



Produção Textual Escrita na Licenciatura em Matemática: entre prescrições curriculares e concepções docentes

Carlesom dos Santos Piano¹ • Fernanda Cátia Bozelli²

RESUMO

O estudo analisou como a produção textual escrita (PTE) é enunciada no currículo prescrito e concebida por professores formadores na formação inicial de professores de Matemática. O estudo, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, articulou análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Unifesspa (campus Marabá/PA) e entrevistas semiestruturadas com três formadores de diferentes campos de atuação (Matemática, Educação Matemática e Educação). A análise evidencia que o PPC sustenta uma concepção de formação situada e socialmente comprometida, ancorada na articulação teoria-prática e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, porém a escrita aparece predominantemente de modo implícito nos fundamentos, objetivos e perfil do egresso, tornando-se explícita sobretudo como competência comunicativa. No plano empírico, as concepções docentes reconhecem a relevância da PTE, mas revelam assimetrias tais como: escrita como processo reflexivo; escrita como formalização e explicitação do raciocínio matemático; e escrita como inserção em práticas discursivas da Educação Matemática com circulação acadêmica. Conclui-se que a PTE é legitimada como expectativa formativa, mas ainda pouco estabilizada como prática transversal contínua no currículo, indicando a necessidade de maior intencionalidade curricular, progressão de gêneros e condições pedagógicas de acompanhamento formativo.

Palavras-chave: Produção Textual Escrita; Formação Inicial; Licenciatura em Matemática.

Text Production in Mathematics Teacher Education: Between Curriculum Prescriptions and Teachers' Conceptions

ABSTRACT

The study analyzed how written textual production (WTP) is articulated in the prescribed curriculum and conceptualized by teacher educators in the initial preparation of mathematics teachers. Adopting a qualitative approach with an interpretive orientation, the study combined documentary analysis of the Pedagogical Course Project (PCP) for the Mathematics Teacher Education Program at Unifesspa (Marabá campus, Pará, Brazil) with semi-structured interviews conducted with three teacher educators from different fields of practice (Mathematics, Mathematics Education, and Education). The analysis shows that the PCP sustains a situated and socially committed conception of teacher education, grounded in the theory–practice nexus and in the inseparability of teaching, research, and extension; however, writing appears predominantly in implicit form within the program's foundations, objectives, and graduate profile, becoming explicit primarily as a communicative competence. At the empirical level, the teachers' conceptions acknowledge the relevance of WTP but reveal asymmetries, such as writing as a reflective process, writing as the formalization and explication of mathematical reasoning, and writing as participation in Mathematics Education discursive practices with academic circulation. The study concludes that WTP is legitimized as a formative expectation, yet remains insufficiently stabilized as a continuous cross-curricular practice, pointing to the need for stronger curricular intentionality, genre progression, and pedagogical conditions that support formative guidance and feedback.

Keywords: Written Textual Production; Initial Teacher Education; Mathematics Teacher Education Program.

¹ Secretaria de Estado de Educação do Pará • Marabá, PA — Brasil • ✉ carlesom.piano@escola.seduc.pa.gov.br • [Orcid https://orcid.org/0000-0003-4067-1880](https://orcid.org/0000-0003-4067-1880)

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho • Bauru, SP — Brasil • ✉ fernanda.bozelli@unesp.br • [Orcid https://orcid.org/0000-0002-9985-1475](https://orcid.org/0000-0002-9985-1475)

Recebido em 14/02/2026 • Aprovado em 13/04/2026 • Publicado em 08/05/2026

Producción escrita de textos en la formación del profesorado de Matemáticas: entre prescripciones curriculares y concepciones docentes

RESUMEN

El estudio analizó cómo la producción textual escrita (PTE) es enunciada en el currículo prescrito y concebida por docentes formadores en la formación inicial del profesorado de Matemáticas. Desde un enfoque cualitativo y de orientación interpretativa, el estudio articuló el análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la Licenciatura en Matemáticas de la Unifesspa (campus de Marabá, Pará, Brasil) con entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes formadores de distintos campos de actuación (Matemáticas, Educación Matemática y Educación). El análisis evidencia que el PPC sostiene una concepción de formación situada y socialmente comprometida, anclada en la articulación teoría-práctica y en la indisociabilidad entre docencia, investigación y extensión; sin embargo, la escritura aparece predominantemente de manera implícita en los fundamentos, objetivos y perfil de egreso, haciéndose explícita principalmente como competencia comunicativa. En el plano empírico, las concepciones docentes reconocen la relevancia de la PTE, pero revelan asimetrías, tales como: la escritura como proceso reflexivo; la escritura como formalización y explicitación del razonamiento matemático; y la escritura como inserción en prácticas discursivas de la Educación Matemática con circulación académica. Se concluye que la PTE se legitima como una expectativa formativa, pero aún se encuentra poco estabilizada como práctica transversal continua en el currículo, lo que indica la necesidad de una mayor intencionalidad curricular, una progresión de géneros y condiciones pedagógicas de acompañamiento formativo.

Palabras clave: Producción Textual Escrita; Formación Inicial; Licenciatura en Matemáticas.

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem, escrita e formação de professores tem se consolidado como um eixo investigativo relevante em Educação Matemática, especialmente quando se considera o papel formativo das práticas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Matemática. A docência em Matemática ultrapassa o domínio de conteúdos e técnicas específicas, exigindo do professor competências comunicativas que lhe permitam organizar, explicitar e produzir sentidos sobre o conhecimento matemático e pedagógico mobilizado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, a produção textual escrita (PTE) assume um lugar estratégico, tanto como meio de comunicação quanto como instrumento de reflexão, elaboração conceitual e constituição da identidade profissional. Em acordo com Piano (2026), em termos de formação inicial, a PTE pode assumir diferentes funções. Por um lado, pode configurar-se como prática formativa articulada à sistematização do pensamento matemático, à reflexão pedagógica e à articulação entre teoria e prática. Por outro, pode restringir-se a uma exigência curricular vinculada ao cumprimento de prescrições institucionais expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), dissociada de um trabalho pedagógico intencional que mobiliza os processos linguísticos em Educação Matemática.

A legislação educacional brasileira também reconhece, de forma recorrente, a relevância da mobilização dos processos linguísticos na formação docente, conferindo à competência comunicativa, especialmente a capacidade de expressar-se oralmente e com

clareza e precisão, um papel estruturante na constituição do perfil profissional do professor. Esse reconhecimento é consolidado na Resolução CNE/CP n. 4/2024, atualmente em vigor, que reafirma a necessidade de que a formação inicial garanta o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação oral e escrita, compreendidas como dimensões constitutivas da prática pedagógica e da mediação dos processos de ensino e de aprendizagem.

A diretriz de 2024 aprofunda e atualiza orientações presentes em documentos anteriores do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), os Pareceres CNE/CP n. 9/2001 e n. 28/2001, o Parecer CNE/CES n. 1.302/2001, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática (Resolução CNE/CES n. 3/2003), a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019). Em conjunto, esses documentos evidenciam a consolidação histórica da linguagem e, particularmente, da escrita, como exigência formativa no âmbito das licenciaturas.

Estudos no campo da Educação Matemática têm destacado que a produção textual escrita pode potencializar a aprendizagem, favorecer processos reflexivos e contribuir para a ressignificação das experiências matemáticas vivenciadas pelos licenciandos (Ferreira; Buriasco, 2022; Souza; Souza Filha, 2022; Piano; Bozelli, 2024, 2025, Piano, 2026). Todavia, a importância atribuída à escrita no plano normativo não assegura, por si só, sua efetiva institucionalização como dimensão formativa nos percursos da Licenciatura em Matemática.

A permanência de diretrizes legais que normatizam a escrita, contrasta, em muitos casos, com práticas formativas ainda pouco sistematizadas no trabalho pedagógico com a produção textual (Nogaro; Porto; Porto, 2019; Piano; Bozelli, 2024, 2025; Piano, 2026). Tal descompasso evidencia a necessidade de investigações que ultrapassem a análise prescritiva dos documentos curriculares, implementando a compreensão das concepções pedagógicas dos professores formadores e das práticas que orientam a mobilização (ou a ausência) da PTE no cotidiano do curso.

Apesar desse reconhecimento, há indícios que a PTE ainda ocupa um lugar secundário nas práticas formativas na Licenciatura em Matemática, frequentemente subordinada à oralidade ou restrita a usos pontuais, desvinculados de um trabalho sistemático com a linguagem (Barros, 2016; Barretto, 2018; Pereira, 2019; Santos, A. 2020; Gardin, 2021). Fatores como a concepção da Matemática como campo predominantemente lógico-

formal, a centralidade da resolução de exercícios e a insuficiente formação dos formadores para o trabalho pedagógico com a PTE têm sido apontados como obstáculos à inserção mais consistente da PTE na formação inicial (Ripardo, 2009; Nogaro; Porto; Porto, 2019; Piano; Bozelli, 2024, 2025).

Essas considerações evidenciam possíveis tensões entre o reconhecimento normativo da escrita como competência formativa e sua efetiva mobilização no cotidiano dos cursos de Licenciatura em Matemática. Diante desse cenário, coloca-se como problemática o seguinte questionamento: Como a produção textual escrita é concebida no PPC e pelos professores formadores, e que tensões emergem entre o currículo prescrito e essas concepções na formação de professores de Matemática?

O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo analisar como a produção textual escrita é concebida no PPC e pelos professores formadores do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá, identificando as tensões entre o currículo prescrito e essas concepções na formação inicial do professor de Matemática. O estudo derivou de uma tese de doutorado e integra uma pesquisa mais ampla sobre a produção textual escrita como dimensão formativa na Licenciatura em Matemática.

Com o estudo busca-se contribuir para o debate no campo da Educação Matemática sobre o papel da PTE na formação inicial, evidenciando limites, tensionamentos e possibilidades formativas associadas à sua institucionalização curricular, concepções e possíveis implicações à prática pedagógica desenvolvida pelos professores que formam futuros professores de Matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial do professor de Matemática, no Brasil, tem sido historicamente atravessada por debates sobre a articulação entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, experiências formativas e compromisso social da docência. No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 9.394/1996, estabelece princípios importantes para a formação docente ao afirmar que a preparação dos profissionais da educação deve considerar uma formação básica consistente, a associação entre teoria e prática e o reconhecimento de experiências formativas anteriores (Brasil, 1996).

No entanto, para além da base estabelecida pela LDBEN, as diretrizes para as licenciaturas passaram por diversas reconfigurações sucessivas. No recorte do estudo, é

essencial explicitar que a diretriz mais recente e atualmente em vigor é a Resolução CNE/CP n. 4/2024, que revoga diretrizes anteriores e redefine fundamentos, princípios e organização dos cursos de licenciatura, reafirmando a docência como práxis, a articulação teoria/prática e a centralidade de competências formativas, entre elas o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da comunicação oral e escrita como dimensão constitutiva do trabalho docente (Brasil, 2024).

A resolução de 202 deve ser compreendida como um marco normativo que reposicionamento a formação inicial como processo integrado — formação geral, conteúdos específicos, extensão e estágio — e que reforça a legitimidade dos processos linguísticos em Educação Matemática, em especial a linguagem e, conseqüentemente, da escrita, como eixo formativo transversal na docência. Para um curso de Licenciatura em Matemática, isso implica reconhecer que a formação não se estrutura somente no domínio de conteúdos clássicos da área, mas se organiza também pela capacidade de produzir sentidos, comunicar com precisão, argumentar, registrar e elaborar discursos profissionais — comunicação matemática, planejamentos, relatórios, materiais, análises e narrativas acadêmico-formativas, dentre outras — no interior do currículo.

Para sustentar a PTE como dimensão formativa, o estudo adotou uma compreensão de linguagem que se afasta de visões instrumentalistas e normativas. Adotamos uma perspectiva sociointeracionista, na qual a linguagem é entendida como prática social historicamente situada, constituída nas interações e nos usos concretos em que as pessoas negociam sentidos, posições e modos de agir.

Marcuschi (2008) destaca que a língua não se reduz a um sistema fechado de regras, mas se realiza em práticas discursivas, sendo inseparável dos contextos de produção e circulação textual. A significação não está *pronta* no texto, mas é construída nas interações, a partir de objetivos, condições e relações sociais implicadas no dizer e no escrever. Do mesmo modo, Bronckart (1999) compreende a linguagem como constituinte da ação social, na qual textos e discursos materializam atividades humanas e organizam modos de agir, comunicar e significar o mundo. Nessa direção, o texto deixa de ser produto meramente formal para ser tomado como ação situada, regulada por condições sociais e institucionais.

Ao considerar a formação docente como processo de constituição profissional, a linguagem assume estatuto formativo, ou seja, é o meio pelo qual o futuro professor interpreta prescrições curriculares, elabora compreensões, produz registros e organiza o pensamento pedagógico e matemático. Assim, discutir PTE no âmbito da Licenciatura em

Matemática supõe reconhecer que a formação é também uma formação discursiva. Em outras palavras, compreende-se que o licenciando se apropria de modos de dizer, argumentar e registrar próprios da universidade, da escola e da Educação Matemática, o que incide na construção de identidade e de autoria profissional.

Por esse viés, se a linguagem é prática social, o texto constitui uma de suas materializações centrais. Na Linguística Textual, o texto é compreendido como unidade comunicativa complexa, atravessada por intencionalidades, contextos, interlocuções e condições de circulação, podendo manifestar-se na oralidade, na escrita ou em formas multimodais (Marcuschi, 2008). Essa concepção desloca a ideia de texto como um conjunto de frases para entendê-lo como evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, cuja interpretação depende das situações em que é produzido e lido.

Essa abordagem se articula diretamente ao conceito de gêneros textuais, entendidos como formas relativamente estáveis e socialmente reconhecidas de ação discursiva, vinculadas a propósitos comunicativos e esferas de atividade humana (Marcuschi, 2008; Bronckart, 1999). Para a formação do professor de Matemática, isso tem uma possível implicação, ou seja, a PTE envolve apropriar-se de gêneros acadêmicos e profissionais que estruturam o trabalho docente e a vida institucional da escola e da universidade. A aprendizagem desses gêneros não significa aprender a escrever melhor, mas aprender a agir profissionalmente por meio da linguagem.

Nesse contexto, a PTE é compreendida como processo discursivo complexo, que envolve planejamento, escolhas, reformulações, adequação a interlocutores e condições de circulação, e não uma transposição de ideias para o papel (Marcuschi, 2008). Mesmo quando realizada individualmente, a PTE pressupõe o outro, real ou virtual, e se constitui como prática social marcada por convenções e expectativas de leitura. Bronckart (1999) contribui ao enfatizar que a produção textual mobiliza níveis articulados — global, textual e enunciativo —, tornando visível que todo texto carrega arquitetura, organização interna e marcas de autoria e posicionamento.

No campo da Educação Matemática, a produção textual escrita (PTE) tem sido mobilizada com sentidos diversos, que vão desde sua função didático-investigativa até sua dimensão formativa na profissionalização docente. Em uma primeira direção, a escrita aparece como meio de tornar visíveis processos cognitivos e estratégias de resolução, permitindo analisar inferências, erros e modos de significar conceitos matemáticos, ora como

caminho para aprendizagens significativas, ora como recurso de registro e comunicação do pensamento matemático (Schneider, 2006; Almeida, 2009; Ferreira, 2009; Santos, E. 2014).

Em outra direção, a PTE é tomada como fonte privilegiada para investigar a aprendizagem e sustentar decisões didáticas e avaliativas, destacando procedimentos de análise e o estatuto empírico das produções escritas (Barretto, 2018). Há, ainda, pesquisas que deslocam o foco para a escrita como prática formativa e de desenvolvimento profissional, na qual registros, relatórios e textos de estágio operam como mediações entre teoria e prática, podendo assumir potência reflexiva ou, quando excessivamente burocratizados, risco de esvaziamento formativo (Freitas, 2006; Teixeira, 2009). Por fim, a escrita também é compreendida como prática social em contextos coletivos e colaborativos, sustentando a negociação de significados, a produção compartilhada de saberes docentes e a aprendizagem profissional em grupos e formações, bem como como tarefa formativa que articula leitura, interpretação e análise de produções escritas (Barros, 2016; Pereira, 2019).

À luz das contribuições de Marcuschi (2008) e Bronckart (1999), as diferentes concepções de produção textual escrita (PTE) identificadas nas pesquisas em Educação Matemática podem ser compreendidas como modos distintos de significar a linguagem na formação docente. Quando concebida como recurso didático, instrumento avaliativo ou fonte de dados, a escrita tende a assumir um caráter funcional, orientado à explicitação de procedimentos e resultados.

Embora tais abordagens reconheçam seu potencial para tornar visíveis processos cognitivos e matemáticos, geralmente restringem a PTE a situações pontuais de ensino ou investigação. Em contraste, as pesquisas que compreendem a PTE como prática de desenvolvimento profissional ou como escrita reflexiva e narrativa da docência aproximam-se da perspectiva sociointeracionista da linguagem, entendendo a escrita como ação social situada (Bronckart, 1999), por meio da qual o professor em formação produz sentidos, negocia significados e constrói autoria profissional. Nessa perspectiva, conforme Marcuschi (2008), a PTE ultrapassa o uso instrumental e se insere em práticas sociais mediadas por gêneros textuais que regulam modos de agir, dizer e pensar, constituindo a docência como processo discursivo e identitário.

No contexto da Licenciatura em Matemática, essa compreensão da produção textual escrita como ação social situada ganha especificidade ao considerar que aprender e ensinar Matemática implica apropriar-se de modos particulares de dizer, argumentar e registrar conceitos, procedimentos e práticas pedagógicas. Produzir textos em Matemática envolve a

construção de explicações, justificativas, narrativas didáticas, registros de aula, relatórios de estágio e textos acadêmico-profissionais que mobilizam tanto o discurso matemático quanto o pedagógico. Assim, compreender a PTE como prática discursiva constitutiva da docência em Matemática significa reconhecer que a formação do professor de Matemática envolve aprender a escrever para compreender, para ensinar e para refletir sobre a própria prática, articulando linguagem matemática, linguagem pedagógica e posicionamento profissional no interior do currículo.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, de natureza documental e empírica, com orientação interpretativa, oriundo de uma tese de doutorado na área de Ensino de Ciências e Matemática. Neste artigo, mobiliza-se a categoria analítica Concepções de formação docente e de PTE, proveniente do quadro categorial da tese, por ser a mais diretamente relacionada ao objetivo deste recorte.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação de concepções, significados e processos formativos situados, compreendendo documentos curriculares e enunciações docentes como produções sociais contextualizadas. Nessa perspectiva, a orientação interpretativa permite analisar as tensões e os deslocamentos que atravessam as relações entre currículo e docência (Bogdan; Biklen, 2013; Flick, 2009).

Contexto e lócus do estudo

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Unifesspa, tomando como lócus o curso de Licenciatura em Matemática, campus de Marabá/PA. A delimitação do lócus decorre da relevância social e regional da universidade na formação docente na Amazônia e da centralidade dos projetos curriculares como reguladores de práticas e expectativas formativas.

Corpus e participantes

O corpus analisado neste artigo é constituído por duas fontes articuladas:

- (i) o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática da Unifesspa, campus de Marabá/PA, aprovado em 2024 e vigente à época da pesquisa; e
- (ii) entrevistas semiestruturadas realizadas com três professores formadores do curso.

O PPC foi submetido a leitura integral e reiterada, com foco nas seções diretamente relacionadas ao objetivo do estudo, tais como fundamentos formativos, objetivos do curso, perfil do egresso e competências formativas, especialmente as comunicativas. Para fins analíticos, foram consideradas tanto menções explícitas à produção textual escrita — quando nomeada diretamente (escrita, produção textual, comunicação escrita, registros, relatórios) — quanto menções implícitas, identificadas em enunciados que pressupõem práticas textuais no exercício docente (como sistematizar, produzir materiais, investigar, registrar, elaborar), ainda que não explicitadas como objeto de ensino ou acompanhamento formativo. Esse procedimento possibilitou examinar o lugar atribuído à escrita no currículo prescrito, distinguindo entre expectativas formativas declaradas e práticas curricularmente explicitadas.

As entrevistas foram compreendidas como acesso ao plano das concepções docentes acerca da produção textual escrita no cotidiano da formação inicial. Conforme argumenta Flick (2009), a articulação de diferentes fontes favorece uma compreensão mais consistente de fenômenos complexos, sustentando movimentos de triangulação interpretativa.

No plano empírico, foram convidados dez professores formadores do curso para participar da pesquisa, por meio de convite institucional. Dentre esses, três aceitaram o convite e compuseram o corpus empírico do estudo, configurando uma amostra por adesão voluntária, compatível com pesquisas de natureza qualitativa e interpretativa.

Os participantes atuam em diferentes áreas do curso, abrangendo componentes do núcleo específico de Matemática, da Educação Matemática e da área de Educação. Tal configuração, embora não definida como critério prévio de seleção, possibilitou apreender concepções distintas sobre a produção textual escrita em diferentes espaços curriculares.

Para fins de preservação do anonimato, os professores foram identificados por nomes fictícios: Professor João, Professor Paulo e Professor André. As entrevistas semiestruturadas buscaram compreender as concepções atribuídas à produção textual escrita na formação inicial do professor de Matemática, em diálogo com o perfil formativo projetado no PPC.

Instrumentos e procedimentos de constituição dos dados

A constituição dos dados envolveu análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas. No plano documental, o PPC foi submetido a leitura integral e reiterada, com atenção a elementos diretamente vinculados ao objetivo do estudo: concepção de formação docente, perfil do egresso, competências comunicativas, objetivos formativos e menções explícitas/implícitas à escrita.

No plano empírico, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual, gravadas em áudio mediante consentimento e transcritas integralmente. A pesquisa documental foi escolhida por permitir interpretar o PPC como fonte que ainda pode ser submetida a tratamento analítico crítico, extraindo-se sentidos para além de sua função administrativa. Nessa direção, Marconi e Lakatos (2003) destacam que fontes documentais podem revelar dimensões não evidentes quando submetidas a análise sistemática, e Gil (2008) reforça que a ética e o rigor na pesquisa documental exigem contextualização histórica e cuidado interpretativo, evitando reducionismos e generalizações descoladas do documento.

Procedimentos de análise

A análise dos dados foi conduzida por procedimentos qualitativos de natureza interpretativa, compreendida como estratégia de organização, sistematização e interpretação de sentidos produzidos em documentos e discursos (Flick, 2009).

Não se buscou quantificar ocorrências, mas interpretar as concepções atribuídas à produção textual escrita (PTE) na formação inicial do professor de Matemática. O processo analítico ocorreu em três movimentos articulados: (i) leitura exploratória e aprofundada do PPC e das transcrições das entrevistas; (ii) identificação de enunciados e núcleos de sentido associados à PTE; (iii) organização interpretativa dos dados, construída como eixo analítico do artigo: *Concepções de formação docente e de PTE*.

A análise dos dados seguiu uma análise temática de orientação interpretativa (Flick, 2009), com a construção de núcleos de sentido a partir de enunciados do PPC e das entrevistas semiestruturadas. Esses núcleos foram organizados na categoria analítica mobilizada neste artigo permitindo interpretar convergências, deslocamentos e tensões entre o currículo prescrito e as concepções docentes.

Esse movimento dialoga com a compreensão, no campo da Educação Matemática, de que práticas formativas são atravessadas por diferentes racionalidades e não podem ser compreendidas por uma leitura linear do currículo (Fiorentini; Lorenzato, 2006). Com o objetivo de tornar explícito o processo de articulação entre o plano curricular-prescritivo e o plano das concepções formativas declaradas, foi construída uma matriz analítica que relaciona a categoria de análise mobilizada neste artigo, os aspectos examinados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as questões que orientaram as entrevistas com os professores formadores.

Essa matriz possibilitou organizar de modo sistemático a leitura do documento curricular e a interpretação das entrevistas, evidenciando os eixos temáticos que orientaram a análise e a triangulação dos dados conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de análise das concepções de formação docente e de produção textual escrita

Categoria de análise	Aspectos analisados no PPC	Foco das questões da entrevista
Concepções de formação docente e de produção textual escrita	i) Concepção de formação docente explicitada no PPC; ii) Perfil do egresso; iii) Competências formativas gerais; iv) Finalidades e objetivos do curso.	Q1: Perfil do egresso e competências previstas no PPC; Q2: Concepção atribuída à competência “saber se comunicar por escrito com clareza e precisão”; Q3: Concepção de produção textual escrita na formação de professores de Matemática.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A matriz de análise não teve apenas função organizacional, tendo sido utilizada como procedimento analítico de triangulação, na medida em que cada eixo do PPC foi confrontado com as questões orientadoras das entrevistas e com os excertos empíricos produzidos. Esse movimento possibilitou articular o plano curricular-prescritivo e o plano das concepções docentes sob a mesma categoria analítica, orientando tanto a interpretação dos dados quanto a sistematização apresentada no Quadro 1, no qual se explicitam as relações entre concepção de formação docente e o lugar atribuído à produção textual escrita no currículo.

Considerações éticas

A pesquisa foi conduzida conforme princípios éticos das Ciências Humanas e Sociais. No que se refere à análise documental, tratou-se de documento institucional de domínio público; conforme a Resolução CNS n. 510/2016, pesquisas com documentos públicos não exigem submissão ao CEP, embora requeiram responsabilidade interpretativa e zelo institucional (Gil, 2008). Quanto às entrevistas, o estudo foi realizado com aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, com assinatura do TCLE, garantindo voluntariedade, anonimato e confidencialidade.

A interpretação das enunciações dos professores foi conduzida evitando-se julgamentos pessoais, compreendendo-as como produções discursivas situadas. Em consonância com uma ética de pesquisa comprometida com a formação docente e com o fortalecimento institucional da universidade pública, a análise busca iluminar possibilidades e tensionamentos, e não expor pessoas ou reduzir a complexidade do processo formativo.

ANÁLISES E RESULTADOS

Apresentam-se, nesta seção, os resultados do recorte analítico desenvolvido neste artigo, objetivando analisar como a produção textual escrita é concebida no PPC e pelos professores formadores do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá, identificando as tensões entre o currículo prescrito e essas concepções na formação inicial do professor de Matemática.

Parte-se do entendimento de que o PPC, enquanto currículo prescrito, explicita princípios, expectativas e orientações formativas, mas não limita os modos como tais diretrizes são compreendidas e significadas no cotidiano da licenciatura. Nesse sentido, as entrevistas permitem acessar as concepções docentes que atravessam a formação inicial, evidenciando como a PTE é pensada, valorizada ou tensionada no interior do curso.

Com base nesse enquadramento, a seção organiza-se a partir do eixo analítico concepções de formação docente e de produção textual escrita no currículo prescrito e nas concepções docentes, construído pela articulação entre dados documentais e empíricos. Tal eixo orienta a análise de: (i) como o PPC enuncia a formação docente e atribui lugar à PTE como competência formativa; e (ii) como os professores formadores concebem a produção textual escrita na formação inicial, evidenciando convergências, tensões e assimetrias entre diferentes áreas de atuação no curso.

O curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa

O campo empírico da pesquisa é o curso de Licenciatura em Matemática da Unifesspa, cuja trajetória institucional está vinculada ao processo de interiorização da UFPA e à posterior criação da Unifesspa, em 2013. Conforme registra o PPC, o Campus Universitário de Marabá, estado do Pará, foi instituído pela Resolução n. 1404/86 – CONSEPE, tendo ofertado inicialmente cursos de licenciatura em regime intensivo e, posteriormente, em regime regular (Unifesspa, 2024). A consolidação do curso de Matemática em Marabá e sua relevância regional são reiteradas no documento ao destacar o papel da universidade pública na formação de profissionais para a região sul e sudeste do Pará, marcada por desafios educacionais históricos e déficit de professores habilitados.

Esse cenário atribui ao curso um papel estratégico no que diz respeito a formar professores para atender às demandas da Educação Básica local e regional, articulando formação específica, fundamentos pedagógicos e compromisso social. O PPC enfatiza que o ensino e a aprendizagem de Matemática constituem desafio significativo e que formar

professores implica reorganizar conteúdos e metodologias, implementando também tecnologias digitais e estratégias de ensino contextualizadas (Unifesspa, 2024). Tais elementos compõem o pano de fundo institucional que ajuda a compreender por que e como a licenciatura constrói expectativas formativas. entre elas, a competência comunicativa, (incluindo a escrita) como parte do perfil profissional desejado.

Prescrições curriculares sobre Produção Textual Escrita no PPC

O PPC expressa uma concepção de formação docente marcada pela articulação entre teoria e prática, pela valorização do contexto amazônico e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção aparece como resposta institucional às demandas sociais e educacionais da região sul e sudeste do Pará, delineando uma compreensão de docência como prática complexa, situada e atravessada por dimensões éticas, sociais e políticas.

No plano do documento curricular, esse enquadramento cria condições para que a PTE possa ser compreendida como prática formativa vinculada ao modo de ser professor, uma vez que formar para a docência, nessas bases, envolve leitura crítica da realidade, interpretação, argumentação, elaboração de registros, dentre outras demandas docentes. Na seção *Fundamentos Epistemológicos, Éticos e Didático-Pedagógicos*, é expresso no PPC que “a sociedade Amazônica requer uma demanda de profissionais articulados com viabilização a curto e médio prazo de projetos que respeitem a diversidade da região e seus elementos constituintes” (Unifesspa, 2024, p. 13).

Ao assumir essa diretriz, o documento desloca a formação do professor de Matemática de uma lógica estritamente técnico-conteudista para uma lógica de compromisso territorial e intervenção contextualizada. Essa orientação é reforçada pela defesa de um “relacionamento mais direto e pleno do Licenciado em formação com o cotidiano da sala de aula, proporcionando assim a construção de um referencial mais concreto para o seu exercício profissional” (Unifesspa, 2024, p. 13). Trata-se de formulação particularmente relevante porque sugere uma formação fundada em experiências que demandam interpretação e sistematização, dimensões em que a PTE pode operar como mediação central.

Sob a perspectiva da linguagem como prática social, essa mediação não pode ser vista como neutra. Conforme Marcuschi (2008), a escrita constitui-se como forma de ação social, por meio da qual as pessoas produzem sentidos, organizam o pensamento e se

posicionam nos contextos em que atuam. Nesse contexto, compreender a PTE como mediação formativa implica reconhecê-la como prática discursiva constitutiva do fazer docente.

Entretanto, embora o PPC enfatize a complexidade da docência e a necessidade de formar professores capazes de contextualizar o ensino e intervir criticamente na realidade escolar, a escrita não aparece explicitada como eixo estruturante nesse nível de formulação. Essa ausência é analiticamente significativa, pois indica que, mesmo quando o discurso institucional reconhece a docência como prática social e intelectual, a escrita tende a permanecer diluída como pressuposto, e não como dimensão explicitamente assumida no núcleo justificativo da proposta formativa.

Um princípio estruturante reiterado no documento é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É defendida no PPC uma equipe permanente de pesquisa e extensão para “dinamizar o curso a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em conjunto com os alunos” e expresso que “o processo ensino-aprendizagem integra a pesquisa e a extensão como princípios curriculares e metodológicos” (Unifesspa, 2024, p. 13). Do ponto de vista que atribuímos à PTE, esse princípio é fundamental, ou seja, se a formação assume pesquisa e extensão como fundamentos, pressupõe-se que os licenciandos desenvolvam práticas de autoria, de registro, sistematização e comunicação do conhecimento matemático, isto é, práticas textuais.

Nessa perspectiva, a análise articula-se à compreensão de Bronckart (1999), segundo a qual os textos materializam formas de agir no mundo social. Se a formação docente se ancora na pesquisa e na extensão como princípios, ela necessariamente implica a inserção dos licenciandos em gêneros discursivos acadêmicos e profissionais, nos quais escrever é condição para investigar, sistematizar e comunicar conhecimentos produzidos no interior da prática educativa. O PPC, portanto, projeta um ideal de professor que investiga e produz conhecimento, mas a questão que emerge é se o currículo sustenta esse ideal com práticas sistemáticas de escrita ou se o mantém no plano da expectativa.

Esse tensionamento aparece quando o documento afirma que um professor que não tem suas lacunas formativas enfrentadas tende a iniciar a docência “numa condição bastante vulnerável” (Unifesspa, 2024, p. 14). Embora o trecho não trate diretamente da escrita, ele é fértil para a análise da PTE, pois sugere que reduzir vulnerabilidades implica fortalecer dimensões estruturantes da profissão, como por exemplo ações de planejamento, reflexão,

argumentação didática, produção de materiais dentre outras, que são frequentemente mediadas por produções textuais.

Nos objetivos do curso, a concepção formativa é reafirmada ao assumir simultaneamente formar professores para a Educação Básica e “formar matemáticos pesquisadores, com sólida formação em Educação Matemática e Matemática, os preparando para uma formação contínua e estudos de pós-graduação” (Unifesspa, 2024, p. 15). Nesse contexto, o duplo compromisso ao projetar continuidade acadêmica e produção de conhecimento, tende a pressupor a escrita como condição de acesso e permanência em gêneros acadêmicos e profissionais, tais como elaboração de projetos, relatórios, artigos, Trabalho de Conclusão de curso (dentre outros), ainda que o documento não detalhe, nesse nível, como tal competência será desenvolvida no percurso curricular.

O perfil do egresso reforça expectativas de atuação colaborativa, sensibilidade social e inserção em realidades diversas, afirmando que o licenciado deve “identificar concepções, valores e atitudes em relação à Matemática e seu ensino” e “ter visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos” (Unifesspa, 2024, p. 15). As ações como identificar, interpretar, analisar, participar e colaborar, no cotidiano profissional, raramente se sustentam apenas na oralidade, demandando a mobilização da PTE. Assim, a escrita aparece como dimensão subentendida da profissionalidade docente projetada pelo PPC.

Quando o documento explicita competências e habilidades, a escrita é finalmente nomeada quando se destaca que o egresso deve ter “capacidade de expressar-se na escrita e oralidade com clareza e precisão”, além de saber “analisar, selecionar e produzir materiais didáticos” (Unifesspa, 2024, p. 16). Esse trecho constitui-se como marcador central da discussão apresentada neste artigo, pois explicita reconhecimento institucional dos processos linguísticos em Educação Matemática como dimensão formativa.

Cabe precisar que a afirmação acerca da não estabilização da produção textual escrita como prática transversal contínua decorre exclusivamente da análise do currículo prescrito, ou seja, do modo como a escrita é enunciada no PPC. Embora a competência comunicativa escrita seja explicitada no perfil do egresso, não se evidenciam, no documento, indicações de progressão formativa, acompanhamento pedagógico ou organização intencional de gêneros textuais ao longo do curso, permanecendo a escrita mais como expectativa declarada do que como eixo curricular estruturante explicitamente delineado.

A leitura interpretativa do Projeto Pedagógico do Curso evidencia que a produção textual escrita (PTE) se apresenta de modo predominantemente implícito nos fundamentos epistemológicos, nos objetivos do curso e no perfil do egresso, sendo explicitada de forma direta apenas no campo das competências comunicativas. Essa configuração indica que, embora a escrita seja reconhecida como dimensão necessária ao exercício docente, ela permanece mais como expectativa formativa declarada do que como prática curricular explicitamente estruturada ao longo do documento.

Quadro 2 – Concepção de formação docente e lugar da produção textual escrita no PPC analisado

Dimensão analisada no PPC	Enunciação da formação docente	Lugar atribuído à PTE
Fundamentos epistemológicos, éticos e didático-pedagógicos	Docência como prática situada, territorial e socialmente comprometida	Implícito
Objetivos do curso	Formação docente e continuidade acadêmica	Implícito
Perfil do egresso	Interpretação da realidade, análise reflexiva, participação social	Implícito
Competências comunicativas	Clareza e precisão na escrita e oralidade	Explícito

Fonte: Elaboração própria, 2026.

O Quadro 2 evidencia que, apesar de o PPC sustentar uma concepção de formação docente situada, reflexiva e socialmente comprometida, a produção textual escrita aparece majoritariamente de forma implícita nos fundamentos, objetivos e perfil do egresso, sendo nomeada explicitamente apenas no âmbito das competências comunicativas. Tal configuração reforça a interpretação de que a escrita, ainda que reconhecida como competência desejável, não se evidencia no documento como eixo curricular estruturante, permanecendo mais próxima de uma expectativa formativa do que de uma prática curricular sistematizada.

Emerge, nesse ponto, uma tensão analítica recorrente nas pesquisas em Educação Matemática. Embora a escrita seja frequentemente reconhecida como competência desejável no discurso curricular, ela tende a ser pouco explicitada como prática formativa sistematizada, permanecendo ora como pressuposto, ora como exigência instrumental (Barros, 2016; Barretto, 2018; Pereira, 2019; Santos, A. 2020; Gardin, 2021; Piano; Bozelli, 2024, 2025; Piano, 2026). Nesse contexto, é necessário compreender como essa expectativa é interpretada e mobilizada pelos professores formadores do curso.

Concepções docentes sobre a Produção Textual Escrita na formação inicial do professor de Matemática

No plano empírico, as entrevistas evidenciam que os professores compartilham a compreensão de que a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos matemáticos. De modo geral, a docência é tomada como prática social que envolve leitura da realidade escolar, mediação pedagógica, comunicação e reflexão. Nessa direção, o Professor Paulo afirma que o egresso precisa ir além do rigor formal da Matemática, incorporando dimensões sociais, conforme se observa no enunciado a seguir:

Professor Paulo: *Dentro da sua formação específica [...], deve refletir também as questões sociais, que vão estar ali dentro da escola, [...] você vai ter estudantes de várias classes sociais”*

Trata-se de uma concepção convergente com o PPC no reconhecimento da docência como prática situada e socialmente transversal. Tal perspectiva encontra respaldo em pressupostos que deslocam a formação de professores de uma lógica estritamente conteudista para uma abordagem ampliada, que articula dimensões pedagógicas, sociais e culturais.

No que tange à concepção de produção textual escrita, o Professor João explicita uma perspectiva diretamente articulada à formação docente. Para esse professor, a produção textual constitui prática inerente ao processo educativo, associada à reflexão, à análise e à sistematização da experiência, como evidenciado no enunciado a seguir:

Professor João: *Todo processo educativo passa, em grande parte, pela construção textual, pela capacidade que o aluno tem de ler, escrever e refletir sobre o que vivencia na escola. Eles escrevem, a gente lê junto, orienta, devolve, pede para reescrever. É nesse processo que eles começam a entender o que é escrever como professor.*

Essa concepção desloca a PTE de uma perspectiva centrada no produto para uma compreensão processual e formativa, o que se torna ainda mais visível quando o professor descreve práticas de acompanhamento e reescrita. Nesse horizonte, a PTE avança do lugar de exigência avaliativa para a construção de autoria e para a apropriação de gêneros profissionais e acadêmicos vinculados à docência.

A concepção expressa pelo Professor João aproxima-se de compreensões que concebem a PTE como prática formativa processual, vinculada à reflexão, à elaboração da experiência e à construção da autoria docente. Bronckart (1999) contribui ao compreender o texto como ação situada, ressaltando que a escrita se constrói em interação e sob condições

institucionais específicas, o que reforça o papel formativo do acompanhamento docente no processo de produção textual. Assim, a concepção de PTE apresentada pelo Professor João sustenta-se teoricamente como prática discursiva constitutiva da formação profissional do professor de Matemática.

O Professor Paulo, por sua vez, atribui à PTE uma função mais diretamente associada à organização lógica do raciocínio matemático. Ao comparar a resolução de problemas a um texto com estrutura interna, afirma que:

Professor Paulo: *Resolver um problema é como escrever um texto: tem começo, meio e fim. Tem que dizer por que começou dali, por que usou aquela equação e como finaliza.*

Trata-se de uma concepção que reconhece a PTE como forma de explicitação do pensamento, mas predominantemente vinculada à escrita matemática formal. O próprio professor delimita esse alcance ao afirmar que:

Professor Paulo: *Se a gente falar de produção textual, escrita, de forma mais geral, não... não tenho explorado. Eu valorizo mais a oralidade nos seminários.*

Essa enunciação explicita uma fronteira recorrente na formação em Licenciatura em Matemática na qual a escrita é admitida como estrutura do formalismo matemático, mas a produção textual autoral e reflexiva pouco se consolida como prática sistemática em determinados componentes curriculares do núcleo específico. A concepção atribuída pelo Professor Paulo dialoga com abordagens que reconhecem a PTE como meio de explicitação e organização do pensamento matemático.

Já o Professor André apresenta uma concepção em que a PTE se articula diretamente à constituição da identidade profissional do licenciando, especialmente em práticas pedagógicas, estágio e extensão. Nesses espaços, a PTE aparece como mediação entre experiência e reflexão, sendo associada à apropriação de um campo discursivo específico. Isso se evidencia quando relata possíveis falas de estudantes da licenciatura:

Professor André: *Professor, agora eu sei escrever sobre Educação Matemática.*

Além disso, o Professor André enfatiza a circulação dos textos em eventos acadêmicos destacando que:

Professor André: *Quando eles escrevem relatos de experiência e apresentam em eventos, eles começam a entender a importância da escrita para a divulgação científica e para a própria formação profissional.*

Nesse contexto, a PTE é compreendida como inserção em gêneros e práticas de uma comunidade discursiva na qual escrever como professor de Matemática implica aprender a dizer, registrar e comunicar a prática de modo legitimado. A concepção apresentada pelo Professor André aproxima-se de uma compreensão da PTE como prática discursiva de constituição da identidade profissional e de inserção em comunidades discursivas específicas.

Segundo Marcuschi (2008), aprender a escrever em determinado campo implica apropriar-se de gêneros, modos de dizer e formas de legitimação que regulam a participação social em uma área de atuação. No âmbito da formação docente, Freitas (2006) e Barros (2016) destacam que a escrita de relatos, experiências e comunicações acadêmicas constitui-se como meio de produção de saberes profissionais e de reconhecimento do professor como produtor de conhecimento. A circulação dos textos em eventos científicos, conforme relatado pelo Professor André, reforça essa dimensão formativa ao inserir os licenciandos em práticas discursivas socialmente legitimadas, contribuindo para a construção da autoria e da identidade docente em Educação Matemática.

As entrevistas também evidenciam limites e tensões que atravessam a institucionalização da PTE como prática formativa contínua. O Professor João menciona a resistência inicial dos licenciandos em Matemática. O Professor Paulo reconhece dificuldades para romper com modelos tradicionais de ensino. Já o Professor André aponta para os impactos de uma cultura textual fragmentada.

Professor João: *No começo eles reclamam muito, dizem que não sabem escrever, que Matemática não é para isso.*

Professor Paulo: *A gente acaba ficando preso ao tradicionalismo, lista de exercícios, prova tradicional.*

Professor André: *Eles sabem escrever, mas textos muito fragmentados, rápidos. O texto mais longo exige outro tipo de formação.*

As enunciações analisadas indicam que, embora haja reconhecimento da relevância da produção textual escrita (PTE) na formação inicial, sua mobilização sistemática demanda condições pedagógicas e culturais que ainda não se encontram plenamente estabilizadas no cotidiano do curso. As concepções que orientam essa mobilização variam conforme os

campos de atuação e a natureza dos componentes curriculares, evidenciando modos distintos de significar a escrita na formação docente.

Observa-se que concepções mais amplas e processuais da escrita tendem a concentrar-se nos espaços pedagógicos, de estágio e extensão, enquanto, em componentes do núcleo específico, a escrita se associa predominantemente à formalização do raciocínio matemático. Tal assimetria confirma que a integração da PTE ocorre de modo desigual no interior do curso, reforçando sua institucionalização ainda fragmentada como dimensão formativa.

Os limites apontados pelos professores formadores dialogam com pesquisas que evidenciam a fragilidade da PTE como prática formativa contínua nas Licenciaturas em Matemática. Estudos de Freitas e Fiorentini (2008) e Ripardo (2009) indicam que a prevalência de modelos tradicionais, centrados em exercícios e avaliações, tende a restringir a escrita a funções instrumentais. Além disso, Marcuschi (2008) destaca transformações contemporâneas nas práticas de leitura e escrita, marcadas por textos fragmentados e usos rápidos da linguagem, o que tensiona a apropriação de gêneros acadêmicos mais densos. Esses elementos permitem compreender que as dificuldades e resistências relatadas não são de ordem individual, mas resultam de condições culturais, pedagógicas e institucionais que atravessam a formação inicial, demandando ações formativas sistemáticas para que a PTE se consolide como dimensão estruturante da docência.

Nesse sentido, a análise evidencia que o PPC enuncia uma concepção de formação docente situada, reflexiva e socialmente comprometida, sustentada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, criando condições para compreender a PTE como mediação formativa coerente com a imagem de professor pretendida. Entretanto, embora a competência comunicativa escrita seja explicitada no perfil do egresso, a escrita permanece majoritariamente no plano do implícito nos fundamentos e objetivos do documento, mais como expectativa declarada do que como dimensão curricular sistematizada. No plano empírico, as entrevistas confirmam a relevância atribuída à PTE pelos professores formadores, mas revelam concepções distintas: escrita como processo reflexivo acompanhado e produtor de autoria docente; escrita como organização do raciocínio matemático formal, com menor mobilização de produção textual ampla; e escrita como mediação da identidade profissional e inserção em práticas discursivas legitimadas na Educação Matemática.

Assim, os resultados indicam convergência quanto à importância da escrita, mas também assimetrias quanto ao seu estatuto e abrangência no interior do curso. O entrelaçamento entre prescrito e concebido sugere que a PTE opera como expectativa formativa reconhecida, porém ainda tensionada em sua sistematização curricular, recolocando como desafio a construção de ações formativas contínuas e transversalmente assumidas ao longo da Licenciatura em Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender como a produção textual escrita é concebida no PPC e pelos professores formadores do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), campus de Marabá, identificando as tensões entre o currículo prescrito e essas concepções na formação inicial do professor de Matemática. Ao articular esses dois planos, evidenciou-se que a escrita ocupa um lugar reconhecido e legitimado no discurso formativo, ainda que atravessado por deslocamentos, assimetrias e distintos graus de institucionalização ao longo do currículo.

Do ponto de vista curricular, a formação docente projetada pelo PPC se ancora em princípios amplos como a articulação teoria-prática, o compromisso social e territorial e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, em tese, sustentam a PTE como mediação inerente ao exercício docente. No entanto, a análise indica que a PTE permanece majoritariamente implícita nos fundamentos e objetivos do documento, tornando-se mais explícita quando nomeada como competência comunicativa do egresso. Esse cenário revela um estatuto ambíguo da escrita que, embora pressuposta como dimensão do fazer docente, ela não se consolida como eixo curricular estruturante explicitamente assumido no plano prescritivo.

No plano empírico, as concepções docentes mostram que a PTE é considerada relevante para a formação, mas significada de modos diversos conforme os campos de atuação e a natureza das disciplinas. Tais diferenças não devem ser compreendidas como incoerências individuais, mas como expressão de racionalidades formativas que coexistem no interior do curso. A PTE aparece, ora, como processo reflexivo acompanhado, ora como recurso de explicitação do pensamento matemático, ora como prática de inserção em comunidades discursivas acadêmicas e profissionais.

Esses resultados permitem afirmar que a PTE ocupa um lugar tensionado na formação inicial do PEM, reconhecida como necessária e legítima, mas ainda pouco estabilizada como prática transversal contínua ao longo do percurso formativo. Trata-se

menos de uma ausência de escrita e mais de uma institucionalização fragmentada, na qual diferentes estatutos convivem sem articulação explícita. Nessa condição, a PTE oscila entre expectativa formativa, exigência instrumental e prática situada, dependendo do espaço curricular em que é mobilizada.

À luz dessas interpretações, algumas proposições formativas se mostram pertinentes. Destaca-se, inicialmente, a necessidade de explicitar a PTE como eixo formativo transversal no próprio PPC, deslocando-a do lugar de pressuposto para o de dimensão intencionalmente planejada. Essa explicitação pode contribuir para orientar práticas docentes, reduzir assimetrias entre núcleos formativos e conferir maior coerência à formação discursiva do licenciando. Articulado a isso, torna-se fundamental pensar a PTE em termos de progressão formativa, organizando uma trajetória de gêneros acadêmico-profissionais que se complexificam ao longo do curso, de modo integrado entre componentes pedagógicos, específicos e da Educação Matemática.

Outra dimensão relevante refere-se à institucionalização da PTE como processo, com acompanhamento, devolutivas e reescritas, reconhecendo a autoria como construção gradual. Acrescenta-se a esse desafio a articulação entre escrita matemática e outras práticas de escrita, exigindo a superação de dicotomias entre *escrever matemática* e *escrever sobre ensinar matemática*. Além disso, a ampliação da circulação pública da escrita dos licenciandos emerge como estratégia importante para fortalecer a identidade profissional, o pertencimento a comunidades discursivas e o sentido social do escrever.

É importante reconhecer que este artigo se fundamenta em um recorte específico, centrado na análise de um documento curricular e nas concepções declaradas por três professores formadores. Não foram examinadas práticas efetivas em sala de aula nem produções textuais, o que abre espaço para aprofundamentos futuros. Ainda assim, a articulação entre PPC e entrevistas oferece indícios consistentes acerca de como a PTE é enunciada, interpretada e mobilizada na formação inicial.

Nesse horizonte, abrem-se agendas de pesquisa que incluem investigações observacionais sobre práticas de escrita em diferentes disciplinas; análises de textos produzidos por licenciandos, com foco em autoria, gêneros e desenvolvimento profissional; pesquisas-formação voltadas à construção de trilhas curriculares de PTE; estudos comparativos entre licenciaturas em Matemática; e investigações que explorem a relação entre escrita, identidade docente e territorialidade, especialmente em contextos amazônicos marcados por desigualdades educacionais.

Em síntese, o estudo reforça que tratar a PTE como dimensão formativa na Licenciatura em Matemática exige ir além de sua nomeação normativa ou de seu uso instrumental. Implica concebê-la como prática constitutiva do ofício docente, demandando intencionalidade curricular, coerência pedagógica e condições institucionais para que os futuros professores aprendam a escrever como professores que ensinam Matemática, ou seja escrevendo para compreender, para ensinar, para refletir e para participar, com autoria, das práticas sociais e profissionais que definem a docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Lucena Camargo de. **Questões não-rotineiras: a produção escrita de alunos da graduação em Matemática**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

BARRETTO, Ana Cláudia. **Procedimentos da análise da produção escrita em Matemática no contexto do GEPEMA: um olhar para dentro**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

BARROS, Márcia Alonso Tenório de. **Processo de produção escrita de professores que ensinam Matemática em grupos de pesquisa**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BOGDAN, Robert Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 5 mar. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 18 de fevereiro de 2003. Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Matemática, licenciatura e bacharelado. Brasília: Diário Oficial da União, 20 fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 2 jul. 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ., 1999.

FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves. **Análise da produção escrita de professores da educação básica em questões não-rotineiras de Matemática**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Análise da Produção Escrita em Matemática - um recurso à Avaliação como Prática de Investigação. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022033, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id659.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática**. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação – Educação Matemática). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. **Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 138–149, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARDIN, Francielle Silva. **Escrita reflexiva e regulação da aprendizagem: um estudo na formação inicial de professores de Matemática**. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGARO, Arnaldo; PORTO, Adriana; PORTO, Luciana. A produção escrita e a formação de professores. **Educação**, volume 44, e72, p. 1–25, 2019.

PEREIRA, Fernando Francisco. **Conhecimentos mobilizados por graduandos e professores que ensinam Matemática em um curso de formação sobre tarefas de análise da produção escrita**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina.

PIANO, Carlesom dos Santos; BOZELLI, Fernanda Catia. Meanings and perceptions of undergraduate Mathematics students regarding written textual production as educational practice. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 9, n. 16, p. 1–20, 2025.

PIANO, Carlesom dos Santos; BOZELLI, Fernanda Cátia. Produção textual, narrativas ficcionais e suas contribuições para a formação inicial do professor de Matemática: o que dizem os licenciandos em Matemática? In: **Anais do seminário internacional de pesquisa em Educação Matemática**. Natal, 2024, p. 1–15.

PIANO, Carlesom dos Santos. **Produção textual escrita como dimensão formativa na Licenciatura em Matemática**. 2026. 193 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2026.

RIPARDO, Ronaldo Barros. **Na arena da produção textual: os professores de matemática em cena**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Belém.

SANTOS, Alisson Henrique dos. **Um estudo de escritas reflexivas de futuros professores de Matemática**. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

SANTOS, Edilaine Regina dos. **Análise da produção escrita em Matemática: de estratégia de avaliação a estratégia de ensino**. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

SCHNEIDER, Marizoli Regueira. **Produção escrita: caminho para aprendizagens significativas a partir da construção e reconstrução do conhecimento matemático**. 2006. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SOUZA, Maria Débora de Lima; SOUZA FILHA, Maria das Graças de Lima. A leitura e a escrita como prática pedagógica em aulas de matemática: uma experiência de produção de textos. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022048,

2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id677. Disponível em:
<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/37>.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. **Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de estágio supervisionado.** 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Marabá: Unifesspa, 2024.