

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM MATEMÁTICA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EXPERIÊNCIA NO PIBID¹

Jaqueline José Teixeira²
Vanda Leci Bueno Gautério³
André Martins Alvarenga⁴

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a construção da identidade docente em Matemática, considerando três momentos formativos: as vivências na Educação Básica, a formação inicial na Licenciatura em Matemática e a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir das experiências como aluna da Educação Básica, identificaram-se práticas predominantemente expositivas, dificuldades relacionadas à abstração dos conteúdos e momentos significativos que despertaram o interesse pela disciplina. Na graduação, houve uma ampliação da compreensão sobre a Matemática, entendida não apenas como cálculo, mas como um campo que envolve lógica, argumentação e diferentes formas de pensar. As disciplinas pedagógicas e metodológicas contribuíram para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, articulando saberes matemáticos e didáticos. A participação no PIBID representou um marco no processo de formação, ao possibilitar contato direto com a realidade escolar. As atividades desenvolvidas — observação, planejamento, intervenções pedagógicas, jogos, oficinas e resolução de problemas — permitiram compreender os desafios enfrentados pelos estudantes e a importância do professor como mediador do conhecimento. A vivência prática favoreceu o desenvolvimento de estratégias diversificadas, o uso de metodologias lúdicas e investigativas e a valorização da reflexão sobre a prática docente. Além disso, evidenciou a relevância do trabalho colaborativo e da orientação da professora supervisora para o amadurecimento profissional. Os resultados apontam que a construção da identidade docente é um processo contínuo, que se fortalece pela articulação entre teoria e prática, pela reflexão sobre as experiências vividas e pela compreensão das necessidades dos alunos. Conclui-se que o percurso formativo, especialmente a experiência no PIBID, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, humanizadora e alinhada a uma educação matemática significativa.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino de Matemática, PIBID.

1. Introdução

A formação de professores de Matemática é um processo longo e contínuo, que se inicia ainda na Educação Básica, a partir das experiências vividas enquanto aluna, e se intensifica durante a graduação. Ao longo desse percurso, vão sendo construídas concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o papel do professor e o significado da Matemática na vida escolar, aspectos discutidos por Maurice Tardif (2014) e Selma Garrido Pimenta (2012).

Ao relatar que as experiências na Educação Básica influenciaram a escolha pelo curso de Matemática, evidenciamos a importância de refletir sobre o próprio percurso. Destacar

¹ O presente trabalho foi realizado a partir das atividades desenvolvidas de acordo com o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG, jaquelineteixeira45@gmail.com

³ Prefeitura de Município de Rio Grande, vandaead@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, dealvarenga.mat@gmail.com

tanto as dificuldades quanto às experiências positivas reforça a relevância da reflexão teorizada, conforme propõe Jean Piaget (1976), ao considerar como as vivências impactam a escolha profissional e a futura prática docente. Essa análise contribui para a formação crítica do professor, permitindo reconhecer os fatores que motivaram e os desafios enfrentados, como também destaca Maria Montessori (2017).

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o meu percurso formativo, considerando três momentos principais: minhas vivências como aluna da Educação Básica, minha formação inicial na graduação em Matemática Licenciatura e minha experiência prática em sala de aula no 7º ano do Ensino Fundamental, ao longo de um ano letivo de 2025, por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Para compreender a estruturação do ensino de Matemática, recorro às contribuições de Zoltan Paul Dienes (1976) e George Emanuel Lorenzato (2006), além de considerar a perspectiva da Etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrósio (2005).

A reflexão sobre minha trajetória, desde a Educação Básica até a experiência prática no PIBID, justifica-se pela necessidade de compreender como as vivências pessoais e acadêmicas contribuem para a construção da identidade docente (Tardif, 2014; Pimenta, 2012). Ao analisar os desafios, conquistas e aprendizados desse percurso, é possível identificar elementos que podem subsidiar práticas pedagógicas mais significativas e conscientes, além de inspirar outros futuros professores a valorizarem suas próprias histórias de formação (Lorenzato, 2006; D'Ambrósio, 2005).

2. Referencial Teórico: Fundamentos para a Construção da Identidade Docente em Matemática

A formação de professores de Matemática é um processo multifacetado, que envolve dimensões pessoais, acadêmicas e profissionais. Para compreender essa trajetória, é fundamental dialogar com diferentes autores que contribuem para o entendimento dos saberes docentes, do desenvolvimento cognitivo, das práticas pedagógicas e das especificidades do ensino de Matemática.

2.1. Saberes Docentes e Identidade Profissional

Maurice Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória do professor, resultando de experiências vividas na escola – enquanto aluno aprende a profissão de professor observando seus próprios professores –, na formação inicial e nas práticas profissionais. Para Tardif, a identidade docente é formada a partir da articulação entre

saberes adquiridos na formação acadêmica, nas experiências pessoais – por muitas vezes, reproduzindo o que seus professores faziam, até mesmo sem se dar conta, repetem os modos de ser, de agir e de ensinar –, e no cotidiano escolar, sendo constantemente reconstruída à medida que o professor reflete sobre sua prática. Tardif (2014, p. 268) esclarece que:

[...] os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar num processo de aprendizagem.

Então, ser professor é muito mais que saber os conceitos; no nosso caso, de matemática, os saberes perpassam pelo campo das emoções e da ética profissional. É imprescindível que o professor se reconheça como um mediador, criando as condições, oferecendo ferramentas, recursos e orientações para que os próprios alunos, por meio da interação, reflexão, experimentação e resolução de problemas, construam seus conhecimentos. Para Tardif, a educação é um processo de humanização e, por isso, os alunos, seres humanos, suscitam no professor, em decorrência da relação e dos vínculos estabelecidos no âmbito da sala de aula, um autoconhecimento, um saber sobre si mesmo que pode resultar em um saber lidar melhor com suas formas de ensinar. Assim, aluno e professor transformam-se na convivência, influenciando mutuamente o saber construído pelo outro. Daí a premissa de Freire tão destacada no meio educacional: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2020, p. 22).

Ressaltamos que o objetivo do curso de licenciatura é formar o futuro professor, capacitando-o para o exercício da profissão e, deste modo, que ele se perceba como profissional, tornando-se um investigador de sua prática educativa a ponto de reestruturar, produzir e transformar seus saberes e sua identidade profissional. Os saberes docentes na formação inicial se configuram como elementos constitutivos da identidade profissional do docente que, como afirma Pimenta (2000, p. 18), “[...] não é um dado imutável”. A base está na formação inicial do professor, que, por meio da mobilização do estudo das teorias da educação e da didática, vai incorporando o ensino como uma prática social (PIMENTA, 2000).

Nesse sentido, Selma Garrido Pimenta (2012) reforça as ideias de Tardif ao afirmar que a formação docente envolve um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria trajetória, no qual o professor reelabora suas experiências e constrói sua identidade

profissional. A autora destaca que programas como o PIBID potencializam esse processo, pois permitem ao licenciando vivenciar situações reais de ensino, confrontar teorias com a prática e desenvolver uma postura investigativa. Assim, ao participar do PIBID, o futuro professor tem a oportunidade de ressignificar seus saberes, fortalecer sua autonomia e consolidar uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade educacional.

2.2. Desenvolvimento Cognitivo e Pedagogia Ativa

Jean Piaget (1976) contribui para a compreensão do desenvolvimento cognitivo dos alunos e dos próprios professores. Segundo Piaget, o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo fundamental que o professor compreenda as etapas do desenvolvimento intelectual para planejar práticas pedagógicas adequadas. A reflexão sobre as próprias vivências, proposta por Piaget, é essencial para que o professor compreenda como suas experiências influenciam sua atuação profissional.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Maurice Tardif (2014), que como já mencionamos, entende que os saberes docentes são construídos a partir das experiências vividas, tanto na escola quanto na formação inicial e nas práticas profissionais. Assim, ao refletir sobre o próprio desenvolvimento cognitivo, o professor amplia sua capacidade de ressignificar saberes e de construir uma identidade docente mais crítica e consciente, em consonância com a ideia de que a prática reflexiva é central para a formação profissional.

Maria Montessori (2017), por sua vez, propõe a pedagogia ativa, defendendo que o aprendizado deve ser centrado no aluno e que o professor deve atuar como mediador do processo educativo. A valorização da autonomia, da experimentação e da observação são princípios que podem ser incorporados à formação docente, estimulando práticas inovadoras e significativas. Essa abordagem, ao enfatizar o papel do professor como mediador e incentivador do protagonismo do aluno, também se articula com Tardif (2014), ao reconhecer que o docente constrói seus saberes na interação com os estudantes e no cotidiano escolar, tornando-se capaz de adaptar e transformar sua prática a partir das experiências vividas.

2.3. Estruturação do Ensino de Matemática

No campo específico do ensino de Matemática, Zoltan Paul Dienes (1976) destaca a importância de estruturar o ensino a partir de atividades lúdicas e concretas, que favoreçam a compreensão dos conceitos matemáticos. Dienes defende que o professor deve criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno construir o conhecimento de forma ativa e significativa. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Maria Montessori

(2017), que valoriza a pedagogia ativa e defende que o aprendizado deve ser centrado no aluno, estimulando a autonomia, a experimentação e a observação. Assim como Dienes, Montessori entende que o papel do professor é o de mediador, criando ambientes e oportunidades para que os estudantes sejam protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

George Emanuel Lorenzato (2006) reforça essa ideia ao abordar a didática da Matemática, ressaltando que o ensino deve ser contextualizado e conectado à realidade dos alunos. Para Lorenzato, a prática pedagógica deve ser fundamentada na reflexão sobre as dificuldades e potencialidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem efetiva e prazerosa. Essa perspectiva também se aproxima da visão de Montessori, ao reconhecer que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante está engajado ativamente, em situações que fazem sentido para sua realidade e respeitam seu ritmo e suas experiências.

2.4. Etnomatemática e Diversidade Cultural

Ubiratan D'Ambrósio (2005) introduz a perspectiva da Etnomatemática, que valoriza os saberes matemáticos presentes nas diferentes culturas e contextos sociais. D'Ambrósio propõe que o ensino de Matemática deve reconhecer e respeitar a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e significativa. Essa abordagem amplia o olhar do professor para além dos conteúdos formais, incentivando a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos estudantes.

Esse olhar dialoga diretamente com a proposta do PIBID, pois o programa incentiva o licenciando a planejar e vivenciar práticas pedagógicas que considerem a realidade dos alunos, suas origens, culturas e saberes. Ao atuar em sala de aula por meio do PIBID, o futuro professor tem a oportunidade de desenvolver atividades que respeitam e valorizam a diversidade, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Dessa forma, a Etnomatemática se torna um importante referencial para a formação docente, alinhando-se ao objetivo do PIBID de formar educadores críticos, sensíveis às diferenças e capazes de construir práticas inclusivas e inovadoras.

Diante das reflexões apresentadas, é possível perceber que a construção da identidade docente em Matemática é um processo dinâmico, que se fundamenta na articulação entre teoria e prática, na valorização das experiências pessoais e acadêmicas, e no reconhecimento da diversidade cultural dos alunos. O diálogo entre autores como Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Jean Piaget, Maria Montessori, Zoltan Paul Dienes, George Emanuel Lorenzato e Ubiratan D'Ambrósio evidencia que a formação do professor vai muito além da

aquisição de conteúdos: envolve o desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e mediadoras, essenciais para uma atuação crítica e transformadora. Nesse contexto, o PIBID se destaca como espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas habilidades, ao proporcionar vivências reais de ensino, promover o autoconhecimento e incentivar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Assim, a identidade docente se constrói e se fortalece continuamente, orientada pelo compromisso com uma educação matemática significativa, humanizadora e sensível às necessidades e realidades dos estudantes.

3. Metodologia

3.1. Minha Relação com a Matemática na Educação Básica

As experiências com a Matemática na Educação Básica foram, em grande parte, marcadas por aulas predominantemente expositivas, centradas na resolução de exercícios no quadro e no caderno. Os conteúdos eram frequentemente apresentados de maneira rápida e pouco contextualizada, o que dificultava a compreensão, especialmente quando se tratava de conceitos mais abstratos, cuja relação com situações do cotidiano nem sempre era evidente.

Apesar dessas dificuldades, também vivenciei momentos positivos com professores que adotavam explicações mais cuidadosas, utilizavam exemplos práticos e incentivavam a participação dos alunos. Essas experiências foram fundamentais para despertar meu interesse em compreender a Matemática de forma mais profunda e refletir sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Elas contribuíram para que eu percebesse a importância de práticas pedagógicas que considerem o ritmo, as necessidades e as formas de pensar dos estudantes.

3.2. Transformações na Percepção da Matemática Durante a Graduação

Ao ingressar na graduação em Matemática Licenciatura, minha percepção sobre a disciplina passou por uma transformação significativa. Compreendi que a Matemática vai muito além dos cálculos mecânicos, envolvendo lógica, raciocínio, argumentação e diferentes modos de pensar.

As disciplinas pedagógicas e as discussões sobre metodologias de ensino ampliaram minha visão sobre a prática docente, permitindo-me desenvolver um olhar mais crítico sobre o papel do professor e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, enfrentei desafios importantes, especialmente no que diz respeito à complexidade dos conteúdos teóricos e à necessidade de articular o conhecimento matemático à didática.

Esse percurso foi essencial para que eu começasse a me reconhecer como futura professora de Matemática, compreendendo que a docência exige constante reflexão, estudo e capacidade de relacionar teoria e prática.

3.3. Aprendizagens e Desafios Vivenciados no PIBID

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representou um marco decisivo na minha formação inicial, pois possibilitou um contato direto, sistemático e reflexivo com a realidade escolar. Durante um ano letivo, acompanhei turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, participando de momentos de observação, planejamento e intervenções pedagógicas.

Essa vivência permitiu compreender de forma mais profunda os desafios enfrentados pelos alunos, como dificuldades de aprendizagem, desmotivação e insegurança em relação à Matemática. Também evidenciou a importância do professor como mediador do conhecimento, responsável por elaborar estratégias que tornem os conteúdos mais acessíveis, significativos e conectados à realidade dos estudantes.

O trabalho foi desenvolvido de forma coletiva, em parceria com outros pibidianos e sob orientação constante da docente supervisora, cuja atuação foi fundamental. Suas contribuições envolveram não apenas sugestões metodológicas, mas também reflexões sobre postura profissional, gestão da sala de aula e construção de vínculos com os alunos.

A experiência no PIBID reforçou a importância do planejamento, da flexibilidade e da reflexão contínua sobre a prática docente — elementos essenciais para a formação de professores críticos, sensíveis e comprometidos com uma educação matemática significativa.

3.3.1. Descrição das atividades desenvolvidas

A Caixa Matemática, elaborada coletivamente pelos pibidianos, foi composta por perguntas pessoais e questões matemáticas de conhecimentos básicos. A proposta teve como objetivo promover a aproximação com os estudantes, favorecendo a interação, o diálogo e a criação de vínculos. Essa experiência evidenciou a relevância de conhecer os alunos para além dos conteúdos curriculares, possibilitando a compreensão de seus interesses, inseguranças e formas de participação no processo de aprendizagem.

O simulado da OBMEP, com conteúdos do sexto ano do Ensino Fundamental, elaborado pelos pibidianos com dez questões, das quais cinco foram selecionadas para os alunos. Foi permitido o uso da calculadora, com a finalidade de observar se esse recurso auxiliaria ou dificultaria a resolução das questões. A atividade possibilitou identificar os

conhecimentos prévios da turma e revelou dificuldades relacionadas ao uso da calculadora, especialmente em operações com números decimais, além da utilização de estratégias baseadas no raciocínio lógico.

A correção coletiva do simulado, realizada no quadro, constituiu-se como um importante momento de aprendizagem. Observou-se intensa participação dos alunos e a valorização das diferentes estratégias utilizadas na resolução das questões. Além disso, foi possível perceber que grande parte da turma apresentava dificuldades semelhantes, o que reforçou a correção como um espaço de troca de ideias, reflexão sobre os erros e construção coletiva do conhecimento.

O trabalho com a reta numérica foi desenvolvido a partir de situações do cotidiano, como ruas, termômetros e elevadores, com o apoio de materiais concretos confeccionados pelos pibidianos. No entanto, a experiência revelou fragilidades no planejamento, uma vez que houve maior atenção à estética dos materiais do que à organização da proposta didática. A socialização com outros grupos de pibidianos possibilitou reflexões sobre a importância do planejamento, do reconhecimento do erro e da abertura às críticas construtivas no processo formativo. Houve também a realização de uma observação de aula da professora regente, com o objetivo de compreender a dinâmica da turma e identificar possibilidades para futuras intervenções pedagógicas. Nessa aula, a professora trabalhou a sistematização de situações do cotidiano relacionadas à reta numérica por meio de atividades em duplas, o que contribuiu para ampliar a compreensão sobre estratégias didáticas e a organização da prática docente.

A oficina da Torre de Hanói proporcionou a apresentação da história do jogo e a resolução do desafio proposto. Observou-se que, embora muitos alunos conseguissem realizar a tarefa, utilizavam um número elevado de movimentos. A reflexão sobre a possibilidade de reduzir as jogadas estimulou o pensamento lógico e a busca por estratégias mais eficientes, reforçando o caráter investigativo da atividade.

O jogo da Batalha Naval no plano cartesiano foi desenvolvido com a turma organizada em grupos, nos quais os alunos marcavam coordenadas e acumulavam ou perdiam pontos conforme os acertos. A atividade favoreceu o trabalho em equipe, a participação ativa e a compreensão das coordenadas cartesianas de forma lúdica e significativa. Em continuidade, a Batalha Naval passou a envolver números racionais, exigindo maior atenção e aprofundamento conceitual. Nessa versão, os alunos retiravam cartas de um baralho e localizavam as coordenadas correspondentes no plano cartesiano, ampliando o desafio cognitivo proposto.

A resolução de equações polinomiais do primeiro grau foi trabalhada por meio da atividade das balanças, na qual os alunos resolveram situações-problema explorando, de forma concreta e contextualizada, as propriedades da igualdade. Essa proposta contribuiu para uma compreensão mais significativa dos conceitos algébricos.

O estudo de estatística envolveu a realização de pesquisas sobre temas de interesse dos alunos, com a coleta de trinta respostas. A partir dos dados obtidos, foram construídas tabelas e gráficos, possibilitando a análise e interpretação dos resultados. A atividade favoreceu o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da articulação da Matemática com situações reais.

Além das atividades em sala de aula, houve participação na pré-feira de ciências, com apoio na revisão e no aprimoramento dos trabalhos, bem como na feira de ciências e na mostra cultural, momentos em que as produções foram apresentadas à comunidade escolar. Destaca-se que todos os materiais utilizados foram confeccionados pelos pibidianos, fortalecendo o protagonismo, a responsabilidade e o compromisso com a prática pedagógica.

O percurso formativo desenvolvido ao longo do ano possibilitou reflexões significativas sobre a prática docente em Matemática, evidenciando a importância do planejamento, da escuta atenta aos estudantes e da contextualização dos conteúdos. As atividades realizadas contribuíram para a compreensão de que o ensino da Matemática vai além da transmissão de conceitos, envolvendo a criação de espaços de diálogo, investigação e participação ativa dos alunos.

As experiências vivenciadas favoreceram o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas, o uso de metodologias lúdicas e investigativas e a valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem. Além disso, o contato com a realidade escolar contribuiu para a articulação entre teoria e prática, fortalecendo a formação docente e a construção da identidade profissional.

Como apontamentos para futuras práticas, destaca-se a necessidade de aprimorar o planejamento das atividades, garantindo maior clareza nos objetivos e adequação às especificidades da turma. Ressalta-se, ainda, a importância de continuar investindo em propostas que promovam a inclusão, o trabalho colaborativo e a contextualização dos conteúdos matemáticos, de modo a favorecer aprendizagens mais significativas

4. Considerações Finais

O percurso formativo analisado ao longo deste trabalho evidencia que a construção da identidade docente em Matemática é um processo contínuo, que se inicia muito antes da

entrada na universidade. As experiências vividas na Educação Básica constituíram o primeiro contato com a Matemática escolar e, ao mesmo tempo, revelaram tanto as dificuldades quanto as potencialidades da disciplina. Foi nesse período que se formaram as primeiras percepções sobre o que significa aprender Matemática, marcadas por práticas predominantemente expositivas, mas também por momentos significativos de incentivo e compreensão. Esses conhecimentos iniciais, ainda que muitas vezes intuitivos, serviram como base para o interesse em aprofundar o estudo da área.

Ao ingressar na Licenciatura em Matemática, esses saberes foram ressignificados. A formação acadêmica possibilitou compreender a Matemática como um campo mais amplo, que envolve raciocínio, argumentação, lógica e diferentes formas de pensar. As disciplinas pedagógicas e metodológicas ampliaram a visão sobre o ensino, permitindo articular o conhecimento matemático ao conhecimento didático. Nesse momento, os desafios teóricos e conceituais contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva, essencial para que o licenciando começasse a se reconhecer como futuro professor.

O amadurecimento profissional se intensificou de forma decisiva no PIBID. A vivência prática em sala de aula permitiu observar, planejar, intervir e refletir sobre situações reais de ensino, aproximando teoria e prática de maneira concreta. O contato direto com os estudantes revelou a complexidade do processo de aprendizagem e a necessidade de estratégias diversificadas, sensíveis às dificuldades e potencialidades da turma. A atuação coletiva com outros pibidianos e a orientação da supervisora contribuíram para desenvolver autonomia, responsabilidade e capacidade de análise crítica da própria prática.

Assim, ao articular os conhecimentos construídos na Educação Básica, aprofundados na Licenciatura e amadurecidos no PIBID, torna-se possível compreender que a identidade docente é construída de forma gradual, dinâmica e reflexiva. Cada etapa desse percurso contribuiu para ampliar a compreensão sobre o ensino de Matemática, fortalecer a postura investigativa e consolidar o compromisso com uma prática pedagógica significativa, humanizadora e alinhada às necessidades dos estudantes. O processo vivido reafirma que formar-se professor é um caminho contínuo, sustentado pela reflexão, pela experiência e pela disposição permanente para aprender e transformar.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIENES, Zoltan Paul. **A matemática do ensino primário**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LORENZATO, George Emanuel. **O ensino de matemática**: conceitos e práticas para professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONTSSORI, Maria. **A criança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.