



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

**ARQUEOLOGIA, GENEALOGIA E ÉTICA EM FORMAÇÕES
DISCURSIVAS DE ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL
DOCENTE**

Londrina
2017

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

**ARQUEOLOGIA, GENEALOGIA E ÉTICA EM FORMAÇÕES
DISCURSIVAS DE ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL
DOCENTE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis.

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Campos, Alcione Gonçalves.

Arqueologia, Genealogia e Ética em Formações Discursivas de Organização Profissional Docente / Alcione Gonçalves Campos. - Londrina, 2017.
828 f.

Orientador: Simone Reis.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2017.
Inclui bibliografia.

1. Pesquisa Histórica - Tese. 2. Associação Docente - Tese. 3. Identidade - Tese. 4. Discurso e Poder - Tese. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

**ARQUEOLOGIA, GENEALOGIA E ÉTICA EM FORMAÇÕES
DISCURSIVAS DE ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Pedro Navarro
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de setembro de 2017.

Dedico este trabalho a meu querido
esposo, Moreno, e a meus amados
pais, Adelia e Antônio.

AGRADECIMENTOS

O percurso de um doutorado costuma ser árido. Apesar disso, essa caminhada foi para mim prazerosa e cheia de descobertas intelectuais e pessoais devido, em parte, ao apoio de pessoas especiais; pessoas que em diferentes momentos me instigaram com palavras que aguçaram minha curiosidade, me consolaram com palavras amigas e me motivaram com palavras que me deram forças em momentos difíceis. A essas pessoas sou eternamente grata por tudo o que fizeram por mim.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Reis, excelente profissional e pesquisadora, pela orientação neste trabalho, pelas leituras e apontamentos de meus textos que me possibilitaram chegar ao relato que apresento como produto da minha pesquisa. Agradeço-a, também, por suas palavras de apoio e amizade.

Agradeço aos participantes da pesquisa que me concederam entrevistas e se colocaram à disposição para ajudar no desenvolvimento da tese. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Agradeço aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina por estarem sempre dispostos a contribuir para que a minha trajetória no programa fosse a mais enriquecedora possível. Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Rosimeri Passos Baltazar Machado pela leitura, apontamentos e discussão do meu texto à época da apresentação no XIV SEDATA. Estendo esse agradecimento à Prof.^a Dr.^a Denise Ismênia Brossa Grassano, do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas da UEL, pelo debate do meu texto no XIII SEDATA.

Aos professores da banca de qualificação Prof.^a Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros, Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, Prof. Dr. Pedro Navarro e Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, por suas valiosas contribuições, apontamentos e sugestões.

Agradeço à amiga Déborah C. Cardoso Pereira Rorato, pelo apoio constante nessa trajetória, especialmente em momentos nos quais a distância limitava minhas ações.

Agradeço a meu esposo, minha base e meu porto seguro. Obrigada por sempre me apoiar e acreditar na minha capacidade profissional e intelectual. Com a

sua presença, essa caminhada seguiu mais leve. Peço desculpas, pela falta de equilíbrio emocional que, em alguns momentos, me fez magoá-lo.

Para finalizar, agradeço à minha família pelo incentivo e torcida para que eu superasse todas as dificuldades e conquistasse essa importante etapa da minha trajetória acadêmica e profissional. Peço desculpas, pelos momentos de ausência.

Existem momentos na vida nos quais a questão
de saber se se pode pensar diferentemente do
que se pensa e perceber diferentemente do
que se vê é indispensável para continuar a
olhar ou a refletir.

Michel Foucault

CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Arqueologia, genealogia e ética em formações discursivas de organização profissional docente**. 2017. 828 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, no campo de Identidade Profissional Docente, com foco de investigação na constituição histórica da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná - APLIEPAR e na (re)construção identitária do professor de Língua Inglesa. O objetivo geral é problematizar a (re)construção identitária profissional docente, a partir de práticas discursivas e não discursivas da APLIEPAR. Os objetivos específicos são: 1. Inventariar e catalogar documentos-monumentos relativos à organização; 2. Recompôr o percurso existencial da organização, desde seu nascimento (surgimento) aos dias atuais, enfocando fenômenos de continuidade, ruptura, dissipação e transformação; 3. Descrever e interpretar enunciados (re)produzidos no âmbito da APLIEPAR. Os dados são compostos de documentos históricos da Associação e entrevistas conduzidas com as ex-presidentes da APLIEPAR. A unidade de análise é o Discurso, especificamente Formações Discursivas, sob perspectiva teóricometodológica da Análise de Discurso Foucaultiana, na qual os enunciados são entendidos como um modo de constituir a si e a outros e de produzir verdades. A pesquisa caracteriza-se, assim, como um estudo de caso de perspectiva históricodiscursiva e de natureza qualitativa alinhada aos pressupostos do paradigma crítico. Adota-se a postura epistemológica do construcionismo social, segundo a qual a linguagem é uma forma de poder, e o mundo, a realidade e os objetos são fruto de construção que se dá em práticas de interação social historicamente situadas e mediadas pela linguagem. A concepção de identidade que embasa o estudo está em consonância com uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, na qual se enfatiza o aspecto relacional, ou seja, a construção de identidades se dá em relação ao contexto social, histórico e cultural. A partir das descrições e interpretações dos dados feitas com base nesse desenho metodológico, defende-se a tese de que **a APLIEPAR se constituiu historicamente em um dispositivo no qual micro relações de poder autorizadas pelo saber institucional exerceram uma forma de governamentalidade sobre os professores, estabelecendo normas de conduta profissional, ao mesmo tempo em que se constituiu como um dispositivo ético de cuidado de si e do outro.**

Palavras-chave: Pesquisa Histórica. Associação Docente. Identidade. Discurso. Poder.

CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Arqueology, genealogy and ethics in discursive formations of teacher professional organization**. 2017. 828 p. Thesis (Doctoral degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research is set in the area of Applied Linguistics, in the field of Teacher Professional Identity, and it focuses on the historical constitution of the English Language Teacher Association of the State of Paraná (APLIEPAR) and the identity construction of the English Language Teacher. The general objective of this investigation is to problematize teacher professional identity (re)constitution based on discursive and non-discursive practices by APLIEPAR. The specific objectives are: 1. To amass and catalog documents-monuments related to the organization; 2. To compose the existential course of the organization, from its birth (emergence) to the present day, focusing on phenomena of continuity, rupture, dissipation and transformation; 3. To describe and interpret statements (re)produced within APLIEPAR. Data consist of the association's historical documents and interviews conducted with each president. The unit of analysis is the Discourse, specifically Discursive Formations, in the theoretical and methodological perspective of the Foucauldian Discourse Analysis, in which statements are understood as a way to constitute the self and others and to produce truths. The research is thus characterized as a case study of historical-discursive perspective, of qualitative nature aligned with the assumptions of the critical paradigm. The epistemological posture adopted is the social constructionism, according to which language is a form of power and the world, reality and objects are the result of a construction that occurs in social interactive practices historically situated and mediated by language. The concept of identity espoused is non-essentialist and discursively oriented, in which the relational aspect is emphasized, that is, the construction of identity is understood in relation to the social, historical and cultural context. Based on the methodological design described above, the descriptions and interpretations afforded by the research work led to the thesis that **APLIEPAR was historically constituted as a dispositif in which micro relations of power authorized by the institutional knowledge exerted a form of governmentality on teachers, establishing norms of professional conduct, at the same time that it was constituted as an ethical dispositif of care of the self and the other.**

Keywords: Historical Research. Teacher Association. Identity. Discourse. Power.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Obra de Foucault em seus Três Eixos	41
Figura 2 – Princípios Analíticos de Formações Discursivas	54
Figura 3 – Teia de Relações entre as Gestoras	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho de Pesquisa.....	37
Quadro 2 – Síntese Analítica das Dissertações e Teses.....	87
Quadro 3 – Diretorias da APLIEPAR	146
Quadro 4 – Correspondência entre os Domínios da Função Enunciativa e os Princípios de Análise de Formações Discursivas	194
Quadro 5 – Construção Analítica.....	196
Quadro 6 – E-mail de Retorno aos Participantes.....	231
Quadro 7 – Reação dos Participantes	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPI	Associação Brasileira de Professores de Italiano
ABRAPA	Associação Brasileira de Professores de Alemão
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APA-Rio	Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro
APEEPR	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
APESNOESP	Associação de Professores do Ensino Normal do Estado de São Paulo
APFERJ	Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro
APFESP	Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo
APFMG	Associação dos Professores de Francês de Minas Gerais
APIRS	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio Grande do Sul
APLIEPAR	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
APLIEMGE	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais
APLIEMT	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Mato Grosso
APLIERJ	Associação de Professores de Língua Inglesa Rio de Janeiro
APIES	Associação dos Professores de Inglês do Espírito Santo
APLIESP	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo
APLISC	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Santa Catarina
APLITINS	Associação dos Professores de Língua Inglesa do Tocantins
APPA	Associação Paulista de Professores de Alemão
APP	Associação dos Professores do Paraná
ASRGP	Associação Sul Rio-Grandense de Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPESH	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CETEPAR	Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPPP	Centro do Professorado Primário Pernambucano
DEB	Diretoria da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
ELT	English Language Teaching
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPLE	Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas
EPLE	Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras
FD	Formação Discursiva
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HEM	Habilitação Específica para o exercício do Magistério
IBL	Instituto Brasileiro de Línguas
IES	Instituição de Ensino Superior
ILE	Inglês Língua Estrangeira
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JELE	Jornada de Ensino de Línguas Estrangeiras

JOLI	Jornada de Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONG	Organização Não Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação Prodocência Programa de Consolidação das Licenciaturas
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SUPP	Sociedade Unificadora dos Professores Primários
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
UPPDF	União dos Professores Primários do Distrito Federal
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 NATUREZA DA PESQUISA	23
1.2 ÉTICA NA PESQUISA	26
1.2 PARTICIPANTES	28
1.4 PESQUISADORA	29
1.5 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTOS DE DADOS	32
1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	33
2 O OLHAR FOUCAULTIANO	38
2.1 ARQUEOLOGIA	42
2.2 GENEALOGIA	55
2.2 ÉTICA	64
3 IDENTIDADE: UMA CARTOGRAFIA CONCEITUAL	69
3.1 IDENTIDADE EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	71
3.2 PERSPECTIVA PÓS-MODERNA	76
3.3 IDENTIDADE E LINGUAGEM	82
3.4 MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES	85
3.4.1 Identidade Profissional de Professores de LI no Brasil	86
3.4.1.1 Aspectos subjetivos	88
3.4.1.2 Aspectos objetivo-contextuais	91
3.4.1.3 Resultados dos trabalhos	94
4 PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA HISTÓRIA MARCADA POR RUPTIRAS E RETOMADAS	96
4.1 EDUCAÇÃO JESUÍTA E AS AULAS RÉGIAS	97
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS NORMAIS	101
4.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	113

4.4	FACULDADES DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	115
4.5	CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LI.....	129
4.6	ASSOCIAÇÕES DE CLASSE DOCENTE	136
5	ARQUEOGENEALOGIA DA APLIEPAR: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DOCENTE	143
5.1	FUNDAÇÃO E ATUAÇÃO.....	146
5.2	DA FUNDAÇÃO AOS DIAS ATUAIS: CONSIDERANDO ALGUNS MOVIMENTOS	189
6	GOVERNAMENTALIDADE E ÉTICA NO ESPAÇO DISCURSIVO DA APLIEPAR	194
6.1	ANÁLISE ENUNCIATIVA	197
6.1.1	Língua Inglesa	198
6.1.2	Professor de Língua Inglesa.....	203
6.1.3	Profissão Docente	209
6.1.4	APLIEPAR	213
7	CONSIDERAÇÕES E DISCUSSÕES	228
7.1	CONSIDERAÇÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ÉTICAS	228
7.2	DISCUSSÃO ANALÍTICO-TEÓRICA	237
	REFERÊNCIAS.....	244
	APÊNDICES	259
	APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	260
	APÊNDICE 2 – Entrevistas	261
	ANEXOS	359
	ANEXO 1 – Boletins	360
	ANEXO 2 – Atas.....	690
	ANEXO 3 – Estatutos	806

INTRODUÇÃO

A APLIEPAR se constituiu historicamente em um dispositivo no qual micro relações de poder autorizadas pelo saber institucional exerceram uma forma de governamentalidade sobre os professores, estabelecendo normas de conduta profissional, ao mesmo tempo em que se constituiu como um dispositivo ético de cuidado de si e do outro.

A afirmação acima é a tese que defenderei neste texto. Cheguei à sua elaboração a partir de descrição e interpretação de dados de pesquisa cujo desenho, motivações, justificativa e objetivos explicito a seguir.

Um dos questionamentos que me inquietam está relacionado à identidade profissional de professores no mundo contemporâneo. Que possibilidades históricas produziram os saberes que hoje aceitamos como verdadeiros acerca do professor e da docência, em especial da docência em Língua Inglesa (LI), minha área de atuação? Que discursos circulam em espaços profissionais e como estes nos (re)constituem? Essas indagações iniciais me motivaram a realizar a presente pesquisa, para qual delimitei a identidade profissional do professor de LI como foco e uma instituição de classe docente, como contexto.

O contexto escolhido foi a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR), uma associação da qual fui parte como associada desde o ano 2006 e membro da diretoria na gestão 2010-2014. Sua atuação histórica enquanto espaço profissional e sua atual configuração me despertaram questionamentos em relação a tal contexto e os professores que representa. Indagava-me sobre as motivações de professores para fazerem parte de uma associação, algo que não estava em evidência, embora me parecesse uma necessidade contemporânea. Além disso, questionava o papel da Associação na (re)produção de discursos sobre professores e como tais discursos incidiam em suas identidades profissionais.

Assim, movida por esses questionamentos, desenvolvi esta pesquisa. Caracterizo-a como uma pesquisa aplicada documental e histórica de natureza qualitativa, de postura epistemológica construcionismo social. Insiro-a

na área da Linguística Aplicada, no campo de Identidade Profissional Docente, com foco de investigação na constituição histórica da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) e problematização da (re)construção de identidade profissional do professor de LI e. Adoto como unidade de análise o Discurso e utilizo conceitos e pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Foucaultiana para o desenvolvimento do estudo.

Meu objetivo geral é problematizar a (re)construção identitária profissional docente, a partir de práticas discursivas e não discursivas da APLIEPAR.

Meus objetivos específicos são:

1. Inventariar e catalogar documentos-monumentos relativos à organização;
2. Recompôr o percurso existencial da organização, desde seu nascimento (surgimento) aos dias atuais, enfocando fenômenos de continuidade, ruptura, dissipação e transformação;
3. Descrever e interpretar enunciados (re)produzidos no âmbito da APLIEPAR.

Esse desenho de pesquisa não surgiu aleatoriamente, mas como resultado de um processo consciente de questionamento da realidade pautado em determinada forma de compreendê-la e relacionar-se com ela. Assim, justifico o desenvolvimento deste estudo mediante fatores de cinco ordens: 1. Acadêmica, relacionada à emergência da identidade como campo de pesquisa na Linguística Aplicada e caracterizada por estudos com concepções teórico-metodológicas distinguíveis; 2. Pessoal, relacionada ao meu envolvimento com o contexto imediato da pesquisa; 3. Histórica, relacionada à possibilidade de configurar um período histórico contemporâneo; 4. Metodológica, relacionada à originalidade da pesquisa; e 5. Pragmática, relacionado à sua relevância social e profissional.

O saber sobre o professor na pós-modernidade tem se constituído como objeto de interesse de diferentes pesquisas que buscam compreender, a partir de aspectos socioculturais, subjetivos e econômicos, a constituição desse sujeito. A temática da constituição da identidade profissional docente tem recebido crescente atenção de educadores, professores e

pesquisadores em âmbito internacional e nacional. Os enfoques das pesquisas desenvolvidas são diversos, e o conceito de identidade é definido com base em diferentes correntes do pensamento, como a Psicanálise, a Filosofia e as Ciências Sociais. O que essas correntes partilham é a concepção não essencialista de identidade, o entendimento de que a identidade é um construto sócio-histórico.

Em estudo bibliográfico de artigos sobre identidade docente (CAMPOS, 2014), pude constatar que no cenário internacional, muitas pesquisas voltam sua atenção para a relação entre proficiência linguística e a identidade do professor de línguas, com ênfase na dicotomia professor falante nativo de inglês x professor falante não nativo de inglês. Outras se interessam pela importância do papel da identidade no desenvolvimento profissional de professores e algumas buscam compreender a reconstrução e negociação da identidade de professores na relação com o outro em contextos onde mudanças pedagógicas são implantadas.

No cenário nacional, por sua vez, as investigações dão ênfase à construção de identidades sociais do professor na sala de aula, ao desenvolvimento da identidade desse profissional em formação inicial e em formação continuada, às representações do professor sobre sua identidade enquanto profissional, às imagens do professor projetadas na mídia, à formação discursiva da identidade profissional, com foco nas vozes presentes nessa formação, entre outras.

Um levantamento de dissertações e teses feito em dois bancos de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Bando de Teses da CAPES, no mês de janeiro de 2016, possibilitou analisar os enfoques dados aos trabalhos desenvolvidos no Brasil, na última década. Entre as características comuns dos trabalhos analisados, está o fato de se caracterizarem por enfatizar fatores externos, como a relação do professor com o livro didático (SILVA, 2014), e fatores internos, como as subjetividades pessoais (BARBOSA, 2014), na constituição da identidade docente e considerarem essa constituição como processo discursivo e relacional que se desenvolve em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Além disso, essas pesquisas partem do professor, de sua voz, de sua interação na narrativa de sua(s) identidade(s).

A despeito do volume de investigações realizadas em âmbito nacional e internacional, ainda faltam estudos que voltem seu olhar para o contexto de associativismo docente como contexto de (re)produção de discursos e articulação de micro poderes que incidem sobre a identidade profissional docente, tal como proponho realizar. Dedico-me, portanto, ao estudo da trajetória histórica de uma associação de classe docente, com especial atenção às práticas discursivas e não discursivas que a permeiam, a fim de oferecer uma compreensão do seu funcionamento, saberes produzidos e/ou perpetuados, relações de poder em atuação no seu espaço e (re)constituição identitária docente.

A concepção de identidade que adoto está em consonância com uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, na qual se enfatiza o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto social, histórico e cultural. Tal concepção se constitui com base em pressupostos dos Estudos Culturais (HALL, 2011a; WOODWARD, 2011) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002; RAJAGOPALAN, 2002) e está em consonância com as concepções de subjetividade de Foucault (2004).

Meu envolvimento com o contexto imediato da pesquisa, a APLIEPAR, me trouxe questionamentos sobre o papel dessa Associação frente às problemáticas docentes enfrentadas na contemporaneidade. Em 2010, juntei-me a algumas colegas na composição da diretoria presidida pela professora Raquel Gamero e atuei diretamente nesse contexto, o que me levou a conhecer um pouco da dinâmica de uma associação profissional. Isso me levaria também a questionar seus papéis históricos e atuais, em especial na (re)constituição do ser professor. Portanto, ao delimitar esse contexto de pesquisa, ofereço uma configuração do período histórico de atuação da APLIEPAR, descrevendo os papéis que desempenhou e desempenha, práticas discursivas que a perpassam e interpretação de relações com a (re)constituição de identidade profissional docente.

Historicamente o ser professor tem sido marcado por discursos e práticas que impõem a esse profissional muitas demandas e determinam sua identidade. No panorama da educação brasileira, esses discursos passaram por rupturas, transformações, deslocamentos e reapropriações que permeiam a memória discursiva de nossa sociedade. No final do século XIX até meados do

século XX, a profissão de professor esteve ligada à concepção de vocação e seu trabalho caracterizado como missão; ser professor era comparado a ser sacerdote do saber. Nas décadas de 1960 e 1970, prevaleceram concepções sobre o trabalho do professor relacionadas a uma atividade meramente técnica, subordinada ao conhecimento produzido pelos cientistas. Nas décadas posteriores, concepções de profissional reflexivo, crítico e pesquisador marcaram a profissão docente. Além dessas concepções acerca do que é ser professor, os discursos sobre esse profissional estão permeados pela ideia de aprendizagem constante na aquisição e construção de novos conhecimentos.

Esses discursos permeiam os espaços de formação e atuação profissional, a mídia e outros espaços sociais. Na mídia, por exemplo, é comum encontrarmos textos que disseminam discursos relacionando o professor ao baixo prestígio da carreira e a embates com o Estado por reivindicações da categoria. Discursos e práticas que apontam para (des)valorização, (des)identificação, conflitos e profissionalização que atualmente marcam a profissão docente me levaram à percepção do que denomino problemática social pós-moderna relacionada à classe docente, que leva a indagações de ordem identitária profissional.

Assim, busco no contexto da APLIEPAR a configuração de um período histórico contemporâneo relacionado à profissão docente. Objetivo compreender que problemáticas estiveram relacionadas a essa profissão nesse período, ou seja, se foram de ordem semelhante às que nos estão sendo apresentadas atualmente, ou diferentes. Questiono, ainda, em que medida saberes, poderes e práticas de relacionamento consigo e com outros puderam contribuir para a (re)constituição da identidade profissional docente, naquele contexto.

O referencial teórico-metodológico adotado possibilita olhar a docência e a identidade docente pelas lentes histórico-discursivas foucaultianas. Reside aqui uma originalidade deste estudo, pois um olhar para os acontecimentos, as discontinuidades, os limiares históricos traz uma nova perspectiva de interpretação e agenda para a LA. Sua originalidade se estende à relevância de oferecer essa possibilidade para além das discussões teóricas, uma possibilidade de agenda social e profissional.

O texto está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, *Percurso Metodológico*, apresento a metodologia da pesquisa. Inicialmente trato da natureza da pesquisa e dos pressupostos que a embasam. Em seguida, explico a concepção de ética que orienta a pesquisa. Na sequência, apresento os participantes e a pesquisadora. Por fim, demonstro os procedimentos e instrumentos usados para a coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, *O Olhar Foucaultiano*, discorro sobre conceitos teóricos e proposições analíticas da obra de Michel Foucault que dão suporte às descrições e interpretações desenvolvidas neste trabalho.

No terceiro capítulo, *Identidade: Cartografia Conceitual*, apresento uma descrição conceitual de identidade e identidade profissional do professor a partir de articulações de enunciados teóricos de levantamento de estudos seminais e de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses brasileiras sobre a constituição identitária do professor de LI.

No quarto capítulo, *Profissão Docente no Brasil: Uma História Marcada por Rupturas e Retomadas*, relato, com base em estudos precedentes, a constituição histórica da profissão docente no Brasil com o objetivo de contextualizar a atividade docente, os embates políticos e ideológicos que permeiam essa profissão e a inserção de associações docentes nesse contexto.

No quinto capítulo, *Arqueologia da APLIEPAR: Espaço de Formação e Representação Docente*, discorro sobre o percurso histórico da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, contexto desta pesquisa, com o propósito de descrever seu percurso existencial, suas atividades nesse percurso e fenômenos de continuidade, ruptura e dissipação.

No sexto capítulo, *Governamentalidade e Ética no Espaço Discursivo da APLIEPAR*, apresento a descrição enunciativa de recortes dos dados a fim de discutir a (re)construção de identidade profissional docente no contexto social, histórico e discursivo da APLIEPAR.

No sétimo, e último capítulo, *Discussão e Considerações Éticas*, retomo questões ontológicas, epistemológicas e éticas e trago a voz dos participantes e suas reações sobre as interpretações dos dados. Além disso, desenvolvo discussão analítica acerca das afirmações interpretativas feitas nos capítulos precedentes, relacionando-as ao aporte teórico-metodológico.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a pesquisa a partir de meus pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos ao realizá-la, a metodologia da investigação, as etapas do trabalho, a coleta e geração de dados e os procedimentos analíticos. Inicialmente, discorro sobre a natureza da pesquisa e seus pressupostos. Na sequência, refiro-me aos participantes e à pesquisadora e, em seguida, aos procedimentos e instrumentos de geração e coleta de dados. Por fim, demonstro os procedimentos usados para a análise dos dados.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Caracterizo esta pesquisa como aplicada, em virtude da motivação de retorno de resultados ao contexto investigado e à comunidade acadêmica da Linguística Aplicada para abrir espaço a discussões e propostas de agenda para a área. A perspectiva adotada é histórico-discursiva, a natureza é qualitativa, e os pressupostos estão alinhados ao paradigma crítico, em razão das concepções ontológicas e epistemológicas construcionistas sociais, bem como do método analítico.

Com origem na Sociologia e Antropologia, uma das características da pesquisa qualitativa é a busca pela compreensão do outro, de hábitos e culturas outras (VIDICH; LYMAN, 2006). Ao analisar o percurso histórico da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2003) afirmam que esse percurso é complexo e que a definição de pesquisa qualitativa deve levar em consideração essa complexidade histórica e os sentidos que a ela são atribuídos, em cada época. Apesar disso, os autores argumentam que as pesquisas qualitativas partilham de algumas características comuns, sendo essencial o posicionamento do pesquisador no mundo pesquisado e práticas interpretativas de compreensão desse mundo.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Ela consiste de uma série de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações, e anotações pessoais. Neste nível, a pesquisa qualitativa

envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu ambiente natural, na tentativa de fazer sentido, interpretar fenômenos em termos do sentido que as pessoas atribuem a eles (DENZIN; LINCOLN, 2003, p. 4-5).¹

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa surgiu como alternativa às pesquisas quantitativas desenvolvidas em ambientes controlados, que buscavam objetividade científica. No entanto, atualmente, as pesquisas qualitativas não são mais simplesmente associadas a pesquisas não quantitativas. Para Flick (2009), uma vez que há uma variedade de abordagens metodológicas usadas em pesquisas qualitativas, sua categorização é difícil a partir desse critério. Todavia, elas partilham de um objetivo comum, que é abordar o mundo, buscando descrever, entender e explicar fenômenos sociais.

Para atingir esse objetivo, diferentes posturas interpretativas são adotadas. Entendo que não há como observar o mundo, descrever e explicar fenômenos independentemente de práticas sociais e significados partilhados pelo observador, pois, como destaca Ricardo-Bortoni (2009), a capacidade de compreensão do pesquisador está enraizada em seus significados, o que o torna um agente ativo, que influencia e é influenciado pelo processo de pesquisa.

Portanto, adoto neste estudo a posição paradigmática da teoria crítica, devido ao objetivo investigativo, de cunho crítico e transformacional, ao referencial teórico, natureza da coleta e análise dos dados e, principalmente, às posturas ontológica e epistemológica adotadas.

Adoto postura epistemológica do construcionismo social, que “opõe-se a uma epistemologia empírica e realista ingênua que acredita que possa haver algum tipo de entendimento direto, não-mediado, do mundo empírico, e que o conhecimento (ou seja, a mente) simplesmente reflete ou espelha o que ‘está lá fora’” (SCHWANDT, 2006, p.201). Essa postura, também chamada de perspectivismo, é o entendimento de que o conhecimento é construído num processo dialógico, histórico e sociocultural dentro de um

¹ Tradução minha de: “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of meanings people bring to them”.

esquema conceitual por meio do qual fenômenos sociais ou a ação humana são descritos e explicados.

As filosofias do construcionismo social não só negam a visão realista ingênua, mas avançam na “negação de todo e qualquer interesse em uma ontologia do real” (SCHWANDT, 2006, p.201). Neste estudo, partilho da concepção ontológica do realismo histórico. Este, segundo Lincoln e Guba (2006), entende que a realidade é influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, cristalizados ao longo do tempo. Acredito que essa visão seja coerente com as proposições construcionistas sociais, uma vez que estas defendem o processo de construção do conhecimento a partir de dimensão histórica, social e cultural.

A linguagem tem papel crucial nessa perspectiva. Ela é compreendida como forma de poder, “como uma gama de atividades nas quais expressamos e imaginamos um certo modo de estarmos no mundo” (SCHWANDT, 2006, p. 202). O mundo, a realidade, os objetos não existem por si só, eles são fruto de uma construção que se dá em práticas de interação social, historicamente situadas e mediadas pela linguagem. Como defende Potter (1996, p. 98), o mundo “é constituído de uma maneira ou de outra à medida que as pessoas o discutem, o escrevem e o contestam”.

Para entender essa construção social do mundo por meio da linguagem, Potter (1996), de acordo com Schwandt (2006), sugere a análise de como os enunciados funcionam, como são produzidos socialmente de forma a poderem ser caracterizados como indicativos de uma construção social. Assim, o entendimento de como os enunciados funcionam pode levar à compreensão de práticas sociais e estratégias presentes nos discursos, ao processo de produção de sentido como formas de objetivação e subjetivação humanas. Nesse sentido, entendo ser possível alcançar esses propósitos utilizando algumas ferramentas analíticas presentes na obra foucaultiana.

Para Foucault (2013a), enunciados são entendidos como um modo de constituir a si e a outros e de produzir verdades. As práticas discursivas, para Foucault, “acabam por objetivar e nomear, de determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas” (FISCHER, 2012, p. 103). Entender essas práticas, além daquelas não discursivas, é compreender como esses enunciados irrompem em determinado tempo e espaço social e

constituem os objetos de que tratam, estabelecendo relações que permitam que determinadas coisas possam ser ditas.

1.2 ÉTICA NA PESQUISA

A ética em filosofia pode ser definida como “a ciência do ethos” e está relacionada ao comportamento, à ação humana. Na pesquisa envolvendo seres humanos, especialmente na área da saúde que envolve experimentações, a discussão ética tem por finalidade preservar a dignidade dos participantes ou sujeitos de pesquisa e é alvo de discussões e normatizações (PALÁCIOS, REGO, SCHRAMM, 2001). Na investigação social não é diferente. Para Schwandt (2006, p. 207), “compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos”. Esses compromissos precisam ser parte da agenda do investigador e permear todo o processo de investigação, uma vez que, como ressaltam Cohen, Manion e Morrison (2000b, p. 56), “seja qual for a natureza do estudo, pesquisadores sociais devem considerar os efeitos da pesquisa sobre os participantes, e agir de maneira a preservar sua dignidade como seres humanos”.

Christians (2003), ao tratar de ética e política em pesquisas qualitativas, estabelece quatro princípios adotados em pesquisas de instituições profissionais e acadêmicas: 1. Consentimento informado; 2. Fraude; 3. Privacidade e confidencialidade; e 4. Precisão.

Baseada nesses princípios, adotei a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual informo aos participantes os objetivos e as motivações do estudo, esclareço e asseguro-lhes o direito à livre adesão à pesquisa, a qual pode ser retirada pelo participante, a qualquer momento. Com relação à fraude e precisão, busquei desenvolver a pesquisa adotando medidas visando ao rigor científico e à transparência na coleta, geração e análise de dados.

A privacidade e confidencialidade não são possíveis neste estudo, devido ao seu caráter histórico e documental. Portanto, algumas medidas foram adotadas para não ferir a integridade dos participantes. Entre essas medidas estão a submissão da transcrição dos dados aos participantes

para leitura e aprovação de seu uso. Esse primeiro retorno aos participantes foi feito por correio eletrônico. Após transcrição das entrevistas, enviei mensagem aos participantes pedindo que lessem suas entrevistas e fizessem alguma edição, caso julgassem necessário. Ao final da escrita do relato de pesquisa, retornei novamente aos participantes e lhes pedi que, dessa vez, reagissem ao meu relato, isto é, às minhas descrições e interpretações.

Um aspecto da ética formal ou burocrática (REIS, EGIDO, 2017) em pesquisa diz respeito à submissão de projetos de pesquisa, que envolvam seres humanos, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) das universidades onde são desenvolvidos. Na UEL, o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPESH) foi criado em 1997 e analisa e aprova as pesquisas desenvolvidas na instituição que envolvam seres humanos. O comitê foi criado para atender a uma resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e sua base legal tem perspectiva das Ciências Biológicas sobre ética. Isso não é surpresa, uma vez que a regulamentação sobre ética em pesquisa parte dessa área do conhecimento, com o intuito principal de proteger a dignidade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, muitas vezes invasivas.

O CEP-UEL teve seu funcionamento normatizado na instituição pela Resolução UEL 063/2003. Esse conselho tem competência para apreciar e acompanhar projetos desenvolvidos na universidade e que envolvem seres humanos, além de desempenhar papel consultivo e educativo em relação a projetos de pesquisa.

Em 2014, debates a respeito de ética em pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Sociais e Humanas e a elaboração de uma resolução para pesquisas nestas áreas estavam em andamento. Pesquisadores de diferentes universidades, incluindo a UEL, estavam descontentes com a forma com a qual o CNS estendia às Ciências Sociais e Humanas preceitos e normas éticas das Ciências Biomédicas. Após discussões e questionamentos, chegou-se ao texto final da Resolução CNS nº 510, homologada em 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas éticas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, envolvendo seres humanos. Essa Resolução é marco normativo para ambas as áreas e poderá trazer muito avanço no âmbito da perspectiva ética.

O projeto que deu origem a esta tese não foi submetido ao CEP da UEL, pois, até o momento de seu início, essa prática não era exigida em Estudos da Linguagem. Em 2014, quando as discussões se tornaram mais comuns na área, o trabalho já estava em fase avançada de coleta de dados e o CEP não aprecia projetos em andamento.

No entanto, foram tomados cuidados éticos estabelecidos na pesquisa educacional. Essas considerações éticas incorporadas à pesquisa são, conforme defendem Egido e Reis (2015, p. 78) “cuidado com o outro, retorno das análises para que os participantes possam reagir a elas, incorporação de suas vozes no trabalho escrito e relevância social da pesquisa para o contexto em que os participantes estão inseridos”.

1.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são 10 professores, dos quais, 9 professoras foram presidentes da APLIEPAR e 1 professor esteve presente na assembleia de fundação da Associação. Descrevo-os na seguinte ordem: o professor presente na assembleia de fundação e, então, as gestoras, em ordem cronológica de sua gestão na Associação:

1. José Carlos Paes de Almeida Filho era presidente da APLIESP, Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, no momento em que a APLIEPAR foi fundada. Ele foi professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, atualmente, é professor na Universidade de Brasília (UnB).
2. Analuza Machado Rocha foi presidente da APLIEPAR no período de 1986 a 1989. Naquele momento, ela era professora da educação básica no Estado do Paraná e, também, na UEL. Atualmente, está aposentada e é escritora de livros didáticos.
3. Telma Gimenez foi presidente da Associação no período de 1989 a 1991. Ela era, naquele período, professora na UEL, local onde continua atuando profissionalmente.

4. Kilda Maria Prado Gimenez² foi presidente da APLIEPAR em duas gestões, de 1991 a 1993 e de 1993 a 1995. Nesse período, ela era professora na UEL e proprietária de uma escola de línguas. Atualmente, está aposentada e atua como tradutora juramentada.
5. Vera Lúcia Lopes Cristovão foi presidente da APLIEPAR em duas gestões, de 1995 a 1997 e de 1997 a 1999. No período de sua primeira gestão, era proprietária e professora de escola de línguas. Na segunda gestão, era professora na UEL, local onde atua, até a presente data.
6. Gladys Plens de Quevedo-Camargo foi presidente da Associação no período de 1999 a 2001. Nesse período, ela era professora e proprietária de uma escola de línguas. Atualmente, é professora na UnB.
7. Elaine Fernandes Mateus foi presidente no período de 2001 a 2003. Nesse período, ela era professora na UEL, onde continua atuando.
8. Samantha Gonçalves Mancini Ramos foi presidente da Associação no período de 2005 a 2007. Nesse período, ela era professora de escola de línguas. Atualmente é professora na UEL.
9. Juliana Reichert Assunção Tonelli foi presidente da Associação no período de 2007 a 2010. Nesse período, ela era professora na rede particular de ensino e professora substituta na UEL. Atualmente, é professora nesta instituição.
10. Raquel Gamero foi presidente da Associação no período de 2010 a 2014. Inicialmente, ela atuava como professora substituta na UEL. Em seguida, tornou-se professora na Universidade do Norte do Paraná (UENP), onde leciona atualmente.

1.4 PESQUISADORA

Sou professora de inglês há 18 anos. No início de minha carreira atuei em escola de idiomas e não tinha formação acadêmica, não era graduada. Lecionava inglês porque tinha conhecimento linguístico do idioma e havia sido

² Nos boletins consta o nome Kilda Maria Prado Gimenez Menicucci. No entanto a Prof. Kilda não assina mais o sobrenome Menicucci. Por essa razão, ela será referida neste relato como Kilda Maria Prado Gimenez. Em excertos extraídos dos boletins, quando aparecer seu nome com o sobrenome Menicucci, este será mantido por se tratar de excerto de documento histórico. Para fins de citação a suas falas na entrevista, ela será referida como Prado-Gimenez, uma vez que Gimenez se refere à Prof.^a Telma Gimenez.

convidada, pela gerente da escola, para lecionar para algumas turmas. Naquela época, eu fazia o curso de formação de professores para a educação infantil e 1º ciclo do ensino fundamental na Escola Normal, o antigo magistério. Após terminar esse curso, lecionei a disciplina de inglês no ensino fundamental e médio, mesmo não tendo licenciatura, na rede particular por um ano. Um pouco mais tarde, ingressei na faculdade de Letras na UEL, e continuei atuando como professora em escolas de idiomas.

Concluí o curso de Letras, fiz especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e ingressei no programa de mestrado alguns anos mais tarde. Antes de ingressar no mestrado, atuei como professora substituta no departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Esta foi minha primeira experiência atuando no ensino superior. No mesmo ano em que defendi a dissertação de mestrado, iniciei os estudos no doutorado e me encontro, agora, finalizando esta etapa de minha trajetória acadêmica.

Antes de entrar no curso de Letras e já atuando em escolas de idiomas, achava que a formação acadêmica era apenas uma formalidade e que, como já conhecia o idioma que ensinava, não teria muito a aprender durante o curso. Isso era um equívoco de minha parte. Ao iniciar os estudos, percebi que o processo de ensino e aprendizagem é muito complexo e exige muito de seus profissionais. Por isso, decidi continuar estudando e busquei uma especialização. Ao final daquele curso, escrevi uma monografia. Esse processo me despertou para um lado da profissão que eu ainda não havia notado, ou seja, a pesquisa. Foi a partir de então que decidi seguir para a curso de mestrado e já cogitava a possibilidade de, na sequência, cursar o doutorado.

No entanto, antes de tentar a seleção para o mestrado, fiz uma viagem de intercâmbio ao exterior. Na volta, participei de um processo de seleção para professor colaborador na UEL e fui aprovada. Atuei no departamento de Línguas Estrangeiras Modernas por um ano e, nesse período, fui aprovada no mestrado. Ainda no mestrado, atuei nesse mesmo departamento por mais um ano e, ao ingressar no doutorado, me afastei para me dedicar à pesquisa. Atualmente, sou professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, atuando com ensino de inglês na educação básica e superior.

Minha trajetória acadêmica é responsável pela qualificação profissional que tenho hoje, pela visão de ensino de inglês para além do domínio linguístico e compreensão da complexidade do processo educacional. O curso de Letras e a especialização foram essenciais nesse processo e foram o mestrado e doutorado que me possibilitaram desenvolver uma visão mais crítica do ensino de inglês, da educação como um todo e do papel da pesquisa na formação e atuação docente.

A pós-graduação *stricto sensu* é um processo que envolve várias etapas e muita dedicação. No mestrado aprendi muito, desenvolvi senso crítico e consegui entender o processo de pesquisa. O doutorado, por sua vez, me possibilitou amadurecimento profissional e acadêmico e me desafiou inúmeras vezes. Um dos desafios foi a autonomia na pesquisa, desenvolver-me enquanto pesquisadora autônoma capaz de elaborar um desenho de pesquisa e conduzi-lo de forma coerente, com discussões teóricas e metodológicas. O maior desafio, no entanto, que enfrentei nesse processo, foi me apropriar de um referencial teórico que acreditava ser adequado para embasar minha pesquisa, mas que se mostrava escorregadio e escapava à minha compreensão a cada nova leitura. Refiro-me ao referencial foucaultiano para Análise do Discurso.

Na minha compreensão, Foucault foi um dos maiores filósofos do século passado e sua obra continua sendo de grande importância. Em várias áreas, seus escritos são referência e, na Análise do Discurso, também. No entanto, apreender as nuances dessa obra e usá-la como referência nos estudos discursivos se mostrou, para mim, inquietante. A forma como Foucault desenvolveu suas análises, sua escrita, a sistematização de seu método, exige muito do leitor.

Após algum tempo e muitas leituras e releituras, cheguei à conclusão de que esse autor é único e que minhas análises só poderão ser comparadas às suas, analogamente. Somos fruto dos processos sócio-históricos que vivenciamos, somos constituídos de acordo com nosso tempo e nossas experiências e, por isso, nossas interpretações são tão únicas quanto nós mesmos. Dessa forma, busquei, a partir das lentes que meu contexto sócio-histórico me possibilita, oferecer uma análise baseada em conceitos e propostas desse autor, que considero relevantes e pertinentes para este estudo.

1.5 PROCEDIMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Adotando as posturas delineadas acima e com o objetivo de descrever a trajetória histórica da associação profissional docente APLIEPAR e os posicionamentos por ela assumidos ao longo desse percurso, com foco na relação com a (re)constituição identitária de seus membros associados, desenvolvi esta pesquisa a partir de descrição e interpretação de dados documentais e entrevistas.

Os documentos, entendidos como monumentos³, foram coletados nos arquivos do acervo da Associação estudada, em arquivos particulares de ex-sócios e em cartórios de registro civil da cidade de Londrina, onde as atas de reuniões e assembleias da Associação foram registradas. Com essa coleta, constituiu-se um corpus documental formado por boletins editados pela Associação e atas da fundação, de assembleias e de reuniões da diretoria da Associação. Essa coleta foi realizada no período de outubro a dezembro de 2013 e janeiro a junho de 2014.

Os documentos da Associação estavam em condições bastante precárias, devido à forma como foram armazenados, nos últimos anos. Muito se perdeu por causa da exposição à água e umidade que fizeram com que documentos se tornassem blocos de papel ininteligíveis. Por essa razão, os boletins, muitos deles, cedidos por colegas e ex-sócios da APLIEPAR, são a principal fonte documental.

À análise desses documentos-monumentos foram combinadas entrevistas semi-estruturadas. Essas entrevistas foram concedidas por pessoas que vivenciaram momentos na APLIEPAR e contribuem para a constituição histórica de seu percurso. Trata-se de um professor que esteve presente na assembleia de fundação da Associação e das presidentes das diretorias que estiveram à frente da Associação desde sua fundação, até o ano de 2014. As entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2013 a julho de 2014. Foram realizadas entrevistas com quase todas as ex-presidentes da APLIEPAR, exceto Jeane Nassar Hannuch, presidente no período de 2003 a 2004, e

³ Entender um documento como monumento significa, na perspectiva arqueológica foucaultiana, tratá-lo como parte de um conjunto de práticas discursivas, passível de ser analisado na busca pela compreensão dessas práticas no período estudado.

Adalnice Passos de Lima, presidente no período de 2004 a 2005. Tentei contato com ambas, por meio de e-mail e redes sociais, mas elas não responderam ao convite para participar da pesquisa.

As demais ex-presidentes, após contato inicial feito por e-mail, aceitaram participar da pesquisa e concederam entrevista. O objetivo das entrevistas foi reconstruir o percurso histórico da Associação e resgatar eventos relacionados ao contexto político e educacional desse período histórico, em complementação aos registros documentais, pois, como afirma Fischer (2012, p. 40), pode-se pesquisar um período “historicamente, até a partir do depoimento de pessoas que viveram aqueles anos e deles têm memória”.

Após a condução das entrevistas, fiz suas transcrições e as submeti à leitura daqueles que as concederam, para que as analisassem e autorizassem seu uso na pesquisa. Nesse momento, esclareci que não seria possível omitir os nomes ou trocá-los por pseudônimos para garantir anonimato, devido ao caráter de relato histórico da pesquisa. Uma participante pediu que suprimisse sua entrevista por achar que seu depoimento não estava adequado e me enviou por e-mail um texto escrito no qual respondia às mesmas perguntas da entrevista, o qual denominei como questionário e incorporei ao conjunto de dados. Os demais concordaram com a utilização de suas entrevistas e a edição que realizaram foi de caráter elucidativo, com acréscimo de informação, e de ajuste gramatical.

Os dados coletados e gerados são parte de um arquivo que remonta à fundação da APLIEPAR. No sentido de contribuir para a manutenção de sua memória, os documentos e o relato de pesquisa serão disponibilizados no sítio eletrônico: www.uel.br/projetos/camposage.

1.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste estudo, tomo como unidade de análise o discurso e me embaso na perspectiva teórico-metodológica de Michel Foucault (2013a) para desenvolver as descrições e interpretações. A arqueologia é, segundo Foucault, uma nova forma de se entender e fazer pesquisa histórica que desloca sua atenção das continuidades para as discontinuidades, rupturas e transformações e tem como objeto de análise o discurso.

Segundo o autor, é preciso, em primeiro lugar, “libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (FOUCAULT, 2013a, p. 25). É preciso “colocar fora de circuito as continuidades irrefletidas pelas quais se organizam, de antemão, os discursos que se pretende analisar” (FOUCAULT, 2013a, p. 30). Noções, como a de tradição, de influência, de desenvolvimento e evolução, de mentalidade ou espírito, além das unidades do livro e da obra, devem ser colocadas em suspenso. É preciso, “aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos” (FOUCAULT, 2013a, p. 26).

Além disso, o autor propõe renunciar aos temas da origem secreta e um já-dito/jamais-dito. Para ele, esses temas “têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (FOUCAULT, 2013a, p. 30-31). Sua proposta é descrever os discursos enquanto acontecimento histórico pontual e sua dispersão temporal.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2013a p. 31).

Seu projeto é “uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2013a, p. 32-33), recusando, portanto, a escolha de unidades a priori; estas serão delimitadas a partir da descrição dos enunciados. Essa descrição é orientada no sentido de buscar-se

compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui” (FOUCAULT, 2013a, p. 34).

Para descrever o conjunto de enunciados, diferentes em sua forma e dispersos no tempo, tomo como categoria de análise as formações discursivas. Elas são o conjunto de objetos, tipos de enunciação, conceitos e

escolhas temáticas que formam uma regularidade discursiva em meio à dispersão enunciativa, como coloca Foucault (2013a, p. 47):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

As FD são práticas dentro de um determinado campo, práticas discursivas que são "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (FOUCAULT, 2013a, p. 144). Essas práticas, o efetivamente dito traz "as marcas institucionais, enunciativas e de posições ou situações dos sujeitos falantes, de tal forma que, ao fazer-se a análise, expõe-se um feixe de relações que ali estão em jogo" (FISCHER, 1995, p. 23). As marcas institucionais, além de toda uma outra ordem de coisas, como condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. constituem as práticas não discursivas que aí se articulam.

Além da descrição dos enunciados e delimitação das FD, baseada na genealogia, busco questionar que funções estas desempenham. E aí colocam-se questões mais gerais sobre os posicionamentos históricos e políticos desempenhados pela instituição sob análise, sobre relações de saber e poder nela implicadas e produzidas.

A análise histórica pressupõe uma construção de conhecimento a partir da descrição enunciativa, da descrição de formações discursivas e das relações entre estas e as práticas não discursivas, em um dado contexto social e histórico. Essa descrição é feita por meio da exposição de excertos históricos e comentários do pesquisador. Comentário aqui entendido, no sentido foucaultiano, como forma de produção de conhecimento. O comentário é um ato de retomada de "discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer" (FOUCAULT, 2012b, p. 21). O comentário os transforma, os desloca, limita seu sentido a partir da interpretação. "O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua

volta” (FOUCAULT, 2012b, p. 25). O comentário é, portanto, um gesto de interpretação marcado pela subjetividade daquele que o faz.

Meu interesse de pesquisa está relacionado à constituição histórica de uma instituição, uma organização de classe profissional docente e os discursos que nela são (re)produzidos e que, por sua vez, (re)constituem sujeitos, estes objetivados no discurso e subjetivados por ele. Esse interesse institucional está relacionado a um interesse teórico-filosófico, de constituição de identidade profissional docente, em tempos de desvalorização dessa profissão.

Minha opção pelos princípios teóricos e analíticos foucaultianos se deve ao fato de acreditar que tais princípios possibilitam empreender uma análise análoga às que o filósofo desenvolveu em seu âmbito de interesse, “problemáticas da História e da Filosofia” (GREGOLIN, 2006, p. 53) e produzir conhecimento acerca da profissão docente com base em discursos proferidos no âmbito de uma instituição de representação da classe docente, descrevendo com o método arqueológico as FD e passando a uma análise “de certa forma de uma microfísica do poder que os aparelhos e instituições colocam em jogo” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 151).

Finalizo este capítulo apresentando o Quadro 1, no qual exponho, de forma sintética, o desenho da pesquisa. No próximo capítulo, apresento as concepções teórico-metodológicas que guiam as descrições e comentários que fundamentam a presente tese, o olhar foucaultiano.

Quadro 1 – Desenho de pesquisa

Arqueologia, Genealogia e Ética em Formações Discursivas de Organização Profissional Docente							
Campo	Foco	Objetivos	Perspectiva teórica	Contexto	Participantes	Métodos	Unidade de análise
Identidade profissional	Constituição histórica da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) e problematização da (re)construção de identidade profissional do professor de Língua Inglesa (LI).	1. Inventariar e catalogar documentos-monumentos relativos à organização; 2. Recompôr o percurso existencial da organização, desde seu nascimento (surgimento) aos dias atuais, enfocando fenômenos de continuidade, ruptura, dissipação e transformação; 3. Descrever e interpretar enunciados (re)produzidos no âmbito da APLIEPAR.	Análise de Discurso Foucaultiana	Histórico da Associação	Líderes da Associação	Levantamento de dados históricos. Entrevistas. Abordagem acentuadamente dedutiva.	Discurso

Fonte: A autora, 2017

2 O OLHAR FOUCAULTIANO

Descrever o projeto intelectual e o pensamento filosófico de um autor de textos complexos e densos como Michel Foucault é um empreendimento tão complexo quanto seus escritos. Ao longo do tempo e no percurso de sua obra, suas ideias e seu método se transformaram e se enriqueceram, assim como se transforma o entendimento e as formas de ver e pensar que seu leitor adquire, a cada releitura. Mais complexa ainda é a tarefa de propor analogias de suas formas de investigação aplicadas a outros campos de saber. Assim, quem procura sistematizar o trabalho de Foucault, “um pensador da linha feiticeira” (FISCHER, 2012), não chega a uma leitura definitiva, mas a uma leitura possível, entre outras. E, a partir de reflexões acerca dessa leitura, poderá tecer novas formas de pesquisa e problematizações em seu campo de atuação.

Essa é a tarefa à qual me dedico nesta tese e, neste capítulo, tenho o objetivo de descrever o referencial teórico e metodológico que dá suporte às descrições, interpretações e discussões tecidas no projeto que empreendo, a abordagem Foucaultiana aos estudos discursivos. Dessa forma, apresento e discuto algumas noções da teoria discursiva de Michel Foucault que orientam este trabalho. São elas: arquivo, discurso e formação discursiva, enunciado e função enunciativa, genealogia, poder e governamentalidade, subjetivação e ética. Mediante esta exploração conceitual, busco mostrar uma relação entre discurso como prática e a produção de diferentes formas de subjetividade, formas de ser sujeito, que são permeadas por relações de poder.

Michel Foucault foi um filósofo francês ou, como ele próprio se denominava, um historiador de sistemas de pensamento. Ele foi professor titular no prestigiado *Collège de France*, em Paris, de 1970 até sua morte, em 1984. Ele é reconhecido como um dos mais influentes teóricos do século XX. Nasceu em 1926 em Poitiers, França. Era filho de médico, estudou Psicologia e Filosofia e foi professor em diferentes universidades antes de lecionar no *Collège de France*. Seu primeiro livro foi *Doença mental e psicologia*, publicado em 1954. Defendeu sua tese de doutorado, sob orientação do filósofo Georges Canguilhem, em 1959, com o trabalho publicado dois anos depois sob o título, *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique* (Loucura e desrazão:

história da loucura na idade clássica). Mais tarde, em 1972, a obra foi publicada apenas com o subtítulo.

Em sua trajetória como filósofo e teórico, abordou temas como o saber, o sujeito e o poder. Em seus estudos, tomou o discurso como objeto para “refletir sobre o sujeito e a complexidade de elementos descontínuos na história que lhes são constitutivos” (FERNANDES, 2012, p. 13). O sujeito foi seu maior interesse, conforme sua própria afirmação, embora tenha sido feita anos após suas primeiras publicações.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. O primeiro são os modos da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como, por exemplo, a objetivação do sujeito do discurso na *grammaire générale*, na filosofia e na linguística. [...] Na segunda parte do meu trabalho estudei a objetivação do sujeito naquilo que chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Esse processo o objetiva. Exemplo: o louco e o são, o doente e o sábio, os criminosos e os “bons meninos”. Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa (FOUCAULT, 2010b, p. 273-274).

Assim, Foucault desenvolveu um método histórico de análise que explorava o conhecimento, o poder e o próprio sujeito como construções da história e da cultura. Dirigiu crítica às verdades universais das Ciências Biológicas, Médicas e Sociais modernas, enfatizando em seus escritos que o saber, o conhecimento produzido é fruto de eventos históricos contingentes, fazendo, portanto, uma reversão da crítica Kantiana que postula o universalismo. Além disso, a abordagem histórica de Foucault também rejeita o foco no agente individual, critica a subjetividade da fenomenologia de Husserl e o existencialismo de Sartre (DREYFUS; RABINOW, 2010).

Foucault é considerado um pós-modernista por alguns e chamado de antimoderno por outros, por apontar impasses no humanismo moderno. No entanto, para Dreyfus e Rabinow (2010), mais importante do que atribuir uma caracterização ao filósofo e sua obra, é entender que seu trabalho tinha o objetivo de descrever a operacionalização da sociedade moderna. O quadro geral das obras de Foucault possibilita que evidenciemos seus interesses

em relação ao campo, ao tempo e temas. O campo das investigações históricas do filósofo é o espaço ocidental; o tempo que percorre em suas análises vai do final do renascimento (século XVI) passando pela idade clássica (séculos XVII e XVIII) até a idade moderna (séculos XIX e XX), com ênfase na transição do renascimento para a idade clássica e, desta, para a modernidade; por fim, os principais temas abordados por Foucault foram a loucura e o louco, a Medicina e os doentes, os saberes das Ciências Humanas, a prisão e os delinquentes, e a sexualidade. Em relação aos problemas abordados, seus estudos se concentram na busca por entender e mostrar como a sociedade moderna funciona como um jogo de verdade, um exercício de poderes e o lugar de constituição de subjetividades.

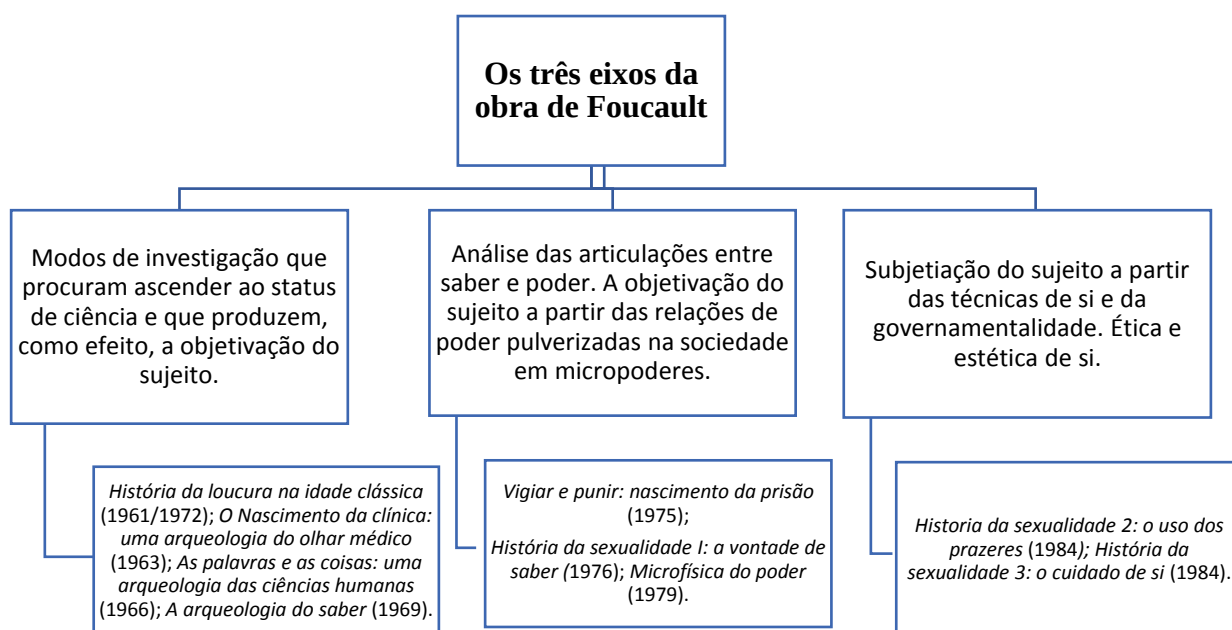
Os problemas que estudei são os três problemas tradicionais. 1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos? 2) Que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, 3) Quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? (FOUCAULT, 2012a, p. 293).

Dentro desse quadro de caracterização, ressalta-se o interesse que o envolve. O percurso da produção filosófico-histórica de Foucault traz para discussão questões políticas e éticas da sociedade ocidental moderna, busca fazer ver o presente dessa sociedade a partir da compreensão de seu trajeto histórico, fazer entender o que se é, a partir do olhar para o que a precede. Segundo Muchail (1995, p. 18), as investigações históricas de Foucault “debruçam-se sobre o passado para elucidar o presente relativamente às diferenças que, introduzidas por nossa intervenção, o poderão suceder”. Assim, segundo essa autora, o pensamento de Foucault é marcado por duas grandes expressões, a da atualidade e da mobilidade. A da atualidade por buscar entender o que somos a partir do que já não somos, e a da mobilidade, por sugerir possibilidades de transformações do que poderemos vir a ser.

A constituição histórica de saberes em discursos de verdade, os regimes de poder e a constituição do indivíduo historicamente objetivado e subjetivado em práticas discursivas e não discursivas formam os eixos comuns que atravessam as análises daqueles temas, dos objetos eleitos por Foucault em suas investigações. Esses eixos, saber/verdade, regimes de poder e constituição de si caracterizam, segundo Deleuze (2008), a tripla raiz de uma

problematização do pensamento. Um olhar retrospectivo para a obra de Foucault permite observar que, cronologicamente, os eixos comuns, ou essa tripla raiz, não são simultâneos, embora estejam sempre presentes. Há uma predominância de cada um deles ao longo da obra, o que permite fazer uma divisão de seus escritos em fases, uma forma didática de analisa-los. A primeira fase é a arqueologia, a seguinte é a genealogia, a terceira, e última, é a ética. Na arqueologia a ênfase dada está nos diferentes “jogos de verdade” de uma sociedade. A genealogia, por sua vez, teve como foco o estudo das relações de poder nesses jogos de verdade. A parte final da obra foucaultiana, a ética, enfatiza formas pelas quais o sujeito se constitui. A Figura 1 sintetiza essa divisão esquemática.

Figura 1 – A Obra de Foucault em seus Três Eixos



Fonte: A autora, 2017 (adaptado de SILVA, 2014, p. 112)

A seguir, faço uma explanação de cada uma das fases da obra Foucaultiana explorando, principalmente, a questão do método de análise, elucidado pelo autor em *A Arqueologia do saber*, e conceitos chave que se operacionalizam nesta tese.

2.1 ARQUEOLOGIA

A produção de Foucault, da década de 1960, é designada como arqueologia, ou seja, estudo histórico das possibilidades de existência dos discursos. No livro *A arqueologia do saber*, publicado em 1969, Foucault descreve a metodologia utilizada nas obras precedentes e a denomina como a descrição do arquivo, entendido como “o conjunto de discursos efetivamente enunciados; um conjunto de acontecimentos que ocorreram um dia, mas continuam a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos” (FERNANDES, 2012, p. 21) e limitando o aparecimento de alguns. Sendo que discurso, é “o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2013a, p. 131), ou seja, em uma mesma FD. Fazer pesquisa arqueológica, portanto, consiste em descrever enunciados em um arquivo, suas condições de existência e sua relação com outros enunciados em uma materialidade repetível.

Discurso, portanto, é o conjunto de enunciados que caracterizam uma determinada área. Cada área tem seus discursos particulares e a arqueologia estuda como enunciados circulam, ganham valor, são atribuídos e apropriados. Esses conjuntos de enunciados mostram uma sistematicidade, uma forma de relação uns com os outros que não é lógica nem linguística. A relação desses enunciados é definida a partir dos objetos a que se referem, dos conceitos usados, do estilo de escrita e dos temas e teorias mobilizados. Estes, individualmente, não atribuem uma coesão ao discurso, mas é na dispersão desses quatro elementos que se forma um espaço comum, chamado por Foucault de formação discursiva (FD) que atribui unidade ao discurso.

Nesse espaço, das FD, os jogos de verdade são criados, unem e determinam o que é considerado conhecimento válido. Além de delimitar o que pode ser dito, uma vez que “cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode em função das suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode em função das suas condições de enunciado” (DELEUZE, 2013, p. 68). O termo enunciado é assim definido:

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um

domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2013a, p. 130-131).

Foucault afirma que suas pesquisas se referiam à história do pensamento humano, em contraste com comportamentos e representações. Segundo o filósofo, a tarefa da história do pensamento era “definir as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (FOUCAULT, 1984, p. 14). Conceito que se torna central nesta perspectiva, o discurso, é entendido não como representação, mas como construção da realidade, sendo tarefa do pesquisador-arqueólogo

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013a, p.56).

O discurso, na forma como é concebido por Foucault, não seria apenas palavras, enunciados que representam o mundo, não haveria uma relação simples e direta entre as palavras e as coisas. O discurso é entendido como uma forma de construção da realidade a partir de palavras, de objetos e conceitos, criados em um momento histórico específico. Em síntese, o discurso materializa-se e assume concretude, torna-se real, a partir das palavras, do dito, de enunciados proferidos em um dado contexto social e histórico.

A arqueologia é, portanto, o método de investigação de enunciados proferidos em um certo tempo e espaço; uma investigação que objetiva descobrir como o saber se tornou possível; uma investigação crítica das condições de possibilidade de um discurso. A tarefa do arqueólogo é construir um entendimento a partir desses enunciados, especialmente questionando o que tornou esses enunciados possíveis, por que estes enunciados e não outros em seus lugares.

No período arqueológico, Foucault estudou os jogos de verdade nos quais os objetos do conhecimento são também sujeitos. Suas pesquisas iniciais se deram na área do que ele denomina como “Ciências do Homem”, a Psicologia, Medicina e Ciências Humanas. As obras que fazem parte desse período são: *História da loucura na idade clássica*, *O nascimento da clínica: uma*

arqueologia do olhar médico, As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas e A arqueologia do saber.

Em *História da loucura na idade clássica*, Foucault explorou o conjunto de conhecimento da psiquiatria e argumentou que o que é aceito como verdade, a respeito da loucura enquanto uma doença, é um produto da intervenção disciplinar de uma instituição, da prática médica. A Psiquiatria exclui pelo confinamento e impõe o silêncio àqueles diagnosticados como insanos. O *nascimento da clínica*, publicado em 1963, é, assim como *História da loucura*, uma análise de práticas e a constituição do domínio da Medicina.

As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas, livro de 1966, aborda períodos históricos distintos das Ciências Sociais, cada um com suas próprias condições de possibilidade para o surgimento do saber e de jogos de verdade. Nos livros anteriores, Foucault explora a questão da diferença e, nesse, analisa os critérios pelos quais especialistas de uma área definem o que faz parte de um mesmo corpo de conhecimento, o que é idêntico.

Foucault objetivou escrever uma história das formas como desenvolvemos conhecimento sobre nós mesmos na cultura ocidental. Como os seres humanos se tornaram objetos do conhecimento. Sua proposta é a de que as Ciências Humanas definem seus objetos, bem como quem pode falar sobre eles. Ou seja, as Ciências Humanas dão o status de especialista àqueles que podem falar sobre determinados objetos e o negam a outros, àqueles que devem permanecer em silêncio. Elas incluem e excluem certas pessoas, certos tipos de pessoas.

Seu último livro desse período é considerado um tratado metodológico. Em *A arqueologia do saber*, Michel Foucault descreve suas análises do ponto de vista metodológico, fazendo referências às obras anteriores. Nesse livro, Foucault descreve o que denomina “mutação epistemológica da história”, ou seja, discorre sobre as mudanças na forma de se compreender e fazer pesquisa histórica, desde o foco dos historiadores em longos períodos e nas sucessões lineares, até a nova história que dá lugar importante à noção de descontinuidade e “problematiza as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas”, (FOUCAULT, 2013a, p. 12) analisados estanque e isoladamente.

O autor contrapõe então uma nova forma de historiar que busca detectar a incidência de interrupções e destaca, a partir de Canguilhem, a crítica pela busca de origens:

[...] não mais a pesquisa dos começos silenciosos, não mais a regressão sem fim em direção aos primeiros precursores, mas a identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos. Deslocamentos e transformações dos conceitos (FOUCAULT, 2013a, p. 5).

Além disso, Foucault delimita que a questão a ser discutida não é por que caminhos as continuidades puderam se estabelecer, como um projeto pode se constituir e se manter. “O problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 2013a, p. 6).

O que se coloca agora é uma forma de historiar que pretende avaliar as descontinuidades (limiar, ruptura, corte, mutação, transformação) e buscar estabelecer relações entre as séries, correlações de elementos que podem figurar, simultaneamente, em conjuntos distintos. Essa análise de elementos em conjuntos diversos possibilitaria a descrição de um espaço de dispersão, ou seja, a figuração simultânea de certos elementos em conjuntos distintos.

Nessa análise, Foucault pontua que nos pontos de ruptura e dispersão, as mudanças não são simplesmente dadas pela passagem do tempo. Não se deve assumir que mudanças ocorreram apenas porque o tempo passou. É preciso analisar o conjunto de dados, cuidadosamente, dentro do campo de pesquisa e do contexto histórico, pois a continuidade ou a descontinuidade estão ligadas ao contexto. Foucault exemplifica essa visão com a análise da episteme (um sistema epistemológico) das Ciências Humanas no livro *As palavras e as coisas*, publicado em 1966, no qual identifica haver, na história da cultura ocidental, três grandes epistemes, a medieval, a clássica e a moderna.

Para empreender tal análise, Foucault aborda questões teóricas referentes ao emprego dos conceitos de descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série e transformação, afirmando que é preciso, em primeiro lugar, “libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (2013a, p. 25), e “colocar fora de circuito as continuidades

irrefletidas pelas quais se organizam, de antemão, os discursos que se pretende analisar” (2013a, p. 30).

As noções que devem ser colocadas em suspenso, que devem ser questionadas, são as noções de tradição, de influência, de desenvolvimento e evolução, de mentalidade ou espírito. Além das unidades do livro e da obra, estas que são, nas palavras do autor, aparentemente sínteses acabadas, que muitas vezes são aceitas antes de qualquer exame, cuja validade é reconhecida desde o início, estas forças pelas quais se tem o hábito de ligar os discursos, devem ser desalojadas. “E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos” (FOUCAULT, 2013a, p. 26).

Há uma mudança, também, segundo Foucault, da história em relação ao documento que deixa de ser de valorá-lo, definir a veracidade de seu conteúdo, passando a ser de organizar o tecido documental em unidades, séries, relações. A análise histórica transforma, assim, os documentos em monumentos ao descrevê-los, agrupar e inter-relacionar conjuntos; volta-se para “a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 2013a, p. 9). Além disso, o autor propõe renunciar aos temas da origem secreta e um já-dito/jamais-dito. Para o autor, esses temas “têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (2013a, p. 30-31). A proposta do autor é analisar os discursos enquanto acontecimento histórico pontual e sua dispersão temporal.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2013a, p. 31).

O autor pontua que não defende a recusa definitiva das unidades mencionadas, mas seu questionamento, a aceitação simples e definitiva de seu uso. A partir daí, delimita seu projeto que é “uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2013a, p. 32-33). Portanto, a proposta de Foucault recusa a

escolha de unidades a priori, estas serão delimitadas a partir da descrição dos enunciados. Essa descrição é orientada no sentido de

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui (FOUCAULT, 2013a, p. 34).

O enunciado é, pois, um acontecimento histórico por ser único e estar inscrito em uma dispersão, por estar aberto à repetição, transformação, reativação. Ele está ligado, também, às situações que o provocam, às consequências que causa e a outros enunciados que o precedem e o seguem. São estas questões, portanto, que devem ser colocadas na descrição.

Por fim, coloca-se a questão do recorte analítico. Para Foucault (2013a, p. 36),

[...] fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará se houver necessidade.

Como se estabelecer esse recorte é uma questão metodológica. Para o autor, o recorte deve ser feito levando-se em consideração um domínio em que tais relações possam ser numerosas e densas e fáceis de descrever. Ele opta pelo domínio das ‘ciências do homem’, mas alerta que não é, de forma alguma, limitada e definitiva.

A questão que se coloca, a partir de então, refere-se às relações que podem ser descritas, a como se delimitar uma série de enunciados e as relações entre eles. O autor trabalha com quatro hipóteses, colocando suas possibilidades e estabelecendo limites. Todas elas convergem para a descrição baseada em aparecimento, transformações e dispersões.

Inicialmente, afirma Foucault (2013a, p. 39): “Os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único objeto”. Nesse ponto, o autor alerta para uma questão essencial, a descrição das relações entre os conjuntos de enunciados, pois “a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam e não pela permanência e singularidade de um objeto” (FOUCAULT, 2013a, p. 40). A descrição dos conjuntos de enunciados

estaria, pois, ligada à descrição da dispersão desses objetos de forma a apreender os interstícios que os separam, ou seja, formular sua lei de repartição.

A segunda hipótese, na definição de um grupo de relações entre enunciados, está na sua forma e seu tipo de encadeamento. Na descrição dos enunciados é preciso também descrever, caracterizar tipos de enunciados, estilos enunciativos e sua coexistência, o sistema de repartição, como se apoiam uns nos outros, se excluem e a transformação que sofrem.

A terceira hipótese refere-se ao estabelecimento de grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo. Não há uma construção conceitual coerente que se perpetue por anos, segundo o autor. Assim, o objetivo não é buscar “uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2013a, p. 43).

Por fim, a quarta hipótese para reagrupar os enunciados é descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam, chegando-se à identidade e à persistência dos temas. Há, no entanto, a possibilidade de conjuntos de temas diversos, em um mesmo conjunto, e o mesmo tema em conjuntos diferentes.

Essas quatro hipóteses, isoladamente, são rejeitadas. No entanto, analisando enunciados e estabelecendo essas quatro possibilidades em conjunto, é possível chegar à definição de grupos homogêneos. Esta é a proposta analítica, a descrição de sistemas de dispersão, de Foucault:

Daí a ideia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas. Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência: não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferências (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os linguistas), descreveria sistemas de dispersão (FOUCAULT, 2013a, p. 46).

A partir dessas colocações, Foucault (2013a) define o conceito de FD estabelecendo, assim, um princípio de análise discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2013a, p. 47).

Para descrever o sistema de dispersão dos enunciados, e assim chegar à descrição das FD, é preciso empreender a proposta analítica de descrição dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e dos temas e teorias.

Foucault discorre sobre a análise da formação dos objetos usando exemplos da área da Psicopatologia, especialmente a formação da loucura enquanto objeto do discurso psiquiátrico. O autor argumenta que, inicialmente, é necessário demarcar as superfícies de emergência dos objetos, descrever, além disso, instâncias de delimitação e analisar as grades de especificação, ou seja, “sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos” (FOUCAULT, 2013a, p. 51) as diferentes nuances do objeto em questão.

No entanto, essa análise é insuficiente, segundo Foucault, por dois motivos: 1. O discurso é mais complexo que uma superfície de inscrição de objetos; e 2. Além de demarcar os planos de aparição dos objetos é preciso buscar entender suas relações. É preciso, pois, entender como os objetos emergem e as relações entre eles no discurso de um determinado campo. Para Foucault (2013a, p. 54) “o discurso psiquiátrico, no século XIX, caracteriza-se não por objetos privilegiados, mas pela maneira pela qual forma seus objetos, de resto muito dispersos”.

O autor aponta, assim, certo número de observações e consequências para que a formação dos objetos possa definir, pelo menos em parte, uma FD. A primeira observação/consequência diz respeito à possibilidade de se dizer algo em determinado período histórico. Esta observação está ligada à ordem do discurso, ou seja, é uma alusão à obra/aula que Foucault produziria poucos anos depois. Segundo o autor,

[...] as condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ [...] as condições para que se inscreva em um domínio de parentesco com

outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições como se vê são numerosas e importantes. Isso significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época (FOUCAULT, 2013a, p. 54).

É importante destacar que os objetos não preexistem ao discurso, eles são formados no discurso e, para isso, dependem de um conjunto complexo de relações.

Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise; elas não desenham a trama, a racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente, ou em parte, quando o imaginamos na verdade de seu conceito. Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 2013a, p. 55).

Há, nessa trama, relações primárias ou reais, relações secundárias ou reflexivas e relações discursivas. As relações primárias ou reais referem-se às práticas sociais que podem ser descritas a partir das relações entre instituições; as relações secundárias ou reflexivas referem-se às práticas subjetivas, que são as relações estabelecidas por sujeitos particulares; e as relações discursivas referem-se às práticas discursivas que determinam o conjunto de relações estabelecidos a partir do discurso para que se possa falar de tais ou tais objetos. Assim, Foucault encaminha uma das definições mais usadas de discurso, qual seja, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013a, p. 60).

A formação das modalidades enunciativas é o segundo aspecto que deve ser analisado para descrever as FD. Foucault (2013a), a partir de exemplos do discurso médico do século XIX, afirma que vários são as formas de enunciação que se pode encontrar no discurso, como por exemplo, descrições qualitativas, narrações biográficas, raciocínios por analogias, etc. A esses tipos de enunciados está relacionada a questão do sujeito e seus desdobramentos. A primeira questão é quem fala, qual é o status dos indivíduos que têm o direito tradicionalmente aceito de falar sobre determinado objeto e suas relações com outros indivíduos e instituições. Acrescenta-se a essa questão os lugares institucionais de onde esses sujeitos obtêm seus discursos, onde encontram sua

legitimidade e a situação que o sujeito pode ocupar em relação aos domínios ou grupos de objetos, as posições que pode ocupar nas redes de informação.

Os tipos de enunciados proferidos por um sujeito, seu status, o lugar de onde fala, sua relação com outros indivíduos e com o domínio de objetos não estão, para Foucault, relacionados à unidade de um sujeito e sim à sua dispersão. Na proposta de análise do autor, as modalidades de enunciação não remetem à síntese ou à função unificante do sujeito, elas manifestam sua dispersão “nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2013a, p. 66). Dessa forma, o autor propõe renunciar à busca, no discurso, de um fenômeno de expressão, de uma síntese, um sujeito unificado, e sim procurar:

Um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade [...] o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, 2013a, p. 66).

Além disso, o autor afirma que “não é pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações” (FOUCAULT, 2013a, p. 66). Foucault, parece, nesses termos, negar a tese essencialista da subjetividade e defini-la em termos de posições ocupadas historicamente em determinados espaços e em relação a outros sujeitos, sendo, portanto, relacional.

Em relação à formação dos conceitos, Foucault postula que previamente à construção de uma grade dedutiva, deve-se descrever a organização do campo de enunciados onde aparecem e circulam. Essa descrição compreende: 1. formas de sucessão e disposição das séries enunciativas (inferências, deduções, raciocínios demonstrativos, descrições, generalizações, narrativas, sequências), os tipos de correlações entre os enunciados (hipótese-verificação, asserção-crítica, lei geral-aplicação particular), esquemas retóricos (como se encadeiam as descrições, deduções, definições); e 2. as formas de coexistência que delineiam um campo de presença.

Todos os enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário, e também

os que são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos. Nesses campos de presença, as relações instauradas podem ser da ordem da verificação experimental, da validação lógica, da repetição pura e simples, da aceitação justificada pela tradição e pela autoridade, do comentário, da busca das significações ocultas, da análise do erro; essas relações podem ser explícitas [...] ou implícitas e introduzidas nos enunciados correntes (FOUCAULT, 2013a, p. 68).

Assim é possível definir os procedimentos de intervenção, ou seja, as relações que ligam os enunciados e o conjunto que formam. Essas relações é o que constitui um sistema de formação conceitual. Foucault enfatiza que tal descrição não se delimita à descrição direta, nem tampouco exaustiva, dos conceitos em si, mas busca “determinar segundo que esquemas os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso” (FOUCAULT, 2013a, p. 71). Esses esquemas permitem descrever, em vez de uma lei interna dos conceitos ou sua gênese progressiva, sua dispersão, delimitando, assim, os conceitos que, embora discordantes, são específicos de uma FD e a forma que se relacionam nesse campo discursivo.

A análise do discurso na perspectiva foucaultiana propõe que a descrição seja voltada para o próprio discurso e nega a análise das regras de formação na ‘mentalidade’ ou consciência do indivíduo, como algo secreto a ser descoberto, bem como descarta a busca pela origem histórica, pautando-se em momentos históricos definidos. Foucault (2013a, p. 74) assim a define:

O pré-conceitual assim descrito, em lugar de delinear um horizonte que viria do fundo da história e se manteria através dela, é, pelo contrário, no nível mais “superficial” (no nível dos discursos), o conjunto das regras que aí se encontram efetivamente aplicadas.

O reagrupamento de objetos, os tipos de enunciação e as organizações dos conceitos formam, a partir de sua coerência, estabilidades e relações, temas ou teorias a que Foucault chama, sumariamente, de estratégias. O tema ou teoria da Gramática do século XVIII, por exemplo, é o da existência de uma língua originária e o da Filologia, de um parentesco entre as línguas indo-europeias.

Cada pesquisa, considerando-se suas especificidades, terá, na descrição dos enunciados e delimitação das FD, maior ou menor dificuldade em delimitar as formações de objetos, tipos de enunciação, conceitos ou estratégias. Foucault ilustra essa afirmação com exemplos das pesquisas empreendidas por

ele até aquele momento em *História da loucura na idade clássica* e *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*.

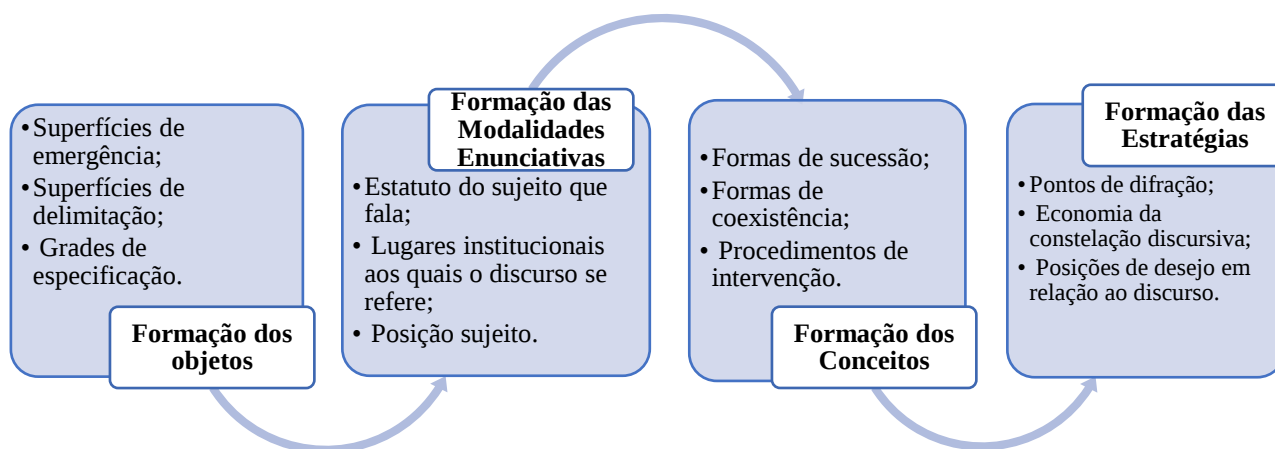
Para a análise das escolhas temáticas, o autor aponta as direções para pesquisa que podem tornar as análises mais produtivas. Em primeiro lugar, é preciso determinar os pontos de difração possíveis no discurso, ou seja, analisar os pontos de incompatibilidade e buscar caracterizar, em seguida, as equivalências e delimitar em que medida essas incompatibilidades aparentes estão ligadas, seja por revelar discursos antagônicos ou variedades de um mesmo discurso. Em segundo lugar, é preciso relacionar o discurso estudado com os que lhes são contemporâneos, “estudar a economia da constelação discursiva”, analisar as possíveis relações entre discursos vizinhos, analogias, oposições, complementaridade, etc. Por fim, analisar a função que o discurso exerce em práticas não discursivas, por exemplo, o papel que a Gramática desempenhou nas práticas pedagógicas; o regime e processos de apropriação do discurso, entendido como o direito de falar (o direito ao discurso está reservado a um determinado grupo de indivíduos); e as posições possíveis do desejo em relação ao discurso, o qual “pode ser o local de uma encenação fantasmática, elemento de simbolização, forma do proibido” (FOUCAULT, 2013a, p. 80).

Em se tratando das estratégias, o autor assim se coloca:

Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações (FOUCAULT, 2013a, p. 80-81).

Resumidamente, a proposta analítica foucaultiana se baseia na descrição de grupos de enunciados a partir dos objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias que se articulam. Essa análise possibilita determinar um sistema, um conjunto de enunciados que formam uma regularidade, ou seja, fazem parte de uma FD. A Figura 2 retrata os princípios de análise.

Figura 2 – Princípios Analíticos de Formações Discursivas



Fonte: A autora, 2017

Ao abordar críticas direcionadas à metodologia arqueológica de análise do discurso, Foucault enfatiza a importância de análise dos objetos, tipos de enunciados, conceitos e estratégias em sua dispersão espacial e histórica e seu caráter relacional.

Por sistema de dispersão é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele descreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2013a, p. 88).

Foucault afirmava a necessidade de, na análise proposta, se manter no nível do discurso, “na dimensão do discurso”, não procurando passar deste ao pensamento, do dito ao silenciado, do exterior ao interior, da dispersão espacial ao instante, ou da multiplicidade da superfície discursiva ao profundo ou secreto. Como afirma Voss:

Ele persegue a emergência dos saberes que definiram objetos próprios em torno das doenças psicopatológicas, que deliberaram os modos pelos quais os médicos atuam diante das doenças e também que dispuseram o leque de conceitos que poderiam, em dada época, aparecer e se modificar na história natural, na análise das riquezas e nos estudos gramaticais (2011, p. 62).

Analogamente, busco nesta tese descrever as condições de emergência de discursos acerca do professor de LI, por meio da análise de

objetos, modalidades enunciativas, conceitos e teorias circunscritos à APLIEPAR desde meados da década de 1980, quando a Associação foi fundada, até a atualidade.

2.2 GENEALOGIA

A premissa do método arqueológico de Michel Foucault é que sistemas de pensamento ou o saber, epistemes ou formações discursivas, em sua conceituação, são governados por regras diferentes daquelas da lógica ou da gramática, e operam em um nível diferente do nível consciente dos indivíduos e definem um sistema de possibilidades conceituais que determinam os limites do pensamento, em um dado contexto social e temporal. Assim, *A história da loucura na idade clássica* (1972) é uma obra arqueológica que expõe as diferentes formações discursivas que delimitaram a forma de se falar da loucura, nos séculos XVII a XIX.

O método arqueológico, como um processo que investiga discursos por meio do arquivo de uma sociedade, possibilita realizar uma historiografia que não se limita à consciência individual dos sujeitos; ela opera em um nível inconsciente que se desvincula da primazia do sujeito da fenomenologia e da historiografia tradicional. No entanto, o elemento crítico da arqueologia era um pouco restrito; baseava-se na comparação de diferentes formações discursivas em diferentes épocas, mostrando a evolução do pensamento em momentos diferentes. Mas não havia ênfase nas contingências que possibilitavam ou não mudanças nas FD, nas transições de uma episteme a outra. O foco estava nas condições de emergência, como e porque uma determinada sociedade considerava certos saberes válidos. O interesse de Foucault era entender como os indivíduos se constituíam enquanto sujeitos do saber, de um saber considerado válido, verdadeiro, em um dado momento sócio-histórico.

A genealogia, que evoca a genealogia da moral de Nietzsche, evidenciada por Foucault inicialmente na obra *Vigiar e punir* (2013b), introduz um novo olhar analítico, cujo foco é mostrar como um determinado sistema de pensamento foi ou é possível, apontando as contingências históricas que possibilitam o aparecimento de um determinado sistema, enfatizando o saber, o

sujeito e as relações de poder. Esse método inclui a análise de complexas relações de poder entre práticas institucionais, indivíduos e sistemas de pensamento, saberes. O método genealógico não substitui a arqueologia, pelo contrário, é complementar a ela. A análise do discurso, das (des)continuidades e rupturas, da emergência de determinados saberes, continua como parte das análises foucaultianas, a diferença é o foco nas redes de relações de poder institucionais que delimitam saberes e sujeitos.

Essa fase de Foucault representa um avanço em sua metodologia de estudo, na qual o filósofo acrescenta à descrição de regras que regem as práticas discursivas, a análise de práticas sociais e sua relação com o exercício de poder. “Trata-se, nesse momento, de estudar as articulações entre saber e poder e seus respectivos efeitos na sociedade” (CANDIDO, 2013, p. 17), dando ênfase às formas normativas de comportamento, além de se analisar a relação entre as práticas de poder e os regimes de verdade. Para Foucault, o que é considerado verdade, o que é considerado saber válido, é uma determinação humana sócio-historicamente situada e resultado de relações de poder. Dessa forma, cada sociedade, a partir de formas de exercício de poder, estabelece os discursos que são considerados válidos. Assim,

[...] a genealogia deve mostrar que práticas, a partir de redes complexas de relações envolvendo elementos aparentemente tão díspares e dispersos na realidade puderam engendrar e moldar os acontecimentos, formar os sujeitos e os objetos tais como os conhecemos. Trata-se de, por meio do restabelecimento das práticas passadas, numa atividade consciente de seu caráter perspectivo, parcial, incompleto, precário, de tentar restabelecer as formas de existência e assim as formas como chegamos onde estamos (CANDIDO, 2013 p. 34).

A genealogia como perspectiva histórica de investigação oferece uma crítica do presente. O olhar genealógico pode possibilitar desenvolver uma análise crítica das relações estabelecidas entre o saber, o poder e o sujeito na sociedade moderna, a partir de conceitos que permitem entender as forças e contingências históricas que subjetivam o indivíduo. A genealogia de Foucault opera nos limites do que é considerado possível, analisando e questionando práticas históricas, discursos, concepções pré-estabelecidas, verdades e poder. Problematisa-se a ideia de leis universais e da inevitabilidade dos acontecimentos na vida social. Busca-se elucidar as contingências históricas do que aceitamos como verdade, desnaturalizar o que parece imutável e vislumbrar

alternativas de resistência. Foucault analisou discursos históricos sobre a loucura, crime e sexualidade, os dois últimos a partir de uma analítica com ênfase genealógica, e buscou demonstrar que discursos situados produzem como efeito a limitação e subjetivação do sujeito na sociedade moderna.

As discussões de Foucault estão centradas na forma como o poder opera na construção do saber e em como o discurso pode ser entendido como o meio pelo qual poder e saber se manifestam. Seu argumento é de que concepções de verdade, o saber aceito como válido, são produtos das relações de poder. As complexas relações entre poder e saber dispersas na sociedade produzem formas de ser, de pensar, de agir, formas como as pessoas veem a si e aos outros e como se relacionam no mundo (FOUCAULT, 2010). Foucault, no entanto, sustenta que não tinha como objetivo desenvolver uma teoria do poder ao estilo da teoria clássica. Na verdade, sua obra proporciona uma analítica interpretativa (DREYFUS; RABINOW, 2010), uma analítica do poder para que se discutam relações de poder em práticas situadas, pois segundo o filósofo:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado [...] Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo com algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução (FOUCAULT, 1979, p. 248).

Nesse sentido, não existe o poder como algo unitário e global, mas relações de poder, “formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 1979, p. X).

Deleuze (2008) afirma que em *Vigiar e punir*, Foucault apenas sugere o abandono de alguns postulados sobre o que seria o poder e, mais tarde, em *História da sexualidade I: a vontade de saber*, ele faz uma exposição mais detalhada de sua concepção de poder. Os postulados que Foucault rejeita são aqueles que “marcaram a posição tradicional da esquerda” (DELEUZE, 2008, p. 34). Estes se referem ao entendimento de poder como: 1. Uma propriedade, algo que uma classe teria conquistado; 2. Como uma localização, que define o poder localizado nos aparelhos de Estado; 3. O postulado da subordinação, que

entende o poder encarnado nos aparelhos de Estado e subordinado a um modo de produção; 4. O postulado da essência ou do atributo, que define o poder como tendo uma essência e sendo atributo de alguns que o possuem e que, portanto, dominam outros que não o possuem; 5. O postulado da modalidade, que define o poder como algo que agiria por violência ou ideologia, como força repressora ou ilusória; e 6. O postulado da legalidade, que vê o poder como lei.

Na concepção de poder de Max Weber, por exemplo, o poder é atribuído e exercido por agentes, está relacionado à dominação e violência, opressor e oprimido, relacionado, portanto, ao postulado da subordinação. Foucault, no entanto, que em sua abordagem histórica, cunha os termos poder disciplinar e biopoder, afasta-se da noção de poder do eixo tradicional que o liga à ideia de repressão ou de lei, tornando-o emancipatório, relacionando-o à condição de liberdade. Assim, Foucault percebe o poder enquanto produtividade. O que está na base do poder são os instrumentos de formação e acúmulo de saber. O autor afirma que o poder institucionaliza a verdade, que somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. E, nesse sentido, são os discursos verdadeiros que delimitam, coagem e, ao mesmo tempo, abrem possibilidades de resistência. A prática discursiva introduz enunciados no jogo do verdadeiro e do falso, constituindo-se como objeto para o pensamento. Nesse sentido, Foucault afirma:

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, ele reprime, ele recalca, ele censura, ele abstrai, ele mascara, ele esconde. De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (2013b. p. 161).

Assim, Foucault entende o poder como relações múltiplas que permeiam diversas situações e moldam a sociedade, distanciando-se da noção de poder em relação às oposições binárias de governantes e governados, opressores e oprimidos. Para ele, o poder não é uma instituição, uma estrutura, uma força que algumas pessoas detêm e podem impor a outras de maneira repressiva em uma hierarquia social ou por meio de dominações de forças do Estado. Na perspectiva genealógica, o poder é plural, sutil e complexo em oposição a relações de opressão, proibição, censura e punição. O poder é produtivo, ou seja, produz subjetividades em práticas adotadas livremente,

determina o comportamento, as ações dos sujeitos, não por coerção ou repressão, mas ao controlar, na sua complexidade, as possibilidades de ação que são postas em um determinado contexto sócio-histórico.

Dessa forma, Deleuze (2008) entende que Foucault se aproxima de Nietzsche na sua definição de poder e na compreensão de como ele opera, enquanto relação de força que vai além da violência e não pode ser definido por ela.

É que a violência afeta corpos, objetos ou seres determinados, cuja forma ela destrói ou altera, enquanto a força não tem outro objeto além de outras forças, não tem outro ser além da relação: é uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes, é um conjunto de ações sobre ações futuras (DELEUZE, 2008, p. 78).

O poder, ou seja, as relações de poder, estão presentes e operando em diversos lugares e em diferentes níveis, entre indivíduos, famílias, grupos sociais, nas instituições, restringindo e, ao mesmo tempo, abrindo possibilidades de ação. O poder é constante e relacional e sua capacidade de produzir emerge da multiplicidade de relações nas quais opera. Para Foucault o poder soberano do Estado, o poder legal, o poder de regras de uma sociedade não é algo dado, não é natural, é uma forma de poder que se constituiu historicamente, é uma forma limite que o poder assume em uma sociedade.

Dizendo poder, não quero significar “o poder”, como um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado estado. Também não entendo poder como um modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não entendo o poder como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma de lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas da sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988 p. 102-103).

Para se analisar as relações entre o saber, ou seja, os discursos de verdade, e as relações de poder no método genealógico, Foucault introduz a

noção de dispositivo, um operador metodológico para a análise de poder e subjetivação em práticas discursivas, conceituado como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Na obra *Vigiar e Punir* (2013b), na qual, inicialmente, enfatiza as relações de poder, Foucault mapeia as mudanças nas teorias, práticas e função social de instituições e práticas disciplinares da sociedade ocidental, entre os séculos XVIII e XIX. Sua análise histórica do exercício do poder se baseia na descrição e análise de princípios e organização da prisão. A obra, no entanto, não se detém em analisar práticas de punição de criminosos, volta-se para modalidades de controle e vigilância da sociedade moderna ocidental.

Foucault inicia a genealogia do sistema penal com uma descrição da tortura pública, desmembramento e execução de um criminoso em Paris, em 1757. Em seguida, faz uma descrição detalhada da rotina de jovens infratores, sujeitos à supervisão constante e observação em um reformatório em Paris, 80 anos depois. Com essas descrições, Foucault busca mostrar a mudança de um sistema punitivo baseado no medo coletivo e na violência do espetáculo, para um sistema mais sutil, baseado na regulação e disciplina por meio de procedimentos de observação, julgamento e punição. A síntese dessa regulação está no panóptico de Jeremy Bentham, um edifício da prisão em forma de polígono de doze lados, com uma torre central através da qual o supervisor (não observado) pode observar e monitorar o comportamento dos reclusos. Foucault argumenta que a conceituação do panóptico demonstra a natureza do controle social na sociedade ocidental moderna.

Foucault identifica, em suas análises, diferentes estilos e práticas de controle social. Ele argumenta que a relação poder/conhecimento criou uma infinidade de especialistas (médicos, assistentes sociais, agentes de liberdade condicional, e assim por diante) e instituições de disciplina como prisões, escolas, fábricas, hospitais, asilos, etc. os quais, apesar de muitas vezes promovidos em nome de melhoria, na realidade consolidavam e legitimavam a autoridade administrativa e a regulação burocrática.

Esse novo modelo de disciplina tornou-se um modelo de controle para toda uma sociedade, aplicável a todas as formas de governo social. O elemento crucial da análise foucaultiana do poder disciplinar é que ele funciona positivamente e opressivamente para moldar indivíduos. O poder por meio de violência como a tortura e execuções destroem o indivíduo alvo da punição, enquanto o poder da disciplina e submissão dos corpos por meio do controle de ideias, reconstitui sujeitos para produzir novas ações e hábitos. Segundo Foucault (1975, p. 121), a disciplina é uma técnica, um dispositivo de poder cujos “métodos permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Outra grande genealogia de Foucault é o primeiro volume de *História da sexualidade*. O autor inicia a argumentação com a imagem da moral vitoriana, com uma sexualidade contida, muda, hipócrita, na qual a família conjugal incita o silêncio ao sexo. Há uma hipótese repressiva que Foucault logo rejeita e afirma que há uma proliferação de discursos sobre o sexo por meio da igreja, da escola, da família, do consultório médico. No entanto, a hipótese da repressão serve à sociedade para regular sua prática e controlar as condutas humanas.

Nesse livro, Foucault faz uma investigação das condições de surgimento da sexualidade como um discurso ou dispositivo para controlar a conduta dos sujeitos. Esses discursos funcionam como uma estratégia para dirigir relações sociais, examinar e classificar corpos, autorizar e legitimar conhecimentos especializados e autorizar especialistas a proferirem tais discursos, além de produzir e multiplicar uma série de perversões sexuais como a homossexualidade e a ninfomania, por exemplo.

História da sexualidade I: a vontade de saber (1976/1988), assim como a *Microfísica do poder* (1979), apresenta preocupações dos governos e das sociedades e um foco na relação entre poder e conhecimento. Esse trabalho, no entanto, não enfatiza a vigilância direta e a criação de corpos dóceis por meio do poder disciplinar. Esta obra apresenta uma análise mais detalhada sobre como os indivíduos adotam normas e conhecimentos disseminados pelas ciências e discursos de verdade social. A ênfase está em como as pessoas

participam em sua própria subjetivação e se reconhecem como sujeitos particulares, julgando a si e a outros, a partir de normas sociais.

Tais normas são alegações de verdade inerentes a discursos (por exemplo, da Igreja Católica) que oferecem conhecimento para as pessoas sobre como se comportar, como ser moral, como cuidar de si e dos outros. Configura-se, aí, o biopoder, poder que se aplica à vida dos indivíduos, ao controle de seus corpos. “Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam ‘a serviço’ do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie” (DANNER, 2009, p. 793).

Os indivíduos são, assim, constantemente chamados a se fazerem o assunto de seu próprio olhar, monitorando seus atos, seus sentimentos, seus corpos e os dos outros e legitimando a autoridade dos regimes de discursos. O que se materializou, pela primeira vez na história da sociedade moderna, foi uma simbiose entre governo e sociedade civil. O controle do Estado passa para o autogoverno, autorregulação e autodisciplina. Portanto, Foucault defende que os discursos sobre a sexualidade não são naturais, mas uma criação de um sistema de discursos e práticas que fazem parte do aumentar a vigilância, regulação e controle dos indivíduos na sociedade moderna.

Assim, o poder disciplinar dá lugar a um novo conceito elaborado por Foucault, o da governamentalidade. A partir de 1978, com o curso *Segurança, território e população*, Foucault delineia o conceito de govenamentalidade e seus textos vão deslocando o foco de suas investigações das relações de poder para as questões de governo, em particular a influência da economia política e do liberalismo nas artes de governar.

Suas análises em torno de uma história da govenamentalidade resultam em um percurso que aborda cinco momentos distintos, segundo Martins e Peixoto Junior (2013, p. 250):

Em resumo, o projeto proposto de uma história da governamentalidade, na aula de 1º de fevereiro de 1978, resultou no percurso por cinco domínios históricos distintos; o tema do pastorado na Antiguidade, e sua relação com a noção de governo; a pastoral cristã ou o poder pastoral como forma de governo dos homens; as doutrinas de governo na Europa a partir do século XVI, associadas com o conceito de razão de Estado e o de polícia; a emergência do liberalismo no século XVIII, como uma modalidade da arte de governar; e, por fim, o pensamento neoliberal do pós-guerra, como uma reflexão sobre a racionalidade governamental.

A partir da análise de obras do século XVI ao XVIII, em especial *O príncipe*, de Maquiavel, Foucault problematiza a evolução do Estado administrativo para Estado disciplinar e, em seguida, para Estado de governo. Segundo Foucault (1979, p. 291), não se trata de “substituição de uma sociedade de soberania de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”.

A noção de dispositivo, já empregada por Foucault em *Vigiar e punir* (2013b), é desenvolvida no primeiro volume de *História da sexualidade* e definida por Foucault (1981) como um conjunto que engloba práticas discursivas e não-discursivas, o dito e o não dito e a rede de relações entre esses elementos. O dispositivo, agenciamento para Deleuze (2013), atua continuamente em práticas de governo da conduta (governo de si e dos outros, e de uns pelos outros). Portanto, ele é um investimento político que tem função estratégica e

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por elas (FOUCAULT, 2011, p. 246).

Articulando soberania, disciplina e gestão governamental, o conceito de governamentalidade refere-se às relações de poder como ações que são dirigidas a uma população ou à própria conduta, como possibilidades de governar os outros e de governar a si mesmo.

Por governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por governamentalidade entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Na obra *Nascimento da biopolítica* (2008), Foucault analisou as técnicas de governamentalidade liberal e neoliberal, no início da segunda metade do século XX, e as delimitou como uma arte governamental, um *modus operandi*. Para ele, tanto o liberalismo como o neoliberalismo constituem uma crítica aos excessos de governo e propõem uma tecnologia governamental

adaptada ao livre comércio. Em suas análises, Foucault delimitou a predominância do neoliberalismo americano, da Escola de Chicago, que se perpetua até a contemporaneidade e se tornou uma referência não apenas na economia, mas em todas as instâncias sociais. A visão neoliberal estimulou, segundo Candiottto (2010a, p. 42),

[...] a atualização permanente do capital humano, a condução de si mesmo no competitivo mercado de trabalho e de capitais, estimulou uma nova forma de subjetivação sujeitada, pela qual o indivíduo não passa de agente econômico.

A lógica disciplinar básica, ou seja, práticas de normalização de condutas, se materializa de forma diferente e de forma desigual, em diferentes circunstâncias, e é sempre imperfeitamente realizada na prática. Foucault se interessou pelas técnicas de poder mais do que pela natureza do poder e, em vez de ver o poder como algo a ser derrubado, ele fornece as ferramentas conceituais para utilizar, explorar e transformar o poder. A genealogia como método pode ser essa ferramenta. O conceito de governamentalidade, por sua vez, introduz um novo olhar na analítica do poder que permite analisar as relações a partir da integração da micropolítica e da macropolítica e abre espaço para a introdução da constituição ética do sujeito nessa relação entre o governo dos outros e o governo de si.

2.3 ÉTICA

A análise arqueológica se caracteriza por desenvolver uma análise das emergências de discursos, de formações discursivas em contextos sociais e históricos específicos; analisa as condições de emergência desses discursos e suas transformações em épocas diferentes, estabelecendo os regimes de verdade, ou seja, os discursos aceitos como verdadeiros em suas épocas. A genealogia busca entender as condições de possibilidade desses discursos a partir da análise das relações de poder; como o poder pode constituir domínios de objetos por meio dos quais se pode afirmar ou negar. Por fim, a ética, ou genealogia da ética, é o “estudo dos modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos” (FOUCAULT, 1984, p. 11).

A terceira fase do pensamento de Michel Foucault, também chamada de o último Foucault, é uma reflexão da relação do indivíduo consigo

mesmo, das formas pelas quais o sujeito se constitui na relação consigo, chamada o cuidado de si. As obras do filósofo que caracterizam essa fase são *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1984) e *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985). Essa fase se caracteriza por não abordar uma teoria fundante do sujeito, mas por enfatizar as formas pelas quais ele se constitui em relações éticas consigo, a pragmática do sujeito.

Segundo Candido (2013, p. 15-16), Foucault “estabelece uma diferença entre uma concepção substancialista e uma concepção pragmática do sujeito, ou seja, ele tratará sempre de um sujeito constituído na prática em oposição a um sujeito dado”.

O que eu recusei foi precisamente que se fizesse previamente uma teoria do sujeito – como seria possível fazer, por exemplo, na fenomenologia ou no existencialismo – e que, a partir desta, se colocasse a questão de saber como, por exemplo, tal forma de conhecimento era possível. Procurei mostrar como o próprio sujeito se constituía, nessa ou naquela forma determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinquente ou não, através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, de poder etc. Era certamente necessário que eu recusasse uma certa teoria a priori do sujeito para poder fazer essa análise das relações possivelmente existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder etc. (FOUCAULT, 2013b, p. 268)

Nessa fase de sua obra, Foucault volta seu olhar para um passado remoto, a Antiguidade, analisando práticas existentes em torno do sexo na Grécia Antiga, e como o sujeito se constitui enquanto sujeito de si mesmo na experiência com a sexualidade. Foucault retrata aspectos da moral greco-romana mostrando como o cuidado de si, o exercício de si, constitui sua subjetividade.

Além disso, demonstra como a moral é uma construção social coletiva, pois não está ligada a um fundamento racional como sugerem as éticas modernas, mas ao cuidado de si como ascese, ou seja, o exercício de si sobre si mesmo. Assim, o sujeito ético se constitui enquanto resultado da criação e da liberdade de pensar sua vida baseado no cuidado de si, respeitando a ética da existência, ou seja, obediência a normas baseada em sua identidade e na profundidade do “eu”. A moral, entendida dessa forma, está relacionada com aquilo que o sujeito faz na busca por entender sua identidade. Destaca-se, nessa fase, o conceito de técnicas de si, conjuntos formados por práticas que definem a estética da existência.

Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer da sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas 'artes de existência', essas 'técnicas de si', perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico. De qualquer modo, dever-se-ia, sem dúvida, fazer e refazer a longa história dessas estéticas da existência e dessas tecnologias de si (FOUCAULT, 1984, p.17-18).

As práticas ou técnicas de si são entendidas por Foucault (2004) a partir da diferença entre códigos morais e moral. Os códigos morais constituem a moral de uma forma complexa, com elementos que, formulados e transmitidos de forma difusa, abrem espaços para possibilidades de submissão, obediência ou resistência às regras de conduta, às interdições. Dessa forma, Foucault diferencia três fenômenos da moralidade dos comportamentos: 1. O código moral ou regras de conduta propriamente ditas; 2. A conduta que se pode medir em relação a estas regras ou as condutas classificáveis de acordo com essas regras; e 3. A maneira pela qual é necessário conduzir-se. Esta última é considerada a forma pela qual o sujeito se constitui ao agir sob influência de um determinado código.

Assim, ao agir sob a influência de um código prescritivo que opera em sua sociedade, o indivíduo se constitui em um sujeito moral dessa ação. O trabalho ético sobre si mesmo ocorre, então, quando torna suas ações adequadas às regras prescritas, colocando-as em prática, o que revela modos de sujeição às regras de conduta, no exercício da prática moral. Suas práticas levam os sujeitos a reconhecerem-se, histórica e localmente, como possuidores ou não de conduta moral e só são valorizadas por sua inserção e pelo lugar moral que ocupam os sujeitos. Os indivíduos são chamados, então, a construir a relação consigo, a refletir sobre si, a conhecer-se, a examinar-se. Isto é o que Foucault (1984, p. 38) denomina como "uma história da 'ética' e da 'ascética', entendida como história das formas da subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-la" (p. 29).

A constituição moral, para Foucault (1984), abarca dois aspectos, os códigos de conduta e as formas de subjetivação. Esses aspectos se desenvolvem de acordo com a valorização do código de conduta e sua

capacidade de direcionar comportamentos. Assim, as ações estão ligadas a esses dois aspectos de forma que quanto mais valorizado um código, maior será a adesão às condutas que prescreve. Por outro lado, quanto menos valorizado for este código, a ênfase não estará em seu conteúdo ou condições de aplicação, mas na relação consigo, sendo ela definida pela soberania de si sobre si mesmo. Essa mudança de ênfase das condutas para os elementos estéticos, ou seja, as técnicas de si, fazem parte do método de análise, conforme aponta Foucault (1984, p. 40):

Daí a opção de método que fiz (...) manter em mente a distinção entre os elementos de código de uma moral e os elementos de ascese; não esquecer sua coexistência, sua relativa autonomia, nem suas diferenças possíveis de ênfase; levar em conta tudo que parece indicar, nessas morais, o privilégio das práticas de si, o interesse que elas podiam ter, o esforço que era feito para desenvolvê-las, aperfeiçoá-las, e ensiná-las, o debate que tinha lugar a seu respeito.

Essa abordagem é, para Deleuze (2008), o que marca a estética da existência como forma de entender o indivíduo enquanto homem livre que está subordinado a jogos de verdade e relações de poder, mas que ao incluir nessa dinâmica as práticas de si, incorpora possibilidades de resistência.

No volume 2 de *História da sexualidade*, Foucault explora o desejo, a forma como a atividade sexual foi problematizada por filósofos e médicos na Grécia Antiga. O volume 3, *O cuidado de si*, “é dedicado a essa problematização nos textos gregos e latinos nos dois primeiros séculos da nossa era” (FOUCAULT, 1984, p. 19). Em ambos os casos, o material analítico são textos que aconselham, que propõem regras de conduta compreendidos como dispositivos que levam os indivíduos a se observarem, a se questionarem, a se moldarem como sujeitos éticos de uma conduta moral (FOUCAULT, 1984).

Os sujeitos são constituídos sócio-historicamente em práticas das mais diversas por meio do que Foucault (1995) chamou de processos de subjetivação. Esses processos podem ser entendidos como modos de objetivação, “o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação” (REVEL, 2005, p. 82), e como o que Foucault (2013b) chamou de cuidado de si, maneira pela qual a relação consigo e com o outro, por meio de determinadas técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência. “Entre a prática regrada do discurso de verdade e as práticas históricas e sociais constituídas por estratégias

de poder, não há identidade ou justaposição, mas articulação” (CANDIOTTO, 2010b, p. 49). Dessa forma, a constituição das subjetividades seria a somatória de processos de assujeitamento, por meio de dispositivos de poder, e práticas individuais em suas relações éticas consigo e com os outros. Em suma:

O problema da produção histórica das subjetividades pertence, portanto, ao mesmo tempo, à descrição arqueológica da constituição de um certo número de saberes sobre o sujeito, à descrição genealógica das práticas de dominação e das estratégias de governo às quais se pode submeter os indivíduos, e à análise das técnicas por meio das quais os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e se transformam (REVEL, 2005, p. 85).

Assim, nos capítulos seguintes, traço um histórico da APLIEPAR e descrevo FD que a perpassa, dando ênfase nas relações entre o saber (re)produzido e relações de poder estabelecidas na interface com a (re)constituição da identidade profissional de professores de LI. Para situá-la no contexto social, político e educacional que a precede e determinar as regras da ordem do discurso, dedico um capítulo à contextualização histórica da profissão docente. No próximo capítulo, meu propósito é resgatar os movimentos históricos do conceito de identidade e estabelecer como ele é entendido e operacionalizado neste estudo.

3 IDENTIDADE: UMA CARTOGRAFIA CONCEITUAL

Neste capítulo tenho o propósito de apresentar uma revisão teórica do conceito de identidade e identidade profissional do professor de LI, a fim de apontar as bases que nortearam as discussões a respeito da (re)constituição da identidade profissional de professores de LI em relação às práticas da APLIEPAR enquanto instituição de representação docente. Esta revisão é feita a partir do olhar foucaultiano, buscando articular um conjunto de enunciados e acompanhar movimentos, expansões e aberturas conceituais.

Tem-se observado, atualmente, um crescente interesse em pesquisas sobre identidade em diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas (FEARON, 1999; CÔTÉ, 2006; LEFFA, 2012). Como consequência, discussões teóricas em torno do conceito de identidade têm sido estabelecidas. Essas discussões vêm sendo construídas ao longo do tempo e são influenciadas por conceituações teóricas advindas de disciplinas como a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia. Os argumentos de correntes específicas dentro dessas disciplinas e suas apropriações por diferentes campos de estudo fazem do termo identidade um conceito vasto, rico e complexo (VIGNOLES, 2011). O amplo uso do conceito também pode levar a confusões sobre seu significado e, até mesmo, ao argumento de que o termo identidade se transformou em um conceito que significa tantas coisas que acaba não significando nada (GLEASON, 1983). Nessa mesma linha de argumentação, Rattansi e Phoenix (2005) questionam o uso de identidade como um construto científico produtivo e significativo uma vez que não tem um significado preciso.

Por isso, é importante que se procure entender como esse conceito tem sido utilizado em diferentes tradições de pesquisa e se busque uma organização para um campo de estudos tão fragmentado como hoje se encontram os estudos identitários. Em áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística Aplicada, a Ciência Política, a Educação, os Estudos Culturais, entre tantos outros, a identidade tem sido usada como conceito chave para se entender as relações humanas. Cada uma, no entanto, baseia-se em diferentes perspectivas, as quais têm suas bases em diferentes concepções teóricas (SCHWARTZ, 2001).

Essas diferentes correntes abordam o termo identidade a partir de diferentes ângulos, levando-o a adquirir acepções que podem ser consideradas diferentes, até mesmo divergentes, outras similares e convergentes. Na Psicologia, por exemplo, o termo identidade foi usado no princípio e meados do século passado para se referir à imagem individualizada de si que uma pessoa tem, enfatizando o individual e a relação consigo (OLSEN, 2008). Já alguns sociólogos e antropólogos, que se interessaram e se dedicaram ao estudo da identidade, destacam aspectos culturais em seu conceito.

Ao se buscar a compreensão do termo em diferentes momentos históricos, percebe-se que o entendimento de identidade enquanto um conceito teórico “dilui-se com o tempo, esfarelando-se de um bloco único e rígido até formar uma nuvem de resíduos que se desmancha no ar” (LEFFA, 2012, p. 59). Esse bloco único e rígido refere-se ao entendimento de identidade enquanto inata e imutável, um conceito sólido e firme que permanecia inalterado, característica da visão do sujeito do iluminismo (HALL, 2011a). Por outro lado, a nuvem residual refere-se à compreensão da identidade enquanto múltipla e efêmera, característica da visão do sujeito pós-moderno (HALL, 2011a). Mas as mudanças de entendimento não são lineares, tampouco as rupturas definitivas.

Buscarei discutir o conceito de identidade levando em consideração as mudanças no decorrer do tempo e a partir de diferentes perspectivas, destacando a distinção entre as visões essencialista e não essencialista (WOODWARD, 2011) e alguns pontos que demarcam divisões e convergências na literatura da área. Tais pontos referem-se ao entendimento de identidade como sendo: a) atributo ou processo; b) pessoal, relacional ou coletiva; c) única ou múltipla; d) imutável, estável ou fluida; e) descoberta ou construída. Posteriormente, abordo a perspectiva pós-moderna de identidade. Na sequência, desenvolvo uma revisão de posturas adotadas no campo da Linguística Aplicada. Por fim, faço um levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil que tomam a identidade como um de seus conceitos centrais.

3.1 IDENTIDADE EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Nos últimos 25 a 30 anos, uma visão se tornou bastante influente, porém não exclusiva, nas Ciências Sociais. Trata-se de uma corrente que entende o mundo a partir da perspectiva pós-estruturalista⁴ e define identidade enquanto um construto que engloba múltiplos fenômenos pessoais, sociais e discursivos e que é fruto de um processo de construção constante. Segundo Block (2006), o desenvolvimento desse entendimento é, em parte, uma resposta a abordagens que têm concepções deterministas da constituição da identidade, sejam elas biológicas ou sociais.

De acordo com uma corrente forte do determinismo biológico, as pessoas são o que seus genes as tornam, isso aplicado tanto a características físicas, como ao comportamento. O psicólogo e psicopatologista Baron-Cohen (2003) adota essa postura ao explicar que tanto características físicas como comportamentais dos seres humanos estão relacionadas a seus genes e à sua evolução.

A corrente estruturalista social, que tem suas bases na sociologia de Emile Durkheim (1999), e encontra em Claude Levi-Strauss (1970) um expoente, aborda a identidade a partir da busca por leis universais que governem o comportamento humano. O ser humano é compreendido como um produto das condições sociais nas quais vive. Em outras palavras, ele é determinado pelos grupos sociais dos quais participa.

Em ambas as correntes, “indivíduos são formados e moldados, ou seja, determinados, por formações que os precedem, sejam estas de natureza biológica ou social”⁵ (BLOCK, 2006, p. 12). Essas abordagens são conhecidas como essencialismo, que para Woodward (2011) são um conjunto de características cristalinas e autênticas que não sofrem alteração com o passar do tempo. Mary Bucholtz (2003, p. 400) define essencialismo como uma abordagem na qual

⁴ Nesse estudo, compreende-se pós-estruturalismo a partir de perspectiva filosófica enquanto um conjunto de investigações contemporâneas que negam ou transformam os princípios teóricos do estruturalismo e propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão.

⁵ [...] individuals are formed and shaped – in a word, determined – by formations which precede them, be these biological or social in nature.

[...] os atributos e comportamento de grupos sociais podem ser determinados e explicados em referência à cultura e / ou características biológicas entendidas como inerentes ao grupo. Como uma ideologia, o essencialismo se baseia em duas concepções: (1) que grupos podem ser claramente delimitados; e (2) que membros de grupos são mais ou menos parecidos.

No entanto, a posição determinista de constituição identitária e a crença no "eu" imutável têm sido questionadas por teóricos sociais e estudiosos de diferentes campos. Assim, surge a ideia de um sujeito que se estrutura a partir da interação e relações com outras pessoas em contextos sociais e históricos específicos, e de um indivíduo pós-moderno, na qual a identidade é um construto múltiplo e dinâmico. Em consonância com essa ideia, Beijaard, Meijer e Verloop (2011, p. 3) argumentam:

Em geral, o conceito de identidade tem diferentes significados na literatura. O que estes vários significados têm em comum é a ideia de que a identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre em um campo intersubjetivo e pode ser melhor caracterizado como um processo em andamento.

Os estudos do filósofo e interacionista simbólico George H. Mead (1934) e do psicólogo Erik H. Erikson (1968) são de especial interesse para a conceituação de identidade, segundo Beijaard, Meijer e Verloop (2011). Estes afirmam que Mead definiu o conceito de identidade em relação ao conceito de *self*, concentrando-se nas relações interpessoais dos indivíduos em contextos sociais nos quais haja comunicação, além da representação de suas teorias, atitudes e crenças sobre si mesmos. Já Erikson, que propôs a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia, “esboçou um conceito cronológico e mutável de identidade” (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 3), entendendo-a não como algo que se tem, um atributo fixo, mas como algo mutável, que se desenvolve ao longo do tempo, devido ao desenvolvimento biológico e psicológico dos indivíduos em fases e sua interação com o meio em que vivem. Os trabalhos de Erikson e Mead são, portanto, seminais para as correntes pós-estruturalistas de estudos identitários por romperem com a noção imutável de identidade, mesmo que ainda guardem traços da visão determinista biológica e sociológica.

Contudo, tanto Erikson (1968) como estudiosos da Psicologia que se baseiam em seus postulados (KROGER, 2007) acreditam que a

identidade é única, singular e relativamente estável, sofrendo alterações no decorrer de longos espaços de tempo. Côté (1993) afirma que, para Erikson, a identidade é definida como um atributo pessoal que se desenvolve em processo de interface entre a psique interior e o mundo social exterior de igualdade e diferença através do tempo, igualdade das características pessoais e diferença em relação a outras pessoas. Nesse processo, o amadurecimento biológico e a participação em grupos sociais específicos são determinantes.

A teoria identitária que se baseia nos postulados de Mead define identidade a partir da interseção entre o “eu” e o social, principalmente na ideia de que o “eu” reflete o social, que por sua vez reflete o “eu”. Para esta corrente, o termo identidade é usado para se referir ao “eu”, que varia de acordo com o grupo com o qual as pessoas interagem. Assim, as identidades são várias, uma para cada grupo, e são estáveis. O que muda é a saliência adquirida por uma ou outra, dependendo do momento e do grupo com o qual a pessoa está interagindo. A identidade é entendida, assim, como o papel que o indivíduo exerce em determinado contexto, sendo, portanto, múltipla (STETS; BURKE, 2000). Além disso, essa visão entende a identidade como socialmente influenciada, ao mesmo tempo em que prevê que o indivíduo influencia o social a partir de sua agência, acrescentando um fator de rompimento com o determinismo social.

Tajfel e Turner (1986), responsáveis pelo desenvolvimento da teoria social da identidade, têm suas bases em Mead e focam suas pesquisas no papel de relações interacionais em determinados grupos, no processo de desenvolvimento da identidade. Muitas pesquisas na Psicologia Social, atualmente, se baseiam em suas perspectivas e ideias. Já pesquisas em Psicologia Desenvolvimental, em sua maioria, se baseiam nos estudos de Erikson. Essas visões são características do sujeito sociológico definido por Stuart Hall (2011a).

Estudos identitários de perspectiva discursiva, como os da Linguística Aplicada (VARGHESE et al., 2005; MOITA LOPES; FABRICIO, 2004; LEFFA, 2012), se baseiam na perspectiva da teoria social pós-estruturalista (BAUMAN, 2005; HALL, 2011a, 2011b; WOODWARD, 2011) e concepções filosóficas pós-estruturalistas (FOUCAULT, 1972; DERRIDA, 1978). Nessas perspectivas, o sujeito pós-moderno não tem sua identidade estruturada em

torno de um “eu” coerente e, passa a ser entendido como um ser em constante transformação, uma produção histórica, social, cultural e discursiva, definido por relações interpessoais. Com isso aumenta o interesse por entender as relações e os contextos que influenciam a constituição dessa identidade. Muitos teóricos e estudiosos pós-modernos, de diferentes áreas do conhecimento, que têm se interessado pela temática identitária, a fim de buscar entendê-la e defini-la, partilham desse entendimento e “todos, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2011b, p. 103).

As diferentes perspectivas adotadas nos estudos identitários, que foram delineadas acima, são responsáveis pela complexidade e dificuldade de criação de um campo integrado. Há confluências e divergências entre as visões. Uma das divergências diz respeito ao entendimento do conceito de identidade enquanto um atributo ou processo individual, relacional ou coletivo.

As perspectivas que têm suas bases nos postulados de Erikson, como a psicologia do “eu”, tendem a focar em aspectos individuais, características pessoais e processos individuais de desenvolvimento identitário. Por outro lado, as perspectivas sociais e discursivas defendem que as identidades são constituídas em processos sociais e dão enfoque a aspectos relacionais e coletivos da identidade. A linha teórica da identidade social defendida por Tajfel e Turner (1986), apesar de dar enfoque a interações e processos relacionais, com pouca ou nenhuma atenção a aspectos individuais, considera que a identidade é constituída por ambos os aspectos, individual e social ou coletivo.

Outro ponto bastante discutido, diz respeito à conceituação de identidade enquanto estável ou em constante fluidez. Para a corrente da Psicologia do Desenvolvimento, que se baseia principalmente em Erikson (1968), a identidade é relativamente estável. As mudanças, apesar de ocorrerem, são um processo em longo prazo. Entende-se que a identidade tende a se estabilizar durante a adolescência ou início da vida adulta, e se manter mais ou menos estável a partir de então, sofrendo pequenas alterações no decorrer da vida que são influenciadas por interações sociais.

Por outro lado, as perspectivas da Psicologia Social e discursiva veem a identidade como um processo em constante movimento. Para a teoria social da identidade (TAJFEL; TURNER, 1986), dependendo do contexto no qual

o indivíduo se encontra, suas identidades sofrem alterações dramáticas. Alguns estudiosos dentro da perspectiva discursiva afirmam que “a identidade é extremamente volátil e efêmera. Não é algo que existe de modo permanente; muda a todo instante, às vezes durante o tempo de um enunciado” (LEFFA, 2012, p. 76).

A ideia de uma identidade única (ERIKSON, 1968) ou de múltiplas identidades (RATTANSI; PHOENIX, 2005), além de divergente não é muito clara, mesmo dentro de uma mesma corrente teórica. Na teoria identitária social, o indivíduo é considerado como tendo diferentes identidades, de acordo com os grupos com os quais interage. No entanto, não fica muito claro se são múltiplas identidades, de fato, ou diferentes aspectos de uma mesma identidade que se sobressaem dentro de contextos específicos. Para a perspectiva discursiva, a identidade é multifacetada. Pode-se concluir do uso desse termo que se trata de uma identidade com várias faces ou de várias identidades que se juntam em um mosaico.

Por fim, o entendimento de que a identidade seja construída ou descoberta, também é um ponto de controvérsia. Uma perspectiva de descoberta implica em afirmar que exista uma identidade inata ou um conjunto de potenciais inerentes ao indivíduo e que ele vai descobrindo-a (WATERMAN, 1984). Essa perspectiva está relacionada ao conceito filosófico essencialista de “eu verdadeiro” (*true self*). Por outro lado, a identidade pode ser entendida como uma construção ou criação. A isso se alia a negação de existência de um “eu” essencial, de uma natureza intrínseca e coloca-se ênfase em interações sociais.

A perspectiva psicológica de desenvolvimento tende a teorizar a identidade com base no pressuposto de que há algo de inerente no indivíduo, embora valorize as interações como forma de trazer o que chamam de potencialidades, à tona. A corrente discursiva nega qualquer forma de essencialismo e advoga a favor da construção social. Para Waterman (1984), a ênfase no construcionismo social e na ausência de qualquer essência leva o indivíduo a lidar com um número praticamente ilimitado de escolhas e construções possíveis, o que gera “o dilema existencialista”, chamado por Hall (2011a) de a crise identitária.

Schwartz (2001) argumenta que essas duas perspectivas, aparentemente incompatíveis, se integram em processos de constituição

identitária nos quais tanto o pessoal quanto o coletivo atuam. Para o autor, a construção identitária a partir das interações sociais é um caminho de autodescoberta e descoberta de potenciais.

Essa breve descrição de pesquisas e abordagens aos estudos identitários, apesar de limitada, ilustra a variedade do campo. Alguns autores (e.g. HITLIN, 2003; SCHWARTZ, 2007; VIGNOLES, 2011) argumentam que as diferentes perspectivas têm mais em comum do que possa parecer, em um primeiro momento, e que ao se levantar e discutir as diferenças, seja possível identificar as semelhanças e avançar no entendimento e composição de um campo mais integrado.

Parece-me possível avançar na construção de um campo mais coeso e integrado. No entanto, é preciso demarcar as diferenças entre algumas concepções, para não se correr o risco de fazer parecer que todos têm a mesma visão. Propor um campo integrado não é apagar as divergências, mas fazê-las aparecer e trabalhar para mostrar como se operacionalizam em pesquisas aplicadas. Para os propósitos desse estudo, apoio-me nos pressupostos da perspectiva discursiva, que têm suas bases na visão pós-moderna de identidade, que delimito na sequência.

3.2 PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

O teórico cultural Stuart Hall (2011a), ao explorar questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia⁶, afirma que o mundo social está passando por um processo de mudanças que está deslocando as sociedades modernas e desestabilizando suas referências. Essa perda de referências estáveis e unificadas afeta também os sujeitos, tanto na sua relação com o mundo social, como consigo. Essa descentração do sujeito, “esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidades’ para o indivíduo” (HALL, 2011a, p. 9).

⁶ Hall (2011a) utiliza o termo “Modernidade Tardia” com referência ao período posterior aos anos 1960. Ele afirma que esse é um período marcado por mudanças estruturais da sociedade e, consequentemente, mudanças nas identidades dos sujeitos. Esse autor também utiliza o termo pós-modernidade com o mesmo sentido. Autores como Giddens (2002) e Chouliaraki e Fairclough (1999) optam pelo termo Modernidade Tardia (em inglês: *late modernity*). Já Bauman (2005) utiliza o termo Modernidade Líquida ou Época Líquido-Moderna.

O sociólogo Anthony Giddens (2002) aborda a questão da identidade enfocando essas mudanças na vida social que o autor define como mudanças institucionais acarretadas pela modernidade tardia, as quais perpassam e afetam os aspectos mais pessoais, as características mais íntimas de nossa existência. Isso leva o indivíduo a perceber-se como fragmentado na mesma medida que percebe suas referências sociais como deslocadas e fragmentadas.

Bauman (2005) corrobora esse entendimento ao afirmar que a modernidade líquida gera uma mudança dos significados das instituições e fluidez das identidades. Para o autor, as características culturais dessa época líquido-moderna fazem com que indivíduos se deparem com a possibilidade de múltiplas identidades que são negociadas, construídas e desconstruídas no transcorrer da vida. O autor argumenta que nessa época, da modernidade líquida, a identidade torna-se um tema de preocupações e controvérsias, pois passamos por diferentes comunidades de ideias e princípios que podem gerar situações conflitantes.

O autor afirma que há dois tipos de comunidades das quais participamos: As comunidades de vida e destino, como a família, cujo pertencimento não é uma questão, pois está dado, e as comunidades de ideias e princípios, que podem ser conflituosas, pois o pertencimento implica em escolha. Além disso, as ideias e princípios com os quais nos deparamos no mundo, no contexto pós-moderno, são diversas e efêmeras, tendo implicações para nossas identidades que podem ser diversas e efêmeras, baseadas nas ideias, nem sempre coerentes, que adotamos.

Para o crítico cultural Kobena Mercer (1994), a instabilidade e fragmentação daquilo que se supunha fixo e estável gera um conjunto de dúvidas e incertezas, a chamada crise de identidade, e suscita a necessidade de entendimento dos vários processos envolvidos na constituição dessa identidade móvel, fluida e múltipla.

Woodward (2011) também argumenta a desestabilização de estruturas supostamente fixas e a crise identitária que se liga a esse processo. Para a autora, as transformações sociais, políticas e econômicas sofridas na modernidade tardia são a causa dessa nova percepção de instabilidade. Com isso, a identidade ou os processos de identificação são afetados e passam a

refletir as características do contexto no qual se desenvolve. Portanto, afirma a autora, em oposição a perspectivas essencialistas que sugerem haver algo de fixo, autêntico e cristalino na identidade, estas passam a ser consideradas como fluidas, contingentes e efêmeras.

Nessa discussão, a autora considera problemático analisar a identidade a partir de oposições binárias fixas. Por isso, propõe o uso do conceito de *différance* desenvolvido pelo filósofo da linguagem Derrida (1978) que sugere “uma alternativa ao fechamento e à rigidez das oposições binárias. Em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento” (WOODWARD, 2011, p. 54). Assim, Woodward (2011) define identidade como sendo um processo relacional e marcado pela diferença. Sua existência é dependente de uma outra identidade que ela não é, ou seja, ela se caracteriza por um não ser, por uma identidade que difere dela, mas que, no entanto, existe por causa dela.

Para Woodward (2011, p. 56), as identidades são constituídas nessa relação de diferença com outras identidades, por nossas subjetividades, aliadas ao “contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos”. Portanto, as múltiplas identidades que assumimos, no decorrer de nossas vidas, são constituídas em processos relacionais, marcadas por interações simbólico-subjetivas e ligadas ao contexto social e histórico a que pertencemos.

A abordagem do sociólogo francês Claude Dubar, sobre socialização e identidade profissional, se alinha aos pressupostos da concepção pós-moderna de sujeito e identidade e tem orientado alguns estudos sobre identidade docente no Brasil. Nessa perspectiva, prevalece a preocupação em abordar uma ideia que se tonou recorrente, a crise das instituições escolares, e como tal crise se associa ao trabalho docente. O estudo das negociações identitárias, com foco nos processos de construção – individual e coletiva – das identidades docentes, ganha destaque. Busca-se observar e compreender os processos de negociação em torno da constituição identitária profissional docente, em meio a relações sociais e políticas em contextos de trabalho.

No livro *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (2005), Claude Dubar analisa os mecanismos de construção das identidades profissionais que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional

dos indivíduos e se articulam a processos de socialização. O autor aborda a questão identitária analisando dois eixos, o contexto de atuação como espaço culturalmente marcado e a trajetória subjetiva socialmente construída do indivíduo. Para Dubar (2005), é na articulação desses dois eixos que cada um se define, simultaneamente, como ator de um sistema sócio-histórico determinado e produto de uma trajetória específica.

Portanto, a constituição identitária para Dubar resulta da interação entre dois processos socialmente relacionados que o autor caracteriza como formas identitárias. São elas a socialização relacional dos atores em interação em um contexto de ação (as identidades para o outro) e a socialização biográfica dos atores engajados em uma trajetória social (as identidades para si). A identidade é resultado de uma relação entre os contextos de atuação e a história de formação de cada um. Assim, a teoria sociológica, conforme apresentada por Dubar, articula dois processos identitários. O primeiro refere-se à atribuição de identidade pelas instituições e pelos pares em interação com o profissional, dentro dos contextos de atuação nos quais o indivíduo está inserido. Nesse processo estão articuladas relações de poder entre os atores envolvidos e a legitimidade dos atributos profissionais que são impostos. O segundo processo refere-se à incorporação, à constituição da identidade pelos próprios indivíduos, e deve ser analisado a partir de trajetórias por meio das quais os indivíduos constroem as identidades para si.

Em sua concepção teórica de constituição identitária, Dubar considera que as identidades são construções sócio-históricas mediadas pela linguagem. O autor considera ainda que, mesmo sendo a identidade uma construção constante, ela guarda traços de posições herdadas de gerações precedentes, ao mesmo tempo que se reconstitui por meio de estratégias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar. Por meio da socialização e construção identitária no campo do trabalho e da formação profissional nos quais os indivíduos estão inseridos, estes buscam dar sentido a suas ações e conquistar reconhecimento profissional, ao mesmo tempo em que contribuem na atribuição de status profissional e social a seus pares. Segundo Dubar (2005), nesse contexto as interações constroem e reconstróem, incessantemente, as identidades

profissionais, os desenhos institucionais e as dinâmicas sociais, ao mesmo tempo em que estas influenciam aquelas.

Essa concepção de identidade partilhada por diferentes autores das Ciências Sociais, nem sempre foi assim. A concepção pós-moderna de sujeito e pós-estruturalista de identidade surgiu após uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno que romperam com as concepções de sujeito do iluminismo e sujeito sociológico, como argumenta Hall (2011a).

O sujeito do iluminismo, afirma o autor, era um indivíduo racional, centrado e unificado. Ele era visto como possuidor de um núcleo que emergia com ele em seu nascimento e desenvolvia-se com ele, conservando sua essência, ao longo de sua vida. O sujeito sociológico, por sua vez, refletia a complexidade do mundo moderno e das identidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural. No entanto, a noção de núcleo ou essência, ainda prevalecia. Já o sujeito pós-moderno não é compreendido como possuidor de uma essência que delimitaria o desenvolvimento de sua identidade; esse sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade não é um atributo, mas um processo de constituição fluido, mediado por interações, muitas vezes contraditório e não resolvido.

Hall (2011a) aponta cinco avanços na teoria social no período da modernidade tardia cujo resultado foi o descentramento do sujeito cartesiano e surgimento da concepção de sujeito pós-moderno com identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas.

O primeiro desses descentramentos, segundo o autor, refere-se às tradições do pensamento marxista, especialmente à interpretação que seus seguidores deram, na década de 1960, a suas afirmações a respeito do homem não ser fonte de seu agir, mas resultado das condições históricas que lhes são apresentadas. Dessa forma, há um deslocamento da noção de essência universal do homem.

“O segundo dos grandes ‘descentramentos’ no pensamento ocidental do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud” (HALL, 2011a, p. 36). A teoria de Freud, segundo Hall (2011a), ao abordar identidade, sexualidade e desejos com base em princípios simbólicos e inconscientes, desestabiliza a noção de indivíduo racional portador de uma identidade fixa e unificada. Além disso, abre espaço para a conceitualização de identidade

baseada em processos inacabados de identificação, realizados na interação com o “olhar” do outro.

O terceiro descentramento analisado está ligado ao trabalho desenvolvido pelo linguista Ferdinand de Saussure. Para Hall (2011a), o trabalho de Saussure possibilitou pensar a identidade em termos de similaridade e diferença, analogamente ao que é feito com o significado que surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm no interior de um código. Além disso, baseado em Derrida, Hall (2011a) afirma que assim como o significado que não pode ser fixado de forma definitiva, pois carrega ecos de outros significados, a identidade nunca está finalizada, é um processo em constante transformação e carrega ecos de suas relações com outras identidades possíveis.

O quarto descentramento refere-se ao trabalho do filósofo Michel Foucault. Hall (2011a) argumenta que a genealogia do sujeito moderno de Foucault enfatiza a governamentalidade e o poder disciplinar que consistem em manter a vida, as ações e o corpo dos sujeitos sob controle e disciplina “com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas ‘disciplinas’ das Ciências Sociais” (HALL, 2011a, p. 43). A partir disso, é possível entender a identidade como relacionada a processos sociais de controle e subordinação, e não como um núcleo fixo e estável do sujeito.

O quinto descentramento mencionado é o feminismo, em sua acepção de movimento social e de crítica teórica. Hall (2011a) argumenta que o feminismo como postura política e crítica abordou temáticas da vida social e privada e “politizou a subjetividade, a identidade e processos de identificação” (p. 46), negando a identidade essencial e fixa.

Ao tratar desses cinco descentramentos, Hall (2011a) argumenta que todos sofreram críticas e não são totalmente aceitos. No entanto, eles favoreceram a possibilidade de ruptura do pensamento pós-moderno com a tradição da concepção de sujeito do iluminismo e sociológico que, acreditava-se, tinham uma identidade inata. Para os propósitos dessa pesquisa, compartilho o entendimento delineado acima sobre a conceituação de identidade do sujeito pós-moderno. Buscarei, baseada especialmente em concepções foucaultianas de sujeito, governamentalidade e poder, discutir a (re)constituição identitária a

partir de práticas sociais situadas. Na sequência, abordo a noção de identidade como um construto discursivo presente na Linguística Aplicada.

3.3 IDENTIDADE E LINGUAGEM

A constituição identitária, tanto social quanto profissional, vem ganhando atenção no âmbito de pesquisas, na contemporaneidade, em diferentes áreas do saber e campos de estudo e também está presente na Linguística Aplicada. Questões econômicas, sociais e profissionais, locais e globais, influenciam o sujeito pós-moderno, fazendo com que ele assuma posicionamentos provisórios e móveis, característicos da própria sociedade, dos espaços que ocupa, os quais são marcados por fluidez, complexidades e hibridismo. Assim, as características do meio social passam a ser características também desse sujeito que nele está imerso. Nesse cenário, a linguagem, compreendida como discurso, influencia a constituição identitária dos indivíduos. A Linguística Aplicada, enquanto ciência da linguagem de caráter interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996), que focaliza o uso da linguagem em diferentes contextos comunicativos e interacionais, vem buscando entender essa constituição enquanto permeada e moldada no e pelo discurso.

Destaco, portanto, como interesse de pesquisa na área da Linguística Aplicada na atualidade, tanto em língua materna como estrangeira, o estudo de questões identitárias. No Brasil, a Linguística Aplicada tem incluído o estudo da linguagem na vida do sujeito social, com o objetivo de compreender a relação desta com sua constituição identitária nas mais variadas situações de interações humanas.

Moita Lopes (2002) aborda a construção discursiva de identidades sociais de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão, na escola e na família, com base em uma visão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais; Moita Lopes e Bastos (2002) reúnem uma coletânea de estudos que enfocam a constituição de identidades na vida social contemporânea; Heberle, Ostermann e Figueiredo (2006) organizaram um volume com pesquisas que discutem questões de gênero social e suas relações com a linguagem em diferentes contextos socioculturais; Kleiman e Cavalcanti (2007) trazem textos que abordam, por um viés notadamente crítico, a linguagem

na vida social, com a preocupação de inserir minorias. Coracini (2007), a partir de uma perspectiva discursiva, com foco no interdiscurso, discute a identidade do professor de língua(s) e do tradutor. Reis, van Veen e Gimenez (2011) organizaram uma coletânea que traz estudos bibliográficos sobre o campo de identidade docente e pesquisas que enfocam a constituição da identidade do professor de LI por um viés discursivo. Reis, Campos e Silva (2014) reúnem artigos que abordam a questão identitária, também por viés discursivo, no âmbito das relações de ensino e aprendizagem.

Nessas pesquisas, fragmentação, fluidez e transitoriedade são características de identidades pessoais, sociais e profissionais, individuais e coletivas. Os sujeitos estão constantemente se constituindo e reconstituindo em meio a contextos mutantes. Quem somos ou quem estamos nos tornando, é compreendido como fruto de relações sociais. Para a Linguística Aplicada, a linguagem constrói o mundo e nos constrói, “os significados com que operamos, inclusive aqueles sobre quem somos, não são dados no mundo, não existem antes da linguagem, mas são produzidos nas práticas discursivas em que atuamos” (MOITA LOPES, 2002, p. 33). Dessa forma, os significados são construídos em práticas discursivas situadas. O que, a princípio, poderia ser visto como algo dado, são formações discursivas.

Assim, a visão de identidades fluidas e mutáveis, constituídas socialmente e marcadas por questões subjetivas, está relacionada às identidades definidas como construções sociais e discursivas, uma vez que os encontros interacionais que temos vão moldando nossa visão de mundo e de nós mesmos (Moita Lopes, 2002). Nessa perspectiva, as identidades não são consideradas inatas, mas fluidas e construídas no discurso. Para Orlandi (2012), as relações de sujeitos e sentidos nas quais as identidades sociais são constituídas são múltiplas, variadas, heterogêneas, fragmentadas, contraditórias e em constante fluxo, fazendo parte das práticas discursivas nas quais atuamos. A autora conclui que discursos e identidades estão imbricados, pois ao mesmo tempo em que interagimos no mundo através da linguagem, construímos o mundo, a nós mesmos e aos outros em um processo contínuo e dinâmico.

De forma geral, essa perspectiva é partilhada por pesquisadores da Linguística Aplicada que se dedicam a estudos identitários. Rajagopalan (2002, p. 344) defende que as identidades são sempre um construto, “são

construídas discursivamente, o que vale dizer que nada há de ordem ontológica nelas”. Moita Lopes (2002) também argumenta a favor de uma visão sociointeracionista de discurso e identidade. O discurso, para ele, é um processo de significação situado social, histórica e culturalmente em circunstâncias institucionais particulares. Esse processo de significação se caracteriza, ainda, pela coparticipação das pessoas, constituindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por meio da linguagem. Assim como Orlandi (2012), o autor afirma que o discurso é o meio pelo qual os participantes constroem sua realidade, a si próprios e aos outros a sua volta, em um movimento fluido e constante.

Moita Lopes (2002) aponta, também, para o caráter múltiplo e, às vezes, contraditório das identidades sociais. Como se constituem nas práticas discursivas das quais participamos e nas quais atuamos, nossas identidades “estão sempre em processo, já que estão se construindo e reconstruindo nessas práticas, isto é, são fragmentadas e multifacetadas” (MOITA-LOPES, 2002, p. 198).

Moita Lopes e Fabrício (2004), ao tratarem da constituição da identidade na sua relação indissociável com linguagem, sociedade, contexto, comportamento e atividades humanas, afirmam que não há constituição identitária fora de práticas coletivas e nessas práticas o sujeito constitui a si e ao outro.

O socioconstrucionismo aponta para o nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros, o que quer dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, ao tornarmos o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói. (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2004, p. 7).

Outro aspecto determinante na construção identitária em práticas discursivas sócio-historicamente situadas são as relações de poder nas quais os participantes estão posicionados (MOITA LOPES, 2002).

Em síntese, a identidade do sujeito pós-moderno não é inata, unificada, segura ou completa, é uma identidade fragmentada e múltipla que se constitui em processos discursivos sociointeracionais de significação, marcados por relações de poder, nos quais o sujeito constitui a si e aos outros. Portanto, só é possível falar de constituição de identidade considerando o sujeito, a

língua(gem) e as práticas discursivas coletivas. Na sequência, discorro sobre a constituição da identidade profissional do professor de língua inglesa a partir de discussões teóricas e da revisão de dissertações e teses brasileiras sobre essa temática.

3.4 MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Uma vez que esse estudo se insere no campo da identidade profissional (docente), busco determinar como esta é compreendida em estudos que me precedem. Inicialmente, destaco as considerações feitas por Varghese et al. (2005), ao desenvolverem um estudo sobre as formas de teorização da identidade profissional de professores/as de línguas. Os autores resumem essa teorização em três princípios gerais: 1. A identidade profissional não é fixa, estável, unitária ou internamente coerente, mas um fenômeno múltiplo, em constante transformação e conflito, sendo, ao mesmo tempo, transformador e transformado; 2. A identidade é relacional, ou seja, a constituição identitária está relacionada ao contexto social, cultural e político; e 3. A identidade é vista como um construto basicamente discursivo, ou seja, ela é negociada e constituída por meio do discurso.

Esses princípios destacados pelos autores estão em consonância com as concepções teóricas delineadas na seção anterior e relacionam-se com o que é defendido nas pesquisas desenvolvidas no campo de estudos de identidade profissional docente na Linguística Aplicada no Brasil.

Para melhor entender como a identidade profissional do professor de inglês é teorizada, e a partir de que enfoques estudos desse campo são realizados, desenvolvi uma pesquisa de base bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da CAPES. Como critérios de busca, utilizei: 1. Termos, “Identidade” e “Professor de LI”; 2. Assunto, “Língua Inglesa”; e 3. Período de defesa, 2005 a 2015. O resultado da busca gerou um corpus de 30 trabalhos, 9 teses e 21 dissertações. Após leitura e fichamento dos trabalhos, destaco algumas considerações sobre estes estudos acerca da identidade profissional de professores de inglês no Brasil.

3.4.1 Identidade Profissional de Professores de LI no Brasil

A maior parte dos trabalhos analisados faz referência a conceitos de identidade; apenas duas dissertações não o fazem. Essas definições fundamentam-se em considerações teóricas pós-estruturalistas de estudos sociológicos que entendem a identidade em oposição a critérios essencialistas, compreendendo-a não como atributo inato e fixo, mas como um processo social, histórico e psicológico mutável. Suas considerações se alinham, ainda, ao entendimento de identidade enquanto construto linguístico-discursivo, advindo de reflexões teórico-conceituais da Linguística Aplicada.

Além dessas características conceituais comuns, alguns estudos enfatizam o aspecto relacional e interacional da identidade (PERIN, 2009; CALVO, 2013; SILVA, 2014; EL KADRI, 2014), sua natureza multifacetada, híbrida e fragmentada (CHAVES, 2010; PAULA, 2010; BÜHRER, 2012; BARBOSA, 2014) e o papel das relações de poder em meio a sua constituição (BARROSO, 2009; VELASQUEZ, 2013).

Com relação à identidade profissional, nem todos os estudos analisados explicitam uma conceituação. Três das nove teses analisadas e 11 das 21 dissertações, ou seja, quase cinquenta por cento dos trabalhos, não trazem conceituações de identidade profissional. Os demais relacionam identidade profissional ao entendimento que adotam de identidade e acrescentam, a esse entendimento, aspectos de natureza profissional específica. Os aspectos que delineiam a identidade profissional são de ordem contextual (práticas profissionais educacionais e prescrições profissionais); relacional (relações dialógicas entre os profissionais e dos profissionais com as demandas) e subjetiva (visão social da profissão e representações de si como profissional e da profissão).

Quanto ao enfoque a partir do qual os estudos são desenvolvidos, todas as dissertações e teses têm foco no desenvolvimento, (re)construção da identidade do professor de LI em contextos educacionais formais, seja o contexto de formação inicial, com 11 estudos, ou o contexto de atuação profissional (educação básica, ensino superior, escola de idiomas), com 18 estudos.

As perspectivas teórico-analíticas são linguísticas e/ou discursivas, todas enfatizando o papel da linguagem na constituição identitária, sendo a linguagem compreendida como ação, atividade humana, representação ou discurso. Os estudos se caracterizam, ainda, por empreenderem as análises com base em perspectivas linguístico-discursivas (Análise do Discurso, Análise do Discurso Crítica, Funções da Narrativa) ou categorização temática indutiva e/ou dedutiva.

Os trabalhos analisados se caracterizam, também, por enfatizarem aspectos objetivos, como a relação do professor com o livro didático (SILVA, 2014) e aspectos subjetivos, como crenças e emoções (BARBOSA, 2014) na constituição da identidade docente. O que eles têm em comum é considerar esses aspectos a partir de um ponto de vista linguístico-discursivo. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, questionários e grupos focais. A análise desses dados busca ressaltar processos de significação na e pela linguagem nas quais professores, em formação inicial ou em atuação profissional, discorrem sobre suas crenças, desejos e posicionamentos em relação a si e ao outro, e em relação a objetos presentes em suas atividades profissionais. Assim, as identidades fluidas, fragmentadas e mutáveis são construídas em processos de reflexão sobre aspectos subjetivos e objetivos. O Quadro 2 sintetiza a análise das dissertações e teses. Na sequência, relato as pesquisas, mais detalhadamente, com base em seu enfoque.

Quadro 2 – Síntese Analítica das Dissertações e Teses

Conceito de identidade	Identidade	Duas dissertações das 21 analisadas não apresentam conceituação teórica de identidade. As demais e as nove teses se baseiam na perspectiva discursiva de identidade e apresentam considerações teóricas pós-estruturalistas baseadas em estudos sociológicos, em especial nos autores Zigmunt Bauman (2005) e Stuart Hall (2011a, 2011b). Dão ênfase aos seguintes aspectos: 1. Aspecto relacional e interacional da identidade (PERIN, 2009; CALVO, 2013; SILVA, 2014; EL KADRI, 2014); 2. Natureza multifacetada, híbrida e fragmentada (CHAVES, 2010; PAULA, 2010; BÜHRER, 2012; BARBOSA, 2014); 3. Papel das relações de poder (BARROSO, 2009; VELASQUEZ, 2013).
------------------------	------------	--

	Identidade Profissional	Seis das nove teses e 10 das 21 dissertações trazem conceituações de identidade profissional, relacionando-a ao conceito de identidade na perspectiva discursiva e aliando-a a características da profissão docente.
Contexto	Educação Formal	11 estudos são desenvolvidos em contexto de formação inicial.
		18 estudos são desenvolvidos em contexto de atuação profissional
Foco	Aspectos Subjetivos	16 estudos enfatizam aspectos subjetivos, como crenças, emoções e representações, na constituição da identidade docente.
	Aspectos Objetivo-contextuais	14 estudos enfatizam aspectos objetivos, como objetos do contexto de formação ou atuação profissional e os próprios contextos, na constituição da identidade docente.
Perspectivas Teórico-Analíticas	Perspectivas linguístico-discursivas	Todos os trabalhos se pautam em perspectivas linguístico-discursivas para seu desenvolvimento. Entre essas perspectivas estão: Narrativa, Análise do Discurso Pecheutiana, Análise de Discurso Crítica, Perspectiva Enunciativo-Dialógica Bakhtiniana, Perspectiva Sociointeracionista da Linguagem, Perspectiva Linguístico-Lexical.
Resultados	Conceito de Identidade Profissional	A partir de síntese dos resultados dos trabalhos é possível propor um conceito. A identidade profissional do professor de língua inglesa é fluida, multifacetada e transitória, se constitui e se reconstitui no e pelo discurso em situações de interação profissional marcadas por relações de poder e sofre influências de aspectos profissionais, sociais e pessoais.

Fonte: A autora, 2017

3.4.1.1 Aspectos subjetivos

Para Woodward (2011), nossas subjetividades, definidas como nossos pensamentos mais íntimos, aliadas ao contexto nos quais estamos inseridos e à linguagem que usamos, ajudam a dar sentido e constituir nossas identidades efêmeras. Alsup (2006), dentro dessa concepção, afirma que as subjetividades englobam crenças e sentidos de si que nos constituem. As pesquisas, abaixo relacionadas, enfatizam a relação de fatores subjetivos, como crenças, representações e significações, na constituição da identidade docente.

Barbosa (2014), Rollemberg (2008), Velasques (2013), Faria (2013), Fadini (2013), Barcaro (2012), Lunardi (2011) e Fernandes (2009)

pautam-se em perspectiva narrativa. Já Souza (2012), Correa (2010) e Loures (2007) têm perspectiva discursiva, baseada em Pêcheux, enquanto Barroso (2009) utiliza perspectiva discursiva e a Linguística Sistêmico-Funcional. Falcão (2005) usa o discurso enquanto interação como perspectiva; Silva (2012) utiliza a perspectiva enunciativa dialógica de Bakhtin; Gamero (2011), a perspectiva sociointeracionista da linguagem de Bronckart e Ialago (2007) baseia-se em uma perspectiva linguístico-lexical.

A tese de Barbosa (2014), de perspectiva narrativa, tem como foco a (re)construção da identidade profissional de professores de inglês em formação inicial, influenciada por subjetividades pessoais e profissionais. A autora analisa um conjunto de dados de uma coleta longitudinal de 2 anos que incluiu textos produzidos pelos alunos-professores em interações em sala de aula e em uma comunidade virtual de aprendizagem e entrevistas. A partir desses dados, Barbosa (2014) enfatiza crenças, emoções e ideologias na constituição da identidade profissional.

Rollemberg (2008) discute o processo social de (re)configuração das identidades profissionais de professores de inglês como língua estrangeira, analisando narrativas que emergem em entrevistas de pesquisa. Ao narrar suas trajetórias profissionais e planos para o futuro, os professores revelam fatores subjetivos que influenciam suas identidades profissionais num processo de constante ressignificação.

A dissertação de Velasques (2013) também utiliza narrativas. Seu objetivo é analisar representações de professor que alunas-professoras projetam e como estas se relacionam com a constituição de suas identidades, ou seja, como as alunas-professoras entendem e significam subjetivamente a imagem de professor e como isso afeta suas identidades profissionais, é o foco desse estudo. Faria (2013), por sua vez, enfatiza as crenças de alunos-professores no processo de sua constituição identitária por meio de análise interpretativa indutivo-dedutiva de dados gerados com observações de aulas, gravações de aulas, questionários, narrativas e grupos focais.

Fadini (2013), com base em pressupostos da narrativa autobiográfica, analisa relatórios de estágio produzidos por alunos-professores com o objetivo de compreender como eles representam suas experiências e como estas se relacionam à constituição de suas identidades profissionais.

Barcaro (2012) também utiliza a metodologia narrativa na busca pela compreensão de suas experiências pessoais e profissionais e sua constituição enquanto professora. A ênfase é colocada na representação de si e do outro no processo de sua constituição identitária profissional. Na mesma linha de pesquisa narrativa, Lunardi (2011) analisa a constituição identitária de uma participante e a sua própria, enfocando representações e os significados que as duas atribuem a processos pessoais e profissionais.

Fernandes (2009) toma a perspectiva narrativa e a associa a categorias da Linguística Sistêmico-Funcional para desenvolver as análises. Seu objetivo é investigar as representações de experiência docente e construção de significados. A ênfase é colocada nas representações subjetivas da professora participante em relação à sua identidade profissional. Loures (2007), por sua vez, tem como objetivo investigar, a partir de representações, processos identificatórios construídos por alunos-professores de um curso de Letras-inglês. Seu foco está no papel que as representações desempenham nos processos identificatórios desse professores em formação inicial.

Souza (2012), com base na perspectiva discursiva pecheutiana, busca contribuir para a discussão em torno da formação de professores de línguas estrangeiras, analisando a constituição de suas identidades a partir da análise das representações de língua, professor, aluno e ensino-aprendizagem que emergem em seus discursos. Também baseada na análise de discurso de Pêcheux, Correa (2010) analisa representações de aluno, professor e da língua inglesa, nos dizeres de professores voluntários de uma ONG (Organização Não Governamental) e, a partir dessas representações, busca traçar o perfil identitário de professores de inglês.

Barroso (2009) também tem perspectiva discursiva, mas se baseia na Linguística Sistêmico-Funcional. Seu objetivo é investigar como professores de inglês constroem suas identidades através do discurso e identificar quais características consideram fundamentais para a profissão. O foco das análises de Barroso está nas representações que os professores participantes têm da profissão e a relação destas com suas identidades profissionais.

Falcão (2005) tem o objetivo de analisar o processo de construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor de

inglês. A partir de um estudo de caso longitudinal de perspectiva discursiva, a ênfase está nos desejos, crenças e reflexões do aluno-professor em relação à constituição de sua identidade profissional.

Silva (2012), com base na perspectiva enunciativa dialógica de Bakhtin, tem por objetivo estudar os processos de formação identitária de professores de língua estrangeira enfatizando processos subjetivos a partir do olhar que têm de si como professores e falantes da língua estrangeira.

Gamero (2011) usa a perspectiva sociointeracionista da linguagem para desenvolver sua dissertação que investiga se o perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio de representações construídas e das características de (re)textualização no decorrer da pesquisa.

Ialago (2007) usa uma abordagem linguístico-lexical para investigar as representações sociais de um grupo de professores de inglês a respeito de suas identidades profissionais, seus processos formativos e seus saberes docentes. O foco da investigação está na análise das representações sociais e como elas influenciam a identidade do professor.

A partir de uma perspectiva linguística que entende linguagem como modo de expressão, ação e interação, Kobren (2006) tem como objetivo analisar a prática pedagógica do professor não-nativo de inglês, o possível conflito de sua identidade, além de sua postura crítica. Seu foco está nas visões, opiniões e posicionamentos que os professores assumem ao falarem de sua prática.

3.4.1.2 Aspectos objetivo-contextuais

Nesta seção, apresento os trabalhos cujo foco está na influência de aspectos objetivos ou contextuais na constituição da identidade docente. Os trabalhos de Chaves (2010), Kalva (2012), Campos (2013), Jasnievisk (2013) e Silva (2014) enfatizam a constituição identitária em processos relacionais estabelecidos com objetos e elementos do mundo profissional.

A tese de Silva (2014), de perspectiva discursiva, tem como foco problematizar a (re)construção de identidade do professor de inglês na sua relação com o livro didático. A autora analisa dados gerados por meio de

entrevistas e conversas entre pares com professores em atuação profissional e enfatiza a relação dialética do professor com o livro didático. A dissertação de Campos (2013) enfatiza a constituição identitária de alunas-professoras a partir da relação com um objeto, um elemento de sua formação inicial e as representações constituídas sobre aquele objeto.

A dissertação de Kalva (2012) tem como objetivo investigar como alunos e professores desenvolvem suas identidades em um contexto de ensino de inglês como língua franca. A autora enfatiza o papel do livro didático nesse processo e como suas construções discursivas acerca da língua inglesa são determinantes para a (re)constituição identitária de professores e alunos.

A tese de Chaves (2010) também enfatiza o processo de constituição identitária a partir da relação com um objeto, nesse caso o Plano Pedagógico de uma instituição de ensino. A autora tem como objetivo investigar práticas comunicativas e a (re)construção de identidades profissionais no processo de implementação do Plano Pedagógico.

Jasnievski (2013), a partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, analisa a constituição identitária docente em relação às bases de conhecimento do professor, enfatizando os tipos de conhecimento, linguístico e pedagógico, que julgam necessário para sua atuação profissional e os elementos constitutivos do curso de Letras no qual se graduaram.

Perin (2009), Paula (2010), Calvo (2013) e El Kadri (2014) enfatizam fatores contextuais e interacionais em relações profissionais, em grupos com diferentes configurações.

A tese de El Kadri (2014), de perspectiva discursiva, tem enfoque em fatores externos que influenciam a (re)constituição da identidade docente. Desenvolvida em contexto de formação inicial, essa tese busca compreender a transformação identitária de professores em relação à interação com pares mais experientes, a professora supervisora e a professora colaboradora, em um programa de incentivo à docência.

A tese de Calvo (2013) está alinhada a fatores de interação em uma perspectiva discursiva. A autora objetiva analisar processos de negociação, significação e representação em uma comunidade de prática profissional na qual se estabelecem relações entre professoras universitárias formadoras de professores, relacionando fatores dessa interação às identidades profissionais.

Perin (2009) analisa, em sua tese, o desenvolvimento profissional de professoras universitárias formadoras de professores, a partir da sua participação e interação com os pares em uma comunidade profissional. Seu foco está nas interações sociais e profissionais estabelecidas entre os professores no grupo que participam e em que medida essas interações (re)constituem suas identidades docentes.

A tese de Paula (2010), que tem como objetivo analisar as dificuldades da pesquisa colaborativa, tem a relação entre professora participante e professora pesquisadora como foco de análise. Essa relação e as representações que ambas constroem de seus papéis e posições influenciam a (re)constituição de suas identidades e são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Bührer (2012), Rodrigues (2014) e Chiulli (2014) também enfatizam fatores contextuais, porém na relação entre professor e aluno em sala de aula. Bührer (2012) foca sua tese nas interações estabelecidas em sala de aula, por um aluno-professor, durante o estágio supervisionado no curso de formação inicial. A partir dessas interações e das dificuldades inerentes, a autora analisa como o aluno-professor constrói e reconstrói sua identidade profissional.

Rodrigues (2014), em sua dissertação, também enfoca as relações estabelecidas em sala de aula na constituição identitária de uma professora. Seu estudo, desenvolvido em contexto de atuação profissional na educação básica, tem como objetivo analisar as construções e negociações das identidades profissionais na fala, em sala de aula, em interações entre a professora e seus alunos.

Chiuli (2014) desenvolve sua dissertação com foco na interação professor e alunos. Seu objetivo é refletir sobre sua constituição identitária frente à adoção de pressupostos teórico-pedagógicos para o ensino de inglês e a interação com seus alunos em sala de aula.

Audi (2010) usa referencial da Teoria Sócio-Histórico-Cultural para pesquisar a aprendizagem compartilhada por alguns professores de inglês envolvidos em um programa de formação continuada. Seu foco está na análise da relação desse programa com o desenvolvimento profissional e (re)constituição identitária dos professores.

Direciono-me, em seguida, para a síntese da apresentação dos resultados alcançados pelos trabalhos analisados, (re)dimensionamento do conceito de identidade profissional e sua contribuição para a teorização sobre identidade e identidade profissional.

3.4.1.3 Resultados dos trabalhos

Todos os estudos trazem em seus resultados considerações acerca da (re)constituição da identidade profissional de professores de LI que somam ao corpo de conhecimento já existente. As discussões tecidas em relação aos resultados buscam sustentar a importância de aspectos do contexto de formação e atuação profissional, além de aspectos subjetivos como crenças e representações acerca da profissão docente, na constituição da identidade do professor.

Alguns trabalhos destacam em seus resultados o caráter fluido e híbrido, múltiplo e flexível, além da transitoriedade da identidade profissional (ROLLEMBERG, 2008; BARCARO, 2012; VELASQUES, 2013; BARBOSA, 2014). Esse é o caráter da identidade profissional entendida como um processo de identificação de um indivíduo fragmentado, vivendo em tempos líquidos (SILVA, 2012).

Além do caráter, os estudos ressaltam aspectos que marcam a constituição identitária docente. São aspectos de ordem profissional como o conhecimento pedagógico e metodológico, da LI e cultural (FALCÃO, 2005; KOBREN, 2006; LUNARDI, 2011; BÜHRER, 2012; FADINI, 2013; JASNIEVSKI, 2013; RODRIGUES, 2014). Aspectos sociais também estão presentes nessa constituição identitária, como destacam Loures (2007), Ialago (2007), Correa (2010) e Souza (2012). Os aspectos de ordem pessoal e subjetiva como crenças, emoções, desejos e representações de si enquanto profissional e do outro, são marcantes na identidade docente (FERNANDES, 2009; GAMERO, 2011; KALVA, 2012; CAMPOS, 2013; BARBOSA, 2014).

Essa (re)constituição acontece no e pelo discurso em relações profissionais (AUDI, 2010; PAULA, 2010; CALVO, 2013; EL KADRI, 2014) que evidenciam embates de poder, contingências e desejos, empoderamento e agência (CHAVES, 2010; CAMPOS, 2013; VELASQUES, 2013).

Os resultados desses estudos demonstram que há um corpo de conhecimento vasto sobre identidade do professor de LI, no Brasil. No entanto, há carência de sistematização desses resultados de modo a corroborar, redimensionar ou ressignificar as conceituações teóricas existentes. Apenas um trabalho, Barbosa (2014), propõe um conceito de identidade profissional de professores de LI, articulando os conceitos que embasaram sua pesquisa e os resultados alcançados:

Identidade profissional é essencialmente social, re-negociada no e através do discurso/linguagem, na ação social, como também através de imagens que projetamos em nós mesmos e nos outros, bem como das imagens que os outros reconhecem em nós (BARBOSA. 2014, p. 148).

A partir da análise dos resultados das dissertações e teses descritas nesse levantamento bibliográfico, acredito ser possível expandir o conceito proposto por Barbosa (2014). A síntese dos resultados desses estudos permite afirmar que a identidade profissional do professor de LI é fluida, multifacetada e transitória, se constitui e se reconstitui no e pelo discurso em situações de interação profissional marcadas por relações de poder e sofre influências de aspectos profissionais, sociais e pessoais. Os aspectos profissionais dizem respeito a conhecimentos e saberes técnico, linguístico e cultural. Os aspectos sociais que influenciam a (re)constituição da identidade docente referem-se a representações sociais e status da profissão. E os elementos pessoais são emoções, desejos, crenças e representações de si, do outro, da profissão e da LI enquanto objeto educacional e bem cultural.

Entendendo que a identidade do professor de LI tem essas características, ao direcionar meu olhar para as práticas discursivas situadas sócio-historicamente no âmbito da APLIEPAR, buscarei evidenciar que aspectos profissionais, sociais e pessoais estão presentes e em que medida aqueles discursos corroboram ou ressignificam o corpo de conhecimento aqui apresentado, além de buscar estabelecer um diálogo com a conceituação de identidade pessoal, social e profissional delimitadas anteriormente.

4 PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA HISTÓRIA MARCADA POR RUPTURAS E RETOMADAS

No Brasil, a profissão docente vem se constituindo ao longo do tempo sendo perpassada por práticas discursivas contraditórias que ora a valorizam, ora a desqualificam em meio a transformações econômicas e sociais. Nessas práticas, diferentes construções de sentido foram se constituindo; vocação e profissão são um exemplo que ecoam em diferentes momentos e se sobrepõem. Além disso, a profissão docente está permeada por muitas relações, não apenas discursivas, mas com outros atores, particularmente o Estado. Como fenômeno social e historicamente situado, esta profissão chama atenção por aspectos sociais, políticos e culturais, dentre os quais se destacam projetos políticos em disputa.

Nesse contexto, a profissão e a profissionalização docente são temas antigos, recebem atenção há muito tempo, porém são também atuais em sua necessidade de exploração e conhecimento, especialmente no que tange a seu percurso histórico de constituição, às relações entre os discursos que foram caracterizando a docência ao longo do tempo e os posicionamentos ocupados por diferentes atores sociais.

Este capítulo tem o objetivo de trazer uma contextualização e reflexão relacionada à gênese do processo de constituição da profissão de professor no Brasil, enfocando processos de profissionalização docente desde a educação jesuíta na colônia, perpassando o período imperial, a época das escolas normais, a instalação dos cursos universitários, os anos 1980/1990, que marcam o início da democracia brasileira e intensos debates sobre a educação e a formação de professores, o surgimento de associações docentes no cenário nacional, até os dias atuais. Para reconstituir esse percurso histórico, pautei-me em estudos precedentes, em especial os de Costa (1995), Tanuri (2000), Zotti (2004), Saviani (2009), Vicentini e Lugli (2009) e Cacete (2014).

Faço uma abordagem histórica para a compreensão das transformações passadas pelos professores no processo de profissionalização docente, bem como no que diz respeito ao surgimento de instituições e programas de formação profissional. pois, como avalia Nóvoa (1995), a afirmação profissional dos professores é repleta de lutas e conflitos, já que

muitos dos problemas vividos hoje na educação, têm suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história. Minha concepção de história não é evolutiva, embora eu apresente o texto linearmente em relação aos movimentos históricos. O foco está na descrição e discussão de acontecimentos que remetem a uma descontinuidade marcada por rupturas e retomadas.

Como meu objetivo neste estudo é problematizar a (re)constituição da identidade profissional de professores de LI a partir da trajetória histórica de atuação de uma associação de classe, além de abordar a profissão docente como um todo, darei especial atenção à inclusão e profissionalização do docente dessa disciplina.

4.1 EDUCAÇÃO JESUÍTA E AS AULAS RÉGIAS

A profissão docente, como a concebemos hoje, começa a se estruturar em diferentes lugares no mundo, a partir do século XV, em resposta às necessidades da sociedade burguesa, que a partir de suas atividades econômicas, dá uma contribuição significativa ao surgimento do novo homem “cuja concepção de mundo diverge, inteiramente, da concepção de mundo do homem medieval” (COSTA, 1995, p. 63). Esse homem sente a necessidade da transmissão de conhecimentos, principalmente para as crianças, e a escola e a escrita têm um papel importante para a classe burguesa, “formam uma mediação cultural ativa de importância decisiva no processo de emergência da sociedade de classes moderna, inaugurando-se o processo de mobilidade social por meio da escola” (COSTA, 1995, p. 74).

Assim, no início da Idade Moderna, a partir do século XV, começa a se delinear a gênese da educação e da profissão docente contemporâneas, sendo anterior à estatização da escola, que vai ocorrer no século XVIII. Desde o século XVI já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente (NÓVOA, 1995). As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas e a Igreja Católica detinha, nesse período, a tutela do ensino.

Instituições criadas para promover a formação docente começam a ser pensadas em âmbito internacional em virtude da

institucionalização da instrução pública na idade moderna que começam a surgir a partir da difusão de ideias iluministas que defendiam oferta de ensino gratuito e obrigatório. Mas, somente a partir da Revolução Francesa, começa a se impulsionar o processo de formação de professores com a implantação de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado. Iniciativa que se universaliza apenas no século XIX, por meio da multiplicação dessas escolas, em todo o continente europeu.

O Brasil segue a tendência europeia e tem suas primeiras escolas normais fundadas no século XIX, quase uma década após a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, que cria as escolas de primeiras letras em todo território nacional. Até o século XVIII, vivenciamos um período de educação religiosa, na qual os professores eram sacerdotes da Igreja Católica e não se discutia a formação docente em outro âmbito.

A chegada dos portugueses marcou o início de um período de conquista, dominação e imposição da cultura destes sobre os nativos. Para ajudar a atingir o propósito de dominação, os portugueses membros da Companhia de Jesus, tinham a missão de catequizar os índios propagando a fé católica, além de lhes ensinar saberes básicos como ler e contar, uma vez que a alfabetização era requisito para a catequização. Nesse período se iniciou uma educação espiritual e humanística exercida como ocupação secundária por um grupo de religiosos, os Jesuítas (NÓVOA, 1995).

Os Jesuítas permaneceram no Brasil desenvolvendo seu trabalho educacional por um período de 210 anos, até a segunda metade do século XVIII, quando sua atuação passou a ser questionada. A corte acreditava que eles estavam se fortalecendo, acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Com isso, em 1759, por meio de uma ação militar, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território brasileiro. A partir de então, o Marquês instaurou uma educação enciclopédica e laica, com um ensino pelo e para o Estado que se baseava em uma pedagogia autoritária e disciplinar com submissão aos ideais, princípios e cultura europeias (COSTA, 1995).

As reformas pombalinas da década de 1750, nos âmbitos administrativo, econômico e educacional, abarcaram tanto Portugal quanto suas colônias, incluindo o Brasil. Os objetivos de tais reformas eram a modernização da sociedade e desenvolvimento da economia portuguesa, que se via em

desvantagem frente à ascensão capitalista industrial da Inglaterra, adaptar sua maior colônia, o Brasil, à nova ordem, além de propiciar a manutenção e fortalecimento do regime absolutista Português. As mudanças foram várias, no entanto, a reforma educacional é a ação reformadora que nos interessa, uma vez que a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios teve impactos diretos na forma como a educação e a profissão docente no Brasil passaram a ser constituídas.

Assim, a primeira reforma educacional brasileira data de 28 de junho de 1759, quando o Marquês de Pombal promulgou o Alvará Régio que, ao mesmo tempo que expulsava os jesuítas de Portugal e de suas colônias, extinguindo suas escolas e colégios, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Estas aulas eram autônomas e lecionadas por professores distintos, ou seja, não estavam articuladas umas às outras. Esse Alvará também estabelecia normas para a atuação de professores e criava a figura do “Diretor Geral de Estudos”, que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia. O material didático e método de ensino também estavam delimitados no mesmo documento. Assim, o Estado passou a tutelar o ensino.

As aulas passaram a ser ministradas por professores leigos que não tinham formação para o exercício da função docente. Em relação a esse fato, Nóvoa (1995, p. 15) ressalta:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Em 1767 criou-se a Real Mesa Censória que tinha a atribuição de regular os livros usados no ensino e, alguns anos depois, assumiu a tarefa de administrar as escolas menores em Portugal e suas colônias. Assim, as reformas começaram a ser implementadas de maneira mais efetiva. Com a necessidade de melhorias no campo educacional indicados pela Real Mesa Censória, criou-se, em 1772, o subsídio literário, imposto para manutenção dos ensinos primário e secundário. No Brasil, especificamente, a implantação do subsídio literário significou um aumento no número de aulas régias. Porém, elas ainda eram muito

precárias, pois não havia um currículo regular, os recursos eram insuficientes para pagar o professorado e havia escassez de pessoal habilitado disposto a exercer o magistério, segundo aponta Tanuri (2000). A escolarização ainda estava baseada no ensino clássico que seguia os princípios e ideias europeus, influenciada pela pedagogia jesuítica.

O ensino que passou a ser promovido pelo Estado começou com as Aulas Régias em substituição ao ensino religioso promovido pelos jesuítas. Pedagogicamente, essa nova organização não representou um avanço (ZOTTI, 2004), pois diferentemente de Portugal, onde foi implantado um sistema de ensino moderno com aulas nos eixos das línguas, lógico-matemático e das ciências da natureza, no Brasil, as aulas eram restritas ao latim, como instrumento de auxílio à língua portuguesa, ao grego, essencial para teólogos, advogados, artistas e médicos, e à retórica. Além disso, esse sistema de ensino servia a poucos, filhos das incipientes elites coloniais, que eram preparados para ingressar nos cursos superiores na Universidade de Coimbra e outros centros Europeus.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

No período da Reforma Pombalina não foram instituídas escolas de formação profissional para os professores. Este período “caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27). Assim, conforme previa o Alvará Régio de 1759, para exercer a profissão seriam necessárias aprovação e concessão de licença do Diretor Geral. O magistério era, até então, visto como vocação e uma ocupação secundária e não como profissão, por isso não demandava uma formação específica e sim qualidades morais e dedicação (ZOTTI, 2004).

Os processos de institucionalização da formação docente começaram a partir do século XIX. O método Lancaster, o sistema de mestres adjuntos e as Escolas Normais foram as formas institucionalizadas para a

preparação de professores primários. A institucionalização de cursos de licenciatura em nível superior para formação de professores do ensino secundário aconteceu no Brasil apenas a partir da década de 1930.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS NORMAIS

A tarefa de ensinar, no Brasil, a princípio era exercida pelos padres jesuítas e, após sua expulsão, por professores leigos nomeados pelo Diretor Geral de Ensino. No século XIX, começaram a se constituir os primeiros traços da profissionalização da atividade docente, ao mesmo tempo em que ela passou a ser mais controlada pelo Estado. Este tornou os docentes funcionários públicos com a Lei Geral do Ensino de 1827, que institucionalizou um sistema de ensino e a organização estatal do exercício da profissão docente (CASTRO, 2016).

Em 1834 foi promulgado o Ato Adicional, promovendo a descentralização do ensino. Esse ato significou um avanço, por um lado, na medida em que assegurava a gratuidade da instrução primária sob competência das províncias, mas por outro lado promoveu ruptura na organização do ensino que ficou fragmentado nas unidades regionais (TANURI, 2000). As províncias, responsáveis pelo ensino e formação docente seguiram a tendência de adotar o modelo europeu, criando as Escolas Normais.

Assim, as Escolas Normais começaram a surgir no cenário brasileiro a partir da terceira década do século XIX. A província do Rio de Janeiro foi a primeira a criar uma Escola Normal, em 1835, na sua capital, Niterói. Após a escola de Niterói, foram criadas as escolas da Bahia, em 1836, do Ceará, em 1845 e, em 1846, de São Paulo. Outras foram criadas em sequência, muitas das quais tiveram curta duração, ou existência intermitente, sendo fechadas e reabertas, periodicamente. A pioneira Escola de Niterói, por exemplo, foi fechada em 1849 pelo então presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que “considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados” (SAVIANI, p. 144-145, 2009). Essa escola foi reaberta 10 anos mais tarde. A Escola Normal da Corte só foi inaugurada em 1881.

Para Vicentini e Lugli (2009), um dos principais problemas da educação brasileira, até então, era a existência de professores improvisados, professores leigos com péssima formação e mal remunerados. Não havia para a educação brasileira projetos que visassem à ampliação da escolaridade elementar e, por isso, não havia uma proposta de qualificação do professor. A formação docente era precária e os cargos no magistério ofereciam remuneração baixa, o que não atraía interessados para a profissão. As Escolas Normais representaram, nesse período, um avanço na profissionalização docente.

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (NÓVOA, 1991, p. 125).

A Lei Geral do Ensino, de 1827, é o marco da preparação de professores no Brasil. Esta Lei determina que o ensino nas escolas de Primeiras Letras deveria ser desenvolvido a partir do Ensino Mútuo e que os professores deveriam se capacitar nas escolas das capitais das províncias, às suas expensas. Apesar de estabelecer exigência de preparo profissional, a Lei não faz referências a questões pedagógicas.

O Ensino Mútuo ou Método Lancaster, assim chamado por ter sido inventado pelo religioso inglês Joseph Lancaster, era um sistema monitoral no qual o mestre selecionava o melhor aluno para ajudá-lo e aprender com ele a arte do ensino, vendo-o ensinar. Consistia, portanto, em treinar um monitor para atender aos alunos da classe e prepará-lo para o ofício de mestre. Esse método havia sido implantado na Inglaterra, França e Alemanha, entre outros países. A utilização do método lancasteriano ou ensino mútuo foi muito criticada no Brasil, pois os resultados “ficaram muito aquém do esperado. E isso se deu por vários fatores, tais como: falta de professores habilitados, de materiais didáticos apropriados, de edifícios adequados, de recursos financeiros” (CASTANHA, 2012, p. 13).

As escolas normais, estruturadas para oferecer formação profissional aos professores, apresentavam um local específico, estrutura e organização própria, mas tinham um ensino bastante limitado em conteúdo, pois,

segundo Vilella (2000), ao se comparar os currículos da Escola Normal e das escolas primárias, era possível perceber sua quase identidade, exceto pela parte metodológica que incluía o estudo teórico e prático do método Lancaster para os futuros mestres. Sua organização curricular variava de província para província, uma vez que não havia uma instrução normativa unificadora nacional. Para ingressar nessas instituições, era preciso fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade, ser brasileiro, ter bons padrões morais e de costume, e saber ler e escrever. Assim, a nacionalidade, idade e moral foram estabelecidos como critérios de credenciamento/exclusão para o exercício do magistério.

A característica de conduta moral, assim como estabelecido pelo Alvará Régio, continuou sendo um elemento indispensável para o professor, e que seria julgado pelos responsáveis pela admissão na escola de formação por meio de um documento que o candidato deveria apresentar, atestando adequada conduta social e prática de princípios religiosos. Esses atributos se sobrepunham à competência teórica e didática do candidato. Isso, segundo Campos (2002), demonstra que o exercício do magistério, nesse período, continuava mais vinculado a uma concepção de sacerdócio e vocação do que à profissionalização, valorizando-se mais atributos morais e princípios religiosos, em detrimento de conhecimento técnico. Compreendia-se que a função docente deveria ser exercida com abnegação, cuidado, zelo, embora fossem precárias as condições salariais e de trabalho (CABRAL, 2005). A profissão docente era

[...] acarretada pelos minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65).

As seis primeiras décadas do século XIX não foram as mais propícias para a implantação e fortalecimento da Escola Normal. Foi um período de muita instabilidade, de avanços e retrocessos nos processos de formação, constituindo uma descontinuidade na instalação das Escolas Normais, que apenas no final do século se firmaram em várias localidades (VILELLA, 2000). Várias escolas foram abertas, fechadas e reinauguradas. Com isso, criou-se uma atmosfera de descrédito em relação às Escolas Normais. Além disso, elas eram muito criticadas e questionadas enquanto locus de formação e em relação

a suas orientações curriculares, que ora se pautavam em preceitos teóricos, ora pragmáticos (TANURI, 2000).

Ao distinguir seis períodos na história da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) considera que o período de 1827 até o início da Primeira República, quando em 1890 se consolidaram as Escolas Normais, constitui-se época de “ensaios intermitentes de formação de professores”, pois é marcada por inconstância e inconsistência na oferta de cursos de preparação para o exercício da profissão docente.

Sucupira (1996) avalia que a precariedade na formação e baixa demanda, devido, sobretudo, à baixa remuneração oferecida aos professores, foram os fatores responsáveis pela instabilidade das escolas nesse período. Isso resultou na contratação de professores com baixa formação e experiência e, portanto, com poucas habilidades de ensino. Surgiu aí o emprego de aprendizes como auxiliares de professores em exercício, os chamados professores adjuntos, que eram preparados, na prática, até estarem aptos a regerem a própria turma.

A partir da década de 1870, conforme destaca Sucupira (1996), a Escola Normal passou por um processo de revalorização. Isso aconteceu devido ao despertar do interesse da elite intelectual pela defesa da escola pública, apoiada pelo movimento abolicionista e pelos políticos liberais. Esse período foi marcado por significativas mudanças ideológicas, políticas e culturais no país, incitadas pela chamada geração de intelectuais de 1870. A abertura da Escola Normal da Corte, em 1876, foi um dos marcos desse período.

Foi sobretudo a Reforma Educacional de São Paulo empreendida, entre outros, no âmbito da Escola Normal que se encontrava sob a direção de Caetano de Campos, que elevou o prestígio e profissionalização da carreira docente. Sua principal inovação foi criar a Escola-Modelo anexa (VILELLA, 2000). Além disso, o curso, que anteriormente era de 02 anos, passou a ser de 03 e teve o currículo modificado. A reforma curricular incluiu algumas disciplinas exclusivas para estudantes do sexo masculino e outras, para estudantes do sexo feminino. O que demonstra o caráter sexista que a educação tinha na época e refletia também na formação docente. Além disso, inclui disciplinas voltadas para a gestão escolar (REIS FILHO, 1981). Com isso, a Escola Normal da capital paulista passou a ser referência no Brasil.

A “Escola Normal da Praça” tornou-se um símbolo do magistério não só do estado de São Paulo, mas em todo o Brasil. A imponência de sua construção e os contornos de sua proposta pedagógica ficaram para sempre associados a certa importância da formação do professor primário, anunciada já no final do século XIX, e que conheceria seus momentos áureos até meados do século seguinte. Para tanto, os professores já possuíam o seu “palácio”, signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa (VILELLA, 2000, p. 119).

Nesse contexto, a profissão, marcada pela presença masculina, passou a ter um número cada vez maior de professoras, com a aceitação de mulheres nas Escolas Normais. Segundo Costa (1995, p. 163), um dos fatores que explicam o crescimento do número de mulheres na docência é a falta de oportunidade para elas em outros setores, uma vez que não tinham acesso à escolarização especializada como os homens. “Há uma hierarquia no interior da profissão ligada a níveis de formação” (COSTA, 1995, p. 163). Os homens tinham o direito de acesso a qualquer grau de formação e com isso podiam conseguir rápida e legitimamente as posições mais elevadas, enquanto que às mulheres restava ocupar os cargos deixados pelos homens, aqueles que exigiam menor escolarização e, normalmente, tinham remuneração baixa.

Com isso, o magistério viveu nova fase: a chamada feminização do ensino. Segundo analisou Almeida (2004, p. 82):

O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos. A Escola Normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos. A entrada das mulheres nas Escolas Normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino.

Assim, um grande número de mulheres procurou a profissão docente, caracterizando-a primordialmente como uma profissão feminina, o que se tornou um fenômeno internacional. Nos Estados Unidos, por exemplo, na década de 1930, a maioria dos docentes era composta por mulheres, em proporção de 7 em cada 10 docentes (SEDLACK, 1992).

O processo de inserção da mulher na profissão docente é justificado com a associação da profissão à maternidade, o que autorizava a presença da mulher no espaço educativo. “As mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da

lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade” (COSTA, 1995, p. 160). Segundo o autor, o argumento era de que se a mulher pode e deve cuidar bem de seus filhos, também poderia educar outros filhos para a nação. Ele conclui que a sala de aula seria, dessa forma, entendida como extensão do compromisso da mulher com a sociedade, justificando, assim, uma formação muito mais voltada para habilidades de cuidados com as crianças, do que preparo intelectual e caracterizando a profissão docente como missão ou sacerdócio, e menos como profissão.

Segundo Tanuri (2000), a associação da figura da professora com o cuidado materno que marcou a feminização do magistério, os baixos salários e baixo nível de qualificação dos egressos das Escolas Normais foram, já na época do Império, os fatores que contribuíram para a desvalorização social da profissão docente e são a herança que carregamos, até hoje. No entanto, as discussões sobre necessidade de melhor formação docente também datam daquele período.

A Constituição Republicana de 1891 não alterou a competência legislativa do Curso Normal, mantendo-o por responsabilidade das províncias, como instituído pelo Lei Geral do Ensino de 1827. Mas seguiu a tendência de elevação do número de anos de formação primária, implantação do Curso complementar de três anos, antecedendo o Curso Normal, ainda inferior ao secundário que era destinado a preparar para o ingresso no Curso Superior.

Foram inúmeros os decretos imperiais e presidenciais até o final do século XIX. No entanto, do quantitativo de decretos que visavam a implementar ações para a formação docente, pouco se concretizou, conforme aponta Tanuri (1989). No início do século XX, as mudanças no cenário político e econômico do país exigiram mudanças na educação, pois os processos de urbanização e industrialização implicaram em aumento quantitativo de escolas para atender à crescente demanda, o que também exigia mais professores. Assim, como destaca Oliveira (2010), a noção de profissionalização docente começou a crescer, proporcionalmente ao crescimento e organização dos sistemas escolares brasileiros.

O debate educacional se intensificou a partir da década de 1920. Nessa década, influenciado pelo propósito de modernização do país e pelos

ideais da Escola Nova, Francisco Campos, então Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça no estado de Minas Gerais (órgão responsável por questões educacionais na época), implementou a Reforma Francisco Campos. Essa reforma consistiu em mudanças curriculares e estruturais na Escola Normal. Disciplinas que objetivavam capacitar o corpo docente teórica e pedagogicamente no uso de métodos e estratégias de ensino foram incorporadas e as Escolas Normais foram divididas em três níveis hierárquicos: Escolas de 1º grau, de 2º grau e a escola rural⁷.

Com a Era Vargas, que se iniciou em 1930, várias ações educacionais foram implementadas, entre elas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Devido à aceitação das reformas realizadas em Minas Gerais, Francisco Campos foi nomeado Ministro da Educação e implementou reforma semelhante àquela feita no estado mineiro, em âmbito federal.

A Reforma Educacional Francisco Campos trouxe mudanças substanciais para a educação no país, com as medidas que foram tomadas. Entre elas, destacam-se: a criação do Conselho Nacional de Educação, por meio do decreto 19.850, de 11 de abril de 1931; a reforma do ensino secundário, por meio do decreto 19.890, de 18 de abril de 1931; a reforma do Ensino Superior, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, determinando que a formação docente deveria ser realizada em nível superior, por meio do decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Este estatuto serviu de modelo padrão para a organização do ensino superior no país e, entre outras ações, previa a criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras como locus de formação científica e docente, e que seria o núcleo das universidades. Isso não se concretizou e posteriormente foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para cumprir aquele papel.

Nesse período, houve uma influência popular nas medidas reformistas aprovadas, em especial de um grupo de intelectuais que escreveu

⁷ As Escolas Normais de Segundo Grau (somente oficiais) ofereciam a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos). As Escolas Normais de Primeiro Grau (oficiais e particulares) tinham o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo dois de cultura geral e um de formação profissional. Por fim, os Cursos Normais Rurais tinham a duração de apenas dois anos, funcionavam junto aos grupos escolares e ofereciam apenas aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino.

um manifesto pela educação, chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Eles defendiam educação universal para todos e fim da estruturação elitista que organizava o ensino em escola primária e profissionalizante para os que possuíam baixa renda e secundário e superior para as classes com maior poder aquisitivo. No campo da formação docente, defendiam que ela fosse feita em nível superior, com reestruturação que assegurasse um caráter mais profissional ao curso e intelectual a seu currículo. Esse movimento teve impacto nas reformas que resultaram em mudanças nos cursos de formação docente. No âmbito curricular, priorizaram-se as disciplinas científicas; houve aumento da duração do curso para quatro anos e passou a se exigir exames para o ingresso nos cursos de formação de professores. Assim, observa-se uma certa valorização do magistério e de sua institucionalização como profissão, que passou a ser mais controlada e hierarquizada.

Inspirados pelos ideais da Escola Nova e incomodados com as defasagens da Escola Normal, educadores de São Paulo e da Capital da República conceberam a criação dos Institutos de Educação. Estes seriam espaços de cultivo da educação, desenvolvimento de pesquisa e formação docente. Segundo Saviani (2009, p. 145):

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Com a Reforma que criou os Institutos de Educação, criaram-se também as Escolas de Professores que tinham currículo com disciplinas pedagógicas e visavam a suprir as lacunas das Escolas Normais, que tinham tanto disciplinas de cultura geral quanto profissional. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação, “o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935” (SAVIANI, 2009, p. 146). Eles serviram de base para a implementação dos cursos superiores de formação docente, licenciaturas e pedagogia, que se concretizariam a partir de 1939. A primeira era destinada à formação de docentes das diferentes disciplinas do ensino secundário e a segunda, de docentes da Escola Normal.

A Constituição de 1934 estabeleceu um Plano Nacional de Educação que sistematizava atividades e instituições de ensino em todos os níveis. Em relação à carreira docente, estabelecia o ingresso por meio de concurso público. Já a Constituição de 1937, que trouxe algumas alterações no sistema educacional brasileiro, não mencionava a formação de professores.

Em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.530 de 2/1/1946, que regulamentou sua organização e funcionamento e uniformizou a formação docente neste nível. Essa Lei dividiu a formação docente da Escola em Normal em dois ciclos. O primeiro, era um curso de quatro anos de nível ginásial, que formava regentes da Escola Primária. Sua principal função era suprir a carência de regiões, principalmente rurais, que possuíam quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. Seu currículo, pautado em disciplinas propedêuticas, era um aprofundamento das disciplinas do Primário. O segundo ciclo era um curso de três anos de nível secundário e formava os professores da Educação Primária. Seu currículo incluía, além das disciplinas propedêuticas, disciplinas pedagógicas de fundamentos da educação.

A Lei Orgânica de 1946 também instituiu cursos de especialização de professores para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como o curso de administradores escolares, para habilitar diretores, inspetores e orientadores, que deveriam ser ofertados pelos Institutos de Educação.

A Constituição de 1946 atribuiu a competência de formação de professores em nível superior às Faculdades de Filosofia. Assim, iniciou-se a discussão que permanece atualmente sobre a identidade do Curso de Pedagogia e a responsabilidade pela formação de professores para o ensino fundamental e em que nível de ensino deve ocorrer.

A primeira lei da educação, Lei 4.024 de 1961, foi promulgada após muitos conflitos e debates e fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo Castro (2016), um avanço importante foi a equivalência dada aos cursos secundários, incluindo o Curso Normal e os demais profissionalizantes, que passaram a possibilitar o acesso a cursos superiores. Além disso, a formação do docente do ensino primário, em nível superior, voltou a ser discutida. Mas a formação permanecia da forma estabelecida

anteriormente que possibilita a diversidade de níveis de formação nas Escolas Normais. Com isso, permaneceu a desigualdade e hierarquização na formação docente (CASTRO, 2016).

Com o golpe de 1964, a reorganização do Estado Brasileiro e os acordos com o Governo Norte-Americano, que praticamente significou a intervenção deste no sistema educacional brasileiro, a formação de professores passou a ser vista sob perspectiva pragmática e tecnicista sob viés das concepções tayloristas de produção. Assim, nos moldes do taylorismo, houve divisão entre concepção e execução no trabalho educacional. Tanuri (2000) considera que com isso surgiu a figura do especialista em educação que concebia e planejava o ensino. O professor, expropriado de seu saber, cumpria o papel de executar o planejamento, tornando-se um reproduzidor das tarefas, previamente concebidas. “Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, p. 79).

Nesse trajeto histórico da Profissionalização Docente, percebe-se que a tentativa de fundação de um projeto de organização da Educação brasileira foi marcada por descontinuidades e rupturas. No ano de 1971, mais mudanças ocorrem quando a Lei 5.692/71, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, foi promulgada. Ela descaracterizou por completo o Curso Normal, desestruturando-o e transformando-o em uma Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), aprovada pelo parecer nº 349/72 de 6 de abril de 1972, no conjunto geral de uma proposta de profissionalização do ensino de 2º grau. Essa habilitação estava estruturada em duas modalidades: Uma tinha duração de três anos e habilitava a lecionar até a 4ª série, a outra tinha a duração de quatro anos e habilitava ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia disciplinas de cultura geral, propedêutica, e disciplinas pedagógicas voltadas para a formação profissional. Essa reformulação significou, na interpretação de alguns estudiosos (e.g. SUCUPIRA, 1996; TANURI, 2000; VILELLA, 2000), uma precarização dos cursos de formação docente para o magistério no ensino de 1º grau e provocou um movimento nacional pela extinção do Curso Normal e reivindicação de sua incorporação ao curso de Pedagogia.

A Lei 5.692/71 reestruturou os ciclos de ensino, uniu o ginásio ao primário e formou o ensino de primeiro grau obrigatório com duração de oito anos. Com isso, a demanda por professores para atuarem a partir da 5ª série do ensino fundamental aumentou, mas esses professores precisavam ter uma formação como bacharéis em letras, história, matemática, e demais disciplinas do currículo. Assim, a partir dos anos 1970 houve uma expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo país, pois havia a exigência de mais professores formados em nível superior. Além disso, foram criadas as licenciaturas curtas como estratégia para formar esses professores.

A década de 1980 foi de intensos debates educacionais e muitos educadores, em congressos e seminários, defendiam a revitalização do Curso Normal (MÜLLER, 2010). Em 1983, houve uma iniciativa do MEC de construir um projeto para revalorizar o curso e delimitá-lo como lugar de formação do professor do primeiro ciclo do ensino fundamental. No entanto, apesar de conseguir trazer melhorias para a qualidade dos Cursos Normais, esse projeto não seguiu adiante. Nesse período, um movimento importante que buscava valorizar e legitimar a profissão docente se delineou e culminou com a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação. Essa comissão deu origem, em 1990, à ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que se dedica à luta contra a proletarianização da profissão docente, aligeiramento da formação e descaso do governo em relação às políticas públicas de formação docente (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Com esses vários movimentos acontecendo e mobilizando os profissionais da educação, muitas das críticas dirigidas à legislação educacional foram discutidas e integradas ao projeto de reformulação da Constituição. Promulgada em 1988, a nova Constituição garantiu uma série de avanços na educação brasileira, como a educação infantil para crianças de zero a seis anos, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública⁸, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e

⁸ A gestão democrática da educação é uma perspectiva apontada na Constituição de 1988 como um dos princípios da educação brasileira e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996. Ela pressupõe a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, como gestores, professores, pais e estudantes, em todos os aspectos da organização da escola, planejamento, implementação e avaliação.

gratuito e o regime de colaboração entre União, estados e municípios na organização do sistema educativo (SAVIANI, 2009).

A partir daí, teve início o processo de elaboração da nova LDB, Lei 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que passou a regulamentar a educação nacional. Essa Lei estabeleceu as competências de cada esfera governamental na oferta e fiscalização do ensino e determinou a divisão e organização do ensino em educação básica e ensino superior. A Educação Básica passou a ser composta por: 1. Educação infantil, de zero a seis anos; 2. Ensino fundamental, de seis a catorze anos, perfazendo um total de nove anos de escolaridade; e 3. Ensino médio. O ensino superior ficou composto pela graduação e pós-graduação.

Para a formação de professores, a Lei 9.394/96 trouxe uma nova proposta em seu artigo 62. De acordo com sua redação, a formação de professores para a educação básica deveria se dar em curso de licenciatura em nível superior, ao mesmo tempo em que deveria ser mantida a formação em nível médio, na modalidade Normal. Por outro lado, o artigo 63 determina a criação de Institutos Superiores de Educação, com a finalidade de formar professores para a educação básica. De acordo com Tanuri (2000), os Institutos Superiores foram objeto de discussão e crítica e foram apreciados como um sistema paralelo de formação aligeirada, com foco apenas no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão.

Segundo Saviani (2009), o ensino normal passou, no final da primeira metade do século XX, por decadência e desprestígio e sua reformulação, que resultou no surgimento do curso de Habilitação Específica para o Magistério, não conseguiu elevar o prestígio dos cursos de formação para a docência. Além disso, a formação do professor do ensino fundamental do primeiro ciclo ficou indistinta. A Lei 9.394/96 determina que a formação do docente da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental aconteça, preferencialmente, em nível superior, mas não exclusivamente, o que possibilita a formação na Escola Normal. No entanto, a mesma lei determina que todos os docentes tenham curso superior e delimita um período de dez anos para sua adequação, o que na prática não se concretizou.

Em 1999, foi aprovada uma Resolução conjunta da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE),

estabelecendo diretrizes para a Formação docente em nível médio, nos Cursos Normais. Essa Resolução prevê, assim, a continuidade da formação docente em nível médio e pondera que essa deve ser encarada como formação inicial. Após publicação dos dados do censo escolar feito pelo INEP, em 2014, foi elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu como meta que até 2024 todos os professores da Educação Básica tenham formação específica em nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. De acordo com esses dados, naquele ano, o percentual de professores do ensino fundamental com formação superior era de 76,4%.

Na próxima seção, discorro sobre a formação docente em nível superior no Brasil.

4.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O primeiro instituto a oferecer um curso superior no Brasil foi a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, atual Instituto Militar de Engenharia (IME), criada em 1792, no Rio de Janeiro, que ofertou o curso de Engenharia Militar. No entanto, foi com a chegada da Família Real, expulsa de Portugal pelos franceses, em 1808, que se iniciou o período de implantação do ensino superior no Brasil, embora em pequeno número de cursos e em escolas isoladas, as chamadas cátedras. No mesmo ano da chegada da corte ao Brasil, 1808, foram criados o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a cadeira de Anatomia no Hospital Militar do Rio de Janeiro e uma cadeira de Ciência Econômica, também no Rio de Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente assinou uma carta de lei criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica e, em 1820, assinou um Decreto que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

Assim, o ensino superior começou a se firmar no Brasil a partir de um modelo de institutos isolados, inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia etc., todas eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras. Isso se refletiu no ensino secundário e formação dos professores:

[...] a falta de estudos superiores de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários. [...] Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que na universidade, ou as escolas superiores tivesse estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 1989, p.73-74).

Além disso, esse ensino era altamente elitista e visava atender aos filhos da aristocracia, membros da igreja e da corte que por razões políticas não podiam mais realizar seus estudos universitários na Europa. Isso marcou, de forma contundente, o ensino superior brasileiro e explica muito da herança de nosso sistema educacional atual que valoriza, sobremaneira, os profissionais de algumas áreas em detrimento de outras. Os professores, a princípio os responsáveis pelas cátedras, eram profissionais, em sua maioria estrangeiros, convidados pela corte.

No século XIX, a partir da Proclamação da Independência, houve um crescimento de escolas superiores no país, mas sempre no modelo de unidades voltadas para a formação profissional. Durante todo o período imperial, algumas tentativas foram feitas para se criar a primeira universidade no país, porém sem êxito. A primeira universidade a obter sucesso e continuidade foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, primeira instituição criada legalmente pelo Governo Federal, em 1920, a partir da junção das Faculdades Federais de Medicina, Engenharia e de Direito em uma única instituição, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. O que unia os cursos era a Reitoria e o Conselho Universitário. Este foi o modelo de criação de universidade no Brasil que vigora até hoje, um modelo no qual há a reunião de cursos isolados em torno de uma Reitoria.

A partir de 1930, com o governo de Getúlio Vargas, ocorreu uma expansão no número de instituições universitárias pelo país, incluindo as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, concebidas com a finalidade de formar professores para atuação no ensino secundário. Nesse período, após a Revolução Constitucionalista de 1932, foi criada em São Paulo a USP -

Universidade de São Paulo. A USP, tendo como ponto de integração universitário a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, reuniu os cursos superiores existentes no estado.

Nas décadas de 1950 a 1970 foram criadas universidades federais em todo o Brasil, além de universidades estaduais, municipais e particulares. Mas a grande expansão do ensino superior ocorreu entre anos 1960 a 1980. Como relata Sampaio (2011), nesse período, o número de matrículas em cursos superiores passou de 200.000 para 1,4 milhão. Segundo a autora, alguns fatores foram responsáveis por esse aumento significativo de alunos nos cursos superiores. Entre eles estão a concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços e a demanda por formação docente, que ocorria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

4.4 FACULDADES DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Até a década de 1930, a formação de professores para a docência no ensino secundário encontrava-se marginalizada. Os professores do ensino primário eram formados nas Escolas Normais, já os do ensino secundário eram contratados de acordo com o conhecimento da área que possuíam. Isso se deve, em parte, às próprias características da escola secundária, no Brasil, que, em número bastante restrito, era em sua maioria privada e de caráter preparativo para ingresso no ensino superior, especialmente nos cursos profissionais, considerados naquela época superiores e especializados, como Direito, Medicina e Teologia. Segundo Ferreira (1983, p. 155), “o ensino no Brasil era fruto de improvisação. Improvisava-se e improvisavam-se salas de aula, material didático e até mesmo professores”.

Com a Reforma Francisco Campos, feita em 1931, estabeleceu-se o Estatuto das universidades brasileiras e elevou-se para esse nível a formação de professores secundários. A Reforma previa a criação de Faculdades de Educação Ciências e Letras, nas universidades onde deveriam ser formados os professores secundários. Tal faculdade foi concebida para ser o centro de formação docente para a escola secundária, lócus de pesquisa e produção de conhecimento.

A partir da década de 1950, houve expansão significativa das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1954, de acordo com dados estatísticos, essas instituições contavam com o maior número de escolas de formação superior no país e o número de alunos matriculados, quase 11.000, só era menor que o número de alunos das faculdades de direito, em torno de 17.000. Essa expansão aconteceu em resposta

[...] à pressão por ensino superior de uma sociedade em processo de mudança, com crescente aspiração a esse nível de ensino. Essa demanda foi altamente explorada pela nova classe média urbana em formação. Inicialmente, foi uma demanda pela ampliação do ensino público secundário, criando, conseqüentemente, condições para pressão no nível subsequente, ou seja, o superior. Essa pressão traduzia-se pela procura de novos cursos, particularmente os das faculdades de filosofia (CACETTE, 2014, p. 1066).

Apesar da expansão quantitativa, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não conseguiram desempenhar o papel de conferir sentido de unidade ao conjunto dos cursos reunidos em uma universidade. Isso ocorreu, em parte, porque muitas dessas faculdades foram criadas como centros isolados, e não como parte de universidades, especialmente no setor privado.

As faculdades de filosofia não conseguiram cumprir adequadamente seus objetivos iniciais fundadores e tampouco se constituir como escolas de formação consistente de professores. A existência das faculdades de filosofia, como instituições voltadas à formação do professor para a escola secundária, instituindo um modelo de referência para essa formação está, a nosso ver, intimamente relacionada às características assumidas pelo crescimento do sistema de ensino superior no Brasil (CACETE, 2014, P. 1068).

Apesar do significativo crescimento das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sobretudo como iniciativa do setor privado no ensino superior, não havia professores licenciados suficientes para atender à demanda que crescia com o aumento das matrículas no ensino secundário. Boa parte dos egressos dos cursos de formação docente, já naquela época, exercia outras funções, que não o magistério. Segundo Abreu (1966), dos cerca de 41.000 diplomados por faculdades de filosofia até 1960, apenas 5.395 estavam no exercício da docência nas escolas. Para compensar a falta de professores nas salas de aula, foram adotados dois mecanismos: complementação pedagógica para aqueles que tinham diplomas de cursos superiores profissionais, como engenharia e advocacia, e exames de suficiência. Estes conferiam o registro para lecionar a profissionais graduados em escolas superiores em locais que

houvesse falta de professores licenciados pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 deixou de exigir a fundação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para a constituição de universidades, o que reflete movimentos europeus quanto à educação (superior) de professores. A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, criou a Faculdade de Educação, que substituiu a faculdade de Filosofia no papel de formação de professores. Outras Universidades Federais adotaram essa solução em suas reestruturações.

A desarticulação das faculdades de Filosofia em diferentes institutos e a criação das Faculdades de Educação como centro especializado na formação de professores marca a separação física e departamentalização dos diferentes cursos de formação de professores. As Faculdades de Educação tinham o curso de pedagogia e eram responsáveis pelas disciplinas consideradas didático-pedagógicas, enquanto os demais centros e seus cursos eram responsáveis pelas disciplinas científicas.

A LDB, de 1961, criou o Conselho Federal de Educação (CFE), responsável por uma série de mudanças nos cursos superiores, incluindo os de formação docente. A partir de sua criação, coube ao CFE estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores, além do controle sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados federais e particulares. Dessa forma, o Conselho estabeleceu, no início da década de 1960, por meio do Parecer 292/62, as matérias pedagógicas para a licenciatura.

Segundo esse Parecer, o modelo de três anos de bacharelado e um ano de didática, era insuficiente. Assim, ele previa que bacharelado e licenciatura fossem cursos distintos e que a licenciatura não fosse a soma do bacharelado com preparação didática. A licenciatura deveria, portanto, ser um curso formado por disciplinas específicas que compunham o bacharelado e perpassado por matérias pedagógicas, com foco no aluno e no método. Apesar da fórmula 3 + 1 não ser a ideal por separar a formação técnica da pedagógica, com a reformulação, a duração da formação pedagógica foi reduzida de um quarto para um oitavo do período total de duração do curso, que permanecia de quatro anos. O Parecer 292/62 elegeu o termo licenciatura para todos os cursos de preparação docente e marcou a separação entre bacharelado e licenciatura.

Dois conceitos passariam a conviver, a partir de então, como modelos de formação docente. O bacharelado, que era o requisito para obtenção do diploma de licenciado estabelecido na década de 1930 com a Reforma Francisco Campos, e a licenciatura, que, a partir da década de 1960, tornou-se o modelo individualizado criado para a formação docente que alia conhecimento técnico e pedagógico.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, começou a se delinear um novo modelo de formação para professores. Em virtude da falta de professores para o ensino secundário e a ineficiência dos dispositivos criados até então para solucioná-la, dividiu-se a formação docente em três cursos distintos no âmbito das licenciaturas: as licenciaturas polivalentes; as licenciaturas curtas (instituídas pela LDB 5.692, de 25 de agosto de 1971) e as licenciaturas plenas. As duas primeiras formariam o professor para o ginásio (atual segundo ciclo do ensino fundamental) e a terceira, para o colégio (atual ensino médio).

As licenciaturas polivalentes tinham três anos de duração, ao invés de quatro, e estavam distribuídas nas áreas de Letras (Português e uma língua viva), de Estudos Sociais (História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Ciências Físicas e Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática). Essas licenciaturas deveriam formar o professor do 1º ciclo ou ginásio que estaria apto a lecionar disciplinas dentro do conjunto daquela área de formação. Cacete (2014) destaca que a criação desse tipo de licenciatura foi justificada na indicação do CFE como forma de suprir a carência de professores, uma vez que o docente, formado nesses moldes, poderia atuar em diferentes disciplinas no ensino ginásial e, ainda, no colegial, caso houvesse carência de professores nesse ciclo.

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (LDB) 5.692, de 25 de agosto de 1971, reformulou o ensino e instituiu as licenciaturas curtas, no âmbito da formação de professores. O ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário (ginásio) foram transformados no 1º grau, com oito séries. O 2º ciclo do ensino secundário (colégio) foi transformado em 2º grau (três ou quatro anos), que poderia ser geral ou profissional. A formação de professores para essa nova estrutura seria feita em três diferentes níveis: o professor das quatro primeiras séries do 1º grau (primeiro ciclo do ensino fundamental), seria formado em

escola de nível secundário, nas Escolas Normais; o professor das quatro últimas séries do 1º grau (segundo ciclo do ensino fundamental), em licenciatura de curta duração; e o professor do ensino no 2º grau (ensino médio), em curso de licenciatura plena ou de longa duração.

Com isso, nas décadas de 1960 e 1970, consolida-se uma nova característica das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Muitas já haviam “abdicado da formação do bacharel e da condição de instituição dedicada à pesquisa científica, assumindo exclusivamente a formação do licenciado” (CACETE, 2014, p. 1073) e passaram à oferta de licenciaturas polivalentes e licenciaturas curtas.

Encerrou-se assim o ciclo das faculdades de filosofia concebidas como modelo integrador/articulador das universidades. Abriu-se, entretanto, uma nova fase na qual as novas faculdades de filosofia se expandiram e se multiplicaram como escolas isoladas, constituindo-se em agências de formação compulsória (e reduzida) do professor da escola secundária (CACETE, 2014, p. 1073).

Na década de 1970, o viés tecnicista da formação de professores evidenciado pela Lei nº 5.692/71 suscitou debates no âmbito educacional. Naquele momento, o modelo de formação docente vigente era pautado na ideia de que era necessário formar um professor centrado na instrumentação técnica. O professor era concebido como um aplicador de métodos e propostas educacionais; ele deveria aplicar rigorosamente o material previamente planejado e organizado por um especialista para garantir o sucesso educacional. Esse modelo de professor e sua consequente formação começaram a ser questionados e criticados (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Surgiu, assim, a partir da ênfase colocada na relação entre sociedade e educação, nos questionamentos levantados sobre o papel da educação e sua vinculação com uma sociedade dada, a visão de um professor e uma formação de professores pelo viés da educação crítica. A partir do conflito educação/sociedade, almejava-se a formação e atuação de um professor capaz de ter uma visão crítica e consciente do papel que a educação poderia exercer junto à sociedade. Com isso, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, ocorreu a ruptura com o pensamento tecnicista na formação docente e buscou-se superar a dicotomia entre professores e especialistas. Passou-se a entender o professor como educador em oposição a técnico.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008, p. XV).

Além disso, na década de 1980, marcada pela abertura política e retorno da democracia no país, intensificou-se a produção intelectual sobre formação docente e reflexões acerca da qualidade dos cursos de licenciatura. A década de 1990, por sua vez, foi marcada por sentimento de necessidade de desenvolvimento, o qual poderia ser alcançado tendo a educação como base impulsionadora. Para Frigotto e Ciavatta (2013, p. 102-103), o entendimento era o de que:

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

Por outro lado, o capitalismo internacional vivia uma crise e mudanças nos âmbitos econômico, político e social estavam acontecendo, aceleradamente. Assim, a elevação da escolaridade era necessária para atender o propósito de desenvolvimento econômico nos países periféricos e emergentes⁹. Ampliar a escolaridade e universalizar o acesso à educação eram determinantes para garantir mão-de-obra que atendesse às demandas impostas por um mercado em mudança. Nesse contexto, segundo Maués (2003), os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países deveriam atingir na educação.

Foram tomadas uma série de medidas seguindo recomendações de organismos internacionais. Entre elas está a recomendação que consta em um documento do Banco Mundial, de 1995, que incentiva o Poder

⁹ Países periféricos são aqueles que dependem dos países centrais, têm economias pouco desenvolvidas e possuem pouca influência no cenário internacional. Basicamente, são produtores de matérias-primas e consumidores de produtos industrializados e tecnologia dos países centrais ou dos emergentes. Países da África e Ásia estão nesse grupo. Os países emergentes são aqueles em desenvolvimento. Eles possuem padrão de vida relativamente baixo, base industrial em desenvolvimento e nível de desenvolvimento humano de médio a avançado. Países como Brasil e China são considerados emergentes. Os países centrais, por sua vez, são os que têm maior poder político, econômico e militar, produzem tecnologia e exportam produtos culturais e bens de consumo de alto valor. Entre esses países estão os EUA, Canadá, Japão e a maioria dos países da Europa ocidental.

Público a adotar medidas estratégicas de intervenção em um sistema misto de baixo custo, ao invés de financiar a formação docente em universidades de excelência que teriam custo elevado. Essa concepção favoreceu o crescimento de cursos no setor privado que se alinham a uma lógica mercantilista, além de resgatar a perspectiva tecnicista presente nos anos de 1960 e 1970 em detrimento das concepções políticas e críticas, fruto da reação dos educadores a esse pensamento, durante os anos 1980 (DINIZ-PEREIRA, 1999).

A década de 1990 foi decisiva na definição de políticas públicas para educação e formação de profissionais da educação. O marco regulatório para a formação docente tem sido a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que deu novos rumos para a educação, desde sua promulgação. Vale destacar o contexto mais amplo do período em que a LDB 9.394/96 foi aprovada.

Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 110-111).

Essa Lei, acompanhando tendência mundial, determina que os professores de todos os níveis devam ser formados em curso superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 4 (quatro) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

A LDB de 1996 passou a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favoreceu a expansão de cursos de licenciatura, também nessa modalidade, e pode ser entendido como uma forma de ampliar as opções de formação superior para os professores da educação básica, em especial para aqueles que residem e atuam em regiões onde há escassez de faculdades e universidades. Apesar de elevar a formação docente de todos os segmentos para o nível superior, continuou-se a admitir a formação mínima em nível médio para atuação na educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. As licenciaturas curtas, no entanto, passaram a não ser admitidas.

A partir da década de 2000, o Ministério da Educação (MEC) assumiu um papel de mais atividade na formação de professores da educação básica e instituiu vários programas e planos que refletem o entendimento da formação docente enquanto um processo contínuo que se inicia na formação inicial e perpassa a vida profissional.

Em 2005, o MEC estabeleceu a equivalência de diplomas e certificados no ensino superior de cursos a distância e cursos presenciais. Na sequência, visando a atender a uma grande demanda de formação docente das redes públicas em nível superior criou, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Lei n. 5.800/2006). A UAB passou a constituir uma opção ao modelo tradicional de funcionamento do ensino superior que parecia não conseguir cumprir o desafio de formar os docentes que precisavam se adequar à legislação em vigor. Assim, a UAB possibilitou a cooperação entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para atender a essa demanda.

Em 1996, havia sido constituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) pela Lei nº 9.424/96 que, em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Estes foram responsáveis por alicerçar as bases para a implementação e financiamento de algumas políticas públicas de formação docente nos estados e municípios, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável para o exercício da profissão.

Alguns estados não ficaram alheios à implementação de políticas de valorização do magistério e melhoria da educação. Por meio de suas Secretarias de Educação, criaram programas para atingir tal objetivo. É o caso do Paraná, que criou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), instituído pela Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, e implementado pelo Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005. O Programa tornou-se uma política pública de Estado, com regulamentação dada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010.

Esse programa de formação continuada objetiva a valorização dos profissionais da educação e funciona como instrumento para progressão na

carreira, colocado acima dos diplomas de programas de pós-graduação reconhecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que estes últimos não são admitidos para progressão. A proposta focaliza o enfrentamento de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração a experiência pedagógica da Educação Básica e o conhecimento educacional do Ensino Superior. A partir do diálogo estabelecido com professores do ensino superior, que orientam os professores da educação básica em atividades teórico-práticas, são criados materiais didáticos que visam a trazer melhorias para o ensino na educação básica.

Em 2007, a Lei 11.502 atribuiu à CAPES competência para atuar junto aos estados em políticas de formação docente. As principais diretrizes dessa Lei são alcançar formação de qualidade, valorizar o magistério e promover a integração entre pós-graduação, formação de professores e escolas de educação básica. Ainda em 2007, o Decreto nº 6.094 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com isso, o MEC sinalizou para um redimensionamento das políticas públicas de formação docente, ao destacar a articulação entre educação básica e superior e dar prioridade a ações que visam a fomentar a formação docente.

Por meio de sua Diretoria da Educação Básica (DEB), instituída em 11 de julho de 2007, pela Lei 11.502, a CAPES criou alguns programas. Entre eles, três se destacam. O primeiro, criado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Seus objetivos são incentivar e valorizar o magistério, além de aprimorar os processos de formação inicial por meio da colaboração entre universidades e escolas de educação básica. O programa aproxima os dois contextos e envolve a escola no processo de formação inicial, valorizando-a também como um dos *lócus* dessa formação.

Desde sua instituição, em 2007, o programa passou por várias reformulações, tendo gradativamente ampliado seu escopo e abrangência e vem sendo disseminado por todo o país, devido à aceitação das esferas envolvidas. Um dos atrativos iniciais para adesão ao Programa são as bolsas concedidas para alunos das licenciaturas, professores da educação básica que atuam como supervisores e professores do ensino superior que atuam como coordenadores. Segundo gráfico apresentado por Chimentão (2016), o número total de bolsas

concedidas em 2014 foi de 87.060. Essa autora analisa, também, um gráfico com o número de participantes, que aumentou de 3.088 em 2009, para 87.060 em 2014, o que revela a amplitude do programa. Em 2013, o texto de emenda à LDB 9.394/96, no §5º do artigo 62, sugere que o PIBID seja tomado como parte integrante da própria concepção dos cursos de licenciatura.

O segundo é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. O objetivo do Plano é desenvolver um conjunto de ações em colaboração com as Secretarias de Educação estaduais e em parceria com instituições públicas de ensino superior para promover a formação de professores que atuam na educação básica e ainda não têm formação superior. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo MEC em 2009, havia 638.800 professores da educação básica sem formação superior. Destes, 52% atuam na educação infantil, 38% no ensino fundamental e 9%, no ensino médio.

O terceiro é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Esse programa teve início na Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, com o Edital nº 11/2006. Em 2008 foi lançado um segundo edital em parceria com a CAPES. Em 09 de junho de 2010, por meio da Portaria nº119, a CAPES institucionalizou o Prodocência e responsabilizou-se também financeiramente pelo programa. O Prodocência, com editais lançados bianualmente, financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional de futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Constitui-se, assim, em um tipo de fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação de professores da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

Em 2009, a União estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755, que preconiza a formação docente, preferencialmente na modalidade presencial em instituições públicas. No entanto, desde a publicação da LDB 9.394, em 1996, inúmeros cursos de licenciatura foram criados, inclusive na modalidade a distância, para atender ao mercado de professores da educação básica que não tinham formação superior e precisavam se adequar à legislação vigente.

O Censo da Educação Superior de 2011 mostra que de todos os cursos superiores registrados, 26% eram de formação de professores para a educação básica. Esse Censo demonstra, ainda, o crescimento da oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD. Entre 2001 e 2011, o percentual de matrículas em cursos de licenciatura presenciais permaneceu estável, em 2001 53,8% no setor privado e 46,2% na rede pública, e em 2011, 56,7% no privado e 43,3% no público. Por outro lado, as matrículas em cursos na modalidade EaD saltaram de 0,6%, no início da década de 2000, para 31,6%, em 2011.

Em um estudo sobre políticas de formação docente, Barreto (2015) analisa esses dados e conclui que o crescimento é fruto das políticas implementadas na década de 2000 e que as características da expansão dos cursos de licenciatura, majoritariamente de pedagogia, são pela iniciativa privada e pela educação a distância. A autora afirma, ainda, que esta expansão é preocupante por duas razões: Primeiramente, porque um número significativo de instituições de ensino superior privadas opera como grandes empresas com interesses de mercado visando a aumentar seus *campi* e número de matrículas, sem que necessariamente estes sejam acompanhados do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa e, em segundo lugar, porque a rápida expansão dos cursos de educação a distância, com projetos pedagógicos muitas vezes improvisados, não conta com infraestrutura necessária.

Além disso, algumas medidas, justificadas pela necessidade urgente de se formar professores para a atuação na educação básica, podem levar à improvisação no preparo dos profissionais da educação como o previsto no art. 63, da LDB 9.394/96. O inciso II, deste artigo, prevê a formação pedagógica em cursos oferecido por Institutos Superiores de Educação para profissionais, de outras áreas, que queiram se dedicar ao magistério.

Com isso, criou-se um dispositivo legal, dentro da lógica do aligeiramento e da improvisação, que permite que profissionais de diferentes áreas sejam transformados em professores, mediante uma complementação pedagógica. Portadores de diploma de cursos superiores podem fazer complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas. Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço. Portanto, a legislação permite que profissionais de

outras áreas, que já estejam em exercício no magistério ou desejem começar a atuar na docência, sejam habilitados com uma formação mínima. Com isso, instituições oferecem cursos de complementação pedagógica de um ano para que profissionais de outras áreas se tornem professores.

Em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. Ele está dividido em grupos de metas que se alinham por seu objeto e objetivos. O primeiro refere-se à educação básica, elevação de qualidade e garantia de acesso. O segundo grupo refere-se ao respeito à diversidade. O terceiro grupo diz respeito à formação e valorização do profissional da educação. E, por fim, o quarto grupo refere-se ao ensino superior.

Em relação aos profissionais da educação e sua valorização, o documento estabelece: 1. A garantia a uma política que assegure que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; 2. A formação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica em cursos de pós-graduação, até o último ano de vigência do PNE, ou seja, 2024, além de possibilitar o acesso à formação continuada em geral; 3. Equiparação do rendimento dos professores aos de demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE (2019); 4. Garantia de elaboração de planos de carreira, no prazo de dois anos.

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta legislação altera em alguns pontos as diretrizes para a formação docente no país. Entre essas mudanças estão: 1. Elevação da carga horária e duração mínima dos cursos; 2. Recomendação da modalidade presencial; 3. Medidas de valorização da profissão e do profissional.

Os cursos de licenciatura, anteriormente, poderiam ser realizados em três anos com carga horária de 2.800 horas. Com a nova resolução, a duração mínima passa para quatro anos e a carga horária mínima, para 3.200 horas. As diretrizes preveem, ainda, uma base nacional comum que

privilegie integração e interdisciplinaridade, incentivo à pesquisa, desenvolvimento de postura crítica e reflexiva e de habilidades para o uso de tecnologias digitais em contextos educacionais. A Resolução também aborda a preparação do futuro profissional para educação inclusiva, em conformidade com a legislação vigente, que deve preparar o futuro docente para lidar com diversidades étnico-raciais, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, entre outras. Entre as medidas de valorização do professor estão a adoção de planos de carreira e de salário e a atribuição de carga horária docente de 1/3 para atividades pedagógicas extraclasse.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746 incluiu no texto da LDB 9.394/96, dispositivo que permite profissionais não habilitados atuarem na educação básica. De acordo com a medida, profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino estão aptos a ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. Essa medida foi justificada frente à urgência em sanar o problema da falta de professores em algumas disciplinas da educação básica. Parece que essa justificativa vem sendo usada pelo Poder Público para tomar medidas catastróficas em relação à formação e atuação docente, desde a década de 1970. Naquele momento, a mesma urgência em completar o quadro de professores nas escolas justificou a criação dos cursos de licenciatura de curta duração. Os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior de diferentes áreas e a aceitação do notório saber como requisito para a docência podem ser entendidos como reedição de política de improvisação do profissional da educação. Além disso, essas medidas atuam como dispositivo de legitimação do discurso da carreira docente enquanto última alternativa, um emprego temporário ou secundário para aqueles que não obtiverem sucesso em outras áreas.

Ao analisar o percurso da atuação e formação de professores no Brasil, percebo alguns avanços e retrocessos nas várias políticas implementadas. As duas últimas décadas são muito marcantes e demonstram que a formação, seja inicial ou continuada, passou de iniciativas que dependiam majoritariamente dos próprios docentes, a ser assumida em grandes proporções pelo poder público. No entanto, permanece permeada por incoerências que marcaram outros momentos, como por exemplo, a aceitação de notório saber para a atuação na docência.

Outro aspecto relevante a se considerar a respeito das reformas das últimas décadas é que as propostas para a formação docente vieram na sequência da universalização do ensino básico. No entanto, o acesso à educação básica não veio seguido de melhorias estruturais e profissionais. As políticas públicas de formação docente, criadas a partir da década de 1990, parecem indicar um desejo de rompimento com o modelo que estava vigente, um modelo de improvisação, aligeiramento e desregulamentação da profissão.

Em relação aos modelos e paradigmas de formação, as propostas e perspectivas ao longo dos anos se basearam em diferentes concepções. Os paradigmas formativos conteudista, tecnicista, reflexivo e ativista crítico, perpassaram as práticas e políticas de formação docente.

[...] nos anos 1960, havia o entendimento da docência como transmissão de conhecimento; nos anos 1970, como um fazer técnico; nos anos 1980, como mudança social, a constituição de estudantes críticos e responsáveis pela mudança social; nos anos 1990, a atividade pedagógica como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos; nos anos 2000, a educação científica passa para uma atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática (AZEVEDO et al., 2012, p. 1020).

Ao analisar os diferentes momentos das políticas educacionais e de formação docente, percebo que as propostas indicam movimentos de ruptura com os modelos precedentes. O que mais se destaca é a tentativa de rompimento com o modelo da racionalidade técnica na formação docente que era a base das propostas da década de 1970. Esse modelo foi alvo de reações por parte de educadores e recebeu inúmeras críticas (DINIZ-PEREIRA, 1999). As principais delas são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem estatuto epistemológico próprio.

Uma alternativa à racionalidade técnica é o modelo da racionalidade prática. Este entende o professor como um profissional autônomo, que reflete sobre sua prática e toma decisões durante sua ação pedagógica. O processo de ensino é visto como algo complexo e único, carregado de conflitos. Portanto, a prática docente é mais que a aplicação de conhecimentos técnicos e pedagógicos, ela é um espaço de reflexão e ação constante do professor (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Algumas políticas públicas para formação docente, como o PIBID, evidenciam a concepção delineada acima. Por outro lado, algumas medidas parecem retomar posturas diferentes, como o paradigma conteudista, para o qual basta o professor ter domínio do conteúdo da disciplina para transmitir aos alunos, e tecnicista. Assim, parece persistir nas reformas educacionais, em especial na formação docente, o movimento de avanço e retrocesso com posições contraditórias concomitantes e articuladas em um mesmo momento.

4.5 CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LI

Com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que tinham a dupla função de formar os especialistas de diferentes áreas do saber, o bacharel, e o professor do ensino secundário, o licenciado, foram criadas também as Faculdades de Letras do Brasil. Anteriormente, quem ministrava os conteúdos dessa área nas escolas secundárias eram estudiosos autodidatas das línguas e das literaturas. A partir da década de 1930, os cursos de Letras, além de formar o docente de Português e Literatura, formava os docentes de diferentes línguas estrangeiras, entre elas o inglês, área de particular interesse nesta tese.

Os primeiros cursos de Letras foram os da Universidade de São Paulo, a partir de 1934, e da Universidade do Distrito Federal, a partir de 1935, para os quais foram convidados especialistas do exterior, professores da França, Itália, Inglaterra e Alemanha, para dar início ao ensino. Também foi criado, na década de 1930, o primeiro curso de Letras do Paraná, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná fundada na capital paranaense, livre e particular, em 26 de fevereiro de 1938. Inicialmente mantida pela União Brasileira de Educação e Ensino dos Irmãos Maristas, em 1946, foi integrada à Universidade do Paraná que, em 4 de dezembro de 1950, foi federalizada pela Lei nº 1254, tornando-se a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A estas, seguiu-se a criação de muitas outras faculdades de Letras, tanto no setor público como no privado. A Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada em 1956, como parte da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, que, com outras

faculdades isoladas, compôs e deu origem à UEL, em 1969, reconhecida como Universidade por decreto federal, em 1971.

Os cursos de Letras foram inicialmente divididos em Letras Clássicas e Português, e Letras Estrangeiras. Em 1939, foram reorganizados e divididos em três modalidades: 1. Letras Clássicas, que incluía o Português; 2. Letras Neolatinas, incluindo o francês; 3. Letras Anglo-Germânicas, entre elas o inglês, o que permaneceu até 1962. A ênfase do Curso de Letras, tanto em língua portuguesa como estrangeira, era em estudos literários, apoiada em bases gramatical e histórica. A língua era compreendida como instrumento para análise textual e seu aprendizado se dava de forma indireta, a partir do estudo de textos literários.

Em 1962, o CFE, por meio do parecer nº 283, aprovou a proposta de currículo mínimo para os Cursos de Letras. Nessa proposta estava prevista a licenciatura dupla – Português e uma Língua Estrangeira – e admitia-se a licenciatura única apenas para o Português. Instituiu-se a obrigatoriedade do estágio supervisionado e determinou-se carga horária de 1/8 do total para as disciplinas pedagógicas, entre elas, psicologia da educação, didática e estrutura e funcionamento de ensino do 2º grau. A legislação não previa nenhuma disciplina que abordasse a didática específica do ensino de Línguas Estrangeiras (LE).

Em 1966, a pedido da USP, a licenciatura única em LE foi analisada, aprovada e regulamentada em 17 de maio pela Portaria nº 155 do MEC. As modalidades previstas para habilitação passaram a ser: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Clássica ou Moderna com a respectiva literatura; Português e uma Língua Estrangeira Clássica ou Moderna com as respectivas literaturas.

Em 1972, a Resolução nº 1 do CFE estabeleceu a duração mínima dos cursos de licenciatura plena, que teriam 2200 horas de atividades integralizadas em, no mínimo três, e, no máximo, sete anos letivos. Já as licenciaturas curtas teriam a duração mínima de 1200 horas de atividades integralizadas em, no mínimo um ano e meio, e, no máximo, quatro anos letivos. A legislação, no entanto, não fazia referência ao quantitativo de horas que deveria ser destinado à LE, em caso de habilitações duplas. Isso, para Paiva (2003, p. 76), demonstra que a “legislação nunca se preocupou com a formação

do professor de LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação”.

A oferta de licenciatura em LI se dá, em sua maioria, em cursos de habilitação dupla em Português e Inglês e suas respectivas literaturas, com duração de três ou quatro anos. Baseados no currículo mínimo, até hoje os projetos pedagógicos da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) reservam cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana. Isso é insuficiente para formar o profissional dessa área desenvolvendo habilidades linguísticas e literárias (PAIVA, 2003).

A obrigatoriedade do Currículo Mínimo havia sido extinta pela LDB de 1996. Com isso foram criadas e aprovadas novas diretrizes para os cursos superiores. Em 2002, por meio da Resolução nº 1 do CNE/CP, foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A formação típica dos cursos de licenciatura, incluindo os de Letras, no formato 3 + 1 (3 anos de formação específica e 1 ano de formação pedagógica) foi substituída por uma proposta na qual a formação pedagógica deve perpassar todo o curso, estando articuladas às disciplinas específicas. Na sequência, foi aprovada a Resolução Nº 2, que institui a duração e a carga horária desses cursos.

A carga horária das licenciaturas passou a ser de 2800 horas, assim distribuídas: 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. A Resolução nº 18, de 13 de março de 2002, do CNE e da Câmara de Ensino Superior (CES) foi aprovada e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, definidas nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. Nenhum dos textos legais aborda as licenciaturas duplas.

O currículo mínimo de 1962 estabelecia algumas disciplinas obrigatórias e dava às Instituições de Ensino Superior a autonomia para eleger as demais que comporiam o currículo, em conjunto com as primeiras. As diretrizes de 2002 são compostas, pautadas na lógica das competências e habilidades, afirmando ser necessário ampliar a noção de currículo. O

documento indica que o currículo deva privilegiar os estudos linguísticos e literários e estar desenvolvido em uma estrutura flexível que possibilite ao aluno adquirir uma série de competências e desenvolver autonomia necessária para a atuação profissional no mercado de trabalho, além de indicar a necessidade de se articular ensino, pesquisa, extensão e intercâmbio com a pós-graduação. O texto recomenda, ainda, que sejam articulados os conhecimentos específicos com os que caracterizam a formação profissional em Letras. Isso indica um reconhecimento das especificidades pedagógicas da área e da necessidade de se unir o que e o como ensinar.

Algumas medidas e resoluções relacionadas à formação do professor do ensino básico foram tomadas no decorrer da última década, até o presente momento. A mais recente foi a Resolução do CNE/CP de 2015. No entanto, em relação aos cursos de Letras, permanecem em vigor as Diretrizes aprovadas em 2002.

Além das regulamentações e diretrizes e do aparato legal para formação do profissional, permeiam a constituição do docente de LI discursos relacionados ao objeto de ensino, ao prestígio e legitimidade que a língua inglesa adquiriu ao longo do tempo no Brasil, especialmente em razão de sua valorização no currículo escolar e em práticas sociais. Esses discursos têm funcionado como forma de encorajar ou desestimular a formação do professor dessa disciplina e sua valorização.

A inserção da LI no currículo escolar tem início em 1837, juntamente com o ensino oficial de LE, com a criação do Colégio Pedro II, na capital do Império. Ao lado do Grego e do Latim, passaram a figurar o Francês, o Inglês, o Alemão e o Italiano. Os dois primeiros perderam espaço a partir de 1915 e foram, gradualmente, desaparecendo do currículo. Por outro lado, o Francês e o Inglês ganharam proeminência com a Reforma da década de 1930, sendo destinadas nove horas semanais para o ensino de francês e oito para o de inglês, da primeira à quarta série. A Reforma Capanema, de 1942, manteve o prestígio dessas duas línguas com seu ensino no ginásio e no colégio.

A LDB 5.692 de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LE, deixando sob incumbência dos estados a opção por sua inclusão nos currículos. Alguns estados incluíram, principalmente, a Língua Inglesa. No entanto, deram à disciplina um caráter não reprobatório. Paradoxalmente, cresceu, a partir da

década de 1960, em especial pela influência econômica e cultural dos Estados Unidos no Brasil, o interesse da população pelo estudo da língua inglesa. Esse interesse continua em ascensão e observa-se, nas últimas décadas, um crescimento contínuo de cursos particulares de inglês por todo o país, atrelado ao discurso de senso comum de que não se aprende inglês em escolas regulares. Outro discurso bastante presente é que é mais eficiente aprender em países onde o inglês é língua oficial. Nessa mesma linha de pensamento, mais recentemente, vimos surgir alguns cursos a distância que ofertam ensino mediado por tecnologias digitais e enfatizam o discurso de que professores nascidos em países cuja língua oficial é o inglês estão mais preparados para ensinar o idioma (FRANCESCON, 2014).

A LDB de 1971 manteve o caráter não obrigatório do ensino de LE, minimizou sua importância e deixou seu ensino apenas como recomendação para os estados. Para Paiva (2003), a não obrigatoriedade do ensino de LE teve como consequências a ausência de uma política pública de ensino unificada para todo o país e a diminuição drástica de carga horária, que, em alguns estados, chegou a apenas uma hora por semana. Além de conferir às LE um status de inferioridade, pois essas disciplinas não podiam reprovar os alunos em alguns estados, seu caráter era quase que de uma atividade complementar, destaca a autora.

A resolução nº 58, de 1976, resgatou, parcialmente, o ensino de LE na educação, tornando-o obrigatório no 2º grau. Sua inclusão no 1º grau continuou facultativa. Com isso, criou-se também com as LE um perfil elitista de educação. Os alunos que podem frequentar escolas particulares ou cursos livres têm acesso ao ensino de LE, desde a infância, e desenvolvem um conhecimento mais amplo. Já os alunos das classes sociais com poder econômico inferior que não podem pagar cursos, só têm acesso ao ensino de LE no 2º grau. Nesse período, alguns estudiosos passam a defender o ensino de inglês instrumental com foco em leitura, o que viria a ser indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, em 1998.

Em 1996, Educadores e professores, ligados à Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), organizaram o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final, produziram um documento endereçado a autoridades educacionais no país intitulado Carta de

Florianópolis, no qual propuseram um plano emergencial para o ensino de línguas no país. Além de indicar algumas medidas, o documento defendia o direito dos alunos ao aprendizado de LE e enfatizava a necessidade de uma formação global em oposição ao ensino instrumental. Nesse mesmo ano, enquanto o documento começava a ser divulgado, foi promulgada a nova LDB, Lei 9.394 de dezembro de 1996. Essa lei tornou o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano) e prevê a oferta de um segundo idioma, em caráter optativo, dentro das possibilidades da escola.

Em seguida, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (PCN). Esse documento minimiza a importância do ensino de todas as habilidades linguísticas e enfatiza a leitura com a justificativa de que apenas uma parcela da população tem oportunidades de usar a LE em situações de interação oral. Ele pontua, também, a falta de condições da escola de oferecer ensino englobando todas as habilidades. Com isso, o documento oficial reconhece falhas no sistema educacional no país e “se acomoda a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e melhoria do ensino” (PAIVA, 2003, p. 63).

Contraditoriamente, os PCN para o ensino médio, publicados no ano 2000, advogam por um ensino de LE com foco na comunicação oral e escrita visando a uma formação profissional, acadêmica e pessoal para o mundo moderno. Na mesma linha, a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, de 2002, enfatiza a necessidade de desenvolvimento de todas as habilidades para que os alunos sejam capazes de se comunicar, buscar informações e interpretá-las e argumentar. O texto enfatiza, ainda, o ensino de LE como direito do cidadão.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não incluía, entre as competências a serem avaliadas, a língua estrangeira. Este exame ainda refletia o currículo obrigatório determinado pela LDB de 1961, que excluía as LE de seu escopo. As LE, com a opção de inglês ou espanhol para o candidato, foram incluídas no ENEM, em 2010. O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como provão, também não incluía as línguas estrangeiras na avaliação dos alunos da área de Letras. Em 2004, o ENC foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE. Este só passou a incluir os cursos de LE, em 2014, com os cursos de dupla habilitação em

Português/Inglês e Português/Espanhol. Interpreto que essa postura dos órgãos públicos educacionais sinaliza para a pouca importância que se tem dado ao ensino de LE e à formação do professor de LE.

Algumas ações, no entanto, acabam por revelar a urgência em entender a importância das LE, em alguns casos particulares da LI. Em 2011 o governo federal, por meio do MEC, lançou o Programa Ciências sem Fronteiras. Seu objetivo era promover a consolidação e expansão da ciência e tecnologia, buscar a internacionalização da ciência e aumentar a competitividade brasileira por meio de intercâmbio e mobilidade internacional. O Programa previa a atribuição de bolsas para alunos cursarem parte da graduação em universidades de excelência em outros países. Inúmeras bolsas foram ofertadas e alunos enviados para universidades estrangeiras.

No entanto, o programa chamou atenção para uma lacuna na educação dos jovens universitários brasileiros. A maioria deles não tinha competência mínima em LI para acompanhar as aulas nas universidades. Por essa razão, muitos optaram por universidades em países de língua portuguesa ou espanhola. Uma medida paliativa foi adotada e o programa, antes previsto para durar dois semestres letivos, passou a incluir um semestre inicial de estudos de LI no país da universidade que receberia o estudante brasileiro. No entanto, muito pouco ou nada foi feito para melhorar as condições de ensino de LI na educação básica.

No estado do Paraná, o governo lançou o Programa Paraná Fala Inglês. O Programa foi iniciado em 2014 e é uma proposta da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do estado, em parceria com universidades estaduais, para impulsionar a mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários. Para isso, são ofertados cursos de LI nas universidades estaduais para elevar a competência linguística de alunos e profissionais e possibilitar sua participação em programa de formação internacionais. No entanto, os alunos de Letras foram excluídos desse Programa, nas fases iniciais. Essa é uma das medidas tomadas no âmbito do estado do Paraná para promover a internacionalização das Instituições de Ensino Superior.

Em virtude da pouca importância que tem sido dada não somente às LE como à formação docente nessa área, não sendo a LI uma

exceção, vislumbra-se nas associações de classe um mecanismo de atuação político-ideológica em prol da categoria.

4.6 ASSOCIAÇÕES DE CLASSE DOCENTE

António Nóvoa, professor e pesquisador português, desenvolveu um estudo da história da profissão docente em Portugal. Tomando como base a história do professorado português, Nóvoa (1987) afirma que é preciso que se articulem quatro processos na configuração de uma profissionalização. Estes são: 1. A prática de determinada atividade em tempo integral ou, ao menos, enquanto ocupação principal; 2. A criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade, sob a forma, por exemplo, de uma licença ou diploma; 3. O estabelecimento de procedimentos para a aquisição de um corpo de saberes e de saber-fazer próprio da profissão, por meio de formação específica, especializada e longa; e 4. A organização de associações profissionais com múltiplos objetivos.

Entre os objetivos das associações profissionais, Nóvoa (1987) destaca a definição de normas de acesso à profissão, o controle de seu exercício, a defesa de interesses socioeconômicos e profissionais dos seus membros, a proteção de normas éticas e deontológicas estabelecidas no âmbito da profissão. Os papéis e *status* das associações podem variar e ter características muito diferentes, de acordo com as diversas profissões. A influência e poder também podem ser bastante diferenciados. No entanto, sua constituição e atuação representam passos importantes no processo de organização de uma profissão.

A docência, conforme sua configuração histórica, vem se estruturando enquanto profissão e podemos observar que se alinha com os processos apontados por Nóvoa (1987). Ela se tornou gradativamente uma ocupação de tempo integral, teve o processo de formação e aquisição de licença delimitados e possui um conjunto de saberes próprios. Embora possa haver divergências em relação à fragilidade e inconsistência desses processos, eles foram se compondo no decorrer do tempo, e hoje é possível afirmar que a docência, em seus diferentes níveis, é uma profissão que atende a determinados critérios.

Por fim, o estabelecimento de associações de classe é compreendido, pelo autor acima citado, como passo importante para a profissionalização. Se analisarmos analogamente a profissão médica ou a advocacia, veremos que suas associações são fortes e atuantes em todos os critérios elencados pelo autor e, acredito, são fundamentais para o *status* dessas profissões.

No caso da profissão docente, muitas associações de professores foram criadas no Brasil. Sua formação se deu baseada no segmento de atuação docente, ramo de especialidade ou disciplina. As primeiras associações de que se tem registro são do Rio de Janeiro, Pernambuco e São Paulo, criadas no final do século XIX e início do século XX e são associações de professores do ensino primário. Esses profissionais foram os primeiros a se organizar em associações docentes.

No Rio de Janeiro, há registro de cinco associações criadas no final do século XIX (LEMOS, 2009): 1. Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte (1874/1875); 2. Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875); 3. Instituto Pedagógico (1877); 4. Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1877); e 5. Comissão Permanente Executiva dos Professores Públicos Primários da Corte (1888). Em Pernambuco, foi criado em 1879 o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco e, em São Paulo, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, em 1902.

Ao tecer considerações sobre algumas associações em diferentes estados brasileiros, Lugli (2005) afirma que, de forma geral, essas associações tinham uma dimensão assistencial, cultural e profissional. Elas tinham o objetivo de prover auxílio financeiro a seus membros, em caso de necessidade, proteger valores culturais e éticos da profissão, defender interesses e lutar contra ou a favor de leis e por melhores condições de trabalho e remuneração. Funcionavam, ainda, como um lugar no qual os professores podiam discutir ideias e propor o que julgavam mais adequado para o sistema de ensino que então se constituía, como metodologias, por exemplo. Algumas delas mantinham publicações regulares, como é o caso da associação de São Paulo que publicava a Revista de Ensino. Ela era um canal através do qual os professores defendiam métodos de ensino, faziam publicidade de material

didático, faziam tradução de capítulos de livros e discutiam questões diversas relativas à organização do sistema de ensino.

Em 1930 foi criado o Centro do Professorado Paulista (CPP), que é uma associação que ganhou destaque e serviu como modelo para as demais. Essa associação teve atuação de caráter beneficente, organizava encontros sociais e tinha como um de seus principais propósitos possibilitar que os professores se vissem como uma classe, se constituíssem enquanto classe profissional para poder atuar politicamente. Atuou ativamente na reivindicação de melhores condições de trabalho, de melhores salários e de estruturação da carreira de professores primários. Ela se constituiu em uma das maiores associações da América Latina, na década de 1950.

Nas décadas de 1940 e 1950, houve a expansão do ensino secundário, particularmente o ginásio (o que hoje é o segundo ciclo do ensino fundamental). Essa expansão aconteceu de forma muito acelerada e caótica, sem planejamento e de forma improvisada, impondo condições de trabalho precárias aos professores (VICENTINI; LUGLI, 2009). Essas condições motivaram o surgimento de associações de professores do ensino secundário normal. Em São Paulo foi fundada a APESNOESP (Associação de Professores do Ensino Normal do Estado de São Paulo). Essa associação tinha um caráter beneficente, assistencialista e atuava também nas reivindicações junto aos gestores públicos por melhores condições de trabalho, melhorias no ensino e melhorias salariais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O final da década de 1950 foi marcado por mobilizações, greves e passeatas, em razão das configurações do trabalho docente, muito precárias, que foram impostas e das perdas salariais. E, nesse contexto, as associações, particularmente de professores primários, que vinham sendo criadas desde a década de 1930, se fortaleceram em vários estados brasileiros. A Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRGP), fundada em 1929, a Associação de Professores Públicos de Minas Gerais, fundada em 1931, a Sociedade Unificadora dos Professores Primários (SUPP), fundada em 1947 na Bahia, a União dos Professores Primários do Distrito Federal (UPPDF), fundada em 1948, e o Centro do Professorado Primário Pernambucano (CPPP), fundado em 1951, são alguns exemplos. O modelo do CPP inspirou a criação dessas associações que tinham seu caráter local. Algumas eram mais atuantes nas reivindicações;

outras se dedicavam à construção de conhecimento profissional, mas todas objetivando à criação de uma identidade de classe.

Muitas das associações publicaram periódicos oficiais regulares que eram distribuídos, gratuitamente, aos sócios. O Centro do Professorado Paulista manteve três publicações em momentos distintos. Entre 1934 e 1965, o CPP publicou a Revista do Professor; entre 1964 e 1975, publicou o periódico O Professor; a partir de 1975, iniciou a publicação do Jornal dos Professores, que continua a ser publicado, atualmente. A Associação de Pernambuco (CPPP) publicou entre os anos de 1955 e 1958 o Jornal dos Professores. Essas publicações são, de acordo com Lugli (2005, p. 233), “fontes privilegiadas para compreender de que formas as representações desses grupos profissionais sobre o próprio trabalho se expressavam nesse cruzamento com o campo político”.

No final da década de 1960, em virtude do momento político que o Brasil atravessava, as associações foram brutalmente silenciadas. Em 1968 aconteceu um evento no Estado de São Paulo no qual professoras em passeata em frente ao Palácio do Governo foram confrontadas pela cavalaria que avançou para cima das manifestantes. Isso, segundo Vicentini e Lugli (2009), marcou o início de um período de silenciamento que vai até final da década de 1970 e correspondeu a perdas significativas em condições de trabalho e salariais para o professorado e precarização das condições de ensino.

O retorno de atividades em associações e mobilizações é alimentado por professores licenciados que haviam sido formados em cursos superiores de licenciatura. Esses professores começaram a procurar as associações para criar um canal de diálogo com o governo, no final da década de 1970. É nesse período que associações de professores secundários de diferentes disciplinas começaram a se constituir (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A partir da década de 1980, as associações de professores de LE começam a se expandir. Várias associações foram criadas, a exemplo das Associações dos Professores de Francês, cujas fundações datam das décadas de 1950 e 1960, como a Associação dos Professores de Francês de Minas Gerais, APFMG, fundada em 1954, a Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo, APFESP, fundada em 1961 e a Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro, APFERJ, fundada em

1963. Uma das primeiras de que se tem registro, fundada na década de 1980, é a ABPI, Associação Brasileira de Professores de Italiano, fundada em 1980 durante o I Encontro dos Professores de Italiano em Salvador.

A APEERJ, Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, primeira associação de professores de espanhol do Brasil, foi criada em 15 de outubro de 1981. Em 1983, foi fundada a APEESP, Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, e, em 1985, a APEEPR, Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná. Posteriormente, criaram-se associações de espanhol em outros estados brasileiros.

A APPA, Associação Paulista de Professores de Alemão, foi fundada em 16 de março de 1985, a APA-Rio, Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro, foi fundada em 1988. Também em 1988, durante o Segundo Encontro Nacional de Professores de Alemão, foi criada a ABRAPA, Associação Brasileira de Professores de Alemão.

Os objetivos dessas associações, segundo consta em seus sítios eletrônicos, estão relacionados a três eixos: 1. Político-educacional, atuando em prol dos interesses profissionais do conjunto de associados e dos interesses da educação; 2. Acadêmico-cultural, promovendo intercâmbio de experiências e conhecimentos mediante realização de eventos, cursos e congressos e contato com outras entidades; e 3. Beneficente, estabelecendo parcerias com órgãos e instituições para benefício de seus associados.

As associações de professores de inglês também estão nesse contexto. A primeira associação de professores de inglês no Brasil, a APLIESP, Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, foi fundada em 1985. A APLIEPAR, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, fundada em 1986, foi a segunda associação estadual de professores de inglês no Brasil. Em seguida, outras associações de professores de inglês foram fundadas, das quais encontrei registros das elencadas a seguir.

A APIRS, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio Grande do Sul, foi fundada em 1989. A APLIERJ, Associação de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro, foi fundada em 1993. A APLIEMGE, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, foi fundada em 1993. A APLISC, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Santa Catarina, foi fundada em 1994. A APLIEMT,

Associação dos Professores de Língua Inglesa do Mato Grosso, foi fundada em 1997. A APIES, Associação dos Professores de Inglês do Espírito Santo, foi fundada em 1998. A APLITINS, Associação dos Professores de Língua Inglesa do Tocantins, foi fundada em 2003.

Almeida Filho e Barbirato (2014), ao discutirem o futuro das associações de professores de línguas, defendem que as associações precisam ganhar força e atuar por excelência profissional, uma vez que elas

[...] têm o importante papel, entre outros, de agregar pessoas, organizar informações, ser um espaço para troca de experiências e conhecimento e representar oficialmente as necessidades e anseios dos profissionais os quais elas representam. As associações são, portanto, um importante agente de formação e transformação profissional (ALMEIDA FILHO, BARBIRATO, 2014, p. 7).

No entanto, a situação das associações de professores de LI, atualmente, está muito fragilizada. Algumas dessas associações estão inativas ou em vias de desativação, como é o caso da APIRS, que em sua página no facebook tem como última publicação, com data de 01 de outubro de 2016, uma mensagem da presidente convocando os associados para assembleia geral extraordinária a realizar-se em 09 de outubro de 2016 para tratar da dissolução da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul. O sítio eletrônico, www.apirs.com.br, está desativado.

A APLIEMGE não tem registros em mídia eletrônica. A APLISC, embora possua um sítio eletrônico, aplisc.cce.ufsc.br, e página no facebook, não tem atualizações recentes. Em ambos, as últimas publicações datam de 2012 e a informação sobre o quadro de diretores é da gestão de 2011-2012. A APLIERJ tem um sítio eletrônico, mas ele está inativo, www.aplierj.com.br. Em sua página no facebook, a última publicação é de 19 de fevereiro de 2014.

Por outro lado, outras parecem estar atuando. É o caso da APLIESP, que tem um sítio eletrônico, www.apliesp.org.br, e uma página no facebook divulgando várias ações e com publicações atuais. A APIES e APLIEPAR têm páginas no facebook e usam essa rede para divulgar suas ações, tendo publicado algumas recentemente. A APLIEMT tem um sítio eletrônico, www.apliemt.org.br, no qual é possível visualizar as ações desenvolvidas pela associação nos últimos meses. A APLITINS mantém uma página no facebook. No entanto, sua última postagem não é recente, data de 22 de junho de 2016.

Essas associações foram criadas com o objetivo de ser instituições representativas dos docentes de LI em seus estados. Tiveram, assim como as associações de professores de outros segmentos e demais associações de professores de LE, atuação predominantemente nas esferas beneficente, acadêmico-cultural e política. Apesar disso e de sua reconhecida importância (LEFFA, 2001; ALENCAR, 2010; BARBIRATO, 2016), as associações de professores de LI estão se dissolvendo ou atuando isoladamente, com pouca visibilidade e adesão.

A APLIEPAR, no Estado do Paraná, teve atuação acadêmica e política e interessa-me nesta tese descrever sua atuação ao longo de sua existência, desde a fundação aos dias atuais, e sua relação com a (re)constituição da identidade profissional do professor de LI. No capítulo seguinte, apresento a descrição da gênese da APLIEPAR, desde a sua fundação, até os dias atuais, e, no subsequente, descrevo e interpreto FD que a permeia e relaciona-se com a (re)constituição da identidade profissional do professor de LI.

5 ARQUEOGENEALOGIA DA APLIEPAR: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresento a história da APLIEPAR, desde sua fundação, até os dias atuais. Ao delinear esse trajeto histórico, enfatizo que a Associação se constituiu como um espaço de trocas profissionais, acadêmicas e culturais, além de espaço de embates político-ideológicos. Nesse sentido, quero mostrar que a Associação, em sua atuação histórica como agente promotor de formação continuada e de representatividade docente, é marcada por movimentos de descontinuidades, rupturas e deslocamentos nos âmbitos organizacional, formativo e representativo.

A APLIEPAR – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná – é uma associação de classe docente que foi fundada em 1986, com sede na cidade de Londrina-PR. Seu surgimento foi marcado por um momento de turbulência político-educacional no qual era necessário lutar para resgatar o status da profissão e legitimidade da disciplina (LI). Conforme estipulado no Boletim número 50, durante o primeiro Encontro de Professores de Língua Estrangeira (EPLE), evento no qual a Associação foi fundada, “professores universitários e de ensino fundamental e médio sentiram a necessidade de lutar pela manutenção da língua inglesa no currículo do ensino fundamental, uma vez que seu ensino não era compulsório àquela época (Boletim 50, p. 07, 2001). A APLIEPAR se constituiu nesse cenário e teve atuação constante, no decorrer de sua existência. Essa atuação foi marcada predominantemente por dois aspectos:

1. Aspecto político-ideológico na luta e reivindicações de classe, as quais nem sempre geraram os resultados esperados, apesar de esforços empreendidos, considerados por uma de suas diretorias como “lutas travadas em vão” (BOLETIM 50, p. 7, 2001);
2. Aspecto acadêmico-educacional que envolvia, entre outras coisas, a promoção e condução de cursos de formação continuada para professores de LI da educação básica e de outros setores educacionais.

A partir de sua fundação, a instituição começou a publicar boletins informativos. Eles tiveram periodicidade irregular, variando entre anual,

na primeira gestão, e trimestral, quadrimestral ou semestral nas demais, até o ano de 2003. Nesse período, o boletim era impresso e enviado aos sócios pelos correios. No período de setembro de 2004 a março de 2005, adotou-se o formato digital que era enviado aos sócios por correio eletrônico, segundo registrado em ata. No entanto, esse material se perdeu. De abril de 2005 ao ano de 2009, sua publicação, também digital, passou a ser feita em uma página da *Internet*, mantida pela Associação naquele período, conforme relatado pelas Professoras Samantha Gonçalves Mancini Ramos (doravante Samantha Ramos) e Juliana Reichert Assunção Tonelli (doravante Juliana Tonelli), presidentes nos períodos de 2005 a 2007 e 2007 a 2010, respectivamente. No entanto, esses dados foram perdidos com a desativação da página, que ocorreu no final de 2010. Após esse período não foram editados boletins, conforme menciona a presidente do período de 2010 a 2014, Raquel Gamero.

Essa publicação era o meio que a Associação utilizava para manter contato com seus representados/associados e os informava a respeito de questões administrativas, acadêmico-educacionais, culturais e políticas de interesse da classe. As temáticas abordadas nos boletins eram relacionadas a questões passadas, presentes e futuras e eles podem ser compreendidos em analogia à temática de um evento promovido pelas associações de professores de inglês dos Estados do Sul, como uma forma de “aprendizado do passado, vivência do presente e construção do futuro” (BOLETIM 51, p. 1, 2002). Entendo, portanto, que os boletins constituem material empírico que possibilita recompor a histórica atuação dessa Associação e, ao mesmo tempo, desenvolver uma descrição e análise enunciativa, a fim de compreender a constituição histórica da APLIEPAR e relacioná-la à (re)constituição da identidade profissional do docente de LI.

Ao analisar os enunciados dispersos nos boletins, compreendo como a Associação, a profissão e a disciplina de Língua Inglesa eram constituídas discursivamente naquele período sócio-histórico. No Boletim 05 (1989, p. 1), por exemplo, a diretoria expressa que esse era “um espaço legítimo de representação e de formação continuada”.

Várias foram as questões informadas nos boletins. Havia questões administrativas que diziam respeito à situação financeira e patrimonial; dimensão, abrangência associativa/filiativa; recursos internos e patrocínio

externo. Na ordem educacional, havia a divulgação e promoção de eventos acadêmicos, cursos de aperfeiçoamento, oportunidades de bolsas de estudo. A atuação política incluía a luta por reconhecimento profissional docente e legitimação da LI no currículo, além de iniciativas que visavam à oferta de oportunidades de desenvolvimento para os professores.

Além de informativos, os boletins eram também um espaço de comunicação, um canal de expressão no qual enunciados valorativos de várias ordens se materializavam. Tais enunciados compreendiam questões relativas ao ensino de LI, à escola de educação básica e à universidade, à formação profissional, à atuação política, à (des)qualificação do professor de LI, entre outros. Portanto, ao mesmo tempo em que eram informativos, os boletins se configuravam como um espaço de reivindicação, de embates político-ideológicos e de propostas pedagógicas e metodológicas. Esse espaço se caracterizou como dialógico, na medida em que havia convite constante e abertura para compartilhamento de ideias e posicionamentos entre as gestões da Associação, responsável pela edição do boletim e seus membros associados, que enviavam cartas, comentários, críticas e sugestões.

Esse espaço de informação e expressividade era permeado por uma dispersão de enunciados que se caracterizam quanto à formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias. Na análise desse material empírico, detive minha atenção em dois pontos. O primeiro diz respeito à reconstituição histórica da atuação da Associação, também possibilitada por entrevistas conduzidas com as presidentes das gestões da Associação, e o segundo, à descrição de enunciados com foco na delimitação de FD que permeiam a APLIEPAR.

Neste capítulo, descreverei o trajeto histórico da APLIEPAR, suas características e atuação, buscando relacioná-lo a questões políticas e históricas da profissão docente. No capítulo seguinte trato da análise enunciativa propriamente dita, do sistema de dispersão enunciativo com descrição e interpretação de FD que articula a LI, o professor de LI, a profissão docente e a própria APLIEPAR constituindo-os de modo particular.

5.1 FUNDAÇÃO E ATUAÇÃO

A APLIEPAR foi fundada em novembro de 1986, durante a realização do I Encontro de Professores de Língua Estrangeira de 1º e 2º graus (EPLE), na UEL. Um grupo de professores de inglês inspirados pela então recém-fundada Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP), incentivados e apoiados por seu presidente à época, Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, e motivados por “uma vontade de se movimentar, de procurar melhorar as coisas na educação e no ensino de línguas” (ROCHA, ENTREVISTA, L.858-859), propuseram a fundação da Associação do Paraná.

Com a realização de uma assembleia que contou com a presença de vários professores de LI do Estado, alunos do curso de Letras da UEL, da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e representantes de associações docentes do Paraná e de São Paulo, foi lavrada a ata de fundação, em 09 de novembro de 1986, e eleita sua primeira diretoria, cuja presidente foi a Professora Analuiza Machado Rocha, professora que atuava no ensino superior na UEL e na educação básica na rede estadual do Paraná. A diretoria foi composta por professores da UEL, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e da Educação Básica. A sede escolhida foi a cidade de Londrina e a Associação contava com o apoio de uma representante na cidade de Curitiba. Até o mês de dezembro de 2014, marco temporal da finalização de coleta e geração de dados para esta tese, a Associação teve 12 diretorias, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 – Diretorias da APLIEPAR

Período	Diretoria
1. 1986-1989	Presidente: Analuiza Machado Rocha Vice-presidente: Maria Inês do Carmo Tílio 1ª Secretária: Zilamar Martins Prado 2ª Secretária: Yaeko Kikumoto de Paula Primeira Diretora financeira: Regina Maria G. Domiciano Segunda Diretora financeira: Sônia Maria Lazzarini Cyrino Primeira Diretora social e cultural: Maria Regina F. dos Reis Segunda Diretora social e cultural: Mariângela Amaral Paranaguá Conselho fiscal e deliberativo: 1. Divanir Moreira Cyrino; 2. Helena Maria Moura Peres; 3. Izaura Maria Carelli; 4. Leonilde Favoreto de Mello; 5. Rosita Oliveira de Almeida Machado (Ata de Fundação da Apliepar, 09 de novembro de 1986).

	Presidente: Telma Nunes Gimenez Vice-presidente: Maria Regina Filgueiras dos Reis 1ª Secretária: Izaura Maria Carelli 2ª Secretária: Helena Maria M. Peres Diretora Tesoureira: Saphira H. de Oliveira Diretora social e cultural: Onildes Fuganti/Elaine Fernandes Mateus (Ata da Cerimônia de Posse, 04 de março de 989).
3. 1991-1993	Presidente: Kilda Maria Prado Gimenez Vice-presidente: Elaine Mateus 1ª Secretária: Simone Reis Diretora financeira: Tania Maria Capucho Truss Diretora de Relações Sociais: Denise Ismênia B. Grassano (Boletim 12, p. 02, 1991).
4. 1993-1995	Presidente: Kilda Maria Prado Gimenez Vice-presidente: Tamae F. Maeda 1ª Secretária: Sayonara Lima Diretora financeira: Raquel A. Fernandes Diretora social e cultural: Adelaine Zucolote de Oliveira (Boletim 18, p. 01, 1993).
5. 1995-1997	Presidente: Vera Lúcia Lopes Crsitovão Vice-presidente: Juliano Desiderato Antonio Diretor Financeiro: Ana Maria Rabello Secretária: Clarissa Menezes Jordão Diretora de Relações Sociais: Izaura Maria Carelli (Boletim 25, p. 01, 1995).
6. 1997-1999	Presidente: Vera Lúcia Lopes Cristovão Vice-Presidente: Ricardo Correia Lima Hube Secretária: Cintya de Souza Pereira Diretora financeira: Ana Maria Rabello Diretor de relações sociais: Alexandra Maria da Silva Machado (Boletim 32, p. 06, 1997).
7. 1999-2001	Presidente: Gladys Quevedo Camargo Vice-Presidente: Eduardo Francisco Ferreira Secretária: Débora Maria Proença Diretor Financeiro: Claudinei Aparecido Canazart Diretor de Relações Sociais: Ricardo Correia Lima Huber (Boletim 39, p. 12, 1999).
8. 2001-2003	Presidente: Elaine Fernandes Mateus Vice-Presidente: Viviane Aparecida Bagio Furtoso Secretária: Nádia Regina Bueno Tesoureira: Eliza Mitiyo Morinaka Diretora de relações sociais e culturais: Edilaine Vivan Pereira (Boletim 47, p. 02, 2001).
9. 2003-2005	Presidente: Jeane Nassar Hannuch / Adalnice Passos de Lima Vice-Presidente: Ines Carnieletto Secretária: Maria Rute Leal Tesoureira: Denise Ismênia B. G. Ortenzi / Janete do Pilar Salomão Czelusniak Relações Sociais: Luciana Cabrini Simões / Adriana Cristina F. de Matos (Boletim 55, p. 06, 2003 / Ata da Assembleia Geral d APLIEPAR, 08 de maio de 2004).
10. 2005-2007	Presidente: Samantha Gonçalves Mancini Ramos Vice-Presidente: Gladys Quevedo-Camargo Tesoureiro: Francisco Carlos Fogaça Secretária: Juliana Reichert Assunção Tonelli Diretora de Relações Sociais: Karin Fernanda Cavalin (Ata da Assembleia Geral Ordinária da APLIEPAR, 02 de abril de 2005).
11. 2007-2010	Presidente: Juliana Reichert Assunção Tonelli Vice-Presidente: Samantha Gonçalves Mancini Ramos Secretária: Paula A. A. A. P. Loureiro

	Tesoureira: Regina Hohmann Relações Sociais e Culturais: Renata Zeni Mello (Ata da Assembleia Geral Ordinária da APLIEPAR, 14 de abril de 2007).
12. 2010-2015	Presidente: Raquel Gamero Vice-Presidente: Michele Salles El Kadri Secretária: Alcione Gonçalves Campos Tesoureiro: Lucas Moreira dos Anjos Santos Relações Sociais: Carla Fabiana Barcaro (Ata da Assembleia Geral Ordinária da APLIEPAR, 09 de dezembro de 2010).

Fonte: A autora, 2017

Em seu primeiro ano de atuação, a Associação delimitou seu perfil, organizou o II Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras (II EPLE), dando continuidade ao evento no qual foi fundada, e deliberou sobre questões político-educacionais de interesse da classe docente. A maior preocupação, naquele momento, era a redução das aulas de LI do 1º grau, como evidenciam os excertos um a quatro retirados do seu primeiro boletim.

Excerto 1

Soubemos que na mudança da grade curricular muitas escolas diminuiriam e/ou excluíram as aulas de inglês no 1º grau. Estamos num estado de expectativa e preocupação. O que está acontecendo? Qual será o nosso futuro? (BOLETIM 01, p. 01, 1987).

Excerto 2

Aulas de inglês no primeiro grau - Durante assembleia realizada no II EPLE, deliberou-se enviar telex, carta e abaixo-assinado ao Sr. Secretário de Educação, expressando estranheza e preocupação pela condução do processo que está sendo levado a efeito para a alteração da grade curricular (BOLETIM 01, p. 01, 1987).

Excerto 3

Sugerimos aos colegas que enviem correspondência para a sessão (sic.) de cartas dos principais jornais do Paraná, expressando opiniões em relação à implantação da nova grade curricular referente à Língua Inglesa (BOLETIM 01, p. 01-02, 1987).

Excerto 4

A presidente da APLIEPAR tem audiência marcada com o Sr. Secretário em 05/11/1987 às 16h30 em Curitiba para levar o posicionamento dos professores quanto à mudança da grade curricular no que se refere à Língua Estrangeira (BOLETIM 01, p. 02, 1987).

Além disso, o contexto educacional daquele período no Paraná, especificamente relacionado à LE, foi marcado pela criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), cujo objetivo era oferecer aulas de diferentes línguas estrangeiras para a comunidade escolar e não escolar, e presença do Conselho Britânico, como afirma Analuiza Machado Rocha (doravante Analuiza Rocha) em entrevista.

Excerto 5

As questões educacionais que mais me marcaram foram, como eu te disse, aquela questão da redução do número de aulas da língua inglesa no ensino fundamental. Ah, teve também a criação do CELEM. [...] A gente tinha também, a gente começou... Acho que eu já falei da Sara Walker. Ela era do Conselho Britânico e a gente começou a estreitar, vamos dizer assim, uma relação com o Conselho Britânico que já estava com uma presença forte aqui no Paraná. O Conselho Britânico já demonstrava interesse em, em participar de programas educacionais para o ensino da língua inglesa aqui (ROCHA, ENTREVISTA, L. 786-796).

Em suas ações, a primeira diretoria da APLIEPAR buscou ainda abrir um canal dialógico com seus associados, por meio dos boletins. O convite para participação, para envio de sugestões, críticas e ideias foi constante em todas as gestões, como exemplificado com excerto seis de um boletim da primeira gestão:

Excerto 6

A APLIEPAR é uma associação de prof. Para prof. Por isso contamos com a sua contribuição e participação. Se você não é sócio, associe-se. Se já for sócio, divulgue-a. Comunique com a APLIEPAR com sugestões, comentários, artigos e cartas (BOLETIM 02, p. 02, 1988).

O estabelecimento da Associação foi permeado por algumas dificuldades e improvisação. Não havia uma sede própria, por isso ela funcionava em um espaço da residência de uma das professoras da diretoria e as correspondências eram direcionadas para a residência da presidente:

Excerto 7

Aí a Rosita morava ali na Avenida Higienópolis [...] Aí nos fundos tinha uma, tipo uma garagem e aí nós ficamos ali, trabalhávamos ali. Aí a correspondência era via cartas, a gente fazia toda a correspondência por cartas. [...] E tinha meu endereço para correspondência, nós dávamos o endereço da minha casa porque ficava mais fácil para eu organizar as correspondências que chegavam (ROCHA, ENTREVISTA L. 627-634).

Assim, a Associação foi se estruturando e, nesse primeiro ano, contava com 100 sócios, conforme estipulado no Boletim número 01 de 1987. Desde o início houve uma estreita relação com a UEL, seja porque vários membros da diretoria eram docentes na Universidade, seja porque esta cedeu espaço para que a Associação realizasse eventos acadêmicos e cursos para professores, como explica Analuiza Rocha: “Ah, nós falamos também com o vice-reitor, prof. Appoloni, Carlos Alberto Appoloni. Ele nos ajudou também abrindo as portas da UEL para nós, cedendo espaço” (ROCHA, ENTREVISTA, L. 753-755).

O segundo ano de atuação foi marcado pela continuidade na promoção e divulgação de eventos e cursos de aperfeiçoamento, visando à formação continuada. “A APLIEPAR promoveu de 13 a 17 de fevereiro p.p. em convênio com CETEPAR/NRE de Londrina, O Curso de Atualização Metodológica de Língua Inglesa a Nível de 1º Grau” (BOLETIM 03, p. 02, 1989). Um desses eventos foi a I Jornada de Língua Inglesa – I JOLI, realizada em maio de 1988 (BOLETIM 02, p. 01, 1988), que teve apenas uma edição, não tendo continuidade em outras gestões. Houve, também, o início de contato com instituições governamentais, como embaixadas de países de língua inglesa, Conselho Britânico e Editoras para parcerias que resultaram em doações de materiais didáticos e de consulta, possibilitando a criação de um acervo, e bolsas de estudos para professores.

Excerto 8

A APLIEPAR está entrando em contato com embaixadas de países de língua inglesa para doações de materiais e convênios de bolsas para aperfeiçoamento de prof. (BOLETIM 02, p. 02, 1988).

Excerto 9

A APLIEPAR está organizando um centro de recursos, contamos com sua colaboração. Quando você elaborar uma atividade diferente, mande uma cópia para o centro. Outros professores poderão utilizar a sua ideia (BOLETIM 02, p. 02, 1988).

Em fevereiro de 1989, chegou ao fim a gestão da primeira diretoria. Naquele momento a APLIEPAR foi considerada “uma associação significativamente representativa, visto contar aproximadamente com trezentos sócios” (BOLETIM 03, p. 1, 1989) de mais de 50 municípios do Estado do Paraná, e também ter associados no Estado de São Paulo.

O início das atividades da Associação foi marcado por dificuldades estruturais e financeiras, como relata a presidente da primeira diretoria. “Esse início foi, os dois anos foram muito difíceis. Começar do zero não é coisa simples” (ROCHA, ENTREVISTA, L. 604-605). No entanto, os dois primeiros anos consolidaram a APLIEPAR no Estado, tornando-a conhecida e respeitada “no Paraná sobretudo pela promoção e docência de cursos de atualização para professores de inglês de 1º e 2º graus” (BOLETIM 03, p. 01, 1989), com “os professores se conscientizando e acreditando no trabalho desta associação” (BOLETIM 03, p. 1, 1989), tendo uma atuação que objetivou elevar a qualidade do ensino de língua inglesa no Estado e o status da profissão docente.

Excerto 10

Então, a gente teve essa atuação, lutando pela educação, com o objetivo de melhorar a educação. Porque esse é o papel da associação, né, buscar melhoria na educação, no ensino, no ensino de inglês, para os professores (ROCHA, ENTREVISTA, L. 696-698).

A segunda gestão teve início em março de 1989 e terminou em março de 1991 e teve como presidente a Professora Telma Nunes Gimenez (doravante Telma Gimenez), professora na UEL. Ela esteve à frente da gestão até setembro de 1990, quando deixou o mandato para iniciar seu doutorado na Inglaterra. A então vice-presidente, Maria Regina Filgueiras dos Reis (doravante Maria Regina Reis), professora na UEL, deu continuidade ao mandato, presidindo a gestão até seu final, conforme informado no boletim número 10, p.01 de 1990. Outra mudança na diretoria havia ocorrido em 1989, quando a professora Onildes Fuganti se afastou por motivos de saúde, e foi substituída pela sócia Elaine Fernandes Mateus (BOLETIM 05, p. 03, 1989).

Essa gestão deu continuidade ao trabalho iniciado com a promoção de eventos como o EPLE, divulgação de inúmeros outros promovidos por diferentes instituições, como o JELE (Jornada de Ensino de Línguas Estrangeiras) promovido pela APLIESP, e nos quais a APLIEPAR era representada por um membro da diretoria ou professor(a) associado(a), e criação de novos. O III EPLE foi organizado e realizado pela APLIEPAR, em 1989, em Foz do Iguaçu, reunindo aproximadamente 100 professores de línguas e se configurando, também, como um evento político de sucesso no qual foram produzidos e encaminhados três documentos para diferentes instâncias governamentais, conforme evidencia o excerto 11.

Excerto 11

Cerca de 100 professores participaram do 3º EPLE em Foz do Iguaçu nos dias 19 e 20 de outubro. [...] Como um evento político, este foi um grande sucesso uma vez que produzimos 3 documentos: 1 – ao Deputado Ubiratan Aguiar sobre a LDB, sugerindo o seguinte texto: “Haverá no núcleo comum do currículo do ensino fundamental e ensino médio a disciplina Língua Estrangeira Moderna. § único – O estabelecimento do ensino deverá, obrigatoriamente, oferecer mais de uma língua estrangeira para possibilitar a opção do aluno”; 2 – ao Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus sobre a Circular 01/89 que deu espaço para interpretação ambígua e sobre a exclusão das aulas de inglês nas 5ª e 6ª séries em algumas escolas; 3 – para Secretaria de Educação sobre a proposta de “reestruturação do ensino de 2º grau (BOLETIM 07, p. 01, 1989)¹⁰.

¹⁰ Tradução minha de: Approximately 100 language teachers participated of 3º EPLE, held in Foz do Iguaçu on October 19 and 20. [...] As a political event it was successful since we were able to produce 3 documents:

O documento enviado para o Deputado Ubiratan Aguiar, Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, da Câmara dos Deputados, foi recebido por seu gabinete que remeteu correspondência para a APLIEPAR indicando seu recebimento e informando que ele seria encaminhado “ao Grupo de Trabalho encarregado da elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recomendando especial atenção” (BOLETIM 07, p. 02, 1989). Isso demonstra que a Associação tinha um espaço de diálogo na esfera governamental.

Nessa gestão foi realizada a primeira “Imersão em Inglês”, evento idealizado para possibilitar a prática da língua inglesa fora do ambiente de trabalho. “Durante 3 dias cerca de 100 pessoas participaram do Programa de Imersão em Inglês organizado pela APLIEPAR/Liberty-Laurels. Os resultados foram muito positivos e todos se divertiram enquanto praticavam a língua inglesa” (BOLETIM 09, p. 03, 1990)¹¹. O evento era realizado no resort Termas de Jurema e teve continuidade pelas quatro gestões seguintes, até o ano de 1997.

Além disso, a gestão 89-91 organizou encontros mensais com atividades para prática da língua e cultura inglesas e discussões didático-pedagógicas (BOLETIM 04, p. 01, 1989). A presidente Telma Gimenez participou de alguns eventos representando a Associação nos quais estabeleceu parcerias, como, por exemplo, durante uma Conferência da Cultura Inglesa, na qual ficou estabelecida “a possibilidade de ter um curso com Sara Walker, de Brasília, em parte patrocinado pelo Conselho Britânico; uma oficina com Carlos Barbisan durante o segundo semestre do ano” (BOLETIM 04, p. 03, 1989)¹². Foi organizado também o “1º Encontro de Professores de Inglês de 1º e 2º graus de Londrina em 12.12.89” (BOLETIM 08, p. 03, 1990).

1 – to Deputado Ubiratan Aguiar about L.D.B., suggesting the following text: “Haverá no núcleo comum do currículo do ensino fundamental e ensino médio a disciplina Língua Estrangeira Moderna. § único – O estabelecimento do ensino deverá, obrigatoriamente, oferecer mais de uma língua estrangeira para possibilitar a opção do aluno”; 2 – to Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus, about Circ. 01/89 which gave room for dubious interpretations and the exclusion of English classes at 5ª and 6ª séries in some schools; 3 – to Secretaria de Educação about the proposal for “reestruturação do ensino de 2º grau”.

¹¹ Tradução minha de: During 3 days about a 100 people participated in the English immersion programme [Termas de Jurema] organized by APLIEPAR/Liberty-Laurels. The results were very positive and everybody had fun while practiced the English language

¹² Tradução minha de: the possibility of having a course by Sara Walker, from Brasília, partly sponsored by The British Council; a workshop by Carlos Barbisan during the second semester this year.

O trabalho de representação junto a entidades governamentais na busca pela defesa dos interesses profissionais da classe docente também teve continuidade com atuação constante nessa gestão, em momento no qual “o clima não era favorável aos professores da educação básica (que constituíam a maioria dos associados)” (GIMENEZ, QUESTIONÁRIO, L. 1113-1114). Os excertos 12 a 15 exemplificam essa atuação política.

Excerto 12

A APLIEPAR está acompanhando de perto as mudanças propostas para 1º e 2º graus, e acreditamos ser o momento de termos nosso Terceiro Encontro Estadual (EPLE) (BOLETIM 5, p. 01, 1989)¹³.

Excerto 13

Nós também assinamos um documento para a Assembléia Constituinte sugerindo uma cláusula que garanta o pluralismo de oferta de línguas estrangeiras em nossas escolas (BOLETIM 5, p. 02, 1989)¹⁴.

Excerto 14

Tendo em vista as mudanças propostas para o 2º grau, a APLIEPAR remeteu sugestão à Reitoria da UEL no sentido de se avaliar a possibilidade de enquadrar o seu vestibular nos mesmos moldes (BOLETIM 06, p. 03, 1989).

Excerto 15

Em conjunto com as demais associações de línguas estrangeiras, elaboramos documentos pela defesa do ensino da LEM na nova LDB. Acompanhamos o processo de reestruturação do ensino de 1º e 2º graus. Questionamos a Secretaria sobre mudanças nas grades curriculares (BOLETIM 08, p. 03, 1990).

Essa gestão foi marcada por “continuidade ao trabalho iniciado e novas ações, ampliando apoios” (GIMENEZ, QUESTIONÁRIO, L. 1131). Em relação às novas ações, podemos citar os Boletins que passaram a ser impressos em gráfica e espaços para publicidade foram disponibilizados com a finalidade de custeá-los e arrecadar fundos para a Associação. O Boletim, com uma nova estruturação, tinha como objetivo ser um canal informativo de desenvolvimentos na área de ensino e aprendizagem de LI e das ações da APLIEPAR (BOLETIM 04, p. 01, 1989). Como um canal de diálogo com os membros associados, buscava incentivar sua atuação de diferentes formas. Uma delas era sugerindo que eles enviassem ideias, propostas, atividades que

¹³ Tradução minha de: APLIEPAR is following very closely the proposed changes for 1º and 2º graus, and we believe it's time we have our Third Encontro Estadual (EPLE).

¹⁴ Tradução minha de: We also signed a document to Assembleia Constituinte suggesting a clause to guarantee the pluralism in foreign language offering in our schools.

tivessem usado e pudessem compartilhar com os colegas, dessa forma atividades didáticas começaram a ser publicadas.

Excerto 16

Que tal alguma coisa que você tentou e deu certo? Outras pessoas podem se beneficiar de sua experiência (BOLETIM 04, p. 01, 1989)¹⁵.

Excerto 17

A seguir apresentamos algumas sugestões das professoras Maria Regina F. dos Reis e Kilda Menicucci para prática de THIS, THAT, THESE, THOSE. Essas atividades fazem parte do caderno de sugestões metodológicas elaborado pelas colegas, que se encontra em nossa biblioteca (BOLETIM 09, p. 03, 1990).

O trabalho na Associação era voluntário e algumas pessoas, além da diretoria, passaram a doar um pouco de tempo para esse trabalho, auxiliando no atendimento aos professores na sede da Associação, que passou para um espaço cedido pela APP (Associação dos Professores do Paraná). “No dia 04 de março [de 1989] tomamos posse na diretoria da APLIEPAR. Já naquela data tínhamos conseguido anuência da APP para que utilizássemos uma sala para a associação” (BOLETIM 08, p. 03, 1990). Essa foi a implantação de uma estrutura administrativa física em espaço público, pois na gestão 86-89 a Associação funcionava em espaço cedido na casa de uma das professoras da diretoria.

O acervo da Associação foi ampliado. “Ampliamos a biblioteca de 19 itens para 160 através de doações de editoras e algumas compras” (BOLETIM 08, p. 03, 1990). O número de associados aumentou e, segundo registro do Boletim número 09 de 1990, era de 483 sócios em diferentes cidades do Estado. O Boletim número 11 registra que o total de associados chegou a mais de 500 ao final da gestão.

Excerto 18

É com grande satisfação que comunicamos que durante nossa gestão o número de sócios da APLIEPAR passou de aproximadamente 280 para 530. Isso significa quase o dobro de pessoas trabalhando e trocando experiências para o crescimento de cada um de nós. Hoje a APLIEPAR está presente em 100 cidades por todo o Brasil (BOLETIM 11, p. 03, 1990).

Nesse período, a Associação conseguiu, a partir de parceria firmada com o Conselho Britânico, algumas bolsas de estudo na Inglaterra para seus associados. “As colegas Zuleica Ferrari e Analuiza Rocha frequentarão

¹⁵ Tradução minha de: What about something you tried and worked out well? Other people may benefit from your experience.

curso em Nottingham, durante julho, com bolsa do Conselho Britânico. A ambas desejamos sucesso” (BOLETIM 5, p. 03, 1989). Buscou também expandir as relações com outras associações e entidades ligadas ao ensino e aprendizagem de LI.

Excerto 19

Estamos sugerindo à comissão Fulbright que analise a possibilidade de oferecer bolsas para professores de 1º e 2º graus (BOLETIM 06, p. 03, 1989).

Excerto 20

Intercâmbio com associações de professores de línguas estrangeiras no Paraná e em outros estados. Intercâmbio com APLIESP, APIRS, BRAZ-TESOL, LAURELS, ABRAPUI, associações de professores de LEM no Paraná. Correspondência trocada com TESOL e IATEFL. Estamos recebendo as revistas Nova Escola, Sala de Aula, Forum e Estudos Anglo-Americanos (BOLETIM 08, p. 03, 1990).

Excerto 21

Temos mantido permanente contato com a Comissão Fulbright, Conselho Britânico, Universidades, Secretaria da Educação, através do NRE-Londrina, Cultura Inglesa e Liberty sendo que, estes últimos colocaram suas bibliotecas à disposição dos associados. Estamos estabelecendo alguns contatos a nível internacional com instituições como: British Travel Centre, British Tourist Authority, BASCELT, ETIC, Japan Association of Language Teachers, National Council of Teachers of English (USA), British Association for Teacher Education (BOLETIM 08, p. 03, 1990).

A Associação começou a receber e publicar cartas de seus associados que elogiavam o trabalho da APLIEPAR e pediam que os professores lutassem por seus direitos, “apesar do desprezo que o nosso governo vem dando à educação” (Laura Luz dos Santos, Professora associada, BOLETIM 09, p. 2, 1990). Nesse trecho da carta enviada à APLIEPAR, a professora faz menção ao descaso com que o governo estadual respondeu à greve de professores e classifica como desprezo à educação a atitude de ignorar a classe docente que acabou retornando ao trabalho sem conseguir negociar com o Estado. Outra professora chama atenção para importantes assuntos educacionais que estavam em curso.

Excerto 22

No momento em que o Congresso Nacional começa a discutir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que irá regulamentar o funcionamento e organização do ensino brasileiro, os professores de línguas estrangeiras devem estar atentos às alterações de diretrizes para o ensino de LEM no quadro curricular do Ensino de 1º e 2º graus da escola pública (Beatriz Zétola Bez, Professora associada, BOLETIM 07, p. 04, 1989).

Até aqui, a Associação contava com representantes em diferentes cidades do Paraná.

Excerto 23

1. Araucária – Wilson Taveira de Los Santos; 2. Campo Mourão – Edicléia Macowski; 3. Chopinzinho – Almira Lemes Pompeu da Silva; 4. Ibiporã – Lilian Paglia Costa; 5. Jacarezinho – Carlos Cardoso; 6. Janiópolis – Francisco Chagas da Silva; 7. Pirapó – Sandra Gasparotti; 8. Santa Mariana – Gilda Moreira da Silva; 9. São José dos Pinhais – Beatriz Zétola Bez (BOLETIM 05, p. 02, 1989).

Porém, sentiu-se a necessidade de oficializar essa representação. Assim, teve início uma alteração estatutária que criou Setoriais da APLIEPAR em diferentes cidades do Estado, cujo objetivo, de acordo com o Estatuto da Associação em sua primeira alteração de 1990, era facilitar o intercâmbio e aproximação entre associados, promovendo encontros e eventos locais. No Boletim 10, p. 04, de 1990, publicou-se parte do novo estatuto da Associação, reformulado e aprovado em assembleia, naquele ano. O novo estatuto criou as setoriais em cidades com sócios para facilitar a interação e integração com a diretoria em Londrina. O Boletim 11, na página 04, traz o regulamento das setoriais, capítulo IV do estatuto, e lista as setoriais criadas até aquele momento. Eram nove no total e, entre elas, estavam Maringá, Cascavel, Ponta Grossa e Curitiba.

A Associação foi, assim, construindo um trajeto histórico e sendo compreendida como uma entidade cuja finalidade era a de “criar oportunidades de formação para os professores e ser um canal de expressão de sua vontade política em relação ao governo do Estado” (GIMENEZ, QUESTIONÁRIO, L. 1158-1160).

Em abril de 1991, tomou posse a terceira diretoria presidida pela Professora Kilda Maria Prado Gimenez (doravante Kilda Gimenez), professora na UEL e proprietária de uma escola de ensino de idiomas, que levou a sede da Associação para o espaço físico de sua escola.

Excerto 24

Devido à falta de dinheiro, a APLIEPAR não teve espaço próprio desde sua fundação. A Associação dos Professores do Paraná (APP) gentilmente nos hospedou por algum tempo. [...] Para tornar as coisas mais fáceis para todos, a APLIEPAR se mudará temporariamente para Rua Góias, 1805, telefone 23-9522, Londrina (BOLETIM 12, p. 02, 1991)¹⁶.

¹⁶ Tradução minha de: Due to lack of money, APLIEPAR has not had a place of its own since its foundation. The Associação dos Professores do Paraná (APP) has been kind enough to host us there for some time.

Em seu discurso de posse, a nova presidente estabeleceu como proposta dar continuidade ao trabalho desenvolvido, o que foi feito com a promoção de eventos, com destaque para o EPLE e o evento de imersão em Termas de Jurema, divulgação de eventos, cursos e oportunidades de formação para professores de inglês, parcerias com entidades, publicação dos Boletins e engajamento na representação docente em demandas político-educacionais. Esses compromissos foram estabelecidos, sistematicamente, no Boletim 12.

Excerto 25

Compromissos: Promover cursos; Publicar os boletins; Representar os membros em entidades políticas e educacionais; Promover eventos sócio-culturais; Manter o relacionamento já estabelecido com entidades; Manter contato frequente com instituições educacionais de 1º, 2º e 3º graus; Aumentar o acervo da biblioteca (BOLETIM 12, p. 02, 1991)¹⁷.

Cumprindo o compromisso assumido, o II Curso de Imersão foi realizado em Termas de Jurema nos dias 24 a 26 de maio de 1991 (BOLETIM 12, p. 03, 1991); as professoras Kilda Gimenez, presidente da APLIEPAR, e Tamae Maeda, associada, representaram a APLIEPAR em Cianorte, nos dias 21, 22 e 23 de agosto de 1991 “onde discutirão com professores de 1º e 2º Graus a nova proposta do governo para reformulação do ensino” (BOLETIM 13, p. 03, 1991). A professora Kilda Gimenez representou a APLIEPAR no II JELE em Assis-SP, e expos para a APLIESP interesse de intercâmbio (BOLETIM 13, p. 03, 1991); O III Curso de Imersão em Inglês foi realizado nos dias 29 a 31 de maio de 1992 em Termas de Jurema (BOLETIM 15, p. 04, 1992); entre outras ações.

A publicação dos boletins passou a trazer uma seção específica para sugestões de atividades didáticas, discussões teóricas acerca da LI e seu ensino e curiosidades linguístico-culturais, publicadas em todos os números do boletim. Muitas dessas atividades eram enviadas pelos associados que responderam ao convite da Associação. “Escreva e nos conte sobre uma atividade de sala de aula que você acha que vale a pena compartilhar conosco e concorra aos nossos prêmios” (BOLETIM 17, p. 03, 1992).

[...] Trying to make things easy for everyone, APLIEPAR will be moving temporarily to Rua Góias, 1805, phone number 23-9522, Londrina.

¹⁷ Tradução minha de: Commitments: Promote Courses; Issue the bulletins; represent the members to the political and educational entities; promote social-cultural events; keep the relationships already established with entities; maintain frequent contact with 1st, 2nd and 3rd educational entities; enlarge the library collection.

Os associados participavam também enviando cartas com elogios ao trabalho desenvolvido pela Associação, sugestões de atuação e críticas ao governo do Estado.

Excerto 26

Com justa indignação, quero registrar meu protesto em nosso Boletim APLIEPAR contra a Secretaria de Estado de Educação, que, tardiamente, está promovendo concurso para admissão de professores para I e II graus, excluindo os licenciados em língua inglesa, sob o pretexto de não haverem (sic.) vagas orçamentárias para esses professores. Conclamo a todos os que trabalham nesta área, e que percebem a injustiça dessa medida a manifestarem seu repúdio e desaprovação (Carlos Schuber Cardoso, professor associado, BOLETIM 12, p. 02, 1991).

No campo político, a gestão 91-93 atuou confrontando a decisão do governo estadual de não abrir vagas no concurso público para a área de LI e convocando associados e demais associações de professores de Língua Inglesa para agirem em prol da manutenção dessa disciplina no ensino fundamental, contrariamente às decisões implementadas no Estado de São Paulo e que poderiam vir a ser copiadas no restante do país.

Excerto 27

Recentemente o Governo estadual abriu vagas para as escolas públicas em todas as áreas, exceto inglês. Os professores seriam selecionados por meio de um teste oficial a ser aplicado em breve (BOLETIM 12, p. 01, 1991)¹⁸.

Excerto 28

Quanto à defesa do ensino de Língua Inglesa, podemos mencionar o envio de uma carta-repúdio à atitude discriminatória do ilustríssimo senhor Secretário da Educação para com as Línguas Estrangeiras, que as excluiu do concurso público (BOLETIM 12, p. 03, 1991).

Excerto 29

O manifesto enviado pela APLIEPAR à Secretaria de Estado da Educação teve efeito positivo na regulamentação do próximo Concurso Público para ingresso ao Quadro Próprio do Magistério (BOLETIM 13, p. 03, 1991).

Excerto 30

Em 1985 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou uma lei considerando a Língua Inglesa uma disciplina promocional no 1º grau. Em agosto de 1992 a Língua Inglesa foi excluída do currículo das 5ª e 6ª séries nas escolas do estado e há um grande risco de restringir o aprendizado de uma língua estrangeira ao 2º grau. Outros estados seguirão o mesmo “modelo” a menos que todas as

¹⁸ Tradução minha de: Very recently, the State Government opened up vacancies for the Public Schools in all areas but English. Teachers would be selected through an official exam to be held in the near future. At the same time English openings were offered in some public schools which did not require any Letras graduation. A simple didactic test could qualify anyone for the position. No test of language proficiency was needed.

Associações de Professores de Inglês ajam em conjunto (BOLETIM 17, p. 01, 1992)¹⁹.

O número de associados cresceu, consideravelmente. De acordo com o registrado no Boletim 17 (1992, p. 03): “o número de sócios da APLIEPAR passou de aproximadamente 530 para 900”. As setoriais, segundo registro do mesmo Boletim, continuaram atuando em diferentes cidades do Paraná. O acervo foi mantido e ampliado.

Excerto 31

Continuamos recebendo a revista “Nova Escola” e jornais ingleses. Todo esse material fica à disposição dos sócios em nossa biblioteca. Apareçam e façam bom uso de nosso acervo (BOLETIM 15, p. 02, 1992).

Excerto 32

Nossa biblioteca continua crescendo com as constantes doações do Conselho Britânico, USIS e editora Abril. Temos recebido com frequência a revista Nova Escola, jornais e revistas de língua inglesa. Estão todos à sua disposição (BOLETIM 17, p. 05, 1992).

Essa gestão enfrentou desafios e dificuldades e, segundo Kilda Gimenez (ENTREVISTA, L. 1417-1418), devido ao caráter de trabalho voluntário da Associação, “os membros da diretoria eram todos professores, né, todo mundo tinha que dar aula”, e à falta de experiência em gestão dos membros da diretoria, nem todas as ações esperadas se concretizavam, mas tudo o que era possível foi feito.

Excerto 33

Nós assumimos a diretoria dessa associação e devemos dizer sem experiência organizacional. Temos nos esforçado e aprendido muito; erros podem ter sido cometidos, mas certamente sem más intenções (BOLETIM 14, p. 01, 1991)²⁰.

Outras presidentes também relataram dificuldades semelhantes: a presidente da gestão 89-91, Professora Telma Gimenez (QUESTIONÁRIO, L. 1164-1165), em relação à sua própria atuação, afirmou que “as dificuldades foram mais relacionadas ao caráter amador da Associação em que o trabalho voluntário dava o limite das ações”; a Professora Vera Lúcia Lopes Cristovão (doravante Vera Cristovão) definiu o caráter voluntário do trabalho como um

¹⁹ Tradução minha de: In 1985 the Secretary of Education of the State of São Paulo passed a law which considered English Language a promotional subject in “1º grau”. In August, 1992 English language was cut out of the curriculum of 5th and 6th grades in state schools and there is a great risk of restricting the learning of a foreign language only to the “2º grau”. Other states will follow the same “model” unless all the Associations of Teachers of English act jointly.

²⁰ Tradução minha de: We took office in this association and we may say out of no organizational experience. We have struggled and learned a lot; mistakes might have been committed but certainly with no bad intentions.

desafio que demandava muitos esforços (ENTREVISTA, L. 2100-2102); a Professora Elaine Fernandes Mateus (doravante Elaine Mateus) relatou a dificuldade de se conciliar demandas profissionais com o caráter voluntário do trabalho na Associação (ENTREVISTA, L. 3110-3111).

Apesar das dificuldades enfrentadas, a APLIEPAR conseguiu manter uma atuação ativa em diferentes âmbitos e conquistou o reconhecimento dos membros associados, instituições de ensino, outras associações e profissionais ligados ao ensino de LI, como mostra o excerto 35.

Excerto 35

O trabalho da APLIEPAR estabeleceu um exemplo para outras associações de professores em todo o Brasil. A APLIEPAR não apenas tem estado ativa na promoção de altos padrões profissionais no campo do Inglês como Língua Estrangeira (ILE), como tem mostrado a importância da integração dos vários setores nos quais o Inglês é ensinado hoje no Brasil (Riitta da Costa, BOLETIM 13, p. 02, 1991)²¹.

Em abril de 1993 teve início a quarta gestão, com alguns membros novos na diretoria, professores da Educação Básica e de escolas de idiomas, e sob a presidência da gestora anterior, Kilda Gimenez. Nesse segundo mandato à frente da Associação, a presidente, junto com a nova diretoria, enfatizou a disposição para trabalhar pela Associação e seus membros, mas lembrou que algumas vezes se encontravam impossibilitados de atender a todas as demandas, devido às limitações de tempo e recursos humanos.

Excerto 36

Esta nova diretoria espera poder estar à sua disposição, apesar de todos nós termos outros deveres fora da associação (BOLETIM 18, p. 01, 1993)²².

Excerto 37

Ainda estamos com poucos voluntários para fazer o trabalho que a associação requer. Nos desculpamos por não atender a todos que nos procuram precisando de ajuda. Estamos fazendo o melhor que podemos e contamos com a compreensão de todos (Kilda Menicucci, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 22, p. 01, 1993)²³.

A gestão 93-95 passou a atuar na oferta de cursos de capacitação para professores de LI em parceria com o Núcleo de Apoio

²¹ Tradução minha de: The work of APLIEPAR has set an example for other teachers associations all over Brazil. Not only has APLIEPAR been active in promoting higher professional standards in the field of EFL, but it has also shown how important it is to integrate the work and experience of the various sectors where English is taught today in Brazil.

²² Tradução minha de: This new board of directors hopes to be at your disposal even though we all have other duties outside the association.

²³ Tradução minha de: We are still in short of volunteers to do the work this association demands. We apologize for not providing everyone who comes to us in need with the help they ask for. We are doing our best and we do count with everyone's understanding heart.

Pedagógico da UEL (NAP-UEL), a Secretaria de Educação do Estado (SEED) e o Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná (CETEPAR), além de dar continuidade às ações que vinham sendo implementadas, como eventos, publicação dos boletins e engajamento político. A novidade foi a organização de uma excursão para a Disneyworld, na Flórida. Em 1993 foi organizado o IV Curso de Imersão em Inglês em Termas de Jurema e, em 1994, sua quinta edição. A quarta edição do EPLE foi promovida em Londrina, na UEL.

Excerto 38

Um novo momento começou para os diretores da APLIEPAR. O IV EPLE está sendo organizado, assim como o IV Curso de Imersão em Termas de Jurema. Um curso em União da Vitória também está sendo planejado para julho e muitos outros encontros podem ser em breve propostos e conduzidos (BOLETIM 18, p. 01, 1993)²⁴.

Excerto 39

A APLIEPAR, a convite da escola Intercommunication – Prof. Julio Colman, estará realizando um Encontro de Professores de Língua Estrangeira para a Região Sul nos dias 9 e 10 de julho. Assim como fizemos com o encontro realizado em Londrina no mês passado, o encontro de União da Vitória pretende ser incluído no programa do CETEPAR (BOLETIM, 19, p. 01, 1993).

Excerto 40

Quando a APLIEPAR esteve em Cianorte o mês passado ministrando mais um curso através do CETEPAR, entre nós, professores e ministrantes, surgiu a ideia de fazermos uma excursão LAZER & CULTURA para Disney em Abril/94 (BOLETIM, 19, p. 07, 1993).

Excerto 41

O Comitê Organizador do IV EPLE ficou um pouco admirado do número de participantes no IV Encontro de Professores de Língua Estrangeira realizado na Universidade de Londrina mês passado (BOLETIM, 19, p. 03, 1993)²⁵.

Os boletins foram publicados com regularidade semestral em 1993 e trimestral em 1994 e trouxeram sessões com Sugestão de atividade didática (BOLETIM 18, p. 02, 1993); Curiosidades linguísticas (BOLETIM, 19, p. 01, 1993); Resultados de pesquisa (BOLETIM, 19, p. 02, 1993); Atividades lúdicas em língua inglesa (palavra cruzada e música) (BOLETIM 20, p. 05, 1993); Dicas e curiosidades (BOLETIM 21, p. 02, 1993); Informações sobre cursos (BOLETIM 21, p. 04, 1993); Atividades culturais (BOLETIM 23, p. 01, 1994);

²⁴ Tradução minha de: A new time has now started for APLIEPAR directors. The IVth EPLE is in process as well as the IVth Immersion Course at Termas de Jurema. A course in União da Vitória is also being planned for July and many other meetings may soon be proposed and held.

²⁵ Tradução minha de: The organization committee of the IV EPLE was kind of awed by the number of participants in the IV Foreign Language Teachers Meeting held at the University of Londrina last month.

Divulgação de estudos (BOLETIM 25, p. 04-05, 1995); Prestação de contas (BOLETIM 25, p. 07, 1995).

Em cada um dos dois anos dessa gestão, foi concedida uma bolsa de estudos na Inglaterra pelo Conselho Britânico. A APLIEPAR era responsável por selecionar o candidato e publicava no Boletim a chamada e o resultado (BOLETIM, 19, p. 03, 1993; BOLETIM 22, p. 03, 1993; BOLETIM 24, p. 03, 1994).

As setoriais continuaram atuando. Seus representantes eram eleitos junto com a diretoria da sede, em Londrina, e permaneciam por igual mandato. O Boletim 19 (p. 05, 1993) traz uma listagem das setoriais em atividade e o número seguinte informa os novos representantes eleitos: “Desde o dia 05 de Agosto a sua Associação conta com novos representantes em setoriais que vão poder prestar atendimento mais imediato aos nossos sócios” (BOLETIM, 20, p. 01, 1993).

Excerto 42

Ficamos felizes em saber que esse trabalho estará agora reforçado pela criação de setoriais da Apliepar em algumas cidades do Paraná (BOLETIM 20, p. 01, 1993)²⁶.

Excerto 43

Ata da 1ª reunião da APLIEPAR setorial Curitiba em 27 de agosto de 1993. Presença de representantes da APLIEPAR setorial Curitiba, UFPR, SEED e CEFET (BOLETIM 20, p. 04, 1993).

Todas as edições dos boletins faziam convite aos professores para que se manifestassem, dando sua opinião a respeito da APLIEPAR, enviando sugestões, críticas e dúvidas. Além de participar dessa forma, alguns professores de inglês do Estado enviavam cartas registrando o desejo de se associar e elogiando o trabalho desenvolvido, o que parece demonstrar reconhecimento pela atuação da Associação.

Excerto 44

[...] tomei conhecimento de um jornalzinho bimestral, do qual gostaria de ser assinante e receber com a máxima urgência (BOLETIM 20, p. 02, 1993).

Excerto 45

Eu gostaria de me associar novamente. Eu ficaria muito feliz se vocês pudessem me enviar detalhes sobre a assinatura dos boletins (BOLETIM 20, p. 02, 1993)²⁷.

²⁶ Tradução minha de: We feel happy to know that this work is now officially strengthened by the creation of branches of Apliepar in some cities of Paraná.

²⁷ Tradução minha de: I would like to affiliate again. I would be very much happy if you could send me details about bulletin subscriptions.

Excerto 46

É importante o contato com associações da área, as quais nos mantêm informados sobre cursos, intercâmbios e demais programas (Patrícia Dias de Araújo, Associada da APLIEPAR, BOLETIM 22, p. 01, 1993).

O contato e parcerias com outras associações e instituições continuaram a ser construídos.

Excerto 48

O contato com outras Associações do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, São Paulo e a recentemente criada Associação de Minas Gerais e com organizações como o Conselho Britânico, USIS e EF foram mantidos e tiveram bons resultados (BOLETIM, 20, p. 01, 1993)²⁸.

Excerto 49

Nós renovamos nosso acordo com a EF-Educação Internacional e os membros da APLIEPAR que estão em dia com a anuidade poderão participar de um sorteio de um curso no exterior (Kilda Menicucci, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 22, p. 01, 1993)²⁹.

Ao final desse mandato, a diretoria anunciou as eleições para o mandato seguinte e se despediu com uma mensagem que sugeria uma pauta de atuação política de luta pela profissão (BOLETIM 24, p. 1, 1994) para que os professores pudessem ser respeitados por seus governantes (BOLETIM 25, p. 1, 1995). O quadro de membros atingiu o número de 1.182 associados ao final da segunda gestão presidida pela Professora Kilda Gimenez (BOLETIM 25, p. 01, 1995).

Excerto 50

Prezados sócios: nossa gestão está chegando ao fim. Gostaríamos de contar com o nome de chapas concorrentes para a eleição que deve ocorrer no início de 1995 no nosso próximo boletim. É importante que todos tomem conhecimento dos futuros candidatos e participem das eleições. O próximo boletim deverá ter a data e outros detalhes. Lembrem-se que os cargos assumidos pela diretoria são de trabalho voluntário, isto é, não há remuneração. A APLIEPAR não tem sede própria e todo seu material deverá acompanhar o(a) presidente onde quer que ele(a) esteja (BOLETIM 23, p. 06, 1994).

Excerto 51

O trabalho desenvolvido até aqui teve como propósito ajudar no desenvolvimento acadêmico e profissional daqueles envolvidos com a LI (Kilda Menicucci, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 25, p. 01, 1995)³⁰.

²⁸ Tradução minha de: The contact with other Associations from Rio Grande do Sul, Espírito Santo, São Paulo and the recently created Association of Minas Gerais and with organizations such as the British Council, USIS and EF have been kept and produced good results.

²⁹ Tradução minha de: We have also renewed our agreement with EF-Educação Internacional and the members of APLIEPAR who are not in debt with the association will be entitled to participate of a raffle in which a course abroad will be granted.

³⁰ Tradução minha de: The work so far developed was meant to be a helping hand in the realization of academic and professional development of those involved with English.

Excerto 52

Um trabalho político deve ser feito para que todos nós possamos ser admirados e respeitados por aqueles que nos dirigem em nossa profissão (Kilda Menicucci, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 25, p. 01, 1995)³¹.

A quinta gestão teve início em abril de 1995 e terminou em fevereiro de 1997. Em abril de 1997 teve início a sexta gestão que terminou em março de 1999. Ambas foram presididas pela Professora Vera Cristovão que era proprietária e professora de uma escola de idiomas e aluna de pós-graduação na PUC/SP e se tornou professora da UEL, enquanto presidia a Associação, no segundo mandato. Assim que assumiu a presidência, Vera Cristovão levou o acervo e mobiliário da Associação para o espaço físico de sua escola de idiomas, situada à Rua Alagoas, 1225 – Fone (043) 324-4872 CEP 86020-360 – Londrina – Paraná” como indica o Boletim 26 (p. 01, 1995).

A Professora Vera Cristovão e os demais membros da diretoria deram continuidade aos trabalhos até então desenvolvidos na APLIEPAR, como os eventos, o diálogo e parcerias com outras instituições e com o Governo do Estado e a publicação dos boletins que seguiu o formato anterior. Em mensagem aos associados no início da gestão, a nova presidente indicou sua intenção em manter a proposta que vinha sendo desenvolvida pelas gestões anteriores de atuação na formação continuada.

Excerto 53

Nós gostaríamos de dizer que estamos dispostos a cooperar com nosso desenvolvimento acadêmico e profissional (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 26, p. 01, 1995)³².

Os eventos acadêmicos instituídos anteriormente, o EPLE, evento mais tradicional da Associação, e o Curso de Imersão, em parceria com o CETEPAR, a SEED, o CELEM, Laurels, Liberty Center e Cultura Inglesa de Londrina, tiveram continuidade. Foram instituídos dois novos eventos: A *Spring Conference*, instituída em 1996 inspirada em um evento promovido pela APLIESP, era voltada para atender aos anseios dos professores de escolas de línguas que pediam eventos menos acadêmicos, com *workshops* voltados para atividades práticas de sala de aula; e a Convenção de Associações de Professores de Inglês dos Estados do Sul, instituída em 1998 em parceria com

³¹ Tradução minha de: A political work must be done so that all of us can be looked up by those who direct us in our profession.

³² Tradução minha de: We would like to let you know that we are most willing to cooperate with our academic and professional development.

a Associação de Professores de Língua Inglesa de Santa Catarina (APLISC), recém-fundada, e com a Associação de Professores de Língua Inglesa do Rio Grande do Sul (APIRS), como uma forma de promover a integração profissional dos docentes de língua inglesa dos estados do sul do país. Outros cursos e eventos foram ofertados, especialmente em parcerias com outras instituições.

Excerto 54

Em nosso primeiro mandato como diretores da APLIEPAR estivemos ocupados e trabalhamos duro. Em maio, participamos do VI Curso de Imersão em Inglês. Em agosto e setembro, o curso “Descobrimos o Avesso” reuniu pessoas de diferentes áreas incluindo professores da Universidade de Londrina, escolas públicas e cursos de inglês particulares. Finalmente, em outubro, o Conselho Britânico, UEL, NAP e APLIEPAR juntaram esforços para oferecer aos professores um curso sobre Avaliação na Abordagem Comunicativa com Niall Henderson (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 27, p. 01, 1995/96)³³.

Excerto 55

1997 foi um ótimo ano para nós na APLIEPAR. Sete eventos foram realizados: “Ensinando Crianças”, “VII Imersão em Inglês”, “Questões sobre Ensino de Línguas”, “II Seminário APLIEPAR/APIRS/APLISC”, “VI EPLE”, “II Spring Conference”, e “Foco em Palavras”. [...] Esperando que 98 seja tão bom quanto 97, estamos planejando organizar o mesmo número de evento e nos juntar ao Braz-TESOL Sessão (sic.) Regional. Além disso, manteremos a parceria com NAPs – UEL, UEM, UFPR (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 35, p. 01, 1998)³⁴.

Em 1998 foram realizados vários eventos, entre eles a 1ª Convenção de Associações de Professores de Inglês dos Estados do Sul em Porto Alegre, APIRS, APLISC e APLIEPAR (BOLETIM 35, p. 01, 1998), o VII EPLE, realizado em Curitiba, (BOLETIM 37, p. 04, 1998) e a III *Spring Conference* (BOLETIM 38, p. 03, 1998).

Os boletins seguiram a tendência consolidada nas duas gestões anteriores, mantendo as mesmas sessões, incentivando os membros associados a participarem, trazendo propostas didático-pedagógicas, divulgando cursos e bolsas de estudo, etc. Em 1997 foi criado o espaço “*The Members Corner*” para publicação de sugestões, ideias, críticas e comentários

³³ Tradução minha de: Our first term as the board of directors of APLIEPAR was busy and hard-working. In May we participated in the VI English Immersion Course. In August and September, the course ‘Descobrimos o Avesso’ gathered professionals from different areas including teachers from the university of Londrina, public schools and private English Courses. Finally in October, the British Council, UEL, NAP and APLIEPAR joined efforts to offer teachers a course on Communicative Language Testing with Niall Henderson.

³⁴ Tradução minha de: 1997 was a great year for us at APLIEPAR. Seven events were held: ‘Teaching Young Learners’, ‘VII English Immersion’, ‘Issues in Language Teaching’, ‘II Seminar APLIEPAR/APIRS/APLISC’, ‘VI EPLE’, ‘II Spring Conference’, and ‘Focus on Words’. [...] Hoping that 98 will be as good as 97, we are planning to organize the same number of events and join Braz-TESOL Regional chapter. Moreover, we will keep up with the partnership with NAPs – UEL, UEM, UFPR.

dos associados (BOLETIM 34, p. 06, 1997). Pouco tempo depois, esse espaço recebeu o nome de CARTAS DOS ASSOCIADOS, mantendo suas características (BOLETIM 37, p. 01, 1998).

Algumas das sessões dos boletins eram: Música (BOLETIM 26, p. 01, 1995); Atividades didático-pedagógicas (BOLETIM 26, p. 02,03,04,05,06, 1995); Divulgação de cursos (BOLETIM 26, p. 06, 1995); Destaque de aspecto cultural (BOLETIM 27, p. 04, 1995/96); Divulgação de bolsas de estudos do Conselho Britânico (BOLETIM 27, p. 06, 1995/96); Divulgação de resultado de pesquisa acadêmica (BOLETIM 29, p. 02, 1996); Atividade cultural (BOLETIM 29, p. 02-03, 1996); Discussão de modelo de formação e atuação profissional docente (BOLETIM 31, p. 02-03, 1996/97); Prestação de contas (BOLETIM 32, p. 04, 1997); Informativos de cursos de outras entidades (BOLETIM 33, p. 01, 1997); Informativo sobre os exames de Cambridge (BOLETIM 33, p. 02, 1997); Discussão teórico-metodológica (BOLETIM 35, p. 03-04, 1998); Cartas dos Associados (BOLETIM 37, p. 05, 1998). A busca pelo diálogo e incentivo à participação dos associados era constante em todas as edições.

Excerto 56

Temos recebido pouco contato de nossos associados com sugestões, pedidos e dúvidas. Sintam-se à vontade para nos contatar por correspondência ou telefone (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 28, p. 01, 1996)³⁵.

Excerto 57

Infelizmente, raramente recebemos retorno de nossos leitores e associados sobre este Boletim, os eventos que temos organizado e daqueles dos quais participamos ou sobre nossa representação na área de ensino de inglês como língua estrangeira (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 29, p. 01, 1996)³⁶.

O número de membros associados se manteve estável em relação à gestão anterior, no entanto a maior parte desses membros estava com o pagamento da anuidade pendente. A lista publicada no Boletim 31 (p. 01, 1996/97) mostra que havia 363 membros com a anuidade em dia, e 731 com a anuidade vencida.

A parceria com a UEL foi sendo fortalecida e oficializou-se outra com os NAP das Universidades Estaduais e da Universidade Federal do Paraná

³⁵ Tradução minha de: Little have we heard from our associates in terms of suggestions, requests and enquiries. Do feel free to do it by mail or by phone.

³⁶ Tradução minha de: Unfortunately, hardly ever do we receive any feedback from our readers and associates about this newsletter, the events we have been organizing and taking part of or our proportional representation in EFL teaching surroundings.

(UFPR). A partir de então, os NAP passaram a estar diretamente envolvidos nas ações da APLIEPAR, principalmente o NAP-UEL, e vice-versa. Isso aconteceu, segundo a Professora Vera Cristovão (ENTREVISTA, L. 1775-1777), porque, com poucas exceções, as presidentes da APLIEPAR eram professoras da UEL e estavam envolvidas com os projetos do NAP.

Excerto 58

Mais algumas boas notícias para nosso futuro. Nós oficialmente nos juntamos ao NAP-UEL/UEM/UFPR, e estaremos trabalhando juntos em alguns de seus projetos, este Boletim, por exemplo (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 31, p. 01, 1996/97)³⁷.

O Boletim 29 (p. 04, 1996) traz um texto a respeito do lançamento de um programa de capacitação docente pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em parceria com o Conselho Britânico. Entre os cursos oferecidos, estavam curso de aprimoramento linguístico e cursos de especialização. Tratava-se do Projeto Paraná ELT. A preocupação, naquele momento, era a de que o projeto educacional de formação continuada estivesse atrelado a interesses de modelos impostos por agências externas, como o Banco Mundial, e sendo executado por instituição também externa, o Conselho Britânico, desconsiderando as Universidades Estaduais, que há muito já vinham trabalhando com formação continuada. O texto publicado no Boletim que levanta a discussão a respeito do Paraná ELT é de autoria da Professora Telma Gimenez. Naquela edição, a APLIEPAR não se manifestou a respeito do Programa.

Em outros momentos, no entanto, como será explicitado adiante, a APLIEPAR se manifestou a respeito desse Programa de formação continuada e outras políticas públicas. Foi o que aconteceu, por exemplo, no I Encontro Nacional de Política de Ensino de Língua Estrangeira, no qual a Associação expôs suas preocupações a respeito das políticas linguísticas em curso no país, e participou de uma moção para levar ao Governo, em Brasília, críticas e sugestões.

Excerto 59

A principal decisão tomada naquele encontro foi resumida e incorporada a este Boletim, além de uma lista na qual estamos coletando assinaturas do maior número possível de professores. Elas serão levadas a Brasília por um comitê eleito que tem como objetivo

³⁷ Tradução minha de: Some more good news for our future. We have officially joined NAP-UEL/UEM/UFPR, and will be working together in some of their projects, this newsletter, for instance.

tentar alcançar melhores políticas educacionais (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 31, p. 01, 1996/97)³⁸.

Naquele período, instituiu-se no Estado do Paraná o Projeto Adequação Idade-Série, ou projeto Correção de Fluxo, um novo projeto da SEED que visava a eliminar a defasagem idade-série, criando condições para que os alunos que haviam repetido uma ou mais vezes a mesma série, pudessem retomar com sucesso o percurso regular da escolarização, frequentando a série prevista para seu grupo etário (BOLETIM 33, p. 04, 1997). A SEED contratou um órgão do Estado de São Paulo para produzir o material a ser usado no projeto, mas deixou de lado algumas disciplinas, inglês, educação física e educação artística. A APLIEPAR se manifestou pedindo a opinião de seus membros associados sobre o projeto e o desenvolvimento de ações em suas escolas, além de cobrar um posicionamento da SEED a respeito da falta de material para a disciplina de LI (BOLETIM 33, p. 04, 1997). *Respondendo ao pedido da Associação, alguns associados escreveram cartas e se posicionaram na cobrança à SEED pelo material de inglês. A SEED, então, “convidou as professoras Vera Cristovão, Denise Grassano e Simone Reis para a preparação do material, com revisão geral de Maria Adelaide Freitas e Paulo José Andreilino, que seria distribuído para todos os professores do Paraná” (Boletim 39, p. 03, 1999).*

Excerto 60

Este Boletim traz o documento que foi enviado à Secretaria da Educação do Estado do Paraná para expressar nossos sentimentos em relação ao Projeto Correção de Fluxo. Nesse mesmo assunto, temos o prazer de anunciar que a APLIEPAR e o NAP-Uel estão participando desse projeto no NRE-Londrina. Atendendo ao convite do NRE, nós preparamos o material a ser usado e ficamos encarregados do treinamento de professores (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 34, p. 01, 1997)³⁹.

Excerto 61

Numa iniciativa conjunta do Núcleo Regional de Educação de Londrina e uma equipe de professores da UEL e da UEM, elaboramos dois volumes de material de inglês para o Projeto Correção de Fluxo para serem usados no segundo semestre de 1997 pelos professores de inglês desses dois NREs – Londrina e Maringá. Como reconhecimento

³⁸ Tradução minha de: The main decision taken at that meeting have been summarized and are attached to this newsletter together with a sheet of paper in which we are collecting as many teacher's signatures as possible. They are to be taken to Brasília by an elected committee, who will be doing their best to try to achieve better educational policies.

³⁹ Tradução minha de: This newsletter brings the document that was sent to “Secretaria da Educação do Estado do Paraná” to express our feelings towards the “Projeto Correção de Fluxo”. Within this subject, we have the pleasure to announce that APLIEPAR and NAP-Uel are participating in this Project at NRE-Londrina. Being invited by this NRE, we prepared the material to be used and were in charge of the local teachers' training.

a este trabalho, fomos oficialmente convidados a participar do Projeto no corrente ano. Dessa forma, não só o material, mas também os cursos de capacitação dos professores de Inglês participantes do Projeto, passam a ser responsabilidade da citada equipe de professores do nosso estado” (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 36, p. 05, 1998).

Esse percurso não foi livre de dificuldades, problemas ou conflitos. Dentre essas dificuldades, a Professora Vera Cristovão (ENTREVISTA, L. 2030-2031) ressalta a falta de recursos materiais e humanos da Associação, aspecto mencionado por outras presidentes em suas entrevistas, e a falta de participação, falta de engajamento com a Associação por parte de muitos professores, uma vez que o número de associados era pequeno em relação ao número total de professores de inglês, no Estado. No entanto, “a vontade de participar, de dar voz a esses professores, de ter um espaço de articulação política” (ENTREVISTA, L. 2031-2032) era maior e foi o que marcou sua atuação na APLIEPAR, segundo a Professora Vera Cristovão. Assim, para tentar construir um senso de pertencimento à classe, uma vontade coletiva, várias possibilidades de reunião para engajamento dos professores, em formato de eventos, foram criadas.

Ao final do segundo mandato à frente da APLIEPAR, a Professora Vera Cristovão se despediu com uma mensagem que demonstra sua percepção do trabalho de representação em uma associação.

Excerto 62

É hora de deixarmos a diretoria para que outros possam participar dessa desafiadora tarefa de representar os PROFESSORES DE INGLÊS do Estado do Paraná (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 39, p. 01, 1999)⁴⁰.

A sétima gestão teve início em abril de 1999 e foi presidida pela Professora Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (doravante Gladys Quevedo-Camargo) que era na época professora e proprietária de uma escola de idiomas. Além da presidente, a diretoria tinha professores da rede pública de ensino básico estadual do Paraná e da UEL. As ações desenvolvidas deram continuidade ao que vinha sendo realizado por gestões anteriores em termos de promoção e divulgação de eventos, parcerias com outras instituições, como o Conselho Britânico, o qual continuou oferecendo bolsas de estudos para

⁴⁰ Tradução minha de: It is time we left this board of directors so that others can participate in this challenging task of representing ENGLISH TEACHERS from the state of Paraná.

membros da Associação, e posicionamentos frente a questões político-educacionais.

No primeiro número do Boletim editado em sua gestão, a Professora Gladys Quevedo-Camargo enfatizou que a “APLIEPAR é uma associação muito importante que representa professores de inglês de todo o estado, tanto do setor público quanto do privado”⁴¹ (BOLETIM 40, p. 01, 1999) e delimitou os objetivos para o seu mandato. Esses objetivos expressam o caráter de continuidade das ações implementadas em gestões anteriores que já vinham delimitando o perfil da Associação.

Excerto 63

Nossos objetivos são: 1. Proporcionar oportunidades de aprimoramento profissional para os nossos professores por meio dos cursos que promovemos ou apoiamos; 2. Defender os direitos dos professores de inglês do estado do Paraná; 3. Ser um centro de recursos para professores de inglês; 4. Ser um ponto de encontro para professores de inglês que desejarem entrar em contato com outros professores ou com novidades da área (Gladys Plens de Quevedo Camargo, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 40, p. 01, 1999)⁴².

Com a mudança de diretoria, mudou também a sede da APLIEPAR, que passou a ser nas dependências físicas da escola de idiomas de sua presidente, Rua Paranaguá, 763, Londrina/PR, Fone/Fax: (043) 323-2948, e-mail: apliepar@inbrapenet.com.br, (Boletim 40, p. 04, 1999). Nessa gestão, além do endereço físico, a Associação passou a contar com um endereço virtual. “Gostaríamos de aproveitar a oportunidade para anunciar que a nossa página na internet estará no ar em breve” (Gladys Quevedo Camargo, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 43, p. 01, 2000)⁴³.

As setoriais continuaram exercendo o importante trabalho de representar a APLIEPAR em diferentes regiões do Estado. No entanto, algumas ficaram inativas por falta de voluntários para geri-las. As que estavam ativas em 1999, eram Londrina (sede), Maringá, Curitiba, Campo Mourão, Cascavel e Pato Branco (BOLETIM 41, p. 06, 1999).

⁴¹ Tradução minha de: APLIEPAR is a very important association representing teachers of English from all over the state, both from the public and the private sector.

⁴² Tradução minha de: We have the following as our aims: 1. To provide our teachers with opportunities to improve professionally through our promoting or supporting events; 2. To defend the rights of the teachers of English of the state of Paraná; 3. To function as a resource centre for teachers of English; 4. To function as a meeting point for teachers of English who wish to get in touch with other teachers or with novelties in the area.

⁴³ Tradução minha de: We would like to take the opportunity to announce that our homepage will be on line shortly.

Na gestão 1999-2000, seguindo a tradição, vários eventos acadêmico-profissionais foram realizados pela APLIEPAR. São eles: A quarta edição da *Spring Conference*, realizada na UEM (BOLETIM 41, p. 01, 1999) e a quinta edição, realizada na UEL (BOLETIM 45, p. 01, 2000); O *Trinity Presentation on Spoken English Examinations*, em parceria com o NAP-UEL (BOLETIM 43, p. 01, 2000); Um *Workshop* na setorial Campo Mourão (BOLETIM 43, p. 01, 2000); A 3ª Convenção de Professores de Inglês dos Estados do Sul (RS, SC e PR), em parceria com APIRS e APLISC (BOLETIM 43, p. 06, 2000); O Curso “*Integrating Technologies in the Classroom*”, em parceria com o NAP-UEL (BOLETIM 44, p. 01, 2000); O VIII EPLE - Encontro de Professores de Língua Estrangeira do Paraná, realizado na FECILCAM – Campo Mourão (BOLETIM 44, p. 01, 2000); O “*One-Day Workshop*” (BOLETIM 46, p. 02, 2000).

Durante alguns desses eventos, intervenções de cunho político-educacional foram feitas e documentos com sugestões e reivindicações produzidos e encaminhados a autoridades da área. Por ocasião da 2ª Convenção de Professores de Inglês dos Estados do Sul, por exemplo, um comitê escreveu uma carta para a Secretária de Educação, Sra. Alcyone Saliba. A carta continha sugestões que visavam a melhorias no ensino de inglês nas escolas públicas do Paraná. Incluiu-se uma petição, com quase 200 assinaturas, e a carta foi enviada para Curitiba.

Excerto 64

As sugestões incluíam: 1. Um representante dos professores da disciplina junto à SEED; 2. Investimento por parte do estado em programas de capacitação para docentes de Língua Inglesa em parceria com universidades e a APLIEPAR; 3. Que as Universidades e Associações de professores de LE fossem incluídas nas decisões sobre processos de formação continuada; 4. Revisão das matrizes curriculares a fim de atribuir carga horária equânime e compatível a todas as disciplinas; 5. Aumento de carga horária da LI para três horas semanais em todas as séries do ensino fundamental e médio (BOLETIM 40, p. 02, 1999).

O VIII EPLE, que recebeu cerca de 300 participantes, por sua vez, teve a presença da Secretária de Educação do Estado, Sra. Alcyone Saliba, o que demonstra que a APLIEPAR conseguiu, no mínimo, chamar atenção das autoridades para sua atuação.

Os Boletins foram publicados com periodicidade trimestral e seguiram o mesmo padrão daqueles editados na gestão antecessora. Traziam Sugestão de atividades didático-pedagógicas (BOLETIM 40, p. 01, 1999); Seção

de correspondências de associados que passou a se chamar 'Mail Session' (BOLETIM 40, p. 02, 1999); Informes sobre bolsa de estudos do Conselho Britânico (BOLETIM 40, p. 03, 1999); Discussão teórico-metodológica (BOLETIM 41, p. 02, 1999); Informativo de eventos promovidos e apoiados pela APLIEPAR (BOLETIM 42, p. 01, 1999); Destaque cultural e linguístico (BOLETIM 42, p. 04, 1999); Relatos de experiência de capacitação (BOLETIM 45, p. 02, 2000); Discussão político-ideológica profissional (BOLETIM 45, p. 03-04, 2000); Regulamento para eleições 2001-2003 (BOLETIM 46, p. 01, 2000); Prestação de contas (BOLETIM 46, p. 06, 2000).

O convite e incentivo para que professores associados participassem com sugestões, atividades e críticas era uma constante em todas as edições. Havia, em meio ao envio de cartas pedindo ajuda para indicar material didático, pedido de informações e compartilhamento de atividades, além de elogios ao trabalho desenvolvido pela Associação.

Excerto 65

Devo salientar que o trabalho tanto da equipe quanto da diretoria da APLIEPAR não está sendo em vão, pois para mim como profissional na área de língua inglesa acrescentou no meu currículo não somente cursos de capacitação ou de atualização, mas, principalmente, incentivos necessários para buscar sempre a qualidade e o conhecimento (Luciana Miyuki Sakakima Karoleski, Professora associada, BOLETIM 40, p. 02, 1999).

No período da gestão da Professora Gladys Quevedo-Camargo, o Programa Paraná ELT, subprograma de capacitação para professores de língua inglesa dentro de um programa maior de formação continuada para os professores da rede pública do Estado do Paraná, implementado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Conselho Britânico, foi intensificado. O Programa era no formato de ensino a distância, cujos cursos haviam sido desenvolvidos pela *Open University* de Londres, com alguns encontros presenciais. Esse programa objetivava capacitar os professores de inglês linguística e pedagogicamente, “ajudar os professores a melhorar sua forma de ensinar e avaliar os alunos e, em segundo lugar, ajuda-los a melhorar seu conhecimento da língua inglesa e do seu uso no mundo hoje” (BOLETIM 44, p. 02, 2000).

Foi um programa que gerou muita polêmica porque a princípio não previa a participação de Universidades do Estado, que, entendidas como quem colaborava para o desenvolvimento profissional dos professores da

educação básica há muito tempo e era conhecedora do ensino de inglês em escolas públicas, reclamavam seu papel naquele espaço de formação.

Excerto 66

Os professores das Universidades [...] discordam da função única de consultores, que lembra muito a de ratificadores ou de avalistas. Querem também, por direito adquirido [...] Querem e não se eximem da responsabilidade de traçar, ajudar a executar e de cuidar para que os caminhos propostos sejam eficazmente cumpridos (Edcléia A. Basso, FECILCAM, BOLETIM 45, p. 04-05, 2000).

Muitos professores, por sua vez, viam aquele programa como uma oportunidade de desenvolvimento. Segundo a Professora Gladys Quevedo-Camargo, presidente da Associação à época, “Os professores, pela primeira vez, se sentiram atendidos, cuidados, olhados” (ENTREVISTA, L. 2385).

Excerto 67

A formação do professor de LE, continuada ou enquanto nas Universidades, parece estar sendo, finalmente, tema e alvos primeiros no Estado do Paraná. [...] Com relação a professores de inglês, há algum tempo sem apoio da SEED principalmente para realização de cursos, o destaque para a disciplina tem recepção calorosa. [...] Mesmo sem apoio oficial, cursos vêm sendo oferecidos e professores de inglês não têm medido esforços para participar de eventos organizados pelas IES, pelos projetos NAPs e pela APLIEPAR (Telma Gimenez, UEL, BOLETIM 44, p. 03-04, 2000).

Foi instituído, então, um comitê composto por representantes das Universidades, da SEED e da APLIEPAR para avaliar e propor medidas para esse programa. A princípio, esse comitê era consultivo, mas após algum tempo passou a ser denominado representativo e não tinha caráter decisório. No entanto, ele buscou levar aos dirigentes as demandas e anseios dos professores. “Acima de tudo, nós estamos lutando pela continuação do programa, independentemente das últimas mudanças políticas” (BOLETIM 46, p. 01, 2000)⁴⁴. A presidência do comitê era da APLIEPAR e os demais membros eram representantes das universidades estaduais.

Excerto 68

Consulting Committee [Comitê Consultivo]: Gladys Quevedo Camargo – APLIEPAR (Londrina) – President of the Consulting Committee; Mariza Riva de Almeida – UFPR/NAP (Curitiba); Thaísa de Andrade – UFG/NAP (Ponta Grossa); Elaine Mateus – UEL/NAP (Londrina); Aparecida de Jesus Ferreira – UNIOESTE/NAP (Cascavel); Márcia Carazzai – UNICENTRO (Guarapuava); Edcléia Basso – FECILCAM/NAP (Campo Mourão); Adalnice Passos Lima – Superintendência de Gestão do Ensino/SEED (Curitiba); Marcelo Aguilar – Universidade do Professor/SEED (Curitiba) (BOLETIM 46, p. 01, 2000).

⁴⁴ Tradução minha de: Above all, we are fighting for the continuation of this programme, regardless the latest political changes.

Em âmbito nacional, aconteceu o II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado em Pelotas, RS, no ano de 2000. Nesse evento, 4 associações de Professores de Inglês estiveram representadas, APLIEMGE, APIRS, APLIEPAR e APLISC. Seus representantes discutiram as atuações das associações e seus papéis no cenário local e nacional. Em relação às ações das associações, ficou evidenciado nas discussões que elas se assemelhavam e tinham como principais objetivos a informação e formação continuada dos professores. Além disso, discutiram algumas das dificuldades que enfrentavam e destacaram a falta de compromisso governamental para a melhoria do ensino no aspecto estrutural das escolas e condições de trabalho dos docentes. Finalizaram com a redação de um conjunto de propostas que encaminharam a outras associações, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Ministério da Educação. Entre essas propostas estava a criação de uma Federação de Professores de Línguas Estrangeiras para representar as demais associações junto ao Governo Federal, além de sugestões que visavam a investimentos na formação inicial e continuada e valorização profissional docente e das LE no currículo escolar (BOLETIM 46, p. 04, 2000).

A APLIEPAR era vista com uma associação ativa e era frequentemente convidada por outras associações e instituições a participar de eventos e cursos de formação continuada de professores de LI. Como o convite da presidente da APIRS, Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, para ofertar oficinas no evento comemorativo do 10º aniversário da associação sul rio-grandense, realizado na PUC/RS, em Porto Alegre; Convite para ofertar o primeiro curso de capacitação na inauguração do NAP da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). Convite para ministrar curso de capacitação em evento promovido pelo Instituto Britânico de Línguas (IBL), CETEPAR e Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Apucarana (BOLETIM 41, p. 01, 1999).

Todo o trabalho realizado, não só por essa gestão como pelas anteriores, fez com que a APLIEPAR atingisse reconhecimento, tanto entre seus membros, como entre entidades educacionais e governamentais. Ao final do primeiro ano de seu mandato, a presidente da gestão 1999-2001, Gladys

Quevedo-Camargo, afirmou que, apesar de árduo, muitas vezes com sobrecarga de atividades, o trabalho de representatividade compensa (BOLETIM 42, p. 01, 1999). E, em sua despedida, sugeriu que este seja um trabalho em prol do fortalecimento da profissão.

Excerto 69

Trabalhar para/com vocês, professores de inglês de todos os setores, foi uma grande experiência para mim e eu espero poder continuar contribuindo de alguma forma para o fortalecimento de nossa profissão (Gladys Quevedo-Camargo, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 47, p. 01, 2001)⁴⁵.

Em abril de 2001 teve início a oitava gestão presidida pela Professora Elaine Mateus, professora na UEL, cuja diretoria era formada por uma professora universitária, duas professoras da Educação Básica do setor público e uma professora que atuava em escola de idiomas. Ao iniciar o mandato, a Professora Elaine Mateus enfatizou que o objetivo da Associação era manter os associados informados sobre questões de sua área de atuação, especialmente no Estado (BOLETIM 48, p. 01, 2001)⁴⁶.

De fato, esse foi um dos papéis que ela desempenhou. Essa gestão teve, assim como as que a precederam, a marca da continuidade e fortalecimento das ações da APLIEPAR. Com ênfase na participação em comitês consultivos para assuntos educacionais relacionados à língua inglesa no Estado, o que aumentava a visibilidade da Associação e a colocava em situação de destaque, frente aos professores. Os eventos eram constantes, a parceria com outras instituições se manteve e outras foram criadas; a publicação dos boletins continuou com relato das ações, sugestões de atividades didático-pedagógicas, artigos sobre a situação educacional e convite para participação dos associados.

Com a posse da nova diretoria, a sede da APLIEPAR mudou para um espaço alugado na Escola de Idiomas da Professora Kilda Gimenez, situada à Rua Goiás, 1805, CEP 86020-410, Londrina/PR, Fone (43) 323-2948, e-mail: apliepar@uol.com.br (BOLETIM 48, p. 02, 2001). No ano seguinte, a sede da Associação mudou-se novamente, então para uma sala alugada em um centro comercial, situado à Rua Colômbia, 29 – sala 01 – Londrina-PR – CEP 86010-720 Fone/Fax: (43) 3323-2948 – E-mail: apliepar@uol.com.br (BOLETIM

⁴⁵ Tradução minha de: Working for/with you, teachers of English from all sectors, was a great experience for me and I hope to be able to go on contributing somehow to the strengthening of our profession.

⁴⁶ Tradução minha de: Our aim is to share experiences and to keep you informed about what is going on in the English language teaching field, especially in our State.

54, p. 01, 2002). Nesse período, a Associação passou a contar com a ajuda de uma secretária contratada, que atendia ao público na sede da Associação de 2^a a 6^a feira, no período da manhã (BOLETIM 53, p. 01, 2002). Além do espaço físico, a Associação contava nesse período com um sítio eletrônico, criado na gestão anterior e convidava seus associados para acessá-lo e interagir (BOLETIM 49, p. 08, 2001).

Outra mudança que ocorreu nessa gestão foi estatutária, mediante reformulação para incluir mais detalhes e desdobramentos acerca da criação de setoriais e suas ações (BOLETIM 52, p. 11-13, 2002). Houve, também, um aumento significativo no número de associados, que “saltou de cerca de 250 de março de 2001, para quase 700 em abril de 2002. Isso é, sem dúvida, fruto de muito trabalho coletivo e da maturidade dos professores que compreendem esse como um espaço legítimo de representação e de formação continuada” (BOLETIM 52, p. 01, 2002).

Em relação às ações desenvolvidas no decorrer de seu mandato, a presidente Elaine Mateus destacou que foram realizados vários eventos, considerados como “oportunidades para se reunir e trocar experiências”, além do fortalecimento e criação de novas parcerias e uma atuação efetiva na arena política lutando pelos direitos e interesses dos professores (Elaine Mateus, Presidente, BOLETIM 55, p. 01, 2003).

Entre os eventos realizados estão os mais tradicionais da Associação: O EPLE, cuja nona edição foi realizada em Londrina em parceria com o NAP-Uel e a 10^a edição, em Campo Mourão; A *Spring Conference*, cujas sexta e sétima edições foram realizadas em Londrina, (BOLETIM 53, p. 01, 2002); a Convenção das Associações de Professores de Inglês Estados do Sul, em parceria com APIRS e APLISC, cuja quinta edição foi realizada em Porto Alegre e a sexta, em Londrina. Também foi realizado, em parceria com a escola IBL, um curso com 30 horas de duração para professores da rede pública de ensino, membros da Associação (BOLETIM 48, p. 08, 2001).

Os Boletins tiveram publicação trimestral e seguiram, basicamente, a mesma linha de edição da gestão precedente, com seções que continham: Discussão teórico-metodológica (BOLETIM 48, p. 03, 2001); Destaque cultural (BOLETIM 48, p. 05, 2001); Sugestão de atividade didático-pedagógica (BOLETIM 49, p. 06, 07, 08, 09, 2001); Relatório de eventos

realizados na área de ensino e aprendizagem de LE e LI (BOLETIM 50, p. 02-03, 2001); Dicas de websites (BOLETIM 50, p. 04, 2001); Discussão político-ideológica (BOLETIM 50, p. 07, 2001); Informativo dos eventos seguintes da APLIEPAR e de outras instituições (BOLETIM 51, p. 07, 2002); Prestação de contas das ações desenvolvidas pela Associação (BOLETIM 52, p. 10, 2002); Prestação de contas (BOLETIM 55, p. 08, 2003).

Duas novas seções foram criadas. A primeira foi a seção *By Teachers For Teachers* (Por Professores Para Professores), criada no Boletim 48. Ela tinha o objetivo de ser o espaço para trazer as sugestões de atividades didático-pedagógicas que já vinham sendo publicadas em boletins anteriores, mas não em uma seção específica. Essas atividades passaram a ter o formato de planos de aula e serem organizadas por área temática. Além das atividades, eram publicadas nessa seção projetos, sugestões, indicação de sites e informações de interesse da prática docente. Outra seção foi introduzida, a *TEACHERS' CORNER* (Espaço do Professor) (BOLETIM 50, p. 01, 2001). Era uma seção para publicação de cartas. Ela não é novidade, pois já havia tal espaço em edições anteriores, porém com outra nomenclatura.

O Boletim tinha uma tiragem de 800 exemplares por edição (BOLETIM 48, p. 02, 2001), o que é um indicativo do número de associados ativos naquele período e também da visibilidade da Associação por meio de suas publicações. O convite para que associados participassem permaneceu constante e, em um desses convites, a Presidente Elaine Mateus descreveu o Boletim como um espaço para expressão da voz dos professores, ou seja, o “boletim é a voz de suas ideias, materiais, problemas e situações que afetam sua prática em educação” (Elaine Mateus, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 51, p. 01, 2002)⁴⁷.

Excerto 70

Estamos muito felizes com a recepção calorosa ao nosso Boletim. Parece que estamos melhorando e sendo capazes de atender às necessidades de nossos membros. Isso é o que nos motiva a continuar! (Elaine Mateus, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 50, p. 01, 2001)⁴⁸.

⁴⁷ Tradução minha de: The newsletter as a voice of your ideas, materials, problems and the issues that affect you and your work in education.

⁴⁸ Tradução minha de: We are very pleased with the warm reception to our last Newsletter. It seems that we have been improving and being able to meet the needs of our members. This is what encourages us to go on!

Excerto 71

O apelo feito na edição anterior para que os membros contribuam com a nossa publicação nos trouxe um dos melhores resultados que alguém poderia atingir e o número de artigos e sugestões que recebemos são um sinal reconfortante de que mais e mais professores estão dispostos a se envolver em nossa associação (Elaine Mateus, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 52, p. 01, 2002)⁴⁹.

No campo educacional, a APLIEPAR esteve sempre presente nas discussões representando o interesse dos professores de Língua Inglesa do Paraná. Como enfatiza a Professora Elaine Mateus, a “APLIEPAR sempre teve o compromisso de fomentar o desenvolvimento profissional, mesmo que ao custo de tempo pessoal” (BOLETIM 49, p. 01, 2001)⁵⁰.

A APLIEPAR continuou fazendo parte do Comitê Consultivo para o Subprograma de Capacitação de Professores de Inglês, proposto pela SEED. Esse Comitê teve alguns conflitos e, inicialmente denominado Deliberativo, passou a ser caracterizado como Conselho Representativo, dividindo-se em dois: o Conselho Representativo dos Provedores e o Conselho Representativo dos Beneficiários, sendo o último presidido pela representante da APLIEPAR, nesta gestão, a professora Nádia Regina Bueno. O papel da APLIEPAR nesse comitê ficou limitado ao de conhecer e tornar públicas as deliberações encaminhadas pelos responsáveis pelo programa. As propostas que foram levadas “por diversas razões diferentes e conflitantes, tiveram pouco impacto no Programa de Formação Continuada proposto pela SEED” (BOLETIM 49, p. 01, 2001).

Talvez em virtude da pouca influência que a Associação teve no Comitê, surgiu um movimento que discutia criar outra associação de professores de inglês. Esse movimento surgiu com um grupo de professores que faziam parte do Comitê de Usuários, reunidos pelos gestores do Subprograma de Capacitação da SEED, com o argumento de que a APLIEPAR não estava representando os interesses políticos dos professores de inglês. A notícia dessa movimentação chegou à diretoria, que se manifestou com preocupação: “a associação pode ser acusada de conseguir muito pouco junto aos órgãos

⁴⁹ Tradução minha de: The appeal made in the previous issue for members to contribute to our publication has brought us one of the finest harvests one could ever target and the number of articles and suggestions we received are a comforting sign that more and more teachers are willing to get involved in our association.

⁵⁰ Tradução minha de: APLIEPAR has Always been committed to fostering professional development, even if at the expense of individuals' personal time.

governamentais, mas jamais de não ter lutado por conquistas em nossa área” (BOLETIM 50, p. 07, 2001).

Excerto 72

Diante dessa perspectiva, preocupa-nos pensar que ou as conquistas desses últimos 15 anos em favor dos professores foram esquecidas ou que haja uma tentativa, ainda que tácita, de desarticular uma das formas mais atuantes e respeitadas de representação dos professores de inglês em nosso Estado. Qualquer uma dessas suposições, se verdadeira, deve ser lamentada e revista (Boletim 50, p. 07, 2001).

Em meio aos conflitos e divergências sobre o perfil dos cursos oferecidos no Subprograma de Capacitação de Língua Inglesa, o CELEM, responsável por sua coordenação, promoveu o seminário O Currículo e os Objetivos do Ensino de Língua Inglesa na Rede Pública do Paraná, entre os dias 11 e 14 de julho de 2002. “Essa foi, sem dúvida, uma importante iniciativa do CELEM, [...] a fim de tentar fortalecer uma proposta mais significativa para a formação de nossos professores” (BOLETIM 53, p. 02, 2002). Esse seminário atendeu às expectativas de professores universitários que criticavam a formação continuada, baseada apenas em aprimoramento de competências linguísticas. Junto com representantes dos NAP e professores universitários da área de formação docente de outros estados, a APLIEPAR esteve presente no evento que buscou construir propostas para a capacitação docente.

Excerto 73

Após intenso trabalho foi apresentada uma proposta em que o objetivo maior do ensino de inglês seria o de “educar o aluno para cidadania” [...]. Essa é uma perspectiva que pretende ir além do ensino de informações e competências e tornar público o foco na cidadania, uma vez que a educação deve servir à sociedade e não ao indivíduo. [...] É certo que isso nos traz muitos desafios e exige assumir novas concepções sobre o que seja ensino, aprendizagem, e qual seja nosso próprio papel. A APLIEPAR sente-se motivada a participar ativamente do processo e espera poder contar com o apoio e sugestões de encaminhamento de seus membros. Essa é uma oportunidade ímpar para que diferentes vozes se façam ouvir. Não deixe de participar você também (BOLETIM 53, p. 02, 2002).

Em 2001, a APLIEPAR foi convidada a compor o Comitê Consultivo para eleição de Diretores das Escolas Públicas do Estado. No entanto, escreveu carta a Sra. Secretária de Educação, Alcyone Saliba, declinando o convite por entender que não estava dentro das propostas e condições da Associação participar daquele tipo de colegiado (BOLETIM 49, p. 03, 2001). No ano seguinte, foi novamente convidada a compor o Comitê que discutiria, entre outras coisas, a eleição de Diretores das escolas do Estado.

“Pensando se tratar de uma instância de decisão sobre as questões relativas ao Subprograma de Capacitação para professores de inglês, indicamos os nomes das Professoras Joina e Hermina, ambas de Curitiba” (Boletim 53, p. 03, 2002).

O X EPLE, realizado em Campo Mourão, foi um espaço para discussão sobre a sustentabilidade do Projeto Paraná ELT. Foi produzido um documento que expressava desejos e opiniões dos professores de inglês sobre o projeto. Uma petição com cerca de 200 assinaturas também foi feita e entregue a representantes políticos presentes no evento e, posteriormente, encaminhadas ao CELEM. O EPLE se constituía, assim, em espaço para movimentos políticos e, portanto, a APLIEPAR tomou a iniciativa de propor a elaboração de um documento que representasse o anseio dos professores de língua inglesa acerca da continuidade do processo de sua formação continuada. De acordo com os professores presentes, esse era um momento no qual eles estavam tendo voz e oportunidade de opinar sobre a reelaboração de um projeto, de acordo com seus anseios e realidade de suas salas de aula. (BOLETIM 54, p. 02-03, 2002).

Inicialmente, o subprograma de Língua Inglesa previa opções de cursos centrados no aperfeiçoamento da competência linguística. Após várias discussões e ponderações lideradas por professores universitários da área de formação docente e da própria APLIEPAR, o Programa passou a incorporar também algumas atividades voltadas para a reflexão sobre objetivos e fins educacionais do ensino de língua inglesa. Segundo a professora Telma Gimenez (UEL), era fundamental que se incorporasse a abordagem reflexiva nas modalidades oferecidas, pois, somente assim, se superaria a dicotomia entre língua e ensino. “Essa abordagem permite o questionamento dos pressupostos que embasam as práticas e pode remeter a transformações dessas práticas. É preciso superar a visão de treinamento que marcou de modo mais forte a primeira fase do subprograma” (Telma Gimenez, UEL, BOLETIM 55, p. 03, 2003). Endossando essa ideia, a APLIEPAR se juntou aos NAP do Estado para elaborar um documento requisitando do Estado medidas que assegurassem o desenvolvimento profissional crítico-reflexivo e o senso de agência docente como eixos norteadores dos novos encaminhamentos que seriam dados ao Programa que passava por reformulação (BOLETIM 55, p. 07, 2003).

A Secretaria de Educação deu resposta a essa moção, firmando o compromisso de atender ao pedido estipulado no documento.

Excerto 74

Estamos de acordo quanto a (sic.) necessidade de uma educação continuada de professores de Inglês do Estado do Paraná envolvendo educação profissional reflexiva e crítica. Consideramos a experiência das Instituições de Ensino Superior do Paraná e estaremos envolvendo-as em nossas propostas de capacitação profissional para os professores da grade curricular e dos CELEMs (Sheila Collini da Cruz Cordeiro, Chefe da Divisão DELEM, BOLETIM 56, p. 05, 2003).

Em suma, a oitava gestão teve atuação que buscou dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido nas gestões precedentes e fortalecer a Associação em um momento no qual “a Secretaria de Educação tinha muito interesse na formação do professor de inglês. [...] Foi um momento em que a administração, né, pública, as políticas públicas, não as políticas públicas, mas a intenção dos gestores, né, tanto do governador, quanto da secretária, era de investir na formação do professor de inglês” (MATEUS, ENTREVISTA, L. 2897-2901).

Em abril de 2003, assumiu a diretoria da APLIEPAR a nona gestão, presidida pela Professora Jeane Nassar Hannuch, que atuava na Educação Básica da rede estadual de educação do Paraná. Essa gestão buscou, inicialmente, dar continuidade às ações da Associação, como realização de eventos e atuação junto ao governo do Estado, e publicou um número do boletim, em 2003, que seguia os mesmos padrões de edição e publicação que os anteriores.

No início da gestão, a presidente ressaltou a importância do apoio e participação dos membros para continuar o trabalho em desenvolvimento por tantos anos e para que, acima de tudo, a Associação fosse uma entidade de representação docente (Jeane Nassar Hannuch, Presidente, BOLETIM 56, p. 01, 2003). Sua gestão organizou dois eventos, a VII *Spring Conference* em Londrina (BOLETIM 56, p. 07, 2003) e o XI EPLE, em parceria com o NAP-UEL em Londrina (BOLETIM 56, p. 08, 2003). Além disso, participou da promoção de palestras em parceria com o Instituto Filadélfia de Ensino e a Handy Books (BOLETIM 56, p. 02, 2003).

Três membros dessa diretoria renunciaram a seus cargos: a presidente, a tesoureira e a diretora de relações sociais, segundo consta em ata de uma assembleia realizada em maio de 2004. Por esse motivo e seguindo o regimento, os membros remanescentes da diretoria indicaram associados para

substituir os que renunciaram e, assim, compuseram uma diretoria que deu continuidade à gestão, até abril de 2005.

A diretoria passou a ser presidida por Adalnice Passos Lima, professora da Educação Básica, e a administração da Associação foi levada para Curitiba, deixando o espaço físico que havia sido alugado na Rua Alagoas em Londrina, pela diretoria presidida pela Professora Elaine Mateus no final de 2002, e no qual permanecia até aquele período. Os demais membros da diretoria eram professores da Educação Básica e uma professora universitária. Foi dada continuidade ao trabalho da Associação em termos de eventos, o EPLE e outros eventos de curta duração, divulgação de eventos promovidos por outras entidades e busca de representação junto aos órgãos governamentais. A publicação dos boletins passou a ser feita em formato digital e enviada aos sócios por e-mail.

Esse período marcou uma ruptura nas atividades da Associação, pois cessaram algumas atividades que vinham sendo desenvolvidas. A única setorial em atividade e reconhecida pela diretoria, nesse período, era a de Curitiba, segundo ata de reunião da diretoria de 23 de novembro de 2004, embora registros dos boletins anteriores mostrem que havia setoriais em várias cidades do Estado, com representantes eleitos. A mudança de sede administrativa de Londrina para Curitiba causou algumas perdas materiais, segundo relato da presidente da gestão seguinte.

A sucessão para a nova diretoria ocorreu a partir de sugestões de ex-presidentes e pessoas ligadas à APLIEPAR que incentivaram a Professora Samantha Ramos a se candidatar. Segundo ela, isso aconteceu durante o XII EPLE, realizado em Foz do Iguaçu, em 2004.

Excerto 75

Um pessoal das editoras veio falar comigo e com a Gladys na época que a APLIEPAR estava meio abandonada e tal, que eles achavam que a gente tinha perfil para montar uma chapa e concorrer e... E essa ideia continuou. Outras pessoas vieram falar a mesma coisa, pessoas aqui da universidade, e aí eu entrei, a gente entrou com uma chapa e concorreremos (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2832-2836).

Assim, em abril de 2005 teve início a décima gestão, presidida pela Professora Samantha Ramos, então professora na rede particular de ensino e aluna na pós-graduação na UEL. *A diretoria era, inicialmente, composta por Samantha Gonçalves Mancini Ramos, presidente, Gladys Quevedo-Camargo,*

Vice-Presidente, Francisco Carlos Fogaça, Tesoureiro, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Secretária, e Karin Fernanda Cavalin, Diretora de Relações Sociais. Duas professoras da diretoria desligaram-se da Associação durante o mandato, a vice-presidente e a diretora de relações sociais. Por isso, houve uma mudança na diretoria em dezembro de 2005: a Professora Renata Mello assumiu a vice-presidência, a Professora Ivone Santana passou a exercer a função de secretária e a Professora Juliana Tonelli, até então secretária, assumiu a diretoria de relações sociais (Ata da Assembleia Anual Geral da APLIEPAR, 10 de dezembro de 2005).

A administração da Associação foi trazida de volta para Londrina e, com isso, a nova diretoria recebeu o acervo da biblioteca e demais bens materiais da entidade. No entanto, esse material estava em condições precárias. Na mudança da sede da APLIEPAR de Londrina para Curitiba, em 2004, seu patrimônio físico não foi para uma sede; ele fora guardado em um local cedido à espera de providências e lá ficou até que a gestão 2005-2007 assumisse. Segundo a Professora Samantha Ramos, o que receberam da APLIEPAR foram

“[...] algumas caixas de livros cheias de barro” (ENTREVISTA, L. 2854), pois “por algum motivo as coisas materiais da APLIEPAR foram parar num lugar, num barracão que era longe de Londrina, numa cidade pequena. Alguém, é... Como que eu vou dizer? Abriu um espaço e falou: ‘Olha, pode por as coisas aqui até se organizar’. Mas eram armários que estavam já deteriorados, livros que ficaram mal acondicionados, né” (ENTREVISTA, L. 2890-2894). A listagem de associados também estava falha, “a gente pegou, assim, quase começando do zero” (ENTREVISTA, L. 2855-2856).

A sede passou a funcionar na escola de idiomas de uma das professoras da diretoria, situada à Rua Higienópolis, 290. Esse espaço foi cedido sem custos à APLIEPAR. Após a realização do XIII EPLE, em novembro de 2005, em Maringá, a Associação teve um retorno financeiro que possibilitou estruturar a sede novamente, conforme relata Samantha Ramos: “Com esse retorno financeiro, a gente montou uma estrutura pra APLIEPAR [...] ali na Higienópolis” (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2909-2910).

Esse período marcou o ressurgimento da Associação de uma situação de inatividade, para uma tentativa de continuar com a promoção e divulgação de eventos, atuação junto a entidades governamentais e com parcerias (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2853). Além de dar continuidade ao maior evento da Associação, o EPLE, foi criado o *One-Day Seminar*, em parceria com

o Braz-Tesol. Esse evento era parecido com a *Spring Conference*, criada na gestão da Professora Vera Cristovão, e objetivava discutir questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir de propostas práticas para a sala de aula. Por ser um evento de duração de um dia, exigia menos em sua organização e possibilitava várias realizações durante o ano, em diferentes localidades, para promover, assim, oportunidades de diálogo e trocas com vários professores do Estado. O diálogo com o Conselho Britânico também foi retomado, além da parceria com o NAP-UEL.

Excerto 76

A gente fez cursos com o NAP da UEL, em parceria. A gente fez seminários de um dia com o BRAZ-TESOL. A gente sempre juntava esforços com outros. Junto com a UNOPAR e com o Conselho Britânico a fez um curso que deu uma certificação, acho que de 36 horas. Porque sozinho, não precisa ser sozinho, né. Sempre juntar esforços, né (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2959-2963).

Naquele período, estavam em debate no âmbito educacional as Diretrizes para os Cursos de Letras e o perfil do egresso desses cursos (Resolução nº 18, de 13 de março de 2002, do CNE e da CES; Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001). Era o momento em que se pensava na reformulação dos cursos de Letras, pois “já que veio essa nova designação do governo sobre a... o perfil do egresso, então também era o momento de reformular o curso de Letras” (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2866-2867). Discutia-se, também, a inclusão da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular do ensino médio, com oferta obrigatória e matrícula opcional para o aluno. A APLIEPAR foi questionada a se posicionar em relação a essas questões e junto com outras associações, por ocasião de um evento em Brasília, buscou pressionar o governo para obter esclarecimentos a respeito da inclusão da Língua Espanhola no currículo e como isso afetaria a Língua Inglesa. No entanto, “as respostas foram vagas, né... Assim, a resposta que a gente recebeu foi uma resposta proforma que não, não chegou a esclarecer nada” (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2876-2878).

Os boletins voltaram a ser produzidos e sua divulgação era por um canal diferente do que havia sido feito anteriormente; não eram mais impressos e enviados aos sócios pelos correios, eram disponibilizados na página da Associação, na *Internet*. Esses dados foram perdidos com a desativação da página, em 2010. Na gestão de Samantha Ramos, a Associação contou também

com estagiários da área de Relações Públicas para ajudar na promoção de eventos. “A gente conseguiu pessoas para trabalhar, para fazer estágio na Associação... que foi, assim, de grande valia. [...] E eles ficavam, eles tinham um horário de permanência” (RAMOS, ENTREVISTA, L. 2949-2952).

A gestão da Professora Samantha Ramos foi um período de muito trabalho, segundo o que ela relata em entrevista, um período no qual ela e sua equipe trabalharam para reestruturar a APLIEPAR financeiramente, organizacionalmente e para ganhar a confiança das pessoas (RAMOS, ENTREVISTA, L. 3051-3059), para que a Associação retomasse e mantivesse suas ações de incentivo à formação docente e representação política.

A décima primeira gestão teve início em abril de 2007. Foi presidida pela Professora Juliana Tonelli, que era professora na rede particular de ensino, aluna na pós-graduação na UEL e havia sido membro da diretoria na gestão anterior. Essa diretoria permaneceu à frente da Associação até o ano de 2010. De acordo com o exposto em Ata de Reunião da Setorial Curitiba, de 11 de junho de 2009, uma diretoria que deveria assumir a gestão 2009-2010 havia sido eleita no início daquele mês e acordado a transferência da sede da Associação de Londrina para Curitiba, no entanto, essa diretoria não assumiu a gestão. A sede da APLIEPAR permaneceu em Londrina e a Professora Juliana Tonelli e os demais membros continuaram na diretoria, até dezembro de 2010, quando, após eleição realizada em outubro daquele ano, uma nova diretoria tomou posse.

Nesse período, procurou-se, segundo a Professora Juliana Tonelli, dar continuidade ao trabalho de resgate de credibilidade da Associação, realizando eventos, atuando em questões político-educacionais junto ao governo e reestabelecendo parcerias com entidades como o Conselho Britânico e a Embaixada Americana. Os boletins continuaram a ser editados e publicados na página da Associação, na *Internet*, assim como era feito na gestão anterior. O objetivo era promover oportunidades de aprimoramento, desenvolvimento profissional, linguístico e cultural do professor de inglês da rede pública de educação básica.

Excerto 77

O principal plano de ação era realmente trazer o professor da escola pública de volta para esse contexto de estudo, de pesquisa. Então, oferecendo cursos, cursos de capacitação, aprimoramento linguístico, aprimoramento metodológico. Então, as nossas ações eram

praticamente 100% voltadas ao professor da escola pública. Esse era nosso principal foco (TONELLI, ENTREVISTA, L. 3504-3508).

A diretoria enfrentou alguns desafios como a falta de recursos financeiros e humanos, conforme relatado pela Professora Juliana Tonelli. O maior deles, no entanto, foi a falta de recursos humanos para dar continuidade aos trabalhos e atender às expectativas da classe em momentos de exigências profissionais que deixaram os membros da diretoria com pouco tempo para se dedicar à Associação. “Estávamos todos nós vivendo contextos de vida e profissionais muito novos. [...] E a Associação, ela passou por várias dificuldades” (TONELLI, ENTREVISTA, L. 34563459).

Conforme relata a Professora Juliana Tonelli:

“A maior dificuldade foi do entendimento, da compreensão da comunidade acadêmica em momentos que nos eram exigidas determinadas coisas, tarefas, expectativas, né, contribuições que eu vejo que eram legítimas, eram necessárias, claro, mas que nós não dávamos conta de oferecer tudo que as pessoas queriam” (ENTREVISTA, L. 3992-3996).

Outra dificuldade ressaltada pela Professora Juliana Tonelli diz respeito a um local para a sede da APLIEPAR que estava condicionada à disponibilidade de espaço físico na escola de uma das professoras da diretoria. Inicialmente o espaço era suficiente para abrigar a estrutura da Associação, mas com a mudança da escola da Professora Renata Mello para outro endereço, esse espaço foi reduzido e apenas possibilitava que o patrimônio fosse guardado. “Nesse novo endereço, nós não tínhamos mais, aí ela cedeu um quatinho pra gente guardar as coisas porque a gente também não tinha para onde levar as coisas da APLIEPAR” (TONELLI, ENTREVISTA, L. 3478-3480).

Excerto 78

As dificuldades existiram. Como eu falei, não tínhamos muito recurso financeiro, a sede depois de um tempo passou a ser um problema porque ficamos sem aquela sala ampla, mas trabalhamos muito e acho que conseguimos atingir nosso objetivo (TONELLI, ENTREVISTA, L. 3538-3540).

Apesar das dificuldades, a Associação foi mantida e, em dezembro de 2010, sua décima segunda diretoria tomou posse. Essa gestão teve como presidente a Professora Raquel Gamero, aluna de curso de pós-graduação na UEL, à época. Essa diretoria esteve à frente da APLIEPAR até janeiro de 2015, devido à inexistência de inscrição de chapas em duas oportunidades nas quais eleições estiveram abertas, em 2012 e em 2014.

As ações desenvolvidas por essa diretoria foram promoção de eventos e uma tentativa de diálogo com a Secretária de Estado de Educação e Governo do Estado, na ocasião em que se pretendia diminuir a carga horária da disciplina de Língua Inglesa, o que ocorreu em 2012. “Nessa gestão, a gente tentou o diálogo com os professores, fizemos *One-Day Seminar* em vários lugares. A gente foi pra Campo Mourão, foi pra Maringá, a gente foi pra Cornélio Procopio, fizemos aqui em Londrina também” (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3865-3868). Foi realizado também o XII EPLE em Londrina, em novembro de 2012. Além disso, a gestão buscou atuar no campo metodológico, em relação ao ensino de línguas, discutindo “a questão da inclusão e a questão das tecnologias, que foram as duas bandeiras que a gente carregou ao longo desses anos” (GAMERO, ENTREVISTA, L. 4004-4005).

Essa diretoria buscou também atuar politicamente e enviou uma carta para a SEED-PR, num momento que o governo sinalizou a intenção de reduzir a carga horária de Língua Inglesa, no currículo escolar. No entanto, ao relatar esse momento, a Professora Raquel Gamero aponta a falta de diálogo com o Governo e com a SEED, como uma das dificuldades enfrentadas. “Então, assim, é um momento político complicado e sem espaços, né, sem espaço para diálogo, porque essa carta não foi respondida” (ENTREVISTA, L. 4043-4044).

A APLIEPAR estava, nesse período, com pouca visibilidade e espaço e algumas dificuldades de se reinserir como instituição de representação docente. As dificuldades enfrentadas por essa gestão estavam relacionadas a: recursos financeiros, que levaram à desativação da página da Associação na *Internet*, “então, a gente acabou não dando conta nem de manter o *site* no ar por conta dessas questões financeiras” (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3843-3844); recursos humanos, pois a Associação contava apenas com o trabalho dos membros da diretoria que faziam um trabalho voluntário, tinham outros compromissos profissionais e “o tempo que sobra para lidar com a Associação é muito pouco” (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3897-3898); e espaço físico.

À exceção da oitava gestão, 2001-2003, que alugou uma sala como sede da APLIEPAR, esta nunca teve um espaço físico próprio e, no início da gestão da Professora Raquel Gamero, seu patrimônio estava guardado em uma pequena sala na escola de idiomas de uma professora que havia feito parte da diretoria anterior.

Excerto 79

A Associação já estava desprovida de espaço físico fazia um tempo. Tanto que quando nós assumimos a gestão, a gente foi buscar o material em uma salinha de uma escola de idiomas que chovia dentro e que os materiais já estavam com mofo, já estavam... Muitos materiais ali naquele momento já tinha sido perdidos, né (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3806-3810).

Por isso, o NAP da UEL cedeu um espaço para que o acervo da biblioteca e documentos da Associação fossem guardados, mas o mobiliário já estava bastante precário, e foi doado. Posteriormente, o material didático e enciclopédias que compunham o acervo foram doados ao próprio NAP-UEL. Segundo a Professora Raquel Gamero,

Excerto 80

[...] eram muitos livros didáticos velhos já, ultrapassados, tinha enciclopédias, dicionários, coisas assim, materiais de formação, de ensino de inglês para criança que aí, na verdade, a gente cedeu ao NAP. [...] Tinha um pouco de memória, coisas que eram memória, né, mas nada que realmente valesse a pena guardar (ENTREVISTA, L. 3822-3830).

Assim, o patrimônio material da Associação, que veio sofrendo perdas após algumas mudanças de gestão, foi extinto. Para a Professora Raquel Gamero (ENTREVISTA, L. 3826-3827), a falta de espaço físico inviabilizou a existência de acervo e outros materiais e, naquele momento, parecia fazer mais sentido ter um espaço virtual de exposição e trocas.

Ainda segundo essa ex-presidente, o papel da Associação precisa ser repensado e discutido. Para ela, parece não haver atualmente espaço para o tipo de atuação que a APLIEPAR exerceu em outros momentos porque esses espaços de incentivo à formação docente e promoção de eventos estão sendo ocupados pelo Governo e pela universidade (ENTREVISTA, L. 3018-3925). Quanto à atuação política, a Professora Raquel Gamero relata acreditar que não é parte da identidade do professor ser engajado politicamente e, por isso, ele não sente a necessidade de uma entidade que o represente nesse aspecto. Ela relaciona esse entendimento à falta de interessados em concorrer à presidência da Associação e o que isso significa para sua futura atuação.

Excerto 81

As pessoas não se sentem afiliadas à Associação. Os professores não têm mais a Associação como sua representação. Elas não se filiam. A gente lançou a abertura agora para a nova gestão, para as chapas se inscreverem e não acontece (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3850-3853).

Excerto 82

Então, isso é um ponto bastante complicado. O professor hoje, eu sei que não é um descaso pessoal, mas não é da cultura do professor hoje se envolver politicamente com sua profissão, com outras instituições sociais, não é da cultura dele. Outra coisa também é a condição de trabalho, que ele não tem, né. O professor, com todos os problemas que ele tem hoje, ele não consegue dar conta. [...] Mas acho que falar que isso é da natureza da profissão, da identidade profissional, não é (GAMERO, ENTREVISTA, L. 3972-3879).

Na seção 5.2, teço algumas considerações analíticas a respeito da APLIEPAR e seu período histórico de atuação.

5.2 DA FUNDAÇÃO AOS DIAS ATUAIS: CONSIDERANDO ALGUNS MOVIMENTOS

Desde sua criação, as ações da APLIEPAR foram sendo desenvolvidas no sentido de fortalecer a profissão e dar legitimidade ao ensino da Língua Inglesa. Várias foram as questões político-educacionais e profissionais enfrentadas. No início, a diminuição da carga horária da disciplina no currículo escolar. Em seguida, a não obrigatoriedade de sua oferta, o fato de os professores não terem hora-atividade para fins de preparação de aulas, entre outras. Em meio a essas questões, a Associação foi se constituindo e seu perfil caracterizado como o de uma entidade em luta para promover oportunidades de formação continuada aos professores e para conquistar espaço e direitos.

Todas as ex-presidentes, em suas entrevistas, convergem na caracterização desse perfil da Associação e ressaltam que o momento que vivemos hoje, não é diferente do outrora vivido. As questões são outras, mas a necessidade de engajamento político-profissional é permanente. Por isso, essa Associação tão atuante e respeitada em outras épocas, “um gigante que agora está adormecido” (ROCHA, ENTREVISTA, L. 1062-1064), ainda pode contribuir muito para o professor e a disciplina de Língua Inglesa. Segundo a Professora Gladys Quevedo-Camargo, a Associação atualmente deveria ser a representação política da classe docente em lutas por melhores condições de trabalho e dar o perfil identitário dessa classe (ENTREVISTA, L. 2732-2734).

O número de associados oscilou muito entre uma gestão e outra. Segundo relato das presidentes e registro dos Boletins, esse número chegou a 900, mas o controle de sócios ativos era uma dificuldade, uma vez que todo registro era manual. Em algumas gestões, esse registro não chegava a ser feito.

Outro problema enfrentado refere-se à falta de uma sede. A Associação, com apenas uma exceção, sempre esteve hospedada em local cedido por alguma instituição, pública ou privada, ligada à presidente. Em uma das gestões, na oitava, foi alugada uma sala própria, mas em seguida foi levada para dependências particulares ligadas à presidente. Na gestão mais recente, ela esteve hospedada nas dependências da UEL. Em seguida, seu patrimônio material, do qual muito havia se perdido devido a mudanças constantes, foi doado, ficando a Associação também sem um local físico de referência.

Esse percurso histórico mostra que a APLIEPAR é uma associação que foi fundada por professores universitários em um evento promovido na UEL e tem, em sua história, uma forte relação com essa instituição. Suas presidentes foram, com poucas exceções, professoras que no momento que assumiram a gestão tinham ligação com a universidade, eram professoras na UEL ou estavam cursando pós-graduação. As exceções foram uma professora que atuava em escolas de idiomas e outra da educação básica.

A Associação teve uma atuação no incentivo à formação docente, troca de experiências profissionais e engajamento político-educacional que foi crescendo, gradativamente, até o ano de 2003. Em 2004, devido a problemas enfrentados por sua diretoria, a entidade passou por um período de pouca atuação e algumas perdas patrimoniais. Em seguida, foi retomada e voltou a atuar na promoção de eventos, articulação de espaços de desenvolvimento profissional, porém com pouca atuação política.

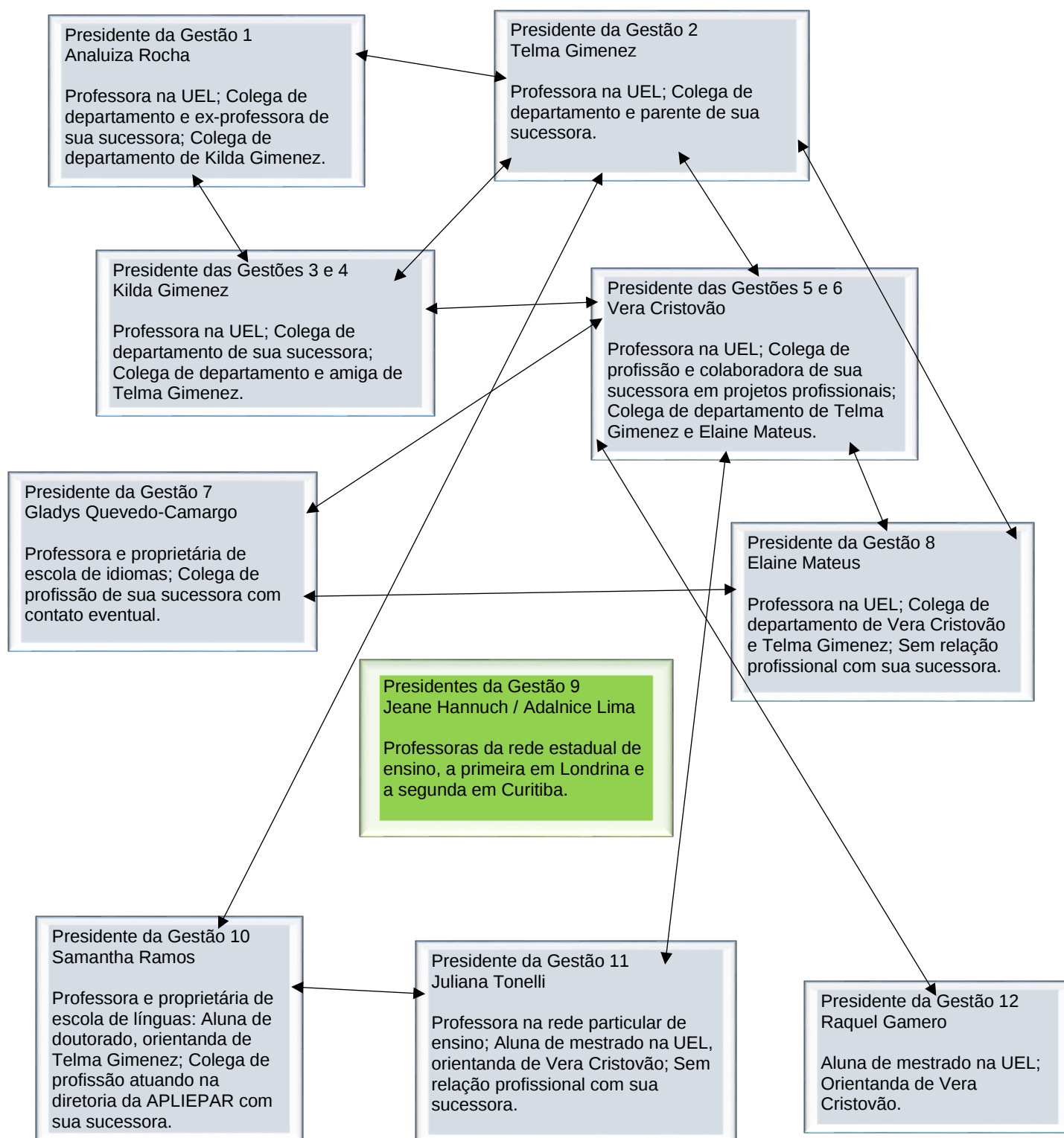
No período de 2009-2010, sob gestão da Professora Juliana Tonelli, a Associação teve mais uma queda, quando os membros da diretoria, estando em situações pessoais e profissionais que lhes colocavam frente a altas demandas, enfrentaram desafios para continuar com as atividades. Uma nova gestão teve início, presidida pela Professora Raquel Gamero. Segundo ela, a Associação, hoje, luta para existir e, apesar dos esforços empreendidos e das ações realizadas, os professores não voltaram a se envolver, pois “as pessoas não se sentem afiliadas à associação. Os professores não têm mais a associação como sua representação” (ENTREVISTA, L. 3850-3859).

Em relação às sucessões, as diretorias foram presididas por professoras que tinham relacionamento profissional próximo. Uma exceção foi a gestão nove. A Figura 3 é ilustrativa da tendência de relações sucessórias que

se consolidou na Associação. As presidentes de diferentes gestões relataram preocupação com as sucessões e, muitas delas, convidaram colegas de profissão para proporem uma chapa e concorrerem às eleições, como afirmam Prado-Gimenez (ENTREVISTA, L. 1265) e Quevedo-Camargo (ENTREVISTA, L. 2286). Em outros momentos, houve sugestão de pessoas ligadas à APLIEPAR para que determinado grupo montasse chapa de candidatura em eleições, como afirma Ramos (ENTREVISTA, L. 2831-2836) e Gamero (ENTREVISTA, L. 3770-3779). Dessa forma, a APLIEPAR foi majoritariamente presidida por professoras que tinham relacionamento profissional e cujo elo de ligação era a UEL. Muitas delas eram colegas de departamento e, algumas, alunas de pós-graduação naquela universidade.

A ruptura ocorreu na gestão nove, quando uma professora da rede estadual de ensino se colocou à frente da gestão. Essa gestão também marcou a ruptura no desenvolvimento de atividades e na organização da Associação com a saída da presidente e duas outras diretoras, suas substituições, e a mudança da sede para Curitiba, conforme relatado acima. A tentativa de continuidade foi feita na décima gestão, e nas subsequentes. No entanto, devido a desafios e dificuldades relatados pelas presidentes dessas gestões, a Associação não conseguiu dar continuidade às ações que foram desenvolvidas em outros períodos, como alguns eventos e ações político-ideológicas. Segundo Gamero (ENTREVISTA, L. 4489), hoje, “a associação parece ter perdido sua identidade, suas características”.

Ilustro, com a Figura 3, a rede de relação profissional entre as presidentes das gestões.

Figura 3 – Teia de Relações entre as gestoras

Fonte: A própria autora, 2017

A partir da descrição do percurso histórico da APLIEPAR que realizei neste capítulo, afirmo que suas ações estiveram voltadas para a informação, formação e representação de professores de inglês do Paraná e essas ações foram permeadas por temáticas constantes em práticas discursivas e não discursivas. Entendo ser importante analisar ambos os tipos de práticas “para compreender a rede diferenciada de poderes e saberes que nos produzem” (FISCHER, 2012, p. 92), que nos constituem subjetivamente enquanto professores de LI. Neste capítulo, tive como objetivo descrever a atuação histórica da Associação, com ênfase nas práticas não discursivas. No próximo capítulo, dedico-me à análise de práticas discursivas que a permeiam.

6 GOVERNAMENTALIDADE E ÉTICA NO ESPAÇO DISCURSIVO DA APLIEPAR

Na análise do discurso de perspectiva Foucaultiana, adotei os princípios ou possibilidades analíticas das FD. Conforme explicitado no capítulo teórico-metodológico, para descrever as FD é preciso descrever e delimitar uma série de enunciados e as relações entre eles. A análise de grupos de enunciados, ou seja, da função enunciativa, é exercida em quatro domínios: um referencial; um sujeito; um campo associado; uma materialidade. Estes correspondem às quatro direções de análise das FD: formação dos objetos; formação das subjetividades (modalidades enunciativas); formação dos conceitos e formação das escolhas estratégicas (teorias).

Quadro 4 – Correspondência entre os domínios da função enunciativa e os princípios de análise de Formações Discursivas

Referencial	Formação dos objetos
Sujeito	Modalidades enunciativas (formação das subjetividades)
Campos associado	Formação dos conceitos
Materialidade	Formação das estratégias (temas e teorias)

Fonte: A autora, 2017

Ao se descrever a formação dos objetos, se estabelece um referencial que é um princípio de diferenciação. Inicialmente, é necessário demarcar as superfícies de emergência dos objetos, descrever, além disso, instâncias de delimitação e analisar as grades de especificação, ou seja, “sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos” (FOUCAULT, 2013a, p. 51) as diferentes nuances do objeto em questão. No entanto, sendo o discurso mais complexo que uma superfície de inscrição de objetos, além de demarcar os planos de aparição dos objetos, é preciso buscar entender suas relações. É preciso, pois, entender como os objetos emergem e como as relações entre eles, no discurso de um determinado campo, se estabelecem.

Essa descrição deve abordar também as modalidades enunciativas que estabelecem uma posição que pode ser ocupada sob certas condições por determinados indivíduos, a posição sujeito. É preciso descrever

as formas de enunciação que se pode encontrar no discurso, por exemplo, descrições qualitativas, narrações biográficas, raciocínios por analogias, etc., e relacioná-las à questão do sujeito e seus desdobramentos. A primeira questão é quem fala, qual é o status dos indivíduos que têm o direito tradicionalmente aceito de falar sobre determinado objeto e suas relações com outros indivíduos e instituições. Acrescentam-se a essa questão os lugares institucionais de onde esses sujeitos obtêm seus discursos, onde encontram sua legitimidade e a situação que os sujeitos podem ocupar em relação aos domínios ou grupos de objetos, as posições que podem ocupar nas redes de informação.

Em relação à formação dos conceitos, observo a necessidade de descrever um campo de coexistência entre enunciados, um campo em que circulam e as relações que ligam uns enunciados a outros, pois são essas relações que constituem um sistema de formação conceitual. Foucault enfatiza que tal descrição não se limita à descrição direta, tampouco exaustiva, dos conceitos em si, mas busca “determinar segundo que esquemas [...] os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso” (FOUCAULT, 2013a, p. 71).

Por fim, procedo à descrição dos temas e teorias, a que Foucault (2013a) chama de estratégias, delimitadas pelo reagrupamento de objetos, tipos de enunciação e conceitos. Tal descrição é feita a partir da determinação de pontos de difração, pontos de incompatibilidade e equivalências e da relação do discurso estudado com os que lhes são contemporâneos. Assim, descreve-se a materialidade repetível do enunciado, possibilidades de uso e reutilização.

Portanto, para descrever os enunciados e suas relações, adotei os princípios analíticos das FD propostos por Foucault (2013a), os quais são explicitados e ilustrados no capítulo dois (Figura 2), e retomados aqui. Com esse procedimento, delimitei grupos de enunciados que, em sua dispersão, apresentam certa regularidade em relação aos objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias, os quais explico no Quadro 5.

Quadro 5 – Construção Analítica

Objetos	Modalidades Enunciativas	Conceitos	Temas e teorias
A Língua Inglesa e seu ensino	As posições-sujeito ocupadas são de especialistas em língua(gem) e ensino e formação de professores.	<i>Commodity</i>	(Des)Prestígio da LI.
		Língua Franca	Desejo de promoção da LI como disciplina escolar.
O Professor de LI		Professor Intelectual X Professor técnico	Profissionalização docente.
			Relação dicotômica entre professores universitários e não-universitários.
			Paradigmas de formação docente.
A profissão docente		Vocação, sacerdócio, missão.	Proletarização da profissão docente.
A Associação de classe docente – APLIEPAR		Representatividade	Atuação na representação político-ideológica e na formação continuada.

Fonte: A autora, 2017

Nesta análise, interpreto que as práticas da APLIEPAR estão perpassadas por Formação Discursiva do Ensino e Aprendizagem de LI, que estabelece relação entre determinados objetos: o professor de LI, a disciplina de LI, a profissão docente e a Associação de classe, APLIEPAR. A LI é (re)constituída como um bem de prestígio social, porém de desprestígio e fracasso como disciplina na educação regular, especialmente na pública; o professor de LI da educação básica é (re)constituído como um profissional que tem formação inicial deficiente e precisa estar submetido a constante processo de profissionalização, dirigido por especialistas da educação superior; a profissão docente é (re)constituída como uma profissão permeada por embates e conflitos e fonte de desprestígio social; a APLIEPAR, como um espaço legítimo de formação continuada e de representatividade político-ideológica.

Apoiada nessa FD, sustento a tese de que **a APLIEPAR se constituiu historicamente em um dispositivo no qual micro relações de poder autorizadas pelo saber institucional exerceram uma forma de**

governamentalidade sobre os professores, estabelecendo normas de conduta profissional, ao mesmo tempo em que se constituiu como um dispositivo ético de cuidado de si e do outro, se apoia na descrição e interpretação dessa FD.

6.1 ANÁLISE ENUNCIATIVA

É de se esperar que o objeto professor emergja em diferentes superfícies como as instâncias acadêmica e a midiática, por exemplo, em nossa sociedade, e esteja relacionado a outros objetos no discurso. Na mídia ele é comumente relacionado, em oposição econômica, a outras profissões. O meio acadêmico é uma das instâncias de delimitação desse objeto, assim como determinadas instituições. Em meio a essas instâncias está a APLIEPAR, que é permeada por discursos caracterizados marcadamente pela maneira como constituem os objetos de que falam, em especial o professor. Ou seja, as publicações feitas pela APLIEPAR são uma superfície de emergência para práticas discursivas que (re)produzem e fazem circular, na sociedade, sentidos acerca desse objeto e o constroem de uma forma particular. Nessa instância, portanto, é possível verificar a especificação do objeto, ou seja, a forma como é separado, oposto, associado, (re)agrupado, classificado, o que o marca subjetivamente, caracterizando sua identidade profissional.

Assim como para Foucault, “o discurso psiquiátrico, no século XIX, caracteriza-se não por objetos privilegiados, mas pela maneira pela qual forma seus objetos, de resto muito dispersos” (2013a, p. 54), o discurso que circula no âmbito da APLIEPAR não trata de objetos exclusivos, mas a forma como os (re)constitui se faz relevante. Nessa constituição, os discursos não tomam o professor como objeto único, mas como um objeto múltiplo e diverso, marcado por um jogo de deslocamentos e contradições.

Por essa razão, sustento minha interpretação por meio da descrição e interpretação da formação do objeto professor em sua relação com os demais objetos, sem, contudo, deixar de descrever e comentar os demais princípios.

Ressalto que nas publicações da APLIEPAR, os boletins, há algumas vezes textos que foram escritos em nome da Diretoria, outros são textos

produzidos por professores associados não pertencentes à Diretoria e há, ainda, textos publicados nos boletins que são de autoria de não associados ligados a outras entidades. Essas diferentes vozes permeiam os discursos que circulam na Associação. Sempre que esta autoria está explícita nos boletins, elas estão indicadas nos enunciados selecionados para sustentar as interpretações.

6.1.1 Língua Inglesa

A Língua Inglesa emerge em diferentes superfícies de enunciação. Uma delas é essa instância de representação docente, a APLIEPAR. No discurso que perpassa essa instituição, a LI é constituída como objeto de prestígio e necessidade no mundo contemporâneo, por possibilitar comunicação em âmbito internacional, possibilidades de sucesso em diferentes carreiras e avanços em diversas áreas, conforme destaque com os enunciados um a três:

Enunciado 1

É claro que estudar inglês hoje é praticamente uma obrigação e as pessoas que não percebem as vantagens de ser capaz de se comunicar em Inglês vão, obviamente, perder muito do mundo. [...] Então, estudar inglês é um investimento importante em nosso futuro. O inglês ajuda as pessoas a terem sucesso na vida (PROFESSORA, BOLETIM 23, p. 5, 1994).⁵¹

Enunciado 2

O inglês tornou-se, desde a Segunda Guerra Mundial, uma língua universal, falado por um grande número de pessoas em um grande número de países. [...] Homens de negócios, advogados, consultores de negócios e secretárias(os) têm que ter um bom e específico conhecimento de Inglês para serem bem sucedidos. [...] O ensino e aprendizagem desta língua está se tornando cada vez mais necessário para suprir a demanda atual de nossa sociedade de consumo e do nosso mundo tecnológico (PROFESSOR, BOLETIM 33, p. 4-5, 1997).⁵²

Enunciado 3

Todos querem aprender a língua inglesa. Isso é fantástico, pois nossa carreira como Professores de Inglês está em alta. A língua inglesa já não é mais somente uma disciplina escolar. É parte do mundo e nossos alunos estão começando a perceber isso (NAP-Curitiba, BOLETIM 47, p. 4, 2001).

⁵¹ Tradução minha de: It is clear that studying English today is a must and the people who don't perceive the advantages of being able to communicate in English are obviously going to miss a lot of the world. [...] So, studying English is an important investment in our future. English helps the people succeed in life.

⁵² Tradução minha de: English became, since World War II, a universal language, spoken by a great number of people in always a great number of countries. [...] Businessmen, lawyers, business consultants and secretaries have to have a good, and specific knowledge of English to be successful. [...] The teaching and learning of this language is becoming more and more necessary to supply the present demand of our consumer society and of our technological world.

Esses enunciados reforçam a valorização da Língua Inglesa, de seu ensino e aprendizagem e remetem ao conceito de *commodity* e de língua franca. Uma *commodity* que, como explicitado no enunciado um pelo uso do modal *must*, é um dever, uma obrigação, não está mais entre as escolhas e sim é algo dado como essencial e incontestável na sociedade globalizada atual, por ser uma língua franca.

Essas afirmações a respeito da língua inglesa e seu conhecimento são feitas de forma assertiva e relacionadas à imagem de prosperidade [*Então, estudar inglês é um investimento importante em nosso futuro. O inglês ajuda as pessoas a terem sucesso na vida.*] A escolha do vocábulo *investimento* remete ao mundo econômico, reforçando o conceito de bem e aliando-o à ideia de retorno, possivelmente, financeiro. Esses enunciados indicam o processo de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) das práticas discursivas, ou seja, estão permeados de valores típicos do mercado, da esfera econômica, valores que são reforçados pelo enunciado dois.

O terceiro enunciado enfatiza essa relação de identificação com a aprendizagem da Língua Inglesa por parte da nossa sociedade e indica a valorização do professor de inglês. O uso do advérbio *somente* na sentença [*A língua inglesa já não é mais somente uma disciplina escolar*] parece destacar ainda mais essa valorização em relação a mudanças em nossa sociedade que refletem na forma como a LI é compreendida. No entanto, aqui cabe questionar essa valorização, pois, como veremos no decorrer da descrição, os professores de LI, assim como os de outras disciplinas, vêm sofrendo constante desvalorização. Interpreto que essa valorização é colocada no nível do desejado, do esperado, mas não se concretiza na prática e constitui um dos deslocamentos discursivos em relação ao professor. E no caso da Língua Inglesa, essa valorização parece ocorrer na concepção da LI enquanto uma *commodity* e não como disciplina do currículo escolar.

O sujeito desses enunciados se apresenta na condição de aceito pela comunidade profissional e seu discurso é tomado como verdadeiro, pois ele fala do lugar de um especialista da língua e de seu ensino, o lugar institucionalmente aceito de representação e formação docente. Além disso, ele está ligado a outra instituição, cuja legitimidade é espontaneamente aceita, a

universidade. Portanto, esse sujeito está legitimado pelo saber que confere poder à comunidade acadêmica. Dessa forma, esse sujeito ocupa o lugar daquele que tem o conhecimento e o poder para definir o estatuto da língua inglesa e do professor, as condições de ensino e as necessidades do sistema escolar.

Os enunciados são construídos por esse sujeito com o emprego de afirmações assertivas com poucos espaços para modalizações. Como no enunciado um, a oração [*É claro que estudar inglês hoje é praticamente uma obrigação*], em sua assertividade, não deixa espaço para que se conteste a afirmação e se coloca como um regime de verdade. Na oração [*Homens de negócios, advogados, consultores de negócios e secretárias(os) têm que ter um bom e específico conhecimento de Inglês para serem bem sucedidos.*] do enunciado dois, estabelece-se uma relação de causa e efeito entre conhecer a língua inglesa e ser bem-sucedido profissionalmente. Há uma relação de causa e efeito também no enunciado três, que assertivamente denota a LI como um objeto de desejo que causa a valorização do professor [*Todos querem aprender a língua inglesa. Isso é fantástico, pois nossa carreira como Professores de Inglês está em alta*].

Esses enunciados se repetem em outras instâncias, em diferentes momentos, constituindo a obrigatoriedade de se aprender a língua inglesa. Em revistas, jornais e campanhas publicitárias é possível encontrar enunciados dispersos que remetem a essa condição. Por exemplo, uma campanha publicitária de uma escola de idiomas, na década de 1980, afirma que “*falar uma língua estrangeira tornou-se obrigatório*”. Uma reportagem do jornal A Folha de São Paulo, de agosto de 1987, afirma que a língua inglesa “é crucial para qualquer cidadão do mundo”. Enunciados desse tipo vão se repetindo no decorrer do tempo, até chegarem aos dias atuais. Uma reportagem do Jornal Hoje, publicada no canal G1 na *Internet*, em 05 de setembro de 2009, afirma que “No mercado de trabalho, inglês deixou de ser uma opção. É fundamental”.

Apesar de seu prestígio como língua internacional ligada ao sucesso, a Língua Inglesa e seu papel educacional sofrem desvalorização enquanto disciplina no sistema educacional brasileiro, em especial na rede pública, como explicito com os enunciados quatro e cinco:

Enunciado 4

A política de governo [...] transforma a língua inglesa em uma disciplina “acessória desnecessária” no currículo escolar, menosprezando o papel da língua inglesa na formação educacional do futuro cidadão brasileiro (APIES-APIRS-APLIEPAR-APLIESP⁵³, BOLETIM 17, p. 1, 1992).⁵⁴

Enunciado 5

As aulas de inglês não são levadas muito a sério pelos alunos, bem como pelos professores do setor público de ensino [...] Isto tem contribuído para a “banalização” do ensino de inglês (REPRESENTANTE DO BRITISH COUNCIL; PROFESSORA, BOLETIM 46, p. 3, 2000).

Esses enunciados questionam o fato do ensino da LI ser considerado desprovido de sentido educacional e enfatizam o fato dos responsáveis pela educação em políticas públicas de ensino não a valorizarem. Adicionalmente às políticas públicas, o enunciado cinco constitui aqueles diretamente envolvidos com o ensino e aprendizagem da LI como quem não acredita nesse ensino, em especial quando se trata do setor público. Esses enunciados se coadunam com enunciados pedagógicos que endossam a crença de que não se aprende inglês na escola pública.

Podemos relacionar esses enunciados a outros que circulam na mídia e remetem o aprendizado de inglês a escolas de idiomas. Enunciados como [*Aqui você aprende de verdade*], da campanha publicitária de uma escola de inglês, veiculada na TV aberta brasileira, em 2015, demonstram a visão de que há dois lugares onde se poderia aprender inglês, um *aqui* e supostamente um *lá*. Esse outro local, o *lá*, pode ser interpretado como a escola pública, local onde o ensino não atende às expectativas e necessidades da sociedade globalizada atual. A instância acadêmica também se caracteriza pela emergência de tais enunciados. A dissertação de mestrado de Correa (2010) traz como resultado a representação do espaço educacional público como ineficiente no ensino da LI e a escola de idiomas como único espaço onde esse aprendizado ocorre de forma completa e significativa.

⁵³ Associações de professores de inglês dos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo respectivamente.

⁵⁴ Tradução minha de: The government policy [...] turns English language into an “unnecessary accessory” subject in school curricula, thus underevaluating the role of English language in the overall education of the future Brazilian citizen.

No enunciado quatro, há uma relação causal estabelecida entre as ações estipuladas pelas políticas públicas em relação ao ensino da LI e a formação educacional dos alunos, a qual é prejudicada por não ter esse elemento. Já o enunciado cinco estabelece uma relação causal entre as posturas de alunos e professores frente ao ensino da língua e sua consequente desvalorização. A posição-sujeito ocupada nesses enunciados também é a do especialista que entende de ensino de LI e das relações entre ensino e sociedade.

A caracterização da LI enquanto um bem desejável por seu valor econômico, cultural e educacional, apesar da precarização de seu ensino na educação pública, possibilita a emergência de enunciados que remetem ao desejo de sua promoção, no contexto escolar. Os enunciados seis e sete evidenciam esse desejo e estabelecem uma relação entre a língua e o professor:

Enunciado 06

Os PCNs de Língua Estrangeira, referentes aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, foram escritos com o intuito de chegar até as escolas para que nós professores, a quem o documento é destinado, possamos ter a chance de lê-los e tentarmos pôr em prática as propostas de melhoria para o ensino de língua estrangeira. [...] Lendo o documento, pude perceber que a situação atual do ensino da disciplina em questão, no Brasil, é muito precária (PROFESSORAS, BOLETIM 41, p. 2, 1999).

No enunciado seis, destaco a forma como o objeto professor é construído indiretamente a partir da relação lógico semântica estabelecida entre o documento (PCN) com propostas de melhorias para o ensino e os professores. A relação é de finalidade e o posicionamento é hierárquico. Ou seja, o documento destina-se aos professores para que estes tomem conhecimento e coloquem as propostas em prática. Chama-me a atenção o uso do termo *pôr em prática*, que interpreto como indicativo de que o professor é entendido como executor de propostas educacionais, mas não é quem as produz. A posição-sujeito ocupada nesse enunciado é justamente a de professor executor, que recebe os direcionamentos e se dirige a sua classe, [nós professores]. Ele parece aceitar as colocações do documento como verdadeiras e, assim, endossa a noção de precariedade do ensino de LE no país.

Enunciado 07

A Latin America Union of Recognized English Language Schools (LAURELS), na sua reunião anual, este ano realizada em Curitiba, manifestou a sua intenção em contribuir para a melhoria do ensino da língua inglesa no primeiro e segundo grau, na rede particular e pública,

através de cursos de aperfeiçoamento de professores. (*DIRETORIA, BOLETIM 2, p. 2, 1988*).

Enunciado 08

O objetivo dessa parceria é propiciar a todos os professores sócios da APLIEPAR novas, modernas e mais eficientes ferramentas para melhorar, acelerar e fazer a aprendizagem de inglês uma atividade mais prazerosa (*DIRETORIA, BOLETIM 43, p. 4, 2000*).⁵⁵

No enunciado sete, a relação lógico-semântica estabelecida entre a melhoria do ensino de LI e os professores é feita com o uso do advérbio *através*, que, no sentido de *por meio de*, indica a forma como o ensino será melhorado. O professor é caracterizado como causa para a situação indesejável do ensino de LI e aquele que precisa de desenvolvimento profissional. *Esse enunciado, emitido pela Associação em seu boletim, parece refletir o posicionamento da LAURELS. O enunciado oito, que parece ser o posicionamento da APLIEPAR, reforça essa construção, além de remeter a profissionalização docente à constante busca por novos e mais atraentes modelos de ensino.*

Esses enunciados *demonstram sintonia entre discursos de diferentes associações vigentes à época, e caracterizam o ensino da LI enquanto carente de avanços para atingir o status almejado e estabelecem uma relação entre esses avanços e ações políticas de ensino e profissionalização docente. Na constituição do professor, essas práticas discursivas são permeadas pela descontinuidade que retomam e transformam esse objeto, por um lado desqualificado, desvalorizado profissionalmente e, por outro, valorizado devido à demanda que sua disciplina impõe.*

6.1.2 Professor de Língua Inglesa

As relações discursivas, acima discutidas, determinam como os objetos vão sendo constituídos, ou seja, é a partir dessas relações que se poderá falar da LI e do professor de determinada maneira e, assim, constituí-los enquanto objetos no e do discurso. A valorização da língua inglesa, enquanto um bem, se relaciona a seu ensino improdutivo na escola pública e o desejo de sua promoção a enunciados que remetem à desqualificação do professor como

⁵⁵ Tradução minha de: The objective of this partnership is to provide all teachers associated to APLIEPAR with new, modern and more effective tools to improve, accelerate and make English learning a more pleasant activity.

causa primária do fracasso e que precisa de desenvolvimento profissional, treinamento constante, remetendo àquilo que interpreto ser a *teoria da profissionalização docente*.

Enunciado 9

A Secretaria de Educação optou por privilegiar o trabalho com o texto escrito. O motivo para ignorar a opinião da maioria diz respeito à falta de condições de nossas escolas: os professores não dominam a língua estrangeira suficientemente, e não há disponibilidade de “material atualizado e variado” (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM 14, p. 02, 1991).

Enunciado 10

A formação de professores para o ensino de língua inglesa é majoritariamente de cima para baixo e baseada na ideia de que há uma forma correta e uma forma errada de ensinar inglês e que o professor não sabe a forma correta. O professor é, assim, desqualificado (*FORMADOR DE PROFESSORES E AUTOR DE LIVROS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LI*, BOLETIM 18, p. 04, 1993).⁵⁶

Enunciado 11

Queremos ainda registrar repúdio à idéia (sic.) trazida pelo projeto de que todos os fracassos escolares resultam da má formação acadêmica dos professores em geral ou pela insistência dos mesmos em permanecer utilizando metodologias/materiais ultrapassados (*PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DE 1º, 2º E 3º GRAUS DO ESTADO DO PARANÁ*, BOLETIM 34, p. 05, 1997).

Os enunciados 9 a 11 convergem quanto ao uso de vocábulos que constroem a imagem do professor de forma negativa e, principalmente, reforçam a ideia de que o professor de LI tem conhecimento técnico e pedagógico do conteúdo que leciona, limitados. Isso remete à formação desse profissional, à sua profissionalização, que em fase inicial, segundo PAIVA (1997), tem poucas oportunidades de aprendizagem do idioma e formação pedagógica bastante precária.

O enunciado nove cria uma relação lógica de causa e consequência entre a condição profissional de professor e as possibilidades de ensino colocadas pela Secretaria de Educação. A linguagem usada nos enunciados 9 a 11 é assertiva, sem modalizadores, na caracterização do professor: ele [*não domina a língua estrangeira suficientemente*], [*não sabe a forma correta de ensinar inglês*] e [*os fracassos escolares resultam da má formação acadêmica dos professores*]. A posição-sujeito ocupada nesses enunciados é a de especialistas em educação e formação de professores que

⁵⁶ Tradução minha de: ELT training is largely top-down, and is based on the idea that there is a right way and a wrong way to teach English, and that the teacher doesn't know the right way. The teacher is therefore deskilled.

se diferenciam dos próprios professores, pois entendem os processos e políticas de ensino. Por isso, esse sujeito especialista tem o poder de estabelecer essas relações discursivas e usar esse tipo de linguagem, não modalizada, para falar do professor e do ensino.

Por outro lado, enunciados como os 12 e 13 parecem se distanciar um pouco da noção de que os professores da educação básica são desqualificados e buscam valorizar o conhecimento pedagógico desse professor. No enunciado 12, por exemplo, há uma valorização do conhecimento que esses professores têm, uma vez que se estabelece uma relação de contradição, a partir da conjunção adversativa *no entanto*, entre a crença de que os especialistas detêm o conhecimento válido e a possibilidade de os professores terem conhecimento, também válido, e poderem compartilhá-lo. O enunciado 13 reforça essa noção com a afirmação assertiva de que os professores têm as respostas, ou seja, o conhecimento pedagógico necessário para sua atuação.

Enunciado 12

Os professores normalmente têm uma visão negativa de si mesmos e acreditam que os especialistas sabem mais. No entanto, são os especialistas que têm muito a aprender com os professores (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM 15, p. 02, 1992)⁵⁷.

Enunciado 13

Estou tentando me afastar da ideia de que há um campo de conhecimento especialista com todas as respostas. É o professor na sala de aula que tem a resposta (*FORMADOR DE PROFESSORES E AUTOR DE LIVROS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LI*, BOLETIM, 18, p. 04, 1993)⁵⁸.

O que prevalece no discurso que permeia a APLIEPAR, disperso entre diferentes sujeitos cujas posições produzem um efeito de sentido social e um regime de verdade, são enunciados que classificam o professor como aquele que tem formação inicial deficitária e o relacionam à necessidade de profissionalização constante por meio de cursos e eventos promovidos por instituições especialistas.

Enunciado 14

Projeto de Extensão do NAP/UEL. Objetivos específicos: Melhorar a competência linguística e metodológica dos professores da rede pública de ensino através de cursos permanentes e eventos (*NAP-UEL*, BOLETIM 31, p. 5, 1996/7).

⁵⁷ Tradução minha de: Teachers tend to have a negative view of themselves and to believe that experts know best. However, it's the experts who have much to learn from practicing teachers.

⁵⁸ Tradução minha de: I'm trying to get away from the idea that there's a pool of expert knowledge with all the answers. It's the teacher in the classroom who has the answer.

Enunciado 15

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) em parceria com o Conselho Britânico está oferecendo aos professores uma oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas e de ensino por meio de um novo e emocionante programa de aprendizagem a distância desenvolvido pela Universidade Aberta especialmente para professores que atuam no setor público (*DIRETORIA*, BOLETIM 44, p. 2, 2000).⁵⁹

Enunciado 16

O foco dos encontros está no desenvolvimento metodológico dos profissionais, com ênfase no aperfeiçoamento linguístico. Isso quer dizer que os professores interessados estarão aprimorando sua fluência na língua inglesa ao mesmo tempo em que discutem e refletem sobre atividades e práticas pedagógicas para serem implementadas nas aulas (*DIRETORIA*, BOLETIM 48, p. 8, 2001).

Enunciado 17

Quanto ao perfil do professor de inglês acredito que como todo professor, ele deva estar preocupado com a própria formação estando sempre em busca de atualização e preocupado com o que realmente é relevante para a formação do aluno (*PROFESSORA*, BOLETIM 54, p. 02, 2002).

Enunciado 18

Um docente que queira manter-se na vanguarda do ensino jamais deveria deixar de ser também um aluno em níveis cada vez mais altos (*ALUNA DO CURSO DE LETRAS*, BOLETIM 56, p. 04, 2003).

Vemos então se delinear a constituição do objeto professor relacionado à LI conceituada enquanto *commodity* e elemento educacional, o que demonstra que ela é desejável, porém fracassada no currículo escolar, e institui o professor como responsável por tentar reverter essa qualidade buscando a melhoria do ensino por meio de sua profissionalização constante, a qual é oferecida por entidades que detêm o conhecimento especializado sobre ensino e formação de professores. A profissionalização docente está subordinada, então, a especialistas, professores universitários e consultores linguísticos de entidades internacionais, como o Conselho Britânico.

Em meio a isso, dois grupos de professores distintos são enunciados e se estabelece uma relação dicotômica entre eles. O primeiro é o grupo de professores universitários, cuja imagem construída é a de intelectual e especialista em língua e ensino que produz e têm conhecimento. O segundo, é

⁵⁹ Tradução minha de: The State Secretariat of Education for Paraná (SEED) in partnership with The British Council is offering teachers an opportunity to develop their English language and teaching skills through an exciting new distance learning programme written by the Open University especially for teachers working in the public sector.

o grupo de professores da educação regular básica, constituídos como executores das propostas vindas da universidade, pouco qualificados, e que precisam de aprimoramento constante.

O enunciado 19 relaciona o ensino ineficiente ao professor desatualizado pedagogicamente, por meio de uma construção lógico causal e, assim, constrói as professoras universitárias como as especialistas que trazem orientações para o ensino. Nesse enunciado, os objetos que estamos analisando, a saber, a língua inglesa e o professor de língua inglesa, vão se constituindo em uma relação discursiva.

Enunciado 19

O ensino da língua inglesa em nossa região parece não estar conseguindo suprir os anseios e as necessidades de seus alunos e professores. Inúmeras seriam as causas a serem apontadas, porém, dentre elas podemos salientar a sobrecarga de trabalho do professor, sem tempo disponível para planejamento de aulas e o pouco acesso a informações atualizadas que pudessem ajudá-lo no seu desempenho em sala de aula. Assim sendo, as professoras Kilda Menicucci e Maria Regina F. dos Reis, através de um projeto de integração da Universidade Estadual de Londrina com o 1º e 2º graus elaboraram um livro de sugestões metodológicas para o ensino de inglês de 1º e 2º graus (*DIRETORIA*, BOLETIM 05, p. 04, 1989).

O enunciado 20 constitui dois grupos de professores, “nós” e “eles”. O primeiro grupo é o de especialistas que participaram da [*reunião de repasse*] e, o segundo grupo, é o de professores da educação básica que precisam de cursos para se adequarem às propostas trazidas pelos primeiros. Essa delimitação profissional entre professores especialistas e professores da educação básica confirma a identidade desse profissional na relação que se estabelece entre “nós” e “eles” que, como aponta Silva (2011, p. 82), não são “simples categorias gramaticais, mas evidentes indicações de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder”. Essas relações são sustentadas pela legitimidade que se atribui, socialmente, ao grupo de professores universitários como autoridade para dizer verdades sobre temas, fatos, pessoas.

Enunciado 20

Participamos [APLIEPAR/UDEL] da reunião de repasse com os professores do Núcleo de Londrina, mostrando-lhes um exemplo de atividade de leitura. Nas discussões ficou clara a necessidade de cursos para os professores para que estes possam adotar a nova proposta (*DIRETORIA*, BOLETIM 07, p. 01, 1989).

Os enunciados 21 a 23 corroboram essa relação de distinção entre os profissionais, sustentada pela legitimidade atribuída à universidade

como detentora de conhecimento e pela relação de saber-poder que aí se constitui.

Enunciado 21

Podemos exemplificar o comprometimento dos docentes da Universidades e Faculdades Estaduais com o ensino/aprendizagem de LE nos cursos de graduação, pós-graduação, Proficiência Básica/Capacitação, Extensão [...] e demais projetos que envolvem os docentes dos três graus de ensino. [...] Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores de 1º e 2º graus, ressaltamos sua busca constante por maiores conhecimentos para melhorarem as diversas competências requeridas de um profissional da linguagem, participando ativamente dos cursos acima citados e tentando implementar tais conhecimentos a sua ação pedagógica (*PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DE 1º, 2º E 3º GRAUS DO ESTADO DO PARANÁ*, BOLETIM 34, p. 05, 1997).

Enunciado 22

Dessa forma, fica caracterizado que, apesar do pouco apoio oficial, as IES do Paraná assumiram, juntamente com os professores, a responsabilidade pela melhoria do ensino no Estado. [...] Assim, compete às IES do Paraná, que conhecem o ensino de inglês na escola pública, bem como à APLIEPAR, avaliar as propostas que estão sendo colocadas como opções no programa de capacitação. Desse papel não podemos abdicar sob pena de faltarmos com os professores do ensino fundamental e médio, com quem temos compromisso de colaborar (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM 44, p. 04, 1999).

Enunciado 23

Vale ressaltar, aqui, o papel importante das universidades brasileiras, formadores desses profissionais no sentido de estarem promovendo essas discussões, agindo não somente na formação dos futuros profissionais da área, mas também auxiliando os que estão atuando (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM 47, p. 04, 2001).

Por essa razão, a partir de práticas discursivas, defendo que a APLIEPAR se constitui em dispositivo pedagógico de saber-poder, que impõe aos professores da educação básica uma dinâmica de formação continuada relacionada a seu objeto de trabalho, valorizado econômica e culturalmente. Essas práticas discursivas vão se constituindo em instrumentos técnicos essenciais de um dispositivo pedagógico que leva ao governo institucional da classe de professores da educação básica.

Isso implica em uma série de eventos, cursos e seminários voltados ao desenvolvimento profissional do professor, que, como aponta Nóvoa (2007, p. 9) “caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desatualização’ dos professores”, ao mesmo tempo que os apaga, que apaga sua voz em relação à sua própria vida profissional.

Na APLIEPAR, a voz que prevalece é a de especialistas, de formadores de professores; em outras instâncias, como a midiática, prevalece a

voz de outros profissionais, de representantes governamentais, etc. Segundo Nóvoa, (2007, p. 9), os professores estão calados, “há uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público”. Parece-me que o professor não está apagado completamente, como podemos identificar em alguns enunciados dos boletins. No entanto, interpreto que sua voz está timidamente dispersa em uma rede de vozes, a partir da qual construções de imagem docente são feitas.

Nesse sentido, defendo que a APLIEPAR, em parceria com entidades como NAP/UEL e o Conselho Britânico, se constitui num dispositivo de governamentalidade que atua na vida dos professores por meio de “procedimentos, análises, reflexões que permitem exercer esta forma bem complexa de poder” (FOUCAULT, 2011, p. 291), ou seja, delimitação de normas e condutas. **Assim é que por meio do conhecimento técnico e pedagógico sobre língua e ensino, por instrumentos como eventos e cursos, se constituem os dispositivos que determinam as ações dos professores, sujeitos com necessidades e aspirações por profissionalização.**

6.1.3 Profissão Docente

Em meio à dispersão de enunciados que atribuem obrigatoriedade do aprendizado da LI, necessidade de melhoria em seu ensino na rede pública de educação básica e necessidade de aprimoramento linguístico e pedagógico de seus professores, delineiam-se outros. Um deles é sobre a docência: a profissão docente é discursivamente construída como uma tarefa árdua e desafiadora.

Destaco três enunciados para exemplificar a constituição da profissão, a partir de atributos negativos. O primeiro deles, o enunciado 24, ressalta a condição da profissão com o uso do adjetivo *desgastada*. Dentro do contexto em que esse enunciado foi produzido, ele remete a inúmeras situações nas quais houve conflitos e embates na tentativa de melhorar as condições de exercício docente, em especial frente ao Estado, que tem o poder de determinar as regras para essa profissão.

Enunciado 24

Esperamos que aceitem esse desafio com coragem, renúncia, disponibilidade e, acima de tudo, com amor a nossa profissão tão desgastada atualmente (*DIRETORIA, BOLETIM 12, p. 03, 1991*).

Os enunciados seguintes, 25 e 26, associam a docência aos adjetivos difícil e árduo. Assim como o anterior, remetem às condições de trabalho dos professores e sua valorização.

Enunciado 25

Como de costume, eu quero dizer novamente que o trabalho que fazemos tem o propósito de alcançar e ajudar a todos na difícil e continua tarefa de ensinar e aprender (*DIRETORIA, BOLETIM 20, p. 01, 1993*)⁶⁰.

Enunciado 26

Profissão árdua essa nossa, a docência... muitas vezes desempenhada no silêncio e na solidão. Mas pode ser diferente, quem sabe... muitas vezes pensamos que estamos sós, mas notamos que caminhamos muitas vezes lado a lado com muitos pares, que não notam que as suas vozes e experiências solitárias podem se juntar a muitas outras e muito se pode conseguir (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA, BOLETIM 52, p. 06, 2002*).

Esses enunciados foram produzidos em um contexto político e educacional de embates no qual professores da rede pública reivindicavam, entre outras coisas, melhores salários e melhores condições de trabalho. Uma das reivindicações que destaco, era o direito a uma parte da carga horária para planejamento de aulas, correção de provas, entre outras atividades extraclasse. No início da década de 1990, como relata a Professora Kilda Gimenez (*ENTREVISTA, L. 1273-1280*), os professores não tinham hora-atividade. Eles passavam todo o tempo de sua jornada de trabalho em sala de aula. Isso implicava em sobrecarga de trabalho, uma vez que precisam desenvolver seus planejamentos, fora do horário de aula. Essas e outras questões levaram ao quadro educacional da época.

Nos anos seguintes, algumas dessas condições tiveram melhorias e outras, não, porém com avanços lentos. A hora-atividade, por exemplo, foi uma conquista da categoria que só foi instituída, legalmente, no Estado do Paraná, em 2002, por meio da Lei nº 13.807, que em seu artigo 1º instituída

[...] percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade da jornada de trabalho para todos os professores do Estado do Paraná em efetiva regência de classe em estabelecimento de ensino da rede pública

⁶⁰ Tradução minha de: As usual, I want to say again that the work we do is meant to reach and assist all in the hard and continuum task of teaching and learning.

estadual, considerando a jornada do cargo efetivo, das aulas extraordinárias e das aulas pelo regime da CLT.

A Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, definiu: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Reservando, assim, o percentual de 1/3 da carga horária de trabalho para hora-atividade. No entanto, cinco Estados brasileiros, entre eles o Paraná, entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal em outubro de 2008, afirmando que a União não teria competência para fazer uma lei de abrangência nacional que vinculasse a jornada e a remuneração de servidores públicos. A ação foi julgada improcedente e o resultado publicado no diário oficial, em agosto de 2011. Entretanto, o direito à hora atividade de 1/3 da jornada só foi implementado em nosso Estado em 2013, pela Lei Complementar 155. Essa e outras questões têm marcado a profissão docente no decorrer de sua constituição histórica e são o contexto maior no qual enunciados acerca da profissão são produzidos, retomados e transformados no contexto de atuação da APLIEPAR.

Alguns enunciados usam o atributo *desafiadora* para descrever a profissão. Interpreto que a relação estabelecida com a profissão, a partir desse adjetivo, é a dos constantes embates político-ideológicos, necessidade de aperfeiçoamento e pouca valorização profissional. Os enunciados 27 a 30 destacam essa relação com a necessidade ou a busca por aperfeiçoamento. Eventos e encontros são configurados como uma oportunidade para os professores, em conjunto com seus pares, se desenvolverem profissionalmente. Além disso, o enunciado 30 estabelece uma relação discursiva de consequência entre falta de recursos e o desafio da prática docente.

Enunciado 27

No entanto, me sinto encorajado em enfatizar a importância para nós, professores, em participar de tais eventos. Nós não apenas compartilhamos ideias e aprendemos coisas novas, mas também paramos para refletir sobre esta nossa carreira complexa e desafiadora (*DIRETORIA*, BOLETIM 29, p. 01, 1996)⁶¹.

⁶¹ Tradução minha de: However, I do feel emboldened to stress how important it is for us, TEACHERS, to participate in such events. Not only do we exchange ideas and learn new things but also stop to reflect upon this complex and challenging career of ours.

Enunciado 28

Espero que apreciem minha pequena contribuição para esta profissão desafiadora que escolhemos. Refletir sobre ela nos torna melhores professores (*PROFESSORA*, BOLETIM 42, p. 02, 1999)⁶².

Enunciado 29

Como de costume, esta é uma ótima oportunidade para trocar ideias, aprender coisas novas e refletir sobre esta nossa carreira desafiadora (*DIRETORIA*, BOLETIM 51, p. 01, 2002)⁶³.

Enunciado 30

A prática docente é sempre um desafio para nós, professores. Isso é especialmente verdadeiro quando trabalhamos em contextos limitados de recursos e carentes de iniciativas corajosas (*DIRETORIA*, BOLETIM 52, p. 14, 2002).

Os enunciados 31 e 32 reforçam a constituição da profissão docente como uma atividade que impõe dificuldades e conflitos constantes a seus profissionais. Esses dois enunciados estabelecem uma relação discursiva que coloca o professor como responsável por se engajar e se articular política e ideologicamente enquanto classe profissional na busca por melhorias nas condições de trabalho e aprimoramento profissional. Além disso, o enunciado 32 estabelece uma relação de finalidade para a Associação de classe como o meio para que esse engajamento aconteça, pois a Associação é constituída como espaço de articulação político-ideológica e formação profissional, conforme idealizado em seu estatuto.

Enunciado 31

Questões cruciais para a transformação do perfil do professor, como salários do professor, como salários degradantes, e a transformação da instituição escolar envolvem lutas maiores das quais o professor necessariamente deve participar (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM, 31 p. 3, 1996/97).

Enunciado 32

No meio de tanta dificuldade, tanto trabalho, tão poucos recursos, nós encontramos professores que amam sua profissão e fazem milagres a partir do nada. Estes verdadeiros educadores lutam para melhorar e esperam por oportunidades para crescerem e se tornarem profissionais melhores. Este tipo de pessoa nos faz sentir que vale a pena lutar pelo crescimento comum e que o único caminho para atingir nossos objetivos é estarmos juntos em um grupo organizado: nossa associação (*DIRETORIA*, BOLETIM 42, p. 01, 1999)⁶⁴.

⁶² Tradução minha de: I hope you enjoy my small contribution to this challenging profession we've chosen. Reflecting about it makes us all better teachers.

⁶³ Tradução minha de: As usual, this is a great opportunity for us to exchange ideas, learn new things and reflect upon this challenging career of ours.

⁶⁴ Tradução minha de: In the middle of so much hardship, so much work, so little resource, we find teachers who love their profession and make miracles out of nothing. These real educators struggle to improve and long for opportunities to grow and become better professionals. This kind of people make us feel it is worth fighting for common growth and that the only way to reach our goals is to stand together as an organized group: our association.

Na próxima seção, analiso alguns enunciados que se relacionam aos anteriores e compõem a constituição discursiva do sentido atribuído à APLIEPAR.

6.1.4 APLIEPAR

A APLIEPAR tem entre seus objetivos, conforme estipulado no estatuto da entidade, representar as aspirações dos seus associados, defender seus direitos e prerrogativas e promover seu aprimoramento profissional. Esses objetivos parecem vir norteando as ações da Associação, desde sua fundação. Os discursos que a permeiam remetem a esse papel formativo e representativo. Na sequência, discuto enunciados que caracteriza uma das vertentes de sua atuação, ou seja, a promoção de oportunidades de formação continuada.

A APLIEPAR foi fundada em um momento em que o ensino de inglês nas escolas poderia ser suprimido, não havia obrigatoriedade e o Estado cogitava a ideia de tê-lo como atividade, e os professores de inglês “estavam se sentindo muito por baixo, muito desprestigiados”, segundo o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho (ENTREVISTA, L. 146-157). O entrevistado destaca que a década de 1980 foi um período em que surgiram vários cursos de pós-graduação e chegava, ao Brasil, discussões sobre inovações metodológicas no ensino de línguas. Sentia-se a necessidade de um espaço para discussões e troca de ideias. Alguns professores universitários começaram a organizar eventos e a discutir os desafios do ensino, no entanto, apesar de algumas iniciativas, as oportunidades de formação continuada para os professores da educação básica eram poucas.

Assim, a Associação foi pensada como um espaço para suprir essa lacuna, para oferecer o que nem a Universidade nem o Estado ofereciam, para ter “um papel formador continuado” (ALMEIDA FILHO, ENTREVISTA, L. 57-58). Interpreto que o papel vislumbrado para a Associação na formação docente é um papel ativo na proposição de oportunidades de formação e também no questionamento frente a propostas externas, em oposição a um papel passivo, de receptor e articulador de propostas.

Segundo o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho (ENTREVISTA, L. 210-212), o sentimento era de que “[...] se as pessoas não

fazem nada de bom por nós, nós mesmos temos que ter consciência e lutar e cuidar dos nossos próprios colegas através da associação”. Com esse espírito, foi fundada a primeira associação de professores de inglês, no Brasil, em 1985, a APLIESP, no Estado de São Paulo, e, um ano depois, a Associação Paranaense, que desempenhou estes dois papéis ao longo de sua história: o de agente promotor e motivador de formação continuada e de agente representativo de classe.

Os enunciados 33 e 34 são exemplos de construções discursivas que remetem à constituição da APLIEPAR como responsável pela formação continuada de seus membros associados. Essa responsabilidade foi, em vários momentos da atuação da Associação, compartilhada com a UEL, por meio do NAP, programa de apoio pedagógico da universidade com o qual a APLIEPAR estabeleceu parceria.

O enunciado 33 demonstra o posicionamento da Associação que assume esse papel de ofertar cursos e estabelece uma relação de finalidade desses cursos para o desenvolvimento profissional de professores. O enunciado seguinte, 34, exemplifica a atuação da APLIEPAR, em parceria com a UEL, em atividades visando ao desenvolvimento profissional dos professores da educação básica de ensino do Estado do Paraná. Ressalto que, em alguns momentos, os enunciados retomam outra prática discursiva, a da necessidade de aprimoramento profissional dos professores da educação básica. Os enunciados 33 e 34, assim como os demais que serão descritos a seguir, fazem essa retomada. As relações discursivas estabelecidas são a de finalidade dos cursos e eventos promovidos que ora objetivam o desenvolvimento do professor, ora, a melhoria do ensino e, ora, ambos.

Enunciado 33

A APLIEPAR não foi notificada deste curso, apesar de ter oferecido previamente préstimos para a realização de cursos de aperfeiçoamento e treinamento de professores de inglês (*DIRETORIA*, *BOLETIM* 02, p. 02, 1988).

Enunciado 34

Participamos [APLIEPAR/UEL] da reunião de repasse com os professores do Núcleo de Londrina, mostrando-lhes um exemplo de atividade de leitura. Nas discussões ficou clara a necessidade de cursos para os professores para que estes possam adotar a nova proposta (*DIRETORIA*, *BOLETIM* 07, p. 01, 1989).

Os enunciados 35 a 37 demonstram a dispersão dessa construção discursiva pelo período histórico de atuação da Associação. Nota-se que os enunciados vão sendo repetidos em sua materialidade de expressão da proposta de atuação da APLIEPAR e, também, em relação à melhoria de ensino e ao aprimoramento docente. Estabelece-se, assim, uma relação entre os propósitos da Associação e as necessidades, também construídas discursivamente, da categoria que ela representa.

Enunciado 35

Nos dias 13 e 14 de novembro foi realizado o seminário “Metodologia Comunicativa: da teoria à prática”, para professores de 1º e 2º graus. Este evento foi uma realização conjunta do Instituto de Idiomas Yázigi, UEL (através do Núcleo de Apoio Pedagógico), NRE de Londrina e APLIEPAR. [...] Foi para nós duplamente uma honra e uma alegria muito grande trabalhar com profissionais tão interessados na melhoria do ensino de Língua Inglesa (*DIRETORIA*, *BOLETIM* 11, p. 03, 1990).

Enunciado 36

A APLIEPAR orgulhosamente anuncia uma parceria significativa com a Digital Target Multimedia, uma empresa de desenvolvimento de software com sede em Londrina [...] O objetivo dessa parceria é fornecer a todos os professores associados à APLIEPAR novas, modernas e mais eficientes ferramentas para melhorar, acelerar e tornar o aprendizado de inglês uma atividade mais prazerosa (*DIRETORIA*, *BOLETIM* 43, p. 04, 2000)⁶⁵.

Enunciado 37

O trabalho foi um sucesso! Todos os envolvidos disseram ter aproveitado as excelentes dicas e aprimorado suas aulas. Iniciativas como essa devem ser estimuladas e louvadas num contexto em que tempo para o planejamento das atividades é tão raro quanto o empenho das autoridades competentes por um ensino de qualidade (*DIRETORIA*, *BOLETIM* 49, p. 02, 2001).

Em relação ao objetivo de representação e defesa dos direitos e prerrogativas de seus associados, delimito a constituição da luta pela profissão e pelo ensino de LI. Isso remete ao que interpretei em relação aos aspectos da profissão docente considerada difícil e desafiadora. Nos enunciados 38 a 43, o uso do vocábulo *luta* remete à profissão enquanto espaço de embates e conflitos. A APLIEPAR, enquanto objeto do discurso, é constituída como um órgão de representação de classe docente que procurou atuar no sentido de valorizar a profissão e o profissional docente e a disciplina de LI.

⁶⁵ Tradução minha de: APLIEPAR proudly announces a significant partnership with Digital Target Multimedia, a software development company with its headquarters in Londrina [...] The objective of this partnership is to provide all teachers associated to APLIEPAR with new, modern and more effective tools to improve, accelerate and make English learning a more pleasant activity.

A partir dos enunciados 38 a 43, constituem-se a profissão docente enquanto cenário de embates e a Associação enquanto órgão atuante em defesa da classe. O enunciado 38 estabelece uma relação de responsabilidade da classe docente por alcançar seus direitos. Esse enunciado está inserido em um contexto político-educacional no qual se questiona o posicionamento e negligência do Estado na relação de trabalho com os professores. Nesse contexto, os professores colocam demandas da classe, que entendem como direitos, e estão em constante embate com o Estado para adquiri-los ou garanti-los.

Enunciado 38

Outra mesa-redonda sobre a situação do ensino no nosso país deu espaço ao alerta de que NÓS somos responsáveis por nossos direitos e deveríamos lutar por eles (*DIRETORIA*, BOLETIM 5, p. 01, 1989)⁶⁶.

Os enunciados 39 a 43 reforçam a ideia de constantes conflitos na busca por qualidade de ensino, oferta da LI e condições de trabalho, e relacionam o engajamento e gerenciamento desses conflitos com a Associação, com o papel que a APLIEPAR deva desenvolver.

Enunciado 39

No próximo mês de março a APLIEPAR terá eleições. Eu sinceramente espero que haja muitos candidatos – pessoas dispostas a lutar por nossa profissão, a contribuir para a melhoria do ensino de inglês no Brasil e a tornar a associação uma organização forte (*DIRETORIA*, BOLETIM 10, p. 01, 1990)⁶⁷.

Enunciado 40

O II EPLE realizado em Maringá, os membros eram em número de 120 e a principal questão era a possível destituição da Língua Inglesa da Grade Curricular do 1º grau. A APLIEPAR esteve diretamente envolvida para representar os professores nessa luta (*DIRETORIA*, BOLETIM 31, p. 4, 1996/97).

Enunciado 41

Precisamos nos unir e agir. A APLIEPAR, com o objetivo de “defender os direitos e prerrogativas de seus associados e representar suas aspirações”, se propõe a participar desse movimento de forma que for solicitada. Para isso, precisamos de sugestões e solicitações de vocês, professores de inglês! Vamos à luta! (*DIRETORIA*, BOLETIM 39, p. 10, 1999).

⁶⁶ Tradução minha de: Another round table about the teaching situation in our country gave room to an alert that WE are responsible for our rights and should fight for them.

⁶⁷ Tradução minha de: Next March APLIEPAR will hold elections. I sincerely hope many candidates will appear – people willing to fight for our profession, to contribute to the improvement of English teaching in Brazil and to make the association a strong organization.

Enunciado 42

A associação pode ser acusada de conseguir muito pouco junto aos órgãos governamentais, mas jamais de não ter lutado por conquistas em nossa área (*DIRETORIA*, BOLETIM 50, p. 07, 2001).

Enunciado 43

Esta é uma idéia (sic.) de associativismo que acredito: o lutar coletivo e desinteressado por uma profissão [...] para se transformar a docência (e aqui me refiro especificamente ao ensino de línguas estrangeiras) em uma profissão de respeito (*PROFESSORA UNIVERSITÁRIA*, BOLETIM 52, p. 06, 2002).

O sistema educacional brasileiro passou por alguns deslocamentos, saindo das instituições religiosas para a tutela do Estado que, na tentativa de homogeneização, começou a criar “legislação cada vez mais detalhada, prescrevendo, dentre outros aspectos, procedimentos de seleção e de designação dos docentes” (LEMOS, 2009, p. 28). Com isso, começaram a surgir os conflitos, que são historicamente constitutivos da profissão docente.

Em um artigo intitulado *Esquecidos e Mal Pagos*, Lemos (2008) relata situações nas quais os professores reivindicavam direitos, especificamente melhores condições de trabalho e melhores salários, perante o Estado, desde a época do império, no século XIX. Nesse mesmo artigo, o autor ressalta que, naquela época, a profissão docente começava a ganhar traços de profissionalismo e que os professores eram representados por gestores do Estado como “incompetentes” e o fato de o ensino não atender às necessidades da corte, era entendido como consequência da “falta de bons professores”.

Passos (2013), por sua vez, relata movimentos de professoras do estado de Minas Gerais, na década de 1960, motivados pela falta de pagamento de seus vencimentos. O autor retrata o quadro do magistério naquela década, com destaque para as “questões educativas e [para] o papel da professora na sociedade e, particularmente, sua luta por questões salariais” (p. 116).

Os enunciados 44 a 46 têm a APLIEPAR enquanto objeto e a constituem como um espaço legítimo de formação continuada e representação docente. São, portanto, enunciados que remetem à valorização da Associação como informativa, formativa e representativa. A relação discursiva estabelecida nesses enunciados é de causalidade. No primeiro deles, foi estabelecida a causa que leva à adesão à Associação e seu reconhecimento que é o fato dela ser informativa e formativa, dela possibilitar que seus membros associados se

preparem cada vez melhor para o exercício da profissão. O enunciado 45 traz a relação de valorização das ações da APLIEPAR em razão do que proporciona a seus associados: desenvolvimento profissional. Por fim, o enunciado 46 estabelece uma relação entre o aumento de associados em razão do reconhecimento da Associação como esse espaço de formação continuada e representação.

Enunciado 44

É por isso que continuo associada à APLIEPAR. Quero continuar sempre bem informada, bem atualizada e bem preparada para transmitir o que há de melhor aos nossos adolescentes (*PROFESSORA*, BOLETIM 09, p. 02, 1990).

Enunciado 45

Devo salientar que o trabalho tanto da equipe quanto da diretoria da APLIEPAR não está sendo em vão, pois para mim como profissional na área de língua inglesa acrescentou no meu currículo não somente cursos de capacitação ou de atualização, mas, principalmente, incentivos necessários para buscar sempre a qualidade e o conhecimento (*PROFESSORA*, BOLETIM 40, p. 02, 1999).

Enunciado 46

O número de associados “saltou de cerca de 250 de março de 2001 para quase 700 em abril de 2002. Isso é, sem dúvida, fruto de muito trabalho coletivo e da maturidade dos professores que compreendem esse como um espaço legítimo de representação e de formação continuada” (*DIRETORIA*, BOLETIM 52, p. 01, 2002).

Esses enunciados fazem parte de um conjunto disperso em diferentes esferas, que remete ao reconhecimento de associações docentes como espaços para atuação nesses âmbitos. Ao falar da profissão docente, da escola e das associações de professores em um artigo acadêmico, Antonio Candido define as associações como espaços de reflexão pedagógica e social, além de serem “instrumentos eficazes de pressão sobre o governo e a sociedade para levar à transformação da escola e à definição adequada das funções docentes” (CANDIDO, 2003, p. 215). O autor ressalta o papel que uma associação deve desempenhar no âmbito político ideológico cuja atuação deve visar ao desenvolvimento profissional de seus membros e qualidade da educação:

As associações podem atuar como grupo dotado de uma sociabilidade própria que educa os seus membros, e também como unidade de luta externa, pressionando o governo, esclarecendo a sociedade, definindo uma posição nas campanhas humanizadoras da cultura. Devem, numa palavra, ser auto-educativas e militantes, forjando a sua própria política (CANDIDO, 2003, p. 216).

O Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, ao falar do histórico de associações docentes no Brasil, define o papel destas como entidades que, diferentes de outras agências de profissionalismo, “poderiam pensar o professor como um processo longo e merecedor de investimento consistente e planejamento especializado” (ENTREVISTA, L. 42-43). Almeida Filho ressalta a responsabilidade que as associações têm em promover a formação continuada de seus membros de forma consistente e ininterrupta, uma vez que outras entidades, como a universidade e o próprio Governo, promovem ações pontuais que muitas vezes não têm continuidade.

Apesar dessa valorização das ações da Associação e reconhecimento de seu papel na formação continuada e representação de interesses de seus membros, a partir do ano 2003 a APLIEPAR passou por períodos identificados por algumas ex-gestoras como de pouca atuação, de pouca ou nenhuma visibilidade e se encontra, atualmente, assim como várias associações de professores de inglês no Brasil, com poucas ações nos âmbitos em que costumava atuar fortemente e pelo que era valorizada.

Os enunciados 47 a 52 exemplificam a construção de pouca atividade da Associação, estabelecendo relações causais para o estado em que ela se encontra. O enunciado 47 estabelece uma relação de condição entre o perfil de liderança e a atuação da Associação. Aqui entendo que a atuação ativa da Associação na formação continuada de professores e em outros âmbitos está condicionada ao perfil adequado de líder, o professor universitário.

Os enunciados 49 e 50 enfatizam a inexistência de atividades ou desconhecimento de atividades da Associação. Já os enunciados 48, 51 e 52 relacionam a inatividade da Associação com o desinteresse ou desengajamento dos professores, que não veem mais na APLIEPAR uma representatividade.

Enunciado 47

Os professores das universidades, que são personagens importantes na liderança de muitas das atividades de cunho formador das associações, muitas vezes abandonam as entidades e aí elas caem nas mãos de alguém com visão mais estreita de um segmento da profissão e essa é uma guinada que geralmente tem levado à estagnação (ALMEIDA FILHO, ENTREVISTA, L. 339-343).

Enunciado 48

Na atualidade a Associação não tem mais visibilidade. Voltamos praticamente ao momento inicial quando havia a ameaça de contribuir para as estatísticas de mortalidade de associações. Como associada não recebo mais notícias, embora esteja seguindo-a no *Facebook*.

Parece haver total desinteresse pelo seu destino (GIMENEZ, QUESTIONÁRIO L. 1192-1195).

Enunciado 49

A APLIEPAR está um pouco dormente, né [risos]. Então, eu acho que realmente ninguém sabe o que continua e o que não continua (CRISTOVÃO, ENTREVISTA, L. 2092-2094).

Enunciado 50

Eu acho que a APLIEPAR, ela tem uma atuação muito tímida, ou tinha, não sei se ela está atuando ainda (QUEVEDO-CAMARGO, ENTREVISTA, L. 2675-2676).

Enunciado 51

O que eu vejo muito hoje, não só por parte das, também por parte das associações, daí, porque as associações somos nós, é uma apatia bem geral, né, com relação às políticas que se colocam, às proposições que estão postas para os professores e pouco espaço para resistência (MATEUS, ENTREVISTA, L. 3144-3147).

Enunciado 52

As pessoas não se sentem afiliadas à associação. Os professores não têm mais a associação como sua representação. Elas não se filiam. A gente lançou a abertura agora para a nova gestão, né, para as chapas se inscreverem e não acontece (GAMERO, ENTREVISTA, L. 4256-4259).

A APLIEPAR e as práticas discursivas que a perpassam estão inseridas em um contexto sociopolítico permeado por relações de poder. São relações entre diferentes agentes como o Estado, os professores, a mídia, a universidade, etc. Portanto, os discursos produzidos no âmbito da Associação não estão livres dessas relações, não são discursos independentes, mas produtos de inter-relações desses agentes e dos efeitos de poder nessas relações. Não são, tampouco, discursos inaugurados no âmbito da APLIEPAR, mas retomados e transformados “com base em elementos do passado, não pelo que neles está dito, mas pelo modo como esse já-dito neles retorna” (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 123).

As instituições não são fontes ou essências, e não têm essência nem interioridade. São práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações se contentam em fixá-las sob uma função reprodutora e não produtora. Não existe Estado, apenas uma estatização, e o mesmo é válido para os outros casos. De modo que, estudando cada formação histórica, será preciso indagar o que cabe a cada instituição existente sobre tal estrato, isto é, que relações de poder ela integra, que relações ela mantém com outras instituições, e como essas repartições mudam, de um estado a outro (DELEUZE, 2008, p. 83).

Portanto, a APLIEPAR não é fonte de um poder que estaria localizado nela, mas é o efeito de um conjunto de relações de poder, resultado

de uma multiplicidade de discursos, de regimes de verdade que objetivam e subjetivam o professor. As relações de poder que a atravessam não se originam nela, mas são formadas nos estratos sociais nos quais ela está inserida. A Associação é, assim, produto e produtora de relações de poder. Entendo o poder como micro poder, relação entre forças, “uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (DELEUZE, 2008, p. 78). Assim, os discursos produzidos e propagados na APLIEPAR sobre o professor, a LI, a profissão docente e a própria Associação configuram-se como um discurso de “verdade”, um regime de verdade sobre esses objetos. O que atribui valor de verdade a esses discursos diz respeito ao fato desse espaço e da posição dos sujeitos que o ocupam serem vinculados histórica e socialmente a espaços e sujeitos aceitos e legitimados na ordem do discurso. Como afirma Foucault, os regimes de verdade são produções históricas vinculadas às relações de poder em uma sociedade que determina

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

De acordo com Foucault, as produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, uma vez que tais mecanismos é que induzem essas produções de verdade, e essas produções têm efeitos de poder que nos vinculam, que nos “atam”.

Não tomar o poder com um fenômeno de dominação massivo e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre outros, de um grupo sobre outros, de uma classe sobre outras; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. Creio que o poder tem que ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Dito de outra forma, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 1997, p. 26).

Desse modo, o poder funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa e o que existe não é o poder em

si, como uma propriedade, mas práticas ou relações de poder; o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona em uma sociedade. Assim como os meios de internamento que Foucault investigou, a APLIEPAR também é um lugar de visibilidade dispersa na exterioridade, local onde os enunciados se concretizam e adquirem uma função. Naqueles descritos por Foucault, a função era de isolar, enquadrar, nestes, é de agrupar profissionalmente e de incitar, de suscitar, de produzir comportamentos (profissionais).

Nessa perspectiva, defendo que a APLIEPAR vai se constituindo como a instituição que tem a “verdade” sobre o ensino-aprendizagem de LI e formação do professor. Por isso, a identidade do professor vai sendo traçada por efeitos de poder e regimes de verdade dentro de uma hierarquia. Nessa ordem hierárquica, ela é superior ao professor e caracteriza-se como instrumento de controle sob o professor. Os discursos sobre o professor produzem a lógica da relação de poder e do saber, no mundo moderno, elaborando verdades sistemáticas que determinam seu agir, sua conduta.

Em *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*, Foucault afirma que sua análise se baseia em textos prescritivos, textos cujo objetivo principal era propor regras de conduta:

Em relação aos documentos que utilizarei, eles serão na maior parte textos “prescritivos”; com isso, quero me referir a textos que, qualquer que seja sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, etc.), têm como objetivo principal propor regras de conduta. [...] O campo que analisarei é constituído por textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos para se comportar como convém: textos “práticos” que são, eles próprios, objetos de “prática” na medida em que eram feitos para serem lidos, aprendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana. O papel desses textos era o de serem operadores que permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético (FOUCAULT, 1984, p. 19-20).

Os documentos que analisei nesta tese, os Boletins da APLIEPAR, são um conjunto de textos que, assim como aqueles aos quais Foucault se refere no volume dois de *História da sexualidade* (1984), **ditam normas de conduta aos professores da educação básica**. Eles são textos que descrevem práticas que convidam, que incitam os professores a participarem de eventos, de cursos de aprimoramento profissional, a usarem determinadas atividades didático-pedagógicas em suas aulas, a lerem sobre metodologias de ensino. Essas práticas, que ditam as normas de conduta da

classe docente, estão permeadas por discursos que as reforçam; discursos que caracterizam a disciplina de LI como um bem desejável na sociedade e fracassado na escola; que caracterizam o professor de LI com formação inicial precária; que atribuem ao professor a responsabilidade por buscar melhorias no ensino, entre outros. São, assim, práticas discursivas e não discursivas, compreendidas como dispositivo de governamentalidade.

Como discutido no capítulo teórico, a noção de dispositivo é definida por Foucault (1981) como um conjunto que engloba práticas discursivas e não discursivas, o dito e o não dito e a rede de relações entre esses elementos. O dispositivo é um investimento político inscrito em um jogo de poder e ligado a configurações de saber. E o conceito de governamentalidade refere-se às relações de poder como ações que são dirigidas a uma população como possibilidades de governar suas condutas. Um dispositivo de governamentalidade é, portanto, um conjunto de práticas inserido em rede de relações de poder que ditam ações ou normas de conduta a um grupo.

Para Foucault (1985), ocorre na sociedade uma prática de domínio, cuja finalidade é dirigir a consciência e a ação das pessoas por meio de discursos convincentes para que desempenhem seu papel na sociedade produtiva. Constitui-se, assim, uma rede de micropoderes em instituições e organismos políticos articulados ao macropoder socio-político-econômico. Estendendo esse pressuposto à APLIEPAR, suas ações e aos discursos que a permeiam, ela se constitui em uma rede de poder articulado ao macropoder político-educacional.

No entanto, a analítica do poder proposta por Foucault procura demonstrar que o poder e as relações de poder não atuam unicamente em seu aspecto negativo como poder de intervenção, de controle e submissão. O poder deve ser pensado e analisado também a partir de seu ponto positivo, como produtor, transformador. Foucault afirma que o que faz com que o poder seja mantido e aceito, decorre do fato de que “ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos” (1979, p. 8).

Por isso, vejo funcionar, nos discursos, não apenas intervenções negativas da Associação nessa rede de poderes e regimes de verdade, mas também intervenções positivas em sua relação sobre, sob e com o professor,

pois na perspectiva foucaultiana, o exercício de poder sempre deixa margem para que outras formas de poder possam operar, constituindo resistências possíveis. Interpreto que essas resistências são exercícios de ética.

Entre mecanismos, processos ou práticas de governamentalidade, que tendem a determinar as normas de comportamento e as ações dos sujeitos, há práticas éticas. Por ética, entendo, baseada em Foucault (1984), não a moral referente à conduta a partir de um código, mas o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações. A ética do cuidado de si, o ocupar-se consigo mesmo, exige uma prática de atividades diversas e em interatividade com os outros, constituindo-se, assim, em uma prática coletiva. Assim, da mesma forma que Foucault demonstra como o sujeito se constituiu como sujeito moral, através da sexualidade nas obras *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1984) e *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985), entendo que nas práticas discursivas e não discursivas da APLIEPAR, há elementos que remetem a uma ética de cuidado de si e do outro, uma construção ética coletiva. Essa construção acontece na interface entre técnicas de governamentalidade e práticas do cuidado de si e do outro.

Foucault (1997) afirma que para analisar a genealogia do sujeito moderno é preciso pensar a relação das técnicas de governo e da subjetividade. Segundo o autor,

[...] se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção (FOUCAULT, 1997, p. 110).

Nessa interface, dispositivos de governo de conduta e técnicas de si convergem e acionam processos nos quais ao ser instado a comportar-se de determinada maneira, o sujeito também exerce ações visando a confrontar esse regulamento de conduta e a exercer domínio sobre suas ações.

Políticas públicas oficiais de formação docente e ensino de LI, muitas vezes fizeram eco nas práticas da Associação, e podem ser compreendidas como dispositivo de gestão de conduta, técnicas de governamentalidade. Assim, a APLIEPAR se constitui como uma superfície na qual essas técnicas se juntam àquelas que dizem respeito à forma como os

indivíduos se conduzem perante os dispositivos de governo, às técnicas de si, de subjetivação.

Essas técnicas estão dispersas pelo percurso da Associação e dizem respeito às ações e aos discursos relacionados ao cuidado de si e do outro, à maneira como as gestoras da APLIEPAR e os professores se conduziram diante dos dispositivos de governamentalidade colocados para eles.

Entendo que o cuidado com a Associação, com a gestão, com as ações de formação e representação e com as sucessões exercido pelas presidentes foram e são um exercício ético de cuidado de si e do outro. Interpreto nos dados históricos e nas entrevistas com as ex-presidentes, uma preocupação em consolidar as ações e mantê-las com o intuito de cuidar de uma classe profissional frente ao que a ela era imposto. O enunciado 53 exemplifica a preocupação dedicada à classe docente, o que considero como cuidado com o outro.

Enunciado 53

Mas, o começo da minha relação com a APLIEPAR, foi plenamente intenso. Assim, uma relação de paixão, de vontade de mudar o *status quo* da nossa, do nosso ambiente, que era o ambiente do professor de inglês, né. Na época, foi assim de uma dedicação bem grande e mais mesmo de paixão, eu diria. Eu acho que foi uma grande paixão, um grande idealismo de poder levar aos professores de inglês do Paraná uma oportunidade de crescimento, de desenvolvimento profissional (PRADO-GIMENEZ, ENTREVISTA, L. 1232-1238).

O Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, ao falar da criação das primeiras associações de professores de inglês e do contexto político-educacional da época concebe para as associações esse papel de atuação ética, especialmente em momento no qual as políticas públicas educacionais de formação eram escassas e desempenhavam um papel de controle aos quais os professores estavam submetidos.

Assim, entendendo as gestões como cuidado, interpreto que há a preocupação do cuidado com o outro em relação constante com as técnicas de governamentalidade. Há, ainda, o cuidado com a Associação por parte das gestoras como um cuidado de si, de seu trabalho, que caracteriza a APLIEPAR como um bem mantido a partir de uma dedicação pessoal dos membros da diretoria, relacionando-a, portanto, ao pessoal, apesar de esta ser uma entidade voltada para o coletivo.

As gestões foram formadas a partir de uma teia de relações, conforme destaquei no capítulo anterior, nas quais as presidentes eram pessoas próximas, academicamente, e que compartilhavam posições e posicionamentos profissionais semelhantes. Interpreto que o cuidado em relação à continuidade das ações se manifesta também nas sucessões, uma vez que havia a preocupação em manter a Associação ativa. Dessa forma, convites e sugestões para que colegas se candidatassem às eleições para diretoria foram feitos a profissionais que partilhavam daquelas posições. Uma ruptura aconteceu com a gestão 09, durante a qual ações e o patrimônio da Associação foram perdidos. Com isso, o cuidado de si e também do outro foram perdidos. Acredito ser possível interpretar esse momento de ruptura como um deslocamento da noção de cuidado, uma vez que se optou por atender a interesses particularizados, desconsiderando o regimento da Associação e quebrando a sucessão de atividades que vinham sendo desenvolvidas. A quebra do regimento aconteceu porque a Associação foi levada para Curitiba; o patrimônio físico da entidade foi guardado em local inapropriado, o que gerou danos e perdas; algumas ações voltadas para formação foram descontinuadas, mesmo que outras tenham sido ofertadas.

Portanto, quando se perdeu o cuidado com as regras de funcionamento da Associação, foi registrada a perda de bens materiais que haviam sido conquistados com o trabalho das gestões precedentes. Com o retorno da Associação para Londrina, na gestão 10, houve resgate, retomada do cuidado com a Associação e seu patrimônio. Sem esse cuidado, a Associação possivelmente já teria se dissipado, por completo. Essa possibilidade de dissipação provoca inquietação, destacada por algumas das gestoras que dedicaram cuidado à Associação. Destaco dois enunciados que exemplificam a postura de algumas das gestoras frente à possibilidade de término das ações da Associação.

Enunciado 54

Então, houve essa, chegou-se a cogitar, né, de terminar a associação, né. É muito triste, eu achei isso, porque é o trabalho de todos, de todo mundo, não só das pessoas, de quem criou, mas de todos os diretores, os que deram continuidade nesse trabalho para a gente conseguir desenvolver e deixa-la, né, conhecida cada vez mais, né (ROCHA, ENTREVISTA, L. 1044-1048).

Enunciado 55

Eu não gostaria de ver a APLIEPAR morta, né. Eu acho que todas as diretorias trabalharam muito pra que ela fosse ativa, dinâmica, representativa e participasse, né, dessas, participasse dessas... construção profissional, né, ser professor de inglês, ser professor de língua estrangeira no Paraná (CRISTOVÃO, ENTREVISTA, L. 2179-2182).

Essa Associação, portanto, se constitui historicamente como uma instituição de articulação entre saber e poder que contribui para a constituição de sujeitos através da lógica da determinação de condutas produtoras de experiências de si. Os mecanismos de governo de conduta, entendidos como dispositivos de governamentalidade, desempenham uma função que pode ser vista como perpassada pela ética do cuidado de si, do outro e com uma prática social, na medida em que os sujeitos se colocam politicamente frente às normas direcionadas para si. Portanto, olho para a APLIEPAR sob esse prisma, de local onde dispositivos de governamentalidade e de subjetivação estão imbricados em uma relação complexa permeada por regimes de verdade e micro relações de poder.

Concluo que ela atuou como um dispositivo de técnicas de subjetivação entendidas como resistência ético-política frente às normas de conduta determinadas por dispositivo de govenamentalidade. No entanto, as descontinuidades, rupturas e deslocamentos tanto estruturais quanto de atuação política-ideológica, fizeram com que os mecanismos de subjetivação sofressem apagamento no decorrer de sua linha histórica e a Associação levada a um estado atual de inatividade que gera inquietação àqueles que se dedicaram a seu cuidado.

7 CONSIDERAÇÕES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, retomo questões ontológicas, epistemológicas e éticas e trago a voz dos participantes e suas reações sobre as interpretações dos dados. Além disso, trago discussão acerca das descrições e interpretações contidas nos capítulos precedentes, relacionando-as ao aporte teórico-metodológico.

7.1 CONSIDERAÇÕES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ÉTICAS

Nesta subseção, faço breve retomada das posturas ontológicas e epistemológicas que embasam esta pesquisa, que está alinhada aos pressupostos do paradigma crítico, devido a tais concepções, bem como a seu método descritivo-interpretativo. Destaco, ainda, as escolhas metodológicas pautadas no referencial que adotei, a análise de discurso foucaultiana.

Adotei a postura epistemológica do construcionismo social para esta pesquisa por entender que não há como observar o mundo, descrever e explicar fenômenos, independentemente de práticas sociais e significados compartilhados pelo observador, que é um agente ativo que influencia e é influenciado pelo processo de pesquisa. A produção de conhecimento acontece em um processo dialógico, histórico e sociocultural, dentro de um esquema conceitual por meio do qual fenômenos sociais ou a ação humana são descritos, interpretados e explicados. A língua(gem) nesse processo é compreendida como instrumento de poder, que, ao passo que é interpretada pelo pesquisador, é também meio pelo qual este exerce poder.

A esta postura se alinha a concepção ontológica do realismo histórico que, segundo Lincoln e Guba (2006), percebe a realidade como uma construção influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, etc., cristalizados ao longo do tempo.

A partir dessas posturas, construí nesta tese conhecimento circunscrito a referencial conceitual, o foucaultiano, conforme descrevi no segundo capítulo, a partir da descrição e interpretação de práticas discursivas e

não discursivas de uma entidade profissional, a APLIEPAR, inserida em um macro contexto social e histórico.

Com base na arqueologia, uma forma de se entender e fazer pesquisa histórica, que desloca sua atenção das continuidades para as descontinuidades, rupturas e transformações e tem como objeto de análise o discurso, descrevi ações da APLIEPAR, no quinto capítulo, desde sua fundação aos dias atuais, enfatizando fenômenos de continuidades e rupturas, com o objetivo de explicitar suas práticas e relacioná-las às práticas discursivas correntes e ao macro contexto histórico social.

No sexto capítulo, teci uma descrição dos acontecimentos discursivos, a partir das formações dos objetos que me pareceram relevantes e que se relacionavam ao meu interesse de pesquisa. Pautei-me, portanto, na proposta de Foucault de recusa à escolha de unidades *a priori*, as quais foram delimitadas a partir da descrição dos enunciados. Em minha descrição objetivei

[...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui (FOUCAULT, 2013a, p. 34).

Com a descrição dos enunciados, descrevi FD que perpassa a Associação. Interpretei que esse discurso é marcado por ações institucionais, além de toda uma outra ordem de fatores, como condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. Com isso, articulei em minhas descrições e interpretações as práticas discursivas e não discursivas institucionais ao macro contexto no qual estão inseridas buscando problematizar questões mais gerais sobre os posicionamentos históricos e políticos desempenhados pela instituição, sobre relações de saber e poder nela implicados e (re)produzidos.

Essas descrições e interpretações não são exaustivas, fazem parte de uma seleção de enunciados recortados de um arquivo que não têm a pretensão de ser a versão histórica da APLIEPAR, mas uma versão possível, descrita e interpretada por uma pesquisadora em um dado contexto, à luz de um referencial determinado. Como coloca Navarro (2006), não pretendi, como na postura hermenêutica, elucidar a verdade por trás dos discursos analisados, mas oferecer compreensão possível em meio a outros sentidos que possam ser construídos.

Em relação à postura ética, retomo o que Schwandt (2006, p. 207) afirmou sobre posicionamentos e compromissos na condução de pesquisas. Para o autor, “compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos”.

Esses compromissos, além de serem parte da agenda do pesquisador, devem ser explicitados no relato e perpassar todo o processo investigativo. Na condução desta pesquisa, assumi alguns compromissos éticos em relação aos participantes que me concederam entrevistas. O primeiro foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que objetivou fornecer informações sobre a pesquisa e preservar o direito dos participantes. Preocupe-me, também, em mostrar-lhes a transcrição de suas entrevistas e submetê-las a sua edição e autorização para uso. Por fim, retornei aos participantes com as descrições e interpretações.

Portanto, visando ao compartilhamento de minhas interpretações (resultados) com aqueles que forneceram os dados, com o intuito de lhes possibilitar que expressassem reações em termos de aceitação, refutação, sugestões de ajustes e emoções decorrentes da leitura, compartilhei a análise com os participantes. Além de ser uma preocupação ética, um cuidado no sentido de preservar o bem-estar dos participantes, esta prática possibilita o compartilhamento de exercício de poder entre pesquisador(a) e participantes. Para Chimentão (2016, p. 220), esta etapa da pesquisa “é quando a pesquisa retorna o conhecimento produzido, porém, não para ser imposto, mas para ser escrutinado e discutido, no sentido de evitar negligências e/ou deslizos com os participantes”.

Embora, como constatou Chimentão (2016), a preocupação com considerações éticas tenha sua origem na década de 1990 nas Ciências Sociais (CAMERON et al., 1992) e conste de discussões estabelecidas na Linguística Aplicada (e. g. TELLES, 2002; CELANI, 2005), esta é uma prática incomum entre pesquisadores na área de Estudos da Linguagem. Reis e Egido (2017), em pesquisa sobre ontologia, epistemologia e ética em Estudos da Linguagem, afirmam que predomina a ausência de consideração de cunho ético nos relatos de pesquisa analisados e apenas uma pequena parcela aborda a ética para além de instrumentos formais.

O Grupo de Pesquisa *Linguagem & Poder*, liderado pela Prof.^a Dr.^a Simone Reis, vem assumindo compromisso ético para além da ética burocrática e as pesquisas desenvolvidas por seus integrantes têm registrado a realização de retorno com análises e interpretações de dados aos participantes (e.g. CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; LUNARDI, 2011; JASNIEVSKI, 2013; SENEFONTE, 2014; FRANCESCON, 2014; SILVA, 2014; CORADIM, 2015; CHIMENTÃO, 2016). Além de ser um cuidado ético, o retorno aos participantes pode trazer contribuições para a pesquisa, possibilitando olhares diferenciados.

Com essa perspectiva em mente, realizei o retorno aos participantes com as análises. Após finalizar a escrita e revisão dos capítulos cinco e seis, no dia 17 de maio de 2017, entrei em contato com os participantes por e-mail, Quadro 6, informando-lhes que havia terminado as descrições e interpretações dos dados e gostaria de submetê-las a sua apreciação. Baseada em Reis (2005), Janievski (2013), Silva (2014) e Chimentão (2016), pedi que os participantes focalizassem alguns aspectos como orientadores de sua leitura e ofereci um prazo de 20 dias para que me retornassem com suas considerações por e-mail.

Quadro 6 – E-mail de Retorno aos Participantes

Olá, prezados participantes da pesquisa! Entro em contato para dizer que terminei as análises e interpretações de dados da minha pesquisa de doutorado, que inclui as entrevistas que vocês me concederam. Gostaria de compartilhar a análise e receber um retorno com suas reações diante de leitura e apreciação de minhas interpretações. Esse escrutínio das análises lhes possibilita reagir às minhas interpretações, manifestando impressões, sentimentos, concordância, discordância, dúvida e o que mais julgarem pertinente comentar. Peço-lhes que se pautem nos seguintes aspectos: 1. Impressão geral, ou seja, tendência a concordar total ou parcialmente; discordar total ou parcialmente. Sendo este o caso, com quais afirmações; 2. Sentimentos ou sensações vividas com a leitura; 3. Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não; 4. Crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos; 5. Outros comentários, incluindo sugestões, se possível, para disseminação do conhecimento desta pesquisa. Certa do apoio que deram e darão para o término deste trabalho, encaminho, em anexo, os dois capítulos de análise da tese. Em razão do tempo que disponho para término da escrita, pediria sua manifestação em até 20 dias, por escrito e e-mail. Att., Alcione

Fonte: A autora, 2017

Dos 10 participantes, 3 me responderam com seus apontamentos, dentro do prazo proposto. Minha orientadora e eu entramos em contato com os que não haviam respondido, expondo-lhes a importância dessa etapa para a pesquisa, apesar do pouco prazo de que dispúnhamos. Outros 3 participantes conseguiram me enviar seus apontamentos. No entanto, compromissos pessoais e profissionais impediram que os demais participassem dessa etapa.

Ao ler e analisar os apontamentos das participantes, adotei o posicionamento de incorporar os esclarecimentos e algumas sugestões ao relato final, a fim de valorizar suas vozes nesta fase da pesquisa e por entender que são uma contribuição, no sentido de aprimoramento analítico e teórico. Os apontamentos e comentários estão categorizados e transcritos, na íntegra, no Quadro 7. Na sequência, explico como lidei com os apontamentos, o que incorporei e o que refutei, pautada no meu desenho e referencial de pesquisa.

Quadro 7 – Reações dos Participantes

Participante	Caracterização dos Apontamentos
Elaine Mateus	Abstenção de julgamento
Alcione querida, que alegria ouvir notícias suas e ler seu texto, sempre cuidadoso em muitos aspectos. Gosto de pensar que meu sentido de ética pode ser traduzido no compromisso mútuo da revelação daquilo que o outro faz de mim e que eu posso fazer do outro, sempre do lugar único que cada pessoa ocupa na relação. Aprendi com Bakhtin que "o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento" (BAKHTIN, em <i>Estética da Criação Verbal</i>, 2003, p.378). Isso pra mim é suficiente para lidar com aquilo que outros, pela linguagem, põem e supõem sobre mim. Com isso digo que não me cabe concordar ou discordar de suas afirmações ou julgar a pertinência da sua análise, do lugar que ocupo em sua pesquisa (nesse caso, aquela que fala e de quem se fala). Como discute Marília Amorim ao tratar da pesquisa nas ciências humanas, pelo viés da polifonia, eu não sou só um objeto falado, mas o objeto que também fala (nesse caso, que falou no processo de coleta). Aquilo que você analisa e cujo acabamento você apresenta aqui - circunscrito naquele tempo, naquele espaço, naquela conjuntura do momento da gestão e da entrevista - tem muitas camadas e, certamente, uma tessitura nunca completamente possível de ser capturada na sua plenitude. Assim, deixo para os seus muitos leitores espaços para tantas outras leituras. Te desejo sucesso e agradeço pela oportunidade da intersubjetividade. Beijos E	

Gladys Quevedo-Camargo	Concordância / Apreciação Valorativa
Olá Alcione, Td bem? Muito obrigada por enviar os capítulos. É uma honra colaborar! Fiz a leitura com base nos pontos que vc colocou. Respondo abaixo. 1. Impressão geral: Concordo com suas afirmações e sua análise. Não houve nada que tenha chamado a minha atenção nesse quesito. 2. Sentimentos ou sensações vividas com a leitura: um sentimento de grande satisfação e felicidade por ter feito parte dessa história e a sensação de ter trabalhado muito! 3. Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não: acho que todos os aspectos que vc abordou são pertinentes. Não tiraria nada! Isso é um grande registro histórico! 4. Crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos: também não vi problemas aqui. Na minha opinião, vc foi muito criteriosa e cuidadosa com suas afirmações. 5. Outros comentários, incluindo sugestões, se possível, para disseminação do conhecimento desta pesquisa. Gostei muito de ler esses capítulos! Voltei no tempo e tive um panorama muito legal do trabalho conduzido ao longo dos anos. Qto à disseminação, vou deixar para minhas colegas que estão no Paraná apresentarem suas sugestões! :D Obrigada pela oportunidade, querida! bjs e muito sucesso!	
Telma Gimenez	Avaliação, Questionamento e Sugestão
Olá Alcione, Obrigada por compartilhar seu texto de análise sobre a Apliepar. Gostei muito de fazer a leitura! Seu olhar analítico me pareceu bastante pertinente e teoricamente fundamentado, com uma tese amplamente apoiada nos dados. Meus comentários são breves, para sua consideração. Fiquei pensando se não seria pertinente determinar a autoria dos textos dos boletins. Algumas vezes foram textos escritos em nome da Diretoria, outros eram reproduções de textos produzidos por associados não pertencentes à Diretoria. Uma vez que se estabelece a relação “nos” / “eles”, os boletins faziam essa distinção? Seria pertinente considerar isso em sua análise? Com respeito ao excerto Enunciado 07 A Latin America Union of Recognized English Language Schools (LAURELS), na sua reunião anual, este ano realizada em Curitiba, manifestou a sua intenção em contribuir para a melhoria do ensino da língua inglesa no primeiro e segundo grau, na rede particular e pública, através de cursos de aperfeiçoamento de professores. (BOLETIM 2, p. 2, 1988). Enunciado 08 O objetivo dessa parceria é propiciar a todos os professores sócios da APLIEPAR novas, modernas e mais eficientes ferramentas para melhorar, acelerar e fazer a aprendizagem de inglês uma atividade mais prazerosa (BOLETIM 43, p. 4, 2000).⁴⁵ No enunciado sete, a relação lógico-semântica estabelecida entre a melhoria do ensino de LI e os professores é feita com o uso do advérbio <i>através</i>, que, no sentido de <i>por meio de</i>, indica a forma como o ensino será melhorado. O professor é caracterizado como causa para a situação indesejável do ensino de LI e aquele que precisa de desenvolvimento profissional. O enunciado oito reforça essa construção, além de remeter a profissionalização docente à constante busca por novos e mais atraentes modelos de ensino. No enunciado 7 é a Laurels que caracteriza o professor e no 8 parece ser a Apliepar. O reforço demonstra a sintonia entre os discursos das diferentes associações vigentes à época.	

Penso que talvez seja interessante destacar que a associação deixava implícita a preferência por professores da rede pública de ensino, embora estatutariamente, isso não estivesse explícito.

Como você explica o apagamento da “literatura” (embora no nome da associação)?

Você vê oportunidade de explorar mais as razões pelas quais a assunção da liderança por professores da rede pública, com mudança da centralidade de Londrina para Curitiba, resultou em fragilização da entidade?

Para finalizar, parabéns pelo trabalho que, certamente poderá abrir caminhos para outros pesquisadores interessados em estudar as motivações para o engajamento de profissionais com a coletividade.

Abraços,
Telma

Vera Cristovão

Avaliação, Sugestão, Esclarecimento e Fonte Adicional

Alcione,

Seu texto traz uma análise descritiva detalhada com base nos dados das entrevistas das ex-presidentes. Na segunda parte, os dados são eminentemente dos Boletins que não foram descritos. Há excertos das entrevistas somente nas páginas 78, 83 e 85. No boletim, tínhamos vozes diversas e não só das presidentes. Acho que se a parte da análise pelas categorias de Foucault se mantiver essencialmente para enunciados do Boletim, a mesma análise descritiva feita com as entrevistas deve ser feita para os Boletins. Do contrário, ficam enunciados soltos, sem articulação histórica, social, ideológica com a parte anterior, pois o leitor que precisa ir buscar essa articulação. Faço algumas pequenas correções, sob meu ponto de vista.

p. 26 – lê-se: A SEED convida, então, a Associação e o NAP-Uel para produzirem o material para a disciplina de inglês.

A SEED convidou a profa. Vera Cristovão, que ocupava os cargos de presidente da APLIEPAR E COORDENAÇÃO DO NAP. Eu convidei os membros do NAP-Uel e UEM para comporem a equipe de produção. Veja nos excertos que você mesma colocou:

Atendendo ao convite do NRE, nós preparamos o material a ser usado e ficamos encarregados do treinamento de professores (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 34, p. 01, 1997).

Comentário:

Nós professores fomos convidados e produzimos o material. Não foi a APLIEPAR que foi convidado nem o NAP.

p. 30 – Dessa forma, não só o material, mas também os cursos de capacitação dos professores de Inglês participantes do Projeto, passam a ser responsabilidade da citada equipe de professores do nosso estado” (Vera Cristovão, Presidente da APLIEPAR, BOLETIM 36, p. 05, 1998).

Comentário:

A equipe. Eu posso tentar localizar se ainda tenho a carta da Secretaria me convidando. A carta está endereçada à Profa. Vera Cristovão.

p. 48 – uma professora que atuava em escola de idiomas. Fomos 3: Kilda, Eu e Gladys, sendo a sede nas escolas de idiomas. Quando da Profa. Elaine a sede também era em uma sala e não na UEL.

p. 56 – os enunciados são excertos do Boletim. Na seção anterior fez menção às seções do Boletim. Acho que deveria situar esses enunciados sócio-historicamente. Quem estava falando? Em que seção? Qual era a temática em foco naquele número?

Infelizmente, o tempo é escasso e só consigo fazer essa breve apreciação. Desejo sucesso na finalização do trabalho.

Abraço e obrigada pela oportunidade de conhecer parte de seu texto.

Vera

Juliana Tonelli

Declaração de Papel, Avaliação e Dissonância

Ao fazer a leitura dos capítulos, o fiz não com olhar de pesquisadora, mas de ex-presidente da Associação e participante da pesquisa. Assim, reforço que meu olhar não foi na perspectiva de (re)análise.

1. Impressão geral, ou seja, tendência a concordar total ou parcialmente; discordar total ou parcialmente. Sendo este o caso, com quais afirmações;

No que se refere à impressão geral, concordo com as interpretações ainda que, na minha perspectiva, o capítulo 5 não traga, de fato, análises.

2. Sentimentos ou sensações vividas com a leitura;

Ora de estranhamento, ora de dúvida. Em especial quanto à tese sustentada. O que se pretende dizer com “governabilidade”, por exemplo?

3. Pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não;

A análise, na minha perspectiva, está bem direcionada e indica encaminhamentos adequados.

4. Crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos;

Não me sinto confortável para avaliar o método. No entanto, do meu ponto de vista, a pesquisadora manteve atitude ética.

5. Outros comentários, incluindo sugestões, se possível, para disseminação do conhecimento desta pesquisa.

Samantha Ramos

Correção e Sugestão

Prezada Alcione,

Primeiramente gostaria e parabenizá-la pelo excelente trabalho realizado até agora.

A partir da leitura do extrato enviado, concluo que as análises são substanciais e éticas.

Sugiro duas correções (vide abaixo):

1) retirar a informação do parágrafo da p. 41 e na tabela de que eu era proprietária de escola de idiomas, esta informação não procede;

2) inserir no mesmo parágrafo a composição inicial da chapa, para depois, mencionar as trocas ocorridas.

Se puder ajudar em algo mais, estou à disposição.

Hugs, Samantha

Assim, em abril de 2005 teve início a décima gestão, presidida pela Professora Samantha Ramos, então professora universitária na rede particular de ensino e proprietária de uma escola de idiomas e aluna na pós-graduação na UEL. A chapa era inicialmente composta por xxxxxxxxxxxxxxxx. Duas professoras da diretoria desligaram-se da Associação durante o mandato, a vicepresidente e a diretora de relações sociais. Por isso, houve uma mudança na diretoria em dezembro de 2005, a Professora Renata Mello assumiu a vice presidência, a Professora Ivone Santana passou a exercer a função de secretária e a Professora Juliana Tonelli, até então secretária, assumiu a diretoria de relações sociais (Ata da Assembleia Anual Geral da APLIEPAR, 10 de dezembro de 2005).

A sede passou a funcionar na escola de idiomas de uma das professoras da diretoria, situada à Rua Higienópolis, 290.

A participante Professora Elaine Mateus optou por abster-se de julgamento amparada em suas concepções teóricas e éticas acerca de seu papel na pesquisa. A participante Professora Gladys Quevedo-Camargo expressou concordância com as análises e interpretações feitas pela pesquisadora, além de apreciação valorativa positiva do resultado da pesquisa.

A participante Professora Telma Gimenez fez avaliação positiva das análises e da contribuição que a pesquisa poderá trazer. Ela também fez alguns questionamentos e sugestões de inclusões de cunho analítico. Após considerar seus apontamentos, incorporei ao relato a sugestão de determinar a autoria dos textos dos boletins e, assim, fazer ecoar as diferentes vozes que ali proferiram discursos. Em relação às demais sugestões, a saber, 1. Destacar que a associação deixava implícita a preferência por professores da rede pública de ensino, embora estatutariamente, isso não estivesse explícito; 2. Explicar o apagamento da “literatura” (embora no nome da associação); 3. Explorar mais as razões pelas quais a assunção da liderança por professores da rede pública, com mudança da centralidade de Londrina para Curitiba, resultou em fragilização da entidade, entendi não ser possível a partir do que os dados me permitem interpretar.

A participante Professora Vera Cristovão expressou avaliação e sugeriu inserir uma descrição. Também, destacou o fato de que há várias vozes presentes nos boletins. Além disso, fez esclarecimento a respeito de uma interpretação de sua fala e ofereceu fonte adicional. Após considerar sua sugestão de descrição dos boletins, considero que eles estão descritos enquanto publicação da APLIEPAR, no quinto capítulo, e o tratamento dado aos enunciados neles presentes e às entrevistas se justificam pelo aporte teórico e metodológico adotados. Seus esclarecimentos foram incorporados ao relato.

A participante Professora Juliana Tonelli declarou seu papel de participante que reage à leitura das interpretações tecidas, fez avaliação e expressou dissonância em relação a conceito operacionalizado na formulação da tese. Inseri um parágrafo, em *itálico*, com elucidação conceitual para dar corpo às interpretações tecidas no sexto capítulo. Considero que as avaliações e apontamentos que a participante faz podem ser esclarecidos a partir da opção teórico-metodológica da pesquisadora. Assim, incorporei uma síntese dessa opção à seção de metodologia.

A participante Professora Samantha Ramos fez correção e sugeriu que alguns dados fossem incorporados à descrição, o que foi acrescido ao texto final.

As incorporações feitas ao relato, a partir dos esclarecimentos, questionamentos e sugestões das participantes, estão textualmente marcadas com o uso de *itálico*. Após análise e inclusão das vozes das participantes, enviei o texto final para que elas tivessem uma resposta a seus questionamentos e conhecimento do produto final da pesquisa da qual participaram. A resposta das participantes a esse procedimento ético será objeto de reflexão e poderá ser publicado, futuramente, como artigo acadêmico.

Além disso, adotei o procedimento de disponibilizar acesso aos registros da APLIEPAR que foram resgatados. Esses registros são os boletins, minha principal fonte de dados e atas registradas em cartório. Muito do arquivo da Associação foi perdido com o tempo e entendo que esse resgate seja uma contribuição para preservar sua memória. Assim, inseri neste endereço, [www.uel.br/projetos/camposage/os arquivos](http://www.uel.br/projetos/camposage/os_arquivos). Esta página foi obtida pela orientadora desta tese, Prof.^a Dr.^a Simone Reis. Informei à atual diretoria da APLIEPAR sobre os arquivos e o sítio eletrônico, destacando o objetivo de contribuir para a manutenção de sua história.

7. 2 DISCUSSÃO ANALÍTICO-TEÓRICA

A motivação para a realização desta pesquisa está pautada em minhas indagações acerca da condição da profissão docente e constituição de sua identidade. A partir de observação de episódios históricos envolvendo professores, comecei a desenvolver questionamentos sobre o que motiva discursos e práticas da e sobre a profissão docente, sobre o que historicamente constitui a identidade desse grupo profissional. Além desse interesse pessoal, percebi em estudos sobre identidade docente, lacuna em relação a estudos que focassem as associações de classe, especificamente de professores de LI, minha área de atuação e interesse particular.

Assim, iniciei esta pesquisa com o objetivo de problematizar a (re) constituição da identidade de profissional de professores de LI em contexto de associativismo profissional. Desenvolvi, portanto, estudo da trajetória

histórica de uma associação de classe docente, com especial atenção às práticas discursivas e não discursivas que a permeiam, a fim de oferecer uma compreensão do seu funcionamento, saberes produzidos e/ou perpetuados, relações de poder em atuação no seu espaço e a constituição de subjetividades do ser professor.

A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, no campo de Identidade Profissional Docente, com foco de investigação na constituição histórica da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR) e construção de subjetividades do professor de Língua Inglesa (LI). Caracterizo-a como um estudo de caso documental e histórico de natureza qualitativa, cuja postura epistemológica é a do construcionismo social. A unidade de análise adotada foi o Discurso e utilizei conceitos e pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Foucaultiana para seu desenvolvimento. Além disso, adotei a concepção de identidade de perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, na qual se enfatiza o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto social, histórico e cultural.

A partir da motivação e metodologia delineadas acima, formulei os seguintes objetivos para guiar a pesquisa.

Geral: problematizar a (re)construção identitária profissional docente, a partir de práticas discursivas e não discursivas da APLIEPAR.

Específicos:

1. Inventariar e catalogar documentos-monumentos relativos à organização;
2. Recompôr o percurso existencial da organização, desde seu nascimento (surgimento) aos dias atuais, enfocando fenômenos de continuidade, ruptura, dissipação e transformação;
3. Descrever e interpretar enunciados (re)produzidos no âmbito da APLIEPAR.

A partir da descrição do percurso histórico da APLIEPAR, desde sua fundação aos dias atuais, identifiquei que ela se caracteriza como agente promotor de formação continuada e de representatividade docente, marcada por movimentos de descontinuidades, rupturas e deslocamentos nos âmbitos organizacional, formativo e representativo. A Associação se constituiu como um

espaço de trocas profissionais, acadêmicas e culturais, além de espaço de embates político-ideológicos, cujas ações estiveram voltadas para a informação, formação e representação de professores de **LI** do Paraná, permeadas por temáticas constantes em práticas discursivas e não discursivas.

Essas temáticas incluíam o professor de LI, a disciplina de LI e a própria Associação. As ações desenvolvidas visavam ao fortalecimento da profissão e legitimação do ensino da Língua Inglesa. Assim, em meio a questões político-educacionais e profissionais, a Associação foi se constituindo e caracterizando seu perfil de entidade que lutava para promover oportunidades de formação continuada aos professores e para conquistar espaço e direitos.

A fim de analisar os discursos que circulavam no espaço da Associação, adotei os princípios ou possibilidades analíticas das FD, orientada pelos postulados de Michel Foucault. Interpreto que uma FD sobre ensino e aprendizagem de LI perpassa as práticas da APLIEPAR. Essa FD se caracteriza pela relação que estabelece entre alguns objetos: o professor de LI, a disciplina de LI, a profissão docente e a Associação de classe, APLIEPAR.

A LI é (re)constituída como um bem de prestígio social, porém de desprestígio e fracasso como disciplina na educação regular, especialmente na pública; o professor de LI da educação básica é (re)constituído como um profissional que tem formação inicial deficiente e precisa estar submetido a constante processo de profissionalização dirigido por especialistas da educação superior; a profissão docente é (re)constituída como uma profissão permeada por embates e conflitos e fonte de desprestígio social; a APLIEPAR é considerada como um espaço legítimo de formação continuada e de representatividade político-ideológica.

A partir dessas interpretações, formulei e busquei sustentar a tese de que **a APLIEPAR se constituiu historicamente em um dispositivo no qual micro relações de poder autorizadas pelo saber institucional exerceram uma forma de governamentalidade sobre os professores, estabelecendo normas de conduta profissional, ao mesmo tempo em que se constituiu como um dispositivo ético de cuidado de si e do outro.**

A APLIEPAR é uma associação docente que está inserida em um contexto sociopolítico permeado por discursos e relações de poder do macro contexto que fazem eco em suas práticas. Por isso, como afirmei no capítulo

anterior, os discursos analisados não são produzidos na ou pela APLIEPAR, são parte de um já dito, são parte de um arquivo que em sua materialidade são retomados e reproduzidos no âmbito da Associação. São discursos retomados por vozes de diferentes agentes, do Estado, de professores universitários, professores da educação básica, especialistas em ensino e educação, entidades e associações voltadas para a formação docente.

Esses agentes e os discursos que (re)produzem fazem parte de uma rede de relações de poder e saber. Essas relações regidas pela ordem do discurso determinam um regime de verdade sobre o ensino-aprendizagem de LI e formação do professor. Assim, a identidade profissional do docente de LI é (re)constituída em relações estabelecidas na Associação em práticas, discursivas e não discursivas permeadas por relações de poder, que exercem uma forma de governamentalidade, de controle de suas ações. A identidade do professor vai sendo traçada por efeitos de poder e regimes de verdade dentro de uma hierarquia. Nessa ordem hierárquica, os especialistas sobre língua, ensino e aprendizagem são os agentes autorizados a falar sobre o professor e lhe colocar possibilidades de ação, ou seja, suscitar formas de conduta.

Nesse sentido, interpretei que os documentos que analisei nesta tese, os Boletins da APLIEPAR, **ditam normas de conduta aos professores da educação básica. São, portanto, um dispositivo de governamentalidade.** Os boletins estão permeados por práticas que convidam, que incitam os professores a participarem de eventos, de cursos de aprimoramento profissional, a usarem determinadas atividades didático-pedagógicas em suas aulas, a lerem sobre metodologias de ensino. Aliadas a práticas, estão os discursos que as reforçam; que caracterizam a disciplina de LI como um bem desejável na sociedade e fracassado na escola; que caracterizam o professor de LI com formação inicial precária; que atribuem ao professor a responsabilidade por buscar melhorias no ensino, entre outros.

No primeiro capítulo, ao discorrer sobre o conceito de identidade e relatar pesquisa bibliográfica sobre o tema, aponte para a seguinte concepção de identidade profissional: a identidade profissional do professor de língua inglesa é fluida, multifacetada e transitória, se constitui e se reconstitui no e pelo discurso em situações de interação profissional marcadas por relações de poder e sofre influências de aspectos profissionais, sociais e pessoais. Os aspectos

profissionais dizem respeito a conhecimentos e saberes técnico, linguístico e cultural. Os aspectos sociais que influenciam a (re)constituição da identidade docente referem-se a representações sociais e status da profissão. E os elementos pessoais são emoções, desejos, crenças e representações de si, do outro, da profissão e da LI enquanto objeto educacional e bem cultural.

A partir das descrições e discussões tecidas nesta tese, expando essa conceituação de forma a englobar, como um dos aspectos profissionais, as demandas por profissionalização constante que são colocadas ao professor de LI e reproduzidas em diferentes instâncias, entre elas a APLIEPAR. Além disso, a ética de cuidado de si e do outro também estão presentes na constituição identitária docente. A forma como os professores se colocam, individual e coletivamente, frente ao que lhes é imposto, são aspectos constitutivos de sua identidade. Assim, tanto demandas profissionais colocadas para os professores, como sua organização coletiva em torno de uma associação de classe em um exercício ético para lidar com essas demandas e outras contingências são aspectos que lhe constituem como profissional.

As relações de poder, como afirma Foucault (1979), não atuam somente como força de intervenção, de controle, elas têm um lado produtor e transformador. Ou seja, abrem espaço para formas de resistência, que caracterizo como exercício ético, o modo como os indivíduos se constituem como sujeitos das ações. Assim, entre práticas de governamentalidade, imposições de normas de conduta, delineia-se na Associação uma prática coletiva de cuidado de si e do outro. Uma prática preocupada com a constituição e manutenção da Associação enquanto espaço legítimo de representação de uma classe, de luta por reivindicações de espaços e de direitos, por oferecer oportunidades de discussão e enriquecimento de uma classe subjugada nos e por discursos.

Retomo a fala do Professor José Carlos Paes de Almeida Filho sobre o papel das associações docentes no Brasil que “poderiam pensar o professor como um processo longo e merecedor de investimento consistente e planejamento especializado” (ENTREVISTA, L. 42-43), uma vez que outros agentes são incertos, como o Estado e a universidade. Percebo que o participante vislumbra para a Associação um papel com agência no investimento da formação docente. Essa agência desejada que caracterizou a ação da APLIEPAR, por várias gestões, é o que identifico como exercício ético de

cuidado de si e do outro. No entanto, vejo que isso foi sendo dissipado, perdido ao longo do tempo, nas práticas da Associação.

Interpreto que a gradativa inatividade da Associação aconteceu por razões político-ideológicas que levaram a um sentimento de perda de espaço de atuação, uma vez que o Estado e as Universidades Estaduais passaram a ofertar oportunidades de formação docente com mais constância. Nesse sentido, Reis (2017) considera:

É possível um raciocínio de razão e proporção que poderia ser entendido da seguinte maneira: a representatividade da Associação é inversamente proporcional ao investimento do Estado na educação continuada de professores. Isso nos permite entender que quanto menor o investimento do Estado, maior a atividade da Associação e vice-versa, quanto maior o investimento do Estado, menor a representatividade da Associação.

A docência tem, historicamente, trilhado caminho rumo à profissionalização, como aponta Oliveira (2010), partindo de atuação e concepção vocacional e sacerdotal, para profissão. E, enquanto profissão, foi desenvolvendo um corpo de conhecimento especializado que a caracteriza como tal. A profissionalização do magistério está relacionada ao desenvolvimento e expansão do sistema educacional e

[...] pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Esse processo histórico de profissionalização é marcado por rupturas nos processos de formação, em momentos de perda de autonomia, de fragilidade salarial, entre outros. Esses aspectos estão imbricados a outros, como o conjunto de conhecimentos especializados e a atuação política da categoria. E, para que as rupturas e as mudanças possam estar alinhadas aos anseios da categoria, as associações docentes têm papel fundamental, pois podem, como foi o caso da APLIEPAR, atuar na articulação de aspectos que fazem parte da profissão e ajudar a dar unidade e identidade à categoria. Portanto, como destaca Reis (2017),

a fala do Professor José Carlos Paes de Almeida Filho traz um alerta, no entanto, porque não é porque o Estado, inclusive acompanhando a onda de crescimento econômico do Brasil nas últimas décadas veio a fazer mais investimento na educação continuada de professores que a Associação deva se conformar com a perda de seu papel. O papel dela

continua e é um papel que tem que se ajustar às condições contextuais. Condições que são históricas, permeadas por valores econômicos, sociais e também religiosos no sentido do que vem a ser valores acadêmicos, do que é valorizado academicamente. Assim, o Professor José Carlos Paes de Almeida Filho destaca que é preciso se investir na educação continuada porque programas que são colocados externamente ao professor por meio do Estado, por meio de uma força que é maior, está acima da própria Associação, podem não ter continuidade. Então é importante que a Associação não perca de vista o seu papel, mas que ela repense o seu papel, que ela se reposicione e que ela atue, prossiga atuando.

Os processos de formalização da educação de professores, desde as escolas normais até os cursos de licenciaturas, os currículos que determinam o conhecimento especializado, a organização dos sistemas educacionais nos quais os professores atuam e todas as demandas que são colocadas para esse profissional formam o poder governamental que dita os rumos da profissão. Em diferentes momentos, desde que passou a tutelar o ensino, o Estado tem, a partir das diretrizes para a profissão, determinado a conduta desse profissional. As políticas oficiais e o saber legitimado fazem eco nas práticas discursivas e não discursivas da APLIEPAR que foram descritas no capítulo anterior. Portanto, é seguindo atuando que a Associação pode continuar exercendo seu papel ético frente a esse controle, a essa governamentalidade. É seguindo atuando que a Associação tem o poder de resistir a essas práticas e buscar, coletivamente, práticas mais significativas e éticas.

Finalizo esta tese reiterando que **a APLIEPAR se constituiu historicamente em um dispositivo no qual micro relações de poder autorizadas pelo saber institucional exerceram uma forma de governamentalidade sobre os professores, estabelecendo normas de conduta profissional, ao mesmo tempo em que se constituiu como um dispositivo ético de cuidado de si e do outro.** E destaco que esse dispositivo ético é essencial para a profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. Status do professor do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 46, n.103, p. 91-108, 1966.

ALENCAR, E. B. de A. **Um galo sozinho não tece um (a)manhã**: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R de C. O Futuro das Associações de Professores de Línguas. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 6-16, 2014.

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na educação: missão, vocação ou destino? In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-92.

ALSUP, J. **Teacher Identity Discourses**: Negotiating Personal and Professional Spaces. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.

AUDI, L. C. da C. **“Eu me sinto responsável”**: os impactos do programa de desenvolvimento educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, 2012.

BARBIRATO, R. de C. **As Associações de Professores de Línguas**: Passado, Presente e Futuro. **Apresentação Oral**. III Fórum da Profissionalização Docente. Brasília: UnB, 2016.

BARBOSA, S. M. A. D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

BARCARO, C. F. **“A Menina que falava inglês”**: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARON-COHEN, S. **The Essential Difference: man, woman and the extreme male brain**. London: Penguin Books, 2003. 288 p.

BARRETO, E. S. de S. Política de Formação Docente para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BARROSO, S. de C. **Tematização e Representação da Prática Docente:** análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BAUMAN, Z. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110 p.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 1-45.

BLOCK, D. **Second Language Identities**. London: Continuum, 2006. 229 p.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, n. 248, p. 01-09, 23 dez. 1996.

BUCHOLTZ, M. Sociolinguistic nostalgia and authentication of identity. **Journal of Sociolinguistics**, v. 7, n. 3, p. 398-416, 2003.

BÜHRER, É. A.C. **Identidade e Hibridismo:** discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa. 2012. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de Professores para a Educação Infantil:** um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1061-1076, 2014.

CALVO, L. C. S. A Identidade Profissional de Professores e Professoras de Inglês: Representações Construídas por Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 141-184.

_____. **Reflexões sobre uma Comunidade de Prática Constituída a partir das Interações de Formadoras de Professores de Inglês em um Grupo de Estudos**. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CANDIDO, A. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, v. 14, n. 02, p. 209-217, 2003.

CANDIDO, L. F. M. **Genealogia da Biopolítica**: Uma Leitura da Analítica do Poder de Michel Foucault. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 11, n. 01, p. 33-43, 2010a.

_____. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010b. 176 p.

CAMPOS, R. A formação de professores para a educação infantil: nova legislação, antigos dilemas. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Org.). **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p.73-96.

CAMPOS, A. G. **Fragmentos de Identidades em (Dis)Curso**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

_____. Identidade em Foco: uma revisão de estudos sobre identidade do professor de ILE. In: REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. da. (Org.). **Construções Discursivas de Identidades Educacionais**. Londrina: EDUEL, 2014. p. 21-50.

CASTANHA, A. P. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia. In: ANPED SUL - IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CHAVES, A. L. de E. **Reflexões sobre as Práticas Comunicativas e a (Re)Construção de Identidades Profissionais em uma Instituição de Ensino de Inglês**. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAMERON, D. et al. **Researching Languages**: Issues of Power and Method. New York: Routledge, 1992. 160 p.

CASTRO, M. G. B. de. Uma Retrospectiva da Formação de Professores: histórias e questionamentos. **Movimento – Revista de Educação**, n. 4, p. 225-245, 2016.

CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005

CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2016. 437 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CHIULLI, T. H. S. **Reflexões sobre o Ensino Integrado**: possibilidades com o ESP e formação cidadã. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

CHRISTIANS, C. G. Ethics and Politics in Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Ed.). **The Landscape of Qualitative Research**: Theories and Issues. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003. p. 208-243.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case Studies. In: _____. **Research Methods in Education**. London; New York: Routledge, 2000a. p. 181-190.

_____. The ethics of educational and social research. In: _____. **Research Methods in Education**. London; New York: Routledge, 2000b. p. 49-72.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico**: idealizações, desejos e (im)possibilidades? 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. **Ciclos Reflexivos Alternativos**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORREA, J. M. **Inglês Escola (A)Fora**: representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

CÔTÉ, J. E. Foundations of a psychoanalytic social psychology: neo-eriksonian propositions regarding the relationship between psychic structure and social institutions. **Development Review**, v. 13, p. 31-53, 1993.

_____. Identity Studies: how close re we to establishing a social Science of identity? An appraisal of the field. **Identity: an international journal of theory and research**, v. 6, p. 3-25, 2006.

D'ALMAS, J. **Leitura Crítica**: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DANNER, F. A Genealogia do Poder em Michel Foucault. **Anais...** IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação PUCRS. Porto Alegre, 2009.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 231 p.

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013. 143 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Ed.). **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003. p. 1-53.

DERRIDA, J. **Writing and difference**. London: Routledge, 1978. 446 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 109-125, 1999.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 348 p.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

DURKHEIM, E. Da Divisão do Trabalho Social. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 484 p.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em Pesquisas sobre Leitura Crítica e Letramento Crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 2, n. 3, p. 75-88, 2015.

EL KADRI, M. S. **English Language Teachers' Changing Identities in a Teaching Practicum**: PIBID and {coteaching/cogenerative} dialogue as opportunities for professional learning. 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ERIKSON, E. H. **Identity**: youth and crisis. New York: W. W. Norton, 1968. 336 p.

FADINI, V. S. A. **Narrativa de Formação**: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em letras-inglês. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FALCÃO, E. da S. **My Teacher ... He is a mirror to me.** A Construção da Identidade Profissional de um Aluno Tornando-se Professor. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coordenação de Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FARIA, M. D. A. **As Crenças e o Processo de Construção de Identidade Profissional de Alunos do Terceiro Semestre na Licenciatura Letras-Português-Inglês.** 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

FEARON, J. D. **What Is Identity** (As We Now Use the Word)? California: Stanford University, 1999. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FERNANDES, F. Formação de profissionais e especialistas nas faculdades de filosofia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 227-233, 1962.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em MICHEL FOUCAULT.** São Paulo: Intermeios, 2012. 106 p.

FERNANDES, C. R. P. **Representações, significados e reflexões:** uma análise linguística sobre a experiência docente em um diário reflexivo. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FERREIRA, E. F. Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva? **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 2, n. 3, p. 155-163, 1983.

FISCHER, R. M. B. A Análise do Discurso: para além de palavras e coisas. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 18-37, 1995.

_____. **Trabalhar com Foucault:** Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 167 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica.** Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. 551 p.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 541 p.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. 333 p.

_____. **História da sexualidade 3: o cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. 246 p.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 176 p.

_____. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: _____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 107-115.

_____. **A Hermenêutica do sujeito.** Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 506 p.

_____. **Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

_____. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011. 295 p.

_____. Verdade, poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault - Ética, Sexualidade, Política.** Coleção Ditos e Escritos v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 287-293.

_____. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. 74 p.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. 254 p.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. 291 p.

FRANCESCON, P. K. **Práticas de Leitura (Crítica) de Alunos do Ensino Médio.** 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

_____. Identidades de Profissionais de Ensino de Inglês: Um estudo de campanha publicitária. In: REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. da. (Org.). **Construções Discursivas de Identidades Educacionais.** Londrina: EDUEL, 2014. p. 93-108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, n. 82, v. 24, p. 93-130, 2003.

GAMERO, R. **Pesquisa? Só no Paper!:** a constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233 p.

GLEASON, P. Identifying Identity: a semantic history. **The Journal of American History**, v. 69, n. 4, p. 910-931, 1983.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso** – Diálogos e Duelos. 2 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006. 220 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011a. 102 p.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p 103-133.

HEBERLE, V. M.; OSTERMANN A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (Org.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. 234p.

HITLIN, S. Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of the self. **Social Psychology Quarterly**, v. 66, n. 2, p. 118-137, 2003.

IALAGO, A. M. **Formação e Prática Docente de Professores de Inglês em Curso Livre:** um estudo das representações sociais. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e Mudanças:** identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

KALVA, J. M. **Identidade Nacional e Inglês Língua Franca:** negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 360 p.

KOBREN, R. D. **Estrangeiro de si mesmo**: a formação do professor não-nativo de língua inglesa e sua prática na universidade. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

KROGER, J. Identity Development: adolescence through adulthood. London: Sage Publications, 2007. 307 p.

LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. Pelotas, 2001, p. 333-335.

_____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**, v. 2. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 51-81.

LE MOS, D. C. de A. Esquecidos e Mal Pagos. Revista de História (Rio de Janeiro), v. 3, p. 72-75, 2008.

_____. Sinais de Coesão: as experiências associativas dos professores públicos primários no século XIX. **Trabalho e Educação**, v.18, n. 01, p. 27-44, 2009.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970. 439 p.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOURES, G. F. **Processos Identificatórios na Formação de Professores de Língua Inglesa em uma Instituição de Ensino Superior no Vale do Aço/MG**. 2007. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LUGLI, R. S. G. As representações dos Professores Primários: Estratégia Política e Habitus Professoral. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 231-262, 2005.

LUNARDI, V. U. **Tempos e Tempos**: narrativas de duas leitoras e professoras de língua inglesa. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MARTINS, L. A. M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. Deslocamentos na Governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault. **Psicologia Política**, v. 13, n. 27, p. 245-259, 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, 2003.

MEAD, G. H. **Mind, Self and Society**: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1934. 390 p.

MERCER, K. **Welcome to the Jungle**: New positions in black cultural studies. New York: Routledge, 1994. 339 p.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 477 p.

MOITA LOPES, L. P.; FABRICIO, B. F. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2004.

MUCHAIL. S. T. Foucault e a história da filosofia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-20, 1995.

MÜLLER, T. M. P. A Consolidação da Profissão Docente no Brasil: uma retrospectiva. **Revista Conhecimento & Diversidade**, n. 3, p. 90-107, 2010.

NAVARRO-BARBOSA, P. O Acontecimento Discursivo e a Construção da Identidade na História. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Foucault e os Domínios da Linguagem**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97-130.

_____. O Pesquisador da Mídia: Entre a “aventura do discurso” e os desafios do dispositivo de interpretação da AD. In: _____ (Org.). **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 67-92.

NÓVOA, A. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). **Revista Análise Psicológica**, v. 3, n. 1, p. 413-440, 1987.

_____. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

_____. O regresso dos professores. Texto de Palestra proferida na **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2007. p. 1-11.

OLIVEIRA, D. A. Os Trabalhadores da Educação e a Construção Política da Profissão Docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLSEN, B. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 3, p. 23-40, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: princípios e procedimento. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p.

PAIVA, V. L. M. de O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PALÁCIOS, M.; REGO, S.; SCHRAMM, F. R. **A eticidade da pesquisa em seres humanos**. 2001. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/Home/Administracao/TecnicaAcademica/Comite%20de%20Etica%20-%20Eticidade.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

PASSOS, M. Na travessia da profissão docente – aproximações e limites do ofício docente em Minas Gerais (1960 – 1970). **Resgate**, v. 21, n. 25/26, p. 113-121, 2013.

PAULA, L. G. de. **Uma Pesquisa Colaborativa com duas Professoras Universitárias de Inglês**: Entraves e Mudanças. 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PERIN, J. O. R. **Emergência e Construção de uma Comunidade de Prática de Formadores de Professores de Língua Inglesa**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

POTTER, J. **Representing Reality**: Discourse, Rhetoric and Social Construction. London: Sage Publications, 1996. 264 p.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. In: Luiz Paulo da Moita Lopes; Liliana Cabral Bastos (Org.). **Identities**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 339-350.

RATTANSI, A.; PHOENIX, A. Rethinking youth identities: modernist and postmodernist frameworks. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 5, n. 2, p. 97-123, 2005.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language**: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions. 2005. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

_____. **Conclusão Analítica**, [mensagem pessoal], mensagem de voz recebida por meio da mídia social WhatsApp para Alcione Campos em 05 de maio de 2017.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. 321 p.

REIS, S.; CAMPOS, A. G.; SILVA, J. O. da. (Org.). **Construções Discursivas de Identidades Educacionais**. Londrina: EDUEL, 2014. 247 p.

REIS, S.; EGIDO, A. Ética em Pesquisas sobre Leitura Crítica e Letramento Crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 2, n. 3, p. 75-88, 2015.

_____. Ontologia, Epistemologia e Ética como Determinantes Metodológicos em Estudos da Linguagem. In: Reis, S. (Org.). (eBook) **História, Políticas e Ética na Área Profissional da Linguagem**. Eduel: Londrina, 2017. p. 227-250.

REIS FILHO, C. dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. 256 p.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

RISTOFF, D. **A Tríplice Crise da Formação de Professores**. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=84034>>. Acesso em: 22 maio 2014.

RODRIGUES, R. M. **As Construções e as Negociações das Identidades Profissionais de uma Professora de Inglês na Fala em Interação em Sala de Aula**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **DEDICAÇÃO, FRUSTAÇÃO, SUCESSO, DÚVIDAS**: construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 4, p. 28-43, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. 137 p.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SCHWARTZ, S. J. The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 1, n.1, p. 7-58, 2001.

_____. The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? **Identity: An International Journal of Theory and Research**, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

SEDLACK, M. J. A History of Teachers and Teaching in America. In: ALKIN, M. C. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research**. 6 ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 1369-1373.

SENEFONTE, F. H. R. **Puro x Impuro / Sagrado x Profano**: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, J. O. da. **Uso e Ousadia de Professores em suas Relações com o Livro Didático**: uma análise discursiva de identidades em (re)construção. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, L. M. da. **A Língua Constitui o Professor**: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 73-102.

SOUZA, L. F. A. de. **Entre Aprender e Ensinar Língua(s) Estrangeira(s)**: (re)construindo identidades. 2012. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2012.

STETS, J. E.; BURKE, P. Identity Theory and Social Identity Theory. **Social Psychology Quarterly**, v. 63, n. 03, p. 224-237, 2000.

SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVARO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**: 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Relations. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. G. (Ed.). **Psychology of Intergroup Relations**. London: Burnham, 1986. p. 276-293.

TANURI, L. M. Política integrada de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 82-85, 1989.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p.

TELLES, J. A. É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VELASQUES, M. T. Why is the book on the table?: um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. 234 p.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

VIGNOLES, V. L. Identity Motives. In: SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; VIGNOLES, V. L. (Ed.). **Handbook of Identity Theory and Research**. New York: Springer, 2011. p. 403-431.

VILELLA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPEZ, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VOSS, J. **O Conceito de Formação Discursiva de Foucault e o Tratamento de Objetos da Mídia**: sobre a reponsabilidade social na publicidade impressa brasileira. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

WATERMAN, A. S. Identity Formation: Discovery or Creation? **Journal of Early Adolescence**, v. 04, n. 04, p. 329-341, 1984.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-72.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Dr.^a Simone Reis, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo utilizar a entrevista que me concedeu como fonte de dados para minha pesquisa. Meu objetivo geral é analisar a trajetória histórica de uma associação profissional docente (APLIEPAR) e os papéis por ela desempenhados ao longo dessa trajetória, com foco na relação com a (re)constituição identitária da classe docente. Os objetivos específicos desse estudo são: a) inventariar e catalogar documentos-monumentos relativos à associação; b) recompor o percurso existencial da organização, desde seu nascimento (surgimento) aos dias atuais, enfocando fenômenos de continuidade, ruptura, dissipação e transformação; c) analisar os papéis da organização ao longo de sua existência e construir crítica social educativa, profissional com vistas ao fortalecimento da organização e, conseqüentemente, dos profissionais que ela representa, diante de lacunas que possam ser encontradas durante a investigação.

Para isso, peço sua autorização para utilização da entrevista concedida e gravada em áudio e posteriormente transcrita como fonte de dados que será integrada à tese e publicada em diferentes mídias.

Para sua participação nesta pesquisa, garante-se que:

(I) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

(II) os dados coletados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(III) quaisquer dúvidas poderão ser por mim, pessoalmente, esclarecidas, por meio do telefone e / ou no endereço constante abaixo.

Em virtude do caráter histórico da pesquisa, seu anonimato não pode ser garantido, pois a referência a datas e eventos faz com que seja possível identificar a gestora da associação, no período referido.

Se estiver de acordo em permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Alcione Gonçalves Campos (PPGEL-UEL)
Rua Carolina 465, Jardim Quebec Londrina – PR
Tel.: (43) 9610-9833

Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dra. Simone Reis

Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Rodovia Celso Garcia Cid, km 380

Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR

Telefone: (43) 3371-4822

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Simone Reis.

Assinatura: _____. Londrina, ____/____/2014.

APÊNDICE 2 – Entrevistas

Local: Boulevard Residence Hotel Londrina	Data: 05/04/2014
⌚ Início: 17:00	⌚ Término: 17:56:37 (Duração – 56:37:00)
Participante: Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho	

1 PESQUISADORA: Boa tarde professor José Carlos. Em primeiro lugar, muito obrigada
2 pelo aceite e participação na pesquisa.

3 JOSÉ CARLOS: De nada. Estou aqui para ajudar.

4 PESQUISADORA: Minha pesquisa é sobre uma associação docente de professores
5 de língua inglesa, a APLIEPAR, e o objetivo principal é traçar o perfil histórico dessa
6 associação, com foco no desenvolvimento identitário profissional dos professores
7 associados. Baseada na análise de discurso foucaultiana, eu tenho como propósito
8 fazer um estudo arqueogenealógico (histórico, portanto) e ético. Para isso, eu lhe farei
9 algumas perguntas sobre sua participação na fundação da APLIEPAR. Sinta-se à
10 vontade para acrescentar tópicos e/ou informações que o senhor julgar relevante.

11 JOSÉ CARLOS: É muito motivadora a sua pesquisa. Quando a Profa. Simone Reis,
12 sua orientadora na pesquisa, relatou-me o seu trabalho eu o achei uma ótima iniciativa
13 e original no desenho.

14 PESQUISADORA: Obrigada.

15 JOSÉ CARLOS: A associação tem um papel que não pode ser preenchido pelas
16 outras agências do profissionalismo. A universidade é incerta quanto aos resultados
17 que obtém nos cursos de licenciatura, o Estado brasileiro é incertíssimo (na condução
18 de uma política para o ensino de línguas no país). Lá em Brasília, onde moro e
19 trabalho, existe uma escola pública de formação continuada de professores, a EAP,
20 Escola de Aperfeiçoamento de Professores, uma escola fixa para a formação
21 permanente de professores dos quadros da escola pública. Uma iniciativa e tanto,
22 não? Depois que os professores se formam e já estão nos seus postos, eles têm uma
23 escola que é dedicada a trabalhar pela formação dos profissionais já empregados.
24 Olha, pra língua estrangeira faz dois, três anos que não tem havido ofertas de cursos,
25 nem um movimento. Então, mesmo quando há um organismo criado, institucionalizado
26 para ofertar educação permanente, formação continuada permanente, ele ainda assim
27 pode não funcionar. Não conheço Estados nos quais essa iniciativa de uma escola
28 permanente de formação continuada esteja funcionando. Eu avalio que é raríssimo um
29 Estado que mantenha uma escola voltada à formação permanente dos que já se
30 formaram... Sei de iniciativas importantes como a do Estado do Paraná que manteve o
31 Programa de Faxinal do Céu, se não me engano.

32 PESQUISADORA: Sim, na cidade de Faxinal do Céu.

33 JOSÉ CARLOS: E lá eles reuniam os professores de uma forma intensiva, por alguns
34 dias. Será que essa experiência acabou completamente ou se transformou em algo
35 distinto?

36 PESQUISADORA: Sim, acabou porque era uma política de governo específico e tendo
37 acabado aquele governo...

38 JOSÉ CARLOS: É interessante observar como quando acaba um governo geralmente
39 acaba uma experiência que poderia se transformar numa política estável. Os próximos
40 querem fazer uma coisa que dê algum resultado em quatro anos. Mas ninguém pensa
41 na formação do professor como um percurso mais longo e mais complexo. As
42 associações poderiam pensar o professor como um processo longo e merecedor de
43 investimento consistente e planejamento especializado. Isso me parece muito
44 diferente do tempo e dos ciclos de uma associação que não para, que não dura
45 apenas quatro anos. Uma associação é algo que deveria ter durabilidade. Não é um
46 organismo com vigor perene, claro. Devemos esperar altos e baixos como mostram os
47 seres vivos. A universidade é outra que tem durabilidade, mas os projetos dos
48 professores nem sempre contemplam cursos com o mesmo vigor e textura de
49 qualidade. Os projetos envolvem um dado coletivo de professores com um certo perfil,

e o seu impacto tem um certo prazo de validade, um tempo de maturação e excelência, quando possível. Então, o trabalho da associação tem continuidade nas diferentes gestões, embora nem todas sejam iguais no desempenho de suas funções. Se um professor é membro, é associado, ele recebe a influência dessas diferentes gestões, ele pode usufruir de uma página eletrônica, ele pode usufruir de eventos, boletins, revistas e iniciativas várias da entidade. Ele vai a um evento, vai a outro. Tem boletim eletrônico que ele lê de vez em quando e fica sabendo de coisas. A Associação tem um papel específico e muito importante. Ela tem um papel... formador continuado! A associação tem um papel que não é igual ao de outros agentes como a Licenciatura, por exemplo. Mas eu acho que na sua dissertação você vai poder mostrar que há vários agentes e cada um deles vai fazer seu papel. Você pode tentar definir os papéis e você vai ver que eles não são iguais. Uma associação tem um papel importante e potencial que não pode ser substituído por outros. Então, quando ela fica dormente no Estado ou no país, dá a impressão de que ninguém está fazendo nada pelos professores ou muito pouco. Tem outros agentes como o NAP, não é isso? Hoje eu estive num NAP da Universidade (Núcleo de Apoio e Aperfeiçoamento de Professores) que é de inglês, a professora regente que me recebeu na sala cheia de professores em formação continuada falou inglês e eu também falei inglês com ela e seus professores-alunos. Ações como essa, assim, esporádica nas suas edições são imensamente úteis, mas nada substitui a associação porque ela atende toda uma região, sem parar, falando para as necessidades da construção profissional perene. Nós queremos fazer tempo formar uma associação nacional de professores de inglês que possa cuidar não só das regiões, mas de todo um país. Muitas regiões ou Estados não possuem associações no Brasil e não há representação nacional se houver uma consulta de política pública, por exemplo. Há coisas que poderíamos fazer como, por exemplo, a cada três anos um grande evento, manter um periódico ou outras publicações, vender livros, produzir documentos para os professores, fazer vídeos que eles pudessem usar sobre boas práticas de ensino, para autoformação continuada, aprovar um código de ética profissional, muitas coisas. Mas nós não temos ainda uma associação nacional para professores de língua inglesa. Então, os Estados, por exemplo, que não dispõem de associações estão desatendidos. E quando têm a associação, às vezes, pode acontecer de a associação ficar frágil, ficar dormente, ter uma atuação só pró-forma, não atuar fortemente, não fazer o seu papel com força num dado período. Então, esse cenário de possibilidades e de limitações é o que você vai tentar desvendar?

PESQUISADORA: Que eu vou explorar, exatamente. Desenhar esse cenário histórico de atuação de uma associação, a APLIEPAR, e discutir questões como essa, o papel da associação, sua importância...

JOSÉ CARLOS: Se você for escrever história, um pouco da história das associações penso que você vai ter de fazer. Acho que um capítulo ou um pedaço do seu capítulo de resenha vai ter uma história das associações de línguas no Brasil, não lhe parece? Eu vou poder te ajudar porque eu fui um pouco testemunha ocular do surgimento delas, e da APLIEPAR também. Como eu atuo há bastante tempo na profissão, vi o nascimento e desempenho de muitas das associações regionais e fui sócio também da ABRAPUI por muito tempo no seu início, da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, a única de língua inglesa de alcance nacional, embora restrita aos professores universitários. Essa associação é a antiga e finada Associação dos Professores de Inglês do Brasil (APIB), sediada no Rio de Janeiro numa universidade privada nos anos 70, foram as primeiras que conheci no Brasil. Eu e um grupo de colegas depois de 1978, ano do primeiro evento nacional sobre ensino comunicativo no Brasil realizado na UFSC em Florianópolis, começamos a organizar eventos nacionais, mas era só pra professores universitários, que também não dispunham de eventos nos anos 70. Era um cenário ainda praticamente virgem. Então, a ABRAPUI foi a primeira a dar espaço a profissionais de LE/Inglês para que organizassem eventos. Nós começamos a fazer um evento, em 1979, que se chamava ENPULI.

ENPULI quer dizer Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. O primeiro deles foi em Natal, no Rio Grande do Norte. Foi o primeiro evento nacional que conseguimos organizar para um público crescente, cada vez mais consciente de seu papel e cada vez mais qualificado de professores universitários. Até então havia associações... Eu me lembro que nós percebemos que havia uma associação ainda pouco articulada no Rio de Janeiro de professores de língua inglesa, a APIB, já mencionada, que era supostamente nacional, mas que mal funcionava na cidade do Rio de Janeiro e logo deixou a cena ativa que se formava nessa época. Aí nos anos 80, passados seis anos do Encontro de Natal (I ENPULI), em 1985, fundamos a primeira associação de Estado de verdade, a Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, a APLIESP. E depois, eu mesmo vim ajudar a fundar a associação paranaense, a APLIEPAR, em cuja fundação atuaram vários colegas e ex-alunos e orientandos paranaenses no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp. Eu estava em Londrina no dia do lançamento e da fundação da APLIEPAR, na abertura de um evento que marcava a data. Fiquei sócio da associação paranaense e a acompanhei por anos a fio. A partir daí, começou um movimento de fundação de outras entidades nos Estados. Foram fundadas as agremiações de Santa Catarina, APLISC, que também parece ter diminuído suas atividades, por informação pessoal obtida de uma colega de Santa Catarina. A do Rio Grande do Sul, A PLIRS, teve um início vigoroso, mas arrefeceu suas atividades nos anos recentes e dela pouco tenho ouvido falar. No Rio de Janeiro fiquei sabendo que foi recriada uma associação há uns anos atrás, mas que não tem promovido eventos dos quais nos chegam notícias. Uma colega do Rio de Janeiro me diz que não vê muita atividade originada por essa entidade, ela está lá e não fica sabendo da programação e iniciativas de qualquer espécie. A agremiação do Tocantins, a APLITINS, é mais recente e bastante ativa. A de São Paulo, bem ou mal, se reúne todo ano e publica uma revista importante e longeva chamada Contexturas, a única revista de associações na ativa no Brasil. Então, você vai ter que dar um pouco desse histórico, talvez.

PESQUISADORA: Esse histórico das associações pode ser muito relevante.

JOSÉ CARLOS: Mas há ainda muitas pessoas que estão na ativa e vão poder dizer como esse movimento se construiu na percepção delas.

PESQUISADORA: E justamente por causa da sua presença na fundação da APLIEPAR é que veio a ideia de pedir sua contribuição para a pesquisa que desenvolvo.

JOSÉ CARLOS: Claro, estou às ordens no que puder ajudar.

PESQUISADORA: E naquele momento, o que motivou a fundação da APLIEPAR?

JOSÉ CARLOS: Nos anos 80... Nós estamos falando do ano de 86, creio eu. Foi 86 ou 87 a criação da APLIEPAR, porque a de São Paulo é de 85, a daqui deve ter sido fundada logo depois, no ano seguinte, talvez. Você sabe dizer ao certo?

PESQUISADORA: O evento realizado em Londrina foi em 1986, novembro de 86.

JOSÉ CARLOS: Então, o que motivava a gente nesse período? O ensino de línguas estava ameaçado. Nos Estados se ensinava pouco língua estrangeira, e o Inglês apenas era ofertado nesse período, restrita a oferta às quatro séries finais do ensino fundamental, da 5ª à 8ª série hoje do sexto ao nono ano.

PESQUISADORA: Isso.

JOSÉ CARLOS: Era de 5ª à 8ª, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Era obrigatória a oferta somente nesses quatro anos, não havendo mais obrigatoriedade além disso. Nós estávamos com pouca inserção na escola e quando a gente ensinava, os Estados estavam inventando aquela ideia de ofertar línguas como atividade. Atividade quer dizer que não contava bem como uma disciplina, não reprovava, era só para fins de acompanhamento dos alunos. Os professores estavam se sentindo muito por baixo, muito desprestigiados. Então, era um momento ameaçador. E era também um momento em que nós estávamos voltando a estudar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Havia o novo programa de pós-graduação em Linguística

160 Aplicada da UNICAMP abrindo-se para a formação de pesquisadores na área. Havia
161 o mestrado pioneiro da PUC-São Paulo desde os anos 70, mas o Programa da
162 Unicamp, de cuja fundação participei ativamente, era saudado como um programa
163 novo e vibrante. Professores daqui [da UEL] e da UEM, na vizinha Maringá, estavam
164 muitos deles estudando lá conosco em Campinas. Nós fundamos um programa
165 voltado para o ensino de línguas que estava atraindo pessoas, as pessoas estavam
166 querendo estudar, as universidades queriam professores mais informados, com
167 mestrado e havia milhares de professores das redes de ensino aguardando apoio para
168 avançar em sua formação inicial. Havia, portanto, essa grande demanda por formação,
169 talvez aguda naquele momento. Então, havia um despertar por um lado, uma
170 necessidade, uma situação um pouco premente por outro pedindo soluções lá no chão
171 da fábrica. A universidade nessa altura estava se abrindo, abrindo cursos e pedindo
172 que as pessoas tivessem qualificação, professores com qualificação. Então, olha os
173 dois polos, de um lado crescendo a consciência, crescendo a massa do conhecimento,
174 por outro lado, a escola ameaçada, reprimida lá com resultados pequenos, sendo
175 rebaixada, a língua inglesa não sendo valorizada. Esses elementos foram os que
176 motivavam nesse momento uma consciência de associações a partir de 78, quando
177 voltei do meu mestrado na Inglaterra. Quando eu retornei com o meu mestrado na
178 mão, estavam aparecendo também os cursos de especialização. Era o ano de 77,
179 dezembro de 77. Tinham sido inventados há pouco tempo esses cursos de
180 especialização, também denominados de “pós-graduação *lato sensu*”. Era outra
181 demanda também, mais professores estavam vindo pra fazer especialização, que era
182 um grau intermediário entre a graduação e a pós. Então, muita gente queria fazer
183 especialização. Às vezes, havia um pequeno reconhecimento do governo, quem tinha
184 especialização ganhava pontos e isso ajudava na carreira e nos concursos. Tinha
185 também isso, mais cursos de especialização começavam a ser ofertados no final de
186 77 e início de 78. No ano de 78 conseguimos fazer acontecer um seminário nacional,
187 não ainda de proporções muito grandes, mas já direcionado a discutir a novidade do
188 ensino comunicativo no Brasil. Essa era uma época de grandes promessas de
189 renovação do ensino de línguas com ideias novas que estavam chegando da Europa,
190 que agora a gente não precisava mais ensinar com a gramática diretamente, que a
191 gramática não precisava ser o único organizador de tudo. Então, o ensino gramatical
192 estava começando a ser questionado, estavam vindo ideias inovadoras do ensino
193 comunicativo da Europa. Então, em 78, fizemos na UFSC, em Florianópolis, Santa
194 Catarina, o primeiro seminário nacional para discussão do ensino, das ideias do
195 ensino comunicativo, que se apresentava como uma força motriz nova, uma fonte de
196 renovação do ensino no Brasil que vinha apegado ao audiolingualismo, ao
197 estruturalismo, de muita repetição de modelos, muita exercitação gramatical, sem
198 ensinar gramática de frente, mas com muita gramática, sendo tudo feito em torno da
199 gramática na escola. Então, olha, você está vendo que eu estou falando de coisas
200 várias, mas quando você põe no tabuleiro, assim, você vê que era o momento de
201 surgir alguma coisa, de desejo de renovação. Com isso vêm dificuldades de várias
202 ordens: vêm as universidades tentando se enquadrar na nova onda, os novos cursos
203 de especialização e mestrado, o surgimento de séries didáticas funcionais no exterior.
204 Então, o ambiente era de trepidação. Deixei essa cena em ebulição e se abrindo para
205 os cursos instrumentais na PUC e fui fazer o doutorado em Washington, nos Estados
206 Unidos. A criação do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP,
207 logo após minha volta em 1985, trouxe disciplinas bem voltadas para aprofundarmos a
208 pesquisa no ensino de línguas. Bom, havia um crescimento dessa coisa de “Olha,
209 agora nós podemos ser melhores”. Então, acho que isso nos motivou muito de novo.
210 Precisamos lutar também para fazer coisas melhores. Se as pessoas não fazem nada
211 de bom por nós, nós mesmos temos que ter consciência e lutar e cuidar dos nossos
212 próprios colegas através da associação. Então, veio essa ideia de fundar uma
213 associação, de ter mais força pra solicitar, pra pedir, pra reivindicar, pra protestar,
214 enfim, pra sugerir, propor coisas positivas, fontes de renovação. A associação

representava esse ânimo de fazer coisas diferentes, de mudar o país. Eu acho que era esse o clima em que a gente vivia. Não era uma coisa só, eu acho, mas esse conjunto de elementos com que vou aqui montando o quadro. Na hora em que você for escrever, talvez possa montar um quadro resumidor, condensador das várias ideias que estavam em circulação no momento de eclosão das associações. Pode ser até que haja mais coisas do que eu estou relatando. Talvez você, com a sua orientadora, também possa pensar em outras perspectivas para equacionar esse momento. Por exemplo, estavam aparecendo mais livros teóricos, já havia brasileiros com nível de mestrado em número crescente. Então, essas pessoas com nível de mestrado e algumas até de doutorado que estavam aparecendo, elas queriam e precisavam tratar desse conhecimento e especialidade que iam se acumulando, trazer isso a público, divulgar isso, e precisávamos, então, de eventos. Veja que a ideia de evento também serve a vários propósitos. E as pessoas começam a ir a eventos, evento aqui, evento em Natal, evento em Porto Alegre, em Belo Horizonte, evento em Brasília, evento em São Paulo, em vários lugares. O cenário começa a ficar mais complexo. Quando surge a APLIESP em 1985, surge com ela nesse contexto um pouco de revolta contra esses governos que tomam decisões isoladas, mas não aprovam políticas públicas duradouras, mas que podem piorar até o pouco de que dispomos num dado momento. Eles podem tratar o componente Língua Estrangeira com desdém, menosprezar o componente curricular, tratando-o tão somente como atividade na escola, não como uma disciplina igual às outras. De repente, não ia mais haver nota para quem cursava a disciplina, os alunos passariam a ser promovidos automaticamente. Os dirigentes tentavam vender isso pra gente com se fosse uma melhoria, um avanço, “não precisa haver nota”. Só que as outras disciplinas que contavam, que tinham prestígio no currículo, essas não entravam nas atividades. A gente percebia a discriminação clara. Então, era uma coisa de criar uma associação que tivesse força, que criticasse, que não aceitasse isso, que propusesse coisas. A associação paulista [APLIESP] começou forte, começou brigando com o governo Quéricia em São Paulo à época, tentando mobilizar recursos para se contrapor a essas medidas, como cartas e abaixo-assinados. A Associação queria ser ouvida. Então a Secretaria de Educação montou um programa pra ouvir a Associação, o que a associação tinha a dizer. Nós chegamos a produzir um documento nessas discussões com a Secretaria e seu órgão CENP à época. Produzimos um documento sobre o que era necessário fazer naquele momento, qual era o espírito da renovação pretendida por nós. Isso está publicado na Revista Trabalhos em Linguística Aplicada num dos seus primeiros números. O documento redigido por representantes da Associação e lideranças regionais no Estado propunha a discussão de parâmetros, de programas de melhoria, de políticas, em última instância. A gente vê que passados 30 anos, nós ainda clamamos por uma política adequada de oferta de línguas, pedindo que haja um direcionamento, um marco civil para as línguas estrangeiras. Há dois ou três anos vimos aquela vergonha do apagão das línguas estrangeiras. Alunos brasileiros que pretendiam estudar em universidades no exterior com bolsas de um programa especial alardeado não tinham língua suficiente pra poder estudar, às vezes tinham até nível acadêmico, mas não língua suficiente pra estudar nos países. Então, os nossos alunos têm de fazer cursos compensatórios ou remediais nas Universidades, passam vergonha porque não passam nos exames, não têm capacidade de participação em aula ou em projetos. Então, o governo percebeu, agora em 2010-2011, que os jovens não dispunham de línguas, nem os que estudam por sete anos ou mais. As línguas não são um bem com o qual os jovens e o país podem contar depois da escolarização básica. Então, é preciso fazer alguma coisa. Só que veja, o que o governo está fazendo, com o Programa Línguas Sem Fronteiras, é uma preparação remedial que não afeta imediatamente o *establishment* universitário. Não equivale a melhorar o ensino de línguas no país, mas de dar um tratamento tópico e pontual para arrumar esses alunos para participarem de programas de formação científica no exterior. Então, o governo responde muito mal às necessidades que temos, mesmo quando percebe que há um

grande e grave problema. Então, nós não estamos resolvidos ainda. Por sorte, hoje dispomos de muito mais publicações, somos mais fortes como categoria. Quando constatamos que não há política, reunimos grupos e tentamos fazer bases para uma política com os nossos meios, criar alguma coisa onde há vazios. Não temos um exame nacional pra avaliar os professores com relação à sua capacidade de falar e ensinar língua no âmbito do ENADE (Exame Nacional de Cursos) e essa ausência nos custa perdas. Nós mesmos decidimos fazer projetos de exames como o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) pesquisado pela UNESP-Rio Preto. Então temos exames, projetos para formular níveis de desempenho em escala nacional como o Projeto RENIDE da UnB/USP. Algumas coisas pontuais o governo faz, como o sistema do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) colocando critérios para os autores de materiais didáticos se guiarem na produção de livros. Mas essas são iniciativas pontuais apenas. O programa PIBID, que propõe fazer os professores se aproximarem das escolas para realizar estágios assistidos com bolsas é outra iniciativa bem acolhida pela profissão nos últimos anos. Há propostas pontuais, portanto. A criação da Prova de Línguas no ENEM, saudada como uma boa ideia mostrou-se decepcionante na prática quando optou por um modelo de questões de múltipla escolha, tudo feito em português, o que dá a ideia de que no ensino de línguas você pode fazer tudo em português. A situação muda lentamente e em poucas frentes como você mesma poderia argumentar depois no seu relato de pesquisa. Talvez você mesma vá elaborar mais essa linha de raciocínio, destacando alguns avanços pontuais, mas que não têm continuidade, não formam um todo, não se constituindo como uma política de ensino de idiomas que mostre nos próximos 10 anos como vai ser, para onde vai a profissão. O que os professores e seus alunos devem saber de uma língua estrangeira, de espanhol, de inglês, que pode ser estudada durante 7 anos ou mais na escola... Qual é a capacidade de expressão, de uso dessa língua que os nossos alunos devem ter ao final dos estudos em cada nível de escolaridade? Isso não sabemos hoje, e a ausência de definidores de níveis de desempenho esperados nos diversos níveis e contextos nos faz patinar e tentar ensinar a mesma coisa durante cinco anos ou sete anos.

PESQUISADORA: Pensando nas associações, a APLIEPAR, em particular, e outras associações profissionais docentes, que estão com suas atividades lentas, como poderiam se inserir nessas discussões, nesse contexto?

JOSÉ CARLOS: Eu acho que elas precisam se unir em primeiro lugar. Se elas estão um pouco fracas, se elas estão lentas para agir é porque elas podem estar sentindo efeitos de inanição, quer dizer, não tem gente nova se associando para iniciativas fortes, elas não estão sabendo o que fazer para se renovarem e vão ficando fracas ao longo do tempo. Essa fraqueza, em última instância, leva à morte, leva à desativação da associação. Uma das coisas que estariam no nosso horizonte hoje seria unir as associações e fazer um documento do tipo 'O Futuro das Associações'. Aliás, eu mesmo e Rita Barbirato, da APLIESP, acabamos de escrever um artigo nessa linha para a Revista Contexturas, agora também no formato digital. Produzir um documento conjunto entre as agremiações de profissionais de ensino de línguas pode nos arrancar da inércia e ver o que dá pra fazer de novo à frente com elas unidas, as que ainda têm força. Fazer um evento grande, conjunto, num dos próximos anos, por exemplo, com pelo menos um par de representantes de cada entidade em Brasília, pode iniciar uma nova etapa para as associações de línguas. Podemos organizar um evento acadêmico para as pessoas poderem levantar fundos para essa participação. Mas, a ideia forte é fazer uma constituinte de representantes para estudar como as associações vão operar desse ponto em diante. Qual é o nosso futuro? O que nós gostaríamos de ser daqui a 10 ou 20 anos? Façamos um estudo de planejamento do nosso futuro. Será preciso que alguém ou uma comissão de batedores comece a viabilizar um plano. Eu vejo que isso dá pra fazer e me parece muito melhor do que tentar salvar uma e outra, e outra associação regional. Elas estão, sim, fragilizadas. Devemos pensar, também, que, no caso das associações de professores de língua

inglesa, a língua de maior oferta na escolarização brasileira, há muito o que debater e propor. Para congregar os professores de inglês foram criadas muitas associações estaduais (regionais) desde meados da década de 80 do século passado. Será que se tivéssemos uma grande associação nacional não seria um passo adiante neste momento? Além disso, os professores de língua inglesa precisam urgentemente de uma entidade em nível nacional para viabilizarmos uma federação de associações investida de novos poderes e possibilidades. O inglês é a única língua que não tem representação em âmbito nacional neste momento. Os professores de Português para Estrangeiros, de francês, espanhol, italiano e alemão, todas dispõem já desse nível de representação. Todas dispõem já de associações nacionais. Os professores de inglês contam apenas com entidades regionais ou estaduais em algumas unidades da federação. A ideia da associação estadual não foi de modo algum equivocada. Ela trazia a esperança de que cada região tratasse dos seus e estivesse mais próxima dos seus, uma boa ideia, portanto, mas por alguma razão isso não se completou no plano nacional. Os professores das universidades, que são personagens importantes na liderança de muitas das atividades de cunho formador das associações, muitas vezes abandonam as entidades, e aí elas caem nas mãos de alguém com visão mais estreita de um segmento da profissão e essa é uma guinada que geralmente tem levado à estagnação. Esses representantes de setores específicos têm interesses específicos, as pessoas começam a desanimar e a não participar conduzindo o processo ao definhamento da força da entidade. Esta resposta que dou agora corresponde ao meu *feeling* para os próximos anos, pensando no como recuperar a força das nossas associações. Eu vejo que se tivermos uma associação nacional da qual as várias estaduais ou regionais façam parte, no conjunto a gente pode diluir o trabalho gigante que nos aguarda. E nesse plano nacional, a associação faz um evento a cada dois anos, um evento grande nacional em algum lugar que seja viável para todos num ponto central ou num polo de região particularmente ativa. Mas o evento poderia adotar como política trazer pessoas de regiões que comecem a se sobressair ou careçam de alento iniciador de ciclos virtuosos de ação profissional. Não sei dizer se as associações estaduais vão preferir se extinguir em favor de uma associação nacional mais vigorosa ou se desejarão continuar existindo regionalmente em apoio à associação nacional, continuando a prestar serviços localizados em regiões excepcionalmente ativas ou carentes de ação mais capilar. A associação nacional poderia manter eventos pequenos, regionais a cada ano em locais estratégicos além de um grande evento a cada dois ou três anos. Essas ações concentradas e mais fortes servirão também para mostrar que a união dos professores é capaz de produzir impactos. Então, eu penso que esse pode ser um grande passo para o futuro. A criação da associação nacional pode dar uma sobrevida às associações regionais hoje um pouco debilitadas. A associação nacional nos ajuda a ter, por exemplo, no futuro, um conselho, um exame de ordem, um conselho nacional de ética. Então, várias coisas boas podem ser pensadas, mas tem que existir uma associação nacional e o inglês é a única que não a possui neste momento. Então, é chegada a hora de os profissionais de ensino da língua inglesa pensarem nisso com carinho. Então, as associações que estão mais fortes nos Estados, elas já têm uma história e uma consciência que dele decorre, são elas que têm de ajudar a construir a consciência nacional profissional. A APLIEPAR, assim como sua irmã paulista, tem de achar seu lugar lá no centro, ela tem de participar dessa criação nacional, porque ela é líder, uma associação que tem tempo de vida, que teve uma atuação regional forte. Penso que, com o tempo, passaremos a fornecer números associativos aos professores credenciados, um número do Conselho Nacional de Ensino de Línguas a PROFESSORES de idiomas qualificados. Haveria, de novo, um número oficial que o profissional põe no seu carimbo de atuação profissional. Um bom exame nacional da categoria faria esse papel de dar o aval final aos profissionais de nível satisfatório no desempenho do ofício. A ideia é estimular mais professores a terem nível alto, com números, e serem registrados, com direito a uma carteira, de maneira que se pudesse

ter um controle de qualidade de seus membros. Quem for numerado, quem tiver passado no exame será um profissional em quem se pode confiar minimamente. Se conseguirmos estabelecer uma associação nacional, acho que teremos, sim, força pra fazer essas mudanças, emplacar coisas mais fortes como um exame nacional, um exame de cursos no ENADE, um código de ética profissional, entre outros. Já temos iniciativas importantes como o Exame EPLE, resultado de um projeto consolidado com anos de trabalho coordenado pelo professor Douglas Consolo, da UNESP/Rio Preto.

PESQUISADORA: A professora Gladys, que foi professora na UEL e agora está na UnB, fez o trabalho de doutorado dela sobre esse exame.

JOSÉ CARLOS: É verdade.

PESQUISADORA: Há outras contribuições que a criação de uma associação nacional e o fortalecimento das associações regionais poderiam trazer para a profissão docente? Se sim, que contribuições seriam essas?

JOSÉ CARLOS: Em última instância, o fortalecimento da profissão. E o fortalecimento da profissão quer dizer mais gente com capacidade profissional de ensinar, que são bons falantes, bons escreventes, bons leitores daquela língua, sabem a cultura do país da língua que ensinam. Quer dizer, são pessoas que podem ter um desempenho na língua com estrangeiros, com brasileiros, sabem se relacionar com outras culturas. São pessoas desse nível, de nível bom. A Associação Nacional poderá certificar os níveis de atuação profissional de que o país e suas escolas necessitam... Isso não quer dizer que professores que não fossem certificados por nós não possam atuar, eles podem atuar também. Mas esses certificados outorgados dariam, como se fosse, um selo de qualidade.

PESQUISADORA: O senhor falava de políticas públicas, que são lacunosas, falhas... Em que medida o senhor acha que as associações poderiam atuar nesse contexto?

JOSÉ CARLOS: Por exemplo, isso que eu acabo de dizer. Se a associação nacional adotasse um exame de ordem, por exemplo, um exame nacional estabelecido para avaliar padrões profissionais, isso mudaria logo o cenário. No início, o exame seria indicado apenas para quem quisesse fazê-lo, não seria impositivo. Depois, com o tempo, quando as pessoas já percebessem como é o exame, ele poderia se tornar obrigatório. Só estaria apto a trabalhar na profissão quem atendesse os requisitos contemporâneos da profissão. Com isso, imprimiríamos o nosso selo de qualidade profissional. Quem ganhar o selo passará a ter a expectativa de qualidade aos olhos da sociedade, das escolas, dos contratadores. Isso dá, a longo prazo, uma qualidade para a profissão. E daí podemos começar a exigir melhores salários, mais remuneração porque o nosso trabalho é mais previsível e demonstra estabilidade. Agora mesmo, só pra dar um exemplo pra você como é assim, o exame EPLE, por exemplo, é um exame feito por universidades, as universidades se reúnem, pessoas de várias universidades se juntam num projeto e fazem o exame. Esse exame fica pronto, é testado, pilotado, fica pronto. Instituições passam a usá-lo em escala menor de início. De repente um governo pode notar seu uso e pensar: "Nossa, esse exame podia ser universal, para todo o país". Somos nós que fazemos o exame e o tornamos conhecido e disponível. Depois, eles podem ser atraídos a agir conosco, nos comissionar para adaptar o exame para novos fins. É uma forma de indução, nós podemos induzir uma política de ensino de línguas e de formação docente. Eu mesmo faço algo parecido com isso neste momento. Um grupo de professores pesquisadores liderados pela UnB e USP trabalha por iniciativa própria para definir níveis de desempenho nas diferentes etapas da escolaridade, do ensino fundamental à universidade, passando pelo ensino tecnológico e ensino médio.

PESQUISADORA: Incluem-se nesse projeto também os institutos federais, faculdades tecnológicas?

JOSÉ CARLOS: Sim, todos os níveis da escolarização estão no alvo do projeto (RENIDE) que deve ser concluído em setembro de 2015. Então, você vê que podemos agir de modo independente, induzindo novas iniciativas e oficializações. Ao termos os definidores de níveis, já podemos fazer exames para os níveis. Tendo os níveis para

fazer materiais, pra fazer aulas, para preparar os professores e tendo os exames, nós já podemos começar a exigir que no ensino de línguas, tendo estudado tantos anos, a expectativa é que um aluno possa desempenhar num tal nível numa escala de 1 a 9. Então, não é como hoje que tanto faz você estudar oito, cinco ou três anos. Os resultados não se sabe quais devam ser. Pode significar ainda quase nada de resultados. Então, isso nos humilha, isso esgota a profissão. Talvez seja essa a razão do desânimo que os professores sentem. “Ah, não vou nem participar de associação nenhuma, olha que coisa morna, está muito ruim”. Nós temos que mostrar que certos comportamentos, informados e com qualidade podem surtir bons resultados, que as pessoas aproveitam melhor os estudos conosco e seguem para níveis posteriores. Quando os filhos das famílias veem estudar conosco e os pais percebem que seus filhos melhoraram, têm uma capacidade, eles começam a, a gente começa a destruir essa maldição de que na escola não se aprendem línguas. Essa é uma crença-maldição que nos humilha e que tira o nosso ânimo profissional. Os pais observam que um filho estudou por nove anos uma língua e já podem apreciar o que o jovem já pode desempenhar na nova língua. Ele já pode, por exemplo, pedir coisas, poderia viajar, pode se sentar num café, pode fazer uma viagem, ele pode entrar na internet e se comunicar com pessoas. As famílias ficariam contentes e agradecidas, de verem seus filhos apresentarem um rendimento. E os professores, por essa melhor atuação, por esse melhor desempenho, ganhariam mais. Eu vejo assim a indução de um processo cíclico produtivo. Não estou tratando aqui de sugerir melhorar o salário dos professores sem nada em troca. A falta de metas e de resultados produz, com o tempo, uma fadiga, um desânimo que vai corroendo a profissão. Nos níveis escolares praticamente não há exigência, nos concursos não entra sequer a exigência de que os professores precisam falar (e escrever) a língua que vão ensinar. Agora mesmo houve concurso aqui no Paraná, não sei se houve exame de língua, mas geralmente não há. Se você é professor de matemática, tem que saber matemática, se é professor de física, precisa saber física. E quanto a nós, professores de inglês não temos de saber usar essa língua para comunicação? Acho que isso produz um desânimo geral que depois reflete na crise profissional e nesse absenteísmo nas associações. Os professores não vão a eventos, não se filiam a uma associação, não leem nada mais e não se sentem compelidos a fazer cursos de formação continuada. Então, concluo que a associação precisa criar um caminho virtuoso, um caminho assim de quebrar esse ciclo e produzir resultados compensadores, mostrar que há escolas que ensinam muito bem trazendo casos exitosos, boas práticas para o conhecimento de todos. Uma associação deveria ser capaz de organizar livros contendo descrições de boas práticas, aulas mostrando como é uma professora ou um professor que tem reconhecimento por seu trabalho de sucesso na escola. As universidades também vão ter de colaborar e participar de outra maneira.

PESQUISADORA: Sim.

JOSÉ CARLOS: Não é só a associação que está em crise, a profissão também está em crise. Então, a gente precisa criar lugares de resultados para eles animarem os professores de novo, para fazer com que acreditem que investir vale a pena. Eu não vejo outro caminho.

PESQUISADORA: Bom, minhas perguntas eram essas. Professor, muito obrigada por sua participação.

JOSÉ CARLOS: Obrigado eu. Foi muito bom dialogar com você nesta entrevista em Londrina. Você vê que eu penso bastante sobre isso (risos).

PESQUISADORA: O senhor trouxe muitas contribuições. E eu vou procurar o trabalho da Elisa Alencar no site do programa.

JOSÉ CARLOS: Busque o trabalho da Elisa. Eu acho que é o único que conheço, não sei, deve haver outros, não sei se ela cita outros trabalhos de pesquisa.

PESQUISADORA: Depois eu procuro mais fontes. Obrigado.

JOSÉ CARLOS: É, acho que você vai poder citar talvez como uma coisa paralela, que está nessa linha de história, políticas e ética. Você poderia marcar isso, história,

políticas e ética. Eu acho que essas três áreas estão ao lado da sua, do seu tópico. Você está caminhando e elas estão ali do seu lado olhando pra você o tempo todo, essas três áreas. As outras duas áreas que são, digamos, mais tradicionais, são as crenças, a teoria informal dos professores, a cultura de ensinar que é espontaneamente adotada nas escolas e que vai passando de um para outro. Eu chamo isso de tradição de ensino, ou teoria informal para o ensino, para subsidiar o ensino e a teoria, a teoria com T maiúsculo, aquela teoria que vem das universidades, dos grandes livros, dos autores nacionais e internacionais, que vai nos dando elementos mais fortes pra basearmos neles as novas ideias. Então, teoria formal e teoria informal ficam de um lado e do outro, ficam as três outras irmãs: a ética, as políticas e a história. Depois você vai conversar com a sua orientadora e tal. Mas eu penso que você está nesse lado das três irmãs pra cá, a política, a ética e a história. E do lado de lá temos as outras duas irmãs, a teoria informal, as crenças, memórias, tradição de ensino, coisas que, às vezes, você não sabe nem explicar, porque você ensina daquele jeito, e a teoria que diz, “Eu ensino assim por causa disso e isso acontece, quando se faz isso com isso dá aquilo, o que o filtro afetivo faz...” Isso é teoria formal. No Brasil temos pouco dela, mas é nela que a maioria dos esforços de pesquisa se concentra. Não há um grande livro no Brasil para professores. Você pode ver, nós não temos um grande manual para formação de professores. A formação nossa é um pedacinho aqui, um pedacinho ali, um pedacinho, um pedacinho. É tudo recortado, às vezes, numa linguagem que os professores não entendem, uma coisa não bate com a outra, é contraditória. Então, a parte teórica forte nossa também não está arrumada, também está desarrumado isso. Nós teríamos que ter um grande livro, um caminho, uma coisa condensada como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos, o livro de Douglas Brown, *Principles of Second Language Learning and Teaching*.

PESQUISADORA: Ah, conheço esse livro.

JOSÉ CARLOS: Aquele livro é um ótimo exemplo de condensação de teoria para professores e professores em formação. Penso que teria de ter um livro daqueles no Brasil, que tratasse também das nossas escolas, dos nossos contextos, com teoria adequada. Olha, mesmo não sendo esse lado bem arrumado, é o lado que mais trabalhamos. E do lado de lá temos as outras três irmãs que são pouco trazidas para o jogo: a ética, a história e as políticas. Eu acho que elas três, produzem a complementação da cena, elas fecham o círculo com as outras duas irmãs, a teoria formal e as crenças. E aí, sim, o professor conta com elementos suficientes para entender os processos de que vai se ocupar profissionalmente. Ele sabe sua história, ele sabe quem é, ele tem uma identidade, ele já sabe quem são seus alunos, o que precisam fazer, porque a nossa história foi assim e o que mais é necessário fazer para evoluirmos no nosso ofício. É assim que estou teorizando agora para entender o que é isso que fazemos profissionalmente. Qual é o papel das associações, as políticas de que tratamos? O que é isso? Então, são grandes, são áreas de estudo, são áreas de ação que são, cada uma delas tem uma natureza, uma não é igual a outra. A ética não é igual a políticas e políticas não é igual a história, mas cada uma delas ao lado da outra e se fortalecendo mutuamente formam um bloco forte, um pilar. E aqui o outro pilar com as duas teorias: a teoria informal que em parte vai sendo transformada em teoria mais explicitada e a teoria formal, e então, aí com essas duas interagindo, se apoiando mutuamente é que nós temos a construção do edifício que fica em pé, da profissão. Eu vejo assim.

PESQUISADORA: O fortalecimento da profissão, não é mesmo?

JOSÉ CARLOS: É. E cada vez mais as pessoas estão fazendo dissertações como a sua. Por que as pessoas estão procurando isso? Porque percebem que só estudar teoria, só estudar as crenças, não está resolvendo. A gente começa a perceber que isso não funciona. A gente precisa entender a história do país. Por que nós ficamos assim? Por que nós ensinamos assim? Por que aconteceu isso conosco? Onde estão as coisas boas que são da nossa história? Quais são as partes que nós não podemos

545 mais continuar a conviver com elas? A história nos ensina, nos dá lições e dá
546 respeitabilidade também. Quando vemos certas coisas interessantes que aconteceram
547 na nossa história, passamos também a ter orgulho, isso evolui para autoestima, se
548 reconhecem algumas coisas boas, isso é bom! As políticas, elas não são, não podem
549 ser erráticas. A gente tem de ter uma lógica para elas e elas têm que ajudar a história
550 a se modificar. As políticas modificam a história para a história não ficar ao Deus dará,
551 ser uma história errática. Não, precisamos de uma história inteligente porque as
552 políticas vão ajudando a história a se modificar, a ir para certos caminhos e tal. E a
553 ética dando um sentido ao que é esperado. Qual postura que esses professores têm
554 que ter. Como se entra, como a gente entra em conflitos, como a gente sai de
555 conflitos, quem arbitra, como o professor sai de seu lugar, do seu trilho, como ele pode
556 ser aconselhado a voltar. O que é certo e o que é aceitável como conduta? Isso
557 também ajuda o presente a ficar mais forte. E a teoria depois dá força ao querer dizer:
558 “Olha, é assim, olha como é o processo, precisamos ter interação, é preciso ter língua
559 na sala. Por que temos de falar bastante e ter língua usada na sala? É porque temos
560 de ter interação, temos de dar e produzir com os aprendizes bastante insumo para que
561 eles possam se interessar, se engajar e nisso produzir linguagem até se tornarem
562 competentes. Então, temos que ter uma explicação teórica também. Tudo isso junto
563 precisa funcionar num processo orgânico. Mas o seu trabalho é mais do lado das
564 políticas, creio eu. Porque as associações, elas são um pouco de história, um pouco
565 de política e um pouco de ética, há um pouco de cada uma nesse tema. Mas as
566 associações são uma espécie de política, não é mesmo? Elas vão se constituir para
567 produzir efeitos na profissão. Então, elas são um aspecto de formação, de política de
568 formação de professores para no futuro formar novas gerações, melhorar a qualidade
569 de uma geração de professores. Agora você vai ouvir a gravação e, talvez, depois ver
570 se tudo o que eu disse faz sentido. Se você tiver dúvidas, como eu falei bastante
571 coisa, pode ser que você tenha dúvidas sobre o conteúdo. Nesse caso, escreva-me,
572 por favor. Eu vejo depois se consigo emendar mais coisas para você.

573 PESQUISADORA: Que bom. Qual seu e-mail, professor?

574 JOSÉ CARLOS: É jcpaesalmeidafilho@gmail.com.

575 PESQUISADORA: Eu mando, sim. Se o senhor tiver algum material extra sobre o
576 assunto, será muito bem-vindo.

577 JOSÉ CARLOS: É, eu fico às ordens!

578 PESQUISADORA: Mais uma vez, muito obrigada, professor José Carlos.

579 JOSÉ CARLOS: De nada, foi um prazer.

Local: Universidade Estadual de Londrina	Data: 30/07/2014
⌚ Início: 09h00	⌚ Término: 09h45 (Duração – 45 minutos)
Participante: Prof. ^a Analuiza Machado Rocha	

580 PESQUISADORA: Bom dia Analuiza. Em primeiro lugar, obrigada por aceitar participar
581 da pesquisa me concedendo essa entrevista.
582 ANALUIZA: De nada. É um prazer.
583 PESQUISADORA: Como eu tinha mencionado por e-mail, meu objetivo é traçar o
584 perfil histórico da associação, com foco no desenvolvimento identitário profissional dos
585 professores associados. Para isso, eu lhe farei algumas perguntas. Sinta-se à vontade
586 para acrescentar tópicos e/ou informações que você julgar relevante.
587 ANALUIZA: Tudo bem. Eu achei em casa alguns documentos, textos que agora que
588 eu fui rever porque quando eu passei a gestão eu fiquei, fui fazer outras coisas e
589 agora eu encontrei esses textos e trouxe pra você. Eu falei, “Meu Deus do céu, 1986,
590 tem quase 30 anos”. Parece que não passou. É como minha mãe fala, ela está com 93
591 anos e ela fala, “Meu Deus como o tempo passou, parece que eu não vivi tudo isso,
592 todo esse tempo”, né. 30 anos, passaram-se quase 30 anos, de 86 para 2014, olha
593 que coincidência, em 2016, provavelmente data da sua defesa, justamente fará 30
594 anos... E, aí, eu fui, eu vi lá uma pasta e aí eu peguei essa pasta e falei, “Ah, eu vou
595 levar para ela ver o que era, como era naquela época”. Olha, gente do céu, realmente
596 eu e todo o *staff* éramos verdadeiras heroínas porque você iniciar uma associação do
597 nada, do nada...
598 PESQUISADORA: Comente um pouco sobre esse início, sua relação com a
599 APLIEPAR, como aconteceu, onde, por quê?
600 ANALUIZA: Então, esse início foi, os dois anos foram muito difíceis. Começar do zero
601 não é coisa simples. No final eu estava mal, entrei numa depressão de tanta coisa e
602 tanta... Porque era uma responsabilidade, né, e a gente sem nada porque foi num
603 encontro que teve aqui e o José Carlos [Paes de Almeida Filho] veio nesse encontro
604 que nós organizamos, o Departamento, eu devia estar no meio também porque
605 sempre estava organizando as coisas, e nesse encontro que ele veio, ele era
606 presidente da APLIESP, ele falou, “Então, o Paraná não tem uma associação. Vamos
607 fazer, vamos fazer”. Sabe como você fica meio sem resposta? Aí eu falei, “Então
608 vamos”. E ele falou, “Você pega então como presidente”. Eu falei, “Jesus amado”. Aí
609 organizamos. A Telma deve ter a ata porque eu entreguei para ela na passagem da
610 gestão, eu não tenho aqui comigo.
611 PESQUISADORA: Eu tenho uma cópia, você se refere à ata de fundação?
612 ANALUIZA: Isso.
613 PESQUISADORA: Tem nos arquivos da APLIEPAR e está registrado em cartório.
614 ANALUIZA: Era eu a presidente, a vice era a Maria Inês Tílio e tinha as outras
615 pessoas da diretoria e do conselho fiscal que trabalhavam junto também, a Izaura
616 Carelli, a Regina Domiciano era da parte financeira, que já se foi, ela era professora
617 aqui, a Rosita Machado, a Gigi [Maria Regina F. dos Reis], a Mariângela Paranaguá...
618 Quem mais? A Sônia Cyrino também estava, a Zilamar [Martins Prado] e a Yaeko
619 [Kikumoto de Paula]... A Divanir [Moreira Cyrino], a Helena Moura Peres e a Leonilde
620 [Leonilde Favoretto de Mello] aqui da UEL, a Zuleica [Agueda Ferrari], que era de
621 Curitiba, me representava em Curitiba. Eu não me lembro exatamente o cargo de cada
622 uma¹, mas eram essas as pessoas. E onde nós vamos fazer isso? Em que lugar?
623 Tinha que ter um lugar, né. Aí, a Rosita morava ali na Avenida Higienópolis, se não me

¹ De acordo com o registro da Ata de Fundação da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná – APLIEPAR, a diretoria era composta por: Presidente: Analuiza Machado Rocha; Vice-presidente: Maria Inês do Carmo Tílio; Primeira secretária: Zilamar Martins Prado; Segunda secretária: Yaeko Kikumoto de Paula; Primeira diretora social e cultural: Maria Regina F. dos Reis; Segunda diretora social e cultural: Mariângela Amaral Paranaguá; Primeira diretora financeira: Regina Maria G. Domiciano; Segunda diretora financeira: Sônia Maria Lazzarini Cyrino; Conselho fiscal e deliberativo: 1. Divanir Moreira Cyrino, 2. Helena Maria Moura Peres, 3. Izaura Maria Carelli, 4. Leonilde Favoretto de Mello, 5. Rosita Oliveira de Almeida Machado.

engano a mãe dela ainda mora lá, isso há quase trinta anos, imagina só. Aí nos fundos tinha uma, tipo uma garagem e aí nós ficamos ali, trabalhávamos ali. Aí, correspondência era via cartas, a gente fazia toda a correspondência por cartas. Aí, eu ajeitei uma caixa postal, tinha a chave, eu entreguei isso quando passei pra outra gestão, pra Telma. E tinha o meu endereço para correspondência, nós dávamos o endereço da minha casa porque ficava mais fácil para eu organizar as correspondências que chegavam. E a gente colocou dinheiro nosso, bastante dinheiro em cima disso porque quando faltava, quando tinha que comprar as coisas, você angariar associados, né, para começar, e vai uma carta, coisas que precisavam de dinheiro e a associação não tinha porque estava começando, então a gente usava o nosso. Aí comprei um mimeógrafo, um mimeógrafo, imagina, hoje a facilidade que tem, né. Então, o que entrava, o pouco de dinheiro que entrava a gente comprava o que precisava, ninguém recebia, era, como é até hoje, sem fins lucrativos. Então, foi o mimeógrafo, tinha também o carimbo da APLIEPAR, aí fizemos, acho que foi a Izaura que fez, a logomarca. E isso dando 40 horas na universidade e vinte horas no Estado, porque eu era professora do Estado, concursada. E, aí, não é à toa que no final eu estava, Nossa Senhora, esgotada. Fiquei tempo, tempo sem mexer nisso daqui [referindo-se aos documentos e textos da associação] de tão mal que eu estava. Eu entrei em um *stress*, *overstress* (risos). Mas foi isso, o José Carlos [Paes de Almeida Filho] nos instigou, incentivou e tomamos esse, essa empreitada. E aí esses dias eu vi a pasta e resolvi mexer e ver o que tinha. E agora eu penso, “Meu Deus do céu, como nós fomos corajosas para dar esse começo”, né. Nós trabalhamos bastante e era tudo bem precário, era o início, né, nós não tínhamos nada, precisávamos construir. Chegamos a ter, conseguimos vários associados, como eu tinha, eu era da universidade também, a gente sempre estava acompanhando, indo a encontros, levando a associação, então, a gente tinha, havia nessa época também bastante intercâmbio com o *British Council*. Então, nós entramos e conhecemos a, que até hoje é amiga da gente, a Sara Walker. Aí o *British Council* também mandou material pra gente, revistas. O Dick Alright também veio para um encontro e aí a gente entrou em contato com ele. Isso, olha, há 30 anos, né. Daí, depois a gente teve um encontro lá em Curitiba com ele também. Ah, as editoras, era difícil adquirir livros estrangeiros, então a gente entrava em contato com as editoras que a gente comprava os livros para os alunos daqui, né, da universidade, e então a gente tinha essa, esse intercâmbio, vamos dizer, com as editoras estrangeiras. Aí, eu achei o endereço, olha, era a Cambridge que era representada pela Mrs. Rita, que depois eu encontrei em outros eventos, esse *Educational Consultant of International Division da Hard Port*, não sei se ainda existe, o Dick Alright que era presidente em 88 e 89, presidente do TESOL, mas aí eu já estava deixando a associação. Então, com isso a gente começou a ter também, a construir uma biblioteca, um acervo de livros. E aí eu estava na escola pública e eu conhecia os professores, aí a gente montou encontros e oficinas, né, que atendessem o que os professores queriam, precisavam, né. E houve nessa época, olha que coincidência, eu entrei lá no *facebook* e vi uma carta da APLIEPAR direcionada para a Secretaria de Educação sobre a questão de redução de carga horária da língua inglesa no ensino médio em 2012. Eu não acompanhava, não sei o que aconteceu, diminuiu mesmo ou voltaram atrás, você sabe?

PESQUISADORA: Voltaram atrás, houve questionamentos, pressão e aí não se concretizou.

ANALUIZA: Então, na época da nossa gestão, nós tivemos também uma situação semelhante, pretendiam retirar duas aulas, distribuir as aulas de inglês, não ia ter nem na quinta, nem na sexta séries, só sétima e oitava. Olha que absurdo. E aí começou a pressão, nós...

PESQUISADORA: Ia reduzir a carga horária?

ANALUIZA: Reduzir não, redistribuir, ia ficar duas aulas semanais como é até hoje, mas só que ia ficar... É, diminuir, porque não ia ter na quinta e na sexta. E, aí, nós conseguimos uma entrevista, fomos lá em Curitiba. Isso com o dinheiro da gente

porque quem ia pagar? Como ia ser, né? Era muito difícil angariar, conseguir fundos naquela época. Aí nós fomos. Isso eu lembro bem, mas eu já estava um pouco estressada. Conseguimos, daí, uma audiência com o secretário que era o Belmiro, isso eu lembro. Eu queria ver se eu tinha algum documento, mas não tinha. E eu lembro que eu estava tão brava, tão brava... Belmiro Valverde². Eu entrei na internet agora, mas não achei informação sobre ele, depois você veja porque era ele. Aí a gente foi, fomos lá e conversamos e tal. Eu estava tão brava, tão brava que eu lembro que eu falei, "Olha, se o senhor souber que alguém incendiou uma escola, fui eu, porque não ter inglês, não ter nada, então não merece, é um descaso muito grande". Ele ficou assustado. Eu falei isso de tão estressada que eu estava. Mas aí eu não consigo lembrar se eles chegaram a ficar um ano assim ou se desistiram naquele momento mesmo. Mas depois voltou a ser como era com as aulas de inglês a partir da quinta série. Então, a gente teve essa atuação, lutando pela educação, com o objetivo de melhorar a educação. Porque esse é o papel da associação, né, buscar melhoria na educação, no ensino, ensino de inglês, para os professores. Ah, olha esse documento aqui. Tivemos uma assembleia da APLIEPAR para deliberar a anuidade de 1988, de 500 reais, não, acho que na época era cruzeiros, né.

PESQUISADORA: Era cruzado, o plano cruzado é de 1986, do governo de José Sarney.

ANALUIZA: Isso mesmo. Nossa, faz tanto tempo. Para pagamento até 31 de julho, o nome da associada, da escola, os dados... Eu trouxe também, de quando eu saí, a carta que eu escrevi e foi publicada, um trecho, coloquei no jornal agradecendo todo mundo, né. Aqui, "Despedida e agradecimento". Eu tenho até uma cópia aqui se você quiser.

PESQUISADORA: Quero sim.

ANALUIZA: A minha saída foi em 88, não, início de 89 e aqui está, dia 05 de março de 89 eu mandei pra Folha de Londrina, saiu na folha de Londrina. "No momento em que deixo a presidência da Associação de Professores de Literatura e Língua Inglesa do Estado do Paraná – APLIEPAR – agradeço a meus colegas da diretoria, dos conselhos deliberativo e fiscal e representantes na capital e outras localidades que, além de devotada dedicação aos trabalhos da entidade, foram meus companheiros em todos os momentos. Estendo agradecimento e desejo um ano de muitas realizações aos meus colegas associados. Mesmo diante das dificuldades inerentes, a APLIEPAR desenvolveu um trabalho de relevância que a tornou conhecida nacional e internacionalmente". E, realmente, como a gente ia a encontros, promovia encontros, a gente conhecia os 'bam-bam-bam' da época, né, então, a gente tinha esse elo. "Atualmente é uma associação significativamente representativa, pois conta com cerca de 300 sócios, na maioria professores da rede estadual de ensino público em 67 municípios do Paraná e outros estados. A APLIEPAR possui um acervo de material didático, jornais, revistas, folhetos, livros e textos teóricos". Então está aqui, a carta publicada no jornal A Folha de Londrina.

PESQUISADORA: Esse era o número de associados na época, 300?

ANALUIZA: Isso, de quando eu entreguei a gestão. Foi legal eu ter guardado porque eu não ia lembrar. Essa é a carta, né, na íntegra, aqui no jornal é só um trecho dela. Olha que bonito, eu termino com um trecho... Eu lembro que a Benta estava comigo, ela era professora de literatura, nós fizemos juntas...

PESQUISADORA: Qual o nome completo dela?

ANALUIZA: Maria Benta de Lima Barbosa. Nossa Senhora! Uma coisa louca, a gente fez uma carta muito, com muito carinho e falando o que a gente fez. Aqui a lista de presença. Olha o nome da Benta aqui. Lista de presença da Assembleia de Deliberação de Criação da APLIEPAR, pode ficar com essa também. Mas essa você deve ter, não? Fica com ela.

² Belmiro Valverde Jobim Castor foi Secretário de Educação em 1987/1988 durante a gestão do então governador Álvaro Dias. O ex-secretário faleceu em 29 de março de 2014, aos 71 anos.

731 PESQUISADORA: Eu vou escanear esses textos e colocar no banco de dados de
732 documentos da APLIEPAR que eu estou montando com o meu trabalho e em seguida
733 lhe devolvo o original.

734 ANALUIZA: Ah, tudo bem... Ah, sim, olha, tem tudo aqui o que a gente organizou.
735 “Organizamos e realizamos o 1º JOLI – Jornada de Língua Inglesa”. A APLIESP tinha
736 ou tem até hoje o *Summer*, não era o *Summer* não, era de dois dias, uma jornada...
737 Agora me esqueci o nome. Ah, a Jornada de Ensino de Língua Estrangeira – JELE,
738 era isso. Aí a gente organizou também, né, chamamos os professores e organizamos.
739 Depois, organizamos cursos de aperfeiçoamento para professores de 1º e 2º graus
740 com o apoio do, sempre com o apoio do CETEPAR³ e do Núcleo, dos Núcleos de
741 Educação. Nossa parceria com os NRE não foi fácil de ser estabelecida, né, por causa
742 das questões conflituosas da época, aquela coisa do currículo, da diminuição de carga
743 horária da língua inglesa e os professores estavam muito indignados e tal. Mas com o
744 tempo conseguimos uma boa relação. Ah, tem esse pessoal aqui que eu falei, o Dick
745 Alright que era presidente do TESOL, o Ron Whit, presidente do IATEFL –
746 International Association of Teachers of English as a Foreign Language –, a Carol
747 King, autora da obra *From Writing to Composing*, o Mike Potter e a Sara Walker, o
748 pessoal das editoras... Ah nós falamos também com o vice-reitor, Prof. Appoloni,
749 Carlos Roberto Appoloni. Ele nos ajudou também abrindo as portas da UEL para nós,
750 cedendo espaço. Quando a gente precisava fazer um evento, né, a gente usava a
751 Universidade porque não tinha dinheiro, aí nós fomos lá na vice reitoria e falamos,
752 abrimos o jogo, não temos dinheiro e precisamos de espaço. Então, olha, nós
753 construímos uma relação com todo esse pessoal dos núcleos, das editoras, de
754 entidades internacionais, da UEL, fomos construindo isso, começamos do nada e
755 construímos isso. A gente tinha um acervo também. Olha, está aqui na carta. Tinha
756 um acervo de livros, jornais, materiais. E hoje, onde está tudo isso? Onde foi parar o
757 acervo? Eu procurei a APLIEPAR, procurei o site e vi que tem o *facebook*, mas só isso
758 não basta. Tem que ter o físico, um local com o acervo, onde as pessoas possam ir e
759 buscar coisas. Se uma pessoa de outra cidade do Paraná vem pra Londrina e é
760 associada e quer ir à APLIEPAR ver alguma coisa, conversar com alguém, como faz?
761 Apesar de toda tecnologia, espaço na internet, precisa ter o contato face a face, saber
762 quem está na diretoria, o que está fazendo. Falei um monte de coisa e misturei as
763 informações, né. Mas são coisas que eu estou me lembrando agora. Você tinha uma
764 pergunta sobre o contexto, né?

765 PESQUISADORA: Exato. Comente um pouco sobre o contexto social, político,
766 econômico e educacional da época da sua gestão, tanto local como global.

767 ANALUIZA: Naquela época eu dava aula em Guaraci, uma cidade pequeninha, e
768 todos os alunos eram meus alunos, acho que só tinha eu de professora de inglês lá. E
769 na época o Michel Jackson estava estourando, fazendo o maior sucesso. Eu me
770 lembro que os meninos dançavam, faziam aquelas piruetas, aqueles movimentos
771 (risos). Era também a época da ‘Menudomania’. O grupo ‘Os Menudos’ fazia muito
772 sucesso. Econômico? Bom, econômico eu não me lembro muito. É... Era o governo do
773 Sarney, né, e tinha o... Ah, a gente estava... No plano político nacional, a gente estava
774 vindo das Diretas, né. Do movimento ‘Diretas Já’, da eleição de Tancredo que não
775 assumiu, coitado. A inflação era galopante, você comprava, ia no supermercado em
776 um dia e no outro o preço era o dobro. Aqui no Paraná eu não me lembro quem era o
777 governador. Você pode verificar isso, eu não me lembro.

778 PESQUISADORA: Era o Lerner?

779 ANALUIZA: Não sei...

780 PESQUISADORA: Vamos ver aqui na internet. Era Álvaro Dias.

781 ANALUIZA: Eu não me lembro muito bem do governo dele. Mas as questões
782 educacionais que mais me marcaram foram, como eu te disse, aquela questão da

³ CETEPAR – Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná para profissionais da educação dos colégios, municípios e das Instituições de Ensino Superior do Estado.

783 redução do número de aulas da língua inglesa no ensino fundamental. Ah, e teve
784 também a criação do CELEM. Nós participamos de reuniões representando a
785 APLIEPAR, escrevemos cartas ao governo, ao secretário de educação, para as
786 escolas. Estivemos presentes, né, nesse momento. A gente tinha também, a gente
787 começou... Acho que eu já falei da Sara Walker. Ela era do Conselho Britânico e a
788 gente começou a estreitar, vamos dizer assim, uma relação com o Conselho Britânico
789 que já estava com uma presença forte aqui no Paraná. O Conselho Britânico já
790 demonstrava interesse em, em participar de programas educacionais para o ensino da
791 língua inglesa aqui. É... Essas são as questões mais importantes que eu me lembro.
792 Até tinha feito um roteirinho aqui, olha, pra te falar. Mas é isso.

793 PESQUISADORA: Você falou um pouco sobre as condições materiais do início da sua
794 gestão, que foi o início da APLIEPAR, equipamentos, mobiliário, instalação física.
795 Gostaria de acrescentar algo?

796 ANALUIZA: É, começamos do nada, né. Então ficamos trabalhando ali no espaço da
797 casa da Rosita, né. Os equipamentos e mobiliário nós fomos adquirindo, né. Pouca
798 coisa porque não tinha dinheiro. Então, compramos um mimeografo e uma máquina
799 de escrever. A gente tinha também um armário para guardar os arquivos e uma mesa
800 de trabalho que foram doações. Ah, nós começamos a construir o acervo de livros e
801 revistas, né, material didático e de consulta que nós ganhávamos das editoras, ficou
802 uma pequena biblioteca.

803 PESQUISADORA: E, comente também sobre os recursos financeiros e humanos
804 existentes na sua gestão.

805 ANALUIZA: Não, não tinha nada. Bom, recurso financeiro com o tempo foi entrando
806 um pouco das associações que nós angariamos. Mas no início não tinha nada. Era
807 bem difícil conseguir qualquer coisa. Por isso nós usamos muito dos nossos próprios
808 recursos.

809 PESQUISADORA: E recursos humanos. Quem trabalhava na APLIEPAR?

810 ANALUIZA: Éramos nós da diretoria, né, aquelas pessoas que eu te falei.

811 PESQUISADORA: A associação tinha algum estagiário, funcionário?

812 ANALUIZA: Não, não. Depois, na outra gestão, acho que tinha. Não me lembro. Mas
813 na nossa, não. Era a diretoria. E era bem difícil porque a gente tinha nossos trabalhos,
814 né. A gente dava aula. Eu, por exemplo, tinha 20 horas no Estado e mais 40 na
815 Universidade, na UEL. As outras também tinham no mínimo 40 horas, né.

816 PESQUISADORA: Comente um pouco, então, sobre as dificuldades que vocês
817 encontraram?

818 ANALUIZA: Bom, essa com certeza foi uma, né. A gente precisava conciliar nosso
819 trabalho, né... É, não que na, a APLIEPAR não fosse trabalho, mas nosso trabalho
820 remunerado, isso, essa é a palavra, porque na associação a gente não tinha um
821 retorno financeiro, então a gente tinha nosso trabalho remunerado e o trabalho na
822 APLIEPAR. Tudo isso tomava muito tempo e cansava muito. A parte financeira era
823 complicada também porque os recursos eram escassos. Mas acho que isso era, era...
824 era próprio do início. Todo início... O começo é isso mesmo, tudo tem que ser
825 construído.

826 PESQUISADORA: Como vocês lidaram com essas dificuldades?

827 ANALUIZA: Bom, a questão financeira a gente fazia o que podia, gastamos um pouco
828 do nosso próprio dinheiro e com o tempo vieram as anuidades. E o trabalho, a gente
829 tentava dividir para não pesar pra ninguém. Cada um era responsável por uma coisa.
830 Por exemplo, a Regina cuidava das finanças, a gente tinha uma representante em
831 Curitiba que ajudava com as coisas lá, a Zuleica, a Izaura Carelli também ajudava
832 muito, a Rosita também, enfim, tínhamos muitos parceiros. Inclusive a realização do
833 segundo EPLE só foi possível assim. O II EPLE foi realizado em Maringá com o apoio
834 e total ajuda da comissão local, a Maria Ignez Tílio, a Lourdinha [Maria de Lourdes
835 Grillo Tílio] e outras pessoas de lá. Ah, os convidados que vinham para os eventos,
836 vinham por essa parceria também, por amizade, né, porque dinheiro pra pagar a gente
837 não tinha. E assim, nós fizemos vários eventos, em Cascavel, em Paranavaí, em

838 Curitiba, fizemos em Campo Mourão também, lá a, ai esqueci o nome, a... Edicléia
 839 [Aparecida Basso] nos ajudou muito. Era assim.

840 PESQUISADORA: Você falou da realização do II EPLE. Comente um pouco sobre a
 841 realização do primeiro evento.

842 ANALUIZA: Bom, o primeiro foi realizado aqui na UEL. Se não me engano era a Rosita
 843 a coordenadora e eu estava com ela. A gente queria discutir as questões do ensino de
 844 línguas estrangeiras nos 1º e 2º graus, era essa a nomenclatura na época, agora é
 845 Ensino Fundamental e Médio, né. E aí o José Carlos [Paes de Almeida Filho],
 846 convidado para a palestra de abertura, falou que a gente deveria pensar na criação da
 847 associação, de uma associação de professores de inglês e propor nesse evento. Ele
 848 foi o maior incentivador e quem nos ajudou muito também na nossa gestão, ele nos
 849 apoiava muito, dava conselho, dicas...

850 PESQUISADORA: Além do incentivo do Professor Almeida Filho, algo mais motivou a
 851 criação da associação?

852 ANALUIZA: O incentivo do José Carlos foi fundamental. Mas havia assim uma, uma...
 853 Vamos dizer uma vontade de se movimentar, de procurar melhorar as coisas na
 854 educação e no ensino de línguas. E aí a gente pensou que se unindo em uma
 855 associação a gente podia conseguir essas coisas, né.

856 PESQUISADORA: E que planos, que objetivos a sua gestão teve para a associação?

857 ANALUIZA: É como a gente coloca até aqui, que eu estava vendo, a preocupação do
 858 momento era, principalmente, a constituição do currículo, né, que estava sendo
 859 reformulado. Então, a gente teve essa preocupação em estar participando, né, ter um
 860 papel, se posicionar, né, como agora, que eu tinha falado com você, eu vi em uma
 861 carta pelo *facebook*, acho que foi de 2012 sobre a modificação no currículo em relação
 862 à língua inglesa, né. Então, era... E, logicamente, com relação à educação na escola
 863 pública e também acho que essa... Na criação foi, então, um resgate da consciência
 864 dessa relevância da educação e estar também representando os professores diante
 865 das decisões na área de educação, né. E também os encontros que, daí, tinha os
 866 cursos de atualização, isso vindo das sugestões que a APLIEPAR já vinha fazendo, a
 867 APLIEPAR não, a APLIESP, né. Então, a gente foi, foi seguindo, né, tanto é que a
 868 APLIESP tinha o JELE, tem ainda, não sei porque me distanciei, e aí nós fizemos a
 869 Jornada, acho que era, tinha, não sei se era JOLI, a Jornada de Língua Inglesa e os
 870 encontros, ah, é o JOLI, está aqui, primeiro JOLI, que era Jornada de Língua Inglesa,
 871 que é menor, como é o JELE né, e o evento, o EPLE, daí, já era, já abrangia todo o
 872 Brasil, né, e a gente tinha representantes, membros no Estado de São Paulo, a gente
 873 tinha essa ligação. A gente tinha uma ligação bem próxima do José Carlos [Paes de
 874 Almeida Filho] com a APLIESP, então, as correspondências, quando a gente
 875 começava a organizar ou ia organizar algum curso e algum evento, a gente já
 876 mandava correspondência para a APLIESP e as outras associações que também
 877 divulgavam, porque já tinha as outras associações, né, de espanhol, como foi
 878 colocado aqui na carta [carta de despedida e agradecimento da primeira diretoria]
 879 também, né, as associações de francês, espanhol, italiano e, acho que eram essas
 880 três, não sei se tinha... A gente também participava de encontros como representante,
 881 a gente procurava sempre estar nos eventos da APLIESP, né, alguém ia, alguma
 882 representante da APLIEPAR ia quando não era possível eu ir, né. Então a gente tinha,
 883 tinha os representantes sempre tentando ampliar a APLIEPAR, né, a associação para
 884 que ela viesse ter um reconhecimento, ser melhor conhecida e reconhecida também e
 885 a gente também procurava os pontos, as representações que poderiam colaborar com
 886 a APLIEPAR, que era o caso de estar sempre junto do José Carlos, né, em Curitiba
 887 também a gente tinha a *Liberty English Center* que era a escola da Ophelia [Velloso
 888 Ribeiro], que era conhecida. Então, era sempre, sempre a gente estava em contato
 889 com representantes, com pessoas que se destacavam na mesma, no mesmo
 890 caminho, que era o trabalho para a educação e, em especial, para o trabalho com a
 891 língua inglesa, né, para que tivesse, continuasse a ser respeitada, né. Então, todas as

892 pessoas sempre estavam com esse mesmo intuito, então, a gente se juntava, juntava
893 forças, né.

894 PESQUISADORA: Que papel tem associações como a APLIEPAR na sociedade hoje?

895 ANALUIZA: Eu acho que o papel é uma representação, eu acho que o principal é uma
896 representação dos professores, da língua inglesa, uma representação em que a gente
897 vai defender os interesses da língua inglesa e dos professores. Então, lidar com os
898 problemas e também tentar, eu acho que eu já coloquei isso, também a parte de uma
899 sociabilidade com o, vamos dizer dentro da sociedade, com os membros, os
900 associados, uma interação com os associados que querem as mesmas coisas, né,
901 porque você ficar, eu acho que ter uma diretoria ou ter uma associação em que
902 também fique, não haja, haja um distanciamento dos professores também eu acho que
903 não é, não é de grande valia, vamos dizer, enquanto que se os associados procuram
904 ver que a associação também promove a questão de, não só dos problemas quanto à
905 língua, mas também com a questão de melhorias de, na área da educação, o seu
906 aprimoramento como professor, né. Como a gente falou antes, mesmo agora, mas
907 naquela época era bastante difícil os professores, principalmente professores de
908 cidades menores, terem essa possibilidade de sair para encontros, né. Então, se você
909 tem um encontro, uma associação que proporciona um encontro para mostrar, para
910 apresentar e os professores se envolverem nesse trabalho, né, dá uma, eu acho que
911 também dá uma, os associados também veem a associação com uma preocupação
912 de deixar seus professores também aptos, cada vez melhores quanto a questão do
913 ensino e aprendizagem da língua. Então, muitas vezes, a gente chegava a fazer
914 reuniões, assim, essas pequenas, cursos de aperfeiçoamento, né, que, junto também,
915 sempre junto do NRE, que é o Núcleo. Então o Núcleo enviava os professores porque,
916 daí, os professores poderiam, me lembrei disso, os professores poderiam, com o aval
917 do Núcleo, sair da sua, se locomoverem e faltar um dia de aula porque normalmente
918 final de semana é complicado, então, para você montar ou fazer um curso teria que
919 ser durante a semana, principalmente por questão de local e tudo, e os eventos
920 também, os eventos sempre a gente estava ligada com o Núcleo para já sanar esse
921 problema porque os professores, às vezes, reclamavam que eles não podiam
922 frequentar, que eles gostariam muito, mas não podiam porque tinham que dar aula,
923 não teriam substituto, né, então complicaria o andamento da escola. Então, eu acho
924 que esse é também o papel dela, ampliar seus caminhos para que dê possibilidade de
925 abranger mais associados ainda e se fazer presente, né, junto aos professores, né.

926 PESQUISADORA: E, considerando a sua gestão e o que você conhece das gestões
927 subsequentes, você acha que a associação tem desempenhado esse papel?

928 ANALUIZA: Como eu te disse, teve uma época que eu me afastei, né, por questões de
929 trabalho mesmo, porque eu estava envolvida com outros trabalhos. Então, eu sempre
930 participei com, sendo associada, continuando sendo associada, né, mas agora eu não
931 sei, eu não sei, eu queria saber como eu vou me associar novamente porque eu me
932 distanciei. Daí, não sei, com quem eu vejo? Vou lá no *face* [perfil da associação no
933 *facebook*] e mando um recado lá pra presidente ou pra diretoria? Não sei. Mas,
934 geralmente eles seguiam também essa preocupação, sempre apresentando os
935 eventos. Tanto que o EPLE, o JOLI, eu não sei se, talvez tenha acabado, mas o EPLE
936 continuou, em novembro se não me engano, e outros eventos foram, daí, sendo
937 promovidos, mas logicamente com o advento da internet, houve em outras gestões,
938 por exemplo, na gestão... será que foi da Telma? Não me lembro. Que, daí, a gente
939 tinha junto da APLIEPAR, junto do *British Council*, havia bolsas pra gente fazer cursos
940 na Europa, né, na Inglaterra.

941 PESQUISADORA: A Elaine mencionou que na gestão dela havia essas bolsas, não
942 sei se na gestão da Telma também.

943 ANALUIZA: Então deve ser na gestão da Elaine mesmo. Foi uma gestão que eu
944 participei, já não era mais da diretoria, era como associada, né. Eu era uma associada
945 da APLIEPAR e, daí, se fazia um, tinha um grupo e as pessoas se inscreviam e
946 apresentavam os objetivos, uma carta com quais seriam os objetivos que levavam a

947 pessoa a se interessar, daí se escolhia e passava um indicado para o *British Council* e
 948 daí nós íamos. Eu fui e a Zuleika também foi lá por Curitiba, a Zuleika é minha *partner*
 949 no livro, mas ela era representante da APLIEPAR em Curitiba.

950 PESQUISADORA: Qual o sobrenome dela?

951 ANALUIZA: Zuleika Ferrari. Então, houve isso, quer dizer, foi se ampliando, né.
 952 Quanto mais possibilidade de dar um respaldo teórico, um respaldo de, dar um
 953 respaldo para os professores para que eles tivessem a possibilidade de estar a par do
 954 que estava acontecendo, né, na língua inglesa, no ensino e aprendizagem da língua
 955 inglesa. Hoje já não há esse problema, mas antigamente era bastante difícil esse,
 956 esse elo, né, do que estava acontecendo na Europa, nos Estados Unidos, mais na
 957 Inglaterra, né, material importado, por exemplo, era difícilimo a gente conseguir um
 958 dicionário inglês-inglês, né. Então, por isso que a gente tinha esse contato também
 959 com as editoras estrangeiras, para dar essa possibilidade pra gente de angariar
 960 material, compra de dicionários, principalmente dicionários *English-English*, né. E, aí,
 961 as próprias editoras também davam respaldo na hora dos encontros, né, na hora da
 962 organização dos encontros, eles também vinham e participavam. Eu lembro que a
 963 gente ia aos cursos, a gente sempre estava envolvida nos cursos de aperfeiçoamento,
 964 e como a gente tinha essa possibilidade de ir para os encontros maiores, então a
 965 gente era multiplicador, né, a gente voltava trazendo as novidades, né, em matéria de
 966 ensino e aprendizagem, em matéria de aquisição de materiais, o que estava sendo
 967 lançado em questão de material didático, as tendências, né. Então, isso eu acho que
 968 era, que se continuou fazendo como os encontros, né, e possibilitando ampliar esse
 969 encontro da associação, dos membros da associação, dos representantes da
 970 associação, enfim, com outros representantes em outras associações e o Conselho
 971 Britânico, etc. Eu lembro que a gente conseguiu, eu escrevi uma carta, e a gente
 972 conseguiu a revista *Forum*, era uma revista que era muito interessante, com artigos,
 973 com ideias e sugestões de aulas, né, de atividades, e aí nós pedimos e era gratuito.
 974 Eu tenho lá ainda, preciso jogar fora [risos], tem lá guardadas algumas ainda, algumas
 975 não, bastante. Então, isso era importante e continua, quer dizer, continuava, né. Agora
 976 eu não sei, não tenho condições de dizer por que, como eu disse, agora que eu estou
 977 retomando como membro associado da APLIEPAR, né.

978 PESQUISADORA: Que sugestão, sugestões de agenda você faria para a associação
 979 hoje?

980 ANALUIZA: É como a gente estava... Acho que eu comentei isso, né. Eu acho que é
 981 uma questão de se reunir a diretoria e os associados e tentar trazer esses, trazer
 982 novamente o encontro, o EPLE, ter, se possível, um local para os associados que
 983 tenham interesse, que queiram consultar algum material, não sei onde estão esses
 984 materiais, o acervo que com o passar dos anos foi se ampliando, pra eles saberem, se
 985 quiserem vir pra cá ou fazer uma visita, saber onde que, né, onde estão esses
 986 materiais, onde estão alocados, porque... até por uma questão, como eu sou do tempo
 987 mais antigo, uma questão, assim, do olho no olho, né, de você poder, mesmo com a
 988 internet, vir e dizer, "Ah, eu gostaria de marcar, de conversar com alguém, com algum
 989 membro que tenha algumas sugestões, eu fiz na minha escola uma atividade que
 990 funcionou", pode ser feito isso nos encontros, né, nos EPLE, mas é mais difícil de
 991 todos os professores participarem, né. Se você tem um determinado lugar onde existe
 992 um acervo e que, daí, as pessoas poderiam visitar, né, e mesmo construir um *site*, né,
 993 porque agora tudo funciona com a internet, agora esse *site*, isso daí, lógico, implica
 994 em ter pessoas que ajudem, né, que façam. Os professores associados, a maior parte,
 995 são professores que têm a sua carga horária tomada quase total, né. É possível
 996 também fazer parcerias, né, tem os alunos da informática na universidade, então,
 997 entrar em contato com eles e dizer, 'Olha, nós precisamos', acho que hoje as pessoas
 998 estão interessadas em fazer alguma coisa, né. Tem essa questão da internet nas
 999 escolas, né, muitas escolas não tem acesso, algumas não têm computadores, outras
 1000 têm computadores, sala de informática, mas falta o principal, a internet. Então a
 1001 APLIEPAR pode ajudar a mostrar isso e cobrar. Alguns professores do ensino

fundamental e médio fizeram, conseguiram entrar no programa PDE, né, aí tem lá no *site* do governo as informações, mas não tem o acesso ao trabalho que o professor desenvolveu, a APLIEPAR pode ajudar nisso, nessa divulgação entre os professores, dentro disso daí, né, para o professor. Então, acho que é uma questão de dar uma chacoalhada (risos), vamos chacoalhar e... Porque capacidades todos têm, né, cada vez mais, com ideias aí, atualmente é muita informação, então a gente precisa cuidar disso pra não, aí também os professores ficam desnorteados, né, os alunos, professores que estão começando. O contato com outras associações do Brasil é importante, né, porque existe, depois que a APLIEPAR foi fundada, várias outras associações surgiram no Brasil, outros colegas promoveram encontros entre algumas associações, de representantes de outras associações, né, para haver uma maior integração com as outras, né, os problemas no fim são os mesmos (risos). Mas a importância de realizar esses encontros, eu acho que é mostrar o trabalho dos professores e os professores terem a possibilidade de apresentar as suas atividades, as suas inovações e dividir isso, né, com os colegas que às vezes não têm, o tempo é muito curto, então alguém apresentando ou dando aquela sugestão, você pensa, 'Ah, legal, eu vou fazer isso, né', e 'olha, saiu o dicionário tal e tal, tem o dicionário X, Y', para que eles tenham essas informações mais rapidamente, né. E tentar sempre, eu acho, estar ligado, presente junto ao governo, né, principalmente. Eu acho que é muito importante você se fazer representado e 'Olha eu aqui. Nós estamos aqui, nós somos uma associação', né, e mostrar, deixar a Secretária de Educação saber dessa associação, o que está sendo feito, o que foi feito. Acho que uma sugestão, trazer a história, com o seu trabalho, aí quando você terminar a sua dissertação, é dissertação?

PESQUISADORA: Tese.

ANALUIZA: Ah, tese, desculpa. Com a sua tese, você vai ter a oportunidade de mandar, entregar em mãos, esse negócio de mandar pelos correios, para a biblioteca, sabe... Eu quero, arranja um horário aí com o Secretário que eu quero falar com o Secretário de Educação ou o representante, coordenador, 'Olha, está aqui, este é o meu trabalho'. Porque, a questão de você mandar, vai para a universidade, pra Secretaria... Não, tem que ser olho no olho mesmo, de chegar e dizer, 'Nós somos uma associação' e estabelecer esse elo, né, eu acho que é possível, mas você tem que se fazer presente porque as pessoas... Existe a questão da propaganda, né (risos), propaganda é a chave. A Coca-cola, por exemplo, quer mais conhecida do que a Coca-cola? Mas você já viu alguma vez ela deixar de aparecer na televisão, nos meios de comunicação? 'Nós já somos conhecidos então, vamos ficar quietos, não precisa mais', muito engano, aí mais ainda. Então, eu acho que... E ela tem uma história, é uma história, tanto é que ela foi, vai ser título de tese. Então, houve essa, chegou-se a cogitar, né, de terminar a associação, né. É muito triste, eu achei isso, porque é o trabalho de todos, de todo mundo, não só das pessoas, de quem criou, mas de todos os diretores, os que deram continuidade nesse trabalho para a gente conseguir desenvolver e deixá-la, né, conhecida cada vez mais, né. E agora... Então, deixá-la conhecida na mídia, estar em contato com a mídia, rádio, jornais, porque não adiante você ter, fazer um *site* lindo maravilhoso ou uma *fan page* se você não está, se ela não está sendo conhecida e também estar *up to date*, né. Se você abre uma página, abre lá e está lá a última revisão há muito tempo, isso é muito... desagradável, né, para quem está a procura de novas informações. Eu acho que dá para ser feito mais ainda do que foi feito antigamente porque, como a gente falou, a tecnologia está toda aí. Naquela época era tudo muito mais difícil, era correspondência e telefone, telefone era caro. Hoje tem a facilidade da internet. Então, eu acho que a atual gestão deveria aproveitar dessa comunicação que está tão facilitada, né, por causa da internet, para dar um, um *up*, né, com os associados, que eu tinha falado, né, comentado, né. Agora é uma questão de sentar, montar e por em prática, né. Os jornais, nós temos os jornais da cidade que são muito representativos, né. A Folha de Londrina abrange não só o Estado, mas o Brasil. Então coloca uma nota, a gente

1057 sempre fazia e mandava também. Havia, agora é que estou lembrando, havia na
1058 Folha de Londrina uma parte, uma sessão que era Educação, então sempre tinha
1059 assuntos relacionados a isso e a gente utilizava esse espaço. Então colocar o
1060 endereço eletrônico da APLIEPAR, formas de contato, atuação. Eu acho que é por aí.
1061 Aqui na Universidade tem a rádio que pode dar um momento para incentivar a
1062 associação, para dar uma chacoalhada, acordar o gigante, modéstia a parte, né, que
1063 está adormecido (risos).

1064 PESQUISADORA: Analuiza, muito obrigada.

1065 ANALUIZA: Acho que é isso, né. E tomara que siga, que vá para frente, porque é
1066 muito triste embora a tecnologia esteja aí, a internet, o Google, o professor Google,
1067 mas não é por aí, nós temos que nos organizar como classe e promover educação,
1068 atualização. A internet não supre todas as necessidades. Isso é um tema que pode ser
1069 abordado em encontros que não precisam ser grandes, podem ser encontros, como se
1070 fazia, de um dia só, para que os professores tenham acesso a material, deem
1071 sugestões, discutam sua profissão e a educação, porque quanto mais pessoas,
1072 cabeças juntas, melhor, as ideias vão se juntando, né, e se complementam. Eu acho
1073 que é possível, só precisa por em prática. Porque as pessoas querem, eu sei que tem,
1074 eu mesma fui a procura e não consegui contato com a associação. E, sugestões de
1075 ações, eu já tive até pensando, porque eu vejo as coisas já pensando, com o intuito do
1076 que poder usar, né, no ensino. Então, aquele projeto lá do Luciano Huck, que ele
1077 pegou dos americanos, né, de soletrar...

1078 PESQUISADORA: O soletrando.

1079 ANALUIZA: Então, uma dessas, a associação poderia pegar uma coisa dessas e junto
1080 com outras associações apresentar e fazer uma coisa de inglês, né, para os alunos
1081 também porque os alunos da escola pública não gostam de estudar inglês, são poucos
1082 os que gostam, né. Há outros programas também que podem, que eles falam, mande,
1083 conversem com a gente, enfim mostrar que a associação existe, propor ações para ter
1084 essa interação por meio da internet e da mídia, não só deixá-la ali. E espero que a
1085 gente possa contribuir num próximo encontro aí, que deve acontecer, né, espero que
1086 aconteça.

1087 PESQUISADORA: A associação é muito importante e pode ser um espaço de muita
1088 atuação.

1089 ANALUIZA: Certamente.

1090 PESQUISADORA: Muito obrigada por sua participação, Analuiza.

1091 ANALUIZA: Eu é que agradeço e me fale dos resultados, entre em contato.

1092 PESQUISADORA: Entrarei.

Perguntas Adicionais

1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

ANALUIZA: Professora da rede estadual no Paraná e da UEL.

2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

ANALUIZA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Relação Profissional / Pessoal com as Demais Gestoras

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal ⁴	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)				
Telma Gimenez (1999-1990)	Colega no departamento de Letras na UEL.	Colega no departamento de Letras na UEL.		
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)	Colega no departamento de Letras na UEL.	Colega no departamento de Letras na UEL.		
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)	Inexistente.	Colega de profissão.		
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Inexistente.	Colega de profissão.		
Elaine Mateus (2001-2002)	Aluna no curso de graduação.	Colega de profissão.		
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)	Aluna no curso de graduação.	Colega de profissão.		
Adlanice Passos Lima	Inexistente.	Inexistente.		
Samantha Ramos (2005-2006)	Aluna no curso de graduação.	Colega de profissão.		
Juliana Tonelli (2007-2010)	Inexistente.	Colega de profissão.		
Raquel Gamero (2011-atual)	Inexistente.	Inexistente.		

⁴ Minha relação com as outras gestoras foi essencialmente profissional.

Local: Questionário enviado por e-mail

Data: 11/08/2014

🕒 Início: xxxx

🕒 Término: xxxx

Participante: Prof.^a Telma Gimenez

1093 PESQUISADORA: Em primeiro lugar, obrigada por aceitar participar do meu estudo a
1094 respeito da APLIEPAR. Com o propósito de traçar o perfil histórico e profissional da
1095 associação, preparei as perguntas abaixo. Sinta-se à vontade para acrescentar tópicos
1096 e/ou informações que julgar relevante.

1097 1. Comente sobre sua relação com a APLIEPAR. Onde, quando, por que/ para que
1098 começou essa relação?

1099 TELMA: Filiei-me à associação desde sua fundação, tendo testemunhado seu
1100 nascimento. Fui presidente da associação entre 1989 e 1990. À época, era professora
1101 no Departamento de Letras da UEL, atuando na área de inglês. Quando foi aberta a
1102 chamada para as eleições, montamos uma chapa e concorremos. Era chapa única. A
1103 associação entrava no seu segundo mandato, pois a primeira presidente fora a
1104 também colega de departamento, Analuiza Machado Rocha. A associação esteve,
1105 majoritariamente, sob a liderança de professoras universitárias. Nunca me desfiliei,
1106 embora há algum tempo, não tenha mais vivenciado atividades ligadas à associação.
1107 Eu diria que minha relação é de apoio.

1108 2. Comente sobre o contexto social, político, econômico e educacional, local e global
1109 da época em que você esteve a frente / envolvido(a) com a associação (referente à
1110 pergunta anterior).

1111 TELMA: No final da década de 80 havia uma movimentação, por parte do governo de
1112 estado, para retirada da língua inglesa do currículo, a partir de interpretação da LDB
1113 em vigor. Portanto, o clima não era favorável aos professores da educação básica
1114 (que constituíam a maioria dos associados) e a associação teve um papel importante
1115 na mobilização em favor de seu ensino. Não creio que o contexto fosse muito diferente
1116 do atual, embora houvesse maior engajamento de organizações que apoiavam os
1117 professores de inglês.

1118 3. Comente sobre as condições materiais e estruturais da associação à época em que
1119 você iniciou sua gestão? Em relação a equipamentos, mobiliário, instalação física.

1120 TELMA: Quando iniciamos não havia praticamente nenhuma infraestrutura para a
1121 associação e iniciamos praticamente do “zero”. Isto envolveu tanto campanha para
1122 filiação de associados, quanto busca de recursos e apoio para a associação. Não
1123 existia sede e os documentos ficavam na casa da presidente. Também o apoio de
1124 secretaria era precário. Buscamos parceria com a APP e conseguimos sediar a
1125 associação em uma sala cedida por eles. Emprestei móveis antigos que não estava
1126 utilizando. Organizamos atividades aos sábados para os professores e estabelecemos
1127 contato com outras associações. Mantivemos um boletim regular, enviados aos
1128 associados e com patrocínio do Banco Banestado e editoras. Com doações montamos
1129 uma pequena biblioteca. Organizamos o EPLE, em parceria com outras associações.
1130 Eu diria que naquela gestão implementamos ideias que tinham sido antes ventiladas
1131 mas não praticadas, bem como novas, sempre ampliando apoios. Não tínhamos
1132 equipamentos, exceto uma máquina de escrever também emprestada.

1133 4. Comente sobre os recursos financeiros e humanos da associação existentes no
1134 início da sua gestão.

1135 TELMA: Iniciamos com caixa zerado e depois de prestadas contas da gestão anterior
1136 conseguimos recuperar um pequeno saldo, porém a maior parte dos recursos foram
1137 conseguidos filiando novos associados e cobrando anuidades de quem já era sócio.
1138 Os documentos da associação devem conter as demonstrações financeiras, pois eram
1139 publicadas regularmente no boletim.

1140 Quanto aos recursos humanos, contávamos com o apoio da diretoria. A associação
1141 sempre operou com trabalho voluntário, centrado especialmente na presidência.

1142 5. Numericamente, você se recorda do quadro de associados da APLIEPAR durante
1143 sua gestão?

- 1144 TELMA: Não havia controle dos associados e me lembro que havia poucos. Ao final,
1145 tínhamos mais de 500.
- 1146 6. Com respeito às condições com as quais você iniciou sua gestão, gostaria de
1147 acrescentar algo?
- 1148 TELMA: Eu diria que assumimos a associação em um momento difícil, em que as
1149 equipes não viam a transição como continuidade. Este tom de oposição pode ter
1150 gerado mais dificuldades do que as naturalmente decorrentes da perda de energia em
1151 final de mandato. Iniciamos a gestão com muita esperança e desejo de realizar ações
1152 que tornassem a associação visível. Acho que conseguimos.
- 1153 7. Que planos a sua gestão teve para a associação?
- 1154 TELMA: Infelizmente não tenho mais os registros dos planos, mas na candidatura nos
1155 propusemos a várias ações. Uma delas, que implementamos, foi a revisão dos
1156 estatutos, para garantir um caráter mais regionalizado à associação, criando os
1157 núcleos. Minha experiência como ex-secretária da Associação dos Agrônomos do
1158 Paraná – Setorial de Londrina ajudou. Eu entendia que a associação teria que criar
1159 oportunidades de formação para os professores e ser um canal de expressão de sua
1160 vontade política em relação ao governo de Estado.
- 1161 8. Que ações foram implantadas em sua gestão?
- 1162 TELMA: Acho que listei acima, mas grande parte delas está relatada nos boletins.
- 1163 9. Foram encontradas dificuldades na sua gestão? Se sim, de que tipo? Comente-as.
- 1164 TELMA: As dificuldades foram mais relacionadas ao caráter amador da associação,
1165 em que o trabalho voluntário dava o limite das ações.
- 1166 10. Houve superação dessas dificuldades ou elas persistiram? Comente.
- 1167 TELMA: Minha lembrança é que foi uma gestão tranquila. Tivemos um ou outro
1168 desentendimento com pessoas envolvidas nas ações conjuntas, mas nada que
1169 afetasse o resultado final.
- 1170 11. Sua gestão se diferencia de outras? Se sim, em que medida?
- 1171 TELMA: Nossa gestão, por ter se dado no início da associação, teve esse caráter de
1172 contribuir para reduzir seu risco de mortalidade. Acho que as ações que
1173 empreendemos deram visibilidade à associação e marcaram uma opção preferencial
1174 pelos professores da rede pública de ensino. Outras associações (como BRAZ-
1175 TESOL) assumiram preferência pelo setor privado.
- 1176 12. Na sua opinião, qual o papel de associações como a APLIEPAR na sociedade?
- 1177 TELMA: De 1989 para cá muita coisa mudou. A internet, por exemplo, transformou as
1178 possibilidades de uma associação servir como elo de ligação entre profissionais. Um
1179 dos papéis de uma associação pode ser o de criar identidades profissionais, senso de
1180 pertencimento. Com *facebook* e outras mídias sociais, essas identidades são
1181 (re)criadas constantemente, e faz pouco sentido uma associação apenas querer ter
1182 esse papel. Penso que um dos papéis da associação é ser porta-voz de uma categoria
1183 profissional e ela poderia posicionar-me publicamente a respeito de várias questões
1184 ligadas à educação em língua inglesa e em relação à própria língua inglesa. Como faz,
1185 por exemplo, a associação TESOL nos Estados Unidos, com seus “position
1186 statements”. A associação poderia também ser mais propositiva, com indicações para
1187 políticas de ensino de inglês e de formação dos professores, além de juntar-se a
1188 outras entidades que batalham por causas comuns da educação. A associação
1189 poderia assumir-se mais como política. A associação poderia ser um *think tank*, com
1190 ouvidos para o que pensam e querem os professores do Paraná.
- 1191 13. Você acredita que a APLIEPAR tem cumprido esse papel? Comente.
- 1192 TELMA: Na atualidade a associação não tem mais visibilidade. Voltamos praticamente
1193 ao momento inicial quando havia a ameaça de contribuir para as estatísticas de
1194 mortalidade de associações. Como associada não recebo mais notícias, embora
1195 esteja seguindo-a no *facebook*. Parece haver total desinteresse pelo seu destino.
1196 Neste sentido, não creio que venha cumprindo esse papel.
- 1197 A associação precisa se reinventar.
- 1198 14. Que sugestões você faz de agenda para a associação?

- 1199 TELMA: a) Incrementar o uso da internet como ferramenta de contato com associados
1200 (boletins frequentes); b) Redefinir o que seja associado; c) Colaborar com outras
1201 organizações com fins similares em ações conjuntas (não ficar duplicando atividades);
1202 d) Criar condições para que a liderança seja mais distribuída.

Perguntas Adicionais

1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

TELMA: Professora universitária.

2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

TELMA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Relação Profissional / Pessoal com as Demais Gestoras

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)	Colega de departamento e ex-professora	Colega de departamento e ex-professora	inexistente	Inexistente
Telma Gimenez (1999-1990)	Xxxxxx	xxxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxx
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)	Colega de departamento	Colega de departamento	Cunhada, próxima	Cunhada, próxima
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)	Não a conhecia	Colega de depto.	inexistente	Próxima
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Não a conhecia	Colega de profissão	inexistente	Próxima
Elaine Mateus (2001-2002)	Não a conhecia	Colega de depto.	inexistente	Próxima
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)	Não a conhecia	Colega de profissão, aluna de curso de extensão e especialização	inexistente	Neutra
Adlanice Passos Lima	Não a conhecia	Colega de profissão	inexistente	Neutra
Samantha Ramos (2005-2006)	Aluna de graduação	Colega de profissão, aluna de especialização, mestrado e doutorado	inexistente	Próxima
Juliana Tonelli (2007-2010)	Não a conhecia	Colega de profissão	inexistente	Neutra
Raquel Gamero (2011-atual)	Inexistente	Aluna na pós-graduação/colega no departamento	inexistente	Próxima

Local: Via Skype

Data: 27/11/2013

⌚ Início: 09:00

⌚ Término: 09:52 (Duração – 52:00:00)

Participante: Prof.^a Kilda Maria Prado Gimenez

1203 PESQUISADORA: Bom dia Kilda. Em primeiro lugar, obrigada por me conceder esta
 1204 entrevista a respeito da APLIEPAR. Meu objetivo é traçar o perfil histórico e
 1205 profissional da associação, com foco no desenvolvimento identitário profissional dos
 1206 professores associados. Baseada na análise de discurso foucaultiana, eu tenho como
 1207 propósito fazer um estudo arqueogenealógico e ético. Para isso, eu lhe farei algumas
 1208 perguntas. Sinta-se à vontade para acrescentar tópicos e/ou informações que você
 1209 julgar relevante.

1210 KILDA: Que ótimo. Esse seu trabalho é para o mestrado ou doutorado?

1211 PESQUISADORA: Para o doutorado.

1212 KILDA: Você faz com a Simone, certo? E o mestrado foi com ela também?

1213 PESQUISADORA: Sim, fiz o mestrado com ela e agora estou desenvolvendo o
 1214 doutorado.

1215 KILDA: E, escuta, como está a associação? Ela ainda está ativa? Quem está à frente?

1216 PESQUISADORA: Sim, está ativa. A presidente atual é a Raquel Gamero.

1217 KILDA: Ah, tá.

1218 PESQUISADORA: E a associação está com sua sede junto ao NAP na UEL.

1219 KILDA: Ah, sim, certo.

1220 PESQUISADORA: E eu me interessei por estudar, analisar o histórico da associação e
 1221 o papel que ela vem desempenhando na formação dos professores. E como você
 1222 esteve à frente da associação em duas gestões, acho que você terá contribuições
 1223 para meu estudo.

1224 KILDA: Ótimo, será um prazer.

1225 PESQUISADORA: Bom, primeiramente eu gostaria que você comentasse um pouco
 1226 sobre a sua relação com a APLIEPAR. Como começou, onde, quando, por que.

1227 KILDA: Olha, recentemente ou mais que recentemente, há mais ou menos 10 anos eu
 1228 não devo ter relação alguma com a APLIEPAR, devido ao rumo que tomei na vida de
 1229 me aposentar. Eu me aposentei há quase quatro anos e realmente não tive mais
 1230 contato com o meio acadêmico, mudei de cidade, quase moro mais fora de Londrina,
 1231 até mesmo fora do Estado do Paraná. Então essa relação atualmente tem sido mesmo
 1232 totalmente não existente, inexistente, né. Mas, o começo da minha relação com a
 1233 APLIEPAR, foi plenamente intenso. Assim, uma relação de paixão, de vontade de
 1234 mudar o *status quo* da nossa, do nosso ambiente, que era o ambiente do professor de
 1235 inglês, né. Na época, foi assim de uma dedicação bem grande e mais mesmo de
 1236 paixão, eu diria. Eu acho que foi uma grande paixão, um grande idealismo de poder
 1237 levar aos professores de inglês do Paraná uma oportunidade de crescimento, de
 1238 desenvolvimento profissional, de mais amor ao trabalho deles. Eu acho que eu diria
 1239 isso sobre minha relação com a APLIEPAR, dois momentos bem distintos, um de
 1240 grande paixão, de dedicação e agora, um momento de total desligamento, né. Eu
 1241 estou hoje um pouco cansada, esgotada do ambiente de trabalho, de sala de aula e
 1242 mais voltada para outra área do inglês que é a tradução.

1243 PESQUISADORA: Você foi presidente da associação em duas gestões...

1244 KILDA: Isso.

1245 PESQUISADORA: O que te levou a propor uma candidatura, a se interessar por gerir
 1246 a associação?

1247 KILDA: Então, eu até busquei aqui, ei tive que buscar nos meus arquivos também
 1248 porque a minha memória já não me ajudava mais. Eu não lembrava quando
 1249 exatamente eu tinha sido presidente da associação (risos). Eu vi aqui que eu fui eleita
 1250 pra minha primeira gestão no biênio 91-92. Nesse momento eu já tinha uma escola
 1251 particular de inglês e trabalhava na Universidade Estadual de Londrina, era professora
 1252 ali, e tinha uma grande afinidade com a Telma Gimenez, que tinha sido presidente da
 1253 associação na gestão anterior à minha. Também era minha colega de trabalho Maria

1254 Regina Silveira dos Reis. Eu vi que a Elaine Mateus e Helena Maria Moura também
 1255 eram membros dessa associação e extremamente ativas nessa associação. E eram
 1256 todas, Elaine Mateus era, tinha sido minha aluna também e acho que estava recém-
 1257 formada no curso de Letras e trabalhava comigo na minha escola de inglês. Eu acho
 1258 que essa afinidade com as pessoas que trabalhavam ali e realmente a paixão pelo que
 1259 eu fazia como professora de inglês, essas duas coisas me incentivaram a aceitar.
 1260 Porque eu acho que eu fui convidada, não foi assim uma candidatura que alguém, que
 1261 eu me dispus e falei, “Eu quero”. Foi assim mesmo uma motivação devido ao ambiente
 1262 que vivíamos ali, todas membros da APLIEPAR. Acho que isso que me levou. Vou
 1263 confessar que exatamente eu não me lembro como que aconteceu de eu me tornar
 1264 presidente da APLIEPAR. Foi mesmo a conversa entre amigas pra que isso ocorresse.
 1265 Acho que foi um convite da Telma e eu aceitei concorrer devido a tudo isso.

1266 PESQUISADORA: E você se lembra como era o contexto social, político, econômico e
 1267 educacional daquela época, no período de 91 a 94? Como estava a profissão docente
 1268 naquele contexto?

1269 KILDA: Olha, era um contexto muito triste, eu diria. Porque... Eu até li aqui em uma
 1270 das minhas cartinhas, mensagens para os professores. Nós não tínhamos o que tem
 1271 hoje, hora para estudo na escola pública...

1272 PESQUISADORA: Hora atividade, né.

1273 KILDA: Hora atividade que chama, não é isso? Nós não tínhamos isso. Tínhamos
 1274 acabado de passar, acho que ainda estávamos passando por uma lei que dizia que o
 1275 inglês era opcional, que a língua estrangeira era opcional. Então, estava aquele caos
 1276 de escola que dava aula de inglês só na, no terceiro ano da escola média, outras
 1277 davam aula só no primeiro. Então, o aluno, às vezes, corria o risco de passar pela
 1278 formação de escola Fundamental e Média sem ter tido aula de inglês, sem ter tido aula
 1279 de língua estrangeira, né. Então, os professores trabalhavam realmente 40 horas em
 1280 sala de aula. E nós lutávamos na APLIEPAR, né, para poder dar cursos de
 1281 capacitação, de atualização, de metodologia, enfim... Acho que também era o auge da
 1282 Abordagem Comunicativa e a gente tinha a certeza que as escolas públicas, a grande
 1283 maioria, né, os professores não tinham acesso nenhum à bibliografia sobre métodos
 1284 de ensino. Então, acho que a APLIEPAR estava ali voltada pra isso, pra trazer o
 1285 mundo acadêmico realmente de pesquisa, de conhecimento pra dentro da sala de
 1286 aula. E eu acho que nós trabalhamos muito pra escola pública, para os professores da
 1287 escola pública, né, mais do que para a escola particular, para as escolas de idiomas,
 1288 embora os nossos sócios, da APLIEPAR, viessem desses três ambientes, né, a escola
 1289 pública, a escola particular e a escola de idiomas. Mas a gente... Eu me lembro, né, a
 1290 minha luta, a minha dedicação era para chegar até os professores das escolas
 1291 públicas, né. Que tinham uma escassez de horas, eles não tinham hora pra fazer nada
 1292 com a gente. Então, era mesmo difícil porque a gente tinha que contar com a boa
 1293 vontade, com a disposição física e mental do professor da escola pública de vir aos
 1294 nossos encontros, aos nossos cursos de atualização num sábado à tarde, num
 1295 domingo de manhã, né. Tinha escassez de espaço também. Nós não tínhamos a
 1296 nossa sede. Então, nós contávamos com espaços cedidos pelas pessoas para que
 1297 nós pudéssemos encontrar esses professores. Então, acho que essa foi uma grande
 1298 dificuldade na associação. Essa situação do professor não ter carga horário para se
 1299 aprimorar. Para chegar até um encontro não tinha nenhum recurso financeiro, todos
 1300 eles dependiam da própria, do seu próprio recurso financeiro para poder chegar a
 1301 algum encontro, a algum congresso. Então, era uma situação bem, um contexto de
 1302 trabalho muito árduo, eu diria. Eu me lembro muito bem de ter ido a Curitiba logo no
 1303 início da minha gestão, quer dizer, da minha segunda gestão. Eu fui a Curitiba para
 1304 encontrar o pessoal de lá, que tinha intenção de criar uma setorial da APLIEPAR em
 1305 Curitiba, e me lembro de ter saído de lá um pouco aborrecida porque um determinado
 1306 professor sonhava que a APLIEPAR fosse tipo um clube, né, onde os professores
 1307 tivessem uma piscina, um lugar pra churrasco, né. E nós tivemos então esse
 1308 desentendimento porque eu dizia pra ele... Ah, e ele achava também que a associação

1309 estava fazendo muito pouco para os professores porque eles não tinham um lugar
1310 para o seu lazer no final de semana. E eu então falei que a gente cobrava tão pouco a
1311 anuidade do professor, para muitos até... Acho que era 10% de um salário mínimo
1312 para anuidade, veja só. Hoje seria pagar 80 reais mais ou menos para um ano de
1313 participação na associação. Eu lembro de ficar super chateada porque com um valor
1314 desses jamais a gente conseguiria montar um clube, uma piscina (risos)...

1315 PESQUISADORA: Uma sede desse porte, né.

1316 KILDA: E porque até mesmo 10% do salário mínimo naquela época para muitos
1317 professores era muito dinheiro. A gente tinha dificuldade para conseguir isso. Muitos
1318 dos sócios que a gente conseguiu vinham de oportunidades que tínhamos de
1319 encontrá-los em alguns cursos e era sempre assim naquela época, davam um cheque
1320 pré-datado para o próximo, para ser descontado no salário do mês seguinte porque
1321 nem mesmo naquele mês, imediatamente você poderia descontar. O valor da
1322 anuidade da APLIEPAR. Então, veja que era um contexto econômico muito difícil e a
1323 participação quando envolvia deslocamento para uma outra cidade para estar em um
1324 curso, um *workshop* que a gente desse era complicado. Eu me lembro que a gente
1325 tinha um programa muito legal que era o de imersão. Nós fazíamos lá em Termas de
1326 Jurema e acho que os que conseguiam participar era graças ao empenho da cunhada
1327 dos donos do Termas de Jurema, que conseguia um belo de um desconto para esses
1328 dias em Termas de Jurema. Então, saía baratinha e aí podíamos contar com a
1329 presença dos professores. Mas tudo era economicamente difícil, muito difícil
1330 economicamente, fisicamente por conta do excesso de trabalho dos professores
1331 naquela época, sem hora atividade pra nada. E, nesse sentido, a APLIEPAR lutou
1332 muito junto com os professores para conquistar esse, esse benefício, esse direito, né.
1333 O acesso também à APLIEPAR... Naquela época nós não tínhamos *internet*, não
1334 tínhamos *skype* (risos), não tínhamos *chat*, não tínhamos nada para marcar conversas
1335 online com os nossos membros, com nossos associados, né. Não tínhamos nenhum
1336 meio eletrônico de contato com nossos associados. Então, era complicado, mas era
1337 prazeroso e muito (risos).

1338 PESQUISADORA: E o contexto político com relação ao ensino de línguas estrangeiras
1339 e formação de professores no contexto do Estado do Paraná e nacional ou
1340 internacional daquela época. Você se lembra? Além da questão da lei que tornava o
1341 ensino opcional como você mencionou.

1342 KILDA: Então, essa questão política eu estou tentando achar aqui em algum lugar
1343 porque eu realmente... Deixa-me ver onde está escrito isso. Olha, eu tenho aqui um
1344 boletim da APLIEPAR escrito de julho a agosto de 91 onde eu faço este comentário.
1345 “É uma questão de orgulho ter recebido uma resposta positiva do Estado...” O Estado
1346 no caso é o Estado do Paraná. “[...] em relação ao que nos causou desapontamento e
1347 preocupação há alguns meses atrás. A língua estrangeira está de volta às escolas
1348 públicas e o concurso aberto a todos.” Então, é o que eu posso dizer do contexto da
1349 língua estrangeira. Aqui, eu digo de julho a agosto de 91, e eu estava feliz, a
1350 APLIEPAR estava feliz porque a língua inglesa estava de volta às escolas públicas. Eu
1351 acho que tem a ver com aquilo que eu já comentei de que era opcional a oferta, eram
1352 poucas horas de ensino de língua estrangeira, há muito não se fazia concurso para
1353 professores. Mas a minha memória (risos), querida, não me deixa te dar mais detalhes
1354 sobre isso.

1355 PESQUISADORA: Tudo bem. Esse indicativo que você me dá já é um ponto de
1356 partida para pesquisar mais sobre esse momento. Você mencionou os associados,
1357 muitos deles professores da escola pública, das dificuldades por eles enfrentadas,
1358 enfim. Você se recorda numericamente do quadro de associados da APLIEPAR nas
1359 suas gestões?

1360 KILDA: Olha, não sei precisar o número. Mas, nós tivemos, assim, um bum de
1361 associados nessas duas gestões minhas. Eu não diria que era por mim, pelos meus
1362 belos olhos (risos), mas foi o seguinte. Logo que eu assumi a gestão, o governo do
1363 Paraná estava com um programa que era promovido pelo Cetepar que era o centro de

treinamento de educação do Paraná, algo assim, não sei exatamente o significado da sigla. E o Cetepar, então, promovia esses cursos, né, possibilitava cursos de... Naquela época, acho que se chamava curso de aperfeiçoamento para professores. E foi, então, nessas minhas duas gestões que eu entrei em contato com o Cetepar, foi também uma questão de conhecer pessoas lá dentro que eram minhas conhecidas, me abriram esse caminho. Então, em nome da APLIEPAR, eu andei o Paraná quase que INTEIRINHO. Grandes e pequenas cidades do Paraná, minúsculas cidades, nós dávamos esses cursos promovidos pelo governo do Paraná. Eu recebi, eu era paga pelas aulas e convidava vários colegas. A Gigi foi muito. Na época eu tinha uma sócia na minha escola particular. Então, era simplesmente montar um curso e propor. Os professores não pagavam por esses cursos, nós que ministrávamos as aulas recebíamos e eram cursos de finais de semana. Então, eu andei por Cascavel, Umuarama, Cianorte, Pato Branco, União da Vitória, foram muitas cidades. Eu recordo de uma vez ter escrito o boletim da APLIEPAR que, quando nós assumimos a gestão, acho que não chegávamos a 100 associados e que eu estava entregando a associação depois da minha segunda gestão, também me lembro, com quase 400 associados. Porque a gente ia dar esses cursos em todas essas cidades e eu aproveitava para promover a APLIEPAR. Era uma grande oportunidade que a gente tinha para promover a APLIEPAR. Os cursos não eram da APLIPAR, eram do Cetepar, que era um órgão do governo. Mas a gente ia com a bandeira da APLIEPAR na frente, né. A gente se apresentava como presidente da APLIEPAR, já fazia aquela propaganda, se comprometia a mandar os boletins para os associados, se comprometia a mandar material didático para todo mundo, sugestões de aulas. Então, eu sei que de menos de 100 nós chegamos a quase 400. Foi, assim, MARAVILHOSO (risos).

PESQUISADORA: Foi um aumento bastante significativo.

KILDA: É, foi muito legal. Nós saíamos desses cursos de final de semana com uma pilha de cheques pré-datados para o mês seguinte, para o próximo salário do professor. Era uma adesão, assim, de quase 100% dos participantes dos cursos, que se associavam depois dos nossos encontros. Foi uma época, eu chamaria de uma época de ouro da APLIEPAR por conta desse alcance que nós tivemos, né.

PESQUISADORA: Você mencionou algumas dificuldades dos professores e mencionou também o fato da APLIEPAR não ter uma sede.

KILDA: É, era uma grande dificuldade.

PESQUISADORA: E como eram, assim, as outras condições materiais, estruturais da associação na sua gestão. Com relação a equipamentos, mobiliário, o que a associação tinha de recursos materiais?

KILDA: Olha, era realmente muito pobre a nossa associação. Eu me lembro que quando eu assumi me foi informado que era uma sede itinerante, né, ia de lá pra cá (risos). Quando eu assumi me parece que a Telma tinha conseguido uma sala junto ao sindicato dos professores, se não me engano. Depois houve uma época que a gente conseguiu uma salinha no núcleo regional de ensino. Mas era muito difícil porque nós não tínhamos uma verba pra pagar uma secretaria, os membros da diretoria eram todos professores, né, todo mundo tinha que dar aula. Então, nesses lugares, foi um entendimento meu, a disponibilidade da biblioteca, nós tínhamos uma boa biblioteca, até que para começo da associação, as gestões anteriores conseguiram muitas doações com o Conselho Britânico e... A biblioteca era muito legal, a biblioteca da APLIEPAR, para o tamanho dela e o espaço que a gente tinha. Mas, então, nesses lugares onde conseguimos que fosse cedido espaço, que era a associação de professores e depois o núcleo regional, nós não tínhamos uma pessoa, não tínhamos gente para estar lá atendendo os professores da escola pública, caso alguém aparecesse. Então, eu tomei uma decisão que eu me lembro bem das minhas palavras, "Alguns vão dizer que estou me aproveitando da associação para benefício próprio, mas eu prefiro que pensem mal de mim mas que eu possa fazer alguma coisa que eu considere boa", e eu tomei a decisão de levar a associação para dentro da

1419 minha escola particular de inglês (risos). Eu cedi, dentro da minha escola, um, uma
1420 sala e ali pelo menos eu tinha a secretária da minha escola que podia atender quem
1421 aparecesse por ali, eu tinha telefone da minha escola que podia ser usado. Então, eu
1422 arrisquei e nunca ouvi falar, mas eu tenho certeza que isso acontece, muitas pessoas,
1423 algumas pessoas, sei lá, podem ter dito que eu usei a associação para promover a
1424 minha própria escola. Mas, em nenhum momento eu me arrependi de ter feito isso
1425 porque ali eu tinha uma máquina Xerox, eu tinha máquina de escrever, na época não
1426 era computador (risos), depois passei a ter o computador da escola. Mas a estrutura
1427 da APLIEPAR era paupérrima, paupérrima mesmo. Todos da APLIEPAR dependiam
1428 mesmo da boa vontade dos outros de cederem alguma coisa para nós. Depois, com
1429 esse dinheiro dos membros nós pudemos comprar alguma coisa, mas nem me lembro
1430 o que nós compramos. Mas provavelmente compramos alguma coisa, porque foram
1431 tantos associados que foram se filiando, creio que a gente tenha comprado alguma
1432 coisa. Depois da minha gestão novamente a APLIEPAR chegou até a alugar, mas
1433 continuou na minha escola e alugou. Eu cobrava um aluguel da associação bem
1434 simbólico. Nós não tínhamos muitos recursos não.

1435 PESQUISADORA: E os recursos financeiros. Havia alguma fonte além das anuidades.

1436 KILDA: Não, só as anuidades. Estou me lembrando agora que quase todo o dinheiro
1437 era gasto para fazer o boletim. É isso mesmo (risos). Estou me lembrando bem disso.
1438 A gente gastava uma fortuna mandando pra gráfica o boletim para ser impresso e
1439 depois gastávamos enviando pelos correios para todos os sócios no Paraná inteiro.
1440 Mandávamos para outras universidades em outros Estados, outras associações. É
1441 isso mesmo. O que a gente conseguia, uma anuidade, uma anuidade, imagina, que
1442 hoje equivale a 80 reais, gastávamos com correios e a impressão do boletim de
1443 notícias. Era isso o dinheiro que nós tínhamos.

1444 PESQUISADORA: Com relação às condições materiais e financeiras com as quais
1445 você iniciou e conduziu sua gestão, tem algo que você gostaria de acrescentar?

1446 KILDA: Não, resumidamente era isto. Não tínhamos um local adequado, pelo menos
1447 eu não considerava adequado, até que resolvi trazer pra dentro da minha escola.
1448 Tínhamos que trabalhar mesmo nos finais de semana porque todo mundo tinha,
1449 ninguém estava ali exclusivamente pela APLIEPAR, para a APLIEPAR, cada um tinha
1450 suas outras obrigações. Então, eram condições bem precárias. Eu acho que quem
1451 passou pelo início da APLIEPAR, não sei hoje como está, só mesmo com muita
1452 paixão (risos) porque não tinha nenhum benefício financeiro pra ninguém, nenhuma
1453 regalia com relação a nada. Então, estas foram dificuldades, sim.

1454 PESQUISADORA: Que planos você tinha para sua gestão na associação?

1455 KILDA: Olha, eu também busquei aqui e achei o meu discurso de posse, né, (risos). E
1456 acho que o que escrevi, o que eu falei no meu discurso era bem o que eu queria
1457 mesmo. Esse desafio lançado de prover experiências para exploração ao campo do
1458 pensar, agir e interagir dos nossos alunos. Eu queria... Eu acho que a APLIEPAR
1459 estava ali pra mostrar... tirar, mudar o que acreditava-se ser o professor na época, né.
1460 Era bem isso aqui também de um texto que eu tinha lido num livro, onde ele dizia
1461 assim, "Se favelado... Se você quer mesmo saber o que eu acho da escola, eu vou lhe
1462 dizer a verdade não serve pra nada. Aqui a gente aprende a fazer algumas coisas com
1463 números e a falar como gente diferente. Mas logo que a gente sai daqui a gente
1464 esquece tudo rapidinho". Eu acho que era isso que se passava, que se acreditava que
1465 a escola fosse mesmo, algo pra se aprender, fazer rapidinho e sair daqui logo, né. E,
1466 então, eu me propus como presidente de que eu tinha que andar mesmo o Paraná
1467 inteiro mudando essa ideia do que é uma universidade, do que é uma escola. Eu
1468 acreditava que o inglês podia fazer a diferença na vida das pessoas e que o professor
1469 também podia ser diferente, fazer a diferença, né, na vida dos outros, o professor de
1470 inglês. E, eu acho que ele podia fazer isso a partir das experiências em sala de aula,
1471 fazer agir e interagir. E esse foi meu grande sonho e uma grande realização como
1472 presidente da APLIEPAR nessas duas gestões. Porque pensando no que eu fiz, eu
1473 acho que eu toquei muitas pessoas nesses cursos por onde eu andei. Embora sendo

1474 remunerada pelo Cetepar, a minha paixão era saber que eu levava para esses
1475 professores uma maneira diferente de ver a escola, de ver o aluno e... Acho que
1476 consegui um pouco (risos). Acho que consegui sim. Eu olho pra trás e acho que foi
1477 bom, foi muito bom. E era um orgulho pra mim estar na sala de aula, o tempo todo
1478 falando o quanto seria bom para esse professor ter acesso, fazer parte de uma
1479 associação de professores. Dizendo o tanto que nós, da APLIEPAR, estávamos
1480 empenhados em chegar a esse professore, proporcionar a ele ideias e meios para
1481 aprender um pouco mais e fazer a diferença em sala de aula.

1482 PESQUISADORA: Kilda, você comentou que dava esses cursos de aperfeiçoamento
1483 pelo Cetepar e comentou também de um curso de imersão promovido pela APLIEPAR
1484 em Termas de Jurema. Além desse último, que outras ações foram feitas pela
1485 associação na sua gestão?

1486 KILDA: Bom, então. Nós tínhamos esses cursos do Cetepar, que não eram
1487 promovidos pela associação, mas ajudavam na divulgação, a dar visibilidade a ela.
1488 Tínhamos os boletins da APLIEPAR para todos os associados, fazíamos junto com o
1489 Termas de Jurema esses cursos de imersão, né. Eu acho que foi muito bacana, na
1490 gestão anterior à minha se não estou enganada, a APLIEPAR conseguiu que o
1491 Conselho Britânico ofertasse por alguns anos, uma bolsa de estudo para um curso de
1492 inglês de verão na Inglaterra para os membros da APLIEPAR. A APLIEPAR que
1493 estabelecia os critérios para seleção e o ganhador recebia esse curso de verão com
1494 tudo pago pelo Conselho Britânico. Eu acho que isso foi uma coisa FANTÁSTICA que
1495 a APLIEPAR conseguiu para seus sócios. Acho que foram, não sei precisar, mas com
1496 certeza por 6 anos seguidos nós conseguimos mandar um sócio, pelo menos um por
1497 ano. Eu acho que teve ano de mandarmos mais que um sócio, premiado com essa
1498 viagem, com esse curso de verão na Inglaterra. Nós conseguimos também, acho que
1499 por agência de intercâmbio, por dois anos, a EF, uma bolsa de estudos para que a
1500 APLIEPAR selecionasse alguém para usufruir dessa bolsa nos Estados Unidos. Acho
1501 que uma outra coisa que nós conseguimos que era muito boa mesmo foi o aumento
1502 do número de... O acervo da biblioteca da APLIEPAR era riquíssimo porque todos os
1503 anos, várias vezes ao ano, nós recebíamos doações de editoras e de outras
1504 instituições. Acho que isso foi algo muito bom que conseguimos na APLIEPAR, que foi
1505 implantado, esse acervo, a biblioteca disponível para nossos associados. Foi algo
1506 muito bacana. Além de poder também fazer várias doações de livros para os nossos
1507 associados. Acho que isso também fazia parte da nossa intenção de levar
1508 conhecimento para o professor de inglês, que na época acho que estava restrito à sala
1509 de aula e à formação básica da licenciatura. Não se ouvia falar em professor da escola
1510 pública que tivesse uma pós-graduação. Então, o acesso à biblioteca da APLIEPAR
1511 era algo muito bom na nossa gestão, era um recurso para o professor.

1512 PESQUISADORA: Eu tenho uma pergunta sobre as dificuldades enfrentadas na sua
1513 gestão. Acho que você mencionou algumas coisas no decorrer da sua fala. Há alguma
1514 coisa que você gostaria de acrescentar a respeito das dificuldades enfrentadas?

1515 KILDA: Acho que tinha também uma dificuldade pessoal. Eu nunca fui uma pessoa
1516 totalmente, totalmente não. Eu nunca fui uma pessoa organizada. Eu sou
1517 extremamente desorganizada. Nunca fui uma pessoa preocupada com aspectos
1518 burocráticos. Então, eu tive dificuldades no começo porque eu vinha com aqueles
1519 recibos que eu tinha emitido e eu anotava em pedacinhos de papel e vinha com o
1520 dinheiro e colocava um clips. Quase deixei louca a nossa tesoureira porque eu não
1521 tinha nenhum controle financeiro e a coitada tinha que puxar da memória, tentar me
1522 fazer lembrar, "De onde veio esse dinheiro? Quem te pagou? Quem não pagou? Com
1523 o que você gastou isso? E essa notinha aqui de gasolina, foi pra onde?" Era uma
1524 pessoa, nossa tesoureira era FANTÁSTICA, super cuidadosa com tudo. E eu devo ter
1525 deixado a tesoureira muito louca várias vezes porque eu não tinha organização
1526 nenhuma, nenhuma, nenhuma. Eu também detestava fazer atas de reuniões. Então,
1527 acho que foi muito, assim, um estilo caseiro que pode também ter significado
1528 complicações em alguns momentos porque não fazia ata, esquecia de pedir assinatura

1529 das pessoas que estavam nas reuniões. Então, acho que era uma dificuldade
1530 trabalhar, ter uma presidente não organizada dentro da associação. Extremamente
1531 folgada, relaxada, desleixada. Deve ter sido muito difícil, não pra mim, mas para as
1532 minhas colegas da diretoria.

1533 PESQUISADORA: Você acha que sua gestão se diferencia em algum aspecto de
1534 gestões anteriores? Se sim, que aspectos são diferentes?

1535 KILDA: Deixe-me ver. Acho que não. É uma pergunta difícil. Acho que eu segui a linha
1536 mesmo de trabalho que vinha sendo desenvolvida. A questão de bolsa de estudo, por
1537 exemplo, acho que foi um prosseguimento do trabalho da gestão anterior. O curso de
1538 imersão também, acho que foi pensado, foi um trabalho da gestão anterior. O que teve
1539 de diferente foram esses cursos do Cetepar que eu levei o nome da APLIEPAR para
1540 esses cursos todos. Mas, acho que segui mesmo o trabalho das gestões anteriores,
1541 que se não me engano foram duas, né.

1542 PESQUISADORA: Isso. A primeira foi da Analuiza e a seguinte, da Telma Gimenez.

1543 KILDA: A parte da informalidade (risos) pode ter sido diferente, né, porque Telma
1544 Gimenez é extremamente organizada. Então, acho que eu baguncei um pouco. Posso
1545 ter sido diferente nesse sentido (risos), de eu ter bagunçado um pouco. Acho que na
1546 estrutura, na rigidez, nas datas para convocação... Acho que se olhar na parte
1547 organizacional, eu devo ter falhado muito nisso.

1548 PESQUISADORA: Kilda, na sua opinião qual é o papel de organizações profissionais
1549 como a APLIEPAR na sociedade?

1550 KILDA: Olha... Acho que é fortalecer, dar forças a quem precisa, né. Eu acho que
1551 fortalecer no sentido de apoio moral, apoio intelectual, né. Eu acho que isso, isso é
1552 muito bom em uma associação. Ter esse apoio intelectual, essa parte que às vezes
1553 não se tem acesso, não se tem condições financeiras de uma associação que está ali,
1554 não gratuitamente, né, porque você paga uma associação, né, você tem a despesa
1555 com a anuidade. Mas eu acho que a associação está ali para ajudar intelectualmente,
1556 isso eu acho que é importante. Ela te dá forças em uma luta de classe. Acho que
1557 realmente quando você tem um grupo de pessoas assinando uma carta, pedindo
1558 alguma coisa, isso de certa forma pode...deixar o inimigo um pouco receoso. "Opa,
1559 não é só a professora Kilda que está escrevendo. É a professora Kilda e todos os seus
1560 membros, dessa associação que estão pedindo isso". A associação tem essa força de
1561 lutar e conquistar coisas para a classe, para o grupo. Então, acho que o papel é esse
1562 mesmo, é dar força em momentos de necessidade, dar suporte, fornecer recursos e
1563 buscar os objetivos do grupo. Seja porque eu não tenho outro acesso além do que
1564 você está me proporcionando aqui nessa associação ou porque eu não tenho meios
1565 de chegar onde eu quero chegar sozinha, preciso de alguém. Eu tenho essa visão
1566 mais idealizada, não tenho uma visão muito burocrática não, viu Alcione. E fico
1567 emocionada de pensar que é desse jeito que eu vejo um grupo de pessoas.

1568 PESQUISADORA: E você acredita, Kilda, que na sua gestão e, de acordo com o que
1569 você conhece de gestões anteriores e posteriores, a APLIEPAR cumpriu, tem
1570 cumprido esse papel?

1571 KILDA: Olha, eu vou lhe confessar que eu fiquei tão distante da APLIEPAR. Há tanto
1572 tempo eu estou distante da APLIEPAR que eu não tenho condições de lhe dizer se a
1573 APLIEPAR tem cumprido esse papel atualmente. Logo nas gestões posteriores à
1574 minha, nas primeiras gestões, eu lembro de um fato de briga, de gente querendo
1575 destituir presidente, de gente querendo, é... Como chama? Impossibilitar a candidatura
1576 de outro. Acho que isso pode ter sido um fator para que eu não mais me envolvesse
1577 com a APLIEPAR. Eu achei que nesse aspecto, as pessoas não estavam entendendo
1578 o que é uma associação como eu entendia: Um grupo de pessoas apaixonadas pelo
1579 que fazem com vontade de, um ajudando o outro, melhorar a profissão. Então, eu não
1580 sei lhe dizer como anda a APLIEPAR, o que andam fazendo, gostaria de saber. Bom,
1581 conheço mais ou menos a Raquel como aluna passando pelos corredores do CCH. Do
1582 que lembro dela, me parece uma pessoa tão apaixonada quanto eu fui. Espero que
1583 pelo menos esse lado da paixão que eu vejo na APLIEPAR, ela esteja

1584 desempenhando. Acho que ela é uma pessoa competente. Mas realmente não posso
1585 te dar a minha opinião sobre o que a APLIEPAR tem feito porque não tenho mesmo
1586 nenhum contato mais com esse lado, com a vida acadêmica e profissional. Na minha
1587 gestão, eu gosto de acreditar que nos esforçamos e conseguimos levar um pouco
1588 disso, né. Conseguimos dar apoio ao professor, levar recursos para os que não tinham
1589 outro forma de conseguir e... A gente tentou também lutar por essa profissão, como
1590 por exemplo, naquele caso que eu te falei da não obrigatoriedade do inglês, de uma
1591 língua estrangeira, né, da hora atividade. Enfim, espero que tenhamos contribuído um
1592 pouco...

1593 PESQUISADORA: Você faria, hoje, alguma sugestão de agenda para a associação?
1594 De ação?

1595 KILDA: O que eu poderia sugerir? Olha, é difícil eu sugerir alguma coisa, uma vez que
1596 eu estou tão, assim, distante do que anda acontecendo no mundo dos professores de
1597 inglês. Não sei, politicamente, quase nada do que está acontecendo, se tem alguma
1598 reivindicação. Por exemplo, não sei há quantos anos esse curso que o governo deu
1599 para os professores junto com as universidades, que curso é mesmo? De
1600 capacitação...

1601 PESQUISADORA: O PDE.

1602 KILDA: O PDE ainda existe?

1603 PESQUISADORA: Sim, é uma política de Estado agora.

1604 KILDA: Bom, eu acho que como na minha época que havia o Cetepar que promovia
1605 esses cursos e a APLIEPAR esteve, assim, tão presente, usufruindo da possibilidade
1606 que o Cetepar nos dava de levar a associação, de falar sobre a APLIEPAR nos
1607 cursos, quem sabe no PDE a APLIEPAR também não poderia estar presente.
1608 Aproveitar que os professores estão em sala de aula e tentar criar uma união, uma
1609 vontade de se unir a uma classe, a uma associação para buscar melhorias para a
1610 profissão. Não sei se estão fazendo isso, não tenho ideia do que está acontecendo na
1611 APLIEPAR. Mas, eu, se fosse presidente, estaria em todas as salas de aula onde os
1612 professores do PDE estivessem (risos), dando aula ou tendo aula. Eu estaria lá,
1613 lembrando do meu tempo, né, eu estaria lá com meu bloquinho de recibos, com minha
1614 ficha de filiação e fazendo propaganda da associação e, e tentando passar essa
1615 paixão por ser professor e querer melhorar nossas condições, as aulas, o ensino para
1616 nossos alunos da escola pública... Seria essa a minha agenda. Seria essa minha
1617 sugestão de ação para a APLIEPAR nesse momento, o que eu imagino que seja
1618 possível. É realmente uma pergunta difícil de responder pelo fato de eu estar muito,
1619 muito distante desse ambiente.

1620 PESQUISADORA: Bom, Kilda, as perguntas que eu tinha eram essas. Há algo que
1621 você gostaria de acrescentar?

1622 KILDA: Não, não que eu me lembre agora.

1623 PESQUISADORA: Gostaria de te agradecer imensamente por sua atenção, por sua
1624 disponibilidade em participar da pesquisa que proponho a desenvolver.

1625 KILDA: Não tem de que. Foi um prazer poder participar e espero que tenha
1626 contribuído. Se precisar de mais alguma coisa, pode me procurar.

1627 PESQUISADORA: Certamente foi uma contribuição. Um abraço.

1628 KILDA: Abraços, querida.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

KILDA: Professora Assistente do Curso de Letras Anglo-Portuguesas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, proprietária da Escola Littera Centro de Línguas, e tradutora juramentada.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

KILDA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Relação Profissional / Pessoal com as Demais Gestoras

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)	Nenhum contato	Apenas colega de trabalho na UEL	Contatos sociais esporádicos	Nenhum contato
Telma Gimenez (1999-1990)	Orientações constantes	Contatos constantes na UEL e na associação	Amigas	Amigas
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)				
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)	Colega de trabalho da UEL	Colega de trabalho da UEL	Colega de trabalho da UEL	Colega de trabalho da UEL
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Nenhum contato	Nenhum contato	Contato social esporádico	Contato social esporádico
Elaine Mateus (2001-2002)	Membro da diretoria	Contatos constantes	Contatos constantes	Contatos constantes
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)	Nenhum contato	Nenhum contato	Conhecida por ser ex-aluna	Nenhum contato
Adalnice Passos Lima	Nenhum contato	Nenhum contato	Nenhum contato	Nenhum contato
Samantha Ramos (2005-2006)	Nenhum contato	Apenas colega de trabalho na UEL	Nenhum contato	Contatos esporádicos
Juliana Tonelli (2007-2010)	Nenhum contato	Apenas colega de trabalho	Apenas uma conhecida	Contatos esporádicos
Raquel Gamero (2011-atual)	Nenhum contato	Nenhum contato	Apenas uma conhecida	Nenhum contato

Local: Universidade Estadual de Londrina

Data: 11/03/2014

⌚ Início: 16:00

⌚ Término: 17:12 (01:12:00)

Participante: Prof.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão

1629 PESQUISADORA: Boa tarde Vera e obrigada. Antes de qualquer coisa, obrigada por
 1630 aceitar participar da pesquisa e me conceder essa entrevista. Meu objetivo é traçar o
 1631 perfil histórico e profissional da associação, com foco no desenvolvimento identitário
 1632 profissional de professores de língua inglesa. Para isso, eu lhe farei algumas
 1633 perguntas. Sinta-se à vontade para acrescentar tópicos e/ou informações que você
 1634 julgar relevante.

1635 VERA: OK. Eu que agradeço pela oportunidade e já peço desculpas se eu, se a minha
 1636 memória não vier ao encontro das suas expectativas (risos).

1637 PESQUISADORA: Acho que vai ser bem produtivo. Primeiramente eu gostaria que
 1638 você falasse um pouco sobre a sua relação com a APLIEPAR. Quando você conheceu
 1639 a associação? Quando se tornou associada? Em que momento você se interessou em
 1640 propor uma chapa para eleição de diretoria e por quê?

1641 VERA: Olha, vou tentar puxar pela memória novamente, né. Como eu comentei,
 1642 espero que a memória não falhe. A minha história com a língua inglesa... Eu queria
 1643 voltar um pouquinho antes porque acho que isso obviamente tem a ver com a história
 1644 de cada um, né. Eu comecei a dar aulas de inglês aos 18 anos em uma escola de
 1645 idiomas e isso aconteceu em... Faz tempo, hein. Não vou nem falar porque a
 1646 associação não existia certamente, porque a associação é de 89, né. Então, a
 1647 associação não existia, tá, eu já (risos). Então eu trabalhei em duas escolas de
 1648 idiomas e depois abri minha própria escola, tal. Depois de formada, depois de uma
 1649 viagem, viagens, enfim, de estudo ao exterior e tal. E eu abri essa escola, que se
 1650 chamava Oxford e depois a gente teve um problema, eu não me lembro exatamente
 1651 quando a gente mudou de Oxford para House of English. Mas, de qualquer forma é
 1652 importante dizer isso por quê? Porque o meu contato foi por meio da minha
 1653 participação em eventos que reunia principalmente professores de escolas de idiomas.
 1654 Então, o... a APLIEPAR tinha uma tradição do evento... uma tradição não, ainda era
 1655 jovem, né. A APLIEPAR é jovem até hoje, mas, enfim, lá atrás, né, já existia o EPLE.
 1656 Mas o EPLE era já um evento que tinha, digamos assim, uma característica
 1657 acadêmica, né. E os professores de escolas de idiomas não necessariamente se
 1658 sentiam atraídos, né, por exemplo, por eventos acadêmicos, né. Nós estamos falando
 1659 lá de fim da década de 80 e início da década de 90, né, que a abordagem
 1660 comunicativa tinha aquele 'bum', né. Bom, eu como coordenadora da escola vou para
 1661 o mestrado resolver uma questão que me afligia a respeito do ensino e aí conheço
 1662 várias instâncias que não faziam parte da minha... do meu cotidiano, e uma delas é a
 1663 associação dos professores. Na realidade, eu não me lembro se eu conheci... Eu já
 1664 conhecia a APLIEPAR, se não me engano eu me tornei associada em 1992, mas eu
 1665 não me lembro, tá. Mas fiquei... Em função de fazer o meu mestrado na PUC – SP e,
 1666 também não vou me lembrar quem era a diretora na época, mas a APLIESP era uma
 1667 grande associação já. Grande eu quero dizer não só de número de associados, mas
 1668 de uma atuação muito forte. E aí eu conversava muito com as pessoas da diretoria. E
 1669 foi meio que conversando com o pessoal de APLIESP e conhecendo... Eu acho que a
 1670 APLIESP foi, eu diria que foi a maior influência, mais do que a própria APLIEPAR. Em
 1671 função de eu estar também no meio acadêmico, né. A APLIESP já tinha naquela
 1672 época a revista Contexturas, né. Então, o que aconteceu? Veio, enfim, né, a época de
 1673 novas eleições, a Kilda tinha ficado duas gestões e eu me candidatei. É... Isso foi em
 1674 95, né? Eu que a candidatura deve ser, deve ter sido em janeiro, olha isso eu estou
 1675 supondo por me lembrar vagamente... Acho que em janeiro/fevereiro tinha as eleições
 1676 e a gente assumia em março. Que eu me lembre é isso. Então, justamente por eu
 1677 estar naquela, né, envolvida com o mestrado, né, na PUC e um monte de gente da
 1678 APLIESP também era da PUC... Então a gente começou, assim, a ter muitas trocas de
 1679 ideias. E a APLIESP fazia a Spring Conference. Então, o que aconteceu? Nós, e

1680 justamente porque eu era de escola de idiomas, então era assim, a APLIESP tinha um
 1681 evento mais, digamos assim, da academia e a Spring Conference mais para atender o
 1682 público da, das escolas de idiomas. Então, nós pensamos “Ah legal. Então no primeiro
 1683 semestre a gente tem o EPLE, né. E, no segundo semestre, a gente tem a Spring
 1684 Conference”, né. Para ter um certo equilíbrio, porque claro que organizar evento é uma
 1685 coisa que DEMANDA bastante esforços, tempo, enfim. Então, nós instituímos o Spring
 1686 Conference e começamos a nos articular já que a APLIESP já era tão organizada, tão
 1687 grande, tão... Cheia de tentáculos, né. Porque já tinha periódicos, já tinha pelo menos
 1688 dois eventos no ano e tal, a gente, depois de instituir o Spring Conference, começou a
 1689 conversar com os Estados do sul. Então, além de participarmos da criação da
 1690 associação de Santa Catarina, que é a... APLISC, a APIRS é do Rio Grande do Sul...

1691 PESQUISADORA: APLISC.

1692 VERA: Isso, APLISC. Participamos dessa discussão, né, e dessa, dessa criação,
 1693 digamos assim. Nós instituímos na época a convenção dos Estados do sul.

1694 PESQUISADORA: Isso foi na sua gestão?

1695 VERA: Isso tudo na minha gestão. Qual delas, se foi a primeira ou a segunda, eu não
 1696 me lembro. Isso eu não vou lembrar. Porque foi tudo, né... Era muita coisa
 1697 acontecendo. Então, nós fomos para o evento da APLISC. O primeiro evento da
 1698 convenção dos Estados do sul foi em Santa Catarina porque foi, digamos assim... Se
 1699 não me engano, tá. Eu estou achando que eu estou me lembrando disso. Porque aí foi
 1700 muito lindo, porque nós fomos em um ônibus, né, 46 pessoas de camiseta APLIEPAR
 1701 chegando na abertura do evento, todos uniformizados APLIEPAR. Então, foi, assim,
 1702 marcante. Imagina, né. Então foi uma coisa bem... E já pro evento depois que foi o
 1703 evento que aconteceu na APIRS, digamos no Rio Grande do Sul... Porque o
 1704 combinado era assim: a convenção era dos Estados do sul, mas a anfitriã, não é, a
 1705 instituição anfitriã tinha, digamos assim, a maior tarefa de organização porque ia
 1706 hospedar o evento. Mas, nós discutíamos, por exemplo, programação, quem seriam
 1707 os convidados... E foi lá, então, nessa época, que a gente começou a conversar sobre
 1708 o periódico. Então, eu estou falando lá atrás, do periódico que depois, não me lembro
 1709 em qual, quem era a presidente, que o periódico saiu do sonho e foi feita uma eleição
 1710 do nome, que acabou ficando BELT... Ma eu acho que só teve um volume até hoje,
 1711 né? Eu nunca mais vi... Mas, assim, tudo isso começou lá atrás. Então, a gente fazia...
 1712 foi uma época muito ativa porquê? Então, olha, eu entrei em 95, no final de 96 teve a
 1713 LDB e teve o primeiro ENPLE, né. ENPLE foi o encontro... O primeiro ENPLE era:
 1714 Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, que foi justamente
 1715 em Florianópolis, né. Então, eu fui como diretora, presidente da APLIEPAR, a Vera
 1716 Miller do Rio Grande do Sul... Enfim, estavam, as associações estavam representadas
 1717 e a gente discutiu políticas, né, de ensino de língua estrangeira. Esse evento foi
 1718 organizado pela ALAB, em 96 o primeiro, no ano 2000, o segundo. Aí, eu fui com o
 1719 pessoal da PUC também, e foi em Pelotas... E o terceiro só aconteceu em Brasília 10
 1720 ou 12 anos depois, 10 anos depois, né. Que foi quanto a Paula foi eleita pra ALAB,
 1721 naquela primeira gestão dela, né. Primeira porque ela será eleita de novo pra realizar
 1722 a AILA no Rio (rsrsrsrs). Engraçado dizer isso, né. Ela será eleita. Como você sabe?
 1723 Bom, meio que o Brasil concordou com esse arranjo, né. Então, assim, na realidade a
 1724 gente estava num momento de muita efervescência, né. Porque saímos de um certo,
 1725 de uma situação, né, que foi instituída a nova LDB no final de 96 e essa discussão em
 1726 âmbito nacional do ENPLE. Então, eram muitas coisas e muitos braços, né. A gente
 1727 queria discutir muita coisa, estar presente em muita coisa... Em muitos, desculpa...
 1728 Estar presentes em muitos lugares, mas esse lugar aí sócio-subjetivo, não só lugar
 1729 físico, né. Que lugares a gente deve estar ocupando para essas discussões terem um
 1730 efeito, né... Um... Um impacto para a categoria profissional professor de língua
 1731 estrangeira. Não sei se eu respondi à sua pergunta ou se eu fugi.

1732 PESQUISADORA: Sim, respondeu a primeira e também um pouco do que eu ia te
 1733 perguntar na sequência, que era a respeito do contexto social, político-educacional da
 1734 época da sua gestão. Com relação a isto, você gostaria de acrescentar algo?

1735 VERA: Tinha a questão metodológica, né. A Abordagem Comunicativa estava no
 1736 auge... Então, por isso a gente fazia muito contato com as editoras para esses eventos
 1737 que, aí, ficavam na Spring Conference, que era muito... Pequenas oficinas, digamos
 1738 assim. Pequenas porque, né, de duração. Então, por exemplo, uma Spring Conference
 1739 que era um evento de um dia, eram quatro convidados para um tema, né. Então,
 1740 oficinas de duas horas, por exemplo, uma palestra. Já no EPLE não, né. O EPLE tinha
 1741 uma característica de evento, de apresentação de trabalho, de mesas-redondas, uma
 1742 coisa mais... É... Enfim, características muito diferentes, né. O que aconteceu na
 1743 época também, que era muito, é... Em função da LDB. A LDB possibilitou as salas de
 1744 aceleração. No Estado de São Paulo foi chamado assim, né, classes de aceleração.
 1745 No Estado do Paraná, era chamado, é... Programa Correção de Fluxo. Então o
 1746 Programa Correção de Fluxo... O Estado do Paraná contratou o CENPEC, que hoje o
 1747 CEMPEC é uma ONG responsável por muitos projetos Brasil afora. Mas, um
 1748 importante projeto deles, o prêmio escrevendo o futuro virou as Olimpíadas de Língua
 1749 Portuguesa, e o CENPEC faz o material e está por trás de toda formação continuada
 1750 dos professores, né. A Fundação Itaú Social dá o prêmio, o MEC comprou esse
 1751 projeto, e o instituiu enquanto Olimpíadas de Língua Portuguesa do Brasil, né, e o
 1752 CENPEC faz o material, a formação dos professores, etc. O CENPEC foi contratado
 1753 pela Secretaria de Estado do Paraná para a produção dos materiais para serem
 1754 usados nas salas de aceleração. Então, em 97 já começaram as salas de aceleração,
 1755 ou seja, reprovados, evadidos e... sei lá eu... multi repetentes numa mesma sala para
 1756 fazer a adequação idade/série. Se você está com 15 anos, você não pode estar na
 1757 sexta série, né. Ainda era... não era do sexto ao nono ano, não era fundamental 1, 2 e
 1758 ensino médio ainda, era... É... A gente... O que aconteceu? Em 97, então, o CENPEC
 1759 enviou o material para essas salas de aceleração para 5 áreas, digamos, do que eles
 1760 chamavam do núcleo comum, né, português, matemática, história, geografia e
 1761 ciências. Educação física, inglês e artes ficaram de fora. Então, nós, APLIEPAR,
 1762 fizemos, digamos assim, pressão junto à secretaria para que essas disciplinas também
 1763 pudessem ter material. E, como os NAP estavam fazendo oficinas... O NAP sempre
 1764 esteve, de uma certa forma, ligado à APLIEPAR porque normalmente é... Com uma ou
 1765 outra exceção todos, todas as presidentes da APLIEPAR também trabalhavam no
 1766 NAP. Então, eram coisas muito ligadas. Então, no NAP a gente fazia um projeto de
 1767 extensão, por exemplo, uma ação de extensão ou um projeto de curso de
 1768 aperfeiçoamento linguístico, né. Coisa que o NAP fez muito. E isso envolvia também a
 1769 APLIEPAR porque a gente não tinha muita separação, né. E porque o NAP trabalhava
 1770 muito com professores da rede pública. Então, o que aconteceu? Enfim, eu lembro do
 1771 NAP de Maringá e do NAP de Londrina estarem trabalhando junto com professores de
 1772 escola pública com oficinas para esta, para atender essa... "O que a gente faz, né,
 1773 com essas salas de aceleração?" "O que a gente faz no projeto de correção de fluxo
 1774 pra ensinar inglês pra essas, pra esse público, digamos assim?" Então, nós
 1775 escrevemos um documento e nos colocamos à disposição... E, na época, a
 1776 secretária... Estou tentando lembrar o nome dela... Ah, eu me lembro dela... Mas,
 1777 enfim... Foi instituída, então, uma equipe, né. Eu era a coordenadora, a Denise
 1778 [Ortenzi] e a Simone [Reis] participavam. Nós três fizemos o material para inglês com
 1779 a assessoria da Adelaide Freitas da UEM e, se não me engano, era o Paulo Andreilino,
 1780 que hoje também é da UEM, né. Mas eu não tenho certeza, tá. Nós fizemos o material.
 1781 Então, o CENPEC não fez o material de inglês, de educação física e de artes. Eu não
 1782 me lembro agora isso, mas houve toda uma... toda uma... Uma articulação, né, da
 1783 APLIEPAR em torno disso e de atender essa demanda dos professores. Então, o
 1784 próprio Paraná é que fez o material para o Programa Correção de Fluxo do Paraná.
 1785 Ou seja, para tentar te responder isso, né. A gente atendia demandas de escolas de
 1786 idiomas via eventos curtos, né. Trazia... Né... Eu não vou lembrar de nomes que a
 1787 gente trouxe, mas a gente fez muito evento, muito, muito, muito. E a gente fazia muito
 1788 num hotel, nem sei se ele existe ainda, ali na frente do Mãe de Deus, na São Paulo...
 1789 PESQUISADORA: O Hotel Crilon?

1790 VERA: Crilon. Porque lá, o restaurante, ele era com um negócio escocês, né. A
 1791 decoração era toda... E, acho que na época, o Crilon tinha, era o que tinha convênio
 1792 com a UEL. Hoje é o Sumatra, na época era o Crilon. Então tinha toda uma, digamos
 1793 assim, uma facilidade. Eu só entrei na UEL, como temporária em novembro de 96, ou
 1794 seja, quase no final da minha primeira gestão. Então, minha... Na realidade, essa,
 1795 essa parceria com a UEL, ela foi sendo construída também, né. Mas, até eu falei disso
 1796 no prefácio do livro em homenagem à Telma porque a Telma, né, como fundadora da
 1797 associação, ela foi lá me conhecer. Ela foi lá, na época a escola era... Não me lembro
 1798 se era House of English ou se era, se ainda era Oxford, era ali na Alagoas... Eu me
 1799 lembro exatamente do dia que ela foi me conhecer, né. Então... E foi me conhecer pra
 1800 gente ter essa, essa conversa, esse diálogo, essa articulação. "Olha, a universidade
 1801 está aberta a essas articulações...". Enfim, era muito, era muito dinâmico, né. Você
 1802 tem quem fazia parte da diretoria? Porque eu não me lembro se foi na primeira ou na
 1803 segunda gestão... Não, porque isso é importante de comentar pelo seguinte: Eu não
 1804 me lembro se foi na primeira ou na segunda, a gente queria muito, justamente por a
 1805 gente estar engajado, de estar fazendo essa, essa pressão junto à secretaria e tal, da
 1806 gente ter representatividade... Ah, e outra coisa que começou nessa época que eu não
 1807 falei ainda... A gente queria ter representatividade nos diferentes cantos do Estado,
 1808 então a gente fez uma chapa... Deve ter sido na segunda justamente por isso, porque
 1809 aí a gente já tinha experiência da primeira.

1810 PESQUISADORA: Eu não tenho aqui anotados os nomes de todos os membros da
 1811 diretoria.

1812 VERA: Porque daí ficou a Isaura Careli lá em Foz, a gente tentou assim, estar, como
 1813 se fosse, ter alguém lá em Foz, a Isaura Careli era da chapa, da *Board of Directors*,
 1814 justamente pra gente poder tentar fazer essa articulação no Estado. Foi aí que
 1815 começaram as conversas dos... Como se chamava isso? Da... Esses braços... Os
 1816 NAP serem...

1817 PESQUISADORA: Setoriais?

1818 VERA: Setoriais. Então a gente foi pra Campo Mourão, a gente foi pra vários lugares
 1819 pra essas setoriais serem essa, terem essa força de articulação local, mas muito
 1820 articuladas à, digamos assim, à sede, né. Então, por exemplo, Londrina era a sede e,
 1821 claro a APLIEPAR nunca teve um local, foi por isso também que em muitas gestões
 1822 eram justamente professores de escolas de idiomas. Porque a UEL não podia ser um
 1823 lugar. Porque ela começou lá na associação de professores, né. E aí não podendo
 1824 mais utilizar aquele espaço... Quer dizer, não foi por isso, mas enfim. Aí, foi para a
 1825 Littera porque a Kilda era... Aí veio para a Oxford, ou seja, eu tinha um espaço na
 1826 escola pra acomodar... Até tinha uma pergunta que você me mostrou... O que eu
 1827 recebi quando eu recebi a APLIEPAR? Eu recebi livros...

1828 PESQUISADORA: Isso, com relação ao patrimônio da associação, equipamentos,
 1829 mobiliário, etc.

1830 VERA: Não... Eu recebi alguns livros. Então o que a gente fez naquela época? Claro,
 1831 esse volume foi aumentando. Então, a gente tinha uma biblioteca e as pessoas tinham
 1832 que ter acesso a esse, a essa biblioteca. Então, eu tinha uma estante que era da casa
 1833 dos meus pais e essa estante era a estante da APLIEPAR. Depois a gente comprou
 1834 uma linha telefônica, a gente comprou um computador, tudo em uma dessas... Enfim,
 1835 em algum espaço dessas duas gestões, em algum momento. Eu não vou conseguir
 1836 lembrar... Então, o que a gente repassou depois, digamos assim, foi isso, né. Livros,
 1837 tinha essa linha telefônica, tinha... é... Depois a gente comprou um computador... E o
 1838 que mais? Ah, eu não me lembro se a gente comprou móvel, acho que não. Porque
 1839 era doação, entendeu? E, por isso, funcionava nas escolas. Então depois, por
 1840 exemplo, como eu tinha muito contato com a Gladys, justamente por eu ser de uma
 1841 escola de idiomas e ela de outra, e uma escola de idiomas em que eu também já tinha
 1842 trabalhado e que eu atuava em workshops em aula do Delta e, enfim, outras coisas. A
 1843 gente ficou muito próxima e foi assim o, digamos assim, a passagem, né. Porque aí a
 1844 Gladys também participou de alguns eventos da APLIEPAR, então foi uma coisa meio

1845 que natural, essa conversa entre quem está na diretoria e essa conversa ia
 1846 acontecendo pra essa passagem poder ser, poder também acontecer de uma forma,
 1847 de uma forma, talvez a palavra seja... Nessa época foi essa, uma passagem tranquila,
 1848 né. Mas em muitos momentos não foi. Justamente porque a participação do setor
 1849 público sempre foi menor, no sentido, assim, de querer assumir a diretoria, né. De
 1850 querer assumir a diretoria. E talvez um dos agravantes ou um dos impedimentos era o
 1851 espaço físico. Porque pra onde ia a APLIEPAR? Era sempre essa discussão. Pra onde
 1852 vai a APLIEPAR, né. Por menos que ela tenha... O que ela tem hoje? Alguns livros,
 1853 imagino que tenha duas estantes, duas cadeiras...

1854 PESQUISADORA: Exatamente. Livros, estantes, cadeiras e um arquivo de metal.

1855 VERA: Quer dizer, é... Quem vai acomodar isso, né. Foi para o Yázigi um tempo, né.
 1856 Ou seja... Então... Isso, eu acho que é... Não sei se é um impedimento, mas talvez um
 1857 elemento dificultador, né. A APLIESP é itinerante até hoje. Ela muda não só, né...
 1858 Porque a nossa. Nós tivemos um problema na época que ela [APLIEPAR] saiu de
 1859 Londrina, né. E eu não sei dizer e até seria muito interessante saber como isso
 1860 funciona na APLIESP, né. Porque às vezes pode estar lá em São Paulo e depois vai lá
 1861 pra Araçatuba, depois vem, enfim, pra São Carlos, né. Mas, enfim, então, eu só queria
 1862 ressaltar... Não sei qual tinha sido a última pergunta... Mas eu voltei a falar pra
 1863 ressaltar a questão das setoriais, né. E aí a gente fez essa articulação com os NAP,
 1864 porque os NAP também existiam nas diferentes universidades públicas. Então, "Poxa,
 1865 os NAP podem ser as setoriais". Então, a gente conversou muito com quem à época
 1866 estava à frente dos NAP de ser esse representante da setorial naquela região, né. E
 1867 isso pra uma articulação política mesmo, né.

1868 PESQUISADORA: Você relatou os recursos materiais da associação. E recursos
 1869 humanos? Como era a associação nesse aspecto? Que pessoas estavam envolvidas
 1870 com o trabalho na APLIEPAR?

1871 VERA: Como eu era, na primeira gestão, eu tinha a escola em uma parte dessa
 1872 gestão, quase toda, né. Porque as minhas gestões foram 95/96 e 97/98. Eu fechei a
 1873 escola em 96, em julho de 96 quando eu entreguei minha dissertação de mestrado. Aí
 1874 eu defendi em agosto, viajei pra apresentar em dois eventos internacionais. E isso
 1875 minha irmã já tinha ficado doente. Então, obviamente, minha irmã não fazia parte da
 1876 diretoria, mas minha irmã e minha secretária foram meu braço direito. Porque tinha
 1877 coisas do dia-a-dia que a minha vice ou o meu vice, né, em uma das gestões o meu
 1878 vice foi o Ricardo Huber, não estavam comigo. Em um tempo, ele trabalhou na escola,
 1879 então, a conversa era mais fácil, digamos assim, porque estávamos juntos na escola
 1880 porque trabalhávamos no mesmo local. Mas ele veio pra UEL antes de mim. Olha,
 1881 essas datas desculpa, eu não consigo me lembrar. Mas, enfim, tinha muita coisa
 1882 assim do dia-a-dia, de telefonema que quem atendia? Era minha secretária, ou seja, a
 1883 secretária da escola, né. Então, eu diria que... E fizemos agradecimentos públicos a
 1884 essas duas pessoas que nunca tiveram qualquer cargo, né, e fizeram muito pela
 1885 associação, que eram a Isabel Barbin e a Maristela Lopes Cristovão. Estavam lá nos
 1886 eventos, né, nos bastidores da, do trabalho de organização, mas não tinham cargo.
 1887 Então, o que a gente fazia? A gente tinha reuniões periódicas da diretoria, tinha
 1888 momentos do ano mais, que se requisitava mais essa presença, né. "Olha, a gente
 1889 precisa se reunir". E... É difícil imaginar, né. Porque naquela época a gente não tinha
 1890 isso, né [apontando para a caixa de e-mail no computador]. Não tinha e-mail. Era tudo
 1891 no telefone, né. Então, por exemplo, eu organizei o EPLE em Curitiba, na PUC do
 1892 Paraná, por telefone. Imagine a conta telefônica que nós não pagamos. Porque eu não
 1893 tinha condição de ir pra Curitiba com frequência. Eu fui UMA VEZ pra daí ver os locais
 1894 quando já estava tudo certo. Mas, enfim, foi um evento que nós levamos a Celani
 1895 como palestrante de abertura e ele foi todo organizado por telefone e correspondência
 1896 *snail-mail*. Porque não era isso [se referindo aos e-mails] ainda. Então, assim, muito
 1897 trabalho. E é claro que isso também demandou demais dessa força que não aparecia,
 1898 que era minha secretária e minha irmã, né.

1899 PESQUISADORA: E recursos financeiros...

1900 VERA: Vixi, não...

1901 PESQUISADORA: ... O que a APLIEPAR tinha?

1902 VERA: Não, a APLIEPAR, nada. Tinha as entradas da anuidades e dos eventos. E, os

1903 eventos, é.. Spring Conference sempre dava bastante gente, porque era sempre num

1904 hotel, num lugar central. A gente fazia divulgação nas escolas, a gente tinha boa

1905 entrada nas escolas de idiomas. O EPLE, a gente fazia na UEL, mas o EPLE era um

1906 evento da APLIEPAR. Então, seja prejuízo, seja lucro, era da APLIEPAR, né. Então, o

1907 EPLE é fundamental pra APLIEPAR. Porque o EPLE era a maior entrada do ano da

1908 associação. Então, pra quaisquer eventos, né. Seja a convenção dos Estados do sul,

1909 seja o EPLE, seja a Spring Conference... Depois, eu não sei se... Depois a gente

1910 acabou inventando também o One Day Seminar, mas eu acho que foi em outra

1911 gestão, daí. Eu não me lembro, não me lembro desse One Day Seminar, não. É... Os

1912 nosso grandes parceiros eram as editoras, né, que ajudavam com alguma coisa. Eu

1913 me lembro em um EPLE que TODAS as escolas de idiomas... Nós fizemos a camiseta

1914 e TODAS, praticamente TODAS... As maiores, né. Não escola de fundo de quintal,

1915 porque eu posso estar falando todas e não... Tinham o nome na camiseta. Então,

1916 assim, foi uma época muito gratificante de ver as escolas conversando, as escolas

1917 participando de um espaço comum, né. Por exemplo, como agora, né, o BRAZ-TESOL

1918 vem pra cá trazendo o Paul Selingson. Então... Os professores de escolas de idiomas

1919 têm muito interesse, não que nós não tenhamos, mas eu digo isso porque na

1920 universidade a gente quase não adota mais livro didático e o Paul Selingson como

1921 autor de livro didático, né, claro que vai chamar o público que usa livro didático e livro

1922 didático estrangeiro são as escolas de idiomas, né. Já que nas escolas públicas nós

1923 temos os livros do PNLD. Então, o BRAZ-TESOL tem esse, digamos, esse público

1924 alvo das escolas de idiomas, né. Então, eu não consigo me lembrar de outros

1925 parceiros em termos de recursos financeiros que não sejam editoras e as próprias

1926 escolas, né. E aí, tirando isso, claro as anuidades e os eventos.

1927 PESQUISADORA: Você se recorda do número de associados da APLIEPAR na sua

1928 gestão?

1929 VERA: Não, eu não me recordo do número de associados. Eu até posso tentar ver se

1930 eu ainda tenho algum disquete que tenha alguma coisa disso. Eu lembro que a gente

1931 deu um salto. Por quê? Porque a gente fez muita coisa, né. Nesses eventos, enfim, a

1932 gente deu um salto grande de número de associados de 95 pra quando a gente

1933 entregou a associação em **99**, tanto entregamos dinheiro em caixa como entregamos

1934 um número de associados... Como fala isso mesmo? Uma lista, não...

1935 PESQUISADORA: Quadro de associados.

1936 VERA: Isso... Então, na época nós tivemos um problema de ordem legal, né.

1937 Justamente, acho que foi para... Bom, eu não me lembro se foi pra quando eu ia sair

1938 que daí, né, assumiu a Gladys... Nós tivemos uma pessoa que se associou e, se

1939 associou em janeiro... Essa pessoa ia concorrer à diretoria e essa pessoa pediu

1940 acesso aos dados dessa lista de associados, do quadro de associados. E, veja bem, é

1941 como eu falei, nós não tínhamos algo que hoje você pode fazer, né, no computador,

1942 né. A gente tinha umas fichinhas, né. E normalmente o professor preenchia como?

1943 Não colocava os dados da escola e sim o seu nome e endereço residencial, né. Então,

1944 nós negamos, né. Porque eu não tenho autorização de dar dados pessoais de, sei lá

1945 quantos associados a gente tinha. Então, a associação foi processada. Então, nós

1946 tivemos que contratar um advogado, aí ficamos alguns meses com isso e o resultado

1947 final foi: Ele tinha o direito de ter o que a associação tivesse de dados, de endereços

1948 profissionais, ou seja, a Vera trabalha na UEL, então você dá o nome da Vera e o

1949 endereço profissional dessa associada. Porque os associados podem saber dos dados

1950 profissionais dos outros associados, mas não dos pessoais. E a gente não tinha isso.

1951 Então nós tivemos que... E ele perdeu no sentido de não ter ganho o direito de ter

1952 acesso aos dados pessoais, que era basicamente o que a gente tinha dos associados.

1953 Então, foi um trabalhão, além de ter sido uma despesa. E cada um pagou as suas

1954 despesas. Então, nós tivemos um custo, né, um gasto com essa advogada... Que você

1955 conhece, né, que é a Marcia Teshima, e... Tivemos que então procurar essas
 1956 informações e disponibilizar pra esse associado... Que não me lembro se depois ficou
 1957 associado ou não, eu acho que não.

1958 PESQUISADORA: Você se recorda de haver representatividade entre os associados
 1959 dos diferentes setores educacionais? Se recorda em termos de porcentagem?

1960 VERA: Bom, na diretoria, quando a gente fez a chapa, a gente também queria não só
 1961 a representatividade das diferentes regiões do Estado como também dos diferentes
 1962 setores, né. Então, por exemplo, em uma delas, e aí eu não vou conseguir me lembrar
 1963 de qual, eu tinha uma professora do setor público, da rede pública na diretoria. Então,
 1964 a gente tentava fazer isso justamente pra ter, pra essa pessoa da diretoria ser o canal
 1965 mais direto de articulação com os professores. Então, por exemplo, eu que era de uma
 1966 escola de idiomas no primeiro mandato, né. Eu não estava na UEL, 95 e 96
 1967 praticamente inteiro eu era uma professora de escola de idiomas... E estava fazendo
 1968 mestrado, mas nem era aqui, né, era na PUC. Ou seja, eu não tinha, eu não tinha
 1969 nada na UEL, né. Então, a gente tentou nas chapas fazer justamente essa, essa, esse
 1970 diálogo com esses diferentes setores com um representante de cada, cada campo.
 1971 Então, por exemplo, quando estava o Ricardo, né. Ele era a pessoa que estava na
 1972 UEL, eu era da escola de idiomas, a Alexandra Machado era do setor público, enfim...
 1973 Então, nós tentamos isso e por isso também nós, digamos assim, abraçamos os
 1974 desafios de eventos, de estarmos em determinados momentos em determinados
 1975 espaços como, por exemplo, foi a luta, na época, em relação ao correção de fluxo, que
 1976 foi essa demanda vinda dos professores do Estado, né. Então... Agora... Eu não
 1977 saberia te dizer hoje, né, alguns anos depois [risos], 15 anos depois da minha última, é
 1978 né. Eu não sei te dizer, digamos assim, uma porcentagem, né. Se era mais de 50%,
 1979 por exemplo, de escolas de idiomas... Mas havia associados de todos os setores,
 1980 muitos associados, professores das universidades, do setor público e do setor privado.

1981 PESQUISADORA: Você mencionou algumas ações desenvolvidas nas suas gestões.
 1982 Quando você propôs a chapa para concorrer à diretoria você tinha planos para a
 1983 associação? Que planos você tinha?

1984 VERA: Ummm, olha... A gente faz, né. Justamente uma, um... Aí, como chama aquilo
 1985 mesmo, hein? Uma proposta, né. Porque é quase uma campanha eleitoral, né. Você...
 1986 Porque é eleição. Se você quer ser eleita, você tem que demonstrar qual é a sua
 1987 proposta, né. Eu teria que resgatar isso, né, tanto em termos de memória... Ela
 1988 certamente está no Boletim, né. Porque a gente divulgava isso, tanto a proposta como
 1989 a chapa, né. É... Da segunda é mais fácil, né, de ver porque foi quando a gente, a
 1990 gente queria... Por que eu quis concorrer à reeleição? Eu quis concorrer à reeleição,
 1991 ou seja, não só ficar dois anos, né, e sim dois mandatos, ou seja, quatro anos porque
 1992 a gente abraçou várias frentes, a gente abraçou várias... Vários desafios. E a gente
 1993 estava trabalhando por eles. Então a gente queria ter uma certa solidez, né, nisso que
 1994 a gente tinha ou estava desbravando, Por exemplo, a conferência dos Estados do sul,
 1995 né, ou... seja o que for, né. Pra poder deixar a coisa mais... Não só encaminhada, mas
 1996 com mais corpo, né. Então, para a segunda gestão, eu certamente propus justamente
 1997 a consolidação disso que a gente estava propondo e iniciando, né. A articulação com a
 1998 secretaria de educação, esses eventos, esse diálogo mais intenso e frequente com as
 1999 associações dos outros Estados, do sul em especial, porque a gente queria muito
 2000 fazer isso, né. Ser forte. Como a APLIESP era sozinha, né. Mas estivemos, por
 2001 exemplo eu estive também na criação da associação do Mato Grosso do Sul. Eu tenho
 2002 a carteirinha até hoje, né. A gente também fez essa carteirinha na época, mas enfim,
 2003 né. A gente carimbava atrás quem pagava a anuidade. Porque a gente tem que
 2004 lembrar que lá naquela época não tinha essas coisas, né [apontando para o
 2005 computador], então o controle era manual. Está entendendo? A coisa era no
 2006 carimbinho. Veio aqui, paga, pega recibo, carimba (rsrsrsrs). Então, assim, NOSSA,
 2007 era muito trabalho, muito trabalho. Mas, enfim, então pra segunda eu acho que tinha
 2008 muito isso, né, da proposta de articulação. Agora, pra primeira eu não vou lembrar,
 2009 desculpa. Mas eu tinha esse desejo, né... Veja bem, como eu tinha entrado no

2010 contexto acadêmico sendo mestranda e eu estava assim encantada, né, eu estava
 2011 com os olhos brilhando e tudo vibrando pela, por tudo, né. Na época era muito a
 2012 discussão do professor reflexivo, do professor crítico, né, desse professor que está lá
 2013 a frente da sua história, né. Esse professor autônomo, nossa, eram as minhas
 2014 bandeiras (risos). Eu queria ajudar a fortalecer, a possibilitar troca de conhecimento
 2015 para o professor, promovendo encontros, eventos, debates... Isso de forma geral, mas
 2016 a proposta específica, eu não me lembro.

2017 PESQUISADORA: Fale um pouco sobre as dificuldades encontradas na gestão da
 2018 associação quando você esteve à frente da diretoria.

2019 VERA: Olha, certamente não eram poucas. Primeiro, justamente, por não ter recursos
 2020 nem materiais nem humanos, né. Mas a vontade era tão maior, né. A vontade de
 2021 participar, de fazer, de dar voz a esses professores, de ter um espaço de articulação
 2022 política, né. Então, imagina que realização estar lá no ENPLE representando a
 2023 Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, né, de ter a voz
 2024 ouvida, de ter espaço pra isso, né. Então, isso era muito... Isso apagava as
 2025 dificuldades. É... Pro Rio Grande do Sul a APLIEPAR foi de Topic. A gente não
 2026 conseguiu lotar um ônibus. Então, sabe... Viajar 21 horas, 22 horas que é de Londrina
 2027 a Porto Alegre de Topic tem que ter muita vontade e esquecer depois a dor na perna,
 2028 seja o que for, entendeu? Então, assim, era muita vontade, era um engajamento, é...
 2029 Eu, graças a Deus, os meus neurônios não gravam essas coisas do que foi ruim ou do
 2030 que foi dificuldade. Eu passei dificuldades? Claro, certamente passamos. Mas não foi
 2031 isso, não é isso que marca, né. Mas, talvez uma coisa que eu possa, talvez mais que
 2032 uma, que eu possa enfatizar aqui, claro a falta de recursos tanto humanos quanto
 2033 materiais. Isso era sempre um fator dificultador de qualquer ação, de qualquer ação,
 2034 né. Espaço físico? Sim. Qualquer coisa que a gente tinha que fazer, onde vai ser,
 2035 onde vai ser, né. E o espaço físico custa dinheiro e se eu não tenho dinheiro como eu
 2036 vou fazer, né? Então, a falta de recursos, a falta de espaço e essa, essa... Quando
 2037 você me perguntou quem eram os associados e isso claro foi um crescente, esse
 2038 número foi crescendo ao longo dos anos, né, o quadro de associados... Mas isso nos
 2039 inquietava muito, né, a falta de participação. Porque o professor não se sente
 2040 necessitado de ser representado, de ir a uma associação, né. A APLIEPAR seria,
 2041 então, a instituição que representa os professores de língua inglesa junto a várias
 2042 instâncias, a própria universidade, a própria secretaria, né. E porque o professor,
 2043 então, de qualquer um dos setores, não seria associado? Porque não se vê
 2044 representado? Porque não sente a necessidade de ser representado? Então, essa era
 2045 uma dificuldade, ou seja, o que eu estou querendo enfatizar? A dificuldade de você
 2046 construir, de você participar dessa construção de uma vontade coletiva, né. O Hilário
 2047 Bohn fala disso. Isso é fundamental. E essa vontade coletiva, ela tem que ser
 2048 construída nesse coletivo. Então, por isso que a gente fez tantas tentativas de criar
 2049 tantos instrumentos que possibilitassem a reunião dessas pessoas. Ou seja, essas
 2050 pessoas estarem juntas pra conversar, pra refletir, pra discutir temas relativos à sua
 2051 profissão, às suas necessidades, às suas, aos seus interesses, né. Essa era uma... Eu
 2052 não sei se era uma dificuldade ou de uma certa forma uma certa frustração, né.
 2053 Porque a gente queria TODO MUNDO associado. Se o Paraná tem dois mil
 2054 professores de inglês, a gente queria ter dois mil associados, entendeu? Não... Era
 2055 assim. *The Sky is the limit*. Então, é uma, uma, dificuldade como você chamou. Era
 2056 algo que nos fazia debater. Quais são as ações para os professores estarem
 2057 articulados, para as pessoa participarem da associação. A associação só tem sentido
 2058 de existir se ela tiver esse propósito de representar, né. Se eu não te represento,
 2059 então... Pra que ela existe? Ela não é de uma pessoa, né. Ou de um grupo de cinco
 2060 pessoas que fazem parte da diretoria. E sim de uma CLASSE profissional. Então, eu
 2061 acho que a gente queria muito sentir essa sensação de pertencer a uma classe
 2062 profissional que é organizada, né, que conversa, que participa, que é ativa e que quer
 2063 ser ativa, né.

2064 PESQUISADORA: E você acha que a sua gestão se diferencia de outras? O que a
2065 diferencia?

2066 VERA: Houve um diferencial porque foi o início... Nós demos o pontapé para várias
2067 ações que aí a própria associação enquanto representante dessa classe profissional
2068 decidiria se isso é uma ação que deve ser, né, continuada ou não. Então, assim, nós
2069 recebemos... Por exemplo, o jornalzinho era uma coisa que já existia, não foi algo
2070 criado na nossa gestão. O *Newsletter* já existia, o EPLE já existia. Então, nós demos o
2071 pontapé inicial em outras várias ações que poderiam ou não ser relevantes. Então, por
2072 exemplo, quando a gente fez toda a, tudo o que fez junto à secretaria de educação por
2073 conta do programa correção de fluxo, isso hoje já é... Inês é morta, né. Ninguém mais
2074 fala disso e as salas de aceleração não existem, ou seja, não é uma demanda mais.
2075 Pelo menos não me parece uma demanda, entendeu? Então, a associação ela tem
2076 que ser sensível nesse sentido, né. Com a participação dessa categoria profissional é
2077 que eu vou eleger que temas, né, que temas, que questões são importantes e,
2078 portanto, que ações vão ser realizadas pra tratar dessas questões, né. Mas
2079 certamente as questões devem vir desse público que participa. Então, assim, eu vejo
2080 como diferencial da gestão ou das gestões 95-99 essas ações que foram iniciadas.
2081 Pra falar bem a verdade, eu nem sei quais delas... A APLIEPAR está um pouco
2082 dormente, né [risos]. Então, eu acho que realmente ninguém sabe o que continua e o
2083 que não continua, mas eu me lembro que depois em várias gestões que... Por
2084 exemplo, a convenção dos Estados do sul teve vários problemas, né, enfim... Então...
2085 Porque, como nós, a associação é viva e aí ela tem que ser dinâmica, ela tem que
2086 enfrentar os movimentos do ir e vir, né, de determinados conflitos, de determinadas
2087 necessidades, né. Mas, eu avalio como bastante positivo e produtivo, né, muitas das
2088 ações que foram realizadas. De pequenas coisas, por exemplo, da tentativa de ter o
2089 Estado representado, né. Da tentativa de ter os diferentes setores, né, professor de
2090 escola pública, professor de escola de idiomas, professor universitário, né, sendo
2091 representados e suas demandas ou necessidades sendo acolhidas, né. Acho que isso
2092 foi um, foi algo marcante, né, que a gente tentou lidar com isso. Mas eu acho que é
2093 uma, uma... Estar no trabalho, fazer parte de uma diretoria de associação é sempre
2094 um desafio, não é? Porque é muito trabalho, né, é um trabalho voluntário e um
2095 trabalho que demanda muitos esforços. Então, acho que todas as diretorias têm que
2096 ser cumprimentadas e realmente, é... Enfim, celebradas, né. Porque toda conquista
2097 tem que ser celebrada. E acredito que em todas nós tivemos conquistas, né. Acho que
2098 a nossa maior conquista é... A que todas as diretorias queriam é justamente essa que
2099 eu acabei de falar, que todos os professores do Paraná fossem participantes, né.
2100 Fosse associados e participantes ativos, né. Essa eu acho que é a frustração de
2101 todas as diretorias porque ninguém conseguiu (risos), né. Porque eu acho que era
2102 isso... A gente queria isso... A gente queria ser uma associação. A gente queria ser
2103 uma categoria articulada, né. A gente queria ser... representativo e representado, né.
2104 Quando a gente elege uma nova diretoria... "Olha, eu quero que essa diretoria possa
2105 me representar", né. Enfim...

2106 PESQUISADORA: Na sua opinião, qual o papel da associação, de uma associação
2107 como a APLIEPAR no contexto social atual?

2108 VERA: Essa é a última? Porque é a mais difícil (risos). Eu acho que essa que eu
2109 acabei de falar. A gente devia... Se uma associação... Se eu tomo a definição, o
2110 conceito de associação como esse espaço, né, esse espaço que muitas vezes não é
2111 físico, porque muitas vezes ela não funciona em um lugar, mas esse espaço que pode
2112 me representar, né. Eu tenho que, primeiro de tudo, querer ser representada,
2113 segundo, confiar nessa representação, terceiro, ocupar espaços estratégicos com
2114 essa representação. Então, esse ocupar espaços estratégicos, eu me lembro de há
2115 algum tempo atrás numa das eleições da ALAB, né, da diretoria da Associação de
2116 Linguística Aplicada do Brasil, um dos associados dizer e ao mesmo tempo reclamar
2117 entre aspas justamente da falta entre aspas da presença da ALAB, no caso, porque eu
2118 estou citando o exemplo da ALAB, em lugares estratégicos, em momentos

2119 estratégicos lidando com questões fulcrais para a nossa profissão. Então, seja por
 2120 meio da discussão de uma lei que está sendo proposta, seja por meio de projetos que
 2121 o MEC propõe. Tanto *top down* como *bottom up* que tenha uma repercussão em
 2122 especial, né, pra ALAB em nível nacional, pra APLIEPAR em nível estadual, nós
 2123 tínhamos que participar, né, participar dessas discussões. Então, o que aconteceu?
 2124 Por exemplo, justamente porque a gente teve essa, essa representatividade junto à
 2125 secretaria, ou seja, a gente estava lá demandando, pedindo, escrevendo. Quando não
 2126 estava lá, era por telefone ou por ofício. Isso abriu espaço pra participação oficial da
 2127 APLIEPAR na gestão seguinte no tal do, como é que chamava mesmo? ... Quando
 2128 mudou a secretaria, a Saliba assumiu, veio o Conselho Britânico e o tal do curso do
 2129 Open University e a APLIEPAR tinha assento. Porque nós construímos uma
 2130 representatividade junto à secretaria e a APLIEPAR tinha que ter voz e VOTO, né.
 2131 Que foi o que a Gladys [Quevedo-Camargo] participou, né. Mas isso não foi do nada,
 2132 isso foi de uma construção lá de trás que começou com a própria fundação,
 2133 obviamente, da associação que começou não por acaso, tendo, funcionando em
 2134 termos de espaço físico na associação de professores de Londrina, né. Porque era um
 2135 espaço físico que representava, o espaço da associação de professores representa
 2136 esse espaço de representatividade política. Ela lá, é a associação de professores que
 2137 tem canal de comunicação com a secretaria, com o núcleo ou com os núcleos, né.
 2138 Então, essa construção foi indo e culminou nisso que foi muito importante. E numa
 2139 publicação que depois também foi a Gladys, que era pra contar a história da
 2140 APLIEPAR e foi na gestão seguinte. Claro que tudo isso foi construído nas gestões
 2141 anteriores. Se não me engano, eu não estou conseguindo me lembrar, peço
 2142 desculpas, mas se não me engano o primeiro evento da convenção dos Estados do
 2143 sul eu já não era mais... A gente participou de toda a organização, mas ele aconteceu
 2144 quando eu já não era, quando eu era uma associada (risos), entendeu? Porque é
 2145 assim. É vivo assim, é dinâmico assim. Está fazendo por nós e nós sou eu também, eu
 2146 estou ali no nós. Porque eu só estou temporariamente, eu ESTOU na direção. Eu não
 2147 SOU, eu ESTOU. Então esses, sei lá... Esses postos ou cargos, né, as pessoas estão
 2148 neles. Porque é pra ter justamente esse movimento vivo e dinâmico, né. Então eu
 2149 acho que um papel... A associação tinha que estar em espaços e lugares estratégicos,
 2150 né. As associações tinham que ter voz e voto em espaços onde a categoria professor
 2151 de língua estrangeira, que foi lá o primeiro ENPLE, né, e aí nós tivemos três desses
 2152 eventos e nos três nós tivemos cartas, né. Então, a carta de Florianópolis, a carta de
 2153 Pelotas e depois a carta de Brasília, com encaminhamentos, né. E, esses
 2154 encaminhamentos, muitos deles, diziam respeito a justamente nós participarmos
 2155 ativamente das discussões e das decisões, das decisões relativas à atuação do
 2156 profissional professor de língua estrangeira nesse país. Uma outra coisa que a gente
 2157 tentou muito nos eventos do EPLE durante esses dois mandatos foi justamente a
 2158 articulação com as outras associações de língua estrangeira, né, então, do espanhol,
 2159 do francês, do alemão, né. Pra gente... A categoria profissional de ser professor de
 2160 língua estrangeira, né. Claro, tem a APLIEPAR, mas tem a Associação de Professores
 2161 do Estado do Paraná de Língua Espanhola, de Língua Italiana, etc. Então, essa
 2162 tentativa da gente se fortalecer enquanto, né, profissional de língua estrangeira. Então,
 2163 eu acho que a associação tinha que ocupar esse, esse espaço, né, de
 2164 representatividade POLÍTICA. Não político-partidário, obviamente, né. Política porque
 2165 a educação é uma ação política, não é? E nós trabalhamos, seja no setor privado, seja
 2166 no setor público, nós trabalhamos com educação, né. Então, essa, essa participação.
 2167 É... Eu acho que todas as diretorias tinham um desejo, né, de que o setor público, ou
 2168 seja, que os professores da rede pública, assumissem de forma mais ativa a
 2169 APLIEPAR. O que eu quero dizer com assumir de forma mais ativa? Estar na diretoria,
 2170 né. E se isso não aconteceu ou se isso não acontece, eu acho, eu concordo com o
 2171 Bohn, que é essa falta de construção de uma vontade coletiva, né. Então essa, essa
 2172 vontade tem que ser construída e essa construção tem que acontecer onde essas
 2173 pessoas estão, é lá que nós temos que estar, né. Lá onde? Bom, se eu falei de setor

2174 público e setor privado, sim, nós temos que estar em vários lugares. Por isso, né, os
 2175 tentáculos, né. E aí você me pergunta das dificuldades. Então, né, não é tarefa
 2176 simples estar numa diretoria de associação porque demanda justamente você
 2177 buscar... Sim, você conta com alguns participantes que vão estar mais diretamente
 2178 ligados a esses cargos para os quais foram eleitos, mas você precisa de muitos
 2179 voluntários, né. Eu, eu acho que... Eu não gostaria de ver a APLIEPAR morta, né. Eu
 2180 acho que todas as diretorias trabalharam muito pra que ela fosse ativa, dinâmica,
 2181 representativa e participasse, né, dessas, participasse dessas... construção
 2182 profissional, né, ser professor de inglês, ser professor de língua estrangeira no Paraná.
 2183 Agora, o que fazer pra isso (suspiro)...

2184 PESQUISADORA: Seria a minha próxima pergunta...

2185 VERA: Risos....

2186 PESQUISADORA: Que sugestão de agenda você faz pra associação?

2187 VERA: Eu acho que tem que fazer trabalho de formiguinha... e de formigão. De
 2188 formiguinha que eu quero dizer é conversar com os professores, conversar. Primeiro,
 2189 se eles acham que isso é importante, se eles se veem representados, se eles acham
 2190 que... se eles sentem necessidade de ser representados, né, ou seja, conversar com
 2191 os indivíduos que fariam parte dessa associação. Segundo, conversar com outras
 2192 associações. Eu acho que o trabalho isolado, e por isso a gente foi buscar parceiros,
 2193 ele é penoso, né, e não me parece combinar com uma associação, né. Ou seja,
 2194 conversar não só com as outras associações do país, né, semelhantes como a
 2195 APLIESP, APIRS, APLISC, etc. né, como está a situação nesses Estados, mas
 2196 conversar com entidades semelhantes. Por exemplo, a própria ALAB, né. Eu citei a
 2197 ALAB porque é uma que reúne... muitos associados da APLIEPAR são também
 2198 associados da ALAB, pelo menos do setor acadêmico, do setor universitário. Então,
 2199 muitas pessoas vão estar nas duas, né. Eu acho que fazer essa conversa pra
 2200 possíveis articulações. Eu acho que caminhar sozinho quando não se pode estar
 2201 sozinho, não acho uma boa ação. Acho que a gente... Se é no coletivo que temos que
 2202 estar, é no coletivo que temos de buscar essa força e essa... Qual é a nossa agenda?
 2203 É fechar as portas, portas que nós nem temos, claro (risos)... Os livros a gente doa,
 2204 isso é fácil, a papelada... Vamos fechar aqui... Nasceu em 89 e será fechada em
 2205 2014? A decisão é nossa porque nós quisemos construir uma associação. Nós
 2206 quisemos fundá-la e nós também podemos querer... fechá-la, encerrá-la. E aí? Eu
 2207 acho que essa, essa não é uma decisão fácil, mas também não é uma decisão de uma
 2208 pessoa e sim desse coletivo, né. Eu acho que a gente precisa escancarar o problema,
 2209 botar o problema pra discussão. "Ah, não é um problema que eu quero discutir", ok.
 2210 Quantas pessoas dizem isso? Se for a maioria, né... Eu acho que ela não pode ficar
 2211 na gaveta. Pra daí... Olha, a decisão do coletivo, seja 70% e 30% de dez pessoas, que
 2212 sejam quantas pessoas se preocuparem... Mas também não acho que é só chamar
 2213 uma assembleia e decidir, não. Acho que tem que ter todo um movimento pra isso, né,
 2214 todo um movimento. Mas do mesmo jeito que as nossas eleições tinham data e tinham
 2215 assembleia pra isso... É uma decisão. Olha, depois de algumas conversas... As
 2216 setoriais funcionavam, funcionavam junto aos NAP, então vamos fazer um apelo junto
 2217 aos NAP do Paraná pra propor essa conversa, propor essa discussão e, a partir dessa
 2218 discussão marcar uma assembleia e nessa assembleia se tomar decisões, né. Eu
 2219 acho que seria isso. Imagino que as várias cabeças pensando juntas, né, vão poder
 2220 levantar várias possibilidades. Mas, acho que a APLIEPAR podia, podia, é... Eu ia
 2221 dizer de um jeito, mas acho que vou refazer. Eu acho que tem muito espaço pra
 2222 atuação da APLIEPAR. Agora, esse espaço tem que querer ser ocupado, as pessoas
 2223 têm que sentir esse desejo e essa necessidade de ter esse espaço ocupado, né. E
 2224 não é uma... E ter muita clareza. Não é uma diretoria que ocupa esse espaço, é um
 2225 coletivo profissional e esse coletivo tem uma diretoria que o representa. Então, esse
 2226 coletivo quer ser representado pela APLIEPAR? Acho que essa é uma... Eu quero, né,
 2227 mas eu não posso querer individualmente, é um coletivo que tem que querer.

2228 PESQUISADORA: Certo. Mais uma vez, obrigada pela generosa contribuição.

2229 VERA: Muito obrigada pela chance de falar e me desculpe pelos lapsos de memória.
2230 PESQUISADORA: Imagina, foram ótimas contribuições. Assim que possível, retorno
2231 com as minhas considerações, análises e tal...
2232 VERA: Vai ser legal. Acho que... Então, o seu trabalho falando aí... Eu acho que o seu
2233 trabalho vai poder ser uma GRANDE contribuição e uma grande provocação, né. Não
2234 só pra APLIEPAR como uma instituição, né, a que você está tratando, mas é uma
2235 instituição que retrata, digamos assim, ou que representa, né, muitas outras, né,
2236 muitas outras. Então, essa reflexão sobre a representatividade política de uma classe
2237 profissional não se limita à APLIEPAR. Então, acho que é uma provocação mesmo
2238 que a sua pesquisa que a sua tese e, portanto, suas publicações poderão fazer pra
2239 muitas outras associações e muitos outros espaços de representação, né, profissional
2240 e política. E acho que ela é muito bem vinda, né, Nós estamos, sempre estamos, mas
2241 estamos num momento aí de uma tentativa, de um renascer de protestos públicos, das
2242 pessoas nas ruas, aí está abafado novamente... Então, puxa vida... Parece que a
2243 gente quer, parece que a gente quer. E não seria o momento, né, desse querer ser
2244 maior, ter mais gente querendo e mostrar que esse querer, né, digamos assim, pode
2245 ser institucionalizado. Porque você criar uma associação é isso, é você
2246 institucionalizar um querer e lutar por representatividade desse querer junto a
2247 instâncias maiores, né, seja o MEC, seja SEED, seja núcleo, seja universidade, seja o
2248 que for, né. Então, parabéns pela escolha do seu tema.
2249 PESQUISADORA: Obrigada.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

VERA: No início da primeira gestão eu era Professora e Proprietária de uma escola de idiomas e também aluna de mestrado. Na segunda gestão eu era professora do Departamento LEM da UEL.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

VERA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)				
Telma Gimenez (1999-1990)	Telma veio me conhecer em 95		Só ficamos amigas depois que vim trabalhar na UEL. Construímos uma relação de amizade (Telma, Denise, Elaine, Simone e eu). Fazíamos jantares, íamos às chácaras de uma ou de outra etc.	
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)		Contato profissional em eventos da APLIEPAR		
Vera Lopes Cristovão (1995-1999)				
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Havíamos trabalhado juntas em alguns projetos como o COTE . Conversamos várias vezes para a passagem.	Tive pouco contato nessa época porque estava no doutorado e doutorado sanduíche	Havíamos sido colegas. Gladys foi convidada para o meu casamento porque tínhamos essa relação pessoal.	
Elaine Mateus (2001-2002)	Nos conhecemos quando entrei na UEL e trabalhamos juntas na produção de material de inglês instrumental	Tive pouco contato porque estava fora no doutorado		
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)				
Adalnice Passos Lima (2004-2005)				
Samantha Ramos (2005-2006)				
Juliana Tonelli (2007-2010)			Foi minha orientanda	
Raquel Gamero (2011-atual)			Foi minha orientanda	

Local: Via Skype

Data: 13/06/2014

⌚ Início: 09:00

⌚ Término: 10:01:32 (Duração – 01:01:32)

Participante: Prof.^a Gladys Plens de Quevedo-Camargo

- 2250 PESQUISADORA: Bom dia Gladys. Em primeiro lugar, muito obrigada pelo aceite e
 2251 participação na pesquisa.
 2252 GLADYS: De nada.
 2253 PESQUISADORA: Como eu mencionei por e-mail meu objetivo é traçar o perfil
 2254 histórico e profissional da associação, com foco no desenvolvimento identitário
 2255 profissional dos professores associados. Baseada em pressupostos foucaultianos,
 2256 tenho como propósito fazer um estudo arqueogenealógico e ético. Para isso, eu lhe
 2257 farei algumas perguntas sobre sua gestão na APLIEPAR. Sinta-se à vontade para
 2258 acrescentar tópicos e/ou informações que você julgar relevante.
 2259 GLADYS: Muito bem.
 2260 PESQUISADORA: Primeiramente, comente um pouco sobre sua relação com a
 2261 APLIEPAR. Como e quando você conheceu a APLIEPAR, se envolveu com a
 2262 APLIEPAR, porque decidiu se candidatar à presidência da associação? Enfim,
 2263 comente um pouco sobre sua história com a associação.
 2264 GLADYS: Bom, eu me mudei para Londrina em 95, né. Em 96 eu fui chamada para
 2265 fazer um curso, que era obrigatório, chamado COTE (Certificate of Overseas Teachers
 2266 of English), você já deve ter ouvido falar, né. Na época... Virou CELTA, né, depois,
 2267 mas era, chamava-se COTE. E várias pessoas eram convidadas para dar aula nesse
 2268 COTE aos sábados, se não me engano. E uma dessas pessoas que foi convidada foi
 2269 a Vera Cristovão. Ela veio pra dar, pra dar aula, né, uma espécie de Teacher Training
 2270 Course, o CELTA, que era Certificate for Teachers of English, patrocinado pela Cultura
 2271 Inglesa. Aí, eu conheci a Vera. A Vera era presidente da APLIEPAR na época e isso
 2272 foi em 96. Ela esteve na APLIEPAR, na APLIEPAR, não, desculpe, na Cambridge
 2273 (School), essa escola que tinha em Londrina, várias vezes, e a gente foi pegando
 2274 amizade. Houve um evento da APLIEPAR em que ela me convidou pra fazer uma
 2275 apresentação. Era uma *Spring Conference*, alguma coisa assim, que a APLIEPAR
 2276 fazia todo ano. E aí a gente foi pegando amizade e continuamos, continuamos, assim,
 2277 uma relação bem legal. Eu procurei saber mais da associação porque eu achava,
 2278 achava legal o trabalho e tal. Aí, um dia, quando chegou o momento da sucessão, né,
 2279 ela me ligou e perguntou se eu não queria montar uma chapa pra concorrer. Aí, eu
 2280 montei a chapa. Na verdade essa chapa tinha cinco pessoas, era eu, o vice-
 2281 presidente, tinha um tesoureiro, uma secretaria e uma relações culturais, alguma coisa
 2282 assim. E desse grupo nenhum era professor universitário, nem eu, na época, eu era
 2283 professora de escola de inglês, né. Eram dois professores de escolas de línguas e três
 2284 professores, se não me engano, da rede pública, que inclusive foram indicados por
 2285 ela, a Vera, né, eu não conhecia ninguém na época, eu estava em Londrina há muito
 2286 pouco tempo e, aí, ela indicou. Aí a gente montou essa chapa a convite dela e claro
 2287 que foi a única chapa, né, e a gente acabou assumindo. Foi assim que eu cheguei na
 2288 diretoria da APLIEPAR. Eu acho que foi mais, assim, porque eu sempre gostei de
 2289 participar e de estar envolvida em eventos e tal, né. Então, essa aproximação com a
 2290 APLIEPAR foi meio por acreditar na importância de estar junto com os professores, eu
 2291 sempre acreditei nessa ideia de trabalhar em equipe, de promover palestras, de
 2292 crescer como grupo, né. Então, foi por isso que eu me aproximei e foi assim que eu fui
 2293 parar lá e fiquei dois anos. Nesses dois anos eu saí da Cambridge School onde eu
 2294 trabalhava, acabei montando minha própria escola, isso foi em 98. Eu montei minha
 2295 escola na metade de 98 e assumi a APLIEPAR em 99. 99/2000 eu fui presidente. É
 2296 presidente que fala, né? Não é diretora, não?
 2297 PESQUISADORA: Isso, presidente.
 2298 GLADYS: Então, foi nesse período aí, final de 98 que a Vera me contactou e tal e eu
 2299 acabei assumindo. Aí, como eu estava montando a minha escola, era um espaço bem
 2300 pequenininho, a gente fala escola, mas na verdade era uma salinha onde eu e uma

2301 outra pessoa dávamos aula. Eu trouxe tudo da APLIEPAR pra minha escola, né. As
 2302 coisas estavam com a Vera, né, os arquivos, tinha móveis, tinha impressora, tinha
 2303 armário, tinha... Eu lembro que tinha um arquivo de ferro, tinha um armário de portas e
 2304 tal. Eu trouxe tudo pra minha sala e organizei aquilo e montei a APLIEPAR dentro da
 2305 minha escola. Eu lembro que tinha uma linha telefônica também, um aparelho e eu
 2306 acabei nem usando porque eu já tinha na minha escola, na minha escola? Na minha
 2307 salinha. Então, a partir de 99 a APLIEPAR passou a funcionar na minha sala. Nesses
 2308 dois anos ficou comigo. Depois de um tempo, eu mudei para um outro prédio. Não sei
 2309 se você chegou a conhecer, ali na Rua Paranaguá, mesmo. Era um prédio um
 2310 pouquinho maior.

2311 PESQUISADORA: Sim, eu conheci.

2312 GLADYS: Isso, aí eu levei a APLIEPAR pra lá também. Até que depois passou para,
 2313 se eu não me engano, a Elaine [Mateus], né. Daí, ela também levou pra uma outra
 2314 sala na Rua Bolívia, lá pros lados da 10 de dezembro, né. Mas comigo ficou dois anos
 2315 funcionando dentro do meu local de trabalho. E foi assim que eu fui chegando perto da
 2316 APLIEPAR, né, pegando amizade com a Vera e por achar legal essa coisa de um
 2317 grupo de professores e tal, apesar de eu não ser professora da rede pública, né. Aí, eu
 2318 assumi, mesmo sem saber muito bem onde eu estava entrando [risos].

2319 PESQUISADORA: Agora, comente um pouco sobre o contexto social, político e
 2320 educacional, local e global, da época na qual foi presidente da associação.

2321 GLADYS: Nessa época estava acontecendo, que eu me lembro, em termos políticos,
 2322 né, o que mais estava acontecendo de importante era o Paraná ELT, né. Um
 2323 programa grande patrocinado pelo Conselho Britânico, né. A gente tinha a presença
 2324 do Conselho Britânico bastante forte no Paraná, encabeçado pela então secretária de
 2325 educação Alcione Saliba, se eu não me engano era esse o nome. Eu sei que é
 2326 Alcione, né, mas eu não me lembro se era Saliba.

2327 PESQUISADORA: É isso mesmo, Saliba.

2328 GLADYS: E ela... E nesse programa, os professores do Estado todo eram envolvidos,
 2329 foram envolvidos em um programa de desenvolvimento de proficiência no qual
 2330 participou a Cambridge, né. Os professores iam pra Faxinal do Céu fazer cursos.
 2331 Então foi um período, assim, muito interessante porque me lembra um pouco o que
 2332 está acontecendo agora com o Pacto Nacional para fortalecimento do Ensino Médio,
 2333 né. Não sei se você sabe do que se trata, aliás, eu estou participando desse
 2334 programa, também. Porque, assim, é aquela coisa de multiplicador, né, você tinha os
 2335 gestores e aí você tinha os professores que iam multiplicar aquilo com os professores
 2336 de suas escolas, né. Então, era bem interessante. Eu, como presidente da APLIEPAR,
 2337 participava mensalmente de uma reunião, era tudo custeado e tal. Era uma reunião na
 2338 Secretaria de Educação, se não me engano, lá em Curitiba e eu como presidente da
 2339 associação era membro neutro, mas eram convidados representantes de cada uma
 2340 das universidades estaduais. Então, a gente tinha gente da UEPG, da UNIOESTE, da
 2341 UEL, da UEM, enfim, né, da UFPR. A UFPR estava também. Então, não eram só as
 2342 estaduais, eram as universidades do Paraná, né. Então, a gente tinha um grupo bom,
 2343 né, era um grupo excelente, a Mariza Riva, a Sandra Mozer da UEM, a Elaine
 2344 [Mateus] que representava a UEL. Foi aí também que eu peguei um pouco mais de
 2345 amizade com a Elaine, a gente chegou a viajar de ônibus juntas algumas vezes.
 2346 Então, era um momento muito interessante em que havia problemas, obviamente, né,
 2347 havia muito cobrança por parte das IES, né. Essas coisas aconteciam, mas era
 2348 interessante porque os professores tinham aquela modalidade presencial e podiam
 2349 participar de alguns cursos nas IES. Tinha gente vindo mesmo das cidades mais
 2350 longínquas, eu lembro que tinha formação, por exemplo, em Campo Mourão e vinha
 2351 gente de todas aquelas cidadezinhas ali próximas a Campo Mourão fazer cursos.
 2352 Tinha a modalidade a distância que era apoiada pela *Open University* e tinha a
 2353 modalidade presencial com os professores das IES, né. Era um processo um pouco
 2354 sofrido porque ninguém sabia ao certo como aquilo estava funcionando, mas
 2355 funcionava, né, os professores tinham acesso a, pelo menos, algum momento de

2356 treinamento, de reci... Alguns vão falar de reciclagem, mas ela era usada na época. A
 2357 Belinha [Maria Izabel Tognato] fez a dissertação de mestrado dela sobre esse
 2358 programa, se eu não me engano. Então, assim, que eu me lembro, esse foi um
 2359 momento muito interessante para os professores de inglês do Paraná e muito
 2360 interessante para a APLIEPAR porque ela teve um papel de presença política nesse
 2361 momento, né, junto ao governo do Estado. Isso é o que eu me lembro que foi mais
 2362 marcante pra mim, ver toda aquela situação política e eu como uma pessoa nova e
 2363 não pertencendo às IES, né, apesar de eu conhecer as pessoas, eu não era
 2364 professora universitária. Aquilo pra mim era uma aprendizagem muito grande e era
 2365 uma posição muito difícil, porque primeiro eu não vivenciava os problemas que elas
 2366 vivenciavam, né, eu não tinha a bagagem que elas tinham das IES. Mas o meu papel
 2367 era justamente fazer aquele meio de campo político, né, as pessoas da área entravam
 2368 em contato comigo, eu tinha que entrar em contato com as IES, às vezes. Então, tinha
 2369 mesmo que dar apoio, intermediar. E era muito interessante. Muitos professores que
 2370 eu conversei na época, eles elogiavam o programa, eles gostavam muito do programa
 2371 porque eles tinham a oportunidade de fazer um curso, aprender, de crescer um pouco
 2372 no nível de inglês, principalmente na questão da oralidade, né. Então, assim, o que eu
 2373 me lembro em termos políticos, do contexto social, foi justamente esse movimento. Os
 2374 professores pela primeira vez se sentiram atendidos, cuidados, olhados, né, e isso foi
 2375 realmente diferente, né. Esse foi um momento muito especial que eu tive a
 2376 oportunidade de vivenciar. Não me lembro se a gente teve greve nessa época. Eu me
 2377 lembro que, eu não tenho registro, mas eu me lembro, assim, algumas vezes, algumas
 2378 coisas que aconteceram, escrevemos cartas reivindicando do governo, mas não me
 2379 lembro com relação a que, se com relação à redução de carga horária, realmente não
 2380 me lembro. E era o papel que se limitava a APLIEPAR, escrever cartas para o governo
 2381 e tentar negociar alguma coisa. Mas, eu não me lembro de nenhum, de nada muito
 2382 especial nesse sentido.

2383 PESQUISADORA: Você mencionou que quando assumiu a presidência da APLIEPAR,
 2384 você a levou para o lugar onde funcionava sua escola, seu local de trabalho. Quais
 2385 eram as condições materiais da associação em termos de equipamento, mobiliário,
 2386 etc.? Você já mencionou alguns itens, qual era a condição geral em termos materiais?

2387 GLADYS: Bom, espaço físico não tinha, né. A Vera [Cristovão] já tinha a APLIEPAR
 2388 dentro da escola dela na Rua Goiás. Eu me lembro que, quando eu assumi, a gente
 2389 teve que fazer uma pequena mudança numa Pampa, até foi o marido da Vera que
 2390 fez pra gente. Assim, veio um armário, veio um arquivo desses arquivos de gaveta de
 2391 ferro, veio fax, impressora, veio... O que mais veio? Acho que tinha a linha telefônica,
 2392 ela tinha uma conta de internet já naquela época. O que mais? Acho que em termos...
 2393 Acho que tinha cadeira, tinha estante, tinha uma estante de madeira com porta de
 2394 vidro, tinha livros, tinha vários livros, inclusive, eu deixava na minha antessala essa
 2395 estante da APLIEPAR fechada com os livros todos arrumadinhos. Eram livros que
 2396 eram doados pelas editoras, né, mas eram livros, assim, de *teaching*, né, não era só
 2397 *coursebook*, não. Tinha livros de *teaching*, esses livros da *Cambridge University Press*,
 2398 né, tinha vários livros, tinha muitas revistas, tinha material de eventos, tipo brochuras.
 2399 Nossa, em termos de papel, tinha bastante coisa e tinha bastante livros, eu me lembro
 2400 que tinha livros muito legais. E eu punha tudo ali naquela antessala justamente para
 2401 se algum professor quisesse ver, consultar estava fácil, né, porque eu tinha cadeiras
 2402 ali e tal. Basicamente era isso que eu me lembro. E aí eu ajeitei... Não era muita coisa,
 2403 não. Era uma estante de livros, um armário onde guardava os arquivos e um arquivo
 2404 de ferro e algumas cadeiras, só isso.

2405 PESQUISADORA: E com relação aos recursos financeiros e humanos, quais eram as
 2406 condições da associação no início da sua gestão?

2407 GLADYS: Bom, financeiros, quando eu recebi a APLIEPAR da Vera, a APLIEPAR
 2408 tinha um dinheiro em caixa, devia ter na época uns 200 associados e foi o que se
 2409 manteve, de 150 a 200, e com esse dinheiro a gente pagava a conta de, basicamente
 2410 a conta de internet, né. Porque a conta de água e de luz, eu pagava porque era do

2411 meu local de trabalho, então eu não tirava da APLIEPAR. A única coisa que eu não
 2412 tinha e pagava com a APLIEPAR era a internet, na época era a Inbrapenet. Então,
 2413 assim, a gente tinha um dinheiro. Eu lembro também que quando veio pra mim a
 2414 APLIEPAR tinha uma pendência judicial que era uma... A APLIEPAR estava sofrendo
 2415 uma ação que foi feita pelo Marcelo Baccarin porque ele queria acesso à *mailing list*
 2416 nossa, a gente tinha uma *mailing list* muito boa, e a Vera negou. E quando veio pra
 2417 mim essa pendência, ela estava, o processo estava andando, eu sei que eu tive que,
 2418 pra encerrar esse assunto, eu, eu acho que eu tive que pagar alguma coisa pro
 2419 Marcelo Baccarin, alguma coisa assim, eu não me lembro. Mas eu tive que encerrar
 2420 esse assunto. Mas a APLIEPAR tinha um dinheiro, não era muito, mas dava. A gente
 2421 basicamente tinha gastos com conta de internet, não mandava mais nada via correios,
 2422 então não tinha esse gasto e a gente usava o dinheiro, caso precisasse, se precisasse
 2423 ir para Curitiba... Eu lembro que teve uma cerimônia em Curitiba e eu não pude ir,
 2424 então eu paguei pra Ana Maria Castelo Branco Rabelo ir representando a APLIEPAR,
 2425 porque eu tinha que trabalhar e não podia ficar viajando, né. Então, era assim, a gente
 2426 se sustentava, não era muita coisa, mas dava porque o gasto era pequeno. A gente só
 2427 gastava se precisasse viajar e mesmo assim a gente economizava bastante. Eu
 2428 lembro que a gente foi a Maringá e a gente procurou rachar o carro, a gasolina do
 2429 carro, o hotel também a gente rachava com alguém. Não era aquela coisa está tudo
 2430 liberado, a APLIEPAR está pagando então vamos lá, né. Bom, com relação a recursos
 2431 humanos, como eu te falei, no início eram cinco, né, na chapa. Só que acabava que
 2432 quem mais trabalhava era eu e o vice que era o Eduardo Ferreira, né. Éramos só nós
 2433 dois que trabalhávamos pra falar a verdade, né, porque os outros não apareciam.
 2434 Então, a gente fazia tudo. No começo, teve aquela, aquele trâmite normal de
 2435 transição, de assinatura de banco e tal, que a assinatura no banco era eu e o
 2436 tesoureiro que era o professor Claudinei Canazart ... Só que, assim, ele não tinha, eu
 2437 telefonava na casa dele e ele não estava, na época não tinha celular, eu nunca
 2438 conseguia falar com ele, então, mandava e-mail, ele não respondia, ele não lia e-mail.
 2439 Então, conclusão, eu fazia tudo. Isso foi, acho que foi praticamente um ano e meio. No
 2440 primeiro semestre todo mundo estava meio envolvido, a partir do segundo semestre
 2441 eu levava tudo. Então acho que isso... Não sei se ainda é assim, mas eu acho que
 2442 sempre dependeu muito de uma pessoa, eu acho isso meio complicado. No meu caso
 2443 foi assim, eu não tinha colaboração do grupo, era eu e uma outra pessoa. Era
 2444 complicado.

2445 PESQUISADORA: Você mencionou que quando você assumiu a APLIEPAR tinha
 2446 cerca de 200 associados. Eram todos associados ativos?

2447 GLADYS: Sim, pagavam a anuidade, mas era aquela coisa, né, tinha que mandar
 2448 lembrete... O pagamento vinha pingando, assim. Mas eu acho que tinha entre 150 e
 2449 200, não era lá grandes coisas. Na época, acho que a mensalidade era algo em torno
 2450 de 30 reais, algo assim. E pingava, pingava. E era aquela coisa, né, a pessoa fazia
 2451 depósito e você não sabia quem era, às vezes a pessoa lembrava de mandar o fax
 2452 com o comprovante, né. Então, era muito difícil manter o registro de quem estava
 2453 pagando ou não. Você via que pingava, né, e a gente mandava e-mail lembrando da
 2454 mensalidade e tal, mas era complicado. Não tínhamos um sistema muito, sabe, muito
 2455 certinho de controlar quem pagou e quando, né. A gente não tinha recursos
 2456 tecnológicos na época. E as pessoas mandavam fax, algumas não mandavam. A
 2457 gente tinha também na época algumas regionais funcionando, né. Então, por exemplo,
 2458 a regional de Maringá era uma regional muito boa, muito ativa. Acho que a Jussara
 2459 Perin que era responsável por lá, pela regional. Então ali era um pouco mais, a gente
 2460 tinha um bom volume de anuidades em Maringá, as meninas ali conseguiam se
 2461 organizar e conseguiam recolher. Outra coisa que ajudava eram os eventos, nos
 2462 eventos que a gente fazia caixa, né. Porque mesmo quem não era associado vinha e
 2463 pagava o evento para assistir, então isso fazia com que a gente mantivesse um
 2464 volume em caixa, né. Outra regional que também mandava era a regional de Ponta

2465 Grossa e Curitiba. Então, a gente recebia com um pouco mais de tranquilidade desse
 2466 povo.

2467 PESQUISADORA: Que planos você tinha para a associação na sua gestão?

2468 GLADYS: Hummm... Eu acho que, eu não me lembro direito, mas eu acho que era
 2469 aquela coisa de aumentar o alcance da APLIEPAR no Estado, fortalecer a associação.
 2470 Acho que era fortalecer a associação, aumentar o alcance, não o alcance, mas a ... É,
 2471 o alcance, fazer com que ela chegasse a mais gente no Estado e fortalecer ela junto
 2472 ao governo. Então, esses eram os principais planos, né. Nem dava pra pensar em
 2473 construir prédio, uma sede, né. Mas eu acho que... E era muito assim, continuar os
 2474 eventos... Ah, fortalecer e aumentar o número de regionais também tinha esse plano.
 2475 Eram basicamente esses.

2476 PESQUISADORA: Que ações forma desenvolvidas, implantadas?

2477 GLADYS: A gente fez evento em Maringá, a gente fez evento em Campo Mourão. Eu
 2478 acho que no primeiro ano, eu assumi em 98... Ah, me lembrei agora, um que às vezes
 2479 ajudava a gente também era o Ricardo, lembra do Ricardo?

2480 PESQUISADORA: Lembro.

2481 GLADYS: O Ricardo Huber ajudava, ele era o vice da Vera. Às vezes ele ajudava a
 2482 gente. Bom, eu lembro que quando eu assumi, na semana que eu assumi aconteceu a
 2483 Convenção dos Estados do Sul na UEL. Foi o primeiro evento que eu participei já
 2484 como presidente da APLIEPAR, embora não tivesse ideia do que estava acontecendo.
 2485 Foi um evento grande. É, sério, porque, assim, você assumiu, legal, vamos lá... Era
 2486 um evento imenso, um monte de gente que eu nunca tinha visto. Vinha gente da
 2487 UFSC, do Rio Grande do Sul, sei lá, um monte de gente, foi final de 98, e eu não tinha
 2488 noção do que estava acontecendo. Assim, aconteceu esse evento e na sequência
 2489 tinha que acontecer o EPLE, só que eu falei assim, "Não, eu não vou ter condições de
 2490 fazer o EPLE agora", estava tudo muito em cima da hora. Conclusão, eu tomei a
 2491 decisão, se não me engano, de cancelar o EPLE até... Depois eu vou verificar aqui, eu
 2492 tenho um arquivo que eu vou compartilhar com você depois. Você tem a listagem dos
 2493 EPLES, de cada ano e onde cada um aconteceu?

2494 PESQUISADORA: Não.

2495 GLADYS: Então, eu vou passar pra você e aí teria que atualizar, eu tenho acho que
 2496 até 2012. Então, assim, se eu não me engano, eu cancelei o EPLE daquele ano e fiz
 2497 no ano seguinte. Aí eu fiz em Maringá, um EPLE grande na UEM com o apoio da
 2498 regional de lá, né, das meninas de lá, a Sandra, a Jussara, todo aquele pessoal de lá,
 2499 a Adelaide na época também estava lá. Então, a gente conseguiu realizar o EPLE lá.
 2500 A gente fez dois grandes eventos, um em Maringá e um em Campo Mourão. Então, a
 2501 gente ficava mais no norte do Paraná, né, a gente não descia muito. Havia um plano
 2502 de fazer um em Cascavel ou em Ponta Grossa, mas não deu certo porque a gente não
 2503 tinha quem ajudasse a gente a organizar o evento no local. A gente não podia ficar lá
 2504 o tempo todo. Então, a gente conseguiu realizar esses dois eventos maiores em locais
 2505 que tinha gente que ajudasse. Então, em Campo Mourão foi a Edcléia, a Belinha, a
 2506 Soraya, aquelas três de sempre, né. Foi um evento muito bom, muito bacana.
 2507 Inclusive, a secretária de educação esteve fazendo a abertura, a Alcione Saliba.
 2508 Então, foi um evento bem legal e o de Maringá, também. Então a gente fez, eu não me
 2509 lembro o nome dos eventos, não sei se os dois foram EPLE, eu realmente não lembro.
 2510 E aí a gente manteve também as *Spring Conferences*, né. Acho que em termos do que
 2511 a gente realizou mais foram esses eventos que infelizmente ficaram bastante
 2512 concentrados no norte, né. A gente não tinha muito contato com o sul do Estado. Eu
 2513 não tinha, se eu não me engano... Se eu não me engano não, nem o ENFOPLI existia
 2514 na época, o ENFOPLI, se eu não me engano, passou a existir em 2002, quando eu já
 2515 estava saindo. O ENFOPLI surgiu depois que terminou o Paraná ELT. Foi uma
 2516 maneira de os formadores, que os formadores encontraram de continuar se
 2517 encontrando. Então, eu não tinha realmente, só passei a ter mais contato com o
 2518 pessoal do sul a partir do momento que foi criado o ENFOPLI. Eu acho que fora isso
 2519 nós não conseguimos fazer mais nada, eu não consegui, não consegui... Eu acho que,

2520 assim, tivemos uma participação legal no Paraná ELT, né. Eu acho que a associação
 2521 conseguiu estar presente e tal, no sentido de ter visibilidade. Mas não conseguiu, por
 2522 exemplo, aumentar o número de associados, não conseguiu ter mais presença e não
 2523 conseguiu fortalecer as regionais como deveria. Então, não deu pra fazer muita coisa
 2524 não, principalmente por falta de braços, né. Não tem como você estar em Londrina e
 2525 querer organizar um evento em Pato Branco, a não ser que você tenha um comitê
 2526 local. A gente não tinha. E aí uma série de dificuldades na época, por exemplo, ficar
 2527 ligando, né. Não podia ficar ligando pra Pato Branco, pra Cascavel, tinha um custo, eu
 2528 trabalhava, eu não tinha como, eu era autônoma, então não tinha como eu ficar me
 2529 dedicando muito à APLIEPAR, sendo que eu precisava trabalhar. Eu não era
 2530 professora universitária. Como autônoma, eu só ganhava se eu desse aula, né. Era
 2531 complicado isso, né. Então, nós não conseguimos fazer muita coisa, não. Fizemos os
 2532 eventos, a participação nesse programa, só, bem pouco... E mantive o patrimônio da
 2533 APLIEPAR, eu sei que depois esse patrimônio foi esfacelado, mas não fui eu (risos),
 2534 não foi na minha gestão. Eu mantive o patrimônio e entreguei tudinho pra minha
 2535 sucessora, né, e entreguei com dinheiro em caixa por causa do evento.

2536 PESQUISADORA: Você mencionou essa falta de braços, né, falta de pessoas para
 2537 trabalhar como uma dificuldade. Que outras dificuldades você encontrou durante sua
 2538 gestão?

2539 GLADYS: Olha, eu acho que na época, falta do que a gente tem hoje em termos de
 2540 tecnologia, dificuldade de acesso a banco de dados, né. Então, primeiro, assim, a
 2541 dificuldade em acessar os professores de língua inglesa, né, fazer com que chegasse
 2542 até eles um convite, por exemplo. A gente mandava o malote via núcleo, né, núcleo
 2543 regional de ensino. E a gente não tinha certeza se aquele convite ia chegar na mão do
 2544 professor, porque você sabe que muitas vezes pára na mão do diretor e não sai da
 2545 mesa do diretor, né. Então essa cadeia, né, chegar a quem realmente interessava o
 2546 que a gente queria fazer, a gente nunca tinha certeza. Isso era uma das dificuldades.
 2547 Essa dificuldade seria contornada se a gente tivesse acesso direto a, por exemplo, o
 2548 e-mail dos professores, apesar de que a gente sabe que muito professor não vê e-
 2549 mail, né. Eu fiz, na época da minha tese, eu fiz uma coleta de dados bem simples com
 2550 alguns professores via e-mail e quase não consegui completar os dados, porque o
 2551 pessoal não via e-mail, não respondia. Os professores não abrem e-mail. Eu não
 2552 consigo conceber como um profissional não abre e-mail, né. É complicado isso. Então,
 2553 assim, essa era uma das dificuldades, você não conseguir chegar na ponta da linha,
 2554 em quem é o mais importante, não o diretor da escola. Se o diretor acreditava e tal, ele
 2555 passava para os professores, se não... Então tinha todo esse caminho, a gente
 2556 mandava para o núcleo, o núcleo mandava para a direção da escola, a escola dava na
 2557 mão do diretor e o diretor passava para o coordenador e o coordenador passava para
 2558 os professores, sei lá onde parou, né. Então, essa, eu acho, foi uma das grandes
 2559 dificuldades. O que mais? A falta de pessoal. A questão de acesso, de recursos
 2560 financeiros, óbvio, né. Por exemplo, eu estava sempre entrando em contato com
 2561 editoras, com a embaixada dos Estados Unidos, com o Conselho Britânico, com a
 2562 *Cambridge University*, *Cambridge University Press*, não, com a Cambridge dos
 2563 exames e tal para ver o que eles poderiam, como eles poderiam ajudar, né. É muito
 2564 difícil, na época já era e hoje está muito pior, ajudar com dinheiro, né. Então, o que
 2565 acontecia? Eles mandavam coisas, eles mandavam palestrantes, eles mandavam
 2566 livros... Eles ajudavam bastante, mas geralmente era com material, humano ou não,
 2567 né, ou livro. Isso era legal, a gente, eu tinha um *network* legal com esse povo, mas era
 2568 só o que dava pra fazer, né. Ah, me lembrei de uma coisa que a gente teve na época,
 2569 que o Conselho Britânico lançou uma bolsa pra professor fazer um curso de um mês
 2570 nos Estados Unidos e a APLIEPAR fez a seleção para o vencedor dessa bolsa, né.
 2571 Então, a APLIEPAR ajudou aí nesse... Eu tinha um relacionamento legal com o Chris
 2572 Palmer na época, então a gente... Depois saiu o Chris Palmer e veio o Eddie
 2573 Edmundson, diretor do Conselho Britânico aqui e a gente tinha um bom
 2574 relacionamento. Me lembrei agora que eu cheguei a ir pro Rio Grande do Sul em um

2575 evento da APIRS representando a APLIEPAR. Então, a gente tinha esse contato com
 2576 as associações, saindo um pouco dessa pergunta aqui só pra acrescentar da outra,
 2577 né, nessa tentativa de unir os Estados do sul. Bom, acho que as dificuldades foram
 2578 essas, né, a financeira, mas principalmente essa questão de chegar aos professores,
 2579 de não ter gente pra ajudar e não conseguir se fazer ouvir pelos setores
 2580 governamentais também foi uma dificuldade, mas acho que não foi só minha. Acho
 2581 que todo mundo sentiu isso, né. Basicamente isso, se eu lembrar de mais alguma
 2582 coisa, eu acrescento.

2583 PESQUISADORA: A sua gestão se diferencia de outras gestões em algum aspecto?
 2584 Se sim, como?

2585 GLADYS: Ai, difícil saber. Eu não acompanhei muito de perto as outras gestões. Eu
 2586 acho que talvez ela tenha... Não sei se ela se diferenciou, não, viu Alcione. Eu acho
 2587 que eu fiz basicamente o que todas fizeram até então, né. Não acho que eu tenha sido
 2588 diferente, não. Infelizmente, porque a gente sempre quer deixar uma marca e tal. Eu
 2589 não acho que eu deixei. Eu acho que talvez o que tenha sido diferente é que na minha
 2590 gestão talvez a APLIEPAR tenha chegado mais próximo do seu papel político
 2591 propriamente, né. Não mais que algumas outras, mas eu acho que foi um momento
 2592 em que a APLIEPAR teve uma visibilidade muito legal em termos políticos. Porque eu
 2593 acho que no fundo, no fundo é pra isso que a associação existe, não é só pra ficar
 2594 dando cursinho de *language* e de outras coisas, eu acho que uma associação, o
 2595 motivo maior de uma associação é representar politicamente seus associados. Então,
 2596 eu acho que nesse ponto eu tive essa felicidade, né, de poder estar ali em um
 2597 momento importante em que a APLIEPAR esteve presente em um programa muito
 2598 importante para os professores, que foi o Paraná ELT. Então, nesse sentido pode ter
 2599 se diferenciado, em outros sentidos, não. Porque eu não acho que eu tenha
 2600 contribuído para um grande crescimento da associação. Eu contribui pra ela não
 2601 morrer, o que já foi, eu acho, uma coisa muito importante. Eu levava muito a sério o
 2602 trabalho, eu levo a associação muito a sério, né. E eu levava muito a sério o meu
 2603 trabalho, só que eu não podia fazer mais porque tinha, né, os meus *constraints*
 2604 também, né, por exemplo, ser autônoma, não ser de uma universidade, porque facilita
 2605 pra caramba estar dentro de uma estrutura universitária, né. Você tem como se
 2606 aproveitar da estrutura da universidade pra beneficiar a associação. Eu não tinha. Eu
 2607 não tinha nem secretária na minha escola, eu não tinha como pagar uma secretária.
 2608 Então, a coisa complica nesse sentido. Eu acho que talvez o único aspecto de
 2609 diferenciação tenha sido esse momento político que a associação viveu. Mas acho que
 2610 em termos das minhas ações não tenha... Acho que foi o momento, foi o momento em
 2611 que teve a melhor relação com os três Estados do sul. Vindo no rastro do que a Vera
 2612 tinha conseguido, né, quando eu assumi, estava acontecendo um evento com as três
 2613 associações, a gente conseguiu repetir isso. Então, acho que a gente conseguiu...
 2614 Havia, começou até um plano de fazer uma revista das três associações e tal. Eu acho
 2615 que foi um momento em que teve um diálogo legal. Isso morreu depois, né. Mas foi um
 2616 momento em que foi construída uma relação legal entre os três Estados. Esses são
 2617 pontos que me chamam atenção.

2618 PESQUISADORA: Gladys, você comentou um pouco sobre a importância do papel
 2619 político da associação. Na sua opinião qual o papel de associações como a
 2620 APLIEPAR no contexto social hoje?

2621 GLADYS: Eu acho que tem um elemento político muito forte, né. Eu, hoje em dia, sou
 2622 sócia de duas associações, da ALAB e do BRAZ-TESOL. A ALAB, eu vejo que, às
 2623 vezes, ela, embora um pouco timidamente na minha opinião, mas eu vejo que ela
 2624 tenta cumprir esse papel político, né, quando ela lança documentos, quando ela lança
 2625 coisas para serem discutidas, embora eu ache que deixa muito a desejar, mas ela
 2626 tenta. Já o BRAZ-TESOL, não. O BRAZ-TESOL não tem nenhuma preocupação
 2627 política, né. Aliás, eu não sei nem porque eu ainda participo. Acho que é porque eu
 2628 tenho uma história de escola de línguas muito forte, né, há muitos anos. Mas acho que
 2629 está meio que morrendo isso, assim, eu acho que provavelmente daqui a pouco eu

2630 pare de ser sócia e fique só com a ALAB... Você pode repetir a pergunta, como eu
2631 vejo o papel político, é isso?

2632 PESQUISADORA: Que papel/papeis você acha que a associação, ou associações de
2633 professores como a APLIEPAR têm hoje?

2634 GLADYS: Eu acho que tem que ter uma presença política mais forte. O professor ele
2635 não é um ser organizado politicamente, não é. Mas eu acho que o grande papel das
2636 associações em geral é lutar por aqueles que ela representa, lutar por melhores
2637 condições de trabalho, assim como os sindicatos estão fazendo greve, brigando com o
2638 governador do Estado de São Paulo porque eles querem mais, eles querem aumento,
2639 melhorias... Eu acho que a associação, ela tem muito disso, né, não é um clube, né.
2640 Eu acho que tem um pouco essa característica, né, de representar, de ser uma fonte
2641 de ideias, né. Então, eu acho que nesse ponto nós não temos muito isso, não. Mas eu
2642 acho que uma associação deveria fazer isso, né. Ela não precisa ser caracterizada
2643 como um sindicato, mas eu acho que ela tem que ter, meio que dar a linha da
2644 identidade geral daquela classe no Brasil. Por exemplo, a associação dos médicos,
2645 outro dia eu vi a associação dos médicos espíritas, né. Eu achei muito bacana. Eles...
2646 É uma associação de médicos, mas que tem uma linha conceitual específica, né. Tem
2647 a associação, sei lá, dos pilotos de helicóptero. Porque, é um grupo de pessoas que
2648 fazem a mesma coisa e têm os mesmos interesses e que, portanto, vão ter
2649 necessidades muito parecidas, né. Então, eu acho que tem que ter esse papel, né,
2650 tentar fazer confluência e aí dar visibilidade para essa confluência. Não precisa... Eu
2651 não estou dizendo que tem que encabeçar greve, bater na porta e pedir aumento de
2652 salário, porque isso é papel de sindicato. Mas eu acho que dar cara para a
2653 necessidade, dar cara para a identidade da profissão, eu acho que seria papel da
2654 associação e aí sim representação política. Tem que ter representatividade política,
2655 também. Então, é assim que eu vejo, né. Eu não vejo isso, por exemplo, no Braz-
2656 TESOL. Mas o BRAZ-TESOL, ele dá uma identidade para os professores de inglês,
2657 né, que não é uma identidade que representa os professores da rede pública, mas é
2658 uma identidade que tem ali os professores de escolas de línguas que se sentem
2659 representados, que se sentem parte de um grupo. Então, é assim que eu vejo o papel
2660 da associação.

2661 PESQUISADORA: E você acha que a APLIEPAR no decorrer de sua história
2662 desenvolveu esse papel?

2663 GLADYS: Não, eu acho que não. Eu acho que a APLIEPAR, ela tem uma atuação
2664 muito tímida, ou tinha, não sei se ela está atuando ainda. Mas, eu acho assim, ela não
2665 conseguiu chegar a esse ponto, né, por vários motivos. Eu acho que primeiro porque
2666 ela era uma associação que ficou sempre... Eu acho que o fato dela ficar em Londrina
2667 e só na região ao redor, eu acho que isso prejudica um pouco, né. Se você for pensar
2668 bem, ela tinha que estar na capital, né. Porque é da capital que emanam os raios para
2669 todo o Estado, né. Estando em Londrina, eu acho que isso fica mais difícil, eu não
2670 acho que seja impossível, mas acho que fica mais difícil. O que mais? Eu acho que,
2671 não também porque ao longo de sua história, os dirigentes talvez não trabalharam
2672 nesse sentido, de dar uma identidade. Ficou-se muito preocupado em dar cursos,
2673 fazer eventos, né, que foi o que a gente sempre fez, dar cursos de capacitação,
2674 apresentar cursos para que as pessoas pudessem trazer, precisava fazer caixa para a
2675 associação. E não existe um plano, uma coisa macro, de, por exemplo, detectar quem
2676 são os professores que estão dando aula... Na época, acho que eram 4.000
2677 professores de inglês das escolas da rede pública estadual, hoje eu não sei quantos
2678 são no Paraná, mas vamos supor que sejam 4.000 ou 4.500, né. Isso fora os da rede,
2679 das redes municipais, né. Isso dá um volume imenso de professores de língua inglesa,
2680 né. Então, quem são? Qual é a formação deles? O que eles fazem? Em que tipo de
2681 contexto eles estão atuando? Né. Todos têm licenciatura? Como está esse
2682 professorado? Todas as escolas estão contratando licenciandos ou licenciados? Como
2683 é? Como não é? Que é uma coisa importante também. Que na época eu, na época
2684 que eu era presidente da APLIEPAR eu falava, às vezes, isso e as pessoas ficavam

2685 meio espantadas, né, que eu achava que a gente tinha que tentar fazer com que cada
2686 vez mais só os licenciados pudessem trabalhar nas escolas, né. E, inclusive, teve uma
2687 vez que eu dei entrevista pra Folha de Londrina, eu já não era mais presidente, e a
2688 repórter colocou no final da reportagem que eu defendia uma carteirinha da OAB para
2689 professores, né. Porque eu falei, na época eu já estava falando de um exame, né, e aí
2690 ela falou, “A professora defende que os professores tenham uma carteirinha como a
2691 OAB tem. Que tenham que passar por um exame pra eles terem licença pra dar aula”.
2692 Mas, eu acho que, assim, é uma bandeira que tem que se defender, né. Quer dizer, se
2693 você tem formação para aquilo, é aquele professor que tem que atuar e não uma
2694 pessoa que trabalhou seis meses em Miami estacionando Limusine e ele vem e acha
2695 que pode dar aula de inglês, né. O que não é o mesmo interesse das escolas de
2696 língua, né. Quem eles contratam? Eles contratam o povo que viajou e pronto, né, ou
2697 um gringo que está aqui sem fazer nada e aí ele vai dar aula de inglês. Por isso, eu
2698 acho que não, a APLIEPAR não teve esse papel. Acho que teria que ter, teria que ter
2699 uma comissão pra fazer isso, teria que ter uma pessoa que tivesse braços em todas
2700 as regiões do Estado, que tivesse contatos em todas as regiões do Estado pra fazer
2701 esse mapeamento, pra criar essa identidade do professor de inglês do Paraná da rede
2702 pública, vamos falar da estadual pra ficar mais fácil, se você for para as municipais a
2703 coisa fica muito complicada, vamos falar da estadual. Quem é esse professor do
2704 Estado lá na região de Foz, como é a característica ali. Dividir o Estado em regiões, a
2705 gente já tem isso, a APLIEPAR tinha, inclusive, um mapa dessas regiões, né. Tinha
2706 um mapa que a gente punha assim. E tentar, né, fazer um trabalho de formiguinha, um
2707 trabalho grande... E analisar, né, falar, “Bom, olhando tudo isso aqui, o professor do
2708 norte do Paraná, ele tem as características do sul, do leste do oeste?” Eu acho que
2709 não, eu acho que não caminhou nesse sentido. É um caminhar muito difícil você fazer
2710 isso, é um trabalho a longo prazo, de comissão fazendo isso, preciso de tempo para
2711 coleta de dados pra você chegar e aí então poder trabalhar com esse levantamento
2712 dessas necessidades, contexto de trabalho, entendeu? Não, acho que não. Acho que
2713 a coisa ficou muito, “Ah, vamos fazer evento e curso de capacitação”. E aí não é só
2714 isso, eu acho. Na época eu não tinha essa visão. Hoje eu tenho essa visão, mas
2715 também, né, você vai ficando mais maduro, vai vivendo, entendendo as coisas. Na
2716 época eu achava isso tudo muito bom, que precisava e tal e achava uma pena a gente
2717 não poder fazer evento no Estado todo. Hoje eu acho que não é só isso, não.

2718 PESQUISADORA: Que sugestões de agenda você faz para a associação hoje?

2719 GLADYS: Hum, difícil, porque eu não estou no Paraná há mais de um ano. Eu não sei
2720 como estão as coisas aí, como está a questão política, né, de professores de inglês,
2721 né. Mas, eu acho que uma sugestão que eu daria seria trabalhar no sentido de fazer
2722 esse mapeamento que eu te falei. Seria uma coisa muito legal, tentar... É um
2723 trabalho... Daria, dá pra você trabalhar aí brincando quatro anos, né, quer dizer, em
2724 duas gestões, né. Você realmente tentar fazer, traçar o perfil identitário desse
2725 professor. Como eu falei, né, acho que isso seria uma coisa interessante, né. E, a
2726 partir daí, traçar metas de trabalho, né. Essas metas de trabalho teriam que ser
2727 institucionalizadas, eu acho. A partir do levantamento do professor, quem é esse
2728 professor? O que ele está precisando? Com que tipo de realidade ele trabalha? Por
2729 exemplo, você tem professores da região de Foz, por exemplo, ou da fronteira ali, que
2730 têm necessidades bem diferentes do pessoal de Londrina, por exemplo, ou do pessoal
2731 que trabalha em Campo Mourão. Então, eu acho que essas necessidades teriam que
2732 ser levantadas regionalmente, feitas em regiões grandes, “Ah, vamos pegar a região
2733 de Campo Mourão”, ali é pequeno, né. Pegar uma região maior e a partir daí traçar
2734 metas de trabalho mesmo, né, em termos de capacitação, lógico, né, não estou
2735 dizendo que não é importante fazer evento, fazer curso. É importante, mas não é só
2736 isso, né. E daí ver o que beneficiaria, o que dá pra fazer, né. Eu acho que tudo
2737 passaria por esse conhecer o público, porque, na verdade, a gente não conhece, só se
2738 conhece agora, até onde eu sabia, não. E aproveitar a tecnologia que a gente tem
2739 hoje, né, e a gente tem bastante gente, na UEL, por exemplo, que lida muito bem com

tecnologia e tentar usar a rede social de uma forma, as redes sociais, os *sítes*, o e-mail, seja lá o que, de uma forma mais eficiente pra chegar nesse professor, né, fazer um corpo a corpo, é mais difícil chegar pelo núcleo... Eu sei que aí em Londrina, se ainda for a Anísia é mais fácil porque ela participou de muitas coisas da APLIEPAR, ela tem uma história muito longa com a associação. Mas, assim, eu chego no núcleo e falo, "Olha, eu preciso entrar em contato com os professores". Vamos supor que eu esteja na região de Pato Branco, eu teria que ter o recurso pra daí chegar e ir para as escolas, chegar nas escolas e falar, "Olha, a gente quer falar com os professores de inglês" e aí chegar no diretor e nos professores, né, no coordenador e nos professores. Teria que ter essa equipe regional pra tentar ir nos locais e... Eu sei que eu estou falando uma coisa absurdamente difícil, mas seria o ideal. E, a partir desse chegar junto, falar, "Ah, legal, seu e-mail é qual? Ah, obrigada. O seu telefone você me dá?". Fazer esse banco de dados, né, ou pegar esse banco de dados no núcleo regional e verificar, e chegar e mostrar a cara para os professores, né. Eu acho que isso sempre foi muito difícil. Mas poderia ser tentado uma vez, eu acho, fazer essa força tarefa, se dividir pelo Estado e mostrar para os professores o que é a associação e o que ela pode fazer. Porque, na verdade, para ver sentido em uma associação tem que haver algum benefício. O professor não vai pagar a mensalidade, que seja pouquinho, que seja 10 reais, com dez reais a gente faz muita coisa, ele não vai pagar 10 reais só porque eu acredito que uma associação é legal. Bom, eu faço isso, mas nem todo mundo vai fazer. Então tem que ter um benefício, qual é o benefício? Então, antes de chegar e falar, "Vem cá ser associado", é fazer esse mapeamento e daí ver como aquilo reverte para o professor. Porque tem que ter benefício. Não é só achar legal e aí as pessoas vão pagar mensalidade de 10, 20, 30, sei lá... Era, eu não lembro quanto era, acho que era coisa de 10% do salário mínimo a mensalidade... Não chegava a 10%, eu acho... Não me lembro, mas, mesmo assim, as pessoas ganham pouco, não é assim, né. O que a associação pode fazer para beneficiar ali naquele local. Não adianta o cara estar em Foz e o curso ser em Londrina. Então, assim, essa regionalização, eu acho, tem que acontecer. Tem que ter um grupo em cada região pra fazer esse mapeamento e aí movimentar as pessoas, né. Isso com o intuito de tentar... Acho que tem muitas coisas aí, né. Então tem o levantamento regional, tem a questão do ir ao local pra ver esse professor, pra conversar com esse professor, que é um trabalho difícil. De repente poderia ser feito via Google docs, usando Google docs. Mas acho que passa por esse trabalho grande que é tentar setorizar a coisa e conhecer os professores pra daí falar, "Tá, o que a gente pode fazer? Como a gente pode beneficiar o professor?" para que ele se sinta motivado a pagar a associação. Se não, "Pra que eu vou pagar, não faz sentido nenhum, eu não tenho benefício nenhum". Então, teria que ter um plano de ação [ininteligível] pra associação ser forte. Eu não sei como estão as outras associações no Brasil. Eu tenho ouvido falar um pouco da APLITINS, porque está aqui perto, né, e a Sara Walker mora aqui em Brasília e ela foi uma das fundadoras da APLITINS. Mas, eu acho que a APLIESP também está devagar, a APIRS está devagar, a APLISC está devagar, está todo mundo devagar. Eu só sei que está todo mundo dentro das universidades e não têm um plano de ação macro, tem que ter um plano de ação macro, olhando para o professor lá da ponta. Os professores universitários têm outras demandas. O que é um outro detalhe, professores de escola de línguas estão pouco se importando com a APLIEPAR, eles têm o BRAZ-TESOL. Então, o público da APLIEPAR é o professor da escola pública, não é o professor da escola particular. Tem um ou outro caso, como foi o meu, que se interessa. Mas por uma questão de crença, né, porque eu acredito que seja importante, não que fosse relevante para o meu trabalho, não era. Bom, com relação à sugestão de agenda, é isso, esse mapeamento, conhecimento do professor público alvo e contato com o professor e plano de ação macro para representar politicamente trazendo benefícios para o professor.

PESQUISADORA: Bom, as perguntas que eu tinha eram essas. Você gostaria de acrescentar algo?

2795 GLADYS: Não, se eu me lembrar de algo, mando pra você. Ah, vou te mandar por e-
2796 mail aquele arquivo que eu mencionei.
2797 PESQUISADORA: Está ótimo. Mais uma vez, muito obrigada por sua participação.
2798 GLADYS: De nada.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

GLADYS: Professora de Língua Inglesa na rede particular de ensino e proprietária de uma Escola de Línguas.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

GLADYS: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)	Nenhuma	nenhuma		
Telma Gimenez (1999-1990)	Colega de profissão	nenhuma		
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)	Colega de profissão	nenhuma		
Vera Lopes Cristovão (1995-1999)	Colega de profissão	Colega de profissão		
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)				
Elaine Mateus (2001-2002)	Colega de profissão	Colega de profissão		
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)	Nenhuma	nenhuma		
Adalnice Passos Lima (2004-2005)	Nenhuma	nenhuma		
Samantha Ramos (2005-2006)	Colega de profissão	Colega de profissão		
Juliana Tonelli (2007-2010)	Colega de profissão	Colega de profissão		
Raquel Gamero (2011-atual)	Colega de profissão	Colega de profissão		

Local: Universidade Estadual de Londrina

Data: 13/08/2014

⌚ Início: 11h

⌚ Término: 11h46 (Duração – 46min)

Participante 07: Prof.^a Elaine Fernandes Mateus

2799 PESQUISADORA: Bom dia, Elaine. Em primeiro lugar, obrigada por participar da
2800 pesquisa, aceitar participar e me dar essa entrevista. Como eu tinha comentado com
2801 você, o objetivo do estudo é traçar o perfil histórico da associação, da APLIEPAR,
2802 relacionando-o com a constituição identitária. Será um estudo arqueogenealógico e
2803 ético que terá, portanto, os pressupostos foucaultianos como embasamento.

2804 ELAINE: *Good luck* (risos). É um desafio, eu sei, Foucault é muito interessante e
2805 complexo. Parabéns, esta é uma boa escolha.

2806 PESQUISADORA: Então, primeiramente eu te peço para comentar sobre sua relação
2807 com a APLIEPAR. Quando começou essa relação, por que, onde?

2808 ELAINE: Está bom. Então, eu vou dizer, assim... Primeiro de tudo, eu é que agradeço.
2809 Quero te parabenizar pelo trabalho e dizer que eu fiquei muito feliz, né, de poder
2810 participar do, pra mim um resgate histórico, né. E, aí, fiquei feliz, já respondendo um
2811 pouco a sua pergunta, em razão da importância que a associação tem na minha vida,
2812 né, profissional e também na minha vida pessoal porque ali eu aprendi muita coisa, né.
2813 Mas, antes, vou te falar e dispor pra você desse material que eu encontrei, então, que
2814 é um pouco, e hoje eu consegui resgatar um pouco dessa história porque eu não tinha
2815 muito da associação na minha memória. Então, eu encontrei esse caderno de
2816 resumos de um evento organizado à época da minha gestão, né, como presidente.
2817 Depois, encontrei outros cadernos de resumo de outras gestões. Então, me lembrei
2818 daí pra frente também porque eu me lembrava mais pra trás, né, de quando eu fui
2819 presidente pra trás, eu tinha mais memória. Depois, eu achei outras coisas, então, vou
2820 deixar, eu não sei se você tem esse material, mas talvez possa ser bem interessante
2821 para os seus dados. Então, foi retomando esse material que eu me lembrei já ter
2822 participado de uma das primeiras gestões da associação. Eu me lembrava de ter
2823 participado na gestão em que a Telma [Gimenez] foi presidente, mas eu não lembrava
2824 quando isso tinha acontecido, isso foi em 89 e 90. Ai eu falei: “Puxa vida, faz tempo
2825 que eu estou aqui” [risos]. Eu estive aqui já há muito tempo. É... Fiquei tentando me
2826 lembrar se eu já participava de alguma forma, como sócia, né, associada na gestão da
2827 Analuiza, mas minha memória não foi até lá. Mas, com certeza, então, eu estive na
2828 associação, pelo menos, desde 89 como associada e, aí, nessa gestão da Telma, eu
2829 fui diretora de relações sociais, era o nome, né, diretora ou, enfim, cuidava das
2830 relações sociais. Eu não sabia muito ao certo o que era isso, mas eu fui convidada e
2831 achei que era importante pra mim, né, e também para a associação. Ela teve, então,
2832 uma importância, como eu já disse, muito grande porque desde então, eu estava no
2833 começo da minha carreira em 89, né, eu me formei em 87, já começar uma carreira
2834 profissional, né, sendo membro de uma associação, participando na diretoria dessa
2835 associação, né, foi muito importante. E, aí, que a associação marcou minha, parte da
2836 minha identidade profissional. Foi ali eu aprendi muita coisa, coisas simples como
2837 fazer um ofício, como pedir apoio para realizar um evento, como trabalhar em equipe,
2838 em grupo, né, a coisas complexas, como efetivamente realizar um evento, né, e...
2839 trabalhar pela profissão, né. Acho que isso era uma coisa muito forte na identidade da
2840 APLIEPAR e ficou muito forte também na minha identidade. Então, eu acho que a
2841 APLIEPAR foi muito importante para os meus 15 primeiros anos, eu diria, como
2842 professora de inglês.

2843 PESQUISADORA: Você mencionou que em 89 você estava no início de sua carreira,
2844 tinha se graduado em 87. Quando você foi presidente da associação em 2001, qual
2845 era seu perfil profissional?

2846 ELAINE: Eu fui 2001, 2002, né? Qual era o meu perfil profissional? Você quer dizer o
2847 que já fazia, onde eu atuava naquela época?

2848 PESQUISADORA: Sim, onde você atuava, sua titulação?

2849 ELAINE: Bom, em 2001 eu já tinha o título de mestre porque, então, esse título eu
 2850 obtive em 99, já estava atuando como professora efetiva aqui na universidade, mas
 2851 também... Agora eu não vou ter muita certeza do que eu vou dizer, mas eu acho que
 2852 eu também... Ou eu atuava na Littera porque eu me lembro da APLIEPAR na Littera
 2853 nessa época, né, não só porque o registro está aqui como endereço social da
 2854 associação, mas porque eu me lembro de trabalhar ali. Então, eu acho que à época eu
 2855 tinha vínculo também com a Littera como professora, né, e eu atuei na Littera algum
 2856 tempo. Então, eu acho que eu já tinha alguma, já tinha uma caminhada, né,
 2857 profissional, alguma experiência já também com formação, daí, de professores, uma
 2858 inserção no NAP, em relação também à secretaria de Estado porque tinha essa
 2859 relação do NAP com a secretaria de Estado. Eu brincava, né, que às vezes eu tinha
 2860 vários chapéus e eu estava nessas reuniões muitas vezes como membro do NAP, né,
 2861 uma professora que atuava na extensão, às vezes eu estava como presidente da
 2862 associação. Então eu precisava pensar os interesses daqueles que eu representava
 2863 como presidente da associação e que muitas vezes eram conflitantes com a minha
 2864 concepção de formação de professores como participante do NAP, mas apesar de, ou
 2865 por reconhecer essa complexidade acho que não foi um trabalho de tanta dificuldade,
 2866 embora conflituoso não foi de tanta dificuldade. Acho que é assim que eu veria minha
 2867 vida profissional naquele momento.

2868 PESQUISADORA: A Littera, que você mencionou, era a escola de inglês da Kilda
 2869 Gimenez?

2870 ELAINE: Isso, da Kilda. A Kilda era dona da escola e ela tinha uma sócia. Eu trabalhei
 2871 ali por algum tempo, bastante tempo e também foi um traço importante para minha
 2872 formação como professora, para o meu aprendizado. Por algum tempo, eu fiquei na
 2873 UEL e na Littera, por outro tempo eu estive na UEL e na Cultura Inglesa onde eu
 2874 também trabalhei no começo da minha carreira, né. Mas eu me lembro mais disso
 2875 quando eu não era efetiva, então, por isso que eu não tenho convicção que eu
 2876 estivesse na Littera naquela época, na minha gestão, mas eu tenho clareza de que a
 2877 gente trabalhava lá. Eu me lembro da sala, do espaço que a gente tinha e de acessar
 2878 aquilo com muita facilidade. Talvez eu ainda trabalhasse lá e a Kilda tenha aberto um
 2879 espaço ali para a associação. Mas essa informação precisa ser checada em lugares
 2880 mais confiáveis que a minha memória [risos]. Já vou fazer essa ressalva porque se
 2881 estou sendo indevida em alguma coisa é porque minha memória falha, está falhando,
 2882 depois eu posso checar meu currículo e, aí, eu te passo bonitinho.

2883 PESQUISADORA: OK. Comenta um pouco sobre o contexto social, político e
 2884 educacional daquela época? Da época da sua gestão.

2885 ELAINE: Ah, eu diria que era um momento bem efervescente, assim, né, se eu tivesse
 2886 que usar algum adjetivo para dizer o que foi aquele momento. A Secretaria de
 2887 Educação tinha muito interesse na formação do professor de inglês. Eu acho que foi
 2888 um momento em que a administração, né, pública, as políticas públicas, não as
 2889 políticas públicas, mas a intenção dos gestores, né, tanto do governador, quanto da
 2890 secretária, era de investir na formação do professor de inglês; Foi uma época em que
 2891 a Secretaria fez convênios com o Conselho Britânico; A APLIEPAR já tinha uma
 2892 relação muito próxima com o Conselho Britânico, já fazia parcerias, o Conselho
 2893 Britânico oferecia bolsas para os professores do Estado do Paraná via APLIEPAR, né.
 2894 Então, assim, tinha uma relação já construída. O Conselho Britânico, então, daí não
 2895 pela APLIEPAR, pela própria Secretaria, foi escolhido para ser o, quase que o, gestor
 2896 desse programa de formação e o Conselho Britânico entendeu que precisava da
 2897 associação e também dos NAP, que à época existiam, né, que eram os núcleos de
 2898 apoio pedagógico que tinham uma relação mais próxima com os professores. Se não
 2899 me engano, à época, esses NAP eram três, Londrina, Curitiba e, se não me falha a
 2900 memória, Maringá, né. Depois, nessa época, foram, inclusive, expandidos para sete,
 2901 né, em razão desse momento que era bem favorável à formação do professor de
 2902 inglês e, como a associação tinha esse compromisso de atuar, não só na defesa
 2903 política ou dos interesses, eu vou chamar de políticos, né, dos associados, mas na sua

2904 formação, então, foi uma fase importante. Alguns conflitos, né, resultaram em ruptura,
 2905 assim, daí no processo, porque, embora o grupo, daí eu acho que eu preciso, de novo,
 2906 acho que resgatar um pouco mais pontualmente em termos de data, mas como
 2907 participante do NAP, então agora eu não estou falando da associação, eu teria que
 2908 resgatar isso na associação, mas nesse outro chapéu, né, havia um conflito porque a
 2909 formação que a Secretaria entendia ser formação de professores contrariava a
 2910 perspectiva, né, pedagógica que o NAP usava na formação de professores. Então, a
 2911 associação não fazia formação de professores, né, apoiava a formação de
 2912 professores, então, era bem diferente; apoiava encontros para troca de experiências e
 2913 disseminação dos trabalhos dos professores, a exemplo dos EPLE e depois, né, a
 2914 Convenção dos Estados do Sul, etc. Então, naturezas diferentes, né, identidades
 2915 diferentes, mas, naquele momento, elas se convergiam de alguma forma porque eram
 2916 interesses que estavam em jogo que eram políticos também, entendeu. Eu considero
 2917 de muito trabalho, muita presença e muitas boas oportunidades...

2918 PESQUISADORA: Da associação?

2919 ELAINE: Para a associação.

2920 PESQUISADORA: Comente um pouco sobre as condições materiais e estruturais da
 2921 associação à época que você iniciou sua gestão, com relação a equipamentos,
 2922 mobiliário, instalação física, etc.

2923 ELAINE: Então, me lembro desse espaço físico cedido pela Littera, né, uma sala que
 2924 nós tínhamos. Eu estava... Só para eu resgatar aqui, né, eu vim depois da gestão da
 2925 Gladys. Eu não me lembro ao certo onde estava a associação fisicamente falando, tá,
 2926 então, eu vou dizer deste momento. Ela tinha uma presença, um espaço cedido pela
 2927 Littera, uma sala pequena, não sei, talvez uns quatro metros por três, ali nós tínhamos,
 2928 que era da associação, que eu me lembro, um armário, muitos livros, livros didáticos e
 2929 também livros teóricos, vários que nós ganhávamos das editoras e também do próprio
 2930 Conselho Britânico. É... Não quero, assim, dizer bobagem sobre o patrimônio da
 2931 associação, hein. Acho que tínhamos um computador, né, computador de mesa,
 2932 assim, é... e acho que tínhamos uma mesa, não posso assegurar. Me lembro mais
 2933 claramente do armário e dos vários livros. Ah, um arquivo de aço, nós tínhamos
 2934 também, um arquivo tipo fichário com pastas suspensas, isso eu me lembro também e
 2935 estou quase certa do computador. Mas, se efetivamente ele era da associação ou
 2936 emprestado pela Littera, eu não posso afirmar, assim, eu não tenho certeza.

2937 PESQUISADORA: E com relação a recursos financeiros e humanos, quais eram as
 2938 condições da associação?

2939 ELAINE: Você quer saber especificamente de quando eu fui presidente, né?

2940 PESQUISADORA: Exatamente, na época da sua gestão.

2941 ELAINE: Tá, porque eu já... Daí eu já fui vice também, né, mas vice não conta, né?
 2942 [risos]. Bom, especificamente quando eu estava à frente, como presidente da
 2943 APLIEPAR, nós tínhamos, a nossa diretoria era muito presente, muito participante,
 2944 Então, é... Eu sempre disse e sempre digo que a gente conseguiu realizar um evento
 2945 grande como o EPLE, o IX EPLE que foi, se não o maior, um dos maiores que a
 2946 associação fez, depois nós fizemos no ano seguinte outro evento, que foi o das
 2947 associações dos Estados do Sul, que estava um pouco esquecido, não acontecia
 2948 muito como deveria, e outro EPLE. Então, não é pouco e só pode acontecer porque a
 2949 equipe era muito atuante, muito presente, muito comprometida. Nós estávamos
 2950 praticamente todos os sábados, que era quando tínhamos tempo juntas em comum,
 2951 né, tempo livre juntas, pensando, discutindo e trabalhando e, nós tínhamos também
 2952 muito apoio das pessoas do Departamento [Departamento de Letras Estrangeiras
 2953 Modernas da UEL]. O Departamento à época era muito envolvido com a associação,
 2954 então, também comprava as ideias. 'Vamos fazer um evento?' As pessoas
 2955 participavam, né, não só dando o nome, mas iam atrás, faziam coisas, se envolviam
 2956 mesmo na realização dos eventos, né. Isso é uma coisa que eu considero importante.
 2957 A contrapartida, o resultado é que você tem mais pessoas envolvidas, mais pessoas
 2958 atuando, mais pessoas comprometidas e você tem eventos maiores, você tem mais

2959 recursos, né. As pessoas pagavam anuidade porque quando você faz um evento você
 2960 tem um preço que é diferenciado, se você é sócio é tanto, se você não é tanto; a gente
 2961 fazia de modo, todos fazem, né, de modo que pagar a associação era mais vantajoso
 2962 do que inscrever-se como não associado. Então, ao final você tinha um número
 2963 grande de associados que mantinham uma certa regularidade na anuidade porque
 2964 tinha outros eventos. “Ah, eu vou pagar porque quando tiver o evento eu vou ter –
 2965 vamos dizer assim – alguma vantagem”, né. Quando você paga uma associação você
 2966 espera algo disso, né, não só para pôr no currículo que você é sócio de uma
 2967 associação, mas essa associação te dar algo, te mantém informado, promove
 2968 encontros, etc. Hoje a gente tem uma facilidade que não tinha, né, ter uma página que
 2969 você pode acessar as coisas que não são realizadas por sua associação, mas que são
 2970 de interesse dos associados, a gente fazia no papel, nas *Newsletters*. Então, à época,
 2971 a vantagem era assim, né, associe-se que você tem em troca, a gente tinha até um
 2972 folderzinho, né, que dizia, você vai receber a *Newsletter*, você poderá participar dos
 2973 eventos com um preço diferenciado. Então, a gente tinha uma boa saúde financeira à
 2974 época, não era uma associação que rasgava [dinheiro], né, porque mensalidade,
 2975 anuidade também era quase simbólica, mas ela se sustentava sem dificuldade.

2976 PESQUISADORA: Você se recorda do número de associados?

2977 ELAINE: Não, acho que não. Mas eu acho que a gente chegou perto aí, sei lá, de uns
 2978 400. Estou estimando mais ou menos em função desse EPLE que teve, mas eu não
 2979 vou saber, não vou lembrar efetivamente o número de associados que contribuíam,
 2980 que mantinham, né, a associação. Tem como resgatar isso?

2981 PESQUISADORA: Talvez nos boletins, nas *Newsletters*, talvez tenha essa informação.

2982 ELAINE: Pode ser que em algum houvesse um relato, né, ou prestação de conta.

2983 PESQUISADORA: Eu não me lembro agora se nos boletins da sua gestão tem, mas
 2984 em alguns tem essa informação.

2985 ELAINE: Talvez você ache isso lá. Seria bem bacana saber, eu não vou me lembrar
 2986 disso. Eu não me lembro de saldos, por exemplo, se sobrava muito, se sobrava pouco,
 2987 eu lembro que financeiramente, a situação financeira nunca foi um problema, um
 2988 impeditivo, ‘Ah, não vamos fazer isso porque não temos dinheiro; não podemos fazer
 2989 isso porque seria um rombo’, não me lembro, acho que a situação financeira sempre
 2990 foi bem tranquila.

2991 PESQUISADORA: Com relação às condições com as quais você iniciou sua gestão,
 2992 você gostaria de acrescentar algo, alguma informação que você acha relevante?

2993 ELAINE: Então, eu não me lembro muito, eu estou até pensando assim se faz sentido
 2994 o que estou falando da Littera porque... talvez não faça. Olha, só pra te dizer porque
 2995 eu estou falando isso, porque a Kilda, ela esteve a frente por duas gestões, né, 91 a
 2996 94, em uma delas, se não me engano a última, de 93-94, foi quando eu fui vice da
 2997 Kilda, e pode ser que essa minha lembrança de APLIEPAR na Littera seja dessa... Foi
 2998 93-94? Não, mentira, eu não estava aqui em 93-94.

2999 PESQUISADORA: Ela foi presidente de 91 a 93 e de 93 a 95. No início de 95 começa
 3000 a gestão da Vera [Cristovão].

3001 ELAINE: 93-95, será?

3002 PESQUISIADORA: Mas, a Kilda mencionou ter aberto um espaço na Littera para sua
 3003 gestão.

3004 ELAINE: Ah, então eu estou correta.

3005 PESQUISADORA: Quer dizer, para uma gestão, ela não disse que foi a sua. Porém, a
 3006 Vera mencionou que na gestão dela ficava em sua escola, a Gladys também
 3007 mencionou que na gestão dela ficava na escola que ela tinha ali na Rua Paranguá,
 3008 então, provavelmente era a sua.

3009 ELAINE: Está bom, isso ajuda a ir montando o quebra-cabeças. Então faz sentido, eu
 3010 tenho lembrança inclusive da gente carregando coisas, né [risos], a gente, eu digo, eu,
 3011 a Elisa, a Viviane, a Nádia carregando mesa, arquivo, por isso que eu lembro do
 3012 arquivo, lembro do armário, né, lembro da *Pick up* do Tiago num sábado à tarde e a
 3013 gente carregando isso na Littera. Então tá, é quase que a gente, quando eu estive à

3014 frente na presidência, a Kilda cedeu de novo o espaço porque na gestão dela foi ali
 3015 também, como eu participei de uma das gestões em que a Kilda foi presidente, eu
 3016 acho que eu fui vice dela quando ela foi presidente em uma época aqui, eu fiquei na
 3017 dúvida, 'Será que eu estou me lembrando de quando eu fui vice?', mas eu acho que
 3018 não, então. Porque eu me lembro também, engraçado eu tenho uns *flashs*, assim,
 3019 como se fosse uma foto, né, eu me lembro da gente preparando este EPLE
 3020 [apontando para o caderno de resumos do IX EPLE] neste espaço da Littera, então...
 3021 PESQUISADORA: Eu acredito que tenha sido a sua gestão mesmo porque as
 3022 anteriores estiveram fisicamente nas escolas das presidentes.
 3023 ELAINE: Teve uma época no Yázigi, né. Acho que quando a Telma [Gimenez] foi
 3024 presidente, ela esteve no Yázigi.
 3025 PESQUISADORA: Não, acho que a Telma foi no sindicato e no Yázigi foi na época
 3026 que a Samantha foi presidente.
 3027 ELAINE: Samantha, isso mesmo...
 3028 PESQUISADORA: Foi mais recente.
 3029 ELAINE: Foi, eu precisei de um documento e eu fui procurar lá porque eu tive um
 3030 problema com a prestação de contas. Eu tive um problema, não, o Tribunal de Contas
 3031 fez uma bobagem e na prestação de contas do EPLE que a gente fez com
 3032 financiamento da Fundação Araucária, nós fizemos a prestação de contas e sobraram
 3033 23 reais e poucos centavos, eu me lembro desse valor. Passados dois anos, fizemos
 3034 tudo bonitinho GR, né, Elisa foi lá... Elisa era de um cuidado com a prestação de
 3035 contas, com o financeiro da associação que era um primor, né, e era no caderninho,
 3036 pa, pa, pa, caderninho, anotava nome por nome de quem pagava, tudo bonitinho. Na
 3037 prestação de contas sobraram os 23 reais, a Elisa foi e recolheu no banco, graças a
 3038 Deus, organizada como era, tinha isso guardado. Dois anos depois eu recebo na
 3039 minha casa uma intimação, nem sei o nome do negócio, eu só sei que era uma bronca
 3040 no Tribunal de Contas do Estado, veja bem, né. Eu apavorei, né, eu falei, 'Eu,
 3041 servidora do Estado, eu estou ferrada se eu não resolver esse negócio'. Fui atrás de
 3042 saber onde estavam, então, as coisas, né, porque eu falei, 'Gente, eu tenho certeza
 3043 que nós fizemos e, se nós fizemos, nós guardamos'. E, aí, eu fui lá no Yázigi, tinha lá
 3044 um material que estava em uma sala e esse arquivo, encontrei a pasta com tudo,
 3045 caderninho, cheque, cópia de cheque, tudo bonitinho e o comprovantezinho do
 3046 depósito. Daí, tive que montar uma resposta, pagar um advogado eu mesma, né, pra
 3047 dizer que eu tinha feito tudo e depois saber que eles tinham perdido o documento que
 3048 a gente tinha mandado, mas, enfim, me lembro do Yázigi.
 3049 PESQUISADORA: Então, foi na época da Samantha [Ramos] e a proprietária do
 3050 Yázigi também era da diretoria da APLIEPAR.
 3051 ELAINE: Que era? Eu não me recordo.
 3052 PESQUISADORA: Renata Mello.
 3053 PESQUISADORA: Que planos a sua gestão teve para a associação?
 3054 ELAINE: Hum, planos...
 3055 PESQUISADORA: Metas, objetivos.
 3056 ELAINE: Olha, a gente trabalhava, assim, muito... Eu não vou me lembrar, assim,
 3057 pontualmente, né, de uma maneira geral, eu acho que a minha gestão procurou
 3058 manter, né, a identidade da associação, que era uma associação que buscava uma
 3059 presença política quando era possível e quando se fazia necessário, né. Então, se
 3060 houvesse questões que precisavam ser tratadas pela voz da entidade que
 3061 representava o grupo, isso acontecia, né, e esse compromisso de manter os
 3062 professores de inglês atualizados com relação às informações e com relação a
 3063 encontros para trocar ideias, disseminar trabalhos e conhecer o que acontecia. Eu
 3064 acho que a gente não tinha nenhum plano muito mirabolante que fosse *outstanding*,
 3065 era isso porque era assim que eu reconhecia a associa, assim que eu entendia o
 3066 papel da associação, acho que eu fui melhor, avaliando assim minha presença nesses
 3067 dois anos, eu acho que eu fui melhor na parte da informação e na relação com os
 3068 associados do que na parte da política, né. Não é muito fácil você fazer isso, né, quer

3069 dizer, se colocar politicamente em nome de uma categoria, nunca achei isso fácil e
 3070 não achei que eu tivesse feito isso muito bem, mas a parte de envolver os associados,
 3071 motivá-los a participar e fazê-los entender que havia uma importância na associação,
 3072 né, isso eu acho que a gente conseguiu fazer mais, a gente conseguiu no grupo fazer
 3073 bem, a Nádia é uma professora da rede [rede estadual de ensino básico], né, então,
 3074 era muito bacana porque tinha essa presença também, a gente não queria que a
 3075 APLIEPAR fosse da UEL, né, do Departamento de Letras, né, então, foi bom tê-la com
 3076 a gente. Ela, o tempo todo, trazia, né, as questões dos professores da rede, as
 3077 necessidades, as dificuldades. Eu acho que isso a gente conseguiu fazer melhor, mas
 3078 não tinha um plano, uma proposta, eu diria, foi mesmo da própria maneira que eu
 3079 entendo que era a identidade da associação, acho que foi mais de continuidade,
 3080 talvez, né, do que eu já tinha vivido e acompanhado até aquela época.

3081 PESQUISADORA: E você acha que em algum sentido a sua gestão foi diferente, se
 3082 diferenciou de outras?

3083 ELAINE: Talvez mais intensa, assim, né, mais ávida por resgatar, por exemplo, o
 3084 número de associados, né, restabelecer um, uma, não sei se eu posso dizer uma
 3085 amplitude, né, mas eu acho que a gente tinha esse desejo de ter mais e mais
 3086 professores associados. Então, eu não vou saber números, mas eu sei que a gente
 3087 deu um salto quantitativo, né, importante e promoveu esses eventos que não foram
 3088 pequenos, eu hoje olho para trás e falo, 'Poxa, e eu dava conta de fazer isso, né',
 3089 dava, mas, de novo, né, e eu acho que é tão bom encontrar isso aqui [apontando para
 3090 o caderno de resumos do IX EPLE] porque olha o tamanho da equipe, não era uma
 3091 equipe pequena, nós éramos em poucas, quatro ou cinco na diretoria, mas tinha mais
 3092 15 trabalhando junto, né. Então, você consegue fazer, né, porque tem muita gente
 3093 querendo fazer junto. Então, eu acho que se eu tivesse que dizer, assim, algo que
 3094 diferenciasse, né, que pode ter sido a marca desses dois anos, eu diria que foi a
 3095 intensidade, né, a vontade de fazer coisas para mais professores, envolver mais
 3096 professores, né, ter diálogo com as editoras, uma coisa sem fins, não tem fins
 3097 comerciais, mas, ao mesmo tempo, a gente também consome, né, livros, o professor
 3098 consome livros. Também não estou dizendo que não tiveram muitos bons eventos
 3099 antes, né, e que não tiveram muitos bons eventos depois, eu encontrei os de 2005,
 3100 2006, outras coisas aconteceram. Então, eu talvez esteja dizendo que ela foi intensa
 3101 porque assim foi pra mim, né [risos], pra mim foram dois anos intensos, né. Você
 3102 conciliar um trabalho na instituição e você ter um trabalho que é voluntário, que é
 3103 paralelo, né, demanda bastante, talvez a minha caracterização do que foi diga muito
 3104 do que significou pra mim. E, ao mesmo tempo, gratificante, né, pra mim foi muito
 3105 bom.

3106 PESQUISADORA: Vocês encontraram dificuldades para gerir a associação nesses
 3107 dois anos? Se sim, de que tipo?

3108 ELAINE: Ah, Alcione, se eu encontrei, eu já esqueci [risos], se eu encontrei, eu já
 3109 esqueci, ficaram lembranças boas, um sentimento bom, então, eu acho que se
 3110 tiveram, né, essas dificuldades, provavelmente elas aconteceram, não me marcaram,
 3111 não foi algo que tivesse ficado de importante, né. Eu me lembro desse período assim
 3112 intenso, de muita produção, de muito trabalho conjunto, né, de muita realização
 3113 porque se você se propõe a alguma coisa e congrega, né, assim, as pessoas fazem
 3114 com você, eu acho que isso é prazeroso, dá satisfação. Dificuldades, talvez a gente
 3115 até tivesse tido para organizar o evento, para conseguir patrocínio, mas nada que
 3116 tivesse ficado na minha memória ou que eu hoje dissesse assim, 'Nossa, foram dois
 3117 anos pesados, difíceis', nada, nada. Aprendi a pedir dinheiro para a Fundação
 3118 [Araucária], que eu nunca tinha pedido, né, aprendemos, porque eu e, principalmente,
 3119 a Viviane, né, que era vice presidente à época, e a Elisa ajudou bastante também
 3120 porque a Elisa, se não me engano, a Elisa na época era temporária aqui
 3121 [Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – UEL], era colaboradora aqui, enfim,
 3122 eu trabalhava com ela além da APLIEPAR e a gente teve que aprender a fazer essas
 3123 coisas, mas, assim, se eu te falar que alguma coisa me marcou como ruim, negativa é

3124 mentira. Então, eu não me lembro de nada difícil, a não ser isso, aprender uma coisa
 3125 todo dia, mas isso não é difícil, não, acho que isso é bom também, pra falar a verdade,
 3126 eu acho que é bom.

3127 PESQUISADORA: Como você vê, qual o papel de associações como a APLIEPAR na
 3128 sociedade, para a classe que ela representa?

3129 ELAINE: Hoje?

3130 PESQUISADORA: Isso, hoje.

3131 ELAINE: Olha, hoje, eu acho que as associações de classe precisam ser diferentes do
 3132 que elas foram, por exemplo, há dez anos, né. Quando eu falo desse trabalho que a
 3133 associação tinha de motivar, fomentar a formação dos associados, incentivar espaços
 3134 de troca, né, de experiências e de trabalhos de pesquisa, talvez não seja mais um
 3135 papel tão importante hoje para as associações, né, porque há muitas outras entidades
 3136 que fazem isso, como os próprios cursos de graduação ou de pós-graduação que dão
 3137 essas oportunidades para os professores participarem desses momentos. Hoje a
 3138 gente tem políticas públicas ou políticas de governo que estão tentando trabalhar a
 3139 formação desse professor, né, de diferentes maneiras, e a gente também teve um
 3140 momento muito interessante porque, eu não sei se eu saberia falar muito ainda disso,
 3141 né, mas eu acho que esse processo dos últimos sete ou oito anos de, de recolocar as
 3142 universidades e a formação dos professores no contexto de globalização, né, ou no
 3143 que se chama, nessa política neoliberal também tirou das associações o papel de uma
 3144 representação porque o que eu vejo muito hoje, não só por parte das, também por
 3145 parte das associações, daí, porque as associações somos nós, é uma apatia bem
 3146 geral, né, com relação às políticas que se colocam, às proposições que estão postas
 3147 para os professores e pouco espaço para resistência, né, não há quase, eu chamo de
 3148 movimento de contestação, quando você tem editais que oferecem bolsas, oferecem
 3149 recompensas, né, é difícil você se colocar contrário. Então, eu vou me por contrário?
 3150 Mesmo porque eles não são ruins, né. Eu não posso dizer que um PDE seja ruim, que
 3151 um PIBID seja ruim, que... né, imagina uma associação que colocar politicamente
 3152 crítica questionadora dessas políticas quando o discurso e a prática que predominam
 3153 é de deleite, é de aceitação, né, de celebração. Então, se ela representa, ela tem que
 3154 ter essa voz, ela também vai celebrar, vai apoiar e vai trabalhar como uma
 3155 disseminadora dessas possibilidades. Tem edital aberto aqui, tem um evento
 3156 acontecendo ali, que é muito o que eu vejo hoje as associações fazerem, né, algumas
 3157 encontram espaço de representação política, a ALAB tem procurado trabalhar e se
 3158 colocar nas questões de políticas linguísticas, né, buscar uma inserção, inclusive, nas
 3159 ações do MEC, mas acho que a gente tem que ver a dificuldade também que isso é
 3160 porque quando o MEC abraça, né, é mais pra dizer, 'Precisamos deles porque a gente
 3161 precisa da voz contrária conosco e não contra nós' e, aí, quando você aceita isso,
 3162 você cai na, vou chamar de armadilha, né, você fica *trapped*, como um dia a
 3163 APLIEPAR se viu na política do Governo do Estado junto com o Conselho Britânico,
 3164 *trapped*, 'Eu estou ali pra dizer que não é isso que a gente quer?', mas aí a minha voz
 3165 fica sem ecoar e quando se divulga alguma coisa a APLIEPAR está lá junto, 'Ah, a
 3166 APLIEPAR, então, está achando que é bom isso', né. Então, é sempre o risco da
 3167 política. Então, como eu vejo hoje, eu acho que as associações têm essa importância,
 3168 né, talvez de colocar essas questões para serem discutidas, para serem pensadas. A
 3169 questão não é se eu quero esse programa ou não, se eu gosto deste programa ou
 3170 não, a questão é o que esse programa representa, como a gente pode fazer desse
 3171 programa algo que vai ao encontro de uma política mais orgânica e não um apêndice,
 3172 né, vou falar do PIBID, por exemplo, porque é política de formação inicial, não é
 3173 política de formação continuada, é um apêndice no curso de licenciatura. Então, ele é
 3174 ruim ou bom por ele mesmo? Depende do que a gente está fazendo dele, né, e esses
 3175 espaços então, eu acho que as associações teriam um papel importante de promover
 3176 reflexões mais críticas sobre essas políticas, sobre os caminhos que estão postos e
 3177 construir aqueles que a gente quer, né, não ser uma associação que só reage, né,
 3178 mas que propõe, que participa, né, propondo, inclusive, agenda de pesquisa, porque

3179 não, né? Acho que esse seria um papel talvez mais recontextualizado, né, no cenário
3180 que a gente tem hoje e que as associações poderiam desempenhar.

3181 PESQUISADORA: Pensando um pouco na questão de agenda, de ações que a
3182 associação, a APLIEPAR poderia propor, poderia desenvolver, o que você sugere?

3183 ELAINE: Acho que isso, né, acho que poderia ser interessante congregando de modos
3184 diferentes, né. Algumas até fazem isso, você tem grupos de trabalho, por exemplo, a
3185 ANPOL, você tem na ANPOL os grupos de trabalho, então, já é um papel diferente da
3186 associação, né, uma associação que está congregando pessoas que se mobilizam ao
3187 redor de interesses de pesquisa, estão produzindo sobre aquilo, então, ela cria
3188 espaços, né. Como ela usa isso depois para inserir-se nas políticas públicas, para ter
3189 voz, para ser uma proponente de políticas públicas é que é o grande desafio e que eu
3190 não tenho visto muito acontecer. Eu nem sei se isso seria possível, não é uma coisa
3191 que dependa de uma diretoria, de um grupo, ou mesmo de uma vontade de categoria,
3192 né, você tem aí as questões que são próprias da política, né, e os espaços de governo
3193 que são ocupados por uns e não por outros. Então, nem sei se isso seria possível, eu
3194 estou falando talvez do que fosse ideal, ter assento, participar da proposição de
3195 políticas a partir do resultado das pesquisas que são feitas nos grupos de trabalho.
3196 Então, acho que é uma agenda que já existe, né, mais em nível nacional, em termos
3197 de associação hoje, né, no Paraná, a APLIEPAR, eu nem sei se ela ainda existe.
3198 Então, falar assim, 'Existe hoje espaço para uma associação de professores de inglês
3199 no Paraná?', eu diria, 'Existe', pra fazer isso, pra congregar, ela é um espaço pra
3200 trazer juntas as IES e hoje a gente já não tem mesmo diálogo, não que exista a
3201 associação, mas ela poderia ser um, um canal pra isso, se ela existisse, né, de fato.
3202 Eu acho que no papel ela deve existir porque... Bom, também eu já não sou mais
3203 associada há bastante tempo, então, eu nem posso falar nada do que hoje é a
3204 associação porque eu não acompanho mais. Eu deixei de ser associada talvez depois
3205 de 2003, 2004, então, faz dez anos, né, que eu não, que eu perdi o *track*.

3206 PESQUISADORA: Oficialmente ela existe porque há questões legais, né, para o, para
3207 desativar uma associação, isso não foi feito. Mas ela está atuando bem timidamente,
3208 eu diria.

3209 ELAINE: Eu acho, agora pensando, se eu tenho isso aqui em casa [cadernos de
3210 resumos dos EPLE de 2005 e 2006], se eu tinha esses cadernos de resumo, eu
3211 provavelmente participei desses eventos, portanto eu devo ter sido sócia até, pelo
3212 menos, 2006, então. Eu falei 2004, mas eu devo estar por aqui [caderno de resumos
3213 do EPLE de 2006] e, se eu participei aqui, eu era ainda um membro atuante. Vamos
3214 ver aqui, é verdade, eu estava por aqui ainda. Eu acho que a minha última lembrança
3215 é essa de 2006, a última coisa que eu tenho da associação, então, oito anos, né.

3216 PESQUISADORA: Obrigada, Elaine, pela participação.

3217 ELAINE: De nada.

Relação Profissional e/ou Pessoal com as Demais Gestoras da APLIEPAR

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)	Autora de livro da editora que apoiava eventos da associação, apoiadora da gestão, colaboradora da associação	Não existia	Eventual e de confiança	Não existia
Telma Gimenez (1989-1990)	Colegas de departamento, incentivadora do meu trabalho na UEL, ex-orientadora de mestrado, apoiadora da gestão, colaboradora da associação	Colegas de departamento, membros da mesma diretoria	Próxima, de confiança, respeito e admiração	Eventual e de confiança
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)	Colegas de departamento, apoiadora da gestão, colaboradora da associação	Diretora da escola em que eu trabalhava (entre 1987 e 1992); membros da mesma diretoria	Próxima, de confiança, respeito e admiração	Próxima, de confiança, respeito e admiração.
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)	Colegas de departamento	Colegas de departamento, co-autoras de material Didático para ensino de inglês para fins específicos	Próxima, de respeito e admiração	Próxima, de respeito e admiração
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Eventual para aquilo que era afeto à associação	Não existia	Eventual, de confiança, respeito e admiração	Eventual, de respeito e admiração
Elaine Mateus (2001-2002)				
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)	Não existia	Não existia	Não existia	Não existia
Samantha Ramos (2005-2006)	Não existia	Colegas de departamento	Eventual e de respeito	Eventual e de respeito
Juliana Tonelli (2007-2010)	Não existia	Colegas de departamento	Não existia	Eventual e de respeito
Raquel Gamero (2011-atual)	Não existia	Colegas de departamento	Não existia	Eventual e de respeito

Local: Universidade Estadual de Londrina

Data: 18/03/201

⌚ Início: 15:00

⌚ Término: 15:44 (44:00:00)

Participante: Prof.^a Samantha Gonçalves Mancini Ramos

3218 PESQUISADORA: Boa tarde Samantha. Em primeiro lugar, obrigada pelo aceite em
3219 participar da pesquisa me concedendo esta entrevista.

3220 SAMANTHA: De nada.

3221 PESQUISADORA: Como eu havia lhe falado por e-mail, o objetivo geral do meu
3222 projeto é traçar o histórico da APLIEPAR e, além de contar o histórico da instituição,
3223 relacioná-lo com constituição identitária do professor de língua inglesa. Eu vou analisar
3224 esses dados usando o referencial teórico e metodológico da AD Foucaultiana. Os
3225 dados são documentos da associação, entre eles os boletins que foram publicados
3226 durante certo período, e as entrevistas que estou conduzindo com ex-líderes, pessoas
3227 que estiveram à frente da associação em diferentes gestões, para ajudar a contar essa
3228 história.

3229 SAMANTHA: OK. Que bom.

3230 PESQUISADORA: A primeira pergunta que gostaria de te fazer é pra você comentar
3231 um pouco sobre sua relação com a APLIEPAR. Como começou essa relação, o que
3232 motivou e quando foi?

3233 SAMANTHA: A primeira vez que eu ouvi falar da APLIEPAR eu ainda era aluna de
3234 Letras e participei do EPLE. E desde aquela época eu já dava aula em instituto de
3235 línguas e me associei à APLIEPAR, mas o contato que eu tinha mais era com os
3236 EPLE que aconteciam. Então, acho que... sei lá... O EPLE era o carro chefe da
3237 associação. Aí eu comecei a dar aula na universidade, dava aula na UNOPAR e aqui
3238 [UEL] como temporária e veio essa... E em um dos EPLE, em Foz do Iguaçu, não me
3239 lembro o ano agora, acho que era 2006, um pessoal da editoras veio falar comigo e
3240 com a Gladys na época que a APLIEPAR estava meio abandonada e tal, que eles
3241 achavam que a gente tinha perfil pra montar uma chapa e concorrer e... E essa ideia
3242 continuou. Outras pessoas vieram falar a mesma coisa, pessoas aqui da universidade,
3243 e aí eu entrei, a gente entrou com uma chapa e concorreremos, se não me engano, a
3244 2007-2008...

3245 PESQUISADORA: Eu tenho essa informação aqui, do período da sua gestão, 2005-
3246 2006.

3247 SAMANTHA: Ah, tá... 2007-2008 já era a vice,

3248 PESQUISADORA: A Juliana Tonelli.

3249 SAMANTHA: É. Então, foi 2005-2006... Então a gente teve esse contato em 2004,
3250 desse pessoal que, né, que especulou essa possibilidade, aí eu assumi a presidência
3251 na época e quando a Juliana foi presidente, eu fui vice-presidente. Foram dois anos,
3252 assim, muito intensos. Depois como vice-presidente eu ainda fiquei um ano aqui e
3253 depois eu fui morar fora. Então, eu ajudava, mas ajudava já à distância, né. Mas ao
3254 todo foram quatro anos no *board*, né, digamos assim.

3255 PESQUISADORA: OK. Agora, comente um pouco sobre o contexto social, político e
3256 educacional do período da sua gestão, no período de 2005 e 2006. Como era esse
3257 contexto, tanto local como global?

3258 SAMANTHA: Bom, é..., pra lembrar que... Naquele momento, por alguns fatos
3259 acontecidos no passado, a APLIEPAR, ela estava, ela estava ressurgindo das cinzas,
3260 né. Ela praticamente, ela estava inativa. O que a gente recebeu da APLIEPAR foi
3261 algumas caixas de livros cheias de barro, terra, que a gente tinha que limpar, não
3262 consegui passar o pano porque virava barro. Então, a gente pegou, assim, quase
3263 começando do zero, né. Mas a equipe era muito forte. Naquele momento coincidiu
3264 com a ... Acho que foi o MEC lançou o novo perfil para os cursos de licenciatura em
3265 Letras, né. Como seria o perfil do aluno que se formasse no curso de línguas
3266 estrangeiras. Então, esse era o tema em debate. Nessa mesma época surgiu a
3267 questão do espanhol, né... Que o espanhol seria de oferta obrigatória, mas não de
3268 matrícula obrigatória. Saiu a lei, mas ainda naquele tempo haveria aí uns dois ou três

3269 anos para implementar. Mas, é... Houve muita especulação sobre o que isso iria
 3270 gerar... Né... Que eu me lembre, assim, de questões governamentais, de leis, seria
 3271 mais ou menos isso. Era um momento dessa... Era um momento que estava
 3272 efervescendo e era o momento também de reformular os cursos de Letras, né. Porque
 3273 já que veio essa nova designação do governo sobre a... o perfil do egresso, então
 3274 também era o momento de reformular o curso de Letras. Então, o foco eu acho que
 3275 era nesses dois assuntos.

3276 PESQUISADORA: Certo, e como a APLIEPAR estava diante dessas discussões?

3277 SAMANTHA: A gente participava... Eu não... Eu acho que os informativos, esses
 3278 assuntos vieram, né. Eles aparecem, se não me engano. E... A APLIEPAR foi
 3279 questionada mesmo sobre se posicionar em relação à questão da língua espanhola,
 3280 como que isso... E, na época, eu participei até de um evento em Brasília, do BRAZ-
 3281 TESOL, e a APLIEPAR se posicionou como APLIEPAR e se posicionou junto com
 3282 outras associações para solicitar esclarecimentos e pra ver como que isso poderia
 3283 afetar a carga horária da língua inglesa. Mas as respostas foram vagas, né... Assim, a
 3284 resposta que a gente recebeu foi uma resposta pró-forma que não... Não chegou a
 3285 esclarecer nada. E aí, eu acho que já nessa época eu já estava me desligando, né. Eu
 3286 já estava saindo daqui, já estava ajudando indiretamente. Mas, houve uma cobrança,
 3287 né... Da parte acadêmica e da parte dos filiados pra que a gente buscasse uma
 3288 resposta... Que veio, mas veio daquele jeito, sem ajudar muito...

3289 PESQUISADORA: Sem objetividade.

3290 SAMANTHA: É, isso.

3291 PESQUISADORA: Você comentou que quando você iniciou sua gestão, a APLIEPAR
 3292 estava ressurgindo, recomeçando.

3293 SAMANTHA: Umhum.

3294 PESQUISADORA: Quais eram as condições materiais e estruturais da associação, em
 3295 termos de equipamentos, mobiliário, instalação física...?

3296 SAMANTHA: Então, eu tenho que... É realmente interessante resgatar a história.
 3297 Houve uma história, é... Que por algum motivo as coisas materiais da APLIEPAR
 3298 foram parar num lugar, num barracão que era longe de Londrina, numa cidade
 3299 pequena. Alguém, é... Como que eu vou dizer? Abriu um espaço e falou: "Olha, pode
 3300 por as coisas aqui até se organizar". Mas eram armários que estavam já deteriorados,
 3301 livros que ficaram mal acondicionados, né... Então, é... não sei... eu acho que... Eram,
 3302 assim, acho que as condições eram muito precárias. A gente começou... Me lembro
 3303 que havia um valor positivo na conta, mas era pouca coisa, se eu... Agora eu não
 3304 posso lembrar, até a gente tinha na época prestação de contas, e, eu sei que o Chico
 3305 [Francisco Fogaça] era tesoureiro e a gente de três em três meses lançava uma
 3306 prestação. Então a gente começou, assim, com pouquinho dinheiro e alguns livros e
 3307 esses móveis deteriorados. O que a gente fez foi lançar um EPLE em Maringá, foi no
 3308 primeiro ano, então acho que foi em... 2005, né? A gente lançou um EPLE com a
 3309 ajuda... A gente achou o seguinte: Pra levantar isso aqui só fazendo um grande
 3310 evento. Porque a própria listagem de associados na época também estava muito falha.
 3311 Então a gente pegou esse pouco capital que tinha, contratamos uma pessoa para
 3312 fazer um site, bem feito, e junto, na época, com a universidade que sediou o evento
 3313 mais ajudas externas, mais o nosso próprio empenho, a gente fez um GRANDE
 3314 evento, né, que na época eu achei que foi um EPLE excelente. E... Teve um retorno
 3315 financeiro. Com esse retorno financeiro... A gente conseguiu também fomento da
 3316 Fundação Araucária. Com esse retorno financeiro, a gente montou uma estrutura pra
 3317 APLIEPAR ali no Yazigi, ali na Higienópolis. A Renata [Mello], a diretora, deixou pra
 3318 nós, assim, um lugar, na verdade um lugar que era quatro vezes isso aqui. Ela deu um
 3319 espaço bem bacana pra APLIEPAR. E nós compramos tudo da melhor qualidade,
 3320 mesa, cadeira, é... O que precisou comprar, a gente comprou e virou realmente uma
 3321 estrutura bem bacana, né. Pelo menos em 2005 e 2006 ficou essa estrutura. Depois, a
 3322 Juliana [Tonelli] assumiu, em 2007, e, aí, a Renata precisou do espaço. Porque ela
 3323 saiu daquele lugar onde ela tinha espaço sobrando pra ir para um lugar onde era tudo

3324 meio apertado. Então, em 2008, se não me engano, as coisas voltaram a estar num
 3325 lugarzinho, apesar de estar tudo arrumadinho, tudo novo, não era um espaço que
 3326 dava pra usar. É... Era um espaço que estava de novo amontoado. Digamos assim,
 3327 né. Mas eu acho que a gente... Mais do que a estrutura física, em 2005 e 2006 a gente
 3328 fez... Acho que a associação funcionou a pleno vapor. Ela realmente deu uma
 3329 alavancada, assim, das pessoas virem entusiasmadas e falar: “Nossa, o trabalho que
 3330 vocês estão fazendo...”, e tal. De ver mesmo o resultado, de ver um site funcionando e
 3331 ver uns eventos bem planejados, bem executados, né. De ter, de mandar um e-mail
 3332 para o fale conosco e ter uma resposta, né. A gente conseguiu... Porque você entra
 3333 em um descrédito, né? Quando você tem um filiado, o filiado não recebe um boletim, o
 3334 filiado manda uma pergunta pelo site e não tem a resposta, você vai criando um
 3335 descrédito na associação. Eu acho que em dois anos, não só eu, porque a equipe era
 3336 ótima, nós éramos muito amigos, foi uma época muito legal. E... Em dois anos a gente
 3337 conseguiu, assim, é... as pessoas realmente, elas iam e pagavam a anuidade com
 3338 gosto, entendeu? Não era uma coisa, assim: “Ah, eu vou pagar, mas não, não vou ter
 3339 retorno”, né. Realmente a gente ia atrás mesmo, principalmente da parte acadêmica e
 3340 falávamos: “Olha, vocês não queriam que a gente assumisse, agora a gente também
 3341 quer, quer as filiações, né. Vamos atrás”. E foi, foi uma boa época pra APLIEPAR,
 3342 creio eu.

3343 PESQUISADORA: Pelo que você disse, a APLIEPAR não tinha uma sede própria, era
 3344 um espaço cedido por um membro da diretoria e...

3345 SAMANTHA: É, era um espaço cedido. Na época, depois do evento, a gente poderia
 3346 até ter tentado alugar um local, né. Só que isso, assim, é muita responsabilidade, né,
 3347 pra pessoa, pra presidente ou para contadora ou para quem quer que seja. E, esse
 3348 espaço era ótimo e era de graça. Então, não fazia sentido, né.

3349 PESQUISADORA: E com relação a recursos humanos, que pessoas estavam
 3350 envolvidas com o trabalho na APLIEPAR além da diretoria? Havia uma secretária?

3351 SAMANTHA: Então, éramos a diretoria, presidente, vice-presidente, relações públicas,
 3352 e o contador, é isso? A pessoa da contabilidade...

3353 PESQUISADORA: Tesoureiro?

3354 SAMANTHA: Tesoureiro, é, me fugiu a palavra. Nós não recebíamos por esse
 3355 trabalho, éramos voluntários. Aí, o que a gente foi atrás, a gente foi no departamento
 3356 de relações públicas solicitar estagiários na época. E... A gente conseguiu pessoas
 3357 para trabalhar, para fazer estágio na associação... que foi assim de grande valia. Por
 3358 questões gráficas, e questões de correspondência, pra divulgar os eventos, eles
 3359 trouxeram grande... E eles ficavam, eles tinham um horário de permanência, né. A
 3360 gente pensou em ter horário de permanência para receber grupos de professores. Na
 3361 época, a gente até começou a fazer um cronogramazinho, mas é... Não foi pra frente
 3362 porque a gente também não teve uma ajuda do... Esse deslocamento do professor pra
 3363 ir na APLIEPAR, apesar de ser central, né, criar grupos de estudo e tal, né. Eu acho
 3364 que ainda o professor, é... Ele está acostumado que a gente tem que ir lá, entendeu?
 3365 Então, a gente... Teve algumas iniciativas que a gente tentou e não aconteceram. E,
 3366 também, durante a gestão, a gente fez cursos com o NAP da UEL em parceria. A
 3367 gente fez seminários de um dia com o BRAZ-TESOL. A gente sempre juntava esforços
 3368 com outros. Junto com a UNOPAR e com o Conselho Britânico a gente fez um curso
 3369 que deu uma certificação, acho que de 36 horas. Porque sozinho, não precisa ser
 3370 sozinho, né. Sempre juntar esforços, né.

3371 PESQUISADORA: E os recursos financeiros, que recursos financeiros a associação
 3372 tinha?

3373 SAMANTHA: O que eu sempre falo é que o carro chefe da APLIEPAR, no meu
 3374 entendimento, é o EPLE. Uma vez houve uma discussão ferrenha em um dos
 3375 ENFOPLI, não sei se você sabe que é o encontro de formadores...

3376 PESQUISADORA: Sim.

3377 SAMANTHA: ... que o EPLE não é da APLIEPAR. Aí, eu falei assim: “O EPLE não é
 3378 da APLIEPAR da mesma forma que um filho não é da mãe” entendeu? Porque chega

3379 um momento em que o filho vai seguir seu caminho, certo? Então ninguém, nada
 3380 impede que o EPLE seja sediado ou organizado por qualquer outra instituição. Não é
 3381 questão de ser dono. É questão que o EPLE é da, foi criado a partir da associação.
 3382 Ele é o carro chefe financeiro, no meu entendimento, da associação, entendeu? Só
 3383 que assim, pra você ter o lucro no evento ele tem que ser extremamente bem
 3384 organizado, porque um evento pode dar dívida. Como qualquer evento, como
 3385 qualquer... Então, é... A filiação sim [é fonte de recurso financeiro], mas a filiação, ela
 3386 sempre vem depois, quando a pessoa tem credibilidade. Pode ser 20 reais, pode ser
 3387 30 reais, mas ela não vai jogar no lixo. Ela não vai colocar em uma coisa que ela não
 3388 vai ter retorno. Eu sempre falava isso na, nas reuniões. Não importa o valor que é da
 3389 anuidade. Se for 05 reais, a pessoa tem que ter um retorno. Ela tem que, entendeu?
 3390 Porque se não, ela rasga o dinheiro... dá na mesma, né. Ela tem que ver que ela está
 3391 contribuindo pra alguma coisa. Então... ela...

3392 PESQUISADORA: Fazendo um investimento, né?

3393 SAMANTHA: Claro, né. Nem que seja para o bem do outro, entendeu?

3394 PESQUISADORA: Sim.

3395 SAMANTHA: Eu posso ser filiada da APLIEPAR e pagar minha anuidade e daí eu vou
 3396 ver que a APLIEPAR está fazendo cursos de capacitação para professores do Estado
 3397 e eu não sou professora do Estado. Mas tudo bem, é como se eu estivesse
 3398 contribuindo para a classe, entendeu? Não precisa ser uma contribuição exatamente
 3399 pra mim, um retorno financeiro ou um desconto. É uma contribuição para a classe de
 3400 trabalho. Eu vejo que as pessoas têm... Eu tenho essa visão e vejo que muita gente
 3401 tem, né. Mas o carro chefe financeiro é o evento, tá. Que na época era um evento
 3402 anual, era um evento grande, entendeu? E... Mais ainda se você tiver um fomento, né.
 3403 Da Fundação Araucária, da Capes... Você entrar com um pedido de ajuda de evento,
 3404 porque evento é caro. Trazer as pessoas é caro, é... fazer os panfletos é caro, cartaz é
 3405 caro, o site é caro, tudo é caro, né. Mas ele bem organizado... Eu, na minha época, eu
 3406 entendia que era isso. As filiações vieram depois, entendeu. Mas no contexto
 3407 financeiro, elas não representavam muito em comparação ao evento. Certo?

3408 PESQUISADORA: E o número de associados. Você se recorda quantos associados a
 3409 APLIEPAR tinha na sua gestão?

3410 SAMANTHA: Nossa... Não. Posso tentar ver num HD externo que eu tenho lá...
 3411 Porque, assim, o grande problema que eu acho dos dois anos que toda vez, assim,
 3412 chegava dar briga. Um dia eu cheguei tão, eu fiquei tão irritada que eu comecei a fazer
 3413 à mão. Porque primeiro começou a fazer uma listagem no site, aí deu problema nessa
 3414 listagem. Mas aí já era uma questão do cara que fez o site. Aí tinha uma lista em, no
 3415 Excel. Aí não sei quem foi mexer no Excel e bagunçou a lista toda, entendeu? A gente
 3416 não conseguia... Aí eu fiquei tão irada uma vez que eu peguei e imprimi um monte,
 3417 mandei xerocar uma pilha e comecei a fazer à mão, entendeu? Porque começou a ir
 3418 no endereço errado... Uma coisa que aparentemente é simples na verdade é muito
 3419 complexa, entendeu? Porque daí eu fiz um, um, uma pilha de ex-associados que
 3420 obviamente era a pilha maior, entendeu? Aí você tinha a pilha dos associados que... E
 3421 tinha que ser por mês porque quando vencesse a anuidade você tinha que mandar
 3422 uma cartinha, entendeu? Então, você tinha aqueles que estavam em dia, a pilha dos
 3423 que estavam em dia e a pilha daqueles que já estavam para vencer ou que já tinha
 3424 vencido, entendeu. E isso, por incrível que pareça, isso no computador não
 3425 funcionava. Até que eu fiquei muito brava e comecei a fazer tudo à mão. Aí eu
 3426 chegava e, "Olha, essa é a pilha do que está vencido, esta é a pilha..." entendeu? E...
 3427 Mas de cabeça não consigo lembrar, não. Eu sei que a pilha dos ex, né, essa pilha
 3428 era... E outra, a pessoa muda, o telefone muda, o endereço muda... Porque o grande
 3429 objetivo era resgatar quem já tinha sido associado. Esse contato, mesmo com a parte
 3430 toda tecnológica, não é um contato simples, né. Ele tem que ser feito mais via núcleo,
 3431 então, era assim, era, o calcanhar de Aquiles era essa organização, entendeu? Esse
 3432 contato direto. E para quem estava com, por exemplo, quem estava, nesses dois anos
 3433 quem estava com a anuidade em dia, a gente tinha que, eu sempre falava, tinha que

3434 ter um cuidado especial, entendeu? Não vai chegar depois de um ano e mandar um
 3435 boleto pro cara porque se fosse eu, eu processava, né. Então, você tem um cuidado
 3436 especial com essa pessoa de mandar sempre algum e-mail e também no aniversário,
 3437 entendeu? E mandar os boletins. Para quando depois de um ano chegar uma proposta
 3438 de pagar novamente a anuidade, aquilo fazer sentido. Se não é uma afronta, né. Eu
 3439 acho que é uma afronta, né. Eu tentei ajudar, não recebi nenhum *feedback* e agora
 3440 vem uma outra anuidade pra eu pagar, não é?

3441 PESQUISADORA: E como era a relação dos associados com a APLIEPAR? Os
 3442 professores procuravam a associação em busca de cursos ou com questionamentos?

3443 SAMANTHA: Sim, eles procuravam, sim. Eles davam sugestões, né. Mas é o que eu
 3444 falei, primeiro você ganha o crédito das pessoas, você ganha, né. A gente conseguiu
 3445 fazer isso a partir do evento, do primeiro EPLE que a gente fez. Até então as pessoas
 3446 às vezes cobravam: “Ah, você é da APLIEPAR, mas onde que está, o que vocês estão
 3447 fazendo?” entendeu? Mas depois com o tempo, sim, eles assinavam, davam
 3448 sugestões, faziam cursos, já queriam que fizesse outro, já davam sugestão pro outro.
 3449 Apesar que a gente sabe que são sempre as mesmas figurinhas tarimbadas, né.
 3450 Porque eu fiquei 05 anos fora e o NAP está fazendo um curso agora e eu estou
 3451 recebendo no meu e-mail as fichas de inscrição. Eu conheço aqueles nomes. Eu fiquei
 3452 05 anos fora daqui e... entendeu? Quem se interessa parece que são sempre os
 3453 mesmos, né. Que está atrás de formação... Não muda muito, sabe? Eu fiquei surpresa
 3454 de ver ali nas fichas de inscrição o nome de pessoas que participaram de cursos da
 3455 APLIEPAR quando eu era presidente.

3456 PESQUISADORA: Com relação ao início da sua gestão, que planos você tinha para a
 3457 associação?

3458 SAMANTHA: Eu almejava exatamente o que eu consegui. Eu almejava reestruturar...
 3459 Na verdade eu acho que eu consegui, eu não, né, a equipe. Eu acho que nós
 3460 conseguimos mais do que pretendíamos. Porque quando começou eu queria, o que eu
 3461 tinha em mente era: reestruturar a parte financeira, a parte material e ganhar a
 3462 confiança das pessoas. E eu acho que em dois anos isso foi feito com bastante
 3463 sucesso. Não só pela equipe, mas as pessoas estavam ansiosas para redepositar sua
 3464 confiança. Então quando elas viram, “Ah, acho que agora dá, acho que agora eles vão
 3465 levar a sério, acho que agora vai funcionar” e... Acho que a gente alcançou mais do
 3466 que a gente tinha predeterminado.

3467 PESQUISADORA: Com relação às ações que foram desenvolvidas na sua gestão,
 3468 você mencionou que fizeram o evento, o EPLE, alguns cursos... Que outras ações
 3469 vocês desenvolveram?

3470 SAMANTHA: Fizemos dois EPLE, um em cada ano. Fizemos cursos em parceria
 3471 como eu te falei... O evento, cursos e esse posicionamento... A produção dos boletins
 3472 e esses posicionamentos, assim, em relação ao que estava vindo do governo, né.
 3473 Tanto no boletim como em cartas enviadas pra SEED, assim, esse tipo de coisas.

3474 PESQUISADORA: Durante a sua gestão vocês fizeram os boletins, deram
 3475 continuidade aos boletins?

3476 SAMANTHA: Sim.

3477 PESQUISADORA: Porque no arquivo da APLIEPAR não há registros de nenhum
 3478 número impresso depois da gestão da Elaine Mateus, que termina em 2002.

3479 SAMANTHA: Ah, mas eles não eram naquele formato. Bom, que eu lembre tinha o
 3480 formato digital. Eu só não sei agora se houve, houve impressão? Eu sei que, eu me
 3481 lembro com certeza de fazer, porque também era uma maneira de divulgar, né, os
 3482 eventos.

3483 PESQUISADORA: E eles eram disponibilizados no site?

3484 SAMANTHA: Sim.

3485 PESQUISADORA: E você tem alguns desses boletins?

3486 SAMANTHA: Então, eu vou... Você me manda um e-mail e eu vou te mandar o e-mail
 3487 do Francisco que trabalha lá em Curitiba, na federal. Eu tenho um HD externo lá,
 3488 velinho, que eu vou ver se está funcionando. Mas o Francisco cuidava dessa parte,

3489 tanto da contabilidade, tanto que a contabilidade vinha no boletim, na *news/wttr*, né. A
 3490 última página era a página de, da contabilidade.

3491 PESQUISADORA: Prestação de contas...

3492 SAMANTHA: Prestação de contas... Eu me lembro claramente de ver. Até impresso,
 3493 assim, se a minha memória não está falhando, eu me lembro de ver impresso sim.
 3494 Mas não era, não era aquele formato, porque tinha um formato tradicional, né. Aí era
 3495 um formato novo. A gente mudou a logo também, na tentativa de mostrar uma
 3496 inovação... né.

3497 PESQUISADORA: Seria interessante ter esses arquivos como forma de mostrar essa
 3498 história, o desenvolvimento da associação...

3499 SAMANTHA: OK, eu vou buscar isso.

3500 PESQUISADORA: Me fale um pouco sobre as dificuldades. Você mencionou que a
 3501 organização do registro de associados era bem difícil. Que outras dificuldades vocês
 3502 tiveram na sua gestão? Essas dificuldades foram sanadas?

3503 SAMANTHA: Bom, a partir do momento que as pessoas... Essa equipe era uma
 3504 equipe muito coesa. A gente teve um... a gente teve uma empatia assim, foi... Nós
 3505 trabalhávamos juntos, mas cada um fazia o seu trabalho e... a gente não era muito
 3506 amigo. E quando a gente, era eu, a Juliana, o Chico, a Karen e a Renata, que era
 3507 dona do Yázigi. Então, assim, foi uma empatia muito grande, era muito legal a gente
 3508 se encontrar e... A gente trabalhou muito, a gente trabalhou igual camelo, a gente
 3509 carregava caixa... É um trabalho pesado, entendeu? Um dia até eu respondi mal
 3510 educadamente não sei pra quem aí que ia pegar a associação e não pegou. Eu falei
 3511 assim: "Você acha, você quer um trabalho de salto alto? Isso não é um trabalho de
 3512 salto. Isso aí é um trabalho de pegar caixa... É caixa pesada e suja, meu bem, que
 3513 você vai carregar. Esse é o trabalho. Não é pra você aparecer toda linda de salto pra
 3514 falar na, em cima do auditório. Ser presidente de associação não é isso. Ser
 3515 presidente de associação é pegar o pano e limpar o armário, entendeu? É carregar
 3516 caixa pesada". É um trabalho árduo, pesado que chegou a atrapalhar o meu trabalho
 3517 remunerado, entendeu? Algumas vezes eu tinha que preparar aula, mas estava
 3518 atrasada. Por quê? Porque eu estava fazendo as coisas da APLIEPAR, entendeu? Se
 3519 você levar... E isso aconteceu com todo mundo que estava engajado, entendeu? De
 3520 não poder ter um, uma hora de lazer porque tinha que fazer aquilo, que tinha... É que
 3521 a gente também deu muito a cara pra bater e depois a gente ficou com medo porque a
 3522 nossa cara estava exposta, entendeu? A gente ganhou muito a confiança das
 3523 pessoas. Então, assim, o medo de decepcionar as pessoas também era muito grande,
 3524 entendeu? Então... Foi um trabalho árduo. Eu não sei hoje... Eu vejo assim pela sua
 3525 lista [lista de gestões com nomes dos presidentes em cada uma] parece que é uma
 3526 montanha russa, né? É uma montanha russa, ela vai pro auge depois cai, vai pro
 3527 auge... É... Talvez seja isso que você possa identificar, porque... Eu me lembro
 3528 quando a Elaine era presidente que o negócio deu um *up*, assim... Também foi um dos
 3529 auges da APLIEPAR, que ela tinha sede própria, eu mesma visitei a sede, entendeu?
 3530 Agora precisa entender porque funciona igual montanha russa isso, entendeu? O
 3531 negócio vai e depois cai, entendeu? Vai, depois cai. Isso gera descrédito, entendeu?
 3532 Quando a gente pegou, a gente pegou com esse descrédito. Depois na verdade as
 3533 pessoas, o crédito nem era na associação, o crédito era em nós.

3534 PESQUISADORA: Na pessoa...

3535 SAMANTHA: Na pessoa, exatamente, entendeu? Então, se desse alguma coisa
 3536 errada, a pessoa ia ligar na minha casa, né. Como aconteceu. Quantas pessoas não
 3537 ligaram para falar sobre problemas de evento. Não é na APLIEPAR que liga, não é no
 3538 site da APLIEPAR que entra. É no meu e-mail que manda, é na minha casa que liga,
 3539 entendeu? Assim, eu não sei se isso é saudável, quer dizer, era a cara do Chico, era a
 3540 cara da Samantha, era a cara da Juliana que estava a tapa literalmente. Quando as
 3541 pessoas acreditaram, ótimo. Entendeu? Mas... Aí, muda a cara e parece que também
 3542 retrocede um pouco, entendeu? A dificuldade foi essa, principalmente, de
 3543 organização... que eu me lembre, de organização dos filiados.

3544 PESQUISADORA: Você acha que há alguma diferença entre a sua gestão e outras?
 3545 Se sim, em que medida sua gestão se diferencia?

3546 SAMANTHA: Uhm... Eu acho que quando... A minha gestão, ela se diferencia
 3547 exatamente por essa, pela equipe que formou, tá? E eu tive um... uma postura muito
 3548 rígida em relação a isso. Eu falei: "Nós estamos dando a nossa cara a tapa, entendeu?
 3549 O trabalho é dividido e todo mundo vai fazer a sua parte porque ninguém vai querer
 3550 passar vergonha na frente dos outros". Então, era um trabalho dividido, mas ao
 3551 mesmo tempo, assim, eu exerci uma cobrança muito nas pessoas, entendeu? Eu
 3552 tenho uma facilidade muito grande de cobrar os outros. Que eu acho que talvez
 3553 alguns, outros presidentes não tenham. Então, eu acho que a diferença foi essa, as
 3554 pessoas se engajaram muito, a ponto até de prejudicar seu trabalho, às vezes, um
 3555 pouco, entendeu? Trabalhar mais pra APLIEPAR do que estava trabalhando pro, pra
 3556 aquilo que é remunerado, com esse medo mesmo de passar vergonha, de ficar ruim,
 3557 do site não funcionar, de um associado chegar e falar que não tem benefício,
 3558 entendeu? A gente... Acho que pode ser isso. Porque se você pegar só por pegar,
 3559 sem dar a sua cara pra bater, eu acho que você vai ter uma gestão fraca, entendeu? É
 3560 realmente uma exposição muito grande. Foram dois anos assim de muita exposição.
 3561 Por um lado é bom, porque as pessoas te conhecem, você acaba fazendo parte da
 3562 classe. Mas, por outro lado, qualquer coisinha que acontecer é na sua cabeça que vai
 3563 cair, entendeu? Acho que talvez a minha gestão foi diferente das outras porque todo
 3564 mundo assumiu, deu a cara pra bater mesmo e depois ficou com medo e trabalhou de
 3565 madrugada pra dar conta de não passar vergonha, entendeu?

3566 PESQUISADORA: Pensando no contexto social e profissional, qual o papel de
 3567 associações como a APLIEPAR, na sua opinião?

3568 SAMANTHA: Eu acho que a APLIEPAR, ela tem que... Eu acho que ela tem que
 3569 fazer... Ela tem que ficar em contato mais direto com o professor da escola pública,
 3570 mas ela também tem um papel político, né, a preservar. Eu acho que ela tinha que
 3571 estar com uma ligação bem direta com a universidade e com uma ligação bem direta
 3572 com o núcleo e, a partir do núcleo, uma ligação com os professores. Eu acho que são
 3573 a clientela que está sendo contemplada. Então, tem cursos, tem eventos... E estar
 3574 sempre ali junto, juntando esforços com outras instituições pra chegar nesse
 3575 professor. Só que em larga escala... Mas aí é que está, né. Aí a gente tem as setoriais,
 3576 porque como que um núcleo vai chegar, vai abranger tanta coisa, né. A gente tem as
 3577 setoriais pra ver se consegue levar mais braços pra outros lugares. E se posicionar
 3578 politicamente, porque é um... Como eu vou dizer? Não é algo fácil. Você se posicionar
 3579 em relação a qualquer aspecto profissional de uma classe e depois mandar pro
 3580 governo ou publicar em um jornal. Você imagina quantas pessoas vão ler aquilo,
 3581 quantas pessoas vão interpretar aquilo que está escrito, quantas pessoas vão achar
 3582 lindo e quantas pessoas vão achar que você escreveu bobagem, entendeu. Essa
 3583 posição política é complicadíssima. É pisar em ovos, porque primeiro que eu não
 3584 posso escrever a posição política da Samantha, é a posição política da associação,
 3585 entendeu. Eu posso mandar como Samantha, mas se eu mandar como APLIEPAR, eu
 3586 estou falando como a classe. Então, fazer uma carta para o governo, fazer uma carta
 3587 para um jornal se mostrando politicamente é algo, é um trabalho árduo...

3588 PESQUISADORA: E você acredita que a APLIEPAR tem cumprido esse papel?

3589 SAMANTHA: Hummm... Bom, eu estive fora nos últimos anos. Mas eu creio que não.
 3590 Eu creio que na montanha russa, ela de novo deu uma caída, entendeu? Mas aí
 3591 também é uma visão de quem está de fora, né. Pelo potencial que ela já alcançou,
 3592 tanto financeiro como estrutural como de evento... Eu posso tirar por aí. Pelas coisas
 3593 que eu estou vendo que não... Eu não estou vendo o nome da APLIEPAR em parceria
 3594 com o NAP, eu não estou vendo... Entendeu? E se eu não estou vendo, acho que é
 3595 porque não está acontecendo. Eu entrei no site, mas não funciona. O site tinha
 3596 informações ali pro seu trabalho... NOSSA! Tinha muita informação. Então foi tirado,
 3597 né. Essas informações foram tiradas. Onde foram parar essas informações, né?
 3598 Porque, tudo bem se vai fazer coisa nova, né. Mas e o resto? Porque... Né? A gente

3599 em quatro anos fez o site... Tanto os dois meus como os dois primeiros da Juliana, o
 3600 site era primoroso, tudo era novidade. Havia uma quantidade de informações
 3601 históricas mesmo nele, né. Então, eu acho que não. Mas, de novo é uma visão de
 3602 quem está olhando de fora.

3603 PESQUISADORA: Que sugestões de agenda você daria para a associação? De
 3604 ações...

3605 SAMANTHA: Eu dei uma sugestão uma vez e ninguém levou muito a sério. Eu acho
 3606 que a APLIEPAR, ela está muito relacionada com a universidade, tá? Quem são as
 3607 pessoas que vão atuar na APLIEPAR? É um professor do Estado? Já aconteceu e não
 3608 deu certo, entendeu? Então, é... A minha sugestão era que a APLIEPAR fosse ligada
 3609 ao NAP. Porque cada universidade que tem curso de Letras tem NAP e os NAP
 3610 poderiam se juntar, porque existe uma coordenação geral dos NAP, e a APLIEPAR,
 3611 fazer um sorteio que seja, e a APLIEPAR ser itinerante, entendeu? Eu não vejo porque
 3612 a APLIEPAR tenha que ter uma sede e setoriais. Esse formato, ele já funcionou bem e
 3613 hoje ele não funciona mais. Então, eu acho que tem que se tentar novos formatos e
 3614 para se tentar novos formatos tem que ter estrutura. Então, para não ter que ficar
 3615 gastando com estrutura, pega uma estrutura já existente. A estrutura já existente que
 3616 eu conheço é o NAP, entendeu? Então uma equipe poderia, por exemplo, da UEM,
 3617 pegar a APLIEPAR por dois anos colocar em parceria com o NAP e desenvolver,
 3618 entendeu? Depois pra ela poder chegar e... Porque as pessoas falam "Não, isso quem
 3619 faz é a setorial". Mas a gente está vendo que não tem setorial funcionando, entendeu.
 3620 E definir quem são essas pessoas, qual é o perfil das pessoas que vão... Se o perfil é
 3621 um perfil de professor universitário... Acho que é o que você tem aí [se referindo à lista
 3622 de gestões], eu não sei... Não é? Se é esse o perfil, então é na universidade que está
 3623 o líder dessa associação? Então vamos vinculá-la de uma vez. Ou não, agora a gente
 3624 vai mudar a cara, agora a gente vai procurar o líder... Porque o presidente é o líder, a
 3625 equipe, vamos pensar na equipe. A equipe vem da onde? Até hoje a equipe veio da
 3626 universidade, entendeu? A primeira coisa é definir o perfil dessa equipe. Se ela
 3627 continuar sendo, tendo o perfil que ela tem... Porque a gente vê também pelas datas
 3628 [se referindo à lista de gestões] que são pessoas que estão começando seu trabalho
 3629 na vida acadêmica. Então, assim, elas aceitam um grande desafio de tocar isso daí
 3630 pra começar a ser... É... Pra começar a ter voz nesse ambiente, entendeu? Porque as
 3631 pessoas te conhecem, as pessoas te respeitam se você fizer um bom trabalho porque
 3632 se não, elas não te respeitam, entendeu? Você veja, é todo mundo em começo de
 3633 carreira. Se você vir os nomes e as datas, você vai constatar isso. É esse o perfil? O
 3634 perfil não vai mudar? Vai ser sempre o pessoal da universidade que está começando?
 3635 Que eu acho que é até um perfil muito bom, entendeu? Mas... Então, vamos vincular
 3636 isso com o quê? Mas aí eu dei essa sugestão e falaram "Ah, o NAP também não
 3637 funciona e não é uma boa sugestão". Não me falaram porque que não era, mas
 3638 falaram que não era. Então está bom, é uma sugestão. Como é que você vai...
 3639 Entendeu? Eu acho que essa estrutura núcleo + setoriais hoje é uma estrutura que
 3640 não funciona. Tinha que contratar uma pessoa de administração mesmo. Como se
 3641 fosse uma empresa, entendeu? Esse organograma não está funcionando. Então
 3642 poderia trazer uma pessoa que tem essa visão administrativa e propor outro
 3643 organograma. Pra fazer isso, ela vai analisar o perfil das pessoas que encaram a, o
 3644 desafio, né. E criar um organograma diferente, empresarial mesmo.

3645 PESQUISADORA: Certo. Você enfatizou mais a questão organizacional, quer dizer,
 3646 estrutural. E com relação a ações, agenda de ações para a associação, você teria
 3647 alguma sugestão?

3648 SAMANTHA: Nesse sentido, eu acredito que o trabalho desenvolvido em outras
 3649 gestões foi muito bom, entendeu? Cursos, eventos, é... Acho que isso deveria
 3650 continuar. Atividades para o fortalecimento da classe. O posicionamento político é
 3651 difícil, como eu falei... Mas, é... É preciso se posicionar enquanto classe e tentar
 3652 fortalecer a profissão. Acho que a APLIEPAR pode atuar assim.

3653 PESQUISADORA: Bom, obrigada Samantha. Antes de finalizarmos, você gostaria de
3654 acrescentar alguma consideração?

3655 SAMANTHA: Não, acho que é só. Bom... Eu acho que... Na universidade a gente tem
3656 essas questões do ego, sabe? E... Foi o que eu falei, é muito bonito você ir lá toda
3657 maquiada de salto, subir no palanque e você é a presidente da associação. Mas, não
3658 é isso que a associação precisa. O perfil do presidente da equipe é realmente uma
3659 pessoa de moleton e tênis, porque é um trabalho árduo, entendeu? Então, não é para
3660 o seu ego, e pro... Na verdade é para o bem estar do outro, entendeu? E tem que ter,
3661 assim, é... Se você não ganhar esse crédito, se as pessoas não sentirem firmeza,
3662 mesmo que o seu trabalho seja bom, também o negocio não funciona, entendeu? É
3663 esse líder realmente que... É igual patrão, né. A tua casa é a sua cara, né. E essa
3664 mudança de dois em dois anos... dificulta. Apesar que não é um trabalho que a pessoa
3665 vai conseguir ficar muito mais do que isso, entendeu. Então, eu acho que realmente
3666 precisa de uma consultoria externa, mesmo, de outras áreas. O que a gente sabe
3667 fazer é capacitar professor. E, eu acho que para manter a associação, isso aí está
3668 precisando de uma consultoria externa, porque os formatos não estão, não está
3669 funcionando, entendeu. Era isso.

3670 PESQUISADORA: Certo. Muito obrigada, mais uma vez, Samantha.

3671 SAMANTHA: De nada.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

SAMANTHA: Professora de Língua Inglesa na rede particular de ensino e proprietária de uma Escola de Línguas.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

SAMANTHA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)				
Telma Gimenez (1989-1990)	Orientadora de Doutorado			
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)				
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)				
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)	Colega de trabalho			
Elaine Mateus (2001-2002)				
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)				
Adalnice Passos Lima (2004-2005)				
Samantha Ramos (2005-2006)				
Juliana Tonelli (2007-2010)			Amiga pessoal	Amiga pessoal
Raquel Gamero (2011-atual)				

Local: Universidade Estadual de Londrina

Data: 26/03/2014

⌚ Início: 14:15

⌚ Término: 15:01:07 (Duração - 46:07:00)

Participante: Prof.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli

- 3672 PESQUISADORA: Boa tarde Juliana e, em primeiro lugar, obrigada. Obrigada pelo
3673 seu aceite em participar da pesquisa me concedendo essa entrevista.
- 3674 JULIANA: Imagina, é um prazer.
- 3675 PESQUISADORA: Como eu tinha mencionado por e-mail, meu objetivo é traçar o
3676 perfil histórico da associação, com foco no desenvolvimento identitário profissional dos
3677 professores associados. Vou me basear em pressupostos da AD Foucaultiana para
3678 realizar um estudo arqueogenealógico e ético. Para isso, eu lhe farei algumas
3679 perguntas. Sinta-se à vontade para acrescentar tópicos e/ou informações que você
3680 julgar relevante.
- 3681 JULIANA: Ótimo.
- 3682 PESQUISADORA: Minha primeira pergunta diz respeito a sua relação com a
3683 APLIEPAR. Quando começou essa relação? Por que você, se foi associada antes de
3684 ser da diretoria, se associou? Por que decidiu fazer parte da diretoria, propor uma
3685 chapa para eleição da diretoria?
- 3686 JULIANA: OK. Na verdade, quando eu entrei na APLIEPAR pela primeira vez foi
3687 quando a Samantha, acho, é, quando a Samantha estava na presidência. Naquela
3688 época eu funcionei um tempo como, como era o cargo? É... Relações públicas. Eu
3689 digo, assim, que eu funcionei porque na gestão da Samantha e da minha, que é o que
3690 eu posso falar, né, a gente não tinha, assim, muito cargos definidos. A gente tinha,
3691 assim, o cargo, o nome do cargo, mas todo mundo fazia tudo, né, um ajudava o outro.
3692 Na época da Samantha, quem me convidou pra fazer parte da chapa, na verdade, foi
3693 a Gladys, porque a Gladys ainda estava nessa chapa. Então, a Gladys me convidou.
3694 E, assim, o meu relacionamento com a APLIEPAR, na verdade, ele sempre foi
3695 justamente uma busca, Alcione, de aprimoramento profissional. Porque, eu não sei se
3696 você sabe, mas a minha graduação é em administração de empresas, né.
- 3697 PESQUISADORA: Sim, você havia me falado.
- 3698 JULIANA: Então eu sempre via na APLIEPAR uma fonte, uma maneira, nos eventos
3699 que a APLIEPAR promovia, uma maneira de eu aprimorar meu fazer docente que era,
3700 na verdade, tudo muito mesmo na prática. Era aquela coisa, assim, eu tinha feito
3701 vários cursos de língua, tinha feito *Teacher Training Course*, e, e eu buscava, eu via
3702 que a APLIEPAR poderia me oferecer esses cursos.
- 3703 PESQUISADORA: Isso foi antes de você fazer parte da chapa que foi eleita com a
3704 Samantha na presidência?
- 3705 JULIANA: Sim, antes. Então, com meu engajamento, eu acabei conhecendo a Gladys
3706 na época porque a Gladys prestava assessoria para uma escola na qual eu trabalhava
3707 como professora de inglês. Então, eu fiquei conhecendo a Galdys. A Gladys me
3708 apresentou a APLIEPAR e aí eu comecei a participar dos eventos e tudo mais e
3709 quando foi pra montar essa chapa, a Gladys me convidou. Aí, eu não me lembro
3710 exatamente o que aconteceu que a Gladys saiu e aí ficamos eu, Samantha, o Chico
3711 ficou na tesouraria e a professora Renata que é dona do Yázigi. Aí nós ficamos, né,
3712 nessa chapa. Então foi assim meu primeiro contato com a APLIEPAR.
- 3713 PESQUISADORA: Na gestão da Samantha, quando a Samantha era presidente.
- 3714 JULIANA: Quando estava saindo a Jeanne, né. Quando estava saindo a Jeanne.
3715 Porque na gestão da Jeanne, acho que depois você vai poder conversar com ela. A
3716 Jeanne enfrentou bastante dificuldade e a APLIEPAR acabou indo pra Curitiba.
3717 Quando eu digo a APLIEPAR, não sei se alguém já te contou essa história.
- 3718 PESQUISADORA: Não.
- 3719 JULIANA: O que aconteceu? A Jeanne enfrentou alguns problemas, desafios na
3720 gestão dela e, na época a gente tinha a setorial de Curitiba, e aí todo o material, todos
3721 os bens, móveis, livros, tudo que era da APLIEPAR foi pra Curitiba. E, na tentativa de
3722 resgatar a APLIEPAR, porque pelo estatuto a sede tem que ser em Londrina, né.

3723 Então, na tentativa de resgatar a APLIEPAR e trazer a APLIEPAR pra Londrina, a
 3724 Gladys começou a movimentar algumas pessoas e dentre essas pessoas estávamos
 3725 eu e a Samantha. Então, assim, a gestão ainda não estava acontecendo. E aí foi bem
 3726 difícil porque as coisas da APLIEPAR estavam todas, estava tudo, assim, separadas,
 3727 lá em Curitiba, um pouco estava na chácara do tio de uma professora, outro pouco
 3728 estava... Então, assim, a gente foi recebendo móveis, computador, livros... Eu lembro
 3729 que a gente ficou horas tirando barro dos livros porque estava tudo sujo. Então, a
 3730 gente teve que fazer um resgate da APLIEPAR pra vir pra cá. E aí, nesse momento
 3731 que a gente estava conseguindo juntar, reunir todos os bens da APLIEPAR foi quando
 3732 a gente montou a chapa que a Samantha foi presidente e eu, relações públicas, né. Aí,
 3733 depois disso, em 2007, acho que foi, a Samantha foi embora para Minas Gerais e eu
 3734 assumi a presidência da APLIEPAR, mas era, assim, tudo a distância. A gente
 3735 trabalhava muito bem por e-mail, né. O Skype, a gente estava começando a descobrir
 3736 essa ferramenta, então a gente usava. E nós praticamente mantivemos a mesma
 3737 chapa quando a Samantha saiu e eu entrei como presidente. Nós mantivemos a
 3738 mesma chapa. A gente só mudou um pouco as funções, mas éramos as mesmas
 3739 pessoas.

3740 PESQUISADORA: A Samantha também continuava dando suporte a distância.

3741 JULIANA: Inclusive a Samantha continuou como vice. Exatamente, dando suporte a
 3742 distância.

3743 PESQUISADORA: Comente um pouco, Juliana, sobre o contexto da época da sua
 3744 gestão. O contexto social, político e educacional.

3745 JULIANA: Será que eu me lembro?

3746 PESQUISADORA: O que estava acontecendo naquela época num sentido mais amplo
 3747 e também com relação ao ensino de línguas, à formação de professores?

3748 JULIANA: Eu acho, Alcione, assim, que naquela época, se não me falha a memória,
 3749 deixe-me lembrar. A gente tinha... Eu acho que foi nessa época que veio aquela lei da
 3750 obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio. Mas, eu não vou lembrar em
 3751 qual gestão foi, se foi a de 2007-2008 ou 2009-2010. Mas eu lembro que foi por esse
 3752 período. E foi assim, foi bem complicado porque os professores ficaram muito
 3753 apavorados na época, achando, assim, que eles não teriam mais espaço, que o inglês
 3754 iria sumir, que dali pra frente seria o espanhol. Então, eu lembro que naquela época,
 3755 vários professores entraram em contato com a gente. Principalmente, pedindo para
 3756 que a gente fizesse alguma coisa, para que nós nos pronunciássemos, né. Então,
 3757 essa era uma questão bem importante da época que eu me lembro. Outro fato
 3758 também que eu me lembro dessa época e que hoje foi perdido um pouco e que havia
 3759 um maior engajamento dos professores da rede pública com a associação. Então, eles
 3760 esperavam muito os eventos, eles esperavam muito... Ah, outra coisa que era muito
 3761 importante também, não em termos, assim, de contexto educacional, de ensino de
 3762 línguas não, mas o que acontecia muito e que hoje eu não vejo mais acontecendo
 3763 eram as parcerias como, por exemplo, com o Conselho Britânico, a Embaixada
 3764 Americana, né. Então, assim, havia um suporte dessas instituições, né. Então, o que
 3765 eu me lembro bem era isso. Essa questão do espanhol que estava acontecendo e me
 3766 lembro também dessas parcerias que eram muito forte, e que a gente conseguia
 3767 oferecer para os professores da rede pública, não só, mas principalmente para os
 3768 professores da rede pública, cursos muito interessantes, materiais, havia muita
 3769 distribuição... E depois isso foi se perdendo porque a Embaixada dos Estados Unidos
 3770 e o Conselho Britânico, hoje, parece que não têm uma atuação tão de perto, tão
 3771 próxima da associação. Pelo menos não que eu tenha notícias, que eu tenha
 3772 conhecimento. Mas, que eu me lembro era isso.

3773 PESQUISADORA: Quais eram as condições estruturais da associação no início da
 3774 sua gestão? Em termos de equipamento, mobiliário, instalação física, etc.

3775 JULIANA: Quando nós resgatamos, trouxemos a APLIEPAR pra Londrina, nós não
 3776 tínhamos local e a associação estava com o caixa zerado. Nós estávamos sem
 3777 recurso financeiro nenhum. Então, daí... É porque é assim, é interessante você... Não

3778 sei até que medida isso pode contribuir para o seu trabalho, mas, assim,
3779 principalmente na gestão Samantha e Juliana, eu não consigo fazer uma divisão clara,
3780 entende?

3781 PESQUISADORA: Sim.

3782 JULIANA: Porque os quatro, os cinco, eu, Samantha, Chico, a professora Renata e
3783 depois a professora Regina que nos auxiliou na parte financeira, a gente trabalhou
3784 muito juntos. Então, talvez eu possa misturar um pouco as gestões Samantha e
3785 Juliana, tá, mas em função disso. O que eu me lembro é que, por exemplo, nós
3786 precisávamos de um local e a associação não tinha condições de se manter. Porque
3787 sempre os recursos que entravam era através do EPLE porque os professores não
3788 lembravam de pagar a anuidade. Mesmo a gente mandando cartinha, mandando o
3789 boletim bimestral que a gente tinha, mesmo assim era muito difícil fazer com que os
3790 professores fossem regulares com as anuidades. E, principalmente nessa fase que as
3791 coisas da APLIEPAR foram pra Curitiba, o pessoal aqui de Londrina acho que
3792 esqueceu da APLIEPAR, né. Então, foi uma época bem difícil. Quando nós
3793 resgatamos a APLIEPAR, aí nós tivemos que recomeçar, nós começamos mesmo do
3794 zero. Então a primeira coisa que nós fizemos foi um EPLE que foi, acho que o EPLE
3795 em Maringá. Aquele EPLE de Maringá deu muito trabalho porque a gente precisava de
3796 100% de recursos de fora, 100%. Então, a gente precisou ir atrás de patrocínio, né.
3797 Foi, assim, bem difícil fazer aquele EPLE. Por outro lado, a gente conseguiu também,
3798 na época, um bom auxílio da Fundação Araucária. Então, aquele evento teve lucro.
3799 Então, foi com o lucro daquele evento que nós recomeçamos a APLIEPAR. Nós
3800 adquirimos móveis, adquirimos uma mesa de reunião, umas prateleiras, um sofá.
3801 Trocamos o computador porque o computador estava, o que tinha ido pra Curitiba e
3802 voltado não tinha condições de funcionar. Foi a partir desse EPLE de Maringá que nós
3803 conseguimos reerguer a associação. E, aí, a professora Renata, que é proprietária do
3804 Yázigi aqui de Londrina, na época a sede era na Avenida Higienópolis e nós tínhamos
3805 uma sala no fundo que a Renata cedeu. Então a associação funcionou ali e a gente
3806 não tinha custo nenhum, né, com aluguel, com nada disso. Foi ali que nós começamos
3807 a levantar, digamos assim. E essa parceria, que depois acabou sendo uma parceria
3808 com um instituto de línguas da rede particular, né, foi uma parceria muito importante. A
3809 gente é muito grata à Renata porque se não fosse ela a gente não teria mesmo pra
3810 onde ir. Mas foi com esse evento que nós conseguimos reerguer a associação porque
3811 estava sem nada, sem nada mesmo.

3812 PESQUISADORA: E com relação a recursos humanos, Juliana. Quais eram os
3813 recursos humanos da associação?

3814 JULIANA: Tínhamos eu, Samantha, A Gladys, e eu não vou me lembrar porque que
3815 nesse ínterim a Gladys saiu, né, e aí ela não participou mais. Tínhamos a Renata. No
3816 começo, nós procuramos alguns estagiários, mas a associação não tinha condições
3817 de oferecer o estágio remunerado. Então, no início, nós tínhamos um estagiário de
3818 comunicação porque a gente queria que eles fizessem o boletim, fizesse a divulgação
3819 da própria associação. O Chico, né, o professor Francisco Fogaça que assumiu a
3820 tesouraria. Então, assim, para os recursos humanos era uma doação mesmo, era um
3821 trabalho 100% voluntário. A gente trabalhava muito, às vezes fazendo coisa de casa,
3822 ligação de casa, imprimindo coisas, documentos, com a impressora própria, tinta,
3823 papel, porque a associação não tinha como se sustentar. Então em relação a recursos
3824 humanos era basicamente isso. E claro, nos eventos nós conseguíamos uma ajuda
3825 maior porque aí nós envolvíamos os alunos do curso de Letras tanto da UEL como da
3826 UNOPAR porque na época a Samantha era professora da UNOPAR então a gente
3827 conseguia envolver alunos. Então nos eventos a gente até tinha uma mão de obra,
3828 digamos assim. Mas fora isso os recursos humanos éramos nós da diretoria, no início
3829 um estagiário, e trabalho 100% voluntário.

3830 PESQUISADORA: Você se recorda numericamente do número de associados quando
3831 você assumiu a associação?

3832 JULIANA: Eu acho que girava em torno de 300, Alcione. Se não me falha a memória,
3833 girava em torno de 300 porque nós considerávamos associados também os das filiais,
3834 né, das setoriais. Então, era em torno de 300, mais ou menos.

3835 PESQUISADORA: E quando você passou a associação para outra gestão, você se
3836 lembra do número de associados.

3837 JULIANA: Era mais ou menos esse número também, se manteve. Só que quando nós
3838 assumimos não havia registro também. Então, nós tivemos que recomeçar. Ah, com
3839 relação a recursos humanos, agora eu me lembrei, nós tínhamos um *site* da
3840 APLIEPAR porque na época a gente não usava *facebook*, né. Então, aí a gente
3841 precisou ter um *site* e aí sim a gente tinha uma despesa mensal com a pessoa que
3842 desenhou o *site* e que fazia a manutenção desse *site*, o Hércules. E foi bem
3843 importante também na época porque foi por ali que as pessoas começaram a tomar
3844 conhecimento que a APLIEPAR estava ativa, né. Então, esse era o único caso que
3845 nós precisávamos mesmo ter recurso para poder bancar, né.

3846 PESQUISADORA: Há algo que você gostaria de acrescentar com respeito às
3847 condições do início da sua gestão? Condições materiais, financeiras...

3848 JULIANA: Olha, Alcione... Assim, eu tive dois mandatos, né. O primeiro que eu me
3849 recordo foi isso. Foi muito difícil, nós tivemos que recomeçar, não havia estrutura
3850 nenhuma, nós recebemos muito apoio da professora Telma e da professora Vera
3851 Cristovão. Sem o apoio delas, eu tenho certeza que nós não teríamos conseguido
3852 porque elas tinham bastante, conheciam bem a associação, como funcionava, tinham
3853 vários contatos até mesmo para a gente poder fazer esse primeiro EPLE, que foi bem
3854 complicado. Aí nós tínhamos a setorial de Maringá que na época era dirigida pelas
3855 professoras Jussara Perim e Aline Cataroti. Nós nos conhecíamos porque na época
3856 também estávamos todos fazendo mestrado, doutorado aqui na UEL, então nós
3857 conhecemos a professora Aline e a Jussara que foram de grande ajuda porque o
3858 EPLE de Maringá também só aconteceu porque as duas abraçaram a causa. Então,
3859 que eu me lembre, foi isso, foi um recomeço, né. A segunda gestão já foi mais
3860 dolorosa, digamos assim, porque aí na primeira gestão a Samantha ainda conseguia
3861 dar um apoio mais de perto. Na segunda gestão, o professor Francisco foi pra Curitiba.
3862 Então ele não conseguia mais dar esse apoio. Eu também, na época, assumi o
3863 concurso em Maringá. Então, a gente não conseguia, estávamos todos nós vivendo
3864 contextos de vida pessoais e profissionais muito novos, então, todos precisando ainda
3865 se encontrar nesses espaços, cada um em uma cidade. E, a associação, ela passou
3866 por várias dificuldades, assim, na questão de gestão e eu me lembro que na época a
3867 comunidade acadêmica não foi muito calorosa. Nós tivemos vários problemas de
3868 entendimento das pessoas de que estávamos passando por um momento difícil. Não
3869 estávamos, talvez, conseguindo corresponder às expectativas das pessoas, da
3870 comunidade acadêmica. Nós recebemos inúmeros e-mails, assim, bem pesados de
3871 colegas de outras universidades cobrando ações da APLIEPAR que naquele momento
3872 nós não conseguíamos. Eu me lembro que o último evento que eu organizei, né, e que
3873 foi, assim, que nós entregamos mesmo foi um EPLE em Ponta Grossa, que acho que
3874 foi 2008 ou 2009, uma coisa assim. Foi bem penoso, foi um trabalho bem duro em
3875 função disso. Ninguém mais queria assumir, nós fizemos questão de levar a gestão
3876 até a hora que foi possível, mas foi bem complicada essa situação, né, de pessoas de
3877 outras universidades que cobravam ações, mas não nos davam condições também,
3878 não ajudavam, não queriam abraçar a causa. E, naquele momento de vida pessoal e
3879 profissional, nós três, eu, Samantha e Chico, não tínhamos a mínima condição de
3880 fazer tudo até como as pessoas mereciam. Eu reconheço isso hoje. A atenção, como
3881 a gestão iniciou, né. E aí, na época também, a professora Renata que é proprietária do
3882 Yázigi, ela se mudou, a escola mudou da Avenida Higienópolis para a Rua Piauí onde
3883 é hoje, ou Tupi, acho que Tupi, né, e lá, ela já não tinha um espaço tão grande assim,
3884 uma sala. Na Higienópolis, nós tínhamos uma sala, uma sala bem estruturada. Tinha
3885 um banheiro, cozinha. Era bem gostoso. Nesse novo endereço, nós não tínhamos
3886 mais, aí ela cedeu um quatinho pra gente guardar as coisas porque a gente também

3887 não tinha pra onde levar as coisas da APLIEPAR, né. E cada um morando em um
3888 lugar, o Chico em Curitiba, eu em Maringá e a Samantha em Minas. Depois, a
3889 Samantha foi pra África, aí ficou mais complicado ainda. Foi quando a gente decidiu,
3890 né, que precisava passar a gestão adiante. Foi quando a professora Raquel assumiu.
3891 Mas foi bem conturbado.

3892 PESQUISADORA: E vocês já estavam à frente da associação desde 2005, certo?

3893 JULIANA: Isso.

3894 PESQUISADORA: E realmente o trabalho requer muita dedicação.

3895 JULIANA: Muita, muita e às vezes a gente não consegue. Eu me lembro que esse
3896 EPLE de Ponta Grossa, o evento foi em Ponta Grossa, mas eu organizei ele de
3897 Maringá e a Samantha de Minas, já em fase de mudança para a África. Então, foi um
3898 evento que saiu, assim, muito na raça. Aí também nessa época a professora Renata
3899 entregou o cargo dela e, aí, uma outra professora do próprio Yázigi, a professora
3900 Regina, assumiu, mas também, ela era uma professora maravilhosa que nos ajudou
3901 muito, mas que tinha muitos compromissos com a sala de aula. Ela era professora da
3902 rede particular e, assim, sempre com muitas aulas. A gente fazia muita coisa aos
3903 sábados, domingos, né, pra poder dar conta de tudo que uma associação exige, até
3904 de questões burocráticas, contabilidade, né. Era tudo muito, nós tínhamos uma
3905 contadora também, mas muita coisa ficava por nossa conta, né. Foi bem traumático.

3906 PESQUISADORA: Quando você iniciou sua gestão ou propôs sua candidatura, que
3907 planos você tinha para associação? Que ações você pretendia desenvolver?

3908 JULIANA: Na época, o que nós mais buscávamos, eu digo nós porque éramos mesmo
3909 esse gupo, né, Eu tenho muito na minha fala quando eu me refiro à APLIEPAR esse,
3910 eu me remeto muito à coletividade porque foi uma gestão muito unida, né. Então, eu
3911 me lembro que na época nosso principal, o principal plano de ação era realmente
3912 trazer o professor da escola pública de volta para esse contexto de estudo, de
3913 pesquisa. Então, oferecendo cursos, cursos de capacitação, aprimoramento
3914 linguístico, aprimoramento metodológico. Então, as nossas ações eram praticamente
3915 100% voltadas ao professor da escola pública. Esse era nosso principal foco. Nós
3916 tentamos também na época nos inserir um pouco mais no cenário nacional fazendo
3917 parcerias com os *Chapters* do BRAZ-TESOL. Nós chegamos a participar de alguns
3918 eventos tentando essa aproximação com o BRAZ-TESOL. Embora esse órgão tenha
3919 um pouco mais o cunho de atender escolas particulares, mas a gente queria também
3920 fazer essa aproximação. Eu me lembro que era, foi praticamente isso, assim. O nosso
3921 foco era alcançar o professor da escola pública, fazer com que ele tivesse
3922 oportunidades de participar de cursos tanto que revertissem de alguma maneira em
3923 benefício da sala de aula, o aprimoramento da prática pedagógica do professor, mas
3924 também questões de pesquisa que eles pudessem ter, por exemplo, a ideia de ter uma
3925 sede, um lugar físico era para que o professor fosse até a APLIEPAR, pesquisasse,
3926 buscasse os livros, né, nós tínhamos uma biblioteca consideravelmente boa. Então,
3927 essa, esse era o nosso principal foco, o professor da escola pública e contribuir com a
3928 formação continuada desse professor.

3929 PESQUISADORA: Os planos se concretizaram? Você teve dificuldades? Se sim, elas
3930 foram superadas ou persistiram?

3931 JULIANA: Eu creio que conseguimos realizar o que tínhamos como proposta, sim.
3932 Porque foi uma época que a gente conseguiu trazer de volta esse professor, nós
3933 fizemos eventos em colégios. Tivemos uma... Eu não vou me lembrar exatamente na
3934 gestão de quem, né, porque as coisas se misturam um pouco. Mas, nós tivemos um
3935 curso em parceria com a Embaixada Americana, inclusive esse curso foi na UEL, e
3936 que foi um aprimoramento linguístico e cultural. Foi um curso aos sábados, o dia todo.
3937 Depois nós tivemos a produção de um livro, os professores participaram, contribuíram
3938 com artigos. Então, assim, eram professores que não estavam habituados a produzir
3939 artigos acadêmicos, científicos relatando da prática. Foi bem interessante. Não sei se
3940 você chegou a ter contato com esse livro.

3941 PESQUISADORA: Não, eu não conheço esse livro.

3942 JULIANA: Tenho uma cópia que posso te passar depois. Bom, foi o produto dessa
3943 iniciativa, né. Como eu disse, a professora Telma e a professora Vera foram
3944 fundamentais, participaram com a gente junto. E era esse o objetivo, né, trazer o
3945 professor, promover isso, seu aprimoramento, seu desenvolvimento. As dificuldades
3946 existiram. Como eu falei, não tínhamos muito recurso financeiro, a sede depois de um
3947 tempo passou a ser um problema porque ficamos sem aquela sala ampla, mas
3948 trabalhamos muito e acho que conseguimos atingir nosso objetivo, nossa proposta. No
3949 final foi o que eu te falei, não conseguimos dar continuidade devido aos compromissos
3950 pessoais e profissionais de cada um, mas aí já estava na hora de outra equipe
3951 assumir, né, já tínhamos trabalhado muito tempo na direção da associação.

3952 PESQUISADORA: E os associados, como era a relação deles com a associação?
3953 Eles vinham à sede, cobravam iniciativas, davam sugestões, buscavam cursos?

3954 JULIANA: Sim, principalmente por e-mail. A gente tinha uma... Isso é um outro trauma
3955 na minha vida. Nós tínhamos uma aba no *site* da associação que chamava fale
3956 conosco e a gente revezava dentro da diretoria quem ficaria responsável pelo fale
3957 conosco por um determinado tempo, um período do ano e eles utilizavam muito essa
3958 ferramenta. Então, eles mandavam mesmo sugestões, pedidos, né. Essa questão que
3959 eu te falei quando surgiu a obrigatoriedade da oferta do espanhol, eles entravam em
3960 contato mesmo pedindo esclarecimento da associação, se não haveria mais inglês, se
3961 eles estariam sem emprego. Houve até essa questão, esse medo que os professores
3962 ficaram, e agora nós não vamos mais ter emprego. Então, eu lembro que o contato
3963 deles era bem de perto em função, principalmente dessa ferramenta, fale conosco.
3964 Então, era mais por e-mail. Na associação em si, na sede, na sala, eles frequentavam
3965 pouco, mas eles iam. Nós também fazíamos um revezamento de doação de tempo
3966 porque a sala não podia ficar fechada. Então, nós doávamos nosso tempo, eu,
3967 Francisco, Renata, Samantha, a gente ficava, cada um, um dia da semana ou um
3968 período da semana lá, trabalhando ali dentro pra poder estar aberta a sala e os
3969 professores poderem vir e fazer suas pesquisas. E, nós conseguimos, por esse
3970 período, sim.

3971 PESQUISADORA: Você já mencionou algumas coisas que podem ser vistas como
3972 dificuldades na gestão da associação. Eu gostaria que você comentasse o que você
3973 considera que foram dificuldades na sua gestão.

3974 JULIANA: Olha, Alcione, eu acho que era, foi... O que mais ficou marcado foi primeiro
3975 dificuldade com questões financeiras porque era uma associação absolutamente sem
3976 fins lucrativos, então era bem complicado. Dificuldades com recursos humanos porque
3977 todo mundo, as pessoas que estavam envolvidas estavam realmente doando o seu
3978 tempo, tempo que às vezes o professor não tem porque já éramos todos professores,
3979 né. Eu, na época, era professora da rede particular aqui em Londrina. Todos muito
3980 atarefados, já envolvidos com pós-graduação, mestrado e doutorado. E também isso
3981 que eu te falei, né. A dificuldade maior foi do entendimento, da compreensão da
3982 comunidade acadêmica em momentos que nos eram exigidas determinadas coisas,
3983 tarefas, expectativas, né, contribuições que eu vejo que eram legítimas, eram
3984 necessárias, claro, mas que nós não dávamos conta de oferecer tudo que as pessoas
3985 queriam justamente em função dessas outras dificuldades. Porque nós precisávamos
3986 de dinheiro e de recursos humanos. Estou me referindo especificamente à época em
3987 que estávamos recuperando a Associação e estava tudo por fazer. Havia muita
3988 pressão para fazermos o EPLE, para colocar a APLIEPAR para funcionar novamente.
3989 E essa cobrança sem ser uma via de mão dupla, né... Porque eu acho que quando
3990 você exige alguma coisa de uma associação em que as pessoas, claro, os professores
3991 pagavam a anuidade, então, pensando agora, eu acho que isso se revertia para eles
3992 como, "Eu já pago a minha anuidade, então"... Mas eu não falo dos professores da
3993 escola pública, eu falo dos professores do ensino superior do Estado do Paraná que
3994 foram convidados muitas vezes para nos ajudar, para abraçar a causa e disseram não,
3995 por motivos variados diziam não, mas ao mesmo tempo cobravam coisas da
3996 APLIEPAR. Então, essa foi uma das maiores dificuldades, o que ficou mais marcado.

3997 PESQUISADORA: Você se lembra de algum exemplo dessa cobrança, o que era
3998 esperado que a associação?

3999 JULIANA: Eu me refiro especificamente à época em que estávamos recuperando a
4000 Associação e estava tudo por fazer. Houve muita pressão para fazermos EPLE,
4001 colocar a APLIEPAR para funcionar novamente.

4002 PESQUISADORA: Você acha que a sua gestão foi diferente das outras em alguma
4003 medida? Se sim, em que medida?

4004 JULIANA: Se ela foi diferente? Eu não posso dizer porque eu não conheci as
4005 anteriores, assim, tão de perto. Eu vou me lembrar da gestão da Gladys, como eu te
4006 falei, porque foi quando eu a conheci, foi quando eu conheci a APLIEPAR e a Gladys
4007 era a presidente, então, eu conheci algumas coisas. A gestão da Elaine eu me lembro
4008 também, justamente dos EPLE, teve um EPLE aqui na UEL que eu me lembro da
4009 Elaine organizando. Na época também o professor Ricardo com ela, com a Elaine.
4010 Então, assim, eu não posso dizer o que teve de novo. Eu acho que, talvez, o que
4011 tenha trazido de novo é que nenhum dos, diferentemente, não, acho que a Gladys
4012 também... Bom, talvez o que tinha de novo nessa gestão era que nós éramos todos
4013 jovens ingressando a carreira acadêmica, não tínhamos nenhum vínculo com
4014 instituições públicas. Todos, nem eu, nem Chico, nem Samantha estávamos
4015 envolvidos ainda na UEL como professores efetivos. Então, todos nós, na profissão
4016 docente, estávamos mais envolvidos com o ensino na rede particular. Mas nós
4017 tínhamos muita vontade de fazer as coisas, muita vontade, muita disposição, acho que
4018 nós abraçamos mesmo a causa e eu acho que talvez tenha sido, mas como eu disse,
4019 eu não posso dizer porque eu não conheci as gestões anteriores, mas nós
4020 funcionávamos muito bem fazendo todo mundo junto, não havia muita divisão de
4021 tarefas, assim. Havia para fins de organização, mas muitas vezes eu me via atuando
4022 como financeiro, outras vezes como presidente da APLIEPAR quando a presidente
4023 não estava. Depois, quando eu assumi também fazendo tarefas de secretaria. Então,
4024 isso era bem gostoso, era bem interessante porque a gente trabalhava muito no
4025 coletivo, o coletivo foi algo bem marcante.

4026 PESQUISADORA: Juliana, na sua opinião que papel têm associações como a
4027 APLIEPAR no contexto social e profissional?

4028 JULIANA: De hoje?

4029 PESQUISADORA: Da época da sua gestão e atualmente.

4030 JULIANA: É, eu vejo uma grande diferença da época da minha gestão e de hoje. Na
4031 época da minha gestão, eu até estive esses dias conversando com a professora
4032 Simone Sarmento, que foi por muito tempo presidente da associação do Rio Grande
4033 do Sul, e nós estávamos nos questionando, hoje, se é preciso manter uma
4034 associação, para o que nós precisamos de uma associação hoje. Eu acho que na
4035 época [da minha gestão], Alcione, o contexto era diferente porque os professores
4036 tinham menos acesso. A gente não tinha tanta informação na *internet*, né. Os
4037 professores não tinham tanto acesso a, por exemplo, outras associações como a
4038 ALAB. Eu acho que hoje a ALAB poderia fazer esse papel e ter setoriais. Nós não
4039 precisaríamos ter as associações de cada Estado, entende? Talvez a ALAB pudesse...
4040 Isso que a gente estava conversando, eu e a professora Simone Sarmento. Talvez a
4041 ALAB pudesse congrega todas essas associações e ter talvez setoriais porque,
4042 obviamente, o Brasil é muito grande, né. Mas, na época, os professores não tinham
4043 tanto acesso a cursos, a informação. Então, a APLIEPAR acabava fazendo esse papel
4044 de ser um canal para que o professor tivesse acesso a informação, cursos. Hoje a
4045 gente vê que eles mesmos buscam. Hoje, a gente tem outras iniciativas do governo,
4046 por exemplo, o próprio PDE, que, de uma certa forma, faz o que a associação
4047 procurava fazer antes, não com essa grandiosidade toda, com esse suporte até
4048 mesmo financeiro, mas hoje nós vemos outras iniciativas, né. Então, como eu te disse,
4049 na época, as parcerias com o Conselho Britânico eram bem importantes porque o
4050 Conselho Britânico era bem atuante no Brasil e precisava ter algum representante
4051 aqui, alguma parceria que pudesse chegar mais perto desses professores. Hoje, eu

4052 não sei mais se isso se justifica, porque para oferecer cursos, o professor já tem
 4053 acesso. As próprias universidades hoje oferecem. A gente tem várias iniciativas do
 4054 governo hoje que... O Mais Educação, Inglês Sem Fronteira, Paraná fala inglês e os
 4055 professores estão também, de uma certa forma, sendo beneficiados. Então, eu não sei
 4056 se isso se justificaria hoje porque... Precisaria haver do meu ponto de vista um
 4057 maior engajamento político dos professores. A nossa classe é, pra mim, eu vejo a
 4058 nossa classe como muito desarticulada politicamente, de uma forma geral. Eu acho
 4059 que precisaria haver um maior engajamento político dos professores para que uma
 4060 associação se justificasse, para que o professor se visse representado em uma
 4061 associação. Eles não participam de sindicatos, se eles não se envolvem nas próprias
 4062 associações das suas classe, eu não sei se hoje eles se envolveriam. Eu me
 4063 questiono qual seria o papel de uma associação hoje.

4064 PESQUISADORA: Você acha que a associação poderia ter esse papel mais político?
 4065 Por quê?

4066 JULIANA: Eu acho. Uma conscientização dos professores, uma conscientização
 4067 política envolvendo-os politicamente. Por exemplo, eu vou falar do meu lugar, essa
 4068 questão do ensino de inglês para crianças que não é regulamentado, nós não temos
 4069 políticas públicas, nós não temos isso definido dentro dos cursos de Letras. Muitos
 4070 professores me procuram como pessoa física, "Ah Juliana, eu preciso de ajuda", tanto
 4071 professores da rede pública como particular. Precisam de ajuda, precisam de auxílio
 4072 de como fazer porque inevitavelmente eles têm encontrado emprego nesse contexto.
 4073 Aí, eles se deparam com a não formação, aí eles reclamam, "Mas não temos políticas,
 4074 mas nós não temos condições de trabalho, o nosso salário não é adequado para atuar
 4075 com crianças, que demanda tempo, demanda outros conhecimentos que não só
 4076 linguísticos". E aí eu vejo essa falta de engajamento político. Se nós não temos, então
 4077 vamos requerer. Se nós não existimos enquanto classe, quem é essa classe,
 4078 professor de inglês para criança? Não existimos enquanto classe. Precisáramos
 4079 existir? Mas o professor resiste em se articular politicamente. Então, falando desse
 4080 lugar, eu acho que é um exemplo bem clássico de como o professor, ele ainda não se
 4081 posicionou. Claro, muita coisa tem mudado. Eu vejo que tem mudado. O professor tem
 4082 se conscientizado, mas talvez não ainda como precisaria. E, talvez a associação
 4083 pudesse fazer esse papel, né, de congregar esse professor, de expor, tirar dúvidas em
 4084 relação a leis que muitas vezes o professor não sabe ler essas leis, não sabe
 4085 interpretar, não sabe em que medida essas leis afetam ou não a sua condição de
 4086 trabalho. Acho que talvez a associação precisaria dar isso e estar mais próxima.

4087 PESQUISADORA: Você acha que em algum momento no histórico da associação
 4088 houve esse engajamento político?

4089 JULIANA: Ah houve, houve... Houve e eu acho que tinha muito... Que eu vou me
 4090 lembrar, na gestão da professora Telma e aí, claro por fazer parte, né, da professora
 4091 Samantha e da minha, porque a gente buscava esse engajamento político do
 4092 professor, de conscientizá-los de que é preciso, de que eles precisam se organizar
 4093 enquanto classe. Então, eu acho que houve sim.

4094 PESQUISADORA: Minhas perguntas eram essas, Juliana. Há alguma coisa que você
 4095 gostaria de acrescentar? Algo que você julgue relevante sobre a sua gestão e sobre a
 4096 associação de forma geral.

4097 JULIANA: Ah, Alcione, eu até tinha pensado em algumas coisas pra te falar, mas
 4098 agora o que eu me lembro foi o que conversamos, foi isso, né. Eu sinto muita, como
 4099 eu vou dizer? Eu sinto muita pena, né. Não sei se essa é a palavra correta. Eu
 4100 lamento, eu fico muito ressentida da associação não estar conseguindo atuar como
 4101 nós deveríamos, né. Claro, de novo, é um engajamento 100%... É uma doação de
 4102 tempo, um tempo que as pessoas não têm, é abraçar a causa. Então, é perfeitamente
 4103 compreensível de que hoje as pessoas estejam numa outra circunstância, um outro
 4104 momento até político de... Talvez há vinte anos atrás nós não tivéssemos tanto, por
 4105 exemplo, uma coisa que acho que é importante ressaltar. Talvez há vinte anos atrás
 4106 nós não tivéssemos tantas bolsas para mestrado e doutorado, não é? Então, as

4107 pessoas acabavam se envolvendo em outros trabalhos voluntários. Hoje, há muita
4108 exigência por parte da qualificação do professor, até em função de reserva de
4109 mercado mesmo, eu vejo. Então, o professor busca se qualificar e nessa busca por se
4110 qualificar ele acaba recebendo o auxílio financeiro de outros órgãos do governo que
4111 muitas vezes o impede de se envolver com questões que seriam totalmente altruístas,
4112 né. Então, eu vejo, assim, que o contexto de hoje, há 20 anos atrás talvez nós não
4113 tivéssemos essa busca tão acirrada pelo aprimoramento profissional. Hoje ninguém
4114 tem tempo pra nada. Está todo mundo envolvido em se aprimorar, em se fazer
4115 profissionalmente. Naquela época, talvez nós não tivéssemos tanta exigência e aí
4116 tínhamos um pouco mais de tempo pra poder doar e nos envolvermos com essas
4117 questões. Hoje eu vejo que todos estão, quem poderia, eu olho para determinadas
4118 pessoas e vejo que a pessoa tem o perfil, que poderia muito bem abraçar a causa,
4119 voltar a fazer a APLIEPAR andar, mas são pessoas que estão em um momento
4120 pessoal, profissional, se aprimorando, fazendo pós-graduação, então, a pessoa
4121 naquele momento, a gente entende que não dá conta, não consegue, é humanamente
4122 impossível. Então, isso eu sinto muita pena. Por outro lado, eu acho que a gente
4123 deveria definir se a associação deve continuar existindo ou não. Porque uma coisa
4124 também importante é extinguir a associação, porque todos que passam por ela, a
4125 gente tem deveres com a associação, né, questões financeiras e tudo, é tudo muito
4126 sério. Então, se é pra extinguir, é uma firma, uma empresa, né. Então, se é pra fechar
4127 a empresa, pra não existir mais... porque ficar nessa coisa de existe e não existe, eu
4128 acho que é bem complicado. Mas... Ah, o que eu queria dizer, que eu tinha pensado
4129 no começo é assim, que foi fundamental para minha carreira a APLIEPAR. Eu até me
4130 emociono, assim, porque foi... Muitas portas se abriram pra mim enquanto professora
4131 da rede particular que não tive essa formação do curso de Letras. Os cursos que eu fiz
4132 na APLIEPAR, nós tínhamos o *One-Day seminar*, né. Então, era tudo muito rico, muito
4133 novo, contribuiu muito pra minha formação, extremamente. E, depois também,
4134 atuando como presidente, vice-presidente, estando envolvida na diretoria. Eu vejo,
4135 assim, que quantas pessoas eu conheci, quantas oportunidades eu tive porque eu
4136 estava envolvida na APLIEPAR. Então, talvez isso seria importante de conscientizar
4137 as pessoas de como uma associação como a APLIEPAR pode proporcionar trocas de
4138 conhecimento, pode proporcionar você ir a lugares, conhecer pessoas, ouvir coisas,
4139 ler coisas que talvez você não teria oportunidade se não estivesse envolvida com uma
4140 associação. Então, eu tenho no meu coração uma gratidão muito grande pela
4141 APLIEPAR, né. Eu acho que foi um período muito importante pra mim, de muita
4142 contribuição. Foi bem importante.

4143 PESQUISADORA: É muito legal ouvir seu depoimento. Muito obrigada, então, Juliana
4144 por compartilhar suas memórias e participar do meu estudo.

4145 JULIANA: De nada.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

JULIANA: Professora de Língua Inglesa na rede particular de ensino e aluna no mestrado.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

JULIANA: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1989)				
Telma Gimenez (1999-1991)	Professora no mestrado			
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1995)				
Vera Lúcia Lopes Cristovão (1995-1999)	Professora do Mestrado		Orientadora no Mestrado	
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2001)		Minha professora de inglês na escola da qual ela era proprietária, colega de trabalho em uma escola da rede particular de ensino e mãe de aluno meu! Vários papéis!		
Elaine Mateus (2001-2003)				
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)				
Adalnice Passos Lima (2004-2005)				
Samantha Ramos (2005-2007)				Minha colega no PPGE, à época, MEL - Mestrado em Estudos da Linguagem
Juliana Tonelli (2007-2011)	XXXXXXX	XXXXXXX	XXXXXXX	XXXXXX
Raquel Gamero (2011-atual)				

Local: Universidade Estadual de Londrina

Data: 03/04/2014

⌚ Início: 14:00

⌚ Término: 14:40:37 (Duração – 42:37:00)

Participante: Prof.^a Raquel Gamero

- 4146 PESQUISADORA: Boa tarde Raquel. Em primeiro lugar, obrigada por aceitar participar
4147 da minha pesquisa me concedendo essa entrevista sobre sua gestão na APLIEPAR.
4148 RAQUEL: De nada.
- 4149 PESQUISADORA: Em linhas gerais, meu objetivo é traçar o perfil histórico da
4150 associação, com foco no desenvolvimento identitário profissional dos professores
4151 associados. Para isso, eu lhe farei algumas perguntas. Sinta-se à vontade para
4152 acrescentar tópicos e/ou informações que você julgar relevante.
- 4153 RAQUEL: OK.
- 4154 PESQUISADORA: Comente um pouco sobre sua relação com a APLIEPAR. Como e
4155 quando começou, porque você se interessou em fazer parte dessa associação?
- 4156 RAQUEL: Bom, eu fui aluna de iniciação científica desde o primeiro ano da graduação
4157 e fui orientada da Vera, e a Vera tinha uma relação muito forte com a APLIEPAR.
4158 Então a gente sempre apresentava trabalhos no EPLE e de lá eu fui conhecendo e
4159 acompanhando um pouco da história da associação, não só nesse evento, mas
4160 também naquelas convenções que tinha antes, durante e depois do evento, que os
4161 professores se juntavam e conversavam, né, sobre os caminhos da formação, que
4162 acabou virando aquele, o ENFOPLI, né. Então, acho que foi um pouco disso que me
4163 levou a conhecer a associação, mais nesse caráter mesmo de representação e de
4164 participação, pertencer a uma classe diferenciada, né, uma classe que se junta para
4165 falar de problemas.
- 4166 PESQUISADORA: Esse contato inicial aconteceu quando você fazia graduação?
- 4167 RAQUEL: Isso. Foi em 2002, 2004, por aí. Não me lembro exatamente. E onde, né.
4168 Foi pela UEL mesmo. Inclusive alguns dos textos que a gente lia nas disciplinas de
4169 formação eram de anais do EPLE e pra saber do EPLE tinha que saber de onde vem,
4170 né. Então, por conta do evento, das publicações aí que eu fiquei sabendo mesmo da
4171 associação em si.
- 4172 PESQUISADORA: E você era associada?
- 4173 RAQUEL: Não, porque eu era aluna, né, eu nem sabia que existia essa possibilidade.
- 4174 PESQUISADORA: Você se associou posteriormente?
- 4175 RAQUEL: Eu me associei depois, né, na época já de mestrado. Porque a APLIEPAR
4176 também sumiu, né. Ficou um tempo... Quando eu me formei, ela desapareceu, ficou
4177 no limbo ali. E aí depois reapareceu uma discussão na disciplina da Telma, a gente
4178 estava falando de políticas e engajamento político de professores, acho que era a
4179 disciplina de professor reflexivo, e aí a gente falou um pouco disso, da Carta de
4180 Pelotas... E aí surgiu de novo, "Onde está a APLIEPAR? O que a gente quer com
4181 ela?" Aí, a gente acabou formando um grupo de colegas pra fazer essa gestão.
- 4182 PESQUISADORA: Então, foi a partir da discussão na disciplina da professora Telma
4183 que vocês...
- 4184 RAQUEL: Que retomamos a ideia que a associação existia e que ela precisava ser
4185 movimentada novamente.
- 4186 PESQUISADORA: Que ano foi isso? Você se lembra?
- 4187 RAQUEL: Eu entrei em 2010... Foi em 2010, no segundo semestre de 2010.
- 4188 PESQUISADORA: E como era o contexto social, educacional e político dessa época
4189 em que vocês propuseram uma chapa para eleição e assumiram a gestão da
4190 associação?
- 4191 RAQUEL: Estava um pouquinho diferente do que a gente tem hoje, né, em termos de
4192 educação pública, educação básica pública. Tinha um contexto um pouco diferente em
4193 termos de que o governo não estava ocupando tantos espaços como ele está hoje, né.
4194 Então os professores precisavam de cursos e a gente oferecia. Não sei se você se
4195 lembra que você até participou de um dos cursos que a gente ofereceu de formação
4196 linguística, né. A gente tinha esse espaço na universidade e que não tinha a força

4197 política, a força de trabalho para representar o professor da escola básica atuante. E
 4198 aí a gente resolveu, “Ah, então, tá, vamos retomar a APLIEPAR até para suprir essas
 4199 lacunas de formação”, né. Então, primeiro não tinha esses movimentos políticos com
 4200 preocupação de formação continuada, o professor muito isolado, o professor de língua
 4201 inglesa. Tinha aqueles cursos do BRAZ-TESOL, muitos na verdade, mas eles têm um
 4202 outro cunho. É um cunho mais comercial, é venda de material, é disseminação de
 4203 livros didáticos que estão lançando naquele momento. Então, acho que foi um pouco
 4204 desse interesse que a gente tinha na época. Não sei se respondi (risos). Você tinha
 4205 perguntado do contexto, né? Contexto político, assim, acho que eu não tenho muita
 4206 base pra falar, a gente estava muito cru ainda, né, primeiro ano de mestrado, pouca
 4207 leitura ainda, pouco envolvimento com tudo que era.. Ainda dava aula em instituto,
 4208 então, eu não tenho mesmo muito conhecimento nesse sentido, não.

4209 PESQUISADORA: OK. Quando você iniciou sua gestão quais eram os recursos
 4210 materiais e estruturais da associação? Em termos de equipamentos, mobiliário,
 4211 instalação física, etc.

4212 RAQUEL: Instalação física, a associação já estava desprovida de espaço físico fazia
 4213 um tempo. Tanto que quando nós assumimos a gestão, a gente foi buscar material em
 4214 uma salinha de uma escola de idiomas que chovia dentro e que os materiais já
 4215 estavam com mofo, já estavam... Muitos materiais ali naquele momento já tinham sido
 4216 perdidos, né. Então, assim, espaço físico já não tinha. Equipamentos: Tinha um fax
 4217 muito antigo, nem conseguimos utilidade pra ele. Tinha algumas, tinha mesa, cadeiras,
 4218 algumas quebradas, as que ainda estão inteiras estão ali na sala de permanência da
 4219 Telma porque a gente não tinha onde colocar, né. A gente acabou fazendo um pedido
 4220 aqui no NAP para que o NAP cedesse um espaço pra que a gente colocasse a
 4221 associação, um espaço físico, né, para a gente ter onde guardar... Porque a
 4222 associação não tinha nem condição financeira de locar um espaço para se manter,
 4223 nem pra manter na verdade o próprio site, que custava na época, tinha um custo
 4224 mensal e que não tinha esse retorno, né. Não tem mensalidade para a associação.
 4225 Então, ele não tinha como se manter. E aí a gente conversou, o NAP cedeu esse
 4226 espaço, a gente colocou as coisas da associação nesse espaço, mas era um espaço
 4227 para guardar. Não tem acesso a esses materiais, as pessoas não procuram esses
 4228 materiais, até mesmo porque eram muitos livros didáticos velhos já, ultrapassados,
 4229 tinha enciclopédias, dicionários, coisas assim, materiais de formação, de ensino de
 4230 inglês pra criança que aí, na verdade, a gente cedeu ao NAP, né, porque o NAP
 4231 estava trabalhando na época com algumas oficinas de, naquele Londrina Global, e aí
 4232 eles acabaram usando esse espaço. Mas pra gente enquanto associação não tinha
 4233 sentido manter aquele material. Então, tinha esses materiais, um sofá destruído,
 4234 corroído. Então, assim, em termos de equipamentos, mobiliário e espaço físico, era
 4235 praticamente nulo, né. Tinha um pouco de memória, coisas que eram memória, né,
 4236 mas nada que realmente valesse a pena guardar.

4237 PESQUISADORA: E qual era a situação financeira da associação quando você a
 4238 recebeu?

4239 RAQUEL: Bom, a associação na época tinha uma reserva que era de aplicação que
 4240 era reserva de manutenção que tinha sobrado de alguns eventos, da convenção que
 4241 tinha sido feita em 2008 ou 2009, não me lembro agora de quanto que era. Aí, quando
 4242 foi repassado, essa verba já teve um abatimento de pagamento com, quando foi para
 4243 fazer transferência de uma gestão pra outra, já teve um gasto com isso. Teve gasto
 4244 também com a contadora que foi atualizar todo o livro caixa, coisas da associação que
 4245 precisam ser mantidas, enfim, imposto de renda, esse tipo de coisa. Então, já chegou
 4246 pra gente, eu não vou lembrar exatamente quanto, mas acho que a gente estava com
 4247 um caixa de mais ou menos 3.000,00 no valor real. Então, assim, três mil pra manter
 4248 um *site* funcionando, alguém pra mexer no *site* porque a gente não tem esse *know-*
 4249 *how* e muito menos tempo, né, pra ficar alimentando e tal. Então, a gente acabou não
 4250 dando conta nem de manter o *site* no ar por conta dessas questões financeiras.
 4251 Conseguimos, né, arrecadar uma verba até razoável quando a gente fez o EPLE. Mas

4252 o EPLE se pagou, ele teve um custo muito alto também. A gente teve muito subsídio,
 4253 mas a gente também teve muitos custos. Então, assim, não ficamos com saldo
 4254 devedor, mas também não tivemos ganho. A associação está se mantendo... Não
 4255 temos mensalidade de associados. Então... Nem seria desejável que tivesse, mas
 4256 nem anuidade, entende? As pessoas não se sentem afiliadas à associação. Os
 4257 professores não têm mais a associação como sua representação. Elas não se filiam. A
 4258 gente lançou a abertura agora para a nova gestão, né, para as chapas se inscreverem
 4259 e não acontece.

4260 PESQUISADORA: Não houve inscrições?

4261 RAQUEL: Até agora não. Ainda não fechamos, né. Mas não tem inscritos gente. A
 4262 gente teve um e-mail de uma professora que é associada e que está lá ativa dizendo:
 4263 “Parabéns pela iniciativa e tal de continuar movimentando a página e por estar abrindo
 4264 para novas pessoas”. Foi isso. A página que ela fala, nesse caso, é a página do
 4265 *facebook* que não tem custo, que a gente alimenta no nosso tempo, né, com as
 4266 nossas informações. Então, assim, não tem realmente...

4267 PESQUISADORA: Você acha que essa, digamos, falta de interesse, falta de
 4268 aproximação dos professores com a associação ou, como você mencionou, o fato dos
 4269 professores não se sentirem representados pela APLIEPAR, você vê alguma causa
 4270 pra isso? Você acha que tem alguma razão?

4271 RAQUEL: É, assim, a APLIEPAR, nessa gestão a gente tentou o diálogo com os
 4272 professores, fizemos *One-Day-Seminar* em vários lugares, a gente foi pra Campo
 4273 Mourão, foi pra Maringá, a gente foi pra Cornélio Procópio, fizemos aqui em Londrina
 4274 também. Mas o que a gente não consegue é ação política dos professores. Então, ele
 4275 adora vir para o cursinho, ele adora ir lá e sentar e ouvir a palestra, mas ele vai
 4276 embora pra casa dele e ele não quer se envolver com aquilo. Pra ele é assim, “Se tiver
 4277 certificado eu vou, né, o meu interesse é no certificado, é nessa participação pontual,
 4278 eu não quero me envolver com isso”. Então, isso é um ponto bastante complicado. O
 4279 professor hoje, eu sei que não é um descaso pessoal, mas não é da cultura do
 4280 professor hoje se envolver politicamente com sua profissão, com outras instituições
 4281 sociais, não é da cultura dele. Outra coisa também é condição de trabalho, que ele
 4282 não tem, né. O professor com todos os problemas que ele tem hoje, ele não consegue
 4283 dar conta. O máximo que você consegue se envolver é se você tem algum interesse
 4284 pessoal, porque aí você se propõe a dispor de um tempo pra ir lá se envolver. Mas
 4285 acho que falar que isso é da natureza da profissão, da identidade profissional, não é.

4286 PESQUISADORA: uma associação pra funcionar, além de recursos financeiros,
 4287 depende também de recursos humanos. Quais eram, quais são, né, porque você
 4288 ainda está na gestão da APLIEPAR. O que a APLIEPAR tinha no início da sua gestão
 4289 e tem hoje com relação a recursos humanos?

4290 RAQUEL: A gente tem, na verdade, a diretoria, a diretoria eleita em partes, né. Dois
 4291 membros já se desligaram, uma bem no início da gestão e uma outra porque foi
 4292 convocada para um outro concurso e foi pra outra instituição. Mas a gente, alunos, que
 4293 éramos alunos de mestrado na época, né, envolvidos com a universidade... Na época
 4294 fomos unidos pela universidade, pela UEL, e colegas, claro, a gente conseguiu
 4295 trabalhar juntos por conta desses interesses em comum, desse espaço em comum. Eu
 4296 acho que, se não fosse esse espaço, a gente nem tivesse contato nem se envolvido
 4297 com isso. Mas, é dentro do tempo que cada um se disponibiliza e, assim, não é um se
 4298 disponibiliza porque não tem interesse, mas é dentro da condição de cada um. Então,
 4299 eu, aluna de mestrado, consegui fazer até onde meu tempo me permitiu. E aí, num
 4300 outro momento, né, foi um ano de aluna de mestrado e um ano de professora
 4301 colaboradora na instituição com 40 horas mais todos os projetos que você se envolve,
 4302 porque você acaba se envolvendo porque faz parte da sua formação continuada, né. E
 4303 aí, com todas essas questões, o tempo que te sobra pra lidar com a associação é
 4304 muito pouco. E não é só o meu caso, né. Tinha o meu caso, o caso do Lucas, que na
 4305 verdade foi toda a gestão, ele estava fazendo mestrado e inclusive agora fazendo
 4306 doutorado, né, dois anos de doutorado já se foram e no meio disso tem a APLIEPAR.

4307 Então, qual seria o perfil talvez desejável para um presidente, para uma secretária, né.
 4308 Não sei. Será que existe condição humana hoje nesse nosso espaço que dê espaço
 4309 para que seja feito um trabalho bacana em termos de recursos humanos, sendo que é
 4310 um trabalho voluntário, né. É um trabalho voluntário. Você não ganha nada com isso.
 4311 Você ganha em termos de conhecimento, em termos de crescimento profissional, né.
 4312 A gente aprende muito, a gente se envolve com muitas questões que às vezes a gente
 4313 não se envolveria se não tivesse atuante. Mas acho que recursos humanos é uma
 4314 coisa complicada e cada vez vai ficar mais complicado porque as pessoas que vão se
 4315 envolver com isso também... Eu não sei, eu não consigo... Eu fiquei imaginando que
 4316 talvez a gente tivesse novas chapas e pessoas. Com tantas perguntas e cobranças
 4317 que a gente teve durante esses anos, eu imaginei que teria, sei lá, umas três ou quatro
 4318 chapas, né, querendo assumir. Mas aí é complicado, né. Mais de um mês aberto e
 4319 nenhuma chapa está inscrita ainda. Fecha agora dia 11. E aí, né? Qual é o perfil
 4320 dessas pessoas que vão se envolver com isso. Provavelmente serão mais de nós, né.
 4321 Mais alunos de mestrado, de doutorado com ideais como a gente tinha, né. Ideais de
 4322 “Olha, vamos oferecer formação continuada porque está precisando disso, vamos lá
 4323 fazer um curso em tal lugar porque lá tem pouco”. E aí a gente foi, a gente foi, a gente
 4324 foi, mas até um certo ponto porque eu acho que de 2012 pra cá o governo vem
 4325 tomando muito esse espaço, principalmente em função do PDE, né. O PDE como
 4326 formação continuada faz muito curso, faz muito evento, faz muita coisa por conta de
 4327 certificação porque eles precisam comprovar essa certificação. E aí, assim, a
 4328 universidade acaba assumindo esse papel de serviço terciário, né, setor terciário, não
 4329 sei como a gente chama bem isso. Mas está prestando serviço ao governo, fazendo
 4330 essa formação continuada em função do que o governo espera, para atender as
 4331 necessidades que o próprio governo impôs. E a associação perde esse espaço de
 4332 diálogo com os professores, eu acho que nesse momento. Claro que não era uma
 4333 coisa que já existia, “Olha, era um espaço tão aberto e agora se fechou”. Mas acho
 4334 que o pouco que tinha ainda, que era esse diálogo por meio da formação continuada,
 4335 se perde ali. Eu acho que, na minha sensação, posso estar errada, tá, posso estar
 4336 totalmente equivocada, me faltando conhecimento histórico pra falar disso, mas essa
 4337 foi a impressão que eu tive pela minha trajetória.

4338 PESQUISADORA: Então, as pessoas que trabalham voluntariamente, como você
 4339 disse, na associação são os membros da diretoria. Não há funcionários, estagiários?

4340 RAQUEL: Não, não... A associação não tem condições, né. Ela não tem condições
 4341 financeiras para ter funcionários, ela não tem. Pra você ter uma ideia pra gente fazer
 4342 a, todos os eventos que a gente decidiu fazer, fomos nós que trabalhamos. Algumas
 4343 vezes contando, assim, com alunos de graduação e aí está também um ponto de, de
 4344 *struggle* pra gente, né. Pra gente poder ter estagiário, por exemplo, precisava ser
 4345 professora da instituição, como eu era no ano de 2011, ser professora da instituição
 4346 para convidar meus alunos e certificá-los que seriam monitores em um evento que ele
 4347 pudesse participar. Então, é toda uma questão de troca de favores.

4348 PESQUISADORA: A APLIEPAR não poderia dar essa certificação?

4349 RAQUEL: Ela dá a certificação, mas para eu ter essa pessoa, eu preciso dessa fonte.
 4350 Porque se eu não tenho nenhum contato, nenhum vínculo com esses alunos, como eu
 4351 chego neles? Vou lá bater na porta da universidade? “Olha, você me empresta seus
 4352 alunos aqui, vamos lá fazer monitoria”. Eles não vão, eles não vão abrir. Para o próprio
 4353 EPLE foi bastante difícil conseguir alunos para fazerem monitoria. Mesmo sendo
 4354 professora da casa, mesmo falando pra eles que eles poderiam usar essa certificação
 4355 para horas de ACC, e ainda assim foi difícil. Então, assim, é um momento em que os
 4356 alunos têm bolsa de PIBID, bolsas de PIBIC estão sobrando, né. Então, não existe
 4357 muita motivação para esses envolvimento. E aí, assim, falar que “Olha, a motivação
 4358 seria política, social”. Será que existe essa consciência da necessidade? Ou o desejo
 4359 mesmo de se envolver socialmente, politicamente? Eu acho que ainda não criamos
 4360 isso, mesmo com... Uma coisa é as eleições abertas, né. A gente não tem candidato.
 4361 Quer dizer o que? Nós não temos necessidade enquanto classe de professores de

4362 língua inglesa? Temos muitas, mas quem quer assumir essa carga, que é um fardo
 4363 muito pesado e que as pessoas apontam muito aquilo que você não fez, aquilo que
 4364 você fez errado, mas que na hora de somar, de vir contribuir, de vir dialogar, não vem.
 4365 Eu fugi de novo da pergunta, né (risos).

4366 PESQUISADORA: Não, você respondeu, sim... Existe muita cobrança, né?

4367 RAQUEL: Existe, existe muita cobrança. E essa cobrança vem principalmente em
 4368 forma dos membros mais antigos da associação, por um saudosismo, talvez, por um
 4369 amor muito grande pela associação eu acredito. Porque ela teve sim um papel muito
 4370 importante, né, na história do Paraná. Ela teve. Mas hoje, infelizmente, ela está se
 4371 esvaindo.

4372 PESQUISADORA: Com relação aos associados, você se lembra numericamente
 4373 quantos associados a APLIEPAR tinha quando você assumiu?

4374 RAQUEL: Eu tive essa informação, na verdade, assim, mas eu não vou te dizer com
 4375 precisão porque a minha memória não é tão boa assim. A gente tinha, na verdade,
 4376 assim, uma lista de pessoas, uma lista de pessoas que tinham se associado à
 4377 APLIEPAR. Mas pessoas, como a gente fala, o associado efetivo, aquele que está
 4378 pagando as anuidades, desses, eu não consigo te dizer se eram 5, se eram 4, mas era
 4379 um número bem pequeno, que, na verdade, tinha a ver com nós mesmos que
 4380 tínhamos pago a anuidade para podermos participar do processo de eleição. Não mais
 4381 que isso.

4382 PESQUISADORA: E hoje, como está esse quadro hoje?

4383 RAQUEL: A mesma coisa, talvez pior porque nós não lembramos de pagar a anuidade
 4384 esse ano. Eu estou brincando. Mas, assim, é verdade, é verdade. O que nós
 4385 conseguimos em termos numéricos foi quando a gente fez o EPLE, né. E aí fizemos
 4386 uma estratégia de casar uma coisa com a outra, a participação no evento com a
 4387 filiação e aí subiu, né, foi um número bastante grande. Não sei te dizer qual o número
 4388 porque o Lucas é que fazia a questão de tesouraria, né, mas subiu bastante. Eu me
 4389 lembro de um gráfico que a gente gerou pelo Excel e que foi "Ahhh, olha só o que a
 4390 gente conseguiu". Só que aí, acabou o evento, né, e o gráfico desceu. Então, assim,
 4391 talvez a gente vai precisar fazer evento todo ano pra ter associados? Será que é isso
 4392 com tantos eventos que tem hoje na universidade, com tantos eventos que tem? Eu
 4393 acho que não é esse o papel da associação.

4394 PESQUISADORA: Quando você e sua equipe iniciaram a gestão, que planos você
 4395 tinha para a associação?

4396 RAQUEL: Eu não vou conseguir me lembrar agora qual era exatamente, mas a gente
 4397 tinha lá um plano de metas a cumprir, né. A gente tinha um plano inclusive que a gente
 4398 mandou para as pessoas e tal na época da eleição. Um deles era fazer essa interação
 4399 com diferentes cidades, era fazer o EPLE, era aumentar o número de participação dos
 4400 associados, retomar, resgatar esses associados. A gente, como eu falei, a gente
 4401 conseguiu isso tudo concentrado no evento, mas fora disso a gente não conseguiu
 4402 ultrapassar muitas barreiras. Um dos marcos, bastante importantes, foram os *One-*
 4403 *Day-Seminars*, em Maringá principalmente que nos deu um respaldo, assim,
 4404 fantástico. Só que nós não começamos por Maringá, né, nós começamos lá por
 4405 Campo Mourão. Nós fomos pra lá, fizemos um minicurso lá com o pessoal de Campo
 4406 Mourão e foi bem bacana. Essas ações, tanto em Campo Mourão, Maringá, em
 4407 Maringá a gente teve uma grande adesão dos professores do departamento de Letras,
 4408 foi muito bacana, a gente teve bastante diálogo. A gente tinha uma temática que a
 4409 gente queria discutir, na época a questão da inclusão, né, que estava na nossa pauta
 4410 a questão da inclusão e a questão das tecnologias que foram as duas bandeiras que a
 4411 gente carregou ao longo desses anos. Agora lembrar exatamente quais eram os
 4412 planos, mas tinha a ver com isso, né, tinha a ver com isso, com essa atuação. E aí em
 4413 termos políticos a gente também acabou se envolvendo com as questões contextuais,
 4414 né. Aconteceu um problema. Problema? Uma situação em termos das línguas, a
 4415 votação, votação não porque não existiu, né. A questão da carga horária de língua
 4416 inglesa ser reduzida e tal. E a gente fez uma carta. Então, assim, a ação política que a

4417 gente teve nesses anos foi resumida a isso, né. Talvez pela questão que você falou
4418 mesmo, né, de pessoal, de recursos humanos. A gente não tem muito tempo pra
4419 trabalhar com isso, a gente tem outras coisas que nos tomam o tempo. Envolvimento
4420 político demanda dar a cara a tapa em muitos momentos. E talvez a gente também
4421 não tivesse, não se sentisse tão capacitados pra fazer. Eu acho que, assim, tentamos,
4422 tentamos nos posicionar de acordo com os momentos que tivemos, mas foi bastante...
4423 Eu... Na minha opinião foi bastante insipiente.

4424 PESQUISADORA: Com relação às dificuldades e desafios que você enfrentou na sua
4425 gestão. Houve dificuldades? Se sim, o que você destacaria?

4426 RAQUEL: As dificuldades... Acho que apareceram em toda minha fala, né. Eu acho
4427 que a gente já pegou as dificuldades... A gestão passada também tinha tido muitas
4428 dificuldades anteriormente. E provavelmente as mesmas que a próxima gestão vai ter.
4429 A gente não tem verba, a gente não tem de onde gerar verba. A gente não tem espaço
4430 físico, então a gente fica meio que flutuante pra quem nos aceitar. Porque se o NAP
4431 hoje nos despeja, não é, se o NAP hoje nos despeja como nós já temos algumas
4432 indicações, pra onde a gente vai? Que sede a gente vai ter? A gente não tem esse
4433 espaço. Também não sei se é o caso de ter, tá. Eu não vejo, na verdade, eu não vejo
4434 um sentido pra isso. Mas de ter mesmo um ponto de referência, a gente não tem. Ah,
4435 eu não sei... De verdade... Assim, esse foi um dos pontos. Recursos humanos, a gente
4436 teve, eu acredito que nessa gestão muitos, muitas pessoas envolvidas com a
4437 academia e ninguém envolvido com a educação básica, com o chão da escola, né. A
4438 gente não teve, a gente não tinha parceiros nesse espaço social. Então, realmente, a
4439 gente não consegue falar, a gente não consegue representar a necessidade desse
4440 professor se a gente não tem essa vivência. A gente pode até chegar e perguntar, mas
4441 vai ser sempre um de fora tentando resgatar a dificuldade interna. Será sempre um
4442 fator externo, né. Então, na minha opinião, uma das dificuldades foi não ter mesmo um
4443 representante da educação básica na nossa diretoria. O momento social, um momento
4444 bem complicado em termos de políticas linguísticas, a gente não tem, né. Foram
4445 muitas mudanças propostas, mas sem nenhum embasamento teórico ou discussão ou
4446 participação mesmo da nossa comunidade, a gente representando. O professor não
4447 teve participação. Eu não me senti representada em nenhum momento por essas
4448 decisões tomadas, né. Então, é um pouco disso que aparece na carta aberta que a
4449 gente encaminhou. Então, assim, é um momento político complicado e sem espaços,
4450 né, sem espaço para diálogo. Porque essa carta não foi respondida. Ninguém nunca
4451 dialogou com a gente. As decisões foram tomadas de cima pra baixo como sempre
4452 foram mesmo, apesar de todas as movimentações. Fizemos um abaixo assinado e tal.
4453 Nunca foi escrita uma palavra se referindo a esses movimentos. Simplesmente, "Ah,
4454 então, tá. A gente muda de posição. Não vai ser mais assim como estava sendo
4455 exposto", mas não tem diálogo. Então, o momento político, na minha opinião, é quase
4456 inexistente. Não tem espaço pra isso, né. Na nossa... A gestão governamental do
4457 nosso Estado hoje, ela não tem diálogo com essas bases, ela tem diálogo com
4458 algumas instâncias. Por exemplo, eu sei que a SETI está sempre em diálogo com as
4459 universidades. Então, assim, a validade que as associações têm, eu acho que não
4460 chega... Realmente, os professores não são representados dentro das associações. A
4461 gente não é nem ouvido. Assim, de dificuldades eu acredito que seja um pouco isso.

4462 PESQUISADORA: Você acha que em algum momento essas dificuldades foram
4463 superadas, como por exemplo a questão financeira, ou elas persistiram, persistem até
4464 hoje?

4465 RAQUEL: Elas persistem. Assim, persistem em termos, né. Na verdade, na minha
4466 opinião, a associação não tem que ter dinheiro, mesmo. Porque não é essa a função
4467 dela. Ela não faz evento pra ter lucro, né. A gente não tem filiação e anuidade para ter
4468 lucro. E hoje na sociedade que a gente vive ter um espaço físico parece incongruente,
4469 parece uma coisa desnecessária, né. Manter acervo material, físico, parece também
4470 desnecessário. Valeria mais ter uma estrutura virtual para atender os professores de
4471 onde quer que eles estejam, mas isso a gente também não tem. Nesse sentido ter

4472 dinheiro é importante porque poderia manter a, poderia facilitar o trabalho, mas ainda
 4473 acho que não ia resolver o problema. Porque o grande problema da associação é a
 4474 questão do recurso humano.

4475 PESQUISADORA: Você acha que a sua gestão se diferencia de outras gestões?

4476 RAQUEL: Que pergunta difícil. Deixe-me pensar um pouquinho. Bom, eu não vi a
 4477 gestão da Vera, né. Peguei um pouquinho da gestão da Gladys com o Eduardo, mais
 4478 da Juliana e da Samantha, e depois disso não acompanhei, não sei pra onde foi e
 4479 depois a gente entrou. Então, assim, eu acho que eu posso não ter feito associações
 4480 entre a minha gestão e essas outras porque no momento que eu vivi essas outras eu
 4481 ainda não tinha bagagem para entender as questões políticas, as questões sociais
 4482 envolvidas. Então, assim, acho que se diferencia no sentido de estar lutando pra
 4483 existir. Nesse sentido sim, a gente lutou pra fazer a associação respirar. E isso não foi
 4484 um movimento de pedido dos professores, “Olha, a gente é uma associação porque a
 4485 gente representa esse grupo de professores que precisa, que está pedindo”. Não, a
 4486 gente quer brigar para manter uma associação que foi criada num momento que
 4487 realmente tinha a sua função política, social e que os professores precisavam de
 4488 espaço pra gente estar querendo manter uma memória de uma coisa, de uma
 4489 instituição que hoje parece que perdeu a sua identidade, a sua característica. Não sei,
 4490 assim, te dizer se diferencia-se da gestão da Juliana, por exemplo, porque eu nunca
 4491 conversei com ela sobre isso, né. Mas essa é a minha impressão.

4492 PESQUISADORA: Você disse que a associação parece não ter uma identidade. Em
 4493 algum momento você questiona a representatividade da associação. Você acha que
 4494 associação com a APLIEPAR têm um papel a desempenhar na sociedade hoje? Se
 4495 sim, que papel seria esse?

4496 RAQUEL: Então, o papel hoje, né.... Eu, de verdade, assim... É uma discussão que a
 4497 gente vem tendo dentro da própria diretoria há algum tempo, desde quando a gente
 4498 estava buscando, batalhando pra fazer o EPLE e que a gente percebeu essa não
 4499 adesão tanto dos professores quanto dos, dos próprios colegas, né. Qual é o papel da
 4500 associação hoje? É um papel de representação política? Mas que voz a associação
 4501 tem hoje nas instâncias políticas. Nenhuma. Já começa por aí, não tem voz e não tem
 4502 espaço. Quando se vai tomar uma decisão, em momento algum a associação está
 4503 presente. Espaço social de formação continuada, de trabalho de base com os
 4504 professores também se perdeu como eu falei em função de todas essas investidas do
 4505 governo do Estado para fazer uma formação continuada com a sua cara, com as suas
 4506 necessidades, inclusive gerando essas próprias demandas, né. Então, a universidade
 4507 hoje assumiu esse papel que antes era feito pela associação, que são esses cursos de
 4508 formação continuada, esses cursos de capacitação linguística, enfim. Tudo isso era
 4509 feito dentro de espaços que a associação criava, né. Esse espaço hoje me parece que
 4510 desapareceu. Na minha opinião, a universidade, ocupando esse papel de terceirizado,
 4511 desaparece. E aí o papel que a universidade desempenha hoje é muito mais de
 4512 informação, né. “Olha, eu vou disseminar as oportunidades”. Eu não sei, assim... Pelo
 4513 menos foi essa a cara que eu consegui dar quando a gente não conseguiu adesão,
 4514 quando a gente não tinha mais recurso financeiro, né. “Vamos abrir uma página no
 4515 *facebook* porque essa página não tem custo, a gente consegue movimentar. Aí, os
 4516 outros vão acessar, vão chegar a essa informação e vão lembrar que a associação
 4517 existe”. Então, hoje ela faz esse papel de compartilhar informações, oportunidades,
 4518 materiais, coisas que estão aparecendo e que chegam até a gente e que a gente
 4519 acaba repassando. Eu acho que basicamente tem sido isso. E aí num momento
 4520 esporádico como aconteceu com a questão da carga horária de língua inglesa que
 4521 você se manifesta como um papel social, “Olha, a nossa posição enquanto associação
 4522 é esta”. Mas eu não consigo representar esses professores porque eu não consigo
 4523 ouvir esses professores. Eu não tenho essa via de diálogo com eles. Esse espaço foi
 4524 ocupado pelos núcleos regionais, esse espaço de diálogo, de formação continuada, de
 4525 momentos de conversas. Eles foram ocupados pelos núcleos regionais que muitas
 4526 vezes trabalham isoladamente.

4527 PESQUISAADORA: Você tem alguma sugestão de agenda para a associação?
4528 RAQUEL: Então, eu acho que a visão de associação tem que ser repensada. Então,
4529 se... Aí eu coloco assim de posição pessoal, claro que eu teria que conversar com
4530 meus colegas da diretoria. Se não tivermos inscritos para essa eleição aberta, se não
4531 tivermos chapas, a gente precisa resgatar essa história, de pessoas que fizeram parte
4532 da associação para um fórum de discussão mesmo. Qual é, o que elas esperam de
4533 uma associação? Se ela perdeu o papel político, se ela perdeu o papel social dela, se
4534 não existe... Eu não estou dizendo que eu quero matar a APLIEPAR, tá. Mas, se não
4535 existe função pra ela enquanto agência política e social, qual é a função dela? Então,
4536 a gente precisa repensar quais são os nossos desejos. Eu não acho que eu consigo
4537 responder essa sua pergunta em relação à agenda por conta disso. Eu acho que a
4538 gente precisa, na verdade, é de um movimento contrário, né, a gente colocar a
4539 agenda, mas a gente ir pra esse público que ainda é atuante em termos de cobrança,
4540 de discussão, de... Como aconteceu em uma dessas bancas, né, "Onde está a
4541 APLIEPAR?" Eu levantei a mão, "Estou aqui", a APLIEPAR ainda existe, né. Claro que
4542 tem espaços pra isso e alguns outros momentos que a gente tenta ocupar esses
4543 espaços, mas esses espaços são puramente sociais dentro das discussões
4544 acadêmicas. E aí acho que a gente precisa repensar. O que a gente quer com essa
4545 associação? Que novos papéis a gente vai atribuir a ela? Mas não eu, não a Alcione,
4546 não o Lucas, mas essa comunidade mesmo que preza pela APLIEPAR, que vivenciou
4547 essa história, né. O que a gente quer com isso? Porque, de verdade, eu não posso
4548 tomar essa decisão. Não é a minha história, não é a sua história, não é a história da
4549 Vera. É a história de um grupo de professores, e a gente precisa repensar que
4550 caminhos a gente quer tomar, né. Porque, na verdade, parece que é isso mesmo, é só
4551 história, é o passado, os novos professores pouco se envolvem com isso. Então,
4552 agenda por enquanto seria isso mesmo de chamar essa, para essa discussão coletiva
4553 pra esses novos papéis. Que papéis a gente quer que ela tenha, que ela assuma.
4554 PESQUISADORA: Há algum aspecto, alguma informação que eu não tenha
4555 mencionado nas perguntas e que você gostaria de acrescentar?
4556 RAQUEL: Não, acho que é isso mesmo (risos).
4557 PESQUISADORA: Está certo. Mais uma vez, muito obrigada por sua participação.
4558 RAQUEL: De nada.

Perguntas Adicionais

PESQUISADORA: 1. Qual era seu perfil profissional à época que iniciou sua gestão?

RAQUEL: Aluna no mestrado.

PESQUISADORA: 2. Qual era, se alguma, sua relação profissional e/ou pessoal com as outras gestoras no momento de sua gestão e no momento da gestão delas?

RAQUEL: A resposta a essa pergunta está no quadro abaixo.

Gestora	Relação Profissional		Relação Pessoal	
	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período	Na sua gestão	Na gestão da presidente desse período
Analuiza Machado Rocha (1986-1988)				
Telma Gimenez (1999-1990)				
Kilda Maria Prado Gimenez (1991-1994)				
Vera Lopes Cristovão (1995-1998)			Orientadora	Orientadora
Gladys Quevedo-Camargo (1999-2000)			Conselheira	Conselheira
Elaine Mateus (2001-2002)			Professora do programa de Pós-graduação em que estudo	Professora do programa de Pós-graduação em que estudo
Jeane Nassar Hannuch (2003-2004)				
Adlanice Passos Lima				
Samantha Ramos (2005-2006)		Professora de Graduação/ membro de projeto de pesquisa (ELIPE)		
Juliana Tonelli (2007-2010)		Membro do Grupo de pesquisa Linguagem e educação, o qual faço parte	Membro do Grupo de pesquisa Linguagem e educação, o qual faço parte	Membro do Grupo de pesquisa Linguagem e educação, o qual faço parte
Raquel Gamero (2011-atual)				

VER ANEXOS NO CD QUE ACOMPANHA A TESE IMPRESSA

ANEXOS

ANEXO 1 – Boletins

ANEXO 2 – Atas

ANEXO 3 – Estatutos