço Filho (2004) editou e lançou, no Brasil, a sua obra “Educação Comparada”, destinada a estudantes das Faculdades de Filosofia e dos Institutos de Educação, em 1961; na qual, no prefácio da sua terceira edição, afirma que o livro parte do pressuposto da existência de uma estreita relação entre a estrutura social de um país e seu sistema de ensino. Para o autor, os estudos comparativos, então, são indispensáveis e oferecem grande contribuição por sua utilidade, especialmente em épocas de rápida mudança social, na pesquisa por padrões internacionais de ensino para manutenção do *status quo* e dos interesses das nações centrais, como se encontrava aquele período.

[...] Os dados de análise comparativa, país a país, passam a interessar à ação política e administrativa, fornecendo recursos para menos fantasiosa formulação de projetos ou planos, e, a diretores e mestres, ministram pontos de referência indispensáveis a uma direção menos incerta de seu próprio trabalho. Deve-se mesmossalientar que certas exigências práticas têm influído para o grande florescimento dos estudos comparativos em nosso tempo. [...] O que se colhe pelos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização (Lourenço Filho, 2004, p. 21).

Na perspectiva de Lourenço Filho, o principal objeto da Educação Comparada são os sistemas nacionais de ensino. Para o autor, esse objeto apresenta uma vasta escala de observação: todo ao conjunto de serviços e elementos relacionados a um processo educacional, peculiar de cada nação, o que inclui o professor. Ao descrever e comparar tais sistemas, na identificação de semelhanças e diferenças, quanto à sua morfologia e suas funções, a Educação Comparada pode demonstrar que não se trata apenas de um “[...] simples agregado de serviços escolares a que um regime qualquer de administração imponha unidade formal. Nem também que cada um deles se constitua e funcione como criação arbitrária de políticos, administradores e pedagogos” (*ibid.*, p. 17), mas, sim, de um conjunto de instituições planejadas e organizadas para o atendimento das aspirações e necessidades de um povo, para a reprodução de ideias, sentimentos, culturas, tradições, estratégias de sobrevivência e produção dos meios necessários à sua existência.

Para Lourenço Filho (2004, p. 20), a educação é constituída de um “[...] interesse

prático, que deve ser destacado”. Ou seja, na confrontação entre sistemas nacionais de ensino, pode-se conhecer aspectos distintivos de um processo educacional em determinado país, abrindo a possibilidade de elaboração de critérios que contribuem para o entendimento e reprodução desses aspectos distintivos, pois a comparação entre sistemas de educação é de interesse daqueles que têm maiores responsabilidades na organização e administração dos serviços educacionais: os planejadores, os diretores, aqueles que controlam esses serviços, até os políticos em geral.

Para Rezende, Isobe, Moreira (2013), a utilização do referencial teórico positivista-funcionalista nos Estudos Comparados parte da visão das sociedades humanas como se fossem regidas por leis naturais, que não se modificam, com base em uma ciência neutra e objetiva, na qual os pesquisadores comparativistas, permeados por uma objetividade do conhecimento científico, procuram identificar e utilizar princípios universais para a educação, que podem ser aplicados em qualquer contexto ou sociedade. As afirmações anteriores ficam evidentes no texto de Lourenço Filho, quando ele aponta um movimento dos Estudos Comparativos com o objetivo de aplicação à ação política: “[...] no sentido da paz e segurança universais. [...] Uma pedagogia de fundamentos universais, cujo fim último deve ser o do bem-estar, segurança e desenvolvimento geral da humanidade, que aos estudos comparativos se pede esclareçam” (Lourenço Filho, 2004, p. 27).

Para Nóvoa (2017, p. 20), o período no qual Lourenço Filho apresenta seus estudos sobre a Educação Comparada, era a fase da prescrição de soluções, para identificar “[...] o que tem de ser feito, o que funciona, as melhores práticas, o caminho dos países mais bem classificados” nas avaliações internacionais que despontavam na época. Santos, Baade e Silva (2017, p. 50) classificam esse período como a prática do comparativismo, que “[...] tem por base uma concepção positivista de ciência que, aplicada à educação, implica considerar os fenômenos educacionais pelas suas características exteriores e isoladas da totalidade histórico-social que os constitui”.

Schriewer (2018, p. 220), a partir de uma perspectiva baseada na história da ciência, discorre sobre duas fases para o surgimento da Educação Comparada: a) do final do século XVIII até o final do XX, quando se estabelece “[...] campos disciplinares de estudos dedicados à pesquisa comparada sobre a sociedade, o ser humano e a educação” até o desenvolvimento da Educação Comparada como campo acadêmico ou, segundo o autor, pesquisas de políticas públicas voltadas para reformas educacionais, orientadas por teorias; b) do final do século XX até os tempos atuais, quando os progressos teóricos estabelecem um novo objeto para a Educação Comparada: o “sistema-mundo” ou “sistema mundial”.

Sobre essa segunda fase, Bergesen (1980, *apud* Schriewer, 2018) enfatiza que as formas iniciais do paradigma do sistema mundo vêm se desenvolvendo desde meados do século XX, a partir do marco da Teoria da Dependência entre os Estados centrais e os da periferia, ou seja, entre as nações industriais e a maioria dos outros países dependentes, em maior ou menor grau de dependência.

Schriewer (2018) enumera eventos importantes que caracterizam o paradigma do sistema mundial, que vêm ocorrendo desde o final do século passado: 1) a expansão educacional uniforme, em nível mundial, dos níveis educacionais primário, secundário e terciário, com expansão ainda mais acentuada no caso das universidades; 2) a aceitação global de um modelo amplamente estandardizado de ensino escolar institucionalizado; 3) a justificação do modelo escolar institucionalizado como alavanca indispensável dos processos de modernização da sociedade; 4) a disseminação da ideologia da modernização por um sistema internacional de comunicação e publicação promovido por organismos comprometidos com o desenvolvimento dos seus financiadores, tais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE, organizações comprometidas com a implantação de políticas públicas no campo da Educação e da Cultura; além dos serviços de publicação e distribuição de conteúdos científicos e acadêmicos para o *establishment* educativo, por meio de periódicos e manuais especializados, pelos quais “[...] as nações ricas e as editoras multinacionais, respectivamente, controlam a produção, legitimação e distribuição do que é considerado conhecimento científico”, em nível global (Schriewer, 2018, p. 228).

Um exemplo que ilustra o pensamento de Schriewer (2018), especificamente no que diz respeito ao quarto evento, é encontrado na atuação da OCDE e seu programa mais conhecido: o *Programme for International Student Assessment* (PISA). O PISA é implementado entre os países-membros da OCDE e os países-parceiros, como é o caso da Finlândia e do Brasil, respectivamente. Na edição de 2018²⁴, por exemplo, o PISA teve a participação de 600.000 alunos, representando cerca de 32 milhões de jovens de 15 anos, das escolas dos 79 países e economias participantes (OECD, s.d.). O programa é desenvolvido sob a responsabilidade dos ministérios da educação dessas nações, que contam com a participação dos seus representantes no *PISA Governing Board*, o conselho que o administra.

O principal propósito da OCDE é garantir os interesses de seus mantenedores, por se tratar de um bloco econômico, também conhecido como “clube dos países ricos”, no qual só

²⁴ A previsão para publicação do resultado final do PISA 2022, que não foi realizado em 2021 por causa da Pandemia pelo Covid-19, é dezembro de 2023, de acordo com o calendário da OCDE. Fonte: OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso: 28 ago, 2023.

tem acesso oficial se for convidado e se adaptar às suas condições, regras, práticas, padrões internacionais; ou seja, tudo o que for do interesse dos membros participantes e de um campo econômico globalizado (Yabe, 2022). Vale ressaltar que a adesão à OCDE é voluntária, contudo, os países que se tornam membros da organização se esforçam para “[...] fortalecer o vínculo entre as necessidades políticas e os melhores dados comparáveis internacionalmente disponíveis²⁵” (OECD, s.d.). A contrapartida para uma nação que passa a ser integrante oficial da OCDE é o estabelecimento de um vínculo com os membros de um poderoso grupo econômico de nações, tendo “[...] permissão para acesso a um centro de produção de conhecimento a partir de dados coletados há décadas e de informações produzidas e disponibilizadas apenas para os países-membros ou parceiros da organização” (Yabe, 2022, p. 131).

De acordo com o Banco Mundial (The World Bank, 2020), existem 217 países no mundo responsáveis por 84,679 trilhões de dólares em Produto Interno Bruto – PIB. Entre esses países, 38 fazem parte da OCDE que, juntos, somam 52,336 trilhões de dólares em PIB; ou seja, os países-membros desse organismo internacional, 17% do total de nações que compõem o planeta, representam 62% de toda a atividade econômica mundial, a partir da constituição de relações comerciais inter-relacionadas e interdependentes.

Exemplos como o anterior, comprovam a persistência na efetivação de um projeto de desenvolvimento nacional, não obstante, aos moldes dos interesses de organismos internacionais, tais como a OCDE, ONU e outros, desde o final da década de 1950. Todavia, para Griffiths (2021), a vontade e as decisões políticas nacionais quanto à educação em massa, apoiadas pela comunidade internacional, a promessa de desenvolvimento nacional, bem-estar universal, paz, segurança e dignidade pessoal para todos, não se efetivou em sua plenitude, mesmo com todos os esforços, ao longo dessas seis décadas, na busca pela superação das desigualdades sociais em nível global, pois “[...] o sistema global requer o “subdesenvolvimento” de alguns países ou áreas e, portanto, é estruturalmente incapaz de realizar o desenvolvimento para todos”²⁶ (Griffiths, 2021, p. 88).

Para Pennaforte (2011), o projeto de desenvolvimento promovido pela OCDE foi uma forma encontrada, inclusive no meio acadêmico, para a solução das mazelas econômicas e sociais em que se encontravam as ex-colônias, especialmente as dos continentes africano e

²⁵ Texto original: “[...] member countries and the OECD continue to strive to strengthen the link between policy needs and the best available internationally comparable data”.

²⁶ Texto original: “[...] the global system requires the “underdevelopment” of some countries, or areas, and so is structurally incapable of realizing development for all”.

asiático, na busca por melhorias para as novas nações. Foi o surgimento da Teoria da Modernização, cuja premissa principal encontrava-se no desenvolvimento linear e universal de todas as sociedades no campo econômico, desde que as ex-colônias copiassem os modelos exitosos das antigas nações colonizadoras.

A crítica à Teoria do Desenvolvimento ganha forma a partir da década de 1970, com a Análise dos Sistemas-mundo de Wallerstein (2004) e também da Teoria da Dependência (Marini, 1973), arcabouços teóricos cujo objetivo está na compreensão das bases da desigualdade entre as economias mundiais, explicar o atraso econômico e social das nações subdesenvolvidas, na época classificadas como de Terceiro Mundo, e sua desvantagem frente às nações desenvolvidas. Para Wallerstein (2004, p. 24), o sistema capitalista atual depende de uma economia-mundo, “[...] uma vez que as economias mundiais carecem do cimento unificador de uma estrutura política geral ou de uma estrutura homogênea ou cultura homogênea; o que as mantém unidas é a eficácia da divisão do trabalho²⁷” que, para o referido autor, concretiza-se nos processos de produção industrial e organização internacional do trabalho, entre os países centrais e periféricos.

Para Olmos e Torres (2012, p. 99),

[...] ao conceituar o mundo como um sistema social único, argumenta-se que seu meio organizacional e cultural permeia as diferentes características estruturais de todos os países. Estes são os elementos essenciais dessa cultura compartilhada: (1) objetivos nacionais comuns de desenvolvimento econômico; (2) a visão de uma coletividade de cidadãos educados como um recurso valioso, a partir de todas as perspectivas políticas; (3) a crença de que os indivíduos e países não são estáticos, e sim, suscetíveis de aprimoramento; e (4) que, no contexto de uma economia mundial capitalista, desenvolvimento significa êxito na concorrência econômica. Por isso, situam-se as causas dessa expansão universal da educação em características do sistema mundial contemporâneo que afetam todas as nações simultaneamente de maneira similar.

Para Simola *et al.* (2017), a Educação, dentro da perspectiva da Teoria do Desenvolvimento, está relacionada com o aumento dos níveis de competência e qualificação entre os cidadãos dos estados-nações, em face da competição global entre as economias mundiais. Para Simola e os demais autores finlandeses, trata-se da categorização da Educação como instituição a serviço de interesses econômicos que visam à subordinação das políticas educacionais aos interesses do capital e do mercado mundiais, tema tratado e contestado pelos autores de tradição marxista. O papel da Educação Comparada, para Simola *et al.* (2017), deve estar, então, na análise e compreensão das teias de poder estrutural que opera e se articula em

²⁷ Texto original: “[...] since world-economies lack the unifying cement of an overall political structure or a homogeneous structure or homogeneous culture, what holds them together is the efficacy of the division of labor”.

todo o sistema mundial.

Para Olmos e Torres (2012), o marxismo é considerado uma abordagem sociológica insuperável, mesmo nos tempos atuais, pois, somente quando cada sujeito tiver acesso à plena liberdade na produção e reprodução da vida social, que o marxismo perderia sua utilidade analítica para a crítica das sociedades modernas. No caso do Brasil e da Finlândia, pelo fato do desenvolvimento histórico dessas sociedades manterem a sociabilidade exploratória do trabalho capitalista, mesmo com a preservação de um Estado do Bem-estar Social nesse país do Norte-europeu e pelos altos índices de desempenho de suas instituições públicas, as bases do pensamento e do constructo de Marx servem para o entendimento do ordenamento e funcionamento dessas nações, o que inclui a relação entre a educação e o Estado na construção da cidadania, pois “[...] os sistemas e as práticas educacionais são patrocinados, comandados, organizados e certificados pelo Estado, o que impossibilita analisá-los separando-os do papel, do propósito e do funcionamento do governo (*ibid.*, p. 102).

Nóvoa (1995), na pesquisa sobre os fundamentos que estão por detrás das diferentes comunidades discursivas da Educação Comparada, fez uso da Cartografia Social, instrumento voltado para a articulação entre saberes e conhecimentos, e elaborou a “Carta das Comunidades Discursivas da Educação Comparada²⁸”, publicada em 1995, no periódico *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*²⁹, da Universidade de Caen-Normandie, França.

Nessa carta, Nóvoa (1995) apresenta sete perspectivas para os estudos comparativos em Educação: 1) historicista; 2) positivista; 3) da modernização; 4) da resolução de problemas; 5) crítica; 6) do sistema mundial; 7) sócio-histórica.

Para o autor, a perspectiva crítica é utilizada pelos pesquisadores comparativistas que querem produzir um discurso que rejeita a mercantilização da Educação ou que reprove as políticas educacionais conduzidas, principalmente, para os países do Terceiro Mundo. O autor explica que essa perspectiva não é direcionada para a orientação de decisões políticas, para a solução de problemas, mas para contribuir com a educação emancipadora, substituindo a fundamentação das teorias do consenso social pelas do conflito social, ou trocando os discursos do capital humano e da modernização pelas teses da libertação, muito utilizadas nas pesquisas fundamentadas pela abordagem marxista.

Para Nóvoa (2017), a Educação Comparada contribui para o desenvolvimento de perspectivas mais acuradas por meio de análises crítico-reflexivas sobre o campo da Educação, não obstante, a análise comparativa em Educação também é feita de ilusões e desilusões. O

²⁸ Título original: “La carte de l'éducation comparée”.

²⁹ Tradução livre: Ciências da Educação para a Nova Era.

autor define quatro marcos históricos, ocorridos a cada 50 anos, com os seus respectivos propósitos para o método comparativo em Educação.

[...] Primeiro, 1817, descrever os sistemas de ensino, através de tábuas comparativas. Depois, 1867, imaginar o catálogo da modernização escolar. Mais tarde, 1917, prever, através da definição de leis que possam guiar as políticas. Agora, 1967, prescrever as melhores soluções, construídas a partir de grandes dispositivos de avaliação dos resultados dos alunos (Nóvoa, 2017, p. 19).

Para ele, o que junta esses quatro momentos, essas quatro desilusões com o método comparativo na Educação, está na crença da existência de uma solução para os problemas da Educação, objetivo que não precisa ser eliminado das pesquisas comparadas de interesse de reformadores da Educação; entretanto, para Nóvoa, a Educação Comparada deve problematizar de forma mais aprofundada e promover abordagens metodológicas para a geração de conhecimento por parte de todos os públicos interessados e não somente dos reformadores educacionais.

Além do exposto, o pesquisador português apresenta três elementos decisivos no desenvolvimento de uma Educação Comparada mais problematizadora: 1) o distanciamento, a desconstrução, a “[...] capacidade de desconhecermos, para nos afastarmos daquilo que pensamos saber, abrindo-nos a novas possibilidades de conhecimento” (Nóvoa, 2017, p. 21); 2) a intercessão que não se limite meramente à transplantação de ideias ou modelos de um lugar para outro; 3) a comunicação, “[...] no sentido etimológico do termo, «tornar comum», ou, dito de outro modo, a capacidade de trabalharmos em comum a partir das nossas diferentes posições e maneiras de pensar” (*ibid.*, p. 21). Para Rezende, Isobe e Moreira (2013, p. 236), esse trabalho coletivo, em comum, está na capacidade de focar os processos sociais através de diversos olhares e diálogo com diferentes áreas e campos do conhecimento, definindo “[...] a diferenciação, a diversidade e a alteridade como categorias analíticas dos processos comparativos”, tendo como princípio e interesse da comparação a questão do outro,

[...] o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (Franco, 2000, p. 200).

Para Nóvoa (1995), a razão de ser da Educação Comparada é o outro. É o outro que deve legitimar as ações e os estudos comparativos, na compreensão das suas estranhezas, das suas limitações, das suas distinções, para se possibilitar o vislumbre dos “[...] diferentes sentidos atribuídos a um mesmo fato (de um mesmo texto), e [que] revela-nos alguns dos limites

das nossas interpretações do mundo³⁰” (*ibid.*, p. 1). Nóvoa (2017) realça que esse exercício de se colocar no lugar do outro necessita problematizar os fenômenos educativos para além das dimensões do espaço e tempo tradicionais de comparação, as diversas dimensões do espaço e do tempo sociais, pois

[...] dentro de cada país, existem muitos países, muitas realidades. Dentro de cada cidade existem muitas cidades. Dentro de cada bairro, dentro de cada lugar... Se não reconhecermos as diferentes espacialidades que existem no mesmo espaço, as diferentes temporalidades que existem no mesmo tempo, dificilmente poderemos avançar para novas formas de pensar (Nóvoa, 2017, p. 25).

O conceito da Imaginação Sociológica, em Mills (1969) e Giddens (2008), contribui no esclarecimento da reflexão de Nóvoa (2017). Através desse instrumento analítico, um problema, ou tema, ou objeto, é considerado em todas as dimensões imaginadas em determinada sociedade. Imaginar sociologicamente é ver que o objeto em estudo [o outro] tem mais do que aquilo que está escrito em textos, ou documentos oficiais, ou apresentado em dados de pesquisa. Para Mills (2009), esta tarefa é como a de um artesão intelectual ao esculpir um problema social, indo além do que está colocado no tempo e no espaço físicos, sendo capaz de se libertar das circunstâncias imediatas, pessoais, para a ampliação da perspectiva do que se quer analisar e conhecer.

Desta forma, conforme apresentado na introdução, a centralidade deste estudo de Educação Comparada ultrapassou os aspectos teórico-metodológicos da mera descrição para o conhecimento aprofundado, para análises comparativas de estudo mais específico. O foco não se encontra nas soluções para os problemas educacionais brasileiros, tendo como referência o caso educacional finlandês; também não se definiu como objetivo principal compreender o funcionamento dos Sistema de Educação da Finlândia para críticas ao sistema brasileiro. A intenção sempre esteve no esforço para se encontrar uma nova inteligibilidade sobre a estrutura e a dinâmica dos sistemas educacionais, e como o desempenho profissional dos professores, a profissionalidade, está diretamente ligada à efetividade desses sistemas.

Ao dialogar com todos os autores referenciados e pessoas envolvidas com o trabalho, a intencionalidade se encontrou no esforço de se “[...] ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas” (Nóvoa, 2017, p. 29). Para ele, esse deveria ser o lema da Educação Comparada.

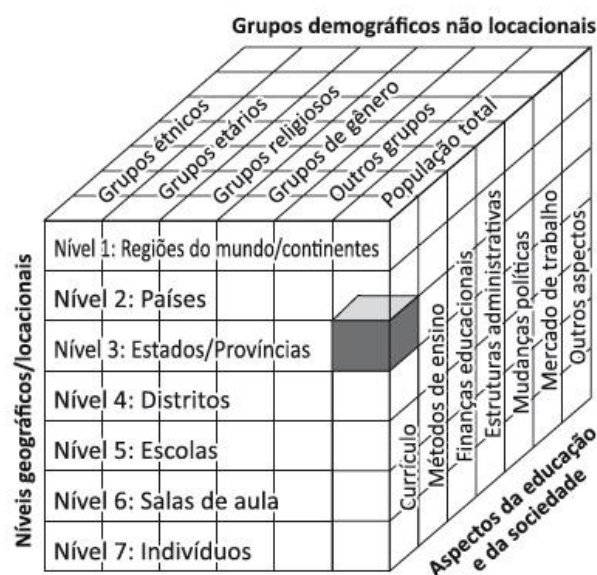
³⁰ Texto original: “[...] d'étrangetés et d'altérités, des différents sens d'un même fait (d'un même texte), et nous révèle quelques-unes des limites de nos interprétations du monde”.

2.2.1 Procedimentos metodológicos para o estudo comparado

Os procedimentos metodológicos foram definidos, em partes, com base em um trabalho apresentado pelo Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, no XV Congreso de Educación Comparada: “*Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo*”, em Sevilla, Espanha, no ano de 2016, que influenciou o método de análise comparativa utilizado nesta tese. Trata-se de um modelo que contempla e classifica a dimensão espacial a partir de unidades geográficas específicas organizadas em graus, tipos e níveis: o Cubo de Bray e Thomson (Bray; Adamson; Mason, 2015), apresentado, pela primeira vez, no artigo com o título “*Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*” (Níveis de Comparação em Estudos Educacionais: Discernimentos de Diversas Literaturas e o Valor das Análises em Múltiplos Níveis), publicado na *Harvard Educational Review*, em 1995.

Nesse artigo, Bray e Thomson afirmam que o campo da educação comparada enfatizava as comparações entre nações e poucos trabalhos realizavam comparações intranacionais, de nível local. Os autores então propõem que os estudos comparativos possam aprimorar seus trabalhos considerando três dimensões, cada uma composta de vários níveis, para torná-los mais holísticos e completos (Figura 2).

Figura 2 - Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada.



Fonte: Bray, Adamson e Mason (2015, p. 35).

A face dianteira do cubo representa uma dimensão, com sete níveis geográficos, ou de

lugar; a segunda dimensão do Cubo de Bray e Thomson, a face superior, corresponde a grupos demográficos não vinculados a locais; e a terceira dimensão, a face lateral, contempla os aspectos educacionais e da sociedade. Para Bray e Thomson (Bray; Adamson; Mason, 2015), os estudos comparados em Educação podem relacionar duas ou três dessas dimensões. Por exemplo, na Figura 2, a célula destacada representa um estudo comparativo de currículos para a população inteira de duas ou mais províncias. Esse estudo comparado, então, não analisaria apenas os currículos, mas também o contexto, a dimensão, de localidade no qual os currículos são praticados.

Nesta tese, foram consideradas as três dimensões propostas por Bray e Thomson (Bray; Adamson; Mason, 2015). Da dimensão 1, da face dianteira do cubo, o estudo está localizado em nível de país (nível 2). Da dimensão 2, da face superior do cubo, foi considerado um grupo diferente dos que lá estão elencados: a categoria profissional docente. Da terceira dimensão, da face lateral, foram contemplados três aspectos da Educação: 1) o currículo da formação inicial dos professores³¹, 2) a estrutura [administrativa] e a dinâmica dos sistemas de educação dos dois países e 3) um aspecto não apresentado na Figura 2, as políticas educacionais para formação de professores.

Na perspectiva sincrônica, as políticas educacionais para a formação docente referentes aos dois países, foram as mais recentes e ainda válidas no ano de 2020. Contudo, na perspectiva diacrônica, também foi considerada a dimensão tempo e realizada uma análise sócio-histórica³² (Nóvoa, 1995) das políticas e reformas educacionais que contemplaram a formação de professores de 1970 até 2020, tanto no Brasil quanto na Finlândia.

O ponto de partida para a análise deste estudo comparado foi a identificação e a descrição das similaridades e das diferenças entre os sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia, assim como da formação inicial para a profissionalidade docente, das reformas educacionais, da infraestrutura dos ministérios de educação, do sistema de ensino, da matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores, entre outros elementos e fatores que

³¹ O currículo considerado não se trata de uma Base Nacional Curricular, o currículo utilizado encontra-se no nível 5, da Figura 1, o nível de escola ou instituição educacional, pois cada matriz curricular utilizada para a análise comparativa, sobre a formação inicial dos docentes dos dois países, pertence a duas universidades específicas: uma brasileira e outra finlandesa.

³² Faz-se necessário um esclarecimento sobre a não utilização da História Comparada, possibilidade historiográfica apresentada por Marc Bloch, há mais de 80 anos (Barros, 2007). Da mesma forma que a Educação Comparada, a História Comparada é uma metodologia específica que se caracteriza por uma abordagem baseada no método comparativo, que tem suas especificidades, técnicas e autores apropriados para discorrer sobre essa metodologia. Dessa forma, ao fazer uma análise contextual histórica das principais reformas e políticas educacionais para a formação docente dos dois países em estudo, o esforço principal foi direcionado para a identificação, descrição e análise das convergências e divergências que contribuíram para os objetivos de melhor compreensão das políticas educacionais vigentes para a formação e do desenvolvimento docente.

foram comparados dos dois países, sempre na busca das aproximações e distanciamentos.

Após as análises comparativas descritivas e explicativas, por meio da identificação das convergências e das divergências, as inferências, conclusões e análises críticas se consolidaram pelas vertentes teórico-metodológicas utilizadas neste estudo de Educação Comparada.

2.2.2 Coleta de dados

Para levantamento dos resultados alcançados pela atividade dos sistemas educacionais brasileiro e finlandês, foram analisados relatórios de várias instituições internacionais e nacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020a); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2020); Ministério da Educação do Brasil (Brasil, 2005); Ministério da Educação e da Cultura da Finlândia (Finland, 2021a); Ministério da Justiça da Finlândia (Finland, 2021b); entre outros documentos. Vale acentuar, mais uma vez, que todos os documentos em que constam os dados secundários utilizados estão publicizados e disponíveis para consulta e utilização pública, em sítios eletrônicos de seus respectivos órgãos ou instituições.

Para o exame do processo educacional no plano das instituições político-sociais, os documentos utilizados foram as políticas públicas educacionais, instituintes e regulatórias, tais como a constituição federal, leis e decretos do Brasil e da Finlândia, analisados no capítulo. Para a análise contextual histórica, que buscou pontuar os principais marcos e fatos na história da educação dos dois países em estudo, especialmente sobre a formação dos professores dentro do processo educacional projetado para a vida em sociedade, foram utilizados diversos livros-textos, artigos e o resultado de pesquisas desenvolvidas por autores brasileiros e finlandeses.

2.2.3 Análise de dados

A técnica para se analisar a diversidade de dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 44), “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, pelo processo de categorização, quando ideias ou conceitos com propósitos específicos desse conteúdo de mensagens são agrupados e classificados. A Análise de Conteúdo é uma técnica utilizada em textos, entrevistas, respostas para perguntas abertas, transcrições, gravações em áudio, vídeo, revisão de literatura, e justifica-se como parte da metodologia deste estudo de

Educação Comparada pelo que Bardin (2016, p. 20) aponta como função de um estudo sociológico: “[...] o desvendar crítico”.

Bardin (2016) divide a técnica em quatro etapas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; e d) inferência. Um ponto importante, na primeira etapa, é a escolha dos elementos que irão compor o *corpus* da pesquisa teórica e empírica. Por seguir uma das regras elencadas por Bardin (2016), a regra da Exaustividade, o *corpus* definido para este trabalho pode ser considerado extenso, e é composto de documentos, livros, artigos e relatórios estatísticos.

É importante destacar, também, a terceira etapa da técnica de Bardin (2016): a categorização, que é fundamental para um estudo na perspectiva marxista. Para Marx, as categorias exprimem “[...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Netto, 2011a, p. 46), assim como das diversas totalidades que formam essas sociedades, tais como os sistemas de educação. Na perspectiva da Análise de Conteúdo, em Bardin (2016, p. 147), “[...] as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Nesse processo de categorização, para o estudo comparado em tela, duas categorias foram definidas *a priori*: a efetividade dos sistemas educacionais e a profissionalidade docente, analisadas nos capítulos 4 e 5, respectivamente.

A organização, tabulação e análise quantitativa de dados, assim como a elaboração dos quadros comparativos sobre os sistemas educacionais brasileiro e finlandês, foram realizadas pelos *softwares* do Office Microsoft 365.

Na Figura 1, foi apresentada uma visão holística do presente estudo de Educação Comparada, com três planos que se justapõem e que interagem entre si: a) os sistemas educacionais brasileiro e finlandês e respectivos professores; b) as demandas para a Educação de suas sociedades; c) o mundo globalizado a partir do fenômeno de integralização econômica, social, política e cultural, tratado nesta tese a partir das perspectivas das Teorias da Dependência (Marini, 1973) e do Sistema-mundo (Wallerstein, 2005). O capítulo a seguir visa à compreensão desse cenário de atuação dos sistemas de Educação, a partir da perspectiva teórica do marxismo e do funcionalismo.

3 A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS MARXISTA E FUNCIONALISTA

“[...] Seria difícil encontrar na história do pensamento sociológico dois protótipos desta grande divisão mais puros do que o marxismo e o funcionalismo” (Bobbio, 2007, p. 59).

Para Vitor Paro (2012, p. 106), “[...] a atividade administrativa – em sua concepção mais geral e abstrata, de utilização racional de recursos para a realização de fins, [...] pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social”. Bobbio (2007) expressa pensamento similar ao discorrer sobre as vertentes marxista e funcionalista, sendo que, para o autor, enquanto o funcionalismo preocupa-se com a manutenção da ordem, o marxismo defende a ruptura dessa mesma ordem social.

Na perspectiva marxista, quanto mais uma instituição educacional estiver comprometida com a transformação social, que pode contribuir com a superação da sociabilidade exploratória do modo de produção capitalista, mais o seu planejamento e organização devem se articular com esse fim ou missão institucional: a transformação da sociedade e do homem (Paro, 2012, p. 33), sendo que, ter o homem como um fim, “[...] implica tê-lo como sujeito e não como objeto”.

Na concepção ontológica do ser social, sujeito é um ser histórico, com potencial natural para o protagonismo de sua própria história, cuja categoria fundante é o trabalho, que é o princípio de gênese desse ser. Ao confrontar a natureza na intenção de dominá-la, transformá-la, o sujeito cria e desenvolve técnicas, ferramentas, atividades objetivas diante do mundo inorgânico e orgânico, para a sua reprodução social. Esse sujeito é dotado de humanidade(s), de vontades que podem se concretizar pela ação e pela liberdade de escolha, pela convivência com diversos outros sujeitos, com vontades similares ou antagônicas, ambos na busca da realização das suas necessidades de forma associada, um com o outro, em síntese: seres humanamente emancipados (Tonet, 2016).

Dentro de uma abordagem sistêmica, funcionalista, mais especificamente da Teoria Geral dos Sistemas³³, a finalidade de uma instituição educacional é outra: contribuir com a preservação, manutenção da ordem social estabelecida, cujo modo de produção de mercadorias é o capitalismo. A educação que, então, poderia servir como “[...] alavanca essencial para a

³³ Teoria Geral dos Sistemas – TGS foi elaborada pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy (1969), entre as décadas de 1950 e 1960. A TGS, na perspectiva da Administração, uma organização deve ser vista como um todo, um conjunto de departamentos e setores inter-relacionados entre si, que têm propósitos em comum.

mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade burguesa: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista’” (Mészáros, 2008, p. 15). Esses sistemas passam a ter fins e natureza orgânicos, com seus componentes interligados de tal forma que uma ocorrência que afete um deles, traz consequências para o sistema como um todo (Chiavenato, 1999). Nesse enfoque sistêmico, dotado de visão mecanicista, o ser humano passa a ser mera “engrenagem” que deve “funcionar” de forma sincronizada em um processo produtivo objetivo, participante de relações contraídas “[...] independentemente de sua vontade e de sua consciência, isto é, [relações] produzidas pelos homens como produtos seus não intencionais” (Vázquez, 2011, p. 223), ou, como reforça Freire (2018, p. 36):

[...] homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo, que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos.

Saviani (2018b, p. 64) faz uma crítica ao enfoque sistêmico enquanto conceito epistemológico relacionado ao estrutural-funcionalismo³⁴, mas, em suas palavras: “[...] quando aplicado à educação, o referido enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo”; no entanto, o autor enfatiza que não se refere ao “enfoque sistêmico”, inspirado na cibernética (Wiener, 1964), que considera um “sistema” como algo mecânico, no qual se instaura processos em que os homens são tratados como meros objetos. Para Saviani (2018b, p. 75), um verdadeiro Sistema Nacional de Educação é “[...] um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país”. Sistemas educacionais quando tratados no presente estudo comparado referem a essa definição de Saviani.

Neste contexto, então, o marxismo e o funcionalismo são duas vertentes teórico-metodológicas que auxiliam na compreensão da educação no contexto da sociedade (e não apenas no contexto das escolas), com dois propósitos distintos, que, para este estudo comparado, serviram de fundamentação teórica para as análises dos sistemas educacionais brasileiro e finlandês, na compreensão sobre a efetividade sistêmica e a profissionalidade

³⁴ O estrutural-funcionalismo, que pode ser considerado um desdobramento do funcionalismo durkheimiano, tem como sua maior expressão o autor estadunidense Talcott Parsons, que escreveu “O sistema social” (Parsons, 1999), que também servirá de referencial teórico neste estudo comparado.

docente.

3.1 O Marxismo

O marxismo, enquanto vertente teórico-metodológica, concepção de mundo ou doutrina política, desenvolvida por Karl Marx (1818-1883), com a colaboração de Friedrich Engels (1820-1895), é resultado de suas reflexões sobre duas tendências filosóficas da época: o materialismo, de Feuerbach³⁵, e o idealismo dialético, de Hegel³⁶. Tais reflexões resultaram em uma diversidade de textos, obras (a maioria póstumas) e em seu método para a Teoria Social. Para Netto (2011a, p. 19), o método marxista “[...] não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto: a Sociedade Burguesa do Século XIX”. Os princípios básicos e premissas da sua teoria podem ser extraídos de algumas das suas principais obras, das quais destacamos para este estudo: “18 Brumário de Luis Bonaparte” (Marx, 2011); “Grundrisse” (2011b); “Contribuição à crítica da Economia Política” (Marx, 2008a); “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório - As Diferentes Questões” (Marx, 2008b); “O manifesto do Partido Comunista” (Marx; Engels, 2005); “A ideologia alemã” (Marx; Engels, 1998); “O Capital” (Marx, 1996); “Teses sobre Feuerbach” (Marx, 1982); entre outras obras marxianas.

O marxismo é uma teoria abrangente e universal. Suas premissas principais são encontradas no Prefácio da obra “Contribuição à crítica da Economia Política” (Marx, 2008a, p. 47):

[...] minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade

³⁵ Para Feuerbach, o materialismo atribuía ao mundo externo, objetivo, uma realidade autônoma e independente da atividade humana; enquanto para Marx, o mundo externo, objetivo, é uma produção histórica e resultado da atividade humana (Izzo, 2021). Um bom exemplo é encontrado na 3ª Tese sobre Feuerbach, onde Marx contesta essa concepção filosófica: “A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade” (Marx, 1982, p. 1).

³⁶ O idealismo hegeliano que Marx critica pode ser ilustrado por uma expressão alemã atribuída a Hegel: “*geist der zeit*”, ou “espírito da época”. Para Hegel (Castro, 2014) e para os Jovens Hegelianos, criticados por Marx e Engels (1998), a história vem se movimentando ao longo do tempo pela luta entre os contrários e transformando o “espírito da época” ou a consciência maior, a consciência da humanidade, que por sua vez transforma a realidade material da sociedade; enquanto para Marx e Engels (1998) é exatamente o contrário: é a realidade material da sociedade que transforma a consciência, as ideologias.

burguesa deve ser procurada na Economia Política.

Alguns elementos fundantes para a compreensão do marxismo podem ser abstraídos do texto acima. A chave para essa compreensão se encontra em uma metáfora elaborada por Marx, em que a sociedade é comparada a um edifício composto de estrutura e de superestrutura. “[...] A estrutura econômica da sociedade seria a base real sobre a qual levanta-se uma superestrutura jurídica e política e à qual corresponderiam determinadas formas sociais de consciência” (Marx, 1996, p. 206). As relações jurídicas ou as formas do Estado, então, fazem parte da superestrutura da sociedade, que é determinada a partir da sua base, da sua estrutura, que é a base material de produção de bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas. Fazem parte, também, da superestrutura social a cultura, a religião, as artes, a educação, entre outras formas sociais de consciência. Para Marx, essa superestrutura não tem suas raízes na “evolução geral do espírito humano” – uma crítica frontal à Fenomenologia do Espírito, de Hegel (2007), e seu idealismo –, mas, nas condições materiais de existência social.

No século XIX, a ciência que tratava ou estudava as condições materiais da sociedade burguesa era a Economia Política. Giovanni e Nogueira (2018) esclarecem sobre a diferença entre o conceito de economia de mercado e o de Economia Política. Economia de mercado é “[...] aquela na qual a divisão do trabalho se desenvolve a tal ponto que as relações econômicas e, em grande parte, sociais, se organizam majoritariamente por intermédio da compra e venda de mercadorias” (Giovanni; Nogueira, 2018, p. 288). No contexto histórico em que Marx se encontrava, economia de mercado tinha como seu principal representante Adam Smith (1723-1790), autor do livro “A riqueza das nações” (Smith, 2017).

Para Marx, economia de mercado, nas perspectivas de Adam Smith (2017) e, também, David Ricardo (1772-1823)³⁷, era designada como economia vulgar. Enquanto a economia vulgar foi apontada por Marx como estudo das relações capitalistas e das categorias econômicas subjacentes, a Economia Política era o conjunto de relações materiais de produção e reprodução da vida social, das quais o ser humano retira da natureza, através do trabalho, os valores de uso necessários à sua subsistência (Giovanni; Nogueira, 2018). Por exemplo, na sociedade feudal, grosso modo, a vida era produzida e reproduzida a partir da utilização das propriedades dos senhores feudais e das relações de trabalho entre esses senhores e os camponeses. Na sociedade burguesa, a vida social se edifica(va) na utilização da propriedade privada e das relações de trabalho entre proprietário e assalariado.

³⁷ Ao lado de Thomas Malthus, Adam Smith foi um dos mais influentes economistas clássicos do Século XIX (Giovanni; Nogueira, 2018).

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008a, p. 47).

Um modo de produção, segundo Marx (1996, p. 11), são condições históricas e concretas de todas as atividades produtivas em uma sociedade, em qualquer época da história da humanidade. O modo de produção se efetiva “[...] no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais”. Para Marx, todas as sociedades desenvolveram um modo de produção seguindo o mesmo modelo: desenvolvimento das forças produtivas e estabelecimento das relações de trabalho. Marx (1996) citou como exemplo as sociedades escravistas, feudal, capitalista, entre outras.

É dessa base material, desse modo de produção estabelecido em uma sociedade, que a superestrutura – a educação, a política, a religião – é edificada. Exemplo: as bases legais e jurídicas da sociedade capitalista são diferentes das relações jurídicas que existiram na sociedade feudal, pois os elementos constitutivos da sociedade atual são, significativamente, diferentes do que existia na sociedade da idade média. A totalidade e o grau de complexidade das formas de relação social contemporânea são mais elevados do que das sociedades pré-capitalistas ou primitivas.

Para Lukács (1967, p. 240):

[...] a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinada.

Os fenômenos sociais se interligam em uma totalidade de “[...] interações de complexos com complexos” (Lukács, 2013, p. 181). O princípio para o entendimento dessa totalidade fenomenológica está na análise da base material, da sua Economia Política, do modo de produção da sociedade onde tais fenômenos ocorrem. Para Marx (2011), então, a compreensão do Estado Burguês exige o estudo das múltiplas determinações de todos os fenômenos que o cercam e sua relação com o modo de produção dominante.

Em O 18 Brumário de Luis Bonaparte, por exemplo, Marx (2011) analisou a utilização do Estado nos interesses da classe burguesa da França. Essa forma de governo e jogo de interesses políticos são comuns até os dias atuais, como se pode observar nos acordos diversos ou nas políticas públicas instituídas em benefício dos interesses de uma minoria detentora do

poder econômico. O protecionismo e os privilégios que diversos setores econômicos têm recebido, na atualidade, no Brasil e no mundo, é uma demonstração de que, tanto na França do século XIX quanto no Brasil do século XXI, o “Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2005, p. 12), pois o poder político do Estado moderno é manipulado para a garantia do domínio da classe dominante. Quem o controla tem maior possibilidade para impor seus projetos e interesses ao conjunto da sociedade (Giovanni; Nogueira, 2018).

Noam Chomsky, importante linguista, sociólogo e ativista político norte-americano, fala da ilusão da democracia e da realidade de uma plutocracia, ou exercício do poder estatal pelas elites econômicas mundiais. Para ilustrar e defender seu pensamento, Chomsky (2018) vai às origens do capitalismo, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América, e cita Adam Smith e sua obra “A riqueza das nações” (Smith, 2017); e cita também James Madison, um dos pioneiros constituintes americanos. Ambos já mostravam pleno conhecimento e conformação, desde o Século XVIII, com o domínio das elites econômicas sobre os governos da época. Para Chomsky (2018, p. 14), os reais arquitetos das políticas inglesa e americana, na realidade, foram as pessoas que Smith chamou de “senhores da humanidade”: os comerciantes, os manufactureiros, os homens ricos, que “faziam tudo para que seus interesses fossem muito bem cuidados, por mais cruel que fosse o impacto na população da Inglaterra e outros países” (Chomsky, 2018, p. 14).

A crueldade que impactou a população inglesa no Século XIX, foi devidamente registrada em “O capital”. Nesta obra, Marx (1996, p. 367) apresentou “[...] o impulso à prolongação da jornada de trabalho, a feroz voracidade por mais trabalho” que os capitalistas da época buscavam de forma desregulamentada e intensa. As condições de trabalho em algumas indústrias inglesas podem ser constatadas neste fragmento de relatório da época:

O sr. Broughton, um county magistrate³⁸, como presidente de uma reunião realizada na prefeitura da cidade de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860, declarou que no setor da população urbana que vivia da fabricação de rendas reinava um grau de sofrimento e miséria desconhecido no resto do mundo civilizado. [...] Às 2, 3, 4 horas da manhã, crianças de 9 a 10 anos são arrancadas de suas camas imundas e obrigadas, para ganhar sua mera subsistência, a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, enquanto seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas linhas faciais se embotam e sua essência se imobiliza num torpor pétreo, cuja aparência é horripilante (Marx, 1996, p. 367).

Para os referidos autores, as condições precárias eram generalizadas em todos os aspectos: doenças laborais; alimentação inadequada; aquecimento ambiental inapropriado;

³⁸ Tradução livre: Juiz de condado.

multas que reduziam o salário; acidentes de trabalho provocados pelo uso incorreto das máquinas; crianças utilizadas para serviços que exigiam mãos pequenas ou para concertos embaixo das máquinas. Outras ocorrências fora do ambiente de trabalho, que caracterizam a crueldade da realidade desses trabalhadores e família, eram os locais de moradia: galpões ou porões onde dezenas de unidades familiares repartiam camas de casal em comum, de forma que quando uma família chegava da sua jornada do trabalho, encontrava a cama ainda aquecida pela outra família que tinha acabado de acordar para seu turno de trabalho.

“[...] Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 25). Os homens agem nos limites impostos pela realidade. Os relatos anteriores, de Marx e de Engels, sobre as condições precarizadas dos trabalhadores ingleses do século XIX, inclusive de crianças operárias, tratam dessas relações determinadas e “necessárias”, que todos os trabalhadores se sujeitaram, em todas as épocas da história humana: uma relação fundada na exploração de seres humanos por uma classe dominante em troca da subsistência de uma classe dominada, cujo único bem é sua força de trabalho.

Para Marx e Engels (1998, p. 13), o ser humano deve viver para fazer sua história, mas não será capaz disso se não “[...] beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc.” Antes dos grandes acontecimentos, dos grandes personagens, dos grandes feitos históricos, de todos os tempos, o ser humano deve satisfazer suas necessidades, produzir os bens necessários à sua sobrevivência, “[...] uma condição fundamental de toda a história, que é necessária, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos” (*ibid.*, p. 13).

Marx (2008a, p. 47) afirma que o motor da história é a luta entre as classes, que acontecem quando

[...] em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social.

Para Marx (2008a), o modo de produção de uma sociedade é composto por dois elementos: as forças produtivas e as relações de produção.

As forças produtivas são constituídas das condições materiais e imateriais do processo de produção: capital financeiro, propriedade privada, instrumentos, técnicas e métodos de

trabalho, matéria-prima, todos os conhecimentos e técnicas desenvolvidos e adaptado pelo ser humano para a transformação da natureza pelo trabalho, mais especificamente por uma classe dominante, para produção e reprodução dos seus interesses. As relações de produção são as formas como os diversos elementos das forças produtivas se inter-relacionam, incluindo as relações de exploração de uma classe social detentora dos meios de produção, sobre outra detentora da força de trabalho.

Quando as relações de produção e as forças produtivas estão em plena harmonia, o modo de produção se reproduz dia após dia e se desenvolve naturalmente. Porém, quando entram em contradição, uma com a outra, tem-se o que Marx classificou como “época de revolução social” (Marx, 2008a, p. 47). Foi o que aconteceu com a Revolução Francesa, que marcou o fim do Sistema Feudal, dos privilégios aristocráticos, dos quais se beneficiavam o clero e a nobreza.

O objeto de estudo de Marx, a sociedade burguesa do século XIX, é histórico, pois sua forma é transitória, teve seu início, seu desenvolvimento e terá suas crises, o seu fim e provável desaparecimento. Autores como Harvey (2004) discorrem sobre a crise e a reestruturação do capitalismo, nos dias atuais, mas a derrocada definitiva desse sistema, de forma natural, é imprevisível. Para Marx e Engels (2005), enquanto militantes políticos, a solução imediata estaria na transformação de um Estado Burguês para um Estado Operário através de uma revolução³⁹. Todavia, uma revolução ou transformação social se efetiva de forma “[...] mais ou menos lenta” (Marx, 2008a, p. 47). É de conhecimento histórico que a crise do Sistema Feudal teve início no Século XV, com o mercantilismo, e chegou ao seu fim com a Revolução Francesa, no Século XVIII. Essa lentidão se deve, para Marx (2005), à resistência da classe dominante, os senhores feudais e o clero, na busca pela perpetuação dos seus privilégios e da conservação da ordem social reinante.

3.1.1 As teorias da Dependência e do Sistema-Mundo

Na busca pela explicação desse permanente conflito entre duas classes com interesses antagônicos, em contexto atual e dentro do cenário latino-americano, uma adaptação do marxismo foi desenvolvida e resultou na chamada Escola da Dependência, nas décadas de 1960 e 1970, na qual pensadores marxistas tais como Ruy Mauro Marini e obra: “A Dialética da

³⁹ Marx e Engels (2005) atuaram de forma ativa no desdobramento da Revolução Francesa de 1848, lançando semanas antes do movimento o “Manifesto do Partido Comunista”. “[...] Os acontecimentos de fevereiro de 1848 foram a expressão de um processo de transformações iniciados em 1789 e que culminaram [...] na consolidação do capitalismo e da classe burguesa” (Beras, 2018, p. 52).

Dependência” (1973); Theotônio dos Santos e obra: *“Socialismo o Fascismo: el dilema latinoamericano”* (1969); Vânia Bambirra e obra: “O Capitalismo dependente latino-americano” (1968); Orlando Caputo e Roberto Pizarro e obra: *“Imperialismo, dependencia y relaciones internacionales”* (1972); André Gunder Frank e obra: “Acumulação Dependente e Subdesenvolvimento” (1980); entre outros, escreveram e iniciaram um processo de análise crítica sobre o subdesenvolvimento na periferia do capitalismo mundial, como era o caso da América Latina.

Nesse mesmo período, pensadores capitalistas e desenvolvimentistas, tais como Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto e “Dependência e Desenvolvimento na América Latina” (1967); José Serra e *“Las desventuras de la dialéctica de la dependencia”* (1978); protagonizaram debates teóricos e políticos, nas décadas de 1960 e 1970, também contribuíram para o lançamento das bases da Teoria da Dependência, que fundamentou o pensamento de esquerda daquela época, no entanto, no viés da Democracia Social, conforme relatam Traspadini e Stedile (2005), na obra “Ruy Mauro Marini: Vida e obra”.

A polarização dos debates entre todos esses autores se efetivava tendo,

[...] por um lado, o marxismo na América Latina, evocado pela luta protagonizada pelos trabalhadores do continente a partir de um novo enfoque de desenvolvimento pautado, no fim da propriedade privada, da exploração do trabalho e do Estado como comitê da burguesia. Por outro lado, os defensores do capitalismo e críticos do marxismo, sustentando a necessidade de uma relação direta interdependente entre países mais avançados e menos avançados tecnologicamente, para que ambos pudessem lograr um salto qualitativo em termos de desenvolvimento capitalista mundial (Stedile, 2005, p. 30).

Para Traspadini e Stedile (2005), esse período foi marcado por uma disputa de ordem política e praxiológica, com enfrentamentos diretos entre o grupo de pensadores de Fernando Henrique Cardoso, a partir da vertente weberiana⁴⁰, desenvolvimentista⁴¹, capitalista, que vislumbrava na associação com o desenvolvimento das economias centrais uma oportunidade para as economias periféricas⁴²; e o grupo de Ruy Mauro Marini, de vertente marxista, que

⁴⁰ Por vertente weberiana entende-se o método de construir conceitos nas ciências humanas para a elaboração de tipos ideais, que foi utilizado por vários autores para conceituar o ‘Estado desenvolvimentista’, voltado à superação do subdesenvolvimento (Dathein, 2003).

⁴¹ “‘Desenvolvimentismo’ pertence à mesma família de termos como ‘ortodoxia’, ‘neoliberalismo’ e ‘keynesianismo’, os quais servem para designar alternativamente duas coisas por certo indissociáveis, mas que não são exatamente o mesmo nem do ponto de vista epistemológico nem, tampouco, na prática cotidiana: (a) um fenômeno do “mundo material”, ou seja, um conjunto de práticas de “política econômica” propostas e/ou executadas [...]; e (b) um fenômeno do “mundo do pensamento”, ou seja, um conjunto de ideias que se propõe a expressar teorias, concepções ou visões de mundo” (Fonseca in: Dathein, 2003).

⁴² No final dos anos 1940 e início dos anos 1950, foi criada pela Organização das Nações Unidas – ONU a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Esse órgão da ONU teve como centro dos seus estudos o “[...] atraso latino-americano a partir do conceito de desenvolvimento desigual, fruto de uma relação díspar entre países denominados centro (com tecnologia estendida por todos os setores de forma similar

defendia um processo de desenvolvimento com menor índice de desigualdades sociais.

Em síntese, Marini defendia a necessidade de uma revolução como elemento central de atuação da classe dominada; e Fernando Henrique Cardoso, salvaguardava as teses capitalistas de desenvolvimento integrado, para o qual a justificativa para a dependência e para o atraso tecnológico do continente latino-americano era culpa dos próprios empresários, pela falta de visão empreendedora ou amadorismo mercadológico (Traspadini; Stedile, 2005). “A dialética da dependência”, de Marini (1973), foi um texto importante gerado no debate da Escola da Dependência e que apresenta as bases da Teoria Marxista da Dependência. Nesse texto, encontram-se os elementos centrais para o debate sobre o desenvolvimento latino-americano, procurando explicar, à luz dos fundamentos marxistas, a lógica de dominação do capital internacional sobre países como o Brasil, México e outros. A Teoria Marxista da Dependência se fundamenta em três pilares relacionados entre si: a dependência, o subimperialismo e a superexploração.

A dependência é entendida como uma relação de subordinação cada vez mais ampla entre o capital internacional, central, e o capital periférico. A lógica ou estratégia principal de dominação do capital internacional se encontra na manutenção da dependência ou relações de produção dos países periféricos às nações centrais, o que, na realidade, significa manter a economia daqueles países dependente do capital internacional (Marini, 1973). A dependência é, assim, “[...] o mecanismo central de subordinação do território, do espaço, dos sujeitos, dos países subdesenvolvidos, como forma de perpetuação do poder de reprodução do capitalismo na esfera internacional” (Traspadini; Stedile, 2005, p. 32).

O segundo pilar da Teoria Marxista da Dependência é o subimperialismo. Para Marini (1973), trata-se de um fenômeno no qual as economias dos países periféricos passam a estabelecer relações com as demais economias da periferia mundial, reproduzindo no interior de suas economias os mesmos mecanismos de dependência e superexploração, ou seja, a superexploração do trabalho e a priorização do capital financeiro sobre o capital produtivo são instrumentos necessários para as relações entre os países periféricos, reproduzindo os princípios imperialistas, uma consequência da relação de dependência econômica entre as nações em contexto global das relações de produção e desenvolvimento das forças produtivas.

O principal conceito utilizado por Marini (1973), para discorrer sobre a dependência dos países periféricos no âmbito geral do modo de produção capitalista, é o terceiro pilar da Teoria Marxista da Dependência: a superexploração, termo nunca proferido por Marx, apesar de ter

– homogênea e diversificada) e periferia (com concentração do avanço em um setor em contraste com os demais setores – heterogênea e especializada)” (Traspadini; Stedile *in*: Marini, 2005, p. 23).

tratado sobre níveis superiores de exploração do trabalho. Para o autor, a superexploração é a forma que os capitalistas dos países periféricos, tais como o Brasil, encontraram para compensar as perdas nas suas relações com os países centrais, as potências capitalistas mundiais.

Em “A dialética da dependência”, Marini (1973) expôs o seu pressuposto sobre como se efetivaria a acumulação de capital em nível mundial e a forma como a América Latina cumpriria o seu papel como economia dependente, a partir de diversos fatores, entre eles, a superexploração do trabalho, ou seja, dentro desse contexto de economia globalizada e de relação de dependência entre países centrais e periféricos, surge o fenômeno da superexploração do trabalho.

Para Marini (1973, p.5),

[...] a participação da América Latina no mercado mundial contribuirá para que o eixo da acumulação na economia industrial se desloque da produção de mais-valia absoluta para mais-valia relativa, ou seja, que a acumulação passe a depender mais do aumento da capacidade produtiva do trabalho do que simplesmente da exploração do trabalhador. No entanto, o desenvolvimento da produção latino-americana, que permite à região coadjuvar com essa mudança qualitativa nos países centrais, dar-se-á fundamentalmente com base em uma maior exploração do trabalhador.

Para Marx (1996, p. 431), existem dois tipos de mais-valia: a absoluta e a relativa. “[...] A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta”. A mais-valia absoluta é alcançada pelo sobre-trabalho, a partir do prolongamento da jornada laboral ou intensificação das tarefas operacionais. Trata-se de um *quantum* a mais de trabalho do que o pago pelo empregador. Por exemplo, em 30 dias de tempo de trabalho necessário⁴³, um funcionário produz 100 unidades de uma determinada mercadoria. Com a venda de 30 dessas unidades, o empregador fatura o suficiente para pagar o salário do funcionário; vendendo mais 40 unidades das mesmas mercadorias produzidas em 30 dias, o empregador também paga todos os insumos, custos e despesas envolvidos na produção; sobrando 30 mercadorias que representam o sobre-trabalho, o tempo de trabalho excedente, a mais-valia absoluta, a força de trabalho que foi expropriada do trabalhador e ficou de posse do empregador, que deverá garantir a sua lucratividade ou acúmulo de capital. A mais-valia absoluta, então, depende da força de trabalho assalariada e para aumentá-la, basta prolongar a jornada de trabalho de um operário, mantendo o salário ou pagando um valor adicional.

⁴³ “Tempo de trabalho necessário é compreendido como aquele em que o trabalhador produz o equivalente ao seu próprio valor. Já tempo excedente é aquele que extrapola o tempo necessário de trabalho. Tempo disponível de trabalho, por sua vez, engloba tanto o tempo necessário e o tempo excedente de trabalho” (Fonte: EPPEO – Grupo de Pesquisa Economia Política do Poder e Estudos Organizacionais. Discussão de trabalho necessário e excedente. Curitiba: EPPEO, 2016. Disponível em: <<https://www.eppeo.pro.br/discussao-de-trabalho-necessario-e-excedente/>>. Acesso em janeiro, 2022).

No entanto, a característica mais essencial do modo de produção capitalista não é a criação de mais-valia absoluta, porém de mais-valia relativa. Esta resulta do acúmulo de inovações técnicas, que elevam a produtividade social do trabalho e acabam por diminuir o valor dos bens de consumo nos quais se traduz o valor da força de trabalho, exigindo menor tempo de trabalho para a reprodução desta última (Marx, 1996, p. 41).

A mais-valia relativa é atingida quando se associa à força de trabalho assalariada as inovações tecnológicas e organizacionais, que revolucionam os processos produtivos, que pode reduzir, quantitativamente, a força de trabalho assalariada. Entretanto, ao reduzir a quantidade de trabalhadores, passa a intensificar o trabalho realizado pelos que permanecem empregados, pela natureza do novo processo de trabalho estabelecido pelo uso dessas inovações tecnológicas ou organizacionais.

Na atualidade é possível observar o quanto que as tecnologias da informação, da robótica, da inteligência artificial revolucionaram o processo produtivo, reduzindo em muito o número de trabalhadores em todos os três setores da economia (Antunes, 2022; Pinto, 2010; Oliveira, 2004; Harvey, 2004): agropecuária, serviços e indústria, intensificando o trabalho dos que permanecem empregados e exigindo maior qualificação técnica desses empregados para o manuseio adequado dos equipamentos tecnológicos. Quando Marini (2005) afirma que os países periféricos contribuirão para que o eixo da acumulação capitalista nas nações se desloque da produção de mais-valia absoluta para mais-valia relativa, ele se refere ao desenvolvimento das forças produtivas, que reduz a necessidade por grande quantidade de trabalhadores, de forma que o resultado é a ampliação da mais-valia relativa.

A exploração do trabalhador, então, acontece com a expropriação do trabalho excedente, que se efetiva de formas diferentes tanto na mais-valia absoluta quanto na mais-valia relativa. Acontece também pela redução do tempo de trabalho necessário, redução da mão de obra assalariada, entretanto, exigindo do capitalista

[...] revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, portanto, o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho, [e] mediante o aumento da força produtiva do trabalho reduzir o valor da força de trabalho, e assim encurtar parte da jornada de trabalho necessária para a reprodução deste valor (Marx, 1996, 431).

Para Marx (1996, p. 432), “[...] para que diminua o valor da força de trabalho, o aumento da força produtiva tem de atingir ramos industriais cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, que, portanto, ou pertençam à esfera dos meios de subsistência costumeiros ou possam substituí-los”. Se o capitalista deseja reduzir o valor do tempo do trabalho necessário e, conseqüentemente, o seu salário correspondente, é necessário que os produtos que serão comprados com este salário também reduzam o seu preço, para que os trabalhadores possam

comprar o que for necessário para a reprodução dele e da sua família, com o salário recebido.

A contribuição de países periféricos para a manutenção ou redução do tempo de trabalho necessário nos países centrais acontece, principalmente, quando os alimentos exportados são comercializados a preços baixos. Estes alimentos são fundamentais na constituição dos salários dos trabalhadores desses países, de forma que contribuem para a manutenção ou redução dos salários ou valor do tempo de trabalho necessário.

A mercadoria mais barata diminui naturalmente o valor da força de trabalho apenas *pro tanto*, isto é, na proporção em que entra na reprodução da força de trabalho. Camisas, por exemplo, são meios de subsistência necessários, mas só um entre muitos. Seu barateamento diminui apenas a despesa do trabalhador com camisas. A totalidade dos meios de subsistência compõe-se, porém, de diferentes mercadorias, todos produtos de indústrias particulares, e o valor de cada uma dessas mercadorias constitui uma parte alíquota do valor da força de trabalho (Marx, 1996b, p. 432).

Sendo assim, os alimentos exportados para os países centrais irão somar-se às demais mercadorias de subsistência, como as “camisas”, e a outros produtos ou serviços necessários à produção e reprodução da vida material dos trabalhadores. Se todos estes produtos têm seus valores, preços, reduzidos, o capitalista dos países centrais poderá reduzir o valor do tempo necessário de trabalho dos seus trabalhadores para garantir a sua subsistência.

A contribuição do Brasil, hoje, nessa relação de dependência, tem como exemplo o fato do país responder por “[...] 50% do mercado [mundial] de soja e alcançou, em 2020, o posto de segundo exportador de milho. O Brasil tem o maior rebanho bovino do mundo e é o maior exportador desta carne. Também se consolidou como o maior produtor de açúcar e café⁴⁴”. Grande parte dos países centrais dependem desses insumos básicos para a manutenção da sua força de trabalho nos parâmetros desejados, planejados.

Desta forma, a exploração do trabalhador, em Marx (1996), efetiva-se a partir de três mecanismos-chave: a) mais-valia relativa, a) mais-valia absoluta e c) salário; enquanto a superexploração, em Marini (2005, p. 156), caracteriza-se pela utilização de três mecanismos associados aos anteriores:

[...] a intensificação do trabalho, a prolongação da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho – [que] configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva.

Para o autor, em vez dos capitalistas da periferia explorar os trabalhadores investindo no desenvolvimento das forças produtivas – tecnologias de produção, salário condizente com as necessidades dos trabalhadores e respectivos familiares, segurança no trabalho, ambiente

⁴⁴ Fonte: <https://www.embrapa.br/>. Acesso em jan, 2022.

ideal para produção de bens e serviços, entre outras formas de aprimoramento das capacidades laborais de produção – ele mantém o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas na economia e superexplora o trabalhador, intensificando o esforço de trabalho, físico e mental; prolongando a jornada laboral para além do ambiente profissional; e reduzindo o salário, os direitos do trabalhador, enfim, precarizando as condições do trabalho social necessário.

Para Xavier (2018, n.p), a Teoria Marxista da Dependência explicita a relação dialética entre o subdesenvolvimento nas economias periféricas e o desenvolvimento dos países centrais. Para o autor, em função das “[...] estratégias geopolíticas do capital de grandes empreendimentos transnacionais, ligados, sobretudo, ao setor primário, e os efeitos deletérios sobre as economias periféricas e suas sociedades”, a Dialética da Dependência (Marini, 1973) se apresenta como teoria que contribui de forma significativa para a interpretação do contexto econômico e social, global e atual, o que pode ser explicado a partir do fenômeno do Imperialismo. Para Xavier (2018, n.p), é comum a classificação desse termo como obsoleto, ultrapassado. Para o autor, imperialismo, enquanto conceito relacionado ao poder político e econômico nas, e entre as, nações, não se relaciona mais com domínio territorial, mas guarda em seu bojo outro tipo de objetivo hegemônico.

O novo imperialismo, o que o torna consideravelmente mais complexo que o imperialismo clássico, tem seus vetores de ação em movimento num contexto de supremacia do capital fictício, um contexto de expansão dos mercados sem precedentes e de dispersão do poder político e econômico para novos países do globo. Seus críticos, os críticos da terminologia imperialismo (exatamente por isso para eles o conceito é reduzido a um termo), são incapazes de ter essa compreensão (Xavier, 2018, n.p).

No imperialismo clássico do pós-guerra, dois protagonistas dominavam o cenário mundial: Estados Unidos e União Soviética, na busca por domínio territorial, para implantação de ideologias e modelos políticos e econômicos entre as nações periféricas “conquistadas”. Na atualidade, o imperialismo moderno não requer domínio político do território, muito menos sob a forma militar coercitiva, mas para ampliação do processo de acumulação de capital, especialmente pelo fenômeno do capital fictício⁴⁵. Para os autores, as consequências do novo imperialismo resultam em “[...] pobreza e miséria, perda de direitos que foram duramente conquistados, bem como precarização das condições de trabalho” (Xavier, 2018, n.p), tudo o que expressa e confirma a atualidade da Teoria da Dependência, em Marini (1973).

⁴⁵ “De modo geral, o termo capital fictício é utilizado com referência às ações, títulos de dívida e outras modalidades de títulos financeiros” (Fonte: PALLUDETTO, A. W. A; ROSSI, P. O capital fictício: revisitando uma categoria controversa. Texto para Discussão, Unicamp, IE, Campinas, n. 347, ago. 2018. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3659/TD347.pdf>>. Acesso em janeiro, 2022).

Traspadini e Stedile (2005) também justificam a atualidade da dialética da dependência a partir do surgimento de vários fatores que compõem o cenário mundial do modo de produção capitalista, de forma que é possível elencar: a transferência dos lucros das corporações transnacionais para os países desenvolvidos, muitas vezes com concessões tributárias de países como o Brasil; as taxas de juros elevadas dos países em desenvolvimento para atrair capital internacional, que pesam nos projetos de desenvolvimento das empresas locais, a longo prazo; a dependência das empresas de serviço estrangeiras que aumenta a remessa de dólar para os grandes centros, como, por exemplo: as empresas de logística; os *royalties* pagos por produtos farmacêuticos das transnacionais, que muitas vezes utilizam matéria prima proveniente das florestas dos próprios países periféricos ou dependentes; a privatização de empresas estatais; a subordinação da economia às normas e regras de órgãos tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial; a transformação de muitos países em grandes mercados consumidores.

Para Duarte (2021, p. 138), a importância e atualidade da obra de Marini está no fato de que,

[...] embora o aumento da força produtiva do trabalho seja uma forma própria de exploração do modo de produção capitalista, e os mecanismos fundados na maior exploração do trabalhador se estabeleçam por conta do desenvolvimento das forças produtivas, a compensação da renda transferida ao centro só pode se efetivar com base nos mecanismos apontados por Marini, dado o baixo desenvolvimento tecnológico dos países periféricos.

Aponta-se que o baixo desenvolvimento tecnológico dos países periféricos, que impede o aumento da capacidade da força produtiva do trabalho, acaba por exigir mecanismos de produção fundados na maior exploração do trabalhador.

A Teoria da Dependência (Marini, 1973) guarda considerável relação com a Teoria do Sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (2004). Essa última teoria é um construto sociológico que busca explicar a dinâmica do sistema capitalista global e as interações entre as nações ao longo da história. Desenvolvida na década de 1970, essa teoria tem como base a análise das relações econômicas, políticas e culturais que se estabeleceram desde o surgimento do sistema capitalista até os dias atuais.

Para Wallerstein, o sistema-mundo é uma forma de organização social que engloba o conjunto de nações interconectadas e interdependentes, sendo caracterizado por uma divisão internacional do trabalho e uma hierarquia de poder. Nesse sistema, as nações não são entidades isoladas, mas sim componentes de uma teia complexa de relações comerciais, financeiras e políticas.

O autor argumenta que o sistema-mundo capitalista tem como centro as nações mais desenvolvidas economicamente, também conhecidas como "*core*", "núcleo" (Wallerstein, 2004). Essas nações concentram grande parte da riqueza, do poder político e tecnológico, e controlam os principais setores da economia mundial. Ao redor do núcleo, estão as nações periféricas, que desempenham um papel subordinado, fornecendo recursos naturais, mão de obra barata e mercados consumidores para o core.

Wallerstein identifica uma outra categoria de nações intermediárias, não citada por Marini (1973), conhecida como "semiperiferia". Essas nações estão em uma posição intermediária no sistema-mundo, atuando como intermediárias entre o núcleo, as centrais, e a periferia. Elas podem ascender ao núcleo em determinados momentos históricos, mas também podem cair para a periferia, conforme mudam as dinâmicas do sistema.

Ao longo da história, esse sistema-mundo capitalista passou por diferentes fases, conhecidas como "ciclos de acumulação". Cada ciclo é caracterizado por uma fase de crescimento econômico, seguida por uma fase de crise e reestruturação do sistema. Wallerstein (2004) identifica três ciclos de acumulação desde o início do capitalismo no século XVI, cada um marcado por uma potência hegemônica que liderou o sistema-mundo: a Holanda no século XVII, a Grã-Bretanha no século XIX e os Estados Unidos no século XX.

A teoria do sistema-mundo tem como objetivo entender as desigualdades globais e as relações de poder entre as nações, destacando como o sistema capitalista é intrinsecamente desigual e gera concentração de riqueza e poder nas mãos de alguns países em detrimento de outros. Além disso, essa abordagem permite analisar como as mudanças econômicas e políticas em um país ou região podem ter efeitos em cascata em todo o sistema-mundo.

No entanto, é importante notar que a teoria do sistema-mundo não está isenta de críticas. Algumas delas apontam que essa perspectiva pode simplificar as complexidades das relações internacionais e negligenciar outros fatores importantes, como questões culturais e ideológicas. Apesar disso, a teoria de Wallerstein continua a ser uma contribuição relevante para a compreensão da dinâmica do sistema capitalista global e das interações entre as nações ao longo da história.

É possível afirmar uma estreita relação entre a Teoria da Dependência (Marini, 1973) e a Teoria do Sistema-mundo (Wallerstein, 2004). Ambas as teorias surgiram em períodos aproximados, na década de 1970. Uma na América Latina e a outra no Estados Unidos, respectivamente, e as duas têm como foco a análise das relações internacionais e da economia global, com ênfase nas desigualdades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento.

A teoria da dependência, desenvolvida por Rui Mauro Marini, buscou explicar a

condição de subdesenvolvimento dos países da América Latina em um contexto de economia mundial capitalista. Marini argumentou que o subdesenvolvimento não era um estágio transitório rumo ao desenvolvimento, mas sim uma consequência direta da integração dos países latino-americanos ao sistema econômico mundial dominado pelas nações centrais. Wallerstein, por sua vez, aborda as desigualdades econômicas e políticas entre os países, mas em uma escala mais ampla e global. Ele também enfoca a existência de um sistema capitalista mundial, caracterizado por uma divisão internacional do trabalho e uma hierarquia de poder entre as nações. A relação entre as duas teorias pode ser encontrada na análise da posição dos países latino-americanos no sistema capitalista mundial.

3.1.2 O Funcionalismo

O método de interpretação da sociedade de Marx é diferente do método de Émile Durkheim (1858-1917), um dos fundadores do Funcionalismo, apesar do objeto de estudo em comum: a Sociedade Moderna. Para se ter uma ideia do antagonismo entre os dois cientistas sociais, enquanto Marx, ao estudar a sociedade, deu ênfase e militou em favor das lutas de classe para a transformação dos fenômenos sociais; Durkheim (1999) considerava os conflitos de classe como “anomias” sociais, anormalidades, que precisavam ser “tratadas” para a manutenção da ordem funcional da sociedade.

Durkheim recebeu influência do positivismo de Comte. Para Carvalho (2018), Comte e Durkheim tinham pensamentos em comum. Ambos defendiam os estágios de desenvolvimento da humanidade e a visão de uma sociedade “orgânica”, com suas partes interligadas e com funções que se complementam. Outro ponto em comum entre Comte e Durkheim estava no conservadorismo político. Para Izzo (2021, p. 181), Durkheim “[...] está ligado à tradição do positivismo comteano, que, por sua vez, tinha como fundamento a tarefa de restabelecer a ordem posta em crise pela grande Revolução Francesa”. Ambos se inseriram na mesma tarefa em relação aos problemas internacionais e às desordens internas do período em que viveram, especialmente aos conflitos de classe na França, dos meados ao fim do Século XIX. Os mesmos conflitos que Marx militou em favor de uma possível ruptura da ordem social vigente, em defesa da classe operária (Izzo, 2021).

Para Durkheim (1999), a sociedade “funciona”⁴⁶ de forma análoga ao corpo humano, constituído de seus diversos sistemas interdependentes, com propósitos bem definidos e

⁴⁶ Para Durkheim, a sociedade é constituída de diversas partes interligadas que funcionam e geram uma contribuição para o sistema. Daí a procedência do conceito de Função Social ou de Funcionalismo (Izzo, 2021).

interligados. Por ser composta de diversas partes com funções determinadas, o bom funcionamento da sociedade depende da coesão entre as partes constitutivas, sendo que, da mesma forma, os indivíduos que fazem parte da sociedade também precisam viver e trabalhar de forma interdependente. Essa coesão ou interdependência entre os cidadãos de uma sociedade se efetiva pela solidariedade mútua, pois “[...] essas grandes sociedades políticas também só se podem manter em equilíbrio graças à especialização das tarefas; que a divisão do trabalho é a fonte, se não única, pelo menos principal da solidariedade social” (Durkheim, 1999, p. 29).

Para Durkheim (*ibid.*, p. 2), a divisão do trabalho social era uma característica das sociedades modernas e da produção social do sistema capitalista:

[...] as funções políticas, administrativas, judiciárias especializam-se cada vez mais. O mesmo ocorre com as funções artísticas e científicas. Estamos longe do tempo em que a filosofia era a ciência única; ela fragmentou-se numa multidão de disciplinas especiais, cada uma das quais tem seu objeto, seu método, seu espírito. ‘A cada meio século, os homens que se destacaram nas ciências tomaram-se mais especiais.

A divisão do trabalho social em sociedades primitivas era estabelecida de forma simplificada, diferente do que acontece na sociedade capitalista (Durkheim, 1999). Entre os indígenas, por exemplo, é comum a divisão do trabalho por sexo, entre homens e mulheres. Os homens caçam e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos, e, logo após a caça, é comum a divisão dos animais abatidos entre todos os membros da tribo, pois a solidariedade coletiva é uma característica dessas sociedades. Na sociedade moderna capitalista é diferente. A divisão do trabalho social é minuciosa, repleta de detalhes e pormenores. Como ilustrado por Durkheim, na citação anterior, a filosofia, no mundo moderno, dividiu-se em múltiplas disciplinas, assim como a medicina se dividiu em uma diversidade de especialidades médicas, ou a docência que, na atualidade, possui os mais variados campos de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Outro exemplo ilustrativo, da divisão do trabalho social, encontra-se no contexto histórico industrial. As fábricas de automóveis foram aprimorando e complexificando seus processos produtivos pela organização e especialização do trabalho. Nos primórdios do Século XX, no início da *Ford Motor Company*⁴⁷, a produção de automóveis era executada com a carroceria do carro fixa em um determinado espaço da fábrica, sendo que a montagem do veículo era realizada por vários operários simultaneamente, de forma colaborativa, todos ao redor do veículo em montagem. Com a implementação do sistema mecanizado de esteiras rolantes⁴⁸, promovida por Ford, a divisão do trabalho e o processo produtivo mudou, o

⁴⁷ A Ford Motor Company foi fundada no dia 16 de junho de 1903 (Pinto, 2010).

⁴⁸ Também conhecido por Fordismo. O modelo de fabricação em massa de mercadorias que deu origem às linhas de produção (Pinto, 2010).

automóvel passou a ser montado em movimento, com a carroceria passando por variados setores de montagem: estrutura metálica, motor, elétrica, funilaria, pintura, até que o veículo finalizado ficasse pronto no outro extremo da linha de montagem. Tal dispositivo contribuiu de forma significativa para o aumento da produção, pois, além da otimização do trabalho, e da especialização dos trabalhadores, os veículos eram finalizados de forma mais rápida, bastando acelerar a velocidade das esteiras rolantes (Pinto, 2010).

Com o passar do tempo, chegando aos dias atuais, os processos de produção foram se tornando cada vez mais tecnológicos e racionalizados⁴⁹, gerando a necessidade da ampliação da especialização dos trabalhadores e divisão pormenorizada de suas funções, por causa das mesmas linhas de montagem, mas que passaram a ser auxiliadas por sistemas eletrônicos de informação e robótica. O trabalho genérico e colaborativo nos primeiros anos de existência da indústria automobilística deu origem a funções individualizadas, altamente especializadas, associadas às tecnologias de ponta, que exigem trabalhadores ainda mais qualificados (Oliveira, 2004). Durkheim (1999) constatou que a divisão social do trabalho na sociedade industrial, resultou em um fenômeno social: a redução da solidariedade, por causa da desvalorização do que era coletivo e aumento do individualismo.

O conceito de solidariedade é central no pensamento durkheimiano, não em seu significado religioso de socorro, ajuda, caridade, mas solidariedade a partir de uma perspectiva de compromisso pelo qual as pessoas se obrigam uma com as outras. Para Izzo (2021, p. 182), o conceito de solidariedade foi utilizado para explicar como a sociedade se organiza e como ela “funciona”.

Durkheim distingue, na realidade, entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. A primeira é típica das sociedades simples, em que não se tem a não ser em medida mínima a divisão do trabalho. Ela está fundada na identidade das funções das suas partes – os seus indivíduos – e na prevalência quase total da “consciência coletiva” sobre a consciência individual.

Para Durkheim (1999), a Solidariedade Mecânica é característica das sociedades pré-capitalistas, das sociedades que tinham uma organização social mais simplificada. Nessas sociedades, as relações interpessoais se estabeleciam de forma aprofundada, entre praticamente todos os membros de uma comunidade. O senso de pertencimento ao grupo, nessas sociedades como um todo, era intenso e o compromisso dos indivíduos com os demais membros do grupo se efetivava pelas tradições e valores em comum, especialmente pela maior proximidade,

⁴⁹ Processos de trabalho que aprimoraram as técnicas do Taylorismo e do Fordismo, também conhecido como modelo de produção industrial Toyotista, que focou no princípio da acumulação flexível, na otimização do trabalho industrial para evitar desperdício e na maximização do uso de meios tecnológicos (Pinto, 2010).

familiaridade.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista, Durkheim identificou outro tipo de solidariedade social: a Orgânica, típica das sociedades nas quais a divisão do trabalho social se efetivou de maneira pormenorizada, específica, em função do aumento da produção industrial de mercadorias em larga escala, ainda como consequência da Revolução Industrial. Nesse período, quando Durkheim escreveu sua obra “Da divisão social do trabalho”, 1893, as funções laborais se tornaram cada vez mais diversificadas e culminaram com o aparecimento dos teóricos do taylorismo⁵⁰, no início do Século XX.

Sobre a Solidariedade Orgânica, Izzo (2021, p. 183) escreveu:

Durkheim tem em mente a sociedade industrial burguesa que contrapõe às comunidades rurais e ao artesanato do período pré-industrial. Na solidariedade orgânica há sem dúvida mais possibilidade de desenvolver a própria individualidade, de diferenciar-se. Como em um organismo, todavia, as várias partes, ou órgãos, mesmo diferenciados, contribuem todos para a unidade do conjunto.

A utilização dos termos “mecânica” e “orgânica”, para classificação dos tipos de solidariedade, é justificada por Durkheim (1999, p. 107) a partir de uma analogia entre as moléculas dos corpos inorgânicos e orgânicos. A solidariedade mecânica é comparada com os corpos inorgânicos, por não terem movimento próprio. “[...] Essa palavra [mecânica] não significa que ela seja produzida por meios mecânicos e de modo artificial. Só a denominamos assim por analogia com a coesão que une entre si os elementos dos corpos brutos, em oposição a que faz a unidade dos corpos vivos”. Os corpos inorgânicos são constituídos de moléculas estáticas, enquanto nos orgânicos as moléculas têm movimento próprio, porém, são dependentes uma das outras, para, assim, contribuir para a “unidade do conjunto”.

É possível exemplificar a solidariedade mecânica e orgânica a partir das relações sociais, que podem ser estabelecidas sem adquirir formas jurídicas, quando se efetivam pelos costumes, pelas tradições ou promessas verbais, como acontecia nas comunidades tribais. As formas jurídicas, como conhecidas no presente contexto, foram desenvolvidas para corrigir excessos. Isso acontece quando as sociedades chegam em um nível de organização, de diversificação, em que a individualidade se sobrepõe à coletividade. Quando isso ocorre, as relações sociais precisam ser mediadas por leis. Nas sociedades primitivas o casamento não exigia um contrato legal e as relações profissionais eram efetivadas, na maioria dos casos, verbalmente (Durkheim, 1999). Na sociedade atual, a maioria das relações formais são concretizadas por acordos legais

⁵⁰ Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915) e pode ser caracterizado pela ênfase na otimização das tarefas dos operários, com vista no aumento da eficiência operacional e na produtividade (Pinto, 2010).

e com registro em órgãos oficiais para a garantia da autenticidade e da segurança dos atos jurídicos.

Para Durkheim (2004, p. 37), a Solidariedade Mecânica e a Orgânica são fatos sociais, conceito concebido por ele para designar “[...] os fenômenos que ocorrem na sociedade, por pouco que apresentem, com uma certa generalidade, algum interesse social”. Fatos sociais são “coisas” (*ibid.*, p. 42) que se situam fora dos indivíduos de uma sociedade e que exercem sobre eles uma coerção exterior. Em síntese, é possível destacar três características em um fato social: a exterioridade, a generalidade e a coercitividade.

A solidariedade social, então, pode ser designada como um fato social por ser exterior aos membros de uma comunidade, não é intrínseca ao ser; é geral a todos os indivíduos, tanto nas sociedades pré-capitalistas quanto nas capitalistas; e exerce coerção, influência sobre todos, a ponto de, caso um indivíduo não queira seguir as regras de trabalho em seu emprego, como, por exemplo, o trabalho em equipe, ele sofrerá sanções institucionais que poderão levar à rescisão de contrato profissional.

As maneiras de agir, de pensar e de sentir são influenciadas por fatos sociais que se apresentam na vida em sociedade: família, casamento, moda, religião, organização política, educação, entre outros. Os conflitos ou lutas de classe, anteriormente enunciados, são fatos sociais que merecem estudo sociológico, porém, para Durkheim (1999), necessitam de tratamento ou intervenção do Estado, por considerá-los uma anomia, uma anormalidade, uma patologia social.

Para Izzo (2021, p. 186), um fato social é “[...] considerado normal quando pertence à generalidade, e patológico nos casos em que é típico de uma minoria”. Durkheim classificou as sociedades pelo grau de simplicidade ou complexidade. Os conflitos sociais ou outras anomias podem surgir em qualquer um desses tipos⁵¹ de sociedade, enquanto podem deixar de ocorrer em outros tipos ou espécies sociais. Para Durkheim (2004), dependendo da fase de desenvolvimento de uma sociedade, os fatos sociais normais ou patológicos podem surgir com maior frequência, entretanto, as anomias ou fatos sociais patológicos aparecem no “corpo social” enquanto desordem funcional que precisa ser tratada a tempo para não gerar consequências maiores. Dessa forma, os conflitos ou lutas de classe, para Durkheim, são anormalidades que podem ocorrer em determinadas sociedades, a depender da fase evolutiva

⁵¹ Para Durkheim, existem tipos de sociedade. “[...] O que existe, a única coisa que se pode observar, são sociedades particulares que nascem, se desenvolvem e morrem independentemente umas das outras. Ainda se as mais recentes continuassem as que as precederam, cada tipo superior poderia ser considerado como a simples repetição do tipo imediatamente inferior, com alguma coisa a mais” (Durkheim, 2004, p. 53).

em que se encontram, pela não existência da coesão social e baixo desenvolvimento da consciência coletiva.

Um exemplo de anomia social, para o referido autor, é encontrado em uma de suas principais obras: O suicídio (Durkheim, 2000). Trata-se de obra relevante no campo acadêmico⁵² pelo tratamento metodológico-científico que o objeto de estudo recebeu, quando a sociologia ainda não fazia parte do rol de disciplinas acadêmicas. Nessa obra, Durkheim apresenta o suicídio como um fato social que age sobre os indivíduos a partir de outros fatores coercitivos sociais e é apresentado também como uma anomia (Durkheim, 2000).

Para a compreensão mais aprofundada sobre o conceito de anomia, é importante também entender outro conceito durkheimiano: consciência coletiva. Para Durkheim (1999, p.50),

[...] o conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta.

Como a sociedade é definida como um corpo orgânico, composto de órgãos e sistemas interligados, um desses sistemas é a consciência coletiva. Como citado, esse sistema tem vida própria e tem como função a manutenção da coesão de todas as partes do corpo. A consciência coletiva é resultado das experiências e conhecimentos construídos nos campos científico, judicial, social, cultural, religioso, industrial, educacional, e que faz os indivíduos de uma sociedade terem em comum pensamentos, vontades, crenças.

Para Durkheim (1999), a falta da consciência coletiva ou quando essa consciência é considerada insuficiente a ponto de gerar coesão ou solidariedade sociais, a sociedade fica vulnerável às anomias. Segundo Izzo (2021, p. 192), para que um determinado tipo social se mantenha estável e funcionando de forma harmoniosa, na perspectiva durkheimiana, “[...] o princípio é sempre o mesmo: a exigência de que a sociedade se imponha sobre os indivíduos como autoridade moral, espiritual, ‘religiosa’”, para o não surgimento de anormalidades tais como o suicídio ou as lutas de classe.

Um importante desdobramento do funcionalismo Durkheimiano é o estrutural-funcionalismo, que tem como sua maior expressão Talcott Parsons (1902-1979), considerado um dos clássicos do pensamento funcionalista (Izzo, 2021).

⁵² Para Carvalho (2018), “O Suicídio” foi considerada uma obra muito relevante para a Sociologia por duas razões: 1) a Sociologia enquanto ciência ainda estava nos primórdios; 2) o estudo de Durkheim foi considerado um avanço para a Sociologia, por afirmar que, a partir de análises estatísticas oficiais desse fenômeno na França, seria mais fácil um sueco praticar suicídio do que um francês.

Na busca de uma Teoria Social Geral, que explicasse todas as relações sociais possíveis, a teoria parsoniana é uma síntese de duas tendências teórico-sociológicas: de um lado a sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920), do outro, o funcionalismo de Durkheim. O conceito de ação social weberiano é reformulado por Parsons, mantendo a definição de ação social como a interação de indivíduos em um ambiente social, porém, enfatizando os aspectos “[...] teleológicos, voluntarista da própria ação” (Izzo, 2021, p. 267) e ampliando abrangência da ação social para as esferas do Estado e das instituições sociais, não apenas na individual. Da sociologia durkheimiana, na interpretação da sociedade, Parsons se desfaz do termo positivista de organismo social, apesar de manter muitas das suas premissas, tais como a função, interligação, interdependência das partes e órgãos que compõem a sociedade, dando preferência ao termo sistema social.

Para Parsons (1999, p. 7), então:

un sistema social – reducido a los términos más simples – consiste, pues, en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí em una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” y cuyas relaciones con sus situaciones – incluyendo a los demás actores – están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos⁵³.

A base da teoria parsoniana está na compreensão da sistematização da ação social. Parsons (1999) buscou explicar os fenômenos sociais a partir de quatro (sub)sistemas sociais como os constituintes do sistema mais geral de ação: a) um determinado (sub)sistema social, que se inter-relaciona com b) os (sub)sistemas culturais, c) os (sub)sistemas de personalidade e os d) (sub)sistemas dos organismos comportamentais. Esses quatro (sub)sistemas, e respectivas funções, estão relacionados entre si na formação do comportamento concreto da ação ou interação social.

Em síntese, na perspectiva funcionalista, a sociedade é um “corpo” ou um sistema funcional, ordenado por “moléculas orgânicas”, que formam um “tecido” social harmonioso e livre de anormalidades, onde as relações sociais são estabelecidas pela coesão e interdependência de todos os seus indivíduos para o bem do todo maior, exceto quando surgem as anomias: um sinal que o “corpo” precisa de tratamento para a preservação da ordem social; e na perspectiva marxista, a sociedade é uma totalidade de complexos, composta de sujeitos ou seres sociais históricos, emancipados por natureza, que guardam em si as sementes das

⁵³ Tradução livre: “Um sistema social - reduzido aos termos mais simples - consiste em uma pluralidade de atores individuais interagindo uns com os outros em uma situação que tem pelo menos um aspecto físico ou ambiental, atores que são motivados em termos de uma tendência para a “otimização da gratificação” e cuja relação com sua situação, incluídos nela os outros atores, é definida e mediada em termos de um sistema de símbolos compartilhados e culturalmente estruturados”.

transformações ou das revoluções, cujas relações entre si têm se efetivado, ao longo do tempo, por meio da sociabilidade entre classe dominante e classe dominada.

3.2 A Sociologia da Educação

Diante do exposto nas seções anteriores, é possível ratificar Bobbio (2007, p. 59), quando afirma que é difícil encontrar, na história do pensamento sociológico, dois protótipos [...] mais puros do que o marxismo e o funcionalismo”. Essas duas vertentes teórico-metodológicas, antagônicas em propósitos, apresentam duas perspectivas diferentes para a interpretação da sociedade e das relações que a compõe. O conceito e o papel da educação na sociedade podem ser extraídos desses dois arcabouços teóricos.

Marx não escreveu sobre a educação de forma específica, mas é possível encontrar referências em alguns de seus textos, conferindo o valor e a necessidade da educação politécnica no processo revolucionário da classe operária e a importância da formação humana omnilateral em uma sociedade sem classes. No Manifesto do Partido Comunista, por exemplo, Marx (2005, p. 58) apresenta dez medidas para o êxito da revolução, sendo que na 10ª se reivindica “[...] educação pública e gratuita a todas as crianças”. Em outro documento, “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório” (Marx, 2008b, n.p), é possível apontar um esboço do que Marx entende por politecnia:

Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

A preocupação por uma educação politécnica está explícita nas duas últimas frases da citação anterior. Quando Marx reivindica instrução tecnológica que proporcione o conhecimento de todos os processos produtivos e uso prático dos instrumentos de todos os ofícios, ele está ressaltando a importância de uma formação geral, em todas as áreas do conhecimento, para, posteriormente, a identificação e escolha pelo campo de atuação profissional do indivíduo.

O conceito de politecnia está relacionado a outro conceito importante para a compreensão da educação na perspectiva marxiana, o conceito de trabalho socialmente necessário. “[...] Trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (Marx, 1996, p. 169). Iniciar uma criança ou

um jovem no conhecimento de todas as ocupações profissionais, não seria para o mero desenvolvimento de técnicas de trabalho para garantir sua subsistência, mas, especialmente para auxiliar na compreensão e assimilação dos trabalhos socialmente necessários para o atendimento de todas as necessidades humanas e sociais que, no futuro, uma criança ou um jovem necessitaria para a produção e reprodução da vida em sociedade. O indivíduo precisa, então, assimilar conhecimento e manejo de instrumentos de trabalho para resolver os problemas de sua comunidade, visando o desenvolvimento contínuo.

Um exemplo, na prática, pode ser encontrado nos relatos de Viktor Nikholavich Shulgin (1894-1965), educador e historiador soviético, que atuou, de 1918 a 1922, como Comissário do Povo para a Educação na Rússia. Em suas obras ele enfatizou o conceito de trabalho socialmente necessário para entendimento e efetivação do trabalho como princípio educativo (Shulgin, 2013). Em um trecho de sua obra, Shulgin problematiza a alto índice de contágio pela malária em um determinado “Concelho”⁵⁴ regional. De todas as doenças que afligiam as comunidades, 57% era malária. Na busca por medidas de combate à doença ele questionou como a escola poderia contribuir ou com o quê. Nas suas palavras,

[...] noventa e duas aldeias bebem água do rio. Como isso afeta a saúde? Qual é a composição d'água? Quantas aberturas no gelo existe? Uma. Nela lavam a roupa suja, fraldas e bebem dela. O que o médico diria disso? É possível fazer poças ou duas aberturas no gelo? Na de cima tomar água potável e na inferior lavar a roupa? O que a escola pode fazer para isso? (Shulgin, 2013, p. 79).

Ao refletir sobre o caso, Shulgin ressalta que, apesar de se tratar de um problema presente em um determinado “Concelho”, os estudos poderiam não apenas responder ao problema dessa região específica, mas também realizar “[...] pesquisa séria, estudar intencional e completamente a economia, os costumes da aldeia etc [...] é assim que descrevemos o cenário do trabalho socialmente necessário” (*ibid.*, p. 80). Nota-se preocupação com o desenvolvimento de uma formação consciente e crítica, em relação aos problemas sociais e aos trabalhos necessários para desenvolvimento coletivo.

O conceito de omnilateralidade complementa o de politecnia e também fundamenta a perspectiva da educação marxista. Refere-se ao que se pode definir como uma educação integral, que desenvolve todas as dimensões de existência concretas de um indivíduo: intelectual, social, cultural, física, emocional, tudo que seja necessário para a formação humana em sua plenitude.

Oposta a essa perspectiva da educação, temos a formação unilateral que, para Marx

⁵⁴ No livro de Shulgin, em nota explicativa, Concelho tem o sentido de divisão administrativa, denominação que vigorou até 1929 na Rússia.

(1996, p. 33), perpetua o “[...] caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criam”. Marx (1996) compara, então, o operário industrial com um artífice. O operário trabalha durante toda a sua vida profissional a uma operação exclusiva de um processo produtivo, transformando o seu corpo em apêndice da operação, passando a ser dominado por uma criação do homem. O artífice, por sua vez, executa alternadamente todas as operações necessárias para a produção de um determinado bem. O artífice, ou artesão, tem conhecimento de todo o processo de trabalho de um determinado produto, mas o operário, não. O operário se encontra em um estado de alienação do processo produtivo como um todo.

O conceito de educação omnilateral não foi desenvolvido de forma específica, mas se faz presente nos fundamentos da obra marxista, ao tratar da necessidade de ruptura da ordem capitalista, fundamentada na separação em classes antagônicas, na especialização cada vez mais acentuada do trabalho, na integralização dos valores e crenças burgueses, tudo para a manutenção dos interesses de uma minoria detentora do poder econômico e político (Sousa, 2009). Muitos cientistas sociais de tradição marxista, tais como Freire (2018), Saviani (2018a; 2018b), Mészáros (2008), Frigotto (2010), concluíram que o papel da educação, enquanto processo social, tem relação com o seu potencial transformador, conscientizador, de resgate do homem do processo de desumanização ocorrido na sociedade industrial burguesa (Carvalho, 2018).

Para Marx (2011, p. 25), os homens não fazem sua história “[...] de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. Se não fosse por essas imposições circunstanciais, apresentadas como única alternativa depois da inviabilização do trabalho rural, com o fim do feudalismo, o homem guardava em si a capacidade para transformar suas condições materiais, sua realidade, o próprio mundo, se lhe fosse concedida permissão para assumir o protagonismo da sua história. Mas essa capacidade lhe foi negada, tolhida por uma minoria de pessoas reunidas em uma classe social detentora dos meios de produção. Resgatar esse sujeito do processo de desumanização pela educação significa libertá-lo da sujeição e da subserviência ao “[...] sistema produtivo fabril” (Carvalho, 2018, p. 101); é deixar de caracterizá-lo como mero consumidor e fornecedor de mercadorias com fins mercantilistas, para restituir seu direito natural de plena emancipação e partícipe ativo na construção de uma nova ordem social.

Entretanto, a educação, para Marx (1996), enquanto parte da superestrutura da sociedade, que corresponde a determinadas formas de consciência, é utilizada com a finalidade

na “[...] manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado” (Lopes, 2012, p. 2). Um exemplo sobre o uso da educação como instrumento de dominação pode ser encontrado em Saviani (2008). Ao escrever sobre a marginalidade e o fenômeno da escolarização, o autor elenca dois grupos de teorias da educação que contribuem para a manutenção dos interesses econômicos: as teorias não críticas, que entendem a educação como instrumento de correção de desvio ou anomia social; e as teorias crítico-reprodutivistas, que apresentam a educação como elemento de discriminação social, que acaba contribuindo com a marginalização social.

O primeiro grupo de teorias remete ao funcionalismo durkheimiano, pela perspectiva de uma sociedade essencialmente harmoniosa, cujos indivíduos são como células orgânicas que formam o tecido social de todos os órgãos e sistemas constitutivos de um todo maior. A marginalidade, então, é acidental, um desvio que precisa ser corrigido para o bem de todos. A educação é “[...] instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (Saviani, 2008, p. 16). Para Saviani, as pedagogias clássica, nova e tecnicista formam esse grupo.

O segundo grupo é composto de teorias com abordagem marxista. A partir da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1992), da teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado – AIE (Althusser, 1992) e da teoria da escola dualista (Baudelot; Estabiet, 1971). Saviani (2008) apresenta a sociedade dividida por classes antagônicas, dominantes e dominados, cuja relação é mantida pela coercitividade e legitimada pela educação enquanto superestrutura da sociedade.

Em análise comparativa sobre as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas, Saviani infere sobre o caráter contraditório da finalidade da escola dentro da sociedade capitalista. As abordagens da pedagogia clássica, nova e tecnicista não têm êxito na eliminação da marginalidade pelo fato de serem, elas próprias, instrumentos de marginalização, em função do que é apresentado nas teorias crítico-reprodutivistas: a escola como espaço para a prática da violência simbólica, como aparelho reprodutor de ideologias dominantes e a escola que segrega entre burguesia e proletariado, entre ricos e pobres, entre privado e público, entre tecnológica e precarizada, entre período integral e período noturno, e assim por diante.

Mészáros (2008, p. 47) complementa Saviani citando Paracelso⁵⁵: “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa

⁵⁵ O texto não faz menção à referência bibliográfica da citação.

dez horas sem nada aprender”. E Mészáros (*ibid.*, p. 47) indaga: “[...] será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx⁵⁶), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”

Para Mészáros (2008), nas últimas décadas, a educação que poderia transformar os membros de uma sociedade em indivíduos social e humanamente ricos, tem mantido o propósito de fornecimento de parques conhecimentos para qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, assim como produzir e reproduzir as formas de consciência superestruturais necessárias para a manutenção da ordem social, produzindo cidadãos “[...] devidamente ‘educados’ e aceitos” (*ibid.*, p. 35).

Para o autor, a única alternativa para o desenvolvimento de um processo educacional omnilateral, com foco na emancipação humana, é rompendo com a lógica do modo de produção capitalista, reformulando a educação, e respectivos processos e sistemas, abandonando a perspectiva de uma função corretiva de anormalidades ou desvios sociais, para intervenção “[...] da educação na elaboração dos meios de contrapor-se com êxito à dominação global do capital, pelo restabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista” (Mészáros, 2008, p. 124).

Marini (1973, p. 39) não escreveu sobre a educação, porém, em “A Dialética da Dependência”, na nota 17, é possível encontrar uma referência: “[...] no transcurso da produção capitalista, vai sendo formada uma classe operária que, por força de educação, de tradição, de costume, submete-se às exigências deste regime de produção como às mais lógicas leis naturais”. Marini corrobora com Mészáros (2008) sobre a formação de operários educados, que passam a reproduzir formas de consciência da superestrutura capitalista, conformando-se com a situação e sujeitando-se às condições precárias e de superexploração do trabalho.

Ao tratar sobre “A teoria da dependência, 20 anos depois de Ruy Mauro Marini”, no Blog da Editora Boitempo, o Prof. Dr. Carlos Eduardo Martins, do Programa de Estudos sobre Economia Política Internacional (UFRJ), cita a superexploração do trabalho como mecanismo usado pelos capitalistas para se estruturarem e se manterem nos países periféricos, especialmente da América Latina. A superexploração, para Martins, concretiza-se pela redução do valor da força de trabalho, mesmo que sua produtividade seja elevada, o que garante custos baixos de produção e competitividade das empresas capitalistas no mercado global. A

⁵⁶ O texto não faz menção à referência bibliográfica da citação.

consequência: “[...] amplos níveis de desigualdade e pobreza, a fragilidade de nossos sistemas de educação, ciência e tecnologia e de inovação, a instabilidade democrática e os golpes de Estado seriam parte constitutiva do capitalismo na América Latina e não uma excepcionalidade” (Martins, 2017).

A superexploração do trabalho, em Marini (1973), caracteriza-se pela intensificação das atividades laborais, prolongação da jornada dessas atividades e expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor suas necessidades ou redução salarial. O conceito de superexploração de Marini se situa entre as décadas de 1960 e 1970. Antunes (2022), ao discorrer sobre a “Nova morfologia da classe trabalhadora no Brasil recente”, destaca as transformações ocorridas no Brasil na década de 1990, impulsionadas pela nova Divisão Internacional do Trabalho – DIT⁵⁷.

A dinâmica do padrão de acumulação capitalista se baseava na vigência de um processo de superexploração da força de trabalho, caracterizado por baixos salários, ritmos de produção intensificados, jornadas prolongadas, combinando uma extração tanto do mais-valor absoluto quanto do mais-valor relativo. Esse padrão gerou altas taxas de acumulação, entre as quais aquelas observadas na fase do “milagre econômico” (1968-1973) durante a ditadura civil-militar (1964-1985) (Antunes, 2022, p. 161).

Marx (1996, p. 30) esclarece a exploração dos trabalhadores a partir de seus conceitos sobre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Para o autor, trabalho concreto é aquele “[...] que responde pelas qualidades físicas do objeto, e trabalho abstrato, enquanto gasto indiferenciado de energia humana”. Ou seja, trabalho concreto é o trabalho útil, que produz valor de uso, que se relaciona ao trabalho necessário para a sobrevivência dos indivíduos. Por exemplo, ao trabalhar dentro de um projeto de agricultura familiar, utilizando uma parte das suas terras para plantar e colher produtos diversos, um trabalhador rural está desenvolvendo o trabalho concreto, o trabalho que gera benefícios sólidos, verdadeiros, que garante a satisfação das necessidades do trabalhador e de sua família. Dessa forma, ele está trabalhando diretamente no domínio da natureza, tendo acesso e visão de todo o processo de trabalho, do início ao fim, acompanhando esse processo desde a fase da plantação da semente até a colheita.

No entanto, quando um outro trabalhador rural, operário da agroindústria canavieira, exercendo uma função específica na colheita da cana-de-açúcar, passando o dia inteiro sob condições laborais precárias e desgastantes, cortando às vezes mais de dez toneladas de cana

⁵⁷ “A partir do século XX, com a Revolução Técnico-Científica-Informacional e a consolidação do Capitalismo Financeiro, temos a expansão das grandes multinacionais pelo mundo. Isso acarretou na mudança da Divisão Internacional do Trabalho, que passou a ser conhecida também por Nova DIT”. PENA, Rodolfo F. Alves. Divisão Internacional do Trabalho: DIT. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/divisaointernacional-trabalho-dit.htm>. Acesso em janeiro, 2022.

em um único dia, para conseguir bater metas de produtividade e ampliar seus ganhos (Antunes, 2022), ele está praticando o que Marx caracteriza como trabalho abstrato, um gasto indiferenciado de esforço físico; um trabalho alienado, que gera valor de troca para as mercadorias do capitalista, lucratividade, pelo muito fazer. Esse trabalhador não tem conhecimento de todo o processo de trabalho, apenas da parte que lhe cabe, pois ele não tem a compreensão de todo o processo produtivo e seus resultados.

É possível constatar o trabalho docente abstrato quando professores precisam trabalhar em diversos empregos, muitas vezes distribuídos entre iniciativa pública e privada, sem tempo para planejar e organizar suas aulas, às vezes nos três períodos do dia, com mais de 60 horas semanais, “despejando” conteúdo sobre conteúdo para os estudantes absorverem, no cumprimento das ementas curriculares e do calendário letivo. Se for em ambiente de gestão autocrática, além de tudo, é possível que o trabalho seja alienado, sem o vislumbre do processo formativo integral. O trabalho concreto estaria no sentido inverso: quando um professor disponibiliza de tempo para elaborar e desenvolver suas atividades educacionais, com os recursos necessários e desejados, ambiente apropriado, em processo formativo acompanhado de forma colaborativa, democrática, com participação de todos os envolvidos e, principalmente, tem consciência do processo formativo como um todo, seus propósitos e seu papel, do professor, enquanto principal agente desse processo.

Em reflexão sobre o trabalho docente, Brandão (2004, p. 12) afirma que,

[...] pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação — nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa — interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita.

Para Antunes (2022), o aumento da exploração do trabalho está se metamorfoseando, cada vez mais, como superexploração da força de trabalho, com várias consequências: aumento do desemprego, ampliação da informalidade no trabalho, terceirização, trabalho intermitente, elevação nos índices de suicídios, acidentes de trabalho, entre muitas outras formas de resultados negativos para os trabalhadores em geral.

Na empresa “moderna”, o trabalho que os capitais exigem é aquele mais flexível possível: sem jornadas pré-determinadas, sem espaço laboral definido, sem remuneração fixa, sem direitos, nem mesmo o de organização sindical. Até o sistema de “metas” é flexível: as do dia seguinte devem ser sempre maiores do que aquelas obtidas no dia anterior (Antunes, 2022., p. 46).

Antunes (*ibid.*, p. 46) cita o caso da “pejotização”, que vem ocorrendo em todas as

profissões, inclusive dos professores. Para Gemelli, Closs, Fraga (2020, n.p), “[...] o Brasil vem vivenciando um crescente processo de ‘pejotização’ docente, que é a constituição de uma pessoa jurídica para a prestação dos mesmos serviços antes realizados como trabalhador/a contratado/a em regime da CLT”, principalmente após a Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que passou a permitir a terceirização das atividades-fim sem limites.

Antunes (2022) também destaca o teletrabalho e/ou *home office*, que transfere o espaço de trabalho para o ambiente doméstico, onde o empregado, para exercer suas atividades laborais, fará uso da sua *internet*, eletricidade, cômodos da casa, equipamentos eletrônicos, água, enfim, tudo o que for necessário para a exceção do trabalho, o que inclui aí o prolongamento da jornada de trabalho. Silva e Lima (2020) destacam o oportunismo de muitas instituições educacionais de iniciativa privada e pública, com a descoberta em 2019 do vírus Sars-cov-2, ou novo coronavírus, ou Covid-19, e estabelecimento de um estado de pandemia pela Organização Mundial da Saúde – OMS, quando passaram a superexplorar o trabalho docente, mesmo sem a devida intenção, como pode ser o caso das instituições públicas que não visam produtividade ou lucratividade. A pesquisa das autoras apontou os mecanismos de mais-valia absoluta e relativa no trabalho remoto implantado, de forma aligeirada, a partir da necessidade de isolamento social.

Os professores passaram a trabalhar

[...] em sua residência, arcando com seus próprios recursos com todos os instrumentos tecnológicos para acessar as plataformas digitais e realizarem sua docência. Associado a isso, a tutoria dos pais e responsáveis torna ainda mais marcante o desinvestimento do Estado na qualidade da educação e reforça, no presente, que a educação não é prioridade (Silva; Lima, 2020, p. 303).

As autoras destacam, também, a perda do significado do trabalho docente e das práticas pedagógicas enquanto política voltada para a emancipação de sujeitos. Isso se realizou pela forma acelerada e sem a participação coletiva e democrática das instituições de ensino nas decisões e implantação do trabalho remoto, mas conforme os interesses de um governo neoliberal.

Tudo isso confirma a nova morfologia do trabalho do século XXI (Antunes, 2022), que se caracteriza pelo uso de professores e professoras que se sujeitam às condições superexploratórias para manutenção de seus empregos, como é o caso dos docentes lotados na iniciativa privada; ou para o cumprimento dos calendários letivos e não acumulação de componentes curriculares para futura reposição de aulas, no caso dos docentes da rede pública. Aos professores das escolas privadas, soma-se à precariedade do trabalho imposto e utilização

de seus próprios recursos para o desenvolvimento laboral, a manutenção de rendimentos nos mesmos patamares, quando salário fixo, ou redução salarial nos casos específicos de pagamento por hora trabalhada, como é a situação de muitos docentes do ensino superior privado.

O país está submetido, principalmente após o impedimento da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, às reformas que podem acentuar a superexploração do trabalho docente. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que restringe investimentos na educação por 20 anos; a reforma trabalhista, a partir Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; a Emenda Constitucional nº 103 de 12/11/2019, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias; Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e permite a terceirização das atividades-fim sem limites; entre muitas outras reformas que alteram de forma considerável o trabalho docente, tais como a Reforma do Ensino Médio, promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), Resolução nº 02/2019, enfim, ações políticas que, como enunciado, podem promover a superexploração do trabalho docente, ou a interferência privada na educação nas instâncias públicas.

Marx concebeu sua vertente teórico-metodológica a partir da problematização das relações sociais de sua época, que também são preocupações atuais, tanto no Brasil quanto no mundo. As principais premissas desenvolvidas em seus estudos contribuem de forma significativa para a compreensão de realidade do mundo contemporâneo. Marx teve como objeto de pesquisa a Sociedade Burguesa do Século XIX (Netto, 2011a), entretanto, o tema não se esgotou e não se esgotará enquanto a Sociedade Burguesa existir e também existirem os seus defensores.

Existe uma parte da população mundial, na atualidade, que faz oposição à perspectiva política marxista e, grosso modo, dão consentimento à ordem social estabelecida em troca de segurança, salário, assistência médica e outros “benefícios” laborais, concedidos por seus empregadores ou adquiridos por conta própria. Esse grupo de indivíduos é composto de intelectuais acadêmicos, políticos e cidadãos, tanto daqueles que detêm os meios de produção quanto dos que dispõem apenas da sua força de trabalho. É possível observar esse conflito entre opostos na esfera política brasileira, pelos discursos inflamados das alas conservadoras do Congresso Nacional, com apelos religiosos e moralistas, assim como nas redes sociais, sob a bandeira do conservadorismo.

Carvalho (2018) relata a existência de autores, prestigiados no Século XVIII, que

defendiam o retorno do “antigo regime” pela conservação da ordem social monárquica. “[...] Alguns intelectuais na época da Revolução Francesa faziam apelos por moralidade pública. Apelavam em seus discursos lamentando a erosão do tradicionalismo, a frouxidão dos laços familiares e a perda dos valores religiosos” (*ibid.*, p. 110), e por isso isentavam o absolutismo de seu poder ditatorial e reivindicavam o retorno do rei e da autoridade clerical, em favor de uma sociedade sem conflitos e da subsistência da população, mesmo que precária.

Souza (2015) identifica alguns desses autores, conhecidos como conservadores clássicos, em sua gênese pós-1789, que mantinham ideias e posições políticas anti modernas, antirrepublicanas e antiliberais: Edmund Burke (1729-1797); Joseph de Maistre (1753-1821); Klemens von Metternich (1773-1859); Benjamim Disraeli (1804-1881); e Alexis de Tocqueville (1805-1859). Nos estudos de August Comte, Hebert Spencer (1820-1903) e Émile Durkheim, vários princípios do conservadorismo clássico ganharam contorno científico e “[...] o Estado e a sociedade passam a receber o anteparo da solidariedade orgânica, da harmonia e da coesão social” (Souza, 2015, p. 5).

O conservadorismo durkheimiano é explícito na perspectiva funcionalista da educação. Durkheim desenvolveu e apresentou seu posicionamento sobre o caráter elementar da educação para o bom funcionamento da sociedade, para conformação dos indivíduos às normas necessárias para manutenção da ordem e do desenvolvimento social (Carvalho, 2018). Durante sua vida profissional como docente da Faculdade de Letras de Bordeaux, França, ele ministrou aulas de Sociologia e de Pedagogia, entre 1887 e 1902. Na Sorbonne, assumiu a cadeira de Ciência da Educação, em 1902, de forma inicialmente provisória, mas definitivamente, a partir de 1906. “[...] Até a sua morte, ele reservou à Pedagogia pelo menos um terço, e muitas vezes dois terços” do seu tempo para sessões públicas, conferências para membros do Ensino Primário, curso para os alunos da Escola Normal Superior (Durkheim, 2011, p. 9).

No livro Educação e Sociologia, publicado após a sua morte, em 1922, Durkheim (2011) apresenta sua concepção da educação: universal, laica e promovida pelo Estado. O Estado, então, serviria como auxiliar das famílias na educação dos filhos, mas não deve passar desse limite e também deve ser impedido de “[...] realizar qualquer ação destinada a gravar determinada orientação na alma da juventude” (*ibid.*, p. 62). Nessa obra, Durkheim apresenta os conceitos de ser individual e ser social, que são fundamentais para a compreensão do conceito e objetivo da educação.

Um [o ser individual] é composto de todos os estados mentais que dizem respeito

apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O Outro [o ser social] é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (Durkheim, 2022, p. 54).

Para o autor, o objetivo da educação é contribuir na formação de um sistema de ideias, sentimentos, hábitos, crenças religiosas, práticas morais, tradições nacionais ou profissionais e opiniões coletivas de todos os tipos, tudo que passe a representar não ao indivíduo e sua personalidade, mas ao grupo ou os grupos diferentes dos quais se participa, garantindo, assim, a ordem ou coesão social. Ou seja, contribuir para transformação do ser individual para o ser social.

Em Durkheim (2011), é encontrado o conceito de duplicidade do caráter da educação: ela é múltipla ao mesmo tempo que é singular. O seu caráter de multiplicidade se encontra nos diferentes tipos e meios de processos educacionais, que variam conforme a situação dos grupos sociais e do contexto histórico. Por exemplo, em uma sociedade de castas, a educação variará de uma casta para outra; assim como a educação dos aristocratas era diferente dos plebeus. A educação, para o autor, também varia conforme as classes sociais: a da cidade não é igual à do campo; a do burguês não é similar à do operário. Durkheim (*ibid.*, p. 51) alega a ocorrência dessa divisão por causa da complexidade da sociedade industrial: “[...] por isto que, em todos os países civilizados, ela tende cada vez mais a se diversificar e se especializar, e esta especialização a se tornar cada vez mais precoce”.

O caráter singular da educação é justificado pela necessidade de um aspecto uniformizador da finalidade da educação. Para Durkheim (*ibid.*, p. 53), “[...] a sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva”, pois a educação também é constituída de uma base comum, um certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve interiorizar em todos, especialmente na fase infantil, sem distinção, seja qual for a categoria social a qual pertençam.

O caráter da singularidade da educação, por meio da homogenização moral, também é encontrado em Parsons, na sua principal contribuição para a sociologia da educação, na obra “*The school class as a social system*”, publicada em 1959 (Santana, 2016). Nela é encontrado os elementos fundantes da teoria parsoniana, ou seja, a escola é um (sub)sistema social importante para a integralização e manutenção da ordem social.

Dentre os quatro (sub)sistemas que compõem o sistema geral da ação, o (sub)sistema cultural visa à compreensão dos signos, símbolos, crenças, valores, costumes, leis, normas, sanções, tudo o que viabiliza a interação entre os indivíduos de uma sociedade, refletindo na forma como pensam, agem, produzem e reproduzem as condições necessárias à sobrevivência e à vida em sociedade. Cabe a este (sub)sistema a função da produção e reprodução dos padrões sociais estabelecidos e “aceitos” pelos diversos grupos que compõem a vida social. Para Parsons (Santana, 2016), é no sistema escolar que o (sub)sistema cultural é desenvolvido. A escola, na perspectiva parsoniana, é um microcosmo do mundo adulto, constituído de todos os componentes culturais que formam a sociedade, fazendo dela um laboratório importante no processo de socialização e absorção das normas, valores e crenças sociais.

Nesse contexto funcionalista ou estrutural-funcionalista da Educação, o professor pode fazer parte de relações “[...] que os homens contraem independentemente de sua vontade e de sua consciência, isto é, [quando] são produzidas pelos homens como produtos seus não intencionais” (Vásquez, 2011, p. 223), relações alienadas nas quais o estudante se aceita como objeto e o professor o trata como paciente ou depósito a ser preenchido do que Frigotto (2010) classifica como capital humano.

Para o autor, “[...] as teses básicas da teoria do capital humano são um desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista⁵⁸ aplicados à educação” (Frigotto, 2010, p. 45), uma visão positivista burguesa que relaciona educação ao tripé educação-capital-desenvolvimento, mas que, na realidade, faz parte da ideologia hegemônica dominante, para que os indivíduos vejam na educação um instrumento de projeção profissional ou de mobilidade social.

Ao discorrer sobre a teoria do capital humano, na obra “A produtividade da escola improdutiva”, Frigotto produz um estado da arte desde Adam Smith (1776), que equipara o trabalhador qualificado com uma máquina que lhe garantirão salários acima dos habituais, passando por diversos outros autores como Mill (1848), Schultz (1962), Denison (1962), Abromovitz (1962), Parsons (1962), Bechker (1964), Dreeben (1968), Blaug (1972), Marshal (1980), que buscaram no mundo a imediatez empírica para sustentar seus supostos sobre a importância do desenvolvimento humano no mercado de trabalho. Entre esses, e outros autores, Frigotto (2010) cita o pensamento parsoniano que defendia a funcionalidade das

⁵⁸ “Nota 1: A visão econômica marginalista caracteriza-se pela postura metodológica positivista que busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir desta visão atomizada, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento destas unidades” (Frigotto, 2010, p. 45).

escolas, por servirem como “laboratório” para o aprendizado da vida social: composta de hierarquia, disciplina, horários, prêmios e sanções, normas similares às que poderão ser encontradas no campo profissional.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (Frigotto, 2010, p. 51).

Um conceito marxiano que permite maior entendimento sobre a concepção da educação enquanto instrumento para implantação da ideologia capitalista, de dominação, é o da mais-valia relativa. Esse mecanismo, conforme enunciado anteriormente, resulta do acúmulo das inovações tecnológicas que revolucionam os processos produtivos e dispensa grande parte do trabalho humano. Com o uso da robótica na produção industrial automobilística, de forma que o trabalho vivo (o trabalho operário), antes fundamental para a produção industrializada, foi substituído pelo trabalho morto (as máquinas, as tecnologias de ponta) (Antunes, 2022; Harvey, 2004). Um fenômeno social se instala dentro desse contexto, pois os “poucos” trabalhadores necessários para garantir o funcionamento do trabalho morto precisam ser ainda mais qualificados, ainda mais constituídos de capital humano. Para Frigotto (2010, p. 156), isso

[...] demonstra que a forma de o capital desenvolver-se, via introdução crescente do progresso técnico, determina: a) crescente necessidade do trabalhador qualificado, formando um corpo coletivo de trabalhadores permutáveis; b) redução do trabalho necessário; c) diminuição do tempo de rotação do capital e ampliação da escala de produção; d) em suma, uma redução dos custos de produção e uma submissão, cada vez mais radical, do processo de trabalho e de qualificação aos ditames do capital.

Nesse contexto, o trabalho docente se torna nuclear para as operações de produção das organizações capitalistas, pois os professores passam a ser os principais detentores do capital humano, conhecedores dos recursos conceituais, das técnicas, tudo que faça parte do conhecimento acumulado historicamente (Paro, 2012); visando nos estudantes a formação de indivíduos capacitados para o modo de produção capitalista (Freire, 2018). Ou seja, fica estabelecida a importância e necessidade de um trabalho cada vez mais especializado, detalhado, específico e voltado para essa finalidade.

Para Carvalho (2018, p. 107), “[...] a sociologia se sustenta nas teorias sociológicas e sem estas, inexistente a sociologia da Educação. Então, o conhecimento da natureza sociológica é para ser apreendido por meio das teorias sociológicas”, entre as quais duas foram escolhidas como referencial teórico para a presente tese de doutorado: o marxismo e o funcionalismo. Na perspectiva sociológica da educação, infere-se sobre o antagonismo existente entre essas duas vertentes teórico-metodológicas, e citar algumas palavras que se opõem em uma análise

comparativa entre as concepções marxista e funcionalista da educação: totalidade social versus corpo social; revolução da ordem social versus perpetuação da ordem social; emancipação versus conformação; omnilateralidade do sujeito versus unilateralidade do indivíduo; ser social histórico versus ser social prescrito; relação de exploração versus relação de consentimento. Entretanto, é possível elencar uma vertente que se encontra no meio dessas duas perspectivas opostas por natureza.

Para Tonet (2016), a Educação pode ser classificada de três formas: 1) a educação unilateral, que serve como instrumento de desenvolvimento das forças produtivas necessárias para a sociabilidade capitalista; 2) a Educação Cidadã Crítica, que prepara os cidadãos para viver na sociedade capitalista de forma respeitável e bem-sucedida; e 3) a Educação Emancipadora ou omnilateral. Para o autor (*ibid.*, p. 33), a Educação Cidadã Crítica é aquela que não visa apenas a formação de

[...] indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social (capitalista), que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

Uma educação predominantemente emancipadora exigiria a efetiva superação da sociabilidade exploratória capitalista, substituindo o trabalho assalariado pelo trabalho associado, que, por sua vez, implicaria um grau elevado “[...] de desenvolvimento das forças produtivas, capaz de permitir a produção abundante da riqueza e uma grande diminuição do tempo de trabalho, proporcionando aos homens o tempo livre para a realização de atividades mais propriamente humanas” (Tonet, 2016, p. 51). Dessa forma, a Educação Cidadã Crítica pode ser classificada, segundo o autor, como a forma que se justifica para uma viabilidade imediata.

A compreensão dessas perspectivas teóricas é primordial para a presente tese de doutorado, pois a efetividade de um sistema educacional se concretiza a partir do cumprimento dos propósitos, da missão, da intencionalidade, do papel dado à educação em uma determinada sociedade e respectivo sistema nacional de educação. Da mesma forma, a administração de um sistema educacional acontece na busca pelos mesmos propósitos, missão e intencionalidades, organizando os meios necessários para o atingimento de fins previamente definidos.

3.3 Administração Sistêmica da Educação: meios e fins

Paro (2012, p. 17), ao analisar o problema da administração educacional no Brasil,

constatou duas posições antagônicas adotadas pelos gestores escolares. Uma está relacionada ao que se ensina e é tratado na literatura sobre Gestão Escolar. “[...] Ela [gestão escolar] se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral”. A outra abordagem se posiciona de forma contrária a “[...] todo o tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola. Ela procura constituir, mais precisamente, uma reação ao caráter autoritário das relações que dominam o interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade” (Paro, 2012, p. 18).

Essas duas posições apresentam relação com as duas vertentes teórico-metodológicas analisadas até o momento: o marxismo e o funcionalismo. Por um lado, muitos gestores da educação, especialmente nas universidades e institutos federais brasileiros, têm estabelecido uma postura de resistência à implantação ou utilização de termos, instrumentos e técnicas relacionados ao modelo de administração capitalista, ainda mais no contexto neoliberal da atualidade, na tentativa de viabilizar um processo educacional voltado para a transformação social (Paro, 2012); e, por outro, os princípios da Administração, historicamente determinados enquanto produtos resultantes de um contexto social e econômico, contribuem para a legitimação dos interesses de mercado e para a instrumentalização designada à perpetuação da ordem social vigente, quando aplicados à realidade escolar. Entretanto, independentemente de qualquer solução que se chegue para essa problemática, é certo que uma instituição escolar ou sistema educacional, seja em nível nacional ou local, necessita de uma gestão efetiva, que contribua com os propósitos da Educação.

Para Paro (2012, p. 23),

[.] em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas.

Os princípios da Administração apontados por Paro (2012) vêm sendo otimizados e aperfeiçoados de forma intensificada desde a primeira Revolução Industrial⁵⁹, para que as tarefas laborais industriais sejam simplificadas e organizadas a partir da divisão do trabalho, sendo que, no campo corporativo ou das organizações capitalistas, os fins sempre foram

⁵⁹ Segundo Klaus Schwab, fundador do Fórum Econômico Mundial, a 4ª Revolução Industrial teve início a partir de 2011, por causa do desenvolvimento de tecnologias avançadas como a Inteligência Artificial, Internet das Coisas, Impressão 3D e diversos avanços digitais. Schwab esclarece que a 1ª Revolução teve início com a criação da máquina a vapor, a 2ª com o desenvolvimento dos motores de combustão interna e da eletricidade, e a 3ª, a partir do uso dos computadores para processamento de dados.

voltados para o aumento da produtividade e da lucratividade.

O termo “administração”, segundo Chiavenato (1999), vem do latim *ad* (direção) e *minister* (subordinação), que leva à interpretação que administrar é determinar a direção dos que estão sob a obediência ou subordinação de alguém.

A tarefa da Administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação. Assim, a Administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos (Chiavenato, 1999, p. 12).

O processo administrativo, constituído das funções: planejamento, organização, direção e controle de recursos e meios para se alcançar determinados fins, tem sido objeto de estudo, pesquisa e desenvolvimento no campo da Administração ou das Ciências Sociais Aplicadas. O principal campo de coleta de dados, análises e produção de conhecimento se encontra dentro das próprias fábricas e empresas, para produção de bens móveis, imóveis, materiais ou imateriais (Chiavenato, 1999). Os maiores interessados e investidores no processo administrativo continuam sendo os detentores dos meios de produção, os empresários, os industriais, sempre na busca de melhorias para a aplicação da fórmula da produtividade positiva: redução de despesas com ampliação da produção (Marx, 1996), o que ocorre desde o princípio da chamada Administração Científica⁶⁰, de Frederick W. Taylor (1856-1915).

O taylorismo é um modelo de organização do trabalho, analisados sociologicamente, que demonstram esse fenômeno de desenvolvimento dos processos produtivos e consequente aumento exponencial da produção de mercadorias (Pinto, 2010). A partir das observações não sistemáticas e mensurações relativas às tarefas desempenhadas pelos operários de uma indústria de máquinas na Filadélfia, Estados Unidos, Taylor racionalizou e eliminou grande parte dos desperdícios e das perdas sofridas na indústria em que trabalhava, conseguindo elevar “[...] o nível de produtividade por meio da aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial” (Chiavenato, 1999, p. 86). Desse momento em diante, os princípios da Administração passaram a se aprimorar permanentemente, nos diversos campos de atuação das organizações capitalistas, sempre na busca da intensificação da produtividade, para o consequente aumento da lucratividade (Chiavenato, 1999).

Para Chiavenato (1999), Taylor fez uso do modelo racional, estruturalista, dentro de uma perspectiva de organização isolada, ou seja, um sistema fechado onde não havia a

⁶⁰ O marco histórico da Administração Científica foi o lançamento da obra de Taylor: “Princípios de Administração Científica”, em 1911 (Chiavenato, 1999).

preocupação com as influências das variáveis externas. O foco, então, estava direcionado para a eficácia organizacional, no conjunto de regras e procedimentos para garantia do funcionamento e relação entre as várias partes da organização.

Em 1950, outra corrente de pensamento passa a influenciar as esferas acadêmica e corporativa. Surge o movimento Neoclássico da Administração, que buscou estabelecer princípios administrativos gerais que poderiam ser aplicados a qualquer tipo de organização. Essa corrente surge no mesmo período da Teoria Geral dos Sistemas – TGS, elaborada por Ludwig von Bertalanffy (1969), biólogo, entre as décadas de 1950 e 1960. Para Chiavenato (1999, p. 484), a TGS contribuiu para que dois conceitos importantes fossem estabelecidos para a abordagem sistêmica da administração: “[...] o de propósito (ou objetivo) e o de globalismo (ou totalidade⁶¹)”, ou seja, os sistemas corporativos têm fins e natureza orgânica, de forma que uma ocorrência em um de seus componentes pode afetar o sistema como um todo.

O enfoque sistêmico, inspirado também nos estudos da cibernética de Ashby (1970) e Wiener (1964), guarda relação direta com a visão mecanicista de Parsons (1999) sobre os sistemas sociais, nos quais o homem pode ser tratado como engrenagem que funciona de forma síncrona dentro de um processo produtivo com entrada, processamento e saída, em uma relação *input-output*: entram as demandas da sociedade e saem as respostas das instituições sociais (Bobbio, 2007), públicas ou privadas. O papel da Administração estaria no acompanhamento desse processo produtivo como um todo, visando à garantia da efetividade dessas respostas a partir do desempenho organizacional das instituições sociais.

Parsons (1999) salientou que uma organização social faz parte de um sistema social maior, de forma que interage com o seu meio, que está continuamente sujeito a mudanças, a contingências de todos os tipos e origens, assimilando para si os valores dominantes do seu ambiente. A partir dessa perspectiva e enfoque, as teorias administrativas e organizacionais deixam de focar apenas nos aspectos internos da organização, passam a considerar a complexidade e o pluralismo existentes dentro de uma organização para a manutenção da produtividade e da competitividade que começa a aumentar dentro do modo de produção capitalista, porém, consideram as ambiências das quais fazem parte e as contingências proporcionadas por elas. Para Sobral e Peci (2013, p. 79), “[...] a organização passa a ser percebida como um sistema aberto em contínua relação com o ambiente em que está inserida. As organizações não são vistas como autossuficientes, pois prescindem de insumos do ambiente (matérias-primas, recursos humanos, capital etc.)”.

⁶¹ A totalidade aqui tratada, não tem relação com a categoria marxiana e marxista da totalidade, mas no sentido literal da palavra.

No contexto atual, a junção dos princípios do enfoque sistêmico da administração corporativa com os da cibernética tem revolucionado os processos produtivos de forma considerável, resultando em “[...] taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 2004, p. 140), o que otimizou ainda mais os processos produtivos com o desenvolvimento e uso da robótica industrial, mecanização agrícola, comércio virtual, entre outras inovações voltadas para o aumento do trabalho morto (máquinas) e redução do trabalho vivo (trabalhadores) (*ibid.*).

Apesar de se tratar de uma abordagem organizacional e administrativa utilizada pelo mundo corporativo, Saviani (2018b, p. 824) aponta a abordagem sistêmica como “[...] um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo” pela sua própria natureza ou relação *input-output*, o que exige a interligação de todos os elementos que compõem um sistema no comprometimento com os seus propósitos. O conceito de sistema, consequentemente de gestão sistêmica, em Saviani, é desenvolvido no próximo capítulo.

Para Paro (2012, p. 43),

[...] nas sociedades de classe, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo o seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses.

A busca por propósitos distintos das organizações capitalistas, tais como a transformação social ou a erradicação da sociabilidade exploratória do trabalho não exigem que os princípios e técnicas da administração nas instituições educacionais também sejam eliminados, mas direcioná-los, utilizar esses reconhecidos princípios administrativos com o propósito de beneficiar a sociedade.

Independentemente de qualquer juízo de valor, todo o exposto leva à inferência e ao questionamento sobre a efetividade dos modelos tecnicistas administrativos, pois, pelo menos no que diz respeito à produtividade corporativa, a finalidade principal – lucratividade – tem sido atingida de forma convincente ao longo da história do modo de produção capitalista. Sendo assim, a organização burocrática e as relações autoritárias no espaço escolar ou universitário, dada a reflexão inicial de Paro (2012), não estariam justificadas em troca de resultados efetivos e no cumprimento da missão de uma instituição educacional? Parafraseando Maquiavel: os fins, efetivamente, não justificariam os meios⁶²? A negativa ou afirmativa a esse questionamento

⁶² Do livro O Príncipe, principal obra de Nicolau Maquiavel, publicado em 1532.

pode estar no entendimento da finalidade de uma instituição ou sistema de educação, e essa compreensão perpassa pelo conceito de ser social, na perspectiva marxista.

Para Marx (1996, p. 298):

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.

Marx se referia ao fator teleológico do trabalho ou à ação humana mediada pela consciência. Antes de transformar a natureza, ou empreender uma causa social ou econômica, o ser humano pode engendrar e valorizar em sua mente o que pretende fazer. A partir desse momento, ele dispõe da capacidade de idear, buscar, organizar, compor todos os meios necessários para atingir o que idealizou em sua mente. A aranha ou a abelha, seres naturais, sempre farão o necessário por instinto, sempre pelo mesmo proceder; mas o ser social ou humano, não. Seu potencial criador permite a idealização das mais variadas formas de tecer tecidos ou construir edifícios. É possível vislumbrar a potencialidade de liberdade e plenitude do ser social, na perspectiva marxista, a partir do seguinte trecho dos Grundrisse (Marx, 2011b, p. 646):

[...] de fato, porém, se despojada da estreita forma burguesa, o que é a riqueza senão a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas etc. dos indivíduos, gerada pela troca universal? [O que é senão o] pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, sobre as forças da assim chamada natureza, bem como sobre as forças de sua própria natureza? [O que é senão a] elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão predeterminado? [O que é senão um desenvolvimento] em que o ser humano não se reproduz em uma determinabilidade, mas produz sua totalidade?

Para Marx (2011b), existe uma riqueza no ser social que reside em um universo de capacidades, forças, domínios, talentos, aprendizados históricos precedentes, enfim, uma totalidade de desenvolvimentos, que não deve ser limitada por padrões predeterminados, prescritos, ou determinações impostas, limitantes.

Vale destacar, mais uma vez, a diferença entre a educação unilateral burguesa e a omnilateral marxista. A partir do desenvolvimento do processo administrativo e produtivo industrial, da Administração Científica (início do Século XX) à Administração Contemporânea (atualidade), verifica-se a permanente busca pela otimização ou racionalização do trabalho nas

indústrias burguesas, para o aumento da produtividade. A especialização do trabalho passou a ser uma estratégia clara para esse fim. A educação especializada e unilateral, então, tem sido cada vez mais valorizada, ofertada e praticada dentro do mercado de trabalho. Todavia, na perspectiva marxista da educação omnilateral, o propósito é outro. Sua finalidade pode ser encontrada no desenvolvimento do ser social ou humano em todas as dimensões concretas de sua existência na sua preparação para atuação no mundo do trabalho. “[...] O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas” (Sousa, 2009, n.p).

Respeitar e promover essa potencial humanidade, idealmente falando, implicaria, “[...] reconhecer que as relações entre os homens não podem ser de dominação, sob pena de se perder sua característica humana, quer dizer, característica de seres diferenciados do mundo meramente natural” (Paro, 2012, p. 34). Em vez de relações de dominação, as relações humanas deveriam ser de associação, de cooperação mútua, a partir do respeito e do desenvolvimento da omnilateralidade do ser social. Ou seja, para Paro (2012), dentro da perspectiva da administração, a partir de uma abordagem marxista, as ferramentas e as técnicas administrativas podem ser utilizadas para a melhoria do desempenho das instituições educacionais, desde que voltadas e aplicadas em um processo educacional que respeita o ser social em sua plenitude, visando a sua transformação e da própria sociedade em que vive.

Em síntese, administrar é utilizar meios, recursos, insumos, pessoas, tudo o que for necessário para a realização de fins determinados (Marx, 1996; Chiavenato, 1999; Paro, 2012; Bussamann, 2013; Sobral; Peci, 2013; Libâneo, 2017). A ação intencional voltada para esses fins é o que pode garantir a efetividade de uma instituição sistêmica, seja qual for a sua missão: lucratividade ou transformação da sociedade.

O que se tem observado, porém, no campo da administração, é a ênfase conferida por muitos gestores na administração das organizações, corporativas ou públicas, empresariais ou educacionais, dirigida só para os meios ou só para os fins, em vez de dar atenção a esses dois elementos constitutivos da administração organizacional de forma planejada, intencional e sistêmica. A abordagem burocrática, por exemplo, a partir da Teoria da Burocracia de Max Weber (1864-1920), pode estimular a “[...] aderência inflexível às normas e regulamentos por mero e rígido respeito a elas, que de meios se tornam fins em si mesmos, deslocando os objetivos das organizações” (Chiavenato, 1999, p. 60). Ou, ainda, a gestão focada nos fins capitalistas, que visam tão somente a intensificação da produtividade para a constante elevação dos níveis de lucratividade, sem se importar se os meios formados por pessoas têm suas

necessidades sociais satisfeitas ou suas aspirações familiares realizadas.

Vale frisar Saviani (2018b), que define um sistema educacional como um conjunto de elementos (meios) intencionalmente agrupados de modo que se forma um todo coerente, operante, um produto da *práxis* intencional, com propósito (fins) bem definido que é obsidiado, perseguido, de forma contínua e intencional. A ênfase não está só nos meios ou apenas nos fins, mas no todo, agindo intencionalmente na busca de um propósito, aspecto analisado no capítulo a seguir.

4 A EFETIVIDADE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL E DA FINLÂNDIA

Efetividade: “[...] o exame da relação dentre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas” (Arretche, 2001a, p. 31).

Sistema de Educação “[...] é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante” (Saviani, 2018b, p. 196).

A primeira questão norteadora do presente estudo de Educação Comparada busca refletir se os sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia são efetivos. A partir dos estudos realizados, foi possível averiguar que a efetividade das instituições⁶³, das políticas ou dos programas públicos se relaciona, intrinsecamente, com o cumprimento dos propósitos dessas mesmas ações, organizações sociais ou sistemas de Educação. Verificou-se que a finalidade de um sistema educacional é organizar, garantir, prover o direito à Educação aos cidadãos de determinada sociedade (Saviani, 2018b)⁶⁴. Definiu-se, então, como método de avaliação da efetividade dos sistemas de Educação em estudo, a análise dos seus propósitos, aqueles que foram instituídos como regulamentações oficiais para a educação desses dois países, se esses propósitos são cumpridos e se são efetivados, ou seja, se causam efeitos e produzem transformações reais para as sociedades em que foram fundados (Fagundes; Moura, 2009; Draibe, 2001; Arretche, 2001a).

Sendo assim, para responder ao primeiro questionamento norteador da presente tese de doutorado, os esforços se concentraram na resposta a três questões específicas sobre os dois sistemas em análise: 1) quais são os propósitos fundamentais dos Sistemas de Educação do Brasil e da Finlândia? 2) Esses propósitos são cumpridos? 3) A partir de quais indicadores se pode concluir que, além dos propósitos serem alcançados, os efeitos são positivos e trazem

⁶³ Os principais autores utilizados para a conceituação de efetividade são pesquisadores do campo das políticas e programas públicos. Um deles, Draibe (2001), faz uma breve menção à avaliação das instituições públicas. Porém, como também foram utilizados autores do campo da Administração, que tratam sobre a efetividade das organizações corporativas, o entendimento é que as definições aqui apresentadas se complementam, de forma que são cabíveis para a avaliação da efetividade de sistemas educacionais.

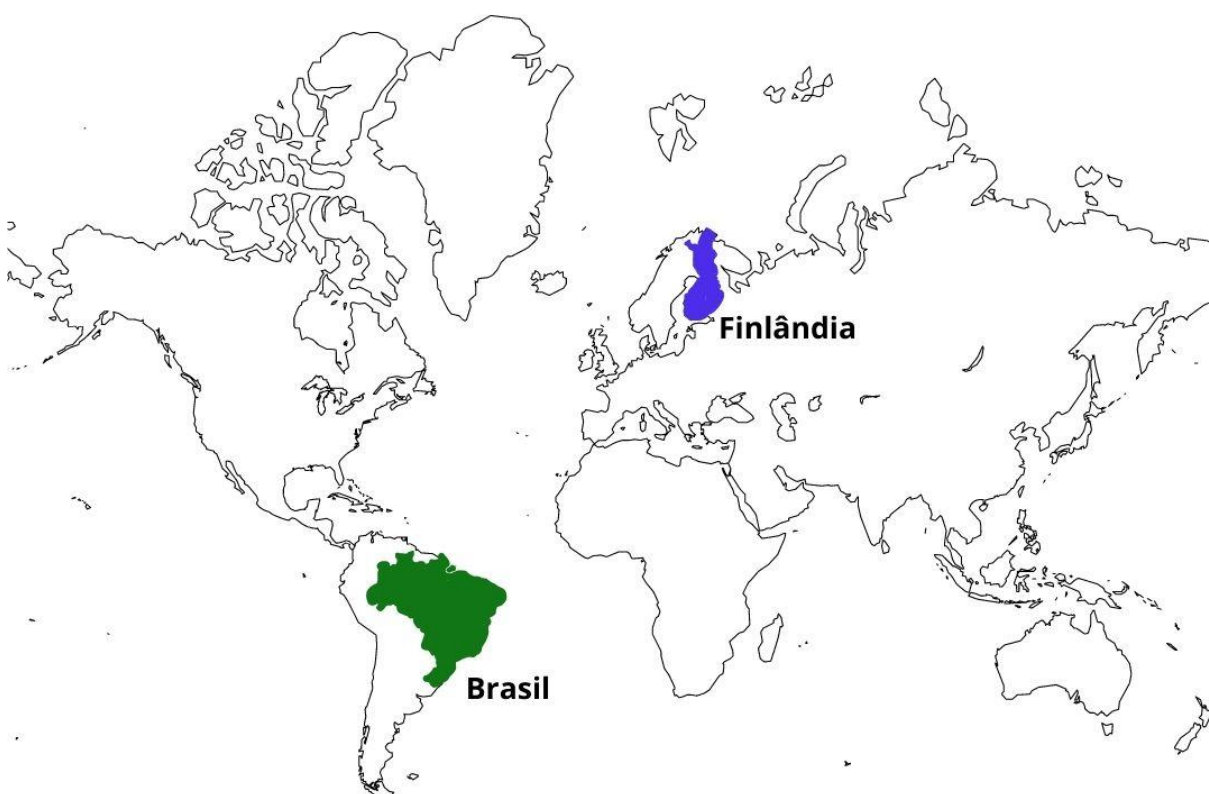
⁶⁴ Demerval Saviani é um conceituado autor e pesquisador sobre a Educação do Brasil, que tem entre diversos outros temas, o estudo sobre o sistema educacional brasileiro. Não existe a pretensão, nesta tese de doutorado, em produzir um resumo sobre o seu pensamento a respeito do tema. A utilização quase exclusiva do autor na conceituação de sistemas de Educação aconteceu pela sua objetividade e, também, por não ter sido encontrado outros autores que tratassem dessa conceituação de forma tão esclarecedora e tão adequada para os objetivos deste trabalho.

benefícios às suas respectivas sociedades?

Antes de analisar tais aspectos, o que ocorrerá no item 4.3, faz-se necessário conhecer esses dois sistemas por meio de uma descrição de sua organização, seus valores fundamentais, seu ordenamento jurídico e composição institucional, item 4.1; assim como refletir sobre o conceito de efetividade, item 4.2.

4.1 Sistemas educacionais brasileiro e finlandês: valores, ordenamento e composição

Figura 3 - Mapa Mundi, Brasil e Finlândia.



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Dois países distintos por natureza: o Brasil está localizado, na grande maioria de seu espaço físico, no hemisfério Sul e a Finlândia, no hemisfério Norte; um com clima tropical e o outro com clima temperado frio; nações com muitas diferenças políticas, culturais, econômicas, sociais que poderiam ser destacadas, no entanto, têm em comum a instituição de sistemas educacionais que se desenvolveram ao longo do tempo, com propósitos definidos para se atender às demandas de suas sociedades por Educação.

As sociedades organizam, na busca pela produção e reprodução da vida material dos indivíduos que as constituem, processos socioeducacionais para prover o desenvolvimento de seus cidadãos, tanto para as relações sociais que perfazem a vida em comunidade quanto para

a sociabilidade laboral. Tais processos resultam no denominado: sistema educacional (Giddens, 2008).

O termo “sistema” é proveniente do latim *systema* e do grego *sýstēma*, que permite a ideia de unificação sobre a ordem de uma série de elementos⁶⁵. Para Saviani (2018b, p. 297),

[...] o ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Esse caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados [...].

Em outras palavras, um Sistema de Educação “[...] é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante” (Saviani, 2018b, p. 196), um produto da *práxis* intencional, cujo propósito não se atinge de forma subjetiva, o que implicaria inintencionalidade, todavia, efetiva-se por meio de resultados concretos. Um sistema educacional verdadeiro e sólido resulta das ações sistematizadoras voltadas para fins, propósitos, objetivos coletivos.

Para Saviani (2018b), a sistematização da educação acontece quando o homem:

[...] a. toma consciência da situação (estrutura) educacional; b. capta os seus problemas; c. reflete sobre eles; d. formula-os em termos de objetivos realizáveis; e. organiza meios para alcançar os objetivos; f. instaura um processo concreto que os realiza; g. mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação.

Da mesma forma que as sociedades, os sistemas educacionais são dotados de estrutura e de dinâmica (Netto, 2011a). Foram e são estruturados para soluções de problemas sociais e seus gestores devem planejar, organizar e desenvolver uma dinâmica para esse fim que, conforme o último requisito elencado por Saviani (2018b), pode ocorrer pelo movimento dialético ação-reflexão-ação, que leva ao conceito de *práxis*⁶⁶, em Vázquez (2011). Para o autor, *práxis* é composta de propósito, de finalidade, que media a teoria e a ação humana. Quando um determinado propósito é acompanhado de engajamento, determinação, conhecimento, meios, instrumentos, recursos e condições que proporcionam a possibilidade de efetivação do que se busca, o resultado é a *práxis*; ou seja, a associação entre as atividades cognoscitivas (capacidade para descobrir, conhecer) e teleológica (relacionar algo com um fim, um efeito desejado) em

⁶⁵ Fonte: Etimologia – origem do conceito. Disponível em: <https://etimologia.com.br/sistema/>. Acesso em 28 ago, 2023.

⁶⁶ O conceito de *práxis* utilizado neste trabalho não se refere à *práxis* revolucionária de Marx, mas como prática social transformadora, em Vázquez (2011), ou *práxis* política, conceitos que guardam semelhanças, mas têm perspectivas diferentes. “[...] A *práxis* social é a atividade de grupo ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado” (*Ibid.*, p. 232).

uma relação de unicidade, em unidade indissolúvel. Trata-se de um processo dialético que não se encerra com o cumprimento dos objetivos, mas sempre se projetando para novas *práxis*, em um ciclo permanente dentro da realidade da vida social: a ação que gera uma reflexão que resulta em outra ação; ou, ainda, uma prática que acarreta em uma teoria que aprimora as práticas e origina outras práticas e outras teorias.

Para Saviani (2018b), a diferença entre uma instituição verdadeiramente sistêmica e uma estrutura organizacional, encontra-se na falta da *práxis* coletiva na segunda. Em outras palavras, os sistemas educacionais, para o autor, são constructos humanos, constituídos teoricamente e que são dotados de ações objetivas, conscientes, com todos os seus componentes intencionalmente agrupados, formando uma organização coerente e com dinâmica direcionada para um propósito previamente definido. O contrário disso seriam as estruturas sociais que podem agir de forma aleatória, muitas vezes sem a consciência dos seus objetivos, ou o que, para Luckesi (2013, p. 115), equivale a

[...] ‘ir fazendo as coisas’, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional. Os fins, sem a ação construtiva, adquirem a característica de fantasias inócuas; a ação aleatória, sem fins definidos, desemboca no ativismo.

Para Saviani (2023), os sistemas educacionais são constituídos por vários organismos e serviços reunidos para a oferta da Educação. Essa realidade substituiu o modo de ensino individual pelo modo coletivo, que ocorre em espaços públicos, nas escolas e nas universidades. Com o crescimento das populações, para o autor exigiu-se a sistematização do funcionamento dessas instituições educativas, resultando nos sistemas educacionais atuais, organizados pelo poder público. “[...] Nessas condições, a partir da segunda metade do século XIX, a consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países” (Saviani, 2023, n.p.).

Em suma, os sistemas educacionais são

[...] organizações complexas, instaladas nos diferentes países, com o propósito de articular as diversas atividades voltadas para a realização dos objetivos educativos das respectivas populações. Implicam, por via de regra, três elementos: a) um conjunto de princípios, valores e finalidades que devem guiar as atividades desenvolvidas; b) um ordenamento jurídico constituído pelas normas de funcionamento do sistema que obrigam a todos os seus integrantes; c) uma rede de estabelecimentos de ensino com os correspondentes órgãos de normatização, administração, controle, coordenação, supervisão e avaliação (Saviani, 2023, n.p.)⁶⁷.

⁶⁷ Este capítulo, na busca pela descrição e análise dos sistemas educacionais brasileiro e finlandês, discorre sobre esses três elementos indicados por Saviani (2003, n.p.): princípios, valores e finalidades; ordenamento jurídico; rede de estabelecimentos dos sistemas educacionais brasileiros e finlandês. A apresentação desses elementos, não nessa mesma ordem, mas de forma aleatória, é fundamental para a composição do cenário de atuação dos sistemas de Educação e respectivos atores, contribuindo na análise da efetividade sistêmica educacional tanto no Brasil quanto na Finlândia.

Os valores fundamentais e oficiais do Brasil e da Finlândia estão instituídos em suas respectivas constituições federais. No caso brasileiro, é possível encontrá-los no Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil – CFB, de 1988 (Brasil, 2020a), onde se afirma que o Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e o pluralismo político.

Quanto à Finlândia, no Capítulo I da Carta Magna finlandesa (Finland, 1999), “Clausulas Fundamentais⁶⁸”, declara-se que o Estado finlandês deve garantir a inviolabilidade da dignidade humana, a liberdade e os direitos do indivíduo, por meio da promoção da justiça social. Tratam-se de valores que, tanto no caso brasileiro quanto no finlandês, convergem entre si para a composição jurídica de países que mantêm o modo capitalista de produção de bens e serviços essenciais, especialmente a livre iniciativa, no Brasil, e a liberdade, na Finlândia, por serem basilares para o livre-comércio e a produção de lucro (Marx, 2011b; 2008a; 1996).

John Rawls, um dos filósofos políticos mais influentes do século XX, desenvolveu uma teoria abrangente de justiça social que ficou conhecida como “justiça como equidade”. Rawls propôs sua visão em sua obra seminal “Uma Teoria da Justiça”, publicada em 1971 (Rawls, 2000). Sua abordagem procura estabelecer princípios fundamentais que garantam uma distribuição justa de benefícios e ônus na sociedade, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais e econômicas. Para o autor e filósofo, justiça social significa criar uma ordem social que seja equitativa e que beneficie a todos, independentemente das circunstâncias de nascimento, talentos naturais ou posição social. Sua teoria é construída sobre dois princípios fundamentais: a) Princípio da Liberdade Igual, no qual o autor defende que as liberdades fundamentais, como liberdade de pensamento, expressão e associação, devem ser garantidas a todos, independentemente de suas circunstâncias; b) Princípio da Diferença, no qual Rawls introduz a ideia de que as desigualdades devem ser organizadas de maneira que, mesmo os menos favorecidos, não sejam prejudicados e tenham o máximo de benefícios possíveis.

Assim, a justiça social, para Rawls (2000), implica a criação de uma sociedade na qual todos têm oportunidades iguais e as desigualdades são aceitas e estruturadas com o esforço em garantir benefícios necessários aos menos privilegiados. Sua teoria proporciona um quadro abrangente para abordar as questões de equidade e justiça em contextos sociais e políticos complexos, como é o caso das duas nações em estudo: Brasil e Finlândia, que buscam atender às demandas sociais sob a responsabilidade do Estado.

⁶⁸ Texto original: “*Fundamental provisions*”.

Esses dois países mantêm um sistema econômico de livre mercado, de forma que os produtores de bens de consumo competem entre si e contribuem para a distribuição de renda. No caso do Brasil, conforme instituído em sua Carta Magna (Brasil, 2020a), Art. 170, a ordem econômica do país é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, observando princípios tais como soberania nacional; propriedade privada; livre concorrência; busca do pleno emprego; entre outros. No Parágrafo único desse mesmo artigo, fica assegurado a todos os brasileiros o livre exercício de qualquer atividade econômica, salvo nos casos previstos em lei.

Da mesma forma, na Finlândia, em sua Constituição Federal (Finland, 1999), nas seções 15 e 18, é garantida a proteção da propriedade privada de todos, assim como o direito ao trabalho e à liberdade de exercer atividade comercial, de forma que todo cidadão finlandês tem o direito de ganhar seu sustento pelo emprego, ocupação ou atividade comercial de sua livre escolha. As autoridades públicas protegem a força de trabalho do país. Em síntese, os dois países produzem os bens necessários à subsistência de seus cidadãos pelo modo de produção capitalista e livre comercialização de mercadorias, com base na doutrina do liberalismo econômico, em Adam Smith (2017), também denominado de Estado Liberal (Sgarbossa; Iensue, 2018), aquele que valoriza a liberdade individual e a propriedade privada, em todas as esferas da sociedade. Entretanto, esse Estado Liberal pode tomar uma forma social, “humanizada”, promovendo um mínimo ou até um *quantum* ideal de bem-estar para a população, mesmo mantendo o modo de produção capitalista e os interesses da economia de mercado.

Os primeiros Estados Sociais tiveram origem nas décadas iniciais do Século XX. As consequências da industrialização provocaram o crescimento populacional urbano desordenado e a crise americana de 1929, conhecida historicamente como a Grande Depressão, fatores que quase levaram o liberalismo econômico ao colapso. Foi quando o Presidente americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) aprovou uma intervenção estatal: o *New Deal*, um programa de ajuda às famílias, garantia de emprego, reformas no sistema econômico e de governo, investimentos em infraestrutura (Sgarbossa; Iensue, 2018). Foi o início do Estado Social ou Estado do Bem-estar ou *Welfare State*, nos Estados Unidos. No mesmo período, muitos países europeus implantaram esse modelo de Estado Social, especialmente na região escandinava. Até hoje Noruega, Suécia, Finlândia e Dinamarca são destaques na preservação do Estado de Bem-Estar Social (Guimarães, 2016).

Para Sgarbossa e Iensue (2018, p. 150), a principal característica do Estado Social⁶⁹ é

intervir no mercado de trabalho, para colocar limites à liberdade contratual e para garantir direitos mínimos aos trabalhadores. São paulatinamente proibidos trabalhos insalubres e perigosos a menores, são estabelecidos limites de jornada, é estabelecido o salário-mínimo, entre outras medidas de proteção do trabalhador. Ou seja, nesta fase o Estado passa a exercer forte regulação em campos que antes eram deixados livres de interferência do Estado.

Esse modelo de Estado surge para resolver problemas criados pelo próprio liberalismo econômico do Século XIX, mas também como meio de “[...] manutenção do capitalismo, embora com mecanismos de atenuação de seus impactos sociais e econômicos” (Sgarbossa; Iensue, 2018, p. 153). O Estado Social é, teoricamente, uma estrutura política e jurídica que defende, trata e promove os direitos sociais como direitos fundamentais de todos os participantes de uma sociedade, de forma que esses direitos ficam protegidos do assédio privatista.

O Brasil é um Estado Social, nessa perspectiva de Sgarbossa e Iensue, por visar à justiça social. No Artigo 170, da Seção VII, da Constituição Brasileira (Brasil, 2020a), fica oficializado que a Ordem Econômica e Financeira no Brasil “[...] tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”; e no Artigo 193, do Título VIII, se estabelece que a Ordem Social tem “[...] como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”. No Artigo 6º, também da Constituição do Brasil, é instituído que são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. E no Parágrafo Único, desse mesmo artigo constitucional, é disposto que todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público.

A Finlândia também é um Estado Social, que visa à justiça social, como pode ser apurado ao se analisar a principal política pública instituinte⁷⁰ deste país: sua Constituição Federal (1999). Na Seção 19, “O direito à segurança social⁷¹”:

[...] aqueles que não podem obter os meios necessários para uma vida de dignidade têm o direito de receber cuidados indispensáveis para sua subsistência. Todos devem ter garantido por lei o direito à subsistência básica em caso de desemprego, doença e deficiência e durante a velhice, bem como no nascimento de uma criança ou na perda

⁶⁹ É importante esclarecer a diferença entre Estado Social e Estado Socialista. Brasil e Finlândia não podem ser classificados como Estados Socialistas pelo fato de, do ponto de vista econômico, não houve nesses dois países a abolição da propriedade dos meios de produção privada, nem a coletivização e o planejamento de toda a atividade econômica por esses dois Estados, pois uma nação socialista tem como característica essencial a gestão dos meios de produção de renda e distribuição equitativa entre todos os cidadãos (Sgarbossa; Iensue, 2018).

⁷⁰ “São aquelas que determinam o regime político, a forma do Estado e a maneira como é composto” (Santos, 2016, p. 7).

⁷¹ Texto original: “*The right to social security*”.

do provedor. As autoridades públicas devem garantir a todos, conforme previsto na lei, serviços sociais, de saúde e médicos suficientes para promover o bem-estar da população. Além disso, as autoridades públicas devem apoiar as famílias e outros responsáveis para que tenham a capacidade de garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. As autoridades públicas devem promover o direito de todos à habitação e à oportunidade de providenciar sua própria moradia (Finlândia, 1999, p. 4)⁷².

Como se pode notar, a Finlândia estabelece como direitos fundamentais o bem-estar e a dignidade dos seus cidadãos, garantindo aos necessitados e desempregados os meios necessários para uma vida digna e receber todos os cuidados necessários à sua subsistência. A responsabilidade por esse atendimento é responsabilidade do Estado finlandês, das autoridades públicas, que garantem o direito de todos à habitação e ao emprego. Incluindo em suas leis esse mesmo direito aos refugiados em situação legal no país.

O principal órgão, público, responsável pelo acompanhamento e controle do orçamento dirigido à Educação assim como pela definição e fiscalização pelo cumprimento da legislação e da regulamentação da educação, tanto no Brasil quanto na Finlândia, é o Ministério da Educação (Brasil, 2022b) e o Ministério da Educação e da Cultura (Finland, 2021a), respectivamente. O ordenamento jurídico do Sistema Nacional de Educação desses dois países, constituído pelas suas normas de funcionamento e legislação vigente (Saviani, 2023), têm nas suas principais leis, constituintes e regulatórias⁷³, a base do que se instituí nos dois países para a oferta da Educação de seus cidadãos.

A principal lei regulatória [educacional] do Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9.394/1996 (Brasil, 2023h), em que se estabelece todo funcionamento da Educação brasileira, que se divide em Educação Básica e Educação Superior, sendo que a Educação Básica é composta por: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação de Jovens e Adultos; entre outras modalidades. A Finlândia não possui apenas uma lei regulatória para a Educação como um todo, mas uma lei específica para cada nível educacional: a *Basic Education Act 628/1998 (Amendments up to 1136/2010)* (Finland, 1998), para o que corresponde ao ensino fundamental

⁷² Texto original: “Those who cannot obtain the means necessary for a life of dignity have the right to receive indispensable subsistence and care. Everyone shall be guaranteed by an Act the right to basic subsistence in the event of unemployment, illness, and disability and during old age as well as at the birth of a child or the loss of a provider. The public authorities shall guarantee for everyone, as provided in more detail by an Act, adequate social, health and medical services and promote the health of the population. Moreover, the public authorities shall support families and others responsible for providing for children so that they have the ability to ensure the wellbeing and personal development of the children. The public authorities shall promote the right of everyone to housing and the opportunity to arrange their own housing”.

⁷³ São as políticas que “ditam as regras do jogo político”. Em matéria de educação brasileira, a política regulatória mais específica é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (Santos, 2016, p. 7).

no Brasil; a *Act on General Upper Secondary Education (714/2018)* (Finland, 2018), correspondente ao ensino médio brasileiro; a *Universities Act 558/2009 (Amendments up to 644/2016 included)* (Finland, 2009); e a *Universities of Applied Sciences Act 932/2014 (amendments up to 516/2020 included)* (Finland, 2014), referentes ao ensino Superior finlandês, entre outras leis.

Figura 4 - Estrutura organizacional do Ministério da Educação do Brasil.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Portal do MEC (Decreto nº 10.195, de 30 de Dezembro de 2019) (2022).

Para Sobral e Peci (2013, p. 254), toda organização é constituída de administradores de topo, que têm o “[...] poder para mudar ou redesenhar a estrutura organizacional”, de forma que todos os demais administradores, dos níveis seguintes, são influenciados por eles. Segundo os autores, os administradores ou gestores organizacionais estão classificados em 3 níveis: a) estratégico (compostos pelos gestores que determinam o que precisa ser feito, fornecem a direção, os objetivos necessários para se alcançar a missão institucional), tático (aqueles que estabelecem como agir, quais os procedimentos para se atingir os objetivos) e operacional (os

responsáveis pela execução). Para Arretche (2001b), a administração de nível estratégico corresponde às autoridades centrais, responsáveis pela definição dos objetivos a serem alcançados e dos desenhos para implementação das políticas e programas públicos, expressos em legislação e regulamentação específicas; e o nível tático e operacional corresponde aos implementadores.

O acompanhamento estratégico do MEC, então, é desenvolvido pelas seis secretárias indicadas na sua estrutura organizacional, Figura 4, anterior (Brasil, 2022).

1) A Secretaria de Educação Básica (SEB) é responsável pelas políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, em articulação com os sistemas de ensino municipais, estaduais, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime);

2) A Secretaria de Educação Superior (Sesu) supervisiona o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. Em conjunto com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pela política da oferta e financiamento e de apoio ao estudante do ensino superior;

3) A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) é responsável pelas políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em colaboração com os sistemas de ensino. A Setec também responde pelo acompanhamento das instituições que compõem a Rede Profissional, Científica e Tecnológica, como é o caso, por exemplo, dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

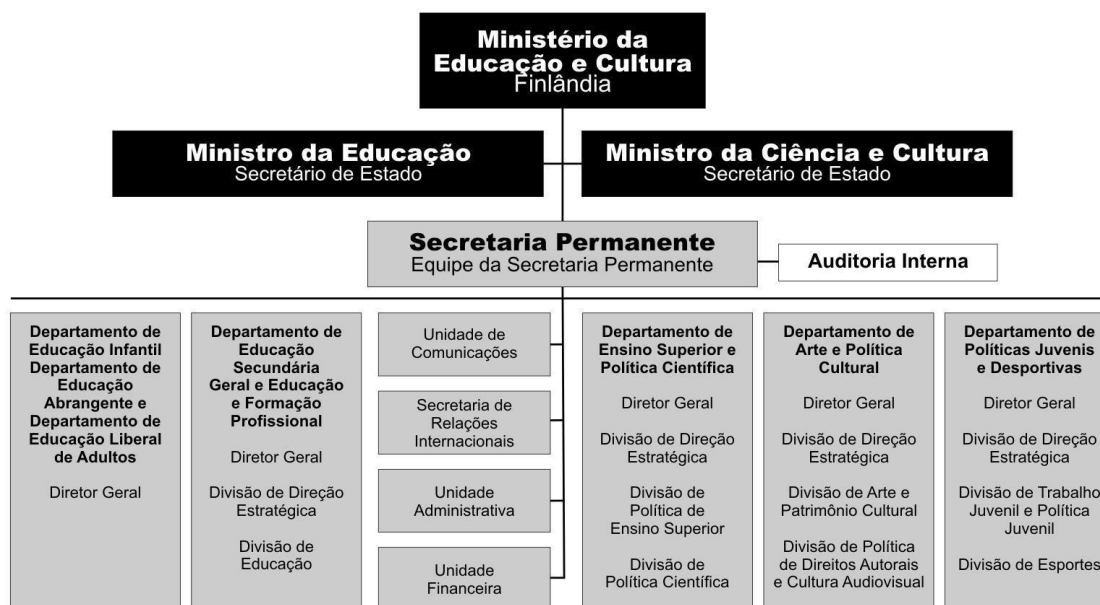
4) A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) formula as políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior. Uma das principais funções da Seres é autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e de pós-graduação lato sensu, na modalidade presencial ou a distância;

5) A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) elabora e acompanha as políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com o propósito de uma educação inclusiva e valorização das tradições culturais brasileiras, o que inclui os povos indígenas e quilombolas;

6) A Secretaria de Alfabetização (Sealf) é responsável pelas políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, em cooperação com a União, os estados, municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2022).

O Ministério de Educação e Cultura da Finlândia é composto por cinco departamentos estratégicos responsáveis pelo: a) ensino infantil, fundamental e de adultos; b) ensino médio e profissional; c) ensino superior; d) arte e cultura; e) políticas juvenis e desportivas. Cada um deles com uma direção geral e suas divisões sistêmicas. Fornecem apoio a esses departamentos os setores de comunicação, relações internacionais, administrativo e financeiro.

Figura 5 - Organograma do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia⁷⁴ (2022).

Os Sistemas de Educação do Brasil e da Finlândia contam com diversos outros atores para a realização do processo educacional do país. A OECD (2021) elenca os principais órgãos que ajudam a moldar a política educacional desses dois países.

No caso do Brasil, a OECD (2021) destaca: 1) o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado de assessoramento do MEC responsável pelo cumprimento da legislação e padrões de qualidade para todos os níveis de ensino; 2) O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão semiautônomo de monitoramento e avaliação; 3) a Fundação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação; 4) a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que avalia e apoia o desenvolvimento do ensino superior; 5) o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de

⁷⁴ Organisation of the Ministry of Education and Culture. Disponível em: <<https://okm.fi/en/organisation>>. Acesso em abril, 2022.

Educação (CONSED); 6) a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); 7) a Associação Nacional de Diretores de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); 8) a Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP).

No caso da Finlândia, a OECD (2020c) destaca: a) a Agência Nacional Finlandesa para a Educação (EDUFI), responsável pela implementação da política do ensino infantil ao ensino secundário superior, pelo desenvolvimento de currículos básicos e requisitos de qualificação para a formação docente; b) o Centro Finlandês de Avaliação da Educação (FINEEC), que avalia as instituições e os provedores, monitorando os resultados de aprendizagem para o ensino fundamental e médio; c) as Agências Administrativas Estaduais Regionais (AVI), responsáveis pela supervisão da manutenção da igualdade regional nos principais serviços públicos e o acesso universal à educação de qualidade, que trabalham em colaboração com as autoridades locais desempenhando papel executivo de direção e supervisão; d) os Centros Regionais de Desenvolvimento Econômico, Transporte e Meio Ambiente, que desenvolvem a educação de adultos; e) e a Academia da Finlândia, responsável pelo apoio e financiamento da pesquisa científica e da inovação das IES finlandesas.

Para a OECD (2021), o Brasil apresenta estrutura descentralizada entre o governo federal, os estados e os municípios. Porém, para a organização (*ibid.*), o tamanho e a diversidade do Brasil são os principais desafios para o sistema educacional brasileiro, pois cada instância federativa pode legislar e desenvolver políticas para a educação em suas instâncias. Por exemplo, no caso dos sistemas municipais de ensino, com 5.570 municípios no país, existe a possibilidade legal de que cada um desses municípios possa contar com um sistema de ensino. O trabalho do MEC, então, está na orientação dos sistemas por meio de padrões e estruturas nacionais, coordena a política educacional nacional, regulamenta e avalia o sistema e presta assistência técnica e financeira aos estados e aos municípios, porém, a abrangência de oferta torna ainda mais complexa a administração sistêmica no país, em função de vários fatores tais como a oferta educacional por instituições privadas e públicas, a possibilidade, em parceria com o governo federal, dos sistemas estaduais e municipais públicas poderem oferecer educação de nível superior, as desigualdades sociais, os baixos recursos destinados à educação, entre outros fatores apontados pela OECD (2021).

Conforme Artigo 8º, da LDBEN, Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 2023h), “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação; articulando, então, um sistema federal, 27 sistemas estaduais e 5.570 sistemas municipais. Em nível federal, o Brasil dispõe do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho

Nacional de Educação (CNE). Em âmbito estadual e do Distrito Federal, o sistema educacional brasileiro conta com as Secretarias Estaduais de Educação (SEE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e as Delegacias Regionais de Educação (DRE). Em nível municipal, os sistemas são administrados pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e pelos Conselhos Municipais de Educação (CME).

Para a OECD (2020c), a Finlândia tem um sistema de educação descentralizado e as autoridades e instituições locais têm autonomia significativa na determinação da oferta educacional. O Parlamento decide sobre legislação educacional e o Ministério da Educação e Cultura finlandês tem a responsabilidade de preparar e implementar a política de educação em todos os níveis e modalidades da educação. Na avaliação da OECD (2020c), o governo ministerial tem várias funções, mas uma das principais é o delineamento dos principais objetivos e resultados para um período determinado, acompanhando de forma permanente o desenvolvimento e cumprimento desses planos entre as instituições de ensino. Outra característica importante no sistema finlandês, segundo a OECD (2020c) é que os níveis primários (ensino fundamental no Brasil) e secundário (ensino médio no Brasil) são ofertados e administrados somente nas instâncias locais, municipais, e a oferta do ensino superior é responsabilidade exclusiva da instância federal.

No Capítulo I, da LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2023h), que trata da composição dos Níveis Escolares no Brasil (Quadro 1), é instituído que a educação escolar brasileira é composta de dois níveis: a) a educação básica, formada pela educação infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para aqueles com 4 e 5 anos), ensino fundamental e ensino médio; e b) educação superior. Os ensinos fundamental e médio são de competência, respectivamente, dos municípios (ensino fundamental nos anos iniciais e a educação infantil) e dos estados da União (ensino médio e ensino fundamental, do 5º ao 9º ano). O ensino superior é responsabilidade da instância federal, porém, pode estabelecer parceria com os estados e os municípios, com o acompanhamento do governo federal, mesmo no caso das instituições privadas.

Segundo a LDBEN/1996 (Brasil, 2023h), para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o ano letivo brasileiro, que é diferente do ano civil (que corresponde de 1º de janeiro a 31 de dezembro), deve ter, no mínimo, 800 horas e 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Geralmente, o ano letivo no Brasil segue um calendário escolar padrão, que pode variar ligeiramente dependendo do estado e da instituição educacional.

O ano letivo brasileiro, normalmente, começa em fevereiro ou março e termina em dezembro. Sua estrutura básica é dividida em dois semestres. O primeiro semestre geralmente

começa em fevereiro ou março e se estende até junho ou julho, possui um recesso escolar (férias) de cerca de duas a três semanas. O segundo semestre começa logo após essas férias, em agosto, e continua até dezembro, quando ocorre um recesso mais longo que, geralmente, começa na segunda quinzena de dezembro e se estende até o final de janeiro (Brasil, 2022b).

O ano letivo para a educação superior também conta com 200 dias letivos obrigatórios previstos na LDBEN/1996 (Brasil, 2023h). A carga horária se aplica de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Quadro 1 - Níveis da Educação no Brasil⁷⁵.

ano	Brasil								
	Nível	Ensino							
0	Educação Básica	Educação Infantil				Creche			
1									
2									
3									
4						Pré-escola			
5									
6		Fundamental 1				1º			
7						2º			
8						3º			
9						4º			
10		Fundamental 2				5º			
11						6º			
12						7º			
13						8º			
14						9º			
15	Ensino Médio	10º		Técnico Integrado ao Ensino Médio	10º				
16					11º				
17							12º		
18	Educação Superior (graduações ofertadas por instituições Públicas e privadas) (*) Classificado como acadêmico ou profissional	Bacharelado		Ano 1	Licenciatura	Ano 1	Superior de Tecnologia	Ano 1	
19				Ano 2		Ano 2		Ano 2	
20				Ano 3		Ano 3		Ano 3	
21				Ano 4		Ano 4			
22				Ano 5					
23				Ano 6					
24		Mestrados (*)				Ano 1			
25						Ano 2			
26		Doutorado (*)				Ano 1			
27						Ano 2			
28						Ano 3			
29						Ano 4			

Fonte: OCDE e Ministério da Educação do Brasil – MEC (2023).

No sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (Finland, 2021a) são encontradas todas as informações relativas aos níveis educacionais do país (Quadro 2). A Educação Infantil é denominada como Educação e Cuidados na Primeira Infância (*Early childhood education and care* - ECEC). A educação e esses cuidados são ofertados em centros educacionais específicos para este fim. As autoridades locais são responsáveis por garantir que

⁷⁵ No Brasil, são ofertados cursos de pós-graduações *lato sensu*. Esses cursos compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (*Master Business Administration*). Com duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá um certificado de especialista e não diploma de grau acadêmico. Esses cursos são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino, conforme artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 2022b). No Brasil, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM oferta cursos de especialização, que complementa profissionalmente o itinerário formativo planejado e ofertado por uma instituição educacional. Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos estudantes e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino para a modalidade de EPTNM (Brasil, 2022b).

a educação e os cuidados na primeira infância e o pré-primário sejam fornecidos de acordo com as necessidades das crianças e famílias.

A Educação Geral (*General Education*) refere-se à educação que compreende o Ensino Básico ou Primário, Secundário e outros estudos não profissionais, como os das instituições liberais de educação de adultos. A educação escolar integrada (ensino primário e secundário inferior) compreende o 1.º ao 9.º ano de escolaridade e destina-se a todas as crianças dos 7 aos 17 anos (toda a faixa etária). A escolaridade obrigatória geralmente começa no ano em que as crianças completam sete anos. Todas as crianças que residem permanentemente na Finlândia devem frequentar a educação obrigatória. A educação escolar integral, também conhecidas como escolas abrangentes, são mantidas pelas autoridades locais (municípios) e outros provedores de educação. Menos de dois por cento dos alunos do ensino primário e secundário vão para uma escola privada ou pública.

A Educação Secundária (*Secondary Education*) é o que no Brasil se identifica como Ensino Médio, no qual se encontra a Educação e Formação Profissional (*Vocational Education and Training*). A Educação Secundária é destinada tanto para os jovens sem qualificações do ensino secundário quanto para os adultos que já se encontram no mundo do trabalho. A formação profissional de nível secundário também garante possibilidade de elegibilidade para as universidades de ciências aplicadas ou para as universidades tradicionais (Finland, 2021a).

A Educação Superior (*Higher Education and Science*) é responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, que planifica e implementa toda a política do ensino superior e da ciência, as propostas de orçamento nacional e decisões legislativas provenientes do Parlamento finlandês. Na Finlândia existem dois tipos de universidades: as denominadas tão somente como universidades, cuja finalidade é desenvolver pesquisas e ministrar os seus cursos com base nessas pesquisas; e as universidades de ciências aplicadas, que têm como principal característica a oferta de uma formação mais orientada para a prática, desenvolvendo os estudantes para responder aos desafios do mundo do trabalho e da internacionalização do mercado.

O ano letivo do ensino básico finlandês começa no dia 1º de agosto e termina no dia 31 de julho. O ano letivo é dividido em duas partes: o período de outono e o período de primavera. O trabalho escolar para o ano letivo termina no último dia útil da última semana de maio ou primeira semana de junho. Quaisquer outras decisões sobre os períodos de férias são tomadas pelo provedor de educação (Finland, 2021a).

Quadro 2 - Níveis da Educação na Finlândia.⁷⁶

ano	Finlândia					
	Nível	Ensino				
0	Cuidados na Primeira Infância (<i>Early childhood education and care</i>)	Educação e Cuidados na Primeira Infância				
1						
2						
3						
4						
5						
6		Pré-primário (<i>Pre-primary education</i>)				
7	Educação Geral (<i>General Education</i>)	Educação Básica ou Ensino Fundamental (<i>Basic Education</i> ou <i>Peruskoulu</i> , composta pela <i>Primary</i> e pela <i>Lower Secondary Education</i> ⁷⁷).			1º	
8					2º	
9					3º	
10					4º	
11					5º	
12					6º	
13					7º	
14					8º	
15					9º	
16		Secundário (<i>Secondary Education</i>)	10º	Vocacional (<i>Vocational Education</i>)	10º	
17			11º		11º	
18			12º		12º	
19	Superior (<i>Higher Education and Science</i>) (*) Ofertados nas Universidades e nas Universidades de Ciências Aplicadas	Bacharelado (<i>University</i>)		Ano 1	Bacharelado (<i>University of Applied Science</i>)	Ano 1
20				Ano 2		Ano 2
21				Ano 3		Ano 3
22						Ano 4
23		Mestrado (<i>Master's Degree</i>) (*)			Ano 1	
24					Ano 2	
25		Doutorado (<i>Doctoral Degree</i>) Obs. Não são ofertados nas Universidades de Ciências Aplicadas	Ano 1	Licenciatura ⁷⁸ (<i>Licentiate's Degree</i>) Obs. Não são ofertados nas Universidades de Ciências Aplicadas	Ano 1	
26			Ano 2		Ano 2	
27			Ano 3		Ano 3	
28			Ano 4		Ano 4	

Fonte: OCDE e Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (2023).

⁷⁶ Na Finlândia são ofertados também Programas Vocacionais Especializados (*Further or Specialist Vocational Programmes*). São ministrados por instituições voltadas para a formação profissional, tais como as escolas vocacionais, centros de educação para adultos e universidades. Esses programas são práticos, com foco no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias exigidas em profissões específicas. Eles são projetados para atender às necessidades do mercado de trabalho e fornecer aos indivíduos o conhecimento necessário para trabalhar em funções ou setores específicos. Normalmente, um estudante finlandês que concluiu o Ensino Secundário (médio no Brasil) ou uma graduação precisa comprovar pelo menos 1 ano de experiência profissional na área do estudo para receber autorização para cursar uma especialização, que pode ser de nível técnico ou de pós-graduação (Finland, 2021a), da mesma forma que no Brasil.

⁷⁷ No sistema educacional finlandês, a Educação Secundária Inferior (*Lower Secondary Education*) se encontra estabelecida dentro da Educação Básica ou *Peruskoulu*, cobrindo da 7ª à 9ª série e segue-se à conclusão da Educação Primária (1ª à 6ª série). Normalmente, a Educação Primária é ministrada pelo mesmo professor, o professor de classe, nas seis séries iniciais. A Educação Secundária Inferior é ministrada pelos professores de disciplina, por exemplo: professores formados exclusivamente para linguagens, matemática, química, entre outras disciplinas (Finland, 2021a). Todas as vezes que o texto fizer referência à Educação Básica Finlandesa, o termo que será utilizado será Ensino Fundamental.

⁷⁸ Na Finlândia, o grau de Licenciatura é um grau de pesquisa de pós-graduação que se situa entre um mestrado e um doutorado (Ph.D.). É realizado após a conclusão de um mestrado e envolve estudos avançados e pesquisas em um campo específico (Finland, 2021a).

De acordo com a Lei da Educação Básica finlandesa (Finland, 1998), Ensino Fundamental, as escolas abrangentes (*Peruskoulu*) são obrigadas a fornecer um mínimo de 190 dias letivos por ano acadêmico. Este requisito aplica-se aos alunos do 1º ao 9º ano. Para as que ofertam a Educação Secundária Superior (*Lukio*), a legislação não determina um número específico de dias letivos. No entanto, as escolas secundárias superiores normalmente têm cerca de 180 a 190 dias letivos por ano letivo, semelhantes às escolas abrangentes (Finland, 2021a).

Na Finlândia, o ano letivo é dividido em dois semestres, com uma pausa de verão entre eles. O ano letivo geralmente começa em meados de agosto ou início de setembro e termina no final de maio ou início de junho. As datas exatas podem variar ligeiramente entre diferentes regiões e níveis educacionais. O primeiro semestre começa em agosto ou início de setembro e continua até meados de dezembro. Nesse período, os alunos assistem às aulas e se envolvem em diversas atividades acadêmicas. Em fevereiro ou março, há uma pausa de inverno ou feriado de inverno. Seu tempo varia ligeiramente entre as regiões, pois normalmente é programado para se alinhar com as melhores condições de esqui. O segundo semestre começa no início de janeiro e se estende até o final de maio ou início de junho. O ano letivo termina com férias de verão, que geralmente começam no início de junho e duram até meados de agosto.

Na Finlândia, as instituições de ensino superior, como as universidades e as universidades de ciências aplicadas, geralmente seguem um calendário acadêmico que inclui um número específico de dias de ensino e estudo. O número exato de dias de ensino e estudo varia conforme as instituições e seus programas acadêmicos. Em média, as instituições de ensino superior na Finlândia têm cerca de 160 a 180 dias de ensino e estudo por ano acadêmico (Finland, 2021a).

Com o exposto, observam-se mais aproximações do que distanciamentos entre os dois sistemas educacionais em estudo. Em termos de composição organizacional, o que chamou a atenção é o Departamento de Políticas Juvenis e Desportivas finlandês, responsável pelo acompanhamento das políticas para trabalho da juventude, conforme *Government Decree 211/2017, on youth work and policy*⁷⁹. De acordo com este decreto, o Ministério da Educação e Cultura da Finlândia é responsável pela administração geral, coordenação e desenvolvimento da política nacional de juventude. Esse normativo federal dispõe sobre os programas governamentais para o trabalho juvenil nacional. Essa política serve como documento estratégico para direcionar os esforços para o crescimento, a independência e a inclusão social dos jovens finlandeses. A lei também define que associações e fundações registradas no

⁷⁹ Tradução livre: Decreto do Governo 211/2017, sobre-trabalho e política juvenil.

ministério podem se candidatar e receber auxílio estatal, tornando-se organizações nacionais de trabalho juvenil.

O cuidado e acompanhamento dos jovens finlandeses é muito criterioso. Segundo o Ministério do Trabalho da Finlândia (Finland, 2023c), a lei protege os jovens da tensão causada pelo excesso de trabalho, entretanto, pessoas com 15 anos de idade que tenham concluído o currículo do ensino obrigatório podem ser contratadas de forma permanente. O trabalho não deve ser perigoso para o desenvolvimento físico ou mental de um jovem ou exigir mais responsabilidade do que pode ser considerado razoável em relação à idade do empregado, ou que exijam mais esforço do que pode ser considerado razoável em relação à força do funcionário. As condições em que os jovens podem ser admitidos ao mercado de trabalho deve garantir horário de trabalho regular; horas máximas de trabalho; distribuição do horário de trabalho; períodos de descanso e segurança no trabalho; responsabilidade do empregador de fornecer formação e orientação; fornecimento de exames médicos; e outros cuidados que são estabelecidos por leis e decretos que se aplicam ao trabalho realizado por jovens.

Outro ponto que chamou a atenção, especialmente durante as observações assistemáticas realizadas na Finlândia, em abril de 2022, foi na existência de um sistema permanente de informações e acompanhamento dos estudantes. O corpo docente finlandês é formado para trabalhar em cooperação com os pais ou responsáveis. Para isso, a comunicação entre docentes e familiares se torna de fundamental importância. Quando uma criança é matriculada no Ensino Fundamental, desde os primeiros anos, ela é cadastrada em um sistema de informações acadêmico (Visma, 2022b), conhecido como Wilma, que irá acompanhá-la até o final do ensino médio.

[...] Wilma é a plataforma de ensino e aprendizagem mais popular da Finlândia, criando um caminho de aprendizagem digital do jardim de infância ao ensino médio. Wilma apoia a administração na organização e avaliação, bem como na comunicação e fluxo de informações entre casa e escola⁸⁰ (Visma, 2022b, n.p.).

Por meio desse sistema, professores, pais e estudantes interagem, comunicam-se, recebem informações e *feedbacks* de desempenho e acompanhamento das autoavaliações, realizadas desde os primeiros anos da educação básica. Todos os estudantes finlandeses de seus Ensino Fundamental e Médio são cadastrados no Wilma, incluindo também os imigrantes legalizados no país.

⁸⁰ Texto original: “[...] Visma on Suomen suosituin opetuksen ja oppimisen alusta, joka luo digitaalista opintopolkua aina päiväkodista toiseen asteen oppilaitokseen asti. Wilma tukee hallinnon organisoinnissa ja arvioinnissa, sekä kodin ja koulun välisessä viestinnässä ja tiedonkulussa”

Destaca-se, também, a divisão entre a Educação Tradicional e a Vocacional, finlandesas. A educação secundária finlandesa (ensino médio, no Brasil) tem duração de 3 anos. Ao fazer parte desse nível educacional, o estudante pode optar pelo ensino tradicional ou vocacional, sendo essa última modalidade, para os casos de estudantes que queiram ou precisam começar a trabalhar mais cedo, sem passar ou antes de entrar em uma universidade. É o equivalente aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no Brasil, que são ofertados também na forma subsequente, para os estudantes que já concluíram o ensino médio (Finland, 2021a). O que se destaca se encontra nessa mesma divisão para a Educação Superior, ofertada pelas das Universidades (tradicionais) e das Universidades de Ciências Aplicadas.

Para se ter uma ideia do rigor dessa separação entre o denominado ensino tradicional e o vocacional, cursos como os de engenharia, administração de empresas e outros não são ofertados nas universidades, mas apenas nas universidades de ciências aplicadas, mais voltadas para a prática e o mundo do trabalho (Finland, 2021a). Essa diferença é nítida ao se comparar as ofertas de Ensino Superior dos Institutos e das Universidades Federais do Brasil, onde não se tem nenhum tipo de diferença: nas duas instituições de ensino se ofertam os mesmos tipos de cursos de bacharelado, licenciaturas e superiores de tecnologia.

Verificou-se a não existência de elementos de caráter altamente inovadores no sistema educacional finlandês em comparação com o sistema brasileiro. Alguns pontos chamam a atenção na forma como se estruturaram ou a incidência de políticas educacionais de Estado e não de governo, como será analisado a seguir. O que se pode destacar, pelo interesse da pesquisa, é a aproximação entre os dois sistemas educacionais na oferta da Educação Básica ou Geral, no caso da Finlândia: nove anos para o Ensino Fundamental; três anos para o Ensino Médio; divisão entre o ensino tradicional e o vocacional tanto no Ensino Médio do Brasil quanto no Ensino Secundário finlandês. Outro ponto que também merece destaque e que será analisado no item 4.3, à frente, está no fato de que no Brasil todos os níveis educacionais são ofertados pela iniciativa privada e com autorização para a busca de lucratividade. Na Finlândia, só se permite a oferta da Educação Geral, primária e secundária, por escolas privadas, porém, é proibida a obtenção de lucro. Tais escolas precisam de autorização especial e recebem subsídios do Ministério de Educação e Cultura da Finlândia. No nível educacional superior não é permitida a iniciativa privada.

4.2 Efetividade: em busca de um conceito e de uma aplicação

Eficiência, eficácia e efetividade, termos conhecidos como os 3 E's, são conceitos

importantes para a avaliação do processo administrativo das organizações sociais, sejam elas públicas ou privadas, o que inclui as instituições educacionais. Os 3 E's, enquanto instrumentos de avaliação, em geral, têm sido utilizados “[...] na disseminação, nos largos incentivos e fartos financiamentos para a implantação de processos de ‘gerência total’ ou ‘qualidade total’ nos diversos níveis de ensino e nas instâncias do poder público (Gracindo; Kenski, 2001, p. 1), o que vem ocorrendo com maior frequência desde os anos sessenta, quando o mundo corporativo reformulou processos de trabalho e estabeleceu conceitos e métodos voltados para a gestão da “qualidade total”, fazendo uso de ferramentas estratégicas tais como os 3 E's na busca pela produtividade organizacional. Para isso, organizações de todos os tipos têm otimizado custos, aprimorado processos, automatizado fluxos de trabalho, tudo o que for possível para alcançar suas finalidades, manter ou ampliar a lucratividade, entre outros fins (Pinto, 2010); ou, no caso das instituições públicas, fazendo uso de instrumentos de avaliação de desempenho para se justificar o uso do erário público (Pereira, 1998).

Esforços por melhorias e pelo uso apropriado de recursos são observados no campo da Administração Educacional, na busca por altos níveis de excelência e desempenho na formação dos estudantes. Em 1987, por exemplo, oito países (EUA, Inglaterra, País de Gales, Escócia, Austrália, Suécia, Canadá e África do Sul) se reuniram e realizaram o *International Congress for School Effectiveness and Improvement* – ICSEI (Congresso Internacional de Efetividade e Melhoria Escolar), sob a coordenação do Departamento de Administração Educacional do *Teacher's College*, da Universidade de Columbia, EUA. O ICSEI foi realizado em duas partes: 1) uma conferência para tratar sobre a efetividade escolar; 2) na forma de reunião de tomada de decisões e organização do que viria a se tornar em uma instituição internacional que, hoje, representa uma comunidade global, um fórum mundial com representantes de mais de 50 países, que visa colaborar na melhoria da qualidade, equidade e excelência na educação (Townsend, 2007).

Townsend (2007) relata que em janeiro de 2007, o ICSEI comemorou o seu vigésimo aniversário na Eslovênia, quando foi revisto o progresso do congresso nos 20 anos decorridos, assim como alguns dos principais pesquisadores educacionais participantes apresentaram suas suposições referentes às maneiras de tornar a escola mais efetiva. As três principais suposições sobre efetividade e melhoria escolares debatidas foram: a) dadas as condições apropriadas, todas as crianças podem aprender; b) rejeição da tese de que escolas boas e escolas ruins podem ser identificadas pelo *status* socioeconômico da área em que estão localizadas; c) as escolas mais efetivas conferem maior consistência e coordenam a inter-relação entre currículo, ensino e organização escolar.

O supracitado autor analisou a busca pelo desempenho escolar, pela efetividade e melhoria das instituições educacionais, nos vinte anos decorridos desde o primeiro ICSEI. O autor destacou que o modelo de avaliação da efetividade escolar mais aceito, até 1990, era o Modelo dos Cinco Fatores de Edmonds (1979): 1) liderança; 2) foco institucional; 3) clima propício à aprendizagem; 4) altas expectativas quanto aos resultados a serem atingidos; e 5) medição de desempenho dos estudantes. Townsend (2007), então, fez referência a diversos outros estudos da época que apontavam outros fatores que contribuíam para o êxito escolar, contrapondo Edmonds (1979) e sua tese que a efetividade escolar dependia da combinação e do desenvolvimento dos cinco “ingredientes” ou dos Cinco Fatores.

Os principais estudos referenciados por Townsend (2007) foram: a) a variação do nível de efetividade das escolas conforme o ambiente social da localidade (Hallinger; Murphy, 1986); b) a contribuição da cultura de medição na busca por melhorias de resultados (Mortimore *et al.*, 1988); c) a obtenção de excelentes resultados a partir do desenvolvimento em alguns elementos e não em outros (Stringfield; Teddlie, 1991); d) o aumento do bom desempenho escolar por meio da miscigenação de classificação social dos alunos (Blakey; Heath, 1992); e) a variação da efetividade escolar ao longo do tempo (Nuttall, 1992); f) as escolas efetivas não são, necessariamente, efetivas em tudo; algumas podem ser efetivas academicamente, mas não em termos de resultados sociais, ou vice-versa (Mortimore *et al.*, 1988); entre outros estudos.

Townsend também discorreu sobre a distinção e a relação entre os conceitos de efetividade e de melhoria escolares, aceitos pelo ICSEI, o que contribui para a conceituação sobre a efetividade no presente estudo de Educação Comparada. Para o referido autor, enquanto a efetividade se preocupa com os resultados obtidos, a partir da identificação e mensuração de determinadas variáveis para o êxito educacional, a melhoria enfatiza os processos e respectivos fatores que intervêm em um projeto de melhoria contínua. Ambas as abordagens se inter-relacionam na modernização de um sistema escolar ou educacional exitoso. Dessa forma, a efetividade busca a aferição de resultados e o êxito educacional alcançado, produzindo, também, uma intensa e imensa quantidade de informações que podem contribuir para a avaliação e para o diálogo com o público interessado e com a sociedade, na procura por transformações sociais que se fazem necessárias (Souza, 2009).

No sítio eletrônico do ICSEI foi localizado um artigo que apresentava caso brasileiro, porém, sem a possibilidade de acessá-lo ou de identificação do autor. Tratava-se de um artigo com título: “Diante da COVID, evoluímos mais de 100 anos em um mês: Jaraguá do Sul,

Brasil”, encontrado em uma seção do sítio eletrônico, denominada “Vozes do campo”⁸¹ (ICSEI, 2023). Esta seção disponibilizava para seus associados diversos artigos ou textos referentes à Covid-19, o quanto a pandemia revelou as desigualdades existentes nos sistemas educacionais de todo o mundo e que, tal situação, levantou questões sobre como apoiar a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que se encontravam em contextos vulneráveis.

No caso da Finlândia, foi encontrado apenas um artigo (Shirley, 2016), em outra seção do sítio eletrônico do ICSEI, denominada “Série de Monografias ICSEI”. O trabalho apresenta um estudo comparado entre redes transnacionais que visam a melhoria e o desempenho escolar: o *Center for International Mobility Organization* (CIMO), do Canada, e o *National Board of Education*, da Finlândia. Shirley (2016) demonstra que os sistemas educacionais podem seguir estratégias e características diferentes e alcançarem resultados excelentes em avaliações internacionais como o PISA⁸². O autor relata que enquanto no Canada foi desenvolvido um sistema com padrões curriculares e acadêmicos detalhados e testes frequentes para avaliação dos estudantes, a Finlândia apresentou diretrizes curriculares flexíveis, plena autonomia dos professores e nenhum teste nacional periódico de avaliação dos alunos, apenas um exame na conclusão do ensino médio. Contudo, os dois países foram bem-sucedidos no PISA. Nesse estudo de Educação Comparada, os dois países criaram uma rede de troca de experiências entre gestores escolares, professores e estudantes do ensino médio para que pudessem identificar e aprender com suas semelhanças e diferenças, visando mudanças de estratégias educacionais, caso necessário.

A conclusão de Shirley (2016, p. 23) contribui para a presente tese de doutorado. O autor questiona:

[...] devemos nos curvar ao espírito dos tempos e seguir uma filosofia de educação focada na formação do capital humano como o *summum bonum* da educação? Nossos alunos devem ser entendidos principalmente como trabalhadores do conhecimento que darão aos contribuintes um bom retorno sobre os investimentos públicos? Ou existe outra forma de pensar, de acordo com o pensamento de Kant e Adorno, que vê a voz do aluno como um processo primário e resultado da educação para a liberdade. Educadores em várias jurisdições diferentes estão buscando recuperar uma filosofia da educação mais abrangente e humanista, mas veem seus esforços frustrados repetidamente. Como podemos seguir adiante?⁸³

⁸¹ Texto original: “Voices from the field”.

⁸² Finlândia e Canadá foram classificados em 7º e 11º lugares, respectivamente, no PISA 2012 (OECD, 2020b).

⁸³ Texto original: “must we bow to the spirit of the times and follow a philosophy of education focused on human capital formation as the *summum bonum* of education? Are our students to be understood primarily as knowledge workers who will provide taxpayers with a good return on public investments? Or, is there another way of thinking, in line with that of Kant and Adorno, that views student voice as a primary process and outcome of education for freedom? Educators in many different jurisdictions are seeking to recover a more capacious and humanistic philosophy of education, but find their efforts thwarted time and again. How can we move forward?”

O referido autor remete ao discorrido no capítulo 3 deste estudo, sobre o papel da educação, enquanto processo social, que tem relação com o seu potencial transformador, conscientizador, de resgate do homem do processo de desumanização ocorrido na sociedade industrial burguesa (Carvalho, 2018); e, também, a Mészáros (2008, p. 15) ao afirmar que a Educação transformou-se em um estigma dessa sociedade burguesa, ao fornecer “[...] os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista”.

Shirley (2016) relata que educadores de diferentes países, assim como Mészáros (2008), têm buscado a recuperação de uma filosofia de educação mais ampla e humanista, destarte, encontram seus esforços frustrados em função de interesses políticos diversos. O autor aponta, ainda, o caminho para uma efetiva transformação no campo da Educação, em busca da efetividade de seus sistemas nesse viés social: promover o diálogo sobre a natureza e a dinâmica das mudanças que se deseja; diálogos esses que podem deixar de se restringir aos espaços escolares para se adentrar nas organizações comunitárias, instituições religiosas, academia, espaços públicos, entre outros.

São muitas as propostas de diálogo para se considerar as ocorrências que vêm modificando o cenário mundial do campo da Gestão Educacional que visa à aferição de resultados e o êxito educacional alcançado (Townsend, 2007). Um dos debates produzidos se encontra no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no campo da Educação. A produção de informações em larga escala, por exemplo, tem transformado a realidade das organizações sociais a partir do desenvolvimento Técnico-Científico Informacional (Harvey, 2004). Um bom exemplo é encontrado no caso dos “*Big data*”, termo da língua inglesa utilizado atualmente para conceituar uma área do conhecimento tecnológico que estuda o tratamento e o processamento de informações com base em uma enorme quantidade de dados: os metadados. Se os “*Big data*” são pertinentes ou úteis para aplicação em determinadas situações dependerá de estudos apurados, aprofundados e detalhados, como é o caso do PISA.

As informações produzidas pelo PISA, por si só, não são suficientes para a tomada de decisões, porém, são indicadores que servem como apontamentos para estudos mais aprofundados. Os resultados do PISA podem ser comparados aos censos populacionais, dos países em geral, especialmente pela identificação de

[...] fenômenos sociais a partir do acompanhamento periódico de diversas taxas estatísticas como as de mortalidade, natalidade, envelhecimento, grau de instrução, entre muitas outras sinalizações que geram estudos, programas e políticas públicas em

todas as áreas da sociedade (Yabe, 2022, p. 138).

Os índices estatísticos levantados pelos censos são dados que necessitam de tratamento adequado para a produção de informações que podem nortear o processo de gestão para a tomada de decisões organizacionais, o que pode resultar em políticas públicas importantes para determinada sociedade por meio desses indicadores. Da mesma forma, políticas e programas públicos para a Educação podem ser instituídos a partir de apontamentos dos relatórios do PISA. Para Carvalho (2009, p. 1028), a partir da analogia do “espelho do perito”, esses relatórios servem como um instrumento “[...] que ‘apenas’ revela, com limpidez e nitidez científica, ‘a realidade’ das performances dos escolares e de suas relações com os seus backgrounds socioeconômicos e com os factores de mediação (de intervenção política)”. Para o autor, os dirigentes do Programa têm como objetivo tornar o PISA reconhecido como um conjunto de dados importantes na promoção de um debate ou decisões políticas a partir de evidências científicas, no entanto, não como instância de solução de problemas.

O acompanhamento ou controle administrativo das organizações em geral, são preocupações constantes na atualidade, seja com o objetivo de ampliar a lucratividade das corporações privadas, ou para a prestação de contas das organizações públicas, ou para se alcançar melhor desempenho na formação dos estudantes, no caso das instituições educacionais. Os 3 E’s são instrumentos muito oportunos para todos esses casos.

Para Sobral e Peci (2013, p. 31), “[...] podemos definir administração como um processo de coordenação do trabalho dos membros da organização e de alocação dos recursos organizacionais para alcançar os objetivos estabelecidos de uma forma eficaz e eficiente”. De forma sintetizada, para os autores, uma organização eficiente é aquela que minimiza a utilização de recursos, enquanto a eficaz é a que maximiza o cumprimento de objetivos.

Para Chiavenato (1999, p. 337),

[...] à medida que o administrador se preocupa em fazer corretamente as coisas, ele estará voltando-se para a eficiência (melhor utilização dos recursos disponíveis). Porém, quando ele utiliza estes instrumentos [...] para verificar se as coisas bem-feitas são as coisas que realmente deveriam ser feitas, então ele estará voltando-se para a eficácia (alcance dos objetivos por meio dos recursos disponíveis).

Na abordagem administrativa, efetividade é a junção entre eficiência e eficácia. Uma instituição social ou um sistema educacional são efetivos, nessa perspectiva da Administração, se forem, ao mesmo tempo, eficientes e eficazes, ou seja, se fazem bom uso dos meios, dos recursos, para se alcançar objetivos (Chiavenato, 1999); ou ainda, se minimizam a utilização dos meios, dos recursos disponíveis, e se maximizam o cumprimento dos fins, da finalidade,

dos objetivos (Sobral; Peci, 2013).

Contudo, no dicionário⁸⁴, o termo “efetividade” é característica, particularidade ou estado do que é “efetivo”, termo proveniente do latim *effectivus*, aquilo que é capaz de causar um efeito real, que funciona de fato. O conceito de efetividade, então, pode ir além da perspectiva administrativa, especialmente da administração de empresas, podendo significar algo a mais do que alcançar resultados planejados com o mínimo de recursos utilizados.

A utilização dos 3 E's, no campo empresarial, apresenta um caráter técnico, como métrica, prioritariamente, para avaliação de produtividade e de lucratividade. Para Souza (2009), mesmo no campo da gestão pública, o uso de mecanismos de avaliação com base nos 3 E's também podem apresentar esse caráter técnico e econômico, inclusive no campo da educação, principalmente quando os gestores públicos não priorizam ou não articulam suas atividades com a participação popular e com os valores culturais histórica e socialmente construídos, transformando a avaliação em mero controle contábil ao invés da (auto) regulação e controle social. Dessa forma, para Souza (2009), os 3 E's passam a ser muito utilizados como instrumento estratégico de controle, para fundamentar reformas da administração pública, não necessariamente para benefício da sociedade. Não obstante, a avaliação de uma política ou programa sociais, para a autora, deveria

[...] ser vista como uma questão pública, não apenas técnica. Não como uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar os conflitos, homogeneizar os interesses, camuflar as desigualdades. Ao contrário, a qualidade da avaliação se dá pela sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o (Souza, 2009, p. 26).

Ainda para Souza (2009), a inserção da avaliação das políticas públicas, como recurso de gestão, pode contribuir para o debate crítico, utilizando os respectivos resultados como diretrizes para os processos de mudança e fundamentação para a tomada de decisão; não utilizando os 3 E's como meros instrumentos estratégicos de controle do Estado, de retórica ou avaliação de desempenho, porém, para avaliar e promover o diálogo com a sociedade sobre as transformações sociais necessárias. Um governo político ou gestor público podem contar com boas avaliações das suas ações para planejar novas atividades ou para garantir sua permanência no poder, apresentando evidências de que está utilizando de forma adequada os recursos públicos, ao prestar contas de sua gestão.

Para Fagundes e Moura (2009, p. 99), os 3 E's são recursos metodológicos importantes na avaliação de instituições, políticas e programas públicos, o problema estaria na finalidade ou

⁸⁴ Fonte: Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/efetividade/>. Acesso em: 28 ago, 2023.

intencionalidade. Por um lado, a avaliação se realiza como elemento de controle, fiscalização sobre pessoas e órgãos públicos, para o cumprimento de normas, regulamentos, padrões, ou, ainda, para a manutenção de uma determinada ordem social ou interesses políticos. Por outro lado, a avaliação pode contribuir para o “[...] julgamento dos procedimentos e dos resultados obtidos, tendo em vista indicar mudanças necessárias nos planos e na sua execução”.

Arretche (2001a) enfatiza esse o caráter valorativo de qualquer forma de avaliação, pois, necessariamente, envolve um julgamento, uma atribuição de valor, uma medida de aprovação ou desaprovação de uma política ou programa públicos. A autora descarta a possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação de política pública possa ser meramente instrumental, técnica ou neutra, pela dificuldade do analista anular seus princípios e valores pessoais.

Para Draibe (2001), independentemente do tipo de avaliação, são recorrentes as dificuldades de formulação e elaboração de projetos de avaliação de políticas e programas públicos, por haver pouco consenso acerca de conceitos básicos para escolhas, entendimento e análise. Segundo ela, a compreensão de conceitos, tais como os relativos aos 3 E's, é decisiva em qualquer trabalho avaliativo, seja para “[...] definir o terreno comum sobre o qual trabalhará a equipe, seja para garantir a boa compreensão quando os resultados são divulgados” (Draibe, 2001, p. 16).

Fagundes e Moura (2009), Draibe (2001) e Arretche (2001a) dialogam e convergem quanto aos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, enquanto instrumentos de avaliação para instituições, políticas e programas públicos. Para Fagundes e Moura (2009, p. 100), por exemplo, o conceito de eficiência se encontra na avaliação da “[...] correlação entre os efeitos dos programas (benefícios) e os esforços (custos) empreendidos para obtê-los”. Em uma avaliação superficial, na perspectiva da eficiência como mecanismo de controle, determinada política ou programa públicos podem ser avaliados negativamente pelo custo elevado em relação ao benefício reduzido.

Na perspectiva da administração empresarial é o que se pode chamar de relação custo/benefício, e tem por objetivo reestruturar uma ação ou processo, para se obter o menor custo possível em termos de recursos financeiros, tempo, esforços de pessoal, na busca de maior produtividade. Nesse sentido, Fagundes e Moura (2009) enfatizam a necessidade de avaliações críticas, qualitativas, pois o desperdício pode estar associado a diversos fatores por falha no planejamento, na elaboração do projeto, desconhecimento das realidades sociais existentes, enfim, é preciso considerar todos os fatores que poderão levar, inclusive, à identificação da necessidade de aumento dos recursos em vez da redução.

Para Draibe (2001), a eficiência de uma instituição, políticas ou programas públicos é

examinada por parâmetros técnicos, no uso dos recursos disponíveis de tempo e custo em relação ao trabalho desenvolvido. O ideal estaria na relação: maior produção/menor tempo/menores custos, ou seja, que a ação ou instituição possa servir/produzir mais e gastar menos. Uma abordagem que também guarda similaridade com a eficiência desejada no campo empresarial, aquela que contribui para a produtividade das empresas, para a relação custo/benefício. A autora destaca outro fator importante a ser considerado no uso dos 3 E's: as alternativas tecnológicas, em função da sua importância no processo de desenvolvimento das atividades e organizações públicas, o que, para ela, classifica-se como eficiência técnica.

Para Arretche (2001a), a avaliação da eficiência se encontra na relação entre a implementação de uma dada política e os resultados alcançados, especialmente pela sua importância no contexto político da frequência de escassez de recursos públicos. A autora chama a atenção para o desafio em aumentar o volume de recursos disponíveis, sem aumentar o volume de arrecadação. A busca pela eficiência, neste caso, estaria na realocação de recursos para entidades ou fins específicos, o que significa a busca pela melhoria da gestão das instituições, políticas e programas públicos. Da mesma forma que as autoras citadas anteriormente, Arretche (2001a) sublinha a racionalização dos gastos para que a eficiência ganhe preponderância.

Para Fagundes e Moura (2009), eficácia é a avaliação entre os objetivos e os instrumentos explícitos utilizados por uma instituição ou em políticas e programas públicos. Não se trata meramente de aferir o cumprimento de objetivos ou metas, quantitativamente, mas um estudo mais aprofundado sobre os efeitos diretos e indiretos, resultantes da intervenção ou relacionados à intencionalidade da ação, mesmo que sejam efeitos perversos, que, de forma mediata ou imediata, são contrários àquilo que se planejou.

Para Draibe (2001, p. 35), a eficácia está relacionada com as “[...] características e ‘qualidades’ dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro”. Dessa forma, uma política pública poderá ser classificada como eficaz ao atingir os resultados esperados, porém, sem perder de vista o desempenho e a dinâmica dos processos e sistemas adotados para a sua implementação. A autora (*ibid.*, p. 35) destaca que “[...] a avaliação de eficácia é, por natureza, uma avaliação de processo”, de forma que se possa apontar quais fatores de ordem material e institucional contribuíram de forma positiva ou negativa na implementação de uma determinada política ou programa públicos.

Para Arretche (2001a), a avaliação da eficácia é a mais utilizada dos 3 E's em avaliações de políticas públicas, por ser a mais factível e menos onerosa para realização: o avaliador relaciona as metas anunciadas para uma política ou programa públicos com os resultados

alcançados, para concluir sobre o sucesso ou fracasso do que foi realizado. A pesquisadora também classifica como política ou programa eficazes quando os instrumentos previstos para implementação são bem empregados, ou seja, quando o processo de adequação e de coerência de todos os meios utilizados estão inter-relacionados e produzem os resultados esperados.

Conforme anunciado, na perspectiva da Administração, especificamente da administração de empresas: uma corporação é efetiva quando consegue ser, ao mesmo tempo, eficiente e eficaz. Para a Administração Pública, o conceito de efetividade vai além desse aspecto técnico, objetivo e quantitativo da administração empresarial, para adentrar-se no campo social, qualitativo e subjetivo, em função dos diversos fatores já apresentados até o momento. Isto é, a avaliação da efetividade não se resume à mera verificação de minimização dos recursos e de maximização dos objetivos (Sobral; Peci, 2013). Para se avaliar a efetividade é preciso considerar fatores tais como: a escassez e a realocação de recursos públicos; os possíveis desperdícios que podem estar associados a falhas no planejamento por desconhecimento das realidades sociais existentes; a disponibilidade de meios tecnológicos; a dificuldade na realocação de orçamento por interesses políticos diversos; as ‘qualidades’ dos processos e dos sistemas de implementação; entre outros fatores.

Para Fagundes e Moura (2009), a avaliação da efetividade de uma instituição, políticas ou programas públicos diz respeito ao estudo do impacto, do efeito real sobre o objeto da intervenção. Para elas, a dificuldade se encontra no estabelecimento do grau de efetividade em termos comparativos sobre o antes e o depois, ou a confirmação sobre os resultados terem relação com a ação desenvolvida.

[...] Essa modalidade de avaliação apoia-se, não só em dados extraídos da realidade pela própria organização, como também em dados secundários disponíveis, como registros, recenseamentos, pesquisas, nos quais se podem obter informações adicionais de grande validade para a análise do antes e do depois da intervenção (Fagundes, Moura, 2009, p. 101).

Segundo elas, a avaliação da efetividade deve apresentar os resultados encontrados na realidade social que estão causalmente relacionados àquela política, ou programa, ou instituição públicos. Fagundes e Moura (2009) destacam, também, a importância da continuidade das avaliações, para a identificação da realidade e permanência do impacto causado pelas ações políticas ou pelas instituições sociais.

Para Draibe (2001), efetividade se refere à relação entre aquilo que se busca alcançar, por uma instituição, políticas ou programas públicos, seus propósitos, objetivos e metas, e os impactos e efeitos obtidos. Para a autora (*ibid.*, p. 36), “[...] a efetividade de um programa se mede pelas qualidades e níveis de qualidade com que realiza seus objetivos específicos, isto é,

as alterações que se pretende provocar na realidade sobre a qual o programa incide”. Em outras palavras, uma instituição, políticas ou programas públicos devem buscar a qualidade de suas ações, mas só poderá ser classificada como efetiva se causar os impactos desejados e planejados e promover efeitos positivos na sociedade.

Para Arretche (2001a, p. 31), efetividade é “[...] o exame da relação dentre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação”. Seja na avaliação de uma política pública ou de uma instituição social, como é o caso dos sistemas educacionais, a efetividade pode ser verificada na transformação das condições sociais de vida das populações atendidas pelas políticas ou pelas instituições.

Todo o exposto leva a algumas inferências importantes para o estudo em tela. Eficiência, eficácia e efetividade são termos, muitas vezes, apontados como sinônimos, enquanto, na verdade, são conceitos bem diferentes, o que faz com que sejam utilizados também para propósitos diferentes. No campo da Administração, seja de uma empresa, de uma escola, ou de um sistema educacional, saber quais são as peculiaridades de cada um desses conceitos é de fundamental importância para o cumprimento de suas finalidades. É possível identificar, na prática, o distinto uso dos 3 E’s na ilustração a seguir, que traz como referência um processo de vacinação:

[...] a eficiência, tem relação com a produtividade por vacinador, ou seja, a relação entre nº de crianças atendidas por profissional; a eficácia refere-se à meta atingida, esta seria eficaz se todo o público fosse atingido. E por último e mais importante, a efetividade, ou seja, houve uma redução no número de crianças que contraíram a doença no período? Neste exemplo, a efetividade depende de uma série de fatores, como qualidade da vacina, público atendido, o momento em que a vacina foi aplicada, dentre outras variáveis, evidenciando assim a complexidade em aferir tal índice (Perez, 2017, n.p.).

Nesse exemplo, é possível averiguar, grosso modo, a eficiência na busca pela minimização de recursos e a eficácia na maximização do cumprimento dos objetivos (Sobral; Peci, 2013), ou, uma melhor utilização de recursos disponíveis para o alcance dos objetivos planejados (Chiavenato, 1999). Não obstante, Perez (2017), Fagundes e Moura (2009), Draibe (2001) e Arretche (2001a) alertam sobre a complexidade que se encontra na avaliação da efetividade, pela sua dependência a uma série de variáveis e fatores envolvidos com as ações políticas e com as organizações públicas. O que se pode inferir, após análise das conceituações apresentadas, é que a avaliação da efetividade apresenta um considerável caráter de subjetividade e não tanto de objetividade.

O que se pode inferir, também, relaciona-se com o significado encontrado no dicionário sobre o termo “efetividade” e nas conceituações apresentadas, anteriormente. Em síntese, uma ação política ou organização pública são efetivas quando: 1º) acontecem conforme projeto ou planejamento pré-determinado; 2º) causam um “[...] efeito real e positivo sobre o objeto da intervenção [a sociedade]” (Fagundes; Moura, 2009, p. 101); 3º) esse efeito provoca alterações, transformações “[...] na realidade [social] sobre a qual o programa incide” (Draibe, 2001, p. 36) ou promove “[...] mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas” (Arretche, 2001a, p. 31).

Na perspectiva da Administração de Empresas, uma corporação privada efetiva é aquela que faz mais com menos para se aumentar a produtividade e a lucratividade (Sobral; Peci, 2013); contudo, as instituições, políticas e programas públicos podem ir além dessa conceituação reducionista e tecnicista sobre a efetividade antes de objetivá-la ou colocá-la na agenda de processos avaliativos, definindo indicadores de efetividade inter-relacionados com a sua execução, funcionamento, com os efeitos desejados e com as transformações das realidades sociais necessários ou demandados.

4.3 A efetividade dos sistemas educacionais do Brasil e da Finlândia

Com o exposto, entende-se que a efetividade das instituições, das políticas ou dos programas públicos está relacionada com o cumprimento de seus propósitos. Como a finalidade de um sistema educacional é organizar, garantir, prover o direito à Educação aos cidadãos de determinada sociedade (Saviani, 2018b), a solução encontrada para se concluir sobre a efetividade dos sistemas de Educação em estudo se inicia pela identificação dos propósitos da Educação do Brasil e da Finlândia, para posterior verificação se são cumpridos e se são efetivados, ou seja, se os sistemas funcionam de fato em conformidade com os fins para os quais foram constituídos e se causam efeito real e transformador sobre a sociedade (Fagundes; Moura, 2009; Draibe, 2001; Arretche, 2001a).

Os propósitos fundamentais para a Educação do Brasil e da Finlândia estão dispostos em suas políticas públicas instituintes, suas Constituições Federais. O quadro a seguir apresenta esses propósitos.

Quadro 3 - Propósitos da Educação instituídos nas constituições federais do Brasil e da Finlândia.

	Brasil	Fonte	Finlândia	Fonte
Propósitos em geral Constituições Federais do Brasil e da Finlândia	“[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.	Constituição Federativa do Brasil – CFB (1988) (Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I, Da Educação)	“[...] Todos têm direito à educação básica gratuita. As disposições sobre o dever de receber educação são estabelecidas por uma Lei. As autoridades públicas devem, conforme previsto mais detalhadamente por uma lei, garantir a todos iguais oportunidades de receber outros serviços educacionais de acordo com sua capacidade e necessidades especiais, bem como a oportunidade de desenvolver-se sem ser impedido por dificuldades econômicas. A liberdade da ciência, das artes e do ensino superior é garantida ⁸⁵ .	The Constitution of Finland - CF, 11 June 1999 (Chapter 1 - Fundamental provisions; Section 16 - Educational rights) (Tradução livre: Capítulo 1 - Disposições fundamentais; Seção 16 - Direitos educacionais)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observam-se aproximações e distanciamentos nos propósitos da Educação dos dois países. Ela é estabelecida como direito de todos, contudo, o dever em promovê-la, no caso brasileiro, não pertence apenas ao Estado, mas também à família, com a colaboração da sociedade. Fica aqui instituído de forma implícita o envolvimento da iniciativa privada no Brasil.

Na Finlândia, explicitamente, é estabelecido que a Ensino Fundamental será gratuito, porém, todos os níveis educacionais são de responsabilidade do Estado finlandês. Outro ponto que está explícito no texto finlandês e implícito no brasileiro, é com respeito ao dever de receber o Ensino Fundamental na Finlândia⁸⁶, ou seja, a obrigatoriedade dos cidadãos finlandeses em cumprir no mínimo este nível educacional, sendo que, no Brasil, também se exige o cumprimento do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que, tanto no Brasil quanto na Finlândia, a obrigatoriedade para o Ensino Médio passou a valer após a promulgação de suas constituições federais.

Nos três parágrafos do propósito principal para o processo educacional desse país do

⁸⁵ Texto original: “[...] everyone has the right to basic education free of charge. Provisions on the duty to receive education are laid down by an Act. The public authorities shall, as provided in more detail by an Act, guarantee for everyone equal opportunity to receive other educational services in accordance with their ability and special needs, as well as the opportunity to develop themselves without being prevented by economic hardship. The freedom of science, the arts and higher education is guaranteed”.

⁸⁶ Educação Básica finlandesa se refere ao Ensino Primário (“Primary Education”, 1ª à 6ª série) e Educação Secundária Inferior (“Lower Secondary Education”, da 7ª à 9ª série).

Norte-europeu, que compõem o primeiro capítulo de sua constituição, especifica-se que o dever na promoção da Educação será oficializado por leis e que, por essas leis, garantir-se-á oportunidades educacionais para toda a sociedade conforme a capacidade ou as necessidades especiais de seus cidadãos, inclusive no caso de dificuldades econômicas. Em outras palavras, todos terão garantido o seu direito à Educação de forma que nenhum tipo de impedimento limitará as oportunidades de desenvolvimento e formação acadêmica.

É possível destacar, a partir dos propósitos dispostos constitucionalmente, dois temas comuns aos dois países: 1) direito à Educação e 2) dever pelo seu provimento. Esses dois temas formaram a base para a análise comparativa da efetividade dos sistemas educacionais em estudo, constantes nos itens 4.3.1 e 4.3.2, respectivamente. Outros temas podem ser elencados dos propósitos educacionais apresentados, tais como o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, porém, só aparecem nos propósitos brasileiros.

É considerável o grau de complexidade para esse tipo de análise, pelos motivos discutidos no item anterior: as diversas variáveis existentes, os fatores envolvidos e o caráter subjetivo quando se avalia a efetividade de ações políticas ou de instituições públicas. Todavia, as evidências sobre a efetividade dos sistemas educacionais em análise, ou seja, se os propósitos da Educação brasileira e finlandesa se efetivam, produzindo efeitos que transformam a realidade social de seus países, são consideráveis, especialmente no caso finlandês.

Para tanto, a análise da efetividade dos sistemas educacionais, no que tange ao Ensino Fundamental e Médio brasileiro⁸⁷ e a Educação Geral finlandesa, dentro do recorte temporal de 1970 a 2020, fundamentou-se nos dois temas acima, direitos e deveres, tomando como indicadores: a taxa de escolaridade, a evolução da taxa de escolaridade, a oferta de vagas em cursos da Educação Básica, a evolução do orçamento educacional e resultados de estudos acadêmicos de pesquisadores dos dois países em tela.

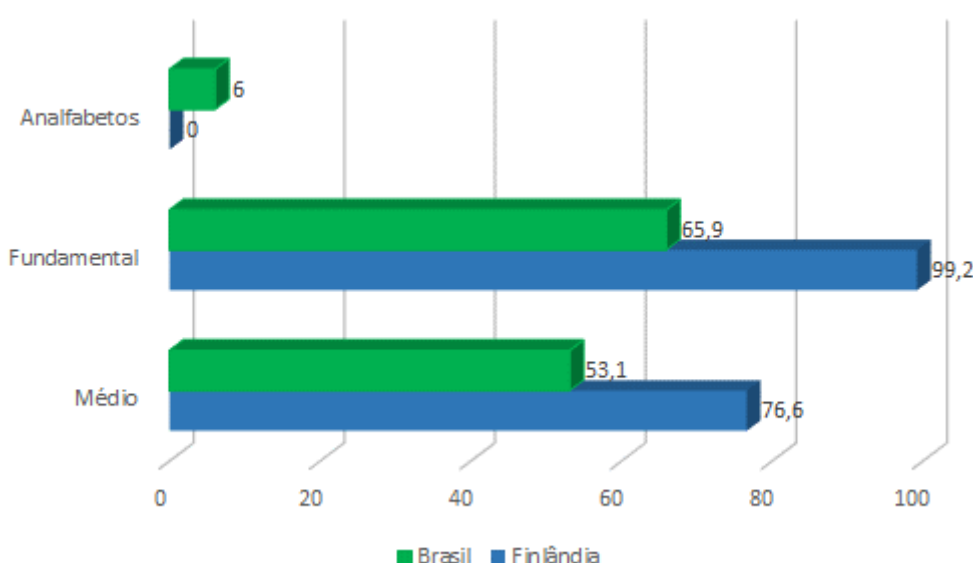
4.3.1 O direito à Educação, no Brasil e na Finlândia

O primeiro tema analisado refere-se ao direito à Educação. Determina-se nos normativos instituintes legais, tanto do Brasil quanto da Finlândia, que a Educação é “[...] direito de todos” (constituição brasileira) ou “[...] todos têm direito à educação básica gratuita”, Ensino Fundamental, (constituição finlandesa). Como se pode observar, a constituição finlandesa é mais específica, pois o Estado finlandês se compromete com a garantia do direito à Educação

⁸⁷ A Educação Infantil não será analisada pelo fato de não fazer parte da Educação Geral da Finlândia (Finland, 2021a).

Abrangente, Básica, *Peruskoulu*, similar ao Ensino Fundamental de nove anos do Brasil⁸⁸. Como o primeiro passo para se verificar a efetividade de uma instituição, política ou programa públicos é atestar se os propósitos definidos são cumpridos, buscou-se, inicialmente, uma confirmação pela análise do grau de instrução da população desses dois países, dentro do período definido como recorte temporal deste estudo. O gráfico a seguir apresenta os resultados.

Gráfico 1 - Taxa de escolaridade no Brasil e na Finlândia, em 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em IBGE (Brasil, 2023f), 25 ou mais anos; UNESCO (2020); *Statistics Finland* (Finland, 2023b), 25 anos ou mais.

Se todos têm o direito à Educação, no caso brasileiro, esse propósito da Educação não está sendo garantido a uma parcela considerável do país, no que se refere à Educação Básica, visto que 6% da população ainda não sabe ler e escrever, 34% não possuem o Ensino Fundamental e 46% não chegaram ou não concluíram o Ensino Médio, sem levar em conta o Ensino Superior, conforme esclarecido anteriormente. No caso finlandês é diferente. Nos propósitos educacionais instituídos em sua Constituição, “[...] todos têm direito à educação básica gratuita”, Ensino Fundamental, e o que se apresenta no gráfico anterior é a não existência de cidadãos analfabetos e que 99,2% da população concluiu a escola abrangente de nove anos. Pelo menos no que se refere aos propósitos aqui elencados, a Finlândia, praticamente, atingiu o que foi estabelecido como principal propósito para a Educação.

A taxa de analfabetismo no Brasil é alta e, sem sombra de dúvidas, o grau de

⁸⁸ A universalização da Educação da Finlândia não inclui sua Educação Secundária, similar ao Ensino Médio do Brasil, pois, conforme enunciado, a obrigatoriedade desse nível educacional só foi instituída em 2021.

alfabetização de um povo interferirá em sua qualidade de vida. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2022 (Brasil, 2023f), a taxa de analfabetismo brasileira das pessoas de 25 anos ou mais foi estimada em 6%, o que corresponde a, aproximadamente, 10 milhões de cidadãos brasileiros que não sabem ler ou escrever. Pelos resultados anteriores, a Finlândia superou o analfabetismo de sua população (Unesco, 2020). A taxa de alfabetização finlandesa é igual a 100%.

O analfabetismo é um desafio significativo para os governos brasileiros, pois tem afetado o desenvolvimento social e econômico do país há muitas décadas. A taxa de 6% representa um processo exitoso se considerado que este resultado já apresentou porcentagens bem mais elevadas. Por exemplo, na década de 1970, segundo o IBGE (Brasil, 1990), a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era de cerca de 33,7%. Isso significa que um terço dos brasileiros nessa faixa etária não sabiam ler, muito menos escrever.

Desde o final da década de 1960, várias políticas públicas foram lançadas e que podem ser conferidas no Portal do MEC (Brasil, 2022b), tais como a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967), que foi redefinido como Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educuar, em 1985 (Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985); o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003); o Programa Mais Alfabetização – PMALFA (Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018); entre outros. Porém, ainda há o que se fazer para que todos tenham o seu direito à Educação concretizado, pois sem saber ler ou escrever, não existe a possibilidade de continuar se “educando”.

No caso da Finlândia, a taxa de alfabetização ser igual a zero não é proveniente tão somente das políticas educacionais finlandesas, contudo, e principalmente, por questões sócio-histórico-culturais. Duas ocorrências merecem destaque. A primeira aconteceu durante a Reforma Protestante na Finlândia, século XVI, e teve papel crucial na alfabetização dos finlandeses. Para Sinnemäki *et al.* (2019), essa reforma mudou a tradição dos textos religiosos se apresentarem escritos somente no latim e, pela primeira vez, esses textos foram traduzidos para o finlandês e publicados na forma impressa. Um dos principais responsáveis por esse acontecimento foi o bispo luterano de Turku, Finlândia, Mikael Agrícola, que estudou na Universidade de Wittenberg, Alemanha, com Martinho Lutero (1483-1546) e, inclusive, devido às suas extensas atividades de tradução na época, recebeu o título de “pai da língua literária finlandesa”.

A segunda ocorrência, também relacionada às questões religiosas finlandesas, é apresentada na série documental “Destino: Educação”, produzida pelo Canal Futura, da

Fundação Roberto Marinho, no qual gestores e governantes declaram que uma significativa contribuição para a literacia da Finlândia, desde o século XIX, foi a exigência da Igreja Luterana, religião predominante no país, para que os casamentos só fossem realizados entre os casais finlandeses se ambos, marido e esposa, soubessem ler (Futura, 2013).

Sinnemäki *et al.* (2019, p. 102) afirmam ser de conhecimento comum entre os finlandeses que a Reforma Protestante, a cartilha denominada como ABC-kiria, do ano de 1543, e a tradução do Novo Testamento da Bíblia, ocorrida em 1548, geraram efeitos concretos tanto na alfabetização finlandesa, quanto no desenvolvimento do sistema educacional finlandês “[...] da Idade Média católica até meados do século XIX, quando toda a base da educação na Finlândia - que até então se baseava no modelo medieval de escolas latinas – foi renovado, e até meninas foram autorizadas a frequentar as escolas”⁸⁹.

Dentro dessa perspectiva sócio-histórico-cultural, um ano após a tradução do Novo Testamento da Bíblia, do latim para o finlandês, realizada em 1548 pelo bispo Mikael Agrícola, chegava o primeiro governador geral do Brasil, instituído por Dom João III, rei de Portugal, trazendo consigo os primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega. “[...] Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios: ‘por que a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica’ (Dom João III, 1992, p. 145 *apud* Saviani, 2013, p. 25). Foi quando, para se atender à ordem do rei, os jesuítas criaram escolas e seminários que foram, aos poucos, espalhando-se por todo o território brasileiro. Para Saviani, a inserção do país ao mundo moderno, naquele período, aconteceu por meio de três objetivos desse primeiro governo geral do Brasil: a colonização, a educação e a catequese.

Saviani (2013) define a Educação como um processo pelo qual a humanidade, ou uma sociedade, elabora-se nos mais variados aspectos. Para o autor (MANACORDA, 1989, p. 6 *apud* Saviani, 2013), os propósitos da Educação podem ser classificados em três pontos básicos:

[...] na inculturação nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício.

Ou seja, o incipiente processo educacional brasileiro, dentro da colonização do território português, tratou-se de uma aculturação, para a inculcação das tradições e dos costumes do colonizador entre os índios, os habitantes do país, formado, predominantemente, de

⁸⁹ Texto original: “[...] from the Catholic Middle Ages until the mid-19th century, when the whole basis for education in Finland – which until then had been based on the medieval model of Latin schools – was renewed, and even girls were allowed to attend the schools”.

populações indígenas. Tal processo de Educação difere dos propósitos dos reformadores protestantes finlandeses, que buscavam a instrução intelectual de suas comunidades no aspecto formal-instrumental, ou seja, dotá-los da capacidade de ler os textos bíblicos recém traduzidos do latim para a principal língua do país: o finlandês.

Faltam maiores dados para se concluir sobre os efeitos sociais a partir dos fatos apresentados, contudo, Lehmuskallio (1983) informa que o nível de alfabetização na Finlândia é quase igual a 100%, desde 1880. Nesse ano, a porcentagem de finlandeses luteranos que sabia ler, o que correspondia à grande maioria da população desse país, era igual a 86,3% e os que sabiam ler e escrever, 12,4%, o que totaliza 98,7% dos cidadãos que, pelo menos, sabiam ler. No Brasil, a situação se inverte. Conforme dados encontrados nas Estatísticas Históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988⁹⁰, no ano de 1872, o Brasil contava com uma porcentagem de 82,3% da população analfabeta (BRASIL, 1990).

Tais resultados servem para configurar o contexto histórico dos dois sistemas educacionais em estudo. O sentido para esse contexto leva à inferência sobre o valor conferido à Educação nesses dois países e, principalmente, sobre o fator cultural que está por trás da efetividade dos sistemas educacionais e da importância conferida à profissão docente. No Brasil, os esforços dos governos nacionais levaram a uma taxa de analfabetismo que pode ser considerada baixa dentro do contexto histórico brasileiro apresentado e da complexidade de uma nação com proporções continentais, entre outros fatores econômicos.

O que se pode inferir é que, no Brasil, identifica-se os esforços pela efetivação das políticas educacionais voltadas para o fim do analfabetismo, na busca pela solução de um problema social; enquanto na Finlândia, a plena literacia da sociedade finlandesa não é proveniente, tão somente, dos esforços do sistema educacional do país, no entanto, de um valor cultural preservado ao longo de alguns séculos, o que não leva à conclusão sobre a efetividade desses sistemas educacionais nacionais. A principal conclusão sobre a efetividade dos dois sistemas de Educação em tela, provém dos resultados alcançados quanto à Educação Básica brasileira e à Educação Geral finlandesa, especialmente quanto ao seu Ensino Fundamental (*Basic Education ou Peruskolu*), de nove anos, na Finlândia.

Apesar da obrigatoriedade do Ensino de Primeiro Grau (atualmente conhecido como Ensino Fundamental) no Brasil ter sido estabelecida pela primeira vez com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1971 (Lei nº 5.692/1971), 65,9% da população brasileira com 25 anos de idade⁹¹ ou mais concluíram o ensino fundamental, até o ano de 2022,

⁹⁰ Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv17983_v3.pdf. Acesso em: 28 ago, 2023.

⁹¹ O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário

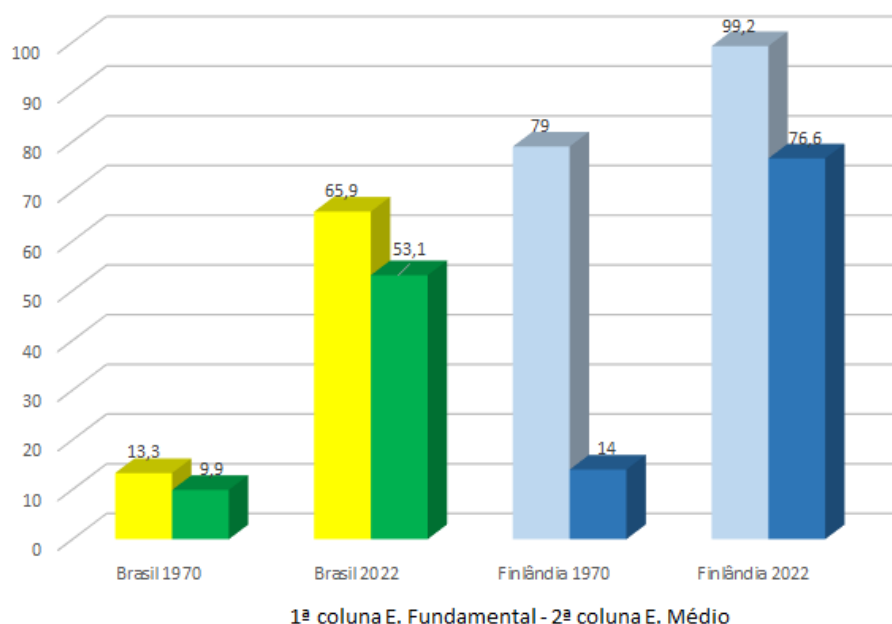
segundo o IBGE (Brasil, 2023f); e 47,4% dos cidadãos brasileiros com 25 anos de idade ou mais formaram-se no Ensino Médio (*ibid.*). Da mesma forma, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental finlandês foi oficializado na década de 1970 e, na atualidade, 99,2% da população finlandesa com 25 anos de idade ou mais, concluiu esse nível educacional (Finland, 2023b); e 76,6% dos finlandeses têm a Educação Secundária, Ensino Médio, finalizada.

Grosso modo, poder-se-ia inferir sobre a eficácia finlandesa, no que se refere à oferta da Educação Básica, primária e secundária inferior, por atingir o objetivo estabelecido em lei e garantir o cumprimento do direito a esse nível educacional para, praticamente, 100% da população, com 25 anos de idade ou mais; enquanto o Brasil, sua eficácia é moderada, pois tem garantido o direito ao Ensino Fundamental para pouco mais de 60% dos habitantes, com 25 anos de idade ou mais. Eficácia, sim; efetividade, não, pois a efetividade não se caracteriza, apenas, pelo cumprimento de um propósito ou objetivo estabelecido, e, sim, pelos esforços na busca desse cumprimento e nos efeitos transformadores proporcionados por ele.

O cumprimento dos propósitos educacionais, no atendimento aos direitos da população, nos dois países, pode ser observado, ainda, na evolução da taxa de escolaridade (Ensino Fundamental e Médio), no Brasil, e na Educação Geral (Primária e Secundária) na Finlândia, entre a década de 1970 e a atualidade, no gráfico, a seguir.

que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização (Brasil, 2109).

Gráfico 2 - Evolução da taxa de escolaridade na Educação Básica, no Brasil, e na Educação Básica e Secundária, na Finlândia, anos de 1970 a 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em Censo Demográfico 1970⁹² (Brasil, 1970); IBGE (Brasil, 2023f), 25 anos ou mais; *Statistics Finland* (Finland, 2023b), 25 anos ou mais.

Observa-se uma evolução significativa na porcentagem de habitantes das duas nações com o Ensino Fundamental e Médio concluídos, sendo que, no caso da Finlândia, a evolução acentuada na porcentagem de habitantes finlandeses com o Ensino Fundamental concluído pode ser evidência de um desempenho positivo na formulação de estratégias planejadas pelos finlandeses para a universalização da Educação, desde a década de 1970.

Ao contrário do que ocorreu na Finlândia apenas em 2021, o Ensino Médio no Brasil tornou-se obrigatório desde abril de 2013, conforme Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDBEN/1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tornando necessário o ingresso das crianças aos quatro anos de idade, na pré-escola (educação infantil), e a sua permanência na escola até os 17 anos, quando devem finalizar o terceiro ano do ensino médio.

O governo finlandês também instituiu uma extensão da escolaridade obrigatória, de

⁹² Os dados apresentados neste gráfico, para o ano de 1970, foram retirados do Censo Demográfico do Brasil (1970), VIII Recenseamento Geral, Série Nacional, Volume 1. É necessário esclarecer que neste Censo foram investigados, para todas as pessoas, os quesitos relativos as seguintes características: sexo, condição de presença, condição no domicílio, idade, nacionalidade, naturalidade, alfabetização e frequência à escola. Porém, os quesitos referentes a migrações internas, religião, nível de instrução, curso concluído, características econômicas, fecundidade e todas as informações referentes aos domicílios foram investigadas por amostragem. O esquema de amostragem adotado foi idêntico ao do Censo de 1960. A amostra foi constituída por aproximadamente 25% dos domicílios particulares e pessoas neles recenseadas, e 25% das famílias ou componentes de grupos conviventes recenseados em domicílios coletivos. Os dados apresentados referem-se, na realidade, a pessoas de 10 anos ou mais, com o 1º Ciclo Educacional completado, o que correspondia no final do ano de 1970, ao Ginásio concluído (Brasil, 1970).

forma que, ao concluir a educação escolar abrangente (Educação Primária e Secundária Inferior), todos os estudantes da Finlândia possam alcançar uma qualificação Secundária Superior (*Upper Secondary Education*), similar ao Ensino Médio brasileiro. Conforme informações encontradas no sítio eletrônico do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia (Finland, 2021a), em 28 de agosto de 2019 os finlandeses nomearam um grupo de projeto e um grupo de acompanhamento para implementar a política do Programa do Governo para o ensino obrigatório alargado. Os trabalhos foram concluídos e a medida entrou em vigor no dia 1º de agosto de 2021, início do primeiro semestre escolar, quando a idade mínima para deixar a escola, então, aumentou para 18 anos.

Ainda não existem dados sobre o desenvolvimento dessa medida, porém, da mesma forma que no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Nacional Finlandesa de Educação prepararam um plano para monitorar a implementação do ensino obrigatório estendido, para o período de 2021 a 2024. O plano foi discutido no grupo de projeto e no grupo de acompanhamento da escolaridade obrigatória alargada.

Os resultados apresentados no Gráfico 2, indicam uma evolução na oferta do Ensino Médio no Brasil de 9,9% para 53,1%; e, na Finlândia, de 14% para 76,6%. São resultados importantes no decorrer de cinco décadas, todavia, considerando que esses resultados estão distantes de serem cumpridos na sua plenitude e considerando que a Educação Secundária Superior se tornou oficialmente obrigatória na Finlândia a partir de 2021 (Finland, 2021a), para os critérios de análise comparativa adotados para este estudo, esses dados não foram considerados para a avaliação da efetividade dos sistemas educacionais em análise.

Os esforços dos governos brasileiros, desde a década de 1970, para a universalização do Ensino Fundamental, visando garantir o acesso de todas as crianças na escola, são consideráveis. Alguns dos principais esforços e políticas adotadas incluem os dispostos em duas constituições nacionais: a primeira, instituída no final da década de 1960, a partir da Emenda Constitucional nº 1 à Constituição do Brasil de 1967, promulgada em 1969, tornou obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental para todos os indivíduos com idade entre 7 e 14 anos; a segunda, a Constituição Federal de 1988, determinou que o ensino fundamental fosse obrigatório e gratuito para todas as crianças a partir dos 6 até os 14 anos de idade.

Também houve a oficialização de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/1971), e a LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/1996). As duas leis regulamentaram a obrigatoriedade do Ensino de Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental), com a diferença na idade escolar para o seu início: a primeira com sete anos e a segunda com seis anos. Vale destacar, também, que a LDBEN/1996 recebeu nova redação com

a Lei nº 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, instituindo o Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Muitos outros esforços governamentais, a partir de políticas públicas voltadas para a Educação brasileira podem ser elencados, tais como a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e que vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB; o Programa Bolsa Família, lançado em 2003, programa de transferência condicionada de renda que busca combater a pobreza e promover a inclusão social, condicionado à manutenção dos filhos matriculados e frequentando a escola; o Plano Nacional de Educação – PNE, instrumento de planejamento e gestão da educação no país, que estabeleceu diretrizes para a universalização do ensino fundamental; entre outras políticas voltadas para a universalização da Educação brasileira. Todas essas iniciativas representam avanços significativos no sentido de garantir o acesso à educação para todos, no entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a melhoria da qualidade da educação, a redução das desigualdades regionais e a superação de problemas estruturais.

Para Saviani (2018b), sistemas educacionais são constructos humanos dotados de ações objetivas, conscientes, com todos os seus elementos constituintes agrupados, intencionalmente, formando uma organização coesa dinamizada pela *práxis* coletiva e direcionada para um propósito, uma missão, para fins previamente definidos. Entretanto, antes de se apresentar como um sistema efetivo, é necessário que ele esteja oficial e definitivamente estabelecido, e, para Saviani (2018a; 2018b; 2014), o Brasil ainda não consolidou o seu Sistema Nacional de Educação; enquanto para Sahlberg (2018), os finlandeses vêm aprimorando o seu sistema educacional desde a década de 1970.

A tese de doutorado de Saviani (2018a), sobre a inexistência de um sistema de educação no Brasil, mas, sim, de uma estrutura, foi publicada em 1971, e essa crítica tem sido renovada na atualidade pelo mesmo autor. Por exemplo, no ano da aprovação do atual Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, durante a II Conferência Nacional de Educação – CONAE, que teve como tema “o PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação – SEB”, Saviani lançou o livro “Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas”, no qual afirmou: “[...] podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (Saviani, 2018b, p. 660).

No artigo que escreveu para o Portal Vermelho⁹³ (Online), ainda em 2014, Saviani destacou que

[...] no que se refere ao Sistema Nacional de Educação estamos ainda marcando passo. [...] Com a Emenda 59, de 2009, a expressão ‘sistema nacional de educação’¹¹ passou a figurar na Constituição com a determinação de sua instituição por lei específica. Mas é preciso reiterar que essa questão não encontrou, ainda, um encaminhamento adequado.

Em 2017, no prefácio da segunda edição do livro lançado em 2014, edição revista e ampliada, Saviani (2018b, p. 116) apresentou, mais uma vez, seu posicionamento sobre a necessidade do fortalecimento da “[...] luta pela construção de um verdadeiro e sólido Sistema Nacional de Educação, operado segundo as coordenadas de um consistente Plano Nacional de Educação, para assegurar a toda população brasileira uma educação com o mesmo e elevado padrão de qualidade”.

É possível confirmar a análise de Saviani ao se verificar a lentidão na oficialização do Sistema Nacional de Educação – SNE do Brasil, conforme definido por três Leis principais. O SNE está previsto nas diretrizes gerais para a educação da CFB, de 1988; na LDBEN, n.º 9.394/1996; na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014/2024. Somente em 2022, o Projeto de Lei Complementar (PLP) 235/2019 foi aprovado no Senado Federal e encaminhado para a Câmara dos Deputados⁹⁴.

Sahlberg (2018) esclarece que a grande reforma no Sistema Educacional Finlandês aconteceu em 1972, quando instituíram a escolarização básica e obrigatória com nove anos de duração (antes eram apenas seis anos), o chamado *Peruskoulu*, de forma que todos os estudantes, sem exceção, foram obrigados a ingressar nas mesmas escolas de nove anos, administradas por autoridades educacionais locais, independentemente de sua residência e da sua condição física ou socioeconômica.

Para o autor, um dos reformadores da educação finlandesa, esta escolarização para todas as crianças foi o início da realização do “Sonho Finlandês”, pois garantir uma educação completa, pública e gratuita, da educação infantil à superior, era um ideal da sociedade finlandesa. Foi quando iniciaram a estruturação de um sistema de ensino igualitário, com formação pedagógica de alto nível para os professores, modernização e inovação dos espaços escolares, entre outras mudanças.

⁹³ Artigo disponível em: <https://vermelho.org.br/2014/12/30/dermeval-saviani-as-implicacoes-do-novo-pne-para-o-brasil/>. Acesso em 30 de mai. 2023.

⁹⁴ No sítio eletrônico do Senado Federal do Brasil, a situação deste projeto continua a mesma de 17/03/2022, quando havia sido remetido à câmara dos deputados. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285>. Acesso em 30 de mai. 2023.

Para Sahlberg (2018), até a década de 1970, o sistema educacional finlandês era considerado medíocre, contudo, transformou-se a partir de um processo de melhoria contínua, desde então. O autor enfatiza o desenvolvimento institucional, as oportunidades educacionais oferecidas de forma igualitária, a utilização dos recursos oriundos do Estado de forma eficiente, entre outras razões para o êxito alcançado.

Wickstrom (Semis, 2019), diretor de Operações da Finland University na América Latina, enfatiza que o planejamento que transformou a Educação da Finlândia teve início há muitas décadas (Semis, 2019), não obstante, a principal reforma ocorreu no final dos anos 1960. O objetivo dessa reforma se encontrava na inserção da Educação como grande estratégia de desenvolvimento de uma nação cujos recursos disponíveis eram “[...] madeira, água e muito frio” (*ibid.*, n.p.), precarizada por diversos conflitos armados, incluindo a Segunda Guerra Mundial.

Ainda para o referido gestor, foram vários os desafios enfrentados pelos finlandeses antes de deixarem de ser um dos países mais pobres da Europa, na década de 1960. Os piores foram os conflitos armados que devastaram grande parte do país e levou à morte milhares de finlandeses. A independência da Finlândia só foi reconhecida em 1918, pelo Império Russo, depois de quatro meses de uma sangrenta guerra civil. Em 1939 e 1940, a Finlândia voltou a guerrear com a União Soviética, por causa de territórios e, poucos anos depois, os novos adversários foram os nazistas.

Para Wickstrom, como a Finlândia não dispunha de muitos recursos, a principal estratégia para o desenvolvimento do processo educacional na Finlândia não se consolidou pelo desenvolvimento de infraestrutura ou na produção de materiais inovadores, entretanto, pelo estabelecimento de um novo paradigma processual, colocando o professor como elemento chave no processo ensino e aprendizagem. Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006, p. 51) corroboram este pensamento ao afirmarem que

[...] reformas mais profundas, envolvendo o conteúdo da formação de professores, surgiram da reforma geral universitária de 1974-1975. Com base nas recomendações de uma comissão nomeada pelo governo, o grau de Mestre em Ciências tornou-se o grau obrigatório para o ensino básico. Abrange vários programas educacionais e formação para professores de turma, professores de disciplinas e especialistas em educação⁹⁵.

Para Wickstrom (Semis, 2019), a Educação é feita de processos contínuos e constantes

⁹⁵ Texto original: [...] more profound reforms involving the content of teacher training grew out of the 1974-1975 general university degree reform. Based on the recommendations of a government-appointed commission, the Master of Science degree became the basic teaching degree. It encompassed a number of educational programs and training for class teachers, subject teachers, and education experts (Aho; Pitkänen; Sahlberg, 2006, p. 51).

avaliações na busca dos erros e dos acertos, para se efetivar as melhorias necessárias e atingir resultados de excelência. Para Ustun e Eryilmaz (2018, p. 111), “[...] qualquer reforma educacional requer políticas de longo prazo. Sem um planejamento de longo prazo e uma política educacional consistente, o sucesso finlandês não teria sido possível⁹⁶”.

A elaboração e a implementação de políticas educacionais são outro ponto de diferenciação do caso brasileiro para o finlandês, e podem ser determinantes para a consolidação e a efetividade dos sistemas educacionais em estudo. Para Santos (2016), o que mais se observa no Brasil é a descontinuidade das políticas públicas, inclusive as políticas para a Educação. Para o referido autor, isso ocorre pelo fato do Brasil ser um país em que há o predomínio de políticas de governo, em função da instabilidade política, que é uma característica das democracias pouco consolidadas; o que, para Collares *et al.* (1999, p. 202), resulta na “[...] descontinuidade característica das políticas (educacionais) brasileiras” e o seu “[...] constante recomeçar”.

Oliveira (2011, p. 329) define como políticas de governo aquelas em que o Executivo visa, por meio dos procedimentos cabíveis, responder às demandas e às promessas de uma agenda política governamental; enquanto as políticas de Estado são aquelas que necessitam de maior envolvimento de uma agência do Estado, “[...] passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão”, resultando em um direcionamento duradouro e permanente para o processo de desenvolvimento educacional de uma sociedade.

Para Höfling (2001, p.31)

[...] torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Oliveira (2011) exemplifica a diferença entre políticas de governo e de Estado brasileiras, com os casos dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2001) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), respectivamente. No primeiro caso, a Educação do Brasil presenciou um processo de fragmentação de gestão educacional, com uma diversidade de programas sociais para a Educação voltados para públicos específicos, com a

⁹⁶ Texto original: “[...] any educational reform requires long-term policy. Without long-term planning and consistent educational policy, Finnish success might have not been possible.”

ausência de bases institucionais de controle social, fase em que Neves (2005) relata como o repasse de muitas demandas sociais para a sociedade civil.

Oliveira (2011) cita, como ilustração, o Programa Alfabetização Solidária desenvolvido por uma organização não governamental (ONG), gerida pela primeira-dama à época, a antropóloga Ruth Cardoso. Para Oliveira (2011, p. 324), ao final do governo FHC, a Educação brasileira se encontrava em um quadro de (des)sistematização, na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, “[...] uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade”.

Para a autora, durante seus dois primeiros mandatos, o Governo Lula (2003-2010), diferentemente do governo FHC, procurou estabelecer uma política nacional de condução e de orientação da Educação Básica, protagonizando o esforço na recuperação de uma direção para o processo educacional, a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado na gestão do ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012).

Em seguida, várias ações foram desenvolvidas, pela mesma gestão do ministério, para o estabelecimento de um sistema de Educação nacional: o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), métrica para a mensuração da qualidade da Educação Básica do país; a aprovação da lei que estabeleceu o Piso Nacional de Salários para os professores de educação básica; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); entre outras ações importantes em que o “[...] MEC buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional (Oliveira, 2011, p. 329).

Para Kallunki, Kauko e Pizmony-Levy (2023), a elaboração de políticas de Estado é predominante na Finlândia. Para esses autores, o Ministério da Educação e Cultura da Finlândia tem sido considerado o ator mais importante no campo das políticas educacionais, promovendo diversas transformações organizacionais dentro do próprio ministério e participando de forma dinâmica nas reformas educacionais do país. Pode parecer óbvio e elementar, todavia, não no caso em tela. Para Kallunki, Kauko e Pizmony-Levy (2023), tanto nas políticas para o ensino geral (nível básico, no Brasil) quanto nas do ensino superior, a sua elaboração e condução são prioritariamente realizadas por servidores públicos, profissionais da área, e não por políticos eleitos, nem por membros da sociedade civil em cargos comissionados.

Para Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006), o sistema educacional finlandês iniciou os processos de mudança e reforma interna a partir da década de 1970. O seu alto nível de

desempenho é proveniente de suas políticas públicas de Estado, pois os governantes finlandeses compreenderam que a formação dos cidadãos era fundamental para o desenvolvimento da nação e somente uma oferta educacional de alta qualidade conseguiria preparar a população das zonas escassamente povoadas para um mercado cada vez mais competitivo, tanto interna quanto externamente. Isso exigiu investimento em todas as áreas e níveis da educação, o que incluiu a organização e adaptação dos espaços escolares, a formação docente, desenvolvimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Os autores destacaram que a estratégia dessa grande reforma do sistema educacional finlandês era melhorar a estrutura, conteúdo e qualidade da educação e estaria fundamentada em três ações principais: a) em primeiro lugar, reformular a escola básica, que na Finlândia, hoje, corresponde aos nove primeiros anos; b) reestruturar o ensino médio; e c) continuar investindo na formação dos professores. A reformulação da escola básica foi oficializada pela Lei de Base do Sistema Escolar (*“Law on the Basic of the School System”*), Lei nº 467/1968 (Finland, 1968), iniciando uma série de reformas no campo educacional finlandês e que serão tratadas a seguir, no capítulo 5.

Em suma, os esforços dos governos brasileiros na garantia ao direito dos cidadãos são significativos, no entanto, insuficientes, pelo fato de uma grande parcela da população com 25 anos ou mais, não concluiu a Educação Básica; enquanto na Finlândia, as reformas educacionais e a implantação da sua Escola Abrangente, de nove anos, garantiu ao longo de pouco mais de cinco décadas que 99,2% dos finlandeses com mais de 25 anos de idade tivessem o seu direito ao Ensino Fundamental (*Peruskoulu*) garantido.

4.3.2 O dever no atendimento à demanda por Educação no Brasil e na Finlândia

Na Constituição do Brasil (Brasil, 1988), conforme quadro 3, é estabelecido que o direito à Educação é de todos; e na Constituição da Finlândia (Finland, 1999, Cap. 1º), o disposto é mais específico: “[...] o direito à Educação Básica gratuita” é de todos; destarte, no texto constitucional brasileiro é disposto que o dever para o cumprimento desse direito é do Estado, da família e com colaboração da sociedade, ou seja, da sociedade civil. No caso da Finlândia é estabelecido que o dever é do Estado finlandês. O Brasil divide sua responsabilidade pelas demandas por Educação com a sociedade e com a iniciativa privada, no entanto, apesar das melhoras, ainda não atende a toda a população. No caso da Finlândia, o Estado dá plena garantia pela oferta do Ensino Fundamental, gratuitamente.

Conforme percorrido no início deste capítulo, as sociedades organizam, na busca pela

produção e reprodução da vida material dos indivíduos que as constituem, processos socioeducacionais para prover o desenvolvimento de seus cidadãos (Giddens, 2008). Para muitos autores de tradição marxista, tais como Freire (2018), Saviani (2018a; 2018b), Mészáros (2008), Frigotto (2010), o papel da educação, enquanto processo social, tem relação com o seu potencial transformador, conscientizador, de resgate do homem do processo de desumanização ocorrido na sociedade industrial burguesa (Carvalho, 2018). A questão que se coloca para o debate é: como tirar esse papel da Educação da teoria e levá-la para uma prática efetiva? Uma das formas, segundo os autores citados e muitos outros, está na defesa do processo educacional contra o assédio privatista.

Brasil e Finlândia têm instituído em suas constituições que visam à justiça social, no qual a educação é classificada como um direito social fundamental. Dessa forma, conforme normatizado, é dever dos Estados brasileiro e finlandês ofertar a Educação para todos os seus cidadãos, pois é um direito que lhes cabe. Consta na CFB, 1988, e na LDBEN, 9.394/1996 (Brasil, 2023h), que a oferta da Educação no Brasil é dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade. No Art. 19, da LDBEN (Brasil, 2023h), o ensino no Brasil é ofertado por instituições:

- I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
 - II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
 - III – comunitárias, na forma da lei.
- § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.
- § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei.

Por escola confessional se entende uma instituição educacional que professa uma doutrina ou princípio filosófico, como é o caso das escolas ligadas à igreja católica, presbiteriana, evangélica. As escolas filantrópicas são organizações sem finalidade lucrativa, onde as sobras ou superavit são utilizados para a manutenção ou aprimoramento da própria instituição. Destarte, a oferta educacional pelas pessoas jurídicas de direito privado, conforme Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, Art. 44, § II, inclui as sociedades que são caracterizadas pela finalidade lucrativa, especialmente as sociedades personificadas (simples e empresárias), que são as sociedades de responsabilidade limitada e as sociedades anônimas, como se pode constatar nos sítios eletrônicos de muitas escolas particulares e centros universitários em todo Brasil.

Nesse aspecto, encontra-se na Finlândia situação diferente do Brasil. O Sistema Educacional Finlandês foi organizado para ofertar o ensino, em todos os níveis, gratuitamente (Finland, 2021a), não obstante, 10% dos estudantes finlandeses, aproximadamente, estudam em escolas particulares, no ensino primário e secundário, pois a Educação Superior só pode ser ofertada por instituições públicas federais; trata-se de escolas privadas, contudo, financiadas por subsídios do Estado e dos municípios, e são proibidas de estabelecerem finalidade lucrativa (Associação das Escolas Privadas, 2022). No sítio eletrônico da associação de provedores de educação particular e independente, *Yksityiskoulujen Liitto ry*⁹⁷, fundada em 1935, é esclarecido que curadores do país podem se voluntariar nos órgãos de governo para organizar uma escola, visando à melhoria das condições escolares, conforme os interesses dos estudantes, desde que não visem lucro nas suas atividades.

Mészáros (2008, p. 27) afirma sobre a insuficiência em se instituir mudanças apenas pelas reformas educacionais. Para o autor “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. A dinâmica do capitalismo, a busca pela lucratividade a partir da elevação dos níveis de produtividade pela exploração do trabalho docente, redução dos custos com trabalhadores de apoio e recursos educacionais, são esforços que passam a concorrer com a busca por melhorias no processo ensino e aprendizagem.

Para Santos (2016), a intencionalidade das políticas educacionais pode estar explícita ou implícita em seus respectivos documentos legais e oficiais. Para a defesa em favor de possível assédio privatista, na Educação brasileira, ou contra esse tipo de assédio, na Finlândia, um ponto que corrobora para a compreensão dessas intenções, é encontrado em trechos específicos das leis constituintes dos dois países. No caso do Brasil, no Título VIII, Capítulo III, Artigo 205, da CFB (Brasil, 2020a), está determinado que “[...] a Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e, no caso da Finlândia, na Constituição finlandesa, oficializa-se o direito à educação, pública e gratuita, com igualdade de condições para todos, na Seção 16 (Finland, 1999, p. 4), “Direitos Educacionais⁹⁸”, na qual é definido que

[...] todos têm direito à educação básica gratuita. As disposições sobre o dever de receber educação são estabelecidas por lei. As autoridades públicas, conforme providenciado e mais detalhado em lei, devem garantir a todos oportunidades iguais de receber outros serviços educacionais, de acordo com sua capacidade e necessidades

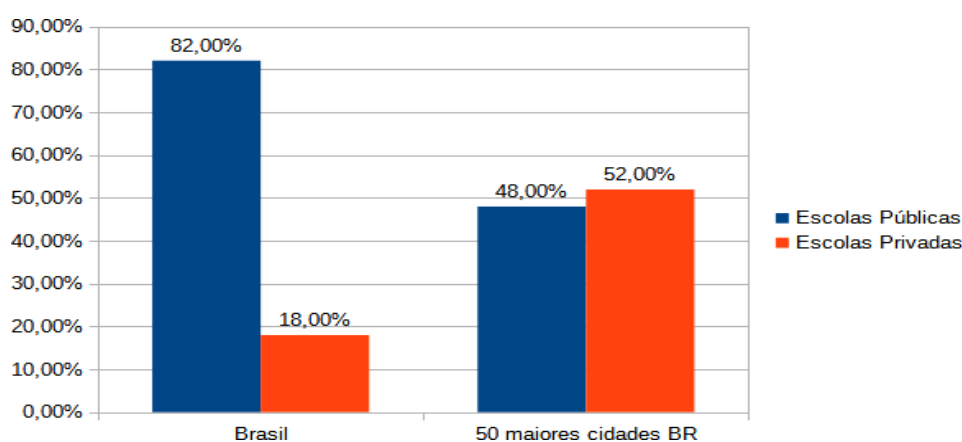
⁹⁷ Tradução livre: “Associação de Escolas Particulares”.

⁹⁸ Texto original; “*Educational rights*”.

especiais, assim como a oportunidade de estudarem sem serem impedidos por dificuldades econômicas⁹⁹.

É possível perceber as verdadeiras intenções por trás das contradições características do modo de produção capitalista na oferta educacional brasileira, enquanto dever do Estado, da família e da Sociedade Civil, a partir do levantamento de dados sobre o número de vagas das instituições escolares do país, públicas e privadas, no avanço privatista na Educação Básica brasileira, conforme o Censo da Educação Básica 2019 (Brasil, 2020e). O MEC registrou 43 milhões de matrículas no nível básico de educação do Brasil – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse universo, 35 milhões de matrículas foram registradas em escolas públicas e 8 milhões, nas escolas de iniciativa privada, 82% e 18%, respectivamente. Todavia, dessas 43 milhões de matrículas na educação básica, 4.097.217 delas (9,4%) se concentraram entre as 50 maiores cidades do país, e, nesse cenário, o número de vagas ofertadas pelas escolas privadas aumenta mais de 4 vezes, ou seja, pouco mais de 50% dessas matrículas foram efetivadas em escolas da iniciativa privada.

Gráfico 3 - Oferta de vagas para a Educação Básica – Brasil *versus* maiores cidades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base no Censo Escolar 2019 (Brasil, 2020e).

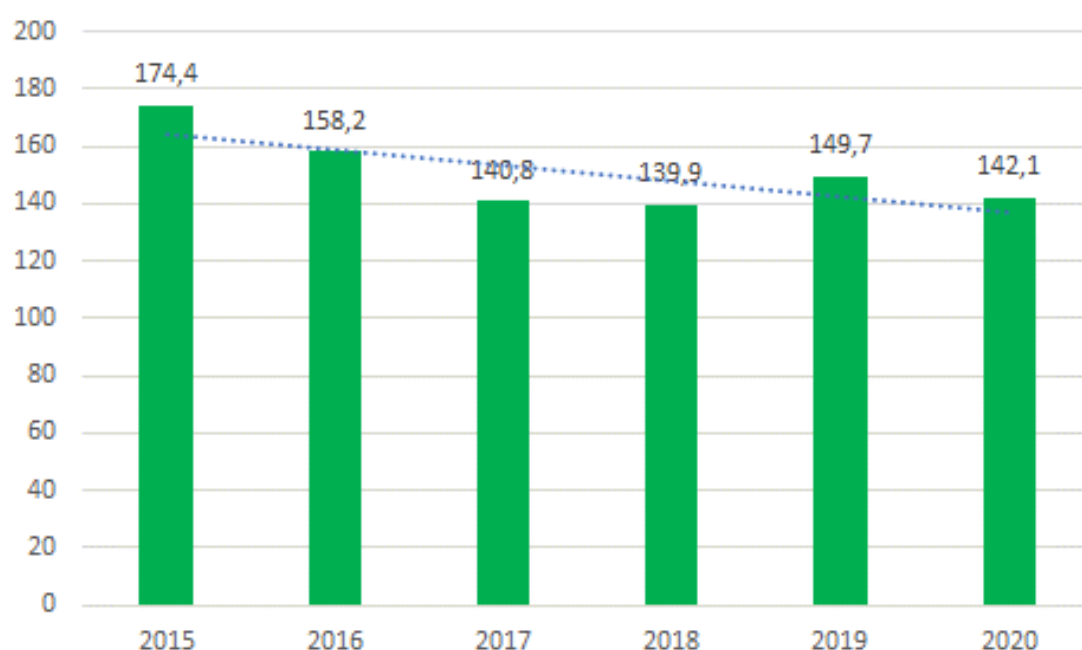
Observa-se nos dados anteriores o aumento significativo no número de vagas destinado às escolas privadas, para a educação básica, nos grandes centros brasileiros. O que se pode inferir é o risco do assédio privatista limitar cada vez mais o acesso equitativo ao conhecimento, e são muitos os autores que tratam sobre esse assunto como a mercantilização da educação (Tonet, 2016; Saviani, 2008; Mészáro, 2008; Frigotto, 2010). Empresas e grupos privados,

⁹⁹ Texto original: “Everyone has the right to basic education free of charge. Provisions on the duty to receive education are laid down by an Act. The public authorities shall, as provided in more detail by an Act, guarantee for everyone equal opportunity to receive other educational services in accordance with their ability and special needs, as well as the opportunity to develop themselves without being prevented by economic hardship”.

movidos por interesses lucrativos, têm se inserido cada vez mais no cenário educacional brasileiro, muitas vezes direcionando o foco para a obtenção de lucros em detrimento do propósito educacional genuíno. Isso pode levar a uma educação seletiva, em que apenas aqueles com recursos financeiros suficientes podem ter acesso a um ensino de qualidade social.

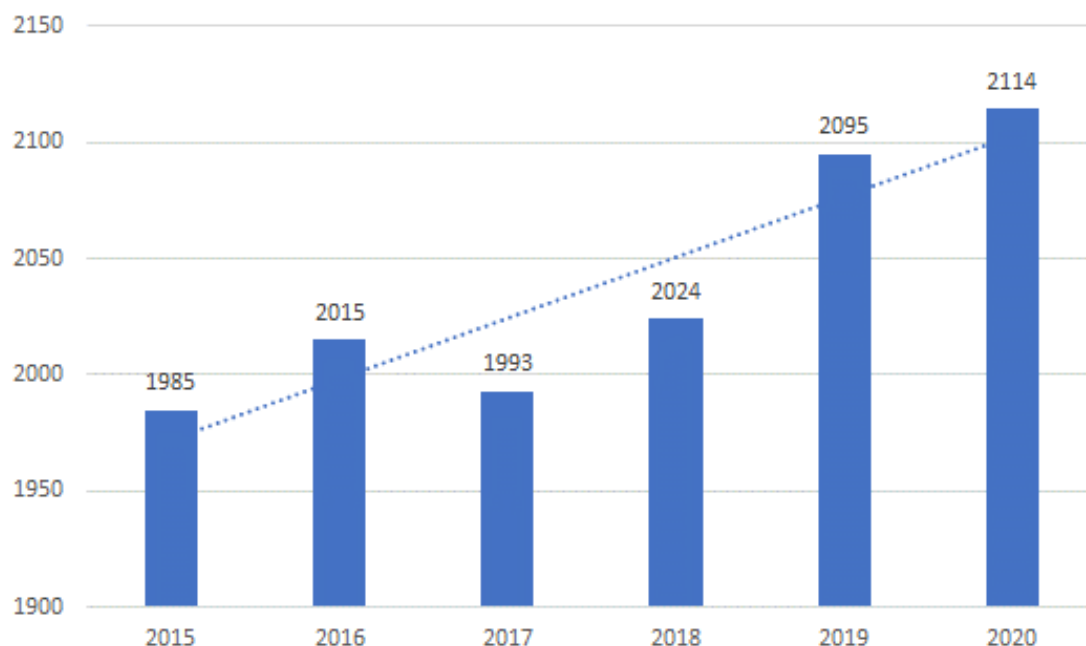
Além disso, o assédio das instituições privadas pode enfraquecer o sistema público de ensino, a partir da redução de recursos e investimentos destinados a escolas e universidades públicas, fato que vem ocorrendo no Brasil desde 2015 (Observatório do Conhecimento, 2021).

Gráfico 4 - Evolução do orçamento educacional desde 2014 (bilhões de Reais).



Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base no Observatório do Conhecimento (2021).

Enquanto o sistema educacional brasileiro conta com a sociedade civil na oferta da Educação, a responsabilidade pela Educação na Finlândia cabe tão somente ao Estado Finlandês. Um dado de considerável relevância quanto ao valor e à importância conferidos à Educação nesse país, está no seu orçamento educacional que, com exceção do ano de 2017, manteve um crescimento considerável, evoluindo 8% de 2015 para 2020, conforme linha de tendência evolutiva.

Gráfico 5 - Evolução do orçamento educacional finlandês desde 2015 (bilhões de Euros).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em *Statistics Finland* (Finland, 2023).

Na Constituição finlandesa (Finland, 1999) está explicitado que todos têm direito ao Ensino Fundamental gratuito e que é dever do Estado garantir oportunidades iguais para que os cidadãos finlandeses possam ter acesso à Educação, de acordo com sua capacidade e necessidades especiais, sem que sejam impedidos de estudar, inclusive por dificuldades econômicas. As escolas privadas na Finlândia são permitidas, não obstante, o ensino com fins lucrativos é proibido. Essas escolas privadas oferecem a mesma educação com base no plano nacional de Educação, assim como as escolas públicas, recebem financiamento do Estado e não podem cobrar taxas, para gerar lucro, necessitando de permissão e acompanhamento por parte do governo para funcionamento (Finland, 2021a).

Como visto, o Sistema Educacional Finlandês foi organizado para ofertar o ensino, em todos os níveis, gratuitamente, para todos os cidadãos finlandeses. Esta oferta também ocorre para todos os cidadãos dos países-membros da União Europeia e pertencentes ao Espaço Econômico Europeu, inclusive, para os imigrantes e refugiados que se encontram legalizados no país (*ibid.*). Um exemplo sobre o tratamento e acolhimento disponibilizado aos imigrantes e refugiados é encontrado no caso da escola vocacional “*Stadin AO*” (Finland, 2022c), uma instituição educacional finlandesa que oferece formação vocacional de nível técnico, básico. A escola atende mais de 17.000 alunos, em diferentes espaços de Helsinki, sendo que, grande

parte desses estudantes refugiados, são registrados no Kela¹⁰⁰ e, por isso, por estarem legalizados no país, recebem auxílio do governo durante três anos, sendo um ano para aprender o básico da língua finlandesa e dois anos para aprender um curso profissionalizante de nível técnico e avançar no estudo e domínio do idioma finlandês (Finland, 2022).

Da mesma forma que no Brasil, com seus diversos programas nacionais de assistência estudantil, tais como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado pelo Ministério da Educação e que tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades educacionais, por meio de ações de assistência estudantil em instituições de educação superior públicas e comunitárias; o Bolsa Família, programa de transferência de renda condicionada, que busca combater a pobreza e promover a inclusão social condicionado à frequência escolar dos estudantes beneficiário; ou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que busca garantir a oferta de alimentação escolar de boa qualidade nutricional aos estudantes da educação básica; a Finlândia também mantém programas de auxílio aos estudantes, a diferença está na origem dos recursos. No Brasil, a origem dos recursos desses programas provém diretamente dos ministérios do governo federal (Brasil, 2022b), enquanto na Finlândia os programas fazem parte da seguridade social finlandesa, não são provenientes do Ministério da Educação e da Cultura, por exemplo. Ou seja, o caminho para o recebimento desses recursos de incentivo à formação educacional é por intermédio e acompanhamento do KELA (Finland, 2022).

A seguridade social finlandesa (KELA) desempenha um papel importante na formação educacional dos indivíduos, fornecendo apoio financeiro e serviços que facilitam o acesso à educação (Finland, 2022), tais como bolsas de estudo e benefícios financeiros para estudantes que desejam prosseguir seus estudos em instituições de ensino superior (auxiliando a cobrir os custos de mensalidades, livros, materiais educacionais e despesas de subsistência durante cursos); apoio à moradia que pode incluir benefícios habitacionais, subsídios de aluguel ou acesso a residências estudantis a preços acessíveis; assistência à infância, que disponibiliza uma ampla gama de serviços como creches, pré-escolas subsidiadas e auxílios financeiros. Isso permite que os pais trabalhem ou estudem enquanto seus filhos recebem cuidados e educação de boa qualidade. Existem, também, os subsídios de desemprego para estudantes que não conseguiram emprego, os quais têm direito a um suporte financeiro durante o período em que

¹⁰⁰ Kela é o sistema de seguridade social da Finlândia e tem um papel fundamental na implementação das pensões, seguros e benefícios sociais aos cidadãos finlandeses e refugiados em situação legal no país. Para os finlandeses, o Kela tem a responsabilidade de reduzir as disparidades de renda entre famílias e indivíduos e garante a todos um padrão de vida adequado (Finland, 2022).

estão buscando uma educação adicional ou aprimorando suas habilidades.

No que tange ao Brasil, as estratégias e os esforços do Estado no cumprimento de seu dever em garantir o direito de seus cidadãos à Educação são importantes e significativos. Os desafios estruturais e contextuais do país limitam o seu poder de atuação, uma vez que os resultados apresentados refletem grandes desafios a serem enfrentados até que a garantia de que todos tenham acesso ao ensino de qualidade socialmente referenciada. No caso da Finlândia, nota-se situação mais favorável para os seus governantes perante à sociedade, pois o propósito educacional de garantir o Ensino Fundamental, gratuito, a todos os seus cidadãos, sem exceção, é cumprido de forma, praticamente, integral.

4.3.3 A efetividade sistêmica educacional no Brasil e na Finlândia

Para Santos (2016, p. 3), política educacional corresponde a

[...] toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos – desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

As políticas educacionais têm papel fundamental na moldagem da sociedade. Elas são ferramentas por meio da qual os governos e as instituições públicas buscam regular, orientar e influenciar o desenvolvimento de uma nação, que pode acontecer tanto de forma direta quanto indireta, com intencionalidade explícita ou implícita, contudo, sempre ligada a um projeto de poder. Para conhecer essa intencionalidade por trás das políticas públicas, inclusive a que se encontra implicitamente, é preciso identificar a identidade de quem a formulou e o contexto no qual foi formulada: político, social, econômico e histórico. “[...] Por isso, deve-se sempre considerar que, em matéria de política, por mais que determinadas ações possam parecer gratuitas e/ou desinteressadas, estas, ao contrário, sempre se conectam aos interesses de seus formuladores” (*ibid.*, p. 5).

Os propósitos dos sistemas educacionais em tela estão explicitados nas políticas instituintes e regulatórias do Brasil e da Finlândia. Contudo, existem propósitos implícitos que estão conectados com os interesses de uma classe dominante, que manipulam o poder político para a garantia desses interesses (Marx; Engels, 2005). Dessa forma, é possível avaliar a efetividade dos sistemas educacionais a partir do que está inteligível em suas políticas educacionais, no entanto, também na intencionalidade subjacente, escondida, veladamente inserida nessas mesmas políticas conforme os interesses de quem as elaborou.

A partir dos propósitos oficialmente instituídos e da análise dos dados realizada anteriormente, infere-se que o Sistema de Educação do Brasil não pode ser definido como efetivo, pelo menos não integralmente, pois os seus propósitos fundamentais ainda não foram cumpridos. Os esforços dos governantes brasileiros têm alcançado resultados consideráveis, tanto na garantia aos direitos de todos pela Educação quanto no dever em se atender a esse direito, entretanto, ainda não foram plenamente cumpridos nem com a colaboração da sociedade civil, dentro da qual se insere a iniciativa privada. Esta reflexão pode ser confirmada no (des)cumprimento do PNE 2014-2024.

No “Balanço do Plano Nacional da Educação” da Campanha (2022)¹⁰¹, a instituição declarou que 86% dos objetivos previstos pelo PNE (Lei nº 13.005/2014) estavam descumpridos até o ano de 2021. É o oitavo relatório publicado pela ONG que revela um quadro de retrocessos em diversas metas previstas no plano, sendo que apenas cinco metas poderão ser cumpridas até 2024, prazo final do PNE.

O PNE determina vinte metas para a Educação do Brasil. São metas direcionadas para: 1) a Educação Infantil; 2) o Ensino Fundamental; 3) o Ensino Médio; 4) a Educação Especial/Inclusiva; 5) a alfabetização; 6) a Educação Integral; 7) o aprendizado adequado na idade certa; 8) a escolaridade média; 9) a alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos; 10) a EJA integrada à Educação Profissional; 11) a Educação Profissional; 12) a Educação Superior; 13) a titulação de professores da Educação Superior; 14) a Pós-graduação; 15) a formação de professores; 16) a formação continuada e pós-graduação de professores; 17) a valorização do professor; 18) o plano de carreira docente; 19) a gestão democrática; 20) o financiamento da Educação.

De acordo com a Campanha (2022), as metas que têm possibilidade de serem cumpridas são: a meta 7, que visa estimular a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem; a meta 11, que pretende triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio; a meta 13, que busca elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício; a meta 14, que também quer elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*; e a meta 16, que visa à formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE.

¹⁰¹ Organização Não Governamental – ONG que articula, em rede, centenas de grupos e entidades distribuídas pelo Brasil, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, grupos universitários, entre outras entidades, que visam efetivar e ampliar as políticas educacionais brasileiras (Campanha, 2022).

Não obstante, duas metas importantes e dirigidas para a Educação Básica do Brasil, que estão relacionadas com os objetivos deste estudo, são as metas 2 e 3, voltadas para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Segundo o relatório da Campanha (2022), dificilmente essas metas serão atingidas.

O acesso de crianças entre 6 e 14 anos ao Ensino Fundamental caiu para um nível menor do que em 2014; e o número de crianças nessa mesma faixa etária que não frequentam nem concluíram esse nível escolar praticamente dobrou de 2020 para 2021, saltando de 540 mil para 1,072 milhão. Além disso, desses 1,072 milhão de crianças, 262 mil sequer frequentavam a escola no período investigado, 2021 (Campanha, 2022, p. 3). “[...] Também houve queda no percentual de jovens concluindo o ensino fundamental na idade adequada. No segundo trimestre de 2020, esse percentual era de 81,9%, caindo para 81,1% em 2021” (*ibid.*, p. 4).

Quanto ao Ensino Médio, referente à meta 3, o dispositivo que propõe a universalização do acesso à escola na faixa dos 15 aos 17 anos, apesar de ter havido queda no período analisado, encontra-se atrasado, apontando um total de 433 mil jovens nessa faixa etária fora da escola, 5 anos depois do prazo ter se esgotado. O segundo dispositivo da Meta 3, que propõe uma taxa líquida de frequência ao Ensino Médio de 85% em 2024, de 2014 para 2020 houve um crescimento significativo de 66,7% para 76,6%, contudo, em 2021 essa taxa caiu para 74%.

Um outro apontamento do relatório da Campanha (2022) refere-se à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.415 de 2017). A instituição considera essa reforma negativa para os propósitos da Educação do país, pois foi realizada de forma aligeirada, sem abertura às críticas de especialistas e da sociedade, ampliando as possibilidades de assédio privatista. Com medidas como essa, “[...] a tendência é de aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude da educação de qualidade, aquela que proporciona desenvolvimento integral dos estudantes” (Campanha, 2022, p. 5).

Apesar do não cumprimento de grande parte do que foi planejado para a Educação brasileira, dos desafios diversos, da descontinuidade de muitas políticas educacionais, o Brasil tem conseguido momentos de desenvolvimento econômico significativos. Dentro do recorte temporal adotado para este estudo, é possível destacar variações no desempenho da economia brasileira, tendo uma fase de destaque durante o Século XX, especialmente na década de 1970, denominado historicamente como o “Milagre Econômico”. Segundo Considera, Kelly e Trece (2022), esse desempenho foi calcado numa forte industrialização que se prolongou até o fim da década de 1970, a partir das atividades da Indústria da Transformação e da Construção, contudo, associadas à industrialização de substituição de importações e às obras do governo federal na

infraestrutura do país: hidroelétricas, pavimentação de estradas, investimentos nos modais logísticos. Para os autores, a partir de 1980 as taxas de crescimento declinaram, em função, principalmente, da redução das obras governamentais. A partir desse momento, até os dias atuais, o Brasil tem passado por diversas fases de alto ou baixo desenvolvimento. Contudo, vale enfatizar, os desenvolvimentos econômicos brasileiros, segundo os autores acima, têm relação com investimentos do capital externo e do governo federal na infraestrutura nacional, esse último ligado à indústria de construção.

Para Considera, Kelly e Trece (2022), a economia brasileira ainda é muito dependente da exportação de *commodities*¹⁰². Para eles, são muitas as evidências que a economia brasileira só crescerá com melhorias e investimentos na indústria de transformação e, para isso, é urgente e necessária uma política de fortalecimento tecnológico que possibilite inovações no campo produtivo do país, que foi a principal estratégia finlandesa para o seu desenvolvimento econômico, do final da década de 1960 até os dias atuais, resultando no também denominado “Milagre Finlandês” (Sahlberg, 2018).

A transição de uma nação nórdica pobre, agrária, destruída pela guerra e modestamente educada para uma sociedade industrializada teve início a partir de 1945, mas a passos lentos. Para se ter uma ideia, a Finlândia inaugurou seus primeiros 14 km de rodovia somente em 1963 e as principais transformações aconteceram nos anos 1970, quando o governo finlandês lançou as bases da construção de um Estado Social, que priorizou o bem-estar social dos seus habitantes. Para Simola (2005), em 1945, 70% da população finlandesa vivia em áreas rurais e dependiam da agricultura e da silvicultura. A grande migração urbana ocorreu na década de 1960, ou seja, as transições de uma sociedade agrícola para uma sociedade industrial e, em seguida, para uma sociedade pós-industrial, tiveram início no final dessa década, proporcionando uma mudança estrutural rápida na sociedade, o que, para Sahlberg (2018), está relacionada ao desenvolvimento dos seus cidadãos através de um sistema educacional efetivo, abrangente e igualitário.

Foi quando este país do Norte-europeu conferiu grande ênfase em estratégias voltadas para suas políticas educacionais, implementando grandes reformas no seu sistema educacional na década de 1970, passando a ofertar o Ensino Fundamental de nove anos, obrigatório, promovendo condições físicas e financeiras para o acesso à escola e para que os estudantes finlandeses lá permanecessem até se alcançar com êxito sua formação. O resultado foi

¹⁰² O termo *commodities* vem da língua inglesa e, no sentido literal, significa apenas “mercadorias”. Na atualidade está relacionado a mercadorias que servem como matéria-prima para outros produtos. Fonte: Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

alcançado e, conjuntamente, a Finlândia deixou de ser classificada como um dos países mais pobres da Europa, para se destacar pelo seu desenvolvimento econômico e educacional (OECD, 2020c). Ressalta-se: tudo de forma planejada, instituindo o processo educacional como estratégia de desenvolvimento social, cultural, político e econômico.

Com base em estudos da Comissão da União Europeia (European Commission, 2006, n.p.),

[...] a indústria finlandesa começou a investir em desenvolvimento técnico ao longo da década de 1960, então a indústria investiu em P&D técnico [Pesquisa e Desenvolvimento]. A partir de meados da década de 1960 em diante, houve esforços especiais para a expansão do ensino superior, com a aprovação da lei do ensino superior em 1966. Essa lei [reformulada no final dos anos 1970] ainda hoje é a responsável por gerar grandes aumentos no número de alunos e professores. Essa ampliação foi feita para que novas universidades fossem fundadas em várias regiões, não apenas ampliando as antigas¹⁰³.

A Finlândia também relacionou o *Peruskoulu*, seu Ensino Fundamental, à qualificação profissional dos estudantes, fornecendo orientações e aconselhamentos de carreira como parte da matriz curricular de todas as escolas. “[...] Presumia-se, à época, que, se todos os alunos permanecessem na mesma escola até o fim de sua educação obrigatória, eles precisariam de um aconselhamento sistemático quanto às suas opções depois de finalizarem o ensino fundamental” (Sahlberg, 2018, p. 84). Para Sahlberg, os reformadores educacionais, então, chegaram à conclusão de que os alunos teriam três opções ao se formarem no ensino fundamental: 1) continuar a educação no ensino médio, 2) ingressar em uma escola técnica de nível médio ou 3) conseguir um emprego. Sendo assim, além de organizar disciplinas e orientações vocacionais no decorrer do *Peruskoulu*, os finlandeses passaram a exigir dos alunos um estágio de duas semanas em empresas no final do ensino obrigatório de nove anos, entre outras ações que serviram como ponte entre a Educação formal e o mundo do trabalho, de forma que o sistema educacional finlandês atingiu altas taxas de êxito e de permanência escolar.

São vários os autores identificados e analisados que relacionam o desenvolvimento geral da Finlândia ao planejamento e à reforma educacional iniciada no final da década de 1960 e implementada a partir da década de 1970. Niemi, Toom, Kallioniemi (2019); Sahlberg (2018; 2018b); Simola *et al.* (2017); Hargreaves, Shirley (2009); Välijärvi *et al* (2007); Aho, Pitkänen, Sahlberg (2006); Simola (2005); educadores, pesquisadores e gestores educacionais finlandeses

¹⁰³ Texto original: “Finnish industry had started to invest in technical development throughout the 1960s, so industry invested in itself in technical R&D [research and development]. From the mid 1960s onwards, there were special efforts to expand higher education, with a law on higher education passed in 1966. This law is still valid today, and is responsible for generating large increases in student and teacher numbers. That enlargement was implemented so that new universities were founded in various regions, not just expanding the old ones”.

que já escreveram sobre o sistema educacional finlandês, enfatizando a importância da equidade, da confiança, do ensino de alta qualidade e da profissionalidade docente na condução da excelência educacional relacionada ao desenvolvimento socioeconômico. Suas pesquisas e escritos lançam luz sobre as políticas públicas de longo prazo, práticas e aspectos culturais que moldaram o sistema educacional da Finlândia e seu impacto positivo na transformação social da nação.

Sahlberg (2018) também elenca diversas pesquisas, artigos e livros nos quais se destaca o modelo de Educação da Finlândia e o “Milagre Finlandês”; entre eles, Darling-Hammond (2010), que escreveu sobre o resultados alcançados pela a Educação finlandesa em seu livro *“The Flat World and Education”*; Tucker (2011), que discorreu sobre o modelo de alto desempenho que deveria ser utilizado pelos Estados Unidos, no livro *“Surpassing Shanghai”*; Hargreaves e Shirley (2012), que ressaltam como a Finlândia transformou o seu sistema educacional, no livro *“The Global Fourth Way”*; Ravitch (2013), que também escreveu sobre a Finlândia e como o seu modelo que visa à preservação da Educação Pública pode garantir melhores níveis de ensino, no livro *“Reign of Error”*.

Todos os resultados alcançados, efeitos sociais e o cumprimento das disposições fundamentais do Capítulo I, da Constituição Federal da Finlândia (Finland, 1999), em que se declara que “[...] todos têm direito à educação básica gratuita”, Ensino Fundamental, a conclusão é que se trata de um sistema educacional, nesse aspecto, com alto grau de efetividade, pois 99,2% da sua população ativa, com 25 anos ou mais, concluíram esse nível escolar, gratuitamente, contando ainda com diversos subsídios do Estado finlandês para que todos os cidadãos finlandeses tenham à disposição não somente ao ensino obrigatório fundamental, não obstante, também, todos os níveis educacionais ofertados pelo país.

A Finlândia é uma nação composta de valores, determinantes culturais e coesão social, como André Noël Chaker descreve, de forma eloquente, em seu livro “O Milagre Finlandês” (Chaker, 2014 *apud* Sahlberg, 2018), no qual enfatiza o quanto a igualdade, a equidade, a honestidade e a justiça social estão profundamente enraizadas no jeito finlandês de se viver. As pessoas são dotadas de consciência cidadã, têm uma forte sensação de responsabilidade compartilhada, não apenas por suas próprias vidas, mas também pela vida de seus pares, o que denota um apurado senso de cidadania.

Para Head (1986), os propósitos da Educação são expressos por muitas palavras, porém, todas elas são sintetizadas em dois processos que se complementam entre si: o desenvolvimento pessoal, no qual inclui o profissional, e a iniciação social ou cidadã. Em outras palavras, Educação, cidadania e desenvolvimento pessoal são termos inter-relacionados e que devem ser

promovidos e trabalhados nos espaços educacionais e sociais.

O desenvolvimento da cidadania é essencial para o progresso de uma nação. Quando os cidadãos têm suas necessidades pessoais e familiares atendidas, estão engajados, informados e participam ativamente na sociedade, cria-se uma base sólida para o desenvolvimento econômico, político e social. Para Santos e Scheibe (2018, p. 200), a

Carta Magna [brasileira] de 1988 passou a ser denominada de Constituição Cidadã, tendo em vista a abrangência dos direitos por ela instituídos em benefício dos direitos humanos e da cidadania. Podemos tomar como exemplo os direitos à educação e saúde. O Art. 205 define que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo contar com a colaboração da sociedade para sua promoção e incentivo. Ao estabelecer a educação como direito, a Constituição define os objetivos fundamentais que se precisa alcançar: o pleno desenvolvimento da pessoa para exercer a sua cidadania e conviver em sociedade, qualificando-a para o mundo do trabalho.

Gadotti e Romão (2013) afirmam que, para se promover a cidadania, uma nação deve adotar uma abordagem abrangente, por meio dos diversos aspectos da vida pública e privada por meio de uma Educação cívica também abrangente. Isso implica desenvolver nas escolas espaços para se ensinar, debater e vivenciar junto aos estudantes os direitos e os deveres dos cidadãos, bem como dialogar e debater sobre o funcionamento e o papel das instituições políticas e dos processos democráticos. Para os autores, esse deve ser o propósito assumido pelas escolas na edificação de centros de direitos e de deveres, na formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, mantendo coerência com um discurso formador e libertador. No quadro a seguir, são elencados os propósitos do Ensino Fundamental, no Brasil e na Finlândia:

Quadro 4 - Propósitos da Educação Básica, Ensino Fundamental, no Brasil, e Educação Básica, na Finlândia, conforme leis específicas.

	Brasil	Fonte	Finlândia	Fonte
Ensino Fundamental no Brasil e Educação Básica na Finlândia (Ensino Primário)	“[...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. “[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. “[...] O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.	LDBEN nº 9.394/1996, (Capítulo II, Educação Básica; Seção I, Disposições Gerais) LDBEN nº 9.394/1996 (Seção II, Educação Infantil) LDBEN nº 9.394/1996 (Seção III, Ensino Fundamental)	<i>“1. The purpose of education referred to in this Act is to support pupils' growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children's capacity for learning.</i> <i>2. Education shall promote civilisation and equality in society and pupils' prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves during their lives.</i> <i>3. The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country”.</i> Tradução livre: 1. O objetivo da educação a que se refere esta Lei é apoiar o crescimento dos alunos na humanidade e na participação eticamente responsável da sociedade e fornecer-lhes conhecimentos e habilidades necessárias na vida. Além disso, o objetivo da educação pré-primária, como parte da educação infantil, é melhorar a capacidade de aprendizagem das crianças. 2. A educação deve promover a civilização e a igualdade na sociedade e os pré-requisitos dos alunos para participar na educação e desenvolver-se ao longo da vida. 3. O objetivo da educação deve ser assegurar equidade adequada na educação em todo o país.	Basic Education Act 628/1998 (Amendments up to 1136/2010) (Chapter 4, Section 9) <i>“The extent of the basic education syllabus shall be nine years”</i> (Tradução livre: “A extensão do programa de educação básica será de nove anos”)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base na LDBEN nº 9.394/1996, Brasil; e *Basic Education Act 628/1998*, Finlândia.

Ao se analisar o conteúdo dos textos acima, é possível identificar a predominância de objetivos voltados para o desenvolvimento de valores humanos nos propósitos da Educação dos dois países. No texto que apresenta os propósitos instituídos para o Ensino Fundamental do

Brasil, escrito com 176 palavras, encontram-se três expressões ou frases que fazem referência a valores humanos: “valores em que se fundamenta a sociedade”, “laços de solidariedade humana” e “tolerância recíproca”. No caso dos propósitos expressos para a Educação Básica ou Ensino Fundamental da Finlândia, escritos com 77 palavras, identifica-se um conjunto de expressões ou frases que também fazem referência aos valores humanos: “crescimento dos alunos na humanidade”, “participação eticamente responsável da sociedade”, “promover a civilização”, “igualdade na sociedade” e “assegurar equidade”. Da mesma forma que Santos e Scheibe (2018) classificaram a Carta Magna do Brasil, de 1988, como uma Constituição Cidadã, tendo em vista sua abrangência e defesa dos direitos humanos e da cidadania, os propósitos elencados no quadro anterior podem ser classificados como objetivos de uma Educação Cívica.

Cidadania refere-se ao *status* e aos direitos de um indivíduo como membro de uma comunidade. Ela envolve os direitos e as responsabilidades dos cidadãos em relação ao Estado e à sociedade. Ser um cidadão implica participar ativamente na vida pública, exercer direitos políticos, cumprir obrigações legais e contribuir para o bem-estar da comunidade, especialmente pelo seu trabalho, para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática, funcionamento que não existirá, adequadamente, sem que se estabeleça e se promova a confiança entre cidadãos e instituições públicas e governamentais. Essa confiança se refere à crença de que instituições e governos agirão de acordo com o interesse público no cumprimento de suas responsabilidades, tomando decisões justas e éticas (Giddens, 2008).

Para Fukuyama (1996), a confiança é um elemento-chave para o funcionamento apropriado das instituições públicas e governamentais, pois contribui de forma positiva para as interações sociais, para o desempenho econômico e para o desenvolvimento de uma nação, pois quando os cidadãos têm confiança nas instituições públicas e governamentais, eles estão mais propensos a se engajar na vida política, a seguir as leis e as políticas públicas, a pagar impostos e a cooperar com os órgãos governamentais.

O autor classifica a confiança em: interpessoal (entre os indivíduos de uma comunidade), social (confiança generalizada entre os membros de uma nação) e institucional (principalmente nas instituições jurídicas, governo e demais organizações). Para Fukuyama, o que mais afeta a confiança nas instituições públicas e governamentais é a corrupção, a conduta negativa dos funcionários públicos, a falta de transparência e a falta de efetividade dos governos. O autor ressalta que confiança em uma sociedade se promove pelo fortalecimento de prestação de contas das instituições, políticas e programas públicos e, especialmente, pela Educação Cívica. Se a confiança em uma sociedade se promove, além de outros fatores, pela

Educação Cívica, infere-se que é possível verificar a efetividade sistêmica educacional a partir da identificação da confiança dos cidadãos interpessoal, social e institucionalmente (Fukuyama, 1996).

No caso do Brasil, o índice de confiança é o menor da América Latina e do Caribe e, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, essa desconfiança tem afetado o desenvolvimento econômico e social de um país (IDB, 2022). O Brasil apresenta um índice de confiança de apenas 4,69%. Para se ter uma ideia, o Brasil se encontra até mesmo abaixo da Venezuela (5,21%), que vive uma crise socioeconômica há tempo considerável.

A Finlândia foi classificada como o país mais feliz do mundo, pelo quinto ano consecutivo, segundo o *World Happiness Report* (WHR, 2023), com todos os países nórdicos entre os dez primeiros classificados. A base dessa avaliação concentra-se em um indicador principal: a confiança, nas pessoas e no governo, semelhantemente ao índice de confiança do BID. Ou seja, enquanto o Brasil é classificado como um país com baixa confiança de seus cidadãos em seus pares e em suas instituições (IDB, 2022), a Finlândia é considerada com alto índice de confiança nas pessoas e no governo (WHR, 2023).

Outro resultado que se relaciona com o tema é o Índice de Percepção da Corrupção – IPC, acompanhado anualmente pela Transparency International, ONG que trabalha em mais de 100 países para acabar com a injustiça da corrupção (Transparency International, 2023). Esse índice mede como os especialistas e empresários enxergam a integridade entre as instituições públicas e governamentais em mais de 180 países que participam da pesquisa que alimenta esse indicador. A nota vai de 0 a 100, no qual zero significa “altamente corrupto” e 100, “muito íntegro”. O Brasil tem se mantido entre os países classificados como um dos mais corruptos do mundo. Os países com melhor classificação foram: 1º lugar - Dinamarca - 90 pontos; 2º lugar - Finlândia - 87 pontos; 3º lugar - Nova Zelândia - 87 pontos. A média global, em 2022, foi de 43 pontos. O Brasil, de 2019 a 2022, classificou-se em 106º, 94º, 96º, 94º, respectivamente. Em 2022, o Brasil obteve 38 pontos.

Os dados anteriores apresentam um distanciamento significativo entre os dois países em estudo. Conforme apresentado, o funcionamento saudável de uma sociedade democrática depende da confiança entre cidadãos e instituições públicas e governamentais (Giddens, 2008; Fukuyama, 1996), isso porque quando existe um grau elevado de confiança dos membros de uma nação entre si e nas instituições, eles estão mais dispostos a seguir as leis, a participar da vida política, a respeitar as decisões tomadas e a acreditar que suas necessidades serão atendidas.

Não foram encontrados textos ou pesquisas que relacionassem algum tipo de esforço,

intencional, no processo de gestão educacional brasileira para a promoção da confiança entre os estudantes, a sociedade e as instituições em geral, no entanto, foram identificados textos que tratam sobre o assunto entre acadêmicos finlandeses.

Para Simola *et al.* (2017), no início dos anos 1990, um novo elemento foi implementado e consolidado no sistema educacional Finlandês: a cultura da confiança, enquanto valor a ser desenvolvido entre os estudantes, especialmente no que se refere aos trabalhos e atividades escolares que promovam a colaboração, ao invés da competitividade, e, também, como atribuição conferida ao trabalho dos professores no cumprimento dos programas curriculares para a formação dos alunos.

Para os referidos autores, a nova escola integral, o *Peruskoulu*, instituída na década de 1970, tinha a confiança do público em geral e dos governantes, inclusive dos governantes da área econômica e dos empresários finlandeses. As mudanças que acompanharam o *Peruskoulu* continuaram demonstrando essa confiança, pois todas as formas tradicionais de controle sobre o trabalho do professor foram eliminadas no início dos anos 1990, conferindo aos docentes do Ensino Fundamental plena autonomia no processo ensino e aprendizagem.

Para Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006, p. 132), a cultura de confiança, que conferiu, gradualmente, às escolas e aos professores maior credibilidade da parte dos governantes e da sociedade finlandesa, e que foi foco dos educadores no desenvolvimento da personalidade dos estudantes finlandeses, teve maior ênfase na “[...] década de 1980, quando as principais fases da agenda inicial de reforma da década de 1970 foram completamente implementadas e consolidadas no sistema educacional. No início dos anos 1990, a era de uma cultura baseada na confiança encontrava-se formalmente estabelecida na Finlândia”, podendo ser observada em outra grande reforma da Educação na Finlândia.

Para Sahlberg (2018), a segunda maior reforma educacional finlandesa aconteceu na década de 1990, quando a Finlândia enfrentava uma crise econômica de grandes proporções. O autor cita o discurso do Dr. Vilho Hirvi, então diretor-geral do Conselho Nacional de Educação da Finlândia, quando afirmou que não se estabelece uma nação educada à força, mas com o envolvimento de todos, professores, pais, estudantes, governantes, sociedade em geral, a partir de um processo colaborativo dinâmico e ativo. Naquele momento, tanto professores quanto estudantes reivindicavam maior flexibilidade e liberdade na decisão sobre o que e quando estudar. Era o início de uma nova cultura, na qual se promoveria o cultivo da confiança entre governo, educadores e sociedade, reconhecendo que essa reforma só se sustentaria pelo engajamento e qualificação dos professores que a implementariam. Para Sahlberg (2018), estavam lançadas as bases para o desenvolvimento social e econômico com o envolvimento e

participação de toda a sociedade finlandesa, especialmente no que diz respeito à manutenção da ordem social, um propósito implícito dos sistemas educacionais constituídos nos países capitalistas.

Nóvoa (1995), ao discorrer sobre os fundamentos que estão por detrás das diferentes comunidades discursivas da Educação Comparada, indicou a abordagem crítica como uma das formas de fundamentar estudos comparados. Para o autor, essa abordagem é utilizada pelos pesquisadores comparativistas que querem produzir um discurso que rejeita a mercantilização da Educação ou que reprove as políticas educacionais conduzidas, principalmente, para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. O objetivo da perspectiva crítica é direcionado para contribuir para a produção de estudos que visam ao desenvolvimento de uma educação emancipadora, substituindo a fundamentação das teorias do consenso social (Durkheim, 2011; 2004; 2000; 1999; Parson, 1999) pelas do conflito social (Marx, 2011b; 2008a; 1996; Freire, 2018; Saviani, 2018a; 2018b; Tonet, 2016; Mészáros, 2008; Frigotto, 2010), ou trocando os discursos do capital humano e da modernização pelas teses da libertação.

As teses da libertação podem ser encontradas dentro do conceito de emancipação humana na perspectiva marxista. Para Tonet (2016, p. 71), a emancipação humana é

[...] fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, [que] representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido.

Tanto a Finlândia como o Brasil são exemplos de nações que buscam a manutenção da ordem social estabelecida, com base na sociabilidade do trabalho assalariado, e seus sistemas educacionais servem a este propósito ao promover uma Educação Cívica (Gadotti; Romão, 2013; Fukuyama, 1996). Na atualidade, não existem projetos ou ações políticas voltadas para a ruptura dessa ordem, para o estabelecimento de uma sociedade que impõe o fim à exploração do trabalho por parte de uma minoria burguesa. Pelo menos, não foi possível identificar em nenhuma das leituras dos textos aqui analisados qualquer menção à essa intenção. Pelo contrário, os documentos normativos dos dois países são claros na busca pelo desenvolvimento de seus cidadãos para o trabalho e para a vida cidadã em sociedade.

Para Durkheim (2011, p. 53), esse é o principal papel da Educação: homogeneizar os membros de uma sociedade, “[...] gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva”. Para Parson (Santana, 2016), a homogenização é a

finalidade da escola enquanto subsistema social fundamental para a integralização e manutenção da ordem social. Dessa forma, os dois países em estudo estão adaptados e competem dentro do contexto globalizado, dos sistemas-mundo e da relação de dependência entre as nações (Wallerstein, 2004; Marini, 1973).

Essa relação é estabelecida a partir de um modo de produção de mercadorias fundado na exploração do trabalhador, especialmente em países da periferia, como o Brasil, e não no desenvolvimento de sua capacidade produtiva, o que a Finlândia apresenta evidências consideráveis ao investir, desde a década de 1970, na capacitação de seus cidadãos ao tempo que também investe em tecnologias de produção, mesmo promovendo o trabalho assalariado em vez do associado.

Para Marini (1973), em vez dos capitalistas da periferia investir no desenvolvimento das forças produtivas – tecnologias de produção, salários apropriados, ambiente apropriados para produção de bens e serviços, entre outras formas de aprimoramento das capacidades laborais de produção – eles mantêm o baixo nível de desenvolvimento de seus trabalhadores, intensificando o esforço de trabalho, físico e mental; prolongando a jornada laboral para além do ambiente profissional; e reduzindo o salário, os direitos do trabalhador, enfim, precarizando as condições do trabalho social necessário na busca por maior produtividade e lucratividade.

As nações centrais, que têm amplo poder econômico ou mantêm dentro de suas fronteiras as maiores organizações detentoras de capital internacional, influenciam ideológica e economicamente os demais países subdesenvolvidos, aqueles que se encontram na periferia do capitalismo mundial (Traspadini; Stedile, 2005). Nesse cenário, a partir de uma perspectiva crítica do sistema-mundo, o papel da Educação se encontra na reprodução dessa ideologia hegemônica da dependência, para a manutenção do consenso social em uma dimensão global, o que pode ser observado na atuação de organismos como a OCDE, cujo objetivo principal é promover a cooperação internacional entre seus membros para melhorar o bem-estar econômico e social das sociedades envolvidas.

O cenário mercadológico internacional e o estabelecimento de um vínculo de parceria e troca de experiências com os países-membros da OCDE têm sido considerados de importância estratégica para o Brasil. O site eletrônico oficial do Governo do Brasil (Brasil, 2022) divulgou que, no dia 25 de fevereiro de 2022, o então Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) recebeu carta-convite do secretário-geral da OCDE, Mathias Cormann, para que o Brasil iniciasse o processo formal para ingresso à organização. Esse ingresso era uma das prioridades daquele Governo Federal que, na realidade, intensificou os esforços para fazer parte da organização, tanto é que, de acordo com a divulgação pelo governo brasileiro, acima, o país já tinha aderido

a 103 dos 251 instrumentos normativos da OCDE.

Os 251 instrumentos normativos da OCDE fazem parte do acervo normativo da organização. São recomendações de todos os tipos, tais como as “recomendações sobre governança orçamentária”, “recomendações sobre o aprimoramento da qualidade da governança regulatória”, entre muitas outras (Brasil, 2020). Trata-se das

[...] boas práticas de governança pública em relação a amplo espectro de assuntos – desde desenvolvimento econômico e direitos humanos até práticas tarifárias e inteligência artificial, passando por educação, saúde, transporte, infraestrutura, agricultura, meio ambiente e praticamente todos os temas de políticas públicas (Santos, 2021, p. 4).

Para o governo brasileiro anterior, de Jair Bolsonaro, adequar o país aos padrões da OCDE traria uma série de benefícios por meio da aproximação da governança nacional às melhores práticas internacionais (Brasil, 2022). Dentro do cenário apresentado, a acessão oficial do Brasil seria o mesmo que receber um tipo de certificação, aval, para atuação mercadológica entre um seletivo grupo de nações desenvolvidas e que representam atividade econômica significativa. Entre esses benefícios, vale destacar a troca de experiências com países desenvolvidos membros da organização¹⁰⁴.

Ao se candidatar como futuro membro oficial da OCDE, o Brasil declarou, oficialmente, estar disposto a seguir e desenvolver as “boas práticas” de um mundo globalizado, o que inclui práticas desenvolvidas e implementadas pelas nações que participam do sistema-mundo (Wallerstein, 2004), direcionadas para o processo educacional e desenvolvimento de um exército de trabalhadores à disposição do sistema capitalista (Marx, 1996).

Apple (2008, p. 35) faz uma declaração pessoal considerada importante para este estudo comparado:

[...] defendi muito fortemente a ideia de que a educação não era um empreendimento neutro e de que, pela própria natureza da instituição, o educador estava envolvido em um ato político, estivesse ciente disso ou não. Sustentei a tese de que, em última análise, os educadores não teriam como separar totalmente sua atividade educacional das diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência que dominam economias altamente industrializadas como a nossa [Inglaterra].

Para o autor, a Educação atua no setor econômico de uma sociedade e acaba reproduzindo os aspectos de sua desigualdade, além do mais, a Educação também atua em outras esferas além da econômica, como, por exemplo, o campo simbólico, do capital cultural, que as escolas passam a ser preservadoras e distribuidoras de ideologias hegemônicas, a partir

¹⁰⁴ Até a presente data não se tem notícias de que o atual governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2022-2025) manterá a candidatura à OCDE.

da criação e da recriação de formas de consciência que contribuem para a manutenção da ordem social e do trabalho fundado na exploração dos trabalhadores, a partir de um tipo de controle em que não se exige meios coercitivos ou mecanismos explícitos de dominação.

Um exemplo que ilustra a afirmação anterior e os esforços dos dois países na adequação ao sistema-mundo é encontrado nas competências que se busca desenvolver na Educação Básica do Brasil e Geral da Finlândia. Tanto a Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, quanto o Novo Currículo Nacional para o Ensino Fundamental Finlandês 2014¹⁰⁵ são direcionados para a preservação dessa consciência global, para o desenvolvimento de competências gerais em preparação para os desafios do mundo do trabalho contemporâneo. Pode-se inferir que a Finlândia se encontra em fase adiantada nessa preparação de seus cidadãos para um mercado globalizado, especialmente pelo seu contexto organizacional enquanto nação participante de um bloco econômico, União Europeia, formado por uma grande parcela de países centrais no sistema-mundo (Wallerstein, 2004). O quadro a seguir apresenta as dez competências brasileiras e as sete finlandesas instituídas como principal objetivo dos currículos nacionais.

Quadro 5 - Competências a serem desenvolvidas na Educação de base.

Competências BNCC	Competências Currículo Nacional finlandês
• Conhecimento; • Pensamento Científico, Crítico e Criativo; • Repertório Cultural; • Comunicação; • Cultura Digital; • Trabalho e Projeto de Vida; • Argumentação; • Autoconhecimento e Autocuidado; • Empatia e Cooperação; • Responsabilidade e Cidadania.	• Pensando e aprendendo a aprender; • Competência cultural, interação e autoexpressão; • Cuidar de si mesmo e administrar a vida diária; • Multiletramento; • Competência sobre Tecnologias da informação; • Vida profissional, competência e empreendedorismo; • Participação, envolvimento e construção de um futuro sustentável.

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Para Lopes (2013, p. 262), o currículo é o planejamento de tudo que “[...] vale a pena ensinar”. Nele são planejadas as aprendizagens desejadas, a sistematização do conhecimento, as competências pessoais e sociais necessárias para o desenvolvimento contínuo e deliberado dos estudantes, tudo que se relaciona com temas atuais e de interesse global como os elencados acima. Entretanto, dentro do currículo também são assumidas responsabilidades contextuais, com base nas demandas do mercado, em função das mudanças de ordem econômica que

¹⁰⁵ Texto original: “*New national core curriculum for basic education*”.

ocorrem na sociedade, para que tudo o que for aprendido e experimentado no espaço escolar tenha utilidade para a vida cidadã, de modo geral.

Nesse aspecto, as competências elencadas e indicadas no quadro 5 contribuem para a adaptação dos cidadãos à vida de uma sociedade competitiva em escala mundial, o que pode ser observado, também, nos objetivos principais das bases nacionais curriculares dos dois países, oficializados nos normativos que as instituíram, especialmente no caso da Finlândia (Finland, 2023e), nos quais se estabelece que o desenvolvimento dessas competências nos cidadãos do país visa adaptá-los à contemporaneidade que exige trabalhadores cada vez mais aptos e competentes para os desafios do mundo do trabalho.

Esse país do Norte-europeu compreendeu o sentido da Educação Cidadã, aquela que busca a

[...] articulação entre educação e cidadania. Tal disposição tem como pressuposto a ideia de que lutar pela cidadania equivale a lutar por um mundo cada vez mais livre, justo e humano. Deste modo, formar cidadãos seria formar pessoas que tivessem consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática; que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos. Em resumo, educar para a cidadania seria o mesmo que formar pessoas como autênticos sujeitos da história e, deste modo, como indivíduos cada vez mais livres (Tonet, 2016, p. 71).

Contudo, trata-se de indivíduos que usufruem de uma “[...] forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolivelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista” (*ibid*, p. 71).

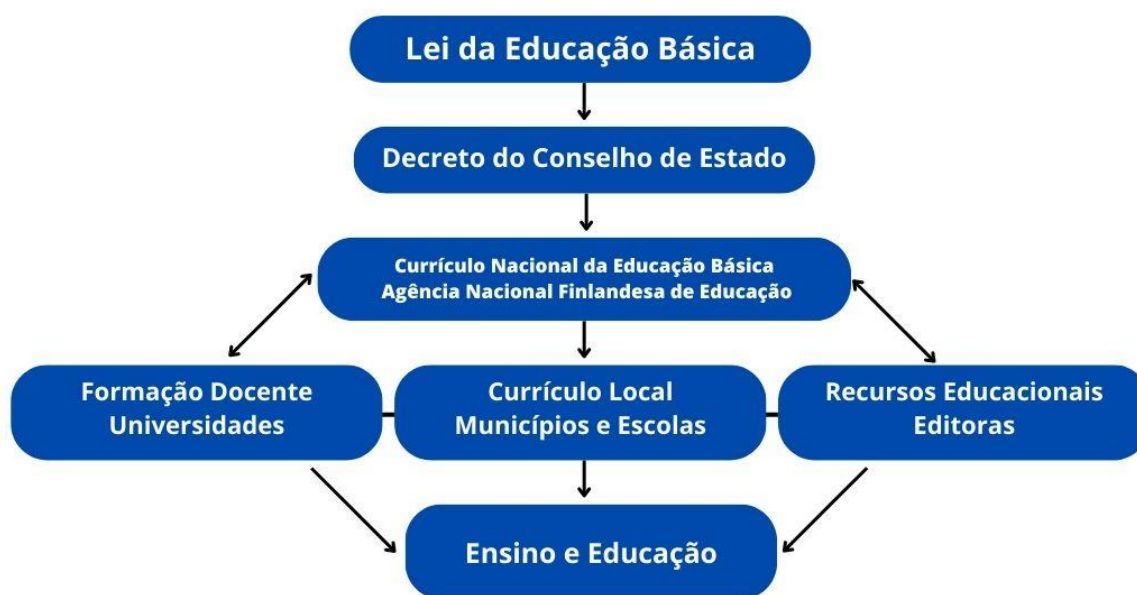
A Finlândia conseguiu constituir um sistema de Educação com significativo grau de autonomia do governo político e desenvolve ações objetivas, contínuas, com todos os seus componentes intencionalmente agrupados e direcionados para o cumprimento de objetivos previamente definidos, mantendo em foco uma permanente revisão do processo educacional e pedagógico.

4.3.4 Sistemas educacionais: elementos constitutivos e propósitos

Para Saviani (2018b), os sistemas educacionais são constituídos teoricamente e dotados de ações objetivas, com todos os seus componentes intencionalmente agrupados e direcionados para um propósito previamente definido. O contrário disso seriam as estruturas sociais nas quais, muitas vezes, os envolvidos agem sem a consciência dos seus objetivos, sem ter clareza de aonde se quer chegar (Luckesi, 2013). Pelas pesquisas de Saviani (2018a; 2018b; 2014), o Brasil ainda não consolidou o seu sistema de Educação e a realidade educacional brasileira tem

características de uma estrutura organizacional. Para Sahlberg (2018), os finlandeses instituíram um sistema educacional exitoso que vem se aprimorando desde a década de 1970. A partir do estudo de Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012), é possível observar que as reformas educacionais finlandesas fazem parte de um processo sistêmico, com entradas, processamentos e saídas bem definidos que, para as autoras, no que diz respeito ao Ensino Fundamental da Finlândia, é denominado como “sistema de gestão”.

Figura 6 - Fluxograma do sistema de gestão para a Educação Básica finlandesa.



Fonte: Adaptado de Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012, p. 3).

Para Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012) é o currículo básico nacional da Finlândia que possibilita o gerenciamento e o desenvolvimento do sistema escolar finlandês, por se referir a uma ferramenta educacional que norteia grande parte da tomada de decisão dos mais diferentes níveis administrativos. O elemento que propicia o início do sistema de ensino do país, no caso da sua escola abrangente, é a Lei da Educação Básica (Finland, 1998); a partir dessa lei, o Conselho de Estado¹⁰⁶ determina os objetivos gerais da educação por meio de seus decretos¹⁰⁷; o Conselho Nacional de Educação (Edufi, 2023e), por sua vez, fica responsável

¹⁰⁶ O Conselho de Estado da Finlândia refere-se ao poder executivo do sistema político do país. É responsável pela implementação de leis, gerenciamento de assuntos governamentais e formulação de políticas. Ele é presidido pelo Primeiro-Ministro, nomeado pelo Presidente da Finlândia. Os outros membros do Conselho de Estado são ministros que chefiam vários ministérios do governo (Finland, 2023f)

¹⁰⁷ São decretos emitidos pelo Conselho de Estado, usados para implementar as leis aprovadas pelo Parlamento finlandês ou para fornecer regulamentos e instruções mais detalhados para a execução das leis (Finland, 2023).

pela elaboração do currículo básico nacional, que fundamentará a confecção do currículo local pelas autoridades municipais e escolares que, incluindo os professores, têm plena autonomia para adaptar o currículo às realidades regionais.

O processo curricular é um produto do sistema de gestão. Quando o currículo básico nacional finalmente chega às autoridades locais, ele passa por vários níveis de trabalho administrativo. O processo de elaboração do currículo básico nacional é democraticamente estruturado e hierárquico. Ainda assim, este não é um processo puramente regido por administradores. Profissionais da educação, pais e uma ampla gama de grupos de interesse da sociedade são consultados e suas opiniões são levadas em consideração no processo. Nas reformas recentes (em 1994 e 2004), o currículo básico nacional finlandês foi o resultado de um esforço cooperativo entre uma ampla rede de administradores, sindicatos, provedores de educação e escolas¹⁰⁸ (Vitikka; Krokfors; Hurmerinta, 2012, p. 4).

Vahtivuori-Hanninen *et al.* (2014) descrevem todas as reformas do currículo básico nacional finlandês como um processo contínuo, de aprimoramento e atualização conforme as demandas da sociedade. Para os autores, o Conselho Nacional de Educação da Finlândia – EDUFI tem se esforçado para, a cada década, aproximadamente, apresentar um novo projeto de currículo nacional para aprovação da sociedade finlandesa. Para que isso se efetive, Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012) relatam que, por meio da colaboração em rede, o desenvolvimento do processo curricular tem sido um esforço bem-sucedido, em função da Finlândia contar com uma forte tradição de trabalho de reforma curricular, iniciado na década de 1970.

O Brasil conta com, atualmente, quatro documentos para a questão curricular na Educação Básica brasileira: 1) os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), um conjunto de diretrizes educacionais criadas para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação Infantil; 2) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); 3) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2013), documentos que estabelecem orientações para a organização e o desenvolvimento dos currículos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; e 4) a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros também devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

¹⁰⁸ Texto original: “*The curriculum process is a product of the steering system. When the national core curriculum finally reaches local authorities it has gone through several levels of administrative work. The process of making the national core curriculum is a democratically structured and hierarchical one. Still, this is not a process purely governed by administrators. Educational professionals, parents and a wide range of society interest groups are consulted and their views are taken into account in the process. In recent reforms (in 1994 and 2004) the Finnish national core curriculum has been the result of a cooperative effort between a broad network of administrators, unions, education providers and schools*”.

Os PCN não têm força de lei, sendo considerados como orientações pedagógicas para os currículos das escolas; as DCN têm caráter normativo, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e devem ser seguidas por todas as instituições educacionais do país; e a BNCC também tem força de lei, sendo obrigatória para todas as escolas do Brasil, tanto públicas quanto privadas. Os currículos das escolas devem estar alinhados à BNCC, garantindo a oferta de um conjunto mínimo de conteúdos e competências para os estudantes.

O documento normativo que mais se assemelha ao Currículo Nacional da Finlândia é a BNCC, que é mais abrangente, estabelecendo as aprendizagens essenciais para todas as etapas da Educação Básica, além de apresentar competências gerais e habilidades socioemocionais que devem ser trabalhadas em todo o percurso educacional (Brasil, 2017). A diferença está na implantação e implementação da BNCC.

A base nacional comum curricular, para o Ensino Fundamental e Médio, é uma exigência legal instituída na LDBEN, nº 9.394/1996, em seu Art. 26, ou seja, no ano de 1996. A sua implementação foi inserida na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, PNE 2014-2024, na meta 2, estratégia 2.2, em que se estabeleceu que a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes configurariam a base nacional comum curricular do ensino fundamental. Não obstante, a oficialização só veio com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ou seja, uma política educacional normatizada em 1996, inserida no PNE 2014-2024 em 2014, regulamentada em 2017 e fortemente questionada pela sociedade civil desde então¹⁰⁹.

A implementação da BNCC no Brasil encontra-se em estágio bem adiantado, contudo, bem recente. O prazo regulamentar para implementação em todas as escolas brasileiras, conforme Parágrafo Único, do Art. 15, da Resolução CNE/CP nº 2/2017, era o ano de 2020. Segundo o Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio¹¹⁰, mesmo com a Pandemia pelo Covid-19, 99% das redes municipais já contam com currículos alinhados à BNCC e 100% dos 27 estados brasileiros já têm seus referenciais curriculares homologados, também com base na BNCC. Em comparação ao processo curricular finlandês, existe um distanciamento considerável entre as duas realidades.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que detalha as diretrizes necessárias para que as IES

¹⁰⁹ Vale ressaltar as críticas e movimentos nacionais pela revogação do Novo Ensino Médio, pela sua tendência em aprofundar as “[...]desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude da educação de qualidade, aquela que proporciona desenvolvimento integral dos estudantes” (Campanha, 2022, p. 5).

¹¹⁰ Fonte: Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, Destaques da implementação em todas as etapas. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

brasileiras possam compor suas políticas institucionais para os cursos de formação inicial de professores, estabelece em seu Art. 5º que a formação de nível superior de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, contudo, como visto, a BNCC foi oficializada em 2017. Conforme analisado no capítulo 5, essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A BNC-Formação busca garantir a adequação dos cursos de licenciatura, buscando uma formação alinhada com as demandas do contexto educacional atual, ou seja, um alinhamento que se deve concretizar, principalmente, com a BNCC. Sua principal característica é promover a formação integral dos futuros professores, desenvolvendo competências não apenas no campo pedagógico, mas também em aspectos socioemocionais, culturais e éticos, com base em um conjunto mínimo de conhecimentos e competências que todos os cursos de licenciatura devem contemplar, garantindo uma formação básica comum para todos os futuros professores. Ressalta-se: com base na BNCC. O problema é que a nova resolução teve seu prazo para implantação em todos os cursos de licenciatura do Brasil prorrogado para dezembro de 2023, não obstante, muitas instituições nacionais contrárias à implantação da BNC-Formação, tais como a ANFOPE e o FORUMDIR, continuam reivindicando a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a respectiva BNC-Formação.

Mesmo com vigência dos PCN e das DCN, o Brasil não conta com um processo curricular nacional em plena sintonia com a formação dos professores da forma como acontece na Finlândia. Conforme Vahtivuori-Hanninen *et al.* (2014) e Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012) o processo de desenvolvimento do currículo nacional vem sendo desenvolvido desde a década de 1970 e cada currículo elaborado se transformou no principal instrumento para a *práxis* pedagógica.

Atualmente, o Decreto finlandês nº 794/2004, que regulamenta a formação inicial docente na Finlândia, estabelece, na seção 19, poucos objetivos para essa formação. Um desses objetivos determina que os estudantes dessas formações deverão ter acesso a estudos multidisciplinares em disciplinas ministradas na educação básica, que forneçam habilidades profissionais para o ensino de componentes curriculares comuns a todos. Esse disposto se encontra na seção 3, da Lei de Educação Básica (Finland, 1998), Ensino Fundamental, e estabelece que “[...] a educação deve ser regida por um currículo básico nacional unificado de

acordo com esta Lei¹¹¹”. Ou seja, a apropriação dos conteúdos do currículo nacional é fundamental para o seu trabalho futuro em sala de aula. A referida lei foi instituída em 1998 e de lá para cá, dois currículos básicos foram implementados na Finlândia: em 2004 e 2014 (Finland, 2016).

Outro ponto que chama a atenção é a estratégia adotada pelos municípios e escolas em envolver os professores na tomada de decisões sobre o currículo local, para que participem ativamente na sua elaboração. Para os finlandeses, essa estratégia é vista como um meio para envolver as autoridades locais e os professores na implementação do currículo. O envolvimento ativo nesse processo e a apropriação do currículo pelos professores, reforçada pela “[...] autonomia e liberdade que lhes são concedidas¹¹²”, garantem o êxito do processo ensino e aprendizagem nacional (Vitikka; Krokfors; Hurmerinta, 2012, p. 3).

A preparação dos professores finlandeses para o uso do currículo local, elaborado com sua participação, com base no currículo nacional e nos normativos educacionais, é o ponto chave para se compreender o processo sistêmico identificado no que as autoras denominam como “sistema de gestão”, conforme figura 6. As instâncias superiores da Educação estabelecem as normas, os regulamentos e o currículo nacional, que serão entregues às instâncias locais: aos professores, aos municípios e escolas e às editoras de material didático. São nessas instâncias locais que acontecerá o processo educacional, sendo o professor o principal responsável pela *práxis* pedagógica.

A formação inicial docente no Brasil, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, visa conferir ao professor brasileiro um considerável “[...] repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”. Todavia, Cardoso (2019), ao comparar a preparação dos professores do Brasil para o ensino em sala de aula com a Finlândia, 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 as formações do país não conseguem estimular um sentimento profissional relativo à ética como os cursos de medicina conseguem.

Para a palestrante, 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

¹¹¹ Texto original: “*Education shall be governed by a unified national core curriculum in accordance with this Act*”.

¹¹² Texto original: “*and therefore their ownership of the curriculum is reinforced by the autonomy and freedom they are afforded*”.

Educação das universidades públicas dão ênfase na formação teórica; a profissão docente é desvalorizada, portanto, atraindo estudantes que, geralmente, chegam com fragilidades acadêmicas resultantes de um ensino 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.

Conforme Decreto nº 794/2004 (Finland, 2004), o que se busca nos cursos de formação inicial de professores da Finlândia é o “[...] desenvolvimento de competências para o trabalho docente independente”. Busca-se, então, a preparação para um trabalho docente com alto grau de autonomia, todavia, desde que o professor implemente o que foi estabelecido como currículo local para o ensino, com base no currículo nacional. Ou seja, o currículo nacional é definido com base no que as instâncias superiores da Educação determinam como necessidades para o desenvolvimento nacional e os professores passam a ser os principais agentes na preparação dos cidadãos do país para que, futuramente, possam atender essas necessidades, contribuindo, assim, para o crescimento da nação. Ações objetivas, com todos os seus componentes intencionalmente agrupados e direcionados para um propósito previamente definido (Saviani, 2018b).

Para isso, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores finlandeses é consideravelmente rigorosa, para que se desenvolva nesses profissionais expertises específicas, das quais é possível elencar quatro delas: 1) pensar pedagogicamente (Tirri, 2014), para que o ensino praticado seja, intencionalmente, 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; 2) 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; 3) centralizar o processo ensino e aprendizagem no estudante (Aho; Pitkanen; Sahlberg, 2006), posicionando-se como conselheiro, mediador, agente ou guia da autorregulação e da correção da aprendizagem; 4) desenvolver um senso próprio de eficácia no desempenho do trabalho a partir do

fortalecimento e valorização da identidade profissional docente (Riksaasen; Crosswell; Beutel, 2015), além de impactar suas práticas e comportamentos em sala de aula, seu engajamento com as lutas por melhorias para sua categoria profissional.

Em síntese, uma analogia pode ser estabelecida: o professor finlandês desenvolve uma expertise profissional similar à dos profissionais da medicina (Nóvoa, 2012). Os médicos são plenamente autônomos no tratamento de seus clientes. Cada paciente que procura um médico apresenta uma necessidade ou uma patologia que deverá ser resolvida com a melhor solução possível a partir do conhecimento adquirido ao longo de sua carreira, além dos conhecimentos de outros colegas de trabalho e dos resultados de pesquisas científicas. De forma similar, cada estudante do Ensino Fundamental finlandês tem características únicas, com tempos e maneiras de aprender diferentes que o professor deverá identificar, diagnosticar e decidir, pedagogicamente, sobre as melhores formas de aprendizagem para a obtenção do êxito no processo ensino e aprendizagem para esses indivíduos.

Diferente do que Cardoso (2019) relata existir no Brasil, ou seja, um estágio desalinhado de uma ação central e única com as demais atividades educacionais, os finlandeses fundamentam o desenvolvimento das expertises e profissionalidade dos professores a partir da prática profissional. As atividades voltadas para essa prática são desenvolvidas nas escolas de formação de professores, similares às escolas de aplicação brasileiras, pela combinação entre teoria e prática, como em um tipo de espiral, perpassando de forma constante pela teoria e pela prática durante toda a sua formação inicial (Kansanen, 2003). Sahlberg (2018, p. 226) apresenta raciocínio similar: “[...] o programa finlandês de formação de professores representa uma sequência espiral de conhecimento teórico, formação prática e questionamentos sobre o ensino orientado por pesquisa”; um processo contínuo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação (Tirri, 2014), que deverá ocorrer desde a formação inicial e ao longo de sua vida profissional.

Na medicina existem pacientes a serem curados; na sala de aula existem sujeitos a serem transformados. Certamente, um professor pode fazer uso da Pedagogia Tradicional, transmitir informações a partir de um vasto repertório de conhecimentos adquiridos no percurso de sua formação e trabalho, manter sua autoridade em sala de aula, com foco em conteúdos pré-definidos e contando com o processo de memorização por parte dos alunos. No Brasil, nada impede que isso aconteça. Pode-se inferir que não é esse o caso do ensino desenvolvido e praticado pelos professores finlandeses.

Para Sahlberg (2018, p. 196), lecionar como profissão busca

[...] sustentar a cultura nacional finlandesa e desenvolver uma sociedade aberta e multicultural. De fato, uma finalidade da educação formal é transferir a herança

cultural, os valores e as aspirações de uma geração a outra. Os professores são, de acordo com suas próprias opiniões, personagens essenciais no desenvolvimento do estado de bem-estar social da Finlândia.

A compreensão do alinhamento, da relação mútua, entre a profissionalidade dos professores, a forma como foram preparados para o cumprimento das normatizações educacionais, e a efetividade dos sistemas educacionais de países como o Brasil ou a Finlândia, perpassa por esse entendimento: o processo educacional é “[...] o principal veículo de transformação social e econômica” de uma nação (Sahlberg, 2018, p. 68). Mäkihonko (2019); Sahlberg (2018); Simola *et al* (2017); Tirri (2014); Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006); Kansanen (2003), na verdade, a maioria dos autores e pesquisadores finlandeses utilizados neste estudo de Educação Comparada têm consciência e discorrem sobre a missão social dos professores no desenvolvimento da sociedade. Sahlberg (2018, p. 192), enfatiza que

[...] muitos fatores contribuíram para a fama atual do sistema educacional da Finlândia, tais como sua escola abrangente de 9 anos (*peruskoulu*) para todas as crianças, currículos modernos focados na aprendizagem e desenvolvidos pelos professores, cuidado sistemático com os estudantes com necessidades especiais diversificadas e autonomia e liderança locais. No entanto, a pesquisa e a experiência sugerem que há um fator, condição necessária para os demais fatores de sucesso mencionados: as contribuições diárias de professores excelentes.

A partir do método de avaliação da efetividade dos sistemas de Educação em estudo, a análise de suas finalidades, se são cumpridas e se causam efeitos e produzem transformações reais para as sociedades em que foram fundados (Fagundes; Moura, 2009; Draibe, 2001; Arretche, 2001a), o presente capítulo analisou diversos dados que levam à inferência sobre a efetividade do sistema educacional finlandês, inclusive no que se refere à intencionalidade implícita da sociedade nórdica capitalista. Não se infere da mesma forma sobre o sistema brasileiro. Todavia, os dois sistemas têm estrutura e dinâmica direcionadas para o desenvolvimento dos indivíduos para a vida cidadã e preparação para o mundo do trabalho e o professor é um dos principais elementos constitutivos que contribui de forma imprescindível para a efetividade dessas organizações sistêmicas, como analisado no próximo capítulo.

5 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL E NA FINLÂNDIA

A “[...] conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo” (Libâneo, 2017, p. 69).

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 da profissão em si. Algumas carreiras envolvem a manipulação de conceitos altamente 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 capacidade de aplicação em situações desafiadoras. O conhecimento necessário para essas profissões é mais valorizado por meio de estudos avançados e especializados em Instituições de Ensino Superior – IES renomadas, 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 algumas formações precisam se voltar, intensivamente, para o desenvolvimento de profissionais com o conhecimento teórico e o domínio prático para o enfrentamento de desafios complexos que surgem em suas áreas de atuação. Nóvoa (2012) exemplifica com a formação dos médicos, que são formados por outros médicos, o que garante um repertório desses colegas de profissão com uma vasta gama de histórias, de casos bem ou malsucedidos do pragmatismo da profissão, situações desafiadoras, além de um hospital-escola onde todo o conhecimento teórico é desenvolvido em uma prática intensiva e sob o olhar constante de profissionais da área que passam a ser mentores dos estudantes. Para o autor, a profissão docente pode ser comparada à do médico.

Nóvoa (2012) considera o magistério um trabalho complexo e que requer uma formação inicial aprofundada, intensa, 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, um professor poderá ser substituído por uma infinidade de recursos tecnológicos cada vez mais “inteligentes”; contudo, se a sua finalidade é transformar sujeitos sociais, moldar pensamentos críticos, promover valores e competências socioemocionais, o cumprimento dessas tarefas exige processos de aprendizagem que devem

ser conduzidos, preferencialmente, por quem tem vivências e conhecimentos nesse campo de atuação profissional e compostos de tudo o que for necessário para a produção do saber, do saber-fazer e do saber-ser (Tardif, 2012).

O presente capítulo discorre sobre a profissionalidade docente a partir dessa perspectiva, de uma profissão fundamental para a sociedade, um trabalho especializado que exige uma preparação cuidadosa e tem finalidade previamente determinada, tanto no funcionamento quanto no desempenho dos sistemas educacionais dos quais faz parte. Para isso, foi considerado o segundo questionamento norteador de pesquisa: a partir do conceito de profissionalidade e da análise sócio-histórica na perspectiva de Nóvoa (1995) sobre as políticas educacionais que fundamentaram a formação inicial de professores dos dois países, no recorte temporal de 1970 a 2020, procura-se responder quem são os professores brasileiros e finlandeses e o que é exigido em termos de formação inicial para que tenham autorização para exercer o magistério.

Antes, porém, vale um esclarecimento. Conforme enunciado, no capítulo anterior, a universalização da Educação Básica da Finlândia, o equivalente ao Ensino Fundamental do Brasil, pode ser classificada como uma política pública efetiva do sistema educacional finlandês. Na Seção 16, do Capítulo 1 - Disposições fundamentais, da Constituição Federal da Finlândia, de 1999, é oficializado que “[...] todos têm direito à educação básica gratuita” (Finland, 1999). O índice atual de finlandeses com esse nível educacional concluído é igual a 99,2% e os efeitos e as transformações sociais resultantes são consideráveis, relevantes e relacionadas com as reformas educacionais do país, segundo diversos textos sobre o assunto (Kallunki; Kauko; Pizmony-Levy, 2023; European Union, 2023; OECD, 2020c; Sahlberg, 2018; Tirri, 2014; Aho; Pitkänen; Sahlberg, 2006; e outros). Desta forma, este capítulo concentra-se nas análises referentes à profissionalidade docente no Ensino Fundamental do Brasil, e na Educação Básica (*Primary Education* e *Lower Secondary Education*) da Finlândia.

5.1 Profissionalidade docente: conceitos, identidade e perspectivas

Rodrigues e Malheiro (2004) apresentam uma analogia para as transformações no mundo do trabalho que, no cenário dos sistemas escolares, repercutem na atuação profissional dos professores. A analogia é dividida em duas partes. Na primeira, os autores solicitam para que se imagine um palco, onde se assiste a uma peça de teatro com marionetes, que se movem de forma harmoniosa entre movimentos pré-determinados por pessoas que não são vistas. Tais marionetes são manuseadas para uma dança, em que uma canção faz eco de vozes que são ouvidas, porém, sem identificar os emissores. As marionetes são vestidas com traje de época e

o cenário é nitidamente “[...] tradicional, clássico, severo, cinzento, degradado, distante, antigo” (*ibid.*, p. 151).

Os autores chamam a atenção, então, para uma mudança brusca de cenário, a segunda parte da analogia, quando o palco é revestido de elementos pós-modernos, multicolores, fluorescentes. As cordas que comandavam as marionetes à distância vão se desfiando e soltando os bonecos de suas amarras, dando-lhes liberdade de movimento, ação, com sons que parecem sair da boca das marionetes, similar à voz humana. Entretanto, muitos dos bonecos começam a realizar movimentos diferentes dos anteriores, outros caem e jazem inertes, outros atuam com gestos desarticulados, e outros mostram-se impulsivos e eufóricos. Uma dança de marionetes agora desconectadas e agindo de forma aleatória.

Para Rodrigues e Malheiro (2004, p. 152),

[...] é possível identificarmos estas pessoas/marionetes com muitos dos professores que, actualmente, enfrentam situações de mudança de cenários onde desenvolvem a sua actividade. Tais mudanças, que acontecem de uma forma acelerada e a um ritmo vertiginoso, geram reacções desajustadas, contrastes entre “trajes e cenários”, entre “vozes e ecos”, “silêncio e ruídos”. [...] Se procurarmos na literatura científica os factores de mudança que geram esta transformação no sistema escolar, encontramos uma gama vastíssima de indicadores.

Para os autores, nas últimas décadas, vem-se ampliando a necessidade de racionalização dos processos educacionais sistêmicos, dada a diversidade e complexidade de situações apresentadas pela sociedade atual: pluralidade de saberes de natureza diversificada; massificação do ensino; repensamento dos currículos; desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação. Situações que têm modificado os espaços de atuação e do exercício profissional dos professores em geral, em todo o mundo. Ocorrências de ordem econômica, social, política, cultural e ambiental.

Um fato que serve como ilustração vem acontecendo de 2020 até o presente momento, apesar de seu período mais severo já ter passado: a pandemia pelo Covid-19, tanto no Brasil¹¹³ quanto na Finlândia. Na fase crítica da doença, com o isolamento social decretado, foi instituído o ensino remoto para as escolas em geral. Nesse momento, o professor, mesmo trabalhando de casa, passou a exercer o seu trabalho de forma intensificada, pois foi obrigado a lidar com tecnologias não utilizadas, anteriormente, tais como editores e gravadores de vídeos, salas virtuais, aplicativos de interação com os estudantes para as atividades educacionais a distância, enfim, diversos recursos que exigiram tempo para aprender a utilizá-los, assim como “[...]”

¹¹³ O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de outubro de 2020, aprovou a resolução que instituiu o ensino remoto no Brasil, que foi mantido até 31 de dezembro de 2021, a partir de alguns pareceres, tais como Parecer CNE/CP n. 05/2020; do Parecer CNE/CP n. 09/2020; e do Parecer CNE/CP n. 11/2020.

planejar, pesquisar, acessar plataformas diuturnamente sem receber horas extras” (Silva; Lima, 2020, p. 302).

Na Finlândia, apesar da rapidez na implantação do ensino remoto nas instituições educacionais do país, no decorrer do período crítico da pandemia pelo Covid-19, a partir de março de 2020, a prática dessa modalidade de ensino durou pouco tempo e as aulas presenciais foram retomadas em maio do mesmo ano. Porém, os cuidados foram redobrados entre todos os membros das comunidades escolares, especialmente entre os professores, com adoção de medidas preventivas e orientadoras rigorosas (Finland, 2021a). Com o retorno às atividades presenciais, mesmo com a situação inusitada em todo o mundo, exigiu-se atenção especial por parte de todos os membros das escolas, de forma que os finlandeses estavam prontos para retomar o ensino remoto se a situação epidemiológica exigisse, o que não aconteceu (OECD, 2023).

O questionamento, e a reflexão, que se pode fazer a partir do exposto é: os professores brasileiros e os finlandeses foram devidamente qualificados e tinham os conhecimentos necessários para o exercício de suas novas funções, em cada uma das situações aqui ponderadas? Estavam dispostos ao cumprimento das imposições, das intensificações laborais, das novas configurações de seu campo de atuação profissional, de forma espontânea e comprometida? Apesar de se manter a carga horária de trabalho, oficialmente, esses esforços foram compensados financeiramente? Passaram a contar com infraestrutura e equipamento adequados?

Escolas ou organizações de todos os tipos e tamanhos passam por situações desafiadoras e vão precisar que seus funcionários ou servidores possam se engajar mais do que estavam acostumados em suas rotinas profissionais – e são diversos os fatores que determinarão se vão ou não cumprir com o que é exigido. No entanto, quanto mais preparados, qualificados, motivados estiverem esses trabalhadores, maior a possibilidade de que o trabalho seja realizado com excelência, inclusive, contribuindo de forma efetiva no cumprimento dos propósitos da instituição organizacional onde trabalha ou da sociedade onde vive. 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.

Gorzoni e Davis (2017) 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 a expressão

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, Gorzoni e Davis (2017) 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 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 a 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 (Giddens, 2008).

Para Libâneo (2017), a profissionalidade é formada por duas dimensões: a profissionalização e o profissionalismo. A profissionalização refere-se às capacitações ideais para se exercer determinada profissão, tais como a formação inicial e a formação continuada, pelas quais um trabalhador vai desenvolver todas as competências, habilidades, atitudes, tudo o que for necessário para o seu bom desempenho laboral. Na situação pandêmica ilustrada acima, a formação continuada, em serviço, por exemplo, foi fundamental para a implantação e

o desenvolvimento do ensino remoto em muitas instituições de ensino superior (Melo; Araújo; Yabe, 2021).

O profissionalismo, para Libâneo (2017), refere-se ao comprometimento com os deveres e 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. Em referência à mesma ilustração anterior, sobre a pandemia pelo Covid-19, muitos professores colocaram o seu profissionalismo à prova, pela forma como se engajaram junto aos demais atores escolares na busca por soluções emergenciais para a continuidade das atividades educacionais. Tanto é que, muitos não participaram de forma ativa diante dos desafios impostos pela pandemia (Melo; Araújo; Yabe, 2021).

As duas dimensões “[...] se complementam. O profissionalismo requer a profissionalização e a profissionalização requer o profissionalismo” (Libâneo, 2017, p. 69). Para o autor, ao se considerar o caso dos professores brasileiros, que tiveram alto nível de intensificação de trabalho com a pandemia pelo Covid-19 (Silva; Lima, 2020), ou dos professores finlandeses que precisaram ampliar os cuidados especiais com os estudantes no momento pandêmico mais crítico (OECD, 2023), se esses trabalhadores contam com um processo de profissionalização adequada, incluindo não apenas a formação inicial, mas, também, a continuada; ou se forem dotados de um bom nível de profissionalismo, eles terão a atitude positiva para novos aprendizados, planejamento e organização de trabalho, tudo o que for necessário para se enfrentar qualquer situação inesperada (Libâneo, 2017). 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 os autores, “[...] a construção da identidade profissional depende de configurações socioculturais, bem como de diferenças individuais e, portanto, depende dos diferentes contextos nacionais¹¹⁴” (*ibid.*, p. 2077), e a formação dessa identidade tem o seu início com as experiências da primeira infância, com seus

¹¹⁴ Texto original: “[...] *The construction of professional identity is reliant on socio-cultural settings as well as on individual differences and so is dependent on the different national contexts*”.

primeiros professores, com as opiniões de pessoas significativas, tais como seus pais, colegas de trabalho e amigos.

Riksaasen, Crosswell e Beutel (2015) 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, ou seja, o conceito de identidade profissional remete ao conceito de representação social e esse conceito auxilia na compreensão do que vem a ser a identidade profissional docente.

A Teoria das Representações Coletivas de Émile Durkheim (2002) discorre sobre as categorias do pensamento coletivo, como elas formam a cultura de uma sociedade e influenciam o cotidiano da vida social, das relações e interações humanas em seu meio (Oliveira, 2012). Outra teoria que guarda aproximação com o construto de Durkheim é a das Representações Sociais de Moscovici (1961). Para o autor, “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas consequências” (Moscovici, 1978, p. 44). São conhecimentos e significados construídos e edificados com o tempo, são crenças, ideias, valores compartilhados em sociedade por serem praticados e aprovados coletivamente, estando em permanente movimento e mudando com o tempo (Yabe, 2018).

Para Riksaasen, Crosswell, Beutel (2015), a identidade profissional, essa representação social gerada pelos professores e sobre os professores, fornece uma estrutura mental sobre como ser, como agir, como entender seus espaços de trabalho e o seu papel na sociedade. Isso tudo influenciará seu comportamento em sala de aula, seu comportamento em todo o ambiente de trabalho e se configurará no próprio sentido de ser profissional.

Nos exemplos apresentados anteriormente, um professor ou um trabalhador agirão mediante o aumento de atribuições ou intensificação do seu trabalho conforme o sentido que eles conferem ao que fazem. Ao surgirem situações inusitadas tais como a pandemia e respectiva intensificação do trabalho, uns podem enfrentar tal situação como uma missão pessoal a se cumprir, como um propósito de vida, independente dos esforços que terão que realizar; outros recusarão novas atribuições, reagirão e contestarão qualquer tipo de superexploração, exigindo que seus esforços sejam devidamente compensados com aumento de ganhos financeiros e, se isso não acontecer, poderão ser tomados pela desmotivação e sujeitos a problemas de ordem física e psicológica, além dos comportamentos de revolta contra determinado sistema laboral (Libâneo, 2017).

Para Dubar (2005), identidade profissional é um conjunto de duas formas identitárias: a identidade para si, definida ou construída pelos próprios profissionais; e a identidade atribuída,

a representação social formada pela sociedade. Sachs (1999) comunga de pensamento similar. Para ele, a identidade profissional docente é o cerne da sua profissionalidade, de forma que a maneira como os docentes se veem ou como pensam que são vistos pelos demais colegas de profissão e, principalmente, pela sociedade na qual fazem parte, determinará, significativamente, o seu desenvolvimento profissional, sua formação, seu envolvimento com as lutas por direitos, por melhores condições de trabalho, por melhores salários, seu engajamento com os propósitos da Educação, da instituição na qual trabalham, ou do sistema educacional em que se inserem. Para a autora, a identidade profissional estabelece um quadro de referências pelo qual os candidatos à profissão docente constituirão as suas ideias sobre o que é ser professor, o que se espera desses trabalhadores da Educação e qual é a sua posição na sociedade.

É possível ilustrar essas formas identitárias da profissão docente ao se analisar os professores brasileiros em comparação com os docentes finlandeses, a partir do interesse dos estudantes concluintes do Ensino Médio do Brasil ou da Educação Secundária da Finlândia, pelos cursos de formação inicial para a docência e da realidade socioeconômica enfrentada por esses profissionais em seus países. Por exemplo, 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 18%, 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 e uma das possíveis causas está na questão salarial da categoria.

O salário pago aos professores no Brasil tem causado controvérsias ao longo dos anos, por fatores diversos. Um desses fatores tem relação com o cumprimento da lei nacional que determina o piso salarial dos professores, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que criou o Piso Salarial Nacional do Magistério para os professores da rede pública. A Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, da Secretaria de Educação Básica - SEB, definiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023, em 4.420,55 reais, o equivalente a 920 dólares, para a jornada de 40 horas semanais ou proporcional. Apesar

da lei brasileira determinar esse valor mínimo, nem todas as unidades federativas brasileiras aceitam pagar salário aos professores com base nesse piso. Isso acarreta a existência de uma diferenciada realidade de pagamento de professores entre as redes públicas estaduais do Brasil. Segundo a Central Única dos Trabalhadores¹¹⁵, entidade de representação sindical brasileira, enquanto o estado da Paraíba, da Região Nordeste, paga o valor mais baixo em todo o país, 3.564,00 reais, o equivalente a 742,00 dólares, o estado que paga o valor mais alto do Brasil, também é da Região Nordeste, o estado do Maranhão, que paga 6.867,00 reais, equivalente a 1.430,00 dólares. O Maranhão paga um piso salarial para os seus professores que corresponde ao dobro do que é pago para os professores da Paraíba.

Os docentes do ensino privado do Brasil não recebem com base nesse piso nacional salarial. Por não terem uma regulamentação específica, sendo regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que não trata sobre a questão salarial, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, não tem validade para esses profissionais das escolas particulares brasileiras. O salário dos professores da rede privada é estabelecido conforme valor da hora-aula, definido em convenção coletiva entre empregadores e sindicato, conforme Art. 611, do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, o que pode significar um salário abaixo ou acima do piso nacional que os docentes da rede pública recebem.

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, segundo o autor.

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.

¹¹⁵ Piso Nacional dos Professores da Educação Básica. Fonte: Central Única dos Trabalhadores. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/confira-os-10-estados-e-as-9-capitais-que-pagam-salario-acima-do-piso-do-magiste-5ee3#>. Acesso em: 30 jun. 2023.

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 de *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).

De acordo com Sahlberg (2018), os cursos de formação de professores são os 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. Dado similar é encontrado no sítio eletrônico oficial da União Européia (European Union, 2023). Em função da alta concorrência na seleção para um programa de formação de professores de classe, o docente que ensina as crianças da 1ª à 6ª série da Educação Básica¹¹⁶, similar aos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, apenas 13% dos candidatos aspirantes ao magistério foram admitidos em um programa de educação em uma das universidades finlandesas que ofertam esse tipo de curso.

Tudo leva à inferência sobre o prestígio da profissão docente entre os finlandeses, destarte, diferentemente de Grabowski (2022), que aponta a questão salarial como uma das possíveis causas da desvalorização da profissão docente no Brasil, para Sahlberg (2018), o salário não é um fator determinante na escolha pela carreira do magistério na Finlândia. O autor relata que, no decorrer de sua vida profissional, ao conversar com professores finlandeses que iniciavam sua carreira, quando perguntava a eles o que poderia levá-los ao abandono da profissão, os professores nunca citavam o salário como motivo para deixar de lecionar, todavia, a maioria sempre apontava que se perdessem a autonomia para o ensino em sala de aula nas escolas, ou se inspetores externos fossem julgar a qualidade do seu trabalho, ou se a política de

¹¹⁶ Conforme informações do sítio eletrônico InfoFinland, publicado pela cidade de Helsinki e financiado pelo Estado, as crianças costumam ter o mesmo professor de classe nos primeiros anos de ensino, da 1ª à 6ª série, ou Ensino Primário. Fonte: sítio eletrônico InfoFinland, “*Comprehensive education*”. Disponível em: <https://www.infofinland.fi/en/education/the-finnish-education-system>. Acesso em: 23 jun. 2023.

remuneração fosse baseada em critérios meritocratas, a continuidade na profissão seria posta em dúvida.

O salário pago aos professores finlandeses está dentro da média do salário pago aos trabalhadores do país, de modo geral (Eurostat, 2023). A evolução salarial dos professores finlandeses aumenta conforme o tempo de atuação profissional, chegando ao ápice salarial após 20 de serviço. Conforme sítio eletrônico da OCDE (OECD, 2020e), um professor de classe finlandês, similar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, recebe no início de carreira em torno de 37.073 dólares por ano, 3.089,00 dólares por mês; e, depois de 20 anos, 48.518 dólares, ou 4.043,00 dólares, mensalmente.

Conforme indicadores salariais para toda a União Europeia (Eurostat, 2023), em 2018, a média salarial dos trabalhadores em geral, não apenas dos professores, era de 2.319,00 dólares por mês. O que indica que os professores finlandeses em início de carreira recebem quase 700 dólares a mais que a média salarial europeia, porém, um pouco menos que a média salarial da Finlândia que, segundo o mesmo sítio eletrônico da União Europeia, equivale a 3.360,00 dólares. No entanto, um professor que atua há mais de 20 anos no magistério, recebe pouco mais de 700 dólares do que a média salarial geral finlandesa. Apenas a título de comparação, a média salarial dos trabalhadores em geral na Suíça é de 5.624,00 dólares; e em Portugal, 1.293,00 dólares.

Não é objetivo do presente estudo de Educação Comparada discorrer de forma aprofundada sobre a identidade profissional docente, contudo, não é possível tratar sobre a profissionalidade dessa categoria de trabalhadores sem antes compreender o quanto esse elemento identitário pode interferir no desenvolvimento e na formação dos professores. As distintas realidades profissionais referentes ao prestígio profissional perante à sociedade, às condições de trabalho, tanto materiais quanto de autonomia para atuação em sala de aula, à questão salarial, enfim, todos os exemplos anteriores convergem para o cerne da profissionalidade docente, pois podem ser determinantes quanto à disposição para a formação inicial e continuada, para a aquisição dos saberes indispensáveis para o seu trabalho, especialmente no que se refere ao seu envolvimento com a busca pelo cumprimento dos propósitos da Educação de seu país, e para o seu envolvimento com o desenvolvimento do próprio campo de atuação profissional (Sachs, 1999).

A disposição e a motivação para o desenvolvimento da profissionalidade é muito importante no caso da docência (Freire, 1996), em função de se tratar de um trabalho de alta complexidade, especialmente quando um professor compreende que seu papel vai além da mera transmissão de informações. Para Nóvoa (2022b), os professores precisam adquirir todos os

saberes necessários para o ensino, além de aprender a lidar com tecnologias, com pessoas, com complexidades sociais. “[...] Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (*ibid.*, p. 62).

Para Tardif (2012, p. 60 e 61), os saberes profissionais necessários para o desempenho dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos. O autor especifica a noção do saber em um sentido amplo que

[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. [...] Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho.

O autor critica os enfoques que reduzem o saber dos professores ao que ele classifica como “mentalismo” e “sociologismo”, grosso modo, quando se reduz o saber às atividades cognitivas dos indivíduos e quando se elimina a contribuição dos atores na construção concreta do saber, respectivamente. Tardif (2012) propõe uma abordagem educacional que vá além, que considere a cultura, a história de vida, a relação com os estudantes e outras pessoas do seu meio, as vivências e as experiências profissionais dos professores, considerando aspectos tais como o saber em relação ao trabalho, à socialização, às disciplinas escolares, às reformas no campo da Educação, às competências necessárias para o desempenho de suas funções, entre outras perspectivas. O autor reconhece a complexidade, a diversidade e a singularidade das práticas docentes, de forma que tendências tais como o uso de modelos tecnicistas, burocráticos e padronizados, que limitam a autonomia dos professores, são criticadas pelo autor.

Tardif (2012) classificou os saberes dos professores em cinco tipos: a) os saberes pessoais dos docentes; b) saberes provenientes da formação escolar anterior; c) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; d) saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho; e) saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Para o autor, todos esses saberes são importantes para o desempenho dos professores no decorrer da sua vida profissional. São eles que irão conferir ao professor a “[...] compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (Tardif, 2012, p. 69).

O autor classifica toda a trajetória de desenvolvimento profissional dos professores em

duas fases: a pré-profissional e a profissional, ou seja, a carreira em si. A pré-profissional não é produzida diretamente pelo docente, pois é, de certo modo, exterior ao ofício de ensinar, provenientes da vivência em espaços sociais anteriores à carreira. Por exemplo: saberes provenientes da família, da escola de Educação Básica que o formou, da sua cultura pessoal, da universidade onde concluiu sua formação inicial para a docência, de instituições diversas, de seus pares, ou seja, o resultado de uma confluência entre todas essas fontes de saber anteriores à carreira profissional, entre muitas outras.

A segunda fase, a profissional, trata do desenvolvimento da carreira docente, que se desenvolve “[...] ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudanças” (Tardif, 2012, p. 70). Trata-se de um processo de socialização, um processo de incorporação das práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho em que irá atuar, no presente e no futuro, o que exigirá do professor se adaptar à rotina de trabalho da escola, à convivência com seus colegas de trabalho, além de saberes práticos específicos de cada espaço educativo: rotinas, valores, regras e cultura. Para Tardif, o desenvolvimento profissional docente irá ocorrer dentro da fase pré-profissional e da fase profissional ou de carreira, sendo que o início da fase profissional docente ocorre com a sua formação inicial.

Entende-se por formação inicial de professores o processo de preparação acadêmica e profissional que irá desenvolver os candidatos para a docência na Educação Básica e habilitá-los para os ensinos pré-escolar, fundamental e médio, no caso do Brasil; e pré-escolar, primário/básico e secundário, na Finlândia. Essa formação inicial é ofertada por instituições de ensino superior universitário, nos dois países. A formação inicial dos professores visa dotar os futuros educadores dos saberes básicos para o magistério, dando início à sua profissionalização (Tardif, 2012; Libâneo, 2017).

A regulamentação atual para a formação inicial docente no Brasil foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9394/1996 (Brasil, 2023h). Antes, a formação de professores também acontecia no nível médio de ensino, cursos que formavam professores para atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Somente depois dessa LDBEN que a formação de professores passou a ocorrer somente em nível superior, nos cursos de licenciatura. O contexto histórico finlandês é diferente por estar inserido em uma comunidade internacional.

A Finlândia foi um dos 29 países europeus dos quais os ministros responsáveis pela Educação Superior dessas nações assinaram o Processo de Bolonha, também conhecido como a Declaração de Bolonha, em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha, Itália. O propósito

principal desse tratado era concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior, aberto a todos os estudantes da Europa, garantindo mobilidade e acesso a um ensino de qualidade e equitativo. A partir deste processo, com prazo estipulado até o ano de 2010 para implantação, os países participantes adotaram um sistema de graus acadêmicos, equivalentes; adotaram também um sistema baseado em duas fases principais: a pré-licenciatura e a pós-licenciatura, sendo essa segunda fase o equivalente ao grau de mestrado; criaram um sistema de créditos, facilitando a mobilidade estudantil; entre outros incentivos. Dessa forma, a Finlândia e outros países da Europa exigem que um professor tenha o grau de mestrado para o exercício docente em sala de aula (Portugal, 2023).

É importante enfatizar que, apesar de participar do Processo de Bolonha desde 1999, a Finlândia já tinha instituído uma formação rigorosa, acadêmica, em nível universitário, para os professores, no final dos anos 1970, quando estabeleceram que apenas o grau de mestre, no mínimo, poderia habilitar um docente para o ensino em sala de aula (Sahlberg, 2018; Tirri, 2014; Aho; Pitkanen; Sahlberg, 2006).

Rodrigues e Malheiro (2004), conforme analogia da marionete apresentada no início deste item, 5.1, desenham dois cenários distintos para a atuação das marionetes/professores: inicialmente, um cenário tradicional, clássico, severo, cinzento, degradado, distante, antigo; e, posteriormente, um panorama revestido de elementos pós-modernos, multicolorido, fluorescentes, sendo que, nesse último momento, as cordas que comandavam as marionetes à distância foram se desfazendo e soltando os bonecos de suas amarras, dando-lhes liberdade de movimento e ação. Os autores (*ibid.*, p. 172) destacaram a necessidade atual e emergencial de professores, em Portugal e no mundo, com alto grau de profissionalidade, capazes de se movimentar “[...] sem cordas, dançando no desconhecido, tomando decisões fundamentadas, assentes na reflexão, na investigação relativamente à relação Currículo-Sociedade-Comunidade-Escola-Turma, por cuja concepção e concretização são co-responsáveis”.

Nóvoa (1995b) corrobora com esses autores e afirma que diversos fatores contextuais influem fortemente na profissionalidade docente, de forma que muitos professores ainda não conseguiram se adaptar às mudanças atuais e nem as autoridades educativas têm traçado estratégias efetivas para a formação e para o desenvolvimento da profissionalidade docente, como será tratado a seguir.

5.2 O contexto sócio-histórico da formação de professores brasileiros e finlandeses

No final da década de 1960 e princípio da década de 1970, o Brasil encontrava-se em

fase inicial das reformas conduzidas pelo governo de regime militar. Esse governo assumiu o controle executivo do país sob a justificativa de estar protegendo as fronteiras nacionais das tendências subversivas lideradas pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, o que, conseqüentemente, gerou a Constituição Federal de 1967 (Brasil, 2023b). A Finlândia também, neste mesmo período, iniciava algumas de suas reformas mais importantes nos campos políticos e sociais, especialmente no campo da Educação, mantendo em vigor sua Constituição Federal de 1919, que foi substituída somente em 1999, quando o país passou a fazer parte da Organização da União Europeia – UE, o que gerou a necessidade de reorganização política e adequação legislativa (Sahlberg, 2018).

As constituições federais refletem o contexto sócio-histórico do momento em que foram promulgadas, pois são moldadas pelas necessidades, desafios e aspirações da sociedade da época. Podem ser elaboradas como resultado de eventos revolucionários, como uma independência ou uma mudança de regime, ou um processo de transição democrática. Para Marx (1996), as constituições são resultantes da superestrutura de uma sociedade, pois têm em seus fundamentos as ideias e os valores do modo de sociabilidade e relações de trabalho predominantes, por isso, costumam estar enraizadas em correntes filosóficas e ideologias políticas.

A constituição federal é o documento jurídico mais importante de uma nação, em que são estabelecidos os princípios fundamentais, as diretrizes gerais, a estrutura do governo, os direitos e as garantias dos cidadãos. Ela serve como a lei suprema de um país, por isso também é conhecida como “Carta Magna”, e define as bases para a estrutura política, social e jurídica. A importância da constituição para a educação nacional pode ser observada no tratamento dado a diversos temas de importância para a sociedade. Por exemplo: a garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos, o que inclui o direito à educação; a estrutura e a organização do sistema educacional; as diretrizes pedagógicas gerais que orientam a prática educacional, tais como a promoção da diversidade, a valorização da cultura, a formação de cidadãos críticos e participativos; o desenvolvimento e o reconhecimento dos profissionais da educação, especialmente dos professores das instituições educacionais, entre outros temas e demandas de uma nação.

O Brasil instituiu sete constituições federais desde sua independência de Portugal. São elas: 1) Constituição de 1824: outorgada pelo Imperador Dom Pedro I e entrou em vigor em 1824, estabelecendo o regime monárquico e centralizador; 2) Constituição de 1891: a primeira Constituição republicana do Brasil, que estabeleceu o sistema republicano, a forma federativa de governo e os direitos individuais; 3) Constituição de 1934: a primeira Constituição elaborada

por uma Assembleia Nacional Constituinte e que deu ênfase aos direitos sociais e trabalhistas; 4) Constituição de 1937: outorgada por Getúlio Vargas e que marcou um período de autoritarismo no país, cancelou direitos políticos e instituiu um regime ditatorial; 5) Constituição de 1946: promulgada após o fim do Estado Novo, reestabeleceu o regime democrático e instituiu a independência dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo; 6) Constituição de 1967: elaborada durante o regime militar, teve como marco diversas emendas autoritárias e concentração de poderes nas mãos do Executivo; 7) Constituição de 1988 ou "Constituição Cidadã", promulgada após o fim do regime militar, estabelecendo os princípios democráticos, respectivos direitos fundamentais e a reorganização dos três poderes (Brasil, 2023b).

Entre 1919 e 2020, a Finlândia instituiu duas constituições federais: a Constituição da Finlândia de 1919, (*"The Constitution of Finland"*), Lei nº 94/1919 (Finland, 1919), oficializada logo depois da independência da Rússia, garantindo uma república democrática, com poder político exercido pelo povo através de um sistema parlamentar de governo, com a separação de poderes em três ramos independentes: o Poder Legislativo (Parlamento), o Poder Executivo (Governo) e o Poder Judiciário (tribunais); e a Constituição da Finlândia de 1999 (*"The Constitution of Finland"*), Lei nº 731/1999 (Finland, 1999), que reformou a estrutura do governo, os direitos e os princípios fundamentais do país, definiu os poderes e responsabilidades da presidência da República, do Parlamento e do judiciário, buscando inserir-se às novas exigências de uma sociedade global, principalmente pela formação da União Europeia, da qual se tornou membro desde 1999, para se adaptar aos direitos e aos deveres acordados na UE (Finland, 2021a).

As duas constituições brasileiras instituídas entre 1967 e 1988 tiveram contextos e propósitos diferentes. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (Regime Militar), cujo contexto predominante era de cunho autoritário e a denominada política de segurança nacional instituída pelos militares, com o argumento de estar protegendo o país de regimes subversivos, conservou o Congresso Nacional, no entanto, o manteve sob controle (Silva, 2022). A presidência da República era constituída por meio de Colégio Eleitoral composto por integrantes do Congresso. Fato marcante relativo a essa Constituição foram as emendas através dos Atos Institucionais (AI), que legitimavam as políticas e o controle social dos militares (Brasil, 2023b).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (Brasil, 1967) instituiu quatro artigos voltados especificamente para a Educação. Em resumo, esses artigos trataram a Educação como direito fundamental, determinando a obrigatoriedade do ensino primário dos

sete aos quatorze anos para todos os brasileiros, a gratuidade do ensino nos estabelecimentos primários oficiais e nas empresas comerciais, industriais e agrícolas, a garantia da liberdade de cátedra, o incentivo do Poder Público à pesquisa científica e tecnológica, entre outras exigências. Definiu-se, também, que os Estados e o Distrito Federal deveriam organizar os seus sistemas de ensino, de forma que a União passou a prestar assistência técnica e financeira para o desenvolvimento desses sistemas.

Para Oliveira e Santelli (2020), a ênfase do governo militar foi direcionada às suas políticas públicas para o desenvolvimento econômico com vistas à redução das taxas de inflação que aumentaram por causa da crise mundial do petróleo, de forma que priorizaram políticas voltadas para a exportação de produtos, para a racionalização do sistema tributário e fiscal, dentre outros direcionamentos, sempre na busca do cumprimento de objetivos econômicos e não priorizando as demandas sociais. Para Oliveira e Santelli, esses objetivos geraram a necessidade da elaboração dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) e, conseqüentemente, a elaboração de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), destinados ao desenvolvimento educacional necessário para a qualificação de mão-de-obra trabalhadora.

Diferentemente da Constituição de 1967, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2020), também conhecida como “Constituição Cidadã”, foi elaborada por meio de Assembleia Nacional Constituinte, instituída por meio da emenda constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, tendo como principais esforços dos constituintes o atendimento à realidade e às necessidades sociais pela qual passavam o Brasil, especialmente na consolidação do processo de redemocratização, após o fim do regime militar. Entre as principais conquistas é possível destacar as liberdades civis, os direitos e garantias individuais, alteração das relações econômicas, políticas e sociais, estabelecendo diversos direitos trabalhistas, eleições majoritárias em dois turnos, criação do Superior Tribunal de Justiça (STJ), entre outras conquistas importantes para o fortalecimento da democracia nacional (Brasil, 2023b).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2020a) instituiu dez artigos específicos para tratar sobre a Educação brasileira. Além de maior abrangência quanto aos diversos temas relacionados à Educação, algumas das principais diferenças entre as constituições de 1967 e a de 1988 encontra-se na promoção e colaboração da sociedade civil na oferta educacional, Art. 205; na valorização dos profissionais da educação escolar e instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, Art. 206; na obrigatoriedade do ensino de crianças e jovens brasileiros dos quatro aos dezessete anos

de idade, abrangendo toda a Educação Básica¹¹⁷, Art. 208; na organização do regime de colaboração entre a os sistemas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Art. 211; entre outras diferenças.

A Constituição de 1988 (Brasil, 2020a) estabeleceu um processo educacional mais abrangente no Brasil, reconhecendo-o como um direito fundamental de todos os cidadãos, introduzindo também uma série de princípios e diretrizes importantes para a Educação. Ela enfatiza a igualdade de oportunidades, a gestão democrática do ensino público, a vinculação de recursos financeiros para a educação; o reconhecimento da diversidade cultural e étnica do país, promovendo o respeito à pluralidade, à inclusão nas instituições educacionais; além de criar os conselhos de educação e fortalecer a autonomia das instituições de ensino.

Para Silva (2022), a Constituição do Brasil de 1988 busca garantir direitos fundamentais como a igualdade, a liberdade, a dignidade da pessoa humana, a propriedade, a segurança jurídica e os direitos sociais, tais como os direitos indígenas, direito ambiental, direito do trabalho, direito tributário e direito processual constitucional. Em função do fim do Regime Militar, a Carga Magna de 1988 reformulou a organização e o funcionamento dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como as relações entre eles. Outro ponto de destaque, para o autor, é a descentralização e a municipalização. A Constituição de 1988 promoveu a descentralização política, administrativa e financeira, fortalecendo os municípios e concedendo-lhes maior autonomia para atuar em áreas como saúde, educação, assistência social e cultura. Essa descentralização visava promover a democratização e a proximidade entre o poder público e a população.

A Constituição da Finlândia de 1999 (Finland, 1999) apresenta similaridades com a Constituição do Brasil de 1988, de modo geral, reafirmando esse país do Norte-europeu como uma república democrática. A principal diferença é encontrada no atual sistema semipresidencialista na Finlândia. Antes da Constituição de 1999, o presidente da Finlândia tinha um papel mais cerimonial, com o poder executivo concentrado no parlamento. No entanto, a nova Constituição atribuiu mais poderes e responsabilidades ao presidente (Finland, 2023f).

A constituição finlandesa atual descreve a divisão de poderes entre Legislativo, Executivo e Judiciário, sendo o Parlamento finlandês o responsável por promulgar leis e supervisionar o trabalho do governo e o judiciário uma instância independente responsável pelo sistema legal do país. Uma característica que diferencia as duas leis fundamentais da Finlândia, as Constituições de 1919 e a de 1999, é encontrada no processo de emenda à constituição, que

¹¹⁷ A obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos foi instituída pelas Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

requer maior consenso representativo. As emendas constitucionais devem ser aprovadas por dois parlamentos consecutivos, instituídos pela ocorrência de uma eleição geral entre eles, com aprovação da proposta de emenda por dois terços dos parlamentares na primeira votação e pela maioria simples na segunda, o que busca a garantia que as mudanças na constituição reflitam maiores apoio e consenso do povo finlandês (Finland, 2023f).

A Constituição da Finlândia atual destinou apenas duas seções para a Educação do país: a Seção 16, “Direitos Educacionais” (“*Educational Rights*”), e a Seção 123, “Universidades e outros provedores da Educação” (“*Universities and other education providers*”). Na seção 16 é oficializado que todos têm o direito ao Ensino Fundamental, gratuito, que as autoridades públicas devem garantir a todos oportunidades iguais de formação educacional, independentemente de qualquer tipo de necessidade, física, mental ou econômica, e que as ciências, as artes e o Ensino Superior têm liberdade garantida. A seção 123 determina a autonomia administrativa das universidades e as disposições sobre os princípios que regem os demais serviços educacionais, inclusive o direito de se oferecer ensino por instituições privadas.

Na Constituição da Finlândia de 1919, na seção nº 80, foi estabelecido que “[...] a base da estrutura organizacional das escolas públicas e as obrigações do estado e do município de apoiar as escolas públicas, bem como o ensino obrigatório geral, são regulados por lei”¹¹⁸; e na Constituição da Finlândia de 1999, na seção nº 16, está oficializado que “[...] todos têm direito à educação básica [Ensino Fundamental] gratuita. As disposições sobre o dever de receber educação são estabelecidas por uma lei”¹¹⁹. Nas duas Constituições da Finlândia os dispostos referentes à Educação são reduzidos, pois apresentam os princípios e diretrizes gerais, no entanto, nessas duas constituições determinou-se que o detalhamento para o cumprimento no disposto nessas constituições era e será estabelecido por leis específicas.

No caso da Educação Básica da Finlândia, seu Ensino Fundamental, três leis regulamentaram e regulamentam os direitos e deveres referentes à Educação desse país (Kosunen; Hansen, 2018), entre o final da década de 1960 e o ano de 2020: “*Law on the Basic of the School System*”¹²⁰, 467/1968 (Finland, 1968); “*Primary School Act*”, 476/1983 (Finland,

¹¹⁸ Original: “[...] kansakoulutoimen järjestysmuodon perusteista sekä valtion ja kuntain velvollisuuksista kansakoulujen kannattamiseen, niin myös yleisestä oppivelvollisuudesta säädetään lailla”.

¹¹⁹ Original: “[...] everyone has the right to basic education free of charge. Provisions on the duty to receive education are laid down by an Act”.

¹²⁰ Original: “*Laki koulujärjestelmän perusteista*”, tradução em português: “Lei sobre os fundamentos do sistema escolar”. No sitio eletrônico disponibilizado pelo Ministério da Justiça da Finlândia, esta lei é encontrada, porém, não fornecem acesso ao documento original, apenas ao histórico posterior à edição da regulamentação, que chega à versão da “*Primary School Act*”, 476/1983 (Finland, 1983). As informações encontradas sobre o conteúdo da Lei 467/1968 são fornecidas por Kosunen e Hansen (2018), que denominam esta lei por “*The Skeleton Law*” (467/1968) regulamentada pelo “*Decree for Comprehensive Education in 1970*” (A 443/1970).

1983); “*Basic Education Act*”, 628/1998 (Finland, 1998).

No caso do Brasil, as duas Constituições Federais, de 1967 e de 1988, deram origem a duas leis específicas para a Educação, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma para cada Carta Magna: as LDBEN nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996, respectivamente. Em outras palavras, são leis que regulamentam a Educação do Brasil. Tanto no Brasil quanto na Finlândia também são instituídas leis complementares, decretos e outras normas reguladoras.

Para Kosunen e Hansen (2018), Sahlberg (2018), Tirri (2014), Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006) e outros educadores ou pesquisadores finlandeses, o estabelecimento da Educação Básica ou *Peruskoulu* na Finlândia, no final da década de 1960 e início da década de 1970 (Finland, 1968), é considerado um dos pilares da edificação do atual sistema educacional do país. *Peruskoulu* é uma palavra de origem finlandesa que significa educação abrangente, de nove anos, o mesmo que o Ensino Fundamental no Brasil. A Educação Básica gratuita mencionada na Seção 16, do Capítulo 1, da Constituição Federal da Finlândia, de 1999 (Finland, 1999) refere-se ao *Peruskoulu*, visto que o ensino obrigatório alargado finlandês, que determina que todos os estudantes do país possam alcançar uma qualificação secundária superior (“*Upper Secondary Education*”), o equivalente ao Ensino Médio brasileiro, passou a vigorar a partir do dia 1º de agosto de 2021 (Finland, 2021a).

No caso do Brasil, a Constituição de 1967, por exemplo, tornou o Ensino Primário obrigatório e gratuito, como já enunciado, buscando garantir o acesso ao ensino básico para um maior número de crianças. No entanto, apesar desse avanço, a qualidade da educação ainda era precária, com falta de infraestrutura adequada, formação insuficiente de professores e currículos desatualizados (Giovanni; Nogueira, 2018). Com a Constituição de 1988, ocorreram avanços mais significativos para a Educação no Brasil, reconhecendo-a como um direito fundamental, estabelecendo diretrizes para sua oferta e qualidade, especialmente para a Educação Básica, que tem sido, desde então, objeto de políticas e programas voltados para a sua valorização e melhoria.

Para Kosunen e Hansen (2018), a sistematização do Ensino Fundamental finlandês pode ser resumido em três marcos históricos: a) as três legislações específicas que oficializaram a universalização da Educação Básica, ou *Peruskoulu*, da Finlândia, citadas anteriormente, as Leis nº 467/1968, nº 476/1983 e nº 628/1998, instituídas, respectivamente, nas décadas de 1960 (implementada na década de 1970), 1980 e 1990; b) a descentralização do processo educacional, conferindo aos municípios decidir quanto dinheiro investir em educação, mais liberdade para os atores locais e a redução de regulamentações, principalmente nas décadas de 1980 e 1990; c) e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais na década de 1970.

Todos esses referidos marcos elencados pelos autores finlandeses também ocorreram no Brasil, dentro de período aproximado: a) as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as LDBEN nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996 consolidaram a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil; b) antes da LDBEN nº 9.394/1996 o sistema educacional brasileiro também era marcado por maior concentração de poder e responsabilidade nas mãos do governo federal; c) o estabelecimento do Núcleo Comum Curricular pela LDBEM de 1971.

Como as análises deste capítulo estão voltadas para o Ensino Fundamental brasileiro e finlandês, entende-se que os fatos elencados acima contribuem para a compreensão do desenvolvimento da profissionalidade docente, a partir de sua formação inicial acadêmica, tanto no Brasil quanto na Finlândia, pois edificam os fundamentos que formam o cenário de atuação de todos os atores que trabalham e trabalham para a organização e dinâmica dos sistemas educacionais dos dois países, dentro do recorte temporal deste estudo de Educação Comparada. O quadro 6, a seguir, apresenta o panorama desses marcos históricos no Brasil e na Finlândia.

Quadro 6 – Marcos históricos no Brasil e na Finlândia que contextualizam a formação docente.

1824 (...)	1970	1980	1990	2000	2010 - 2020
Outorgada por D. Pedro I, a Carta Imperial de 1824 foi inspirada no constitucionalismo inglês, segundo o qual é constitucional apenas aquilo que diz respeito aos poderes do Estado e aos direitos e garantias individuais (BRASIL, 2012).	Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (BRASIL, 1967); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Núcleo Comum Curricular (BRASIL, 1971)	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2020a).	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2005); A LDBEN nº 9.394/1996 estabeleceu as bases para a descentralização da Educação, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).		Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017).

1919 (...)	1970	1980	1990	2000	2010 - 2020
<i>The Constitution of Finland, 1919</i> (94/1919), promulgada logo depois da independência da Rússia, em 6 de dezembro de 2017 (FINLAND, 1999).	<i>Law on the basics of the school system</i> (467/1968) (FINLAND, 1970); O primeiro currículo nacional finlandês (1970) (VITIKKA; KROKFOR; HURMERINTA, 2012) (*).	<i>Primary School Act</i> (476/1983) (FINLAND, 1983); Transferência estatutária (1984) e implantação do Comitê de Descentralização do governo finlandês (1986) (KOSUNEN; HANSEN, 2018); Primeira reforma do currículo nacional finlandês (1985) (*).	<i>The Constitution of Finland, 1999</i> (FINLAND, 1999); <i>Basic Education Act</i> (628/1998) (FINLAND, 1998); Abolição da Divisão do Distrito Escolar (Leis 171/1991 e 682/1993); Segunda reforma do currículo nacional finlandês (1994) (*).	Terceira reforma do currículo nacional finlandês (2004) (*).	Quarta reforma do currículo nacional finlandês (2014) (FINLAND, 2016).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse quadro são encontrados os três marcos históricos apresentados por Kosunen e

Hansen (2018) para o estabelecimento do Ensino Fundamental ou *Peruskoulu* na Finlândia: as legislações para a Educação Básica, a descentralização do processo educacional e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que, para os autores, formam o pilar da edificação do atual sistema educacional do país. No mesmo quadro também são encontrados os marcos históricos no Brasil que guardam semelhanças com os marcos finlandeses. A partir de análise comparativa, foi possível identificar um distanciamento e algumas aproximações entre esses marcos dos dois países.

Existe uma distância de quase 100 anos da independência do Brasil de Portugal, 1822, com a primeira Constituição Federal em 1824, da independência finlandesa da Rússia, 1917, com primeira Constituição Federal em 1919. As aproximações identificadas entre os marcos históricos são: a) reformas educacionais relevantes iniciadas na década de 1970 nos dois países, sendo que, no Brasil, promovida pelos militares, e, na Finlândia, pela sociedade (Sahlberg, 2018); b) a “Constituição Cidadã” brasileira, de 1988, e sua LDBEN de 1996, em período próximo da continuação das reformas finlandesas das décadas de 1980 e 1990, o que inclui sua ‘Constituição de 1999 e duas novas Leis específicas para a Educação Básica, em 1983 e 1998, leis que, vale enfatizar, reformaram, reformularam, aprimoraram a Lei da Educação Básica de 1968; c) a descentralização do processo educacional, no Brasil e na Finlândia, ocorrida também em períodos aproximados, iniciados na década de 1980, sendo que, no Brasil, oficializada pela Constituição de 1988; d) o primeiro Núcleo Comum Curricular instituído no Brasil pela LDBEM de 1971, os parâmetros curriculares, a partir da LDBEN de 1996, e a oficialização da BNCC brasileira, em 2017 (Resolução CNE/CP nº 2/2017), e o primeiro currículo nacional finlandês e suas reformas contínuas, desde a década de 1970 até a última versão em 2014.

Foram apreciados marcos históricos aproximados, todavia, com sentidos distintos. De forma mais específica, é possível inferir sobre maior aproximação entre Brasil e Finlândia no que diz respeito à autonomia ou descentralização do processo educacional em nível nacional e também em nível institucional e de atuação docente nos dois países. Não obstante, o processo de instituição e desenvolvimento de um currículo nacional são diferentes.

Entre a LDBEN de 1971 e a LDBEN de 1996 ocorreu um processo significativo de descentralização do processo educacional, no qual houve mudanças importantes nas políticas públicas para a Educação do Brasil. Para Giovanni e Nogueira (2018), a LDBEN nº 5.692/1971, elaborada no governo militar, foi formulada por um pequeno grupo de educadores, sem discussão na sociedade, com vistas às políticas de educação centralizadoras, clientelistas, com o uso dos recursos da educação para alianças entre políticos e empresários, em função de um modelo centralizador, em que a responsabilidade pela formulação e implementação das

políticas educacionais estava concentrada no governo federal, com pouca participação dos estados, municípios e da sociedade civil.

No entanto, com o processo de redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, resultando na saída dos militares do governo, as demandas por uma maior participação e autonomia dos estados e municípios na gestão da educação foram atendidas. Essas demandas refletiam uma compreensão de que a descentralização poderia levar a uma maior efetividade e adequação das políticas públicas nacionais, incluindo as educacionais, às realidades locais (Giovanni; Nogueira, 2018). O resultado foi a instituição do Art. 211, na Constituição Federal de 1988, no qual ficou determinado que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Assim, a LDBEN de 1996 foi elaborada levando em consideração as demandas por descentralização do sistema educacional brasileiro.

Em período muito aproximado, na Finlândia, o papel do poder regulador do Estado, apesar de ser estabelecido por meio de processo democrático e participativo, começou a ser reduzido na década de 1980. Para Kosunen e Hansen (2018), a partir da grande reforma educacional que deu origem ao sistema escolar abrangente, na década de 1970, e de muitas mudanças legislativas em meados da década de 1980 e início da década de 1990, a regulamentação estatal da educação pública começou a ser rescindida. Os autores elencam os seguintes fatos históricos: mudanças na transferência estatutária do governo (em 1984) e formação do Comitê de Descentralização do Governo (em 1986), que possibilitaram o repasse para os municípios decidir quanto dinheiro investir em educação; a Abolição da Divisão do Distrito Escolar, em 1991, com as Leis nº 171/1991 e nº 682/1993, que produziram impacto significativo na Lei da Educação Básica (*“Basic Education Act”*), Lei nº 628/1998; a criação do Grupo de Trabalho para a Reforma Geral da Legislação Escolar, entre os anos de 1993 e 1995, e do Comitê para a Reforma Geral da Legislação Escolar, entre os anos de 1996 e 1998), que apresentaram a proposta de garantir mais liberdade para os atores locais.

A partir da Constituição do Brasil de 1988 e da LDBEN de 1996 houve um movimento em direção à maior autonomia das escolas e dos professores na tomada de decisões, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e no ensino (Vasconcellos, 2010), mesmo com as limitações e diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores da Educação do Brasil. As escolas, então, passaram a ter maior autonomia para gerir seus recursos e definir seus currículos; garantindo também aos professores maior liberdade para suas atividades pedagógicas, na seleção e organização dos conteúdos, nas metodologias de ensino e de avaliação dos estudantes.

Para Kosunen e Hansen (2018), a redução do papel regulador do Estado finlandês a partir da década de 1980 também conferiu maior autonomia para as escolas e para os professores. A diferença entre a descentralização da Educação entre Brasil e Finlândia é encontrada no processo de redemocratização ocorrido no Brasil, o que não aconteceu na Finlândia, porque, para Vahtivuori-Hanninen *et al* (2014), a participação da sociedade nas reformas educacionais finlandesas é fato marcante desse país escandinavo, especialmente nas reformas da década de 1970 (Sahlberg, 2018), enquanto, no Brasil, uma concreta participação da sociedade na reforma educacional só aconteceu com a LDBEN nº 9.394/1996.

No que concerne à temática do currículo a ser implantado nas escolas, tanto a LDBEN nº 5.692/71 quanto a LDBEN nº 9.394/1996 instituíram a necessidade por diretrizes curriculares nacionais. No Art. 4º da LDBEN de 1971 estava disposto que:

[...] Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971, Art. 4º).

No Art. 5º estava complementado que:

[...] a parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971, Art. 5º, § 2º).

A LDBEN nº 9.394/1996 regulamenta o currículo do Ensino Fundamental e Médio no Art. 26:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, Art. 26).

Para Carlos, Meneses e Medeiros (2020), o estabelecimento do núcleo comum curricular do Governo Militar estava condicionado às necessidades do mercado de trabalho, demonstrando a prioridade do governo no desenvolvimento econômico nacional, como se pode observar, também, no Art. 5º, § 2º, da LDBEN de 1971, que prevê levantamentos periódicos para que as habilitações e os currículos estivessem sempre em consonância com as necessidades do mercado.

No caso da LDBEN de 1996, a prioridade era outra, principalmente depois de algumas décadas de governo militar e autoritário. Para Carlos, Meneses e Medeiros (2020), o caráter “cidadão” da Constituição Federal do Brasil de 1988 gerou uma diversidade de abordagens

pedagógicas humanísticas, que influenciou a definição de diretrizes para os currículos escolares. Algumas dessas abordagens elencadas pelos autores são: a) a formação integral dos estudantes, ampliando o escopo do currículo para além dos conteúdos tradicionais, como, por exemplo, as disciplinas nas áreas de Artes, Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios, contribuindo para uma formação mais abrangente e holística; b) a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, buscando promover uma educação voltada para o respeito às diferenças e o combate às desigualdades; c) o fortalecimento do princípio da educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de suas características e necessidades específicas; d) o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste no documento de referência que define os saberes essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica.

No entanto, para Cury (2018, p. 15), a BNCC implantada e orientada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, deixou diversas lacunas por não se ter esgotado todos os debates necessários para a conclusão de sua versão final, especialmente no que concerne à

[...] formação de professores, pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada. [...] dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo à sua elaboração.

Em suma, não se pode caracterizar o processo de desenvolvimento do Núcleo Comum Curricular, LDBEN de 1971, até a BNCC oficializada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, como um processo contínuo e de aprimoramento, porém como políticas de governo conforme interesses políticos. O que ocorreu de forma diferente na Finlândia. Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012), ao discorrer sobre o Currículo Básico Nacional Finlandês (*“Finnish National Core Curriculum”*), afirmam que o primeiro currículo nacional desse país foi publicado em 1970, logo após a oficialização da Lei Básica do Sistema Escolar, Lei nº 467/1968 (Finland, 1968). As autoras apresentam as demais versões dos currículos nacionais finlandeses como reformulações, como reformas, e não como políticas substitutivas e com finalidades divergentes.

A primeira dessas reformulações ocorreu em 1985, discutida, planejada e realizada em conjunto com a Lei da Escola Primária (*“Primary School Act”*), Lei nº 476/1983 (Finland, 1983). Em 1994 aconteceu a segunda reforma, com o avanço do processo de descentralização ocorrido desde meados da década de 1980. Em 2004, com a terceira reforma, realizada logo

após as maiores mudanças estruturais e educacionais finlandesas em função do *Peruskoulu* de 1970 (Sahlberg, 2018), o resultado foi a promulgação da atual Lei da Educação Básica (“*Basic Education Act*”), Lei nº 628/1998 (Finland, 1998), e da Constituição da Finlândia de 1999 (Finland, 1999).

No caso dessa reforma de 2004, Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012) esclarecem que a autonomia, escolar e docente, foi mantida, contudo, com a instituição de testes nacionais, por amostragem, não para se estabelecer um *ranking* escolar, porém, para definir indicadores de qualidade no ensino, na busca por melhorias contínuas. As autoras não citam a reforma curricular nacional atual, porém, o currículo nacional finlandês foi lançado no ano de 2014 (Vahtivuori-Hanninen *et al.*, 2014).

Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012) destacam que o caminho que se observa com a instituição das três leis referentes à Educação Básica finlandesa, ou *Peruskoulu*, é direcionado para a descentralização do poder regulador do Estado para os municípios. Da Lei Básica do Sistema Escolar, Lei nº 467/1968, para a Lei da Educação Básica, Lei nº 628/1998, tanto a autonomia das escolas quanto a dos professores foi aumentada significativa e progressivamente. Isso foi refletido também na elaboração dos currículos básicos nacionais. Para as autoras, o currículo publicado em 1970 era um documento que representava o caráter centralizador do governo finlandês, naquela época, e citam, como exemplo, o fato do uso dos livros didáticos serem inspecionados e as escolas regularmente fiscalizadas e visitadas por agentes do governo com regularidade.

Vahtivuori-Hanninen *et al.* (2014) descrevem todas as reformas do currículo básico nacional finlandês como um processo de *design* que, inclusive, estaria ocorrendo no exato momento em que escreviam o capítulo para o livro “*Finnish Innovations and Technologies in Schools*”, em 2014, porque o currículo nacional para a Educação Básica é reformulado pelo Conselho Nacional de Educação da Finlândia a cada década, aproximadamente, a partir de um processo colaborativo, de melhoria constante, com a participação de uma ampla gama de especialistas de diferentes áreas, não apenas atores do campo da Educação. Os autores informam que esse trabalho reformador se efetiva a partir da instituição de diversos grupos de trabalho com temas gerais, incluindo temas de inovação e tecnologia; comissões de professores, pesquisadores, gestores escolares e universitários, associações da Educação; enfatizam que grupos recebem o objetivo especial para se debater os valores fundamentais da sociedade finlandesa; sempre com sítios eletrônicos abertos para a participação da comunidade em geral.

Vahtivuori-Hanninen *et al.* (2014, p. 22) evidenciam, também, que o desenvolvimento do currículo nacional “[...] está sempre associado à mudança interna ou externa da sociedade.

No ecossistema educacional mundial, a reforma externa parece ser tão frequente que alguns professores expressavam sentimentos de muita pressão frente a um turbilhão de mudanças constantes”¹²¹. Para eles, as razões para se mudar algo que já está funcionando de forma satisfatória, o que é o caso da reforma do Currículo Básico Nacional de 2004 que deu origem ao Currículo de 2014, vigente na atualidade, é que o mundo está em constante evolução social e é preciso inserir na base curricular finlandesa novas habilidade dos Século XXI e cobrir uma grande quantidade de novos conhecimentos, novas tecnologias, novas demandas sociais.

Assim como para Vahtivuori-Hanninen *et al.* (2014), Carlos, Meneses e Medeiros (2020) também associam a mudança do currículo às mudanças internas e externas da sociedade. A diferença entre o desenvolvimento dos currículos nacionais do Brasil e da Finlândia encontra-se, mais uma vez, no processo de redemocratização. As políticas educacionais brasileiras, impostas pelos militares a partir do final da década de 1960, conferiram um atraso de quase três décadas em relação aos processos de reformas educacionais finlandeses realizados de forma democrática, participativa, com o envolvimento e representação da sociedade, o que confere maior consenso, apoio e envolvimento popular.

O desenvolvimento da profissionalidade docente no Brasil e na Finlândia ocorreu dentro desse cenário de reformas voltadas para a universalização do Ensino Fundamental brasileiro e da Educação Básica finlandesa; de descentralização do processo decisório e administrativo educacional, o que também conferiu maior autonomia para o trabalho docente; de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais; tudo isso a partir da década de 1970, mais especificamente no final dos anos 1960. Foi dentro desse contexto que as políticas dirigidas para a formação de professores dos dois países foram implementadas.

Conforme Art. 30, da LDBEM nº 5.672 de 1971, no início da década de 1970, o Brasil ainda admitia e formava professores com habilitação específica de 2º grau, atual Ensino Médio brasileiro, para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries. A partir da LDBEN nº 9.394/1996, conforme regulamentado no Art. 62, modificado pela Lei nº 12.796/2013,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Como se pode ler, ficou admitida a formação em nível médio, entretanto, no Art. 87, da

¹²¹ Do original: “[...] curriculum development is always associated with internal or external change in society. In the educational ecosystem worldwide, external reform seems to be so frequent that some teachers feel they trapped in a vortex of constant change”.

mesma lei, foi instituída a Década da Educação, com limite até 2007, de forma que no § 4º do mesmo artigo determinou-se que até o fim desse período seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior para o ensino em sala de aula. Contudo, esse parágrafo foi revogado pela referida Lei nº 12.796/2013 e, conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2020 (Brasil, 2021), no Brasil, 14,7% dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não têm graduação; e 8,2% dos docentes que ensinam nos anos finais do Ensino Médio também não possuem formação de nível superior.

Conforme já analisado, a descontinuidade é uma característica das políticas públicas, no Brasil (Santos, 2016; Oliveira, 2011; Collares *et al.*, 1999). A ruptura de um governo democrático, a partir do final da década de 1960, com a tomada do poder pelos militares, inaugurou um período desenvolvimentista que, especialmente na década de 1970, priorizou a dimensão economicista em vez da integração social, tendência acentuada pelo autoritarismo e instabilidade institucional no Brasil (Giovanni; Nogueira, 2018; Saviani, 2013; Shcueler; Southwell, 2009), de forma que

[...] o controle ideológico e a utilização de novas tecnologias como garantia de modernização se articularam com uma noção de “profissão” entendida como eficiência, vocação e eficácia técnica. A competência técnica, que era conferida aos professores, estabelecia a presença de um desempenho preciso no trabalho, que se conjugava com a ideia de um apostolado guiado pela vocação. A retórica da profissionalização também supôs uma série de estratégias para racionalizar e normalizar a formação e trabalho dos docentes (Shcueler; Southwell, 2009, p. 145).

Para Shcueler e Southwell (2009), durante o período de governo militar, o exercício da profissão docente era entendido como sinônimo de eficiência e vocação, ou instrumentalização eficaz sem consideração de seus fins, não-neutralidade ético-religiosa e moralidade, o que conferia ao regime militar uma forma de controle do exercício profissional dos professores contra riscos ideológicos subversivos. Para os autores, isso “[...] representava uma continuidade da concepção restrita de ciência social própria dos regimes autoritários” (*ibid.*, p. 147), ou seja, de 1970 até os dias atuais, o Brasil vivenciou dois modelos políticos divergentes, que instituíram políticas educacionais que geraram perspectivas distintas de propósitos para a docência: a do professor como sacerdote, missionário do ensino e da construção nacional e a do docente trabalhador, sindicalizado e submetido à crescente proletarização das funções docentes.

[...] No Brasil, as políticas públicas docentes, desde a década de 1990, vêm apontando ainda para a reatualização de uma tradição histórica, que conjuga avanços legais e recuos pragmáticos, na medida em que reacendem antigas polêmicas, ambiguidades e dicotomias, tais como as que procuram distinguir licenciados x bacharéis, professores x pesquisadores (Nunes, 2000 *apud* Shcueler; Southwell, 2009, p. 149).

Essa característica brasileira de descontinuidade das políticas educacionais não se faz

presente no caso finlandês, em que a predominância é de políticas contínuas, de Estado, que, desde a década de 1970, têm procurado melhorias e avanços para o sistema educacional da Finlândia e para uma efetiva transformação social, o que inclui o processo de formação docente (Kallunki; Kauko; Pizmony-Levy, 2023; Sahlberg, 2018; Tirri, 2014; Aho; Pitkänen; Sahlberg, 2006).

Para Tirri (2014), a grande reforma ocorrida na Educação a partir do final da década de 1960, implementada durante os anos de 1970, revolucionou a política de formação de professores, especificamente em 1971, com a ratificação da Lei de Formação de Professores (*“Teacher Education Act”*), Lei nº 844/1971 (Finland, 1971)¹²². “[...] Como resultado, em 1974, a formação de professores nas escolas primárias e secundárias foi transferida de escolas de formação de professores para universidades¹²³” (Tirri, 2014, p. 3); e, em 1979, a qualificação básica para professores que ensinavam nessas mesmas escolas primárias e secundárias passou a exigir o grau de mestre¹²⁴ (*ibid.*). Contudo, a autora enfatiza que todas as políticas educacionais instituídas na década de 1970, não perderam o foco do valor e do propósito principal das reformas do país: a igualdade educacional ou a promoção de oportunidades de formação escolar para todos os cidadãos finlandeses, sem qualquer tipo de distinção.

Tirri (2014) destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, as reformas legislativas em favor da descentralização do poder regulador do Estado e a adoção dos currículos municipais, elaborados a partir dos currículos básicos nacionais, gerou um caráter especial à educação finlandesa: a cultura de confiança. A partir desse momento, os professores receberam maior carga de liberdade profissional para o ensino e para a participação na concepção e elaboração do currículo escolar, escolha dos métodos de ensino e materiais de aprendizagem, entre outras atribuições.

A autora afirma, então, que o currículo nacional fornece os valores, os objetivos e as diretrizes que orientam os professores, tais como a equidade na oferta educacional e no tratamento dos estudantes, no entanto, a autonomia em seu trabalho pedagógico é o principal elemento constitutivo de sua profissionalidade, o que requer dois aspectos fundamentais para a sua formação, ou, ainda, dois tipos de desenvolvimento profissional: a) de competência moral

¹²² A Lei da Formação de Professores (*“Teacher Education Act”*), Lei nº 844/1971 (Finland, 1971), foi revogada pela Lei de Formação de Professores de 1999 (*“Act repealing the Teacher Education Act”*), Lei nº 1122/1999. Não foram encontradas quaisquer referências a outra lei substituta, apenas os decretos que regulamentou e que regulamenta a formação docente, Decretos nº 576/1995 e nº 794/2004, respectivamente.

¹²³ Do original: “[...] as a result, in 1974 teacher education in primary and secondary schools was reassigned from teacher training colleges to universities”.

¹²⁴ Um dado que expressa o resultado entre as políticas de formação docente entre o Brasil e a Finlândia é apresentada por Schleicher (2019): o percentual de professores com mestrado na Finlândia ultrapassa os 90% e no Brasil não chega aos 10%.

para refletir a ética exigida no ensino e b) de profundo conhecimento e habilidade para colocar em prática teorias pedagógicas, no qual se encontra uma nítida aplicação da pesquisa enquanto principal elemento ou instrumento de trabalho docente.

O aumento da autonomia, em qualquer profissão, desafia a conduta ética de um trabalhador. No caso finlandês, os princípios éticos para professores foram publicados pela primeira vez em 1998 (Tirri, 2014), pelo Sindicato da Educação – OAJ. Atualmente, no sítio eletrônico do sindicato são apresentados quatro valores básicos dos Princípios Éticos da Educação (OAJ, 2023) que devem pautar a relação professor-aluno, no pluralismo ou na relação do professor com seu trabalho. São eles: 1) dignidade, 2) veracidade, 3) equidade e 4) liberdade ou autonomia. Ou seja, não se trata de desenvolver os professores para um “apostolado redentor”, no entanto, para a conscientização de sua missão transformadora, na perspectiva social. Para Mäkihonko (2019), um dos maiores objetivos da formação de professores da Finlândia é prepará-los para um mundo em constante transformação, no qual eles são um dos principais agentes de mudança e preservação da ordem social.

Quanto ao conhecimento e à habilidade para conhecer e utilizar teorias pedagógicas, Tirri (2014) discorre sobre os objetivos da formação de professores nas universidades finlandesas, ou seja, a formação de professores baseada em pesquisa que, inclusive, está disposto na Lei das Universidades (*“Universities Act”*), Lei nº 558/2009 (Finland, 2009). Para a autora, o objetivo é combinar pesquisas sobre o ensino com os desafios práticos da profissão, desenvolvendo nos futuros professores o pensamento pedagógico, aquele que é intencionalmente direcionado para o aprendizado do estudante. Por exemplo, um estudante com dificuldades em matemática passa a ser um tipo de objeto de pesquisa pedagógica para o professor, para que se encontre os melhores meios, baseados em evidências de pesquisa, para que esse aluno resolva o seu problema com a matemática de forma efetiva. Em outras palavras, cada estudante passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, individualmente, e não apenas em termos coletivos.

Outro ponto abordado por Tirri (2014), muito importante para este estudo de Educação Comparada, para a compreensão da profissionalidade docente e de sua formação inicial, é referente ao alto grau de autonomia de todas as universidades finlandesas que ofertam cursos de formação de professores na elaboração de seus currículos, tanto dos professores de sala de aula, que atuam da 1ª até à 6ª série do Ensino Fundamental finlandês, quanto dos professores de disciplina, que acompanham os alunos da 7ª à 9ª série¹²⁵. A autora ressalta a não existência

¹²⁵ Os professores de disciplina também são habilitados para atuação na Educação Secundária finlandesa (Finland, 2021a).

de um “currículo de formação de professores”, único, detalhado para todas essas dez universidades. O que existe são princípios e diretrizes gerais, determinados pelo Ministério da Educação, seguidos por essas instituições de ensino superior e que são definidos nas regulamentações institucionais para os cursos de formação docente.

Para Gomes *et al.* (2019), o processo histórico de formação de professores no Brasil é claramente fragmentado (Gatti, 2010 *apud* Gomes *et al.*, 2019), e essa fragmentação é marcada, dicotômica e principalmente, a partir das duas LDBEN brasileiras: a Lei nº 5.692/1971 e a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceram as diretrizes para a regulamentação dos cursos de formação docente do país.

Logo após a promulgação da LDBEN de 1971, o Parecer CFE nº 346/1972, de 6 de abril de 1972, que se refere à Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, 1972, organizou-se no Brasil a habilitação do magistério em três modalidades: a) a habilitação específica do 2º grau, que permitia lecionar da 1.ª à 4.ª série; b) a habilitação específica de grau superior, uma Licenciatura obtida em curso de curta duração, que permitia exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série; e c) a habilitação específica de grau superior, uma Licenciatura plena obtida em curso com duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus. Gomes *et al.* (2019) relatam que por algum tempo a formação docente foi realizada por meio dessas três habilitações. Entretanto, 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, instituídas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, já considerando a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica, de acordo com a LDBEN de 1996.

A partir dessa LDBEN é possível destacar cinco resoluções específicas que regulamentaram os cursos de formação docente no Brasil: 1) a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, que estabeleceu os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; 2) a Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999, responsável pelo que Bazzo (2004) classifica como recriação dos Institutos Superiores de Educação, considerados pela Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, e pela LDBEN de 1996; 3) a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; 4) a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos

de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que revogou as resoluções anteriores; e 5) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que revogou a anterior, de 2015.

Kansanen (2003) relata que muitas escolas finlandesas para certificação e formação de professores foram fundadas antes da década de 1970, até que as reformas iniciadas no final da década de 1960 e início de 1970 instituíram a Lei da Formação de Professores (Finland, 1971), quando a formação de professores para escolas abrangentes e escolas secundárias superiores foi transferida, definitivamente, para as universidades. Nesse período, todas as faculdades de educação foram estabelecidas e organizadas nas universidades em dois departamentos: Departamento de Educação que, segundo o autor, eram setores mais antigos, onde se concentrava as pesquisas educacionais, em geral, a administração e o planejamento educacional; e os Departamentos de Formação de Professores, mais recentes, que cuidavam da formação docente e dos estudos sobre o ensino. Com a exigência do grau de mestre para o ensino em sala de aula, estabelecido em 1979, os professores de sala de aula (1ª à 6ª séries) tiveram que produzir uma tese de mestrado para especialização em pedagogia; e os professores de disciplinas (7ª à 12ª séries), para especialização em suas disciplinas de ensino.

O atual regulamento para a formação docente da Finlândia é o Decreto do Governo para os Graus Universitários de 2004 (*“Government decree university degrees”*), Decreto nº 794/2004 (Finland, 2004), segundo informações do próprio Ministério da Educação e da Cultura da Finlândia, repassadas por meio de mensagem eletrônica em 02 de maio de 2023, através de contato oficial disponibilizado para informações ao público. No sítio eletrônico do Ministério da Justiça finlandês é indicado todos os demais atos do governo que foram revogados a partir dele, com números: 628/1997; 381/1997; 318/1996; 86/1996; 576/1995; 517/1995; 216/1995; 215/1995; 214/1995; 148/1995; 139/1995; 440/1994; 327/1994; 246/1994; 245/1994; 221/1994; 1279/1991; 298/1978; 290/1976; 762/1975¹²⁶. Trata-se de atos específicos aos cursos de graduação, como, por exemplo, o Decreto sobre Diplomas de Medicina, nº 762/1975; ou o Decreto sobre Diplomas Odontológicos, nº 290/1976; e assim por diante. O único decreto encontrado entre esses atos revogados que apresentava regulamentação geral para a formação de professores foi o Decreto sobre Licenciaturas em Ciências da Educação e Formação de Professores de 1995 (*“Decree on Degrees in Educational Sciences and Teacher*

¹²⁶ Fonte: Artigo 29º do Decreto em análise, nº 794/2004. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2022/20220011#kumonnut-saadokset>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Training”), Decreto nº 576/1995 (Finland, 1995).

Todo o exposto buscou examinar os fenômenos apresentados por meio das lentes da interação social com as condições históricas que as cercam. A instituição das políticas instituintes (constituições federais) e regulatórias (leis específicas para a regulamentação educacional), no Brasil e na Finlândia; a descentralização do processo decisório e administrativo; a implantação das bases curriculares; as políticas de formação docente; todos esses fatos históricos, ocorridos entre a década de 1970 e a de 2020, não aconteceram ao acaso, no entanto, foram influenciados por fatores políticos, econômicos e sociais.

Cada uma dessas camadas contextuais desvela sentidos subjacentes a cada fenômeno: no Brasil, do regime militar autoritário à redemocratização, o processo educacional foi marcado pela descontinuidade causada por interesses políticos; na Finlândia, a implantação da escola abrangente, *Peruskoulu*, e respectivas reformas, o processo de descentralização, a implantação da base curricular nacional e a formação docente se apresentam como fatos conjugados e voltados para a busca contínua da melhoria do sistema de Educação finlandês. Essa análise sócio-histórica (Nóvoa, 1995) tornou o passado mais inteligível, assim como contribui para a compreensão do presente, para uma visão mais contextualizada da profissionalidade docente dos dois países em análise.

5.3 A formação inicial de professores brasileiros e finlandeses na atualidade

Na busca por maior compreensão sobre o desenvolvimento profissional dos professores, no Brasil e na Finlândia, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015¹²⁷ (BRASIL, 2015), e o Decreto do Governo para os Graus Universitários de 2004 (“*Government Decree University Degrees*”), Decreto nº 794/2004¹²⁸ (Finland, 2004) também foram selecionados como *corpus*

¹²⁷ Considerando que a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, dilatou o prazo de implantação do disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para dezembro de 2023 e, por esse motivo, muitas Instituições de Ensino Superior do Brasil ainda não terem ajustado as suas políticas institucionais e seus PPC de formação docente com base nas exigências dispostas nessa resolução, assim como a posição contrária de instituições nacionais tais como declararam e se posicionaram, em julho de 2022, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR sobre a NOTA TÉCNICA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, publicada pelo CNE em 06 de julho de 2022, na tentativa de revogação do normativo, a análise aqui realizada levou em consideração a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, obrigatoriamente implantada em todos os cursos de formação de professores do Brasil, na presente data.

¹²⁸ Existe outro normativo finlandês referente à profissionalidade docente: o Decreto sobre Requisitos de Qualificação para Pessoal Docente, 986/1998 (“*Decree on Qualification Requirements for Teaching Personnel*”), no entanto, este decreto aborda especificamente os requisitos de qualificação para o pessoal docente na Finlândia, estabelecendo as qualificações e competências mínimas necessárias para os indivíduos trabalharem como professores em diferentes setores educacionais, enquanto o Decreto do Governo sobre Licenciaturas e Programas de Especialização Profissional, 794/2004 (“*Government Decree University Degrees*”) se refere a diplomas

de análise.

Para exemplificar a aplicação da regulamentação acima, nos dois países, foram utilizados documentos oficiais dos cursos de Pedagogia e de Ciências Biológicas¹²⁹, direcionados para formação de professores dos anos iniciais e dos anos finais da Educação Básica do Brasil, respectivamente. As informações utilizadas sobre esses dois cursos estão disponíveis nos seguintes documentos: “Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia”, presencial, de 2018, da Universidade de Brasília, UnB (Universidade de Brasília, 2023b; 2018); e o “Projeto Pedagógico de Curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas”, presencial, de 2019, também da UnB (Universidade de Brasília, 2019). No caso da Finlândia, foram selecionados os cursos de formação de Professores de Classe, que lecionam da 1ª à 6ª série, do Ensino Fundamental finlandês, e de formação de professores de disciplina, que atuam da 7ª à 9ª série. As informações referentes a esses cursos encontram-se no sítio eletrônico da Universidade de Helsinki¹³⁰, Finlândia (University of Helsinki, 2023a).

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. O quadro a seguir apresenta os principais tópicos dos dois normativos referidos acima.

universitários e programas de especialização profissional na Finlândia, incluindo programas de formação de professores.

¹²⁹ A escolha pelo curso de Ciências Biológicas 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.

¹³⁰ 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.

Quadro 7 – Principais tópicos das regulamentações para a formação docente do Brasil e da Finlândia.

Brasil - Resolução CNE/CP nº 2/2015 Especificações Considerações Capítulo 1 - Disposições Gerais Art. 1º - Objeto Art. 2º - Público-alvo em geral Art. 3º - Finalidade Art. 4º - Articulação entre ensino, pesquisa e extensão Capítulo 2 - Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional Art. 5º - Base comum nacional para a formação docente Art. 6º - Oferta, desenvolvimento e avaliação Capítulo 3 – Egresso(a) Da Formação Inicial e Continuada Art. 7º - Perfil do egresso Art. 8º - Aptidões a serem desenvolvidas no egresso Capítulo 4 - Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior Art. 9º - Tipos de cursos a quem se destina a resolução Art. 10 - Público-alvo para a formação inicial docente Art. 11 - Projeto para a formação inicial docente Art. 12 - Núcleos constitutivos dos cursos de formação inicial docente Capítulo 5 - Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo Art. 13 - Estruturação e carga horária dos cursos Art. 14 - Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados Art. 15 - Segunda licenciatura Capítulo 6 - Formação Continuada dos Profissionais do Magistério Art. 16 - Formação continuada Art. 17 - Ofertas de formação continuada Capítulo 7 - Profissionais do Magistério e sua Valorização Art. 18 - Políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica Art. 19 - Meios de valorização dos profissionais do magistério público Art. 20 - Critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público Art. 21 - Formas de organização e gestão da educação básica Capítulo 8 - Disposições Transitórias Art. 22 - Prazo para adaptação ao normativo Art. 23 - Processos de avaliação dos cursos de licenciatura Art. 24. Regulamentação suplementar Art. 25. Prazo para entrada em vigor e normativos revogados	Finlândia - Decreto nº 794/2004 Especificações Capítulo 1 — Disposições gerais Seção 1 - Âmbito de aplicação Seção 2 - Domínio da educação e responsabilidade educativa específica do grau Seção 3 - Organizar o ensino conducente a uma licenciatura ou mestrado Seção 4 - Qualificações em línguas estrangeiras Seção 5 - Dimensionamento de estudos Seção 6 - Competências linguísticas Capítulo 2 - Bacharelado Seção 7 - Objetivos do grau de licenciado Seção 8 - Âmbito dos estudos exigidos para um grau de bacharel Seção 9 - Estrutura de um grau de bacharel Seção 10 - Conclusão de um grau de bacharel Seção 11 - Formação especializada baseada em determinados graus de licenciado Capítulo 3 - Mestrado Seção 12 - Objetivos de um diploma universitário superior Seção 13 - Âmbito dos estudos conducentes a um grau universitário superior Seção 14 - Organização e extensão do ensino conducente a um diploma universitário superior sem um grau de bacharel incluído no ensino Seção 15 - Estrutura de um mestrado Seção 16 - Conclusão de um diploma universitário superior Seção 17 - Conformidade com o direito comunitário Capítulo 4 - Disposições relativas à formação de professores Seção 18 - Objetivos da formação de professores Seção 19 - Estudos de formação de professores Seção 20 - Estrutura da formação de professores Capítulo 5 - Formação científica e artística contínua Seção 21 - Objetivos da pós-graduação científica e artística Seção 22 - Conclusão do grau de doutor Artigo 23 - Conclusão da licenciatura Artigo 24 - Formação de especialização incluída na licenciatura Capítulo 6 - Disposições diversas Seção 25 - Acreditação de estudos Seção 26 - Certificados Seção 27 - Graus Seção 28 - Desenvolvimento da educação e das qualificações Capítulo 7 - Entrada em vigor e disposições transitórias Artigo 29 - Entrada em vigor Seção 30 - Estatuto dos estudantes Artigo 31 - Disposições transitórias relativas aos títulos no domínio do direito Seção 32 - Bacharelado em Medicina e Odontologia
---	--

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A principal diferença entre os dois normativos está no fato da Resolução CNE/CP nº 2/2015 ser um documento exclusivo e específico para a formação docente no Brasil. Ele detalha

as diretrizes necessárias para que as IES brasileiras possam compor suas políticas institucionais para os cursos de formação de professores e respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC; enquanto o Decreto finlandês nº 794/2004 é um normativo que visa definir as diretrizes para a formação de todos os cursos de nível superior da Finlândia, não apenas o de formação docente. Conforme informações do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, por meio do canal de informação ao público, as demais disposições para a formação profissional finlandesa são estabelecidas nos regulamentos dos cursos de graduação e no currículo das universidades.

No Capítulo 1, “Das Disposições Gerais”, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, são disponibilizados e detalhados em seus quatro artigos o objeto do documento, ou seja, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica”, e, também, a quem a resolução se destina e o propósito da formação de professores no Brasil. Esse capítulo enfatiza que a Educação deve ser contextualizada pelo modo sistêmico e sustentável nas instituições educacionais, esclarecendo que se trata de processo dinâmico, complexo, direcionado à melhoria contínua de qualidade social e para a valorização profissional, por meio de regime colaborativo entre todos os entes federados.

[...] A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, Art. 3º).

Nesse único parágrafo é possível identificar cinco categorias constitutivas da formação docente no Brasil: 1) a atuação profissional em todas as etapas e modalidades referentes a esse nível educacional do país; 2) o contexto da Educação nacional que deve permear todo o processo formativo; 3) a produção e a difusão de conhecimentos específicos à área de atuação em desenvolvimento; 4) a participação na elaboração e a implementação do projeto político-pedagógico institucional; 5) a garantia, com qualidade, dos direitos e do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos licenciandos, da gestão democrática e participativa da IES, e da avaliação institucional.

Junto a esse artigo estão dispostos sete parágrafos e dezenove incisos para se complementar o disposto no Art. 3º, nos quais são encontrados onze princípios para a formação

de profissionais do magistério da Educação Básica do Brasil, fornecendo diretrizes para a elaboração de um projeto de formação que deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema de Educação Básica, pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e com a participação dos fóruns estaduais e distrital.

O propósito da formação docente na Finlândia é encontrado no Capítulo 4, “Disposições relativas à formação de professores”, do Decreto nº 794/2004, Seção 18 (Finland, 2004), sem detalhamento, de maneira direta, no qual está definido que o objetivo dessas formações é desenvolver profissionais para o magistério que tenham “[...] as competências necessárias para trabalhar de forma independente como professores, supervisores e educadores”.

O decreto finlandês apresenta o objetivo para a formação docente em 38 palavras; enquanto o Capítulo 1 do normativo brasileiro, em que se especifica o propósito para a formação de professores no Brasil, é detalhado e escrito com 1.680 palavras. Este dado de caráter quantitativo, é pertinente pelo contexto que envolve os dois normativos em análise: o cenário regulador e fiscalizador das instâncias educacionais brasileiras e a autonomia conferida às instituições educacionais finlandesas.

A partir do § 2º, do Art. 1º, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, em que se estabelecem algumas exigências para a concepção dos cursos de formação docente brasileiros, destaca-se que esses cursos devem atender às políticas educacionais do país; às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de cada curso; e ao padrão definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); tudo em organicidade com os três principais documentos institucionais: seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A verificação se essas exigências são cumpridas e se os cursos de formação docente estão em conformidade com o disposto é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, Presencial e a Distância, que faz parte do SINAES (Brasil, 2023c).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desempenha um papel fundamental como órgão regulador no campo da educação no Brasil. Criado em 1937, o INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, responsável pela produção e disseminação de informações, estudos e pesquisas educacionais. O caráter regulador do INEP se manifesta em diversos aspectos. Uma de suas principais atribuições é a regulação e avaliação da qualidade da educação brasileira. O INEP é responsável por desenvolver e aplicar avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

(ENCCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Essas avaliações têm o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino, identificar desigualdades e subsidiar políticas públicas educacionais (Brasil, 2023c).

Além disso, o instituto é responsável pela regulação e supervisão de instituições de ensino superior e cursos de graduação. Por meio de processos de avaliação, como o SINAES, o INEP verifica a qualidade dos cursos e das instituições, assegurando que estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelo MEC. Em síntese, o INEP exerce um caráter regulador essencial no sistema educacional brasileiro. Por meio de suas atividades de avaliação, regulação e produção de dados, o INEP contribui para o aprimoramento da qualidade da educação e para a formulação de políticas educacionais embasadas em evidências (Brasil, 2023c).

Diferente do Brasil, a Finlândia não realiza avaliações de aprendizagem semelhantes ao ENEM ou ao ENADE. Em função da ênfase das instâncias educacionais finlandesas direcionada para a relação de confiança com as universidades e na personalização do ensino em geral, os finlandeses não realizam avaliações padronizadas de larga escala para avaliar e classificar o desempenho dos estudantes, das escolas e das IES. Em vez disso, os professores têm maior autonomia para avaliar o desempenho dos alunos com base em critérios estabelecidos institucionalmente. O sistema educacional finlandês valoriza mais a aprendizagem contínua, a criatividade, a capacidade de resolver problemas e a colaboração do que avaliações padronizadas. Os professores têm um papel fundamental na avaliação formativa dos alunos, fornecendo *feedback* regular e adaptando o ensino às necessidades individuais dos estudantes (Finland, 2023).

Na Finlândia, os cursos de formação de professores também são avaliados, no entanto, a condução desses processos avaliativos é, prioritariamente, realizada pelas próprias instituições educacionais, por meio de seus departamentos de Gestão de Qualidade, com acompanhamento e colaboração do Centro Finlandês de Avaliação da Educação¹³¹ – FINEEC (Finland, 2023d), responsável pela avaliação de todo o sistema de ensino: da educação infantil ao ensino superior. O FINEEC não confere notas avaliativas ou conceitos de qualidade para os cursos de formação de professores, no entanto, sua atuação é colaborativa e conjunta, assessorando as universidades no que se refere às melhores práticas e à aplicação do conteúdo curricular nacional exigido para o Ensino Fundamental, deixando a cargo das IES finlandesas a definição de todos os

¹³¹ Texto original: “*The Finnish Education Evaluation Centre*”.

procedimentos referentes ao processo formativo profissional, o que é, também, o caso da formação inicial de professores.

Conforme sítio eletrônico do FINEEC, o trabalho desenvolvido pelo órgão é centrado na independência, confiança, abertura e interação. Suas avaliações visam à produção de informações, estudos comparativos internacionais e recomendações para a tomada de decisão e desenvolvimento local, regional e nacional. As atividades incluem avaliações sobre os resultados nacionais das aprendizagens, avaliações temáticas e avaliações dos sistemas de qualidade, tanto das escolas quanto das instituições de ensino superior, em tudo que se refere às questões de gestão de melhoria educacional.

Como exemplo do trabalho desenvolvido pelo FINEEC, é possível apresentar os temas de alguns de seus relatórios de avaliação e pesquisa, que são públicos e estão disponibilizados em seu sítio eletrônico (Finland, 2023d): 1) relatórios sobre ensino pré-primário e básico: a) experiências de organizadores de ensino sobre o desenvolvimento de práticas relacionadas às faltas; b) procedimentos da escola para promover o bem-estar dos alunos e lidar com o absenteísmo; c) experiências dos professores do ensino médio sobre estruturas de apoio contra o absenteísmo. 2) Avaliações dos resultados de aprendizagem: a) avaliação longitudinal dos resultados de aprendizagem na educação básica, primeira fase; b) avaliação dos resultados de aprendizagem em língua materna e literatura na etapa final do ensino fundamental; c) avaliação dos resultados de aprendizagem em matemática no final do ensino básico em 2021. 3) Avaliações temáticas e sistêmicas: a) estado e eficácia do ensino preparatório e do ensino na língua materna do próprio aluno; b) levantamento do estado atual da gestão da qualidade na educação básica; entre diversos outros exemplos disponibilizados ao público.

A Educação finlandesa também conta com o apoio da Agência Nacional de Educação Finlandesa¹³² – EDUFI, principal responsável pela auditoria regular e periódica nas universidades do país, porém, desenvolvendo trabalho colaborativo e participativo similar ao FINEEC. É possível identificar essa forma de trabalho auxiliar da EDUFI em sua missão, visão e princípios estratégicos: a) missão institucional: “Paixão por aprender!”; b) visão estratégica: “Todos podem desenvolver plenamente o seu potencial”; c) princípios de trabalho: “criar confiança através de atitudes compreensivas”; “desenhar soluções em conjunto”; “reinventar-se para o benefício dos estudantes”; “trabalhar dialogando”. Em seu sítio eletrônico são apresentados quatro objetivos principais: 1) aumentar a igualdade e a internacionalização educacionais; 2) desenvolver o bem-estar dos alunos; 3) promover a aprendizagem contínua; 4)

¹³² Texto original: “*Finnish National Agency for Education*”.

ampliar a visão global (Finland, 2023e).

As universidades brasileiras organizam setores ou órgãos específicos na busca pela gestão da qualidade. Na UnB, por exemplo, a universidade conta com a Diretoria de Planejamento – DPL, ligada ao Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional – DPO, responsável pela elaboração e acompanhamento dos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento que expressa a identidade das universidades e traça as diretrizes administrativas e pedagógicas que orientam suas ações (Universidade de Brasília, 2023; Brasil, 2022b); e as Comissões Permanentes de Avaliação – CPA, comissão prevista na Resolução/CONSUNI nº 31/2013, responsável pela coordenação da avaliação institucional da UnB (Uninversidade de Brasília, 2023). À CPA compete a realização das avaliações internas, junto aos professores, técnicos e estudantes, para propor diretrizes para melhorias e subsidiar o Reitor e o Conselho Universitário com dados e análises qualitativas sobre o desempenho da Universidade.

No caso da Finlândia, a Universidade de Helsinki conta com o Departamento de Qualidade e Desenvolvimento de Ensino, para supervisionar e promover o processo formativo. Suas atividades estão voltadas para o desenvolvimento contínuo dos programas de graduação, aprimoramento das práticas de ensino, avaliação do desempenho dos estudantes e garantia da qualidade acadêmica (University of Helsinki, 2023b). Algumas de suas atribuições envolve: contribuir com o desenvolvimento e implementação de diretrizes e políticas relacionadas à qualidade do ensino; coordenação de processos de avaliação interna e externa dos programas de graduação; suporte e orientação aos professores e funcionários da universidade na busca pela excelência; coleta e análise de dados sobre os indicadores de melhorias; promoção de boas práticas pedagógicas e inovação educacional; colaboração com outros departamentos e unidades acadêmicas da universidade para fortalecer os processos qualitativos em geral.

Identificam-se similaridades entre o trabalho desenvolvido pelos referidos órgãos universitários brasileiros com o trabalho dos departamentos de excelência do ensino da Finlândia, a diferença está no propósito e atuação do INEP em relação ao FINEEC e à EDUFI. As instituições universitárias dos dois países buscam as devidas melhorias para seus cursos de formação superior, contudo, é possível inferir sobre o caráter regulador e fiscalizador do INEP, que visa à confirmação sobre o cumprimento do que é instituído pelos normativos brasileiros, e sobre a atuação propositiva e sistêmica do FINEEC e da EDUFI na produção de informações para a melhoria do processo ensino e aprendizagem ou para a solução de problemas corriqueiros que permeiam as instituições escolares ou universitárias.

A principal diferença entre esses órgãos, brasileiro e finlandeses, está na atribuição de

conceitos avaliativos para que os cursos de formação de professores do Brasil possam ser ofertados. Exemplos: Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), conceitos atribuídos pelo INEP (Brasil, 2022b) que, dependendo da nota obtida, os cursos podem ser, inclusive, descontinuados. Também existe um trabalho de auditoria periódica nas universidades finlandesas, responsabilidade da EDUFI, todavia, trata-se de um esforço de cunho colaborativo entre as IES, o FINEEC e a EDUFI, voltado para a garantia da qualidade no ensino e na pesquisa, sem nenhum tipo de conceito avaliativo mínimo para o funcionamento dessas instituições de ensino superior, nem para a oferta ou manutenção de seus cursos de formação de professores (Finland, 2023e).

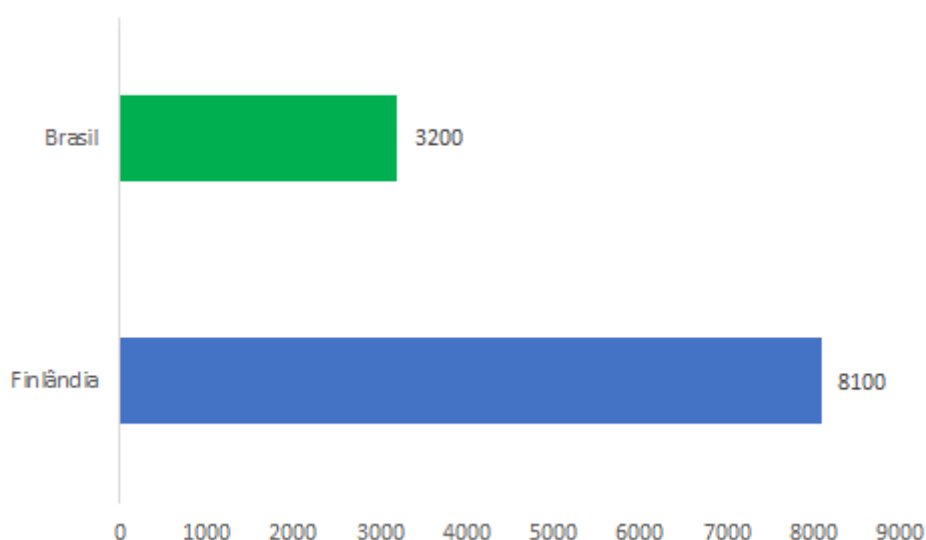
Dentro desse contexto regulador e fiscalizador entre as diversas instâncias educacionais brasileiras, um profissional da docência para o Ensino Fundamental é formado por meio de um curso de graduação de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, oficializa que essa licenciatura se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, define que, em seu Art. 13, para o magistério no Ensino Fundamental, o que inclui os anos finais, o docente deve se formar em curso superior de licenciatura direcionado para a área que deseja atuar como professor da Educação Básica brasileira. No caso da Finlândia, os professores de classe (1ª à 6ª série do Ensino Fundamental) e os professores de disciplina (7ª à 9ª série, também do Ensino Fundamental da Finlândia) precisam se formar em um curso de bacharelado e em um curso de mestrado.

Um ponto que chama a atenção e confirma muitos textos acadêmicos que tratam sobre o rigor do desenvolvimento profissional e respectiva formação docente na Finlândia (European Union, 2023; Sahlberg, 2018; Niemi, 2015; Malinena; Väisänenb; Savolainena, 2012; Kansanen, 2003), refere-se à diferença de carga horária entre a formação superior brasileira e finlandesa, para que um professor possa atuar profissionalmente, entrar e ensinar em sala de aula.

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 horas¹³³, em 5 (cinco) anos de efetivo trabalho acadêmico: 3 (três) anos para o bacharelado e 2 (dois) anos para o mestrado.

Gráfico 6 – 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, deve 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; utilize 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).

As 8.100 horas destinadas à formação inicial docente na Finlândia, conforme Decreto

¹³³ 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 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), valor que será utilizado nos cálculos e conversões para as análises comparativas neste trabalho.

nº 794/2004, Seção 18 (Finland, 2004), tem 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 mesmo Decreto nº 794/2004, 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 os capacitar 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.

Em síntese, 3.200 horas e 8.100 horas destinadas a um fim, a um propósito, contudo, importa saber é como essas cargas horárias são organizadas e distribuídas ao longo das formações de professores dos dois países e se essa adequação ou distribuição de conteúdo em relação ao tempo de ensino atende aos propósitos indicados para a formação docente dos dois países.

5.3.1 A distribuição da carga horária total do curso de formação inicial de professores do Brasil e da Finlândia

No Art. 12, da Resolução CNE/CP nº 2/2015 determina-se que os componentes curriculares dos cursos de formação inicial de professores brasileiros deverão se constituir de três núcleos de estudo: 1) núcleo de estudos de formação geral e do campo educacional e suas diversas realidades educacionais, articulando princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, o que inclui conhecimentos pedagógicos; princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; desenvolvimento e avaliação de processos educativos; conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas; entre muitos outros estudos gerais do campo educacional. 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo conteúdos específicos e pedagógicos; investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo; entre outros conhecimentos específicos. 3) Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, o que compreende participação do estudante em seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria

e extensão, entre outras atividades.

Esses três núcleos de estudos devem ser distribuídos em conformidade com o § 1º, do Art. 13, da Resolução CNE/CP nº 2/2105, onde estão dispostos quatro incisos nos quais as 3.200 horas mínimas para a formação em uma licenciatura no Brasil são distribuídas da seguinte forma: I) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas entre os componentes curriculares ao longo do processo formativo; II) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o PPC da instituição; III) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos 1 e 2, núcleo de formação geral e núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, respectivamente; e IV) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, referente ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Em síntese, um estudante de uma licenciatura brasileira poderá se formar se cumprir 2.200 horas de componentes curriculares teóricos, com 400 horas de prática acrescentadas e inseridas entre esses componentes curriculares teóricos, mais 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 200 horas de atividades teórico-práticas através da participação do estudante em cursos de qualificação, palestras, estágio não-obrigatório e outros tipos de atividades.

Na Seção 19, do Decreto finlandês nº 794/2004, são apresentados seis estudos necessários para a formação docente na Finlândia:

- 1) estudos que capacitem profissionalmente a educação infantil e a educação pré-primária;
- 2) estudos multidisciplinares em disciplinas e módulos de disciplinas ministrados na educação básica, que forneçam habilidades profissionais para o ensino de disciplinas comuns a todos incluídos no currículo da educação básica sob a seção 628 da Lei de Educação Básica (1998/11);
- 3) estudos que forneçam habilidades vocacionais para tarefas educacionais com necessidades especiais;
- 4) estudos que forneçam habilidades profissionais para as tarefas de aconselhamento de orientação e aconselhamento de estudo;
- 5) estudos pedagógicos de professores, que são didaticamente orientados que incluem a formação prática supervisionada, e que podem ser dirigidos especialmente para tarefas na educação básica, ensino secundário, educação e formação profissional ou educação de adultos; ambos
- 6) a formação de professores de disciplinas inclui estudos sobre a disciplina que está sendo ministrada, que são estudos que promovem o domínio da educação básica, do ensino médio ou de outras disciplinas incluídas na educação¹³⁴.

¹³⁴ Texto original: “1) studies providing professional skills for early childhood education and pre-primary education; 2) multidisciplinary studies in subjects and subject modules taught in basic education, which provide professional skills for teaching subjects common to all included in the basic education syllabus under section 628

No mesmo Decreto nº 794/2004, são apresentadas outras exigências para a formação docente, como disposto na Seção 6, “Conhecimentos linguísticos”, na qual se determina que os profissionais finlandeses, em geral, o que inclui os professores, devem desenvolver proficiência em finlandês e sueco; e a proficiência em pelo menos uma língua estrangeira que lhes permita acompanhar o desenvolvimento de sua própria área e operar em um ambiente internacional.

A concretização de todos esses estudos necessários para a formação docente finlandesa pode ser exemplificada com os cursos de bacharelado e de mestrado voltados para a formação dos chamados professores de classe (1ª à 6ª série) e dos professores de disciplina (7ª à 9ª série), da Universidade de Helsinki. No Programa de Bacharelado em Educação dessa universidade, específico para a formação de professor de classe, os 180 créditos¹³⁵ exigidos são distribuídos da seguinte forma: a) Estudos básicos em Educação: 25 créditos; b) Estudos intermediários em Educação: 40 créditos; c) Estudos multidisciplinares em disciplinas e questões transversais lecionadas no ensino básico: 60 créditos; d) Módulos de estudo opcionais: 40 créditos; e) Outros estudos: 15 créditos¹³⁶.

Quanto ao curso de mestrado, para a finalização da formação necessária para um professor de classe (1ª à 6ª série) atuar profissionalmente no Ensino Fundamental Finlandês, os 120 créditos exigidos para o grau de mestre, na Universidade de Helsinki, são distribuídos da seguinte forma: a) Estudos avançados em Educação: 80 créditos; b) Estudos opcionais; c) Outros estudos¹³⁷. Os 40 créditos necessários para a complementação dos 120 créditos exigidos são distribuídos entre os itens “b” e “c”, nos quais os estudantes podem escolher, por exemplo, componentes curriculares relacionados à Educação Especial¹³⁸.

No caso dos professores de disciplina, os 180 créditos para sua formação no Programa

of the Basic Education Act (1998/11); 3) studies that provide vocational skills for special needs education tasks; 4) studies that provide professional skills for the tasks of guidance counselling and study counselling; 5) teachers' pedagogical studies, which are didactically oriented educational studies that include supervised practical training, and which may be directed especially towards tasks in basic education, upper secondary education, vocational education and training or adult education; 6) subject teacher education includes studies in the subject being taught, which are studies that promote the mastery of basic education, upper secondary school or other subjects included in education”.

¹³⁵ Texto original: “*Bachelor’s Programme in Education: Class Teacher, Education, 180 cr*” (Fonte: Unisersidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

¹³⁶ Texto original: “*a) Education, basic studies, 25 cr; b) Education, intermediate studies, 40 cr; c) Multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular issues taught in basic education, 60 cr; d) Optional study modules, 40 cr; e) Other studies, 15 cr*” (Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

¹³⁷ Texto original: “*Education, advanced studies, 80 cr; b) Optional study modules, 0 cr; c) Other studies, 0 cr*” (Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

¹³⁸ Dados constantes nos componentes “Estudos opcionais” e “Outros estudos”. Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023.

de Bacharelado em Biologia¹³⁹, por exemplo, também na mesma universidade, são assim distribuídos: a) Estudos básicos, 25 créditos; Estudos intermediários, 68 créditos; c) Estudos específicos da disciplina, 25 créditos; d) Estudos de outra disciplina lecionada, 25 créditos; e) Outros estudos, pelo menos 26 créditos¹⁴⁰. A soma dos valores anteriores resulta em 169 créditos. Os 11 créditos restantes para se completar os 180 créditos exigidos para a formação são cumpridos em componentes optativos conforme escolha dos estudantes e regulamento da universidade.

Os programas de bacharelado em biologia, ou matemática, ou linguagens, assim como outros cursos específicos para uma área, são direcionados para dois tipos de formação: bacharel especializado nessas áreas para atuações profissionais diversas ou especializado para atuação exclusivamente docente. No caso de opção por uma formação para atuação como professor de disciplina, os alunos se inscrevem primeiro para estudar uma determinada área que, conforme o exemplo anterior, pode ser biologia.

Após um ou dois anos do início dos estudos, os estudantes devem expressar o desejo e a decisão em se formar como professor de disciplina, e participar do Programa de Formação de Professores de Disciplina (*“Subject Teacher Education Program in English”* - STEP), o que exigirá desse estudante o cumprimento de 60 créditos em estudos pedagógicos, o equivalente a 1.620 horas. O departamento de formação de professores da universidade, então, passa a ser o responsável por fornecer esses estudos pedagógicos (STEP), enquanto os departamentos de disciplinas fornecerão as demais disciplinas. Esses estudos são realizados em paralelo e em interação uns com os outros. Dessa forma, a duração da formação de professores de disciplinas pode durar mais que 5 anos (European Union, 2023). Este programa fornece aos estudantes todos os conhecimentos necessários para se tornar um professor de disciplina. O STEP se concentra no desenvolvimento das habilidades dos professores no planejamento, avaliação e aprimoramento de suas práticas de ensino, garantindo que todos os graduados estejam preparados para obterem êxito em suas carreiras, especialmente como professores-pesquisadores.

Para o curso de mestrado referente à formação dos professores de disciplina, tendo como exemplo a especialização em biologia, os 120 créditos exigidos são assim distribuídos: a)

¹³⁹ Texto original: *“Bachelor's Programme in Biology”* (Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

¹⁴⁰ Texto original: *“a) Basic studies, 25 cr; Intermediate studies, 68 cr; c) Discipline-specific studies, 25 cr; d) Studies of another taught subject, 25 cr; e) Other studies, 37 cr”*. (Fonte: Universidade de Helsinki, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

Estudo avançados: 90 créditos; b) Estudos opcionais; c) Outros estudos¹⁴¹. Da mesma forma que o mestrado para professores de classe, os 30 créditos necessários para a complementação dos 120 créditos exigidos para formação são distribuídos nos itens “b” e “c”¹⁴², conforme planejamento de carreira do estudante.

Os quadros a seguir ilustram a distribuição dessas cargas horárias nos cursos de formação de professores, dos dois países em análise.

¹⁴¹ Texto original: “a) *Advanced Studies*, 90 cr; b) *Optional study modules*, 0 cr; c) *Other studies*, 0 cr” (Fonte: Universidade de Helsink, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023).

¹⁴² Dados constantes nos componentes “Estudos opcionais” e “Outros estudos”. Fonte: Universidade de Helsink, disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em 19 jun. 2023.

Quadro 8 - Componentes curriculares formação inicial de professores anos iniciais¹⁴³.

Componentes Curriculares Pedagogia UnB	Horas	Componentes Curriculares Professor Classe UH	Horas
Antropologia da Educação	60	Fund Sociais, Cult e Filos da Educ	135
Avaliação das Organizações Educacionais	60	Psicologia da Aprendizagem e Desenv	135
Avaliação Escolar	60	Planej, Implem e Aval do Ensino	54
Curriculo	60	Interação pedagógica	135
Didática Fundamental	60	Planej, Exec e Aval do Ensino I	81
Educação de Jovens, Adultos e Idosos	60	Apoio à Aprendizagem e Bem-Estar	135
Educação e Trabalho	60	Planej, Implem e Aval do Ensino II	135
Educação em Geografia I	60	Ensino da língua finlandesa	135
Educação Inclusiva	60	Literatura Infantil na Educação	81
Educação Infantil	60	Educação matemática	189
Educação Matemática I	60	Educação em artes visuais	135
Educação, Comunicação e Tecnologias	60	Educação artesanal	135
Ensino de Ciências e Tecnologia I	60	Didática da Educação Física	135
Ensino de História, Identidade e Cidadania	60	Educação Musical	135
Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	60	Educação em História e Educ em Est Soc	135
Escolarização de Surdos – Libras	60	Educação religiosa e cosmovisão	135
Filosofia da Educação	60	Educação em Biologia e Geografia	135
Gestão das Organizações Educativas	60	Educação em Química e Física	135
História da Educação	60	Educação em Saúde Did e Aprendiz Multi	135
História da Educação Brasileira	60	Sub-total Componentes	2430
Infância, Criança e Educação	60	Orientação p/ trabalhos de pesq em educ	135
Introdução à Pedagogia	60	Métodos de Pesquisa Qualitativa I	135
Organização da Educação Brasileira	60	Métodos de Pesquisa Quantitativa I	135
Políticas Públicas de Educação	60	Tese de Bacharelado	270
Processos de Alfabetização e Letramento	60	Professor como pesquisador	270
Psicologia da Educação	60	Questões Tópicas em Pesquisa Educacional	135
Sociologia da Educação	60	Métodos de Pesquisa Qualitativa II	135
Sub-total Componentes	1620	Métodos de Pesquisa Quantitativa II	135
Pesquisa em Educação	60	Tese de Mestrado e Seminário	945
Trabalho Final de Curso I	60	Sub-total Componentes de Pesquisa	2295
Trabalho Final de Curso II	60	Prática de Assunto Menor	270
Sub-total Componentes de Pesquisa	180	Estágio Master	270
Estágio Supervisionado I	120	Sub-total Componentes da Prática	540
Estágio Supervisionado II	120	Outros Estudos no Bacharelado e no Mestrado	2835
Estágio Supervisionado III	120	Sub-total Outros Estudos Bacharelado e Mestrado	2835
Estágio Supervisionado IV	90		
Sub-total Componentes da Prática	450		
Disciplinas Optativas	840		
Atividades Complementares	240		
Sub-total Optativas e Atividades Complementares	1080		
Total Geral Licenciatura Pedagogia Brasil	3330	Total Geral Bacharelado e Mestrado Finlândia	8100

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Além da quantidade superior em horas destinada aos componentes curriculares do curso finlandês, o maior ponto de destaque se refere aos quase 1.150% a mais de carga horária direcionada para os componentes curriculares que têm relação com a pesquisa, nos cursos finlandeses, o que também se observa na de formação de professores de disciplina, como se pode conferir no quadro seguinte.

¹⁴³ Rosa = componentes curriculares teóricos, obrigatórios; Verde = componentes direcionados para a pesquisa; Azul = atividades práticas; atividades complementares, disciplinas optativas e Rosa Escuro = outros estudos dos cursos finlandeses.

Quadro 9 – Componentes curriculares formação inicial de professores anos finais.

Componentes Curriculares Licenciatura UnB	Horas	Componentes Curriculares Professor Disciplina UH	Horas
Anatomia Animal	60	Animais e Plantas: Estrutura e Função	135
Biologia Estrutural dos tecidos	60	Apresentação em geografia	135
Bioquímica e Biofísica	90	Curso de campo de ecologia - tipos de habitat e biota	135
Citologia	60	Indivíduos e ecossistemas	135
Crescimento e Desenvolvimento vegetal	60	Diversidade animal e vegetal	135
Ecologia de Populações e Comunidade	60	Evolução da vida	135
Embriologia Geral	30	Exercícios laboratoriais em biologia molecular (microbiologia)	54
Filosofia da História das Ciências	30	Fisiologia humana	135
Fundamentos da Física	60	Geografia como disciplina	135
Fundamentos da História da Terra	60	Geografia física, literatura	135
Fundamentos de Fisiologia Animal	90	Geografia humana, literatura	135
Fundamentos de Genética e Evolução	60	Literatura, ecologia e biologia evolutiva	135
Fundamentos de Microbiologia	30	Moléculas e células	81
Fundamentos de Parasitologia	30	O Curso Básico de Fisiologia Vegetal e Animal	135
Fundamentos em Biologia Molecular	30	Princípios da Biologia Evolutiva	270
Imunologia	30	Princípios de ecologia	135
Introdução a Anatomia Vegetal	60	Princípios de Genética	135
Introdução Biologia Evolutiva	30	Sistemas naturais em geografia	135
Libras Ling Brasileira de Sinais Básico	60	Sociedades e cidades em geografia	135
Matemática 1	60	Diversidade de micróbios	54
Meio ambiente físico e Ecossistemas	60	Ecologia	135
Morfologia e Taxonomia de Criptógamas	60	Biologia evolucionária	270
Org e sistemática Fanerofítica	60	Trabalho prático de tecnologia genética	81
Psicologia da Educação	60	Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	135
Química Orgânica Fundamental	60	Didática da Disciplina I: Currículo e Ensino – Biologia	135
Zoologia de Invertebrados	60	Didática da Disciplina I: Currículo e Ensino – Geografia	135
Zoologia dos Vertebrados	60	Fundamentos Sociais, Culturais e Filosóficos da Educação	135
Elementos das Práticas Educacional	30	Apoio à aprendizagem e ao bem-estar	135
Sub-total Componentes	1500	Didática da Disciplina II: Avaliação e Desenv. – Biologia	67,5
Práticas de Ensino e Pesq. Educ. Bás.	60	Didática da Disciplina II: Avaliação e Desenv. – Geografia	67,5
Projeto de Pesq. em Educ. Científica 1	60	Curso de Campo em Pesquisa Ecológica	270
Projeto de Pesq. em Educ. Científica 2	90	Curso de Campo em Geografia	135
Sub-total Componentes de Pesquisa	210	Sub-total Componentes	4320
Didática da Biologia	60	Métodos estatísticos em ecologia	135
Didática das Ciências Naturais	60	Curso de Dissertação de Mestrado, Parte 1	135
Ensino de Ciências na Escola inclusiva	30	Curso de Dissertação de Mestrado, parte 2	135
Práticas de Educ. para Divers. Ens. de Bio.	30	Tese de mestrado	810
Práticas em Novas Tecnologias de Ensino	30	Professor como Pesquisador – Didática	54
Estágio Supervisionado 1	90	Professor como Pesquisador – Seminário	216
Estágio Supervisionado 2	90	Comunicação	27
Estágio Supervisionado 3	120	Estatística I: Fundamentos do pensamento estatístico	54
Estágio Supervisionado 4	120	Estatística II: Noções básicas de métodos estatísticos	81
Sub-total Componentes da Prática	630	Introdução à geoinformática na geografia	135
Disciplinas optativas	780	Métodos em geoinformática 1	135
Atividades Complementares	210	Métodos geográficos	135
Sub-total Optativas e Atividades Complementares	990	Projetos práticos em geografia	135
		Questões globais de pesquisa em geografia	135
		Seminário, bacharelado, ecologia e biologia evolutiva e vegetal	54
		Tese de bacharelado	162
		Sub-total Componentes de Pesquisa	2538
		Prática básica	270
		Prática avançada	270
		Sub-total Componentes da Prática	540
		Outros estudos	702
		Sub-total Outros estudos	702
Total Geral Licenciatura Ciências Bio Brasil	3330	Total Geral Bacharelado e Mestrado Finlândia	8100

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar os quadros anteriores e em relação aos PPC do Brasil, é possível afirmar

que os cursos de licenciatura de Pedagogia (Universidade de Brasília, 2018) e de Ciências Biológicas (Universidade de Brasília, 2019) estão em conformidade com o Art. 13, da Resolução CNE/CP nº 2/2105, apresentando carga horária total de 3.330 horas, cada. Constatou-se, também, conformidade com as exigências quanto aos núcleos de estudos dispostos no Art. 12 da mesma resolução.

Os componentes curriculares necessários para o cumprimento da carga horária dos cursos de Bacharelado e de Mestrado para formação de professores de classe e de disciplina, ambos da Universidade de Helsinki, Finlândia (University of Helsinki, 2023a), também estão em conformidade com a Seção 19, do Decreto finlandês nº 794/2004, estabelecendo 8.100 horas para a formação docente, e com todas as demais exigências quanto aos estudos necessários e respectivos créditos a serem cumpridos pelos estudantes. É possível destacar outras diferenças entre as formações dos dois países, além da carga horária significativamente maior nos cursos finlandeses. Uma delas refere-se à carga horária direcionada para os componentes curriculares que têm relação com a pesquisa.

Com referência aos componentes curriculares voltados para o campo da Educação, o curso de licenciatura em Pedagogia da UnB destina 1.620 horas para as disciplinas obrigatórias, como se pode observar no quadro 8, acima, todas voltadas para a formação pedagógica, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Brasil; enquanto as disciplinas direcionadas para a formação dos professores de classe finlandeses (1ª à 6ª série do Ensino Fundamental), todas dirigidas para atuação pedagógica, dos cursos de bacharelado e mestrado da Universidade de Helsinki, totalizam 2.430 horas.

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, conforme seu PPC (Universidade de Brasília, 2019, p. 50), as “[...] disciplinas pedagógicas” totalizam 1.020 horas; e as disciplinas obrigatórias para a formação de professores de disciplina da Finlândia (7ª à 9ª do Ensino Fundamental), dos cursos de bacharelado e mestrado da Universidade de Helsinki, somam 1.620 horas ou 60 créditos, conforme Programa de Formação de Professores de Disciplina – STEP da universidade (University of Helsinki, 2023b). Tanto a formação de professores de classe quanto dos professores de disciplina da Finlândia precisa cumprir quantidade de horas superior em disciplinas voltadas para a área da Educação do que um professor brasileiro.

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UnB visa a formação docente para atuação nas diversas áreas das Ciências Biológicas, de forma que não os especializa em um determinado assunto. O curso de formação de professores de disciplina da Universidade de Helsinki, conforme sítio eletrônico da instituição (University of Helsinki, 2023a), exige que o

estudante escolha uma dessas áreas da Biologia: Ecologia e Biologia Evolutiva; Fisiologia e Neurociência; Biologia Vegetal; Genética; Microbiologia; e cumpra 675 horas ou 25 créditos, para sua especialização nesse assunto. A disciplina escolhida para elaboração do quadro comparativo anterior foi Ecologia e Biologia Evolutiva. A formação docente finlandesa também exige que os professores escolham uma segunda disciplina para o ensino e recomenda-se Geografia, Química, Física ou Matemática¹⁴⁴. No quadro 9, acima, é possível identificar alguns componentes curriculares específicos da Geografia, disciplina escolhida para a sua elaboração. O total de horas que o estudante precisa cumprir para garantir habilitação para ensino nessa segunda disciplina é o equivalente a 25 créditos, 675 horas.

Uma relevante diferença entre as duas formações docentes, a do Brasil e a da Finlândia, é encontrada na forma como o ensino é efetivado nos cursos dos dois países. As 3.330 horas destinadas aos cursos de licenciatura da UnB, com exceção das horas correspondentes à prática profissional ou às atividades complementares, são cumpridas de forma presencial, nas dependências da instituição.

Conforme Art. 2º, da Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES do Brasil, essas licenciaturas da Universidade de Brasília poderiam introduzir até o limite de 40% da carga horária total desses cursos na modalidade de EaD. Não é o caso dos dois cursos de licenciatura em análise, como foi possível verificar nos dois PPC.

No sítio eletrônico da UnB, o Decanato de Ensino de Graduação (DEG), com apoio do Centro de Educação a Distância (Cead), em fevereiro do corrente ano, 2023, iniciou debates sobre a possibilidade de elaboração de um novo normativo que permitirá a inserção de disciplinas com carga horária parcial ou total a distância no projeto pedagógico de cursos de graduação presenciais¹⁴⁵, com base na Portaria MEC nº 2.117/2019. Não obstante, foi identificada a possibilidade de disciplinas obrigatórias e optativas serem ofertadas na “[...] modalidade a distância, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso [de pedagogia]” (Universidade de Brasília, 2018, p. 55). A Resolução nº 06/2017 da Câmara Setorial de Graduação da FE-UnB garante essa possibilidade por estar fundamentada na Portaria MEC/1.134/2016 revogada pela

¹⁴⁴ Não foi encontrada qualquer justificativa para a recomendação por essas quatro disciplinas no sítio eletrônico da universidade.

¹⁴⁵ Fonte: UnB Notícias. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/6315-unb-debate-oferta-de-disciplinas-ead-em-cursos-presenciais>. Acesso em 09 jul. 2023.

Portaria MEC/2.117/2016, a qual também permitia carga horária integral ou parcial de disciplinas na modalidade de EaD, porém, até o limite de 20%. Mesmo assim, também não consta nos PPC em análise qualquer menção à utilização dessa possibilidade.

Não foram encontrados documentos ou normativos nacionais ou institucionais que fizessem referência à oferta de parte da carga horária dos cursos finlandeses na modalidade EaD, entretanto, ao analisar os ementários dos cursos de Bacharelado para formação de professor de classe (1ª à 6ª série) e de disciplina (7ª à 9ª série), da Universidade de Helsinki (University of Helsinki, 2023a) e as orientações referentes aos cursos que constavam no sítio eletrônico da instituição, observou-se que essas formações não são realizadas 100% no modo presencial, ou seja, parte da carga horária de algumas disciplinas analisadas ocorre por meio de estudos individuais supervisionados, fora do espaço físico universitário, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, nesse caso o Moodle¹⁴⁶, e de outros meios eletrônicos ou físicos, tais como os estudos e leituras individuais, que podem ocorrer nas dependências da instituição ou outro local de preferência dos estudantes.

De 51 componentes curriculares teóricos, obrigatórios, das duas formações docentes finlandesas, destacados nos dois quadros anteriores na cor rosa, analisados quanto ao modo de execução da disciplina, 20 faziam menção a algum tipo de período do curso não presencial; esses mesmos 20 componentes citaram outros tipos de recursos, eletrônicos ou físicos; 12 relatavam o uso específico do Moodle; 19 não especificaram ou não fizeram menção a recursos eletrônicos ou atividades que podem caracterizar atividades não presenciais. Alguns dos recursos ou métodos de ensino e de aprendizagem indicados entre esses componentes curriculares foram: leitura independente, relatórios de leitura, diário de curso, autoaprendizagem de acompanhamento livre, trabalhos coletivos, autoavaliações e participação nas avaliações e fornecimento de *feedback* sobre os trabalhos dos colegas de classe, entre outros recursos ou métodos, como ilustram instruções disponíveis no ementário de duas disciplinas para a formação de professor de classe (1ª à 6ª série).

Na primeira, “Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento” (“*Psychology of Learning and Development*”), foi encontrada a seguinte orientação sobre o modo de execução da disciplina: “[...] curso de aulas presenciais que integra o aprendizado online, por meio de palestras e exercícios em grupo. O método de conclusão do curso são tarefas em grupo e tarefas

¹⁴⁶ Moodle é um software livre, oficialmente denominado como Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos (“*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”). Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em 08 jul. 2023.

online¹⁴⁷”; professores responsáveis: Markus Talvio (período intensivo), 2º período, Mette Ranta. A segunda disciplina, “Didática da Educação Física” (“*Didactics of Physical Education*”), apresenta a seguinte orientação sobre o seu desenvolvimento e execução:

[...] aulas expositivas, ensino em grupo, literatura e exame. Além disso, por indicação do professor, pode ser incluído um projeto integrado com disciplinas de habilidades e artes. Atingir os objetivos de competência requer o domínio dos conteúdos abordados nas aulas expositivas e em grupo. Professora universitária: Liisa Hakala¹⁴⁸.

Seguem mais dois exemplos de orientações sobre a execução de dois componentes curriculares para a formação de professor de disciplina (7ª à 9ª série), bacharelado em Biologia, com título “Estatística I, Noções básicas de pensamento estatístico” (“*Statistics I: Basics of statistics thinking*”):

[...] o curso acadêmico é concluído participando do ensino presencial e acompanhando ativamente as aulas de vídeo. A conclusão do curso inclui a resolução individual de tarefas. Curso de outono: O curso é concluído com tarefas semanais. 26 horas de palestras e 28 horas de resolução dessas tarefas por conta própria. Curso de primavera: 18 h de palestras/vídeos, 12 h de exercícios de cálculo, 30 h de estudo individual, incluindo participação voluntária em sessões de ensino de apoio e um exame. Informações adicionais: o ensino é organizado em finlandês. Responsáveis: Teppo Mattsson, palestrante da universidade (curso de outono) e prof. Jouni Vainio (curso de primavera)¹⁴⁹.

Essas são as instruções para a disciplina “Moléculas e células” (“*Molecules and cells*”):

[...] o curso tem 28 horas de aulas teóricas e 53 horas de trabalho autogerido. Antes de cada aula, o aluno assiste a um vídeo informativo no Moodle e responde a um pequeno exame on-line baseado nesse vídeo e, posteriormente, avalia as respostas dos outros alunos no exame on-line. Há um exame final no encerramento do curso. Responsável: prof. Reijo Käkälä¹⁵⁰.

Um esclarecimento sobre o desenvolvimento das atividades educacionais no formato

¹⁴⁷ Texto original: “Opintojakso on sulautuva luentokurssi johon integroidaan verkko-oppimista, aktivoivia luentoja sekä ryhmäharjoituksia. Opintojakson suoritustapana on ryhmätehtävien ja verkkotehtävien suorittaminen”.

¹⁴⁸ Texto original: “Luennot, ryhmäopetus, kirjallisuus ja tentti. Lisäksi voi opettajan ilmoittamalla tavalla sisältyä taito- ja taideaineita integroiva projekti. Osaamistavoitteiden saavuttaminen edellyttää luento-opetuksessa ja ryhmäopetuksessa käsiteltyjen sisältöjen hallintaa. Yliopistonlehtori: Liisa Hakala”.

¹⁴⁹ Texto original: “Suoritustavat: opintojakso suoritetaan osallistumalla opintojakson kontaktiopetukseen ja seuraamalla aktiivisesti opintojakson luentovideoita. Opintojakson suoritukseen sisältyy tehtävien itsenäistä ratkomista. Syksyn kurssi: Opintojakso suoritetaan viikkotehtävillä. 26 h luentoja ja 28 h tehtävien omatoimista ratkomista. Kevään kurssi: 18 h luentoja/luentovideoita, 12 h laskuharjoituksia, 30 h omatoimista opiskelua sisältäen vapaaehtoisen osallistumisen tukiovetustilaisuuksiin ja tentti. Lisätiedot: opetus järjestetään suomeksi. Teaching in Finnish. Vastuuhenkilö: yliopistonlehtori Teppo Mattsson (syksyn kurssi) ja yliopisto-opettaja Jouni Vainio (kevään kurssi)”.

¹⁵⁰ Texto original: “Suoritustavat: kurssissa on luentoja 28 h ja omatoimista työskentelyä 53 h. Ennen kutakin luentoa opiskelija katsoo Moodlesta tietoisuvideon ja vastaa sen perusteella lyhyeen verkkotenttiin sekä vertaisarvioi myöhemmin toisten opiskelijoiden verkkotenttivastauksia. Kurssin päätteeksi on loppuklauselu. Vastuuhenkilö: yliopistonlehtori Reijo Käkälä”.

presencial e a distância praticado na Universidade de Helsinki foi encontrado no sítio eletrônico da instituição, no item “Estudo Independente” (University of Helsinki, 2023a, n.p.):

Estudo independente. Os estudos universitários visam formar profissionais em várias disciplinas que sejam capazes de trabalhar e tomar decisões de forma autônoma. Por esta razão, os alunos devem ter a oportunidade de concluir alguns dos seus estudos de forma independente ou sob a forma de ensino a distância. No entanto, devem ser tomadas medidas para garantir que o ensino a distância e o estudo independente não conduzam a uma diminuição dos resultados de aprendizagem ou ao isolamento dos estudantes da comunidade universitária¹⁵¹.

Os dados acima permitem inferir que o ensino praticado nos cursos finlandeses não é plenamente realizado no formato presencial. Informações adicionais, também dispostas no sítio eletrônico da Universidade de Helsinki, evidenciam, ainda, a aplicação de metodologias ativas¹⁵² para o ensino e para a aprendizagem. Alguns pesquisadores finlandeses estudaram o tema (Räisänen; Postareff; Lindblom-Ylänne, 2016; Niemi; Nevgi; Aksit, 2016; Aho; Pitkanen; Sahlberg, 2006; Niemi, 2002) e apresentam evidências de que o uso das metodologias ativas para o ensino universitário acontece desde o final da década de 1990, o que não é o caso do ensino acadêmico brasileiro.

No § 8º, do Art. 35-A, da LDBEN nº 9.394/1996, está disposto que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa nos cursos de Educação Básica do Brasil são definidas e organizadas pelas redes de ensino; assim como no inciso V, do Art. 11, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, determina-se que o projeto formativo que deverá assegurar aos estudantes e aos futuros professores o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, seus fundamentos e metodologias, seja especificado nos PPC; ou seja, as metodologias de ensino e aprendizagem são escolhidas, planejadas e organizadas pelas instituições de formação escolar ou profissional brasileiras e oficializadas nos regimentos institucionais ou no PPC, o que inclui as metodologias ativas de aprendizagem. Contudo, algumas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação do Brasil – CNE recomendam o uso das metodologias ativas para alguns cursos de graduação, como é o caso, por exemplo, das engenharias.

Na Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 (Brasil, 2019c), que institui as Diretrizes

¹⁵¹ Texto original: “*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 community*”.

¹⁵² “[...] As metodologias ativas podem ser entendidas como alternativas pedagógicas que colocam o foco do aprendizado nos estudantes. Com mediação de docentes competentes, os alunos aprendem a partir da descoberta, da investigação e por problemas” (Reis; Alves; Wendland, 2022, p. 4).

Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, é disposto que o uso de metodologias para aprendizagem ativa deve ser estimulado e inserido nos PPC de Engenharia do Brasil, como forma de “[...] promover uma educação mais centrada no aluno” (Brasil, 2023c, Art. 6º). Na mesma resolução é conferida ênfase na manutenção de um Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, para garantir maior envolvimento desses professores com o PPC e respectivas estratégias de “[...] ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos” (Brasil, 2023c, Art. 14).

Na pesquisa de Reis, Alves e Wendland (2022), que verificou a evolução temporal (2015 a 2019) sobre o uso de metodologias ativas, no contexto das graduações em Engenharia, por meio da pesquisa bibliográfica e por mapeamento sistemático nas plataformas *Web of Science* (WoS) e *ScienceDirect* (SciDir), os pesquisadores observaram o crescimento do número de publicações científicas sobre metodologias ativas no contexto educacional das formações em Engenharia. A pesquisa analisou 416 publicações científicas, obtidas a partir das plataformas indicadas. Os autores observaram a realização de pesquisas em todos os continentes sobre o assunto e identificaram a predominância de estudos voltados para as metodologias ativas no contexto das engenharias entre pesquisadores americanos e europeus. No caso do Brasil, os autores relatam ter identificado 40 pesquisadores como autores e coautores entre as publicações analisadas.

Para os autores (*ibid.*, p. 4), as metodologias ativas “[...] promovem maior retenção e compreensão de conteúdos ensinados, uma vez que o aprendiz se encontra engajado nas atividades, seja por meio de pesquisa, colaborações em grupo, discussão e resolução de problemas”, entretanto, também verificaram que a maioria dos professores dos cursos de engenharia ainda preferem as metodologias tradicionais, principalmente professores de áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, comumente agrupadas pela sigla em inglês STEM (“*Science, Technology, Engineering and Mathematics*”). Os principais motivos pela não utilização das metodologias ativas, apresentados nos artigos analisados, referem-se ao fato dessas metodologias exigirem mais tempo no preparo das aulas do que os métodos tradicionais, além de situações precarizadas, recursos limitados, falta de apoio das instituições, entre outros motivos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 não faz referências às metodologias ativas de aprendizagem, contudo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação)¹⁵³, menciona as aprendizagens ativas em duas dimensões das competências específicas da BNC-FORMAÇÃO: a) na dimensão do conhecimento profissional recomenda-se a adoção de um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades orientadas para as aprendizagens ativas e centradas nos estudantes; e b) na dimensão da prática profissional é recomendado o desenvolvimento de atividades práticas que proporcionem experiências de aprendizagem ativas para os futuros professores (Brasil, 2019c).

Móran (2015) destaca que os métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem, que colocam os professores como o centro do processo educacional, faziam sentido quando o acesso à informação era restrito e limitado, porém, com a internet e a disponibilização de informações e materiais diversos tais como vídeos, livros virtuais, sítios eletrônicos, os estudantes podem aprender a qualquer hora e lugar. O problema é que,

[...] no Brasil, temos inúmeras deficiências históricas, estruturais, mas os desafios são muito maiores porque insistimos em atualizar-nos dentro de modelos previsíveis, industriais, em caixinhas. Poderemos ter melhores resultados, sem dúvida, e mesmo assim não estarmos preparados para este mundo que está exigindo pessoas e profissionais capazes de enfrentar escolhas complexas, situações diferentes, capazes de empreender, criar e conviver em cenários em rápida transformação (Móran, 2015, p. 30).

Para o autor, as instituições educacionais que terão êxito no cumprimento de seus propósitos, serão aquelas que utilizarão o “*blended*” como modelo predominante de educação, aquele que une o presencial e o EaD, referindo-se ao Brasil onde a maioria das instituições educacionais ainda se encontra praticando modelos do século passado. A tendência, para Móran, é que os cursos presenciais se tornem semipresenciais (híbridos), principalmente nos níveis mais elevados de formação, como é o caso das formações docentes.

Nos PPC de licenciatura da UnB, de Pedagogia e de Ciências Biológicas, não se faz qualquer menção ao uso de metodologias ativas. No PPC de Pedagogia (Universidade de Brasília, 2018, p. 37) os princípios pedagógicos presentes na metodologia de ensino e de aprendizagem que possibilitam a interação entre estudantes e entre estudantes e professores são:

[...] integração entre os diferentes componentes curriculares; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; flexibilidade curricular; aproximação progressiva à *práxis* profissional; participação em projetos de iniciação à docência; diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; processo de avaliação com ênfase formativa.

Apesar da possibilidade de metodologias ativas estarem implícitas no desenvolvimento

¹⁵³ No Parágrafo Único, Art. 3º, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é definido que a BNC-Formação apresenta as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução.

desses princípios pedagógicos do curso de Pedagogia da UnB, também não foi encontrada nenhuma menção sobre essas metodologias no sítio eletrônico dessa universidade ou nos referidos PPC, de forma específica, intencional, planejada ou na formação continuada em serviço dos professores da UnB. No caso da Universidade de Helsinki é encontrada situação diferente.

Na página do Centro de Ensino e Aprendizagem Universitários – HYPE (*“Centre for University Teaching and Learning”*), no sítio eletrônico da instituição (University of Helsinki, 2023a), é disposto que esse centro realiza pesquisas multidisciplinares, que abrangem e fundamentam o trabalho docente da instituição e de todas as etapas da trajetória educacional do estudante e dos professores, da educação escolar integral ao ensino acadêmico, por meio de uma ampla gama de desenhos e métodos de pesquisa. Ressalta-se: para produção de conhecimento e, também, para fundamentar a “Formação de professores baseada em Pesquisa” (*“Research-Based Teacher Education”*), que será tratada adiante.

O HYPE trabalha com quatro linhas principais de pesquisa inter-relacionadas: 1) aprendizagem ativa; 2) bem-estar psicossocial; 3) ensino centrado na aprendizagem; e 4) desenvolvimento da Educação. A linha de pesquisa denominada aprendizagem ativa, segundo o HYPE, centra-se na produção de conhecimentos sobre abordagens para a aprendizagem tais como para o processo de autorregulação e de correção.

Para Räisänen, Postareff e Lindblom-Ylänne (2016), a regulação da aprendizagem é essencial para uma formação universitária efetiva. As autoras discorrem sobre as diversas pesquisas que têm abordado a autorregulação da aprendizagem no contexto universitário, a fim de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, e afirmam que, nos últimos anos, também cresceu o interesse pela correção.

A autorregulação da aprendizagem, para Räisänen, Postareff, Lindblom-Ylänne, tem relação com a ação proativa e intencional dos estudantes na regulação da sua cognição, motivação e disciplina para aprimorar o seu próprio processo de aprendizagem; enquanto a correção refere-se à regulação social, quando os estudantes regulam temporariamente a sua cognição, comportamento e motivação de forma conjunta com outros alunos ou um professor, um processo de aprendizagem compartilhada, no qual o objetivo é a transição para a autorregulação.

Aho, Pitkanen e Sahlberg (2006) relatam que os professores finlandeses são formados para a aplicação do processo de aprendizagem ativa, no qual o elemento chave é designar o professor como um agente, um mediador do processo, que promove o senso de responsabilidade através da dialogicidade, visando à criticidade, à autonomia, priorizando a interdisciplinaridade

e proporcionando ao estudante o início de uma busca contínua pelo desenvolvimento profissional e busca pelo conhecimento, o que é essencial para o trabalho docente plenamente independente e autônomo.

Para os autores, a primeira vez que essa prática se tornou oficial na Finlândia foi em 1965, quando o Ministério da Educação e da Cultura finlandês nomeou uma comissão para planejar a formação de professores. Entre diversas recomendações, uma chama a atenção pela semelhança com o pensamento de Paulo Freire (2018) e sua crítica à educação bancária: *“the teacher is more of an adviser and learning guide than a deliverer of information or lecturer”* (Aho; Pitkanen; Sahlberg, 2006, p. 50). Ou seja, o professor está mais para um conselheiro, agente ou guia da aprendizagem do que um divulgador de informações ou expositor de conteúdo.

Referindo-se às pesquisas sobre a aprendizagem autorregulada de Monique Boekaerts (Boekaerts, 1997 *apud* Niemi, 2002), a pesquisadora e professora Annele Niemi, da Universidade de Helsinki, descreve a situação das escolas no final da década de 1990, nas quais a maioria dos estudantes ainda não conseguiam autorregular sua aprendizagem, e a maioria dos professores ainda não se encontravam devidamente capacitados para transformar os estudantes em aprendizes autorregulados. Para as autoras, Boekaerts e Niemi, naquela época, muitos professores ainda estavam conduzindo e orientando o processo de aprendizagem, ou seja, regulando a aprendizagem dos alunos, fato que, para Niemi (2002), não desenvolve nos estudantes as habilidades de autorregulação cognitiva ou motivacional.

Niemi (2002, p. 763), então, conclui que, no contexto histórico do início do século XXI, pelo fato do trabalho docente estar se tornando crucial no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, “[...] todos os arranjos pedagógicos devem melhorar a qualidade da aprendizagem, aumentar a igualdade de oportunidades para diferentes alunos e combater a exclusão social¹⁵⁴”, sendo necessário, para isso, alcançar o objetivo da aprendizagem ativa, exponencializando as capacidades pedagógicas dos professores, mesmo que o cumprimento desse objetivo não seja fácil ou evidente.

Niemi, Nevgi e Aksit (2016), agora no contexto de quase duas décadas após o texto acima, apresentaram os resultados de um estudo comparativo entre as formações de professores na Finlândia e na Turquia e o uso das metodologias ativas. Esse estudo investigou as experiências de aprendizagem ativa de 728 estudantes dos cursos de formação docente desses dois países, sendo a amostra composta de 412 professores finlandeses e 316 docentes turcos. O

¹⁵⁴ Texto original: “all pedagogical arrangements should improve the quality of learning, enhance the equality of opportunities for different learners and help combat social exclusion”.

objetivo principal foi investigar como os métodos de aprendizagem ativa afetaram as competências profissionais dos professores após a conclusão da formação. A fundamentação teórica se concentrou nos estudos sobre a aprendizagem autorregulada e corregulada enquanto elementos constitutivos da aprendizagem ativa. As conclusões principais desse estudo indicaram, quantitativamente, diversas evidências de que a aprendizagem ativa teve impacto positivo nas competências profissionais; e que, qualitativamente, a aprendizagem ativa por meio da autorregulação e da corregulação na produção do conhecimento foram modos significativos para o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa.

Outra diferença observada nos quadros anteriores refere-se à quantidade de carga horária dos cursos finlandeses direcionada para os componentes curriculares relacionados à pesquisa. No Brasil, são 180 horas para a formação de um pedagogo e 210 horas para a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas dirigidas aos estudos relativos à pesquisa; enquanto na Finlândia são 2.293 horas destinadas à formação de um professor de classe finlandês (1ª à 6ª série) e 2.583 horas para a conclusão do curso de formação docente de um professor de disciplina (7ª à 9ª série). A diferença 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”¹⁵⁵, podem ser individuais, ou como parte de um projeto específico de um grupo de pesquisa ou em colaboração com uma empresa ou instituição privada ou pública. Essa considerável diferença de carga horária tem um objetivo específico para os finlandeses: o desenvolvimento de um professor-pesquisador.

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 denotam os conceitos 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

¹⁵⁵ 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.

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 três dimensões formativas constantes no mesmo 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 a terceira dimensão formativa visa o 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 nos cursos de licenciatura em tela, conforme informações 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 lhe 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 e ensinar em sala de aula.

No Decreto nº 794/2004 é oficializado que a formação profissional na Finlândia é baseada em atividades de pesquisa. Um esclarecimento sobre esse tipo de formação é encontrado no sítio eletrônico da Universidade de Helsinki (University of Helsinki, 2023b): trata-se da abordagem usada na preparação e no desenvolvimento de professores fundamentada em práticas baseadas em evidências e resultados de pesquisa. É um componente-chave do sistema educacional finlandês e, por isso, a Universidade de Helsinki busca familiarizar e desenvolver maior domínio dos estudantes no uso das metodologias de pesquisa, por meio das ferramentas digitais utilizadas para a sua execução; da leitura e atualização profissional com base em artigos e livros que trazem novos conhecimentos produzidos a partir do resultado de pesquisas, especialmente no que se refere à investigação pedagógica, para promover o pensamento acadêmico e o estabelecimento de conhecimentos especializados. Os finlandeses

denominaram esses esforços como “Formação de professores baseada em Pesquisa” (“*Research-Based Teacher Education*”).

Para Tirri (2014) e Kansanen (2003), a formação baseada em pesquisa visa ao desenvolvimento do pensamento pedagógico em um professor, ou seja, fazer uso de um arcabouço de conhecimentos do campo da Educação e da pesquisa para que o professor possa desenvolver a capacidade de resolver de forma efetiva e personalizada, individualizada, os problemas de aprendizagem de cada estudante sob sua responsabilidade. Em 2003, Kansanen (2003, p. 93) descreveu os estudos pedagógicos exigidos para a formação docente, sendo que, na época, o total de créditos necessários eram 75 em vez dos 60 da atualidade:

[...] Os estudos gerais no campo da educação tratam de uma introdução ao desenvolvimento de ideias educacionais, com seus aspectos filosóficos, históricos e sociais, e uma introdução à metodologia de pesquisa, tanto por meio de abordagens quantitativas quanto qualitativas. A base do pensamento baseado em pesquisa é transmitida por meio de estudos gerais de educação. Nesse nível, os cursos de filosofia da educação, psicologia educacional, sociologia da educação e fundamentos do processo instrucional (didática) são cursos centrais. Cursos em tecnologia da informação e comunicação também estão incluídos¹⁵⁶.

Na seção 2, da Lei das Universidades (“*Universities Act*”), Lei nº 558/2009 (Finland, 2009), é determinado que a missão das universidades é promover a pesquisa acadêmica independente, fornecendo ensino superior baseado em pesquisa. Para Tirri (2014), a capacitação dos professores para a utilização da pesquisa baseada em evidências é desenvolvida durante o ensino aplicado com base no currículo dos cursos de formação docente, em um processo contínuo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, uma habilidade que o professor que pensa pedagogicamente desenvolverá ao longo de sua carreira, contudo, as bases são edificadas na sua formação inicial.

O ensino baseado em pesquisa se efetiva na reflexão sobre a ação, sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, com cada aluno, individualmente, sempre refletindo no que se pode realizar para melhoria processual do ensino e da aprendizagem, dia após dia, investigando de forma contínua casos e soluções para os problemas do cotidiano, com base em artigos, periódicos, livros, textos diversos, ou seja, uma permanente busca por soluções com base em evidências de pesquisa.

Kansanen (1999 *apud* Tirri, 2014) descreve como ocorre a formação de professores

¹⁵⁶ Texto original: “[...] *General studies in the field of education deal with an introduction to the development of educational ideas, with their philosophical, historical, and societal aspects, and with an introduction to the methodology of research, both through quantitative and qualitative approaches. The basis of research-based thinking is imparted through general studies of education. At this level, courses in the philosophy of education, educational psychology, the sociology of education, and foundations of the instructional process (didactics) are central courses. Courses in information and communication technology are also included*”.

baseada em pesquisa na Universidade de Helsinki, desde o final da década de 1990, e destaca três objetivos principais para essa formação: 1) desenvolver nos professores o pensamento pedagógico para a didática dos conteúdos curriculares; 2) ensinar as teorias da educação; 3) promover atividades práticas. Para o autor, esses componentes estão em interação recíproca, tendo como foco principal, do início ao fim do programa, a oferta de uma formação com abordagem baseada em processos de pesquisa sistematizada. Kansanen (2003, p. 91) ressalta que “[...] a ideia básica é integrar aspectos teóricos com a prática durante os estudos. O pensamento baseado em pesquisa é visto como o fator de conexão neste processo¹⁵⁷”.

Segundo a LDBEN nº 9.394 (Brasil, 2005, Art. 207), “[...] as universidades [brasileiras] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esse princípio visa maior aproximação das instituições universitárias com a sociedade, além de estabelecer os instrumentos fundamentais nos quais cada formação profissional brasileira deve ser edificada. Nesse tripé, que sustenta o trabalho acadêmico universitário, é encontrada a extensão, um diferencial em comparação com as instituições finlandesas. Não foram encontradas informações referentes à prática extensionista, especificamente como elemento indissociável ao ensino e à pesquisa, entre as universidades da Finlândia.

No Brasil, a prática extensionista é tão importante que foi estabelecida como diretriz para a Educação Superior Brasileira, através de uma meta específica, 12.7, da Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), e da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). A partir dessa resolução a extensão na Educação Superior do Brasil é a atividade que passou a se integrar à matriz curricular das graduações, obrigando-as à composição de, no mínimo, 10% do total de carga horária curricular estudantil nesses cursos, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, científico, tecnológico, para a promoção da interação transformadora entre as instituições de ensino superior e a sociedade¹⁵⁸, além de proporcionar aos estudantes a possibilidade de um tipo de prática também relevante para a sua formação.

A quantidade de carga horária direcionada para a prática profissional das licenciaturas brasileiras é superior à carga horária voltada para a prática da formação finlandesa. O curso de

¹⁵⁷ Texto original: “*The basic idea is to integrate theoretical aspects with practice during studies. Research-based thinking is viewed as the connecting factor in this process*”.

¹⁵⁸ Nos PPC analisados não foram identificadas a curricularização da extensão, conforme previsto na Resolução nº 7/2018 (Brasil, 2018). Esses dois PPC foram aprovados nos 2018 e 2019 e, segundo a CNE/CES Nº 1, de 29 de dezembro de 2020, o prazo para curricularização da extensão dos cursos de graduação do Brasil era limitado até dezembro de 2022.

licenciatura em Pedagogia direciona 450 horas para os estágios supervisionados e conta com mais 720 horas de Prática como Componente Curricular – PCC, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e em seu PPC (Universidade de Brasília, 2018), o que resulta em 1.170 horas de atividades práticas; e o curso de licenciatura em Ciências Biológicas destina 420 horas para os estágios supervisionados e 420 para disciplinas relacionadas à PCC, também conforme a resolução CNE/CP e o PPC (Universidade de Brasília, 2019), resultando em 840 horas de atividades práticas. No caso da Finlândia, 540 horas são direcionadas à prática tanto no curso de formação de professores de classe quanto na formação de professores de disciplina, considerando os bacharelados e os mestrados. No caso da licenciatura em Pedagogia, são 630 horas a mais, e para a licenciatura em Ciências Biológicas, são 300 horas a mais de atividades práticas do que as horas voltadas para essas atividades dos cursos finlandeses.

No Brasil, além dessa carga horária voltada para a prática profissional, alguns estudantes das licenciaturas brasileiras também podem contar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica, políticas educacionais voltadas para a formação docente, para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da Educação Básica (Brasil, 2023e). A participação nesses programas se realiza por meio de seleção e edital institucional, podendo o estudante, dependendo de cada IES, aproveitar a carga horária desenvolvida para cumprimento de outros componentes curriculares, tais como a licenciatura em Ciências Biológicas da UnB, na qual a participação na Residência Pedagógica pode garantir a dispensa de 120 horas de “Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia 3” e 90 horas de Atividades Complementares. Todavia, a quantidade de vagas para esses dois programas é limitada, conforme liberação do número de bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e acréscimos da IES, da mesma forma que o PIBIC.

Conforme inciso I, do § 1º, do Art. 13, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, os licenciandos brasileiros também devem cumprir 400 horas de Prática como Componente Curricular - PCC, distribuídas ao longo do processo formativo, ou seja, algumas disciplinas podem conter parte de sua carga horária para o cumprimento de PCC. Não foi encontrado nenhum documento ou normativo, nacional ou institucional da Finlândia, que estabelecesse atividade prática similar, no entanto, ao analisar as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos finlandeses, foram identificados três componentes curriculares com menção a observações como parte das atividades da disciplina em ambiente escolar: “Planejamento, Implementação e Avaliação do Ensino I” (*“Planning, Implementation and Assessment of Teaching I”*, código: PED003); “Interação Pedagógica” (*“Pedagogical Interaction”*, código: EDUK801); e “Planejamento,

Implementação e Avaliação do Ensino I”¹⁵⁹ (*“Planning, Implementation and Assessment of Teaching I”*, código: PED0031)¹⁶⁰.

Na Finlândia, a dimensão prática ocorre, principalmente, nas denominadas “Escolas de Formação Universitárias Finlandesas”, indicadas no Decreto nº 794/2004, Seção 19. Da mesma forma que no Brasil, as universidades finlandesas estabelecem parcerias com escolas da rede pública de ensino, porém, a maior parte das atividades práticas das formações docentes ocorrem nessas escolas (Enorssi, 2023). Segundo a Rede de Cooperação das Escolas de Formação Universitária Finlandesas – eNORSSI, cada universidades finlandesas que oferta cursos de formação inicial de professores conta com escolas de formação docente. São instituições educacionais do Ensino Fundamental e Médio finlandeses e que servem como apoio para a formação docente. São escolas gerenciadas pelos Departamentos de Educação das universidades da Finlândia. O propósito dessas instituições escolares é promover um ensino de qualidade, organizar a formação supervisionada de professores e implementar a formação continuada. Todos os professores que ministram aulas nessas escolas de formação também atuam como mentores dos estudantes universitários (*ibid.*).

A Universidade de Helsinki conta com duas escolas de formação docente: “*Helsinki Normal Lyceum*” e “*Viikki Teacher Training School*”, que fazem parte do Departamento da Faculdade de Ciências da Educação. Segundo o sítio eletrônico da instituição, as duas escolas têm uma história de mais de 150 anos na capital finlandesa (University of Helsinki, 2023b). O “*Helsinki Normal Lyceum*” proporciona o ensino básico e o ensino secundário para os seus alunos. A “*Viikki Teacher Training School*” oferta o ensino pré-primário, básico e secundário. As duas escolas proporcionam atividades supervisionadas, nos períodos matutino e vespertino, para os estudantes das formações docentes.

A missão acadêmica das escolas de formação de professores é organizar a prática pedagógica incluída nos estudos exigidos aos professores como parte da formação docente universitária, em uma escola de formação de professores, supervisionar esta prática de ensino e aprimorá-la ainda mais. As escolas de formação de professores elaboram os planos de prática docente específicos da escola para atender aos requisitos de graduação da universidade.¹⁶¹

¹⁵⁹ Pode parecer que foi repetido duas vezes a disciplina “Planejamento, Implementação e Avaliação do Ensino I”, mas não. Por isso foram apresentados os códigos. A mesma disciplina é dividida e para ser cumpridos 2 e 3 créditos.

¹⁶⁰ Fonte: Programa de Bacharelado em Educação (“*Bachelor's Programme in Education*”). Disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em: 14 jul. 2023.

¹⁶¹ Texto original: “*The academic mission of the teacher training schools is to organise the teaching practice included in the pedagogical studies required of teachers as part of the University's teacher education in a teacher training school, to supervise this teaching practice and to develop it further. The teacher training schools draw up the school-specific teaching practice plans to meet the University's degree requirements*”.

No início da década de 2010, Uusiautti e Määttä (2012) já enfatizavam que a cooperação entre as universidades e essas escolas é uma norma do sistema educacional finlandês e o trabalho realizado com os professores-mentores dessas instituições escolares, mantidas pelas universidades, torna-se cada vez mais efetivo pela compreensão que esses mentores desenvolvem sobre as necessidades dos alunos da escola e dos estudantes das formações docentes, em função de anos de orientações e mentoria aos futuros profissionais do magistério finlandês, o que garante um processo sistêmico voltado para a qualidade do ensino nacional. As autoras destacam também que esse trabalho fornece a todos os envolvidos um fórum para discussão, compartilhamento de experiências, recebimento de *feedback* e participação dialógica sobre questões importantes para o trabalho letivo.

Para Kansanen (2003) é essencial começar a prática do ensino o quanto antes, visitando e participando ativamente das escolas de formação, de forma planejada e supervisionada, para que se familiarizem com as rotinas e atividades dessas instituições e do futuro campo de atuação profissional em escolas finlandesas. Para o autor, a formação docente finlandesa combina teoria e prática como em um tipo de espiral, perpassando de forma constante pela teoria e pela prática. A ideia, segundo o autor, é que os futuros profissionais do magistério possam estar presentes tanto nas escolas de formação das universidades quanto nas escolas credenciadas pelas mesmas universidades para observar alunos de diferentes idades, seus papéis como membros e líderes de grupos de outros estudantes, suas formas de ação dentro do processo de ensino e aprendizagem, em diferentes turmas e séries, durante todos os semestres, em todos os anos que durarem sua formação.

Na licenciatura em Pedagogia da UnB (Universidade de Brasília, 2018), os estágios são classificados da seguinte forma: a) Estágio Supervisionado 1: Educação Infantil; b) Estágio Supervisionado 2: Ensino Fundamental Anos Iniciais (criança ou adultos); c) Estágio Supervisionado 3: Gestão Escolar; d) Estágio Supervisionado 4: Espaços Educativos não escolares. A licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade de Brasília, 2019) também dividiu o estágio supervisionado em quatro: 1) Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia 1; 2) Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia 2; 3) Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia 3; 4) Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia 4. Em ambos os cursos os estágios ocorrem do 5º ao 8º período. Os demais componentes curriculares são executados no decorrer da formação.

As práticas necessárias para a formação de um professor de classe finlandês (1ª à 6ª série), com base nas ementas das disciplinas “Práticas de Assunto Menor” (“*Minor Subject Practicum*”, código: EDUK812), bacharelado, e “Estágio Master” (“*Master Practicum*”,

código: EDUM821), mestrado, acontecem no decorrer de dois e um período acadêmico, respectivamente. Conforme calendário acadêmico, “Práticas de Assunto Menor” acontece em quatro fases, entre 21 de agosto de 2023 a 12 de maio de 2024. “Estágio Master” é ofertado em duas fases, no período de 23 de agosto a 10 de outubro de 2023 e de 1 de novembro a 19 de dezembro de 2023 (University of Helsinki, 2023b). No caso da formação para um professor de disciplina (7ª à 9ª série), também com base nas ementas dos cursos de bacharelado e de mestrado, as disciplinas “Prática Básica” (“*Basic Practice*”, código: PED612) e “Prática Avançada” (“*Advanced Practice*”, código: PED621), respectivamente, identificou-se apenas o período para a realização da disciplina de bacharelado, a qual será realizada no período de 31 de agosto a 17 de dezembro de 2023.

Uma similaridade e uma diferença entre os estágios supervisionados do Brasil e as práticas finlandesas foram encontradas. A similaridade está na exigência de pré-requisitos para a autorização de participação nos estágios nas escolas de formação de professores. Tanto as duas licenciaturas brasileiras, de Pedagogia e Ciências Biológicas, quanto os bacharelados e mestrados para formação de professores de classe e de disciplina da Finlândia exigem o cumprimento de algumas disciplinas como pré-requisito para a matrícula nos estágios/práticas.

A diferença está relacionada à exigência de um documento denominado “Extrato de Antecedentes Criminais” (“*Criminal Records Extract*”) na Finlândia antes do início de atividades com menores de idade. De acordo com a Lei das Universidades (Finland, 2009, Section 43b):

[...] a pedido da universidade, o aluno deve fornecer um extrato de todas e quaisquer entradas sobre ele nos registros criminais referidos na seção 6(3) da Lei de Registros Criminais (770/1993) para fins de uma avaliação do direito de estudar, conforme referido na seção 43a (2), se o aluno receber tarefas em estudos ou em treinamento prático relacionado aos estudos que exijam substancialmente o trabalho com menores¹⁶².

O extrato deve ser apresentado uma vez durante os estudos, antes do início da Prática Básica. Esse extrato de antecedentes criminais não deve ter mais de seis meses quando apresentado e é apresentado ao Coordenador de Prática (University of Helsinki, 2023b).

Em síntese, com todo o analisado, especialmente com o dado de que a formação docente na Finlândia exige 8.100 horas de efetivo trabalho acadêmico, infere-se que um curso de formação de professores da Finlândia tem uma carga horária total similar à formação de

¹⁶² Texto original: “At the request of the university, the student must provide an extract of any and all entries about him or her in the criminal records referred to in section 6(3) of the Criminal Records Act (770/1993) for the purpose of an assessment of the right to study, as referred to in section 43a (2), if the student is given assignments in studies or in practical training relating to the studies which substantially require working with minors”.

médicos do Brasil, como é o caso do curso de medicina da UnB, com carga horária total de 7.920 horas¹⁶³. O fato é que os finlandeses computam 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 ou em localidade da preferência do estudante. Conforme informações no sítio eletrônico da Universidade de Helsinki, no item “Estudo Independente” (University of Helsinki, 2023a), tratam-se de atividades supervisionadas, avaliadas, debatidas em sala de aula ou através de fóruns de discussão virtuais, com constante acompanhamento do professor responsável para verificação se os objetivos de aprendizagem são efetivamente atingidos, o que caracteriza o uso das metodologias ativas para a Educação. O objetivo principal dessa formação docente é definido por políticas educacionais e posto em prática desde o início dos anos 2000 (Tirri, 2014): uma formação de professores baseada em pesquisa.

Outra realidade que guarda similaridade com os colégios de aplicação de muitas universidades públicas brasileiras refere-se às escolas de formação de professores finlandesas (Enorssi, 2023), regulamentadas pelo Decreto da Finlândia nº 794/2004. Da mesma forma que grande parte dos estudantes de medicina do Brasil, que realizam os seus cursos em universidade públicas, tem à disposição um hospital escola, para acompanhamento da prática profissional em condições reais de trabalho, os estudantes dos cursos de formação docente da Finlândia têm à sua disposição, dentro da universidade onde realizam o seu curso de bacharelado ou de mestrado, um campo de prática profissional à sua disposição, que oferta a Educação Primária e Secundária para alunos em idade escolar para esse nível de ensino. Essas escolas proporcionam aos futuros docentes uma convivência cotidiana com professores, gestores escolares, discentes, para observações, prática e estudo de casos reais sobre a profissão que escolheram.

A carga horária da formação inicial intensificada; as escolas de formação de professores à disposição de todos os futuros professores finlandeses, instituídas em todas as universidades que ofertam cursos superiores para o magistério; o acompanhamento de professores-mentores; a realidade de uma profissão altamente valorizada e respeitada na sociedade e com processo seletivo universitário de acesso tão concorrido quanto ao da medicina; enfim, tudo o que foi analisado neste capítulo vai ao encontro das reflexões de Nóvoa (2012), que considera o magistério um trabalho tão complexo quanto ao da medicina, que requer uma formação inicial aprofundada, intensa, prática e reflexiva. É por isso que, para o referido autor, ser professor

¹⁶³ 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.

envolve saberes, capacidades e responsabilidades únicas.

O terceiro questionamento norteador deste estudo de Educação Comparada procura refletir sobre as possibilidades de aprendizagem com o “outro”, com o sistema educacional finlandês. Os dados e resultados analisados nos capítulos 4 e 5, que descrevem como esse sistema se estrutura, como se dinamiza, como suas políticas públicas para a Educação são instituídas de forma contínua e com pouca interferência dos governos políticos, como é tratada a profissionalidade de seus professores, formam um campo fértil para o campo da pesquisa educacional. Em outras palavras, há muito o que aprender com esse sistema, com esse “outro” e muitas “outras” organizações sistêmicas responsáveis pelo processo educacional de suas nações. Todavia, infere-se que o objetivo não deve ser o de transferência de modelos, mas a definição de estratégias de aprendizagem que possam resultar em mobilizações para o desenvolvimento de uma cultura de valorização da Educação (Cardoso, 2019).

Cardoso reconhece que os problemas de pobreza e desigualdades sociais na Finlândia no início do Século XX, relatados por Mäkihonko (2019), Sahlberg (2018) e Simola (2005), devem ser considerados no estudo do modelo educacional finlandês e suas reformas exitosas, no entanto, para a palestrante, as desigualdades enfrentadas por eles no início do século passado eram menores e menos desafiadoras do que as desigualdades no Brasil atual, pois existe um abismo contextual e cultural entre as duas nações. A Finlândia naquele período era pobre, porém, letrada, com 98,7% da população alfabetizada no ano de 1880 (Lehmuskallio, 1983); enquanto o Brasil era pobre e massivamente iletrado, com 82,3% da população analfabeta no ano de 1872 (BRASIL, 1990).

Na verdade, conforme analisado neste capítulo, os finlandeses valorizavam a alfabetização por questões religiosas desde o Século XVI, para que pudessem ler o Novo Testamento da Bíblia, traduzido para a língua nativa pelo bispo luterano Mikael Agrícola (Sinnemäki *et al*, 2019) e para que, principalmente, tivessem autorização para se casar na igreja (Futura, 2013). Em outras palavras, a valorização da Educação é um fator cultural existente neste país do Norte-europeu há séculos, realidade distante da brasileira.

Dentro desse contexto, um dos maiores aprendizados conferidos pelo “outro” é a problematização política e acadêmica sobre como efetivar ações coletivas de tomada de consciência do valor e da importância estratégica da Educação no desenvolvimento de uma nação, processo que perpassa pela valorização dos professores brasileiros enquanto agentes de transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] O outro é a razão de ser da Educação Comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza. A Educação Comparada faz parte de um campo de poderes no seio do qual se organizam centros e periferias, se constroem práticas discursivas que consagram sentidos e definem limites”¹⁶⁴ (Nóvoa, 1995, p. 2).

A partir das proposições apresentadas no capítulo 2, definiu-se como tese a ser analisada e defendida neste estudo de Educação Comparada uma suposição lógica e sustentável em si mesma: a efetividade de um sistema educacional tem relação mútua com a profissionalidade docente. Essa análise contribuiu para o cumprimento do objetivo principal deste estudo de Educação Comparada: “[...] o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro” (Franco, 2000, p. 200), a razão de ser, segundo Nóvoa (1995), dos estudos comparativos científicos, pois é na compreensão das estranhezas, das limitações, das distinções e das similaridades com o outro que se pode encontrar os diferentes sentidos atribuídos a um mesmo fato; novas perspectivas dos mais diversos elementos que constituem um determinado objeto de pesquisa ou da própria realidade.

Não se buscou neste trabalho encontrar um modelo que coubesse adequadamente na “forma” brasileira, com a mesma dimensão geográfica, história, população, cultura, entre outras características sociais semelhantes possíveis, para a prescrição de um modelo de Educação útil e aplicável à realidade brasileira, ou para legitimar políticas educacionais, sem considerar diferenças contextuais, o que representaria, segundo Fischman, Topper e Silova (2018, p. 810), uma “[...] *forma genuína de idiotez educativa*”. O exercício realizado, considerando as tradicionais dimensões comparativas do espaço e do tempo, tendo em vista, principalmente, o princípio da alteridade, do colocar-se no lugar do outro, na perspectiva da gestão sistêmica que organiza meios para se alcançar fins, buscou problematizar os fenômenos educacionais brasileiros, contextualizados em um cenário globalizado, elucidado pelas Teorias da Dependência (Marini, 1973) e do Sistema-mundo (Wallerstein, 2005). Foram definidas, então, três questões norteadoras de pesquisa, para a condução dos trabalhos, e outras três pressuposições como respectivas e possíveis respostas a esses questionamentos.

A primeira questão analisou a efetividade dos sistemas educacionais do Brasil e da

¹⁶⁴ Texto original: “[...] *L'autre est la raison d'être de l'Éducation Comparée: l'autre qui sert de modèle ou de référence, qui légitime des actions ou qui impose des silences, que l'on imite ou que l'on colonise. L'Éducation Comparée fait partie d'un champ de pouvoirs au sein duquel s'organisent des centres et des périphéries, se construisent des pratiques discursives qui consacrent des sens et définissent des limites*”.

Finlândia. A partir do entendimento de que a efetividade desses sistemas dependeria, inicialmente, do cumprimento de seus propósitos fundamentais para a Educação, causando efeitos e impactos que transformariam as condições sociais de suas sociedades (Fagundes; Moura, 2009; Draibe, 2001; Arretche, 2001a), as análises foram iniciadas pressupondo que o sistema educacional finlandês é um caso bem-sucedido de políticas educacionais de Estado que se efetivam na vida dos cidadãos finlandeses, o que não é o caso do Brasil.

Essa primeira pressuposição, em resposta à questão norteadora número um, foi confirmada. A descontinuidade de políticas educacionais e a elaboração de políticas públicas como respostas às demandas e promessas de campanha política e de governo são características encontradas no Brasil (Santos, 2016; Oliveira, 2011). Um exemplo foi apresentado no capítulo 5, no qual foi analisada as significativas diferenças entre as duas principais políticas regulatórias da Educação brasileira, as LDBEN nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996, entre as décadas de 1970 e 2020. No caso da Finlândia, autores como Kallunki, Kauko e Pizmony-Levy (2023), Sahlberg (2018), Aho, Pitkänen e Sahlberg (2006) enfatizaram em suas justificativas para o êxito do sistema educacional finlandês a predominância de políticas educacionais de Estado, iniciadas no final da década de 1960 e que foram se aprimorando até os dias atuais, tendo como principal responsável o seu Ministério de Educação e Cultura, que usufruí de alto grau de autonomia do governo político finlandês.

A efetivação dos propósitos fundamentais da Educação finlandesa, os quais são oficializados em sua Carta Magna (Finland, 1999), a qual se determina que todos os cidadãos têm direito ao Ensino Fundamental de nove anos, gratuito, de acordo com sua capacidade e necessidades especiais, sem ser impedido por questões financeiras, também foi confirmada. Essa confirmação veio a partir dos dados levantados sobre o fato de que 99,2% da sua população com 25 anos ou mais concluíram o Ensino Fundamental, o *Peruskoulu* de nove anos, causando efeitos e transformações sociais que fizeram essa nação deixar o posto de país mais pobre da Europa para assumir o título de nação mais feliz do mundo pelo *World Happiness Report* (WHR, 2023), há cinco anos consecutivos.

Contudo, vale enfatizar que as variáveis que servem como critérios de avaliação para se conquistar esse título: PIB *per capita* real, assistência social, expectativa de vida saudável, liberdade para fazer escolhas, generosidade, confiança nos indivíduos e no poder público e percepções de corrupção são aspirações e objetivos sociais que estão acima do que pode representar a subjetividade ou a superficialidade de um título relacionado ao termo “felicidade”. Ou seja, por trás dessa conquista existe uma série de fatores, analisados no capítulo 4, que denotam planejamento, organização, direção e controle (Chiavenato, 1999) na busca pela

efetivação de propósitos sociais ou valores fundamentais finlandeses.

Simola (2005) enfatiza que logo após a Segunda Guerra Mundial, 70% da população da Finlândia vivia em áreas rurais e dependiam da agricultura e da silvicultura. A grande migração urbana ocorreu na década de 1960. Para o professor de Sociologia da Universidade de Helsinki, o processo de transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade industrial e, em seguida, pós-industrial, teve início no final dessa década, e de forma acelerada. No mesmo período, iniciou-se uma considerável reestruturação do sistema educacional, garantindo educação de qualidade social, pública e gratuita, para toda a população finlandesa. Nesse mesmo período, segundo estudos da Comissão da União Europeia (European Commission, 2006, n.p.), o país e a indústria finlandesa investiram em pesquisa e desenvolvimento técnico, priorizando não apenas a Educação Básica, mas também a verticalização do processo educacional, reformulando, no final da década de 1970, a lei das universidades. Para Sahlberg (2018), os finlandeses compreenderam que o principal caminho para o desenvolvimento social estava na capacitação profissional e social de seus cidadãos.

No mesmo período dessas reformas, um “milagre econômico” também acontecia no Brasil, entretanto, calcado, principalmente, em atividades da indústria da construção, associadas às obras do governo militar para a infraestrutura do país: hidroelétricas, pavimentação de estradas, investimentos nos modais logísticos (Kelly; Trece, 2022). Os militares também promoveram uma reforma educacional com o lançamento dos Planos Setoriais de Educação e Cultura – PSEC (Oliveira; Santelli, 2020), destarte, em um contexto conhecido historicamente pelo autoritarismo, censura e repressão dos militares, por considerarem a Educação um instrumento de subversão ou contrário ao regime; de forma que buscaram a ideologização da educação e da cultura, deram enfoque à doutrinação política nas escolas, reprimiram grande parte da produção cultural e artística. O resultado, para Giovanni e Nogueira (2018), mesmo com a instituição de uma nova LDBEN, Lei nº 5.692/71, foi chegar à década de 1980 com indicadores insatisfatórios no campo educacional, altas taxas de reprovação, evasão escolar e sem alcançar um índice efetivo de universalização do ensino fundamental.

O segundo questionamento norteador contribui para a reflexão anterior, 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. Como resposta, definiu-se a pressuposição de que a partir de análises sócio-histórica (Nóvoa, 1995) e do contexto atual, no Brasil e na Finlândia, o tratamento conferido à formação de professores é desigual, o que caracteriza duas identidades e dois tipos de profissionalidade docente também diferentes. Foram identificadas, então, 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 (Grabowski, 2022; Wagner; Carlesso, 2019; Libâneo, 2017); isso tem reduzido o número de matrículas nos cursos de licenciatura no Brasil (Grabowski, 2022; Semis, 2019). 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 (Sahlberg, 2018; Tirri, 2014; Futura, 2013; Uusiautti; Määttä, 2012). O reconhecimento é tamanho que os cursos de formação de professores são os que recebem mais candidatos para o ensino superior finlandês (Sahlberg, 2018; Futura, 2013; Aho; Pitkänen; Sahlberg, 2006).

Essa identidade docente de prestígio é resultado da influência cultural na trajetória histórica desse país do Norte-europeu. Como analisado no capítulo 4, na série documental “Destino: Educação”, produzida pelo Canal Futura (2013), foi possível refletir sobre o depoimento de diversos gestores e governantes da Finlândia declarando a importância do professor na preparação dos indivíduos para a vida social e religiosa, desde o século XIX. Mäkihönko (2019) confirma esse relato ao afirmar que a formação dos professores finlandeses visa ao desenvolvimento de agentes de transformação social, imbuindo-os de um propósito significativo na construção e preservação da sociedade.

A amplitude da importância e da valorização profissional dos professores é verificada, especialmente, na formação inicial docente finlandesa. Os cursos de formação de professores da Finlândia, conforme Seção 18, do Decreto nº 794/2004, buscam o “[...] desenvolvimento de competências para o trabalho docente independente”; enquanto as licenciaturas no Brasil, conforme Art. 7º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, visam conferir ao futuro professor um considerável “[...] repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos”. Observou-se que, no cumprimento desses propósitos, 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, implementada através de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, visa ao desenvolvimento do domínio da pesquisa enquanto recurso fundamental para o trabalho em sala de aula (European Union, 2023; Sahlberg, 2018; Niemi, 2015; Malinena; Väisänenb, Savolainen, 2012; Kansanen, 2003), que se pode verificar

na diferença entre carga horária dos componentes curriculares voltados para a pesquisa: no Brasil, 180 horas para a formação de um pedagogo e 210 horas para a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas 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, considerando-se os dois cursos analisados, ofertados pela UnB; enquanto na Finlândia são 2.293 horas destinadas à formação de um professor de classe finlandês (1ª à 6ª série) e 2.583 horas para a conclusão do curso de formação de um professor de disciplina (7ª à 9ª série) direcionadas para conteúdos relacionados à pesquisa, considerando-se os dois cursos da Universidade de Helsinki. Tratamentos para as formações iniciais com significativas diferenças.

A partir da análise e resposta aos dois questionamentos norteadores iniciais, é possível afirmar que há uma inter-relação entre a importância dada à profissionalidade docente e a efetivação dos sistemas educacionais, visto que o trabalho dos professores é nuclear e faz parte da atividade-fim de organizações tais como as que visam ao “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2005), como posto na LDBEN nº 9.394/1996. Sendo assim, é possível inferir, também, que a formação e a valorização dos professores estão diretamente relacionadas não apenas com a efetividade, mas também com a eficiência e eficácia de qualquer processo sistêmico educacional (Yabe, 2022).

Certamente, outros fatores contribuem para o desempenho das instituições educacionais ou dos sistemas de educação, no entanto, o trabalho docente precarizado e desmotivado só tende a reduzir as possibilidades de cumprimento dos propósitos da educação de uma nação. Em outras palavras, parafraseando Fischman, Topper e Silova (2018, p. 810), desvalorizar o principal elemento da atividade-fim de um sistema de educação é uma “[...] *forma genuína de idiotez educativa*” organizacional.

Ao comparar cientificamente o Sistema de Educação da Finlândia com o do Brasil, assentando o trabalho na análise da efetividade sistêmica e da profissionalidade docente, foi possível responder ao terceiro questionamento, ao tempo que se cumpriu, também, o objetivo principal desta pesquisa. O pressuposto estabelecido para esse questionamento é que o caso finlandês pode servir de referência e estudo para pesquisadores de diversos campos de pesquisa educacional, do Brasil e de outros países. Com a pressuposição confirmada é possível afirmar sobre o muito que se pode aprender com o “outro” em questão, sendo três aprendizados os que merecem destaque por estarem inter-relacionados entre si.

O primeiro aprendizado está relacionado com a ênfase que os finlandeses conferem à

propagação e à preservação de dois de seus valores fundamentais: a igualdade e a equidade. Trata-se de uma realidade concreta observada em nossas leituras e estudos, nas instituições educacionais que conhecemos em nossa ida à Finlândia, e também em dois cursos realizados na Universidade de Helsinki, pelo modo de EaD. Em um desses cursos, ofertados para estudantes, gestores e formadores de políticas educacionais do mundo inteiro, denominado “Descubra a Educação Finlandesa” (*“Uncover Finnish Education”*), a primeira unidade é dedicada à apresentação dos valores orientadores do sistema educacional finlandês, porque eles formam a base de toda a história de aspirações da sociedade e se interligam com o currículo nacional.

Valores são crenças que os cidadãos de um determinado país têm sobre a importância ou a utilidade de algo. Os valores são diretrizes morais sobre o que é aceitável ou não para se manter a sociabilidade entre os indivíduos, auxiliando no processo de tomada de decisão sobre o que se pode fazer ou não na relação com seus pares. Ou seja, os valores norteiam, direcionam os caminhos para se alcançar uma visão estratégica, um sonho, de uma organização, seja ela privada ou pública, visando à lucratividade e produtividade ou à transformação social.

Na Constituição Federal da Finlândia (Finland, 1999) os valores da igualdade e da equidade são explicitados ao se oficializar que todos têm direito ao Ensino Fundamental gratuito e de acordo com sua capacidade e necessidades especiais, sem qualquer tipo de impedimento, inclusive o financeiro. Na Lei da Educação Básica (Finland, 1998), Ensino Fundamental, também se pode confirmar que o objetivo da educação é promover a igualdade na sociedade, assim como assegurar equidade no processo educacional em todo o país, apoiando o desenvolvimento dos estudantes para uma participação eticamente responsável em toda a sociedade finlandesa.

O segundo aprendizado que merece nosso destaque, que se inter-relaciona com o anterior, refere-se ao processo educacional e a forma como ele é planejado, organizado e administrado na Finlândia para se alcançar os propósitos da educação e a preservação de seus valores, o que foi identificado nos estudos de Vitikka, Krokfors e Hurmerinta (2012). Para as autoras as reformas educacionais finlandesas fazem parte de um processo sistêmico, com entradas, processamentos e saídas bem definidos, denominado como “sistema de gestão”. O elemento integrador desse processo sistêmico é o currículo básico nacional da Finlândia que possibilita o gerenciamento e o desenvolvimento do sistema escolar finlandês, em seus diferentes níveis administrativos.

Tendo como ponto de partida a sua escola abrangente, regulamentada pela Lei da Educação Básica (FINLAND, 1998), Ensino Fundamental, instâncias superiores do país ficam

responsáveis pela elaboração do currículo básico nacional, que é fundamentado nas demandas principais da sociedade e do mundo do trabalho, enquanto as instâncias formadas pelas autoridades municipais e escolares se responsabilizam pela produção do currículo local. É esse currículo local que determinará todo o direcionamento do trabalho, plenamente autônomo, dos professores, assim como das editoras na produção dos materiais escolares.

O que se observou foi um processo educacional cujos elementos constitutivos estão integrados e direcionados para finalidades e propósitos específicos. Infere-se sobre a importância da profissionalidade docente na linha de frente desse sistema direcionado à formação de cidadãos participativos e engajados com os rumos de sua sociedade. Foi interessante notar que esse processo vem ocorrendo desde a década de 1970, com o primeiro currículo nacional finlandês (Vitikka; Krokfors; Hurmerinta, 2012), sendo aprimorado a cada 10 anos, aproximadamente, quando uma versão curricular nacional, sempre com base nas demandas da sociedade e do mundo do trabalho, é elaborada, publicada e o processo renovado.

O terceiro desses aprendizados, também relacionado com os anteriores, pode ser melhor compreendido recorrendo-se ao tipo ideal weberiano (Weber, 1999) e produzindo um exercício imaginário ao refletir sobre os seguintes questionamentos: quais seriam os rumos de uma nação, tais como a brasileira, se ela fosse constituída de políticas e projetos públicos educacionais de Estado, de longo prazo e contínuos, elaborados por processo democrático e participativo, aprimorando-se ano após ano desde a década de 1970? Se essa nação contasse com um ministério da Educação com alto grau de independência do poder político governamental, com aval e autonomia para coibir ou regular, rigidamente, o assédio privatista no campo da Educação? Se esse ministério tivesse à disposição recursos suficientes para a manutenção de instituições educacionais fundadas nos valores da igualdade e da equidade, a ponto de garantir acesso e permanência com êxito a todos os estudantes do país, sem distinção? Se os esforços de seu sistema de Educação conseguisse manter uma histórica taxa de 100% de alfabetização e garantir a 99,2% de sua população um ensino fundamental, de base, com reais condições de verticalização de seus estudos? Se esse país fosse composto de organizações escolares e universitárias voltadas para a formação educacional cívica de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres inerentes à vida em sociedade democrática? Se os seus professores fossem altamente valorizados e usufríssem de grande prestígio junto à sociedade em função de sua profissionalidade? Se os resultados alcançados por esse sistema e processo educacionais contribuíssem de forma efetiva para o estabelecimento de uma cultura de confiança entre todos os indivíduos para que “[...] tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos” (Tonet, 2016, p. 71)? Não estariam os rumos dessa “nação imaginária”, ao

desenvolver sujeitos de sua história cada vez mais livres, cada vez mais conscientizados politicamente, bem direcionados para uma futura, verdadeira e possível emancipação humana?

Brasil e Finlândia são nações que preservam o modo de produção de mercadorias capitalista, modo fundado na exploração do trabalho, no entanto, o sistema finlandês desenvolveu um modelo educacional que guarda significativa correspondência ao que Tonet (2016, p. 38) classifica como Educação Cidadã Crítica. Para o autor, trata-se de uma forma de “fazer o caminho caminhando”, ou seja, na busca por uma Educação predominantemente emancipadora, a Educação Cidadã Crítica se justifica para uma viabilidade imediata na preparação dos cidadãos para viver na sociedade capitalista de forma respeitável, digna e bem-sucedida.

Ainda para o mesmo autor, a Educação emancipadora exigiria o fim da sociabilidade exploratória capitalista, substituindo o trabalho assalariado pelo trabalho associado, a partir do qual todos os sujeitos da sociedade teriam condições laborais iguais, conforme suas capacidades, assim como participação também igual nos resultados obtidos. Não obstante, como o modo de produção capitalista não tem “prazo de validade”, este estudo de Educação Comparada revelou possibilidades de transformações reais e efetivas em sociedade, para se alcançar um nível mais elevado e justo de civilidade, a partir do caso finlandês e seu alinhamento entre a busca pela efetividade sistêmica educacional, na prática de uma Educação Cidadã Crítica, com a valorização, a formação inicial e a profissionalidade de seus professores.

A realidade do sistema-mundo, do poder econômico do capital internacional, no qual 38 nações participantes da OCDE, de um total de 217 países no mundo, são responsáveis por 62% da produção de toda a riqueza do planeta (The World Bank, 2023), expressa um contexto de desigualdade e injustiça social em nível global, especialmente em um país com tantos desafios econômicos, sociais e políticos como o Brasil. Contudo, se os propósitos dos governantes brasileiros e dos governos das nações centrais não servissem como mero “[...] comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2005, p. 12), os rumos de todos os países do mundo poderiam estar direcionados para a eliminação das desigualdades globais, da concentração de riqueza por uma minoria, da destruição do meio ambiente e das relações de poder nas mãos de alguns países em detrimento de outros (Wallerstein, 2005).

O processo educacional é o principal meio para esse fim, a partir do desenvolvimento das potencialidades intelectuais, físicas, profissionais e emocionais dos sujeitos que compõem a coletividade. É por meio desse processo, do uso dos conhecimentos e técnicas desenvolvidos e adaptado pelo ser humano para a transformação da natureza pelo trabalho, que se pode

desenvolver as forças produtivas (Marx, 1996), as condições materiais e imateriais do processo de produção da vida social, tanto para a preservação da ordem social quanto para o estabelecimento de um novo modelo de sociedade.

Esses três aprendizados, adquiridos a partir deste estudo de Educação Comparada, merecem destaque por remeterem a Saviani (2018b) e a seu conceito de Sistema de Educação: um conjunto de vários elementos intencionalmente reunidos, formando uma totalidade coerente e operante, um produto da *práxis* intencional, cujo propósito é efetivado por meio de resultados concretos. Dessa forma, em caráter conclusivo, afirmamos que temos muito o que aprender com sociedades como a dos finlandeses, assim como temos muito o que aprender entre todas as comunidades internacionais na busca por estratégias de aprendizagem (Cardoso, 2019) para o desenvolvimento de um sistema educacional que possa contribuir para a edificação de uma sociedade cidadã crítica, em que todos possam viver com mais dignidade, justiça e qualidade de vida, rumo, quem sabe, à verdadeira emancipação humana. É possível afirmar que esse país do Norte-europeu alcançou um nível considerável de justiça social e qualidade de vida para seus cidadãos. Isso em função de uma organização sistêmica que tem na profissionalidade de seus professores um dos principais elementos na busca de sua efetividade e da preservação de seus valores fundamentais.

REFERÊNCIAS

- AHO, Erkki; PITKÄNEN, Kari; SAHLBERG, Pasi. **Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968**. Washington, EUA: The World Bank, 2006.
- AGUILAR, Luis Enrique. Tres modelos de análisis comparativo: tiempo, espacio y educación. In: XV Congreso Nacional de Educación Comparada Ciudadanía Mundial y Educación para el Desarrollo. **Una mirada internacional**. Sevilla, Espanha, 16, 17 y 18 de noviembre de 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022. *E-book*.
- ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; BERTOLDO, Edna. **Trabalho e capitalismo contemporâneo**. Maceió: Edufal, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendência no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001b.
- ASHBY, Willian Ross. **Introdução à cibernética**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS PRIVADAS (Finlândia). Escolas particulares na Finlândia. **Yksityiskoulujen Liitto ry**, 2022. Disponível em: <https://www.yksityiskoulut.fi/yksityiskoulut-suomessa/>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, J. A. História Comparada – da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História social**, Campinas – SP, Unicamp, nº 13, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Marcio/Downloads/galmeida,+207-677-1-CE.pdf. Acesso: 12 jan. 2023.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BERAS, Cesar. A Revolução Francesa de 1848: o desenvolvimento do capitalismo e as cartas de Paris de Sebastião Ribeiro de Almeida. **RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 154, p. 47-75, julho de 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/82037-350438-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BERGESEN, A. Preface. From utilitarianism to Globology: The Shift from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis. In: BERGESEN, A. (ed). **Studies of the Modern World System**. New York: Academic Press, 1980.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

BERTALANFFY, Ludwig von. **General System Theory - Foundations, Development, Applications**. New York, EUA: GEORGE BRAZILLER, 1969.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. **Learning and Instruction**, v. 7(2), p. 161–186, 1997. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ551447#:~:text=Self-Regulated%20Learning%3A%20A%20New%20Concept%20Embraced%20by%20Researchers%2C,SRL%20as%20an%20activity%20that%20can%20be%20taught>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Visão geral do orçamento anual. **Portal da Transparência**, Controladoria Geral da União, abril, 2023. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/orcamento?ano=2023>. Acesso em 21 de abr, 2023.

BRASIL. Senado Federal. Constituições Brasileiras. **Biblioteca Digital do Senado Federal**, 2023b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 08 jun. 2023. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o INEP?** Brasília: INEP, 2023c. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/sinaes/125>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa**. Brasília: CNPq, 2023d. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/bolsas-e-auxilios>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Residência Pedagógica – RP e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: CNPq, 2023e. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/bolsas-e-auxilios>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Educação. IBGE, **Portal do Governo Brasileiro**, 2023f. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,\(3%2C6%25\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25)). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. MEC, 2023g. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2023h.

BRASIL. Agência Nacional de Saúde Suplementar, ANS. Beneficiários de planos de saúde. **Portal ANS**, 2022. Disponível em: https://www.ans.gov.br/images/stories/Materiais_para_pesquisa/Perfil_setor/sala-de-situacao.html. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, MEC. **Portal do MEC**, dispositivo de busca por temas, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. Previdência Social. **Portal INSS**, 2022.c. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br>. Acesso em 23 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica, 2020, Resumo Técnico**. Brasília-DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 14 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo da Educação Superior 2019: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020b [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **O Brasil e a OCDE**, 2020c. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2020. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 01 jan, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 24 de abril de 2019c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22019.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Estatísticas Históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico do Brasil (1970)**. VIII Recenseamento Geral, Série Nacional, Volume 1. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970.

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas** - Guia Prático de Análise *Ex Ante*. Volume 1. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180319_avaliacao_de_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.203**, de 22 de novembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Coleção Constituições Brasileiras: 1824**. Brasília, DF: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.958**, de 20 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8958.htm. Acesso em janeiro, 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em:

06 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Modelos diferentes, ênfases diferentes, discernimentos diferentes. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. E-book. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/livro-pesquisa-em-educacao-comparada_-web.pdf. Acesso: 11 jan. 2023.

BRITTO, Tatiana Feitosa. **‘O que é que a Finlândia tem?’ Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho**. Textos para Discussão 129. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal, 2013.

CAMPANHA. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Balanço do Plano Nacional da Educação. **Site da Campanha**, São Paulo, Brasil, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARDOSO, Beatriz. Formação de professores: o que o Brasil tem a aprender com a Finlândia? **Youtube**, 2 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZkcfHzPx9qU&t=862s>. Acesso em: 03 set. 2023.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS, Olívia Moraes de Neta. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/9181-Article-125470-1-10-20201012.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARVALHO, Erivanio da Silva. **Autores clássicos de Sociologia da Educação**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q8pmFzJkZnpZj8HWM9dckKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 de mai. 2023.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de sociologia – de Karl Marx a Zygmunt Bauman**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração: abordagens prescritivas e normativas da administração**. Volume 2, 5ª ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

CHOMSKY, Noam. **Réquiem para o senhor americano. Os 10 princípios de concentração de riqueza e poder**. Tradução de Milton Chaves de Almeida. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand

Brasil, 2018.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CONSIDERA, Claudio; KELLY, Isabela; TRECE, Juliana. 120 anos: auge e declínio da economia brasileira. **IBRE-FGV**, Economia e políticas públicas em foco, 23 mar 2022. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/120-anos-auge-e-declinio-da-economia-brasileira>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular – Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

DATHEIN, Ricardo. **Desenvolvimentismo**: o conceito, as bases teóricas e as políticas [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8m95t/pdf/dathein-9788538603825.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. 8 ed. São Paulo: Ltr, 2009.

DOM JOÃO III. Regimento de 1549. In: Ribeiro, Darcy & Moreira Neto, Carlos de Araújo (Org.). **Fundação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista. Teoria marxista da dependência: a contribuição teórica de Ruy Mauro Marini. **Nova Economia**. v.31, n.1, p.131-156, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/gMNdXfWbYrw8SGwk9Nw4Nns/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

DUBAR, C. A. **Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2004.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EDUFI. Agência Nacional Finlandesa para a Educação. **EDUFI**, 2022. Disponível em: <https://www.oph.fi/en/education-system>. Acesso 24 abr. 2022.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe operária em Inglaterra**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1975. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/a-situacao-da-classe-trabalhadora-em-inglaterra.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ENORSSI. **Rede de cooperação das escolas de formação universitária finlandesas**. Helsinki, Finlândia, 2023. Disponível em: <https://enorssi.fi/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

EUROPEAN COMMISSION. Finland's road to prosperity. **CORDIS**, EU research results, 30 jun 2006. Disponível em: <https://cordis.europa.eu/article/id/25919-finlands-road-to-prosperity>. Acesso em: 26 jul. 2023.

EUROPEAN UNION. Teachers and education staff. **Eurydice**, European Commission, 2023. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teachers-and-education-staff>. Acesso em: 24 jun. 2023.

EUROSTAT - European Union. Structure of earnings survey: monthly earnings. **Source of data: Eurostat**, 2023. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/earn_ses_monthly/default/table?lang=en. Acesso em: 30 jun. 2023.

FAGUNDES, Helenara; MOURA, Alessandra Ballinhas de. Avaliação de programas e políticas públicas. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 89-103. jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/5676/4129>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FINLAND. Ministry of Education and Culture. **Finnish Government**, 2023. Disponível em: <https://valtioneuvosto.fi/en/frontpage>. Acesso em 23 de abr. 2023.

FINLAND. Finnish statistical data. **Statistics Finland**, 2023b. Disponível em: https://www.stat.fi/index_en.html. Acesso em 21 de abr. 2023.

FINLAND. Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland. **Employment Contract and Employment Relationship**, 2023c. Disponível em: [employment-contract-and-employment-relationship](#). Acesso em: 27 mai. 2023.

FINLAND. The Finnish Education Evaluation Centre – **FINEEC**, 2023d. Disponível em: <https://karvi.fi/en/fineec/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FINLAND. Finnish National Agency for Education – EDUFI. **EDUFI**, 2023e. Disponível em: <https://www.oph.fi/en>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FINLAND. Ministry for Foreign Affairs of Finland. **This is Finland**, 2023f. Disponível em: <https://finland.fi/about-us/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

FINLAND. Suomen Kansaneläkelaitos. **KELA**, 2022. Disponível em: <https://www.kela.fi/>.

Acesso em: 23 abr. 2022.

FINLAND. Visma: koulun opetus- ja oppimisalusta. **Visma**, 2022b. Disponível em: <<https://www.wilma.fi/mika-on-wilma-jarjestelma/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FINLAND. Ministry of Education and Culture. **Finnish Education System**, 2021a. Disponível em: <https://okm.fi/en/education-system>. Acesso em: out. 2021.

FINLAND. Ministry of Justice. **Finlex Data Bank**, 2021b. Disponível em: <https://www.finlex.fi/en/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FINLAND. Ministry of Justice. **Act on General Upper Secondary Education**, 2018. 714/2018. Disponível em: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180714.pdf>. Acesso em 21 de abr. 2023.

FINLAND. Finnish National Board of Education. **New National Core**, FNBE/2016. Disponível em: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>. Acesso em 08 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Universities of Applied Sciences Act**, 2014. 932/2014; amendments up to 516/2020 included. Disponível em: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2014/en20140932.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FINLAND. Ministry of Justice. **Universities Act**, 2009. 558/2009; Amendments up to 644/2016 included. Disponível em: https://finlex.fi/en/laki/kaannokset/2009/en20090558_20160644.pdf. Acesso em: 5 jan.2022.

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.

FINLAND. Ministry of Justice. **The Constitution of Finland**, 1999. 731/1999, amendments up to 817/2018 included. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FINLAND. Ministry of Justice. **Basic Education Act**, 1998. 628/1998 Amendments up to 1136/2010. Disponível em: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FINLAND. Ministry of Justice. **Decree about Regulation on Basic Education**, 1998b. 852/1998. Disponível em: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=852%2F1998>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Decree on Degrees in Educational Sciences and Teacher Training**, 1995. 576/1995. Disponível em: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1995/19950576>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Decree for Comprehensive Education**, 1984. 718/1984.

Disponível em:

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1984/19840718?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=718%2F1984>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Primary School Act**, 1983. 476/1983. Disponível em:

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1983/19830476>. Acesso: 04 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Teacher Education Act**, 1971. 844/1971. Disponível em:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1971/19710844>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **Law on the Basics of the School System**, 1968. 467/1968.

Disponível em: <https://www.finlex.fi/sv/laki/smur/1968/19680467>. Acesso 04 jun. 2023.

FINLAND. Ministry of Justice. **The Constitution of Finland**, 1919. 94/1919. Disponível em:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1919/19190094001>. Acesso em: 07 jun. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FISCHMAN, Gustavo E.; TOPPER, Amélia Marcetti; SILOVA, Iveta. 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.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 72, p. 197-230, agosto/2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKUYAMA, Francis. **Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity**. New York, EUA: Simon & Schuster, 1996.

FUTURA. Finlândia – Destino Educação. Canal Futura, Fundação Roberto Marinho,

Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bj9ciijbMj8>. Acesso em: 20 mar. 2022.

. Ac

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 10 jan. 2023.

GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado; FRAGA, Aline Mendonça. Multiformidade e pejotização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **REAd**. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre), May-Aug 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/FB9zV9zPgP4NHBhCnN84N5x/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2008.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. (3ª ed). São Paulo, Brasil: Editora UNESP, 2018.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte 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, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. 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, Gabriel. 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.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. **Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**. Políticas e gestão da educação (1991-1997). Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001519721>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GRIFFITHS, TOM G.. Dependency theory and world-systems analysis in Comparative and International Education. Critical accounts of education and development. In: JULES, Tavis Deryck; SHIELDS, Robin; THOMAS, Matthew A. M.. **The Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education**. London; New York: Bloomsbury Academic, 2021.

GUIMARÃES, Paulo. **Os escandinavos**. São Paulo: Contexto, 2016.

HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. The Fourth Way: **The Inspiring Future for Educational Change**. Thousand Oaks, California: Corwin, 2009.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. 4ª

edição. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007.

ICSEI – International Congress for School Effectiveness and Improvement. **Voices from the field**. Austrália: University of New South Wales, 2023. Disponível em: <https://www.icsei.net/networks/cren/voices-from-the-field/>. Acesso em 06 de abr. 2023.

IDB - Inter-American Development Bank. Trust: The Key to Social Cohesion and Growth in Latin America and the Caribbean (Executive Summary). **Publication**, jan. 2022. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/trust-key-social-cohesion-and-growth-latin-america-and-caribbean-executive-summary>. Acesso em 27 de abr. 2023

IZZO, Alberto. **História do pensamento sociológico**. Tradução: Carlo Alberto Dastoli e Federico Carotti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

KALLUNKI, Jarmo; KAUKO, Jaakko; PIZMONY-LEVY, Oren. Finland's Ministry of Education and Culture in the Light of Its Working Groups. In: THRUPP, Martin; SEPPÄNEN, Piia; KAUKO, Jaakko; KOSUNEN, Sonja. **Finland's Famous Education System**. Unvarnished Insights into Finnish Schooling. Singapore: Springer, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-19-8241-5>. Acesso em 21 de abr. 2023.

KANSANEN, Pertti Johannes. **Teacher Education in Finland**: current models and new developments. Helsinki, Finland: 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.

KANSANEN, Pertti Johannes. Research-based Teacher Education. In: HYTÖNEN, J.; RAZDEVĚ, C.; SMITH, G. **Teacher Education for Changing School**. (Org). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, 1999.

KOSUNEN, Sonja; HANSEN, Petteri. Discursive narratives of comprehensive education politics in Finland. **European Educational Research Journal**, 2018, Vol. 17(5) 714–732. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904118764938>. Acesso em 21 de mai. 2023.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LEHMUSKALLIO, K. **Mitä lukeminen sisältää? What is Reading?** Helsinki: WSOY - Werner Söderström Oy, 1983. Disponível em: <https://www.finlandiakirja.fi/en/catalog/product/view/id/128560>. Acesso em: 15 fev. 2023.

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

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. *E-book*.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Lisboa, Portugal: Repositório Institucional Camões, Universidade Autónoma de Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/191/1/educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação Comparada**. Org. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/JOHANO-5>. Acesso em: dez. 2021.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

MADEIRA, Ana Isabel. Dos “ecos do estrangeiro” à internacionalização da educação: Dinâmicas comparativas em Portugal (séculos XVIII – XX). **REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO**, v. 59, n. 59, 2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8821>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MÄKI-HONKO, Minna. Formação de professores: o que o Brasil tem a aprender com a Finlândia? **Youtube**, 2 mai. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjaiF7mDahU>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MALINENA, Olli-Pekka; VÄISÄNEN, Pertti; SAVOLAINEN, Hannu. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. **The Curriculum Journal**, V. 23, issue 4, p. 567-584, 2012. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/09585176.2012.731011>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. 1. ed. México: Editora Era, 1973. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6539551/mod_resource/content/2/7.%20Dial%C3%A9tica%20da%20Depend%C3%Aancia%20-%20Ruy%20Mauro%20Marini%20-%20exp.%20popular%20-%20At%C3%A9%20p.28.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

MARTINS, Carlos Eduardo. A teoria da dependência, 20 anos depois de Ruy Mauro Marini. **Blog da BoiTempo**, 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/07/13/a-teoria-da-dependencia-20-anos-depois-de-ruy-mauro-marini/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Tradução e notas Nélcio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório - As Diferentes Questões. **Marxist**, 2008b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARX, Karl. **O capital**. In: Os Economistas. Volume I, Livro Primeiro, Tomo 1, O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital**. In: Os Economistas. Volume I, Livro Primeiro, Tomo 2, O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996b.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. **Marxist**, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. **The Marxist Internet Archive**, 2003. Transcrito da edição em português das Obras escolhidas de Marx e Engels, publicada em 1953. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 5. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Donizete Medeiros de; ARAÚJO, Bruno Rodrigues Tavares; YABE, Marcio. A formação docente para um ensino emergencial responsável: um estudo de caso a partir da formação continuada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; PEREIRA, Maria Betânia Nunes; SANTOS, Inalda Maria dos. (Orgs). **Políticas educacionais na era do ultra(neo)liberalismo: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: zahar, 1969.

MORAES, Raquel de Almeida. **Materialismo dialético e educação comparada**. Filosofia e Educação, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8656677>. Acesso em: 12 mai. 2021.

MÓRAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (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.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public: etude sur la representation social de la psychanalyse**. Paris: PressesUniversitaires de France, 1961.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão

Popular, 2011a.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da Teoria Social. **Scribd**, 2011b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/60464122/Introducao-ao-metodo-da-teoria-social-Jose-Paulo-Netto>. Acesso em: 21 dez. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NIEMI, Hannele; TOOM, Auli; KALLIONIEMI, Arto. **Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools**. Leiden, Holanda: Brill, 2019. Disponível em: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/miracle-of-education-the-principles-and-practices-of-teaching-and>. Acesso em: 09 jul. 2023.

NIEMI, Hannele; NEVGI, Anne; AKSIT, Fisun. Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. **European Journal of Teacher Education**, v. 39, n° 4, p. 471–490, 2016. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

NIEMI, Hannele. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. **Psychology, Society, & Education**, Vol. 7(3), 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301225639_Teacher_Professional_Development_in_Finland_Towards_a_More_Holistic_Approach. Acesso em: 24 jun. 2023.

NIEMI, Hannele. Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. **Elsevier Science**, Teaching and Teacher Education, v. 18, i. 7, p. 763–780, 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X02000422>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NOAH, H.; ECKSTEIN, M. A. **Toward a Science of Comparative Education**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1970.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, vol. 42, pp. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 de mai. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores – Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022b.

NÓVOA, António. Ilusões e Desilusões da Educação Comparada: Política e Conhecimento. **Dossier temático Entre Paris e Pisa**, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

NÓVOA, António. O pensamento de António Nóvoa: o que podemos aprender com a formação de médicos?. Canal Nova Escola, **Youtube**, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RM6GnpaVdVs>. Acesso em: 20 jun. 2023.

NÓVOA, A. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 2-3/1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/676>. Acesso em: 07 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

OAJ. Trade Union of Education. Teacher's values and ethical principles. **Professional Ethics**, Site OAJ, 2023. Disponível em: <https://www.oaj.fi/en/education/ethical-principles-of-teaching/teachers-values-and-ethical-principles/#:~:text=The%20core%20of%20teaching%20consists,Dignity%20means%20respect%20for%20humanity>. Acesso em 14 jun. 2023.

OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development. School Education during Covid-19. Were teachers and students ready? **OECD, TALIS**, 2023, Database. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Finland-coronavirus-education-country-note.pdf>. Acesso em 12 de mai.2023.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **OECD-iLibrary**, 2022. Disponível em:<https://www.oecd-ilibrary.org/>

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education Policy Outlook – Brazil**, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-EN.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Development Centre Member Countries**, 2020a. Disponível em: <http://www.oecd.org/dev/developmentcentremembercountries.htm>. Acesso em: 12 set. 2020.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Programme for International Student Assessment**, 2020b. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em agosto de 2020.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education Policy Outlook – Finland**, 2020c. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. Finlândia. **Better life index**, 2020d. Disponível em: <https://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/paises/finland-pt/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Teachers' and school heads' statutory salaries**, 2020e. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_TS_STA. Acesso em: 28 jun. 2023.

OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development. **OECD official website**, s.d. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em 15 de jan. 2022.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de; SANTELLI; Igor Henrique da Silva. O direito à educação na ordem constitucional brasileira: texto e contexto. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 53, Dezembro de 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/marci/Downloads/77550-309461-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marci/Downloads/77550-309461-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 08 jun. 2023.

OLIVEIRA, Marcio de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do

trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, nº. 22, p. 67-94, Jul/Dez 2012. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/30352/23579. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 de abr. 2023.

OLIVEIRA, Eurenice. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLMOS, Liliana Esther; TORRES; Carlos Alberto. Teorias do estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Volume 1. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

OBSERVATÓRIO DO CONHECIMENTO. Orçamento do conhecimento acumula perdas de R\$ 80 bi desde 2015. **Observatório do Conhecimento**, 2021. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/?s=PERDAS+DESDE+2015>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARSONS, Talcott. **El sistema social**. Traductor: José Cazorla Pérez, Jiménez Blanco, Jose Cazorla Perez. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 1999.

PENNAFORTE, Charles. **Análise dos Sistemas-Mundo**: uma pequena introdução ao pensamento de Immanuel Wallerstein. Rio de Janeiro: CENEGRI, 2011. *e-Book*.

PEREZ, João Carlos B. Índice de efetividade na gestão pública. **CORECONPR**, Conselho Regional de Economia do Paraná, 2017. Disponível em: <https://www.coreconpr.gov.br/artigos/indice-de-efetividade-na-gestao-publica/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **Informe sobre Desarrollo Humano 2019**. Nueva York, EUA: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

PORTUGAL. Universidade de Coimbra. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu de Ensino Superior. **Sítio eletrônico da Universidade**, 2023. Disponível em: https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/sistema_graus/processo-bolonha. Acesso em 15 de mai. 2023.

RÄISÄNEN, Milla; POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM-YLÄNNE, Sari. University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. **Elsievier Journal Homepage**, 2016. Disponível em: <https://daneshyari.com/article/preview/364612.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução: Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIS, Alan; ALVES, Alaina; WENDLAND, Edson Cezar. Metodologias ativas no ensino superior: um mapeamento sistemático no contexto dos cursos de engenharia. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3860>. Acesso em: 10 jul. 2023.

REZENDE, Valéria M.; ISOBE, Rogéria Moreira R.; MOREIRA, Fernanda Arantes. **Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 1 – jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24068>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RIKSAASEN, Rita; CROSSWELL, Leanne; BEUTEL, Denise. 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.

RODRIGUES, Manuel; MALHEIRO, Sofia. Marionetas em liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio. **Os professores: identidades (Re)construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

SACHS, Judyth. Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes. **AARE Annual Conference**, Melbourne, 1999. Disponível em: <https://www.aare.edu.au/data/publications/1999/sac99611.pdf>. Acesso em 12 de mai. 2023.

SGARBOSSA, Luís Fernando; IENSUE, Geziela. **Teoria do Estado Moderno e Contemporâneo: fundamentos do Direito Público e do Direito Constitucional**. 1ª ed. Campo Grande, Brasil: Instituto Brasileiro de Pesquisa Jurídica, 2018.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, António Inácio Rocha. A percepção da educação desde a perspectiva sociológica. **Mulemba**, Revista Angolana de Ciências Sociais, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mulemba/853>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida; SCHEIBE, Leda. A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p.

199-205, jul./out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso 30 de mai. 2023.

SANTOS, Adelcio Machado dos; BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Everaldo da. Educação comparada: relevância epistemológica e operacional. **Educação em Revista**, v. 18, n. 1. Marília: Unesp, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6994>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTOS, Paulo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil. Ações, planos, programas e impactos**. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/sistemas-educacionais/>. Acesso em 11 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2018b. *E-book*.

SAVIANI, Dermeval. A importância da 2ª Conferência Nacional de Educação. **Portal Vermelho**, 2014. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2014/11/17/dermeval-saviani-a-importancia-da-2-conferencia-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 12 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLEICHER, Andreas. **PISA 2018, insights and interpretations**. Paris, França: OECD, 2019. *E-book*.

SCHNEIDER, S.; SCHMITT, J. C. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia, Porto Alegre**, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SHCUELER, Alessandra Frota Martinez de; SOUTHWELL, Myriam. Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián. (orgs) **Reformas educativas no Brasil e na Argentina – Ensaio de história comparada da Educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

SEMIS, Laís. 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 de abr. 2023.

SHIRLEY, Dennis. Student Voice: A Catalyst for Educational Change. **ICSEI Monograph Series**, ICSEI, Austrália, University of New South Wales, 2016. Disponível em: https://www.ourvoicesourschools.ie/app/uploads/2019/11/Student-Voice_A-Catalyst-for-Educational-Change.pdf. Acesso em 06 de abr. 2023.

SINNEMÄKI, Kaius; PORTMAN Anneli; TILLI, Jouni; NELSON, Robert H. **On the Legacy of Lutheranism in Finland. Societal Perspectives**. Helsinki: Finnish Literature Society, 2019. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/id/2cb991e7-680b-4019-8d84-69ab5d48c5a4/on-the-legacy-of-lutheranism-in-finland.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 44ª Ed. Salvador: JusPodivm, 2022.

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antonio Bosco de. O oportunismo neoliberal na pandemia de 2020: a nova morfologia da educação e a superexploração do trabalho docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p. 286-312, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42973>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SIMOLA, Hannu; KAUKO, Jaakko; VARJO, Janne; KALALAHTI, Mira; SAHLSTROM, Fritjof. **Dynamics in Education Politics – Understanding and explaining the Finnish case**. Taylor and Francis. New York, NY: Routledge, 2017. *E-book*.

SIMOLA, Hannu. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. **Comparative Education**. v. 41, n. 4, November 2005, pp. 455–470. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44836567_The_Finnish_miracle_of_PISA_Historical_and_sociological_remarks_on_teaching_and_teacher_education. Acesso: 30 mai. 2023.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. Tradução Norberto de Paula Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SOBRAL, Filipe; PECI, Alketa. **Administração**: teoria e prática no contexto brasileiro. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SOUSA, Justino de Junior. OMNILATERALIDADE. **Dicionário da educação profissional em saúde**, Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. O conservadorismo moderno: esboço para uma aproximação. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 122. São Paulo: Vozes, 2015.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Org). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

STEDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta. **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo:

Expressão Popular, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THE WORLD BANK. **Site do Banco Mundial**, 2023. Countries and Economies. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

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.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TOWNSEND, Tony. **International handbook of school effectiveness and improvement**. EUA: Springer, 2007. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5747-2>. Acesso em 31 mar. 2023.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL. Índice Global de Corrupção. **Transparency International**, ONG, 2023. Disponível em: <https://www.transparency.org/en/>. Acesso: 01 jun. 2023.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Member States List (2020)**. Disponível em: <https://en.unesco.org/countries/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Comissão Própria de Autoavaliação - CPA. **Site UnB**, 2023. Disponível em: <https://www.cpa.unb.br/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Brasília: UnB, 2019. 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, 2023a. Disponível em: <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-degree>. Acesso em: 09 jul. 2023.

UNIVERSITY OF HELSINKI. Research Groups. **University of Helsinki Site**, 2023b. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/en>. Acesso em 20 jun. 2023.

USTUN, U.; ERYILMAZ, A. Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. **Studies in Educational Research and Development**, 2(2), 93-114, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591431.pdf>. Acesso em 24 de abr. 2023.

UUSIAUTTI, Satu; MÄÄTTÄ, Kaarina. How to Train Good Teachers in Finnish Universities? Student Teachers' Study Process and Teacher Educators' Role in It. **European Journal of Educational Research**, v. 1, n. 4, 339-352, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086333.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

VAHTIVUORI-HANNINEN, Sanna; HALINEN, Irmeli; NIEMI, Hannele; LAVONEN, Jari; LIPPONEN, Lasse. A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) and Technology as an Integrated Tool for Learning. In: NIEMI, Hannele; MULTISILTA, Jari; LIPPONEN, Lasse; VIVITSOU, Marianna. **Finnish Innovations and Technologies in Schools**. Helsinki, Finland: Sense Publishers, 2014.

VÄLIJÄRVI, Jouni; KUPARI, Pekka; LINNAKYLÄ, Pirjo; REINIKAINEN, Pasi; SULKUNEN, Sari; TÖRNROOS, Jukka; ARFFMAN, Inga. **The finnish success in PISA – and some reasons behind it**. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VITIKKA, Erja; KROKFORS, Leena; HURMERINTA, Elisa. The finnish national core curriculum: structure and development. In: NIEMI, Hannele; TOOM, Auli; KALLIONIEMI, Arto. **Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools**. Helsinki: University of Helsinki, 2012. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-811-7_6. Acesso em 08 jun. 2023.

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. 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.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **World-Systems Analysis: An Introduction**. Durham, EUA: Duke University Press Books, 2004. *e-Book*.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999.

WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade**. São Paulo: Cultrix, 1964.

WHR – World Happiness Report. **Site do Gallup World Poll**, Sustainable Development Solutions Network, 2023. Disponível em: <https://worldhappiness.report/ed/2022/>. Acesso em 27 de abr. 2023.

XAVIER, Glauber Lopes. O imperialismo na América Latina e a atualidade da Teoria Marxista da Dependência. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 387-395, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xmKNmDJTcyk85sMLkkDjcvn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13

jan. 2022.

YABE, Marcio. A contribuição dos indicadores do PISA para a governança educacional em contexto globalizado – Educação Comparada Finlândia-Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 56, n. 56, 2022. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8609>. Acesso em: 03 ago. 2023.

YABE, Marcio; PRADO, Edna Cristina do. A efetividade das políticas educacionais para o ensino superior dos estados sociais brasileiro e finlandês: aproximações ou distanciamentos? **Revista Forges**, Vol. 7 N.º 2 (2021). Disponível em: <https://edicoes.aforges.org/index.php/revista/issue/view/4>. Acesso em: 27 set. 2023.

YABE, Marcio; PRADO, Edna Cristina do. A efetividade das políticas educacionais dos estados sociais finlandês e brasileiro: aproximações ou distanciamentos? **Relec**, nº 18, dez, 2020. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/numero18.php>. Acesso em: 27 set. 2023.

YABE, Márcio; PRADO, Edna Cristina do; SANTANA, Jusciney Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Alagoas-Brasil sob o olhar dos sujeitos. In: **8ª CONFERÊNCIA FORGES**, 2018, Lisboa, Portugal. ANAIS 8ª FORGES: O papel da garantia da qualidade na gestão do ensino superior: desafios, desenvolvimentos e tendências. Lisboa, Portugal: Instituto Politécnico de Lisboa, 2018. v. 01. p. 89-98.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTER-RELAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE E A EFETIVIDADE DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS - Estudo Comparado entre Brasil e Finlândia

Pesquisador: MARCIO YABE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55182821.7.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.312.886

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa do Doutorado em Educação, do PPGE/CEDU/UFAL, em que se estudará a inter-relação entre trabalho docente e a efetividade dos Sistemas Nacionais de Educação, por meio de análise comparativa entre a realidade do Brasil e da Finlândia. Fulcral ressaltar que a presente pesquisa realizará coleta de dados junto aos gestores (servidores/funcionários, coordenadores ou diretores) de cursos de formação docente e outros órgãos da Educação, atuantes em instituições de ensino superior do Brasil e da Finlândia.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar, de forma descritiva, explicativa e crítica, a inter-relação entre o trabalho docente e a efetividade dos sistemas educacionais, do Brasil e da Finlândia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como RISCOS, apontou-se na presente versão do projeto que o "idioma utilizado para a coleta de dados entre os participantes da Finlândia que será o inglês, língua que não é a nativa dos finlandeses, o que pode ser considerado um risco na compreensão do questionamento a que serão submetidos". Todavia, segundo informado pelo pesquisador, "o inglês é um idioma muito utilizado nesse país, que está classificado em 3º lugar entre os países com proficiência inglesa muito alta (os países que estão classificados com conceito 5)". Outro risco se liga a desconfortos e

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.312.886

constrangimentos no momento do preenchimento dos questionários, além de níveis incomuns de constrangimento, provocados por causa de lembrança de ocorrências traumáticas pessoais, ou, ainda, por se sentirem ameaçados ou comprometidos com possíveis respostas. Como forma de minimizar tais riscos tem-se que "o sujeito participante poderá desistir a qualquer momento."

Também houve a inclusão de risco inerente à pesquisa realizada através de e-mail e formulário de pesquisa digital, que se liga à possibilidade de vazamento das informações, como previsto na Carta Circular nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS. Ressaltou o pesquisador que as opiniões coletadas em resposta ao formulário não ficarão armazenadas em dispositivo eletrônico ou tecnologia de nuvem. Assim que os formulários chegarem, os mesmos serão impressos para utilização e arquivo, de forma que não permanecerão arquivados na caixa de entrada do e-mail do pesquisador.

Registrou, ainda, que a confidencialidade será respeitada, ou seja, o nome do sujeito participante e da instituição onde trabalha não serão revelados em hipótese alguma e todos os dados coletados serão mantidos arquivados e disponibilizados para verificação, caso necessário.

No tocante aos BENEFÍCIOS, evidenciou-se que "as possibilidades que esse estudo com método comparativo proporciona são relevantes para a construção de conhecimentos para o campo da educação, beneficiando não só a academia, brasileira e finlandesa, mas também a sociedade."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo comparado sobre os sistemas educacionais brasileiro e finlandês, idealizado a partir de experiências profissionais em docência no Instituto Federal de Alagoas – Ifal, e convivência com professores da instituição que participaram do Programa Professores para o Futuro (Chamada Pública CNPq – SETEC/MEC Nº015/2014), na Finlândia, e respectivos relatos sobre o modelo de Educação Profissional e Tecnológica – EPT nesse país, tanto na

forma de relatórios como em palestras ministradas em vários campi do Ifal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ainda persiste uma incongruência no que se refere ao seguinte aspecto:

1- A Declaração de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos não traz a forma pela qual o pesquisador dará a devolutiva do estudo participantes da pesquisa, limitando-se a aduzir que "logo após o término dos trabalhos e defesa da tese de doutorado, os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, e a referida tese será disponibilizada ao público, gratuitamente, no Repositório Institucional da Ufal

(<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2799>)". Não é demais esclarecer que também o TCLE não traz tal previsão, ressaltando tão somente que no item 12 que "Você será informado(a), vale

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 57.072-900
UF: AL	Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041	E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.312.886

ressaltar, do resultado final do projeto e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo", deixando omissa a forma como tais esclarecimentos acontecerá;

Recomendações:

RECOMENDA-SE a inclusão no TCLE ("item 12") da forma pela qual o pesquisador irá fornecer os resultados da pesquisa aos seus participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer Atual: PROJETO APROVADO (VIDE CAMPO "RECOMENDAÇÕES")

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.312.886

relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1873470.pdf	27/02/2022 19:13:01		Aceito
Outros	FORMULARIO_DE_PESQUISA_VERSAO_FINAL_INGLES_FEVEREIRO_2022_AJUSTADO_DEPOIS_PARECER_CE	27/02/2022 18:56:12	MARCIO YABE	Aceito
Outros	FORMULARIO_DA_PESQUISA_VERSAO_FINAL_EM_PORTUGUES_FEVEREIRO_2022_AJUSTADO_DEPOIS_PARECER_CEP.pdf	27/02/2022 18:55:40	MARCIO YABE	Aceito
Outros	Informed Consent Form_TC_em_ingles_VERSAO_CORRIGIDA.pdf	27/02/2022 18:54:44	MARCIO YABE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_E_INFRAESTRUTURA_MARCIO_YABE.pdf	27/02/2022 18:53:50	MARCIO YABE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_VERSAO_CORRIGIDA.pdf	27/02/2022 18:53:25	MARCIO YABE	Aceito
Outros	DECLARACAO_DESTINACAO_DE_DADOS_MARCIO_YABE.pdf	27/02/2022 18:50:37	MARCIO YABE	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_MARCIO_YABE.pdf	27/02/2022 18:49:32	MARCIO YABE	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP_MARCIO_YABE_PARECER_5236470.pdf	27/02/2022 18:48:22	MARCIO YABE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_ESTUDO_COMPARADO_BRASIL_FINLANDIA_MARCIO_YABE_FEVEREIRO2022_REVISADO.pdf	27/02/2022 18:46:01	MARCIO YABE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MARCIO_YABE_NOVEMBRO2021_ASSINADA_assinado.pdf	08/12/2021 12:43:22	MARCIO YABE	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.312.886

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 25 de Março de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br