

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA EM CRISE: QUE CRISE?

Talita Vidal Pereira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11565>

Submetido em: 2025-03-24

Postado em: 2025-03-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

EDUCAÇÃO DA FINLÂNDIA EM CRISE: QUE CRISE?

TALITA VIDAL PEREIRA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-0124>

p.talitavidal@gmail.com

RESUMO: A queda da Educação finlandesa nos resultados da última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) suscita, por parte de especialistas, dentre eles o ministro da Educação da Finlândia, a hipótese de que uma das causas seria a flexibilização curricular, pois desde 2014 a Finlândia adota uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica, um currículo organizado por competências com desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Orientada pelas contribuições de aportes teóricos pós-estruturais (Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e Jacques Derrida), a escrita deste artigo é mobilizada pelo argumento de que a qualidade da Educação finlandesa é referenciada no cumprimento eficaz dos currículos alimentada pela ideia de que o conhecimento disciplinar seria garantidor da qualidade da educação. São discursos carregados de rastros realistas em que o conhecimento disciplinar, referenciado no conhecimento acadêmico, é significado como epistemologicamente superior a outras formas de conhecer e dotado da capacidade de formar identidades em uma direção previamente estabelecida. Os aportes pós-estruturais mobilizados sustentam a postura desconstrutiva de sentidos realistas de conhecimento; conseqüentemente, isso implica colocar sob rasura a ideia de aprendizagem e ressignificar práticas avaliativas que autorizam afirmar que os resultados obtidos nos exames em larga escala dizem da aprendizagem dos estudantes. E mais: que o sucesso dessas aprendizagens depende de maior investimento no ensino dos conhecimentos disciplinares.

Palavras-chave: Educação finlandesa. Currículo. Flexibilização curricular. Pós-estruturalismo. Conhecimento.

FINLAND'S EDUCATION IN CRISIS: WHAT CRISIS?

ABSTRACT: Decline in Finnish education based on scores recorded in the latest edition of the International Student Assessment (PISA) program has led experts, including the Finnish Minister of Education, to the hypothesis that discipline matrix flexibility would be one of the causes of it. It is so, because Finland has been adopting a National Discipline Matrix Base for Basic Education since 2014. This discipline matrix is substantiated by competencies focused on developing interdisciplinary projects. The study was guided by post-structural theoretical contributions (Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and Jacques Derrida) and moored on the argument that Finnish education quality is reference in effective discipline matrix fulfillment, which is boosted by the idea that disciplinary knowledge would ensure education quality. These discourses are loaded with realistic traces whose disciplinary knowledge is substantiated by academic knowledge, which is understood as epistemologically better than other knowledge forms and endowed with the ability to form identities heading towards a previously established direction. The addressed post-structural contributions support the deconstructive level of realistic meanings given to knowledge; consequently, this process implies erasing the sense of learning and redefining assessment practices, according to which, the scores recorded for large-scale school tests point out students' learning.

Furthermore, the success of such learning depends on higher investment in teaching disciplinary knowledge.

Keywords: Finnish education. Discipline matrix. Discipline matrix flexibility. Post-structuralism. Knowledge.

LA EDUCACIÓN EN FINLANDIA EN CRISIS: ¿QUÉ CRISIS?

RESUMEN: El deterioro de la educación finlandesa según las puntuaciones registradas en la última edición del programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) ha llevado a los expertos, incluido el Ministro de Educación finlandés, a plantear la hipótesis de que la flexibilidad de la matriz disciplinaria sería una de las causas de la misma. Es así, porque Finlandia viene adoptando una Matriz Disciplinaria Nacional Base para la Educación Básica desde 2014. Esta matriz disciplinaria se sustenta en competencias enfocadas al desarrollo de proyectos interdisciplinarios. El estudio se guió por las aportaciones teóricas postestructuralistas (Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y Jacques Derrida) y se amarró al argumento de que la calidad de la educación finlandesa es referencia en el cumplimiento efectivo de la matriz disciplinaria, lo que se ve potenciado por la idea de que el conocimiento disciplinario garantizaría la calidad de la educación. Estos discursos están cargados de trazos realistas cuyo conocimiento disciplinar se sustenta en el conocimiento académico, entendido como epistemológicamente mejor que otras formas de conocimiento y dotado de la capacidad de formar identidades encaminadas hacia una dirección previamente establecida. Las contribuciones postestructurales abordadas apoyan el nivel deconstructivo de significados realistas dados al conocimiento; en consecuencia, este proceso implica borrar el sentido del aprendizaje y redefinir las prácticas de evaluación. Este proceso lleva a la conclusión de que las puntuaciones registradas en las pruebas escolares a gran escala indican el aprendizaje de los estudiantes. Además, ese éxito del aprendizaje depende de una mayor inversión en la enseñanza del conocimiento disciplinario.

Palabras clave: Educación finlandesa. Matriz de disciplinas. Flexibilidad de la matriz de disciplinas. Postestructuralismo. Conocimiento.

Introdução

Sinal vermelho!!! O ano de 2025 inicia com a informação de que a Finlândia, que nas últimas décadas foi aclamada como modelo internacional para a qualidade da educação, não é mais a mesma¹. Em matéria publicada no *site* G1, são apresentados os resultados da última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que dariam mostras do que é anunciado como queda de qualidade da educação finlandesa. Na matéria os resultados são entendidos como um retrocesso que mobiliza analistas de plantão empenhados em encontrar justificativas para o recuo.

¹ Matéria publicada no *site* G1 em 4 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml>.

Dois especialistas entrevistados, Richard Muench, sociólogo e professor sênior na Universidade Zepellin, em Friedrichshafen, na Alemanha, e Claudia Costin, diretora do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, apresentam hipóteses, que, segundo eles, justificariam a piora nos resultados: a ampliação do acesso à internet por meio de dispositivos móveis com o estímulo para que os estudantes desenvolvam competências por meio das redes sociais; o processo de burocratização do trabalho docente; os cortes em investimentos em educação; as mudanças sociais e econômicas; o aumento dos fluxos migratórios que têm aprofundado as desigualdades em uma população até então considerada homogênea; e a fragilidade da matriz curricular em função da implementação de projetos interdisciplinares que reúnem um conjunto de disciplinas no desenvolvimento de projetos integrados².

Ainda que não seja o tema central que mobiliza a escrita deste artigo, cabe destacar o anacronismo da celebração da Finlândia como modelo a ser seguido, como se as experiências de determinado contexto pudessem ser replicadas em contextos sociais e culturais diferentes que são desconsiderados quando são estabelecidos padrões de desempenho que, geralmente, atendem às especificidades de países como a Finlândia, e que explicam o êxito atribuído à Finlândia, tais como a valorização docente; o apoio aos estudantes com maiores dificuldades; acesso igualitário ao ensino em uma sociedade com baixo índice de desigualdade social – condições muito diferentes daquelas que experimentamos no Brasil, por exemplo.

A escrita desse texto, motivada pela matéria publicada no G1, busca problematizar as hipóteses apresentadas pelos especialistas consultados, dentre eles o ministro da Educação da Finlândia, Anders Adlercreutz³, para justificar o recuo nos resultados. Dentre elas, interessa, especificamente, a afirmação de que a flexibilização curricular contribui para a queda nos resultados de desempenho dos estudantes. Por flexibilização curricular, leia-se a opção por um currículo mais integrado e menos disciplinar. Dessa perspectiva, defendem o retorno de um currículo com centralidade no conhecimento disciplinar, como alternativa à crise. Um currículo que o ministro qualifica como “mais rígido e tradicional”.

Neste artigo, contribuições de aportes teóricos pós-estruturais de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010; 2015) e Derrida (2005; 2006; 2008, 2011) são mobilizadas para sustentar o argumento de que discursos que articulam centralidade do conhecimento disciplinar no currículo com qualidade da educação são carregados de sentidos realistas de conhecimento.

² *Idem.*

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml#curriculo>

Os aportes pós-estruturais são apropriados para tensionar a caracterização daquilo que tem sido nomeado crise da educação finlandesa, que se evidencia pela queda dos índices de desempenho dos estudantes no PISA. Os operadores teóricos derridianos têm se mostrado potentes no tensionamento das marcas essencialistas que deixam rastros nas formas de pensar a educação e que limitam as possibilidades de a educação se realizar como projeto inclusivo e aberto àqueles que não sabemos quem é (Biesta, 2013).

O contexto

A matéria publicada no *site* do G1 no dia 4 de janeiro de 2025 estampa a frase “Educação na Finlândia em crise” e destaca como o país se tornou “um ponto turístico de educação” na primeira década do século XXI, quando se tornou “referência” para pesquisadores, professores e políticos de todo o mundo, em busca da “fórmula do sucesso”.

Nas últimas décadas, a Finlândia se tornou destaque em educação a partir dos resultados obtidos em seguidas edições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exame internacional que avalia leitura, matemática e ciências e é realizado trienalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA testa as habilidades e os conhecimentos de estudantes de 15 anos de idade para avaliar os sistemas educacionais em todo o mundo. A cada edição do exame é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio.

Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do PISA, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do PISA desde o início da pesquisa.

Desde o ano 2000, a Finlândia se mantém no topo do *ranking* geral e, entre os países membros da OCDE, ocupando os primeiros lugares. No entanto, a partir de 2012 passa a experimentar um processo de queda que, na última edição, disparou o alerta de perigo com os resultados alcançados por aqueles que deveriam servir de modelo aos demais países.

A pontuação em leitura caiu de 524 em 2012 para 490 em 2021. Em matemática, de 541 em 2011 para 484 em 2023. Em ciências também aconteceu uma queda: de 545 em 2011 para 511 em 2020⁴.

Essa queda se acentua a partir de 2012, mas desde 2014 a Finlândia tem uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica cuja finalidade é a melhoria na qualidade da educação.

Lopes (2012) afirma que discursos que conectam currículo e qualidade da Educação têm sido uma tendência no Brasil e no mundo. Trata-se de uma significação de qualidade associada aos “conteúdos ensinados e à real possibilidade de os alunos e alunas aprenderem esses conteúdos” (p. 14), uma qualidade referenciada no cumprimento eficaz dos currículos, cuja aprendizagem seriam aferidas pelas avaliações em larga escala. Essa discussão será retomada mais adiante porque trata-se de admitir que o desempenho dos estudantes, aferido nesses exames, refletem as aprendizagens que acontecem em salas de aula, em contextos singulares e específicos (Pereira, 2023).

Retomando, como dito antes, desde 2014 a Finlândia adota uma Base Nacional Curricular para a Educação Básica que propõe uma organização curricular por competências chave. São elas:

- Competências transversais (gerais): Pensamento crítico e resolução de problemas, Comunicação e colaboração, Criatividade e inovação, Empreendedorismo, Conhecimento e gestão de informações e Alfabetização midiática e digital⁵;
- Competências de aprendizado: Compreensão e expressão oral e escrita, Matemática e pensamento lógico, Ciências naturais e tecnologia e Estudos sociais e cidadania;
- Competências específicas por disciplina: Línguas (finlandês, sueco, inglês), Matemática, Ciências (Física, Química, Biologia), História e Geografia, Artes (Música, Arte, Teatro) e Educação Física.

Trata-se de um currículo integrado que enfatiza:

- Habilidades transversais: aprender a aprender, interação, autoexpressão e competência cultural;
- Habilidades ativas: empreendedorismo, participação e criação de um futuro sustentável;

⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml>.

⁵ Entretanto, o uso de dispositivos moveis foi proibido.

- Competências de interação e expressão; responsabilidade pelos estudos e definição de metas;
- Habilidade do cotidiano e capacidade de cuidar de si próprio⁶.

Trata-se de um currículo nacional comum a todos os estudantes, mas que garante aos municípios autonomia para organizar sua proposta curricular e, às escolas, autonomia para fazer adições e propor ênfases.

A literatura educacional tem uma vasta produção no que se refere à organização do currículo por competências, mas, sem explicitar todas as ponderações; cabe citar Michael Young (2011), que tem sido um crítico contumaz daquilo que identifica como centralidade que as orientações psicológico-cognitivistas assumem nas políticas curriculares visando à futura empregabilidade dos estudantes. Young (2011) critica a ideia de currículo como instrumento para resolução dos problemas sociais e/ou de motivação dos estudantes, como no caso de projetos pautados nos interesses dos estudantes. Para Young (2011), o currículo organizado por competência compromete a qualidade da educação.

Sem assumir de forma enfática a mesma posição de Young, e reconhecendo que os projetos interdisciplinares permitem integrar as disciplinas e têm contribuído para os bons resultados no PISA de criatividade, que exige do estudante a capacidade de sugerir soluções originais para uma situação-problema e de usar a escrita e a arte para representar uma nova ideia e de criar histórias curiosas e fora do padrão, o ministro da Educação da Finlândia, Anders Adlercreutz⁷ se ressentiu de uma possível “perda na aprendizagem dos conteúdos tradicionais, como matemática e linguagens”. Assim, sem abdicar de uma educação baseada “em projetos”, implementou o aumento da carga horária de conteúdos “tradicionais” nas séries iniciais.

A defesa de um tipo de organização curricular escapa aos objetivos desse texto e não é autorizada pelos referenciais teóricos que sustentam essa reflexão. No entanto, este texto problematiza sentidos de conhecimento que sustentam a defesa de sua centralidade no currículo; a ideia de conhecimento disciplinar como garantidor da qualidade da educação; e o argumento de que os resultados no PISA apontam para a piora da qualidade podem ser explicado pela flexibilização de conhecimento no currículo; portanto, a solução estaria em maior investimento nos conhecimentos disciplinarizados⁸.

⁶ Disponível em: <https://finlandabroad.fi/web/bra/educacao-basica-e-ensino-medio>.

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml#curriculo>.

⁸ Aqueles referenciados no conhecimento acadêmico

Uma interpretação pós-estrutural do problema

Os aportes pós-estruturais são mobilizados para sustentar o argumento de que o pensamento educacional permanece refém de uma lógica essencialista que alimenta as pretensões salvacionistas e totalizantes da educação (Pereira; Reis, 2022, Pereira, 2023), lógica que se sustenta em concepções realistas de mundo, de sujeitos e de conhecimento e que autoriza atribuir a determinado tipo de conhecimento a capacidade de formar pessoas com a pretensão de que a apropriação desse conhecimento as tornará aptas a intervir e alterar a realidade social em uma direção desejada e “mais adequada” a todos; efeitos de uma metafísica da presença (Derrida, 2011) que se sustenta na compreensão de que a linguagem reflete a estrutura objetiva do mundo, que Jacques Derrida dedicou a vida a desconstruir.

Para o autor, a metafísica da presença favorece o jogo em que são produzidas diferenças binárias e, acima de tudo, hierárquicas que acabam por excluir e/ou desconsiderar o outro que escapa ao que foi previamente estabelecido como melhor (Pereira, 2011).

A matéria publicada no *site* G1 que faz referência ao ministro da Educação da Finlândia, Anders Adlercreutz, durante um encontro de líderes do G20 ocorrido em Fortaleza (CE, Brasil) em outubro de 2024 quando o ministro declarou ao G1 que o País tem se mobilizado para entender os fatores que podem explicar a queda nos resultados e informou que planeja “aumentar as aulas de matemática e de literatura”, mesmo admitindo que não sabe exatamente o que aconteceu⁹.

Na matéria em questão, os especialistas entrevistados Richard Muench e Claudia Costin, destacam o que enetendem como pontos fortes que, segundo eles¹⁰, levaram a Finlândia ao posto de destaque mundial em educação.

Richard Muench atribui o êxito à política de apoio aos estudantes com dificuldades e ao acesso igualitário ao ensino, possibilitado pelos baixos índices de desigualdade social. Por sua vez, para Claudia Costin uma política de valorização dos docentes e uma matriz de disciplinas bem definida, contemplando alguma autonomia aos docentes, foram as causas do sucesso agora comprometido.

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml>.

¹⁰ Foram consultados Richard Muench, sociólogo e professor sênior na Universidade Zepellin, em Friedrichshafen, na Alemanha, e Claudia Costin, diretora do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (Ceipe-FGV).

Cabe destacar que estudantes finlandeses demonstram significativos índices de “satisfação com a vida”, ainda que esse índice venha diminuindo em muitos países, inclusive como consequência das crises econômicas e ambientais. A intensificação dos fluxos migratórios também pode explicar a sensação de instabilidade social e desencanto com a vida.

São fatores que precisam ser cuidadosamente estudados mas que não são contemplados pelos entrevistados ao argumentar que uma matriz de disciplinas bem definida e/ou o aumento da carga horária em leitura e matemática seriam a solução para a crise, tensionando a ideia de que um tipo específico de conhecimento serve a um dado projeto de sociedade. Neste texto interessa explicitar e tensionar os fundamentos que sustentam esses argumentos.

Retomando a discussão sobre qualidade da educação, Lopes (2012) afirma que frequentemente a defesa da “qualidade da educação”, em diferentes perspectivas teóricas, não considera “a luta política pela definição da qualidade” ou, quando o fazem, pressupõem identidades fixas nessa luta (Lopes, 2012, p. 15); operam como se, antes da luta política, já existissem projetos estabelecidos que disputam a hegemonia. Diferentes projetos de currículo associados a projetos de sociedade, projetos distintos em uma disputa entre nós e os outros, entre as nossas significações de qualidade e a dos outros, “como se soubéssemos, de forma definitiva, quem somos nós e quem são eles antes mesmo de os projetos políticos se desenvolverem” (Lopes, 2012, p. 15).

De uma perspectiva pós-estrutural, Lopes (2012) afirma que essa construção pressupõe conceber a sociedade “como um todo estruturado capaz de definir as posições dos sujeitos, como se houvesse uma gramática social a posicionar o sujeito na (or)ação política (Lopes, 2015, p. 15); pressupõe um sujeito centrado passível de ser formado para colocar determinado projeto político em funcionamento. Seja um projeto de manutenção ou de transformação social, importa entender que compartilha a lógica.

Na interpretação de Anders Adlercreutz e de Claudia Costin, os resultados no PISA apontariam para a fragilidade de conhecimentos no currículo finlandês a partir da implementação de projetos interdisciplinares que flexibilizam o currículo. Costin defende um equilíbrio em que o currículo incorpore “competências, como saber resolver problemas complexos com criatividade e ter pensamento crítico”, mas sem abdicar dos conteúdos disciplinares. A professora defende o ensino integral e o aumento da carga horária como solução para contemplar esses dois objetivos, de onde se conclui que, segundo esses especialistas, a solução para a “crise da educação finlandesa” estaria em um maior investimento no conhecimento. Mas não qualquer tipo de conhecimento: trata-se de defender a centralidade do

conhecimento disciplinarizado no currículo, com o argumento de que o trabalho integrado com as disciplinas compromete o aprendizado dos conteúdos disciplinares.

Mas o que está sendo significado como conhecimento?

As questões em torno da centralidade do conhecimento sempre tiveram destaque na teorização curricular. Frequentemente, em especial nas diferentes áreas disciplinares, a resposta sobre qual o conhecimento deve ser ensinado na escola remete a “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71). Um tipo de conhecimento cuja apropriação possibilitaria aos sujeitos “explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71).

As autoras seguem afirmando que, nessa perspectiva acadêmica, a concepção de conhecimento se vincula ao conhecimento científico – e esse deve ser o conhecimento referenciado no currículo. Fazem referência a influência de Peters e Hirst (1972), que defenderam que o conhecimento escolar deve derivar das disciplinas acadêmicas e a crítica que Young (1978) faz a esses autores por assumirem acriticamente a superioridade dos saberes dominantes como dado objetivo. Young defende uma concepção de conhecimento contextualizada social e historicamente, e tem sido enfático na defesa daquilo que define como “conhecimento poderoso” (Young, 2011), aquele conhecimento organizado pelas comunidades disciplinares.

É possível afirmar que essa é uma compreensão usual que circula entre especialistas e não especialistas em Educação, ainda que a própria dinâmica, finalidades e complexidade da escola imponham ao conhecimento acadêmico processos de didatização de forma a torná-lo acessível aos estudantes, o que em uma perspectiva acadêmica pode implicar uma certa hierarquização que pode desqualificar o conhecimento escolar.

No entanto, Young (2011) faz a defesa do conhecimento disciplinarizado em contraposição aquilo que entende como uma perspectiva instrumental de conhecimento, mais especificamente, critica à ideia de que o conhecimento ensinado na escola deve possibilitar o desenvolvimento de conceitos, competências e habilidades necessários à produtividade social e econômica (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse ponto cabe ressaltar que é a experiência finlandesa, focada em um currículo que busca integrar as disciplinas em torno de projetos interdisciplinares, que está sendo questionada, ainda que a integração não signifique rompimento com as disciplinas – pelo contrário, projetos

interdisciplinares mobilizam, ou deveriam mobilizar, conhecimentos disciplinares. Por outro lado, é correto afirmar que as perspectivas instrumentais compartilham com perspectivas acadêmicas a compreensão de que o conhecimento legitimado para constituir os conteúdos escolares é aquele submetido e validado por regras e métodos acadêmicos (Lopes; Macedo, 2011).

Pereira (2013) destaca que, ao atribuir ao significar o conhecimento disciplinar como instrumento contra a alienação, Young (2011) entra na disputa por projetos de sociedade e de sujeitos e também instrumentaliza o tipo de conhecimento que considera adequado a esse projeto. Conforme destaca a autora, uma perspectiva instrumental de conhecimento não se limita a projetos que o reduzem a instrumento auxiliar do processo econômico; conhecimentos significados como instrumentos contra a alienação e a serviço da emancipação também carregam rastros de instrumentalização, uma lógica que favorece a significação do conhecimento como coisa cuja apropriação é defendida como condição para ser alguém (Pereira, 2017).

A compreensão de sociedade como um todo estruturado e a ideia de sujeito centrado como identidade passível de ser formada em uma direção definida *a priori* a partir da apropriação de determinados conteúdos se apresentam como permanência no pensamento educacional e curricular; uma permanência que pode ser entendida como rastros derridianos, como “ausência de um *outro* aqui-agora, de um outro presente transcendental, apresentando-se como ausência irreduzível na presença do rastro” (Derrida, 2008, p. 57). Em Derrida, a ideia de rastros não remete a uma fórmula metafísica ou à afirmação de algo que se repete indefinidamente, mas de fluxo de sentidos que se produzem e se modificam, uma dinâmica que confere sensação de estabilidade porque permanece colocando em operação jogos de linguagem que acionam uma gramática, entendida como conjunto de regras com base nas quais uma lógica é reafirmada (Pereira, 2017). Nesses discursos, projetos de sociedade, de formação de identidades são disputados implicando a definição das finalidades para a escola.

Voltando a questão à “crise”

Antes de introduzir a discussão sobre flexibilização como uma das causas para a queda nos resultados de desempenho dos estudantes finlandeses, cabe retomar os fatores a que Richard Muench atribui essa queda; fatores que podem ser associados aos processos de intensificação de crises econômicas, sociais, ambientais que, no mundo todo, aumentam as incertezas e a sensação de insegurança e instabilidade. Não acontece diferente em países como a Finlândia,

onde os fluxos migratórios são apontados como responsáveis pelo aumento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, sobre a crise de qualidade da educação finlandesa.

Retomar a ideia de crise é importante para a compreensão dos fundamentos que organizam discursos em defesa da centralidade do conhecimento disciplinar no currículo. Como destacam Lopes e Macedo (2012, p. 162), em momentos de crise, determinados significantes tendem a assumir “a função de organizar sistemas de representação”; o significante conhecimento disciplinar é “um nome” (Costa; Lopes, 2022) que permanece assumindo essa função nos discursos curriculares.

A organização de sistemas de representação é tentativa de controlar o caos. Aquilo que nomeamos “realidade” são construções conflituosas, caóticas. Tudo o que temos é o caos (Derrida, 2005), e isso explica as expectativas de controle do caos, investindo no desejo/fantasia de um horizonte em que a sociedade será organizada, melhor e mais eficiente (Pereira, 2017).

Assim, é possível afirmar que o que possibilita a centralidade do nome conhecimento é a expectativa de que se trata de um tipo de conhecimento dotado da capacidade “de construir um sujeito adequado e capaz de operar plenamente em contextos projetados como sociedade, mundo, experiência” (Costa; Lopes, 2022, p. 3).

É essa expectativa que os aportes estruturais, mais especificamente as contribuições da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e os operadores derridianos, têm possibilitado desconstruir.

Neste texto, a tarefa de desconstrução passa pelo tensionamento dos fundamentos realistas que autorizam significar o conhecimento como algo capaz de produzir sujeitos engajados nos processos de transformação do mundo (Pereira, 2017).

Laclau e Mouffe (2015) esclarecem que concepções realistas são aquelas que tomam como dado a existência de uma realidade externa ao pensamento. Essa compreensão não implica negar a materialidade do mundo, mas afirmar que o que importa é a existência social do mundo material. Para os autores, qualquer objeto e/ou fato só se torna significativo em processos de articulação discursiva e na relação contextual com outros objetos e/ou fatos. Nenhum objeto e/ou fato é uma positividade em si mesmo, mas resultado de construções sociais sempre contextuais e relacionais.

Assim, aquilo que nomeamos como realidade é resultado de disputa por significação daquilo que nomeamos como social, como escola, como conhecimento, como currículo, como avaliação. Quando dizemos que conhecimento é uma coisa, que escola deve funcionar de dada forma, não estamos apenas falando, estamos contribuindo para a fixação de determinado

significado de escola e de conhecimento. Estamos jogando um jogo político, estamos produzindo hierarquizações e exclusões, ainda que não tenhamos consciência disso.

Como afirma Derrida (2006), a inteligibilidade do mundo só se torna possível por processos de tradução. A linguagem não possibilita dizer de forma definitiva o que um nome representa. Aquilo que chamamos conhecimento não está fora desse jogo. O conhecimento não é a expressão de um fenômeno em si, mas a interpretação que negociamos sobre ele. Para Derrida (2006; 2008; 2011), a nomeação das coisas só pode ser apreendida em uma configuração social em que esse nome é significado em relação àquilo que ele não é, significação que acontece em processos de tradução; na “tradução, os processos de significação proliferam incessantemente numa rede diferencial, diferente e diferida. A tradução é o lugar da *différance*” (Pereira, 2017, p. 607). Não se trata de uma opção racional do sujeito.

Tradução e desconstrução são operadores derridianos que decorrem da crítica que Derrida (2006) faz ao modelo representacional da linguagem, em que a língua é assumida como transparente. Ou seja, o nome atribuído às coisas expressaria a essência dessas coisas, diria sobre aquilo que elas “realmente são”. “Afirmar a transparência do real ao conceito equivale a afirmar que o real é *forma*” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 47, grifo dos autores).

A partir da Psicanálise lacaniana, Laclau e Mouffe (2010) afirmam que, como o inconsciente, o social é sobredeterminado. A concepção de social como textualidade também está presente no pensamento de Derrida, autor cuja obra foi dedicada à crítica a toda pretensão de atribuir à linguagem a função de representação plena e transparente dos fenômenos sociais ou do mundo material.

Operar com a ideia de social como textualidade, incorporando a compreensão de tradução de Derrida, implica reconhecer que não existe um mundo exterior ao pensamento passível de ser plenamente acessado.

Dessa perspectiva, qualquer metanarrativa organizada em torno do pressuposto de que existe um conceito, uma lei ou teoria que possa explicar definitivamente o funcionamento do mundo só pode se sustentar em concepções realistas de mundo. Conceito, lei ou teoria são nomes cuja significação se dá sempre em processos de tradução. A ideia de um mundo exterior aos sujeitos capaz de ser lido e de tornar-se inteligível a todos da mesma forma é uma ficção. O conhecimento não pode revelar a verdade definitiva sobre as coisas porque não há uma verdade à espera para ser revelada.

Assim, a defesa de um currículo disciplinarizado, referenciado em um tipo de conhecimento significado como epistemologicamente superior, porque dotado de uma racionalidade que lhe confere universalidade, também é uma ficção; uma defesa que se dá pela

exclusão ou subalternização de outras formas de conhecer que expressa a “incompletude da totalidade e, portanto, deve ser desvalorizada” (Lopes; Macedo, 2012, p. 163).

São tentativas de compreender o funcionamento do mundo com base em fundamentos realistas que sustentam lógicas dualistas que produzem binarismos que criam constrangimentos para as diferenças; tentativas que operam com “fechamentos discursivos que buscam evitar a circulação ampla de sentidos, são golpes de força que restringem as possibilidades de expressar o mundo” (Lopes; Macedo, 2012, p. 163).

É um discurso carregado de sentidos realistas de conhecimento, em que as contribuições de Laclau e Mouffe (2015) e de Derrida (2005; 2006; 2008) têm se mostrado produtivas no processo de sua desconstrução; desconstrução que Derrida assume como operação dentro/fora da metafísica ocidental, articulando a impossibilidade de estar inteiramente dentro ou fora.

Desconstruir implica explicitar que não há verdade que sustente as significações que tomamos como únicas (Lopes; Macedo, 2012, p. 165); consiste em um processo de deslocamento permanente com o objetivo de desestabilizar a lógica da presença. Ela acontece e se produz em cada contexto específico; surge como acontecimento que está “por vir”; um processo que recomeça cada vez que se produz um encontro ou uma alteridade (Menezes, 2013).

Assim, a desconstrução implica assumir que o empoderamento do conhecimento como epistemologicamente superior e significado como universal é uma “tentativa de produzir um fechamento discursivo hegemônico por diferentes mecanismos” (Lopes; Macedo, 2012, p. 165), uma ficção que produz sentidos outros de educação, de escola, de currículo, de avaliação e de aprendizagem e que se impõem pela intervenção do poder político, econômico e simbólico; sentidos que têm mantido certa hegemonia nos discursos educacionais. Uma hegemonia que Laclau e Mouffe (2010) entendem ser resultado de uma articulação em que sentidos de conhecimento são associados à “constituição de cidadania, à possibilidade de inclusão social, à possibilidade de alcançar a plenitude humana” (Pereira, 2013, p. 6). Uma hegemonia que se produz e reproduz em processos de disputa por significação e projeção de uma identidade idealizada passível de ser formada a partir da apropriação dos conhecimentos considerados como os mais adequados para o processo de produção de um futuro idealizado e desejado.

São discursos que articulam projetos que podem ser mais ou menos democráticos e contemplam o reconhecimento de pluralidades e singularidades culturais, mas que compartilham o fundamento original, qual seja a crença na objetividade do conhecimento como expressão da realidade, como “objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído” (Lopes, 2015, p. 456).

Trata-se de concepções realistas que alimentam a ilusão “de que o conhecimento precisa se referir a um real ou, mais propriamente, a uma das suas múltiplas facetas” (Veiga-Neto; Macedo, 2007, p. 11), sentidos realistas atribuídos ao conhecimento com implicações nas formas como são pensados e organizados os processos de escolarização.

Considerações finais: mas... e se fossem outros os pressupostos?

O questionamento radical aos sentidos realistas de conhecimento implica assumir a fluidez de sentidos de toda enunciação em que as diferenças são negociadas em espaço-tempo ambivalente (Macedo, 2003). A autora pensa currículo como espaço-tempo de produção de sentidos que também inclui a produção de sentidos de conhecimento.

Por sua vez, assumindo currículo como prática de enunciação cultural que emerge como híbrido em situações contextuais específicas, Lopes propõe pensar um currículo sem fundamentos, o que implica colocar sob rasura a ideia de aprendizagem e, conseqüentemente, ressignificar a avaliação, desconstruir sentidos que organizam as práticas avaliativas e que autorizam afirmar o que os resultados obtidos nos exames em larga escala dizem da aprendizagem dos estudantes. E mais: que o sucesso dessas aprendizagens depende de maior investimento no ensino dos conhecimentos disciplinares.

Cabe aqui destacar que, em uma articulação discursiva em que o conhecimento é assumido como não problemático, o ensinar tende a ser concebido como processo de transmissão de conhecimento cujo êxito depende da escolha da metodologia mais adequada. Se houve um bom ensino, o resultado seria boas aprendizagens e a avaliação é utilizada como mecanismo de controle dos processos de escolha e decisão pedagógica que podem ou não ter favorecido as aprendizagens desejadas.

Desconstruir concepções realistas que sustentam essa linearidade atribuída ao pedagógico implica colocar o aprender sob rasura, indagar sobre o que está sendo entendido como aprendizagens para buscar compreender por que os resultados positivos que os estudantes finlandeses apresentam no PISA criatividade, que são reconhecidos pelo ministro da Educação, não são significados como aprendizagens? O que sustenta os resultados do PISA autorizam pensar que o conhecimento disciplinar não foi aprendido e mobilizado criativamente?

São questões mobilizadas pela afirmação do próprio ministro Anders Adlercreutz, admitindo que um currículo que integra disciplinas em torno da resolução de problemas possibilita preparar os jovens para a vida e para o mercado de trabalho. Se é assim, por que a

preocupação com os resultados dos estudantes em um exame que tem “uma abordagem mais rígida e direta”¹¹ (leia-se “disciplinar”)?

Por outro lado, o que sustenta a afirmação de outra entrevistada, a coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, Nilma Santos Fontanive¹², de que a ênfase em projetos não deve levar a uma diminuição da importância das matérias? Segundo ela, a parte clássica do currículo, como a matemática e a física, não pode ser esquecida. “O trabalho de criatividade é importante, mas nunca pode diminuir a exigência sobre o que é ensinado nas disciplinas”. Que projetos estão sendo desenvolvidos que impedem a mobilização de conhecimentos disciplinares? Ao que tudo indica, essas afirmações se sustentam em uma perspectiva academicista e descontextualizada de conhecimento. Seria a aprendizagem desse conhecimento aquela privilegiada em exames como o PISA? Se a resposta for afirmativa, cabe indagar, porque essas aprendizagens atenderiam às nossas expectativas de uma educação de qualidade?

Por fim, resta tratar a questão da qualidade, a decantada excelência da educação finlandesa. Em que ela se assenta? Richard Muench¹³ dá pistas quando lembra que se trata de uma população “quase homogênea”. A ideia de uma população homogênea é questionável, mesmo em países como a Finlândia; por isso é preocupante que a pluralidade e a diferença que nos constitui humanos sejam, em alguma medida, significadas como obstáculos à qualidade da educação. Que qualidade? Uma em que aqueles que não se enquadram nos padrões predefinidos sofrem processos de exclusão? Quando práticas avaliativas excludentes são assumidas como instrumentos capazes de dizer dessa qualidade também está sendo colocado em jogo aquilo que no processo político está sendo significado como justiça, democracia, liberdade (Derrida, 2007). Resta saber se são esses os sentidos de justiça, democracia e liberdade que desejamos fixar.

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml#curriculo>.

¹² <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml>.

¹³ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/01/04/antes-melhor-do-mundo-finlandia-ve-desempenho-dos-alunos-cair-e-tenta-encontrar-erro-modelo-inspirou-brasil.ghtml>.

COSTA, Hugo H. C.; LOPES, Alice C. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270024 2022, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>.

DERRIDA, Jacques. Notas de desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 151- 170.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LACLAU, Ernesto; CHANTAL, Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto; CHANTAL, Mouffe. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.2015/lcv21n45.0011>.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez; 2012. p. 152-166.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco: Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003; set./fev. 2003/2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>.

MENEZES, Ramiro D. B. de. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. *Universitas PhilosoPhica*, v. 60, a. 30, p. 177-204, 2013. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PEREIRA, Talita V. Conhecimento *x* Cultura. Desconstruindo esse antagonismo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia (GO). Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. [Anais...]. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2636_texto.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

PEREIRA, Talita V. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 600-616, 2017. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PEREIRA, Talita V. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1151, 2023. <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1151.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PEREIRA, Talita V.; REIS, Matheus Saldanha do A. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e85861, 2022. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85861>.

PETERS, Richard S.; HIRST, Paul H. *A lógica da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de currículo: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 234-252, out. 2008. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922008000300017. Acesso em: 10 jan. 2025.

YOUNG, Michael F. D. Talking sides against the probable: problems of relativity and commitment in teaching and sociology of knowledge. In: JENKS, Chris (ed.). *Rationality, education and social organization of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978. p. 86-95.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação da FaE Pelotas*, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 07 jan. 2025.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

A AUTORA declara que não há conflitos de interesses que possam influenciar os resultados ou a interpretação deste estudo, financiado com recursos do CNPq, Faperj e UERJ que não influenciaram os resultados ou a interpretação deste estudo.

Rio de Janeiro, 24 de março de 2025

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.