

# Refletir e investigar a própria prática de ensinaraprender matemática na escola

Dione Lucchesi de Carvalho  
Dario Fiorentini

## Introdução

O *ensinaraprender* matemática na escola básica tem sido um foco privilegiado das reflexões, dos estudos e das análises do Grupo de Sábado (GdS). Utilizamos esta palavra composta porque ela expressa a complexidade e a dialética de como percebemos a relação entre o ensino e a aprendizagem.

O ensino só tem sentido, se promover aprendizagens. Embora o professor, ao ensinar, tenha como meta uma determinada aprendizagem, as investigações realizadas no GdS evidenciaram que as aprendizagens podem ser múltiplas e nem sempre alinhadas às expectativas que o professor estabelece para o aluno. Como diz Jean Lave (2001), algo sempre se aprende, quando participamos plenamente de uma atividade.

O desafio do professor, portanto, não é saber se o estudante atingiu ou não uma determinada meta de aprendizagem, mas avaliar e compreender o que seu aluno realmente aprende do que ele ensina. A aprendizagem do aluno pode ir além das expectativas do ensino e, muitas vezes, ser mais rica do que pretendia o professor, sobretudo quando este prioriza o desenvolvimento intelectual do estudante e não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades. Daí a importância e a necessidade de o docente refletir e investigar o *ensinaraprender* que acontece em suas aulas.

Nesse sentido, consideramos oportuno, neste quinto livro do GdS, apresentar e discutir o processo pelo qual seus participantes aprendem colaborativamente a refletir e a analisar e, portanto, a produzir conhecimentos profissionais sobre a prática pedagógica em matemática. Daremos destaque, nesse processo, à opção do grupo pela análise narrativa da prática de *ensinaraprender* matemática na escola básica.

As produções resultantes dessas análises, como seria esperado, são também narrativas, sendo este o modo que os participantes do GdS encontraram para produzir, sistematizar e socializar com significado suas experiências educativas e seus saberes na comunidade de professores e educadores matemáticos. Foi assim que procedemos com os quatro livros até então produzidos pelo GdS: Grupo de Pesquisa-Ação em Álgebra Elementar (2001); Fiorentini e Jiménez (2003); Fiorentini e Cristovão (2006); e Carvalho e Conti (2009). Somente os dois primeiros estão integralmente disponíveis para *download* no *site* do Grupo<sup>1</sup>.

### Origens e motivações acadêmicas na formação do GdS

A ideia de constituir o Grupo de Sábado nasceu dos estudos e das investigações do Grupo de Pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática). O Prapem surgiu, em 1995, da insatisfação de professores e estudantes de Mestrado e Doutorado da área de Educação Matemática da FE/Unicamp em relação a duas tendências dominantes de investigação da prática pedagógica em matemática.

A primeira tendência, denominada técnico-instrumental, adota a forma de explicações objetivas a partir de um modelo teórico considerado ideal. Essas explicações são geralmente causais e negativistas, em relação às práticas vigentes e ao trabalho do professor, propondo, como solução, modelos racionais de intervenção na prática escolar, tendo por base o modelo teórico idealizado.

A segunda tendência, denominada prático-pragmática, nega a reflexão teórico-epistemológica e ético-política, limitando-se a descrever/interpretar genericamente a prática pedagógica e a aprendizagem docente que acontece tacitamente na prática.

Cada uma dessas tendências traz diferentes entendimentos sobre a produção e a aprendizagem de conhecimentos em relação à prática profissional. Apoiados em Cochran-Smith e Lytle (1999), podemos afirmar que a primeira tendência, que adota o modelo da racionalidade técnica, prioriza cursos de formação continuada, nos quais os conhecimentos formais e as teorias sobre o ensino são transmitidos/ensinados por formadores acadêmicos, para que os professores os aprendam/utilizem/

---

<sup>1</sup> <https://sites.google.com/site/gdsunicamp/publicacoes-1>

apliquem para melhorar sua prática profissional na escola. A segunda tendência pressupõe que muitos dos conhecimentos essenciais para a docência sejam de natureza prática e, portanto, não são ensinados, mas construídos - geralmente tacitamente - na própria prática, e evoluem com o tempo, tendo como principal referência os professores experientes, sobretudo os que refletem sobre suas práticas.

Embora a formação docente, na primeira tendência, contemple a tradição da formação inicial do professor e a superioridade do saber acadêmico sobre o escolar; e a segunda represente os saberes práticos construídos pelos professores "em serviço", havia pouco espaço para a interlocução com essas duas instâncias, de modo que ambas pudessem ser enriquecidas e ressignificadas mutuamente. Entretanto, essa ressignificação mútua exige superar a dicotomia entre o conhecimento prático e o formal ou teórico. Essa articulação se assenta no pressuposto de que o conhecimento docente para ensinar bem é produzido quando os professores tomam sua própria prática como campo de investigação ou análise, tendo os formadores de professores da universidade como colaboradores e parceiros críticos. Ao conhecimento profissional produzido a partir dessa interlocução colaborativa, Cochran-Smith e Lytle (1999) têm denominado de conhecimento *da* prática, isto é, um conhecimento que expressa a unidade dialética entre teoria e prática.

Ao assumir essa última perspectiva epistemológica de produção de conhecimento *da* prática, os participantes do grupo de pesquisa Prapem passaram a desenvolver estudos e projetos de pesquisa, individuais e coletivos, que têm, como objeto de investigação, a atividade pedagógica em matemática - com seus saberes, práticas e inovações, produzidos sob uma epistemologia de prática reflexiva e investigativa - e os processos de formação e constituição profissional do professor que ensina Matemática.

A partir desse contexto surgiu, em 1999, um grupo inicialmente denominado Grupo de Pesquisa-Ação em Álgebra Elementar (GPAAE), congregando, de um lado, professores de matemática de escolas públicas e particulares da região de Campinas (SP), interessados em refletir, ler, investigar sobre a prática docente de matemática nas escolas; e, de outro, acadêmicos (professores universitários, mestrandos e doutorandos ligados ao Prapem), preocupados em investigar o processo de formação

continuada e de desenvolvimento profissional de professores em um contexto colaborativo de reflexão e investigação sobre a prática.

A denominação GPAAE foi influenciada pelos acadêmicos voltados ao estudo da prática escolar em álgebra, em um processo de colaboração com os professores das escolas públicas e privadas da região de Campinas e foi motivada, sobretudo, pelos estudos que os acadêmicos vinham fazendo no Grupo Prapem e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC), que resultaram no livro *Cartografias do trabalho docente* (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

A *pesquisa-ação* era vista como uma metodologia de prática reflexiva e investigativa dos professores, que interligava teoria e prática, tendo como ponto de partida e de chegada a prática profissional docente e, como mediação, as teorias educativas (sobretudo do campo da Educação Matemática) e a investigação sobre a prática de cada um (FIORENTINI; JIMÉNEZ, 2003). A partir de 2002, o grupo autodenominou-se, simplesmente, de Grupo de Sábado (GdS), pois passou a reunir-se quinzenalmente, aos sábados de manhã, dia mais disponível para a maioria.

O GdS, embora se tenha constituído como subgrupo do Prapem, sempre teve autonomia de gestão, e ambos têm buscado discutir e desenvolver aportes teórico-metodológicos que concebam e tratem:

- a *prática pedagógica em Matemática* como complexa e plural – envolvendo múltiplas dimensões, em constante mudança, pois é parte do movimento sócio-histórico mais amplo, de constituição do homem contemporâneo no seio das relações sociais, políticas e culturais;
- o *professor de Matemática* como sujeito capaz de produzir e ressignificar, a partir da prática, saberes da atividade profissional e sua própria constituição profissional;
- a *formação do professor* como um processo contínuo e sempre inconcluso, que tem início muito antes do ingresso na licenciatura e se prolonga por toda vida, ganhando força, principalmente, nos processos partilhados de práticas reflexivas e investigativas;
- a *epistemologia da prática pedagógica em Matemática*, concebendo-a como um campo de estudo de práticas discursivas e interativas entre alunos e professores e de saberes docentes – englobando

conhecimentos conceituais sobre Matemática e o processo ensino-aprendizagem, competências, habilidades, atitudes, saber fazer e saber ser – produzidos e utilizados realmente pelos professores em suas práticas cotidianas.

### As análises narrativas como modo de significar e produzir conhecimento *da* prática

As análises narrativas contempladas nos quatro primeiros livros do GdS referiam-se a trabalhos relacionados principalmente ao primeiro e ao quarto item, e as menções referentes à constituição profissional eram, por vezes, em contexto de estágios de alunos da Licenciatura em Matemática em classes de professores que participam do GdS. Este quadro se alterou, e já temos um livro – o sexto –, a ser lançado logo em seguida a este – com narrativas de análises e interpretações de experiências e práticas formativas de professores que ensinam matemática, protagonizadas por membros do GdS em cursos de formação inicial e continuada, sobretudo cursos de extensão (oficinas) e de trabalho e estudo em grupos colaborativos similares ao GdS.

Alguns leitores talvez questionem a cientificidade das análises narrativas do GdS. Para discutir essa questão, vamos estabelecer interlocução com Cochran-Smith e Lytle (1999) e Fiorentini e Lorenzato (2006), no que concerne à produção de conhecimento dos professores da escola básica, e com Garnica (2009), para aprofundar a questão das narrativas na Educação Matemática.

Participar do processo de produção de textos do/no GdS constitui-se, como já dissemos anteriormente, em uma experiência de concretização do que Cochran-Smith e Lytle (1999) denominaram “produção de conhecimento *da* prática docente”, contrastando-a com as produções de conhecimento *para* e *na* prática docente.

Na perspectiva de produção de conhecimento *para* a prática, considera-se que a produção é de autoria de pessoas externas à escola, em geral acadêmicos, e cabe ao professor aplicar os ensinamentos criados por eles, reduzindo a função do professor à de um técnico. Se refletirmos sobre os saberes produzidos pelos membros do GdS, podemos perceber que se busca um preparo técnico cujas exigências se transformam à

medida que a sociedade também se modifica. Entretanto, esse preparo não é determinado por pessoas estranhas à escola e, sim, pelas necessidades de aprimoramento que o próprio professor sente, principalmente em relação ao uso de recursos tecnológicos como o computador.

É frequente, nas reuniões do GdS, um professor relatar uma aula ou uma sequência de aulas nas quais considera que teve sucesso na tarefa de *ensinaraprender* matemática. É quando experienciamos situações em que se privilegia o conhecimento *na* prática, o qual se atribui, via de regra, aos professores mais experientes. Porém, as reflexões que ocorrem no grupo indicam que tal conhecimento não é exclusivo dessa categoria docente e que as lições aprendidas com esses professores não são meras receitas para os novatos serem bem-sucedidos.

As considerações a seguir são relativas à elaboração de análises narrativas e à busca conjunta de bibliografia referente ao tema em debate no grupo e ilustram a perspectiva da produção de conhecimento *da* prática de *ensinaraprender* nas escolas.

Entretanto, considerando a história do GdS desenvolvida por Fiorentini (2006, 2009), temos que analisar o processo de produção e socialização de conhecimento dessa comunidade. A dinâmica da produção coletiva do grupo só pode ser entendida como produção de um conhecimento local, sem deixar de considerar o movimento global da Educação Matemática. Ao privilegiar o conhecimento *da* prática, as investigações do GdS superam o problema do afastamento da prática pedagógica em muitas pesquisas desenvolvidas na universidade, pois estas geralmente assumem a perspectiva de produção de conhecimento *para a* prática. Os participantes do GdS, agindo desse modo, se unem a outros professores que ensinam matemática e que vêm tentando fazer de sua sala de aula um campo de estudo e investigação. Esses estudos, entretanto, muitas vezes, não são reconhecidos nos meios acadêmicos, mas, como afirmam Fiorentini e Lorenzato (2006, p.72), ninguém

parece discordar que o professor, ao refletir e sistematizar sua prática escolar, produz e renova saberes. Esse fato remete-nos à seguinte pergunta: o modo de produção de conhecimentos (ou investigação) do professor pode ser diferente do modo como os cientistas ou acadêmicos procedem? Haverá um caminho diferente em busca do conhecimento?

A necessidade que o GdS tem tido de tornar públicas suas reflexões e investigações indica que encontrou um caminho para produzir e socializar o conhecimento, por vezes local, que se articula com o global (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O "tomar público" tem-se dado de diversos modos: com a realização de oficinas e exposições orais em eventos; com o desenvolvimento de cursos vinculados a secretarias de educação; com a inserção de narrativas no *blog* e no *site* do GdS<sup>2</sup>; e com a publicação de livros cujos capítulos são narrativas produzidas com a colaboração do grupo.

Neste capítulo, destacamos a análise dessa última forma de produção de conhecimento. Inicialmente, assumimos, com Garnica (2009, p.81), que *narrar*

é contar uma história, e as narrativas [...] oferecem em si a possibilidade de análise, aqui, como um processo de atribuição de significado que um ouvinte/leitor/apreciador do texto do outro apropriar-se, de algum modo, desse texto, numa trama interpretativa, e tecer, a partir dele, significados que podem ser incorporados numa trama narrativa própria, num processo contínuo de ouvir/ler/ver; atribuir significado; incorporar; gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro que a eles atribui significados, incorpora-os, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos.

Neste processo, a narrativa pode ser considerada "como um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, sentimos e dizemos" (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p.63). Mais que a conceituação de um gênero textual, esta afirmação nos remete a um processo que o GdS vem constituindo na produção de suas narrativas, "gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos". Essa dinâmica de produção coletiva tem sido significativa para cada autor, em relação à sua formação enquanto escritor, à transformação de suas aulas e à sua constituição profissional.

---

<sup>2</sup> Blog-GdS: <http://grupodesabado.blogspot.com.br/>; Site-GdS: <https://sites.google.com/site/gdsunicamp/>

## As diversas fases de desenvolvimento do GdS

De acordo com Fiorentini (2006), o GdS passou, até a produção do quarto livro, por quatro fases diferentes. Vamos caracterizar cada uma delas e destacar, usando as palavras dos próprios autores, como, a partir da segunda, a dinâmica de elaboração de narrativas se concretizou.

A primeira fase caracterizou-se pela busca "de conhecimento e confiança mútuos e reflexão compartilhada sobre problemas da prática de cada um, identificando possibilidades de estudo" (FIORENTINI, 2006, p. 17). Já a segunda fase, que culminou com a publicação do primeiro livro, em 2001, caracterizou-se por estudos "teórico-metodológicos e produção/publicação das primeiras narrativas" (FIORENTINI, 2006, p.17). Desde o primeiro livro (GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO EM ÁLGEBRA ELEMENTAR, 2001, p.2), nota-se o movimento do GdS em direção à produção de textos que são "ouvidos/lidos/vistos":

[...] Quando a atividade for de interesse de todos, esta é planejada, aplicada e avaliada por todos. Quando a atividade investigativa for decorrente de um problema ou interesse particular, esta recebe a colaboração e análise de todos os participantes do grupo. [...]

[...] Cada um dos textos [do livro] foi lido e discutido no grupo no mínimo três vezes.

O segundo livro (FIORENTINI; JIMÉNEZ, 2003) pode ser considerado como a produção que, de certa forma, encerra a terceira fase, aquela da conclusão das primeiras duas dissertações e das duas primeiras teses. Tentamos um relato do ocorrido com os textos que constituíram o livro, processo sistematizado por Fiorentini e Jiménez (2003, p.8):

- 1) O ponto de partida, geralmente, são os problemas ou desafios vivenciados pelos professores em suas práticas profissionais [...]
- 2) Estes problemas são trazidos para o grupo para reflexão coletiva e [...] todos se mobilizam na busca de literatura pertinente ao caso,
- 3) A partir das leituras [...] são mobilizadas algumas práticas escolares [...] acompanhadas de registros escritos por parte professor [...]



- 4) A partir destes registros escritos, o professor produz, por escrito, um primeiro ensaio narrativo no qual relata e reflete o que aconteceu em classe;
- 5) Este ensaio é levado para discussão e análise do GdS, onde recebe contribuições que ajudam a aprofundar a análise da experiência, proporcionando, assim, novas compreensões sobre a prática docente;
- 6) [...] Estas narrativas escritas [concluídas neste processo] [...] são sistematicamente discutidas e revisadas pelo coletivo do Grupo.

O processo de produção do segundo livro foi descrito com detalhes que indicam o compromisso com a pesquisa. É evidente, no texto de Fiorentini e Jiménez (2003), a percepção do princípio da investigação desenvolvido por Cochran-Smith e Lytle (1999). Segundo as autoras americanas, a desejável constituição profissional do professor passa por uma postura dialética em relação à produção do conhecimento, por privilegiar a perspectiva do conhecimento *da* prática. Tornar esse conhecimento público favorece a relação dialética entre o conhecimento local e o global. A estratégia que o GdS utiliza para constituir esse processo é a produção de narrativas que vêm sendo organizadas em livros (MÜLLER; CARVALHO, 2012).

Voltando às fases do GdS, temos, de 2004 em diante, a quarta, que pode ser caracterizada como a de autonomia "dos professores em investigar e escrever sobre a própria prática, tendo como suporte a reflexão compartilhada do grupo" (FIORENTINI, 2006, p.18); nesta fase, foram produzidos o terceiro e o quarto livros. Teríamos, entre o quarto livro e este, entrado em uma quinta fase?

Cabe, inicialmente, destacar que houve, de 2006 em diante, três Seminários de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática (SHIAM)<sup>3</sup> e um aumento, no grupo, de educadores que trabalham na

---

<sup>3</sup> Os SHIAM têm sido um espaço de socialização e divulgação de experiências e investigações de grupos colaborativos similares ao GdS e de professores que investigam a própria prática de *ensinaraprender* matemática em todos os níveis de ensino. Este evento tem-se constituído em um espaço de diálogo entre a pesquisa acadêmica e a prática reflexiva e investigativa dos professores e entre a prática de formação/desenvolvimento docente e a prática de *ensinaraprender* nas escolas. O I SHIAM foi realizado em 2006 com 160 participantes, que apresentaram 58 comunicações de histórias e investigações de/em aulas de matemática. O II SHIAM (2008) contou com 325 participantes de quase todos os estados brasileiros, tendo sido

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de formadores de professores.

Entretanto, além desses acontecimentos, estamos interessados em responder à seguinte pergunta: que mudanças podemos perceber, atualmente, em relação à atuação e à postura dos participantes do GdS, se comparadas aos anos anteriores a 2006?

Em uma primeira análise, podemos afirmar que nos temos manifestado mais em relação às políticas públicas relativas à educação – principalmente no que tange à profissão docente, aos constrangimentos e à (des)valorização do trabalho do professor. Isso pode ser constatado, por exemplo, pelos *manifestos* do GdS em relação à política curricular do Estado de São Paulo e ao (não) cumprimento da Lei 11.738, de 2008, conhecida como Lei Cristovam Buarque, que determina que a jornada de trabalho do professor seja composta de 66,6% de trabalho com alunos, ficando o restante de horas reservado para outras atividades que poderão realmente promover uma formação contínua do professor. Estes manifestos podem ser encontrados em nosso *blog*<sup>4</sup>. Tais manifestações e posicionamentos críticos do Grupo em relação às políticas públicas também se fizeram presentes pela participação na diretoria regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Regional São Paulo – Sbem-SP; pela participação crítica de participantes do grupo em mesas-redondas do SHIAM e do Encontro Paulista de Educação Matemática (EPEM).

Um segundo aspecto a ser considerado, em relação ao GdS, é o desenvolvimento da *profissionalidade docente* de seus participantes, que expressa, de acordo com Fiorentini (2009), um modo singular de ser/estar na profissão docente. Os participantes do GdS *apresentam uma postura reflexiva e investigativa em relação a seu trabalho, registrando e documentando episódios e situações de sala de aula, para serem compartilhados e analisados no Grupo de Sábado, podendo resultar desse processo a escrita e a publicação de narrativas, como as que o leitor encontra neste livro.*

---

apresentadas 116 comunicações. O III SHIAM reuniu cerca de 450 professores que ensinam matemática e formadores de professores de todo o Brasil, que apresentaram 170 comunicações.

<sup>4</sup> <http://grupodesabado.blogspot.com.br/search/label/Manifestos>

Ao tentar sistematizar esse processo de refletir e investigar a própria prática de ensinar/aprender matemática na escola, podemos dizer que:

- 1º) uma narrativa pode ter como origem um episódio ou uma situação de sala de aula de matemática ou de formação de professores que se configura problemática ou desafiadora ao professor. Esse episódio ou situação é levado ao grupo mediante relato oral ou por e-mail;
- 2º) essa situação é problematizada e enriquecida a partir da interlocução de parceiros do grupo, que relatam experiências próprias relativas à situação ou sugerem a leitura de textos que podem ajudar a compreendê-la;
- 3º) um seminário, então, é proposto e agendado no grupo, tendo como coordenador o próprio proponente da problemática e mais um colega interessado na temática. O seminário é organizado em dois momentos. O primeiro é coordenado pelo colega interessado e consiste na leitura e discussão de um texto que pode ajudar a problematizar e compreender melhor a situação a ser analisada pelo grupo. O segundo momento, sob responsabilidade do proponente, consiste na apresentação e na análise do ocorrido em sala de aula, explorando as produções dos alunos, que podem ser socializadas por meio eletrônico ou pelos próprios originais impressos. No segundo momento, outros colegas de GdS podem trazer também pequenos relatos de práticas que têm relação com o seminário;
- 4º) para esse seminário, ou a partir dele, o professor proponente pode escrever, individualmente ou em parceria com outros colegas que participaram do estudo, uma narrativa relativa à situação, contemplando as análises produzidas no grupo. Por ocasião da organização de um livro do GdS e/ou da ocorrência de um evento, a narrativa escrita é retomada, mediante leitura e discussão do texto pelo grupo.

Às vezes, uma mesma atividade pode dar origem a vários artigos, e, em outras ocasiões, os autores conseguem trazer reflexões comuns sobre atividades diversas e, mesmo, em diferentes níveis escolares.

## Palavras finais

Podemos afirmar que o processo de estudo e trabalho do GdS o caracteriza, conforme Müller e Carvalho (2012), como uma comunidade de aprendizagem profissional, na qual são mobilizados, ora o conhecimento *para a* prática, ora o conhecimento *na* prática e ora o conhecimento *da* prática.

Entretanto, ousamos afirmar que as análises narrativas publicadas neste livro expressam um conhecimento *da* prática, pois, embora geralmente tenham origem *na* prática, as situações foram problematizadas, analisadas e sistematizadas narrativamente, tendo como mediação leituras dos campos acadêmico e profissional e as múltiplas percepções e interpretações de parceiros críticos que participam do Grupo de Sábado.

Este é um contexto rico de estudo e de desenvolvimento profissional de professores, no qual todos os participantes aprendem colaborativamente sobre a prática de *ensinaraprender* matemática nas escolas e de formar professores mediante investigação de sua própria prática.

Entretanto, esse é um empreendimento que exige do professor tempo e condições materiais e intelectuais, para poder participar plenamente das atividades do grupo, constituindo-se em um profissional que contribui, com suas publicações, para o desenvolvimento de uma cultura profissional situada nas práticas concretas de sala de aula de nossas escolas. Nesse sentido, esse empreendimento deveria ser incentivado e apoiado financeiramente pelo Estado, reconhecendo que o tempo de estudo no grupo é parte do trabalho do professor e que resulta desse processo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de nossas crianças e jovens.

## Referências

CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (Org.). *Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em matemática*. Campinas: Alínea, 2009.

- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education, USA*, n. 24, p. 249-305, 1999. Tradução GEPFPM.
- FIorentini, D. Grupo de Sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). *Histórias e investigações de/ em aulas de matemática*. Campinas-SP: Alínea, 2006. p.13-36.
- FIorentini, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.). *Práticas de formação e pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p.233-255.
- FIorentini, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). *Histórias e investigações de/ em aulas de matemática*. Campinas-SP: Alínea, 2006.
- FIorentini, D.; JIMÉNEZ, A. (Org.). *Histórias de aulas de matemática: compartilhando saberes profissionais*. Campinas-SP: Gráfica Editora FE, Unicamp, 2003.
- FIorentini, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p.63-71, jan./jun. 2007.
- GARNICA, A. V. M. Notas sobre narrativa e Educação Matemática. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). *Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99. (Série Educação Matemática).
- GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GRUPO DE PESQUISA-AÇÃO EM ÁLGEBRA ELEMENTAR. *Histórias de aulas de matemática: escrevendo, praticando, contando*. Campinas-SP: Gráfica Editora FE, Unicamp, 2001.
- LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Ed.). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001. p. 15-45. Original do inglês em 1996.
- MÜLLER, M. C.; CARVALHO, D. L. Grupos colaborativos – comunidades de aprendizagem: espaço de formação permanente do docente. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - EPEM, 11 23 a 25 de novembro de 2012, São José do Rio Preto, SP. *Anais...* São Paulo: SBEM/SBEM-SP, 2012. p.1-12.