



## **AVALIAÇÃO DIDÁTICA: COMPARTILHANDO PROPÓSITOS COM AS PRÁTICAS DE INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA**

José Emídio Gomes Benedito  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
zeemidio2750@gmail.com

Regina Luzia Corio de Buriasco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL  
reginaburiasco@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se conceito de insubordinação criativa e a avaliação didática tendo como objetivo analisar o compartilhamento de propósitos decorrentes dessas perspectivas. Para isso, discutisse conceitos teóricos relacionados à insubordinação criativa e a avaliação didática, perspectiva de avaliação estudada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA). Nota-se que os propósitos compartilhados buscam levar em consideração os contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes sempre com o objetivo de romper com a diferença padronizada nos contextos avaliativos presentes nas salas de aula. Portanto, considera-se que praticar a avaliação didática no ambiente escolar é um modo de insubordinar-se criativamente diante dos processos avaliativos tão comumente utilizados no meio educativo, onde as diferenças podem encontrar um espaço para produzirem sentidos sempre dentro de um processo contínuo de avaliação.  
**Palavras-chave:** Avaliação Didática. Insubordinação Criativa. Contextos Avaliativos. Diferença.

### **INTRODUÇÃO**

De acordo com Santos (2002), nas últimas décadas, diversos sentidos têm sido atribuídos à avaliação, que variam desde uma forte e atual associação vinculada à ideia de medida, “praticada por peritos”, a um entendimento atribuído ao ato de comunicação e interação entre os envolvidos, em um determinado contexto social.

Na busca de um processo avaliativo que de ênfase na interação, na comunicação, nos contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes objetivando romper com a diferença padronizada nos contextos avaliativos presentes nas salas de aula o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Avaliação (GEPEMA)<sup>1</sup> vem estudando a Educação Matemática Realística - RME<sup>2</sup>, onde a matemática é “vista” como uma atividade humana, devendo, assim, ser conectada à realidade concentrando-se em aplicações significativas para os alunos e para a sociedade.

Nessa perspectiva, a avaliação pode ser mais bem descrita como avaliação didática,

---

<sup>1</sup> <http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema/>

<sup>2</sup> Sigla do termo em inglês *Realistic Mathematics Education*.

pois subsidia os processos de ensino e de aprendizagem (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996), tendo as suas finalidades, seu conteúdo, seus métodos e os instrumentos utilizados também de natureza didática. A avaliação didática tem o propósito de contribuir e auxiliar no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem “como uma prática que possibilita ao professor a busca por desvelar o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como acompanhar e participar dele” (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 75) concorrendo para que o estudante torne-se agente de suas aprendizagens.

Trabalhar na perspectiva da RME, com a avaliação didática, permite ao professor envolver-se em um processo contínuo de descobertas e, conseqüentemente, transformar suas práticas cotidianas auxiliando-o, nas ações avaliativas, e a compreender os fatores que dificultam não apenas as alterações de condições sociais e institucionais do ensino, como também nossa própria consciência (D`AMBRÓSIO; LOPES,2015).

Assim, a avaliação didática pode ser entendida como um meio de insubordinar-se criativamente, pois, compartilham propósitos ao possibilitarem “novas leituras educativas em prol das diferenças, que integram o ambiente escolar” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 91) possibilitando o desenvolvimento de novos argumentos alternativos que buscam explicar os “diversos tipos de aproveitamentos” dos estudantes contrapondo-se a generalização de análise de resultados, de modo a desafiar os discursos, muitas vezes, discriminatórios a respeito dos estudantes. Além de possibilitar aos estudantes tornarem-se “autores da sua própria matemática”.

### **INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA**

Segundo D`Ambrósio e Lopes (2015), o conceito de insubordinação criativa iniciou-se quando Morris *et al*, em 1981, publicaram um estudo a respeito das ações de insubordinação criativa “como um recurso diante da burocracia educacional” (D`AMBRÓSIO; LOPES,2015, p.2). O estudo revelou que, muitas vezes, os gestores educacionais não atendiam às demandas das diretrizes superiores pela razão de perceberem a necessidade de “desobedecerem às ordens” em benefício ao “bem estar da comunidade educacional de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social” (D`AMBRÓSIO; LOPES,2015, p.2).

De acordo com Garnica (2014), a insubordinação criativa é vista por D`Ambrósio e Lopes

como uma ação de oposição e, geralmente, desafio a autoridade estabelecida quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por

meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas. Ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso que tom a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento de busca (GARNICA, 2014, p. 19).

D`Ambrósio e Lopes (2015), apontam que a insubordinação criativa é fundamentada por centrar-se em práticas profissionais consolidadas em bases éticas sempre objetivando garantir a manutenção ou a melhoria do ensino e da aprendizagem. Busca garantir que “o sistema de diretrizes não influencie negativamente os professores e os alunos e evitar a possível consequência negativa do desacato explícito, quando ele ocorre” (D`AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.3).

O professor ao insubordinar-se criativamente, em suas atividades diárias em sala de aula e até mesmo fora dela, enfrenta diversos desafios nas mais diversas situações para as quais não encontram respostas já predefinidas.

Para fazer-lhes face, têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, que envolve elementos como origem social, política e cultural, bem como aspectos de foro pessoal e contextual. Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer.

Um profissional da Educação que busque formar estudantes éticos e solidários não deve conceber o ensino como transmissão de conceitos já elaborados e construídos, não deve limitar sua prática docente apenas aos objetivos previamente determinados, sem considerar o contexto no qual seu aluno está inserido. Dessa forma, a atuação docente dependerá de sua sensibilidade para perceber e respeitar o processo de desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos (D`AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.4).

Desse modo, cabe ao professor tomar constantemente decisões assumindo condutas que se contrapõe ao que está determinado e posto pelas diretrizes em seu dia a dia em sala de aula. Essas decisões geram atitudes subversivas que tem como objetivo desvincular-se do preestabelecido, de modo a elaborar novos métodos de trabalho que possam legitimar os “conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos” (ESTEBAN, 2003, p. 8).

Nesse contexto, D`Ambrósio e Lopes (2015), defendem uma prática da Educação Matemática que se mobilize pelas questões sociais, políticas, econômicas, éticas, históricas e culturais. Essas práticas se consolidam em um meio escolar que possa “atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas” (ESTEBAN, 2003, p. 8). “Esse horizonte está atrelado à sensibilidade para perceber as distintas Matemáticas que emergem nos múltiplos contextos e

requerem novas posturas e ações dos educadores matemáticos” (D’AMBRÓSIO; LOPES,2015, p.13).

No ensino de matemática, D’Ambrósio e Lopes (2015), relatam que

as insubordinações criativas dos professores manifestam-se por meio dos seguintes atos: criar argumentações alternativas para explicar as diferenças de aproveitamento dos alunos, rompendo com a generalização normalmente presente nos discursos de análise dos resultados deles; questionar as formas como a Matemática é apresentada na escola; enfatizar a humanidade e a incerteza da disciplina de Matemática; posicionar os alunos como autores da Matemática; e desafiar os discursos discriminatórios sobre os alunos (D’AMBRÓSIO; LOPES,2015, p.3-4).

### **AVALIAÇÃO E INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA**

Ao dar ênfase ao “conceito de insubordinação criativa como estratégia e possibilidade de novas leituras educativas em prol das diferenças, que integram o ambiente escolar” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 91) procurar-se desenvolver argumentações alternativas que tem como objetivo explicar os “diversos tipos de aproveitamentos” dos estudantes contrapondo-se a generalização de análise de resultados, de modo a desafiar os discursos, muitas vezes, discriminatórios a respeito dos estudantes. Assim, “tem-se afirmado a necessidade de se repensar a avaliação em direção a ações que valorizem os saberes das crianças e dos jovens e seus modos próprios de pensar e construir conhecimento, que não são homogêneos” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 99).

Para isso, é necessário o rompimento com as ideias tradicionais de avaliação em que o objetivo de se avaliar é apenas determinar quantitativamente o conhecimento dos estudantes, referindo-se apenas a um determinado produto final, de maneira pontual, que quase sempre ocorre ao final de um período de tempo (mês, bimestre, semestre, ano), cujo resultado não permite nenhuma possibilidade de mudança dentro do processo pedagógico (BENEDITO, 2018). “Romper com essa perspectiva ‘tradicional’, insubordinar-se ao ‘estabelecido’, criar outro processo avaliativo que inclua a todos, respeitando suas diferenças e particularidades é um desafio que está posto” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Para Esteban (2002), há a necessidade do redimensionamento do conceito de avaliação escolar, atrelada ao compromisso com a democratização do ato pedagógico, tornando-se uma atividade mais participativa, por meio de um processo contínuo. Nesse sentido, Buriasco (2000), aponta que a avaliação possui uma grande variedade de objetivos como fornecer subsídios aos processos de ensino e de aprendizagem, fornecer informações a respeito dos

estudantes, professores e escolas, atuar como respaldo da certificação e da seleção, orientar na elaboração de políticas educacionais.

Necessita-se que a avaliação não se torne mais um obstáculo nos processos de ensino e de aprendizagem, para que isso ocorra, deve-se romper com a concepção de avaliação que somente julgue e rotule os estudantes por meio de padrões preestabelecidos. Nesse sentido, é preciso progredir rumo a uma avaliação

que oriente os alunos sobre suas capacidades, que os motive e provoque curiosidade em aprender, uma avaliação que não se preocupe somente com a nota enquanto resposta final do processo, mas que se preocupe com o processo de desenvolvimento de cada aluno, respeitando as singularidades de cada indivíduo (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 93).

Para Perrenoud (1999), uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver no sentido de um processo educativo deve partir

- Dos “sintomas”, para ater-se as causas profundas das dificuldades;
- Do programa em curso, para construir estruturas fundamentais ou pré-requisitos essenciais;
- Da correção dos erros, para se interessar pelo que eles dizem das representações dos alunos, para servir-se deles como ponto de entrada em seu sistema de pensamento;
- Das aquisições cognitivas, para levar em conta as dinâmicas afetivas e relacionais subjacentes;
- Do indivíduo, para considerar um contexto e condições de vida e de trabalho na escola e fora dela (PERRENOUD, 1999, p. 105).

Ao repensar o processo avaliativo percebe-se a necessidade da diversificação das estratégias e dos instrumentos de avaliação para que se possam coletar informações fidedignas da produção dos estudantes e de seus processos de desenvolvimento valorizando continuamente a comunicação entre os agentes, professores e estudantes, envolvidos nesse processo. Nesse sentido, é essencial repensar a avaliação baseando-se em “valores éticos e de justiça social, que respeite as diferenças, que promova a reflexão e a autonomia dos educandos” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 99).

De acordo com Ortigão e Oliveira (2017), a aproximação com as ideias de insubordinação criativa dá-se ao repensar a avaliação baseada em valores éticos, na justiça social, no respeito às diferenças e promovendo a autonomia e reflexão dos estudantes. Essa aproximação legitima-se por centrar-se “em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas [...] com o objetivo de garantir a manutenção ou a melhoria do ensino e da aprendizagem” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.3) promovendo “uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento matemático” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p.2).

Romper com essa perspectiva é um desafio àqueles e àquelas que desejam construir uma escola inclusiva, participativa e democrática. Uma escola em

que a avaliação não seja sinônimo de prova e que a aprendizagem não seja expressa pelos acertos e pela nota. Pensar nesses desafios remete-nos a praticar uma outra avaliação, mais formativa, inclusiva e emancipatória e que reconheça o outro como legítimo. Remete-nos praticar uma *insubordinação criativa* (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 99).

## **AVALIAÇÃO DIDÁTICA**

No final da década de 1960, na Holanda, iniciou-se um movimento em oposição ao Movimento da Matemática Moderna proveniente dos Estados Unidos que viria a ser chamado de Educação Matemática Realística - RME, tendo como precursor Hans Freudenthal que defendia a ideia da matemática como uma atividade humana, devendo, assim, ser conectada à realidade concentrando-se em aplicações significativas para os alunos e para a sociedade. Na concepção de matemática como atividade humana, os alunos aprendem matemática fazendo-a, ou, como é mais comum dizer no âmbito da RME, o aluno aprende matemática matematizando (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996).

Tendo como base os princípios da RME, a avaliação pode ser mais bem descrita como avaliação didática, o que significa que o propósito da avaliação, bem como o conteúdo, os métodos aplicados e os instrumentos usados são todos de natureza didática (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996) sendo, assim, um auxílio aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação na RME tem como propósito a coleta de informações a respeito dos alunos e os processos de aprendizagem para, conseqüentemente, haver a tomada de decisões educacionais de acordo com a necessidade de cada aluno. Tais decisões podem variar entre decisões locais acerca das atividades de ensino e decisões mais amplas envolvendo a aprovação ou reprovação do aluno.

Optar pela avaliação didática implica em cobrir toda uma série de objetivos “em magnitude (todos os componentes curriculares e as ligações entre eles) e em profundidade (todos os níveis de compreensão)” (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996, p. 86, tradução nossa) mostrando que a natureza didática do que é avaliado torna-se ainda mais clara quando é levada em conta a prioridade dada aos processos de aprendizagem dos estudantes.

Van den Heuvel-Panhuizen (1996) relata que a natureza didática é claramente reconhecível mais uma vez pela RME quando o procedimento mais comum a esse respeito é a integração entre o ensino e a avaliação.

Essa integração entre ensino e avaliação significa que a avaliação tem também um papel durante cada fase do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, implica que a avaliação terá um olhar para frente bem como um para trás. Olhar para trás envolve determinar o que os alunos aprenderam no sentido de resultados educacionais. Embora esse olhar também possa produzir certas indicações para o ensino, é no olhar para frente que se concentra o encontrar pontos de apoio para dar continuidade ao ensino. Esse olhar para frente ou ‘teste para frente’ é intrinsecamente ligado à ênfase dada pela RME às contribuições próprias dos alunos e na futura construção daquilo que os alunos já sabem. O principal papel desempenhado pelo professor é outro aspecto da integração entre ensino e avaliação. (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996, p. 86, tradução nossa).

Assim, adotar a perspectiva da RME requer um método aberto de avaliação no qual os alunos possam demonstrar o que realmente sabem ao invés do que eles não sabem. Por conseguinte, dá-se ênfase ao papel desempenhado pelas tarefas de avaliação para que se tenha oportunidade de observar como os alunos lidam com elas. Com base na ideia da matemática como atividade humana, os alunos devem aprender a organizar e aplicar a matemática em situações que sejam realmente significativas de acordo com seu ponto de vista. Para que as tarefas possam ser significativas no que diz respeito ao assunto, elas precisam refletir objetivos importantes. Isso significa que a avaliação deve abranger todos os tópicos do assunto e deve incluir tarefas de cada nível de competências básicas (VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, 1996).

A avaliação didática tem o propósito de contribuir e auxiliar no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem “como uma prática que possibilita ao professor a busca por desvelar o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como acompanhar e participar dele” (BURIASCO; FERREIRA; CIANI, 2009, p. 75) concorrendo para que o estudante torne-se agente de suas aprendizagens.

Esse tipo de avaliação é vista como prática de investigação e como oportunidade de aprendizagem. Como prática de investigação avaliação é vista como um processo que busca conhecer o “desconhecido” por meio de um conjunto de ações previamente projetadas ou planejadas que procuram seguir os rastros, os vestígios, esquadrinhar, seguir a pista do que é observável, conhecido (FERREIRA, 2009), não se limitando às produções consideradas corretas. Como oportunidade de aprendizagem, acompanha os processos de ensino e de aprendizagem, fazendo-se parte constitutiva deles. “É tomada como eixo norteador da própria aprendizagem, tanto do aluno como do professor” (BURIASCO; FERREIRA; PEDROCHI JUNIOR, 2014, p. 25). Esse modelo de avaliação requer que as tarefas propostas possibilitem aos estudantes pensar, refletir, criticar, levantar hipóteses, compreender e correlacionar os conteúdos de modo a oportunizar suas aprendizagens.

Vista assim, a avaliação didática é um meio de recolha de informações, de produções e de evidências das práticas dos estudantes, buscando questionar as possíveis causas das suas dificuldades, os caminhos percorridos, suas interpretações, suas estratégias e os procedimentos utilizados. Desse modo, ao realizar reflexões, pensar em meios de intervenções que os levem a superar suas dificuldades. Por meio dessa prática, é possível ao professor realizar “um olhar para trás”, “um olhar para o agora” e “um olhar para frente”. O primeiro envolve determinar o que os estudantes têm aprendido, e como, por meio da coleta de informações; o segundo e o terceiro permitem planejar novas ações didáticas, com base no “olhar para trás”, que auxiliem nas aprendizagens “momentâneas e futuras”.

Assim, tem-se a oportunidade de receber informações relacionadas aos seus (dos alunos) processos de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, reorienta sua (do professor) prática para auxiliar suas tomadas de decisão de forma a não enfatizar apenas pontos esporádicos, mas todo o caminho percorrido pelo estudante. Deve-se ter em mente que a avaliação didática não é entendida como um ato isolado, mas, sim, como um processo contínuo e significativo na formação do estudante.

Nessa perspectiva, a avaliação didática busca romper paradigmas com a concepção de avaliação tradicional<sup>3</sup> apresentando que avaliar

é um processo significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre esses âmbitos. Sua capacidade reconstrutiva do processo contribui com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação própria do docente [...] articulando dialeticamente reflexão e ação; teoria e prática; contexto escolar e contexto social; ensino e aprendizagem; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não saber; dilemas e perspectivas (ESTEBAN, 2002, p. 12).

## CONCLUSÕES

Na busca de se repensar a avaliação, “em direção a ações que valorizem os saberes das crianças e dos jovens e seus modos próprios de pensar e construir conhecimento, que não são homogêneos” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 99) e na necessidade de reconsiderar as estratégias e instrumentos de avaliação que contribuam para a recolha de informações e motivem os estudantes e valorizem os processos de comunicação, tem-se a avaliação didática.

---

<sup>3</sup> Entende-se por avaliação tradicional toda avaliação que exerce uma função seletiva, ou seja, serve somente para classificar, selecionar, rotular, controlar e, por meio dela, o professor decide a trajetória escolar do estudante, estimula somente a memorização desarticulada dos estudantes.



A avaliação didática tem como propósito contribuir e auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem buscando conhecer o “desconhecido” por meio de um conjunto de ações previamente projetadas ou planejadas, procurando seguir os rastros, os vestígios, seguir a pista do que é observável, conhecido (FERREIRA, 2009), não se limitando às produções consideradas corretas, tornando-se “eixo norteador da própria aprendizagem, tanto do aluno como do professor” (BURIASCO; FERREIRA; PEDROCHI JUNIOR, 2014, p. 25). Esse modelo de avaliação requer que as tarefas propostas possibilitem aos estudantes pensar, refletir, criticar, levantar hipóteses, compreender e correlacionar os conteúdos de modo a oportunizar suas aprendizagens.

Nesse contexto, a avaliação didática e o conceito de insubordinação criativa se opõem as perspectivas tradicionais de avaliação ao dar ênfase a um processo avaliativo que inclua a todos, que subsidie os processos de ensino e aprendizagem, que forneça informações a respeito dos agentes envolvidos no fazer pedagógico, que oriente a elaboração de políticas educacionais, que repense a avaliação baseada em valores éticos, morais, na justiça social respeitando as diferenças e particularidades de cada indivíduo.

Assim, o conceito de insubordinação criativa e a avaliação didática compartilham propósitos ao possibilitarem “novas leituras educativas em prol das diferenças, que integram o ambiente escolar” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 91) possibilitando o desenvolvimento de novos argumentos alternativos que buscam explicar os “diversos tipos de aproveitamentos” dos estudantes contrapondo-se a generalização de análise de resultados, de modo a desafiar os discursos, muitas vezes, discriminatórios a respeito dos estudantes. Além de possibilitar aos estudantes tornarem-se “autores da sua própria matemática”.

Além disso, os propósitos compartilhados buscam levar em consideração os contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes sempre com o objetivo de romper com a diferença padronizada nos contextos avaliativos presentes nas salas de aula.

Portanto, considera-se que praticar a avaliação didática no ambiente escolar é um modo de insubordinar-se criativamente diante dos processos avaliativos tão comumente utilizados no meio educativo, onde as diferenças podem encontrar um espaço para produzirem sentidos sempre dentro de um processo contínuo onde a “criatividade adquire espaço e a avaliação rompe com processos de hierarquização apoderando-se de um viés de responsabilidade e criatividade” (ORTIGÃO; OLIVEIRA, 2017, p. 102).

## REFERÊNCIAS

BENEDITO, J. E. G. **Um estudo do caráter de continuidade na avaliação didática**. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.?, n.22, p.155-177, jul/dez. 2000.

BURIASCO, R. L. C. de; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B. Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). **Bolema**, v.22, n. 33, p. 69-96, 2009.

BURIASCO, R. L. C. de; FERREIRA, P. E. A.; PEDROCHI JUNIOR, O. Aspectos da avaliação da aprendizagem escolar como prática de investigação. In: BURIASCO, R. L. C. de (org.). **GEPEMA: aspectos e contexto de aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2014. p.6-31.

D'AMBROSIO B. S.; LOPES C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe que erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, P. E. A. **Análise da produção escrita de professores da Educação Básica em questões não-rotineiras de matemática**. 2009. 173f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GARNICA, A. V. M. Insubordinar-se criativamente: inícios, continuidades e (re) inícios. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Trajetórias Profissionais de Educadoras Matemáticas**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 17-22.

ORTIGÃO, M. I. R.; OLIVEIRA, R. L. de. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

PERRENOUD, P. Avaliação: **Da Excelência à Regulação das aprendizagens** – Entre duas lógicas; trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In: ABRANTES, P; ARAUJO, F (Org.). **Avaliações das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: ME, DEB, 2002. p. 75-84.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. **Assessment and Realistic Mathematics Education**. Utrecht: CD-β Press/Freudenthal Institute, Utrecht University. 1996.