

**O sucesso e o fracasso escolar sob o olhar dos alunos do curso de gestão de obras do Progest/Cefet-Mg****Success and school failure under the look of progest / Cefet-Mg works management course students**

DOI:10.34117/bjdv5n9-202

Recebimento dos originais: 14/08/2019

Aceitação para publicação: 27/09/2019

**Antônio de Pádua Nunes Tomasi**

Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Av. Amazonas, 7675 - Nova Gameleira 30510-000 - Belo Horizonte – Minas Gerais

E-mail: tomasi@uai.com.br

**Adriana do Carmo Silva Rocha Couto**

Faculdade de Ensino de Minas Gerais - FACEMG

Rua Padre Pedro Pinto, 1388 – Venda Nova 31615-310 – Belo Horizonte – Minas Gerais

E-mail: adrianarochacouto@gmail.com

**Carla Vanessa de Souza**

Faculdade de Ensino de Minas Gerais - FACEMG

Rua Padre Pedro Pinto, 1388 – Venda Nova 31615-310 – Belo Horizonte – Minas Gerais

E-mail: carlaboop.cv@gmail.com

**Isabel Helena Ferreira Avelar**

Faculdade de Ensino de Minas Gerais - FACEMG

Rua Padre Pedro Pinto, 1388 – Venda Nova 31615-310 – Belo Horizonte – Minas Gerais

E-mail: isabelhelenaavelar@gmail.com

**Pritcian dos Santos Nascimento**

Faculdade de Ensino de Minas Gerais - FACEMG

Rua Padre Pedro Pinto, 1388 – Venda Nova 31615-310 – Belo Horizonte – Minas Gerais

E-mail: pritician2@gmail.com

**RESUMO**

O setor da construção civil, assim como em outros países, possui grande importância econômica e social para o desenvolvimento do Brasil. O canteiro de obras da construção civil durante muito tempo foi e ainda é, em grande medida, a “escola” dos trabalhadores da construção civil, porque forma e qualifica os seus trabalhadores e isso a partir das suas próprias regras, princípios e valores. A formação e a qualificação do trabalhador, que eram construídas no cotidiano do canteiro de obras, tornaram-se, todavia, insuficientes para acompanhar as novas demandas dos processos produtivos do setor, sendo necessário repensar essa formação. Interessa aqui saber, se a escola contribui ou não para a inserção deste trabalhador no canteiro de obras. Para tentar responder à questão, partiu-se do pressuposto de que seria preciso conhecer as experiências individuais e sociais desses indivíduos, sua relação com a escola e com o trabalho, entendendo, assim, as relações que se estabelecem em cada contexto. Para

tanto, foram pesquisados operários da construção civil, alunos do curso de Gestão de Obra oferecido pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST), grupo de pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), das turmas do segundo semestre de 2016 e primeiro e segundo semestre de 2017.

**Palavras-chave:** Construção Civil. Trabalhador. Escola. Fracasso Escolar.

## **ABSTRACT**

The construction sector, as in other countries, has great economic and social importance for the development of Brazil. The construction site for a long time was and still is, to a large extent, the “school” of construction workers because it trains and qualifies its workers based on its own rules, principles and values. The training and qualification of the worker, which were built in the daily life of the construction site, however, became insufficient to keep up with the new demands of the productive processes of the sector, being necessary to rethink this formation. It is interesting here to know whether or not the school contributes to the insertion of this worker in the construction site. To try to answer the question, it was assumed that it would be necessary to know the individual and social experiences of these individuals, their relationship with school and work, thus understanding the relationships that are established in each context. For this, were surveyed construction workers, students of the Work Management course offered by the Program of Studies in Engineering, Society and Technology (PROGEST), research group of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG), second semester of 2016 and first and second semester of 2017.

**Keywords:** Civil Construction. Worker. School. School failure.

## **1 INTRODUÇÃO**

O setor da construção civil, assim como em outros países, possui grande importância econômica e social para o desenvolvimento do Brasil. As últimas décadas do século XX e o início do atual foram marcados por grandes transformações tecnológicas que revolucionaram o mundo da produção e do trabalho.

Essas transformações afetaram e ainda afetam diretamente os setores produtivos, entre eles a construção civil, reconhecidamente um setor que emprega, tradicionalmente, nos seus canteiros de obras, jovens pobres, muitas vezes migrantes do meio rural ou habitantes das periferias das grandes cidades. O novo padrão tecnológico, altamente intensivo em capital, provocou imensas mudanças nos modelos organizacionais e modificou profundamente as ocupações vinculadas ao trabalho, com o surgimento e o desaparecimento de algumas delas, além do aumento do trabalho informal. As transformações são processadas para atender às demandas que a industrialização impõe, comprometendo a formação do trabalhador.

O canteiro de obras da construção civil durante muito tempo foi e ainda é, em grande medida, a “escola” dos trabalhadores da construção civil (TOMASI, 1999), porque forma e qualifica os seus trabalhadores e isso a partir das suas próprias regras, princípios e valores. A

formação e a qualificação do trabalhador, que eram construídas no cotidiano do canteiro de obras, tornaram-se, todavia, insuficientes para acompanhar as novas demandas dos processos produtivos do setor, sendo necessário repensar essa formação.

Mesmo com as transformações pelas quais a construção civil vem passando nas últimas décadas, com a inserção de novas tecnologias organizacionais e construtivas, e com o aumento gradual do nível de escolaridade do trabalhador, fenômenos presentes em quase todo o mundo desenvolvido, ela é ainda um setor que emprega pessoas simples, com baixa escolaridade e que, na sua grande maioria, começam a trabalhar nos canteiros de obras porque a construção civil ainda é um setor que exige mais a força e a resistência física do trabalhador do que a sua escolaridade.

A partir deste breve panorama da construção civil e do seu trabalhador, interessa aqui saber, se a escola contribui ou não para sua inserção no canteiro de obras. Para tentar responder à questão, partiu-se do pressuposto de que seria preciso conhecer as experiências individuais e sociais desses indivíduos, sua relação com a família, com a escola e com o trabalho, entendendo, assim, as relações que se estabelecem em cada contexto.

Para tanto, foram pesquisados operários da construção civil, alunos do curso de Gestão de Obra oferecido pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST), grupo de pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Os estudos realizados no referido grupo de pesquisa PROGEST e outros de diferentes autores, sobretudo os que tratam da formação e da qualificação profissional na construção civil, do papel da família na escolha profissional dos filhos, das trajetórias escolares e do fracasso escolar, tornaram-se referência teórica da pesquisa aqui apresentada.

## **2 A ESCOLA**

Estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2011, sobre o perfil do trabalhador da construção civil, apurou que o nível de escolaridade do trabalhador no setor é cerca de dois anos menor que a média verificada dos demais trabalhadores. Segundo o estudo, a “média é de 6,3 contra 8,4 dos ocupados. Historicamente, a média de anos de estudo avança um ano por década, logo, os trabalhadores da construção civil estariam duas décadas atrás da média de escolaridade total de ocupados” (NERI, 2011, p. 14).

A RAIS registra melhora na escolaridade dos trabalhadores em geral (BRASIL, 2016). No que diz respeito aos trabalhadores da construção civil, por exemplo, os que tinham o ensino

médio completo em 1997 eram 7% e, numa curva ascendente, chegaram a 35% em 2013. Mas o nível de escolaridade pode não significar muita coisa se os saberes que a escola permitiu-lhes acessar não foram suficientes para que eles construíssem os conhecimentos necessários para continuar os estudos em nível superior.

Segundo Oliveira (2000):

Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento (OLIVEIRA, 2000, p. 92).

Difícilmente a observação do autor se aplicaria à totalidade da sociedade brasileira ou de seus jovens, como ele mesmo permite antever. A expansão quantitativa com vista à universalização da educação (como, por exemplo, a extensão da obrigatoriedade e a ampliação do número de vagas) não foi acompanhada de processos de democratização que produzissem mais igualdade escolar. As políticas educacionais que se desencadearam no Brasil a partir dos anos 90 mantiveram essa discrepância e a desigualdade nos níveis de acesso ao conhecimento (ZAGO, 2011, p. 5).

## 2.1 O FRACASSO ESCOLAR

Para melhor compreender essa realidade, é necessário aprofundar o estudo sobre o fracasso escolar, tema frequente nas pesquisas em educação. Para tanto, abordam-se aqui as contribuições de importantes pesquisadores a respeito do tema, entre eles: Bourdieu (1992), Dubet (2003; 2008) e Charlot (1996; 2000; 2005).

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que as desigualdades no desempenho escolar estão baseadas nas desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Salientam a existência de uma cultura na escola que “reproduz a cultura dominante, contribuindo, desse modo, para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social cujo sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”.

A função social da escola está ligada ao seu papel cultural, contribuindo, assim, para a reprodução social das desigualdades, mas por meios específicos, inerentes à sua atividade, como o ensino e a transmissão de saberes. Isso caracteriza sua autonomia relativa.

A importância fundamental da escola está na legitimação desse processo de reprodução de desigualdades e das diferenças. Os jovens das classes menos favorecidas são vítimas desse

processo de exclusão, em que a violência contra eles é simbólica, não produzida por agressão física e se dá em proveito das classes dominantes.

Para Bourdieu, a escola reproduz e perpetua as desigualdades a partir do momento em que adota um discurso igualitário, no qual as diferenças são ignoradas. Não são perceptíveis para a escola as diferenças do capital cultural que cada aluno herda de sua família. Dessa forma, as desigualdades culturais são ignoradas, o que leva a reproduzir a desigualdade já existente. "Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades, iniciais diante da cultura" (BOURDIEU, 1992, p. 53).

Para Charlot (2000), o fracasso escolar apresenta-se como uma categoria que abrange ampla variedade de situações, traduzindo, assim, aspectos polissêmicos e ambíguos. Mas tem seu lugar comum na maneira de expressar a "práxis", a experiência, a vivência. O fracasso escolar pode ser encontrado tanto nos alunos dos primeiros anos de estudo, quanto em alunos dos cursos de bacharelado. A ideia de fracasso escolar passa a ser estigmatizada, associada, de forma automática, a um espectro de situações marginais, à violência, à periferia.

A amplitude do conceito impõe à questão do fracasso escolar a possibilidade de amplo debate no qual se inserem a discussão acerca do aprendizado, sobre a eficácia dos docentes, igualdade de chances, recursos que os pais devem investir na educação de seus filhos, a questão da desigualdade social.

Sendo assim, para Charlot (2000):

O "fracasso escolar" não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado "fracasso escolar" (CHARLOT, 2000, p. 16).

O termo "fracasso escolar" designa situações em que os alunos não possuem aproveitamento em relação à absorção do conteúdo que lhes é ministrado, ao aprendizado de certas competências e que muitas vezes assumem, no estabelecimento de ensino, condutas inadequadas, agressivas e desordeiras.

O fracasso escolar pode ser apresentado, ainda, em situações em que os alunos se posicionam em um momento de sua vida escolar, no qual constroem uma imagem desvalorizada de si mesmo. Suas condutas, atividades e discursos apresentam o fracasso escolar como uma experiência.

Deve ser ressaltado, de outro lado, que o aluno que fracassa não pode ser encarado como vítima desse processo de dominação por classes dominantes. Deve ser visto não como um objeto, mas como um sujeito que vive e interpreta essa situação de fracasso e, invariavelmente, ele próprio constrói sua situação de fracasso.

Nessa abordagem, pode-se concluir que o fracasso é algo construído ao longo de uma história pessoal, institucional, cultural do aluno. Não é algo dado ou predeterminado, mas o resultado de um conjunto de relações.

Dubet (2008), importante sociólogo francês, também aborda a questão do fracasso escolar em suas obras. Para ele, o fracasso escolar relaciona-se ao processo de exclusão promovido pela escola.

Durante muito tempo o sistema escolar francês foi estruturalmente não igualitário, estando o acesso às diferentes carreiras diretamente determinado desde o berço: a cada categoria social um tipo de escola e, conseqüentemente, um tipo de chance de sucesso. Assim, as crianças do povo iam à escola do povo, as crianças da burguesia ao liceu e alguns indivíduos particularmente “dotados” e aplicados escapavam dessa canalização social das carreiras escolares (DUBET, 2001, p. 15).

A escola incorpora e adiciona fatores de exclusão, tornando menos prestigiada a trajetória escolar de alunos com mais dificuldades. A exclusão escolar se apresenta sob a forma de fracasso, na qual os menos qualificados academicamente são, na maioria das vezes, os que se encontram nessa condição. De maneira geral, os bons alunos, que são também os mais favorecidos do ponto de vista social, recebem ensino melhor e mais caro (DUBET, 2001, p. 35).

Para Dubet (2003), a escola hierarquiza e classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando, em revanche, que esses indivíduos são iguais. Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido “livremente” sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2003, p. 40-41). Desse modo, a experiência de exclusão ganha o peso de autodestruição. Esse aluno não consegue encontrar uma explicação “crível” para o seu fracasso fora de si mesmo. “Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmos a causa de seu fracasso”.

Essas várias abordagens teóricas apresentadas revelam que as razões que produzem o sucesso ou o fracasso escolar são variadas, tanto em suas dimensões macroestruturais quanto na análise focada nos variados fatores que compõem o contexto familiar. Buscam avançar em uma compreensão científica e empiricamente válida, de forma a afastar explicações fundadas exclusivamente no indivíduo (falta de interesse) ou em seu meio (carência cultura ou de origem). Como se observa a partir de tais estudos, o fenômeno fracasso escolar é algo extremamente heterogêneo, sendo necessário aprofundar a análise acerca da influência da escola e de todo o espectro de relações nela inseridas, neste resultado.

### **3 O PROGEST**

O PROGEST é um grupo de pesquisa do CEFET-MG, criado no segundo semestre de 2002 durante as aulas da disciplina Sistemas de Produção I e II do Curso de Engenharia de Produção Civil, pelo professor e seus alunos. É certificado desde 2008 pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual são oferecidos cursos voltados para trabalhadores que já tenham alguma experiência. Busca incorporar às habilidades de trabalho dos candidatos um pouco da teoria e do dinamismo administrativo dos canteiros de obras

Para o ingresso no curso é necessária a realização semestral de um processo de seleção, pois, por serem cursos gratuitos, a demanda de candidatos é bem maior que o número de vagas oferecidas.

O PROGEST associa-se ao esforço da sociedade e, em especial, dos que se dedicam à construção civil, para garantir que o conhecimento seja construído em nível de excelência entre os trabalhadores que procuram o curso Gestão de Obras e de Instalações Elétricas Prediais.

Os cursos oferecidos pelo PROGEST são ministrados no *Campus* II do CEFET-MG, em Belo Horizonte. Torna acessível aos trabalhadores os conhecimentos da academia por ela produzidos ou reproduzidos. Em consonância com as expectativas dos trabalhadores, os cursos favorecem sua progressão profissional e a mobilidade interna ou externa ao setor. Da mesma forma, em consonância com as expectativas dos formadores, o curso abre uma nova alternativa profissional para eles, no caso o Magistério, ou prepara-os melhor para o exercício futuro da engenharia.

Os cursos são, também, uma importante fonte de dados para as pesquisas desenvolvidas por professores e alunos da graduação e da pós-graduação ligados ao PROGEST.

A carga horária dos cursos de capacitação oferecidos é: Gestão de Obras, com 240 horas distribuídas em dois semestres letivos e oito horas aos sábados; e o curso de Capacitação em Instalações Elétricas Prediais, com 150 horas distribuídas em um semestre letivo e oito horas aos sábados.

#### **4 MÉTODOS DE PESQUISA**

O universo desta pesquisa é composto pelos 229 alunos do curso Gestão de Obra oferecido pelo PROGEST e que pertencem às turmas do segundo semestre de 2016 e do primeiro e segundo semestres de 2017.

Em uma primeira etapa, foram aplicados 80 questionários, especificamente para os alunos que trabalharam ou trabalham na área da construção civil. Apesar da boa vontade demonstrada pelos alunos em responder aos questionários, algumas questões foram deixadas em branco.

Na segunda etapa, foram escolhidos aleatoriamente 20 alunos do curso de Gestão de Obra para participar de entrevista semiestruturada.

Para a realização da pesquisa, privilegiou-se a entrevista semiestruturada que, para Quivy (1995, p. 69), “[...] têm como função principal revelarem determinados aspectos do fenômeno estudado, em que o investigador não teria pensado espontaneamente [...]”. A entrevista semiestruturada possibilita aos entrevistados mais liberdade para se expressar.

Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionário, explorando-os em profundidade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Para Duarte (2004), se entrevistas forem bem realizadas:

Elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Atentos a essas observações, na realização das entrevistas buscou-se apreender a história de vida dos participantes, de forma a compreender como os relacionamentos com a família, com a escola e suas relações sociais influenciaram sua trajetória profissional.

Inicialmente, as perguntas apresentadas nos questionários procuraram definir o perfil dos alunos, indicando sua idade, escolaridade e sua experiência de trabalho na construção civil.

Na análise dos dados obtidos na pesquisa, começou-se pela leitura atenta de todo o material, composto pelos relatos, respostas dos questionários e gravações das entrevistas, já transcritas. Posteriormente, foi efetuada a tabulação dos dados e identificaram-se as falas que se revelaram recorrentes e aquelas que não se repetiram, mas que tinham alguma relevância para a pesquisa.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **5.1 PERFIL DOS ALUNOS PESQUISADOS**

Os dados coletados sobre os 80 trabalhadores mostram o perfil dos alunos no que diz respeito à faixa etária, escolaridade, tempo de trabalho na construção civil e sexo.

### **5.2 FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS PESQUISADOS**

A distribuição de frequência das idades dos alunos pesquisados revela concentração nas faixas de idade de 31 a 40 anos (31,25%) e 41 a 50 anos (23,75%), totalizando, juntas, 55% dos entrevistados. Se se agregar à participação dessas faixas aquela correspondente à faixa de 21 a 30 anos (18,75%), encontra-se expressivo percentual, totalizando 73,75% dos entrevistados. O percentual de entrevistados com idade entre 51 e 60 anos também foi significativo, pois alcançou 16,25%.

### **5.3 ESCOLARIDADE DOS ALUNOS PESQUISADOS**

No quesito escolaridade, os alunos que concluíram o ensino médio representaram 43,75% do total dos entrevistados e, acrescidos à participação de grau equivalente – ensino médio técnico –, totalizaram 60%, numa elevação da escolaridade dos operários da construção civil. Isso porque se atingiu o percentual de 78,75% de entrevistados entre aqueles que concluíram o ensino médio e aqueles que cursaram, mas não concluíram. Em relação ao ensino fundamental, 8,75% obtiveram esse grau de escolaridade e 2,50% sequer o concluíram. Nenhum dos entrevistados possui o ensino superior completo e 3,75% ingressaram em uma faculdade ou universidade, mas não colaram grau.

#### 5.4 O TEMPO DE TRABALHO NA CONSTRUÇÃO CIVIL DOS ALUNOS PESQUISADOS

A pesquisa apurou, entre os alunos entrevistados, elevado tempo de permanência no setor da construção civil: 52,50% tinham 10 anos ou mais de trabalho no setor, enquanto 33,75% entre cinco e 10 anos. Nesses termos, 86,25% tinham mais de cinco anos de trabalho no setor. Outros 10% estavam há menos de cinco anos nesse trabalho, sendo que 1,25 contava com menos de um ano.

#### 5.5 OS ALUNOS PESQUISADOS DISTRIBUÍDOS POR SEXO

Percebe-se predomínio da presença de homens entre os alunos pesquisados, na proporção de uma mulher para cada sete homens. As distribuições de frequência nas faixas etárias são diferentes. As faixas etárias das mulheres apresentaram grande concentração nas faixas etárias mais jovens, mas a partir dos 21 anos. Entre os 21 e os 40 anos, têm-se 90% das mulheres. Metade delas tinha entre 21 e 30 anos. As demais (10%) concentraram-se entre 41 e 50 anos.

#### 5.6 QUEM SÃO OS ALUNOS ENTREVISTADOS?

A partir dos depoimentos apresentados durante as entrevistas<sup>1</sup>, foi possível perceber as semelhanças das histórias de vida desses trabalhadores. Para eles, a construção civil, na maioria das vezes, é a sua primeira oportunidade de trabalho. São pessoas de origem muito simples, algumas delas vindas do interior para tentar a vida na capital e que, desde muito cedo, tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família. Alguns, com o passar dos anos, conseguiram ascender profissionalmente aproveitando-se das oportunidades surgidas nos próprios canteiros de obras, como retratam os seguintes relatos:

Comecei a trabalhar aos 15 anos porque não encontrava serviço fichado em outro local. Lavava carro aos fins de semana. A única mão de obra que emprega o menor na época era a construção civil. Então foi uma alternativa (Entrevistado 8).

Eu comecei a trabalhar muito cedo pra ajudar em casa. Os meus pais não tinham condições de cuidar dos filhos. Então todos tinham que trabalhar. Aos 16 anos eu já era um profissional, um pedreiro (Entrevistado 18).

---

<sup>1</sup>Na transcrição das falas dos entrevistados foi atribuído um número a cada um deles (Entrevistado 1 a 20) para indicar quem deu o depoimento. Algumas correções gramaticais foram realizadas para proporcionar mais clareza na leitura dos depoimentos.

### 5.7 RELAÇÃO COM ESCOLA

Nas últimas décadas do século XX e no início deste século XXI, são inegáveis as transformações e os progressos realizados no Brasil em relação às políticas públicas na área de educação. Tais políticas proporcionaram grande melhoria no acesso à escola com a oferta de maior número de vagas. Apesar dessa expansão, no entanto, não se conseguiu atingir a universalização do ensino. Embora o acesso ao ensino fundamental e médio tenha sido ampliado, o número de alunos que concluem tais ciclos é bem menor do que daqueles que neles ingressaram, o que revela um modelo excludente, já que não consegue efetuar a retenção dos alunos e levá-los à conclusão dos ciclos de estudos.

Os desafios postos para o Brasil estão em proporcionar uma escola que possibilite que todos os jovens tenham nível de escolaridade correspondente ao ensino médio completo, seja em sua formação geral, técnica ou profissionalizante. No entanto, os jovens que não conseguem concluir o ensino médio, e muitas vezes, nem o ensino fundamental são considerados em situação de fracasso escolar e herdado, por consequência, um fracasso socioeconômico. Aquele que não atinge o nível educacional considerado “básico” tem risco cada vez mais alto de ficar desempregado.

Nesse contexto, a escola exerce importante papel, pois a relação que cada aluno estabelece com a ela, sua experiência particular e o seu sentimento em relação à escola irão influenciar na sua escolha profissional. A relação com os professores e colegas, o desempenho escolar e a apreensão dos conteúdos ministrados podem ser organizados em dados que colaboram na formação e na compreensão desse complexo quadro no qual se forma o jovem operário.

A vida escolar dos entrevistados aparece entrecortada por necessidades ou acidentes de percurso, o que implica, muito frequentemente, descontinuidades no seguimento dos estudos. Ingressar na escola fora da idade, parar os estudos e retornar alguns anos depois são fatos que acontecem na vida deles. Dificuldades de acesso à escola, a necessidade de ir a pé caminhando grandes distâncias em áreas rurais, entre outras, são situações que geram um sentimento negativo pela escola. Tais situações podem ser observadas nos depoimentos dos alunos:

Eu vim do interior, da roça, não tive oportunidade de estudo por causa de problemas familiares. Fiz até a 3ª série, saí aos 13 pra rua, voltei a estudar aos 19. Formei e hoje eu estou aqui, continuo estudando, até porque foi uma oportunidade, se eu não tivesse perdido, mas também se eu tivesse tido oportunidade, às vezes eu não estaria aqui, então é o que eu passo hoje para o meu filho (Entrevistado 14).

A escola é um bem que a gente não sabe aproveitar. Eu fazia por fazer mesmo, na época eu era mais relapso, fazia por obrigação, não era fã de escola, hoje faço por necessidade (Entrevistado 16).

Eu comecei a estudar com uns oito anos de idade, e estudei até a quarta série primária já trabalhando mesmo. Aos meus 16 anos eu já era um profissional, um pedreiro (Entrevistado 20).

Em outras declarações os entrevistados já têm boa relação com a escola, mesmo tendo que trabalhar e estudar.

A escola era boa. Eu era bom aluno. Tirava notas boas (Entrevistado 1).

Eu tenho ensino médio. Minha experiência foi muito boa. Eu trabalhava e estudava (Entrevistado 3).

Foi ótimo. Só não foi melhor porque eu estacionei. Parei no tempo. Só voltei agora (Entrevistado 12).

Comentários dos alunos sobre o desempenho escolar e mesmo sobre interrupções dos estudos revelam as dificuldades enfrentadas por alunos dos meios populares para dar seguimento aos estudos.

As dificuldades na continuidade dos estudos têm suas raízes na própria realidade social e familiar, envolvendo situações tais como: dificuldades de localização, aspectos financeiros e a ausência de mais atenção do Estado.

Interrompi os estudos por causa do trabalho. Antigamente a gente fazia a 1ª, 2ª e 3ª série, quando chegava na 4ª a gente parava. Na época o ensino era pago e eu não tinha dinheiro e nem tempo. Aí eu fui vendo que todo serviço que procurava pedia escolaridade, então tive que voltar correndo e fiz o 5ª, 6ª 7ª e 8ª série, como supletivo (Entrevistado 12).

Eu lembro que com 11 anos eu tinha uns amigos meus que trabalhavam na CEASA [Centrais de Abastecimento de Minas Gerais] eles vendiam picolé lá, aí eles me chamaram pra ir vender picolé. Aí eu fui prá lá criança, né, começa a ganhar um dinheiro aqui, entusiasmo. Então, eu acredito que na época, eu deixei os estudos muito em função disso, por começar a trabalhar, porque, o que acontecia, quando

you begin to work early, in my case, my father looked at me differently, I already had more of a benefit from him. Then for me it was more advantageous to be helping at home than being in school. I was more incentivized to work than to study. Then that was the reason for me dropping out of studies (Student 20).

From the reports it is possible to perceive that the discontinuity in studies or the absence of school is not felt by students as a personal failure. They did not study because they did not have conditions, they lived far away, they had to work. It is understood from here, as emphasized by Tomasi and Ferreira (2013, p. 9), that, if we want to understand this discontinuity in studies as a school failure of young people, it is much more linked to the school, or better, to the absence of it, than to the students themselves.

In this sense, the school, it seems to be protected, in the testimonies of the interviewed operators, of any feeling of negativity. The absence in their lives is due to the lack of opportunity.

I feel that I did not have opportunity. We did not have opportunity as we are now, to see front to front, because neither I let it beat me, and neither I beat school when I am there (Interviewee 14).

I did not study because I did not have opportunity even, because in that era I had to work to help support the family, it was rural, so the father said, you do not go to school and I could not go. He did not let me go in any way (Interviewee 19).

It is clear, in the testimonies of them, the interest in continuing to study and, especially, in doing a higher course, which would ensure them the knowledge and better work perspectives.

I want to do the course in the area of civil construction, even. I am evaluating, I think that Engineering is a heavy course. I want a course that is not so heavy. I have in mind the Technologist in civil construction (Interviewee 14).

I intend to do an Engineering course, in the future, for retirement, for me. But, today, even, it is an update and knowledge, because even when you work and exercise the profession, it updates. So I have to update together, because if not, at the same time as I am a professional, I will not be able to be updated for that area, I will not be updated (Interviewee 17).

As perspectivas de vida e profissionais estão muito ligadas à realidade de cada um. A escola aparece como um elemento intimamente associado a essas perspectivas na medida em que pode propiciar a construção de novos conhecimentos, certificação profissional, reconhecimento social e mesmo melhoria de vida.

O canteiro de obras, tradicionalmente local privilegiado de formação profissional para os trabalhadores da construção civil, parece não mais atender por inteiro às demandas de trabalhadores, que veem na escola uma importante aliada para assegurar a sua carreira profissional e essa melhoria.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação dos trabalhadores da construção civil, tradicionalmente, sempre ocorreu em situação de trabalho. As habilidades e os saberes eram adquiridos no próprio canteiro de obras. A aprendizagem se fazia no interior de uma estrutura de ofícios, típicas da construção e que correspondem a diferentes níveis de qualificação.

A origem simples, as dificuldades financeiras e a falta de oportunidades em outras atividades profissionais e mesmo o desemprego são fatores que, de alguma forma, parecem contribuir para a entrada do jovem nos canteiros de obras da construção civil.

Verificou-se que os trabalhadores entrevistados reconhecem ser a escola uma referência importante em suas vidas profissionais e pessoais. A relação que cada um estabelece com a ela, sua experiência particular e o seu sentimento referente a ela irão influenciar a sua escolha profissional. A relação com os professores e colegas, o desempenho escolar e a apreensão dos conteúdos ministrados podem ser organizados em dados que colaboram na formação e na compreensão desse complexo quadro no qual se forma o jovem operário.

A vida escolar dos entrevistados aparece entrecortada por necessidades ou acidentes de percurso, o que implica, muito frequentemente, descontinuidades no seguimento dos estudos. No entanto, é possível perceber que essa descontinuidade ou a ausência da escola não é sentida por eles como um fracasso pessoal. A escola não é percebida pelos respondentes como reprodutora da cultura dominante, legitimadora do processo de reprodução de desigualdades e das diferenças (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Não sente o fracasso escolar como um processo de exclusão. Não estudaram porque não tiveram condições, moravam longe, tinham que trabalhar. Nesse sentido, a escola parece resguardada, no depoimento dos operários

ouvidos, de qualquer sentimento de negatividade. A ausência da escola em suas vidas se deve à falta de oportunidades de prosseguir e concluir os estudos.

Em vários momentos os depoentes manifestaram interesse em dar continuidade aos estudos. O PROGEST funciona para eles como um gatilho que os despertou para os estudos.

Sendo assim, as perspectivas de vida e profissionais estão muito ligadas à realidade de cada um. A escola aparece como um elemento intimamente associado a essas perspectivas na medida em que pode propiciar a construção de novos conhecimentos, certificação profissional, reconhecimento social e mesmo melhoria de vida.

### REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira. 1999.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **RAIS 1997-2013**. Elaboração: banco de dados CBIC. Disponível em: <http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-ministerio-do-trabalho>. Acesso em: 07 de fev. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar**, n. 24, p. 213-225. 2004.

DUBET. F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho 2003.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

NERI, M. (coord.). **Trabalho, educação e juventude na construção civil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011. Disponível em: <http://cps.fgv.br/construcao>. Acesso em: 15 dez. 2016.

OLIVEIRA, R.P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. *In*: CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

QUIVY, R.; CHAMPENHOUDT, L.V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva. 1995, p. 69-83.

TOMASI, A.P.N. **A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte**: estudo sobre os mestres de obras. (Relatório de Pesquisa/CNPq). UFMG, 1999.

TOMASI, A.P.N.; FERREIRA, J.E.R.M. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 35-53, set./dez.2013.

ZAGO, N. **Os jovens em busca de um ensino que rentabilize as chances escolares**: um estudo com alunos bolsistas do ensino médio. GT 14 - Sociologia da Educação. Pesquisa com apoio do CNPq, 2011.