

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

GUILHERME GOMES SKRIVAN

**Da relação com o saber e o sentido do trabalho para o estudante paulistano
da Educação de Jovens e Adultos**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

**São Paulo
2022**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

GUILHERME GOMES SKRIVAN

**Da relação com o saber e o sentido do trabalho para o estudante paulistano
da Educação de Jovens e Adultos**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva.

**São Paulo
2022**

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nº do processo 132741/2020-2.

This study was financed in part by the do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nº do processo 132741/2020-2.

O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.629424/2021-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.629424/2021-00.

Agradecimentos

Agradeço inicialmente aos meus pais que sempre apoiaram e continuam apoiando meu processo de formação. Estendo o agradecimento a minha rede de amigos que me acompanham há anos e aos novos amigos e colegas do EHPS que, por sua influência, me instigaram a pensar a educação e os elementos dessa pesquisa.

Desejo agradecer especialmente a minha companheira Rafaela por sua paciência e suporte diários ao longo dos anos e seu pensamento crítico sobre a sociedade, o que me fortalece intelectualmente.

Também agradeço a minha querida orientadora, a Professora Doutora Ana Paula Ferreira da Silva, por todo auxílio, empréstimo de conhecimentos, fazer parte significativamente da minha educação, pelas aulas e pelas orientações.

Por fim, agradeço a todos os trabalhadores da PUC-SP e do EHPS e aos profissionais da educação que com muita solicitude permitirem a realização da pesquisa nas unidades escolares. Sem todas essas pessoas, essa pesquisa não teria sido realizada.

Resumo

A presente pesquisa investiga a relação com o saber dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no contexto entre escola e mercado de trabalho com tendência à uberização. Busca-se, como objetivo geral, compreender o sentido que alunos-trabalhadores atribuem ao saber e ao mercado de trabalho contemporâneo, que em parte passa pelo processo de uberização. Tem-se como hipótese que o sentido do trabalho escolar reduz a relação com o saber ao encerramento do processo escolar para entrada ou ascensão no mercado de trabalho e, assim, adquirir mobilidade social no sistema de classes. A coleta de dados foi realizada através de questionários e entrevistas com a participação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no nível de Ensino Médio público e estadual na cidade de São Paulo. Esses instrumentos de coleta foram baseados na teoria da relação com o saber de Charlot, mediante os conceitos de desejo, representação e relações de saber. Para compreender o movimento atual que transforma o modo de trabalho, Abílio e Antunes, principalmente, fornecem o histórico e a epistemologia necessários. Sobre o panorama da relação entre escola e trabalho, toma-se como referência Enguita, Perrenoud, Antunes e Pinto e Fagiani e Previtali, os quais analisam as transformações escolares a partir da evolução dos sistemas de produção e de trabalho. Conclui-se que a forma da educação escolar vem convergindo com a forma do trabalho autônomo e o sentido do saber escolar é vinculado ao mercado de trabalho em uma relação conflitante, na qual existe, de um lado, um ideal de vida que significa exercer o saber no trabalho como forma de satisfação e, de outro, a motivação externa vinculada pelas possibilidades objetivas das relações e representações sociais, o que torna o trabalhar um objeto desejável que mobiliza os estudantes a buscarem a conclusão do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Relação com o saber. Trabalho. Uberização.

Abstract

This research investigates the relationship with knowledge of the students of Youth and Adult Education in context of the relation between school and work market with tendency of uberization. It seeks, as a general objective, to understand the meaning that students-workers attribute to knowledge and to the contemporary labor market, which in part goes through the uberization process. The hypothesis is that the meaning of school work reduces the relationship with knowledge at the end of the schooling process for entry or ascension in the labor market and, thus, acquiring social mobility in the class system. The data collection was carried out through questionnaires and interviews based on Charlot's theory of the relationship with the knowledge along the concepts of desire, representation and relations of knowledge, and had the participation of students in the public Youth and Adult Education at high school level in the city of São Paulo. In order to understand the current movement that transforms the way to work, Abílio and Antunes, mainly, provide the necessary history and epistemology. Regarding the panorama of the relation between school and work, Enguita, Perrenoud, Antunes and Pinto and Fagiani and Previtali are taken as references to analyze school transformations from the evolution of production and labor systems. It concludes that the form of school education has been converging with the form of autonomous work and the meaning of school knowledge is linked to the labor market in a conflicting relationship, in which there is, on the one hand, an ideal of life that means exercising knowledge at work as a form of satisfaction and, on the other hand, the external motivation linked by the concrete possibilities of social relations and representations, which makes work a desirable object that mobilizes students to seek the conclusion of high school.

Keywords: Youth and Adult Education. Relationship with the knowledge. Labor. Uberization.

Sumário

Introdução	11
1 Trabalho, educação e relação com o saber: articulação teórico-conceitual	23
1.1 Autonomia, mercado de trabalho e escola.....	23
1.2 A relação com o saber dos estudantes da EJA	32
1.2.1 Jovens e adultos e sua relação com o saber escolar.....	35
2 Procedimentos metodológicos	38
2.1 Identificando o trabalhador informalizado e o estudante da EJA.....	38
2.2 Sobre as perguntas do questionário e da entrevista.....	44
3 Análise das relações com o saber e com o trabalho.....	53
3.1 Questionários.....	53
3.2 Entrevistas.....	64
3.2.2 Relações sociais e relações de saber na EJA.....	66
3.2.3 Sobre representações de saber e de trabalho na EJA	68
3.2.4 Desejo de saber e de fazer	71
Considerações finais	76
Referências bibliográficas.....	79
Anexo I – Índices sociais sobre a EJA no Brasil	87
Anexo II – Questionário organizado na ordem de aplicação	89
Anexo III – Entrevista organizada como foi desenvolvida	92

Lista de quadros

Quadro 1 – Questões elaboradas a partir do conceito relações de saber	46
Quadro 2 – Questões elaboradas a partir do conceito representação de saber	47
Quadro 3 – Questões elaboradas a partir do conceito desejo de saber	47
Quadro 4 – Quantidade de estudantes por tipo de trabalho que exercem	58
Quadro 5 – Mobilização e desejos dos estudantes da amostra	61

Lista de gráficos

Gráfico 1 – População do município de São Paulo matriculada na EJA por idade entre 2007 e 2019	41
Gráfico 2 – População do município de São Paulo matriculada na EJA categorizada em sexo feminino e masculino entre 2007 e 2019	42
Gráfico 3 – População do município de São Paulo matriculada na EJA categorizada por "raça/cor" entre 2007 e 2019	42
Gráfico 4 – Idade dos estudantes da amostra	54
Gráfico 5 – Gênero dos estudantes da amostra	55
Gráfico 6 – Identificação quanto a cor/raça dos participantes da amostra	55
Gráfico 7 – Região de origem dos estudantes	56
Gráfico 8 – Nível escolar das mães dos estudantes da amostra	57
Gráfico 9 – Nível escolar dos pais dos estudantes da amostra	57
Gráfico 10 – Razões para terem perdido o ensino regular dos estudantes da amostra	63
Gráfico 11 – População brasileira matriculada na EJA por idade entre 2007 e 2019	87
Gráfico 12 – População brasileira matriculada na EJA categorizada em sexo feminino e masculino entre 2007 e 2019	87
Gráfico 13 – População brasileira matriculada na EJA categorizada por "raça/cor" entre 2007 e 2019	88

Lista de siglas e abreviaturas

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
GT09	Grupo de Trabalho 09 – Educação e Trabalho
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Scielo	Scientific Library Online

Introdução

A relação entre educação escolar e mercado de trabalho não é um tema novo. Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) existe um grupo de trabalho, o GT09, dedicado ao tema. Gaudêncio Frigotto (1987, 1998, 2002) e Celso João Ferretti (1988, 2002) vêm pesquisando o tema no Brasil. Internacionalmente, Fernandez Enguita (1989), Paul Willis (1991), Michael Apple (1995) são nomes que tratam do tema.

Entretanto, pesquisar sobre a interferência do trabalho uberizado na educação se mostrou um tema novo. Esta forma de trabalho tem características próprias relevantes que devem ser levadas em consideração para diferenciá-la de uma precarização do trabalho de forma mais geral. Autores como Abílio (2020) e Antunes (2020) utilizam termos como “*gig economy*”, “plataformização”, “trabalho *on-demand*” ou “trabalho *just-in-time*” para tratar deste tipo de atividade. Nas bases de artigos, dissertações e teses nenhum destes termos foi encontrado ao se relacionar com “educação”.

Historicamente, o trabalho uberizado é um modelo recente, criada pela união do processo de desregulamentação das relações de trabalho, a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e aprimorado com a autogestão do trabalho pelo trabalhador, mesmo que empregado. As três características se imbricam no trabalho por aplicativos, o que varia com o tipo de trabalho e a qualificação do trabalhador, entretanto unem-se sob a informalidade e os aplicativos, sendo aplicativos de transporte de passageiros e entregas os mais notáveis (FRANCO; FERRAZ, 2019).

Ainda, na realidade brasileira, a uberização se estabelece nas grandes cidades a partir do trabalho informal já corriqueiro nas periferias, tipos de trabalho como aqueles voltados a estética – manicure, cabelereiro, maquiador – ou de limpeza – faxineira, diarista – que já são “*just-in-time*”, dependem da autogestão do trabalhador, a transferência de custos e riscos para o trabalhador e a difícil distinção entre tempo de trabalho ou não, o que impulsiona as longas jornadas de trabalho (ABÍLIO, 2020).

Mistura-se uberização com autonomia, informalidade e precarização, fenômenos paralelos, ora concorrentes, ora tangentes no modelo de trabalho atual. Em trabalhos autônomos a autogestão do empregado é inerente, porém ele não depende de uma plataforma mediadora como o trabalho uberizado depende dos aplicativos.

Trabalhos informais são aqueles sem vínculo trabalhista legal, o que também acontece no trabalho uberizado, são prestadores de serviço que trabalham na mesma empresa sem registro oficial; as empresas-aplicativos se valem de contratos de serviço, o trabalhador (e o cliente) contratam a empresa como prestadora de serviços (a plataforma digital).

Já a precarização do trabalho é um fenômeno que existe desde o início do trabalho assalariado, suas características são a transferência de riscos para o trabalhador sem que Estado ou empregador se responsabilizem, apesar do segundo ditar as regras – o que o diferencia do trabalho autônomo – e sua intermitência e imprevisibilidade (KALLEBERG, 2009, p. 21).

Assim, fica claro que a uberização reúne características dos outros modelos de trabalho que já eram praticados e que no caso brasileiro dos centros urbanos brasileiros é um modelo já praticado com o acréscimo de plataformas fornecidas pelas empresas-aplicativos que conectam trabalhador e consumidor.

Sucintamente, a ideia de uberização, que norteou o levantamento bibliográfico, pode ser descrita como: forma de trabalho na qual o trabalhador aguarda a demanda de clientes, ocorre através de plataformas digitais, sem vínculo empregatício e que ele é responsável pelas próprias práticas. O papel da educação nessa forma de trabalho está em criar sujeitos autônomos para sobreviverem a esse mercado de trabalho. Outro ponto importante é a ligação discursiva entre escola e trabalho uberizado nos termos “autonomia”, “flexibilidade” e “empreendedorismo”.

Foram escolhidas duas bases de dados para realizar a revisão da literatura pertinente para a pesquisa, a Scientific Electronic Library Only (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Procurando por “educação” e “uberização” foi encontrado um artigo na SciELO – As dimensões da precarização do trabalho em face

a pandemia de Covid-19, de Diego de Oliveira Souza (2020) – e quatro relatórios no portal da Capes: 1) Juventudes trabalhadoras, uberização e precarização da vida: contribuições para a terapia ocupacional no campo do trabalho, de Marina Batista Chaves Azevedo de Souza (2020); 2) Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência, de Higson Rodrigues Coelho (2017); 3) Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precarizado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas, de Amanda Moreira da Silva (2018) e; 4) Trabalho, educação e regulação jurídica: formas contraditórias de subsunção do trabalho “informal” ao capital', de Ricardo Cavalcante Morais (2018).

Dentre estes, o trabalho de Morais (2018) analisa o modo como os sistemas jurídico e escolar brasileiros se relacionam com o mercado de trabalho. O autor aponta que eles fortalecem a uberização:

Se constatou que na medida em que avança a subsunção real do trabalho ao capital a “informalidade” do trabalho tende a se estabelecer como forma social dominante de trabalho, mediada pela regulação jurídica do trabalho e da educação. (MORAIS, 2018, p. 307)

Outros aspectos relevantes podem ser encontrados com termos ligados a “trabalho informal”, “trabalho precarizado” ou “trabalho autônomo”, porém estes levam a outras relações trabalhistas fora da especificidade do trabalho uberizado. No catálogo da Capes, limitando entre 2013 e 2020, foram encontrados 35 textos que relacionam trabalho informal e educação, 19 sobre trabalho precarizado e educação e 7 relativos a trabalho autônomo e educação.

As características acima acontecem no fenômeno da uberização, entretanto os relatórios ditam sobre outros tipos de trabalho que são igualmente informais, precarizados ou autônomos e não sintetizam as características do trabalho uberizado, são historicamente posicionadas pela luta ora fragmentada ora unida da classe trabalhadora por melhores condições de vida frente ao capital. Enquanto isso,

a uberização do trabalho define uma tendência em curso que pode ser generalizável pelas relações de trabalho, que abarca diferentes setores da economia, tipos de ocupação, níveis de qualificação e rendimento, condições de trabalho, em âmbito global. Derivado do fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, em realidade o termo uberização se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho. (ABÍLIO, 2020, p. 112)

Referente ao gerenciamento e autonomia, destaca-se que os trabalhos chamados de autônomos, até o século passado, eram destinados à pequena burguesia e aos profissionais liberais, tratava-se de empregos que dependiam intrinsecamente da formação superior como advogados, arquitetos, médicos ou comerciantes e artesãos. O que une essas categorias é o alto grau de controle sobre seu tempo, espaço, aplicação de técnicas, isto é, sobre a liberdade de trabalhar, enfim, sobre o produto do trabalho.

Do lado oposto, do trabalhador fabril ao garçom, estão aqueles que ficam sujeitos às regras de produção, que garantem o resultado ou produto sempre igual conforme foi pré-determinado. Entre as duas categorias existem um gradiente de profissões que variam das mais autônomas para as menos autônomas. Tomando o professor do ensino público como exemplo, este presta conta aos pais e mães, ao Estado, a hierarquia escolar, ao mesmo tempo que controla o método que desenvolve na sala de aula.

A questão é, sobretudo, de proporções. Na sociedade pré-capitalista não estavam ausentes formas de trabalho em que não havia controle por parte dos trabalhadores, desde um setor dos escravos até os galeotes, mas a forma predominante, de longe, era o trabalho autônomo - embora este estivesse submetido a confiscos sobre o produto -, ou então o trabalho forçado, mas sob condições tais que o trabalhador continuava controlando o processo - por exemplo, a corvéia. Na sociedade atual persistem - e, às vezes, surgem - formas de trabalho autônomo, mas a maioria da população "ativa", isto é, a que trabalha por dinheiro, está submetida a formas degradadas de trabalho. (ENQUITA, 1989, p. 20)

Em síntese, a uberização do trabalho reúne as condições de informalidade e precarização, junto a um ideal de autonomia fortalecido pela memória de uma época que o sentido da autonomia no trabalho era entendido como controle de parte da produção, privilégio de um número pequeno de profissões. Por estes motivos, associam-se “informal”, “autônomo” e “precarização” ao “*just-in-time*”, termos já presentes nas relações de trabalho e que juntos sintetizam a uberização.

Ao pesquisar a relação dessas formas de trabalho com a educação, buscou-se a combinação dos termos “EJA” e “trabalho” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e foram encontrados 1088 resultados; quando colocado “EJA” e “relação com o saber”, surgiram 113 resultados e; “relação com o saber” e “trabalho”, 7520 resultados. No GT09 – Educação e Trabalho – da ANPEd não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionando os três termos.

O artigo de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2012) apresenta o campo de pesquisa da relação entre trabalho e educação a partir do GT09 e demonstra algumas tendências de assuntos tratados, como educação profissionalizante; processo produtivo e educação; teoria e história da relação entre trabalho e educação e; o papel dos movimentos sociais nesse tema. Não há menção ao processo de uberização do trabalho como força que incide na educação escolar.

Outra etapa do levantamento bibliográfico localizou pesquisas que tomaram a teoria da relação com o saber como eixo condutor da análise na intersecção do trabalho realizado pela escola. Pesquisando os três eixos principais da pesquisa, as palavras-chave “trabalho”, “relação com o saber” e “EJA” no mesmo banco de dados foram encontrados 82 resultados e todos os resumos disponíveis foram lidos (quatro relatórios estavam indisponíveis). Destacam-se as dissertações de Canto (2009), que é orientada para as narrativas de mulheres trabalhadoras domésticas; o relatório de mestrado de Rosa (2016), relacionando os três eixos tendo como base as relações de gênero e etnia; e a pesquisa de Cruz (2011) direcionada para a compreensão das motivações dos estudantes de permanecerem na EJA.

Canto (2009), exprime o distanciamento entre o conceito de saber e o trabalho doméstico, pois as pesquisadas encaram como natural a aplicação de seus

conhecimentos na realidade, “possivelmente julgam que ‘saberes’ são aqueles valorizados socialmente, os escolares e ‘teóricos’ [...]” (CANTO, 2009, p. 102). Tal demonstração implica em mostrar que alguns tipos de trabalhos são mais próximos à realidade, às expectativas ou ao sentido entorno dos saberes escolares. Para exemplificar este argumento, exprime-se a diferença atribuída ao trabalho “comum”, em empresa:

Esta situação encontrada nas narrativas das mulheres afirma de maneira clara a separação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo. No caso da mulher que trabalha na empresa, ela não se encontra mais no campo da reprodução, como antes com o trabalho doméstico, o que teve reflexo em sua fala em relação ao trabalho que realiza atualmente. Embora as atividades executadas na empresa sejam muito semelhantes às anteriores no trabalho doméstico, há outro reconhecimento social. (CANTO, 2009, p. 102)

Em suas considerações finais, a autora identificou a naturalização do gênero feminino ao trabalho doméstico e seu rebaixamento, este que é uma relação com o que é, de fato, valorizado socialmente e questiona: “esta relação com o saber se justifica pelo lugar deste trabalho no sistema capitalista, como é visto pelo sistema?” (CANTO, 2009, p. 112). Isto demonstra duas faces opostas da relação entre escola e trabalho, ao mesmo tempo que os saberes escolares estão distantes da realidade do trabalho, eles são valorizados pelo sistema e pela sociedade.

Rosa (2016) analisa o programa “Mulheres Mil” e parte da interseção entre gênero e raça para compreender como os sujeitos se comportam na escola. Sua extensa pesquisa identifica a naturalização dos comportamentos dos gêneros masculino e feminino concretizada em saberes fazeres:

Enquanto as mulheres cuidam de espaços, pessoas e da sustentabilidade da vida, portanto atividades do espaço privado, os homens têm cuidado de questões relacionadas ao espaço público: a profissão, o emprego, o dinheiro. Nas competências e objetivos prescritos, há materialização dessa divisão. Nelas estão presentes tanto melhorias na gestão familiar quanto a potencialização de atividades ligadas ao universo doméstico: a ideia de cuidar do meio

ambiente, dos espaços, da gestão de recursos, para o seu reaproveitamento. (ROSA, 2016, p. 206)

Além disso, existe pouco espaço para mudança da realidade das estudantes do programa, pois o próprio currículo da educação básica endossa a estrutura de gênero posta, acrescentando somente o domínio das exatas direcionados a uma atividade (ROSA, 2016 p. 206).

Por fim, Cruz (2011) realiza uma análise das estratégias que os estudantes usam para permanecer e terem sucesso na escola. A maior parte dos estudantes da EJA são adultos que tentam conciliar muitos afazeres relacionados ao trabalho ou à família com a escola. Isso gera muitas conversas e negociações com a escola e com os professores sobre notas e presenças.

A permanência do grupo de entrevistados/as na escola, em grande medida, pode ser justificada, entre outras razões, pela capacidade de negociação que cada um/a teve no momento em que foi preciso enfrentar as turbulências da vida cotidiana. (CRUZ, 2011, p. 98)

Isso implica que a relação com o saber tem, em parte, caráter de tensão com a instituição devido às turbulências da vida de modo geral, dificultando a escolarização. Cruz (2011, p. 99) indica que além do trabalho, a questão educacional em si faz parte dos objetivos de membros do grupo, o que resulta em uma realidade mais complexa que também precisa ser levada em consideração. Para alguns, ser socialmente aceito e ter mais dignidade são objetivos que estão correlacionados à escolarização.

De maneira geral, as dissertações analisadas assinalam que o saber escolar adquire significado com base no mercado de trabalho, seja na negação (ou naturalização) do saber ou na busca pela certificação, criando uma hierarquia que se adequa à própria sociedade de classes. O mundo do trabalho e a ascensão – seja do trabalho manual para o intelectual, seja entre cargos dentro das hierarquias empresariais – possuem o sentido de mobilidade social e melhoria de vida. A escola, apesar de fazer parte do processo, não possui o mesmo peso, pois a relação com a

instituição não permite mobilidade por si só, pois depende da trajetória dos sujeitos em outros espaços que não o escolar.

Todos os relatórios analisados tocam no conceito “desejo de saber” como formulado por Charlot (2000) e o relacionam com o mundo do trabalho, porém os resultados estão limitados aos postos dentro do mercado de trabalho deixando de lado o saber enquanto um pré-requisito para o ofício que é ou será exercido.

Canto (2009, p. 55) afirma: “Muitos dos alunos entrevistados [...] revelam o desejo de ter uma profissão. Alguns trabalham em determinadas atividades, mas não as identificavam como profissão.”. Assim, é revelada uma pista do desejo de uma profissão melhor, o que poderia significar tanto desejo por mobilidade social quanto desejo por se identificar na atividade profissional.

É verdade que essa posição [a social] é importante, mas a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela é também história. Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social, mas também a evolução do mercado de trabalho, do sistema escolar, das formas culturais, etc. Essa análise é ainda mais necessária quando se produzem rupturas entre as gerações, como é o caso nas sociedades contemporâneas. Assim, a análise da relação com o saber dos jovens escolarizados num liceu profissionalizante deve tomar em consideração o desemprego e o trabalho precário, a criação do *baccalauréat* profissional, as novas formas de ingresso na vida adulta, os debates em torno do valor “trabalho”, etc. (CHARLOT, 2000, p. 74).

Essa preocupação com entrada e ascensão no mercado de trabalho, relatada por parte dos estudantes da EJA, é um fato importante a ser levado em consideração para compreender suas expectativas conforme a realidade do mercado de trabalho que está posta.

Estes jovens e adultos, por sua vez, compõem um grupo específico dentro do sistema de ensino brasileiro. Prado (2020) disserta sobre um aprofundado histórico que leva em consideração a preocupação em letrar a população adulta até a criação do que é chamado hoje de Educação de Jovens e Adultos e Catelli Jr., Pierro e Giroto (2019) analisam como o sistema dessa modalidade se estabelece na cidade de São

Paulo. Tal política pública engloba estudantes que não completaram o ensino regular e criou uma modalidade de ensino para atender à necessidade de escolarização desse grupo de indivíduos.

Para se chegar aos sujeitos que compõe o grupo de estudantes foram verificados primeiramente os dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na sequência os dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram consultados para localizar escolas onde a coleta de dados fosse viável. As escolas foram selecionadas a partir do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010 disponibilizados pela plataforma Atlas Brasil¹.

O perfil do entregador que utiliza bicicleta traçado pela pesquisa da Aliança Bike (2019) corrobora a hipótese de que os estudantes-trabalhadores uberizados habitam bairros mais vulneráveis da cidade. Por consequência, os sujeitos da pesquisa devem estudar em bairros com IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) abaixo da média da cidade de São Paulo (0,805). Outro ponto que se destaca é a inexistência de bairros de IDHM baixo (abaixo de 0,5) na cidade de São Paulo. Por estas razões, as escolas selecionadas estão localizadas em bairros com IDHM médio, entre 0,550 e 0,699.

Conforme processo número 50515821.7.0000.5482, a metodologia foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, via Plataforma Brasil. Ela foi organizada em duas etapas de coleta de dados: a primeira trata-se de identificar o perfil dos alunos e selecionar aqueles que responderão ao questionário; a segunda refere-se à seleção de alguns para as entrevistas que pretendem explorar de modo mais detalhado aspectos relacionados à relação com o saber e o sentido do trabalho para essas pessoas; organizar os dados coletados à luz das hipóteses e do referencial teórico, de modo a categorizá-los. As questões tanto do questionário (anexo II) quanto o roteiro de entrevista (anexo III) foram elaboradas a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000) e as hipóteses foram produzidas a partir das

¹ <http://www.atlasbrasil.org.br/>

conclusões dos pesquisadores que analisaram a relação com o saber de estudantes da EJA brasileira com a inferência do trabalho.

A partir do contexto apresentado, o problema que a presente pesquisa busca investigar é: como o atual modelo de trabalho, chamado de uberizado, interfere na relação com o saber dos estudantes da EJA? O objetivo desta pesquisa é investigar a relação com o saber dos estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos a partir de seus desejos, suas representações e suas relações que envolvem a escola e o mundo do trabalho.

Especificamente, pretende-se: a) identificar elementos de representação e desejo sobre a educação escolar, o mercado de trabalho e a sociedade como um todo; b) compreender o relacionamento dos estudantes da EJA com o mercado de trabalho e; c) analisar as relações, as representações e os desejos que envolvem o saber escolar e as expectativas entorno do mercado de trabalho em processo de uberização.

Tal pesquisa é fundamental para compreender como a evolução dos modelos empregatícios são percebidos pelos jovens paulistanos e estes, direta ou indiretamente, intervém no processo de escolarização. Como dito anteriormente, apesar da relação entre trabalho e escola ser um tema já estabelecido, a evolução histórica do capital modifica essa relação com frequência, sendo a uberização uma interferência recente, a qual é mister pesquisar.

Acredita-se que os estudantes da EJA tendem a desejar ascensão social, sendo essa expressa pelo tipo de trabalho que pode exercer e a escola é um meio para isso. Na pesquisa com estudantes-trabalhadoras domésticas, Canto expõe que

marcadas por uma trajetória de idas e vindas na escola, trajetórias descontínuas relacionadas à estrutura familiar e condições materiais de vida, as mulheres participantes tiveram e têm na atualidade uma relação distante com o saber escolar; algumas querem certificação escolar para avançar no trabalho, outras querem viver como pessoas, se sentir gente. (CANTO, 2009, p. 112)

Espera-se encontrar estudantes que depositem no certificado escolar expectativas de mobilidade social ou, ao menos, conquistarem trabalhos “melhores”. Rosa (2016, p. 206) estuda o caso de mulheres através de lentes de gênero e raça, além de classe, e identificou que o grupo pesquisado em uma EJA profissionalizante representa o trabalho doméstico ou com características domésticas mesmo no âmbito público como de pouco valor, no qual os saberes não são relevantes.

Mesmo em uma situação diferente, acredita-se que as mesmas representações e relações serão encontradas, pois como Abílio (2020, p. 122) disserta, os empregos uberizados são representados como amadores e seus saberes não são socialmente valorizados, eles são como os do trabalho doméstico, realizado por mulheres periféricas.

[...] No mais precário trabalho da costureira em domicílio, da empregada doméstica, da revendedora, da dona de casa podemos encontrar elementos que hoje estão no cerne da flexibilização do trabalho. Com as revendedoras já podíamos observar como um trabalho que não tem a forma profissional do trabalho, que se apresenta entre o lazer, a sociabilidade entre mulheres, um meio para o consumo, adquire o caráter de trabalho amador. Essa ausência de formas está se espalhando para diversas ocupações, em um processo de informalização que traz consigo novos meios de precarização do trabalho. (ABÍLIO, 2020, p. 122)

Dirigir um automóvel, andar de bicicleta, fazer unhas ou cabelos não são saberes profissionais, são práticas que “qualquer um pode fazer”, portanto não possuem um valor de trabalho tal qual trabalhos de vínculo forte com certificações, especialmente de ensino superior. Apaga-se, entretanto, que as empresas-aplicativos delegam a seus funcionários a capacidade de organização, coordenação, comunicação, higiene etc. requeridos para a prática do ofício.

Também cogita-se que a relação com o saber do estudante-trabalhador uberizado tenha um significado maior no próprio trabalho com expectativa de conquistar melhores oportunidades e condições ou, genericamente, um emprego melhor. O trabalho é um local onde o sujeito pode se apropriar do mundo material,

porém os diferentes saberes que envolvem as distintas posições no mercado são mais ou menos valorizados.

Por outro lado, a tendência da escola está na transmissão de competências e habilidades pertinentes para o trabalho uberizado – autonomia e flexibilidade -, uma exigência do mercado de trabalho para a formação de recursos humanos desde a década de 1980 (PERRENOUD, 1985; ENGUITA 1989). Esse discurso pode soar como positivo para os estudantes da EJA, que esperam melhores trabalhos, ou negativos, se entenderem as atividades escolares como afastadas do mundo do trabalho.

Para aprofundar essas questões, a dissertação está composta por três capítulos. O primeiro intitulado “Trabalho, educação e relação com o saber: articulação teórico-conceitual” aprofunda as bases teóricas da pesquisa, explicando como a relação entre escola e mercado de trabalho se comporta histórica e socialmente; os aspectos socioeconômicos e de trabalho que fundam e permitem o avanço da uberização; e os elementos da teoria relação com o saber como forma de compreender a educação na EJA.

O segundo capítulo intitulado “Procedimentos metodológicos” versa sobre os levantamentos de dados sobre trabalhadores uberizados e estudantes da EJA, informações que levaram ao processo de seleção das unidades escolares para desenvolvimento da pesquisa empírica, o contato com as mesmas, o emprego de pré-testes e o processo de construção dos questionários e entrevistas.

Por fim, o terceiro capítulo “Análise dos dados coletados e a relação com o saber e com o trabalho” apresenta o tratamento das informações dos questionários e os dados referentes às entrevistas e a interpretação e análise da coleta de dados frente a teoria da relação com o saber.

1 Trabalho, educação e relação com o saber: articulação teórico-conceitual

O presente capítulo trata sobre os aspectos teóricos envolvendo a pesquisa e é subdividido em duas partes. A primeira centra-se na autonomia, característica recorrente em discursos atuais sobre a educação e trabalho. Por sua vez, a segunda parte aprofunda aspectos da teoria da relação com o saber que fundamentou a metodologia de coleta e a análise dos dados

1.1 Autonomia, mercado de trabalho e escola

Há um considerável número de autores que analisam as forças que movimentam o mundo social para compreender as transformações que ocorrem no mundo ocidental, especialmente desde o enfraquecimento do bloco comunista na década de 1980.

Percorremos um tempo de mudança, de movimento de dispersão. Perante a imprevisibilidade momentos há em que grandes expectativas e esperanças emergem do coletivo; por contraste, durante longos períodos evidencia-se, sobretudo, a apatia e o desinteresse, sustentados pela desconfiança e pelo ceticismo que conduzem ao fechamento perante os desafios. Acontece ainda que, num fundo de aparente indefinição, se nos revela que, para uns, se abrem estimulantes vias de descoberta e de desenvolvimento, enquanto o real parece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio do isolamento e a defensiva receosa ou arrogante. (CAVACO, 2003, p. 157)

Para propósito desta pesquisa foram selecionados autores que tratam da relação entre educação e trabalho em transformação. Enguita (2016) discute as perspectivas da instituição escolar enquanto formadora de indivíduos para o mercado de trabalho. Para o autor, hoje temos indivíduos com acúmulo de certificados escolares e subemprego ao mesmo tempo, entretanto não é possível identificar a

educação como a forma concreta de mobilidade social; as políticas educacionais e econômicas não andam entrelaçadas.

[...] o que todas as pesquisas sobre o mercado de trabalho e especialmente para os jovens repetem: o crescimento da superqualificação e o subemprego, dois nomes para o mesmo fenômeno. [...]

A promessa de emprego era, ao mesmo tempo, uma promessa de mobilidade social. Se em outro tempo os pais aspiravam em deixar a seus filhos uma propriedade (umas terras, um negócio, incluindo um emprego – não faz muito tempo que muitos eram semiherdados -), hoje aspiram a dar-lhes uma educação. Ao longo da segunda metade do século passado, a coincidência da expansão educativa e da terceirização da economia se traduziu em importantes doses de mobilidade social real e imaginária. Real porque o conjunto da economia cresceu rapidamente (quando a maré sobe, todos os navios sobem, grandes e pequenos) e porque, mesmo quando a renda relativa não variava, as condições de trabalho na indústria eram melhores que seu antecedente no campo, e as [condições] de boa parte dos serviços melhores que ambos; imaginária, também, porque a transição de ocupações de colarinho azul [trabalho braçal] a ocupações de colarinho branco [trabalho intelectual] poderia ser vivida como ascensão social (trabalhos mais limpos, de mais prestígio...) sem que realmente os sejam em todos os aspectos (a renda pode ser igual ou inferior, as posições igualmente subordinadas, as tarefas rotineiras ou mais). (ENGUITA, 2016, p. 120-121, tradução própria)²

Assim, o autor explica como a passagem do trabalho braçal para o intelectual no capitalismo terceirizado em serviços não significa uma melhora na posição social, pois alguns aspectos do trabalho manual ainda persistem e a renda pode ser ainda mais baixa que nos trabalhos braçais. Apple e Zenk (2000, p. 140-143) analisam como

² Do original: [...] lo que todas las encuestas sobre el mercado de trabajo y especialmente para los jóvenes repiten: el crecimiento de la sobrecualificación y el subempleo, dos nombres para el mismo fenómeno. [...] La promesa de empleo era, al mismo tiempo, una promesa de movilidad social. Si en otro tiempo los padres aspiraban a *dejar* a sus hijos una propiedad (unas tierras, un negocio, incluso un empleo –no hace tanto que muchos eran semihereditarios–), hoy aspiran a *darles* una educación. A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, la coincidencia de la expansión educativa y la terciarización de la economía se tradujo en importantes dosis de movilidad social real e imaginaria. Real porque el conjunto de la economía creció rápidamente (cuando sube la marea, todos los barcos suben, grandes y pequeños) y porque, incluso cuando los ingresos relativos no variasen, las condiciones de trabajo en la industria eran mejores que sus antecedentes en el campo, y las de buena parte de los servicios mejores que ambas; imaginaria, también, porque el paso de ocupaciones de cuello azul a ocupaciones de cuello blanco puede vivirse como ascenso social (trabajos más limpios, de más prestigio...) sin que realmente lo sea en todos los aspectos (los ingresos pueden ser iguales o menores, las posiciones igualmente subordinadas, las tareas tan rutinarias o más).

a renda na relação entre emprego e educação não é tão simples como pensada no senso comum, que acredita em uma relação diretamente proporcional entre escolarização e remuneração salarial – quem estuda mais hoje ganhará um salário melhor amanhã e quem estuda menos está fadado à pobreza –, ou seja, tradicionalmente conclui-se que a escolarização é a ferramenta para a saída da pobreza.

Todavia, quando analisadas as discrepâncias estruturais criadas pela própria pobreza, pelo racismo ou pelo machismo que compõe as sociedades ocidentais, a conclusão não pode ser a mesma. Aprofundando o escopo do tema, os autores não apresentam a escola como solução para o futuro do trabalho dos indivíduos e identificam que

é preciso encarar o fato de que é extremamente difícil reduzir disparidades econômicas “baseadas em raça, sexo ou tipo de chefia da família”. [...] Embora seja essencial que nos concentremos naquelas áreas de nosso sistema educacional que necessitam ser reestruturadas, respostas seguras aos problemas da evasão e dos alunos “de risco” [socialmente desfavorecidos] exigirão mais do que intervenções de curto prazo, como programas limitados de treinamento, aconselhamento e serviços de colocação profissional. Elas exigem mudanças de longo prazo no mercado de trabalho, “no fornecimento de renda transicional, emprego e suporte amigável”. Envolve a expansão das oportunidades educacionais e financiamento continuado e em larga escala para esses programas educacionais. Finalmente, e talvez este seja o aspecto mais importante, elas requerem uma economia em crescimento que ofereça empregos significativos ao final da experiência escolar das pessoas. (APPLE; ZENK, 2000, p. 141-142)

O que há, então, é um distanciamento entre as possibilidades de sucesso no mundo do trabalho e as expectativas da sociedade sobre a escola. A educação (e os certificados) representam uma chance de mobilidade social do trabalho manual para o intelectual ou dos cargos mais baixos para os mais altos. Essa expectativa acompanha a transformação dos tipos de trabalho e de produtos intrínseca ao capitalismo, fator que alimenta o imaginário de sucesso ‘todos podem conquistar o que desejam com esforço’.

No lado da produção, nas décadas de 1960 e 1970, o forte acúmulo de capital permitiu que a produção fosse aprimorada no sentido de qualidade e diversidade para atender aos diferentes gostos. A inovação se tornou, na época, o grande diferencial das empresas e precede as variações que existem hoje.

Face à concorrência nos mercados internos e internacionais, mais atraentes pela sua qualidade e seu preço, usando máquinas e processos cada vez mais eficazes – e caros. Em outras palavras, fazem-se necessários investimentos mais pesados e menos seguros, já que há o risco de que os concorrentes coloquem no mercado produtos ainda melhores e, assim, desvalorizem os investimentos feitos. A crise é, antes de tudo, uma crise de rentabilidade do capital, que coloca o desafio da produtividade. (CHARLOT, 2013, p. 42)

Nas décadas seguintes, o discurso da inovação se aprofundou e passou a influenciar o restante da organização social o que provoca, hoje, mudanças nas relações de trabalho em direção à “flexibilização” das relações de emprego e maior “autonomia” individual do trabalhador que não resume mais suas ações a cumprir funções previamente postas, mas a inovar e modificar o próprio trabalho em direção à maior produtividade. Apesar de se materializar por empresas específicas, Ludmilla Costhek Abílio (2020) aponta a uberização como um fenômeno que envolve todo o mercado de trabalho:

[...] estamos acompanhando em ato uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho, que está amplamente relacionada ao trabalho mediado por plataformas digitais, mas não se restringe a ele; trata-se de uma tendência global, aqui compreendida como uberização. Essa se refere à materialização de décadas de transformações políticas do mundo do trabalho, apresentando-se como tendência que permeia generalizadamente o mundo do trabalho, possibilitando-nos pensar em termos de consolidação do trabalhador como trabalhador *just-in-time*. (ABÍLIO, 2020, p. 111)

A autora ainda avança em suas análises a partir de quatro características para analisar como a uberização modifica o mundo do trabalho: tendência global de transformar o trabalhador em autônomo; empresas se colocam como mediadoras e

não fornecedoras do serviço prestado; uma forma inédita de controle do trabalhador, pois este é responsável pelo seu serviço e é monitorado pelo consumidor; a informalização do trabalhador como uma questão identitária, já que este é visto como um amador (ABÍLIO, 2020, p. 114).

Para interesse desta pesquisa destaca-se a relação entre educação e o discurso empreendedor para o trabalhador autônomo que entrou na educação brasileira nos últimos anos. Tenorio (2017, p. 192) verifica essa entrada e a associa com o discurso empresarial e às modificações no sistema de produção da última metade do século XX. De interesse das empresas, transferem-se riscos e custos para o funcionário. Da parte do trabalhador, isso significa a incorporação de capacidades de gestão, organização e coordenação que antes eram praticadas pelas empresas.

Ainda no plano discursivo, a uberização é manifestada pelas empresas como uma profissão liberal, na qual o trabalhador possui flexibilidade de horário e local de trabalho e não possui contrato de exclusividade para trabalhar para determinada empresa, consequências da inexistência de vínculo empregatício. Por outro lado,

podemos olhar para essa suposta autonomia por uma perspectiva inversa: a ausência de qualquer garantia ou obrigação por parte das empresas quanto à remuneração e à carga de trabalho oferecida vem obrigando o trabalhador a exercer jornadas extensas, a abolir dias de descanso, além de ter de aderir a mais de uma empresa-aplicativo para poder garantir sua remuneração – ao passo que o poder de definir o valor da remuneração, a distribuição do trabalho, as regras e critérios de distribuição e remuneração é de total propriedade das empresas. (ABÍLIO, 2020, p. 116)

Essa fundamentação teórica descrita previamente tem base na realidade dos trabalhadores para empresas de aplicativos em território paulistano. Os dados sociais daqueles que trabalham para aplicativos foi bem sintetizado em duas pesquisas recentes, da Aliança Bike (2019) e de Moraes, Oliveira e Accorsi (2019).

A primeira pesquisa teve como objeto entregadores que trabalham por bicicleta na cidade de São Paulo e concluiu que metade (50%) possui até 22 anos, a maioria (93%) possui escolarização até o ensino médio, a maioria (71%) se identifica como

negra e ganham em média 936 reais³ por mês com este trabalho (ALIANÇA BIKE, 2019).

Já a pesquisa realizada por Moraes, Oliveira e Accorsi (2019, p. 665-666) mostra um perfil diferente a partir de seu objeto, sujeitos que trabalham com transporte particular por aplicativo. Entre eles são predominantes as jornadas de trabalho acima do permitido em lei para trabalhadores com carteira assinada; a maioria dos trabalhadores são homens, mais da metade (52%) possuem entre 18 e 35 anos de idade – não há no relatório, no entanto, identificação por raça/cor –, a receita semanal da maioria varia entre mil e dois mil reais, o que é uma diferença significativa entre o caso retratado anteriormente.

Os autores contribuem também para a compreensão do funcionamento desse mundo do trabalho independente e demonstram que não são as promessas em torno de um trabalho criativo e/ou colaborativo que estão sendo alcançadas. O discurso sobre flexibilização e autonomia tem se mostrado, na prática, indo para uma direção contrária de seus ideais.

Contudo, embora os motoristas se reconheçam como empreendedores, por conta da autonomia, dos ganhos variáveis e dos relacionamentos estabelecidos, seu trabalho não envolve a assunção de altos riscos, a capacidade distinta de decisão, a resolução de problemas complexos e o desenvolvimento de diversas inteligências, conforme Gaulejac (2007). Assim, percebemos a força da ideologia do empreendedorismo, mais do que sua objetivação. (MORAES; OLIVEIRA; ACCORSI, 2019, p. 670)

A exigência de habilidades envolvendo flexibilidade e autonomia dos sujeitos em nome de melhorias das condições de vida não tem se provado real, mas sim uma máscara para a exploração.

Assim, a uberização, que fez brilhar os olhos de muitos que vislumbravam a possibilidade da emergência do sistema colaborativo, marca o retorno das condições de trabalho semelhantes àquelas

³ Como referência, no ano de 2019 o salário-mínimo era de R\$ 998,00.

praticadas antes das conquistas da classe trabalhadora. (MORAES; OLIVEIRA; ACCORSI, 2019, p. 660)

Dentro desse contexto de mudanças, a escolarização incorpora duas propriedades novas, uma envolvendo os estudantes e outra a organização escolar, salientadas por Charlot:

Em primeiro lugar, as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. [E,] em segundo lugar, a escola deve levar em conta as novas lógicas na sua própria organização. Passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. (CHARLOT, 2013, p. 44-45).

Nesse mesmo período emerge a “crise” da escola (CHARLOT, 2013, p. 41; PERRENOUD, 1985, p. 75-76, ENGUITA, 2004, p. 93). Os autores identificam que a “crise” está na democratização da escola⁴, o que também criou um atraso da adequação do mundo escolar ao do trabalho, “a consequência disso é que, apesar dos pesares, as escolas geram expectativas nos jovens que o trabalho, com sua estrutura atual, não pode satisfazer.” (ENGUITA, 1989, p. 228).

Entende-se que a “crise” não está na função ou na organização da instituição, mas “em compensação, há talvez uma crise de sentidos dos saberes, da relação com o saber” (PERRENOUD, 1985, p. 85). Este é o sentido teórico que orientará o problema explorado por esta pesquisa, o que será explicado mais adiante.

Essas transformações marcam a substituição de certa estabilidade relativa que existia nas sociedades ocidentais até a década de 1970 para uma instabilidade nas vidas individuais devido à competitividade que passou das instituições econômicas para todo o restante do corpo social. Como assinalado, as escolas são avaliadas constantemente e diversos ranques nacionais e internacionais com incontáveis tipos

⁴ Por democratização entende-se tanto a ampliação de oferta do nível secundário quanto a forma de gestão escolar mais aberta e cooperativa dentro da hierarquia escolar.

de critérios tornam as instituições competitivas. Isto é transmitido para os estudantes, pois são eles são avaliados, em última instância, através de suas notas.

O atual estado do sistema se manifesta pelo aprofundamento de características próprias de uma cultura capitalista – alta competitividade, primazia da técnica sobre o humano, consumismo e individualismo – e torna-se um momento propício para o aprofundamento da acumulação de capital, porque tais características conseguem justificar discursos que responsabilizam unicamente os indivíduos por suas vidas, sem compreender como o todo social afeta os significados de sua relação com o mundo, com a sociedade, com a natureza e consigo, permitindo uma exploração da mão de obra sem contradições aparentes. Esses significados compõe uma visão de mundo que é construída na aprendizagem, uma condição humana, mas celebrada especialmente na escola.

Segundo Enguita (1989, p. 221), a gênese da instituição escola – durante a passagem da Europa agrária para a industrial – é uma marca da transformação do sistema produtivo e tinha como objetivo: “substituir as condutas, as atitudes e os valores adequados para a sociedade agrária por outros adequados para a sociedade industrial” que formaram as relações de trabalho conhecidas até hoje. Deve-se, então, estudar quais os novos comportamentos desejados pelo sistema produtivo e reproduzidos pela escolarização. Neste sentido, a escola ainda é o cerne da “transformação do sujeito” e da “reprodução social” por adequar o sujeito a seu meio, porém com características diferentes da época de sua origem.

As atuais palavras de ordem são flexibilidade e autonomia, as quais podem ser confundidas com emancipação no sentido de liberdade. Longe disso, se caracterizam como o mínimo necessário para o exercício dos mais variados trabalhos. São aspectos já presentes na década de 1980 e que hoje se intensificam com a uberização.

Perrenoud (1985) mostra como as exigências escolares começaram a incorporar esses elementos, indo além do que era tradicional (ortografia, tabuada): “[...] hoje a Escola exige de todos os seus alunos muito mais do que competências elementares. É preciso aprender a exprimir-se, a raciocinar, a organizar-se, a ser

autônomo, a tratar das informações, a aprender a aprender [...]” (PERRENOUD, 1985, p. 83). Ao final da mesma década, Enguita (1989) aponta o surgimento de uma tendência de mudança das relações de produção em direção a individualização das tarefas no ambiente de trabalho, pois “numerosas empresas necessitam hoje apostar em sistemas de produção mais flexíveis para os quais não se torna viável o mesmo tipo de organização.” (ENGUIITA, 1989, p. 224).

Antunes e Pinto (2017) traçam o histórico das transformações escolares do século XX através de sua relação com o modo de produção capitalista. Avaliam que, atualmente, o fenômeno previsto por Perrenoud (1985) e Enguita (1989) pode ser observada nos sistemas educacionais dos países capitalistas como um todo, pressionados pelo pensamento empresarial baseado na agilidade e flexibilidade da formação e nos baixos custos do ensino.

Há, então, uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 100)

No Brasil, essa tendência possui raízes nas reformas educacionais da década de 1990 e se manifesta principalmente na formação e no trabalho de vida dos jovens e adultos atualmente, frutos dessa perspectiva de formação.

[...] Nesse contexto, a nova educação tem buscado a construção de um novo sujeito social, um novo tipo de trabalhador, que deverá ser multifuncional, polivalente, flexível e capaz de agir diante das diversas atuações no âmbito do trabalho. Aqueles que não estiverem preparados estarão sujeitos a ocupações mais precarizadas, com baixos índices de remuneração, piores condições de emprego e pouca ou nenhuma influência sobre os processos decisórios do trabalho. São os terceirizados e subcontratados em condições de superexploração do trabalho [...] (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 349)

Se trata de uma formação escolar que atenda à exploração profunda na direção de uma crescente mais-valia. Deste modo, o mercado exige indivíduos (recursos humanos) com determinado capital cultural para se adaptarem às adversidades e solucionar problemas complexos que o mundo do trabalho impõe em seu dia a dia e, conseqüentemente, mais responsáveis pelo processo produtivo como um todo sem a especialização nas etapas de produção.

As políticas e reformas educacionais implementadas na educação básica no Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade) e obstaculizam propostas de uma educação crítica, que possibilite a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. (FAGIANI; PREVITALI, 2019, p. 348)

Em síntese, apesar de um fenômeno recente, características da uberização vem sendo exigidas enquanto formação em diferentes sistemas escolares, como dissertam Enguita (1989) e Perrenoud (1985), ou no sistema capitalista como um todo, como concluem Antunes e Pinto (2017), e no sistema escolar brasileiro analisado por Fagiani e Previtali (2019). A raiz dessa força do mercado está na mudança do modo de produção que requer uma outra organização das empresas. No caso pesquisado, materializa-se trabalhos praticados no modelo “*just-in-time*” investigadas por Abílio (2020) e Antunes (2020). Essa forma demanda trabalhadores que são também empreendedores, independentes para resolver todo e qualquer problema e responsáveis pelas condições do próprio trabalho.

1.2 A relação com o saber dos estudantes da EJA

Tal formação para uma cultura dominante é organizada pelo sistema escolar e foi denominada “reprodução” e teorizada por alguns autores, com destaque a Bourdieu e Passeron (2014). A teoria explica que certo capital cultural selecionado

pelo grupo dominante é transmitido através da organização escolar e especialmente pela figura do professor para o grupo dominado. Como argumenta Charlot:

Mas permanece a questão relativa à forma como a reprodução se efetua, como a herança é transmitida. Esses termos são perigosos, no sentido de que subentendem que a questão está resolvida: uma ação de reprodução, de transmissão, é que explicaria que as diferenças entre pais reapareçam como diferenças entre os filhos. Nesse caso, entretanto, nos vemos presas de uma tautologia: o que explica a reprodução (como constatação de uma correlação estatística) é a reprodução (ação da qual não se sabe nada, a não ser seu resultado: a correlação estatística. Na verdade, para essa reprodução (entendida como constatação) ocorrer, é preciso um trabalho, uma atividade, práticas. (CHARLOT, 2000, p. 22)

A prática escolar em si é a atividade que surge na relação entre professor e aluno. O primeiro pensa e organiza a aula e o segundo a cumpre, surge uma conexão entre sujeitos agindo para fomentar a criação de saberes que componham o capital cultural dos estudantes. O que a escola considera pertinente e escolhe ensinar, como falado acima, são conhecimentos pertinentes para o trabalho.

O sistema de ensino funciona para inserir os indivíduos na sociedade, mais especificamente no mercado de trabalho, tomando por base suas próprias demandas. Com este esclarecimento sobre o objeto, este projeto identifica a proposta teórica da equipe de pesquisa Escol⁵, encabeçada por Bernard Charlot (2000), como o meio mais pertinente de pensar a educação escolar através dos sujeitos em formação e complementar a compreensão científica sobre as formas que os indivíduos adquirem conhecimentos pertinentes para o trabalho.

Esta proposta teórica é denominada “relação com o saber”. É uma maneira de interpretar o sistema de ensino partindo daqueles que dão a singularidade a ele, os

⁵ Originalmente, o referido grupo criticou a utilização das teorias da reprodução para justificar o fracasso escolar e tratar os indivíduos como inadequados ou incapazes de se ajustarem ao sistema, os tratando como meros desviantes e não como produtos e sujeitos, também, de um sistema desigual. Para esclarecer o posicionamento do indivíduo na teoria, como explicado por Charlot (1996, p. 38): “A sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima (e muito interessante) nos limites que se fixa. Mas ela tem como objeto posições sociais, agentes sociais, e não permite pensar a experiência escolar, notadamente essa forma de experiência que a noção de fracasso escolar designa. A experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito.”.

estudantes. Parte-se da perspectiva do indivíduo enquanto sujeito de sua história e sua relação com o mundo e não um componente do sistema social dominante. Manifesta-se enquanto relações de saber, representações de saber e desejo de saber (CHARLOT, 1996, p. 81).

Os três conceitos mencionados acima, relações, representações e desejo de saber são elementos que compõem a forma que o indivíduo se relaciona com o mundo, com a vida em si. Por relações de saber entendem-se todas as relações que os alunos estabelecem com um objeto ou com o humano; as representações de saber compreendem elementos imagéticos nas relações, sejam expectativas entorno da escola, como a escola é percebida, como o professor deveria ser etc. e; o desejo de saber compreende a razão que mobiliza o sujeito a agir sobre algo, no caso, o aprender. Os conceitos são chave para o desenvolvimento do método dessa pesquisa e serão aprofundados no capítulo dois.

O aprender é inerente ao humano; ele se relaciona com o mundo e com os objetos, agindo sobre estes e recebendo os significados pré-estabelecidos socialmente, mas sem deixar de transformá-lo e representá-lo através de suas próprias experiências do mundo. O desejo de saber não é inerente ao saber, ele vem dos significados sociais dados a ele. Apesar de ser uma representação individual, os resultados das pesquisas de Charlot (1996, p. 61) mostram que existe uma diferença de classe social fundamental na experiência com o saber escolar:

São as práticas institucionais da escola, as práticas pedagógicas dos professores, as políticas escolares do Estado que estão aqui em questão. É também a democracia: os jovens da periferia têm direito a esse prazer pelo saber que manifestam os inventários dos alunos germanistas de Massy [estudantes em situação de sucesso de uma escola em bairro privilegiado]? (CHARLOT, 1996, p. 61)

As mesmas práticas escolares e relações entre sujeitos estão postas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada àqueles que, por razões difusas, não completaram as etapas de ensino fundamental ou médio dentro da “normalidade”, isto é, dentro da idade esperada. A EJA é uma política

pública destinada a uma parcela dos considerados “fracassados” garantindo extemporaneamente a oportunidade de completarem suas trajetórias escolares individuais.

1.2.1 Jovens e adultos e sua relação com o saber escolar

A história e características desta modalidade já foram exploradas a fundo por alguns pesquisadores e sintetizados por outros, como Prado (2020). De interesse da pesquisa, destacam-se: a) a finalidade inicial do programa, a erradicação do analfabetismo, problema ainda persistente e cada vez mais alheio do poder público, especialmente a partir de 2016 (PRADO, 2020, p. 30-32) e; b) como o programa se relaciona com o mercado de trabalho, o que afeta a relação com o saber dos estudantes.

O analfabetismo e o analfabetismo funcional são objeto de políticas públicas para atender às metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE). Quanto à extinção do analfabetismo, a EJA contribui como projeto do Estado brasileiro de combate à pobreza através da elevação do nível educacional médio da população total. (CATELLI JR.; PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 456).

No patamar da vida individual, as pesquisas mostram que a importância de se alfabetizar junto ao estar na escola são as bases para expandir a visão de mundo ou “se sentir gente”, como mostra Canto (2009, p. 111). Na pesquisa de Cruz (2011):

A escola, na visão de uma parcela considerável de estudantes que busca a EJA, sobretudo a dos analfabetos, é lugar onde se aprende coisas de um mundo distante do seu, “como ler, escrever, contar e falar bem”, por essa razão não seria interessante para Meire (32 anos) [entrevistada da pesquisa] e tantos/as outros/as colegas perderem tempo com conversas, aliás, eles/elas, principalmente os/as mais velhos/as, já teriam perdido tempo demais. (CRUZ, 2011, p. 74)

No território paulistano o papel de alfabetização recai predominantemente nas escolas que oferecem EJA fundamental, ou seja, em escolas municipais (CATELLI JR.; PIERRO; GIROTTO, 2019, p. 460), enquanto o estado de São Paulo se responsabiliza predominantemente pela EJA de ensino médio.

Quanto ao trabalho, segundo o PNE, a Educação de Jovens e Adultos está associada ao processo de profissionalização da educação escolar como um todo. O PNE visa conciliar as expectativas de trabalho dos estudantes com sua formação:

[...] a Meta 10 almeja qualificar a oferta de educação para esse público ao integrá-la à educação profissional, proporcionando uma trilha de aprendizagem mais adequada à idade dos estudantes/trabalhadores e comprometida com suas aspirações por trabalho e emprego. (BRASIL, 2020, p. 15)

A Meta 10 projeta que pelo menos 25% das matrículas na EJA sejam integradas à educação profissional, o que em 2019 era de 1,6% (BRASIL, 2020, p. 224), sendo a maioria vinculada ao governo federal, 75,9% (BRASIL, 2020, p. 231). Os saberes escolares e de trabalho podem ser complementares ou contraditórios dependendo da relação com o saber que o estudante estabelece na escola e no trabalho. Devido a história de vida e por exercerem atividades profissionais prévia ou paralelamente aos estudos escolares, os estudantes da EJA possuem conhecimentos distintos do proposto no currículo escolar.

[...] o trabalho também é uma atividade permeada de relações de poder, de controle, de saber, no qual o ser humano poderá se educar e/ou deseducar. Neste espaço, no mesmo momento em que o homem se humaniza, se afirma, cria e modifica a natureza, se desumaniza. Estas características do trabalho são encontradas no capitalismo, no qual a desumanização é resultante das condições precárias de trabalho, de ambientes inadequados, tarefas repetitivas e sem conexão com o todo do processo de trabalho. (CANTO, 2009, p. 61)

Apesar da escola formar para o trabalho, essa transferência de um para o outro não é linear, a escola não trata de tipos específicos de trabalhos (CANTO, 2009, p.

68). Notadamente, quanto aos trabalhadores uberizados, a escola não apenas não ensina a dirigir, andar de bicicleta, fazer unhas ou cabelos, quanto afasta-se desse tipo de conhecimento por não serem científicos e escolarizados.

Diferente dos estudantes do ensino regular, dos quais espera-se que aprendam algo que não sabem – mas que eventualmente poderá ser útil a depender da carreira profissional que escolherem – os estudantes da EJA esperam que a escola ajude-os a alcançarem melhores recursos frente o mercado de trabalho, em uma perspectiva *meso*, ao mesmo tempo que desejam que seus saberes sejam reconhecidos, em um nível micro da sala de aula, como explica Rosa: “infere-se que reconhecer os saberes que as mulheres-trabalhadoras trazem mobiliza o/a docente para o processo de ensino, para que as alunas aprendam e adquiram conhecimentos para se inserir no mercado de trabalho.” (2016, p. 93).

Tanto a pesquisa de Rosa (2016, p. 113) quanto a de Canto (2009, p. 88), identificam que o saber escolar é representado como superior ao saber-fazer dos tipos de trabalhos dos estudantes da EJA, o que gera invisibilidade do conhecimento prévio dos estudantes-trabalhadores afetando as expectativas de ascensão no mercado de trabalho e fomentando a desvalorização dos trabalhos manuais.

2 Procedimentos metodológicos

Este capítulo apresenta o caminho percorrido para identificar o trabalhador uberizado e o estudante da Educação de Jovens e Adultos, a partir das pesquisas da Aliança Bike (2019), Moraes, Oliveira e Accorsi (2019), dos dados do INEP de 2007 a 2019, dos dados da PNUD de 2010 e das informações públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Na sequência discute o processo de escolha e seleção das escolas onde a coleta de dados foi realizada.

Também versa sobre a elaboração dos questionários (Anexo II) e entrevistas (Anexo III), discutindo a relação das perguntas com a teoria da relação com o saber na direção de identificar o sentido do trabalho junto a esta relação. Foram empregados pré-testes a três estudantes da EJA, que responderam todas as questões por escrito, o que permitiu a reelaboração para melhor compreensão e desenvolvimento da pesquisa empírica.

2.1 Identificando o trabalhador informalizado e o estudante da EJA

Com a finalidade de caracterizar os sujeitos que estão no cerne da relação entre educação e uberização, primeiro traçou-se o perfil educacional de dois segmentos de trabalhadores pressionados pelo movimento de informalização. Partiu-se das pesquisas de Aliança Bike (2019) e Moraes, Oliveira e Accorsi (2019).

A primeira pesquisa feita com entregadores que utilizam bicicleta como instrumento de trabalho revela que dos 270 entrevistados, 16% estudavam na época, sendo que 57% deles possuem o ensino médio completo dando margem a uma quantidade de estudantes-trabalhadores que podem estar cursando a Educação de Jovens e Adultos.

Já o grupo de pesquisadores Moraes, Oliveira e Accorsi (2019) identificaram em sua amostra um perfil educacional distinto no estrato de motoristas de carro para

transporte de passageiros na cidade de São Paulo. No caso 90% completaram ao menos o ensino médio enquanto 7% possuem o ensino fundamental completo ou incompleto.

Os trabalhos informais, sob condições precárias, são, no geral, realizados por trabalhadores e trabalhadoras com baixa escolarização. Contudo, percebe-se aqui os níveis médio e elevado níveis de escolarização dos motoristas das empresas-aplicativo, mostrando que a precarização atinge grupos sociais anteriormente protegidos da insegurança e oscilação do trabalho. Isso reforça a ideia de que a classe trabalhadora ainda é, ou tornou-se ainda mais, heterogênea, diferenciada e fragmentada (ANTUNES *apud* MORAES; OLIVEIRA; ACCORSI, 2019, p. 667-668)

Confrontando ambas as pesquisas, destaca-se a diferença significativa na escolaridade dos sujeitos apesar de ambos estarem diante da mesma forma de trabalho na mesma cidade. Como os autores sugerem, a uberização se torna uma forma de trabalho para estratos sociais antes privilegiados e agora ameaçados pelo desemprego, o que reforça a tese de Abílio, Amorim e Grohmann (2021).

A uberização é uma forma de aprofundamento dos processos de trabalho informalizados voltados para a autogestão do trabalho. Tipos de trabalho já estabelecidos nas periferias onde as oportunidades são voláteis, o que requer dinamismo, flexibilidade e autonomia individual para gerir as dificuldades de sobrevivência diárias.

Ainda que o autogerenciamento subordinado esteja no cerne das formas contemporâneas de organização e controle do trabalho, essa novidade pode ser compreendida como uma espécie de generalização de elementos estruturantes de modos de vida periféricos. A gestão da sobrevivência, em que muito pouco está garantido, tece não apenas trajetórias de vida, mas as dinâmicas e a própria estruturação do mercado de trabalho brasileiro. Enxergar sua centralidade requer romper com as dualidades centro-margem, formal-informal, desenvolvimento-subdesenvolvimento. Em um mercado de trabalho atravessado por alta rotatividade do emprego formal, empregos predominantemente de baixas qualificação e remuneração, relações de trabalho que perpetuam e atualizam nossa herança escravocrata, a vida dos trabalhadores e trabalhadoras está longe de se fazer por um dentro ou fora de um mundo do trabalho formalmente regulado.

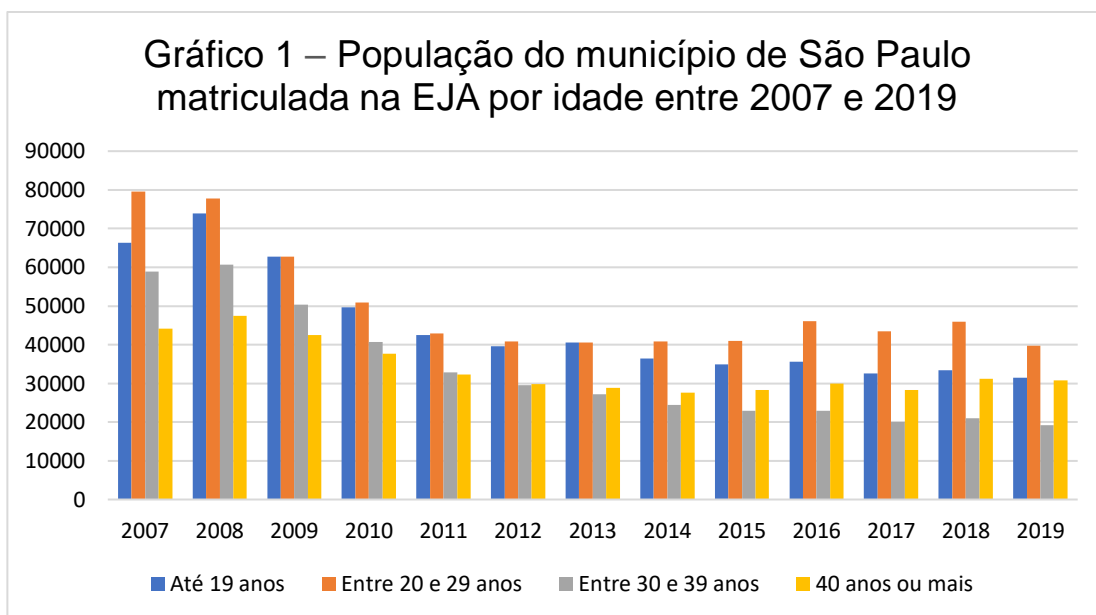
Trata-se de um trânsito permanente, para o qual não há nem mesmo uma construção de dados que o expresse. Esse trânsito envolve um engajamento de si, num constante aproveitar de acessos e oportunidades que se abrem na relação com o Estado, nas redes de sociabilidade locais, na igreja, nos empreendimentos familiares, nos circuitos ilegais. Distante de uma linearidade ou sentido unívoco na constituição de sua identidade profissional, o trabalhador periférico percorre diferentes atividades: por exemplo, ser metalúrgico, feirante, contador, ascensorista, para então trabalhar em uma cooperativa de marmiteix, fruto de um programa social de geração de emprego e renda (Abílio, 2005). Ser vendedor ambulante e motoboy ao mesmo tempo. Ser vigia, segurança, repositor em supermercado, técnico em telefonia para então virar entregador por aplicativo (Abílio, 2021). Trajetórias que exprimem modos de vida periféricos, feitos por esse constante aproveitar e gerenciar oportunidades quando muito pouco está garantido. (ABÍLIO; AMORIM; GROHMANN, 2021, p. 41-42)

Retomando os dados de Aliança Bike (2019) e Moraes, Oliveira e Accorsi (2019) a faixa etária do trabalhador uberizado que possivelmente é estudante pode ser encontrada na EJA. Sobre as características sociais dos estudantes dessa modalidade de ensino, foram organizados todos os dados disponibilizados na plataforma digital do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais⁶ (INEP), um intervalo entre 2007 e 2019, em quatro gráficos referentes à cidade de São Paulo⁷. As categorias utilizadas são: idade, sexo e raça/cor⁸.

⁶ Durante o período da pesquisa, os dados estatísticos do INEP estavam disponibilizados em um sítio que só continha o período de 2007 a 2019. Na data da publicação, os dados foram alocados em outro sítio com informações sobre outros anos.

⁷ Gráficos complementares, sobre a evolução da situação brasileira, estão disponíveis no Anexo I.

⁸ O INEP, seguindo as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não trabalha com gênero ou sexualidade e a categoria “indígena” não abrange a pluralidade étnica do Brasil.



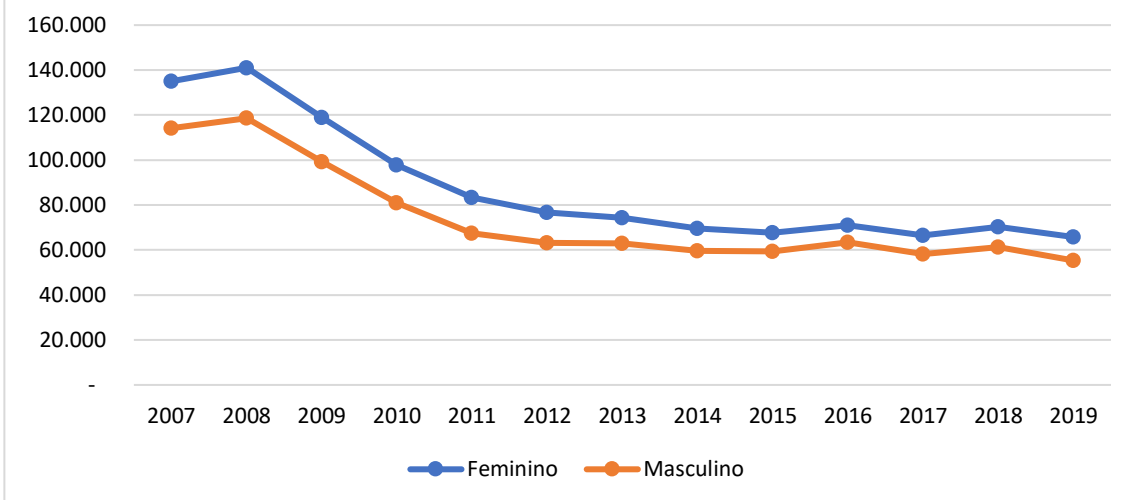
Fonte: INEP (2007 a 2019), elaborado pelo autor.

Os dados etários mostram uma queda significativa e constante dos estudantes entre 30 e 39 anos e daqueles com até 19 anos. A maior parte dos estudantes estão na faixa entre 20 e 29 anos e esse grupo também registrou queda, mas com pequenas oscilações, que variam para mais ou para menos no período. Há pouca variação na população acima de 40 anos que está matriculada na EJA entre 2011 e 2019

No ano de 2007, a EJA representava por volta de 8,75% do total de estudantes matriculados em todas as modalidades da educação básica⁹, enquanto em 2019 o número total passou a representar 4,5% do total de estudantes matriculados no município. Verificando os dados a nível nacional, a EJA representava quase 9,5% dos estudantes, enquanto em 2019, o número caiu para aproximadamente 6,8%. (conforme Anexo I)

⁹ A saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Técnica de nível médio, Educação Profissional – formação inicial continuada, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

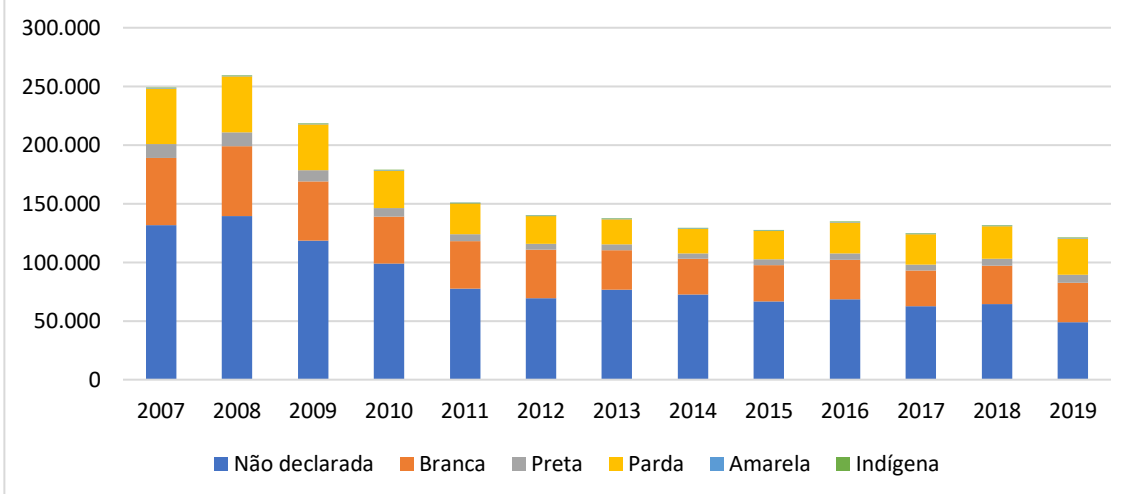
Gráfico 2 – População do município de São Paulo matriculada na EJA categorizada em sexo feminino e masculino entre 2007 e 2019



Fonte: INEP (2007 a 2019), elaborado pelo autor.

O Gráfico 2 compara a quantidade de matrículas na EJA pelas categorias de sexos feminino e masculino e vemos que no município de São Paulo persiste o número maior de mulheres apesar de uma aparente tendência de diminuição da disparidade entre ambos.

Gráfico 3 – População do município de São Paulo matriculada na EJA categorizada por "raça/cor" entre 2007 e 2019



Fonte: INEP (2007 a 2019) elaborado pelo autor.

O questionário do INEP foi elaborado para que a pessoa se identificasse da forma como compreende raça/cor. No Gráfico 3, é possível ver uma grande quantidade de “não declarados”, embora a autoidentificação tenha crescido no período. Isto não é exclusivo do município e se repete no Brasil como um todo. Cabe destacar que a autoidentificação por raça/cor pode representar significativas diferenças entre a expectativa social do indivíduo e sua relação com o saber, também direcionada ao mundo do trabalho.

Na cidade de São Paulo existem 215 unidades de escolas públicas que oferecem EJA do nível de ensino médio. É a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que majoritariamente oferece esse serviço e disponibiliza informações sobre essas escolas em seu sítio eletrônico. Esses dados públicos envolvem o nome das escolas, localização (bairro, rua, logradouro), informações de contato e diretoria de ensino.

Os dados estaduais foram confrontados com os disponibilizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reunidos no sítio chamado “Atlas Brasil”, que disponibiliza as dimensões do desenvolvimento humano feita pela organização internacional. Os últimos dados municipais disponíveis são de 2010.

A partir das informações sobre moradia e deslocamento para o trabalho dos ciclistas uberizados entrevistados pela Aliança Bike (2019, p. 15-16), foi possível identificar que maior parte dos trabalhadores residem em bairros periféricos, por isso acredita-se que estudem nas proximidades. A partir dessa premissa, foram localizadas 34 escolas estaduais que oferecem EJA e estão localizadas em bairros de IDHM médio, que compõem a periferia da cidade.

Dessas 34 escolas identificadas, 10 foram selecionadas por critério de proximidade e facilidade de deslocamento. Os contatos com todas as 10 unidades foram feitos por telefone com secretários, coordenadores e vice-diretores, perguntando sobre a possibilidade de realizar a pesquisa de campo.

Um dos profissionais alertou que não havia mais EJA, outro pediu para retomar contato em outro horário e não atendeu mais ao telefone e um terceiro pediu para

encaminhar o pedido por e-mail e não houve resposta. Das sete que restaram, foram selecionadas três que se mostraram disponíveis para acolher a pesquisa.

As três escolas foram visitadas pelo pesquisador nas duas primeiras semanas de novembro de 2021. No total, 101 estudantes responderam aos questionários, dos quais 22 assinalaram a possibilidade de participarem das entrevistas. Devido aos critérios de seleção, foram excluídos seis por terem trabalho fixo, três que alegaram não trabalhar e um aposentado.

Restaram 12 possíveis entrevistados que se encaixavam no perfil mais próximo do uberizado e todos foram contatados, quatro deles não retornaram o contato, três esclareceram não trabalharem em empregos uberizados, três não possuíam tempo disponível por se desdobrarem entre trabalho e escola, restando dois que foram entrevistados¹⁰.

Ambos os estudantes entrevistados afirmaram nervosismo ao precisarem falar, frisaram problemas de dicção e organização do pensamento para responderem a perguntas ou elaborar frases. Uma das entrevistas foi feita por escrito, através de troca de mensagens pelo telefone celular a pedindo da participante. A outra entrevista ocorreu presencialmente, em sala de aula vazia disponibilizada pela escola fora do horário de aula. Ela foi gravada por aplicativo instalado no telefone celular do pesquisador para ser posteriormente transcrita manualmente.

2.2 Sobre as perguntas do questionário e da entrevista

Tomando por base a teoria da relação com o saber, o levantamento bibliográfico e o objeto pesquisado, foram criadas 7 questões para identificar características sociais da vida dos sujeitos, que serão tratadas por 'Q', e 22 questões

¹⁰ Durante o maior período da pesquisa, os estudantes de escolas públicas estavam em regime de ensino à distância devido à pandemia do coronavírus. As aulas voltaram presencialmente a partir do dia 18 de outubro de 2021 com o progresso da vacinação no mesmo ano.

relacionadas a teoria, as quais são denominadas 'A', 'B' e 'C' conforme sua ligação com aspectos da teoria.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, primeiro por questionário (ver Anexo II) com duas funções: 1) traçar o perfil geral do grupo maior de pesquisados e; 2) selecionar estudantes que também sejam trabalhadores uberizados para a entrevista. Depois com a realização de entrevistas encaminhadas a partir das questões dispostas no Anexo III.

O quadro abaixo apresenta as questões relacionadas a teoria organizadas pelos três eixos da relação com o saber discutidos por Charlot (2000): a) relações de saber; b) representações de saber e; c) desejo de saber. Os aspectos teóricos discutidos no capítulo um fundamentaram a elaboração de cada uma das questões.

Quadro 1 – Questões elaboradas a partir do conceito relações de saber

Conceito	Questão
A – Relações de saber	1. Os conteúdos escolares têm relação com seu trabalho? Como?
	1.1. E em outras situações, como resolver problemas do dia a dia ou se relacionar com outras pessoas? Como?
	2. Alguém te incentiva ou incentivou a estudar? Quem?
	3. Você faz algum curso fora da escola? Qual?
	4. Além dos assuntos escolares, você pesquisa ou estuda outras coisas?
	5. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, o que fez você estudar na EJA?
	6. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional, com o que você trabalha e com o que já trabalhou? Como é sua rotina de trabalho?
	7. Quando você pensa sobre seu trabalho, o que vem a sua cabeça?
8. Conte um pouco sobre sua história escolar, por que você estuda na EJA?	

Fonte: roteiro elaborado pelo autor com base em Charlot (2000).

Quadro 2 – Questões elaboradas a partir do conceito representação de saber

Conceito	Questão
B – Representação de saber	1. O que voltar a estudar na escola significou para você?
	1.1. Quais as características de um bom aluno?
	1.1.1. Você já foi ou é esse bom aluno?
	2. O que significa trabalhar para você?

Fonte: roteiro elaborado pelo autor com base em Charlot (2000).

Quadro 3 – Questões elaboradas a partir do conceito desejo de saber

Conceito	Questão
C – Desejo de saber	1. Algum conteúdo escolar te interessou muito? A ponto de fazer você ir atrás dele além do pedido pelos professores?
	1.1. Alguma outra coisa que a escola informou ou proporcionou te interessou? Como outros cursos, eventos, oportunidades etc.?
	2. Você gosta da escola?
	2.1. O que você mais gosta de fazer na sua vida?
	3. O que motivou você a voltar a estudar na escola?
	4. Há algo que você goste de estudar? O que? (Assuntos escolares ou não)
	4.1. Como os professores o/a incentiva a estudar? Conte uma situação marcante.
	5. Se você pudesse escolher, em que você gostaria de trabalhar?

Fonte: roteiro elaborado pelo autor com base em Charlot (2000).

A teoria de Charlot (2000) engloba um conjunto de conceitos que norteiam a pesquisa. Os termos “relações de saber”, “representações de saber”, “desejo de saber”, “mobilização”, “atividade” e “sentido” são as bases para reconhecer as múltiplas características e funções que a relação com o saber fornece. Outro aspecto fundamental que fundamenta sua teoria é a história individual, que compõe toda relação com o saber. Entretanto, há um conjunto de questões que dizem respeito puramente aos principais conceitos empregados pela teoria – relações, representações e desejo – como há também perguntas que dialogam com dois ou mais conceitos simultaneamente.

O bloco A engloba uma multiplicidade de relações que envolvem o saber, seja uma relação direta com conteúdos curriculares como versa a pergunta A.1 (Os conteúdos escolares têm relação com seu trabalho? Como?), ou indireta que posicionam o saber na relação social com os outros, como vemos em A.1.1 (E em outras situações, como resolver problemas do dia a dia ou se relacionar com outras pessoas? Como?), afinal “Cada um ocupa na sociedade uma posição, que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber” (CHARLOT, 2000, p. 85).

Por representação de saber entende-se um ou mais significados e sentidos que são dados a elementos das relações sociais que envolvem o saber, ou seja, é como o sujeito compreende e caracteriza figuras, seja o professor, a escola, o futuro, ou como está sendo pesquisado, o significado da escola na própria história, de si enquanto aluno, do trabalho.

Perguntar para uma pessoa se ela “deseja o saber” e obter uma resposta clara como “sim” ou “não” beira o impossível. Por isso, o bloco de perguntas C compreende relações nas quais o desejo é direcionado a um assunto ou objeto específico. As questões C.2 [Você gosta da escola? Por quê? (Alguma vez já sentiu gostar?)]; C.4 [O que você gosta de estudar? (Assuntos escolares ou não)] e; C.5 (Se você pudesse escolher, em que você gostaria de trabalhar?) tratam especificamente dos desejos nas relações de saber. As questões C.2 e C.4 em especial buscam identificar o prazer na relação com a escola e o conhecimento respectivamente.

Charlot (2000, p. 54-57) esclarece que os conceitos de “mobilização”, “atividade” e “sentido” são inerentes à relação com o saber. Não pretende que as questões se fechem estritamente na base de seus conceitos, elas podem englobar mais de uma ideia, pois na realidade social acontecem ao mesmo tempo e não se separam com clareza. Por exemplo, a pergunta C.1 (Algum conteúdo escolar te interessou muito? A ponto de fazer você ir atrás dele além do pedido pelos professores?), busca a mobilização do indivíduo, porém pode revelar o sentido que o conteúdo escolar adquiriu para ele.

A ideia de mobilização diz respeito a agir para algo, engajar-se em alguma coisa; as questões C.1 (Algum conteúdo escolar te interessou muito? A ponto de fazer você ir atrás dele além do pedido pelos professores?), C.1.1 (Alguma outra coisa que a escola informou ou proporcionou te interessou? Como outros cursos, eventos, oportunidades etc.? O que?) buscam mapear a mobilização dos estudantes, as razões, “os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Apesar da mobilização surgir da subjetividade do indivíduo, não se exclui o papel o mundo social – família, amigos, professores, mas também a cultura, o mercado de trabalho etc. – em inculcar nos sujeitos perspectivas e manutenção dessas perspectivas para que este se mobilize, portanto, a ideia de motivação deve ser considerada pertinente e se faz presente nas questões A.2 (Alguém te incentiva ou incentivou a estudar? Quem?), C.3 (O que motivou você a voltar a estudar na escola?) e C.4.1 (Como os professores o/a incentiva a estudar? Conte uma situação marcante.).

Para verificar a atividade dos sujeitos frente a educação e ao trabalho foram compostas perguntas diretas A.3 (Você faz algum curso fora da escola? Qual?), A.4 (Além dos assuntos escolares, você pesquisa ou estuda outras coisas?), mais a questão abrangente C.2.1 (O que você mais gosta de fazer na sua vida?), que verifica as atividades desejantes praticadas.

Enfim, as questões que tratam sobre sentido presente nas diferentes relações com o saber dos sujeitos são um conjunto maior, pois é o objeto imediato da

investigação: como o trabalho dá sentido ao saber escolar. O conceito de sentido diz respeito ao valor que se dá a algo, seja um objeto, uma meta, um motivo; ele se modifica conforme a história dos sujeitos evolui; ele é responsável por promover a atividade e; é o desejo do indivíduo. (CHARLOT, 2000, p. 56-57). Todas as questões do bloco B – representações de saber – dizem respeito ao sentido dado pelo sujeito a suas relações, inclusive com si mesmos.

Para tanto, as perguntas envolvendo sentido são: A.1 (Os conteúdos escolares têm relação com seu trabalho? Como?); A.1.1 (E em outras situações, como resolver problemas do dia a dia ou se relacionar com outras pessoas? Como?); A.7 (Quando você pensa sobre seu trabalho, o que vem a sua cabeça?) B.1 (1. O que voltar a estudar na escola significou para você?); B.1.1 (Quais as características de um bom aluno?); B.1.1.1 (Você já foi ou é esse bom aluno?) e; B.2 (O que significa trabalhar para você?).

A história dos sujeitos é um fundamento da investigação, pois é a base que constitui as relações de saber desde o nascimento. São elas: A.5 (Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, o que fez você estudar na EJA?); A.6 (Conte um pouco sobre sua trajetória profissional, com o que você trabalha e com o que já trabalhou? Como é sua rotina de trabalho?) pode ser confundida com a pergunta e; A.8 (Conte um pouco sobre sua história escolar, por que você estuda na EJA?). É na história que são posicionadas as mudanças de sentido e significado, que permite a aprendizagem, na qual as relações sociais estão inseridas do ponto de vista do sujeito sem determinações conceituais *a priori*.

Para identificar os processos que estruturam as histórias escolares, não podemos partir de variáveis consideradas em princípio como pertinentes: o que está em questão é precisamente saber quais variáveis são pertinentes para dar conta do que se passa numa situação ou numa história escolar. (CHARLOT, 1996, p. 51)

A história escolar é expandida e associada à história profissional para investigar como se relacionam na vida dos sujeitos. Não se pede que eles façam essa associação, pois poderia criar um viés de correspondência não necessariamente real

do ponto de vista do indivíduo. A não-associação entre escola e trabalho na história particular também é um dado importante; esse tipo de dado dificilmente seria colhido somente com questionário.

Outro ponto sobre as questões acerca das histórias escolar e profissional estarem ligadas a “relações de saber”. A intenção da pesquisa diz respeito a compreender essa associação que se desenvolve em um mundo socialmente estabelecido: “Assume a forma de ferramentas e máquinas, de dispositivos, estruturas, instituições, organizações, divisão do trabalho, etc. [...] e é a apropriação desse mundo estruturado por relações sociais que ele empreende.” (CHARLOT, 2000, p. 85).

Poder-se-ia perguntar a história dos desejos ou representações, “O que você queria ser quando crescer quando tinha dez anos?” seria uma pergunta que englobaria essas duas esferas na história do sujeito, mas também diria mais respeito a um tipo de representação do que vale a pena ser desejável no futuro do que sobre a realidade que compõe a vida dos indivíduos limitados socialmente.

Um último ponto precisa ser esclarecido sobre as perguntas sobre a história dos sujeitos. A pergunta A.5 (Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, o que fez você estudar na EJA?) pode ser confundida com a pergunta A.8 (Conte um pouco sobre sua história escolar, por que você estuda na EJA?), pois ambas tratam sobre a história escolar, porém uma está colocada na entrevista e outra no questionário respectivamente. Enquanto a primeira tem a função de aprofundar a história de vida particular, a segunda tem a função de realizar a primeira aproximação.

As questões passaram por pré-testes para verificar a correta compreensão. Algumas mudanças foram feitas, sendo que a mais significativa criou as questões A.3 (Você faz algum curso fora da escola? Qual?) e A.4 (Além dos assuntos escolares, você pesquisa ou estuda outras coisas?). Originalmente seria somente uma questão – Você estuda fora da escolar? Quais atividades você faz? – o que, na visão dos sujeitos que responderam o pré-teste, compreendia cursos vinculados a outras instituições e não uma ideia mais ampla de aprendizagem.

No geral, as questões foram criadas a partir da hipótese de que os estudantes são mobilizados a irem para a escola para melhorarem seus currículos e, como consequência, pudessem conquistar melhores empregos. Porém, pesquisas como as de Canto (2009), Cruz (2011) e Rosa (2016) indicam que os motivos que mobilizam os jovens a estudar são muito mais amplos e ultrapassam o desejo pela mobilidade social, embora esse seja um fator recorrente.

3 Análise das relações com o saber e com o trabalho

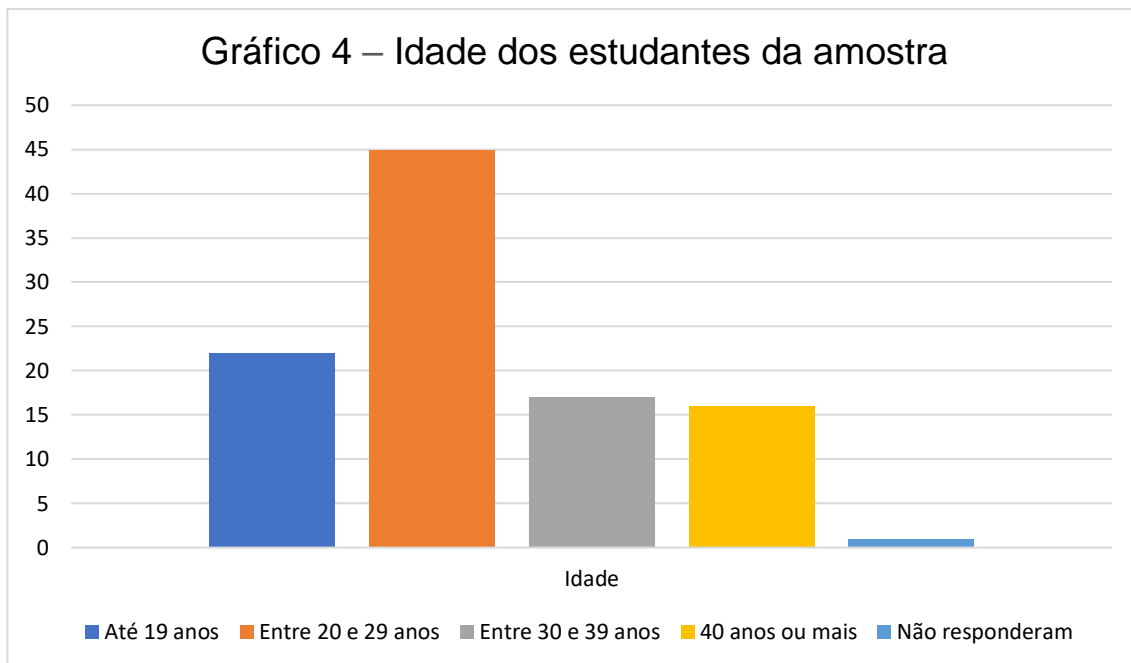
Este capítulo conta com a apresentação e análise dos dados coletados. A primeira parte visa o caráter quantitativo da amostra: foram 101 questionários respondidos com perguntas para desenhar as características sociais e questões passíveis de análise geral sobre a relação com o saber.

O subitem subsequente refere-se a análise das entrevistas que aprofundam a relação com o saber estabelecida nos conceitos de desejo, representação, relações, mobilização, atividade e sentido. Realizaram-se duas entrevistas, sendo uma oral em espaço cedido por uma das três escolas e outra por escrito mediante troca de mensagens entre o pesquisador e o entrevistado.

3.1 Questionários

Conforme explicado no capítulo dois, o questionário contém nove perguntas, sendo as sete primeiras referentes a aspectos sociais dos entrevistados e as duas últimas relacionadas à teoria, focando na relação entre trabalho e educação. A hipótese que norteia a pesquisa é a de que a maior preocupação dos estudantes é que a escola forneça ganhos para se posicionarem melhor no mercado de trabalho, porém buscou-se organizar questões que permitissem aos estudantes contar mais sobre suas perspectivas frente suas realidades.

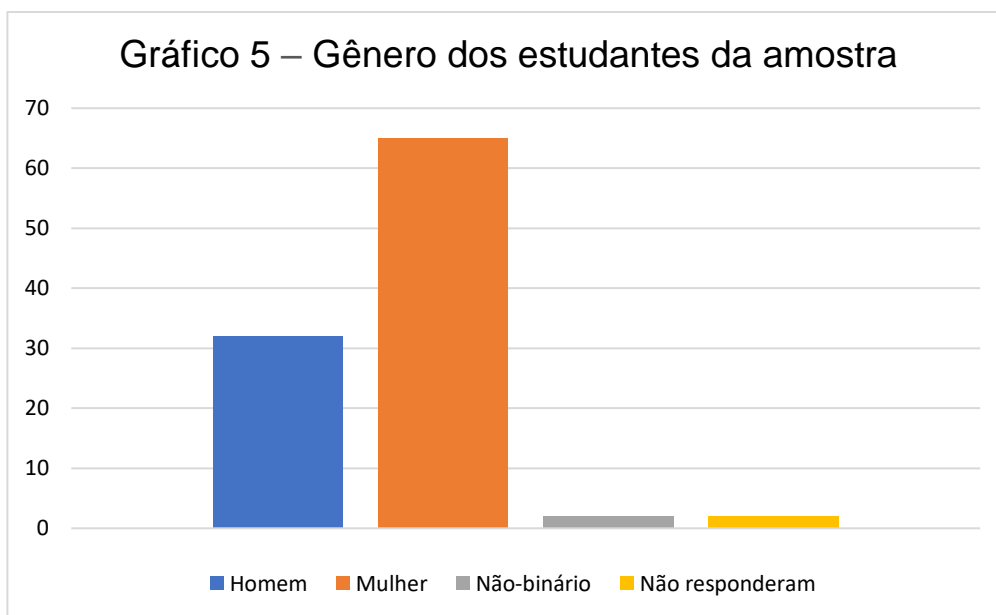
Os três gráficos a seguir são referentes a idade, gênero e raça/etnia seguindo os dados levantados e disponibilizados pelo INEP. Além das características sociais oferecidas pelo INEP, foram perguntadas as cidades e estados de origem, nível escolar dos pais, se trabalham e com o quê.



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

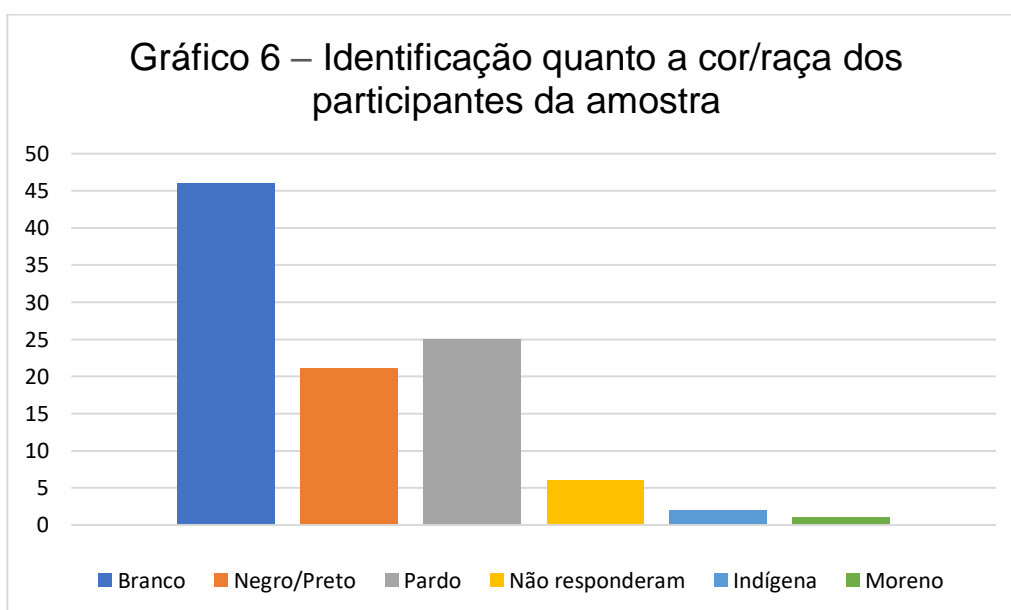
Prevalece na amostra maioria de estudantes entre 20 e 29 anos de idade (45 no total), em segundo lugar estudantes de até 19 anos de idade (22 no total) e na sequência entre 30 e 39 (17 estudantes) e acima dos 40 anos (16 estudantes). Configuração distinta dos dados do INEP, na qual 40 anos ou mais é a terceira maior categoria e a aqueles entre 30 e 39 anos representa a menor quantidade de estudantes.

O aspecto mais destoante está na proporção das categorias até 19 anos, aproximadamente 22% da amostra, e entre 20 e 29 anos, quase 45% do total. Em 2019, até 19 anos era a maior categoria etária na EJA brasileira (37,5%) e a nível de São Paulo eram 26%. No Brasil, os estudantes da EJA entre 20 e 29 anos, em 2019 eram aproximadamente 36% e em São Paulo 32,7%. Destaca-se também que não houve nenhum respondente abaixo de 18 anos na amostra. Um estudante não declarou sua idade.



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

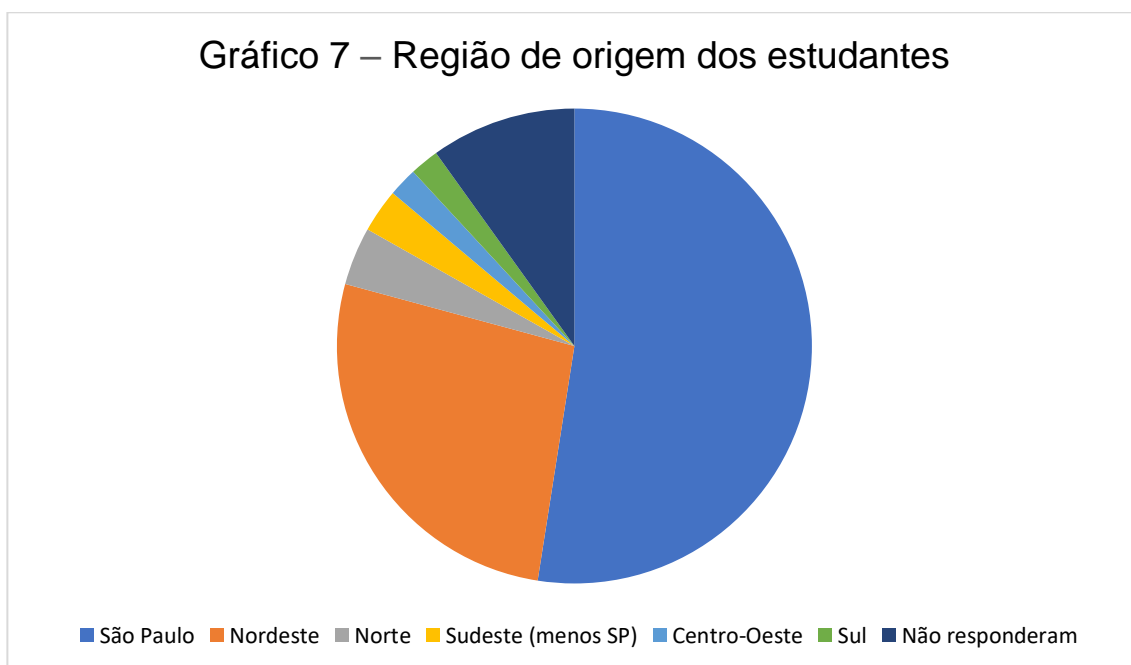
Ao serem perguntados sobre como se definem quanto a gênero, 65 estudantes responderam se identificar como mulher, 32 como homem, 2 como não-binário e 2 não responderam à questão. Na amostra coletada há uma grande diferença se comparado com a EJA Brasil ou EJA de São Paulo, nos quais a quantidade de homens e mulheres são aproximadas e só há essas possibilidades de resposta, de modo que não existem não-binários ou outros gêneros.



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

Enquanto em 2019 a maioria dos estudantes não tinham raça/cor declarada nos dados do INEP, na amostra por volta de 6% não responderam quando questionados como se identificam nesse aspecto. Também, diferente dos dados do Brasil e de São Paulo, brancos são maioria na amostra. Duas pessoas responderam ser indígenas e uma morena, o que não foi agrupado em outras categorias.

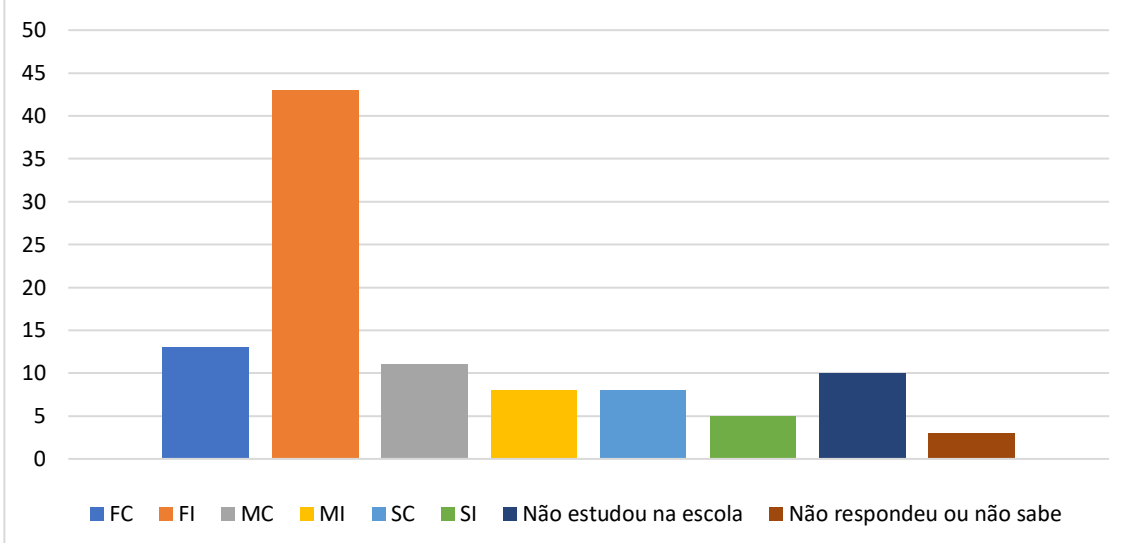
Foi pedido para identificarem cidade e estado de nascimento, alguns estudantes indicaram somente a cidade e outros somente o estado, os dados foram agrupados por região devido à alta variedade de respostas, também se separou São Paulo (SP) do restante do sudeste, pois somente 3 estudantes eram de outros estados dessa região, conforme mostra o gráfico a seguir.



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

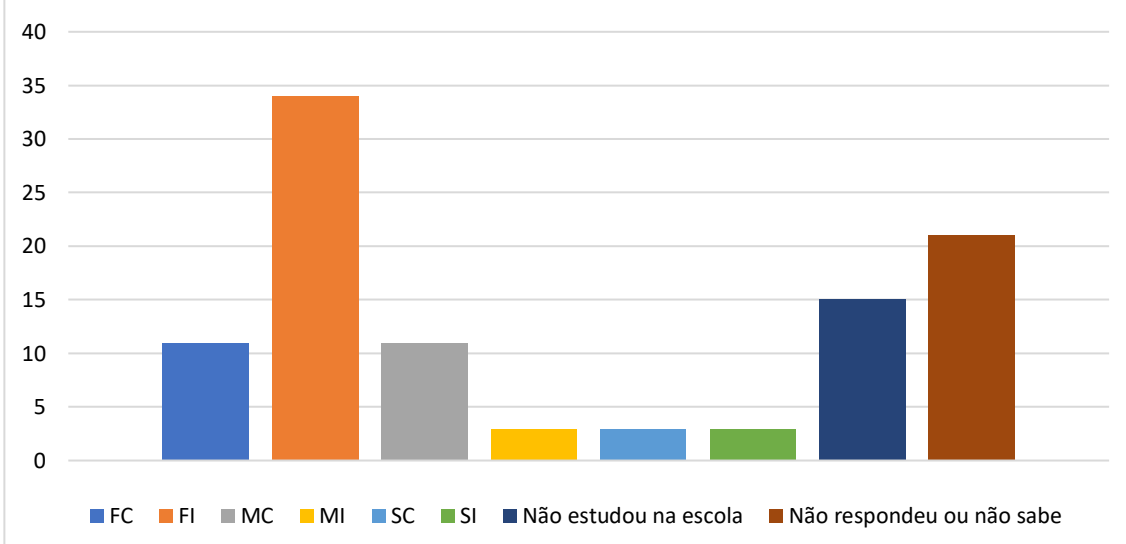
Quanto ao nível escolar dos pais, foi revelado que a maioria dos estudantes da EJA possuem um ou os dois pais que não concluíram o ensino fundamental, poucos pais ou mães começaram ou concluíram o ensino médio ou o nível superior.

Gráfico 8 – Nível escolar das mães dos estudantes da amostra⁹



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

Gráfico 9 – Nível escolar dos pais dos estudantes da amostra⁹



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor¹¹.

¹¹ Siglas dos gráficos 8 e 9: Ensino fundamental completo (FC), Ensino fundamental incompleto (FI), Ensino médio completo (MC), Ensino médio incompleto (MI), Ensino superior completo (SC), Ensino superior incompleto (SI).

Comparando os gráficos 7 e 8 nota-se o grande número de respostas nas categorias “não estudou na escola” ou “não respondeu ou não sabe” quando perguntado sobre o nível escolar do pai. Somente 3 estudantes não responderam ou não souberam responder sobre suas mães, enquanto 21 não responderam sobre o nível escolar de seus pais. Também, 15 pais não estudaram na escola, 50% a mais de mães que não o fizeram. Verifica-se também que há mais mães que pais que estiveram no ensino médio ou superior.

Há aqui duas hipóteses que surgem e poderiam ser desenvolvidas em outras pesquisas para compreender o real problema: 1) os pais dos estudantes da EJA se escolarizam menos que as mães ou; 2) existe uma ausência dos pais na vida dos filhos, o que contribui para o desconhecimento sobre o nível de escolaridade.

Ao serem perguntados se trabalham ou não, 87 responderam que sim, 13 afirmaram que não e 1 participante deixou de responder. Sobre a profissão que exercem, 82 descreveram os cargos, 18 ou não responderam ou somente apresentaram o ramo da empresa que trabalham e um participante é aposentado. O quadro 4 a seguir expõe os ofícios mais recorrentes dentre os 49 tipos que foram apresentados nas respostas dos questionários.

Quadro 4 – Quantidade de estudantes por tipo de trabalho que exercem

Tipo de trabalho	Número de estudantes
Bicos	10
Trabalho doméstico	8
Autônomo	5
Barbeiro/Cabelereiro	5
Entregador	4
Auxiliar de limpeza/Faxineiro	4

Tipo de trabalho	Número de estudantes
Operador de máquinas	3
Auxiliar de cozinha	3
Empreendedor	3
Atendente	3
Auxiliar de transportes	3
Vendedor	3
Babá/Cuidador	3
Manicure/Maquiador	3
Outros	24

Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

Na amostra destaca-se a quantidade de trabalhadores sem vínculo empregatício, são 18 (fazem bicos, são autônomos ou empreendedores), além de outros profissionais que não fizeram essa menção no formulário, mas exercem sua profissão autonomamente como foi descoberto no caso dos dois entrevistados. Dos cinco autônomos, um explicitou trabalhar como manicure e outro como confeitoiro.

Dos dez estudantes que fazem bicos, dois discriminaram que tipo de bicos exercem, um como auxiliar de transportes e outro em padaria, este segundo também trabalha como cuidador. Outros três exercem bicos e uma profissão paralela, um é empreendedor, um faxineiro e outro é pedreiro e entregador simultaneamente.

Também se deve destacar os ramos que trabalham para que seja verificada a informalidade que existe nos mesmos: oito trabalham no ramo da estética, são cabelereiros, barbeiros, manicures ou maquiadores; sete trabalham com limpeza e cuidados, são auxiliares de limpeza, faxineiros, cuidadores e babás. Como Abílio

(2020, p. 122) explica, esses trabalhos são histórica e predominantemente exercidos por mulheres periféricas, não são considerados profissões e ainda carecem de regulação adequada. Eles também são a raiz da uberização, ou melhor, se misturam com a mesmo, ao mesmo tempo que já estabeleciam o trabalho informal sob demanda, se atualizam para o espaço dos aplicativos digitais.

As duas últimas questões trataram sobre a relação com o saber que os indivíduos estabelecem na EJA, esperava-se que os desejos entorno da escola fossem esclarecidos na pergunta 9 e que a história das relações fosse exposta na pergunta 10, porém ambas se confundiram para boa parte dos estudantes ou eles não quiseram responder sobre suas histórias escolares, prevalecendo o desejo que os motiva a estudar na escola. Por um lado, a pergunta 10 também revelou uma quantidade relevante de estudantes que desejam cursar o ensino superior, o que não estava entre as alternativas na questão 9. Por outro lado, criou-se um espaço a ser aprofundado sobre a relação com o saber e as histórias que fazem os estudantes a cursarem a EJA.

O quadro a seguir expõe as razões que os estudantes expuseram sobre o estudar, isto é, os fenômenos que incentivam a mobilização dos estudantes a cursarem a EJA.

Quadro 5– Mobilização e desejos dos estudantes da amostra

Fenômeno que mobiliza a estudar na EJA	Número de estudantes
Maiores oportunidades no mercado de trabalho	66
Obter o certificado de conclusão do ensino básico	37
Pretendo ingressar em uma faculdade	12
Gosto de aprender	11
Familiares ou amigos me incentivam	8
Pretendo ingressar em um curso técnico	1
Estou auxiliando familiares nos estudos	1
Necessidade	1

Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

É importante diferenciar mobilização e desejo no caso antes de analisá-lo. Mobilização são fenômenos de engajamento, de atuação sobre determinada circunstância, o que pode ou não estar atrelado a desejos; o desejo pode ou não ser um motivo para mobilização. Já o desejo é uma espécie de motivação vinculada aos significados e sentidos individuais e criados socialmente, ele impulsiona uma mobilização do sujeito.

“Estou auxiliando um familiar nos estudos” não é necessariamente um desejo e “necessidade” é outra espécie de motivação que acontece paralelamente ao desejo. “Familiares ou amigos me incentivaram” pode ou não envolver desejo, mas é sempre um motivo para o engajamento do sujeito em algo, nesse caso, na escola.

Onze estudantes expressaram aspectos relacionados ao desejo de saber, a grande maioria possui o desejo de finalizar o curso atrelado a expectativa de ser mais

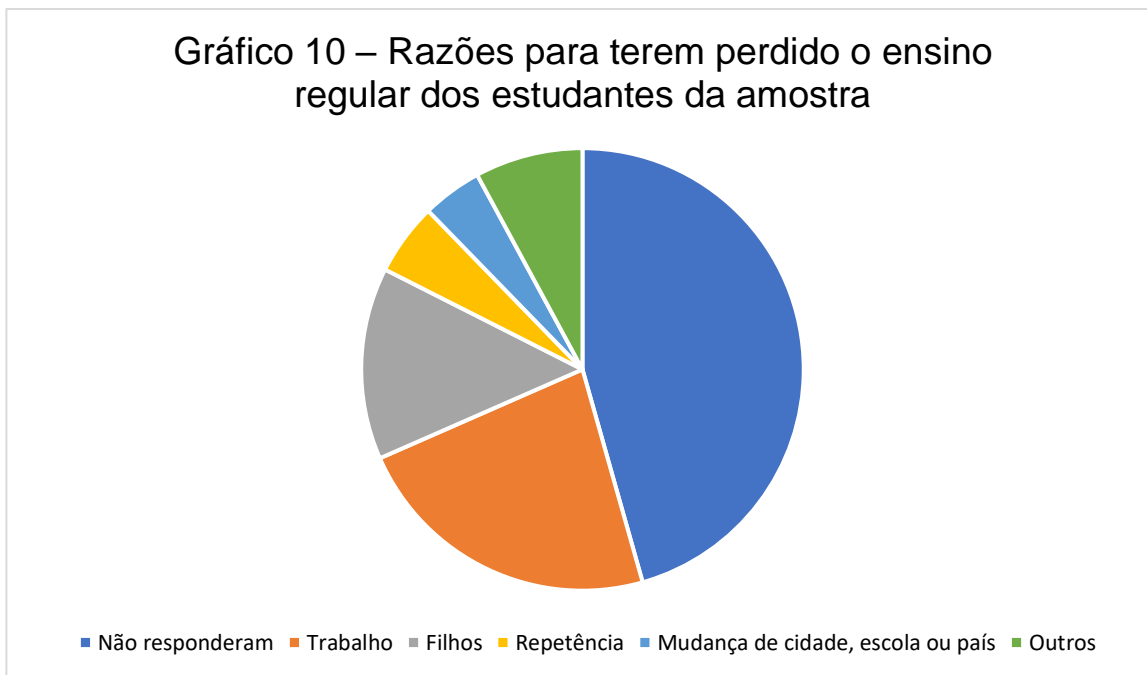
bem colocado perante o mercado de trabalho, confirmando a hipótese de que o mercado de trabalho é um dos objetivos daqueles que voltaram a estudar na EJA, o que corrobora os trabalhos analisados no levantamento bibliográfico.

Obter o certificado de conclusão do ensino básico foi assinalado em 37 respostas, o que indica que alguns estudantes só desejam completar sua escolarização sem que o sentido para essa mobilização esteja claramente definido, ou que eles desejassem externalizá-lo no questionário. Aconselha-se que uma pesquisa mais longa acompanhe os estudantes por mais tempo para compreender a relação entre sentido e mobilização quando o objetivo é finalizar o ensino básico.

Ingressar em uma faculdade ou em um curso técnico é um desejo manifestado por 13 estudantes. Duas hipóteses para esses desejos podem ser avaliadas em outras pesquisas: 1) a expectativa por melhores classificações no mercado de trabalho recai no ensino superior ou; 2) os estudantes desejam cultivar seus saberes a uma área do conhecimento que mais tem sentido para eles.

Nas entrevistas ambos os estudantes manifestaram aproximação com a segunda hipótese, um deseja estudar seu trabalho na área da estética e, simultaneamente, se interessa pelo conhecimento da psicologia e outro estudante se interessa pela atuação compelida pela área da saúde.

Gráfico 10 – Razões para terem perdido o ensino regular dos estudantes da amostra



Fonte: dados coletados e organizados pelo autor.

O gráfico acima apresenta as razões que os estudantes expuseram para não concluírem o ensino regular, o que os fez cursar a EJA no período da pesquisa. A maioria, como esclarecido anteriormente, não explicou este motivo, portanto foi considerado como se não tivesse respondido.

Em primeiro lugar, 26 precisavam trabalhar – e não conseguiam conciliar trabalho e escola; em segundo lugar, 16 estudantes deveriam cuidar dos filhos, todas do gênero feminino, entre elas oito arrazoaram a dificuldade de trabalhar e cuidar dos filhos no mesmo momento da vida; e em terceiro lugar, seis estudantes da amostra não concluíram o ensino regular por repetência. Entre outros motivos estão: a) problemas familiares (3); b) desistência (2); c) desmotivação (2); d) cuidar de familiares (1) e; e) a pandemia de 2020 impossibilitou os estudos (1).

3.2 Entrevistas

O presente subitem explora as duas entrevistas realizadas e traça as características de seus trabalhos, articula as falas deles com os conceitos da teoria da relação com o saber e estabelece paralelos com o mercado de trabalho no qual atuam e/ou almejam atuar. Vale saber que ambos estudam na mesma unidade escolar.

O estudante A é um homem negro de 19 anos. Ele passou três anos fora da escola por questões familiares e mudança de cidade. Quanto ao trabalho, até o preenchimento do questionário, ele exercia a profissão de trancista¹² e de reciclador (separando a coleta para reciclagem), mas afirmou trabalhar em outros ofícios anteriormente. Ao fazer a entrevista, o estudante A já não trabalhava mais com reciclagem. Sua entrevista foi feita na unidade escolar onde estuda na EJA noturna.

A estudante B é uma mulher parda de 18 anos. Ela ficou dois anos fora da escola para cuidar de familiares, mudou de cidade e estado e não conseguiu vaga no ensino regular, sendo direcionada para a EJA a fim de concluir o ensino médio. Até sua entrevista, só exerceu uma profissão remunerada, a de manicure, um bico que faz por intermédio de sua mãe, além disso ela também faz trabalho doméstico dentro de casa. Essa entrevista foi realizada por troca de mensagens.

3.2.1 Trabalho autônomo e escola

Apesar de trabalharem com estética, ambos os estudantes se organizam, comunicam e conciliam o trabalho com a escola de forma diferente. Isso acontece através da autonomia e da flexibilidade que tais tipos de trabalho possuem, mas que ainda assim não permitem total controle do tempo de atuação pelo trabalhador.

¹² Por trancista entende-se o trabalho de cabelereiro especializado em procedimentos de colocação de tranças sintéticas prontas ou trançamento dos próprios cabelos da pessoa.

Estudar não parece ser uma necessidade para o Estudante A, mas ele deseja estar na escola ao máximo, por outro lado, trabalhar é uma necessidade. Para fazer os dois ao mesmo tempo ele precisou deixar o trabalho como trancista em determinado momento, pois a carga horária o impede de ir à escola, mesmo noturna. Ele trabalhava como reciclador, com carga horária fixa, para poder cursar a EJA.

Para ele, entretanto, o trabalho de trancista é mais satisfatório e desafiador e ele deseja continuar exercendo essa profissão. Ele elenca a possibilidade de trabalhar confortavelmente e decidir quando trabalhar, isto é, o trabalho autônomo é atrativo pelo controle que se tem sobre ele.

Pela forma, eu sinto que ao mesmo tempo que é mais difícil, é mais confortável. É dependendo da cliente que a gente pega, ela fala, não senta e coloca uma almofadinha no chão tudo humilde ali e dá pra ser trabalho ficar mais leve. Agora, você trabalhando na produção [reciclagem], você fica em pé. Em nenhum momento você vai sentar, você vai sentar é a hora que vê a hora de almoço. Tem uma hora que passou tão rápido.

Eu tinha que me organizar, tinha que me encaixar em um trabalho que dava pra estudar. A trança não tem essa possibilidade, porque ninguém quer acordar 5 e meia da manhã pra fazer, todo mundo quer fazer às 8 ou 9, então eu fico esse período todo até 5 e meia pra eu poder tomar um banho e vir pra escola não dá. Então descartei essa possibilidade de fazer trança. (ESTUDANTE A)

Para a segunda entrevistada, a vantagem de trabalhar como manicure e dona de casa está em poder ter controle do seu próprio tempo.

Eu sou autônoma, faço unha as vezes, mas a maioria do tempo eu cuido da casa.

Como passo a maioria do tempo em casa, se torna fácil. Faço o que tenho que fazer durante o dia, e às 18h30 vou pra escola. (ESTUDANTE B)

No que tange às empresas-aplicativos, nenhum dos dois tipos de trabalho possuem vínculo estrito para o serviço. No caso do primeiro entrevistado, ele explica

que utiliza os aplicativos para comunicação. Ele faz a propaganda de seu negócio e interage com seus clientes através das plataformas. No caso da Estudante B, quem faz o contato com clientes é sua mãe.

3.2.2 Relações sociais e relações de saber na EJA

São chamadas “relações de saber” qualquer relação que envolva o aprender. Como exemplo imediato, professor e aluno estabelecem uma relação de aprender institucionalizada assim como as relações entre adultos e crianças ou entre mestre e aprendiz também são relações de saber por conterem o fenômeno do aprender nelas. Por outro lado, há relações em que o saber está presente, mas não há relações de saber, como é o caso do empresário e seus funcionários: cada um possui saberes distintos e os aplicam, mesmo que em comum, em fazeres distintos; aqui não há aprender (CHARLOT, 2000, p. 85).

Além dessas relações diretas de saber, também foram investigadas outras relações sociais que dão suporte ao aprender ou à aplicação do saber. Isso engloba familiares, amigos e outras relações além das escolares. No caso dos dois estudantes entrevistados seus respectivos companheiros fornecem incentivo a estudar e, portanto, interferem em suas motivações. Não há relações de saber diretamente, mas a motivação é fator essencial para a manutenção das relações de saber.

Em ambas as entrevistas fica clara a valorização que os estudantes dão àqueles que são considerados “bons professores”. Sem entrar em questões de metodologia de ensino, os entrevistados afirmam que se sentem atraídos pelas matérias cujos professores desenvolvem o ensino de modo a despertar seu interesse. Para a Estudante B: “Gosto de física, é uma matéria bem explicativa (ou o professor que é bom mesmo) e se torna fácil”. Já o Estudante A:

É porque é diferente quando você faz uma coisa que você gosta. Tipo assim, aquele professor que tem a aula mais legal, é diferente, não

sei. Tem alguma coisa na aula que te chama atenção, é porque tem algumas coisas que... Hoje eu vim a amar matemática ou física. Antes eu não gostava, falava que não gostava. Geografia, não gostava, mas eu fazia e tirava umas boas notas, mas não gostava. Eu fazia porque sabia que minha obrigação era estudar e ter um bom resultado no final do ano, e o bom resultado era o passar. (ESTUDANTE A)

A relação com o professor é destacada pelos entrevistados como um mecanismo para a criação de prazer de aprender. Para o Estudante A, a importância de seus professores é tanta que ele se lembra das pessoas pelo que ensinaram. Porém, somente a relação com o professor em si parece não ser um componente forte o bastante para se criar desejo de saber. É preciso que a aprendizagem também faça sentido.

Para a Estudante B, biologia se tornou um interesse extraescolar “quando a professora ensinou que nem tudo foi feito inexplicavelmente por Deus”. Já, para o Estudante A, artes é uma matéria fraca, pois o “Pintar todo mundo sabe, eu queria que ele falasse alguma coisa sobre a arte. Pelo menos escrevesse o que era arte para mim, não sei.”

Em ambos os casos acontece a relação com o professor pode ser um fator importante na relação com o saber: uma oscilação positiva ou negativa do aprender dependente do conteúdo ensinado, perpassando também pelo educador.

No que tange o trabalho, os professores possuem um papel importante para indicar que a conclusão do ensino médio pode ampliar as possibilidades de acesso e progresso no mercado de trabalho. Segundo o Estudante A, isso acontece de forma indireta, quando o professor o inspira a uma profissão futura e ele salienta que a escola faz isso. Já a Estudante B explica que os professores mostram que o ensino é a “porta para tudo” e esse “futuro” significa o mercado de trabalho.

Sobre relações de saber em seus trabalhos, o Estudante A explicou que aprendeu a fazer tranças observando outras pessoas fazerem, mas ninguém nunca o ensinou. Por outro lado, quando há qualquer dificuldade ele recorre a internet para resolver seus problemas.

Em síntese, para os dois entrevistados, a única relação de saber para o estudante da EJA é com o professor e, enquanto trabalhadores autônomos, não há colegas de trabalho que ensinem o ofício, assim como esse saber profissional também não é algo ensinado pela escola. Entretanto, a relação de saber não depende somente da relação, mas do conteúdo, das representações e dos desejos entorno do saber. Mesmo não ensinando um ofício especificamente, a escola ensina que ter um trabalho é importante.

3.2.3 Sobre representações de saber e de trabalho na EJA

Os professores e a escola direcionam o sentido da educação para o mercado de trabalho, porém essa não é a única mensagem embutida na escolarização. A investigação das representações de saber mostrou que também parte do aluno o desejo por qualificação frente ao mercado de trabalho, mas o “bom trabalho” possui uma imagem mais ligada à liberdade do que a estabilidade ou altos cargos. As entrevistas mostraram que o símbolo trabalho não é unidimensional e varia conforme o tipo de trabalho e o interesse pelo mesmo.

Ambos os entrevistados concordam que trabalhar significa ganhar dinheiro para se sustentar. No entanto, para os dois, o trabalho não deveria ser o foco da vida, ainda que considerem a possibilidade de ser um meio de satisfação pessoal. Quando perguntados sobre o significado de trabalhar indicaram que:

Trabalhar é ótimo. Não era ruim. É aquela coisa, a produção é você tem que trabalhar. É produção, você pode ganhar como bom ou como ruim, basta seu esforço que você fazer ali. Ruim é um pouco isso. Trancista, eu acho uma forma melhor de trabalhar. É porque dentro de casa, onde seja, é melhor, bate um vento. Está longe de sujeira.

Ah, eu trabalho pra pagar meu aluguel, minhas contas. Eu trabalho pra ter dinheiro.

[...] Ter um professor que gostei e achar que ele tá me inspirando e chegar daqui 5 anos e falar “que trabalho tedioso”. Quero achar

alguma coisa que me encaixe, que seja minha outra metade da laranja, eu quero uma coisa mais assim. (ESTUDANTE A).

E,

Gratificante, por mais que tenha seus altos e baixos. Não dá pra agradar todo mundo.

Crescer mais e mais, porém não é isso que desejo pra minha vida.

Só almejo viver bem, independente de como seja. Penso no meu futuro, mas não penso em me desgastar tanto com isso. Quero crescer profissionalmente, mas não me apegar no trabalho. (ESTUDANTE B).

Na visão dos alunos, a boa escola é aquela que ensina, ou seja, onde o estudante consegue aprender. Além das questões do Quadro 2, representações sobre a escola também foram associadas às questões voltadas ao desejo de saber C.1.1¹³ e C.4.1¹⁴, do Quadro 3. Por um lado, para o Estudante A, a escola representa um lugar de convívio e inspiração, isto é, o estar na escola diz respeito não só a aprender os conteúdos escolares, mas a aprender a conviver em sociedade.

Sim, eu vejo que a escola educa sim, não que o professor diga: faz isso, arruma a forma de sentar. É mais porque tem outras pessoas ali, [...] comecei a ver as pessoas ao meu lado, vi pessoas que falavam educado, falavam muito obrigado, saíam e falavam tchau, sabe? Carinho, abraçando... Então eu vi que isso ali tinha uma coisa boa para eu aprender, então eu fui observando e hoje coloquei tudo em prática. (ESTUDANTE A)

Por outro lado, para a Estudante B: “A escola estadual não tem recursos suficientes para proporcionar algo, falta até professores” e os professores “Apenas falam do futuro, que vamos precisar pelo menos do básico.”, indagada se o futuro significava trabalho ou faculdade, a Estudante B responde: “Trabalho.”.

¹³ Alguma outra coisa que a escola informou ou proporcionou te interessou? Como outros cursos, eventos, oportunidades etc.? O que?

¹⁴ Como os professores o/a incentiva a estudar? Conte uma situação marcante.

Com base nas respostas, o papel da escola é interpretado de forma contraditória e isso acontece devido às condições objetivas e subjetivas que constroem e estruturam tanto a história quanto o desejo dos indivíduos. A aspiração por um trabalho não necessariamente passa pela escola, depende primeiro do que é considerado um bom trabalho.

A Estudante B destaca a diferença de ensino de quando estudava na região nordeste do Brasil. Para a entrevistada, todo o saber que ela detém foi aprendido lá, o que representa uma educação melhor. Quando feita a pergunta C.2¹⁵, sua resposta foi:

Gostava! Eu estudei no Nordeste, morei lá por 4 anos e achei o ensino muito bom! Diferente do daqui, que muitas escolas passam os alunos até sem saber ler.

Por ser uma escola humilde e com poucos recursos, tudo que sei hoje aprendi lá. Quando voltei pra SP, eu vi matéria que estudei no 5ºano, no 9ºano aqui. (ESTUDANTE B)

Sobre o que representa estudar na EJA, para o Estudante A significa fazer algo que ele gosta, pois ele afirma que sempre gostou de estudar e se sente bem em estar na escola:

Gosto sim de vir para a escola. [...] Eu acho que é o último ambiente que eu não me sinto que eu sou menos do que alguém.

Eu acho que a diferença é minha e do professor. [...] Ali ele está no momento dele de servir a profissão dele, e eu estou no momento meu de aprender, mas não que isso coloca ele maior que eu. (ESTUDANTE A)

A Estudante B, por sua vez, almeja concluir o ensino médio para obter melhores oportunidades de emprego: “estou focada no ano que vem que estarei com ensino médio completo, vai ficar mais fácil de arrumar um emprego.”.

¹⁵ Você gosta da escola? Por quê?

Quanto às representações de alunos, as respostas sobre o significado de um bom aluno (B.1.1¹⁶) tiveram sentido próximo. Para a Estudante B, o bom aluno é “Prestativo, atencioso e educado”, características quais ela diz ter, chama a atenção não haver menção sobre desempenho escolar. Já para o Estudante A, o bom aluno é “aquele que aprende, coloca uma boa coisa dentro de si.”.

O entrevistado explica que a boa nota não significa o bom aluno, pois não necessariamente se obtém uma nota melhor ao aprender. Na sequência, ele conta sua história até chegar a ser um bom aluno e foca na questão do comportamento:

[...] se alguma pessoa olhasse no meu histórico, veria que eu tenho alguns problemas de advertência, suspensão, sempre tive muito isso. Mas, aí no oitavo ano foi como se eu tivesse me acordado, [...] como se tivesse vindo pra minha realidade” (ESTUDANTE A)

Com isso é possível concluir que o sistema de significados entorno da escola varia conforme a história do estudante. Isso alimenta as contradições e a unificação tanto da cultura escolar quanto da relação que estabelecem com o saber. Como é possível identificar no caso da Estudante B, uma representação negativa da atual escola gera desinteresse e diminui seu desejo de saber. Para ela houve um momento que a escola representava o saber, mas agora estudar na EJA significa concluir o ensino médio, já que vislumbra um futuro com mais possibilidades de trabalho. A relação com o saber do Estudante A caminha em outra direção: a escola representa um local de sociabilidade, respeito e aprendizado.

3.2.4 Desejo de saber e de fazer

Desenvolver a pesquisa sobre o “desejo de saber” como um dos fundamentos teóricos se demonstrou desafiador pela complexidade conceitual que relaciona as representações e relações de saber, com os conceitos de atividade, mobilização,

¹⁶ Quais características fazem um bom aluno?

motivação e sentido. Charlot (2000, p. 81) explica que o prazer de aprender é um pré-requisito para o desejo de saber, isso insere o indivíduo em uma dinâmica processual em relação ao mundo – descobri-lo, apreendê-lo, interpretá-lo etc. – que se move pela sua história.

O prazer e o desejo acompanham isso, como é presente no relato da Estudante B: ela gostava de estudar e não gosta mais, pois a escola deixou de ter sentido, na medida em que ela não sente que a EJA ensina coisas novas. Assim, a relação com o saber estabelecida é de obrigação e não de prazer. Este se move para o artefato da certificação e o desejo é somente concluir o ensino médio.

Pode-se dizer que o desejo de saber não é algo abstrato, mas algo aplicável a realidade em movimento temporal. “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito ‘engajado’ no mundo [...] Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo [...]” (CHARLOT, 2000, p. 82).

Outro ponto referente ao desejo de saber está na delimitação dos efeitos de motivação e mobilização nas vidas dos entrevistados e qual papel o trabalho exerce sobre esses fenômenos. Pegando emprestada a diferença entre mobilização e motivação de Charlot:

A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000, p. 55)

É possível afirmar que o desejo coloca um valor no saber e, por extensão, na aplicação do saber, isto é, na mobilização do saber, como é no caso do trabalhar. A dificuldade de estabelecer uma ponte entre sentido e desejo em realizar certa atividade, seja aprender ou trabalhar, também reafirma a dificuldade de mobilização que o sujeito possui e transfere o significado para a motivação externa.

No caso da Estudante B, por exemplo, eventos de sua vida criaram motivação para ela desejar fazer curso técnico, ora de veterinária, ora de enfermagem. Acrescido a isso está seu desejo por um trabalho satisfatório, que não seja o centro de sua vida, aspirações que também servem como razões para mobilização na direção desse tipo de trabalho.

Eu quero fazer tec. [curso técnico] em enfermagem.

Na verdade, eu queria fazer tec. [curso técnico] em veterinária, porque teve um motivo. Meu cachorro teve parvovirose e faleceu, por falta de recursos, é tudo pago e ele precisava ficar internado.

Mas eu não achei faculdade próxima que tem isso, só a Uninove que tem tec. em enfermagem.

[O interesse] surgiu após a pandemia.

Após a pandemia foi porque eu fiquei a maioria do tempo em casa, e estava pensando muito em algo que ajudasse o próximo.
(ESTUDANTE B)

Os desejos do Estudante A em relação ao futuro são parecidos. Ele também busca um trabalho para se satisfazer profissionalmente e conciliar os estudos, no caso psicologia, uma área de interesse pessoal.

[...] eu queria começar a trabalhar na Embeleze, sabe? Seja do que fosse, mas teria que ser alguma profissão boa lá. Já tá tudo na minha cabeça como vai ser: quando eu terminar os estudos, vou querer fazer nada, quero ficar 1 ano parado sem fazer nada para ter certeza do que quero porque eu posso estar agindo pela emoção. [...] Eu quero fazer uma faculdade. Eu quero psicologia, mas ainda não pesquisei para saber. É psicologia, mas do quê? Aonde? O que faz? Eu não pesquisei isso. Acho que é isso, pelo menos é essa base na minha cabeça que eu tenho, vai passando o tempo aqui na escola, eu vou estudando e um dia vou saber se é isso mesmo

O desejo de saber para o Estudante A depende do sentido e do valor atribuídos por ele às matérias escolares. Isso também depende da relação com o professor, amigos, familiares etc., afinal, ambos os estudantes disseram sentir prazer em

aprender em situações que consideram os professores bons. Existe, contudo, receio de depender exclusivamente da motivação externa: o valor atribuído pode não ser o mesmo daquele exposto socialmente.

[...] na escola tudo bem eu gostar de algum professor ou professora e me inspirar nele, mas se eu não levar ele pra fora, assim, os conhecimentos dele que eu aprendi na sala de aula, pra fora, eu nunca vou poder ser alguém na vida porque, aqui na escola querer uma motivação e da porta pra fora, eu sei lá, desistir. (ENTREVISTADO A)

Na visão do mesmo entrevistado, é função da escola criar (e manter) motivação a estudar.

[...] sempre fui de querer coisas novas. É, sei lá, um ensinamento de escrever aqui, depois escrever diferente, eu sempre procurei isso. Isso é o que me chama atenção a querer aprender, a querer olhar, acho que é isso, a novidade. E a escola onde eu morava lá no bairro, lá eu acho que o ensinamento era um pouco fraco.

A forma de explicar, eu vejo que hoje em dia tem mais possibilidade de ser mais fácil do que antes. [...] um projeto que alguém tinha que ter inventado na escola para motivar mais os alunos. Não é aquela coisa de “ah, você não quer estudar então vou ligar pra sua mãe e você vai pra casa”, não... Eu acho que não é todo mundo, tem uns que vai bonzinho, tem uns que vai no grito, eu acho que cada um tem sua forma de... Eu acho que a escola tinha que abrir mais...

Eu não tenho uma palavra pra falar mais, como se tivesse mais motivação.

Para o Estudante A, no entanto, é claro o prazer que sente em exercer o ofício de trançista e que controle e valorização do próprio trabalho são recursos que servem como mobilizadores do desejo por essa atividade.

Como eu trabalho dia sim, dia não, eu tenho costume de ficar deitado, fazendo o que quer que seja. E a trança, como te falei, exige mais esforço. Se falar hoje pra mim e marcarmos para amanhã, eu preciso trabalhar meu psicológico, que amanhã vai ter um trabalho, que amanhã vai ter mais uma arte minha, com pessoas criticando, pessoas

elogiando, pessoas querendo saber quem que fez, “me ensina”, “tá lindo”, é esse tipo de coisa que me motiva, aí eu arraso.

Conclui-se que a dinâmica entre desejo e atividade passa pela mobilização e é a razão pela qual o sujeito age. Ela se faz presente tanto em relação ao saber quanto ao aplicar o saber. Através das falas dos estudantes, é possível verificar elementos que fortalecem ou desestimulam o desejo. Além disso, a razão para agir pode vir de outros indivíduos pela forma de motivação.

No que se refere ao saber, a escola aparece como fonte de motivação incapaz de criar mobilização nos alunos, isso depende mais da relação com o professor do que da instituição. Fora o saber escolar, boas oportunidades no mercado de trabalho aparecem como meta desejável para esses estudantes da EJA e, por consequência, a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio é visto como necessário.

Aqui vale um parágrafo final indicando que as análises das entrevistas deixam evidente a importância do aprofundamento dos dados que os questionários indicaram, mas que devido às possibilidades concretas de realização e finalização da pesquisa, não houve a possibilidade de entrevistar mais estudantes. Assim você indica (ou deixa a porta aberta para) novas pesquisas aprofundem os aspectos aqui analisados preliminarmente.

Pode retomar também que o levantamento bibliográfico indica poucos estudos sobre a relação trabalho uberizado e escolarização – e ainda mais especificamente não há pesquisas sobre isso na modalidade da EJA, ressaltando o caráter exploratório desse estudo.

Considerações finais

Esse estudo buscou compreender o sentido que estudantes-trabalhadores da cidade de São Paulo atribuem à escolarização. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que concentra estudantes que por diversos motivos não cursaram ou deixaram de cursar o ensino fundamental ou médio em seu período regular e por isso foi escolhida como objeto de pesquisa.

Inicialmente, foi necessário investigar o que se entende por trabalho uberizado e suas características. Pode-se dizer que existe a partir dos trabalhos informais costumeiros e normalizados em bairros periféricos da cidade de São Paulo. Esse é um dos tipos de trabalho acessíveis para uma quantidade significativa de pessoas, que precisa transitar de um ofício para outro constantemente e, por vezes, simultaneamente, para garantir uma renda mínima.

Podemos afirmar que o processo de uberização do trabalho é um fenômeno com raízes históricas. Imbuído da novidade de que empresas-aplicativos ligam o trabalhador autônomo prestador de serviço com o cliente, age como uma terceira parte dessa relação, lucrando por esse papel de meio de comunicação sem vínculos empregatício.

Esse processo se expande para diversos tipos de trabalho e classes sociais, gerando instabilidade em segmentos antes privilegiados pelas garantias do emprego formal. Ainda assim, em um país fundado no sistema escravocrata, cujos resquícios permanecem, com defasagem de produção para absorver toda a mão de obra, a informalidade parece abrir portas para garantir alguma renda. Deixa-se de ser desempregado para ser “trabalhador autônomo”.

Também deve-se considerar duas especificidades que a EJA apresenta e são relevantes à pesquisa: ela é um programa cujo objetivo inicial é a erradicação do analfabetismo em território brasileiro e uma quantidade relevante dos discentes também são trabalhadores, o que afeta a relação com o saber dos mesmos.

Ao falar em relação com o saber é preciso considerar três pressupostos para compreendê-la: 1) as relações sociais que envolvem o saber; 2) as representações que envolvem o saber e; 3) o desejo de saber. Estes três conceitos compõem relações vinculadas a uma dinâmica de mobilização, sentido e atividade dos sujeitos, é a forma que o indivíduo dá significado para uma ação que realiza.

Acreditava-se, enquanto hipótese, que o sentido da relação com o saber escolar era o trabalho, isto é, os estudantes que estavam fora da escola escolheram voltar com a expectativa de melhores oportunidades de emprego a partir da conquista do certificado de conclusão do ensino médio.

De fato, a hipótese foi confirmada através dos questionários e das entrevistas, instrumentos da coleta de dados. Dos 101 estudantes que responderam ao questionário, 66 deles afirmaram que estudar na EJA é mobilizado pelo mercado de trabalho. Além disso, os dois estudantes entrevistados também responderam positivamente que detém essa expectativa.

Entretanto, as entrevistas também demonstraram que a relação entre escola e trabalho não possui significado único e depende da perspectiva individual, composta pela história, pelas condições objetivas e pela subjetividade de cada sujeito, características que os torna únicos.

Além da motivação vinda do trabalho, ambos os entrevistados disseram ser incentivados por seus companheiros. Um dos entrevistados ainda explicou que estar na escola faz com que se sintam bem. Esses outros dois motivos revelam que o conjunto de relações nas quais os indivíduos estão inseridos também é um aspecto relevante para que a relação com o saber aconteça, ainda que essa rede não seja composta por relações de saber, conforme define Charlot (2013), no sentido de que uma parte ensina e outra aprende.

Quanto ao papel do trabalho na mobilização do jovem na direção do saber, é preciso explicar que para famílias e comunidades em bairros onde emprego não garante estabilidade e que a sobrevivência diária envolve um sistema paralelo ao

trabalho de gestão da vida, o processo de uberização garante uma gama de possibilidades de trabalho.

Apesar da informalidade e precarização do trabalho, a expectativa de “um bom trabalho” existe, no sentido de um trabalho que permita viver bem (financeiramente) e garanta um propósito na vida pessoal. Para um dos entrevistados o propósito representado é o prazer que sente em fazer aquilo que gosta e para outro o propósito está em ajudar a sociedade.

Para além da hipótese, a teoria permitiu identificar que as representações e os desejos de saber são os mais afetados pelo mercado de trabalho. A relação que predomina em sala de aula, com o professor, é um meio de comunicar o papel da escola como formadora para o trabalho.

Enquanto isso, é através das representações que se observa aspectos do trabalho ideal desejado pelos jovens. Aplicar o saber pode ser satisfatório, mas as condições de trabalho se sobressaem aos desejos. Nessa direção o sujeito se mobiliza para se relacionar com o saber, independentemente da satisfação com o trabalho.

Por fim, é possível dizer que discursos que impulsionam a forma escolar atual como meio de incentivo e formação de indivíduos autônomos, no sentido de independentes, estão sujeitos à antiga forma de trabalho informal que se expande através das empresas-aplicativos.

Referências bibliográficas

ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? *Estudos Avançados*, Campinas, n. 34, v. 98, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/VHXmNyKzQLzMyHbgcGMNNwv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 57, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/116484/64099>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ALIANÇA BIKE. *Pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativos*. São Paulo. 2019. 25 p. Disponível em: <https://aliancabike.org.br/wp-content/uploads/2020/04/relatorio_s2.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ANDRADE, S. dos S. O que fazer ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e158274.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017. 117 p.

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (org.) *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11-22.

APPLE, W. M. *Educação e poder*. Porto: Porto Editora, 1995. 273 p.

APPLE, W. M.; ZENK, C. Realidades americanas: pobreza, economia e educação. In: APPLE, W. M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 113-143.

BOUDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. 279 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014. 275 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2020*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

CALLEGARO, C. A. *Juventude(s) e sua escola: suas culturas em diálogo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 142 p.

CANTO, L. P. M. *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. 126 p.

CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5734>>. Acesso em: 11 maio 2022.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 157-191.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>>. Acesso em: 11 maio 2022.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 92 p.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/803/814>>. Acesso em: 11 maio 2022.

CHARLOT, B. Relação com o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.17-37, jul./dez, 2002.

COELHO, H. R. *Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência*, 2017. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2017. 356 p.

CRUZ, N. C. da. *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 252 p.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 128 p.

ENGUITA, M. F. *La educación em la encrucijada*. Madri: Fundación Santillana, 2016. 281 p.

FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S. O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e exploração da vida*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 347-361.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. da S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE*, Rio de Janeiro, v. 17, nov. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395176936>>. Acesso em: 11 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2007*. Brasília: Inep, 2008.

Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2008*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2009*. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2010*. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2011*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2013*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2014*. Brasília: Inep, 2015.

Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

KALLEBERG, A. L. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 69, fev. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092009000100002>>. Acesso em: 11 maio 2022.

MARTINEZ, L. da S.; SALVA, S. Os jovens e a relação com o saber: elementos para construção de uma pesquisa. *RELACult*, Foz do Iguaçu, v. 2, dez., 2016. Disponível

em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/258/110>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MORAES, C. S. V. *A relação educação e trabalho: desafios teóricos na construção de um pensamento crítico*. ANPEd, 2012.

MORAES, R. B. de S.; OLIVEIRA, M. A. G. de; ACCORSI, A. Uberização do trabalho: a percepção dos motoristas de transporte particular por aplicativo. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 647-681, dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21583/2447-4851.rbeo.2019.v6n3.216>>. Acesso em: 11 maio 2022.

MORAIS, R. C. *Trabalho, educação e regulação jurídica: formas contraditórias de subsunção do trabalho “informal” ao capital*. 2018 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 330 p.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 73-68

PRADO, M. A. B. do. *Encceja, avaliação e currículo de uma escola paulistana: uma análise crítica*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020). 113 p.

REIS, R. dos R. de. *Juventude e conhecimento escolar: um estudo sobre o (des)interesse*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 8, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/07.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ROCHEX, J-Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 637-650, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29832314>>. Acesso em: 11 maio 2022.

ROSA, S. M. M. *Reconhecimento de saberes no programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. 286 p.

SILVA, A. M. da. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas*, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. 395 p.

SILVA, J. C. de S. e. *As representações sociais de alunos do ensino médio: o contexto escolar sob o olhar do aluno*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2008. 182 p.

SOUZA, D. de O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciência & Saúde Coletiva*: Rio de Janeiro, v. 25, n. 6, p, jun. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11532020>>. Acesso em: 11 maio 2022.

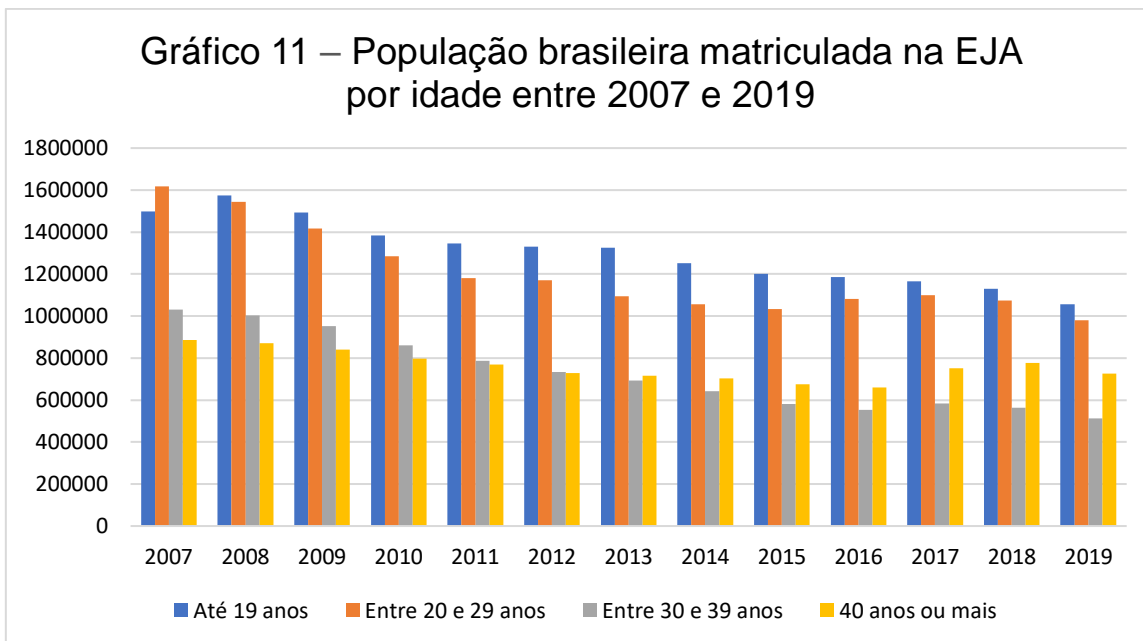
SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*: Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2007.

SOUZA, M. B. C. A. de. *Juventudes trabalhadoras, uberização e precarização da vida: contribuições para a terapia ocupacional no campo do trabalho*, 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, 2020. 197 p.

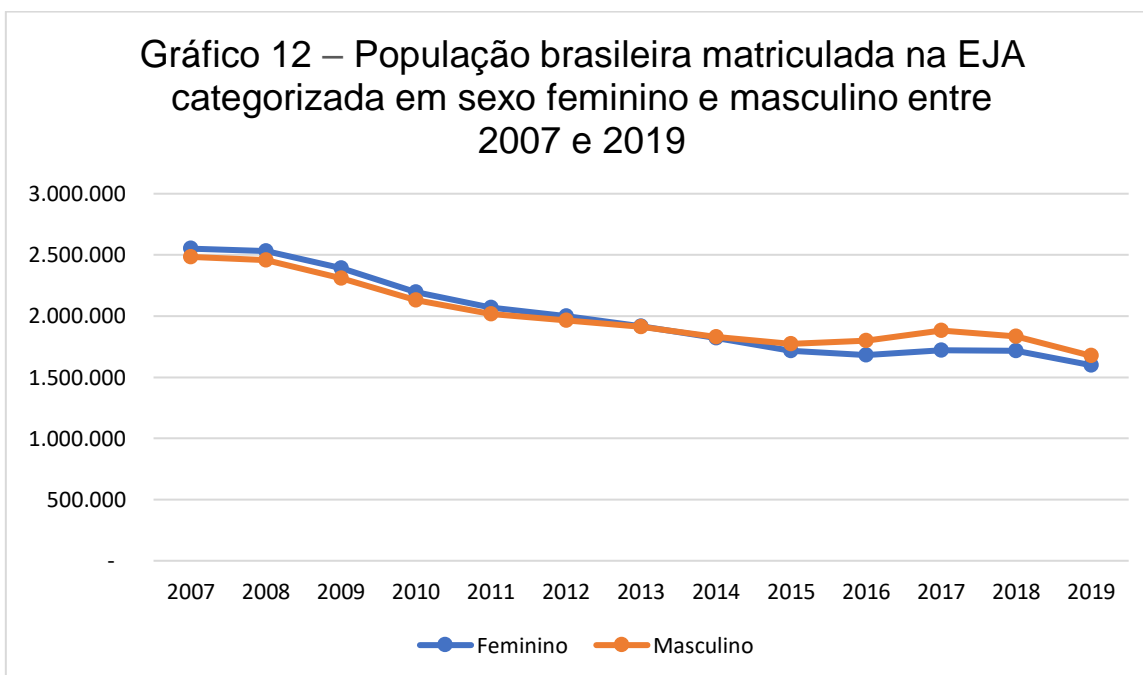
TENORIO, A. F. *Emancipação humana, pela via da escola, na sociedade de produção flexível: educação socialista e educação empreendedora*, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2017. 209 p.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artmed, 1991. 241 p.

Anexo I – Índices sociais sobre a EJA no Brasil

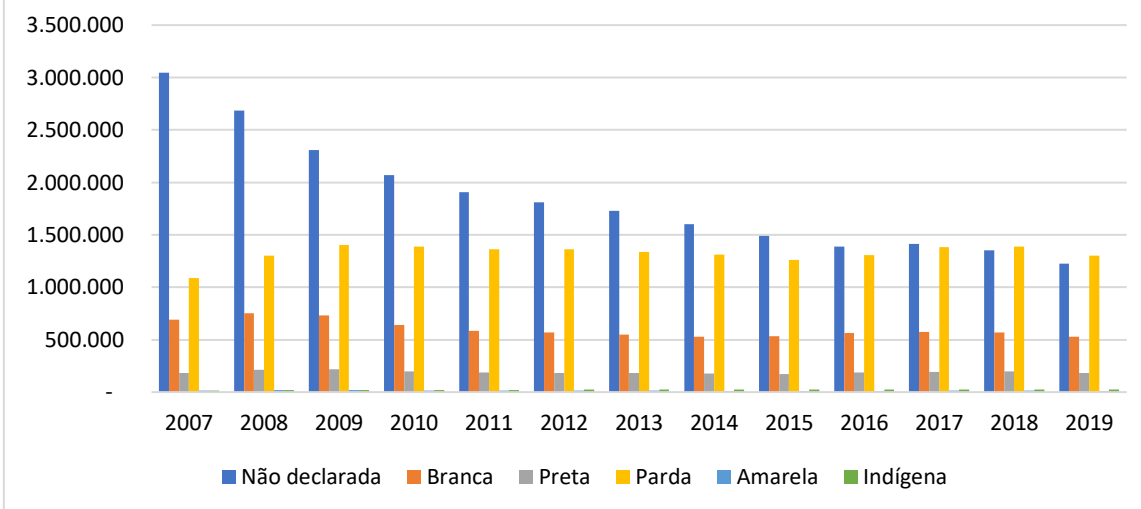


Fonte: INEP (2007 a 2019), elaborado pelo autor.



Fonte: INEP (2007 a 2019), elaborado pelo autor.

Gráfico 13 – População brasileira matriculada na EJA categorizada arbitrariamente por "raça/cor" entre 2007 e 2019



Fonte: INEP (2007 a 2019), elaborado pelo autor.

Anexo II – Questionário organizado na ordem de aplicação

(Q.1) 1. Qual sua idade?

(Q.2) 2. Qual seu gênero? (Ex: mulher, homem, sem gênero definido, entre outros)

(Q.3) 3. Como você se define quanto raça e/ou etnia? (Ex: branco, negro, indígena, entre outros)

(Q.4) 4. Qual o nível escolar da sua mãe?

- a) Não estudou na escola
- b) Ensino fundamental completo
- c) Ensino fundamental incompleto
- d) Ensino médio completo
- e) Ensino médio incompleto
- f) Ensino superior incompleto
- g) Ensino superior completo ou mais
- g) Não sei responder

(Q.5) 5. Qual o nível escolar do seu pai?

- a) Não estudou na escola
- b) Ensino fundamental completo
- c) Ensino fundamental incompleto

- d) Ensino médio completo
- e) Ensino médio incompleto
- f) Ensino superior incompleto
- g) Ensino superior completo ou mais
- g) Não sei responder

(Q.6) 6. Em qual cidade e estado você nasceu?

(Q.7) 7. Você trabalha? Se sim, o que você faz? (Considere também trabalho doméstico, bicos, voluntário, com aplicativos etc.)

(C.3) 8. O que motivou você a voltar a estudar na escola?

- a) Obter a certificação de conclusão
- b) Conseguir mais e/ou melhores oportunidades de emprego
- c) Familiares e/ou amigos me incentivaram
- d) Estudo para auxiliar familiares e/ou amigos
- e) Gosto de aprender
- f) Outros (descrever):

(A.8) 9. Conte um pouco sobre sua história escolar, por que você estuda na EJA?

Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa! Só há mais uma questão:

Para dar continuidade a esta pesquisa serão feitas entrevistas. Você estaria disposto a ser entrevistado pelo pesquisador?

a) Sim

b) Não

Caso tenha respondido sim, por favor, preencha o quadro abaixo:

Nome:
Telefone e/ou e-mail para contato:
Melhores dias e horários disponíveis (Ex: segunda, das 13h às 16h):

Anexo III – Entrevista organizada como foi desenvolvida

- (A.6)** 1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional, com o que você trabalha e com o que já trabalhou? Como é sua rotina de trabalho?
- (A.5)** 2. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, o que fez você estudar na EJA?
- (A.2)** 3. Alguém te incentiva ou incentivou a estudar? Quem?
- (A.3)** 4. Você faz algum curso fora da escola? Qual?
- (A.4)** 5. Além das atividades escolares, você pesquisa ou estuda outras coisas?
- (C.2)** 6. Você gosta da escola? Por quê?
- (B.1)** 7. Fale um pouco voltar a estudar na escola significou para você.
- (B.1.1)** 8. Quais características fazem um bom aluno?
- (B.1.1.1)** 9. Você já foi esse bom aluno?
- (C.4)** 10. Há algo que você goste de estudar? O que? (Assuntos escolares ou não)
- (C.1)** 11. Algum conteúdo escolar te interessou muito? A ponto de fazer você ir atrás dele além do pedido pelos professores?
- (C.1.1)** 12. Alguma outra coisa que a escola informou ou proporcionou te interessou? Como outros cursos, eventos, oportunidades etc.? O que?
- (C.4.1)** 13. Como os professores o/a incentiva a estudar? Conte uma situação marcante.
- (A.1)** 14. Os conteúdos escolares têm relação com seu trabalho? Como?
- (A.1.1)** 15. E em outras situações, como resolver problemas do dia a dia ou se relacionar com outras pessoas? Como?
- (B.2)** 16. O que significa trabalhar para você?
- (A.7)** 17. Quando você pensa sobre seu trabalho, o que vem a sua cabeça?

(C.5) 18. Se você pudesse escolher, em que você gostaria de trabalhar?

(C.2.1) 19. O que você mais gosta de fazer na sua vida?