

Seção: Políticas Públicas | Relato de experiência | DOI: 10.35700/eja.2021.ano10n18.p85-100.3281

A EJA na pandemia: iniciativas de educação remota na escola pública e o fracasso da política neoliberal

Youth and Adult Education (EJA) in the pandemic: distance education practices in public school and the failure of neoliberal policy

La EJA en la pandemia: iniciativas de educación remota en la escuela pública y el fracaso de la política neoliberal

Jacqueline Vaccaro Teer

Mestra em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

E-mail: jacquelineteer@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7127-6886>

Jonas Tarcísio Reis

Doutor em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

E-mail: jtaonas@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6748-2225>

Jorge Luiz Ayres Gonzaga

Doutor em Educação – Universidade La Salle

Licenciado em História – Centro Universitário Metodista – IPA

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

E-mail: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8511-7221>

RESUMO

Este trabalho trata da educação remota para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem por objetivo discutir a sua oferta diante da pandemia do Coronavírus em Porto Alegre. Para isso, descrevemos as iniciativas adotadas com esta finalidade, no período de um ano, por uma escola pública da rede municipal, e as comparamos com a proposta ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. A metodologia utilizada é a análise dialética e a análise do discurso (VOLÒCHINOV, 2017) contida na documentação orientadora da mantenedora, do contexto social em que a escola está inserida e das práticas pedagógicas realizadas pela

escola dentro do contexto do neoliberalismo. A análise de tal situação, tendo como base o retorno dos alunos da EJA da escola observada, aponta para o aprofundamento da política pública do neoliberalismo educacional e da desigualdade social em relação ao acesso à educação formal, ainda que os professores estejam comprometidos e sobrecarregados pela demanda de trabalho. Os motivos estão relacionados à escassez de recursos nas escolas públicas que garantam a universalização do acesso à educação remota, à falta de investimento em inclusão digital por parte da gestão da rede e à carência dos seus estudantes no que concerne aos meios (tecnológicos e financeiros) capazes de subsidiá-la.

Palavras-chave: Educação na pandemia. Desigualdade social. Neoliberalismo educacional. Ensino remoto. EJA.

ABSTRACT

This article discusses the offer of distance education for Youth and Adult Education (EJA) in face of the Coronavirus pandemic in Porto Alegre - RS, Brazil. To do so, we describe the initiatives adopted for this purpose by a public school in the Municipal Education Network of Porto Alegre over a period of a year and compare them with the proposal offered by the Municipal Education Department in the same city. The methodology used is dialectical analysis and discourse analysis (VOLÒCHINOV, 2017) contained in the sponsor's guiding documentation, the social context in which the school is inserted and the pedagogical practices carried out by the school within the context of neoliberalism. The analysis of this situation, considering the return of EJA students from the observed school, points to the deepening of public policy of educational neoliberalism and social inequality in relation to access to formal education, even though teachers are compromised and overloaded with work. The reasons are related to the scarcity of resources in public schools that allow universal access to remote education, the lack of investment in digital inclusion by the management of the Municipal Education Network and students' lack of access to the means (both technological and financial) capable of subsidizing it.

Keywords: Education in the Pandemic. Social inequality. Educational neoliberalism. Remote teaching. EJA.

RESUMEN

Este trabajo trata de la educación remota para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Tiene como objetivo discutir su oferta ante la pandemia del Coronavirus en Porto Alegre. Para ello, describimos las iniciativas adoptadas con esta finalidad, en el período de un año, por una escuela pública de la red municipal y las comparamos con la propuesta ofrecida por la Secretaría Municipal de Educación. La metodología utilizada es el análisis dialéctico y el análisis del discurso (VOLÒCHINOV, 2017) contenidos en la documentación rectora de la Secretaría, del contexto social en el que se inserta la escuela y de las prácticas pedagógicas que realiza en el contexto del neoliberalismo. El análisis de dicha situación, teniendo en cuenta la entrega de trabajos de los alumnos de la EJA de la escuela observada, apunta a la profundización de la desigualdad social en relación con el acceso a la educación formal, a pesar de que los docentes estén comprometidos y sobrecargados por la demanda de trabajo. Las razones están relacionadas con la escasez de recursos en las escuelas públicas que garanticen el acceso universal a la educación remota, la falta de inversión en inclusión digital por parte de la gestión de la red y a la carencia de sus estudiantes en lo que concierne a los medios (tecnológicos y financieros) capaces de subsidiarla.

Palabras-clave: Educación en la Pandemia. Desigualdad social. Neoliberalismo educativo. Enseñanza remota. EJA.

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva discutir a oferta da educação remota para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME – POA) no período de doze meses, com início em março de 2020, durante a pandemia da COVID-19. Para isso, apresentamos as iniciativas adotadas por uma escola localizada no extremo-sul da cidade, visando ao êxito dessa modalidade emergencial de ensino, e as comparamos com aquelas propostas pela sua mantenedora. Além disso, consideramos o contexto neoliberal que assola a educação brasileira para a análise dos dados sobre a escola e seus alunos, as orientações da Secretaria de Educação e o contexto social.

Destacamos que dois dos pesquisadores exerceram a atividade docente nos anos de 2020 e 2021, enquanto outro pesquisador exerceu a docência no ano de 2020. Nesse sentido, o conceito de “práxis” se enquadra no exercício da atividade de docente como instrumento que possibilita a prática da relação epistemológica e pedagógica entre reflexão-ação-reflexão e ação-reflexão-ação como instrumento metodológico de compreensão da realidade e da construção de possibilidades de mudanças sociais.

As reflexões sobre as condições concretas do desenvolvimento da aprendizagem, dos processos didáticos e pedagógicos elaborados nas escolas de uma determinada rede, refletem, em grande fração, as concepções, princípios, orientações e extratos legais da política enunciada pelo governo que ocupa o poder. Este, sem dúvida alguma, é um dos entraves centrais que o Brasil apresenta em suas políticas educacionais e, de maneira geral, nas políticas públicas. Nossas políticas de Estado navegam sobre os mares das ideologias liberais e neoliberais que ofertam às classes populares uma educação de caráter sazonal dependente das políticas imediatistas no nosso capitalismo dependente (SINGER, 2018; LAVAL, 2004).

As políticas neoliberais aplicadas ao sistema educacional da União, estados ou municípios não poderiam desaguar em condições favoráveis ao desenvolvimento de um modelo de educação que se fundamenta na construção de autonomia dos estudantes. Ao contrário, as políticas públicas liberais objetivam desenvolver os processos educativos atrelados às necessidades sazonais e imediatas do capitalismo. A educação fundamentada pelas concepções liberais se orienta à formação de mão de obra qualificada e de mão de obra não qualificada conforme as necessidades do mercado de trabalho e não da construção de instrumentos educacionais que culminem na formação de cidadãos solidários, cooperativos, alicerçados no bem comum e na autonomia intelectual.

As políticas liberais de Estado Mínimo não podem concorrer pela qualificação da educação pública em tempos de normalidade e muito menos em tempos de crise como nos demonstraram as crises históricas do sistema capitalista. As políticas capitalistas estruturadas ideologicamente no liberalismo e, a partir da década de 1970, no neoliberalismo representam não mais as ideologias do Iluminismo burguês. As concepções liberais e neoliberais representam um modo de produção organizado a partir da propriedade privada, do acúmulo de riquezas, da exploração do capital sobre o trabalho e do estímulo infundável da competição a qualquer preço ou custo entre os seres humanos. Em períodos de crises, sejam econômicas, sejam de outra natureza como o da pandemia da COVID-19, deixam amostra essas fraturas do sistema capitalista neoliberal e toda sua possibilidade de intervenção positiva na sociedade. A discussão entre o isolamento social e o não isolamento social é a prova tácita

desse antagonismo entre o bem-estar coletivo e o bem-estar individual e de poucos indivíduos da sociedade moderna.

2 O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DA EJA

Contextualizando, a RME – POA conta com 99 escolas de educação básica, sendo que 46 delas atendem a educação infantil, e o restante atende principalmente o ensino fundamental. Existem apenas duas escolas de ensino médio. Algumas das escolas de ensino fundamental possuem EJA. Entre elas, está a escola a que nos detemos, onde atuamos, localizada no extremo-sul da cidade. A comunidade onde se situa se caracteriza pelo baixo poder aquisitivo e pela convivência com a violência e pontos de tráfico de drogas. Equipamentos públicos de lazer e recreação são escassos na região, fixando a escola como centro cultural e esportivo referência da comunidade. Também cabe destacar que, por se situar em um bairro afastado¹ da zona central, a quantidade de empregos é insuficiente para a demanda, tratando-se de uma região com baixa renda per capita e fenômenos de desigualdade.

A EJA mencionada tem longa história com a comunidade escolar, formando entre 20 e 25 alunos por semestre, e oferece o ensino fundamental completo. A estrutura do ensino fundamental apresentada na modalidade da EJA se compõe de seis totalidades do conhecimento, divididas em seis semestres, em que todas as disciplinas têm o mesmo valor e carga horária na grade curricular. As três primeiras totalidades (T1, T2 e T3) se referem ao período de alfabetização; as demais, aos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, o aluno não-alfabetizado, ingressante na primeira totalidade, precisaria de três anos para conclusão, considerando a construção de conhecimento prevista para cada totalidade semestral.

Na nossa escola, nas totalidades iniciais (as primeiras três, como explicado anteriormente), o perfil dos alunos é predominantemente feminino e de adultos mais velhos (com mais de 40 anos), ainda que, conforme legislação específica, no ensino fundamental, a EJA possa atender a alunos a partir de 15 anos completos. Relaciona-se a um público que não teve acesso à educação na infância e construiu seu conhecimento na educação não-formal. Muitos dos alunos são senhoras, com filhos e netos, que buscam a escola pelo desejo de alfabetização, crescimento pessoal e profissional, e/ou pela socialização que o convívio escolar proporciona. Nas totalidades finais, nas quais as mulheres também são maioria, aumenta a presença masculina e ocorre uma maior heterogeneidade etária. Assim, além dos alunos oriundos das totalidades iniciais, mais velhos, há também um grupo de alunos jovens provenientes do ensino fundamental regular. Tal fenômeno vai ao encontro do processo da juvenilização da EJA que se dá, segundo Basegio e Borges (2013), pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho para contribuir com o sustento familiar (optando, assim, por estudar à noite, na EJA) e/ou por um histórico de fracasso escolar representado pela reprovação e abandono ou problemas disciplinares recorrentes no ensino regular. A escola diurna regular, por vezes, por fatores

¹ A oferta da EJA ocorre majoritariamente na periferia da cidade. Na atualidade, existe somente uma instituição municipal desta modalidade de ensino na área central que é o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire.

curriculares e baixos investimentos na educação pública, é geradora de processos de exclusão escolar e meritocracia excessiva, procedendo a movimentos de seleção educacional.

A EJA oferece, diariamente, uma refeição completa durante o intervalo entre as aulas. Praticamente todos os alunos jantam. Alguns, inclusive, pedem para levar “quentinhas” para casa ou trazem filhos para a escola que acabam por acompanhar os pais ou avós no jantar servido na escola. A política de alimentação escolar foi uma grande conquista da educação pública brasileira. Podemos destacar que, até bem pouco tempo, as escolas ofertavam a seus estudantes somente o “lanche” ou “merenda”. Além disso, durante as décadas de 1980 e início dos anos de 1990, existiam nas escolas as chamadas “cantinas” ou “bares” em que os estudantes pagavam pelo seu consumo. A alimentação escolar concebida como refeição é uma conquista recente nos sistemas públicos de educação.

A instituição também conta com um laboratório de informática que possui por volta de quinze computadores com internet. Em algumas oportunidades no ensino presencial, trabalhamos no laboratório de informática com os alunos, com projetos interdisciplinares ou em nossas aulas individuais, com o objetivo de desenvolver suas habilidades tecnológicas, incluindo-os digitalmente. Devido à heterogeneidade entre os alunos, suas necessidades são bem individuais, não sendo possível dar explicações coletivas quanto ao manejo do computador. Dessa forma, costumamos, sempre que possível, agrupá-los formando duplas entre alunos que já sabem usar o computador de mesa e aqueles que não sabem para formar uma colaboração. Nessa sistemática, muitos alunos da EJA aprenderam a usar o mouse, relacionando seu uso com o cursor na tela, a digitar e a acessar buscadores na internet. Assim sendo, adquirem conhecimentos em informática ainda que muito básicos e elementares, aspecto que influencia muito na problemática do ensino remoto.

Em Porto Alegre, o ensino presencial foi interrompido no dia 18 de março de 2020, quando, devido à pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas e as escolas fechadas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) em consonância com um decreto municipal. Tratou-se de uma decisão necessária e acertada; porém, ocorreu sem que a SMED apresentasse qualquer tipo de alternativa ou proposta na esfera epistemológica e, sobretudo, pedagógica e estrutural para que o ensino remoto pudesse contemplar com qualidade e garantir o direito à educação, previsto na Constituição (BRASIL, 1988). Tampouco, houve diálogo ou resposta aos questionamentos das comunidades escolares da sua rede até dois de junho de 2020. Diante desse cenário, as escolas da rede, considerando as comunidades que atendem, de forma autônoma, adotaram medidas para a manutenção de vínculo com seus alunos e suas famílias, além de ações de assistência social – como a arrecadação de alimentos.

3 A DESESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL LIBERAL MOSTRA SUA FACE

O medo e a insegurança sanitária marcaram o início da pandemia no Brasil. Eram muitas as perguntas sobre a velocidade do contágio e as medidas seguras para se adotar no que concerne ao ambiente escolar. A nossa EJA possuía um planejamento semestral presencial, não tínhamos nenhum tipo de preparo para o fechamento físico da escola. Com a nova realidade, foi preciso repensar o planejamento e o currículo. A SMED não apresentou alternativa à situação; a primeira medida adotada

pelos professores, dessa forma, foi determinar reuniões virtuais de docentes e, também, com a comunidade escolar. Para que isso fosse possível, todos tiveram que aprender a usar aplicativos de reuniões por videoconferência, como Google Meet ou Zoom, Whatsapp, isso mencionando apenas as habilidades digitais, desconsiderando que muitos professores tiveram que investir financeiramente para poder trabalhar em casa. Ou seja, adquirir notebooks, computador pessoal, smartphones e toda a infraestrutura necessária às conexões virtuais – recursos que deveriam ser disponibilizados pelo empregador, a SMED.

Nesse sentido, os governos liberais de Nelson Marchezan Júnior (PSDB) e do atual prefeito Sebastião Melo (PMDB) reverberam de maneira semelhante o dogma liberal da gestão privada nos serviços públicos baseados na eficiência, no dinamismo, na agilidade gerencial dos processos. Esse processo de vínculo das políticas públicas com uma determinada concepção econômica e política é uma das marcas da história da educação no Brasil. A precarização liberal ocorrida nas últimas décadas reflete na qualidade da educação pública no cotidiano e, em especial, na pandemia. Apontamos os últimos dois governos municipais porque são eles que enfrentam o período pandêmico. Entretanto, os governos liberais que preconizam o “Estado Mínimo” e a diminuição de investimentos em educação, saúde, segurança e lazer vem desde o começo dos anos de 2000. Conforme nos sinaliza Laval (2004, p. 11-12).

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade [...].

A partir dessa concepção, a educação deixa de ser um direito das pessoas e passa a ser uma mercadoria para quem possui o capital necessário para comprar, enquanto quem não o possui fica à margem dos processos de acesso ao conhecimento e à educação formal. Destaca o autor que:

As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo “gerenciamento” das escolas, para a “profissionalização” dos professores, são fundamentalmente “competitiveness-centred”² [...] (LAVAL, 2004, p. 13).

As concepções expostas nas doutrinas liberais e neoliberais ficam evidentes e de forma cristalina durante o enfrentamento à pandemia. É nesse sentido que discutimos esses fundamentos para que possamos compreender por que as políticas públicas de educação centradas no neoliberalismo não deram conta de acolher e proporcionar aos estudantes das classes populares uma educação efetiva e de qualidade. A pandemia deixou o liberalismo nu porque colocou em xeque a sua capacidade de enfrentar crises econômicas, políticas, sociais e, sobretudo, sanitárias. Nesse contexto,

² Significa “centrado na competitividade”.

centrado no individualismo, no consumismo e na concepção de meritocracia, o autor afirma que “o modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica [...]” (LAVAL, 2004, p. 03). O capitalismo, expressado nas concepções neoliberais, não pensa a escola como espaço de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano e social. A escola, para o neoliberalismo, significa a possibilidade concreta de produzir e selecionar a mão de obra necessária à reprodução do capital e à construção de ideologia que esconda a realidade dos antagonismos que espelham as condicionantes reais nas sociedades modernas.

A partir da abordagem de Laval (2004), podemos perceber fragmentos significativos das análises realizadas por Bourdieu e Passeron (2014). Esses autores já haviam destacado em suas pesquisas o caráter conservador das estruturas escolares no capitalismo. O conservadorismo se dá, sobretudo, na manutenção das estruturas sociais que privilegiam a burguesia. Assim sendo, a escola capitalista não objetiva a construção do conhecimento para a geração de autonomia das pessoas, mas sim a equalização entre o modo de produção e suas tecnologias e as necessidades de mão de obra necessárias à sua reprodução e ao seu desenvolvimento tecnológico. Conforme os pesquisadores:

[...] Essas teorias que, como vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que diferentes AP [Ação Pedagógica]³ que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda “sociedade” [...] (BOURDIEU, PASSERON, p. 32).

Isto significa que todas as sociedades exercem no plano educacional uma Ação Pedagógica que visa à reprodução das estruturas sociais articuladas de maneira direta e subordinada aos interesses econômicos do capital. Os autores, entretanto, destacam que, conforme Durkheim, essa coerção ocorre de forma harmoniosa na sociedade sendo, portanto, um fator de coesão social. Na realidade dos contextos de diversas sociedades modernas, o modo de produção capitalista e a escolarização baseada nos princípios neoliberais sofrem resistências. Prosseguem afirmando que:

[...] Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentes situadas nas relações de força essas AP [Ação Pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 32).

Assim sendo, as estruturas implementadas pelo liberalismo e pelo neoliberalismo sob a batuta do capital objetivam a reprodução social e, nesse sentido, a escola é o ambiente fundamental para inculcação dessas ideologias da classe burguesa que utiliza a educação como modo de seleção entre indivíduos e a posição social que cada um deve ocupar nas estruturas sociais e produtivas. Sob essa perspectiva, é que os governos neoliberais enfrentaram a pandemia da COVID-19 em todas as estruturas da sociedade. Na saúde, as vacinas se transformaram no Brasil em um negócio espúrio

³ Ação Pedagógica (AP) é uma definição de Bourdieu e Passeron, que é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.

realizado no governo de Bolsonaro, com seu negacionismo, como apontam os graves indícios levantados pela Comissão Parlamentar de Inquérito instalada no Senado da República, no combate ferrenho ao isolamento social realizado pelos empresários locais, regionais e nacionais.

Na educação, a pandemia desmascarou como as políticas neoliberais desmontaram a educação pública ofertada às classes populares. A escola pública (das redes estaduais e, em especial a abordada nesse artigo, da rede municipal de Porto Alegre) mostrou-se inapta em virtude do desmonte e da não qualificação das estruturas físicas, como o acesso à rede de transmissão de dados, o acesso das famílias dos estudantes aos equipamentos necessários à educação remota, a falta de formação dos professores nas tecnologias digitais e de concepções epistemológicas e pedagógicas que proporcionassem a interação entre estudantes e professores da melhor forma possível.

Devemos salientar que as condições acima elencadas não deveriam existir somente em função da pandemia da COVID-19 e do isolamento social. Essas condições estruturais e pedagógicas deveriam ter sido ultrapassadas há muito tempo. É impossível ensinar estudantes em pleno século XXI com estruturas e práticas pedagógicas do século XX ou, até mesmo, XIX. É inconcebível que estudantes e professores não tenham acesso à rede de transmissão de dados. Como exemplo, podemos citar que, em nossas interações com os educandos, utilizamos a nossa própria rede de internet, assim como os estudantes, porque o poder público não lhes disponibilizou o acesso de maneira satisfatória. Ainda que insuficientes, as plataformas oferecidas pelo estado e município só foram disponibilizadas no segundo semestre de 2020, como descrevemos na próxima seção.

O contexto pandêmico colocou, assim, em evidência o descaso das políticas neoliberais e de Estado Mínimo em relação aos serviços públicos oferecidos às classes populares. Compreendemos claramente, por intermédio das estruturas do Sistema Único de Saúde (SUS), a importância de instituições públicas que se definam como prestadoras de serviços à população como totalidade, inclusive acolhendo as classes privilegiadas que, neste momento, não colocam em discussão a pertinência dos serviços públicos. Todos utilizaram o SUS; sejam pobres, sejam ricos.

Na educação, essa questão é complexa, porque o capital define a educação em dois níveis: a educação como preparação de mão de obra necessária à reprodução do capital e das relações de produção e no nível em que o conhecimento e o não acesso desse conhecimento às classes populares sirvam de instrumento ideológico de mascaramento da realidade da exploração do capital sobre o trabalho e à construção de instrumentos que naturalizam ou mascaram essa exploração. Ou seja, uma das finalidades da educação capitalista é formar determinada mão de obra qualificada ou não para o mercado de trabalho, a outra finalidade é manter o domínio ideológico das classes populares por intermédio do acesso ao conhecimento. Evidência dessa construção é o conceito de mérito que coloca toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos indivíduos, retirando das estruturas sociais qualquer responsabilidade.

Somados a esses dois aspectos, existe um terceiro, que é aquele que, por intermédio do mérito, procura inculcar, principalmente na classe trabalhadora, a condição de inacessibilidade e mobilidade social por intermédio da educação formal e do acesso ao conhecimento. Mézáros (2008), refletindo sobre as influências do modo de produção capitalista sobre a educação e o conhecimento, destaca a necessidade de que tanto a educação como o conhecimento estejam subordinados aos interesses do capital. Conforme o autor:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e do esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende e tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 15-16).

A concepção neoliberal expressa na citação do autor demonstra que ela somente se preocupa com a educação quando essa está subordinada aos seus interesses de maneira que proporcione suprir as necessidades de reprodução do capital (AZEVEDO, REIS, GONZAGA, 2018). Aponta Mézáros (2008) que, se queremos uma escola que não vise à reprodução social, mas sim ultrapassar as desigualdades sociais e de classes, seu objetivo central deve ser:

[...] dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Essa concepção de intenção inerente à estrutura do capital exposta pelo autor demonstra, em particular, toda visão neoliberal de desconstruir e acabar com o acesso de jovens e adultos à escolarização. Ela é, na prática, a execução lógica de utilização de mão de obra barata e desqualificada nos processos produtivos. Dessa maneira, o capital sempre se pergunta: por que investir em formação de jovens e adultos se podemos utilizá-los na produção? Na perspectiva neoliberal, isso é desperdício de recursos públicos.

A COVID-19 deixou o neoliberalismo nu. Mostrou que ele não possui instrumentos de intervenção social que objetivem resolver problemas sociais. No contexto brasileiro, estamos vendo, pelas investigações realizadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado da República, as empresas e os empresários compreendendo a pandemia como uma oportunidade de negócios e de lucro.

Na próxima seção, descrevemos como se deu a organização autônoma da nossa EJA para enfrentar a nova realidade do isolamento social, propondo iniciativas para a aproximação com os estudantes.

4 A ORGANIZAÇÃO AUTÔNOMA DA EJA A PARTIR DA REALIDADE ESCOLAR

No início da pandemia da COVID-19, as redes estadual do Rio Grande do Sul e municipal de Porto Alegre mostraram-se inoperantes e despreparadas para enfrentar a nova realidade que se apresentou para a educação formal. Uma das primeiras constatações é que ambas estavam totalmente desconectadas da realidade de utilização das novas tecnologias nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Podemos citar como exemplo concreto a precariedade de acesso à internet no

ambiente escolar e a prática insuficiente de realizar a inclusão digital (mesmo que somente no ambiente escolar) por intermédio da utilização de *notebooks*, *smartphones*, etc.

Outro aspecto que deve ser destacado é que fração extremamente significativa dos estudantes não possui equipamentos adequados à participação de aulas interativas nas plataformas virtuais para desenvolver os processos de aprendizagem. Grande parte dos jovens e adultos não possui conexão de internet com banda larga. Outro dado importante é que a maioria dos estudantes acessa as aulas síncronas por intermédio de *smartphones*, o que, para interação social, é muito proveitoso, porém, não possui a mesma característica para a realização das atividades pedagógicas.

As condições concretas para que o ensino ocorresse de maneira virtual em interações síncronas e atividades assíncronas foram estabelecidas pelas unidades escolares nos primeiros dois meses da pandemia entre março e abril de 2020 por iniciativa única e exclusiva das escolas e do coletivo de professores junto aos pais e estudantes. Tanto a plataforma do *Google Classroom*, utilizada na rede estadual, como a plataforma *Córtex*, da SMED, somente foram disponibilizadas no início de agosto do ano de 2020.

As duas plataformas são excludentes com os professores que não utilizavam esses recursos como ferramentas que complementassem suas aulas presenciais. As formações que ocorreram na rede estadual, em função da própria metodologia que estava deslocada da realidade dos docentes, não foram um instrumento pedagógico eficaz. A maioria dos docentes teve de aprender por conta própria através de pesquisas no *Google* e *YouTube* e no compartilhamento com colegas. A plataforma do *Classroom*, por intermédio das interações no *Google Meet*, é um instrumento que, pelo menos, possibilita a interação entre docentes e estudantes, mesmo que o suporte de acesso à rede não tenha ocorrido de maneira profícua porque a mantenedora não deu o suporte necessário.

No município de Porto Alegre, a administração municipal adotou a plataforma *Córtex*. Essa plataforma se restringe à postagem de atividades, *links* de vídeos, *slides* ou qualquer outro material de apoio em forma digital. Entretanto, não permite aulas síncronas com interação entre estudantes e docentes. Ou seja, na rede municipal não foi ofertado qualquer instrumento de interação pedagógica com objetivo da aprendizagem. Até a data da escrita desse texto, julho de 2021, as escolas do município não possuíam nenhum instrumento que possibilitasse a interação entre estudantes e docentes. Nossas crianças, jovens e adultos estão limitados a retirada de atividades elaboradas pelos docentes na escola. A interação a partir da realidade concreta da comunidade escolar foi aquela implementada solitariamente pelas escolas e docentes por intermédio das redes sociais como Facebook e WhatsApp. Com isso, por mais de um ano a SMED-POA não realizou nenhuma intervenção efetiva junto às comunidades escolares que proporcionasse a aprendizagem dos estudantes da rede. Infelizmente, a inclusão das classes populares nunca foi um projeto de nação elaborado pelas classes superiores da nossa sociedade alicerçada na exclusão, na hierarquização e preconceito fruto da escravidão como nos aponta Souza (2017). O autor afirma que as classes populares são hoje os herdeiros dos processos de desigualdade, exclusão e preconceito social de que foram vítimas os povos escravizados no Brasil.

Foi acordado entre professores o diálogo com alunos e seus familiares para manter o vínculo com a escola, passar avisos (sobre uma possível volta presencial ou continuidade remota) e tomar decisões sobre o ensino remoto. Para isso, houve mutirão dos docentes para realizar ligações

telefônicas, conversar através de Whatsapp, e postar informações no Facebook da escola. Através desses meios, soubemos das preocupações e necessidades imediatas da comunidade escolar – prioritariamente, a alimentação e, em segundo lugar, a continuidade dos estudos. Já nesse momento notamos a dificuldade de contato com os alunos da EJA, pois muitos não possuem celulares com internet. Por lei, a merenda escolar deveria ser distribuída para a família dos alunos, porém a SMED não mandou, nos primeiros meses, os alimentos. Por isso, os professores da nossa escola organizaram ou participaram de campanhas de arrecadação de alimentos não perecíveis ou de distribuição de “quentinhas”, mas precisávamos pensar na questão pedagógica.

Com o objetivo de manter o vínculo com as comunidades e articular uma rotina de estudos em casa, a opção adotada pela escola nos turnos diurnos foi a criação de um blog. Nele, foram disponibilizadas tarefas, divididas por ano-ciclo e por turmas, para que os estudantes, dentro das suas possibilidades, realizassem em suas casas. A opção dos professores da EJA, no entanto, tendo em vista seu público, foi outra: a criação de uma página no Facebook da EJA em que os professores faziam postagens contendo reportagens, divulgação de oportunidades (como cursos on-line) e, também, atividades. Fizemos a opção pelo grupo de Facebook, por um lado, por tratar-se já de uma rede social que muitos dos nossos alunos – jovens e adultos – já utilizavam (sendo assim, possuíam familiaridade) e, por outro, porque algumas operadoras de telefonia oferecem franquia ilimitada para seu uso (não representando, com isso, um gasto para o estudante).

Enquanto adotávamos essa medida no trato direto com nossos alunos, também assumimos uma iniciativa política de pressionar a SMED por uma proposta educacional e de denunciar na sociedade quanto a sua negligência e inoperância no que concerne a garantia do ensino remoto para as escolas que compõem sua rede. Como mantenedora, que administra e centraliza a gestão educacional, era a sua obrigação prover recursos para que o ensino remoto fosse possível. Numa realidade escolar em que nossos alunos, principalmente da EJA, que engloba estudantes que são pais e mães de família, enfrentam dificuldades financeiras até sobre a alimentação, de nada adianta os professores darem aula na on-line se seus alunos não têm condições de acompanhá-la. São necessários, pelo menos, os seguintes recursos tecnológicos: acesso à internet banda larga de qualidade e aparelho que comporte programas como PDF (*Portable Document Format*), Word e videoconferência. Também ficou evidente a falta de recursos como espaço físico adequado para estudo e material escolar para anotação. Por essa razão, denunciemos e debatemos essa realidade por diversos meios.

Participamos de assembleias educacionais, dialogamos com vereadores e debatemos em *lives*. Até junho, não houve nenhuma manifestação ou orientação oficial por parte da SMED, quando anunciou a adoção de uma plataforma de ensino com internet subsidiada pela prefeitura em parceria com as telefonias, o que resolveria parte do problema dos alunos. Teer, Forte e Reis (2020), nesse sentido, denunciaram a ineficiência do governo de Nelson Marchezan Júnior (PSDB) pelo silêncio durante meses e pelo não cumprimento da promessa quanto à gratuidade dos dados móveis, pois a plataforma começou a ser usada antes do acordo com as telefonias. Os autores, entre alguns motivos pelos quais defendiam que as escolas não usassem o CórteX sem a gratuidade anunciada, mencionam que o diferencial da plataforma para a entrega de atividades seria justamente não onerar as famílias com o gasto pelo acesso à internet, já que as escolas já tinham adotado outras formas de fazê-lo

(Facebook, no caso da nossa EJA), e, dessa forma, a migração só causaria mais confusão e nenhum benefício. Foi somente em setembro que os dados móveis passaram a ser subsidiados pela prefeitura de Porto Alegre e, ainda assim, de forma limitada e sem a avaliação da empresa PROCEMPA (Companhia de Processamento de Dados de Porto Alegre).

Desde junho, com a imposição de uma nova plataforma anunciada pela SMED, nossa escola, no turno da EJA, teve de adotá-la. Optamos por não usá-la com os alunos enquanto não houvesse os dados móveis gratuitos, como forma de pressionar o acordo entre SMED e telefonias. Mas, desde então, como professores e servidores públicos que atendem às ordens das suas chefias, passamos a fazer o planejamento de nossas aulas no seu sistema e carregá-lo com nossos materiais para as aulas remotas. A partir de setembro, na ocasião do acordo mencionado, passamos a enviar as atividades para os alunos através do CórTEX. A plataforma foi explicada pela mantenedora como um ambiente de gestão educacional, em que era possível enviar e entregar atividades em PDF, Word ou digitadas diretamente na caixa de texto do programa. Aulas por videoconferência não são possíveis através da plataforma e vídeos, embora comportem a sua programação, não pudemos utilizar, pois houve limitação na disponibilização dos dados móveis gratuitos. Dessa forma, durante seis meses, não houve uma solução gratuita para a educação remota municipal por parte da SMED e, quando houve, foi limitada – restrita às tradicionais “folhinhas” que, no ensino presencial, podemos relacionar às fotocópias, já que presencialmente as escolas públicas tampouco detêm de muitos recursos.

Ainda assim, até o fim do ano letivo de 2020, que se deu em janeiro de 2021, o retorno dos alunos da EJA nas iniciativas adotadas (Facebook e Plataforma CórTEX) foi baixíssimo. Das seis turmas das totalidades finais (T41, T42, T51, T52, T61 e T62, duas de cada totalidade), cada uma com cerca de 30 alunos, recebemos, em média, dois retornos de alunos por turma semanalmente. Objetivando, pelo menos, manter o vínculo afetivo com os estudantes, os professores da EJA, através do Facebook, passaram a oferecer *lives*. O objetivo das *lives* foi aproximar os alunos dos professores no sentido de que pudessem vê-los e acompanhar seus debates sobre temas de interesse ao ensino fundamental. Como exemplo, citamos uma das edições em que, por cerca de meia hora, os professores realizaram um sarau literário recitando seus poemas preferidos. Poucos alunos acompanharam ao vivo, não obstante os repetidos convites.

A pouca participação dos estudantes da EJA em qualquer das iniciativas adotadas se relaciona à falta de acesso à internet. Alguns alunos não possuem telefone celular ou o possuem, mas sem tecnologia de transmissão de dados. Outros, embora possuam smartphone, apenas costumam acessá-la quando encontram redes livres de conexão virtual. Quase todos nossos alunos não possuem computador em suas casas, sendo que alguns deles nunca manusearam um – conforme relatamos sobre a importância do laboratório de informática na escola. Os dados quantitativos em relação ao acesso à rede de transmissão de dados foram coletados a partir de pesquisa socioeconômica em que buscamos perguntar, através de formulário eletrônico ou ligação telefônica, as condições econômicas, sociais e familiares dos alunos, quais possuíam acesso à internet e a partir de quais tipos de equipamentos.

Com as entrevistas socioeconômicas, soubemos que muitos alunos viviam em moradias pequenas, com muitos familiares e sem espaço adequado para estudo. É uma situação comum que apenas um membro do grupo familiar detenha aparelho telefônico que é compartilhado com os

demais para tarefas laborais ou de estudo. Alguns alunos relataram muita dificuldade em realizar sozinhos as tarefas enviadas ou não conseguiram conciliá-las às demandas domésticas e que, por isso, só retomariam seus estudos com a volta do ensino presencial. Soubemos também que, devido à crise ocasionada pela pandemia, outros alunos venderam seus telefones para prover a alimentação, necessidade primária. Sobre o dinheiro da merenda escolar que deveria ser convertido em alimentos a serem distribuídos aos alunos, foi somente no segundo semestre de 2020 que a SMED se organizou nesse sentido, sem, contudo, organizar pessoal para isso. Para não deixar a comunidade escolar passando necessidades alimentares, os professores da nossa escola aceitaram fazer o trabalho de recepção, separação e entrega dos alimentos comprados pela SMED – que não os compete, visto tratar-se de assistência social – isso em pleno agravamento da pandemia em Porto Alegre.

A partir de outubro, com o afrouxamento das medidas de isolamento social por parte do gestor municipal, a SMED decidiu reabrir as escolas para atendimento presencial. Na EJA, devido à consciência da situação sanitária e, também, da proximidade do fim do ano letivo, muitos alunos não retornaram. O atendimento daqueles que voltaram às aulas presenciais se deu a partir do esclarecimento sobre a gravidade da situação sanitária e a importância das medidas de higiene e de isolamento social, a entrega das atividades e a retirada de dúvidas. É importante destacar, mais uma vez, o descaso da mantenedora que não disponibilizou sequer um(a) funcionário(a) da higienização para o trabalho no turno da noite. Nossa funcionária trabalhava somente até as 20h, sendo que o atendimento se dá até as 22h30min.

Com dezembro, veio o recesso de fim de ano. Nossa volta estava programada para o início de janeiro, mais alguns dias para fechar o ano letivo. Em janeiro de 2021, porém, a nova gestão assumiu a prefeitura de Porto Alegre devido à eleição de Sebastião Melo. A reorganização da gestão municipal gerou uma nova organização na SMED, pasta assumida pela secretária de educação Janaína Audino. Assumindo a pasta, ela decidiu pelo fechamento e validação do ano letivo de 2020, início de férias dos professores e reinício de ano letivo, em 2021, em 22 de fevereiro. Dessa forma, os alunos foram informados sobre a mudança nas datas de atendimento.

As direções escolares expuseram para a secretária Janaína, que somente os encontrou através de videoconferência, sua preocupação com o retorno presencial, já que as lotações das UTI's em Porto Alegre só aumentavam e apareciam novas cepas do vírus. Mesmo assim, tiveram que receber a alimentação da merenda escolar, e mutirões de limpeza foram marcados para o fim de semana imediatamente anterior ao retorno. A volta presencial apenas foi cancelada devido à bandeira preta no estado, pior classificação no sistema que acompanha a pandemia no Brasil. Nos dias que se prosseguiram, a situação só piorou: durante todo mês de março, os hospitais da capital gaúcha operaram com internações acima da sua capacidade, especialmente no que concerne às UTIs.

A nova SMED, entretanto, tampouco investiu em inclusão digital. Pelo contrário, investiu em recursos humanos para a presencialidade. Sobre isso, em vez de realizar concurso público para prover as vagas, investiu em contratos temporários. Por causa disso, pela primeira vez em quatro anos o quadro docente da EJA está completo. No entanto, de nada adianta todos os professores disponíveis, se os alunos continuam sem aparelhos e/ou internet para o acesso às aulas remotas. Sem isso, o retorno dos alunos continuará baixo, e é o que estamos vendo novamente.

Atualmente, a plataforma CórTEX já não é usada para a gestão das atividades, mas apenas para o lançamento de frequência. O planejamento de aulas deve ser feito, temporariamente, num documento Word, mas está sendo avaliado outro sistema. Já para o envio de atividades, cada escola deve definir uma forma. Para a EJA, definimos, num primeiro momento, a formação e o uso de grupos de Whatsapp da turma para envio/recebimento de atividades e o uso de Facebook como quadro de avisos. Porém, estamos migrando para o Google Drive. Cada turma tem sua pasta, organizada por semana. Nela, estão as atividades das disciplinas com o link para a devolução da atividade.

Na disciplina de Espanhol, durante as três primeiras semanas de aula, a professora recebeu apenas seis retornos considerando todos os alunos das totalidades finais, o que demonstra o problema de acesso ou de condições dos alunos para o atual modelo de ensino remoto. Ainda assim, como professores preocupados em propiciar uma educação de qualidade a nossos alunos que, em nossa opinião, está sendo negligenciada pelo poder público, adotamos uma nova iniciativa: a oferta de plantões de dúvidas por meio do Google Meet. Todas as noites, dois professores das totalidades finais ficam disponíveis em uma sala virtual durante uma hora para ajudar com as atividades remotas enviadas. Na noite em que mais alunos acessaram à sala, contudo, houve quatro pessoas em atendimento. A seguir, apresentamos nossas considerações sobre a oferta de ensino remoto para a EJA analisada ao retomar as iniciativas adotadas pela escola.

A partir do nosso relato, podemos observar o esforço dos professores da EJA em variar na adoção de medidas possíveis para viabilizar o ensino remoto. Esses profissionais, tão atacados pela atual gestão, seguem, em reflexões pedagógicas e em ações coletivas, buscando forças para lutar por uma educação verdadeiramente libertadora. Dessa forma, em resumo, foram estas as iniciativas adotadas durante esses 12 meses após o início da pandemia de COVID-19:

- a) Grupo no *Facebook* da EJA;
- b) Contato telefônico ou via *Whatsapp*;
- c) Grupo de *Whatsapp*;
- d) Pesquisa socioeconômica sobre a viabilidade do ensino remoto;
- e) Plataforma *CórTEX*;
- f) *Lives* dos professores da EJA;
- g) Impressão de atividades para a entrega física;
- h) *Google Drive* para envio/recebimento de atividades; e
- i) *Google Meet* – plantão de dúvidas.

Isso sem mencionar o recebimento, organização e entrega de alimentos, trabalho de assistência social que fizemos para evitar a insegurança alimentar, uma vez que a prefeitura se ausentou. Assim, notamos que o fracasso do ensino remoto no âmbito da EJA pública não se relaciona à carência de possibilidades tecnológicas – pois foram muitos os canais de comunicação adotados pelos professores –, mas sim à falta de inclusão digital.

Os estudantes não detêm recursos financeiros para subsidiá-lo e a SMED só investe na presencialidade, com a contratação de professores temporários, conforme mencionamos. Na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais sobre o tema, ponderando sobre possíveis soluções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do baixo retorno dos alunos da EJA no que diz respeito ao ensino remoto, embora tenham sido adotadas diferentes iniciativas visando à continuidade dos seus estudos, a solução do atual quadro se dá através de formação tecnológica e acesso gratuito à tecnologia. O que vimos nesse ano de pandemia, contudo, foi o crescimento do abismo social. Enquanto os mais ricos puderam fazer o isolamento social, os mais pobres tiveram que se expor ao vírus em busca da sua subsistência.

O auxílio emergencial em 2020, no valor de 600 reais, deu um fôlego para essas famílias, porém foi suspenso justamente numa época de agravamento da situação pandêmica. A volta do benefício em 2021 ajudará menos gente e com menor valor, até 250 reais. Dessa forma, se nossos alunos não têm nem comida em casa, como pensarmos em uma educação remota de qualidade? Enquanto isso, os alunos da rede privada, que já estavam familiarizados com a tecnologia como apoio às aulas presenciais, mais facilmente puderam se adaptar à nova realidade. Seus professores podem oferecer aulas por videoconferência, não precisam enviar apenas “folhinhas”, pois suas realidades comportam essa tecnologia.

O poder público deve se responsabilizar para minimizar esse abismo nos âmbitos educacional e social. Entretanto, o que vemos são os servidores públicos, professores e funcionários de escola, cumprindo com tarefas para além das suas atribuições visando diminuir o sofrimento da comunidade escolar que atendem. Na nossa escola, além de participarmos da distribuição de alimentação, lançamos uma campanha pedindo doações de smartphones usados em bom estado para as aulas remotas. Aparelhos usados, por outro lado, estão longe de ser a solução para a educação pública.

As universidades devem, também, cumprir com sua responsabilidade social. Sendo instituições formadoras de professores, que necessitam das escolas como laboratório para as práticas docentes e investigações científicas, podem, por um lado, contribuir com a formação continuada dos docentes, através de cursos de atualização tecnológica, e, por outro, oferecer cursos (mediante atividades de extensão) para a comunidade em geral ou, especificamente, para os estudantes da EJA sobre os mais variados temas como informática ou reforço das disciplinas escolares. As universidades, além disso, podem colocar seus laboratórios de informática e bibliotecas à disposição da comunidade externa.

Até lá, os professores municipais continuarão sobrecarregados – fazendo uso de vários recursos tecnológicos para (a tentativa de) o atendimento dos seus alunos, planejamento de aulas, reuniões com colegas e com a comunidade escolar, plenária remota de profissionais da educação – com seus salários defasados sem correção inflacionária há quatro anos, e frustrados por não conseguir o retorno da maioria dos alunos, especialmente no que se refere à EJA.

É essencial, por isso, a reorganização da classe trabalhadora para reivindicar mais investimentos na educação pública e na democratização de direitos, principalmente no que concerne a políticas educacionais no que tange a preparação dos espaços escolares, quanto às estruturas físicas,

e da comunidade escolar, quanto ao uso dos aparatos, para a inclusão digital – tão importante no nosso tempo, na pandemia ou depois dela.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Caminhos da educação dos trabalhadores: da reforma do ensino médio sancionada pela Lei 13.415/2017. *In*: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. (org.) **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7 ed. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** (1988). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho. Londrina: Planta, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

TEER, Jacqueline; FORTE, Elaine; REIS, Jonas. Falta compromisso no Córtex da SMED de Marchezan. **Sul 21**. Julho de 2020, artigo de opinião, disponível em: <https://sul21.com.br/opiniao/2020/07/falta-compromisso-no-cortex-da-smed-de-marchezan-por-jacqueline-teer-elaine-forte-e-jonas-reis/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.