

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

IDENTITIES UNDER CONSTRUCTION: AN AUTOETHNOGRAPHIC REPORT IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Areta Estefane Belo¹, Telma Nunes Gimenez²

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil
0000-0002-3334-8463
aretabelo@gmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil
0000-0001-6143-3895
tgimenez@uel.br

Recebido em 15 de novembro de 2025

Aceito em 01 de abril de 2025

Resumo: Neste estudo, apresento minha trajetória de formação continuada no Programa Paraná Fala Inglês, localizado na Universidade Estadual de Londrina, no contexto da internacionalização do ensino superior. Embasando-me na autoetnografia, narro minhas autorreflexões sobre as oportunidades formativas oferecidas por um programa de capacitação linguístico-comunicativa para fins específicos, entre os anos de 2021 e 2023. A partir do registro de notas de campo e diários reflexivos, processo que objetivou sistematizar o que observei no contexto investigado (PARDO, 2019), que versaram sobre aspectos identitários do meu eu pessoal/profissional, analiso os eventos formativos (COSTA, 2018) sob as lentes da autoetnografia, que permite desvelar aspectos socioemocionais que perpassaram esse processo. As reflexões tecidas sobre as experiências vivenciadas no programa revelam sentimentos pertinentes ao exercício da docência, tais como receios, insegurança e desânimo, bem como outros que indicam resistência, satisfação profissional e automotivação para continuar nas salas de aula. Ademais, os episódios aqui analisados apontam para a negociação constante entre mim e a equipe do programa em uma interação marcada por colaboração mútua em busca de cumprir objetivos comuns. Este estudo contribui para o campo de formação de professores ao apresentar o potencial da autoetnografia de subsidiar as autoanálises e autorreflexões provenientes das experiências de professores na construção de saberes docentes.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Ensino de inglês para fins específicos. Autoetnografia.

Abstract: In this paper, I present my continuing education trajectory in the Paraná Speaks English Program, located at the State University of Londrina, in the context of the internationalization of higher education. Based on autoethnography, I narrate my self-reflections on the formative opportunities offered by a linguistic-communicative education program for specific purposes, between 2021 and 2023. Through the writing of field notes and reflective diaries, a process that aimed at systematizing what I observed on the investigated context (PARDO, 2019), that dealt with identity aspects of my personal/professional self, I analyze the formative events (COSTA, 2018) under the lens of autoethnography, which allows me to unveil socio-emotional aspects that pervaded this process. The reflections on the experiences lived in the program reveal feelings relevant to teaching, such as apprehension, insecurity and discouragement, as well as others that demonstrate resistance, professional satisfaction and self-motivation to continue in the classroom. Furthermore, the episodes I analyzed here point out to constant negotiation between me and the program team in a shared interaction for mutual collaboration in search of achieving common objectives. This study contributes to the field of teacher education by presenting the potential of autoethnography in supporting self-analysis and self-reflections arising from teachers' experiences in the construction of teaching knowledge.

Keywords: Continuing teacher education. Teaching English for specific purposes. Autoethnography.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores de língua inglesa tem enfrentado desafios relacionados ao equilíbrio entre teoria e prática, à incorporação de tecnologias inovadoras e à práxis pedagógica em contextos complexos (Jordão, 2011; Siqueira; Anjos, 2012), exigindo que os docentes adaptem suas práticas às demandas educacionais em constante transformação. Neste trabalho, compartilho autorreflexões sobre meu percurso pessoal e profissional, orientadas pela abordagem autoetnográfica, com o objetivo de dar corporeidade às experiências vividas, explorando aspectos socioemocionais, identitários e transformativos no contexto sociocultural.

Dito isso, cabe apresentar-me brevemente a fim de identificar a pesquisadora-pesquisada que escreve e de onde escreve. Meu nome é Areta, nasci em um município de porte médio, no norte do Paraná, me autodeclaro negra-parda e tenho lecionado LI desde 2017 em vários contextos e públicos. Contudo, meu objetivo profissional desde a graduação era o de ser docente na universidade. Essa oportunidade foi possibilitada pelo meu ingresso no programa de extensão intitulado Programa Paraná Fala Inglês (PFI), lócus da pesquisa, situado na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

De acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), o programa PFI tem por objetivo central oferecer cursos com a finalidade de desenvolver habilidades comunicativas voltadas para a mobilidade internacional de estudantes. Para atingir esse propósito, profissionais graduados integram o PFI e recebem formação para atuar no ensino de línguas para fins específicos e/ou acadêmicos.

Por meio das autorreflexões registradas nas notas de campo e diários reflexivos, que foram coligidos ao longo de mais de um ano, trato de eventos formativos (COSTA, 2018) que desvelam como ocorreu o meu processo pessoal/profissional de tornar-me professora de inglês para fins específicos no PFI.

Isto posto, ao longo deste artigo, amplio a minha presença corpórea e emotiva ao redigir uma autobiografia baseada nas memórias e vivências nos papéis de professora e de discente de pós-graduação, em nível de mestrado.

TORNANDO-ME PROFESSORA

Aos nove anos de idade decidi que seria professora e toda a minha formação estudantil ocorreu integralmente em escola pública. No final do ensino médio, em 2009, eu expressei o interesse em prestar vestibular para Letras porque gostava muito de estudar inglês e queria continuar vivenciando as experiências que havia tido durante o fundamental. A minha professora da antiga quarta série convidou-me para auxiliá-la no reforço com alunos da primeira e segunda série e foi marcante para mim sentir-me útil em um espaço tão importante como aquele. Ali, eu desenvolvi paciência com o aprendiz e descobri o sentimento recompensador de ajudar o outro a aprender.

Fui aprovada e ingressei na UEL. No entanto, descontinuei o curso porque, entre várias razões, eu não sabia falar inglês e não conseguia acompanhar as aulas. O que aprendi na escola era significativo, mas não suficiente para ter formado em mim uma pessoa fluente na LI. Portanto, abandonei a ideia por quatro anos e retornei apenas em 2015, para o de Letras - Inglês na mesma universidade.

Naquele momento, minha decisão não conseguia contemplar os desafios que fariam parte da minha trajetória profissional, pois foi apenas durante a graduação e o início do mestrado que fui introduzida a questões sobre o mito do falante nativo (Schmitz, 2016), imperialismo e neoliberalismo (Ricento, 2012) e racismo cultural e linguístico (Nascimento, 2020). A partir disso, compreendi que havia firmado essa decisão sem ser branca, não nascida em uma família abastada, sem ter podido aprender inglês em escola particular e sem jamais ter posto os pés nos Estados Unidos, como era comum para a maioria dos colegas de sala que encontrei durante o curso de graduação.

Diante disso, reconheci que estava vivenciando o que Bernat (2009) define como “síndrome do impostor”, isto é, a sensação que acompanha o indivíduo que faz com que ele se sinta uma fraude mesmo quando alcança os seus objetivos. Por conta disso, sentia-me insuficiente, incompetente e incapaz de exercer a docência. Eu estava constantemente rodeada pelos seguintes questionamentos: como legitimar o inglês que eu falo, esse que foi aprendido integralmente em escola pública e com jogos de videogame? Como me apresentar sendo professora de LI sendo negro-

parda? Quem acreditará na minha capacidade e confiará uma sala de aula a uma pessoa como eu?

Em combate a essa síndrome, o que eu tinha era um enorme anseio por estar em sala de aula, ensinar, aprender ensinando, aprender mais sobre como ensinar, continuar aprendendo e viabilizar que pessoas que desejavam algo para as suas vidas conquistassem o que buscavam, melhorassem a si mesmas e, como fruto disso, era minha expectativa cooperar para que tivéssemos um mundo melhor.

A esse respeito, Magalhães (2023, p. 18), ressalta em sua tese a importância do papel que os professores podem desempenhar:

Somos um dos principais responsáveis por nutrir o conhecimento em cada aluno que conhecemos. Por onde passamos acrescentamos, mudamos e somos modificados pelos alunos. Somos uma construção do lugar onde nascemos, dos caminhos que percorremos, das pessoas que conhecemos e das experiências que vivemos.

Ao compreender a seriedade da profissão e o valor da contribuição social de um professor, confirmei que havia feito uma escolha acertada, ainda que difícil, tendo em vista que é permanentemente pautada por desafios e expectativas.

Minhas primeiras experiências em sala de aula se deram no Colégio de Aplicação, localizado no campus da UEL, como integrante de um grupo de pesquisa de ensino de inglês para crianças. Juntamente com outra discente da mesma turma e outro discente que atuava como professor mais experiente, desenvolvi algumas atividades de ensino em uma sala do 5º ano.

Após o final da minha participação naquele projeto, tive experiências no contexto privado, também na educação infantil e depois me dediquei ao cumprimento dos dois anos de estágio obrigatório que se deram no contexto público, o primeiro ano sendo no Laboratório de Línguas da UEL, com jovens e adultos, e o segundo em um colégio estadual, com turmas do 7º ano.

Após o contato com aqueles diferentes grupos, atestei que a formação inicial do curso Letras - Inglês não contemplava questões práticas com as quais me deparava em sala de aula. Ao tratar da discrepância entre teoria e prática, Jordão (2011, p. 430) afirma que a “formação continuada ocasional e deficiente, bem como a formação inicial problemática e distante da prática” figura como um desafio nos quais os professores de LI esbarram, juntamente com questões de defasagem salarial, precariedade das estruturas físicas das escolas e o desmerecimento da disciplina.

Do outro lado da mesa, na posição de professora, compreendi que determinadas situações enfrentadas durante a prática podem provocar sensações que levam à angústia, desânimo e podem provocar o abandono da profissão. Acerca disso, Rausch e Dubiella (2013, p. 1047), tratando das questões de trabalho vivenciadas pelos professores, alertam que abalos no estado emocional podem “comprometer a concretização de uma educação para a emancipação e para a autonomia”.

Embora diante desse cenário, eu já havia descoberto em mim um interesse profundo pela temática “formação de professores” e aquietei-me ao compreender que não teria todas as respostas para questões práticas durante o meu curso de formação inicial, mas teria dele formação teórica voltada para o meu desenvolvimento profissional, o que reforçou em mim o desejo de melhorar a minha prática para ir ao encontro das necessidades dos alunos, mesmo em contextos adversos. Desse interesse, surgiu em mim a pesquisadora.

TORNANDO-ME PESQUISADORA AUTOETNÓGRAFA

Como proponente de um projeto de pesquisa de mestrado, para a seleção de 2021 com início em 2022, eu havia elencado um conjunto de métodos cartesianos de análise de dados, que foi escolhido de acordo com o que propunha investigar; entretanto, após a autoetnografia ter sido aventada em uma reunião de orientação como o novo trilha metodológico a possibilitar o entendimento das minhas experiências sob minha ótica, eu sofri o abalo de quem perde as bases familiares nas quais se estribava.

Assolada pela síndrome do impostor, eu não me sentia pertencente à esfera acadêmica, pois a minha sensação era de uma consumidora do que ocorria naquele espaço e não de alguém que estava contribuindo de alguma forma. Foi apenas após ter finalizado o mestrado que me vi como produtora de conhecimento científico relevante para o ensino e a formação continuada de professores de LI. Sentimento esse sintetizado por Bossle (2008), que, ao tratar de como o aspecto investigativo das práticas educativas e de pesquisa revelam nossa identidade e capacidade de intervenção social, ancorado em Bracht (2003b), afirma:

(...) a realização de uma autoetnografia representa uma inovação nesta área do conhecimento, na medida em que o sujeito se coloca no centro das reflexões sobre a sua interação com sua própria cultura e, ao apresentá-la aos outros, representa, também, uma forma de produção de conhecimentos.

Enquanto acolhia a ideia de autoetnografar as minhas experiências de formação continuada, após o final da reunião com a professora-orientadora, vi-me sozinha com a estranheza diante do ineditismo e fui inundada por questões tais como: de que forma classificar a autoetnografia? Qual seria o resultado da nossa fusão? Afinal de contas: **o que é ser uma professora pesquisadora autoetnógrafa?**

Combinado a essas perguntas, Ono (2018, p. 54) retrata com acurácia os receios que perpassam o autoetnógrafo ao declarar que "para mim, este processo foi bastante profundo, incômodo e doloroso, foi sofrer previsivelmente por conta do que tem de ser feito, na pesquisa, no relato da pesquisa e no modo como se deseja fazer".

Antes de responder à questão em destaque, é imperioso reconhecer o papel fundamental da professora-orientadora, co-autora deste trabalho, que, para além do convite provocador de abandonar o que eu havia proposto, testemunhou de forma muito presente todo o meu processo de tornar-me uma autoetnógrafa, investiu em mim ao colocar-me em um seminário de escrita autoetnográfica e apontou os caminhos seguros durante o percurso. Caminhos esses que certamente ensejaram desafios porque autoetnografar é intrinsecamente desafiador; contudo, sob a orientação dela, senti-me salvaguardada e respaldada em todas as etapas. Satisfatoriamente amparada, pude mergulhar sem reservas na tarefa de analisar, refletir, questionar, ressignificar e transformar a minha práxis e as minhas identidades pessoais e profissionais.

Após dois anos no papel, eis então a minha resposta: ser uma pesquisadora autoetnógrafa é ser destemida, integralmente autorreflexiva e bravamente corajosa, pois faz-se necessário ter brio para ser confrontada por si mesma, pela professora-orientadora, pelos professores-formadores, pelos colegas professores, pelas bancas e por todos aqueles que entram em contato com o trabalho de pesquisa e manifestam suas impressões, entendimentos e reações diante do que leram.

Além disso, é preciso ter estrutura mental e emocional robustas para acolher aquilo que advém do exercício constante de revisitar memórias, realizar autorreflexões

e lidar com as emoções que emergem e perpassam todo o processo, tais como o amargo das contrariedades, o alívio das decisões acertadas, os *feedbacks* não tão positivos, as alegrias da superação das adversidades, do amadurecimento pessoal/profissional e do reconhecimento de estar desenvolvendo estofo e autodomínio para permanecer trilhando a jornada.

Destarte, trato a seguir da metodologia escolhida e que me escolheu para embasar os entendimentos a respeito do conjunto de experiências sob análise neste estudo.

AUTOETNOGRAFIA: CONCEITUALIZAÇÕES “DE CÁ” E DE “LÁ”

A autoetnografia tem sido eleita como metodologia de pesquisa por teóricos das mais diversas áreas no contexto brasileiro, recebendo diferentes conceitualizações. Exemplo disso foi a realização do II Congresso Brasileiro de Autoetnografia, promovido pelas Universidades Federais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais (UFRJ, 2022), que congregou profissionais das áreas das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, dentre outras, para tratar de aspectos tais como ética, produção acadêmica e disseminação da autoetnografia.

A iniciativa, além de trazer uma visão panorâmica das pesquisas realizadas, permitiu entrar em contato com referências que estão tornando a autoetnografia familiar na esfera acadêmica. Deste modo, epistemologias do Sul sob esse viés estão ganhando cada vez mais terreno e tornando opcional que nos ancoremos apenas no que é produzido pelo que conhecemos como Norte Global. Entretanto, nesta revisão, pretendo apresentar uma combinação de ambas as perspectivas a fim de conceitualizar a autoetnografia como metodologia de pesquisa.

Segundo Adams (2012, p. 181), a autoetnografia é "um método de pesquisa que usa experiência pessoal a fim de compreender e criticar a experiência cultural". Na visão do autor, a combinação entre comunicação, etnografia e autobiografia permite escrever através de sentimentos complexos a fim de lançar luz a um fenômeno cultural e que torna a pesquisa mais acessível.

Sparks (2024), por seu turno, assinala que, embora a autoetnografia trate do pesquisado, é ingênuo desconsiderar a participação social de outros sujeitos e suas

relações com o autoetnógrafo. Para ele, o pesquisador deve atentar-se para o cuidado consigo mesmo e com os outros, solicitar consentimento informado dos participantes, verificar com os participantes a respeito das representações deles no texto e também considerar a representação de si mesmo.

De acordo com Santos, a autoetnografia é um gênero literário que possibilita um modo de redigir um relato sobre uma experiência situada na perspectiva do autoetnógrafo. O autor destaca que a:

“Autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). [...] “um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (2017, p. 218)

Na mesma direção, na definição de Ellis e Bochner (2000, p.739), a autoetnografia é “um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que exhibe múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural”. Para esses autores, a autoetnografia pode ser compreendida como uma autonarração de um conjunto de experiências vivenciadas em contexto coletivo.

De igual modo, compreendendo a autoetnografia como gênero de escrita, Adams e Herrmann (2023) complementam que essa abordagem reúne dois tipos de escrita, a escrita de si mesmo e a escrita que retrata expectativas, crenças e práticas. Assim, a combinação de ambas resulta na representação da vida de um sujeito alocado em um contexto sócio-histórico-cultural.

Ono (2018, p. 52), docente e formador de professores de LI, ao tomar a autoetnografia como espaço de autorreflexão, advoga que a autoetnografia possibilitou que pudesse refletir e questionar sua experiência enquanto formador de professores, pois combinava “[...] a **conexão entre o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional ao se pesquisar**[...]. O intuito dele era o de desvencilhar-se das perspectivas tradicionalistas e engessadas do cientificismo acadêmico e explorar possibilidades que permitissem a sua contribuição no avanço do conhecimento construído na formação de professores.

Basoni e Merlo (2022), apresentando uma concepção epistemológica do conceito, acrescentam que a autoetnografia pode ser compreendida como sendo

decolonial e subversiva, pois confere ao pesquisador a legitimação da sua voz e o reconhecimento das suas vivências como construção de saberes teórico-metodológicos:

Nesse sentido, entendemos que a formação do professor de línguas deve ter como objetivo formar um professor prático-reflexivo, ciente de seu papel social como agente transformador e ciente, também, de que irá enfrentar, cotidianamente, situações de incertezas, que são sempre contextualizadas e únicas, de maneira crítica e investigadora (Basoni e Merlo, 2022, p. 84).

Silva (2024), por sua vez, defende que as práticas/pedagogias decoloniais nos conduzem a repensar como se dá o processo de aprendizagem, o modo como aprendemos e conhecemos. De acordo com a autora, a autoetnografia suscita e possibilita "identificar e questionar como a colonialidade nos constitui" (Silva, 2024, p. 13). Disso, depreendo que a autoetnografia não é decolonial em si mesma, porém, uma vez empregada como ferramenta, possibilita olhar para nós mesmos e nossas relações com o coletivo e produzir conhecimentos com base nas nossas experiências em contexto cultural a partir das nossas vozes e histórias, a fim de destacar perspectivas não-hegemônicas, eurocêntricas e coloniais.

Rezende (2020) reafirma que a autoetnografia, como um gênero literário, permite ao pesquisador narrar experiências, percepções e aprendizagens a fim de integrá-las à sua própria voz ao mesmo tempo que abriga o coletivo de vozes. Deste modo, podemos distar da escrita acadêmica convencional e arriscar escrever em primeira pessoa trazendo elementos tais como uso de metáforas, analogias e comparações aliadas à escrita pessoal para tratar de fatos subjetivos e abstratos da experiência.

Este conjunto de referências sinóticas convergem no entendimento de que a autoetnografia confere ao pesquisador a possibilidade de relatar sobre suas experiências vivenciadas em contexto, expressando na sua narrativa, sua própria voz e estilo de escrita a fim de construir saberes e conhecimentos. Dessa maneira, compreendo que por meio da autoetnografia tenho as minhas experiências valoradas e legitimadas como conhecimento científico que pode ajudar a lançar novos olhares sobre a formação continuada de professores de LI.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LI NO PFI

O meu objetivo de atuar no contexto universitário, por gostar da esfera acadêmica e querer desafiar-me enquanto professora, motivou-me a realizar a minha inscrição para a vaga de profissional graduado ofertada pelo PFI, ainda que eu não tivesse tido experiência com o ensino de inglês para fins específicos anteriormente. No programa, eu receberia uma bolsa mensal para trabalhar por 40 horas semanais realizando atividades relacionadas à prática pedagógica, reuniões de formação, pesquisa, produção escrita e organização e participação em eventos.

Os cursos do PFI na UEL são elaborados enfocando o ensino de inglês para fins específicos, distintivamente das outras instituições que podem também ofertar cursos de inglês geral, e têm por objetivo desenvolver a competência linguístico-comunicativa para que o aprendiz se comunique de forma efetiva em contextos profissionais ou acadêmicos (Dudley–Evans; St. John, 1998; Barnard; Zemach, 2003).

A respeito dos saberes docentes para atuar no ensino neste contexto, de acordo com Senefonte (2021, p. 956), em cursos de fins específicos ocorrem "situações de natureza teórica-praxiológica" que constituem a formação do professor. Em outras palavras, o conhecimento teórico subsidia a prática pedagógica e vice-versa pois considera-se que podem emergir questões em sala de aula que demandam uma constante ação e reflexão. Ainda, conforme Senefonte (2021), às universidades é conferida autonomia para decidir como propiciar essa formação.

Em um estudo prévio que investigou como se dava a formação continuada de professores no PFI, Coradin-Bail (2020) verificou que as práticas formativas mais valoradas entre os professores do programa eram referentes àquelas nas quais eles desenvolviam materiais didáticos de forma conjunta, ou seja, quando lhes era conferida autonomia para atuar como professores-autores.

Desta forma, conforme afirma Pimenta (1999, p. 18), é esperado que o professor combine conhecimentos teórico-práticos condizentes com a realidade dos alunos a fim de desenvolver "a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores".

Neste sentido, esse percurso pode ser traçado a partir de discussões sobre a identidade profissional do professor no que concerne aos saberes que ele possui com relação à docência. De acordo com Pereira *et al.* (2024), a autonomia e a competência do professor advêm das experiências com o ensino, que são constituintes da sua identidade pessoal/profissional, e é por meio da prática que o professor perpetua o seu processo de formação. Ainda, os autores sugerem que outros elementos relacionados à formação emergem continuamente, dentre eles, o aspecto socioemocional dos professores:

há uma crescente conscientização sobre a importância do desenvolvimento emocional e social dos professores, o que sugere uma maior abordagem na formação docente. Isso inclui não apenas habilidades pedagógicas e conhecimento disciplinar, mas também competências emocionais e sociais que são essenciais para a gestão de sala de aula e para a interação efetiva com os alunos (Pereira *et al.*, 2024, p. 16).

Tendo em vista meu interesse na formação de professores, busquei identificar nas reuniões semanais realizadas no PFI que, geralmente, contavam com a presença de toda a equipe, de que modo se cumpria o objetivo de “capacitar a equipe de instrutores de línguas para ministrarem os cursos específicos” (Seti, 2022), ou seja, como éramos formados para lecionar neste contexto, uma vez que eu não havia tido formação específica para tal durante a graduação.

Contudo, embasando-me em Costa (2018), compreendi que das interações e trocas entre mim e os outros professores do PFI poderiam emergir momentos nos quais compartilharíamos sobre experiências de ensino/aprendizado, formularíamos questões sobre situações que ocorreriam em sala de aula e também ofereceríamos auxílio uns aos outros. Ainda, o autor indica que a formação de professores pode ocorrer a partir do que caracteriza como evento de formação: “um evento de formação é um evento de ensino, isto é, tem o propósito de resolução de problemas e de compartilhamento de experiências da prática pedagógica relacionados a uma gama de ações e tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes (Costa, 2018, p. 131).

A partir da compreensão de que esse conjunto de elementos pode compor a formação continuada e que o PFI propicia oportunidades de interação e socialização

entre a equipe de professores, passo a tratar das autorreflexões tecidas a respeito dos eventos que ocorreram durante os 27 meses da minha participação no PFI.

REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na UEL, o PFI conta com duas professoras efetivas do quadro de docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas que ocupam as funções de coordenadora institucional e de coordenadora pedagógica. Os demais integrantes da equipe são três professores graduados e um secretário discente do curso de Letras - Inglês.

Ao longo dos meus 27 meses no programa, estive em contato com quatro professores¹: Pedro, Ester, Sarah e Rebeca; três secretários, Miguel, João e Paulo; três coordenadoras institucionais, Lia, Isabel e Maria; e duas coordenadoras pedagógicas, Marta e Maria².

Os registros dos eventos formativos situados no PFI foram realizados entre março de 2022 e março de 2023, quando saí do programa. Ao todo, foram coligidos 69 registros em arquivos de *Word* que eram constituídos pelas notas de campo e diários reflexivos. A escrita dos diários era feita na agenda física em forma de *planner*, que eu utilizava para organizar minhas tarefas do programa. Nela, eu anotava perguntas que surgiam das reflexões que tinha, bem como fatos que me causavam frustração ou insatisfação. O registro desses momentos costumava se dar durante a preparação ou após as aulas. No total, foram 17 registros no diário reflexivo.

As notas de campo eram redigidas durante ou logo após as reuniões pedagógicas que aconteciam semanalmente pelo *Google Meet*. Durante as reuniões, eu observava como as coordenadoras buscavam dirimir nossas questões, se sugeriam recursos adicionais e se consultavam outras pessoas para tratar das questões colocadas. Dessas observações, redigi 52 notas.

¹ Todos os nomes são fictícios a fim de resguardar a identidade dos participantes do estudo.

² O nome desta participante aparece duas vezes pois ela exerceu ambos os papéis em diferentes momentos e também simultaneamente, quando na ausência da coordenadora pedagógica.

A escolha do que denominamos episódios foi feita considerando os eventos formativos e os aspectos identitários sobre meu desenvolvimento pessoal/profissional. Neste estudo, apresento seis episódios. O primeiro foi registrado no dia 23 de março de 2022.

Quadro 1 – Episódio 1

Pergunto à coordenadora pedagógica sobre o propósito de formação continuada que figura como um dos objetivos centrais da política do PFI e ela me informa que é esperado pela SETI que essa formação deveria advir da formação inicial. Comento que alguma formação eu recebi porque no início, eu não sabia nada sobre como ensinar inglês para fins específicos, mas agora eu sei o que é e eu estou me mantendo aqui (já por parte de uma etapa e com renovação de edital para quase mais dois anos de bolsa).

Fonte: autores

Ao inquirir sobre como se dá a formação continuada, posiciono-me como professora e pesquisadora, tendo em vista o meu interesse sobre como estava sendo capacitada para atuar e permanecer atuando naquele contexto. Maria responde afirmando que a SETI avalia que a formação inicial recebida no PFI propicia ao professor condições de lecionar no contexto de internacionalização.

No meu caso, conforme citei anteriormente, eu não tive formação inicial voltada para o ensino de inglês para fins específicos, porém esperava que, durante a prática, eu teria desenvolvida em mim a capacidade de atuar em contexto de internacionalização. Obviamente, teria preferido uma formação ainda que mínima a fim de diminuir algumas questões que enfrentei pelo primeiro ano do programa que se relacionavam com a Síndrome do Impostor, ou seja, estar atuando em uma posição para a qual eu não tinha a formação específica. Havia muita insegurança em mim, pois as turmas eram compostas por mestres/mestrandos e doutorandos com diferentes níveis de proficiência e de diversas áreas do conhecimento.

A partir das interações com outros professores do PFI consegui compreender que a minha formação era em Letras - Inglês e eu tinha conhecimento do conteúdo a ser ensinado, independentemente da especificidade do público. Assim, fui entendendo

que a formação específica para atuar no PFI seria construída de forma progressiva, conforme fosse me deparando com as situações que ali se apresentassem.

O segundo episódio aconteceu em 28 de março de 2022.

Quadro 2 – Episódio 2

Estou com uma dificuldade com relação ao módulo *Reading* do curso de X, pois agora parece que não daremos conta de cobrir todo o conteúdo programado para uma aula. Contudo, quando tínhamos duas aulas para tratar do mesmo conteúdo, era mais do que suficiente e parecia que ficava muito repetitivo.

Sarah me perguntou como estou fazendo com as aulas, pois ela tem quatro horas presenciais e eu duas horas *online*. Isso cria um impasse.

Marta sugeriu que eu complementasse com atividades durante a aula assíncrona o conteúdo que eu não conseguisse cobrir no síncrono. De acordo com ela, eu posso passar a instrução que faltou em forma de vídeos explicativos multimodais. Ela também sugeriu rever o cronograma e dividir as tarefas de como vamos reformular essa organização das aulas em uma reunião na próxima quarta-feira.

Fonte: Autores

Após reunir-me com Sarah para discutir a orientação de Marta, comuniquei sobre a demanda de trabalho que seria realizar gravações, edições e correções das tarefas dos conteúdos extras das aulas. Além disso, era uma questão comum entre os professores que os alunos não realizassem as tarefas dentro do prazo. As razões para isso era que elas não eram pontuadas e, mesmo que computassem falta, ao serem entregues independentemente do prazo, seriam recebidas pelo professor. Deste modo, os alunos alegavam que, por essas razões e tendo em vista que não dispunham de tempo para realizar atividades fora do horário de aula, pois estavam estudando e trabalhando, não seria interessante termos mais atividades.

De igual forma, eu também estava trabalhando e estudando, tendo em vista que o meu ingresso no mestrado ocorreu em 2022, e a combinação de ambos já

apresentava o comprometimento do tempo que antes tinha disponível. Era o meu desafio pessoal gerenciar quase que rigorosamente o tempo a fim de cumprir as minhas atribuições no programa e dar sequência aos meus estudos na pós.

Diante disso, Sarah, cuja experiência com o curso de Exames de Proficiência advinha de outros contextos em que trabalhou, tinha maior conhecimento de como realizar a organização do cronograma. Assim, ela sugeriu que identificássemos os componentes linguísticos comuns entre ambos os testes e priorizássemos atividades de apenas um deles, sem que houvesse prejuízo para os alunos e aumento da nossa carga de trabalho. Após a nossa concordância, fizemos uma comparação entre os dois testes e elaboramos um novo cronograma. Apresentamos para Marta que, embora ainda insistisse no conteúdo extra, aprovou a decisão que nós tomamos e aceitou o novo cronograma.

Para lidar com a situação acima colocada, tive que exercer autonomia sobre a tomada de decisões pedagógicas, levando em conta a questão do tempo, ainda que com receios de estar arriscando o meu trabalho por ir frontalmente contra uma ordem expressada pela coordenadora pedagógica. Além do trabalho no PFI, eu havia iniciado o mestrado e, no primeiro ano, busquei combinar as duas atividades sem que uma comprometesse a outra, contudo mais demandas passaram a surgir no PFI, e eu precisava comunicar aos colegas e as coordenadoras quando não conseguiria atendê-las.

Um aspecto muito positivo da socialização entre professores no PFI é que sempre pudemos contar com a compreensão dos colegas, pois Pedro e eu ainda estávamos no mestrado, e Sarah, que já havia finalizado, se dispunha a contribuir conosco, fosse lecionando em nosso lugar ou trocando de horários. O interesse de cooperar uns com os outros se manteve entre nós para que pudéssemos viver outros momentos das nossas vidas fora do trabalho. Assim, com o respaldo e apoio dos colegas do PFI, passei a ter mais coragem para verbalizar minhas limitações de tempo, pedir ajuda e oferecer ajuda, compreendendo que unidos poderíamos alcançar nossos objetivos sem maiores dificuldades.

O terceiro episódio se deu em janeiro de 2023.

Quadro 3 – Episódio 3

A discussão para a decisão do nome [da galinha de borracha] que aconteceu no grupo nos gerou muitas risadas e pareceu, por um momento, como se o nosso trabalho de professoras fosse mais uma grande diversão do que uma seríssima responsabilidade.

Obviamente, nós também temos nossas cargas de estresse, mas nesses momentos de preparação de aulas de forma conjunta, percebo que somos um grupo de jovens professoras que tem um senso de humor bastante convergente. Somos focadas, centradas, comprometidas e gostamos de adicionar humor em tudo. Isso cria uma atmosfera sadia, a meu ver. Não estou lidando com pessoas avidamente competitivas, pelo contrário, estamos alinhadas nos nossos objetivos. Isso gera em mim uma enorme satisfação.

Fonte: autores

Rebeca apresentou a estratégia de usarmos uma galinha de borracha para estimular que os alunos interagissem nas aulas do curso de Conversação em Língua Inglesa e para controlarmos que todos tivessem a oportunidade de falar.

No nosso grupo de professores no *WhatsApp*, enquanto pensávamos no nome, citamos cantoras do universo da música *pop* e outras referências que estavam em alta naquele momento. Essa interlocução entre nós foi divertida, descontraída e fez com que me sentisse grata e satisfeita por fazer parte de uma equipe constituída por aquelas professoras, algo que, até então, era inédito na minha experiência docente. Eu ainda não havia experimentado este nível de tranquilidade e alegria enquanto realizava o meu trabalho juntamente com outras professoras.

O quarto episódio foi registrado em 25 de julho de 2022.

Quadro 4 – Episódio 4

Enfatizei que eu estaria disponível para auxiliá-la. Rebeca agradeceu e disse que precisava desse direcionamento e que iria me “encher o saco” do tanto que me fazia perguntas. Comentei que não teria problemas e que ela

também poderia contar com os outros professores, pois todos costumam ser solícitos.

Fonte: Autores

Maria nos designou a tarefa de ajudar Rebeca que assumiria um curso voltado para alunos de Iniciação Científica que fundia outros dois já existentes. Tendo em vista que Pedro e eu já havíamos lecionado em ambos os cursos, por ter mais experiência e tempo no PFI do que eu, ele pôde contribuir com o curso de Escrita Acadêmica. Eu disse que poderia ajudá-la com o curso de Participação em Eventos Internacionais e perguntei se gostaria de marcar uma reunião. Rebeca aceitou e eu apresentei a ela o curso, as estratégias que eu havia utilizado e que deram certo e o que ela poderia adaptar do curso com base no *feedback* que eu havia recebido dos alunos.

O meu intuito de auxiliá-la não era o de apenas cumprir uma ordem dada pela coordenadora, mas também de fazer com que Rebeca se sentisse bem recebida no nosso grupo, assim como os professores que já estavam quando eu entrei fizera comigo. Acredito que a socialização entre os professores é muito positiva, pois estabelece uma atmosfera colaborativa e dá a entender que somos um grupo de pessoas em busca de objetivos comuns no mesmo lugar.

O quinto episódio foi registrado em 9 de agosto de 2022.

Quadro 5 – Excerto 5

A pauta tem o nosso nome e nós somos responsáveis pela atualização delas, mas não como responsáveis primários. O que temos é emprestado. A posição que temos é temporária, pois não se pode configurar vínculo empregatício. Nós nos contentamos com um contrato confuso: no meu caso, diz o papel que eu fico até 2024, porém, quando der o prazo da etapa, que será bem antes de 2024, serei dispensada. Se quiser renovar contrato, precisarei passar por todo o processo de separar documentos, fazer a inscrição, aguardar a homologação, realizar a prova escrita, ser aprovada com

nota superior a 7,0, aguardar a prova didática e torcer para que venha a ter resultados melhores do que meus colegas professores. É um trabalho que não é. Nenhum aluno nunca me chamou de "Instrutora" ou "Profissional graduada", mas é como somos chamados aqui.

Fonte: Autores

O episódio anterior revela um sentimento que perpassou a minha experiência no primeiro ano no programa. O PFI era inscrito como um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, e os professores precisavam de diploma de graduação para serem contratados por meio de edital, para permanecerem no programa por, no máximo, três anos.

Como o programa funcionava por etapas, a cada nova etapa, eram todos dispensados e recontratados, se aprovados. Essa condição que no início parece excelente por nos permitir atuar no contexto universitário sem mestrado e doutorado, sem sermos concursados e vinculados a algum departamento, ao longo do tempo, tornava-se angustiante, pois revelava a instabilidade de ser dispensado no semestre ou ano seguinte.

Em razão disso, da impermanência, tudo estava sempre pronto para ser transferido para outro professor. Ademais, não tínhamos uma sala de professores onde nos reunir e socializar. Estávamos no espaço, mas nada dele podia ser considerado um pouco nosso, nem temporariamente.

Novamente, o sentimento de impostora se apoderava de mim em momentos nos quais eu iria até a sala dos professores (os de verdade!) retirar a chave da sala onde eu daria aula no campus da UEL. Sob o entendimento de que nada ali pertencia a ninguém e sim à instituição, de alguma forma, eu me sentia menos professora do que as demais pessoas naquele espaço, pois ele poderia não ser de ninguém, mas era menos ainda meu.

Além disso, o fato de sermos tratados como “instrutores” ou “profissionais graduados” era desconfortável para mim. Compreendia que chamar-nos de “professores” poderia sugerir um vínculo que não existiria e tornaria as rupturas mais complexas do que elas deveriam ser. Ainda assim, eu buscava agir como uma, passar

por ali como uma e referir-me aos meus colegas como “professores”, pois era o que nós tínhamos licença para ser e de fato éramos.

O episódio seguinte ocorreu em 8 de julho de 2022.

Quadro 6 – Excerto 6

As duas professoras que tive na pós neste semestre são bastante diferentes. Uma delas não falava da família enquanto a outra tomava um tempo considerável da aula comentando sobre a família e a vida dela de professora.

No caso da professora que compartilha sobre sua vida pessoal e profissional, eu vejo como um *rapport*, pois todas as vezes que ela faz isso, eu consigo associar a algo pessoal e fazer sentido do que ela está dizendo. Em geral, ela usa esses casos para ilustrar algum tópico da aula. Assim, acredito que depende do objetivo. Pode ser bom ou não, dependendo da finalidade. Porém, o último exemplo que para mim é o mais marcante é o de uma docente que raramente comenta algo sobre a vida pessoal, a não ser que seja para justificar o cancelamento/adiamento de alguma aula ou de alguma reunião. Ela não usa fatos pessoais para tratar de questões da aula. Quando se vale de algum exemplo, é de algo que está na literatura ou na mídia, a aula dela é produtiva, centrada no conteúdo, bastante esclarecedora e provocadora.

Fonte: Autores

A observação de como os professores exercem a docência e as escolhas que fazem constituem a formação que antecede aquela institucional, vivenciada dentro dos muros acadêmicos. A partir da combinação entre esse componente, a formação inicial e continuada, aprendi a ensinar e a construir minha identidade profissional de professora.

A reflexão trazida nesse episódio revela a minha tentativa de remoldar a prática no sentido em que ajo de forma cautelosa quanto ao modo como interajo com os alunos. Aqui, eu tento decidir qual é a melhor forma de ser e estar em sala de aula, se mais reservada a respeito da minha vida pessoal ou não, a fim de focar apenas no

conteúdo previsto para aquela aula que estou lecionando de que os alunos tinham conhecimento por terem acesso aos cronogramas.

Não foi uma tarefa fácil encontrar um novo modo de ser, pois com cada grupo de alunos eu tinha uma identificação diferente, estava em um momento diferente da minha trajetória ou me sentia mais ou menos segura sobre lecionar para a especificidade da área deles. Esse conjunto de fatores influenciava as minhas identidades e ajudava-me a lecionar de modo mais confortável, tendo em vista que o modo como eu me sentia e como os alunos respondiam a quem eu era/estava sendo com eles era o que definia o meu eu pessoal/profissional naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de analisar as práticas de formação continuada propiciadas no PFI durante a minha participação no programa, que se deu entre janeiro de 2021 e março de 2023. A pesquisa destacou os eventos formativos ocorridos entre os membros do PFI à luz da autoetnografia, tida aqui como a metodologia que orientou as reflexões tecidas por mim, tendo em vista a constituição identitária do meu eu pessoal e profissional.

O propósito do exercício de autorreflexão é o de considerar os aspectos emocionais que atravessam as experiências aqui descritas e como considerá-los influenciou as decisões que tomei a respeito da minha prática docente. Tendo em vista que o ensino de línguas para fins específicos não foi contemplado durante a minha formação inicial, busquei compreender como se dava essa formação no PFI para lidar com os desafios que emergiam do contexto de atuação para continuar o meu processo de aperfeiçoamento.

A fim de registrar os eventos formativos, redigi notas de campo e diários reflexivos que tratavam das interações entre professores das quais emergiam conhecimentos teórico-práticos. Esses registros sugerem que a formação continuada no PFI é marcada por negociação constante entre os membros da equipe quanto a tomada de decisões sobre elaboração e ajuste de cronogramas e preparação de aulas ou cursos. Disso, podemos depreender a colaboração constante entre os professores,

o auxílio das coordenadoras e a autonomia dos professores ao tomarem decisões conjuntas.

Ademais, as reflexões que teço neste trabalho revelam a presença de aspectos ligados ao contexto macro, especialmente a impermanência provocada pelo modelo econômico neoliberal que fundamenta a criação do programa e que encontra o professor em sala de aula, provocando instabilidade e insegurança profissional. Nesse cenário, vivi dois anos intensos de crescimento pessoal e profissional, de ricas experiências de cooperação e de práticas, tendo em vista que o PFI fornece um leque de oportunidades para o desenvolvimento de diversas habilidades de formação docente, como o ensino, a pesquisa, a organização e a participação em eventos voltados à integração entre professores e alunos, bem como à disseminação das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação.

Destarte, o sentimento de atuar na universidade - objetivo profissional que pude concretizar graças ao PFI - foi permeado por orgulho e privilégio. O programa proporcionou um desenvolvimento profissional abrangente e representou uma excelente oportunidade de aprendizado sobre a prática docente, sob a orientação de professores experientes e ao lado de quatro professores cooperativos, dedicados e solícitos.

Minhas experiências relatadas neste estudo reforçam a importância de metodologias como a autoetnografia, que legitimam os conhecimentos de professores em processo contínuo de formação. Ao compartilhar os meus receios e satisfações, tenho como propósito expor o meu lado humano e sensível de professora que, ainda que em face de muitas adversidades e inseguranças, permanece, resiste e continua buscando aperfeiçoamento.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. The Joys of Autoethnography: possibilities for communication research. **Qualitative Communication Research**, California, v. 1, n. 2, p. 181-194, jun. 2012. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/dcqr/article-abstract/1/2/181/81067/The-Joys-of-AutoethnographyPossibilities-for?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em 13 nov. 2024.

ADAMS, T; HERRMANN, A. Good Autoethnography. **Journal of Autoethnography**, California, vol. 4, n 1, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/joae/article/4/1/1/195146/Good-Autoethnography>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BARNARD, R.; ZEMACH, D. Materials for specific purposes. *In*: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. 3. ed. London: Continuum, 2003. p. 306-323.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.16, n. 35, p. 79-93, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/39011> Acesso em 22 set. 2022.

BERNAT, E. Towards a Pedagogy of Empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, [S.l.], v. 11, p. 1-8, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265082107_Towards_a_pedagogy_of_empowerment_The_case_of_'impostor_syndrome'_among_pre-service_non-native_speaker_teachers_in_TESOL. Acesso em: 01 nov. 2024.

BOSSLE, F. **O "Eu do Nós"**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14944/000672598.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 de abr. 2025.

CORADIN-BAIL, Cibele. **Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior**. 2020, Londrina. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

COSTA, E. V. da. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional**: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173602>. Acesso em 23 de abr. 2025.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**: a multidisciplinary approach. New York: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/22895053/Developments_in_English_for_specific_purpos

es_a_multi_disciplinary_approach_Tony_Dudley_Evans_and_Maggie_Jo_St_John_Cambridge_Cambridge_University_Press_1998_301_pp . Acesso em: 23 de abr. 2025.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 21 set. 2024.

MAGALHÃES, J. R. S. **Práticas decoloniais na formação inicial de professores de inglês**: reflexões autoetnográficas de uma professora-formadora. 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/13501/1/Pr%C3%A1ticas%20decoloniais%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20de%20ingl%C3%AAs%20reflex%C3%B5es%20autoetnogr%C3%A1ficas%20de%20uma%20professora-formadora.pdf> . Acesso em: 23 de abr. 2025.

NASCIMENTO, G. **Do limão faço uma limonada**: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Temática**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PEREIRA, S. M. J., ARAÚJO, A. R. S. de, MONTEIRO, G. C. dos S., NOGUEIRA, L. R., SILVA, M. R. da, BRAGA, N. R. A., ROCHA, R. da; FERNANDES, W. V. de S. Desafios contemporâneos na formação de professores: conectando teoria e prática. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n.5, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4151>. Acesso em: 19 set. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2013000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2024.

REZENDE, R. E. de. **O que podem as línguas estrangeiras na escola?** Uma narrativa autoetnográfica sobre o ensino de línguas estrangeiras no colégio de aplicação João XXIII. 2020. Trabalho de Formação Docente (Residência Docente) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12211>. Acesso em: 23 de abr. 2025.

RICENTO, T. Political economy and English as a global language. **Critical Multilingualism Studies**, [S.l.], v.1, n.1. p. 27-47, 2012. Disponível em: <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/11>. Acesso em: 7 jul 2022.

RICHARDSON, L.; ST PIERRE, E. Writing: A method of inquiry. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Estados Unidos da América: Sage, 2005. p. 959-978.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SCHMITZ, J. R. Sobre o conceito falante nativo/falante não-nativo e “World Englishes”: um debate com K. Rajagopalan. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 3, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32185>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. The Paraná Speaks English Program in Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 955-980, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NBykv45LTgCFQ4F9FPgcvPF/?lang=en#>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SILVA, N. S. M. Em direção a pedagogias decoloniais: a colonialidade em vinhetas de experiências acadêmicas. **Íkala**, Revista de Lenguaje y Cultura, Medellín, v. 29, n. 2. p. 1-17, mai/ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/download/355034/20814109/307723>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 127–149, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>. Acesso em: 22 set. 2024.

SPARKS, A. C. Autoethnography as an ethically contested terrain: some thinking points for consideration. **Qualitative Research In Psychology**, Leeds, v. 21, n. 1, p. 107-139, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14780887.2023.2293073#abstract>. Acesso em: 13 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Portal de Eventos**. Autoetnografia Brasil 2022. Disponível em: <https://eventos.ufrj.br/evento/autoetnografia-brasil-2022/>. Acesso em 18 set. 2022.

Sobre as autoras

Areta Estefane Belo

Doutoranda e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atuou como docente na rede particular de ensino e, atualmente, leciona na rede pública. Durante o mestrado, foi bolsista do CNPq, com pesquisas voltadas ao ensino de inglês em contextos específicos e à formação docente crítica. Sua trajetória combina prática pedagógica com investigação acadêmica voltada ao aprimoramento do ensino de línguas no Brasil.

Telma Nunes Gimenez

Doutora em Linguística Aplicada Lancaster University, e Mestre em Linguística Aplicada pela PUCSP. Atualmente é Professora Sênior no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina. Seus interesses de pesquisa se situam na área de ensino e formação de professores de inglês, políticas linguísticas, e internacionalização do ensino superior. É bolsista produtividade do CNPq/1-B.