Educação em Análise

Artigo

# “Não quero colonizar, mas onde traçar o limite?”: uma transformação da identidade profissional no ensino de inglês para estudantes indígenas em coensino[1]

Bruna Oliveira Braz [I]

Pedro Américo Rodrigues Santana [II]

Vera Lúcia Lopes Cristovão [III]

## Resumo

Este artigo investiga o impacto de abordagens contracoloniais na identidade de uma professora durante a experiência de coensino com um educador indígena em um curso de inglês voltado a estudantes de graduação Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina. Situada em um contexto sociocultural que reconhece as perspectivas indígenas, a pesquisa reflete sobre a adaptação da pedagogia para uma vertente contracolonial (Santos, 2015, 2023), evitando o reforço de dinâmicas coloniais. A metodologia fundamenta-se na Investigação Qualitativa Crítica (Denzin, 2016) e na Pesquisa Narrativa (Hickson, 2016), com dados extraídos de um diário de ensino mantido ao longo de um semestre. Orientada pela narrativa analítica de Delphine (2023) e pela pedagogia contracolonial (Santos, 2015, 2023), a análise foca na autorreflexão e no questionamento de crenças pedagógicas, enfatizando a evolução da relação de (co)ensino e seu impacto na motivação. Os resultados revelam uma transformação significativa na identidade da professora, impulsionada pela colaboração, pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento das identidades do co-professor e dos alunos. Esse processo facilitou o crescimento profissional e reforçou a importância de ambientes inclusivos e equitativos. As implicações sugerem que o ensino colaborativo, ancorado na consciência cultural e em estruturas contracoloniais (Santos, 2015, 2023), pode promover experiências de aprendizagem significativas e empoderadoras tanto para educadores quanto para estudantes no ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação indígena; ensino de línguas; prática reflexiva; práxis pedagógica; relações étnicas.

I. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: prof.brunabraz@uel.br.

II. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professor colaborador do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: pedro.ar.santana@gmail.com.

III. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora sênior do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Nível B. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: cristova@uel.br.



https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55249

# "*I don't want to colonise, but where to draw the line?*": a professional identity transformation in teaching english to indigenous students while co-teaching

## Abstract

This paper inquires into the impact of counter-colonial approaches in a teacher's identity while co-teaching with an Indigenous educator in an English course designed for Kaingang and Guarani undergraduate students at the State University of Londrina. Situated within a socio-cultural context acknowledging Indigenous perspectives, the research reflects on adapting pedagogy to a counter-colonial manner (Santos, 2015; 2023), avoiding the reinforcement of colonial dynamics. The methodology is grounded in Critical Qualitative Inquiry (Denzin, 2016) and Narrative Inquiry (Hickson, 2016), with data drawn from a semester-long teaching journal. Guided by Delphine's (2023) analytical narrative and counter-colonial pedagogy (Santos, 2015; 2023), the analysis focuses on self-reflection and questioning pedagogical beliefs, emphasizing the (co)teaching relationship's evolution and impact on motivation. Results reveal a significant transformation in the teacher's identity, driven by collaboration, mutual respect, and recognition of the co-teacher's and students' identities. This process facilitated professional growth and reinforced the importance of inclusive, equitable environments. The implications suggest that collaborative teaching, anchored in cultural awareness and counter-colonial (Santos, 2015; 2023) frameworks, can foster meaningful and empowering learning experiences for both educators and students in higher education.

**Keywords:** Ethnic relations; indigenous education; language teaching; pedagogical praxis; reflective practice.

# "¿No quiero colonizar, pero dónde marcar el límite?": una transformación de la identidad profesional de una profesora en la enseñanza de inglés a estudiantes indígenas bajo la modalidad de co-enseñanza

## Resumen

Este artículo indaga en el impacto de los enfoques contracoloniales en la identidad de una profesora durante la práctica de co-enseñanza con un educador indígena en un curso de inglés diseñado para estudiantes de grado Kaingang y Guaraní en la Universidad Estadual de Londrina. Situada en un contexto sociocultural que reconoce las perspectivas indígenas, la investigación reflexiona sobre la adaptación de la pedagogía hacia una forma contracolonial (Santos, 2015, 2023), evitando el refuerzo de las dinámicas coloniales. La metodología se basa en la Investigación Cualitativa Crítica (Denzin, 2016) y la Investigación Narrativa (Hickson, 2016), con datos obtenidos de un diario de enseñanza semestral. Guiado por la narrativa analítica de Delphine (2023) y la pedagogía contracolonial (Santos, 2015, 2023), el análisis se centra en la autorreflexión y el cuestionamiento de las creencias pedagógicas, enfatizando la evolución de la relación de (co)enseñanza y su impacto en la motivación. Los resultados revelan una transformación significativa en la identidad de la docente, impulsada por la colaboración, el respeto mutuo y el reconocimiento de las identidades del co-profesor y de los estudiantes. Este proceso facilitó el crecimiento profesional y reforzó la importancia de entornos inclusivos y equitativos. Las implicaciones sugerem que la enseñanza colaborativa, anclada en la conciencia cultural y en marcos contracoloniales (Santos, 2015, 2023), puede fomentar experiencias de aprendizaje significativas y empoderadoras tanto para educadores como para estudiantes en la educación superior.

**Palabras clave:** Educación indígena; enseñanza de lenguas; práctica reflexiva; praxis pedagógica; relaciones étnicas.

## Preparando o terreno — uma jornada de reflexão e transformação

Na última década, o ensino da língua inglesa no Brasil tornou-se obrigatório, passando a ser a única segunda língua ensinada em nosso sistema público de ensino a partir do 6º ano, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular[2] (BNCC) (Brasil, 2018). Além disso, tem havido contínuas discussões (Pinho, 2017; Lins Jr, 2018) sobre tais restrições e, mais recentemente, de forma específica em torno da possibilidade de ensinar inglês por meio de abordagens decoloniais e críticas (Marson, 2021), inclusive ao trabalhar com estudantes indígenas (Rodrigues, Albuquerque e Miller, 2019; Orlando, 2021; Beato-Canato et al., 2022; Bomfim et al., 2023; Miller e Crookes, 2023; Mota-Pereira, 2024).

Entre as políticas públicas brasileiras voltadas à educação oferecida à sua população indígena, instituições de ensino superior têm criado comissões assessoras para promover o acesso e a permanência. Um exemplo é a Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas (CUIA) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que tem como objetivo principal apoiar e promover a inclusão de estudantes indígenas[3] no âmbito universitário, garantindo que disponham das condições necessárias para uma trajetória acadêmica bem-sucedida. Seu trabalho abrange o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, a orientação sobre questões administrativas da universidade, a oferta de suporte pedagógico e psicológico e a organização de atividades que valorizem, respeitem e integrem as culturas indígenas.

Somado a isso, há dez anos, o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para Estudantes Indígenas (CICLO) — uma das iniciativas da CUIA — dedica-se a acolher e integrar os estudantes indígenas recém-admitidos na UEL. O objetivo do CICLO é:

> "promover a formação acadêmica ampla e intercultural dos estudantes indígenas ingressantes nos cursos de graduação da UEL, por meio de práticas educativas interdisciplinares e contribuir para a afirmação, o

> respeito e a visibilidade da presença indígena no ambiente acadêmico" (Universidade Estadual de Londrina, 2013).
>
> O CICLO, com duração de um ano, organiza-se em três áreas (Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa) e adota uma abordagem pautada na resolução de problemas e na reflexão crítica para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (UEL, 2024).

Esses esforços estão alinhados a pesquisas mais amplas sobre o ensino a estudantes indígenas, as quais destacam a importância interconectada da identidade, da motivação, da inclusão e da contracolonialidade. No âmbito do corpus de pesquisas em ensino de inglês, Beato-Canato et al. (2022) e Bomfim et al. (2023) enfatizam a afirmação das identidades indígenas por meio de materiais culturalmente relevantes e políticas inclusivas, enquanto Pimenta (1997) e Santos (2015) ressaltam o papel em evolução das identidades profissionais dos educadores no enfrentamento de desigualdades históricas.

A partir dessas discussões, o papel da motivação e da inclusão emergiu como central para a consolidação de um arcabouço educacional contracolonial (Santos, 2015, 2023) que afirme as identidades indígenas e desafie as desigualdades históricas. A motivação, como argumentam Munns, Martin e Craven (2008), é moldada pelas realidades socioculturais dos estudantes e por ambientes de sala de aula inclusivos, alinhando-se à perspectiva de Norton (2000) sobre a motivação como um processo socialmente construído. A inclusão, por meio de pedagogias contracoloniais (Santos, 2015, 2023), defende o acolhimento dos sistemas de conhecimento indígena e a implementação de abordagens plurilíngues e estratégias afetivas (Orlando, 2021). Por fim, Miller e Crookes (2023) destacam a importância de integrar epistemologias indígenas e pesquisas participativas para a criação de currículos decoloniais que desafiem as dinâmicas coloniais tradicionais na educação.

Tal cenário abriu oportunidade para a inclusão de um curso de inglês no CICLO. Na UEL, o inglês é frequentemente visto como um caminho para a internacionalização e integra a grade curricular de diversos cursos, como

Secretariado Executivo, Medicina, Biotecnologia, Jornalismo, Arquivologia, Biblioteconomia e Química. Sendo a *lingua franca* do mundo acadêmico (Rajagopalan, 2015), os representantes da CUIA consideraram que o desenvolvimento de letramentos acadêmicos em inglês poderia ser oferecido aos estudantes indígenas matriculados no CICLO. Essa proposta visava ajudá-los a acessar um leque de recursos acadêmicos regularmente disponíveis apenas em inglês, como livros de referência, periódicos acadêmicos e conferências internacionais. Minha dupla de docência — o primeiro estudante indígena no curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEL — e eu, ambos no último ano da graduação, colaboramos com nossa supervisora direta e com uma professora representante de nosso departamento na CUIA para implementar e oferecer um curso para os estudantes indígenas da UEL. Esse curso, ministrado durante o segundo semestre de 2024, atuou como nosso estágio curricular supervisionado obrigatório de licenciatura.

Além disso, este artigo é fundamentado em minhas experiências pessoais e trajetória no ensino de inglês. Minha jornada com o inglês — iniciada apenas como uma atividade financeira complementar em 2015 — foi profundamente moldada por minhas experiências, especialmente nos últimos 4 anos. Inicialmente autodidata, mais tarde reconheci a importância de uma abordagem pedagógica que respeitasse as identidades culturais. Desde o início do curso de Letras Inglês na UEL em 2021, tenho me dedicado a perspectivas críticas sobre pedagogias inclusivas e decoloniais (Mota-Pereira, 2024). Contudo, percebi um lacuna entre os arcabouços teóricos da educação decolonial e sua implementação prática efetiva. Como argumenta Kumaravadivelu (2001, 2003), essas teorias ganham sentido por meio da práxis[4], na qual o curso desenvolvido por minha dupla e por mim buscou aplicar esses arcabouços em contextos reais de ensino, com foco na empatia e na autoria dos estudantes (Orlando, 2021).

Essa compreensão acadêmica levou-me a adotar uma postura contracolonial[5] (Santos, 2015, 2023), reconhecendo a importância de resistir às práticas coloniais na educação. Ensinar inglês a estudantes indígenas

brasileiros das comunidades Kaingang e Guarani no segundo semestre de 2024 apresentou desafios únicos, dadas as suas experiências com o colonialismo por meio da língua portuguesa. Utilizando um diário de campo como instrumento de pesquisa, este relato de experiência explora os desafios, equívocos e expectativas que enfrentei durante esse período. Como observam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64),

> [...] a experiência "é vivida antes de ser apreendida pelo pensamento, compreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (Breton; Alves, 2021, p. 3), e que ela "desperta o poder de conhecer" (Menezes, 2021, p. 10). Compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio da experiência vivida (Kastrup, 2008) e que "não se pode aprender com a experiência de outro, a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria" (Capozzolo et al., 2013).

A pergunta "Como posso adaptar minha abordagem ao ensino de inglês de maneira contracolonial, evitando a reiteração de dinâmicas coloniais?" guiou minha reflexão, a qual esteve fundamentada em teorias do ensino de línguas (Hulsebosch; Koerner, 1994; Pimenta, 1997; Norton, 2000; Kumaravadivelu, 2006; Dörnyei; Ushioda, 2011; Delphine, 2023) e abordagens contracoloniais (Santos, 2015, 2023), oferecendo novas perspectivas sobre como essas ideias moldaram minha prática docente com estudantes indígenas. Não obstante, as construções narrativas aqui presentes refletem, acima de tudo, meu desenvolvimento enquanto professor navegando em um novo contexto e atribuindo sentido às experiências vivenciadas no ensino em regime de codocência.

Este artigo está organizado em quatro seções. Seguindo esta introdução, a metodologia delineia a narrativa analítica (Delphine, 2023) e os referenciais que norteiam minha análise. O corpo principal apresenta trechos centrais dos meus diários reflexivos, analisando a dinâmica de codocência e o engajamento dos estudantes, juntamente com discussões que articulam esses achados à literatura pertinente sobre codocência e pedagogia contracolonial (Santos, 2015, 2023). A conclusão reitera os achados e reflete sobre suas implicações

para minha futura prática docente e para quem quer que esteja lendo este texto.

## Navegando pelo caminho — mapeando a prática reflexiva e os referenciais críticos

Este estudo está fundamentado na Pesquisa Qualitativa Crítica[6] (Denzin, 2016) e empregou a Pesquisa Narrativa (Hickson, 2016) como seu tipo de investigação. A Pesquisa Narrativa, conforme delineada por Pinnegar e Daynes (2007), permite-nos explorar as experiências humanas por meio das histórias que os indivíduos compartilham. Essa abordagem é particularmente relevante na pesquisa educacional (Hickson, 2016) porque reconhece o papel central que as narrativas desempenham na compreensão de fenômenos complexos, como o ensino e a aprendizagem.

Ao utilizar o referencial supracitado, meu objetivo principal é investigar o impacto de abordagens contracoloniais na minha identidade docente no contexto do ensino a estudantes de graduação das etnias Kaingang e Guarani na UEL. Mais especificamente, pretendo: i) relatar e analisar minhas experiências durante o curso por meio de diários reflexivos; ii) investigar como minha identidade docente é desempenhada e transformada no contexto da pesquisa ao longo do período de julho a dezembro de 2024, enquanto reflito sobre abordagens contracoloniais.

O diário que gerei como dado para esta pesquisa foi produto do meu estágio docente supervisionado durante o último ano do curso de Licenciatura em Letras Inglês na UEL. Esse estágio envolveu a oferta de um curso intercultural de inglês que combinou narrativas indígenas, apresentações culturais e prática de linguagem por meio de contação de histórias, tradução e atividades orais, promovendo o desenvolvimento linguístico e a troca cultural. Ministradas em formato híbrido, metade das aulas ocorreu de forma on-line com duração de uma hora, enquanto a outra metade foi realizada no campus com duração de 45 minutos. Inicialmente, 10 estudantes se matricularam no curso, mas, ao

final, apenas um estudante permaneceu. Consequentemente, o formato mudou para uma única sessão on-line de 2 horas de duração.

Todas as entradas do diário foram gravadas poucos minutos após as aulas, mesmo quando o conteúdo da gravação abrangia mais dias do que apenas o encontro recém-encerrado. As gravações foram feitas no Telegram Messenger, um aplicativo de mensagem instantânea, em um grupo privado composto apenas por mim. A versão Premium do Telegram[7] oferece transcrição para qualquer mensagem de voz, sendo esta a ferramenta utilizada para transcrever as gravações, seguida por uma verificação manual feita por mim. Ao final do semestre, contabilizou-se um total de 12 entradas, embora apenas oito tenham sido selecionadas para análise. A primeira foi escolhida por oferecer uma visão ampla do início, enquanto os outros sete excertos foram selecionados por ilustrarem as tensões que envolveram minhas percepções de autoridade, equidade e respeito na experiência de codocência.

À semelhança de Delphine (2023), estruturo minha análise cronologicamente, utilizando os excertos selecionados para rastrear a evolução da minha postura pedagógica e das minhas tomadas de decisão. Minha abordagem é inerentemente dialógica, visto que me engajei tanto com os excertos do meu diário quanto com perspectivas teóricas — como os referenciais contracoloniais (Santos, 2015, 2023) — para atribuir sentido (pessoal) a essas construções teóricas e a como elas influenciaram e transformaram minha identidade docente. Em vez de apresentar uma análise rigidamente categorizada, empreguei um processo iterativo de reflexão, revisitando os principais momentos críticos[8] (Pennycook, 2004). Minha narrativa analítica também funciona como uma forma de autobiografia crítica, entrelaçando experiências pessoais com discursos mais amplos. Ao fazê-lo, alinhei-me à abordagem de Delphine (2023) de teorizar a práxis por meio da contação de histórias, pondo em primeiro plano as complexidades do ensino de inglês em contextos educacionais indígenas.

Embora a geração de dados consista em diários gravados por mim mesmo, segui práticas éticas para garantir a integridade, a transparência e o respeito pelo contexto educacional mais amplo. Os diários reflexivos, embora focados em minhas experiências pessoais e nas transformações da minha prática docente, ocasionalmente fizeram referência às dinâmicas e interações em sala de aula. Para manter os padrões éticos, evitei incluir detalhes que identificassem estudantes ou colegas. Qualquer menção a pessoas foi anonimizada, e pseudônimos foram utilizados onde necessário para proteger a privacidade.

## Territórios compartilhados — desvelando a codocência

Atuar na codocência com estudantes indígenas no contexto universitário tem sido uma jornada profundamente emocional e reflexiva, repleta de momentos de incerteza, descoberta e crescimento. Esta seção explora como naveguei pelos desafios de colaborar com Kairu[9], equilibrando a sensibilidade cultural com a confiança profissional, e lidando com minha própria posicionalidade enquanto educador branco. Por meio de uma combinação de excertos de diários e reflexões pautadas na literatura existente, desvelei as complexidades do trabalho conjunto ao longo das oito entradas a seguir.

> **5 de julho**
>
> **[...] quando tivemos a primeira aula do nosso estágio obrigatório, recebi a notícia de que poderia trabalhar em algo completamente diferente do que eu estava esperando.** Eu estava [inicialmente] planejando criar um curso para estudantes ou trabalhar no sistema público [com] um curso mais geral, mas aí tive a possibilidade de ensinar estudantes indígenas na universidade.
>
> [...] **Não compartilhei isso com ninguém, mas no começo fiquei com um pouco de medo, receio de não saber exatamente o que fazer. E ainda sinto isso às vezes. [...] Acredito que o maior desafio seja evitar colonizar os estudantes. Até de forma inconsciente. Não sei.** Embora sejam apenas pessoas como quaisquer outras pessoas são pessoas, sinto uma pressão gigantesca para não fazer nada errado, não pegar pesado demais ou empurrar goela abaixo algo que não deveria ser forçado.

> [...] Desde então, Kairu e eu temos trabalhado juntos [...], percebemos que seria melhor dividir em um encontro on-line e um encontro presencial também. Então nos reunimos às segundas-feiras on-line, às 14h, por uma hora, e às quartas-feiras, às 18h30, na universidade, por 45 minutos. E, além disso, passamos tarefas de casa de cerca de 40 minutos de duração, para que possam construir seu portfólio ao longo do semestre. **Também percebemos que a maioria deles não se importa em misturar suas etnias. É só que eu não quero que achem que deveriam falar apenas sobre isso. Eles podem falar sobre outras coisas também, se quiserem. Então pensei que seria bom ter um gênero focado em aprender sobre outras identidades e culturas indígenas, e outro gênero focado em algo que se trabalharia com qualquer estudante, independentemente de sua identidade.**

O excerto acima demonstra como essa jornada começou com uma complexa interação entre entusiasmo, apreensão e determinação no início do planejamento do estágio. A oportunidade inesperada de ensinar estudantes indígenas no ensino superior remodelou minhas expectativas iniciais e trouxe um profundo senso de responsabilidade para abordar esse papel com sensibilidade cultural e consciência dos riscos de perpetuar práticas colonizadoras, ainda que não intencionalmente.

Antes de iniciar minha trajetória acadêmica, minhas práticas docentes eram moldadas por um alinhamento intuitivo com alguns princípios da Pedagogia Pós-Método[10] (Kumaravadivelu, 2006): eu valorizava a adaptabilidade, a autonomia do aprendiz e o ensino culturalmente responsivo. Contudo, eu não dispunha do referencial teórico nem da terminologia para definir tais práticas. Quando me deparei com a Pedagogia Pós-Método na disciplina de Linguística Aplicada, no segundo ano do curso, senti como se fosse a articulação daquilo que eu já buscava alcançar em meu ensino. No entanto, foi apenas ao desenvolver o curso que serviu de base para este estágio que a vi verdadeiramente refletida em meus planos de aula. Minha dupla de docência e eu elaboramos o curso para reconhecer as experiências únicas de nossos estudantes indígenas, evitando presunções ou estereótipos sobre suas identidades. Buscamos capacitar os

estudantes a explorar suas identidades em seus próprios termos por meio de outra língua.

Ademais, minha colaboração com Kairu adicionou uma dimensão essencial a esse processo, à medida que coconstruímos uma abordagem de ensino que combinou sessões on-line e presenciais, visando equilibrar acessibilidade e engajamento. A ênfase na construção do portfólio, a incorporação de diversas formas de arte e o foco na oralidade refletiram aspectos centrais da nossa graduação. Estes incluíram a experiência prática adquirida no estágio supervisionado obrigatório com crianças, a fundamentação teórica proporcionada pelos estudos em pedagogia crítica e as disciplinas de literatura que ampliaram nossas perspectivas sobre a discussão de tópicos complexos em sala de aula. Nossos esforços visaram criar um currículo que valorizasse as vozes e experiências dos estudantes sem impor definições rígidas sobre a identidade indígena.

Até aquele momento, minha identidade docente havia sido moldada por uma mistura de valores pessoais e aprendizado acadêmico. Concentrei-me em garantir o respeito e a valorização das identidades dos meus estudantes sem impor minhas próprias presunções sobre eles. Ao mesmo tempo, mantive-me adaptável e flexível, ajustando constantemente as aulas para atender às suas necessidades à medida que mudavam.

> **6 de agosto**
>
> […] todos os estudantes tiveram que ler o texto, em silêncio ou em voz alta de suas casas, para observar a pronúncia. **E foi aí que me deparei com um primeiro pensamento**. Não exatamente sobre a pronúncia do Kairu. Porque sei que ele tem o jeito dele de pronunciar as coisas e pronto. **Não que ele tenha cometido erros ou algo do tipo, mas quando ele dizia algumas coisas… E eu, com os olhos de um professor razoavelmente experiente, que costuma apontar melhorias que meus alunos podem fazer na pronúncia…** Isso me lembrou de outra coisa que aconteceu outro dia […] Kairu estava me mostrando uma aula que estava preparando […] e vi um erro bem pequeno. Ele escreveu *light skin* e *dark skin*, porque na semana seguinte falaríamos sobre os traços físicos das pessoas. E se apontamos isso como um traço físico,

> deveríamos dizer *light-skinned* ou *dark-skinned*. **Mas aí, não sei se é meu papel corrigir isso.** Também me lembro de outro dia em que ele mostrou algo de uma aula diferente dele, havia um erro, não era uma aula em que estávamos trabalhando juntos, e **senti vontade de corrigi-lo, mas me segurei.**
>
> Não compartilhei isso com ele. E ainda não sei se deveria ou não. Eu não... Ahhh! **Isso é tão frustrante porque não quero colonizar, mas onde traçar a linha**? Não sei onde traçar a linha. Porque ele é meu colega. Estamos no mesmo nível. Ele não é meu aluno. Ele é um professor. Então eu não deveria tratá-lo como aluno. Ele tem sua própria agência para preparar suas aulas. **Mas há uma parte de mim que quer consertar os pequenos erros**, e não é que eu não saiba como apontá-los. Eu realmente sei como apontá-los de uma forma não problemática, eu acho. **É o que espero de mim mesmo. Mas não sei se deveria fazer isso ou não.**

Apenas uma semana após o início do curso, as meandros da codocência e as complexidades das dinâmicas de poder nesse contexto colaborativo vieram à tona no excerto acima. Um momento significativo surgiu quando vivenciei um conflito interno enraizado na intersecção entre o respeito profissional e a inclinação para oferecer *feedback*. Essa tensão tornou-se particularmente evidente quando revisei materiais que Kairu havia preparado para as aulas seguintes. Embora meu instinto fosse oferecer correções, me deparei com os limites da nossa relação de codocência, questionando se tais intervenções poderiam, inadvertidamente, minar sua agência como colega e, mais importante, como professor indígena.

A pergunta "Não quero colonizar, mas onde traçar a linha?" sintetiza a tensão central dessa experiência de codocência. Ela destaca o delicado equilíbrio entre respeitar a agência e a expertise de Kairu como educador e navegar pelo meu próprio instinto de intervir como um colega mais experiente em determinadas áreas. A noção de "traçar uma linha" ressoa com o desafio contínuo de praticar uma pedagogia contracolonial, conforme descrita por Santos (2015, 2023). Neste caso, evitar a imposição de relações hierárquicas exige uma reflexão constante sobre como ações, mesmo as bem-intencionadas como oferecer *feedback*, podem perpetuar involuntariamente padrões coloniais

de dominância. Em minha reflexão, esse conflito interno também revela quão profundamente enraizadas estão certas práticas pedagógicas — como o foco na correção de erros — que podem entrar em conflito com os esforços para promover a igualdade e o respeito mútuo em uma parceria docente.

Minha hesitação em corrigi-lo foi amplificada pela consciência do delicado equilíbrio necessário para estabelecer respeito mútuo e colaboração, particularmente dada a identidade de Kairu como educador indígena. Essa consciência decorre das minhas próprias experiências vividas ao navegar por dinâmicas de poder em contextos educacionais. Durante meu ano de intercâmbio no País de Gales, entre 2014 e 2015, frequentemente me vi tanto como objeto de ceticismo quanto de admiração. Embora eu seja considerado branco no Brasil, fui racializado no exterior, vivenciando momentos em que meu sotaque se tornou motivo de deboche ou surpresa — como quando fui o único em uma turma de quase 100 estudantes britânicos a apresentar com sucesso um seminário que atendeu às expectativas do professor. Essas experiências moldaram minha sensibilidade quanto ao impacto do *feedback*, à forma como ele é entregue e ao seu potencial para fortalecer ou diminuir o senso de agência de alguém.

Essa situação ecoa a perspectiva de El Kadri (2019) sobre a codocência, na qual as interações entre educadores revelam dinâmicas de poder subjacentes e contribuem para a negociação das identidades docentes. Minha relutância em corrigir Kairu também se cruza com a crítica de Santos (2015, 2023) às pedagogias coloniais, sublinhando a necessidade de evitar ações que possam perpetuar relações de poder desiguais. Refletindo sobre a afirmação de Hulsebosch e Koerner (1994) de que as crenças, identidades e experiências vividas pelos educadores moldam significativamente as interações em sala de aula, percebo que minha abordagem de colaboração reflete minha filosofia educacional mais ampla: promover espaços inclusivos onde todas as vozes sejam valorizadas.

> **15 de agosto**
>
> Sinto que ele poderia interagir mais com os estudantes, mas também sinto que preciso falar sobre essas coisas com o Kairu, sabe? **Fico ponderando aqui, mas sem realmente trazer nada para ele.** Falei com minha supervisora sobre minhas preocupações, mas acho que na verdade preciso falar com o próprio Kairu e pedir a opinião dele. Também acho que posso estar pensando demais sobre isso. Posso estar levando isso a sério demais de uma forma que… **Eu sei que meus colegas sentem… Hmm, não sei, eles sentem como se eu soubesse mais e tivesse mais conhecimento, quando na verdade eu só tenho mais experiências**. Não é que eu seja melhor que ninguém. […] O problema é que, talvez, o Kairu também espere que eu traga mais para essas aulas. Porque às vezes ele espera pela minha aprovação, e isso aconteceu hoje na aula.

As exigências de navegar pelas dinâmicas interpessoais na codocência, ao mesmo tempo em que se aborda o engajamento em sala de aula e a responsividade cultural, destacam-se no excerto acima. Durante esse período, tornei-me cada vez mais consciente da importância de uma comunicação aberta com Kairu, especialmente em relação às nossas práticas docentes compartilhadas. Apesar de discutir preocupações com alguns dos meus professores, percebi a necessidade de tratar dessas questões diretamente com Kairu, visto que "a aprendizagem ocorre por meio da contribuição compartilhada entre codocentes […] em direção ao aprendizado mútuo" (El Kadri, 2019, p. 325). Essa hesitação, contudo, estava enraizada em um conflito interno sobre meu papel na parceria e as expectativas mais amplas depositadas em mim pelos colegas, o que refletia minha compreensão em evolução sobre a identidade docente.

Como articula Pimenta (1997), a identidade docente é um constructo dinâmico moldado por influências históricas, sociais e contextuais. Meu senso de eu como educador estava profundamente entrelaçado com minhas relações profissionais e as percepções alheias. A crença de que minha experiência e conhecimento me diferenciam dos meus pares, embora não seja inerentemente hierárquica, adicionou uma camada extra de responsabilidade que por vezes parecia um fardo. Comentários de colegas reforçavam constantemente a

percepção que tinham de mim como uma figura mais experiente, o que, por sua vez, influenciava as interações de Kairu comigo. Esssas dicotomias induziram uma crise de identidade em mim, compelindo-me a navegar pelas tensões entre colaboração e autoridade, parceria e individualidade, e humildade cultural *versus* assertividade profissional.

> **20 de agosto**
>
> Nesta aula, **decidi assumir a liderança, e foi a aula com a qual me senti mais confortável ao final**. Dediquei muito esforço para desenvolver a aula. Tive que cortar algo devido ao tempo, mas quase conseguimos fazer tudo o que eu havia planejado. Deixei um espaço para o Kairu falar no final, e ele teve uma boa interação com os estudantes; ele disse coisas que eu não tinha pedido para ele dizer, o que foi muito legal. [...] Todos interagiram, alguns muito mais que outros. Acho que foi uma aula divertida. **Pareceu uma aula divertida. Mas, ao mesmo tempo, me sinto mal por ter me sentido melhor em relação à aula só porque assumi a maior parte dela. Preciso entender melhor o meu lugar no que diz respeito à codocência**.

Na sessão brevemente descrita, optei por assumir a frente e guiar a aula e, ao final dela, vivenciei um nível de confiança e desenvoltura maior do que qualquer outro que tivesse sentido no curso até aquele momento. Investi tempo e esforço significativos na preparação da aula, embora tenha tido que fazer alguns ajustes no momento, como praticamente acontece na maioria das aulas planejadas. Intencionalmente criei espaço para Kairu contribuir durante a parte final da sessão, e foi animador vê-lo engajar-se com os estudantes de forma eficaz. Suas contribuições, que foram espontâneas e independentes das minhas instruções, adicionaram profundidade à dinâmica da turma e destacaram o potencial do ensino colaborativo.

No entanto, ao refletir, notei um sentimento de mal-estar decorrente do meu contentamento com a aula. Percebi que isso se devia, em parte, ao fato de eu ter liderado a maior parte da sessão. Esse desfecho fez com que eu questionasse minha compreensão sobre a codocência e meu papel nessa dinâmica. Embora Kairu tenha desempenhado um papel significativo, eu

dominei a estrutura e o fluxo da aula. Essa percepção levou-me a refletir sobre minha posicionalidade e o equilíbrio de poder em nossa parceria docente.

Isso me aproxima das observações de Delphine (2023) sobre a importância de compreender as identidades e posicionalidades em evolução dos educadores, especialmente ao atuar em ambientes indígenas. A postura de Delphine (2023) sobre práticas reflexivas, como a manutenção de um diário de pesquisa, enfatiza a necessidade de estar criticamente consciente de como as estratégias de ensino pessoais podem desafiar ou perpetuar desigualdades sistêmicas. Encontrar o equilíbrio certo entre tomar a iniciativa e fomentar a colaboração permaneceu um desafio, mas ao qual eu estava comprometido em navegar na busca por trocas equitativas e culturalmente responsivas entre meu codocente e eu.

> **21 de agosto**
>
> […] desde que comecei a gravar este diário, **notei que cada vez mais me foco no aspecto da codocência, no fato de que estou tipo… pisando no espaço do Kairu e que não sinto que pertenço àquele lugar**. Não que eu não me sinta acolhido, mas sinto que estou no lugar errado. E então, decidi finalmente ter uma conversa franca com o Kairu. Perguntei a ele como se sentia ensinando ao meu lado. Pedi para ele ser o mais honesto possível. E então ele perguntou: "Como assim?". Eu disse: "Ah, aspectos como compartilhar a aula comigo. Tudo isso". E ele disse que quando está ensinando na escola com um monte de alunos desconhecidos é mais fácil […], mas com esses estudantes indígenas, que ele conhece — não são amigos próximos dele, mas ele os conhece — e ele quer que eles aprendam algo com isso. **Ficou mais confortável quando soube que iria trabalhar comigo** […]. E aí ele disse que não tem problema que às vezes a gente se corte quando está falando, quando estamos ensinando juntos. E que quando ele está ensinando, liderando a aula sozinho, **acha a aula um pouco intrincada, e pensa que a minha experiência faz a aula fluir mais** […], então sinto que tirei um grande peso dos meus ombros agora.

No estágio retratado no excerto acima, tornei-me profundamente consciente de quanto vinha me concentrando nas dinâmicas da nossa relação de codocência. Frequentemente sentia como se estivesse me intrometendo no domínio de Kairu, o que, embora não refletisse falta de acolhimento, criava um

sentimento de desconexão devido ao meu *status* de educador não indígena. Esse sentimento de desalinhamento impulsionou-me a finalmente iniciar uma conversa aberta e honesta com Kairu para entender sua perspectiva sobre nosso arranjo docente. Esse diálogo foi profundamente reconfortante, pois aliviou grande parte da pressão interna que eu vinha experimentando.

Refletindo sobre essa troca, reconheço que minha motivação nesse contexto de codocência foi profundamente influenciada pelo desejo de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa sem impor involuntariamente. Isso ressoa com a exploração da motivação de Dörnyei e Ushioda (2011), que enfatiza sua natureza dinâmica e o papel significativo dos fatores sociais e contextuais na moldagem da identidade e do engajamento na aprendizagem de línguas. Por meio dessa abordagem colaborativa, passei a compreender a importância da responsabilidade compartilhada — não apenas na gestão da carga de trabalho, mas também na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para nossos estudantes.

Essa experiência levou-me a confrontar meu papel e minha identidade como educador branco colaborando com um colega indígena. Apesar das reasseguerações de Kairu, meu desconforto decorre de uma consciência mais ampla das desigualdades históricas e sistêmicas que frequentemente posicionaram educadores brancos em espaços onde vozes indígenas deveriam liderar. O privilégio que carrego permite-me ocupar espaços com relativa facilidade, enquanto outros podem enfrentar barreiras simplesmente por sua identidade.

> **23 de setembro**
>
> [...] tínhamos perdido a esperança no nosso curso, e achamos que teríamos que cancelá-lo completamente. E isso porque, na segunda-feira, tivemos dois alunos na aula on-line, a aluna 1 e o aluno 2. E a aluna 3 faltou à aula pela primeira vez, [...] e depois na quarta-feira ela faltou novamente. O aluno 2 desistiu do curso, e a aluna 1 estava lá. Ela não desistiu, felizmente. **Mas ficamos realmente decepcionados com o que estava acontecendo**. As aulas foram tranquilas. Kairu e eu estávamos conduzindo muito bem a interação, eu acho. **Sinto que ele**

> **constantemente pede meu apoio, e eu nunca peço o dele**, tipo, [ele] querendo ter certeza se está dizendo algo corretamente ou não. Ele checa isso comigo o tempo todo. Mas isso não me incomoda mais. **Eu só não quero que a aluna 1 pense que sou mais professor do que ele por causa disso. Essa é a minha maior preocupação no momento**.
>
> Então, na semana passada, segunda-feira, dia 16, **tivemos uma aula on-line, individual com a aluna 1, e ficamos felizes por ela ainda estar comparecendo, mas estávamos preocupados de que ela pudesse desistir**. Mas ela ligou a câmera, o que foi ótimo. Fiquei muito empolgado quando ela fez isso. E então na quarta-feira, **tivemos uma conversa com ela sobre manter o curso ou não. E ela nos deu ótimos *insights*, pelo menos para mim.** Acredito que o Kairu já sabia de tudo o que ela estava dizendo, ele só não esperava que ela dissesse aquilo. E para mim, **ouvi algumas coisas novas, como os motivos para os povos indígenas aprenderem inglês.** Ela apresentou motivos bastante razoáveis.
>
> Além disso, ela teve que ler uma tarefa de casa que tínhamos passado. **E ela leu a primeira frase de forma tão impecável!** Ela cometeu alguns erros nas seguintes, mas fiquei tão orgulhoso! Foi realmente muito legal. **E nos deu um gás de querer continuar as aulas**. Então conversamos com nossa professora, e vamos manter as aulas, estou empolgado. **Como disse à minha supervisora, estou pisando no aspecto mais confortável para mim, que é ter uma aula individual com um aluno**. É mais sobre a codocência agora, eu acho, que estará em jogo.

As duas semanas anteriores ao excerto acima foram caracterizadas por desafios significativos e momentos de reflexão sobre minha identidade docente e as dinâmicas de codocência. As duas primeiras aulas descritas neste excerto foram particularmente desanimadoras, pois Kairu e eu consideramos a possibilidade de cancelar o curso. À medida que mais estudantes decidiam interromper seus estudos no curso, nossas preocupações se intensificavam. Apesar desses contratempos, as aulas em si transcorreram sem percalços e fomos capazes de gerenciar as interações de forma eficaz. No entanto, uma dinâmica recorrente em nossa parceria de codocência emergiu: Kairu buscava constantemente minha validação quanto à precisão de suas contribuições. Embora isso não me incomodasse mais, tornei-me cada vez mais preocupado sobre como isso poderia ser percebido pela nossa estudante remanescente.

Minha principal preocupação era que ela pudesse me perceber como o professor dominante, o que era uma fonte de estresse no meu conflito de identidade.

Em contrapartida, a aula do dia 16 marcou uma mudança na trajetória do curso. A sessão individual provou ser um ponto de virada para mim. Senti-me reassegurado quando ela ligou a câmera, o que pareceu indicar um compromisso renovado com o curso. A discussão subsequente, na qual ela compartilhou saberes valiosos sobre os motivos pelos quais estudantes indígenas podem desejar aprender inglês, destacou a relevância da nossa abordagem. Seus motivos para aprender inglês refletiam um desejo de empoderamento e troca cultural, o que se alinhava aos princípios da pedagogia contracolonial (Santos, 2015, 2023).

Refletindo sobre essas experiências, reconheço como a motivação e o engajamento dos estudantes evoluíram ao longo do tempo. Embora tenhamos perdido a maioria dos nossos estudantes ao longo do curso — fato posteriormente atribuído à falta de tempo, conforme detalhado em Oliveira (2025) —, a maior participação da aluna remanescente demonstrou a importância de criar um ambiente onde eles se sintam valorizados e suas identidades sejam respeitadas. Essa progressão também destacou a natureza dinâmica da motivação do estudante, visto que ela é frequentemente influenciada tanto pela relevância pessoal do conteúdo de aprendizagem quanto pelo ambiente de sala de aula.

Nesse estágio, a troca de identidades na sala de aula tornou-se mais evidente, particularmente em como Kairu e eu navegamos por nossos papéis de codocência e pelas percepções da estudante sobre nossa dinâmica. Minha preocupação em ser percebido como o "professor dominante" sublinha uma tensão entre garantir a clareza em nossa colaboração e permitir que a expertise dele brilhasse sem ofuscá-lo.

Percebo que a mudança nas dinâmicas do curso, marcada pela participação ativa e pelas contribuições reflexivas da aluna 1, sugere que o conflito entre nossos papéis docentes não está aumentando, mas sim se transformando. A crescente busca de Kairu por minha validação, que inicialmente parecia um

fardo, começou a servir como uma oportunidade para eu dar um passo atrás e reconhecer sua autonomia. Enquanto isso, o engajamento da aluna 1 ofereceu um lembrete do propósito mais amplo do nosso trabalho: criar um espaço onde estudantes indígenas possam ver o valor em aprender inglês enquanto se sentem respeitados e empoderados.

> **23 de outubro**
>
> Hoje, a professora me perguntou se eu tinha parado de gravar estes diários e sim, eu parei de fato. Principalmente porque eu estava... simplesmente mudou, sabe. Depois de todas aquelas dificuldades, mudou, voltou para a minha zona de maior conforto, que é uma aula individual, mas neste caso, tenho o Kairu como codocente comigo, e tem sido ótimo**! Gosto de ver o Kairu desenvolver esse lado dele, e vejo a mim mesmo me segurando muito em situações em que não preciso corrigir... Não sei, não é corrigir, é só que às vezes, se o Kairu fosse meu aluno eu definitivamente corrigiria aquilo, mas esse é meu papel? Veja, a discussão ainda está aqui, mas não me incomoda mais. Eu simplesmente não faço mais isso, tipo**: "Ah. Deveria ou não deveria?". **Eu simplesmente não faço de forma alguma, o que é uma mudança de comportamento.** E depois das duas entrevistas que fiz, cheguei à conclusão de que sim, eu sempre fui um *outsider*. Eles deram a chance de conhecer o curso porque o Kairu estava lá. Ele era a pessoa central neste projeto. Mas... **Não parece que fiz o que estava com medo de fazer. Então, talvez ter ficado tão preocupado desde o início tenha se pago no final.**

No ponto do excerto acima, é evidente que os desafios que enfrentei na codocência evoluíram gradualmente para uma dinâmica mais confortável, embora complexa. Após as lutas iniciais, encontrei-me em um ambiente de ensino que parecia mais familiar: uma sala de aula individual. No entanto, desta vez, a presença de outro codocente adicionou uma nova camada à minha identidade docente. O retorno a esse contexto familiar permitiu-me focar mais no processo de ensino e aprendizagem, em vez da incerteza e do desconforto que inicialmente caracterizaram minha experiência. Apreciei observar o crescimento de Kairu como professor e, ao mesmo tempo, reconheço que estava me segurando para não intervir em certas situações que já não eram problemas. Isso marca uma mudança significativa em meu comportamento,

demonstrando minha crescente capacidade de me adaptar às nuances da codocência.

As duas entrevistas brevemente mencionadas neste excerto foram conduzidas como parte da minha colaboração com Kairu para apoiar sua pesquisa. Por meio dessas duas entrevistas, nas quais busquei compreender as perspectivas dos estudantes sobre a língua inglesa e seus motivos para deixar o curso, cheguei a uma profunda realização: eu sempre fora percebido como um *outsider* pelos estudantes. Um exemplo particularmente marcante foi quando perguntei a uma aluna por que ela havia entrado no curso inicialmente. Ela explicou que, além do seu interesse em aprender inglês, um fator significativo foi a presença de uma pessoa indígena liderando o curso.

Essa experiência ilustra a natureza sócio-contextual da motivação do estudante, particularmente no contexto da educação indígena. Como aponta Norton (2000), a motivação é moldada pelos contextos sociais e históricos nos quais os estudantes se encontram. Neste caso, a presença de Kairu como professor indígena, juntamente com a inclusão de conhecimentos e perspectivas indígenas, foi essencial para aumentar a motivação e o engajamento entre os estudantes, mesmo que mais tarde eles tenham se retirado por outros motivos (Oliveira, 2025). Contudo, minha expertise pedagógica também contribuiu para o design e implementação do curso, acentuando o valor da colaboração entre diversas perspectivas. Isso se alinha ao conceito de Santos (2008) de uma "ecologia de saberes", que enfatiza a pluralidade e a interdependência de diferentes formas de conhecimento. Na formação de professores, essa abordagem envolve reconhecer e valorizar a diversidade de sistemas de conhecimento presentes nas escolas — sejam teóricos, experienciais ou emocionais — e integrar as perspectivas de professores, estudantes e da comunidade do entorno (Santana, 2025). Por meio de pedagogias inclusivas, como as defendidas por Santos (2023), aprendi que criar um ambiente onde os estudantes sintam suas identidades afirmadas é crucial.

Refletindo sobre isso, reconheço que minhas preocupações anteriores, embora genuínas na época, podem ter sido excessivamente cautelosas. Embora eu não fosse a força motriz por trás do projeto, minhas contribuições ainda foram significativas. Essa experiência revelou que minha identidade docente não é fixa, mas continuamente moldada pelo contexto, pelas pessoas com quem trabalho e pelos papéis que ocupo. Fazer parte desta colaboração desafiou-me a reconsiderar minha posição e influência como educador, lembrando-me de que o ensino eficaz frequentemente consiste em apoiar a agência dos outros e reconhecer quando dar um passo atrás.

> **2 de dezembro**
>
> Nossa, faz um mês que não gravo nada sobre as aulas, mas ao mesmo tempo não tivemos aula em duas das quatro semanas, então eu deveria estar falando apenas sobre as duas anteriores. Realmente não sei por que não estou gravando imediatamente. **Sinto que não tive mais a necessidade de compartilhar sentimentos fortes e percepções intensas.** Mas só pensei que eu... Qual é a palavra? Meu Deus, há uma palavra em ambos os idiomas. Qual é? Não é interpretado. Não é interpretado. Certo, lembrei em português, improvisar! ***Improvise*. Então eu só, não é bem improvisar, foi apenas espontâneo, foi um sentimento espontâneo de "posso deixar isso divertido durante a aula". E então transformei a sessão de leitura rápida (*scanning*) da aula em perguntas do tipo "Quem quer ser um milionário?". Todos nós nos divertimos muito, e acho que isso foi tão bom**. Não faço ideia se vou incluir isso na minha análise, mas **me faz sentir tão bem fazer algo na aula como professor que faça o Kairu sorrir ou concordar. Sei que ele busca minha validação para características relacionadas ao inglês. E, ao mesmo tempo...**
>
> **Na verdade, estou chorando agora. Acabei de perceber o quanto peço a validação dele sobre o que estou fazendo. E acho que venho fazendo isso inconscientemente o tempo tod**o. [...] Eu não esperava chorar durante este estágio por causa de emoções boas. De qualquer forma, isso era apenas algo que eu queria gravar para mais tarde, e acabou se tornando algo muito maior. **Falar conosco mesmos é bastante libertador.**

Pode parecer trivial, mas momentos como os descritos no excerto acima são significativos para mim. Perceber que fazer Kairu sorrir ou demonstrar sua concordância com meus métodos me fazia sentir um professor realizado. O que

me impressionou naquele momento de reflexão, no entanto, foi a realização de que eu buscava inconscientemente a validação dele em grande parte do que fazia na sala de aula. Isso não era algo que eu esperava, e vi-me profundamente emocionado por isso. É estranho o quanto eu havia confiado nessa dinâmica sem reconhecê-la totalmente naquela gravação. Essa revelação levou-me às lágrimas, não por tristeza, mas porque eu não havia antecipado uma resposta emocional tão profunda a esse processo.

## Reflexões e horizontes — (re)moldando minha identidade docente

A fim de investigar essa jornada, analisei o impacto da adoção de uma postura contracolonial (Santos, 2015, 2023) na minha identidade docente durante a codocência com estudantes de graduação das etnias Kaingang e Guarani na UEL. A abordagem iterativa da narrativa analítica (Delphine, 2023), guiada pela Pesquisa Narrativa (Hickson, 2016), serviu como meu método principal. Ao fazê-lo, fui capaz de revisitar minhas experiências ao longo do semestre, documentando e analisando momentos de crescimento, dúvida e clareza.

Olhando para trás, para o semestre, minha jornada docente foi tanto complexa quanto transformadora. Refletindo sobre quem eu era no início dessa jornada, vejo um professor lidando com incertezas e profundamente consciente das complexidades culturais e históricas de ensinar estudantes indígenas e com o codocente. Minha identidade docente foi moldada por um desejo de equilibrar a autoridade do meu papel com a consciência da minha posicionalidade como um educador branco, não indígena. No início, fui fortemente influenciado pelas dinâmicas de codocência com Kairu, navegando por preocupações quanto à dominância vinda de mim. Esses momentos iluminaram minhas próprias tensões internalizadas em relação à autoridade, equidade e respeito.

Ao longo do semestre, diversas experiências transformadoras remodelaram minha perspectiva. Destacam-se, entre elas, meus diálogos reflexivos com Kairu, as contribuições cruciais da nossa aluna remanescente e

momentos de alegria e espontaneidade no ensino. Esses encontros, aliados a estratégias contracoloniais (Santos, 2015, 2023), mudaram meu foco de tentar manter o controle para abraçar a colaboração e a cocriação. A parceria em evolução com Kairu permitiu-me dar um passo atrás e apreciar a interação entre o estilo de ensino dele e o meu, estimulando, em última análise, uma dinâmica de codocência mais fluida e respeitosa.

Agora, ao final desta jornada, sinto-me mais confiante e fundamentado em minha identidade docente. Passei a reconhecer que meu papel não é impor, mas criar um espaço onde estudantes e colegas se sintam empoderados e valorizados. A prática reflexiva, facilitada pelo registro em diários, foi fundamental nessa transformação. Como escrevi em minha última entrada no diário — "Falar conosco mesmos é bastante libertador" —, esse processo permitiu-me confrontar tanto minhas incertezas quanto meus sucessos, aprofundando minha compreensão de mim mesmo como professor.

Olhando para o futuro, pretendo continuar construindo não apenas a partir desta experiência, mas de todas as que ainda virão, esforçando-me para me tornar um professor que facilite uma aprendizagem significativa enquanto cultiva um ambiente de respeito mútuo. Inspirado pela pedagogia de Freire (2005), compreendo que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas navegar por dinâmicas interpessoais e adaptar-se para atender às necessidades de aprendizes diversos. Ao compartilhar esta jornada, espero encorajar outros educadores a abraçarem práticas reflexivas e a se desafiarem a crescer dentro das complexidades do ensino. Em seu cerne, esta experiência ensinou-me que o ensino eficaz está enraizado na humildade, na colaboração e em um compromisso contínuo com a inclusão.

Em última análise, as reflexões emergentes deste estudo podem fomentar discussões para a formação de professores no que tange a navegar e falar abertamente sobre o ensino em contextos educacionais culturalmente diversos e frequentemente marginalizados. Ao afastar-se de referenciais pedagógicos eurocêntricos e rígidos, que enfatizam o ensino como uma habilidade técnica,

esta experiência demonstra que a formação docente pode beneficiar-se ao abordar as implicações mais amplas e de orientação ideológica do ensinar, compreendendo-o como um empreendimento relacional que busca enfatizar uma postura de escuta, humildade cultural e práxis colaborativa. Quando os futuros professores são encorajados a engajar-se com as realidades locais por meio de uma lente contracolonial, eles aprendem a ver as diferenças linguísticas e culturais não como déficits, mas como espaços para a produção compartilhada de conhecimento.

## Referências

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rafael; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FRANCESCON, Priscila. Voices from the Aboriginals: a response from the South Aimed at Southing Language Education. **Íkala**, **Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 27, n. 3, p. 744–762, 2022. DOI: 10.17533/udea.ikala.v27n3a09. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/348977. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOMFIM, Vanessa Veruska Barbosa Santos; SOUZA, Lana Bleicher Pires; OLIVEIRA, Rita de Cássia Franca; DIASCÂNIO, Juliana Meireles. That Same Weapon Against Them, Capitalism, Power, Language and Indigenous Education. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 559–567, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i1.8276. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8276. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Accessed on: Aug. 17, 2026.

BRETON, Hervé; ALVES, Cláudia Aparecida. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 1 jul. 2021.

CAPOZZOLO, Angela Aparecida; IMBRIZI, Jaquelina Maria; LIBERMAN, Flavia; MENDES, Rosilda. Experience, knowledge production and health education. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, p. 357-370, 2013.

DELPHINE, Turpin. Balanda Talk: My Ideological Becoming as an English Literacy Teacher of Culturally and Linguistically Diverse First Nations Australian Students. **Changing English**, London, v. 30, n. 3, p. 183–194, 2023. DOI: 10.1080/1358684X.2022.2151418. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1358684X.2022.2151418. Acesso em: 25 jul. 2024.

DENZIN, Norman Kent. Critical qualitative inquiry. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 23, n. 1, p. 8–16, 2016. DOI: 10.1177/1077800416681864. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077800416681864. Acesso em: 26 nov. 2024.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and Researching Motivation**. 2. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. ISBN 978-1-4082-0502-0. Disponível em: https://methodnew.com/wp-content/uploads/2021/05/Zoltan_Dornyei_Ema_Ushioda_Teaching_and_Researching_Motivation.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

EL KADRI, Michele Salles. Expanding the research on interacting and power in {coteaching|cogenerative dialogue}: contributions of CDA. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 320–341, 2019. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.06. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

HICKSON, Helen. Becoming a critical narrativist: Using critical reflection and narrative inquiry as research methodology. **Qualitative Social Work**, London, v. 15, n. 3, p. 380–391, 2016. DOI 10.1177/1473325015617344. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1473325015617344. Acesso em: 15 nov. 2024.

HULSEBOSCH, Patricia; KOERNER, Mari. From Student to Teacher: Cultural Identities and Their Impact on Classroom Practice. *In*: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS, 74., 1994, Atlanta, GA. **Conference Papers** [...]. Reston: ATE, 1994. p. 3-21. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368689.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. **Understanding language teaching**: From Method to Post-Method. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MARSON, Michele Zanatta. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **REEDUC** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 8-22, 2021.

MENEZES, Edmilson. Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares. **Cenas Educacionais**, Salvador, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918. Acesso em: 16 jun. 2021.

MILLER, Michael; CROOKES, Graham. A análise crítica de necessidades para línguas adicionais na educação indígena: um exemplo brasileiro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92768. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92768. Acesso em: 25 jul. 2024.

MOTA-PEREIRA, Flávia. Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 6-16, 2024. DOI: 10.1590/01031813v63120248673891. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/BkRD4b3JFxPhLh4Gw8Kjdxn/. Acesso em: 25 jul. 2024.

MUNNS, Geoff; MARTIN, Andrew; CRAVEN, Rhonda. To Free the Spirit? Motivation and Engagement of Indigenous Students. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Cambridge, v. 37, n. 1, p. 98-107, 30 set. 2008. DOI 10.1017/S1326011100016148. Disponível em: https://ajie.atsis.uq.edu.au/ajie/article/view/495. Acesso em: 18 set. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin Froes; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Assumptions for the Preparation of an Experience Report as Scientific Knowledge. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 25 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Victor Gomes. **A Global Need or a Tool of Oppression?**: Tertiary Indigenous Students' Perspectives on the English Language. 2025. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ORLANDO, Inés Rodríguez. Indigenous languages in the english class: possibilities for a critical linguistic education. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 30-42, 2021. DOI: 10.1590/010318139544316202103 06. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/HTZ6c5yScVdpf9jGdWMNwZB/abstract/?lang=en. Acesso em: 25 jul. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (org.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Available from: Acesso em: 25 jul. 2024.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica: a proposta da BNCC de ensino exclusivo de uma delas é o desejo dos estudantes? **Seda**: Revista de Letras da Rural, Seropédica, v. 2, n. 6, p. 8-21, 2017. Disponível em: revistaseda.org. Acesso em: 25 jul. 2024.

PINNEGAR, Stefinee; DAYNES, Jean Glancy. Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. *In*: CLANDININ, David Jean (org.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 3–34. Disponível em: https://methods.sagepub.com/book/handbook-of-narrative-inquiry/n1.xml. Acesso em: 15 nov. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. English as the lingua franca of the academic world. *In*: BELCHER, Diane; JOHNS, Ann; PALTRIDGE, Brian (org.). New directions in English for Specific Purposes research. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2015. p. 94-117.

RODRIGUES, Waldimar; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michael. Decolonizing English Language Teaching for Brazilian Indigenous Peoples. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681725. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/43bj8bSQDpQYPjQTX9jK9jb/?lang=en. Acesso em: 25 jul. 2025.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jamil (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574–576.

SANTANA, Patricia Aparecida Ramos. **"A gente dá conta de segurar esse tchan?"**: contradições, agência transformativa e aprendizagem expansiva na formação com professoras na educação bilíngue pública. 2025. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11–43, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/691. Acesso em: 4 set. 2025.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA 133/2013**. Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014. Londrina: UEL, 14 nov. 2013. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/resolucoes/2013/resolucao_133_13.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. UEL prepara eventos e ações de recepção aos ingressantes do ano letivo 2024. **O Perobal**, Londrina, 11 jun. 2024. Disponível em: https://operobal.uel.br/prograd/2024/06/11/uel-prepara-serie-de-eventos-e-acoes-para-receber-ingressantes-do-ano-letivo-2024/. Acesso em: 4 set. 2024.

VEIGA, Juracilda. **Metades clânicas**. Portal Kaingang, 2006. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_cultura_2_1.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

## Notas

1 Declaração de uso de inteligência artificial – O Gemini, ferramenta de inteligência artificial desenvolvida pela Google, foi utilizado como apoio à tradução deste artigo para a língua portuguesa. A versão traduzida foi integralmente revisada e ajustada pela equipe editorial, a fim de assegurar a fidelidade ao texto original, a precisão terminológica e a conformidade com as normas editoriais da revista. A ferramenta não foi utilizada para produzir os argumentos, as análises ou o conteúdo acadêmico do artigo.

2 A BNCC, denominada Base Nacional Comum Curricular em português, é um diretriz que delineia os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir durante sua educação. Apresentada pelo Ministério da Educação em 2017 e estabelecida em 2018, ela visa garantir a consistência e a qualidade educacional em todo o país. A BNCC especifica objetivos de aprendizagem para cada ano e disciplina, promovendo a equidade e fornecendo uma referência comum para o desenvolvimento curricular.

3 Desde 2001, a UEL conta com estudantes indígenas como parte do seu corpo discente. Atualmente, há 43 estudantes indígenas matriculados na universidade. Os principais grupos étnicos representados são os Kaingang e os Guarani. É importante notar que Guarani refere-se a um tronco linguístico e cultural mais amplo, que engloba diversos subgrupos étnicos distintos.

4 "[...] um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire [...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora." (Rossato, 2010, p. 574) .

5 Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, foi um proeminente intelectual, escritor e ativista afro-brasileiro. Conhecido por seu trabalho na defesa dos direitos dos quilombolas (descendentes de africanos escravizados libertos) e de outras comunidades marginalizadas no Brasil. Ele cunhou, em sua obra *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015), a ideia de contracolonialidade, para se referir a si mesmo, aos quilombolas e aos povos indígenas, já que, para ele, estes não foram colonizados. Portanto, a contracolonialidade opera no sentido de contrapor-se à colonização que, para Santos (2015), ainda está em vigor. Optei por contracolonização, em vez de decolonização, porque os termos diferem entre si. A decolonialidade, conforme compreende Santos (2015), é para aqueles que foram colonizados e precisam se decolonizar. No entanto, optei por manter o termo "decolonial" ao citar pesquisas que empregam essa terminologia.

6 A Investigação Qualitativa Crítica (Denzin, 2016) é uma abordagem de pesquisa que enfatiza a importância de compreender e enfrentar as injustiças e desigualdades sociais. Ela busca desafiar os paradigmas tradicionais de pesquisa ao reconhecer a posicionalidade do pesquisador e a influência das dinâmicas de poder no processo de pesquisa.

7 Como a revista exige a declaração do uso de ferramentas de I.A., esclarecemos que esta tecnologia não consiste em uma ferramenta de IA. O único uso de IA na produção deste texto foi para a tradução do resumo para o espanhol, o qual foi revisado por um revisor humano.

8 Pennycook (2004, p. 330) define momentos críticos como experiências nas quais "aproveitamos a oportunidade de fazer algo diferente, quando percebemos que uma nova compreensão está surgindo."

9 O pseudônimo "Kairu" foi escolhido pelo codocente desta experiência e refere-se à sua identidade étnica Kaingang. Na organização social Kaingang, Kairu é uma das metades exogâmicas que estruturam a sociedade, associada ao Leste e a padrões específicos de pintura facial arredondada. A filiação a essas metades é patrilinear, transmitida de pai para filho, e desempenha um papel fundamental nas dinâmicas sociais e culturais do povo Kaingang (Veiga, 2006).

10 "[...] a pedagogia pós-método reconhece o conhecimento prévio dos professores, bem como seu potencial para saber não apenas como ensinar, mas também como agir com autonomia dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos" (Kumaravadivelu, 2006, p. 178).

## Como citar

BRAZ, Bruna Oliveira; SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. “I don’t want to colonise, but where to draw the line?”: a professional identity transformation in teaching english to indigenous students while co-teaching. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-34, 2026. DOI: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55864.

Submetido em: 13 de maio de 2026

Aceito em:9 de agosto de 2026

Publicado em: 30 de setembro de 2026

**CRediT**

| | |
|---|---|
| Reconhecimentos | Não se aplica |
| Financiamento | Não se aplica |
| Conflito de interesses | Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao artigo. |
| Aprovação ética | Não se aplica |
| Contribuição dos autores | BRAZ, B. O. declara ter realizado curadoria de dados, análise formal, investigação, redação e preparação do rascunho.<br><br>SANTANA, P. A. R. declara ter realizado conceitualização, curadoria de dados, supervisão e validação.<br><br>CRISTOVÃO, V. L. L. declara ter realizado supervisão, administração de projetos, redação – revisão e edição. |

## Equipe Editorial


| | |
|---|---|
| Editor de seção: | João Fernando de Araújo |
| Membro da equipe de produção: | Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira |
| Assistente de editoração: | Giovanna Martins Capaci Rodrigues |
| Layout e Diagramação: | Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico |