

TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL: ENTRE A ESCOLA E O CANTEIRO DE OBRAS

Construction workers: between the school and the construction site

COUTO, Adriana do Carmo Silva Rocha¹

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes²

RESUMO

Os trabalhadores que procuram o CEFET-MG para se capacitarem em atividades de canteiros de obras, a maioria da construção civil, ao participarem dos grupos focais utilizados nesta pesquisa, cujo objetivo era compreender suas vidas escolares e familiares e suas perspectivas profissionais, revelaram que, não obstante o esforço familiar para mantê-los na escola, as condições precárias nas quais se encontravam quando jovens contribuíram fortemente para uma trajetória escolar marcada por rupturas e abandonos, que os empurraram precocemente para os canteiros de obras da construção civil. Para eles, a condição operária na qual se encontram se deve muito mais a uma ausência de oportunidades ou a um fracasso da situação na qual viviam do que, propriamente, a um fracasso escolar. Distantes de qualquer sentimento de fracasso, eles retornam à escola depois de adultos, se dizem intelectualmente capazes e, visando melhor se posicionarem socialmente e no mercado de trabalho, alimentam expectativas de dar continuidade aos estudos, inclusive em nível superior.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Trabalhadores da Construção Civil. Escola.

ABSTRACT

Workers that are looking for CEFET-MG to capacitate themselves in activities relative to construction site, most them are construction workers, participated in focal groups used in this research, which objective was to understand their school and family lives and their professional perspectives revealed to that, nevertheless the familiar efforts to keep them in school event at poor conditions that they lived while youth have had strong contribution to them leave early the school to begin at construction site in building area. These workers think that their actual conditions in working class happened because they had no opportunity or had failure by the fact of their poor conditions it took them a school failure. Faraway of some failure feeling, they are back to school in adulthood and say to themselves that are able; these people are looking for a better social placement and a better placement in the labor market and have expectations to continue their studies, including Higher Education.

Keywords: School failure. Construction workers. School.

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, Especialista em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e Graduada em História pela PucMinas. Professora do Instituto Belo Horizonte de Ensino Superior (IBHES). E-mail: <adrianarochacouto@gmail.com>. Grupo de Pesquisa: PROGEST.

² Doutor em Sociologia pela Université Paris VII/Denis Diderot. Pós-doutorado Fafich- UFMG, Mestre em Ciência Política pelo DCP/Fafich - UFMG, Graduado em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura. Professor Associado IV do CEFET-MG. E-mail: <tomasi@uai.com.br>. Grupo de pesquisa. PROGEST

1. O TRABALHADOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL DE VOLTA À ESCOLA

As portas dos canteiros de obras da construção civil sempre estiveram abertas para uma população jovem, pobre, analfabeta ou quase analfabeta e migrante dos meios rurais, que se formava e se qualificava profissionalmente na situação de trabalho (TOMASI, 1999; COSTA; TOMASI, 2009). Essa era, em grande medida, a “fórmula” da constituição dos coletivos de trabalho operário da construção civil não só no Brasil, mas também em quase todo o mundo.

Mudanças importantes, todavia, têm sido registradas e, no nosso país, elas se mostram com boa visibilidade na redução dos fluxos migratórios em direção aos grandes centros urbanos (OLIVEIRA, 2011)³ e na melhoria dos níveis de escolaridade da população, cujos números apontam avanços nesse sentido. De acordo com o Programa Nacional de Amostragem Domiciliar – PNAD,⁴ a expansão do acesso à educação no Brasil promoveu tanto o aumento da escolaridade média quanto a redução da desigualdade educacional dos últimos 20 anos. A escolaridade ligada à força de trabalho brasileira passou de uma média de 5,7 anos de estudo, em 1992, para uma média aproximada de 7,8 anos, em 2015.

No que diz respeito à pobreza, de acordo com o Comunicado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA,⁵ o número de pessoas na linha ou abaixo da linha de pobreza diminuiu, como mostram as comparações entre os números obtidos nas pesquisas relativas aos anos 2011 e 2012. Estas revelam que:

[...] cerca de 3,5 milhões de brasileiros saíram da pobreza em 2012. Hoje, são cerca de 15,7 milhões de pessoas vivendo na pobreza no Brasil, dos quais 6,53 milhões continuam abaixo da linha de pobreza. Em 2011, esses números eram de 7,6 milhões de pobres e em torno de 19,2 milhões de pessoas na extrema pobreza (NERI, 2013, p. 11).

As mudanças, entretanto, não foram de todo favoráveis ao setor da construção civil. Se por um lado ele pôde contar com uma mão de obra mais escolarizada, por outro viu escassear essa mesma mão de obra. Isso porque as mudanças abriram novas portas e oportunidades, por vezes mais atraentes, para os jovens trabalhadores. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2010, intitulada “Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil”⁶ confirma isso:

Apesar de a construção ter se alinhado com novas tendências trabalhistas aumentando a escolaridade dos seus trabalhadores, reduzindo a ocupação precoce e a informalidade, há aumento da escassez trabalhista *vis-à-vis* os demais setores (NERI, 2010, p. 23).

A mesma pesquisa aponta para um trabalhador “menos jovem”: “em 1996, a construção já não era um setor de jovens — 34,2% dos seus trabalhadores tinham entre 15 e 29 anos, praticamente o mesmo índice, 34,6%, do total de ocupados.” O percentual de

³ “[...] a partir da década de 1980, os deslocamentos de população iniciam uma fase de mudanças no sentido das correntes principais, com antigos espaços de atração migratória perdendo expressão [...]”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011).

⁴ Programa Nacional de Amostragem Domiciliar – PNAD. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 05 março 2017.

⁵ NERI, M. C. **Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pelo Pnad/IBGE**. Brasília, 2013. (Comunicados do Ipea, n. 159).

⁶ NERI, M. C. (Coord.). **Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

jovens na construção civil vem caindo mais do que nos demais setores, sendo comum associar a falta de mão de obra na construção civil à baixa escolarização do brasileiro. A pesquisa, no entanto, revela que ocorre justamente o contrário: “os jovens brasileiros, na busca de redução de seu baixo nível educacional, têm optado por começar a trabalhar mais tarde e escolhido ocupações menos manuais e mais qualificadas que as oferecidas tradicionalmente no setor da construção” (NERI, 2010, p. 22).

O envelhecimento da mão de obra da construção civil no Brasil, e em especial na cidade de Belo Horizonte, foi observado por Tomasi (1999)⁷ em pesquisa realizada em Belo Horizonte, mas também em outra investigação realizada na Île de France, muito especialmente na cidade de Paris, alguns anos antes (TOMASI, 1996).⁸ Aparentemente, os fatores que explicariam esse envelhecimento, numa e noutra cidade, seriam muitos semelhantes. Dentre eles se destacariam dois que se articulam: o aumento da escolaridade da população mais jovem, se comparada à dos seus pais, por exemplo, e as novas oportunidades de trabalho. Muitas das novas oportunidades de trabalho estão relacionadas aos setores de serviços, mas também se encontram na indústria; dentre elas destaca-se a abertura de novos postos de trabalho cujas atividades acompanham o importante avanço da informática aplicada aos sistemas de produção e de organização empresarial. Em outras palavras, trabalhos menos pesados, menos perigosos e mais limpos, ainda que possam ter menor remuneração que os trabalhos da construção civil, parecem ser priorizados pelos jovens.

Segundo o Instituto de Pesquisas Data Folha, em pesquisa realizada no mês de novembro de 2014, na cidade de São Paulo e região metropolitana,⁹ a média salarial do operário que entra para o canteiro de obras da construção civil como servente de obras é de R\$1.202,60 (Hum mil, duzentos e dois reais e sessenta centavos), enquanto um ajudante geral na indústria recebe um salário médio de R\$1.171,20 (Hum mil, cento e setenta e um real e vinte centavos). O salário médio do pedreiro na construção é de R\$1.449,50 (Hum mil, quatrocentos e quarenta e nove reais e cinquenta centavos), já na indústria, o salário médio de um encarregado de produção é de R\$1.193,70 (Hum mil, cento e noventa e três reais e setenta centavos). Os dados corroboram a afirmação de que a construção civil tem oferecido, em média, uma remuneração maior que a de outros setores.

As duas pesquisas realizadas por Tomasi na cidade de Belo Horizonte (1999) e na Île de France (1996), anteriormente mencionadas, chamam especial atenção não apenas para o envelhecimento da mão de obra da construção civil em geral, mas particularmente dos mestres de obras, bem como para os problemas advindos desse fato para o setor da construção. Essas mudanças foram acompanhadas por outras ocorridas no interior dos canteiros de obras, cujos trabalhos de construção passaram a ser conduzidos, pelo menos nas grandes empresas, pelos mesmos sistemas de produção utilizados atualmente pelo restante do mundo da produção,

⁷TOMASI, A. P. N. A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte: estudo sobre os mestres de obras. CNPq ; UFMG, 1999. (Relatório de Pesquisa)

⁸TOMASI, A. P. N. Contribution à l'étude de la construction sociale des capacités professionnelles des agents de maîtrise du bâtiment. Tese (Doutorado) - Université Paris VII, Paris, 1996.

⁹Instituto de Pesquisa Data folha. Disponível em: <http://datafolha1.folha.com.br/empregos/salarios?segment_id=2&group_id=10&salary_id=131035&find=Buscar_>: Acesso em: 04 mar. 2017.

ainda que com alguma adaptação. Essas mudanças são relativas à gestão da mão de obra, à introdução de novas tecnologias construtivas e especialmente à introdução de sistemas de produção trazidos da manufatura e adaptados à construção civil (FERREIRA, 2012). Para alguns pesquisadores:

As inovações tecnológicas que vêm sendo implementadas na indústria da Construção Civil mudam a gênese da obra de “construção” para “montagem”. A inovação substitui materiais construtivos que chegam à obra em regime de *just-in-time* e são montados, como paredes, revestimentos, janelas, portas, instalações elétricas e hidráulicas (VENDRAMETO; BOTELHO; FRACCARI, 2004, p. 15).

Esses sistemas são referenciados pelas novas modalidades de controle de tempo e de movimento agora atravessados pela subjetividade humana, tornada mercadoria valiosa no mercado de trabalho, elemento constitutivo do que se convencionou chamar de competências; ou seja, as capacidades profissionais, a formação sistemática e socialmente controlada, encontrada, sobretudo, nos comportamentos, nas atitudes que têm por característica fundamental possibilitar ao trabalhador antecipar-se aos problemas e não apenas solucioná-la. (ZARIFIAN, 1995).

As mudanças no plano micro, observadas nos canteiros de obras, parecem acompanhar as observadas no plano macro social, que demandam mais educação para o trabalho e, acrescentaríamos, para a cidadania.

Nos canteiros de obras, as demandas por parte das empresas construtoras e mesmo por parte dos trabalhadores é de formação e qualificação profissional para além da situação de trabalho, ou seja, na escola. A procura por cursos de capacitação profissional nas áreas da construção civil como, por exemplo, os oferecidos pelo Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial - CIPMOI da EE/UFMG, pelo Serviço Nacional da Indústria - SENAI, e pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia – PROGEST do CEFET-MG, para citar apenas os mais conhecidos encontrados na cidade de Belo Horizonte, não cessa por parte dos trabalhadores. A formação e a qualificação profissional, que eram tradicionalmente construídas nos canteiros de obras, parecem mostrar-se insuficientes para acompanhar as mudanças e as demandas do setor, passando, na atualidade, a atender, senão de forma complementar, ainda que importante, a formação escolar (FERREIRA, 2012). Em outras palavras, o acesso ao saber e a construção de conhecimentos nos canteiros de obras, referência maior do coletivo operário, parece, aos poucos, ceder espaço à transmissão de saberes e à construção de conhecimentos no interior da escola.

Abre-se aqui um parêntese para se assinalar algo interessante e que marca o setor da construção civil e seus trabalhadores: registros importantes são feitos na sociologia da educação, mostrando certo esgotamento da escola na sua capacidade de formar ou de educar, pelo menos para uma parte mais abastada economicamente da sociedade, que procura fora da escola atividades que complementem a formação escolar. É o que destaca Zago (2008, p. 163):

[...] ao afirmar que a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e uma série de investimentos que se transformam em credenciais com peso não negligenciável nos processos seletivos (aulas particulares, viagens, curso de língua estrangeira, intercâmbios culturais, para citar alguns exemplos).

Enquanto isso, os trabalhadores da construção civil, longe de se constituírem numa parte abastada da sociedade, apostam na escola como espaço privilegiado de formação.

Fechado o parêntese, continuemos. Pouco a pouco, ainda que timidamente, a escola, a exemplo do já ocorrido com outros setores produtivos, torna-se parceira da construção civil na formação e na qualificação profissional do trabalhador de canteiro de obras. Assiste-se, então, nos últimos anos, ao surgimento de programas de capacitação ou mesmo de qualificação profissional, oferecidos aos trabalhadores da construção civil por organizações diversas, que acompanham, em certa medida, a demanda de trabalhadores por qualificação, mas também de empresas do setor preocupadas com o desempenho de seus trabalhadores. Em Belo Horizonte são exemplos as organizações anteriormente apontadas.

Resta lembrar que muitos desses trabalhadores fazem parte de uma geração que pouco frequentou a escola ou mesmo não frequentou. O IBGE¹⁰ situa muito claramente essa população, no caso os trabalhadores acima de 40 anos, que são os que, aqui, nos interessam.

QUADRO 1

População residente por situação de domicílio e frequência à escola ou creche (2010)

Faixa etária	Frequentavam a escola	Não mais frequentavam a escola	Jamais frequentaram a escola
No meio urbano			
40-49	6,30%	89,50%	4,20%
50-59	4,40%	88,70%	6,90%
60 ou mais	3,00%	78,50%	18,50%
No meio rural			
40-49	5,10%	81,80%	13,10%
50-59	4,1	76,6	19,3
60 ou mais	2,5	61	36,5

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População residente, por situação do domicílio e frequência a escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil. IBGE, Censo Demográfico 2010. p. 94.

Observa-se que, com o avanço da faixa etária, é decrescente o percentual dos trabalhadores que frequentavam a escola e crescente o percentual dos trabalhadores que jamais a frequentaram, e isso independentemente se residiam no meio urbano ou rural.

Esses dados que apontam a ausência da escola para alguns trabalhadores e sugerem uma interrupção e uma retomada da vida escolar para outros corroboram a assertiva de Tomasi (1999). Para ele,

¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População residente, por situação do domicílio e frequência a escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil. IBGE, Censo Demográfico 2010. p. 94.

[...] muito cedo, ainda crianças, eles foram obrigados a acompanhar os pais, parentes ou mesmo vizinhos nos trabalhos de construção. A necessidade de contribuir para o sustento da família e mesmo de adquirir um ofício o mais rapidamente possível se impunha à escola. Assim, ajudavam e aprendiam o ofício e aos poucos se tornavam operários da construção civil. Outros, mais jovens, foram além e chegaram até a completar o ensino médio (TOMASI, 1999, p. 27).

Os dados acima apontam, também, uma melhora na escolaridade dos trabalhadores em geral. No caso específico dos trabalhadores da construção civil a RAIS¹¹ aponta que em 1997 os que tinham o ensino médio completo eram 7% e, numa curva ascendente, chegaram a 35% em 2013. O nível de escolaridade, todavia, pode não significar muita coisa se os saberes que a escola os permitiu acessar não foram suficientes para que eles construíssem os conhecimentos necessários para continuar os estudos em nível superior. Como observou Oliveira (2000, p.92):

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.

A observação de Oliveira dificilmente pode ser estendida à totalidade da sociedade brasileira ou de seus jovens, como ele mesmo nos permite antever. Não se esconderia por trás dessa assertiva a existência de duas escolas: uma escola rica para os ricos ou os mais afortunados, que permite o acesso a saberes e a construção de conhecimentos, e uma escola pobre, para os pobres, onde esse acesso é restrito? No caso, uma restrição que, seguramente, não se deveria apenas à escola, mas que poderia ter nela uma referência importante.

Os trabalhos nos canteiros de obras da construção tornaram-se, então, um caminho para os jovens pobres. Dentre eles, muitos excluídos, inclusive, da única escola a que tiveram acesso. Assim, o abandono precoce da escola ou a impossibilidade de continuar os estudos no nível superior, para os que conseguiram neles avançar, colocam esses operários num plano semelhante. Talvez possamos dizer que o trabalhador de hoje, urbano, menos pobre e mais escolarizado não se encontra em condições tão diferentes daquelas do trabalhador do passado.

Depreende-se de tais fatos que, pelo menos no nosso país e até o momento, a escola e o canteiro de obras se colocam em lugares diametralmente opostos e distantes. Assim, quanto mais escola e mais ensino de qualidade possui o jovem, mais distante ele se colocaria de uma carreira profissional como operário da construção civil e vice versa. Construir-se-ia, assim, pela ausência da escola, no sentido mais amplo do termo, uma classe operária e, no caso, de operários da construção civil. Isto é, pelo menos, o que se poderia depreender de dados como os da RAIS ou do IBGE, que mostram a baixa escolaridade dos trabalhadores da construção civil se comparados aos trabalhadores de outros setores produtivos.

¹¹ RAIS 1997-2013 – MTE – Banco de dados - CBIC. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-ministerio-do-trabalho>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

2. TRAJETÓRIA ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL

Muitos pesquisadores têm se dedicado à relação escola e desigualdade social, inclusive a partir de perspectivas e olhares os mais diversos, como mostraremos mais à frente. Assim, se parece claro que a ausência ou a quase ausência da escola, na forma como foi acima exposta, contribuiu fortemente para a inserção dos jovens na vida de trabalho como operário, esse seria também o entendimento deles, os operários, ou eles apontariam outros fatores, tais como a família, as relações sociais e as experiências culturais, que contribuiriam também para um destino operário?

Essa questão é interessante porque, numa certa medida, ela nos remete a um pensamento sociológico que se move entre o que se denominaria de polo *extraescolar* e de polo *intraescolar* (NOGUEIRA, 2012, p. 19). Para a pesquisadora, tanto um como outro reuniriam fatores tais como a origem social do aluno, no primeiro polo, e fatores como os relacionados aos processos educacionais e pedagógicos, no segundo, que contribuiriam de certa forma para o destino escolar do aluno. Esse destino, para ela, seria também construído a partir da dimensão cultural, da origem social e dos aspectos econômicos do meio social de pertencimento, que reproduziriam outra polarização no interior do polo *extraescolar*.

Pois bem. O destino escolar, movido pelos fatores constitutivos de ambos os polos, nos conduz obrigatoriamente a refletir sobre outro destino, qual seja o destino profissional dos jovens. Essa reflexão, é importante registrar, nos localiza na fronteira de dois campos de estudo: o da sociologia da educação e o da sociologia do trabalho. O polo *extraescolar* tem sido um objeto privilegiado de estudo de sociólogos de ambos os campos preocupados com o destino dos jovens, seja o escolar, seja o profissional.

Não são recentes os estudos que apontam uma íntima relação entre escola e desigualdade social. A obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*,¹² por exemplo, que aborda essa relação a partir de uma perspectiva cultural e exterior à escola, é um clássico nesse campo de estudo. Para eles, conclusivamente, a escola reproduz as desigualdades sociais.

Também conhecido no Brasil e igualmente importante é outro francês, François Dubet, cuja obra registra com muita propriedade uma nítida relação entre o destino escolar e o destino profissional, como se pode ver claramente em muitos dos seus trabalhos. Para ele:

[...] 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).

Com a implantação, na França, do que ele denomina de escola democrática de massa, “tudo muda”, pois a escola busca oferecer condições iguais de oportunidades.

¹² BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

“Os alunos já não são selecionados na entrada do sistema escolar, mas durante os estudos, em função unicamente de seu desempenho” (DUBET, 2001, p. 16). Assim, o sucesso ou insucesso do desempenho escolar é atribuído ao aluno.

Não fracasso na escola porque sou filho de trabalhador sem acesso ao liceu e condenado a ganhar a vida precocemente, mas porque meu desempenho é fraco. Então, como conciliar a afirmação da igualdade de todos com a desigualdade do mérito de cada um, como tornar compatíveis as duas faces da igualdade? (DUBET, 2001, p. 16).

Tudo muda para nada mudar. As desigualdades sociais continuam a ser reproduzidas pela escola dita democrática via o ardiloso mecanismo do mérito dos indivíduos. Aos sem mérito, aos que fracassaram aponta-se o caminho do operariado. Para este autor, o ponto de partida para que o jovem francês se torne um operário é o fracasso escolar (DUBET, 1992).¹³

Não é por acaso, todavia, que tudo muda para nada mudar. Um rápido olhar sobre o sistema educativo francês nos aponta as muitas motivações que dão sentido às resistências históricas à escola democrática. O projeto francês de escola democrática ou de escola única, que punha fim à separação dos alunos segundo sua origem social, implicava, na prática, o prolongamento dos anos de estudo, a elevação geral da instrução e a escolarização, no mesmo espaço escolar, das crianças de meios sociais diferentes. O referido projeto foi mal recebido pelas famílias mais abastadas que não queriam ver seus filhos estudando nas mesmas salas de aula das crianças de famílias modestas; pelos meios clericais e conservadores, que viam nele a oportunidade de os jovens se afastarem do trabalho manual e, também, do êxodo rural; e pelos professores do ensino primário e secundário que queriam ver implantados na escola única os seus respectivos modelos educativos (VASCONCELLOS, M.; BONGRAND, Ph. 2013, p. 12).

As desigualdades persistem ainda que os jovens de famílias mais modestas possam, graças à escola única, avançar em seus estudos. E isto pode ser observado na pouca permeabilidade das chamadas Grandes Escolas francesas às demandas que não cessam de crescer. Elas mantêm o mesmo número de vagas e insistem no recrutamento seletivo. O aumento do número de estabelecimentos de ensino, de cursos e de vagas fica por conta, não das Grandes Escolas, mas dos ensinos técnicos superiores (VASCONCELLOS, M. 2006, p. 16), que identificamos, aqui, como o Baccalauréat¹⁴ acrescido de mais dois anos de estudo, os conhecidos Bac+2.

O mérito, retomando os ensinamentos de Dubet, se mostra como elemento essencial na relação entre escola e desigualdade social e pesa sobremaneira nos destinos profissionais. Quem vai para as Grandes Escolas e quem vai para o ensino técnico superior? Estes destinos, produzidos pelo mérito, foram discutidos também por Tomasi e Ferreira (2013) em pesquisa realizada num liceu técnico e profissional na França e será mais à frente melhor discutido. A meritocracia na escola tem sido

¹³ DUBET, François. **Comment devient-on ouvrier?** Autrement. Ouvriers, ouvrières. Un continent morcelée et silencieux. Paris: Éditions Autrement, 1992. p. 136-144. (Série Mutations, n. 126)

¹⁴ Introduzido no sistema educativo francês em 1808 por *Napoleão I*, o Baccalauréat, conhecido pela abreviatura Bac, é uma certificação acadêmica acessada pelos estudantes franceses no final do liceu (ensino médio) e sua posse é uma exigência para a continuidade dos estudos no nível superior. O equivalente no Brasil é o ENEM ou Exame Nacional do Ensino Médio.

objeto de estudos de inúmeros pesquisadores, dentre eles se destaca Élise Tenret,¹⁵ para quem, por trás do mérito, se esconde um grande número de significações sociais ligadas às experiências escolares e sociais de cada um, o que torna o tema, evidentemente, mais complexo do que se poderia imaginar num primeiro olhar. Complexidade essa sobre a qual se debruçam muitos sociólogos da educação.

Ganharam, portanto, destaque nas últimas décadas os estudos sobre a trajetória escolar e o papel da família e sua relação com o destino do aluno, conforme nos ensinam Lahire (1997), Charlot (2000), Nogueira (2000) e Zago (2011). Para eles a família se torna importante nas configurações de sucesso ou de fracasso escolar entre os alunos. Assim, “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar de seus filhos, e este não pode ser desconsiderado” (ZAGO, 2011, p. 20)

Ou ainda,

[...] a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Estudos recentes têm buscado dar maior visibilidade aos processos que explicam a diversidade de trajetórias e de práticas escolares entre indivíduos de um meio social, ampliando-se o interesse “pelas histórias de vida escolar de indivíduos concretos (de carne e osso) e pelos processos subjetivamente vividos e interpretados por eles” (NOGUEIRA, 2004, p.135).

Lahire (1997), por exemplo, nesta mesma vertente de estudo, mas apreendendo o fenômeno pelo avesso, interessa-se não pelas trajetórias escolares que conduzem ao sucesso, mas, ao contrário, pelas trajetórias escolares consideradas atípicas ou improváveis de “êxito”. Ele investiga o improvável sucesso de crianças das camadas populares e busca compreender como as que apresentavam forte probabilidade de fracasso escolar obtinham êxito em alguns casos, chegando a ocupar melhores lugares nas classificações escolares. Assim, ele

[...] apoia-se em dados ricos e suscetíveis de serem cruzados (entrevistas com 26 famílias em suas casas e notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas, fichas com informações escolares, cadernos de avaliação, entrevistas escolares com cada uma das 27 crianças, entrevistadas no começo e no final do ano escolar com os 7 professores envolvidos, entrevistas com 4 diretores de escola) (LAHIRE, 1997, p. 15-16).

Para outro, o “fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”, histórias escolares que terminaram mal; esses “alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas” (CHARLOT, 2000, p. 16). Para ele o fracasso ou o sucesso escolar não se limitam única e exclusivamente à origem social do aluno.

¹⁵TENRET, Élise. *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF, 2011. 191 p. (coll. Éducation & Société)

Corroborando esse pensamento, o estudo sobre a realidade escolar nos meios populares deve levar em consideração outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar; entre elas, a sua participação no trabalho e a rede de relações sociais na qual está inserido (ZAGO, 2011, p. 20).

Ainda que tenhamos feito um apanhado muito rápido da questão, é possível perceber o crescimento do interesse da comunidade acadêmica no estudo da trajetória escolar de alunos originários das camadas populares. Não raro, a correlação imediata que se faz é entre o fracasso escolar e a inserção no mercado de trabalho como operário.

Na França, num primeiro momento, a inserção do aluno no mercado de trabalho como operário se faz devido a uma escola desigual. Uma escola do povo para as crianças do povo e os liceus acadêmicos para os filhos da burguesia, como nos ensina Dubet (2001). Nesse caso, não é difícil imaginar que o fracasso escolar está nitidamente relacionado à escola. Num segundo momento, e tentando corrigir tamanha desigualdade, cria-se uma escola democrática de massa ou uma escola única e igual para todos; uma escola igualitária. Aí, o fracasso parece ser imputado, não à escola, porque na sua condição de igualitária ela se exime de tal responsabilidade; mas ao aluno, porque as condições necessárias para o seu desenvolvimento teriam sido oferecidas igualmente. Pois bem, assumiriam os alunos a responsabilidade pelo seu fracasso escolar e veriam no seu destino operário uma consequência desse fracasso ou, diferentemente disso, eles transfeririam para a escola ou para fatores extraescolares essa responsabilidade?

Pesquisa realizada por Tomasi e Ferreira (2013),¹⁶ também localizada no polo extraescolar, junto a alunos e a professores do Lycée Martin Nadaud na cidade de Saint-Pierre-des-Corps, na França, aponta que os destinos profissionais dos jovens franceses marcados pelo fracasso escolar - o que os levou a deixar o Liceu Geral a partir do qual poderiam cursar e exercer carreiras acadêmicas e profissionais de nível superior e a matricular-se em um Liceu Profissional e Técnico - se deveram não só às dificuldades encontradas por eles no desempenho escolar, mas, em grande medida, a fatores que se encontram fora da escola, tais como as dificuldades da família em ajudá-los nos deveres escolares ou mesmo incentivá-los ou, ainda, a um espaço sociocultural que os conduzisse a um dado destino profissional ou mesmo a aceitação de um destino profissional igual ao daqueles com os quais eles conviviam.

O que chama mais atenção na referida pesquisa é que os jovens assumem o fracasso escolar, experimentado em suas vidas, como sendo deles, ou seja, uma dificuldade pessoal para acompanhar o curso. Eles não foram suficientemente bons em matemática, ciências e francês, o que explicaria o seu fracasso e o não prosseguimento dos estudos num liceu profissional e técnico.

Tive dificuldades em matérias gerais, especificamente em história francesa, matemática, ciências... Então optei por um curso profissional. Não fiz o Liceu Geral porque sabia que não era bom em matérias gerais. (Aluno, 19 anos, Baccalauréat Profissional - Bac Pro) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 21).

¹⁶ TOMASI, P. A. N.; FERREIRA, J. E. R. M. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. **Revista Trabalho e Educação**, v. 22, n. 3, 2013.

Os professores pesquisados reforçam o fato:

[...] os fracassos e as reprovações dependem mais dos alunos, que não conseguem assimilar tudo que lhes é ensinado; são alunos muito passivos, que não procuram aprender muito, têm pouca maturidade... (Professor, Baccalauréat Professionnel - Bac Pro) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 21).

O fracasso pessoal, como entendido pelos jovens alunos franceses pesquisados, se mostra como um balizador de suas vidas. Ao assumirem o fracasso como sendo deles, eles se veem incapazes intelectualmente de continuar seus estudos num nível acima, como, por exemplo, numa escola de engenharia ou mesmo realizar um curso superior de tecnologia de curta duração, um Bac+2.

Eu queria ser arquiteto, mas como não tinha nível, não escolhi o Liceu Geral e sim o BTS,¹⁷ porque fui orientado pela professora de matemática, para fazer esse curso. (Aluno, 19 anos, Brevet de Técnico Superior – B.T.S.) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 20).

Eles se adaptam, assim, a uma condição operária, marcada pelo fracasso pessoal que lhes foi apontado pela escola. Não fosse a escola, talvez, esse sentimento de fracasso não tivesse se apossado deles. Ou seja, se eles não tivessem a oportunidade que tiveram de frequentar a escola, a escola igualitária francesa e as condições que ela lhes ofereceu, talvez não carregassem esse sentimento.

Como verificar, então, tal possibilidade se a escola desigual não mais existe na França, ainda que pouco a pouco ela retorne à cena nesta condição? Ela não mais existe na França, mas existe em muitos outros países.

Jovens pobres brasileiros e certamente de muitos outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento jamais tiveram a oportunidade de frequentar uma escola como as que frequentam os jovens franceses na atualidade. E, ainda assim, muitos deles foram obrigados a abandoná-la após poucos anos de estudo para trabalhar e ajudar suas famílias, como apontam inúmeras pesquisas e se pode verificar nos depoimentos de operários alunos do curso de Gestão de Obras oferecido pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia - PROGEST.

O PROGEST é um grupo de pesquisa do CEFET-MG, devidamente certificado pelo CNPq, que oferece cursos de capacitação profissional aos operários da construção civil. Um dos objetivos do referido grupo é desenvolver pesquisas a partir dos operários, alunos do curso de Gestão de Obras, dos Formadores, alunos dos cursos de engenharia do CEFET-MG, e a partir da relação que eles estabelecem entre si no processo de formação profissional, na verdade um processo de mão dupla. Uma dessas pesquisas é relatada no presente artigo.

3. DE VOLTA AOS BANCOS ESCOLARES

Após o processo seletivo realizado a cada semestre, 40 operários da construção civil entram para o curso de Gestão de Obras oferecido pelo PROGEST, cuja duração é de um

¹⁷ Brevet de Technicien Supérieur

ano e carga horária de 240 horas. Eles procuram o curso por iniciativa própria, por vezes motivados por colegas ou mesmo por familiares, mas quase nunca por determinação das empresas onde trabalham. O PROGEST não mantém qualquer acordo com empresas ou outras organizações para receber trabalhadores por elas encaminhados.

O processo seletivo dispensa qualquer comprovação de escolaridade dos candidatos, isso porque a experiência do PROGEST, desde a sua fundação em 2003, tem mostrado haver uma grande distância entre os saberes apresentados por eles nos processos seletivos e a escolaridade que eles afirmam possuir e mesmo comprovar, confirmando o que nos diz Oliveira (2000). Em outras palavras, a grande maioria dos candidatos não apresenta os saberes assegurados pela certificação que possuem. Utiliza-se, portanto, tão somente uma prova escrita de múltipla escolha com conteúdos do ensino fundamental. O PROGEST interessa-se apenas pelos saberes básicos que portam os candidatos e que são importantes para que eles possam realizar o curso de Gestão de Obras, e isto independentemente de qualquer escolaridade que eles possuam.

O curso é destinado aos trabalhadores da construção civil interessados em melhor se capacitarem na área, acessando saberes que dificilmente chegariam até eles por outra via que não a escolar. Como muitos trabalhadores da construção civil trabalham como autônomos ou sem carteira assinada, não é exigida deles qualquer comprovação do exercício profissional na construção. Em contrapartida, acrescenta-se à prova escrita de matemática, português (interpretação de texto) e conhecimentos gerais, questões específicas e relativas aos trabalhos de construção, o que pode indicar que ele é um trabalhador da construção sem que seja necessária qualquer comprovação.

Não obstante tais cuidados, tem sido difícil impedir a entrada no curso de trabalhadores que não são operários. Este é o caso, por exemplo, dos candidatos formados em engenharia civil ou em arquitetura, entre outros, que se fazem passar por operários do setor para realizar o curso e só são detectados semanas depois de iniciadas as aulas.

Diante da demanda de mulheres para realizar o curso de Gestão de Obras e a dificuldade para serem aprovadas no processo seletivo porque, mesmo possuindo uma escolaridade mais elevada que a dos homens, elas não trabalham no setor ou no canteiro de obras, o PROGEST criou uma cota para elas, equivalente a 20% do total das vagas.

Após aprovados no processo seletivo e devidamente matriculados, os operários/alunos passam a frequentar as aulas que não são conduzidas por professores, mas por alunos dos cursos de Engenharia do CEFET-MG ou ex-alunos, já engenheiros, conhecidos como Formadores. Diferentemente dos professores, os Formadores tão somente criam as condições para que o conhecimento seja construído, num processo de mão dupla ou de troca. No curso oferecido, enquanto os Formadores participam desse processo com seu saber teórico, os operários participam com sua experiência de trabalho no canteiro de obras. Ao longo do curso eles entram em contato com disciplinas como matemática, linguagem para fins profissionais, processos construtivos, instalações elétricas prediais, hidráulica, entre outras. Essas disciplinas são a base para que tanto os Formadores quanto os alunos operários construam novos conhecimentos.

A pesquisa relatada no presente artigo foi realizada nos meses de março e abril de 2014 com 20% dos alunos/operários das duas turmas do curso de Gestão de Obras, cujas matrículas ocorreram no segundo e primeiro semestres de 2013 e 2014, respectivamente. Considerando a evasão ocorrida ao longo desse tempo, foram

escolhidos aleatoriamente 13 alunos/operários, correspondentes à porcentagem definida, como pode ser visto abaixo.

QUADRO 2
Idade, sexo, escolaridade, ofício e tempo de experiência no ofício,
declarados pelos alunos pesquisados em 2015.

Aluno/ Operário	Idade/ Anos	Sexo	Escolaridade	Ofício	Tempo/ Ofício (anos)
R.J.M.	41	M	Ensino Médio	Mestre de Obras	18
W.A.F.	36	M	Ensino Médio	Aux. Administrativo	3,5
A.R.M.	55	M	Ensino Fundamental	Pedreiro	20
J.W.M.	38	M	Ensino Fundamental	Pedreiro/Pintor	15
Ali.	26	F	Ensino Médio	Aux. Administrativo	Desempr.
Sid.	36	F	Ensino Médio	Recepcionista	Desempr.
Fel.	30	M	Ensino Médio	Ajudante de obra	5
J.Sa.	55	M	Ensino Sup. Incompleto	Eletric./Bomb. Hidr.	30
R.V.R.	37	M	Ensino Fundamental	Operário/Siderurgia	17
Cla.	35	M	Ensino Fundamental	Ajudante de Obra	14
Ada.	48	M	Ensino Fundamental	Repres. Comercial	14
Sel.	49	F	Ensino Méd./Técnico	Esteticista	10
Seb.	45	M	Ensino Fundamental	Mestre de Obras	37

Observa-se no QUADRO 2 que entre os alunos pesquisados três são mulheres. Nenhuma delas afirma trabalhar ou já ter trabalhado na construção civil e, entre elas, duas afirmam estar desempregadas. Registre-se, ainda, que elas declararam possuir uma escolaridade superior à declarada pela maioria dos homens pesquisados e igual à declarada por três outros. Ainda que a amostra não nos permita tratar a idade declarada pelos alunos (as) em termos de média, diríamos que não há grande diferença entre as declaradas pelos homens e pelas mulheres. No que diz respeito, especificamente, aos homens, três declararam não trabalhar na construção civil e nenhum deles declarou estar desempregado.

Os 13 operários/alunos, que serão denominados, aqui, alunos, foram divididos aleatoriamente em três grupos focais. Cada grupo, ao longo de duas horas, tratou das seguintes temáticas: a vida escolar e o apoio da família; as dificuldades para estudar e os motivos para abandonar ou retornar à escola; os sentimentos em relação à escola; a escola e as perspectivas de vida e profissionais.

3.1. A vida escolar e o apoio da família

A vida escolar dos entrevistados aparece entrecortada por necessidades ou acidentes de percurso, o que implica, muito frequentemente, descontinuidades. Ingressar na escola fora da idade, parar os estudos e retornar alguns anos depois acontece na vida deles. Observamos, por exemplo, tal descontinuidade presente no relato do aluno:

Eu comecei estudar a 1ª série com nove anos de idade. Eu já sabia ler e escrever que minha mãe me ensinava. Com treze anos eu terminei e voltei com 17 anos, de novo, para fazer da quinta à oitava. Parei e voltei depois de 12 anos para fazer a suplência. A minha suplência foi muito picada (J.Sa. Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55 anos - M).

E, ainda,

Na verdade, eu fiz do 1ª a 4º ano na escola no Estado do Paraná, que tinha aluno da primeira até o quarto ano. Então, uma professora, D. Conceição, eu me lembro dela até hoje, ela dava aula pra todo mundo, dividia o quadro em quatro e ali ela dava todas as matérias, numa sala só. O impressionante é que a gente conseguia aprender. Depois eu fiz da 5ª a 8ª no colégio Loyola, no curso noturno, que era um projeto do pessoal da UFMG, da direção da própria UFMG. Projeto para os moradores do Morro do Papagaio. Então eu fui estudar nessa escola por isso. Terminou o curso eu fiz suplência, o 2º grau foi suplência. Aí muda tudo. Na suplência mudou tudo. O pique é outro, na verdade. Mas eu, graças a Deus, eu nunca tomei nenhuma bomba, sempre eu conseguia passar direto e não tinha problema com isso (J.Sa. Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55 anos - M).

O relato de outro aluno, vindo do interior do estado de Minas Gerais, mostra o seu ingresso precoce no mercado de trabalho, antes mesmo de completar o ciclo básico de ensino e mostra, ainda, a importância do apoio familiar.

Eu comecei a trabalhar cedo, porque os pais antigamente incentivavam mais os filhos a trabalhar do que até estudar, né? Eu tenho um irmão que ele que incentivou a gente a estudar, o pouco que a gente sabe. Eu comecei a estudar com uns 8 anos de idade, com dois anos na escola eu já tinha feito duas séries numa, então dei tipo um pulo, né? E nessa minha região eu fui até a quarta série primária. Minha região é do vale do Aço. Até a quarta série primária, e no mais trabalhando mesmo. Aos meus dezesseis anos eu já era um profissional, um pedreiro (Seb. Mestre de Obras, 45 anos - M)

A falta de estímulo para estudar é, também, apontada.

[...] você não era estimulado a estudar. Por exemplo, o meu pai mesmo falava que eu estudava pra mim, não era pra ele. Então, pra uma criança de 10 anos é desestimulante. Então, com 12 anos eu não estava mais na escola. Fui procurar ensino mais tarde, coisa que eu já devia ter feito antes (R.V.R. Operário de siderurgia, 37 anos - M).

Relatos de apoio, vindos do núcleo familiar, estão, também, presentes:

Lá em casa os meus irmãos apoiavam em caso de passagem, alimentação... Até hoje se eu preciso de alguma coisa, mesmo eu morando sozinha, eles sempre quiseram me ajudar. Ajuda, mas é o básico. Também o básico é o caderno, livro, a borracha... Pra poder estudar e trabalhar, eles deram força e deu um jeito de pelo menos a gente formar no ensino médio (Ali. Auxiliar administrativo, 26 anos - F).

Eu tive e tenho todo o apoio da família, nesta área dão muito apoio, conselho e incentiva bastante (Fel. Ajudante de obra, 30 anos - M).

A frequência à escola ou a continuidade dos estudos depende, em grande medida, de esforços da família, que a valoriza, tomando como referência seu universo social e cultural e não apenas econômico. Como nos assegura Bourdieu (1996, p. 131) a família “tem um papel determinante na ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais”.

3.2. As dificuldades para estudar e os motivos para abandonar ou retornar à escola

As dificuldades na continuidade dos estudos têm suas raízes, também, na própria realidade social e familiar, envolvendo situações tais como: dificuldades de localização, aspectos financeiros e a ausência de uma maior atenção do Estado. Os relatos abaixo corroboram tal afirmação:

Eu vim do interior, também, de roça, de Betim, Sarzedo, quando era roça. Não tive oportunidade de estudo por causa de família. Problemas familiares que, às vezes, não vem ao caso, mas fiz até a 3ª série, saí aos treze pra rua. Voltei a estudar aos dezenove, 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 (R.J.M., Mestre de obras, 41 anos – M)

Depoimentos de outros alunos se encontram na mesma direção.

No meu caso foi totalmente péssimo, porque eu morava na roça e na época falava primário, não era fundamental não, e andava a pé vários quilômetros para chegar na aula, então eu estudei até o fundamental, o primário, no caso, e nada mais (A.R.M., Pedreiro, 55 anos - M).

No meu caso eu parei no técnico, justamente por questões financeiras. (W.A.F., Auxiliar administrativo, 36 anos - M).

Para mim foi normal até a 8ª série, aí, depois, teve perda em casa, perdi o meu pai. Então, parei e depois retornei. Agora que eu estou podendo voltar (Sid., Recepcionista, 36 anos – F).

Na minha época era por falta de oportunidade, mesmo. Eu morava no interior, escola longe. A gente andava 10 km a pé pra chegar à escola e estudei até o ensino fundamental, até a 4ª. série, com muita dificuldade. Aí, aos 20 anos, vim pra cá, pra Belo Horizonte e fui fazer supletivo e terminar o ensino médio (Cla. Ajudante de obras, 35 anos – M).

A partir dos relatos, é possível perceber que a descontinuidade nos estudos ou a ausência da escola não é sentida pelos alunos como um fracasso pessoal. Eles não estudaram porque não tiveram condições, moravam longe, tinham que trabalhar. Depreende-se daí, como observam Tomasi e Ferreira (2013, p. 9), que, se quisermos entender essa descontinuidade nos estudos como fracasso escolar dos jovens, ela se mostra muito mais ligada à escola, ou melhor, à ausência dela do que, propriamente, a eles próprios.

3.3 Os sentimentos em relação à escola

A escola, para os operários pesquisados, é a oportunidade perdida ou a oportunidade reconquistada. Reconquista que se deu superando os muitos obstáculos que se punham entre eles e a escola: a necessidade de trabalhar ainda muito jovens para ajudar a família, as imposições dos pais, ainda que as mães os apoiassem em seu

desejo de ir à escola, a distância da escola ou mesmo a inexistência dela, em especial para os que habitavam no meio rural. Um conjunto de fatores parecia conspirar para que eles não fossem à escola ou a abandonassem muito cedo.

A escola, ela mesma, parece resguardada, no depoimento dos operários ouvidos, de qualquer sentimento de negatividade. A sua ausência em suas vidas aparece como uma oportunidade perdida.

Eu sinto que eu não tive oportunidade. Não tivemos oportunidade como estamos tendo agora de se ver frente a frente, porque nem eu deixo ela me abater, e nem abato a escola quando estou nela (R.J.M., Mestre de obras, 41 – M).

Eu não estudei porque eu não tive oportunidade mesmo, porque na época eu tinha que trabalhar pra ajudar a sustentar a família, era roça, zona rural, aí o pai falava, você não vai à escola e eu não podia ir. Ele não deixava ir de forma alguma (J.W.M., Pedreiro, Pintor, 38 – M).

Muito embora eles não explicitem essa importância, o interesse implícito presente no depoimento deles de ir à escola ou a retomada dos estudos depois de mais velhos, expressa essa importância.

Eu morava na zona rural, inclusive, para mim, ir à escola era um longo trecho de estrada de chão, uma tremenda poeira, e não tive oportunidade de estudar. Só o fundamental mesmo, mesmo assim porque minha mãe obrigou meu pai a me por na escola, com sacrifício (A.R.M., Pedreiro, 55 – M).

Não tinha igual hoje EJA, hoje tem EJA de 5ª a 8ª série, na minha época não tinha, não tinha EJA à noite pra gente poder estudar à noite. Hoje já está mais fácil. Hoje está mais fácil, do que há dois, três anos atrás. Mas, até então, não tinha (Sid., Recepcionista, 36 – F).

Não se percebe qualquer sentimento negativo dos operários em relação à escola. Não foram expostas, por parte deles, experiências ruins ou frustrantes durante suas vidas escolares, seja quando ainda jovens, seja depois de adultos ao retornarem a ela. A escola é algo que lhes faltou, quando jovens, por vezes de forma abrupta, e eles lamentam. Lamentam, mas também se orgulham de terem enfrentado e superado os obstáculos que lhes foram “impostos pela vida”, retornando aos bancos escolares depois de adultos.

3.4. A escola e as perspectivas de vida e profissionais

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 as demandas de trabalhadores, que veem na escola uma importante aliada para assegurar a sua carreira profissional e essa melhoria.

Trabalho como ajudante de obras e minha intenção no curso é poder justamente progredir, trabalhar. Pretendo, também, fazer técnico de edificações, seguir um pouco mais dentro da profissão (Fel., Ajudante de obra, 30-M).

Já trabalho na área, sou eletricista, bombeiro hidráulico, a minha intenção na verdade, eu já havia feito um curso de mestre de obras recentemente, terminei em março, agora, e estou fazendo este curso para ampliar o conhecimento (J.Sa., Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55-M).

Tenho 35 anos, há 14 anos trabalho no ramo da construção civil, e tô fazendo o curso pra poder melhorar cada dia mais, e levar isso pra construção (Cla., Ajudante de Obra, 35-M).

É nítido, no depoimento deles, o interesse em continuar estudando e, muito especialmente, em fazer um curso superior, o que poderia lhes assegurar os conhecimentos e os reconhecimentos acima apontados.

Eu pretendo fazer um curso de engenharia, engenharia elétrica ou civil, mesmo (J.Sa., Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55-M).

Eu pretendo fazer uma engenharia, futuramente, para uma aposentadoria, para mim. Mas, hoje, mesmo, é uma atualização e conhecimento, porque mesmo que você trabalhe e exerça a profissão, ela atualiza. Então eu tenho que atualizar junto, porque se não, ao mesmo tempo em que eu sou um profissional, mas eu não vou estar capacitado para aquela área, não vou estar atualizado (R.J.M., Mestre de obras, 41-M).

Quero fazer o curso na área de construção civil, mesmo. Eu estou avaliando, eu acho que engenharia é um curso pesado. Eu quero um curso que não cobre tanto assim. Tenho em vista o Tecnólogo na construção civil. Um curso de 3 anos concilia bem com o meu estado atual e com as exigências, mas eu não descarto a engenharia, também, não (R.V.R., Operário de siderurgia, 37-M).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a amostra estudada esteja longe de ser representativa dos trabalhadores da construção civil, seja pelo pequeno número de indivíduos estudados, seja pela sua diferente composição (gênero, idade, escolaridade etc.) em relação ao universo dos trabalhadores da construção, ela expõe a trajetória escolar e as perspectivas profissionais de um conjunto muito particular de trabalhadores que procuram o CEFET-MG para capacitar-se nos trabalhos de canteiros de obras da construção.

Essa trajetória, *grosso modo*, não é diferente da apontada por alguns autores ao se referirem à população brasileira em geral, ou seja, marcada por interrupções - que em grande medida contribuíram para que jovens se tornassem operários - e retomadas da vida escolar ao longo da vida.

Assim como observa Zago (2011), entre outros, a família tem um papel importante na vida escolar dos alunos estudados, dando suporte e incentivando-os a se manterem na escola. Observamos que as mães, nesse sentido, desempenham papel destacável.

A retomada da vida escolar para capacitarem-se profissionalmente sugere uma preocupação em melhor se prepararem para o mercado de trabalho e para as contingências profissionais, bem como para melhor se posicionarem socialmente e mesmo, quem sabe, deixarem a vida operária.

Chama-nos atenção a ausência de qualquer sentimento de fracasso escolar entre os alunos estudados, diferentemente do observado por Tomasi e Ferreira (2013) entre alunos do Liceu Martin Nadaud. Ao contrário, eles acreditam que, se tivessem a oportunidade de frequentar a escola, eles seriam bem sucedidos. Parece-nos inapropriado, portanto, falar de fracasso escolar para esses alunos, mesmo porque a experiência escolar pela qual passaram quando ainda jovens é quase inexistente, e quando adultos é marcada por muita determinação e, mesmo, por sucesso. Trata-se muito mais, como nos lembra Charlot (2000), de alunos que viviam em situação de fracasso quando jovens, mas para quem, apesar disso, as histórias escolares não terminaram mal, diferentemente do que acredita o autor. Eles a retomam com determinação e crença em poder avançar. Eles nos fazem lembrar as crianças das camadas populares estudadas por Lahire (1997), que mesmo diante de um provável fracasso obtinham êxito em sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução 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**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- COSTA, L. R.; TOMASI, A. P. N. O Canteiro de Obras é a escola? Formação e qualificação profissional na construção civil. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 2, p. 7-13, 2009. Disponível em: <http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference_date=2014-11-10&segment_id=3&find=Enviar>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.
- DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago. 2001.
- DUBET, F. **Comment devient-on ouvrier?** Autrement. Ouvriers, ouvrières. Un continent morcelé et silencieux. Paris: Éditions Autrement, 1992. p. 136-144. (Série Mutations; n. 126)
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, J. E. R. M. **A formação ao longo da vida**: um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010, Educação e Deslocamento, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/IPEA, Comunicado>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- NERI, M. (Coord.). **Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil**. Fundação Getúlio Vargas, 2011. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/construcao>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

NERI, M. C. **Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pelo Pnad/IBGE**. Brasília, 2013. (Comunicados do Ipea, n. 159)

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-184, maio /ago. 2004.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI. A Sociologia da Educação e suas tensões. In: BITTAR, M. et al. (Org.). **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. Edufscar, 2012. p. 19-36.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R. **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Brasília; IBGE, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

RAIS 1997-2013 – MTE – Elaboração: banco de dados-CBIC. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-ministerio-do-trabalho>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: Novas Perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TENRET, E. **L'école et la méritocratie**: Représentations sociales et socialisation scolaire. Paris: PUF, 2011.

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. **Contribution à l'étude de la construction sociale des capacités professionnelles des agents de maîtrise du bâtiment**. Tese (Doutorado)–Université Paris VII, Paris, 1996

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.

VASCONCELLOS, M. **L'enseignement supérieur em France**. Paris: La Découverte, 2006.

VASCONCELLOS, M.; BONGRAND, Ph. **Le système éducatif**. Paris: La Découverte, 2013

VENDRAMETO, O; BOTELHO, W. C.; FRACCARI, P. L. A Inovação Tecnológica na Construção Civil e os Aspectos Humanos. **Revista Publicações do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**, UNIP, São Paulo, p. 14-23, 2004.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/NadirZago.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: Novas Perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-43.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci_arttext&tIng=pt>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e Escolares e Dinâmicas Familiares nos meios populares. **Paideia**, USP/Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, fev/ago, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100006&script=sci_arttext&tIng=pt>. Acesso em: 16 dez. 2015.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In. NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.18-43.

ZARIFIAN, P. **Le travail et l'événement**. Paris: L'Harmattan. 1995.

Data da submissão: 29/05/2017

Data da aprovação: 16/06/2017