

## SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO-AVALIAÇÃO: DA ESTABILIDADE À CONTINGENCIALIDADE DISCURSIVA

MEANINGS OF CURRICULUM-EVALUATION: FROM STABILITY TO DISCURSIVE  
CONTINGENCY

SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR: DE LA ESTABILIDAD A LA  
CONTINGENCIA DISCURSIVA

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães<sup>1</sup> 0000-0001-5186-6013

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida<sup>2</sup> 0000-0002-3577-1716

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Caruaru e de Belo Jardim – Caruaru, Pernambuco, Brasil; [priscilamagalhaesufpe@gmail.com](mailto:priscilamagalhaesufpe@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Caruaru, Pernambuco, Brasil; [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com)

### RESUMO:

Este estudo se inscreve no campo das questões curriculares-avaliativas e toma a avaliação educacional como objeto de discussão. Assim, neste texto são desenvolvidas reflexões acerca dos múltiplos fios discursivos que, em diferentes momentos sócio-históricos, têm constituído os modos de conceber, significar e tecer a avaliação. À luz de aportes teóricos pós-estruturais, discutimos aqui os entrelaçamentos discursivos constitutivos dos processos de significação da avaliação, problematizando as estabilidades e contingencialidades que erguem tal prática. As reflexões aqui tecidas nos possibilitaram evidenciar os movimentos de sentidos expressivos de (de)sedimentações de discursos ainda muito cristalizados acerca da avaliação. Assim, identificamos a recorrência de significantes (classificação, controle e regulação) que erguem tradições historicamente enraizadas no campo educacional. Contudo, face a movimentos mais amplos de reconstrução dos sentidos da escola e de redefinição das práticas sociais, evidenciamos as impossibilidades de constituição de uma plenitude discursiva que cesse os jogos de linguagens em torno da avaliação.

**Palavras-chave:** avaliação educacional; estabilidade; contingencialidade discursiva; tradições.

### ABSTRACT:

This study is part of the field of curricular-evaluative issues and takes educational evaluation as the object of discussion. Thus, this text develops reflections on the multiple discursive threads that, at different socio-historical moments, have constituted the ways of conceiving, signifying and weaving evaluation. In light of post-structural theoretical contributions, we discuss here the discursive intertwinings that constitute the processes of signification of evaluation, problematizing the stabilities and contingencies that build such practice. The reflections woven here allowed us to highlight the movements of expressive meanings of (de)sedimentation of discourses still very crystallized about evaluation. Thus, we identified the recurrence of signifiers (classification, control and regulation) that build traditions historically rooted in the educational field. However, in the face of broader movements to reconstruct the meaning of school and redefine social practices, we highlight the impossibility of constituting a discursive plenitude that puts an end to the language games surrounding assessment.

**Keywords:** educational assessment; stability; discursive contingency; traditions.

**RESUMEN:**

Este estudio se enmarca en el campo de las cuestiones curricular-evaluativas y toma como objeto de discusión la evaluación educativa. Así, este texto desarrolla reflexiones en torno a los múltiples hilos discursivos que, en distintos momentos sociohistóricos, han constituido las formas de concebir, significar y tejer la evaluación. A la luz de los aportes teóricos postestructurales, discutimos aquí los entrelazamientos discursivos que constituyen los procesos de significación de la evaluación, problematizando las estabilidades y contingencias que construyen dicha práctica. Las reflexiones aquí presentadas nos permitieron destacar los movimientos de sentidos expresivos de las (de)sedimentaciones de discursos aún muy cristalizados sobre la evaluación. Así, identificamos la recurrencia de significantes (clasificación, control y regulación) que construyen tradiciones históricamente arraigadas en el campo educativo. Sin embargo, frente a movimientos más amplios de reconstrucción del sentido de la escuela y de redefinición de las prácticas sociales, destacamos la imposibilidad de constituir una plenitud discursiva que ponga fin a los juegos de lenguaje en torno a la evaluación.

**Palabras clave:** evaluación educativa; estabilidad; contingencia discursiva; tradiciones.

## Introdução

Tomando a avaliação educacional como objeto de estudo, neste texto são desenvolvidas reflexões acerca dos múltiplos fios discursivos que, em diferentes momentos sócio-históricos, têm constituído os modos de conceber, significar e tecer a avaliação. À luz de aportes teóricos pós-estruturais, discutimos aqui os entrelaçamentos discursivos constitutivos dos processos de significação da avaliação, problematizando as estabilidades e contingencialidades que erguem tal prática e o tripé estável sob o qual a avaliação tem se sustentado historicamente. Indagamos, assim, como discursos estabilizados tornaram-se hegemônicos no âmbito das tradições curriculares-avaliativas.

Nessa direção, emergido de uma pesquisa maior que objetivou compreender como as articulações produzidas no campo da avaliação interpelam os processos de produção das políticas-práticas de formação-avaliação tecidas nos cotidianos escolares (Magalhães, 2024), esse texto é motivado por nossa inquietação em problematizar os pressupostos teóricos epistemológicos que têm erguido a avaliação, os quais produzindo consensos e estabilizações de sentidos nesse campo, operam freando seus processos de significação.

Antes, contudo, cabe destacar que partimos do reconhecimento que, como produção política que se dá em um complexo discursivo relacional e contingencial marcado pela historicidade, pelas formações discursivas, pelos sujeitos e pelas forças hegemônicas engendradas em cada conjuntura sócio-histórica, a avaliação movimenta-se em arenas descentralizadas, nas quais tradições, práticas e políticas têm, inexoravelmente, seus sentidos

ressignificados e negociados em espaços-tempos não determinados a priori.

Trepidada pelas instabilidades e incertezas que marcam os contextos micro-macro educacionais na atualidade, as políticas-práticas avaliativas vêm se apresentando como campo de fronteiras fluídas que, produzidas face a movimentos mais amplos de reconstrução dos sentidos da escola e de redefinição das práticas sociais, constituem-se por diferentes projetos e demandas em disputa.

Assim, problematizar as concepções de sociedade, educação e conhecimento disputadas e inscritas por esses projetos configura-se, pois, em exercício analítico essencial aos estudos curriculares-avaliativos, arena na qual nos situamos. Assim, na primeira parte desse texto discutimos como as tradições curriculares-avaliativas vêm se apresentando como tripé estável no processo de significação da avaliação. Contudo, reconhecendo a inexistência de tradições puras, problematizamos, também, a contingencialidade discursiva expressiva da falta constitutiva que marca toda identidade.

Em um segundo momento, tomamos a avaliação significando-a como campo complexo e multidimensional no qual múltiplos fios se entrelaçam e tencionam sua significação. Desse modo, são problematizadas as dimensões ontológicas, epistemológicas e políticas do ato avaliativo e suas inter-relações e imbricações aos movimentos de reconfiguração curricular produzidos nos últimos anos.

### **Avaliação: prática contingencial produzida para além de estabilizações**

*Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a presença inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar.*

*Lispector, 2009, p. 9*

Em tempos de instabilidade e incertezas, pensar a avaliação implica questionar o *tripé estável* sobre o qual ela tem se sustentado historicamente. Exige indagar quais elementos caracterizam a *terceira perna* desse tripé, problematizando como a mesma tem operado criando a sensação de proteção e solidez das bases ontológicas, epistemológicas e políticas que

constituem a avaliação.

Inicialmente, compreendemos que qualquer tentativa de análise sobre as *pernas* que erguem a avaliação - ou melhor, sobre a terceira *perna* que dificulta seu caminhar - implica na reflexão sobre as tradições curriculares-avaliativas que historicamente balizam as significações do que vem a ser esse objeto. Assim, se hoje podemos significar a avaliação de diferentes modos, isso se dá devido às várias tradições que constituem o campo avaliativo e os demais campos a ele interligados.

Tomando a Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2015) como enfoque teórico-metodológico privilegiado neste texto, compreendemos as tradições como discursos estabilizados que, em processos de lutas e negociações, tornaram-se hegemônicos em determinados momentos sócio-históricos. Assim, se a avaliação é significada como instrumento de *medida, descrição e formulação de juízos de valor* ou *prática formativa* (Almeida; Magalhães; Gonçalves, 2019), tais sentidos balizam o fluxo discursivo que constitui esse campo ao longo dos tempos, configurando, desse modo, a tradição do pensamento avaliativo.

Nesse processo, os sentidos da tradição avaliativa vêm incorporando rastros de discursos próprios de outros campos, a exemplo da tradição curricular. Sendo a avaliação “[...] componente integrada do currículo, como parte de um mesmo sistema e não de sistemas separados” (Marinho, 2014, p. 54), seus sentidos são atravessados e hibridizados às perspectivas acadêmicas, instrumentais, progressistas e críticas (Lopes, 2011) que sustentam as teorias curriculares.

A estreita relação entre esses campos nos revela a inexistência de tradições puras, a impossibilidade dessas erguerem-se isoladamente como origem de si mesmas e a instabilidade como marca constituidora. Não sendo “nem uma origem, nem um fundamento” (Derrida, 2016, p. 59), a tradição avaliativa apresenta-se tão somente como um dos fios que tecem a avaliação, não cristalizando-se em totalidades fechadas ou finalistas da produção discursiva desse campo. Posto que, como nos aponta Lopes (2015, p. 460), as tradições “[...] não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de conhecimento. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas”.

Revelando-se como registros forjados em meio às lutas políticas, as tradições não galgam de uma hegemonia final nos processos de significação da avaliação, contudo, por um longo período de tempo operam como ato de poder que produzem estabilização e consensos capazes de se revelar como *ordem natural* (Mouffe, 2014) sedimentadora dos modos de

conceber e significar a avaliação. Como articulação provisória de práticas contingentes, a naturalização de uma ordem significa que “ela está sedimentada, hegemonicamente controlada” (Mendonça, 2014, p. 750) e, portanto, enraizada enquanto representação discursiva.

Nessa perspectiva, ao visualizarmos a recorrência de sentidos de avaliação historicamente estabilizados – a exemplo do sentido de avaliação como medida e classificação – percebemos como as tradições operam freando a emergência de novos modos de dizer nesse campo. O fluxo dos sentidos é, assim, influenciado por certo conformismo às estabilizações instituídas, revelando, “ser bastante difícil questionar, negar e substituir crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados”, como nos lembra Esteban (2008, p. 22).

Tal conformismo opera produzindo a sensação de que, no processo de significação da avaliação, é difícil enunciar algo novo diante de discursos profundamente enraizados em nossas formas de compreender e significar o ato avaliativo. Ressaltamos, contudo, que tal sensação advém não da incapacidade de produção de discursos outros sobre a avaliação, mas, sim, da dificuldade desses chegarem a abalar os sentidos estabilizados e, sobretudo, de instituírem-se com práticas hegemônicas.

A exemplo dessa dificuldade, nas últimas décadas assistimos a emergência de um sentido de *avaliação formativa* que, distanciando-se de concepções circunscrita à medida e à paradigmas tecnicistas, sinaliza para “um movimento em defesa de uma avaliação formativa, processual e contínua em confronto com práticas de avaliações tradicionais culturalmente arraigadas” (Gomes, 2005, p. 11). Abalando o modo hegemônico como pensamos a avaliação, tal sentido trouxe repercussões paradigmáticas às tradições do campo avaliativo, concorrendo, assim, com perspectivas teóricas, práticas e metodológicas sedimentadas na área.

Trepidando a *ordem natural* (Mouffe, 2014) que historicamente vem produzindo consensos no campo avaliativo, a tessitura do sentido de avaliação formativa emerge revelando a *falta constitutiva* que marca toda identidade, isto é, a impossibilidade dos sentidos hegemônicos erguerem-se como fundamento último no jogo de significações em torno da avaliação. Além de revelar a *falta constitutiva* que marca as tradições avaliativas, a emergência desse sentido se apresenta como movimento de questionamento às bases que erguem tradições ainda muito redutoras do ato avaliativo, indicando, assim, que

[...] o conceito de avaliação se foi aprofundando ao longo dos tempos e implicando novos papéis para os professores na sua concretização. Isto é, o conceito foi-se transmutando de uma concepção muito limitada e redutora, circunscrita apenas à medida, e assente num paradigma tecnicista e psicométrico, para uma concepção de avaliação mais abrangente e orientada para a aprendizagem (Marinho; Fernandes; Leite, 2014, p. 155).

Questionando os discursos cristalizados pelos quais significamos a aprendizagem, o ensino e, até mesmo a escola, o movimento de ressignificação da avaliação traduzido no sentido de *avaliação formativa* não configura-se enquanto negação ou apagamento das tradições hegemônicas, posto que como nos lembra Burity (1997, p. 2) “[...]uma tradição não se sepulta nem se abandona simplesmente. Até onde ela foi capaz de se constituir como objeto de adesão de um grupo de pessoas, seus impasses e paradoxos remetem sempre para possibilidades abertas e (ainda) irrealizadas, ou mesmo irrealizáveis”. Não sepultando tradições já enraizadas, a emergência de outros sentidos traz em si a possibilidade de estranhamento à metanarrativas universais que operam tentando sedimentar o fluxo discursivo desse objeto.

A produção de outros sentidos de avaliação para além de trepidar tradições hegemônicas, sinaliza a insuficiência destas frente às transformações da sociedade ao longo do tempo e as novas demandas socioeducacionais (Matheus; Lopes, 2014) emergidas em determinados momentos históricos. Acompanhando o movimento de mudanças, as novas demandas inscritas no campo educacional têm exigido, assim, diferentes modos de conceber, significar e tecer a avaliação, para os quais tradições assentes na mensuração, na classificação e na seleção já não dão conta. Antagonizando às tradições inclinadas a transmissão, aferição e exclusão, o surgimento de sentidos outros de avaliação revela-se, assim, como efeito de disputas entre demandas neoliberais de *accountability* e demandas críticas por justiça social (Macedo, 2017). Com projetos de sociedade e de educação antagônicos, a tensão entre essas demandas aponta que

Nas últimas décadas, surgiram demandas *por educação* – universalização do acesso, ensino de qualidade, enfrentamento dos efeitos da desigualdade e da exclusão por meio de novas práticas pedagógicas, novos conteúdos educativos e novos modelos de gestão da institucionalidade educacional existente. Surgiram ainda demandas *no interior do campo da educação* – por novas formas de relação entre professores e alunos; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de “aferição da aprendizagem” por modelos baseados em diferentes formas de raciocínio crítico e complexo voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; por reconhecimento de diferenças tradicionalmente invisibilizadas ou de identidades emergentes no currículo escolar (Burity, 2010, p. 20).

O olhar analítico sobre as demandas por educação e as demandas no campo da educação a que se referem o autor, nos possibilita pensar que o processo de transformação das tradições avaliativas “[...]se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais”

(Esteban, 2008, p. 22). Mudar as tradições, práticas ou políticas avaliativas implica, então, reconhecer a avaliação como processo complexo integrado e permeado por contornos mais abrangentes que não incorporam

[...] apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola (Freitas, 2009, p. 17).

Permeados por esferas não somente pedagógicas, mas sociais, econômicas e políticas, os sentidos que condensam as tradições do campo avaliativo têm sido retroalimentados por formações discursivas que, alinhando-se às mudanças do mundo globalizado, expressam diferentes concepções de sociedade, educação e conhecimento que se traduzem em objetivos orientadores do projeto político-pedagógico da escola e das práticas de avaliação nela tecidas.

O entrecruzando de objetivos emanados de entornos mais amplos à escola sinaliza, nesta direção, ser a avaliação prática com fronteiras não demarcadas ou circunscritas a registros exclusivamente pedagógicos, mas processo que traz em seu âmago tensões de demandas representativas de diferentes contextos socioeducacionais. Nesse entrelaçamento de propósitos equivalentes e antagônicos, os princípios pedagógicos que sustentam a avaliação se hibridizam a projetos que oscilam entre a manutenção dos valores constituintes das práticas sociais (homogeneização, seleção, exclusão) e o questionamento, crítica e reconstrução desses.

Como espaço fronteiro onde perspectivas epistemológicas e projetos de educação e sociedade transitam, a avaliação remete, assim, a um conjunto de práticas, sentidos e tradições sedimentadas, mas se constitui simultaneamente na contingencialidade dos eventos e práticas sociais. Revelando, então, a impossibilidade de ser significada no interior de sua própria estrutura e, logo, de seus sentidos serem concebidos como construção isolada e estanque.

Na esteira dessas ideias, a estabilidade discursiva tida historicamente como marca dos sentidos de avaliação torna-se precária, configurando-se como uma *terceira perna* que opera tentando frear as disputas, leituras, ressignificações e negociações que configuram esse campo. Contudo, as instabilidades e incertezas do momento sociopolítico-educacional que estamos vivendo, emergem abalando o *triple estável* que historicamente ergueu a avaliação e sinalizando que as fronteiras, fixações e estabilizações estão sempre se deslocando.

## **Entrelaçamentos discursivos nos processos de significação da avaliação**

Precariamente projetada sob um *tripé estável*, a avaliação educacional se apresenta

como campo complexo e multidimensional em que múltiplos fios se entrelaçam e disputam em seu processo de significação. Como prática em movimento, a avaliação vem ao longo do tempo congregando contextos, espaços e sujeitos que, não restritos à escola, inscrevem e representam diferentes articulações discursivas.

Inicialmente, cabe destacar que antecedendo os registros educacionais e pedagógicos, a avaliação é “o mais primitivo ato da mente humana” (Hadji, 2001, p. 114), sendo, portanto, ato “constitutivo do ser humano” (Luckesi, 2018, p. 22) em busca de conhecer a realidade. Como dimensão inexoravelmente humana que possibilita conhecer e explorar o mundo social, ao avaliar significamos a realidade e somos por ela, também, significados. Inventamos o cotidiano e nele somos socialmente inventados “a todos os instantes, seja por meio do senso comum cotidiano, seja através do uso consciente e crítico de variados recursos metodológicos de investigação, não existindo, dessa forma, ato humano que não seja precedido de um ato avaliativo” (Luckesi, 2018, p. 22).

Investigando, conhecendo e decidindo sobre a realidade cotidiana, o ato avaliativo afeta o social e é por ele afetado, estando sujeito, então, a contingencialidade dos acontecimentos e relações sociais. Assim, ontologicamente apresentando-se “[...]como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano” (Saul, 2010, p. 26), seja em questões fortuitas ou complexas, a avaliação circunscreve-se nas múltiplas dimensões (social, política e educacional) que nos constituem.

Nessa perspectiva, ao pensarmos a dimensão ontológica da avaliação, compreendemos que no campo educacional a mesma constitui-se não como objeto ou prática coisificada, mas como ato intrinsecamente social, interativo e relacional voltado à reflexão dos “condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (Vianna, 2000, p. 18). Assim, enquanto prática inscrita no social, a avaliação educacional se constrói como possibilidade de ação no mundo.

Atravessada pelas contingencialidades sociais, a avaliação em educação carrega as marcas dos contextos históricos e políticos, sendo, então, discursivamente significada no bojo de diferentes conjunturas socioeducacionais, as quais engendrando valores, interesses e demandas diversas, constituem sentidos plurais de avaliação. Como sinaliza Sobrinho (2008, p. 193-194),

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos

fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano.

Enunciada como processo complexo investido e atravessado pelo movimento dos contextos, tempos e práticas sociais, a avaliação educacional vem sendo projetada sob diferentes perspectivas epistemológicas, as quais articuladas, erguem os sentidos e as práticas avaliativas desenvolvidas nos macro-micros contextos. Outrora significada como ação direcionada a verificação dos objetivos educacionais e das mudanças comportamentais (Tyler, 1942), como prática para tomada de decisão (Stufflebem, 1971) e determinação do valor e mérito do que está sendo avaliado (Scriven, 1967) ou como prática descritiva do desenvolvimento discente (Stake, 1967) (Vianna, 2000); a avaliação vem, desde seus primórdios, sendo precariamente projetada através da construção de consensos e identidades em torno do que significa avaliar.

Como produção de sentidos articulados hegemonicamente, tais identidades constituem as tradições do campo avaliativo, configurando os discursos em torno da avaliação construídos na atualidade, os quais destituídos de uma essência fundante, erguem-se nos movimentos discursivos que balizam as políticas, as práticas e os cotidianos avaliativos. Assim, se “[...] historicamente, o termo avaliação foi demasiadamente associado à medida, às classificações, à ideia de uma contabilização dos conhecimentos adquiridos e das lacunas” (Hadja, 2001, p. 64), tais significações não resultam de uma essência fundante, mas, sim, da interdependência de lógicas de equivalência e diferença produzidas nas disputas por fixação de sentidos.

Nessa perspectiva, reconhecendo que “[...] a constituição discursiva de qualquer identidade política ocorre a partir da tensão entre as lógicas da diferença e da equivalência” (Mendonça, 2014, p. 86), compreendemos que a tessitura de identidades acerca do ato avaliativo resulta de práticas articulatórias de elemento diferenciais presentes em diferentes contextos discursivos. Desse modo, ao precariamente significarmos a avaliação, a fazemos a partir da articulação de demandas, projetos, leituras e concepções diferenciais de mundo, educação e conhecimento que articuladas estabilizam sedimentações identitárias em torno da avaliação. Contudo, quando os antagonismos discursivos se expandem impedindo as identidades de se constituírem plenamente, lógicas diferenciais operam produzindo limites nos processos de significação.

Nessa direção, se em seus primórdios demandas em torno da classificação de

instituições e programas (Vianna, 2000) balizavam os sentidos e as práticas avaliativas, esse ordenamento acontecia mediante articulações discursivas macro políticas de sujeitos e grupos que, forjando relações equivalenciais, disputavam pelo controle da enunciação no campo avaliativo.

Como campo produzido no entrelaçamento de diferentes relações, a avaliação é, portanto, fruto de negociações de perspectivas sociopolíticas-educacionais tecidas em diferentes conjunturas e momentos históricos. A exemplo, visualizamos que acompanhando as transformações sociais, como a emergência de demandas democráticas pela universalização do direito à educação, a avaliação – como dimensão da prática educativa - vem ao longo do tempo tendo suas tradições questionadas frente às novas demandas de inclusão social. Como sinalizam Marinho, Leite e Fernandes (2013),

Se a escola passou a receber alunos de classes sociais diversificadas e com características culturais também elas diferentes, seria legítimo pensar que teria de se organizar, ao nível dos processos de desenvolvimento do currículo e da avaliação das aprendizagens, para responder a essa diversidade e heterogeneidade dos alunos (p. 308)

Como espaço constituído e atravessado pelo social, a escola (lócus privilegiado do ato avaliativo) e as práticas nela desenvolvidas têm tido seus objetivos tensionados por discursos críticos que reivindicam a função social dessa instituição. Trepidando os modos de organização desse espaço e os contextos de influências (Ball, 2001) que o constituem, tais discurso têm colocado em relevo os propósitos da avaliação tecida na escola, problematizando os enfoques epistemológicos dos diversos discursos avaliativos (Garcia, 2008).

Aderindo a perspectivas impregnadas pelo discurso da exclusão, a avaliação educacional e, especificamente, a avaliação da aprendizagem pensada-vivida nos cotidianos escolares, tem estado “[...]muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes” (Nogueira, 2002, p. 33).

Assim, apesar da recorrência de discursos reducionista da avaliação a vincularem estritamente a uma dimensão técnica, compreendemos que ao ser atravessada pelos contornos sociais, a avaliação vincula-se fortemente ao êxito social dos alunos, indicando que “[...]o que é puramente escolar torna-se secundário. Um jogo (o jogo escolar) esconde um outro (o jogo social)” (Hadji, 2001, p. 55). Historicamente constituída pelas regras do jogo social, a avaliação “[...]tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos

estudantes, sob o argumento da meritocracia” (Freitas, 2009, p. 19).

Assim, como prática projetada no cruzamento de diferentes lógicas, a avaliação desenvolvida na escola tem sido historicamente mobilizada ao serviço de projetos de sociedade e educação em disputa. Projetos que significando a escola como uma espécie de “terra prometida” (Bourdieu, 2001), por vezes, distante da promessa de inclusão social dos alunos das classes populares, se situam para além da vida escolar desses. No bojo das práticas cotidianas produzidas na escola, a avaliação tem desde sua gênese impactado a vida social dos grupos socioeconomicamente desfavorecidos, sendo, assim, ato não restrito a registros instrumentais, mas processo constituído, também, a partir de sua dimensão político-social.

Construída discursivamente em meio ao jogo social, a avaliação da aprendizagem produzida na escola tem se erguido na articulação de múltiplas demandas e discursos, como enunciado no início deste texto. Dentre essas demandas destaca-se, ainda, os discursos das políticas educacionais e, nestas, das políticas curriculares e avaliativas.

No que se refere às políticas educacionais, estas são aqui compreendidas como o conjunto de discursos e práticas produzidas global-localmente por sujeitos e instituições que, intencionando sedimentar e controlar as demandas por/da educação, operam no estabelecimento de ordenamentos nesse campo. As políticas educacionais se apresentam, assim, como tentativa de controlar o fluxo de demandas e os sistemas de significação no campo educacional mediante a estabilização de consensos em torno do que vem a ser educação. Reconhecendo que só existem “estabilizações de algo essencialmente instável e caótico” (Derrida, 2016, p. 128), as políticas educacionais são produzidas frente à natureza imprevisível e incalculável dos acontecimentos educacionais. Assim, tentando cessar as instabilidades discursivas que constituem os acontecimentos educacionais, as políticas emergem como necessidade de estabilização da instabilidade natural da educação, posto que “se houvesse estabilidade contínua, não haveria necessidade da política, e é nesse sentido que a estabilidade não é natural, essencial ou substancial, que a política existe [...]” (idem).

Sendo a educação um projeto formativo imprevisível e incalculável – visto que nem as decisões produzidas nesse campo nem os seus agentes educativos conseguem prever e controlar o movimento das práticas educativas – as políticas educacionais se configuram como tentativa vã de ordenar e estabilizar o que naturalmente é incontrolável. Para tanto, as mesmas assumem diferentes contornos a partir de seus contextos de produção.

A partir dessas considerações, corroboramos a compreensão acerca das interpelações políticas e discursivas que constituem a avaliação e reconhecemos ser as políticas educacionais,

em seus diferentes contextos, campo de influência sobre a tessitura das políticas-práticas avaliativas. Afunilamos, assim, a discussão para outro contexto que consideramos, também, constituidor do ato avaliativo, a saber: as políticas-práticas curriculares. Isto, porque, partimos do entendimento de ser a avaliação elemento indissociado das questões curriculares, sendo ela também currículo “[...]seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular ou para sua a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos” (Lima, 2011, p. 73).

Em sua relação com o currículo – este aqui compreendido como “*criação cotidiana dos praticantes pensantes das escolas* (Oliveira, 2013, p. 383, grifos da autora)”, a avaliação tensiona a produção curricular, sendo, concomitantemente, também tensionada. Regula os processos que compõem o currículo (ensino, aprendizagem, planejamento, recursos didático-pedagógicos), sendo, de igual modo, por estes influenciados. Pensadas em uma relação de interdependência, as políticas-práticas curriculares-avaliativas se constituem reciprocamente, integrando, assim, todas as práticas escolares cotidianas.

Tais interdependências são, contudo, projetadas sob um duplo movimento discursivo, no qual de um lado, perspectivas mais integrativas de formação inscrevem a avaliação e o currículo como práticas não hierarquizadas plasmadas em um movimento de retroalimentação. Em direção contrária, lógicas assentes em interesses neoliberais e neoconservadores (Afonso, 2007), operam estabilizando uma relação de submissão do currículo à avaliação, tensionando, assim, para que a seleção dos conhecimentos ensinados nas escolas se dê exclusivamente face os interesses expressos nas políticas avaliativas. Nessa lógica de supremacia da avaliação (sobretudo, dos exames nacionais) sobre a organização dos processos curriculares, “vale somente aquilo que ‘entra no exame’ [...]. O que não é objeto de exame carece de valor e, portanto, de interesse. [...] e o valor intrínseco dos conteúdos de aprendizagem fica à margem” (Méndes, 2002, p. 36).

Por essa via de entendimento, a legitimidade do conhecimento curricular se dá em detrimento do que é valorizado nos exames nacionais de larga escala, ao que é predeterminado, controlável e mensurável; e o conhecimento acessado nas escolas se restringe, então, à concepções homogeneizantes e pragmáticas de mundo, educação e formação.

Como espaço de disputas e embates pelo controle de sua enunciação, a produção curricular tecidas nas instâncias micro-macro políticas têm sofrido influências de tradições avaliativas orientadas para regulação dos processos educacionais, corroborando, assim, para

um cenário em que “a avaliação não apenas controla se estamos implementando adequadamente uma proposta curricular, mas se propõe a definir o próprio currículo” (Macedo, 2011, p. 37).

Alicerçada em uma “cultura da testagem” (Miller, 2014) alinhada aos interesses neoliberais, a luta por hegemonizar um currículo pragmático tem impactado não apenas a significação desse objeto, engessando a seleção/organização curricular à noções reducionistas de conhecimento, mas, tem também, afetado as finalidades da educação na contemporaneidade. Como argumenta Méndez (2002, p. 35),

Parece razoável defender as que finalidades que a educação persegue, assim como o valor do conhecimento e do currículo [...] devem orientar e guiar a avaliação. Quando os papéis são mudados e é a avaliação, em quaisquer de suas formas de controle meritocrático, que condiciona e orienta o conhecimento e o currículo, todo o processo de formulação é corrompido, reduzindo esses papéis a limites de estreita significação acadêmica. A educação converte-se, então, em uma carreira pela obtenção de títulos. O conhecimento deixará de ser um valor em si mesmo, e os conteúdos perderão sua significação cultural e sua faculdade formativa. O currículo será um artefato que canaliza os interesses até o êxito imediato. [...] É quando o mais valorizado confunde-se com o mais valioso.

Na esteira dessas ideias compreendemos que, ao ser reduzida pela avaliação a um conjunto de conhecimentos que têm valor de uso imediato, a produção curricular limita-se e condiciona-se a discursos que difundem e projetam uma formação formatada a obtenção de competências e habilidades alinhadas aos valores da sociedade contemporânea. A exemplo, recentemente assistimos a emergência de um movimento nacional (interpelado por experiências internacionais) em defesa da consolidação de uma base comum curricular alicerçada em concepções coisificadas de conhecimento significado como “passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado” (Lopes, 2015, p. 459).

Orientada por registros disciplinares reduzidos à objetividade dos índices avaliativos, a produção de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), emergiu, assim, hegemonizando um repertório de conhecimentos disciplinares enunciados como capazes de garantir a qualidade educacional historicamente almejada, vinculando, desse modo, um alinhamento linear entre resultados e qualidade. Contudo, desvinculada dos múltiplos contextos socioeducacionais e culturais do país, a BNCC tem – ao reduzir a educação à aprendizagem de conteúdos destituídos da vida - desconsiderado a complexidade dos percursos formativos e do fazer curricular presentes nestes.

Reconhecendo que nenhuma objetividade é capaz de cessar o caráter antagônico do social (Mouffe, 2000), compreendemos que a constituição das políticas de currículo (a exemplo da BNCC) – mesmo sob influências das tentativas de controle emanadas nas políticas de

avaliação – é interpelada pelas incontingências do social, de modo que as forças hegemônicas dos exames avaliativos podem ser subvertidas por novas articulações tecidas nas relações e nos espaços-tempo cotidianos.

Partimos, assim, da compreensão que a escola – enquanto lócus privilegiado do fazer curricular – revela-se como um lugar “sujo” pelo imprevisível (Macedo, 2016, p. 49). Como lócus “contaminado” pela imprevisibilidade que trepida os discursos hegemônicos, a escola é alicerçada por processos de negociação, decisão e por momentos de ressignificação, sendo, assim, constantemente permeada pelas inconstâncias que as noções de contingência carregam.

Nessa linha de pensamento, pensar os entrelaçamentos discursivos entre currículo e avaliação exige um olhar analítico atento para os desenhos contextuais que os inscrevem, entendendo que a produção de sentidos em torno desses objetos não se efetiva como arena neutra, supostamente incontaminada pela diferença, pelos dissensos e pelas incontingencialidades cotidianas das práticas discursivas em emergência nos micros contextos políticos.

Reconhecer a imprevisibilidade que limita e subverte o controle curricular e avaliativo é, nessa direção, apostar nos movimentos de ressignificação discursiva que modulam os processos de produção de sentidos do currículo e da avaliação na escola, assumindo outras possibilidades de leitura e significação dessas práticas que não se fecham às sedimentações operadas hegemonicamente. Apostando nessas outras possibilidades de leitura referenciadas pelas imprevisibilidades dos contextos, acreditamos na reativação (Laclau, 2000) dos discursos e práticas estabilizadas nos cotidianos, compreendendo que os entrelaçamentos entre currículo e avaliação podem ser abalados por concepções mais fluídas acerca desses objetos. Como argumentam Ortigão e Oliveira (2017, p. 102),

[...]se compreendermos o currículo para além de um conjunto de disciplinas, um espaço de construção coletiva de conhecimentos, onde a avaliação auxilia docentes e estudantes a entenderem os processos de construção de aprendizagens, um outro olhar se desenha. Nele, currículo e avaliação são entendidos como construção coletiva e inacabada e valorizam-se as diferenças que nos constituem enquanto sujeitos sociais.

Como construção coletiva e inacabada, o currículo e a avaliação são construtos contextuais e relacionais, sendo sua constituição interpelada pelos espaços (escola), pelo tempo (cotidiano) e pelos múltiplos decisores curriculares (Melo; Almeida; Leite, 2022). Tais entrelaçamentos revelam que, sem determinações *a priori*, o currículo e a avaliação são enunciados sob influência de demandas neoliberais que povoam os processos educacionais, mas ergue-se, também, em um movimento de ruptura às sedimentações historicamente estabilizadas

em torno desses objetos, indicando, assim, possibilidades de transformação dos discursos hegemônicos.

Tais possibilidades implicam, contudo, o questionamento acerca das bases de construção desses elementos, a exemplo dos sentidos e finalidades da escola (lócus privilegiado de desestabilização discursiva do currículo e da avaliação). Como defende Perrenoud (1999, p. 173), mudar a avaliação e o currículo, significa mudar a escola, posto que estando “no centro de um sistema didático e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola”.

Produzir outras relações entre currículo e avaliação e desestabilizar os discursos hegemônicos arraigados nas práticas pedagógicas requer, então, um movimento mais amplo de reconstrução da escola e das práticas cotidianamente nela produzidas. Para tanto,

Neste processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e a admiração, as dúvidas, certezas e surpresas. Entender essas historinhas, os acontecimentos simples, os fatos corriqueiros, os erros, como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatismo perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou o eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que “sabem” quanto pelo que “ainda não sabem”, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida (Esteban, 2008, p. 23).

Enxergar a escola pela lente do cotidiano é, assim, reconhecer os fluxos discursivos, as negociações e os acordos contingenciais que embasam as construções coletivas traçadas em torno da avaliação. Olhar para o cotidiano compreendendo-o como tempo-espaço que foge a ordem do cálculo, da previsão e predeterminação é, pois, caminho potente para vislumbrarmos outros modos, subjetivos e imprevisíveis, de pensar a avaliação e as demais práticas a ela articuladas.

## Considerações finais

As problematizações aqui tecidas nos possibilitaram enveredar nos movimentos de sentidos expressivos de (de)sedimentações de discursos ainda muito cristalizados acerca da avaliação. Assim, identificamos a recorrência de significantes (classificação, controle e regulação) que erguem tradições historicamente enraizadas no campo educacional.

Contudo, face aos movimentos discursivos vislumbrados, compreendemos que “[...] não há como se constituir previamente sentidos sociais ou se levar em consideração identidades ou

movimentos sociais totalmente constituídos com projetos políticos existentes “desde sempre” em direção a um objetivo preciso (teleológico)” (Mendonça, 2007, p. 250), e evidenciamos, assim, as impossibilidades de constituição de uma plenitude discursiva que cesse os jogos de linguagens em torno do currículo-avaliação.

Vislumbramos, desse modo, que os processos de significação da avaliação não estão determinados *a priori*, dado que interpelados por articulações discursivas provisórias e precárias, são decorrentes de lutas/negociações incessantes pelo poder de enunciar. Compreendida nessa perspectiva, a avaliação tem se revelado como ponto nodal articulador de múltiplas demandas, agendas e contextos que, de forma provisória e contingencial, borram, apagam e refazem fronteiras discursivas outrora cindidas.

### Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHAES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES, Crislainy de Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares Azevedo. 4ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

BURITY, Joanildo. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Recife: Fundaj, 1997.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, 2010.

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Tradução Vitor Dias Maia Soares. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 119-121.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FREITAS, Luis Carlos. (Org.) **Avaliação Educacional**: caminhando pela Contramão. Editora Vozes, 2009.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 29-49.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2005. n.p.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2012.

Lima, Licínio C. **Avaliação, competitividade e hiperburocracia**. *In: ALVES, Maria Palmira; Ketele, Jean-Marie de (Orgs).* Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto: Porto Editora, 2011, p. 71-81.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs).* **A teoria do discurso em Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Ed. Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Macedo. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.).* **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo é o que? *In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.).* **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. “**Eu achava as formações a coisa mais rica do mundo! E às vezes não era nem o tema, nem o formador, era aquela troca entre os professores**”: redes outras de políticas-práticas tecidas no cotidiano escolar. 2024. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**, v. 36, n. 1, p. 153-164, 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da Aprendizagem: Um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 337-357, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHYZpmbn4nKv5gQdc/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 18 abr. 2025.

MELO, Maria Júlia Carvalho; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-20, 2022.

MENDEZ, Juan Manoel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 25-34.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014.

MOUFFE, Chantal. **Agonística**: Pensar el mundo politicamente. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade** v. 23, n. 78, p. 15–35, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 47-70.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Orgs). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 171-188.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa:** Produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional:** Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães.** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Educação Básica das redes municipais de ensino de Caruaru e Belo Jardim, Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6369275618477991>.

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3082597438365146>.

#### **Como citar**

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Significações do Currículo-Avaliação: da estabilidade à contingencialidade discursiva.

**Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e73841, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.e73841.