



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

**ADRIANA DO CARMO SILVA ROCHA COUTO**

**Construção civil: o caminho percorrido por jovens operários**

**Belo Horizonte-MG**

**2018**

**ADRIANA DO CARMO SILVA ROCHA COUTO**

**Construção civil: o caminho percorrido por jovens operários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi.

**Belo Horizonte-MG**

**2018**

C871c Couto, Adriana do Carmo Silva Rocha Couto  
Construção civil: o caminho percorrido por jovens operários. /  
Adriana do Carmo Silva Rocha Couto. -- Belo Horizonte, 2018.  
122 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Tecnológica, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi

#### Bibliografia

1. Aprendizagem - Experiência. 2. Trabalhadores. 3. Construção  
Civil. I. Tomasi, Antônio de Pádua Nunes. II. Centro Federal de  
Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.193

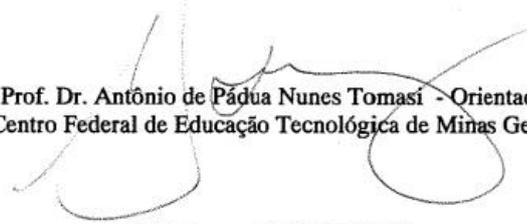


**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Adriana do Carmo Silva Rocha Couto

### Construção Civil: caminho percorrido por jovens operários

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 26 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi - Orientador  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.ª Dr.ª Renata Bastos Ferreira Antipoff  
Instituto Federal de Minas Gerais

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão de um trabalho no grau em que este se posiciona não é algo simples e corriqueiro em nossas vidas. Para chegar até aqui, muitos caminhos foram percorridos, conhecimentos foram angariados e, sobretudo, foi necessário o apoio de grande número de pessoas, cujo especial agradecimento pretendo registrar.

Inicialmente, ao meu orientador, Professor Antônio Tomasi, pelos conhecimentos transmitidos, por sua paciência e irreverência, que muito facilitaram o convívio e a construção deste trabalho. Sua orientação criteriosa, atenta e cuidadosa da primeira à última palavra escrita, passando pelas dicas quanto à precisão de frases e ideias, proporcionaram diferentes momentos de aprendizagens e muitas oportunidades. Agradeço pelo conhecimento compartilhado.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), pela oportunidade de ingresso e conclusão do mestrado, pelo ambiente de estudo e pela possibilidade de acesso a conhecimentos de primeira grandeza.

Ao Professor José Geraldo Pedrosa, pela sabedoria, pelo conhecimento compartilhado com os seus alunos e, sobretudo, pela alegria e leveza em ensinar. Agradeço, ainda, pelas contribuições valiosas que ocorreram durante a avaliação do projeto de pesquisa.

Ao Fábio Vasconcelos, por todas as ajudas e pela maneira séria e competente como conduz o seu trabalho, o que torna a nossa trajetória de aluno mais branda.

Ao Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST), que não se resume a um projeto, mas a uma realidade em que seus organizadores me apoiaram e ajudaram durante todo o tempo, proporcionando acesso aos seus alunos – cuja realidade de vida e de trabalho pude retratar na pesquisa realizada.

À Claudia Veloso, minha gratidão, pelo grande apoio que recebi, por suas orientações, desde o momento em que decidi cursar as disciplinas isoladas e passar pelo processo de seleção no mestrado, inclusive, nos momentos mais difíceis pelos quais passei.

Ao Professor Magno Veloso, pelo apoio no momento mais difícil pelo qual passei no mestrado.

Aos meus amigos, que souberam aceitar e respeitar a nem sempre compreendida ausência. Agradeço, sobretudo, à Camila e ao Maurício.

A minha mãe, Terezinha, trabalhadora humilde, mas de grande sabedoria, cujos ensinamentos para a vida trago gravados em minha mente. Agradeço por todo amor e carinho, pelas orações compartilhadas que me fizeram seguir em frente espiritualmente mais forte.

Enfim, agradeço àqueles que fazem da minha vida um caminho escolhido: ao Flávio Lúcio, por seu apoio incondicional, pelas ajudas constantes nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, Gustavo e Taís, por tudo que representam em minha vida, pela alegria azul, pelo sorriso, pelo carinho, pelo apoio e pela amizade, que me fortaleceram nos momentos decisivos. A eles, muito do meu amor.

*“Naquela casa vazia  
Que ele mesmo levantara  
Um mundo novo nascia  
De que sequer suspeitava.  
O operário emocionado  
Olhou sua própria mão  
Sua rude mão de operário  
De operário em construção  
E olhando bem para ela  
Teve um segundo a impressão  
De que não havia no mundo  
Coisa que fosse mais bela”.*

**Vinícius de Moraes.**

## RESUMO

O presente trabalho parte de uma indagação feita pelo do sociólogo francês François Dubet: “*Comment devient-on ouvrier?*” “Como nos tornamos operários?”. Como o jovem francês se torna um operário? Esse jovem entra para a classe operária com muita resistência. Resiste à indústria, ao trabalho cansativo e malpago, mas entram, apesar de tudo, pois esse futuro se apresenta como um “destino”. Transportando-nos para o Brasil, para a nossa realidade, muito especificamente para a construção civil, espaço de trabalho em que foi realizada a pesquisa, interessa saber então, a partir da indagação de François Dubet, como o trabalhador da construção civil se torna um operário. No caminho percorrido por esse operário, quais fatores pesaram mais na condução do seu destino? Seria a escola? Seria a família? Seriam as múltiplas relações sociais e experiências culturais? Seriam outros fatores encontrados nos próprios operários? Na busca por uma resposta a essa indagação, embasou-se em estudos sobre a escola e as diferentes abordagens sobre o fracasso escolar, a família e os estudos sobre seu papel e sua relação com a perspectiva profissional dos filhos e os estudos sobre o indivíduo e suas relações sociais. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários para os alunos do Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) na qual se construiu o perfil dos alunos do curso Gestão de Obra das turmas do segundo semestre de 2016 e primeiro e segundo semestres de 2017. Nessa pesquisa, cujo objetivo era compreender os fatores que os levaram ao destino operário, suas vidas escolares e familiares e suas perspectivas profissionais e suas relações sociais revelaram que, na sua trajetória de vida, 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 a melhor se posicionarem socialmente e no mercado de trabalho, alimentam expectativas de dar continuidade aos estudos, inclusive em nível superior.

Palavras-chave: Construção Civil. Trabalhador da Construção Civil. Escola. Fracasso Escolar. Família.

## ABSTRACT

The present work is based on an inquiry made by the French sociologist François Dubet "Comment devient-on ouvrier?" "How do we become workers?" How does the young Frenchman become a factory worker? This young man enters the working class with a lot of resistance. It resists the industry, the tiresome and underpaid work, but they enter in spite of everything, because this future presents itself as a "destiny". Transporting us to Brazil, to our reality, very specifically for the civil construction, work space that we carry out the research, we are interested then to know, from the inquiry of François Dubet, how the construction worker becomes a factory worker. On the road traveled by this worker, what factors weighed more in the conduct of his destiny? Was it school? Was it family? Are the multiple social relations and cultural experiences? Are other factors found in the workers themselves? In the search for an answer to this question, we rely on studies about school and the different approaches to school failure. The family and studies about their role and their relationship with the professional perspective of the children and the studies about the individual and their social relations. We conducted interviews and applied questionnaires to the students of the Engineering, Society and Technology (PROGEST) Program in which we built the profile of students in the Work Management course of the second semester of 2016 and the first and second semester of 2017. In this research, whose objective was to understand the factors that led them to the workers' destiny, their school and family lives and their professional perspectives and their social relations revealed that, in the life trajectory of these individuals, despite the family effort to keep them in school, the precarious conditions in which they were when young, contributed heavily to a school trajectory marked by ruptures and abandonments, that pushed them early to the construction sites of the civil construction. For them, the working condition in which they find themselves is due more to an absence of opportunity or to a failure of the situation in which they lived than to a school failure. Far from any sense of failure, they return to school after adults, if they say they are intellectually capable and, in order to better position themselves socially and in the labor market, they fuel expectations of continuing their studies, even at the higher level.

Keywords: Construction. Construction Worker. School. School Failure. Family.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** - Crescimento da economia brasileira e o setor da construção civil .... 19

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Admitidos, desligados e saldo no setor da construção, por grau de instrução. Brasil - 2011-2012.....	23
<b>Tabela 2</b>	Número de ocupados na construção civil no Brasil, por posição na ocupação, segundo sexo. Brasil – 2000 e 2010.....	31
<b>Tabela 3</b>	Número de ocupados na construção civil no Brasil, por posição na ocupação, segundo faixa etária Brasil – 2000 e 2010.....	32
<b>Tabela 4</b>	Número e distribuição dos ocupados na construção civil no Brasil, segundo faixas de rendimento bruto mensal do trabalho principal. Brasil – 2010.....	33
<b>Tabela 5</b>	Escolaridade dos trabalhadores da construção civil: ensino médio completo.....	34
<b>Tabela 6</b>	Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos por faixa etária....	82
<b>Tabela 7</b>	Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos segundo a escolaridade.....	83
<b>Tabela 8</b>	Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos de acordo com o sexo.....	84
<b>Tabela 9</b>	Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com a faixa etária.....	85
<b>Tabela 10</b>	Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com a escolaridade.....	86
<b>Tabela 11</b>	Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos segundo o tempo de trabalho na construção civil....	86
<b>Tabela 12</b>	- Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com o sexo.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BAC+2</b>	<i>Baccalauréat</i> mais dois anos
<b>BAC Pro</b>	<i>Baccalauréat</i> Profissional
<b>CAGED</b>	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
<b>CBIC</b>	Câmara Brasileira da Indústria da Construção
<b>CBO</b>	Classificação Brasileira de Ocupações
<b>CEASA</b>	Centrais de Abastecimento de Minas Gerais
<b>CEFET-MG</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>PAC I</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PETROBRAS</b>	Petróleo do Brasil S/A.
<b>PNAD</b>	Programa Nacional de Amostragem Domiciliar
<b>PROGEST</b>	Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia
<b>RAIS</b>	Relação Anual de Informações Sociais
<b>RMBH</b>	Região Metropolitana de Belo Horizonte
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SINDUSCON</b>	Sindicato da Indústria da Construção
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>ZEP</b>	Zona de Educação Prioritária

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 CENÁRIO DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL</b> .....	18
2.1 O cenário econômico .....	18
2.2 Características da construção civil .....	24
2.2.1 <i>Especificidades</i> .....	25
2.2.2 <i>Heterogeneidade</i> .....	28
2.3 O operário da construção civil .....	30
2.3.1 <i>Escolaridade</i> .....	33
2.3.2 <i>Qualificação</i> .....	35
2.4 Gestão da mão de obra.....	39
2.4.1 <i>Flexibilidade/terceirização</i> .....	40
2.4.2 <i>Subcontratação</i> .....	41
2.4.3 <i>Precariedade</i> .....	44
2.4.4 <i>Informalidade</i> .....	45
<b>3 COMMENT DEVIENT-ON OUVRIER</b> .....	49
3.1 Escola.....	51
3.1.1 <i>O fracasso escolar</i> .....	52
3.2 A Família .....	66
3.3 O indivíduo e suas relações sociais .....	71
<b>4 ENFOQUE METODOLÓGICO</b> .....	74
4.1 PROGEST .....	75
4.2 Delimitação do campo de estudo .....	77
4.3. Universo pesquisado .....	78
4.4. Os instrumentos de coleta de dados e de análise .....	78
4.5. As variáveis e seus indicadores .....	79
4.5.1 <i>Construção civil</i> .....	80
4.5.2 <i>A escola</i> .....	80
4.5.3 <i>A família</i> .....	80
4.5.4 <i>O indivíduo</i> .....	80
4.5.5 <i>Relações sociais</i> .....	81

<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	82
<b>5.1 Perfil dos alunos do curso Gestão de Obra do PROGEST (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017)</b> .....	82
<b>5.1.2 A faixa etária</b> .....	82
<b>5.1.3 A escolaridade</b> .....	83
<b>5.1.4 O sexo</b> .....	84
<b>5.2 Perfil dos alunos pesquisados</b> .....	85
<b>5.2.1 Faixa etária dos alunos pesquisados</b> .....	85
<b>5.2.2 Escolaridade dos alunos pesquisados</b> .....	86
<b>5.2.3 O tempo de trabalho na Construção Civil dos alunos pesquisados</b> .....	86
<b>5.2.4 Os alunos pesquisados distribuídos por sexo</b> .....	87
<b>5.3 Quem são os alunos pesquisados</b> .....	88
<b>5.3.1 A construção civil</b> .....	88
<b>5.3.2 A escola</b> .....	90
<b>5.3.3 A família</b> .....	99
<b>5.3.4 O indivíduo</b> .....	101
<b>5.3.5 Relações sociais</b> .....	103
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICES</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é inspirado na indagação do sociólogo francês François Dubet, preocupado com o “destino” profissional dos jovens franceses, muito especialmente dos jovens pobres: “*Comment devient-on ouvrier?*”. Como se torna um operário ou como o jovem francês se torna um operário? Condições sociais, econômicas e culturais, entre outras, conspiram contra esse jovem e preparam o seu futuro. Ele é, assim, inserido no trabalho operário e na classe operária da qual fará parte, muito certamente para o resto da sua vida. Mas ele resiste. Resiste ao trabalho perigoso, cansativo e mal pago, resiste à exclusão, ao preconceito e a tudo que dá forma ao seu “destino” operário.

Se num passado não muito distante a classe operária organizada e a própria família se incumbiam de preparar o jovem e inseri-lo no mundo do trabalho operário, essa tarefa já há algum tempo passou a ser da escola, que legitimará esse “destino” operário.

Ainda que grandes distâncias nos separem da França, não parece que, no que diz respeito ao futuro operário dos jovens, estejamos tão distantes, ainda que a escola brasileira deixe muito a desejar, se comparada com a francesa (TOMASI; FERREIRA, 2010, 2011, 2013a, 2013b).

Com o desenvolvimento industrial do Brasil, assim como do restante do mundo desenvolvido ou em desenvolvimento, a inserção do jovem no mundo operário e o seu “destino” acompanham esse desenvolvimento, que não é homogêneo. Enquanto alguns setores da indústria são mais desenvolvidos, permitindo melhores condições de vida e de trabalho e mesmo um futuro melhor para os seus operários, outros nem tanto.

A construção civil, espaço no qual foi realizada esta pesquisa, é um desses setores que, não obstante todo o esforço para equiparar-se ao restante da indústria, depois de séculos presa a processos construtivos e a relações de trabalho considerados arcaicos, ainda não conseguiu superar de todo essa condição e afugenta o quanto pode os jovens de seus canteiros de obras (TOMASI; FONSECA, 2017). Que condições forjam esse “destino” operário? Que papel tem a escola na construção desse “destino”. Em outras palavras, como o jovem se torna um operário da construção civil?

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, volta-se a Dubet e à sua indagação: “Como se torna um operário?” Interessa aqui saber, então, como o trabalhador da construção civil se torna um operário. No caminho percorrido por esse operário, o que pesou na construção do seu “destino” operário?

A escola, a família, as múltiplas relações sociais e experiências culturais vividas por ele ou outras experiências, quais?

Para tentar responder a 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.

Os resultados alcançados sugerem que os trabalhadores da construção civil, representados pelos alunos do curso Gestão de Obra, tornam-se operários por diversos fatores. O fator, a princípio mais aparente diante do perfil dos trabalhadores da construção civil, são as condições materiais desses indivíduos e de suas famílias e a situação de vulnerabilidade material e social. Essa precariedade nas condições de vida tem peso importante na “escolha” profissional.

A escola também tem importante peso na “escolha” desse operário. No caso francês, “torna-se operário primeiramente porque se fracassou na escola” (DUBET, 1992, p. 138). Eis aí o papel da escola. No caso deste estudo e como observado, a vida desses jovens é entrecortada por necessidades ou por acidentes de percursos que implicam, muito frequentemente, descontinuidades nos estudos. Ingressar na escola fora da idade, parar de estudar para trabalhar, retornar tempos depois são fatos frequentes na vida deles. A relação do jovem com a escola, o seu desempenho escolar, a apreensão dos conteúdos ministrados e a relação com professores e colegas também pesarão para conduzi-lo ao seu “destino” operário.

A família, como primeira instância socializadora, pesa igualmente. A situação de vulnerabilidade social e material faz parte do cotidiano das famílias desses trabalhadores e, em vários casos, sua instabilidade financeira gera um ambiente marcado pela precariedade nas condições de vida, com reflexos diretos no percurso

escolar dos jovens. A preocupação primeira das famílias é com a sua sobrevivência e se esforçam por suprir-se das necessidades básicas. Assim, em muitos casos, a infância é interrompida pelo trabalho.

O envolvimento da família no desenvolvimento escolar dos filhos, “as ações materiais e simbólicas têm um papel importante na vida escolar dos filhos e não pode ser desconsiderado” (ZAGO, 2011, p. 20).

Finalmente, se a família contribui fortemente para o “destino” profissional dos filhos, esse “destino” depende de muitos outros determinantes. As relações que eles estabelecem com outros parentes e jovens, com amigos são também consideráveis.

Por uma questão de organização, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro é apresentado o cenário da construção civil no Brasil. Contextualiza-se o setor a partir do desenvolvimento econômico, apresentando suas características - heterogeneidade e especificidade. É abordado, também, o operário da construção civil, identificando as mudanças e transformações recentes sofridas por ele em ressonância às evoluções tecnológicas e organizacionais do setor, mas também da própria sociedade (aumento da escolaridade e novas demandas por formação profissional). E, ainda, como se dá a gestão da mão de obra em um contexto de flexibilização, terceirização, subcontratação, precariedade e informalidade que vive o setor.

O segundo capítulo trata do referencial teórico. Relatam-se as análises teóricas de Dubet (2003; 2008) sobre os jovens operários franceses; os estudos de diferentes autores: (ANGELUCCI *et al.*, 2004; BOURDIEU; PASSERON, 1992; IRELAND, 2007; PATTO, 1996; e CHARLOT, 1996; 2000; 2005) sobre a escola e o fracasso escolar; a família e o seu papel e relação com a perspectiva profissional dos filhos; e os estudos sobre o indivíduo e suas relações sociais.

No terceiro capítulo é descrito o estudo empírico, incluindo-se os pressupostos metodológicos que embasaram sua realização, o universo pesquisado, os instrumentos de coletas de dados utilizados e o procedimento de análise dos dados. É caracterizado, ainda, o espaço pesquisado, no caso o Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST).

No quarto capítulo são apresentados os resultados alcançados no estudo empírico que possibilitaram a construção dos perfis dos alunos do curso Gestão de Obra das turmas do segundo semestre de 2016 e primeiro e segundo semestre de 2017, bem como as análises das trajetórias individuais dos alunos entrevistados. A

partir dos relatos dos participantes da pesquisa, refletiu-se sobre os determinantes que contribuíram na escolha profissional desses operários, que os conduziu ao “destino” operário.

Finalmente, o leitor se deparará com uma discussão final acerca dos resultados obtidos à luz dos trabalhos dos autores que deram suporte teórico/metodológico à pesquisa.

## 2 A CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL

### 2.1 O cenário econômico

As últimas décadas do século XX e o início deste século foram marcadas por grandes transformações tecnológicas que revolucionaram o mundo da produção e do trabalho. O novo padrão tecnológico, altamente intensivo em capital, provocou imensas mudanças nos modelos organizacionais e, de outro lado, modificou profundamente as ocupações vinculadas ao trabalho, com o surgimento e o desaparecimento de algumas delas, além do aumento do trabalho informal.

Para Castells:

O próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento: descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital *vis-à-vis* o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; [...] aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão de capital (CASTELLS, 2007, p. 39-40).

Essas transformações afetaram diretamente os setores produtivos, entre eles o da construção civil, reconhecidamente um setor que emprega, tradicionalmente, nos seus canteiros de obras trabalhadores migrantes dos meios rurais. São trabalhadores jovens, pobres e analfabetos ou quase analfabetos e tradicionalmente formados e qualificados profissionalmente nos próprios canteiros de obras a partir de situações concretas de trabalho (COSTA; TOMASI, 2009; TOMASI, 1999). Constatase, então, nos canteiros de obras, e não apenas no Brasil, a presença de trabalhadores com baixa escolaridade ou mesmo analfabetos, todavia qualificados e imprescindíveis para o desenvolvimento dos trabalhos (TOMASI, 1996; 1999).

O setor da construção civil, assim como em outros países, tem grande importância econômica e social para o desenvolvimento do Brasil. Tal fato é demonstrado no estudo elaborado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2012), no qual o setor da construção registrou participação de 5,7% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2012.

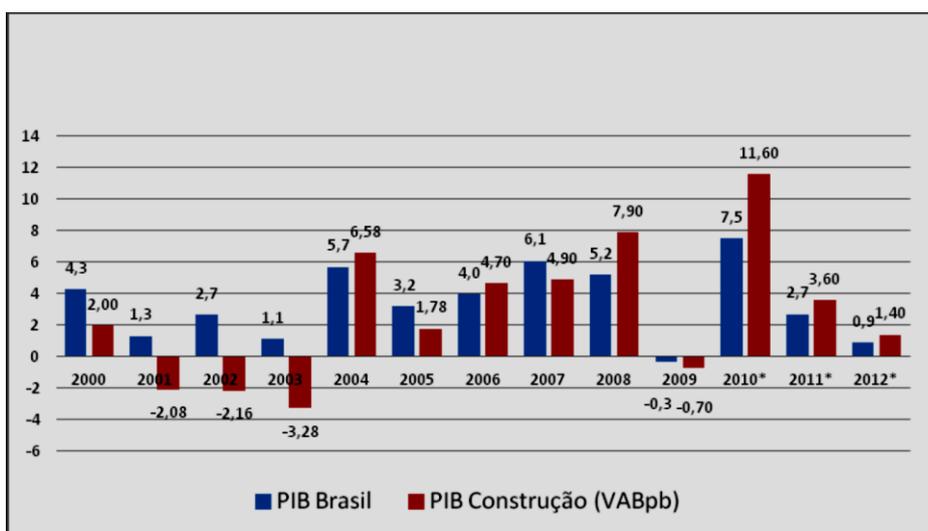
Este estudo, elaborado para observar as tendências setoriais para o ano de 2013, registra a expansão no nível de população ocupada, sendo que o setor da construção civil alcança 8,4% do total, com 7,8 milhões de ocupados. Essa expansão é resultado, entre outros fatores, de políticas governamentais como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC I) e do Programa Minha Casa Minha Vida, que impactaram positivamente a atividade produtiva e, especificamente, o setor.

O estudo registra ainda:

Que o melhor desempenho do setor, nos últimos 24 anos, foi alcançado em 2010, quando registrou taxa de crescimento de 11,6%. Este resultado decorreu de uma combinação de fatores: aumento do crédito, queda das taxas de juros, programas de investimentos públicos em infraestrutura, redução de impostos, aumento da renda dos ocupados e da massa de salários (DIEESE, 2012, p. 7).

Os efeitos globais de desaceleração do crescimento econômico a partir de 2011 são também registrados no setor, ainda que seja mantido crescimento superior à média nacional (3,6% contra 2,7%). O desaquecimento da economia mundial e mudanças na política econômica brasileira, que adotou postura prudente, determinaram o menor crescimento da economia brasileira e do setor da construção civil, como se pode conferir no GRÁF. 1:

GRÁFICO 1 - Crescimento da economia brasileira e o setor da construção civil



Fonte: DIEESE (2012).

No que diz respeito ao perfil ocupacional do setor, percebe-se a predominância da informalidade, que atinge 3,2 milhões de pessoas que trabalham por conta própria. Acrescendo-se a estes cerca de 1,7 milhão de trabalhadores não registrados que trabalham sem carteira assinada, alcançaram-se aproximadamente 60% de ocupação informal na construção civil. Apesar disso, percebe-se uma reversão da tendência à informalidade no período recente. Se em 2003, segundo a Câmara Brasileira da Indústria da Construção (CBIC), apenas 19,5% dos trabalhadores da construção possuíam vínculo formal de emprego, com registro em carteira de trabalho, em 2009 esse indicador chegou a 30,1%. Nesse período, o contingente de trabalhadores com carteira assinada dobrou, saltando da faixa de 1 milhão para 2 milhões de trabalhadores.

Quanto à escolaridade da população, melhorias importantes podem ser citadas. Segundo o Programa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD – disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20012](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20012)) Acesso em: 22 maio 2016), 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 da média de 5,7 anos de estudo, em 1992, para média aproximada de 8,8 anos em 2012.

Os dados de escolaridade relativa à população ocupada em 2013 revelam a predominância dos ocupados com ensino fundamental incompleto ou equivalente, que representam 26,02%; e aqueles com ensino médio completo ou equivalente, com 30,03%. Destaca-se, desde 2008, a elevação dos ocupados com ensino superior completo, cuja elevação atingiu 3,5%. De outro lado, no ano de 2008, as variações mais acentuadas estão, também, nessas faixas de menos escolaridade, com redução de 6% em relação àqueles que possuem ensino fundamental incompleto e o crescimento de 3,9% daqueles que possuem ensino médio completo ou equivalente.

Outro fator importante, que se junta aos mencionados anteriormente e sinaliza importantes mudanças no conjunto da população e da classe trabalhadora brasileira, é a redução da pobreza. Os números do Comunicado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (NERI, 2013) obtidos nas pesquisas relativas aos anos 2011 e 2012 indicam:

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).

Contrariamente ao esperado, essas mudanças trouxeram problemas para a construção civil, pelo menos para o seu modo tradicional de funcionamento. Escassa, mais escolarizada, e menos pobre, a mão de obra, muito especialmente a do jovem trabalhador, procurou outras oportunidades de trabalho longe dos canteiros de obras. O problema não é recente. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2010, intitulada “Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil”:

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, 2011, p. 23)

E, ainda: “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” (NERI, 2011, p. 22).

O percentual de jovens na construção civil vem caindo mais do que nos demais setores produtivos, sendo comum associar a falta de mão de obra na construção civil à baixa escolarização do brasileiro. Mas é justamente o contrário, revela a pesquisa:

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, 2011, p. 22).

A redução do número de jovens na construção civil ou o envelhecimento da mão de obra do setor foi observado por Tomasi (1999) em pesquisa realizada em Belo Horizonte, mas também em pesquisa realizada na *Île de France*, muito especialmente na cidade de Paris, alguns anos antes (TOMASI, 1996). Os fatores que explicariam esse envelhecimento, numa e noutra cidade, seriam, aparentemente, muitos semelhantes. Entre eles, dois se destacam e se articulam: o aumento da escolaridade da população mais jovem, se comparada à dos seus pais,

por exemplo, e as novas oportunidades de trabalho. O crescimento dos setores de serviços, bem como o avanço da informática aplicada aos sistemas de produção e de organização empresarial, abriu novas oportunidades de trabalho para os jovens. Trabalhos menos pesados, menos perigosos e mais limpos, ainda que possam ter remuneração mais baixa se comparados aos da construção civil, são mais atrativos. Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Datafolha em 2014 na cidade de São Paulo e região metropolitana corrobora a afirmação de que a construção civil tem oferecido remuneração melhor ou pelo menos igual à oferecida por outros setores (Disponível em: <[http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference\\_date=2014-11-10&segment\\_id=3&find=Enviar](http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference_date=2014-11-10&segment_id=3&find=Enviar)>: Acesso em: 12 dez. 2016).

Para além dessas mudanças mencionadas, outras ocorreram 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 no restante do mundo da produção, ainda que adaptados (FERREIRA, 2012). Para alguns pesquisadores:

As inovações tecnológicas que vêm sendo implementadas na indústria da construção civil mudam a *gênesis* 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 de produção, longe de serem uma superação do modelo taylorista de organização do trabalho, centrados no controle dos tempos e dos movimentos do trabalhador, na verdade reforçam o modelo taylorista, acrescentando-lhe a apropriação e o controle da subjetividade humana. Está posta aqui, em poucas palavras, a passagem da qualificação à competência, pelo menos nos entendimentos de Friedmann (1946; 1950; 1966; 1972); da qualificação como uma substância, para Dadoy (1997); e da competência como uma resposta ao acontecimento, como defende de Zarifian (1995).

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. Observa-se, então, por parte de empresas construtoras e mesmo por parte de trabalhadores lotados nos canteiros de

obras, a demanda por formação e de qualificação profissional via escola, ou seja, para além da situação de trabalho (FERREIRA, 2012).

A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) registra melhora na escolaridade dos trabalhadores em geral. 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 (BRASIL, 2016). 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.

Em relação à contratação de pessoal na construção civil, o estudo do DIEESE revela que o maior saldo de contratação está concentrado na faixa referente ao ensino médio completo (83.955, em 2012), como pode ser visto na TAB. 1. É possível observar que a mesma faixa também possui alto índice de desligamento, registrado tanto em 2011 quanto em 2012.

TABELA 1 - Admitidos, desligados e saldo no setor da construção, por grau de instrução. Brasil - 2011-2012

Setor da construção - Total						
Grau de Instrução	2011			2012		
	Admitidos	Desligados	Saldo	Admitidos	Desligados	Saldo
Analfabeto	26.570	25.720	850	25.922	25.927	-5
Fundamental incompleto	1.015.656	997.801	17.855	964.501	986.265	-21.764
Fundamental completo	569.837	553.224	16.613	563.827	561.447	2.380
Médio incompleto	264.471	243.571	20.900	272.667	263.038	9.629
Médio completo	794.257	691.404	102.853	890.598	806.643	83.955
Superior incompleto	31.535	25.259	6.276	32.965	29.596	3.369
Superior completo	58.053	46.362	11.691	59.431	52.476	6.955
	2.760.379	2.583.341	177.038	2.809.911	2.725.392	84.519

Fonte: Dieese (2012, p. 19).

O cenário positivo da economia na última década com o crescimento do PIB, com impactos positivos no setor da construção civil, não se repetiu a partir de 2010. Constata-se uma desaceleração contínua da economia com a queda seguida do PIB nos seguintes níveis: 3,9% (2011), 1,9% (2012), 3,0% (2013) e 0,1% (2014). As medidas adotadas internamente pelo governo não surtiram os efeitos desejados e, a partir de 2012, a degradação acentuada da economia internacional com a redução do crescimento chinês, com conseqüente redução dos preços do minério e dos

produtos siderúrgicos, impactaram negativamente a economia nacional. O acirramento político com as eleições presidenciais de 2014 e o resultado final, com a reeleição da Presidenta combinado com um Congresso conservador, consolidaram um cenário político hostil.

A partir de 2015 o cenário piorou, com retração econômica de 3,8%, redução de investimentos de 14,1% e a perda, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), de 1,5 milhão de postos de trabalho.

Merece destaque a análise realizada pelo DIEESE no Boletim de Conjuntura, número seis, de março de 2016, como se pode conferir:

Talvez as três correias de transmissão mais visíveis entre as esferas da (macro) política e da economia sejam a Operação Lava Jato; a atuação parlamentar; e as incertezas. Sem discutir o mérito das investigações em si, a Operação Lava Jato gerou graves distúrbios nos negócios dos setores de petróleo e construção e fragilizou ainda mais a Petrobras [Petróleo do Brasil S/A.] e as empresas da cadeia produtiva do petróleo e gás, num momento de sérias dificuldades para essa indústria no mundo. Além disso, a fragilização das empresas de construção pesada, em decorrência da Lava Jato, e o ajuste fiscal reduziram o volume e ritmo de investimentos públicos em infraestrutura. Assim, o principal setor a puxar os investimentos no país e que constituía o orientador econômico do desenvolvimento foi francamente atingido pela Operação. E a economia nacional sofreu com a perda de empregos, diminuição dos investimentos, fragilização de grandes empresas nacionais e a perda do principal dinamizador do crescimento interno. Além disso, o não pagamento de empréstimos feitos às grandes empreiteiras e a empresas do setor de petróleo pode vir a ameaçar a sólida situação do sistema financeiro nacional (DIEESE, 2016, p. 3).

Dos fatos desencadeados relatados, nem mesmo o *impeachment* da Presidenta, em 31.08.2016, conseguiu serenar os ânimos políticos e apresentar uma perspectiva de retomada do crescimento econômico no curto prazo. O desequilíbrio das contas públicas nas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) e a incapacidade do setor privado de retomar o crescimento reforçam um cenário de incertezas para a economia como um todo e, em especial, para o setor da construção civil.

## **2.2 Características da construção civil**

Na análise do setor da construção civil, podem-se indicar suas características em dois grupos fundamentais, quais sejam, um primeiro que reúne suas especificidades e um segundo que ressalta a heterogeneidade.

### **2.2.1 Especificidades**

Historicamente, o setor da construção civil passou por grandes transformações, com a introdução em seu processo produtivo de modernas tecnologias, de equipamentos e com a alteração do perfil de sua mão de obra. Contudo, a peculiaridade do processo produtivo intrínseco ao setor, paradoxalmente, impediu a extinção de tarefas e atividades realizadas quase que artesanalmente, mantendo a utilização de instrumentos de trabalho rudimentares.

A especificidade do setor da construção civil é marcada por características muito próprias do setor, que marcam seu processo produtivo e as relações do trabalho travadas em seu interior.

Ainda que outros setores produtivos tenham particularidades muito próprias, no setor da construção civil, especificamente, estas compõem aspecto fundamental para compreender o significado do que é o setor.

Conforme Tomasi (1999), todos os projetos do setor, sejam eles ligados ao processo de trabalho, à produtividade ou mesmo aos cálculos, são obrigados a levar em conta tais especificidades.

Tais particularidades tornam o setor inadequado à absorção de modelos de organização do trabalho, principalmente o taylorismo-fordismo, o que projetou uma imagem de atraso do setor e a ideia de uma aparente dificuldade em incorporar inovações tecnológicas e organizacionais, o que foi acentuado pela baixa escolaridade dos trabalhadores.

Essa dificuldade no enquadramento da forma de funcionamento do setor aos modelos tradicionais de análise fez com que muitos pesquisadores caracterizassem como fatores de atraso o que, na realidade, são as particularidades intrínsecas de funcionamento do setor e sua característica essencial de funcionamento.

A referência adotada para a criação de modelos organizacionais está em regra no setor automobilístico, constituindo, assim, um paradigma de funcionamento bem distinto daquele encontrado no setor da construção civil. O entendimento das especificidades desse setor fica reduzido, limitado, sendo associado a aspectos negativos e citado como barreiras a serem superadas, para que se atinja o modelo de desenvolvimento dos demais setores industriais.

Trabalhos mais recentes, entretanto, passam a fazer uma análise diferente, identificando uma forma original de industrialização na construção civil. Identificam

sua especificidade como relacionada aos detalhes e particularidades de cada empreendimento e que se expressam no tipo de terreno, na localização, nos projetos e cálculos, em cada detalhe que molda o processo de trabalho e o processo de produção.

A flexibilidade do processo de trabalho na construção civil impõe uma resistência à implementação do taylorismo, devido ao seu modo próprio de gestão de mão de obra, o que torna o canteiro de obras um lugar singular para o estudo dos métodos de trabalho.

As políticas de gestão de mão de obra, marcadas pela precariedade do trabalho, possuem como atributos principais da especificidade que marca o setor da construção civil a flexibilidade, a variabilidade e a descontinuidade do processo produtivo. Essa especificidade, de outro lado, revela-se a partir dos diferentes modos de organização do trabalho adotados, das diversas técnicas empregadas e das próprias condições de construção.

A partir da análise do setor da construção habitacional, Farah (1992) reconhece a variabilidade como um fator que denota o caráter heterogêneo, seja interno (endógeno) seja externo (exógeno). A variabilidade em suas feições internas registra a heterogeneidade entre as etapas do processo produtivo, na verificação da quantidade de trabalho requerido, diversidade de materiais e componentes processados e utilização diversificada de mão de obra. Quanto à variabilidade externa, deve ser entendida como os fatores exógenos relacionados à forte diversificação da moradia, como produto, o que implica analisar as características técnicas do processo produtivo.

A variabilidade deve ser associada ao forte ritmo imposto às atividades no setor da construção civil, o que dificulta a implementação de modelos organizacionais estabelecidos como o taylorismo.

Na análise dessa variabilidade, dessa vez aplicada ao setor de edificações, detectam-se outros aspectos e características em que ela se manifesta. A variabilidade no espaço a ser construído acarreta analisar a disponibilidade e características dos terrenos disponíveis, como fator condicionante do tipo de edificação a partir da topografia, tipo de subsolo. A variabilidade dos produtos impõe a verificação de uma forma diferente de como o canteiro de obras se organiza, em função do tipo de cada produto. Percebe-se a ausência de repetição significativa de tarefas que pode ser relacionada à dificuldade de encadeamento de atividades com

o fim de se obter uma produção seriada. A dificuldade de simplificação de tarefas e de padronização de trabalhos também está presente como expressão dessa variabilidade.

Pode-se considerar, assim, que:

Cada nova construção exige a definição de novos projetos especificando: a tipologia das fundações, a estrutura adequada, a quantidade e o tipo de materiais e componentes, a quantidade e a qualificação dos operários requeridos, os instrumentos de trabalho adequados e a definição do tipo de acabamento e revestimento compatível com o setor social a que se destina tal moradia (FARAH, 1996, p. 126).

A partir dessas variabilidades, que dificultam a padronização dos processos de trabalho e o estabelecimento de uma sequência e ritmo de produção, ressalta-se a importância das decisões tomadas em cada situação específica pelos trabalhadores, que as tomam a partir de cuidadosa avaliação de suas circunstâncias. O canteiro de obras é visto como um espaço onde infindáveis tarefas e etapas do processo produtivo são realizadas simultaneamente, mas que são inviáveis de serem desempenhados predominantemente por máquinas. Essa descontinuidade no processo do trabalho e a mobilidade de trabalhadores, constituindo a essência do processo produtivo do setor, dificultam a materialização de uma produção padronizada.

O sociólogo americano Perrow (1976) oferece uma análise geral sobre a interferência do conteúdo das tarefas nos modelos de organização das empresas. Reconhece a tecnologia adotada como melhor critério de análise das organizações. A tecnologia compreende o processo de produção em todas as suas atividades organizacionais, desde a aquisição de material até a gestão de negócios. Interage, como forma de organização do trabalho, com as características dos trabalhos em cada função e, ainda, com o ambiente que interage com as alterações exigidas pelo ambiente. Assim, a tecnologia proporciona elevado grau de burocratização do processo do trabalho, nos ambientes mais estáveis. As organizações menos intensivas em tecnologia tendem a possuir mais variabilidade em seus processos de trabalho, possibilitando a utilização de mais criatividade por parte do trabalhador e capacidade de julgamento e tomada de decisões.

Em Perrow (1976), a organização da atividade produtiva da construção civil é marcada pela ausência de rotinas estabelecidas. Identifica elevado grau de

criatividade e de julgamento aos trabalhadores, em tarefas descontínuas que impõem adaptações, ajustes e improvisações, nos aspectos relativos a tarefas rotineiras, mas também no emprego de técnicas. Essa forma de organização do trabalho proporciona a construção de um saber que se expressa em responder situações específicas e particulares. O empirismo é patente na medida em que as respostas são apresentadas a partir das situações que surgem com os recursos que estão disponíveis. Os saberes empregados são vinculados ao indivíduo e a situações específicas. Apreende seu conhecimento com base nas respostas por ele formuladas a cada situação, característica da imprevisibilidade que lhe é imposta e das limitações e precariedades dos recursos que lhe são disponibilizados.

### **2.2.2 Heterogeneidade**

A heterogeneidade é um dos traços marcantes no setor da construção civil, revelando-se, principalmente, na variedade de produtos ofertados pelo setor. Um setor econômico caracteriza-se pela afinidade das atividades produtivas nele inseridas, o que, contudo, não exclui a heterogeneidade que caracteriza as múltiplas formas nas quais ele se apresenta. Essa multiplicidade se expressa na possibilidade de diferenciação dos produtos, como resultado da variedade da tecnologia, da organização e dos portes das empresas que atuam no setor (COSTA, 2010; FARAH, 1996; GRANDI, 1985; TOMASI, 1999).

No setor da construção civil, com mais ênfase em comparação aos demais setores econômicos, a heterogeneidade constitui uma característica marcante. Tem sua expressão, principalmente, na grande diferenciação de produtos que vão desde pequenas obras, reformas, pequenos trabalhos até grandes obras nas suas mais variadas espécies (hidrelétricas, viadutos, estradas, etc.).

O setor, em classificação adotada pelo Ministério do Trabalho e aplicada na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), pode ser subdividido em três grandes subsectores, quais sejam: edificações, construção pesada e montagem industrial.

O setor de edificações compreende a construção de edifícios, de suas partes ou de seus complementos e pode ser classificado conforme o porte do empreendimento: a construção de residências e outras edificações de caráter

comercial, institucional ou industrial, reformas prediais em geral e a construção de fundações, estruturas e instalações.

A construção pesada abrange as obras de infraestrutura, sejam elas urbanas, industriais ou viárias, de pontes, barragens ou serviços de saneamento básico.

No último subsetor, a montagem industrial revela-se na montagem de grandes estruturas para a instalação de indústrias.

As fronteiras das atividades desenvolvidas em cada subsetor não são rígidas, destacando-se o movimento das empresas e dos trabalhadores que transitam entre eles conforme o momento econômico, as oportunidades e a etapa de construção de cada negócio.

Na análise desses subsetores destaca-se o envolvimento de milhares de empresas que possuem grande diversidade, heterogeneidade de atividades, dimensões, práticas construtivas e modos de gestão da mão de obra igualmente distintos.

Notam-se práticas construtivas diferentes, em especial na construção habitacional, em que é admitida a estrutura em concreto (pré-fabricada ou não), metálica ou ainda em alvenaria estrutural (autoportante) ou mesmo em madeira. No caso das estruturas em concreto, por exemplo, as formas podem ser de madeira ou metálicas, deslizantes, cilíndricas de papelão, etc. Opções semelhantes são encontradas no conjunto da obra: trabalhos de alvenaria, de acabamento, etc. O amplo universo de possibilidades encontrado na construção e que dá a medida da sua heterogeneidade relaciona-se diretamente à capacidade de a empresa incorporar e/ou desenvolver inovações no processo de trabalho.

A heterogeneidade da construção civil reflete-se, também, nas diferentes formas de inserção das empresas no mercado e das práticas de gestão da sua mão de obra.

Essa heterogeneidade é responsável pela diferenciação na qualificação dos trabalhadores do setor, no qual tem mais valor a experiência na execução dos trabalhos que o nível de escolaridade.

### 2.3 O operário da construção civil

Estudos da FGV (NERI, 2011) e do DIEESE (2012) apuraram que a construção civil ainda é um setor predominantemente masculino. O número de homens ocupados cresceu mais acentuadamente (38,6%) do que o de mulheres (32,0%). Segundo a pesquisa da FGV, a construção ocupa predominantemente chefes de família (62,5% contra 48,1% do total de ocupados) que são, via de regra, os principais provedores de renda dos domicílios. “Em 2009, 97,2% dos trabalhadores da construção eram homens contra 56,5% do total de ocupados. Ao passo que, em 1996, essas estatísticas eram: 97,6% e 60,7%, respectivamente” (NERI, 2011, p. 10).

Historicamente, a construção civil formou-se a partir de grande parcela de trabalhadores “migrantes ou imigrantes, que viram neste setor não só um lugar de trabalho, um meio de manter suas famílias ou de aumentar os seus ganhos, de aprender uma profissão, mas, sobretudo, uma forma de ascensão social” (TOMASI, 1999, p. 38). No entanto, a presença do imigrante tem diminuído ao longo do tempo. Atualmente, os nativos correspondem a 47,5% dos ocupados na construção civil contra 53,6% do total de ocupados em 2009. A proporção de imigrantes há mais de 10 anos tem se mantido constante, enquanto a proporção daqueles recém-chegados tem caído (NERI, 2011, p. 10). A pesquisa revela que a profusão de políticas de transferência de renda no Brasil, especialmente na região Nordeste, tradicional celeiro de trabalhadores na construção que migravam ao Sudeste, explica parte dessa reversão.

Quanto à ocupação, observa-se que houve intensa ampliação do segmento masculino contratado com carteira assinada (93,3%), que atingiu, em 2010, cerca de 2,2 milhões, representando incremento de mais de 1 milhão de postos de trabalho de homens com esse tipo de contratação. Entre as mulheres, o crescimento do emprego “com carteira” foi de 64,0% no período, conforme TAB. 2, elaborada pelo DIEESE, na pesquisa “Perfil dos trabalhadores na construção civil no estado da Bahia”, em setembro de 2012.

TABELA 2 - Número de ocupados na construção civil no Brasil, por posição na ocupação, segundo sexo. Brasil – 2000 e 2010

Sexo	Com carteira			Conta própria <sup>(1)</sup>			Total <sup>(2)</sup>		
	2000	2010	Variação (em %)	2000	2010	Variação (em %)	2000	2010	Variação (em %)
<b>Homem</b>	1.123.713	2.172.116	93,3	3.146.147	3.811.997	21,2	4.384.136	6.070.980	38,6
<b>Mulher</b>	81.192	133.177	64	75.867	73.050	-3,7	169.297	223.450	32
<b>Total</b>	1.206.905	2.305.293	91,3	3.222.014	3.885.047	20,6	4.553.433	6.298.430	38,3

Fonte: Censo – IBGE.

Elaboração: DIEESE.

(1) Assalariados sem carteira assinada e autônomos.

(2) Inclui assalariados com e sem carteira assinada, autônomos e demais posições na ocupação (empregadores, trabalhadores familiares, etc.).

Em relação à idade, os dados revelam certo “envelhecimento” da mão de obra na construção civil brasileira. O coordenador da pesquisa da FGV, Marcelo Neri, afirma que “a construção civil está cada vez mais se tornando um setor de meia-idade”. A pesquisa aduz que, em “1996, a construção civil 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”.

Relata, ainda, que a construção era um setor que empregava pessoas que começaram a trabalhar muito cedo. Em 1996:

O percentual de indivíduos que começaram a trabalhar com até 14 anos de idade na construção civil era de 71% enquanto que para os ocupados em geral esse percentual é de 64,9%. Em 2009, observa-se um número de trabalhadores precoces, bastante menor: 58,7% na construção contra 50,8% para os trabalhadores em geral (NERI, 2011, p. 22).

Tomasi, em sua pesquisa sobre “A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte: estudo sobre os mestres de obras”, de 1999, já constatava diminuição de trabalhadores jovens na construção civil e o envelhecimento da categoria. Segundo o autor, “outras oportunidades de trabalho (ou mesmo a procura da escola) estariam sendo mais atrativas aos jovens, distanciando-os do canteiro”.

A TAB. 3, elaborada pelo DIEESE, corrobora as pesquisas apresentadas pela FGV e por Tomasi. As faixas etárias que apresentaram taxas de crescimento mais elevadas foram as das pessoas de 40 a 49 anos (47,3%) e de 50 anos e mais (95,1%). É possível perceber que mais de um milhão de ocupados com mais de 40 anos ingressaram nesse setor, representando quase dois terços dos novos postos

de trabalho criados no período. Dessa forma, esse segmento etário, que em 2000 representava 36,0% da força de trabalho na construção no país, passou a responder, em 2010, por 43,2%. Ainda se deve destacar que esse fenômeno ocorreu tanto entre os assalariados com carteira de trabalho assinada quanto entre os por “conta própria” e os “sem carteira assinada”.

TABELA 3 - Número de ocupados na construção civil no Brasil, por posição na ocupação, segundo faixa etária Brasil – 2000 e 2010

Sexo	Com carteira			Conta própria <sup>(1)</sup>			Total <sup>(2)</sup>		
	2000	2010	Variação (em %)	2000	2010	Variação (em %)	2000	2010	Variação (em %)
<b>10-15 anos</b>	-3	-3	-	38.518	43.269	12,3	46.270	51.826	12
<b>16-24 anos</b>	231.151	401.862	73,9	657.039	632.708	-3,7	905.460	1.046.513	15,6
<b>25-39 anos</b>	555.797	1.022.304	83,9	1.367.153	1.425.333	4,3	1.964.684	2.480.342	26,2
<b>40-49 anos</b>	269.062	501.918	86,5	689.865	934.921	35,5	992.423	1.462.330	47,3
<b>&gt;50 anos</b>	147.310	377.076	156	469.439	848.815	80,8	644.595	1.257.419	95,1
<b>Total</b>	<b>1.204.904</b>	<b>2.305.294</b>	<b>91,3</b>	<b>3.222.014</b>	<b>3.885.046</b>	<b>20,6</b>	<b>4.553.432</b>	<b>6.298.430</b>	<b>38,3</b>

Fonte: Censo – IBGE.

Elaboração: DIEESE.

(1) Assalariados sem carteira assinada e autônomos.

(2) Inclui assalariados com e sem carteira assinada, autônomos e demais posições na ocupação (empregadores, trabalhadores familiares, etc.).

(3) A amostra não comporta desagregação para esta categoria

No tocante à remuneração do trabalhador, a construção civil é um dos setores que possuem os mais baixos rendimentos na economia brasileira, principalmente quando se refere às atividades mais simples, como a de servente e ajudante de pedreiro. Dados do DIEESE (2012) indicam, conforme a TAB. 4, que mais da metade dos ocupados na construção civil em 2010 recebia entre um e dois salários mínimos. A faixa salarial mais baixa (de até ½ salário) representa 5,8% dos trabalhadores na construção civil. Na faixa de rendimento de dois a cinco salários mínimos encontram-se quase 20% dos trabalhadores. A faixa de maior percentual é a de rendimento de um a dois salários mínimos, que representa quase 60% dos trabalhadores.

TABELA 4 - Número e distribuição dos ocupados na construção civil no Brasil, segundo faixas de rendimento bruto mensal do trabalho principal. Brasil – 2010

Rendimento bruto mensal	BRASIL	
	Nº	%
Sem rendimento	18.062	0,3
Até 1/2 SM	368.281	5,8
Mais de 1/2 a 1 SM	719.929	11,4
Mais de 1 a 2 SM	3.629.419	57,6
Mais de 2 a 5 SM	1.243.450	19,7
Mais de 5 a 10 SM	195.186	3,1
Mais de 10 SM	91.391	1,5
Sem declaração	32.710	0,5
<b>Total</b>	<b>6.298.429</b>	<b>100</b>
<b>Média (em R\$)</b>	<b>1.146,44</b>	<b>857,99</b>
<b>Mediana (em R\$)</b>	<b>777,68</b>	<b>554,70</b>

Fonte: Censo – IBGE.

Elaboração: DIEESE.

### 2.3.1 Escolaridade

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

A mão de obra que se dirigia aos canteiros de obras caracterizava-se pela baixa escolaridade, quando não analfabeta, e pela qualificação conseguida nos trabalhos realizados, por vezes a partir da tenra idade, e que a credenciava para os trabalhos da construção (TOMASI, 1999).

Para a Câmara Brasileira da Indústria da Construção Civil (CBIC), a construção civil, que sempre foi vista como um setor com alto índice de analfabetismo, tem se mobilizado para mudar essa realidade. Programas de aperfeiçoamento educacional são promovidos por empresários e entidades ligadas ao setor da construção, como forma de reduzir esse cenário histórico da mão de obra empregada nos canteiros.

Os números da RAIS demonstram que o grau de escolaridade do trabalhador na construção civil segue uma trajetória de crescimento contínuo e que o percentual de analfabetos no setor da construção civil diminuiu mais de 60% nos últimos 10 anos. O número de trabalhadores analfabetos em 2000 era de 29 mil em um universo de 1,1 milhão, ou seja, 3%. Em 2009, esse percentual diminuiu para 1% do universo de operários na construção, correspondendo a cerca de 23 mil trabalhadores, no total de 2,2 milhões que não sabiam ler nem escrever. Ainda, segundo a CBIC, o setor tem se mobilizado para elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.

Com base nas informações da RAIS apresentadas na TAB. 5, percebe-se que, ano a ano, a escolaridade dos trabalhadores tem aumentado.

TABELA 5 - Escolaridade dos trabalhadores da construção civil: ensino médio completo

<b>ANO</b>	<b>TRABALHADORES CONSTRUÇÃO CIVIL - ENSINO MÉDIO COMPLETO</b>	<b>TOTAL DE TRABALHADORES CONSTRUÇÃO CIVIL</b>	<b>%</b>
1997	86.639	1.159.205	7%
1998	96.528	1.135.137	9%
1999	104.605	1.047.775	10%
2000	124.322	1.094.228	11%
2001	138.415	1.132.955	12%
2002	149.187	1.106.350	13%
2003	150.707	1.048.251	14%
2004	182.968	1.118.570	16%
2005	230.341	1.245.395	18%
2006	286.323	1.437.888	20%
2007	358.848	1.673.267	21%
2008	462.255	1.985.667	23%
2009	560.939	2.219.570	25%
2010	722.878	2.631.547	27%
2011	880.528	2.906.561	30%
2012	993.375	3.012.546	33%
2013	1.076.610	3.091.333	35%

Fonte: Brasil (2016). Elaboração: banco de dados-CBIC.

No período analisado, verificou-se significativo aumento, em valores absolutos, do número de trabalhadores da construção civil que concluíram o ensino médio. Em 1997, 86.639 trabalhadores atingiram tal escolaridade, enquanto que, em

2013, o número alcançado foi de 1.076.610, o que significa acréscimo de mais de 10 vezes em relação ao número inicial. Comparando tais dados com o total de trabalhadores da categoria no país, percebe-se também, aumento relativo significativo. A categoria, no período, saltou de 1.159.205 para 3.091.333, o que significa mais do dobro de trabalhadores. A participação dos trabalhadores que concluíram o ensino médio partiu de 7% em 1997 para 35% em 2013, completando uma trajetória contínua de crescimento no período.

### **2.3.2 Qualificação**

Estudos de Grandi (1985), Farah (1992) e Tomasi (1999) afirmam que os trabalhadores da construção civil são uma categoria profissional tradicionalmente formada na situação de trabalho. Sua habilidade, o saber de que é detentor, é adquirido no próprio canteiro de obras; sua formação se dá no interior da própria força de trabalho. Para Farah (1996, p. 79), apesar de ter havido iniciativas de formalização do processo de aquisição do saber requerido pela atividade de construção, ainda predomina, na formação do trabalhador, o aprendizado estabelecido na relação direta entre oficial e ajudante.

A aprendizagem que ocorre no canteiro de obras se faz no interior de uma estrutura de ofícios descrita como categorias ocupacionais pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Essas categorias são típicas da construção e correspondem a diferentes níveis de qualificação. São os mestres, oficiais (trabalhadores que possuem um ofício como os pedreiros, carpinteiro, armadores, bombeiros hidráulicos, eletricitas, entre outros) e o aprendiz, que no canteiro de obras é representado pela figura do servente.

O servente, considerado o trabalhador menos qualificado, realiza trabalhos, de acordo com a CBO, de manutenção de primeiro nível, limpeza de máquinas e ferramentas, verificação das condições dos equipamentos e reparação de eventuais defeitos mecânicos nos mesmos. Realizam escavações e preparam massa de concreto e outros materiais. Suas atividades são essencialmente manuais.

Segundo Tomasi:

Os serventes e ajudantes são trabalhadores desprovidos de um ofício e, portanto, classificados como tais. São denominados serventes os trabalhadores encarregados de assistir os diferentes "Oficiais". Os ajudantes, ao contrário, se encarregam apenas de assistir trabalhadores de um único ofício. Temos, assim, ajudantes de carpinteiro, de armador, de pedreiro, etc. (TOMASI, 1999, p. 68).

Entre os oficiais, ou seja, aqueles que detêm um ofício, encontram-se os pedreiros, que são trabalhadores qualificados e estão presentes em quase todas as atividades da construção. Seu trabalho consiste em organizar e preparar o local de trabalho, realizar trabalhos de alvenaria, concreto e outros materiais. Realizam leitura e interpretação de plantas desenhadas por engenheiro e arquitetos.

O mais qualificado, de acordo com os parâmetros da CBO, é o mestre-de-obras, que organiza e supervisiona as atividades dos trabalhadores. Orienta diferentes tarefas, garantindo a execução da obra nos prazos e conforme as normas estabelecidas. Segundo Tomasi (1999), além da leitura e da interpretação dos projetos, o mestre-de-obras deve, cotidianamente, efetuar medidas e numerosos cálculos que vão permitir realizar as obras, isto é, passar do projeto ao canteiro.

Para Tomasi (1999), se se tomar como referência as corporações de ofícios da idade média, os "Oficiais" encontrados na construção hoje seriam os "companheiros" daquele período, enquanto os serventes/ajudantes seriam os aprendizes.

De acordo com Barone (1999, p. 109), as categorias ocupacionais na construção sustentam uma rígida estrutura de ofícios piramidal, marcada pela hierarquia e disciplina. Os trabalhadores são agrupados segundo sua qualificação e de forma hierárquica. O trabalhador mais qualificado exerce controle sobre o não qualificado. Existe, segundo a autora, entre as diferentes categorias ocupacionais, uma relação pessoal em que os trabalhadores de menos qualificação vão sendo escolhidos e inseridos no processo de aprendizagem do trabalho, ocorrendo, mesmo que lentamente, uma mudança na escala da estrutura hierárquica das ocupações.

A essa forma de aprendizagem no trabalho, *on the job*, assevera a autora:

Ao mesmo tempo em que depende das relações pessoais que se estabelecem entre os subordinados e seus superiores, deve ser vista como um processo que tem sua origem nas organizações corporativas do século XV. Era o aprendizado no serviço que possibilitava a competência para ascensão profissional (BARONE, 1999, p. 110).

As noções de ofício e competência dominam a ideia de trabalho, antes do taylorismo. A habilidade profissional, a destreza, o saber fazer presentes no ofício do artesão e no trabalho do operário são os principais atributos que caracterizam o trabalho nessa etapa. O acesso do indivíduo à qualificação traduz-se no domínio de sua atividade profissional, que ocorre, no entanto, sem controle do conteúdo, sem formação formalizada, sem procedimento de certificação.

Na atividade de construção há a articulação entre a mão de obra qualificada e a mão de obra não qualificada, a partir da estrutura dos ofícios, permanecendo com os trabalhadores o domínio do processo de trabalho (FARAH, 1990, p. 84). No canteiro de obras, a “gerência” não conseguiu se apropriar do “saber-fazer”, típico do setor da construção, permanecendo certa autonomia do trabalhador na execução de seu trabalho.

No entanto, num cenário de reestruturação produtiva, marcado pelas mudanças de caráter tecnológico e organizacional, sobretudo centrado na produtividade, qualidade e competitividade, há por parte das empresas a preocupação com a formação e qualificação do trabalhador. São registradas mudanças nos saberes exigidos dos trabalhadores e, também, no processo de sua formação.

Para Barone:

A constituição de um “novo” trabalhador para a construção civil traz para o debate a temática da formação em suas múltiplas facetas: aquela que resgata os processos de aprendizagem *on the job*, a que enfatiza a importância da formação profissional e dos diferentes treinamentos e aquela que busca a formação escolar básica (BARONE, 1999, p.162).

Ainda para a autora, o contexto produtivo atual exige um trabalhador com múltiplas habilidades e com um nível intelectual que lhe permita a resolução de problemas surgidos no cotidiano do trabalho (BARONE, 1999, p. 163).

Assim, o canteiro de obras, durante muito tempo, para os trabalhadores da construção era a “escola” ou, como Tomasi chama, “setor escola”, por formar e qualificar seus trabalhadores, levando-se em conta suas “próprias regras, princípios e valores” (TOMASI, 1999, p. 29). A sua formação e qualificação, que eram construídas no cotidiano do canteiro de obras, na atualidade tornam-se insuficientes para acompanhar as novas demandas do processo produtivo, sendo necessário repensar a formação e qualificação desse trabalhador.

Tomasi (1999, p. 35) afirma que a construção nunca se importou, senão muito recentemente, com a escolarização do trabalhador. Ela sempre considerou que os seus canteiros eram a verdadeira escola do trabalhador, na qual este aprenderia os segredos da construção e seria introduzido aos valores que conduziriam sua vida. É muito mais o trabalhador que busca a escola, acreditando que por meio dela conseguirá assegurar seu lugar no canteiro de obras e sua mobilidade profissional, e muito menos a empresa.

Os próprios canteiros de obras transformam-se em escola. Barone (1999) destaca que a escola vai ao canteiro, oferecendo aos trabalhadores nele inseridos programas de escolarização básica. Os programas são oferecidos e desenvolvidos nos próprios canteiros e elaborados pela própria empresa ou em parceria com sindicatos e faculdades.

Registram-se, ainda, iniciativas desenvolvidas pelo Serviço Social da Indústria (SESI), oferecendo às empresas da construção civil programas de alfabetização (Educação de Jovens e Adultos - EJA) ou de Ensino Fundamental e Ensino Médio (Telecurso 2000). Também, pelo Sindicato da Indústria da Construção (SINDUSCON), na promoção de cursos para os trabalhadores da construção civil.

Para Costa e Tomasi:

Esse esforço de formação da mão de obra ocorre de forma complementar à tradicional aprendizagem que se dá no canteiro de obras. Nos cursos são enfatizados diferentes saberes, tais como os relacionados às novas técnicas construtivas, à utilização de novos produtos etc., mas, também, saberes relacionados à racionalização dos trabalhos, e mesmo os chamados saberes sociais (relacionamento com o cliente, engajamento pessoal nos trabalhos, etc.). De modo geral, essa formação tem como referência as exigências postas ao mundo do trabalho pelos chamados novos modelos organizacionais e pelos programas de qualidade. Algumas empresas de grande porte, assim como os Sindicatos dos Trabalhadores da Construção Civil, ainda que timidamente, têm promovido cursos que atendam a essas necessidades dos trabalhos de canteiro (COSTA; TOMASI, 1999, p.6).

Tomasi (1999) ressalta que, embora a construção civil esteja associada à mão de obra sem qualificação, trata-se de um setor que necessita dela. Têm-se confundido, de acordo com o autor:

Trabalhos pesados, sujos, arriscados com trabalhos simples, quando na verdade o conteúdo das tarefas da construção, na sua maioria, não têm nada de simples. Da mesma forma, confunde-se, frequentemente, escolarização com qualificação. Trabalhadores analfabetos ou semianalfabetos e, muitas vezes, pobres e carentes são tomados por trabalhadores sem qualificação. Muito embora a escolarização seja um elemento constitutivo importante da qualificação, outros fatores, como o tempo efetivo de experiência nos trabalhos de construção e de outros setores, têm tradicionalmente contribuído para a qualificação dos trabalhadores da construção civil (TOMASI, 1999, p. 33).

É certo que nos canteiros de obras as demandas por parte das empresas construtoras e mesmo por parte dos trabalhadores é por formação e qualificação profissional para além da situação de trabalho, ou seja, na escola. 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, se não de forma complementar, ainda que importante, a formação escolar (FERREIRA, 2012).

No entanto, Tomasi (1999) constata que os novos trabalhadores da construção têm apresentado alto nível de escolaridade, mas não se pode dizer o mesmo quanto à sua qualificação. Diversos fatores contribuem para essa realidade, segundo o autor, entre eles: a redução dos trabalhos de construção, a mudança de valores desses jovens, as mudanças ocorridas nos processos de trabalho da construção e as oportunidades surgidas em outras atividades. Em outras palavras, tem sido cada vez mais difícil encontrar, nas portas dos canteiros de obras, trabalhadores qualificados à procura de trabalho, não obstante tenham mais escolaridade.

## **2.4 Gestão da mão de obra**

A gestão da mão de obra na construção civil está condicionada às características de um mercado permanentemente instável, com um fluxo variável de demanda, e às características intrínsecas ao setor. Nesse contexto, as políticas de gestão de mão de obra estão ligadas às instabilidades dos mercados e à descontinuidade intrínseca ao processo de trabalho.

Assim, verifica-se a recorrência, dada a mobilidade de fatores de produção no setor, de trabalhadores com pouca qualificação e não estáveis. Observa-se, ainda, a transferência de trabalhadores mais qualificados da indústria da construção civil para

outros setores industriais. Essa mobilidade que interfere diretamente na gestão da mão de obra explicita as más condições de trabalho e a baixa remuneração do trabalho do setor.

#### **2.4.1 Flexibilidade/terceirização**

A terceirização pode ser definida como a contratação de trabalhadores por pessoa física ou jurídica interposta com a finalidade de redução de custos da força de trabalho.

A terceirização surge como parte de um processo de rearranjo e reorganização das empresas ocorrido na década de 1970 e acentuado na década de 90, a partir da difusão dos métodos, instruções e ensinamentos do toyotismo.

No Brasil, a terceirização surge com o mote de obter-se mais produtividade e ganhos de competitividade. Em um contexto em que se buscava a flexibilização das relações de trabalho, a terceirização evidencia-se como uma forma de gestão e organização adotada pelas empresas como parte de um projeto de redução de gastos, mediante a transferência de custos trabalhistas.

Pochmann (2012) ressalta as diferenças existentes em relação aos modelos de terceirização adotados nos países. No entendimento do autor:

Nas economias desenvolvidas, o trabalho terceirizado resulta da opção patronal pela expansão dos ganhos de produtividade, a partir da adoção de novos meios de gestão da mão de obra e de incorporação tecnológica – nessa perspectiva, a terceirização, na maior parte das vezes, não significa necessariamente a precarização dos contratos de trabalho. No que tange aos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, a principal motivação do processo de terceirização está na busca da redução do custo de trabalho, por isso, a terceirização representa a contratação de trabalhadores com qualificação inferior aos postos de trabalho já existentes. O trabalho terceirizado corresponde cada vez mais a uma parcela maior do total das ocupações geradas no Brasil. Considerando que são postos de trabalho com menor remuneração, absorvem mão de obra de salário de base, razão pela qual as ocupações geradas em torno do processo de terceirização do trabalho tendem a se encontrar na base da pirâmide social brasileira, expandindo-se, prioritariamente, no setor de serviços, embora estejam presentes em todos os ramos do setor produtivo (POCHMANN, 2012, p. 243).

O setor da construção civil, no Brasil, apresenta um cenário nas relações de trabalho marcado pela intensa mobilidade dos fatores de produção e pela instabilidade de sua mão de obra. Os processos de trabalho são descontínuos,

marcados pela provisoriedade das relações de trabalho. O canteiro de obras caracteriza-se como um ambiente organizado de forma efêmera como reflexo de um processo contínuo de desmobilização de todos os recursos envolvidos e mesmo da mão de obra utilizada.

A natureza do trabalho na construção civil, baseada na descontinuidade, está relacionada também a outra forma de mobilidade da mão de obra, que é a alternância entre a formalidade e a informalidade no mercado de trabalho. Isso propicia uma mobilidade desse fator de produção, com deslocamentos frequentes na medida em que, encerrados os trabalhos, os empregados são demitidos ou transferidos, deslocando-se, assim, para outras atividades. Essa mobilidade atinge os trabalhadores, mas também as empresas, uma vez que diversos construtores podem participar na realização de determinado produto.

A elevada rotatividade constitui uma característica estrutural intrínseca ao mercado de trabalho da construção civil e chega a constituir uma política setorial. Diversos fatores determinam essa elevada rotatividade, como o próprio processo produtivo, que se expressa nas mobilizações e desmobilizações de contingentes de trabalhadores. Esses fatores determinam um incremento na presença de mão de obra informal. Dessa forma, profissionais menos qualificados têm suas alocações alternadas em contratos precários e a informalidade.

#### **2.4.2 Subcontratação**

A subcontratação é definida como o processo pelo qual uma empresa deixa de executar uma ou mais atividades realizadas por trabalhadores diretamente contratados por ela e as transfere para outra empresa. A subcontratação é realizada de várias formas: o trabalho em domicílio, contratação de autônomos ou pessoas jurídicas, contratação de cooperativas de mão de obra e empresas de interposição de mão de obra. A subcontratação inicia-se no setor da construção na década de 80 em resposta à retração do mercado consumidor, ao aumento das exigências de personalização-diferenciação das unidades e intensificação da concorrência (FARAH, 1996, p. 237).

Costa (2010) considera a subcontratação um processo em que uma empresa, no papel de contratante, contrata outra empresa para executar e ser completamente responsável por determinada atividade do empreendimento. Para o autor, a

subcontratação na construção civil é utilizada para transferir as responsabilidades legal, financeira e operacional para a empresa subcontratada.

No processo de subcontratação, Costa (2010) afirma que as construtoras utilizam-se, tradicionalmente, de empresas especializadas em determinados serviços, além de trabalhadores autônomos sem registro e de agenciadores de mão de obra denominados “gatos”. A mão de obra subcontratada por intermédio de “gatos” era, sobretudo, a de menor grau de qualificação, incluindo, por exemplo, pedreiros de alvenaria, pedreiros para concretagem (para lançamento de concreto), serventes de pedreiro e serventes gerais (FARAH, 1996, p.188).

Para a autora, a subcontratação por meio de firmas de “gatos” ocorreu principalmente em momento de escassez de mão de obra, quando o *boom* das atividades de construção não encontrava nas cidades de maior porte o contingente de trabalhadores necessário para a expansão do volume de trabalho.

A partir da década de 80, houve a ampliação da subcontratação de mão de obra para a execução de serviços de estrutura (carpintaria de fôrmas e corte e dobragem de aço), até então desenvolvidos por equipe da própria construtora, assim como a subcontratação de mão de obra para a execução de revestimento, de pintura e de instalações hidráulicas e elétricas.

Nesse processo, as próprias construtoras estimulam os oficiais encarregados a constituírem pequenas empresas para a prestação de serviços, diminuindo seu quadro de pessoal e substituindo o vínculo empregatício pela contratação de serviços, eliminando, assim, os encargos trabalhistas.

Para Costa; Tomasi (2014, p. 362), esses trabalhadores que criam a sua própria empresa, “além de obter contratos de exclusividade na prestação de serviços para a empresa onde antes eram empregados, são auxiliados por ela na organização da firma e mesmo na sua gestão”.

De acordo com Farah (1996, p. 238), a construtora principal tende a se transformar, assim, numa gerenciadora, reduzindo ao mínimo sua participação na atividade da construção. Os riscos da atividade produtiva são transferidos às subempreiteiras.

O processo de subcontratação passou, a partir da década de 90, a ocupar lugar central nas novas formas de gestão do trabalho da construção, tendo como justificativa para sua utilização as características específicas da construção civil, que impõe elevada rotatividade. Se as especificidades do setor induzem à rotatividade e,

por consequência, à subcontratação, esses não são os únicos motivos para a utilização das empreiteiras via subcontratação.

Segundo Costa (2010):

Ao transferir parte dos trabalhos para as empreiteiras, a construtora também transfere as responsabilidades dos atributos legais envolvidos nos custos dos contratos de trabalho. No entanto, é prática comum dessas pequenas empresas negarem tais direitos ao negociarem informalmente as formas de vínculo com o trabalhador. As pequenas empresas, além de ignorar os benefícios previdenciários da maioria dos seus trabalhadores, não possuem condições financeiras e estruturais para garantir o treinamento dos profissionais. Os trabalhadores vinculados às empreiteiras, nesse sentido, perdem as oportunidades geradas pela construtora, como os cursos de capacitação oferecidos somente aos profissionais vinculados a ela (COSTA, 2010, p. 208).

O autor afirma, ainda, que as empresas terceirizadas também induzem à rotatividade, na medida em que impõem contratos de trabalho com duração de, no máximo, 12 meses, prazo limite para não ter de homologar a rescisão do contrato no sindicato. Dessa maneira, a construtora transfere para as empresas terceirizadas a função de contratar e de demitir parte dos trabalhadores em diversos momentos de execução da obra. A terceirização torna-se, então, uma eficiente estratégia de redução de custos sociais e trabalhistas da construtora.

Outro aspecto que favorece a subcontratação na construção civil é a possibilidade vislumbrada pelos operários, diante das precárias condições de vida e de trabalho, de ascensão profissional. “A possibilidade de se tornarem patrões parece sedutora para muitos”. Para a empresa, segundo Costa (2010), são várias as vantagens:

i) estabelece-se uma relação de gratidão advinda do novo pequeno empreendedor, favorecendo uma relação pautada pela fidelidade e pela confiança; ii) as pequenas empresas passam a utilizar os trabalhadores já treinados pela construtora, acostumados, portanto, com os procedimentos, as exigências de qualidade e os prazos; iii) redução do custo trabalhista, com a transferência dos encargos para a empresa terceirizada (COSTA, 2010, p. 211).

A empresa obtém vantagens, tanto em relação à produtividade quanto à transferência para terceiros, da responsabilidade de controle e intensificação no ritmo dos trabalhos. Tais práticas de subcontratação elevaram consideravelmente o número de pequenas empresas prestadoras de serviços e a intensificação do processo de informalidade, uma vez que as empresas de pequeno porte, mesmo

sendo legalizadas, registram apenas uma parcela dos trabalhadores, sendo os demais da mão de obra absorvidos sem algum tipo de contrato (COCKELL, 2008, p. 45).

A subcontratação consiste em uma estratégia que, na construção civil, permite a adaptação às especificidades do setor, adaptando a empresa às instabilidades do mercado, em razão da adaptação às condicionantes técnicas do setor. A subcontratação produz formas não institucionais, informais, de inserção do trabalhador no mercado de trabalho, por reduzir custos ao transferi-los às empreiteiras.

### **2.4.3 Precariedade**

A construção civil, apesar de ser um dos setores mais representativos da economia nacional, é caracterizada pela informalidade e provisoriedade, possuindo representativo contingente de trabalhadores informais, terceirizados ou subcontratados, alta rotatividade, alto grau de flexibilidade em termos de recursos humanos e constante processo adaptativo a novas realidades de trabalho e de vida (COCKELL; PERTICARRARI, 2010).

Embora a construção civil seja um importante setor, há, segundo Barone (1999, p. 12), uma cultura de precariedade no canteiro de obras, explicitada nos altos índices de rotatividade, em suas diferentes modalidades, nos pagamentos suplementares ao salário-base, nas contratações clandestinas e em um sistema de promoções baseado em forte clientelismo.

O trabalho na construção civil é visto como sendo um trabalho pesado, desvalorizado, discriminado e sem futuro. “Altos índices de invalidez, mutilações, adoecimento e mortes são decorrentes, principalmente, da precariedade das condições de trabalho nos canteiros de obras” (COCKELL, 2008). A precariedade das condições de trabalho no setor é revelada pelos altos percentuais de acidentes e doenças do trabalho e intensificada pelas práticas de subcontratação, pela instabilidade de serviços e de renda, pela inexpressiva contribuição à Previdência Social e pela informalidade dos contratos de trabalho (COCKELL; PERTICARRARI, 2010).

Entre as várias definições de precarização é interessante observar a de Rosenfield (2010), que a interpreta como uma condição mais ampla de instabilidade

e insegurança no trabalho. Considera-a uma “dupla institucionalização da instabilidade”, econômica e social, o que significa que ultrapassa a realidade do desemprego ou das formas inseguras de inserção e torna o trabalho e o emprego espaços marcados pela instabilidade, incerteza, insegurança, imprevisibilidade, adaptabilidade e risco. Nesse sentido, a precarização não se restringe à condição econômica, mas é também social.

Os estudos apresentados explicitam a precariedade das condições de trabalho na construção civil, marcada por altos índices de doenças e acidentes do trabalho, pela falta de equipamentos de proteção individual e coletiva e por longas jornadas de trabalho. Essa realidade tem afastado os trabalhadores dos canteiros de obras, sabedores de que podem encontrar, em outros setores produtivos, ocupações menos pesadas, menos arriscadas e mais valorizadas socialmente.

#### **2.4.4 Informalidade**

Os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para o último trimestre de 2015 documental que, do total de 92.173 milhões de ocupações no setor da construção em todo o Brasil, 35.413 milhões estavam empregados com carteira assinada, 10.099 milhões trabalhavam sem carteira assinada e ainda 22.607 milhões trabalhavam por conta própria. É possível perceber que o total de trabalhadores sem carteira assinada mais os que trabalham por conta própria somam 32.706 milhões, representando 35% do total de ocupações. Os trabalhadores com carteira assinada significam 38% do total de ocupações.

A informalidade no setor, de acordo com Costa (2011, p. 413), diz respeito ao uso de elevado contingente de trabalhadores independentes e de assalariados não registrados. O autor diz, ainda, que a alta instabilidade no setor, por sua vez, se traduz num regime particular de emprego, caracterizado, sobretudo, por sua elevada rotatividade.

O estudo do DIEESE (2013; 2014) converge com Costa, ao verificar que a rotatividade e a informalidade são predominantes, particularmente na construção civil, visto que a taxa global de rotatividade nesse segmento foi de 114,3% (DIEESE, 2014). A informalidade representada pela participação de trabalhadores por conta própria alcançou o contingente de 3,2 milhões, ou seja, cerca de 40% do total que,

somado aos trabalhadores sem carteira assinada, 1,7 milhão, com 22,0%, totalizam 60% dos ocupados (DIEESE, 2012; 2013).

Esses dados apurados evidenciam que o processo de informalidade e rotatividade da força de trabalho tem se constituído em uma particularidade muito relevante na construção civil em nível nacional.

O ônus do processo de informalidade e precariedade das condições de trabalho, segundo Cockell e Peticarrari (2010, p. 633), recai mais fortemente sobre os operários menos qualificados da construção civil, uma vez que esses trabalhadores encontram-se marginalizados pelo sistema de proteção social e percebem baixos salários, além da ausência de renda fixa.

Cunha (2015) realça:

O setor da construção civil sempre foi caracterizado pela preponderância de condições altamente desfavoráveis aos trabalhadores, revelando que as mazelas, realidade das mais diversas atividades laborais, são ali potencializadas, resultado das estruturas históricas de péssimas condições e relações de trabalho. Em um ambiente caracterizado por elevado grau de rotatividade, pela alta informalidade, pela subcontratação e por baixos rendimentos, o trabalhador é constantemente acometido por doenças relacionadas à atividade laboral e os acidentes são fenômeno cotidiano (CUNHA, 2015, p. 50).

Um dos elementos essenciais característicos do processo produtivo no setor, de acordo com Cunha (2015), é sua descontinuidade, que provoca distinções na constituição de seu mercado de trabalho. Nesse setor, os trabalhadores celebram contratos por obra que, ao término, são demitidos ou contratados novamente pelo mesmo empregador em outro canteiro de obras.

Analisando o setor, Costa (2010), corroborando Cunha (2015), destaca que:

O setor da construção civil, tradicionalmente, executa tipos de contrato de trabalho que divergem das normas estabelecidas pela Convenção Coletiva do setor, as quais são regidas pelas formas legais dos contratos baseados na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). A clandestinidade nas obras brasileiras revela uma realidade há muito tempo conhecida e os contratos informais – vistos como normais – são praticados por grande parte das empresas do setor (COSTA, 2010, p. 63).

No entendimento de Cunha (2015, p. 51), são as necessidades próprias da peculiar gestão da produção e do trabalho – como aspectos técnicos relacionados às etapas explicitamente fragmentadas – que potencializam a rotatividade, ao mesmo tempo em que servem de instrumento para incrementar a flexibilização no

uso da força de trabalho e a sonegação – como forma de redução de custos trabalhistas e previdenciários.

Uma das práticas mais comuns de clandestinidade, segundo a pesquisa de Costa (2010) está no atraso da assinatura da carteira de trabalho. A empresa solicita a carteira de trabalho no primeiro dia de serviço, mas não realiza o registro. A assinatura da carteira vai sendo adiada e “pode durar meses, em alguns casos com a justificativa de que o trabalhador ainda estaria em período de teste para uma possível classificação em um ofício, no caso dos serventes”.

Nos casos em que o indivíduo começa a trabalhar em um canteiro já avançado, onde a presença da fiscalização é menos provável, a obra termina e o registro na carteira não acontece. Costa (2010), em sua pesquisa sobre os “Trabalhadores em construção: mercado de trabalho, redes sociais e qualificações na construção civil”, relata o caso dos pedreiros de acabamento apresentado por um dos encarregados da empresa, responsável pela parte burocrática dos contratos.

Os pedreiros de acabamento eu ia fichar, cheguei até a pegar os nomes dos meninos para marcar os exames, o Neilor (engenheiro proprietário da construtora) falou assim: “você vai fichar eles? Eu falei: vou, uai. Aí ele falou: vamos esperar para vê! Vamos esperar até semana que vem para vê. Aí eu esperei, ele não falou mais nada, então ele não quer é fichar, eu deixei pra lá, eles também não reclamaram, então ficou por isso mesmo (COSTA, 2010, p. 64).

A mesma pesquisa aborda também o contrato por produção, denominado no canteiro como “a metro”, que segundo o autor é a forma de trabalho clandestino mais comum na construção civil na região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Esse contrato é comum entre os pedreiros de acabamento, alvenaria, carpinteiros, armadores e gesseiros. A recompensa nesse tipo de contrato para o trabalhador é o resultado da quantidade de metros quadrados produzidos durante o mês.

Os trabalhadores têm preferência por esse tipo de contrato, fato demonstrado nas entrevistas realizadas. Seus ganhos podem chegar a até três vezes mais do que o “salário do sindicato”. “Trabalhar a metro” é o desejado por grande parte dos trabalhadores de ofício, no entanto, não é um contrato oferecido a todos, o que faz com que os detentores deste possuam um *status* de excelência profissional.

A justificativa do empregador para a realização de tais contratos é a curta permanência dos trabalhadores no canteiro, o que torna oneroso registrá-los.

Costa (2010) cita as vantagens do contrato “a metro” para o empregador:

i) redução dos custos trabalhistas ao não pagar os encargos, tais como 13º salário, férias, cesta básica, vale-transporte e, sobretudo, os encargos relativos ao processo de demissão; ii) aumento da produtividade; iii) rapidez nos serviços, ao transferir para o trabalhador a responsabilidade de construir, ele mesmo, seu salário, dispensando o controle relacionado à produtividade, muito comum entre os registrados, ou seja, como o domínio sobre “o fazer” pertence aos trabalhadores, e a via autoritária não garante um controle eficaz da produção, esses “incentivos” se tornam, de fato, eficazes; iv) ampliação da previsibilidade de custo ao conseguir orçar a obra antes de começá-la (COSTA, 2010, p. 67).

O contrato “a metro” para os trabalhadores da construção tornou-se a única possibilidade de ampliação de seus ganhos, pois, em vários aspectos, encontram-se submetidos a uma prática que, além de negar seus direitos trabalhistas, produz instabilidade, o que não é desejável, especialmente pelos trabalhadores mais velhos (COSTA, 2010).

A precarização das condições de trabalho revela-se, no tocante à remuneração, nas práticas de efetuarem-se pagamentos “por fora”, “a metro”, “por empreitada”. Percebe-se que tais práticas contam com a legitimação de ambas as partes, empresários e trabalhadores. Os primeiros têm vantagens óbvias que se explicitam na redução do custo da mão de obra e nos impactos tributários que a formalização do vínculo trabalhista impõe sobre o custo da mão de obra. Quanto aos trabalhadores, são seduzidos pelos ganhos imediatos, o aqui e o agora, já que os valores líquidos percebidos são superiores ao que denominam “salário do sindicato”. São estimulados ainda pelo conforto de ampliação do patrimônio familiar, o que lhes confere aceitação social. O que se observa é um forte estímulo à informalidade, com a adoção de práticas clandestinas de contratos que buscam transformar os trabalhadores da construção civil em “tarefeiros”, coroando um processo de precarização do trabalho.

### 3 “COMMENT DEVIENT-ON OUVRIER?”

François Dubet, em seu artigo “*Comment devient-on ouvrier?*”, discute sobre como o jovem se torna um operário. Para ele, analisando a realidade francesa no século XX, as condições de entrada dos jovens na classe operária são marcadas por fortes resistências. A vida jovem operária construiu-se rapidamente contra o trabalho. Foi preciso bem cedo “discipliná-los” contra a arte do bem-viver. São os jovens operários que, segundo Dubet, “construíram a cultura do ‘sábado à noite-domingo de manhã’, das festas, dos bailes dos botecos e dos cafés”.

Esse jovem resiste à indústria, ao trabalho cansativo, mal pago e incerto. “Entram de costas na classe operária, mas eles entram apesar de tudo, pois esse futuro se apresenta como um destino” (DUBET, 1992).

A classe operária, antes numerosa e organizada, e a própria família se incumbiam de preparar esse futuro operário por meio das “organizações esportivas operárias, movimentos dos jovens, dos patrões”. Com o enfraquecimento dessas organizações, a escola assume papel crescente na maneira de tornar-se operário. Por muito tempo, para os jovens operários, a única escola obrigatória era a escola primária, que era deixada aos 12, 14 e, às vezes, aos 16 anos. Já no século XIX, aos “liceus e universidades, esses bastiões da juventude burguesa, os operários não têm acessos, relegados ainda ao estágio precedente: o acesso ao ensino primário, à escola” (DUBET, 1992, p. 138).

Dubet (2008), corroborando Perrot (1996a) afirma que:

As crianças do povo iam para a escola elementar, que a maioria delas deixava ao terminar a escolaridade obrigatória, a metade dos alunos do primário nem chegava, aliás, a obter o certificado de estudos. Ao passo que as crianças da burguesia iam para uma outra escola, nos pequenos e grandes liceus onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos (DUBET, 2008, p. 21).

O ensino secundário não se destinava aos operários. Paradoxalmente, essa privação da escola explica a força das expectativas dos operários em relação à educação. Desde o século XIX, o movimento operário reivindicava um “ensino integral” que não dissociasse a teoria da prática.

Dubet (2008) afirma que, na concepção desses operários, a escola é justa, “porque permitia certa mobilidade social, promovia bolsistas, fazendo balançar a fatalidade dos destinos sociais presos unicamente pelo nascimento” (DUBET, 2008, p. 23). A injustiça, para eles, é, antes de tudo, social, pois é ela que priva os filhos dos trabalhadores do acesso aos estudos. É por não frequentarem muito tempo a escola que os filhos dos operários tornam-se, por sua vez, operários.

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

Com a ampliação da escolarização, torna-se operário, primeiramente, porque fracassou na escola. O acesso à classe operária pela escola muda sensivelmente a experiência dos jovens trabalhadores. Para a maioria deles, a entrada no mercado de trabalho se dá pelo fracasso e pela desvalorização escolar, o que é uma desvalorização de si mesmo. Torna-se operário porque é “mau aluno” na escola, porque é “burro”. Esse não é um mecanismo social implacável e injusto que conduz à usina, é do ponto de vista dos atores sua incapacidade de seguir o caminho “normal” dos estudos (DUBET, 1992, p. 138).

Transportando para o Brasil, para a nossa realidade, muito especificamente para a construção civil, espaço de trabalho que este estudo pretende pesquisar, interessa saber então, a partir da indagação de François Dubet, como o trabalhador da construção civil se torna um operário. No caminho percorrido por esse operário, quais fatores pesaram mais na condução do seu destino? Seria a escola? Seria a família? Seriam as múltiplas relações sociais e experiências culturais? Seriam outros fatores encontrados nos próprios operários?

Muitas pesquisas já se dedicaram a essa questão. São interessantes na medida em que tentam compreender o alcance de cada um dos fatores citados, dos quais se destaca a escola como primeiro elemento a ser abordado.

### 3.1 Escola

Um dos fatores que poderiam contribuir para a condição operária seria a baixa escolaridade. 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).

Mas, pode-se afirmar que a baixa escolaridade é um fator determinante para o ingresso desse trabalhador na construção civil? Em outros setores, ocupações, não existem trabalhadores com baixa escolaridade? Necessariamente pessoas de baixa escolaridade se tornam operárias?

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).

Logo, é inevitável a questão: não se esconderia por trás dessa assertiva a existência de duas escolas? Ou seja, uma escola rica para os ricos ou para os mais afortunados, onde o acesso a saberes e a construção de conhecimentos são facilitados, e uma escola pobre, para os pobres, cujo acesso é restrito? No caso, uma restrição que, seguramente, não se deveria apenas à escola, mas que poderia ter nela uma referência importante.

Os avanços realizados e que possibilitaram mais acesso à educação não eliminaram, por completo, os problemas presentes na realidade brasileira e que se expressam na ruptura escolar, em reprovações e abandonos, com elevadas taxas de evasão e repetência, o que dificulta a formação de uma educação de qualidade e cidadã.

### **3.1.1 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: Patto (1996), Bourdieu (1992), Dubet (2003; 2008), Ireland (2007); Angelucci *et al.* (2004) e Charlot (1996; 2000; 2005).

As abordagens em torno da questão do fracasso escolar coincidem com a disseminação dos conhecimentos de Psicologia e com o advento do escolanovismo<sup>1</sup>. Durante os 30 primeiros anos do século XX, a atribuição do fracasso escolar volta-se para as diferenças individuais, baseada na concepção de genialidade hereditária, apoiando-se nos estudos de Darwin, difundidos por Francis

---

<sup>1</sup> O escolanovismo surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola (BALESTRIN; SPONCHIADO; SUDBRACK, 2017, p. 130)

Galton<sup>2</sup>, que considerava que “as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico” (PATTO, 1996, p. 37). Os casos de dificuldade de aprendizagem passam a ser diagnosticados e tratados por médicos, e as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma “anormalidade orgânica”.

Para Patto:

Inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos “anormais escolares” tornou-se, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; nesta época os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola (PATTO, 1996, p. 43).

Ainda segundo Patto (1996), com a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos ocorre mudança não só na visão dominante de doença mental como nas concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. Considera que a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provoca uma mudança terminológica no discurso da Psicologia Educacional. A criança que até então era considerada “anormal” quando apresentava problemas de ajuste ou de aprendizagem escolar passa a ser designada como “criança problema”.

Se antes as causas das dificuldades de aprendizagem escolar eram consideradas anormalidades genéticas e orgânicas:

Agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Ampliam-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (PATTO, 1996, p. 44).

Há, nesse momento, a criação de “clínicas psicológicas” e “paraescolares” onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento

---

<sup>2</sup> Francis Galton (1822-1911), cientista inglês, fundador do movimento eugênico e um dos precursores da psicometria. Estabeleceu as bases para o estudo da influência dos fatores hereditários sobre a inteligência humana. CABRAL, A.; NICK. Dicionário Técnico de Psicologia, 2016, p. 140.

são diagnosticadas e tratadas. A tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas consequências, tendo como os mais prováveis destinatários desses diagnósticos “as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola” (PATTO, 1996, p. 46).

Nesse período, o “peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento já havia diminuído”. A explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo –, passando a ser cultural. Dissemina-se, assim, a ideia de que o meio cultural do qual negros e crianças pobres fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que dificultaria a aprendizagem. Passa-se a afirmar não mais a existência de raças inferiores, mas sim a existência de culturas inferiores.

A partir dos anos 50 e 60 nos países desenvolvidos e nos anos 70 no Brasil, as explicações para o fracasso escolar que se localizava nas “aptidões” ou no “dom” dos alunos são transferidas para o meio sociocultural em que os alunos estavam inseridos. As condições desprestigiadas em que a criança vivia passaram a ser apresentadas como as principais geradoras do fracasso escolar.

Após denúncia formulada pelas minorias raciais norte-americanas, que não aceitavam a exclusão social a que eram submetidas, foi gerada o que, segundo Patto (1996), se denominou “teoria da carência cultural”. Essa teoria expandiu-se para a Europa e América Latina e buscava explicar a situação de marginalização das camadas populares, atribuindo ao aluno que fracassa a condição de carente linguístico e cultural. Estabelece a ideia da existência de culturas inferiores ou diferentes e situa nas crianças, no oprimido as razões de seu fracasso escolar, gerado a partir de sua própria cultura.

Prometem, então, a partir de programas de educação compensatória<sup>3</sup>, igualar essa situação. Essa escola compensatória busca eliminar esse hiato cultural e psicológico que as classes menos favorecidas possuíam. Contudo, partindo de uma premissa equivocada - a de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar -, estava fadada ao insucesso. Constitui mais uma tentativa

---

<sup>3</sup> O movimento de “educação compensatória” teve o seu apogeu nos Estados Unidos, na década de 60, e chegou ao Brasil nos anos 70. E desde então vem orientando as propostas políticas e os programas incorporados para a educação brasileira. Tem por objetivo promover efetivamente a igualdade de oportunidade, baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste sentido” (PATTO, 1996, p. 263).

de explicar o fracasso escolar por aspectos e fatores subjetivos, pois recaíam ora sobre o aluno, ora sobre a família. Resulta no fortalecimento da ideia que buscava combater: a de que as deficiências dos alunos eram a principal causa do fracasso escolar.

Se até então as teorias tentavam explicar o fracasso escolar a partir das “aptidões” ou do “dom” dos alunos e da “carência cultural, no final dos anos 60 e início dos anos 70 o papel da escola como instrumento de reprodução social passou a ser objeto de investigação. Avalia sua atuação no sentido de perpetuar as diferenças e desigualdades sociais e sua influência no fracasso e no sucesso escolar. Destacam-se, entre os estudos e pesquisas, a teoria da reprodução cultural.

A teoria da reprodução tornou-se dominante em todo o mundo e buscava a explicação para o sucesso ou fracasso escolar. Tal teoria comportava diferentes versões, como as elaboradas por Bourdieu, Passeron, Baudelot Establet na França, de Bowles e Gintis nos Estados Unidos e a de Willis na Inglaterra. Contudo, todas consideravam o fracasso escolar como algo funcional na sociedade capitalista e que a escola contribui para a reprodução da desigualdade social.

No presente estudo é dado destaque à obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de 1992. Nela é explicitada a ideia de que a escola é a expressão de uma cultura que não é socialmente neutra. Nesses termos, a educação recebida por crianças em suas famílias é voltada para a cultura que a escola privilegia e fazem dessas crianças alunos com chances de obterem mais êxito nessa escola.

Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que as desigualdades no desempenho escolar estão baseadas nas desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais. Saliendam 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.

Para Ireland (2007), a escola é uma instituição social com atividades e objetivos específicos.

Essa autonomia é imprescindível para que a escola possa cumprir a sua função social. De fato, se a escola selecionasse de forma aberta e transparente os filhos da classe dominante e rejeitasse os filhos das classes desfavorecidas, aconteceria uma revolta. Mas a escola pretensamente aprova os alunos que sabem e reprova os que não sabem, o que parece justo. Porém, a sociologia mostra que os que sabem são os filhos dos dominantes e os que fracassam os filhos dos dominados. Portanto, a escola não apenas reproduz as desigualdades, mas também as legitima, transformando-as em diferenças de saber e de competência (IRELAND, 2007, p. 31).

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).

Assim, a escola confere o mesmo tratamento a indivíduos preparados de forma desigual, em razão de sua cultura familiar. Tanto aquele que foi preparado para dominar as regras escolares quanto aquele que não foi instruído a assimilar e compreender a mensagem pedagógica têm o mesmo tratamento. Percebe-se que as desigualdades culturais são convertidas em desigualdades na escola e que a herança cultural, diferente de uma classe social para outra interfere no fracasso ou no sucesso escolar.

Nogueira (2004), reforçando Bourdieu, afirma que o sucesso escolar depende, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos. É cobrado dos estudantes, "explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos, conhecimentos e um conjunto de habilidades linguísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar".

O grande mérito da teoria da reprodução é chamar a atenção sobre o fato de que os conteúdos e formas escolares não são neutros e que a escola é componente dos processos de dominação social.

A partir da constatação da desigualdade social como fato também dentro da escola pela teoria da reprodução, foram desenvolvidas críticas considerando-a insuficiente. Em uma nova abordagem teórica, impõe-se como elemento de análise a questão do sucesso e do fracasso escolar. A desigualdade escolar possui bases sociais objetivas irradiando seus efeitos em processos subjetivos. Para entender esse processo é necessário perceber que a pobreza condiciona o resultado, sucesso ou fracasso, mas não se pode desconsiderar a atuação do sujeito no seu resultado. Na interação dessas duas esferas, individual e social, é que se compreende o problema que se estabelece.

Charlot (2000) parte de uma problemática muito diferente daquela tratada pelas teorias da reprodução que, de acordo com ele, analisaram o fracasso escolar sob a ótica das diferenças entre posições sociais, produzindo resultados muito importantes e interessantes, mas que não dão conta do conjunto dos fenômenos evocados pela expressão “fracasso escolar”.

Para muitos sociólogos, explicar o fracasso escolar é explicar por que - e, às vezes, como - os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição no espaço escolar. É esse o objetivo das sociologias ditas da reprodução que, sob formas diferentes, se desenvolveram nos anos 60 e 70 (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971; BOURDIEU; PASSERON, 1970; BOWLES; GINTIS, 1976) apud CHARLOT, 2000, p. 19.

Bourdieu de acordo com CHARLOT, (2000) raciocina em termos de diferenças, de tal forma que, às diferentes posições sociais dos pais correspondem, igualmente, posições escolares diferentes dos filhos e que, mais tarde, corresponderão a diferentes posições sociais entre seus filhos na idade adulta. Existe uma correlação estatística entre posição social dos pais e posição dos filhos no espaço escolar.

Charlot (2000) não nega a importância da teoria da reprodução para a Sociologia da Educação. Reconhece que o fracasso escolar tem alguma relação com as desigualdades sociais. No entanto, acredita ele que explicar o fracasso escolar com base nas diferenças de posição social e escolar é analisá-lo de forma incompleta:

Será, porém, que uma sociologia da diferença pode ir além das correlações, das homologias, da transposição de sistemas de diferenças? Poderá ela explicar por que certos alunos não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem em violência? Não há dúvida de que ela pode afinar o tratamento estatístico graças a métodos como a análise multivariada ou a análise fatorial e fazer aparecerem assim diferenças sutis entre os que aprendem e os que não aprendem, os que se mobilizam na escola e os que retraem, etc., por mais interessante que seja, no entanto, uma abordagem do fracasso escolar em termos de posições se defronta com limites que não pode ultrapassar (CHARLOT, 2000, p. 20).

As teorias da reprodução, então, analisam o fenômeno do fracasso escolar a partir das diferentes posições. A limitação de sua análise pode ser verificada a partir da constatação de que, quando certas crianças fracassam na escola, não se pode estabelecer, como essa teoria propõe, uma correlação entre sua origem cultural e o fracasso escolar.

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.

Charlot (2000) faz uma leitura que ele chama de “positiva”, que é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica. Nessa leitura positiva percebe-se que, apesar de todas as carências presentes, conhecimentos também são adquiridos. Enquanto a leitura negativa enfatiza, a partir de uma situação de fracasso de um aluno em um aprendizado, suas deficiências e lacunas, a leitura positiva estabelece uma série de indagações para se conhecer o que ocorreu, as relações ali estabelecidas e o sentido para o aluno daquela situação. Dessa forma, a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

A análise a partir das carências importa pensar o indivíduo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. De outro lado, a leitura positiva procura compreender o fracasso como uma situação que se origina durante uma história:

É considerar que todo indivíduo é um “sujeito”, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses e procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito (CHARLOT, 2000, p. 30).

Na leitura positiva, embora seja reconhecida a posição de dominado ao indivíduo, não se admite pensá-lo como um objeto passivo, sem reações, completamente manipulado, até mesmo psiquicamente. Para Charlot (2000) o aluno é, ao mesmo tempo, indissociavelmente humano, social e psíquico.

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.

Segundo Charlot (2000):

É preciso pesquisar as relações com o saber e, de modo mais geral, com o aprender, quer fora da escola quer dentro e, para tanto, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo etc. Assim abordados, o sucesso e o fracasso escolares deixam de ser objetos sociomidiáticos e passam a ser objetos de pesquisa (CHARLOT, 2000, p. 38).

Charlort (2000) ressalta que a constatação de que o ser humano não é objeto nesse processo determina que a posição social objetiva não é suficiente, sendo necessário saber sua posição social subjetiva. Deve ser considerado o sentido que o aluno, subjetivamente, confere à sua posição social, que é o que realmente interfere em sua mobilização para a escola. Para o autor, é necessário investigar as relações do aluno com o mundo, consigo mesmo e com os outros, com a linguagem e com o tempo.

Outra questão que merece indagação é compreender por que os alunos de bairros populares não conseguem obter resultados mais exitosos. A escola deveria ser local de apropriação de saber e não somente local de reprodução social. Considerando que a reprovação é resultado da deficiência no conhecimento, resta saber por que os jovens das regiões mais pobres têm mais dificuldades de aprendizado.

Na reflexão acerca da escola e do sucesso ou do fracasso escolar, a Sociologia deixou de pesquisar o confronto do jovem com o saber. Das indagações em torno do “arbitrio cultural” ou do “*habitus*”, não se pode perder de vista a necessidade de entender a perspectiva de transformação por intermédio do sujeito.

Assim, não se fixa em um fatalismo que resultaria de assumir teoricamente a impossibilidade de mudanças do *habitus*. Para Ireland (2007, p. 40):

A questão passa a ser: como transformar o *habitus* escolar das crianças do meio social desfavorecido? E se for assunto de capital cultural, é preciso saber como transmiti-lo na escola aos jovens que não o herdaram da família. Seja qual for a porta de entrada para o problema, a porta de saída é a mesma: entender o que acontece quando uma pessoa se envolve em um ato de aprendizagem, em particular quando se trata da criança e da escola.

Os “êxitos paradoxais” criados pelos sociólogos franceses partem da interessante observação do êxito não esperado ou improvável, que surge quando uma criança oriunda de meios populares alcança o sucesso. Assinalam que não há

resposta teórica pronta, até o momento, para tal fenômeno, não havendo alternativa senão se dedicar ao caso e pesquisar.

Charlot (2000) assinala que:

Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro. Por sinal, talvez essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino/aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados (CHARLOT, 2005, p. 40).

A interação positiva dos pais com os professores e com a escola, valorizando-a, contribui para que o aluno seja bem-sucedido. Se os pais valorizam o saber também contribui para o sucesso.

Ressalta-se, ainda, a iniciativa de Charlot no sentido de buscar entender o interesse do jovem em relação ao estudo e ao conhecimento. Buscou identificar o porquê da indiferença de alguns e do interesse de outros em torno da vida intelectual. Buscam a pesquisa a partir do que chamam de mobilização e não de motivação, pois entendem que o que importa é o motor interno da ação que leva uma pessoa a adentrar a atividade intelectual.

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).

Ainda segundo o autor, na escola democrática de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização. São os próprios mecanismos escolares, como notas e as decisões de orientação, que fazem o “trabalho sujo”. O sistema escolar funciona:

Como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade (DUBET, 2001, p. 27-28).

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”. Diante da situação de fracasso, os alunos:

Oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos. Às vezes, rejeitando a interiorização que os culpa por suas dificuldades, eles a devolvem em ressentimento e em agressão contra a escola e os professores, e também contra os bons alunos que são a prova viva de que “quando se quer, se pode” e de que a igualdade das oportunidades não é uma simples fábula (DUBET, 2003, p. 41-42).

O fracasso escolar, então, é considerado também um fracasso social, é um fracasso educativo para as famílias e subjetivo para os alunos. É o prelúdio de uma exclusão social.

Muitos alunos e estudantes antecipam a pouca utilidade de sua formação ao escolher não trabalhar muito para adquirir diplomas que, como eles dizem, não levam a lugar algum. O risco então é de ver a escola selecionar uma aristocracia no topo e um subproletariado na base, sem levar em conta as decepções e a amargura dos estudantes engajados numa corrida sem saída (DUBET, 2003, p. 100).

O sentimento de fracasso aparece também como violência escolar, não somente a violência como produto da crise social e da delinquência dos alunos. A violência é, antes de tudo, “antiescolar”. É uma resposta à violência à qual os alunos se submetem, levados a perder toda a sua autoestima. É interessante perceber que

esses alunos não recusam as notas e as classificações. Ao contrário, acreditam muito nelas, às vezes mais que os professores. O que eles não aceitam é o fato de que os julgamentos sobre as “*performances*” se transformem em julgamentos sobre as pessoas. Assim, o vencido não é somente vencido, ele é invalidado, negado, desprezado muito além das atitudes pessoais dos professores (DUBET, 2003, p. 105-106).

A educação escolar não pode ser unicamente um instrumento de competição. Deve ser uma maneira de agir sobre os indivíduos, de formá-los, de lhes atribuir uma imagem própria. Existe uma dimensão ética que deve ser considerada. Para que isso aconteça é necessário que cada aluno seja tratado como um sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas *performances* e resultados.

Nas reflexões finais em seu livro “Uma escola justa”, Dubet faz uma ponderação, mesmo correndo o risco de parecer “ridículo”, nas palavras do próprio autor, do que seria para ele uma escola justa.

A escola justa supõe que as comunidades adultas se responsabilizem pelas crianças e adolescentes a fim de ajudá-las a crescer. Isso implica que o ofício de professor não se reduza unicamente à transmissão dos conhecimentos “escolares”, que se aprenda a medir um bem educativo propriamente cívico e cultural, que a escola não humilhe ninguém e que ela permita a todos ter valor (DUBET, 2003, p. 111).

Considera, por fim, injusto que os filhos de operários, em sua maioria, estejam fadados a serem operários. E, mais que isso, nada aprendam na escola de “sólido”, aceitando a ideia de sua própria indignidade. Dubet (2008) conclui afirmando que a injustiça social é acompanhada de injustiça escolar, cuja única função é provavelmente legitimar as desigualdades originárias da igualdade das oportunidades (DUBET, 2008, p. 112).

Merece destaque outra importante referência teórica no estudo do fracasso escolar, qual seja, a pesquisa realizada por Angelucci *et al.* (2004): “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar” no período de 1991 a 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A partir da análise de 71 obras, obtiveram vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; e como questão

fundamentalmente política. Cada uma dessas vertentes possui uma explicação para o fracasso escolar, seja atribuindo culpa pelo fracasso ao aluno e sua família, aos professores, à estrutura excludente da educação e à cultura escolar.

Na análise das obras, em algumas pesquisas educacionais o fracasso escolar é apresentado como questão psíquica, decorrente de dificuldades emocionais e proveniente da incapacidade intelectual dos alunos.

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 60).

Nesses trabalhos, a escola aparece “reduzida à relação professor-aluno, em que as atitudes dos professores ou técnicas de ensino por eles utilizadas são a causa principal das dificuldades de aprendizagem” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 60). Há menção à implicação da escola no fracasso escolar, mas, por uma questão de “recorte de pesquisa”, isola-se o aluno que “não aprende” da escola que o ensina, estabelecendo uma relação entre saúde mental e desempenho escolar, desconsiderando, assim, a existência de outros fatores importantes na determinação do fracasso ou sucesso escolar.

Outra perspectiva analisada pelas autoras é a do fracasso escolar como dificuldade técnica, que o compreende como “efeito de técnicas de ensino inadequadas, ou falta de domínio de técnica correta pelo professor” (p. 61). Analisa-se o fracasso sob a ótica das carências técnicas de ensino do professor.

Permanece nessas pesquisas o pressuposto de que as crianças das classes populares trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar: não se localiza nos problemas individuais dos alunos, mas na técnica de ensino do professor (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61).

Essa vertente compreende o “fracasso escolar como resultado de variáveis individuais, embora nessas teses a variável independente investigada seja a capacidade profissional do professor” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61). Considera-se que os professores estão preparados para escolarizar crianças “ideais”, mas não as “crianças pobres” predominantemente usuárias da escola pública.

Pode-se concluir, então, a partir da análise desses trabalhos, que com o uso correto das técnicas de ensino o aluno, qualquer que seja ele, terá as condições necessárias para desenvolver plenamente suas potencialidades.

Outros estudos educacionais entendem o fracasso escolar como um problema institucional. A escola é considerada a instituição reprodutora e transformadora da estrutura social excludente.

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 62).

O insucesso das reformas e projetos encontra explicação no conservadorismo dos professores que, pela resistência à inovação, prejudica a sua implementação. Como alternativa ao fracasso escolar, é fundamental o investimento intensivo na formação desses docentes, de maneira a garantir a efetividade das reformas e dos projetos oficiais.

Por fim, as pesquisas tratam o fracasso escolar como questão política. O foco desta análise está centrado nas relações de poder que ocorrem no interior da escola, a violência exercida pela escola ao se estruturar em torno da classe dominante e desvalorizando a cultura popular.

Os estudos fazem a crítica à tese de que as crianças das classes populares são carentes de cultura ou possuem deficiências cognitivas e emocionais; à relação pedagógica concebida como processo individual; às tentativas de superação do fracasso escolar por meio de medidas técnico-pedagógicas de inclusão nos sistemas escolar e social, todos eles centrados na ideia de escola como entidade abstrata (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 63).

Essa vertente rompe com a concepção de “criança fracassada”, de “professor incompetente”, de “famílias desestruturadas” e busca resgatar as experiências e percepções dos atores escolares a partir da crítica às concepções tradicionais de fracasso escolar.

A despeito da significativa produção teórica acerca do tema “fracasso escolar”, nos estudos realizados por Angelucci *et al.* (2004) verifica-se a incerteza em torno das soluções e alternativas ao problema. A diversidade dos prismas de análise adotados demonstra a riqueza de abordagens que o tema permite, mas que são insuficientes para uma análise congruente e conclusiva.

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.

### **3.2 A família**

A família, sabe-se, também é uma referência importante no caminho profissional escolhido por esse trabalhador. Estudos recentes vêm ganhando destaque sobre a trajetória escolar, o papel da família e sua relação com a perspectiva profissional do aluno, conforme a abordagem de Lahire (1997), Charlot (2000), Nogueira, Romannelli e Zago (2011) e Zago (2011). A partir dessas perspectivas de análise, a família se torna importante nas configurações de sucesso ou fracasso escolar entre os alunos. De acordo com Zago (2011, p. 20), “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”.

No processo de socialização vivenciado pelos jovens, a influência da família, dos amigos, parentes, professores, entre outros, é fundamental no processo de suas escolhas. Então, “falar de juventude implica considerar as ‘múltiplas’ socializações e deixar um pouco de lado a concepção unívoca que confere às instituições modernas a competência de formar as novas gerações” (COUTRIN; CUNHA, 2011, p. 173).

Para as autoras, é grande o peso do grupo geracional composto por amigos e namorados, companheiros de colégio que se movimentam pelo universo juvenil, vivenciando as mesmas experiências, falando a “mesma língua” e definindo gostos.

Instituições formadoras como a família e a escola também atuam nesse espaço e tempo. Essas instituições são:

Representadas por outros grupos geracionais que trazem a experiência, a preocupação com o presente e o futuro, o modelo de bom comportamento a ser seguido, a formação acadêmica e, principalmente, a expectativa de uma boa escolha profissional que possibilite ganhos e estabilidade no futuro (COUTRIN; CUNHA 2011, p. 173).

É fato que grande parte dos jovens que se tornam operários da construção civil apresenta condições econômicas desfavoráveis. Sem dúvida alguma, é um fator de grande peso e que contribui para esse destino. Tal assertiva é demonstrada por Tomasi (1999) em sua pesquisa sobre os mestres-de-obras.

Para ele:

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. 45).

As necessidades imediatas de obtenção de renda para seu sustento e de sua família impõem aos jovens pobres a inserção no mercado de trabalho precocemente. Dessa forma, estudar e trabalhar tornam-se atividades concomitantes e concorrentes, o que leva, muitas das vezes, à interrupção dos estudos sem que se finalize a educação básica. Essa forma de inserção do jovem no mercado de trabalho e os efeitos que produzem sobre sua educação e formação profissional interferem no futuro deles como adultos.

Não é recente a influência que a família exerce sobre a vida desses jovens trabalhadores. Já no século XIX a família era considerada a principal instância de regulação da sociedade. É o local onde se reproduzem as principais matrizes de uma sociedade patriarcal, onde a figura do pai é autoridade central e legítima. A família é estrutura “elementar que regula as uniões, a reprodução, as aprendizagens, os projetos para o futuro, impondo seu propósito global às vontades particulares de seus membros, mulheres e jovens” (PERROT, 1996b, p. 97).

Nas relações entre as oficinas e fábricas com seus operários, a família desempenha papel singular. De forma a obter mais fidelidade dos operários, os fabricantes preferem empregar famílias, utilizando cada um dos membros conforme suas forças. Assim, o pai e a mãe atuam como instrutores dos filhos no trabalho e ainda se responsabilizam pela aprendizagem destes. Respondem, também, pela

disciplina e pela subordinação dos filhos, inclusive, por sua assiduidade por meio de *carteiras*, que lhes é confiada para registro do ponto. De igual forma, a revolta dos filhos contra a fábrica se volta contra toda a família. Fica claro, então, que “a industrialização, longe de destruir a família, como muitas vezes se supôs, tenta reforçá-la em moldes nos quais, para usá-la para seus próprios fins, não sem aumentar as contradições e tensões internas” (PERROT, 1996b, p. 97-98).

De igual forma, no século XIX, as relações familiares marcam fortemente o funcionamento da indústria artesanal, que constitui a maior parte do trabalho operário. O local de trabalho é também onde se vive e onde se tem como principal objetivo a continuidade do ofício. Assim, o destino se encarregará de dar ao primogênito, seja menino ou menina, a tarefa de inserção na vida operária, prosseguindo no ofício do pai. Aos mais novos é conferida a opção de eventualmente estudar, que não é dada ao primogênito. “A herança das famílias operárias é o ofício, ou pelo menos o emprego, única coisa que podem transmitir” (PERROT, 1996b, p. 98). Os ofícios e os saberes são ensinados ao primogênito que ensina a profissão ao irmão mais moço e, também, o tio ao sobrinho, etc. Tais práticas poupam ao patronato os onerosos encargos de uma aprendizagem.

Temos como resultado o reforço da transmissão dentro da família de um mesmo ofício, o que garante e assegura mão de obra e regula a aprendizagem. Nas fábricas, os filhos dos operários têm preferência no recrutamento. Os curtidores de Marselha “conseguem reforçar a hereditariedade da profissão: 9% dos filhos de curtidores em 1820, 45% na metade do século XIX. Em Berry, os industriais dão preferência aos filhos de operários” (PERROT, 1996b, p. 99). Para os filhos dos operários, a fábrica torna-se o único horizonte de trabalho e sua admissão passa a ser uma obsessão de seus pais.

Ressalta-se, então, que a família é um elemento estratégico nas relações firmadas entre o mundo operário e o patronato. Os jovens, em meio a esse conflito, encontram-se ora protegidos e dirigidos, ora sustentados e comandados, no interior da família.

Consolida-se, na modernidade, uma família nuclear de traços conservadores, que traduz a continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. A preocupação com a educação da criança causa importantes mudanças no funcionamento dessa família, com a necessidade do estabelecimento de regras e normas em uma educação na qual há o controle da família.

Importante ressaltar que pesquisas realizadas na Inglaterra, Estados Unidos e França demonstraram a relação entre a origem social e o destino escolar de crianças e jovens (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011). Apresenta-se como consequência lógica desses estudos a conclusão de que os resultados escolares, em algumas famílias, estavam condicionados ao estímulo e encorajamento oferecido no interior delas.

Pesquisas demonstram, nas décadas de 60 e 70, que o sucesso ou o fracasso escolar relacionava-se diretamente ao pertencimento social, o que significa dizer que às famílias cabia a transmissão de uma formação aos seus descendentes que lhes assegurasse bons resultados na escola e boa colocação social. Prevalece, então, a melhor condição que determinadas famílias possuíam, possibilitando-lhes uma formação mais completa. A escola, por sua vez, limitava-se a trabalhar seus conteúdos, sem qualquer relação com as famílias.

A escola, nesse período, segundo Nogueira e Romanelli (2012), reproduzia as desigualdades sociais existentes na sociedade, desconsiderando a “herança cultural” que cada criança trazia consigo e que pode ser legitimada ou não pela escola. Encontram-se em vantagem, nesses termos, aqueles cuja herança cultural é valorizada e legitimada pelo mundo da escola. A diversificação social que essas famílias revelam impõe à escola dificuldades em seu trabalho, não conseguindo romper com a lógica imposta de reprodução da desigualdade social.

Surge, então, a partir dos resultados de pesquisas estatísticas de décadas anteriores e dessa evidente relação entre fracasso escolar e a origem social, o que passou a ser denominado Sociologia das Desigualdades Escolares, com o objetivo de tentar compreender os processos de escolarização dos filhos e investigar as razões que levam ao fracasso escolar.

A partir dessa nova ótica para análise do fracasso escolar, na qual são avaliados aspectos variados como gênero, costumes, projetos e valores, entre outros, identifica-se uma diversidade de famílias existentes. Percebe-se que a relação família-escola não se explica a partir da relação entre classe social e fracasso escolar. A pesquisa volta-se, então, a analisar aspectos presentes nos comportamentos da família na escolarização dos filhos, realizando investigações nos “microespaços” das relações intrafamiliares e da relação das famílias com a escola.

Observa-se, a partir dessas pesquisas, que a família não pode ser considerada um modelo único, nem pode ser definida apenas a partir de sua classe

social. As famílias possuem modos de relação intrafamiliar próprios que lhes conferem uma dinâmica diferenciada.

Para melhor compreensão do conceito de família, os estudos, a partir da década de 80, passam a fixar-se, então, nas relações travadas em seu interior, vindo a surgir conceitos como “o exercício de autoridade parental” e “dinâmicas familiares”.

Nos fins do século XX, as transformações no interior da família levam à desconfiguração do modelo de autoridade parental superior e intocável, reconhecendo-se o direito de cada indivíduo, então, com novas dinâmicas que conduzem à inexistência de um modelo familiar único.

Singly (2007) afirma que:

A família moderna é uma instituição na qual os membros têm uma individualidade maior do que nas famílias existentes anteriormente. Essas divergências individuais se acentuam, se consolidam, e como elas são o cerne da personalidade individual, esta vai necessariamente se desenvolvendo. Cada um constrói uma fisionomia própria, sua maneira pessoal de sentir e pensar (SINGLY, 2007, p. 35).

O reordenamento no eixo das relações intrafamiliares apresenta mais respeito ao indivíduo e mais autonomia no ambiente familiar. A relação no seio da família passa a ser marcada pelo diálogo e melhor comunicação, de tal forma que os pais orientam os filhos, mas também se posicionam como responsáveis pelos resultados positivos e negativos da prole. A escola passa a ser vista pelos pais como instrumento de inserção na sociedade. Tais alterações relacionadas a currículo e métodos pedagógicos influenciam e reconfiguram a relação da escola com a família.

As mudanças nos métodos pedagógicos colocam o aluno como elemento central no processo de aprendizagem, que passa a ser participante ativo em um processo educativo contínuo. A família e a escola aproximam-se gradativamente, em um processo no qual a escola necessita conhecer a família, para compreender melhor a realidade do aluno.

O papel da família na vida escolar de seus filhos passa a ser reconhecido como de suma importância. Não que de sua influência resulte diretamente o sucesso ou o fracasso escolar. Mas as ações realizadas no contexto intrafamiliar, muitas vezes não intencionais e inconscientes, conduzem a determinado tipo de carreira escolar, pois, conforme Lahire (1997), com base em uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a

escolaridade da criança de alguma forma. Nesse caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente para o domínio escolar, mas para domínios periféricos (LAHIRE, 1997, p. 26).

O ambiente familiar sofre interferência das diversas dimensões, seja moral, cultural, econômica, política e religiosa. Assim, permanece sem resposta a indagação de como a inter-relação dessas dimensões pode produzir um resultado escolar favorável. Lahire (1997), em seu estudo, destaca aspectos simbólicos e importantes estratégias dos pais, com o intuito de tentar entender como em algumas famílias, diversamente de outras, obtêm-se resultados favoráveis, apesar de um contexto familiar adverso.

### **3.3 O indivíduo e suas relações sociais**

Conhecidos os estudos que explicitaram as relações escola-família com o sucesso ou fracasso escolar, cumpre situar, agora, o papel do indivíduo e as variadas instâncias significativas em sua vida, como parentes e amigos que poderiam influenciar na escolha desse caminho. Sendo assim, qual é o papel do indivíduo na escolha desse caminho? A construção civil seria o caminho mais fácil para se encontrar trabalho mais rápido? Seria pela possibilidade de autonomia no processo de trabalho? Seria por influência de amigos ou parentes?

Entre os fatores mencionados que contribuem de forma importante para a decisão desse jovem quanto à sua trajetória profissional estão o contexto cultural, econômico, as experiências de vida, as relações travadas no interior da família e as mais variadas relações sociais nas quais os jovens estão inseridos. A escola e as demandas de mercado também constituem importantes fatores que interferem em sua decisão. Assim, não se trata de um mecanismo simples. Diversos fatores interferem e influenciam a decisão em torno do caminho profissional que adotará.

A escolha do indivíduo relaciona-se à sua subjetividade. Para Charlot (2000), o sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica e é também um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. Para entender essa singularidade é necessário não se projetar no indivíduo características estabelecidas com base na análise de sua categoria socioprofissional, de classe social, de grupo ou na referência ao “ambiente” ou “meio”. Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói

como sujeito, por meio de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence (CHARLOT, 2000, p. 49).

Lahire (1997) cita a análise de Norbert Elias acerca da “Sociologia de Mozart”, na qual apresenta o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do que pode ser um indivíduo. "Para compreender um indivíduo", escreve, "é preciso saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [ ... ]. Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência (LAHIRE, 1997, p. 18).

Ainda, de acordo com Lahire (1997, p. 18), esses desejos se constituem a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros e fixam-se progressivamente na forma em que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante.

Na dimensão da subjetividade encontram-se a consciência, a vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento. O sujeito e a subjetividade não são mais tratados de forma isolada nem reduzidos às determinações sociais. A subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito (MOLON, 2003, p. 119).

Charlot (2000) conceitua o sujeito como sendo:

- Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
  - um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
  - um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido ao mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.
- Esse sujeito:
- Age no e sobre o mundo;
  - encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo dos objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
  - produz-se ele mesmo, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Sendo assim, o indivíduo dotado de sua subjetividade tem papel ativo na escolha de seu próprio destino e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais.

O que orienta o comportamento é o conjunto de normas que definem o sujeito. Esse conjunto que é construído ao longo de uma história singular, por meio de inúmeras mediações psíquicas, sociais e culturais. Além disso, é preciso deixar claro que sujeito e social não são duas palavras opostas, uma vez que cada um de nós é ao mesmo tempo ser humano, membro de uma sociedade e uma cultura (ou várias) e sujeito singular, original e insubstituível (IRELAND, 2007, p. 37).

Seguramente não se pode indicar um único mecanismo responsável pelo caminho profissional tomado por esse jovem operário, muito embora as questões econômicas e de classe social contribuam sabidamente para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, inclusive na condição operária.

Outros fatores são referidos em pesquisas no campo da Sociologia da Educação, entre eles os encontrados no interior da escola e da família e de suas múltiplas relações sociais e experiências culturais, que desempenham importante papel na trajetória profissional a ser tomada por esse operário.

Assim, instiga saber e aqui se tenta responder quais as razões que conduzem esses jovens ao destino operário e os fatores que contribuíram para sua inserção no trabalho na construção civil.

#### 4 ENFOQUE METODOLÓGICO

Pode-se caracterizar este estudo, em termos metodológicos, como uma pesquisa qualitativa. Tal proposta metodológica parece a mais adequada para compreender o presente objeto, uma vez que farão parte de nossa investigação as histórias, experiências e aspirações diversas de determinados indivíduos.

Necessita-se apreender, com suas histórias, as várias dimensões da vida desses indivíduos. Só é possível compreender os fatores que conduziram esses jovens trabalhadores da construção civil ao destino operário investigando as razões encontradas na escola, na família, neles próprios e em suas múltiplas relações sociais e em suas experiências culturais.

Assim, o melhor caminho é ouvir esses trabalhadores. É buscar em seus relatos, tomados diretamente em entrevistas, quais são suas origens, suas aspirações, o que os levou ao trabalho na construção civil e se lá pretendem permanecer. Registra-se, no entanto, que esta investigação é de cunho sociológico, pois seu foco é conhecer o indivíduo, suas ações e suas relações sociais.

Martins (2004) propõe que as metodologias qualitativas se preocupem com a análise dos microprocessos, investigando ações individuais e grupais. Em pesquisa qualitativa, a abertura do pesquisador à complexidade de seu objeto se dá a partir de profunda investigação e aproximação com o campo. Isso só é possível pela flexibilidade, marca da investigação qualitativa, que permite mais movimentação do pesquisador quanto às técnicas utilizadas e possibilita apreender e compreender melhor a realidade social.

Apesar de a pesquisa ter abordagem qualitativa, para a aplicação e levantamento de dados dos questionários foi necessária também a utilização de métodos quantitativos. A opção pela vertente qualitativa não impossibilita o pesquisador de fazer uso de outros métodos, mesmo porque “[...] o tratamento quantitativo conferido aos acontecimentos não desconhece o esforço interpretativo que dá consistência aos dados” (TOMASI, 1999, p. 76).

Assim, a pesquisa proposta tem como sujeitos de investigação os operários da construção civil, alunos do curso de Gestão de Obra oferecido pelo Grupo de Pesquisa Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST).

#### 4.1 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 (disponível em: <http://www.progest.cefetmg.br/site/sobre/historia.html>. Acesso em: 17 de out. 2017). 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. Os egressos dos cursos do PROGEST têm capacidades em áreas diferenciadas, tais como: gestão financeira e de pessoas, que devem ser conjugadas aos conhecimentos práticos, tornando-o capaz de, além de produzir o de costume, liderar equipes, administrar compras, negociar vendas, entre outras atividades importantes e procuradas em um bom profissional.

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.

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 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, porque a experiência do PROGEST, desde a sua fundação em 2003, tem mostrado haver grande distância entre os saberes apresentados por eles nos processos seletivos e a escolaridade que eles afirmam possuir e mesmo comprovar, confirmando o que 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 isso 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 lhes é exigida 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. Esse 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 não 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.

## **4.2 Delimitação do campo de estudo**

O objeto do presente estudo é compreender os fatores que conduziram os jovens trabalhadores da construção civil ao destino operário, investigando as razões encontradas na escola, na família, neles próprios, em suas múltiplas relações sociais e em suas experiências culturais.

Os cursos ministrados no PROGEST possibilitam aos trabalhadores a aquisição de saberes diferenciados, não se limitando aos saberes técnicos e teóricos, mas também proporcionando os saberes comportamentais. Merece destaque a troca de experiências entre os formadores e os alunos e, ainda, a perspectiva de entendimento dos afazeres de um canteiro de obras a partir dos conteúdos e práticas desenvolvidas em salas de aula e laboratórios.

Por possuir uma prática de formação de trabalhadores na construção civil diferenciada dos demais cursos profissionalizantes presentes no mercado, foram eleitos os alunos do PROGEST como nosso campo de estudo.

O vínculo do PROGEST como grupo de pesquisa do CEFET facilitou a realização das investigações entre os alunos do curso Gestão de Obras. As entrevistas foram proporcionadas pela ação dos coordenadores e formadores dos cursos ao viabilizarem o diálogo com os alunos participantes da pesquisa.

### **4.3 Universo pesquisado**

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.

### **4.4 Os instrumentos de coleta de dados e de análise**

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).

Ainda de acordo com Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista exige:

a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados - não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas "no papel"); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo - egos focais/ informantes privilegiados -, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista "não válida" com o roteiro é fundamental para evitar "engasgos" no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

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.

#### **4.5 As variáveis e seus indicadores**

As variáveis selecionadas são aquelas que, acredita-se, podem auxiliar na compreensão dos fatores que contribuíram para que o trabalhador da construção

civil se tornasse um operário. As variáveis escolhidas foram: o ambiente profissional da construção civil, escola, a família o indivíduo e suas relações sociais. A partir dessas variáveis, alguns indicadores foram propostos e ambos serão mais bem explicitados a seguir.

#### **4.5.1 Construção civil**

O ingresso como trabalhador da construção civil deve ser pesquisado a partir do aprendizado de tal ofício, verificando se há algum requisito prévio, como, por exemplo, cursos de qualificação para a entrada.

#### **4.5.2 A escola**

Naturalmente, a experiência na escola constitui um importante indicador acerca da opção profissional seguida. A relação com os professores e colegas, o desempenho escolar e a apreensão dos conteúdos ministrados apresentam dados que colaboram na formação desse quadro no qual se forma o jovem operário. As causas de eventual interrupção nos estudos e a intenção de continuá-los apresentam-se, também, como indicadores na configuração dessa variável importante na pesquisa, que é a escola.

#### **4.5.3 A família**

A família constitui uma variável de suma importância na presente pesquisa. Assim, foram dirigidas perguntas no sentido de se obter indicadores que permitissem perceber o envolvimento dos familiares no desenvolvimento escolar. O apoio dos familiares e a profissão dos pais constituem indicadores que influenciam na decisão profissional do filho.

#### **4.5.4 O indivíduo**

Quanto aos fatores intrínsecos ao indivíduo que colaboraram na formação da decisão profissional, pesquisaram-se os aspectos de natureza iminentemente subjetivos. Dessa forma, indagou-se dos pesquisados sobre sua satisfação em

trabalhar na construção civil; quanto à sua pretensão de neste trabalho permanecer; e, ainda, se gostaria que seus filhos seguissem seu caminho profissional.

#### **4.5.5 Relações sociais**

A influência do trabalho na construção civil na escolha da profissão operária pelos jovens foi observada a partir da indagação acerca das relações sociais travadas pelo indivíduo e que poderiam ter gerado alguma influência na escolha. Buscou-se constatar se a presença de parentes, amigos ou vizinhos que trabalham ou trabalharam na construção civil influenciou na procura de emprego no setor.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Perfil dos alunos do curso Gestão de Obra do PROGEST (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017)

No presente capítulo serão apresentados os perfis dos alunos do curso de Gestão de Obra do 2º semestre de 2016 e primeiro e segundo semestres de 2017. Para a construção do perfil desses alunos, foram utilizados os questionários e as entrevistas semiestruturadas. Estas últimas tiveram como foco verificar se as relações familiares, as relações com a escola e as relações sociais desses indivíduos contribuiriam na sua escolha profissional.

Para possibilitar a análise do perfil dos alunos do curso de Gestão de Obra no período explicitado, utilizaram-se as fichas de matrícula dos alunos do PROGEST, de onde se obtiveram as informações sobre a faixa etária, escolaridade e sexo.

#### 5.1.2 A faixa etária

TABELA 6 - Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos por faixa etária

Idade	Gestão de Obras	&
18 a 20 anos	9	3,93
21 a 30 anos	72	31,44
31 a 40 anos	66	28,82
41 a 50 anos	46	20,09
51 a 60 anos	31	13,54
Mais de 60 anos	5	2,18
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>	<b>100</b>

Os dados da TAB. 6 demonstram que a faixa etária de maior concentração está entre os alunos que possuem 21 a 30 anos (31,44%), vindo a seguir a faixa imediatamente posterior, 31 a 40 anos, com 28,82%. Essas duas faixas, juntas, respondem por 60,26% do total de alunos. A faixa imediatamente posterior, 41 a 50 anos, responde por 20,09% dos alunos e é a terceira maior concentração. Essas três faixas etárias, por sua vez, respondem por 88,91% dos alunos. Assim, a maior concentração de alunos nessas faixas etárias demonstra que os trabalhadores que

buscam os cursos são mais experientes. Acima de 50 anos ocorre redução no número de alunos que se matricularam nos cursos Gestão de Obras se comparada à faixa etária de 31 a 50 anos. Esse é o perfil do aluno do PROGEST: aquele que, preponderantemente, está em uma idade em que se busca melhor inserção no mercado de trabalho, que procura adquirir melhores conhecimentos em sua área de trabalho de forma a possibilitar uma progressão profissional.

### 5.1.3 A escolaridade

TABELA 7 - Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos segundo a escolaridade

<b>Idade</b>	<b>Gestão de Obras</b>	<b>%</b>
Fundamental incompleto	13	5,68
Fundamental completo	18	7,86
Médio incompleto	34	14,85
Médio completo	131	57,21
Ensino médio técnico	23	10,04
Ensino superior incompleto	7	3,06
Ensino superior completo	3	1,31
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>	<b>100</b>

As frequências relativas à escolaridade dos alunos que participam do curso de Gestão de Obras no CEFET, no 2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017, indicam concentração naqueles que possuem ensino médio completo (57,21%). Se se agregar esse resultado à participação daqueles com ensino médio técnico, grau equivalente, totalizaram-se, em um subgrupo ensino médio (técnico e completo), 67,25% dos participantes. Os demais participantes estão distribuídos desigualmente: 14,85% dos alunos possuem ensino médio incompleto, o que reforça a conclusão de que grande parte desses trabalhadores, hoje, supera o ensino fundamental. Se se somar a participação dessa faixa (ensino médio incompleto) aos que completaram o ensino médio, totalizam-se 82,10% do total. Apenas 4,39% frequentaram a faculdade, sendo que somente 1,31% dos entrevistados tem curso superior completo. Em relação ao ensino fundamental, 13,54% permanecem nessa faixa de escolaridade, sendo que 7,86% concluíram essa etapa e 5,68% sequer possuem esse grau de escolaridade. Essa distribuição de frequência demonstra, no universo

pesquisado, uma tendência positiva no sentido de que a conclusão do ensino médio é algo real entre os trabalhadores da construção civil.

Esses dados corroboram discussão já realizada aqui acerca do aumento da escolaridade do trabalhador da construção civil. Os números da RAIS demonstram que o número de analfabetos no setor diminuiu mais de 60% nos últimos 10 anos e o número de trabalhadores da construção civil que concluíram o ensino médio aumentou. Os trabalhadores que concluíram o ensino médio partiram de 7% em 1997 para 35% em 2013, completando uma trajetória contínua de crescimento no período.

#### 5.1.4 O sexo

TABELA 8 - Total de alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) distribuídos de acordo com o sexo

<b>Faixa etária</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>
18 a 20 anos	7	4,02	3	5,45
21 a 30 anos	52	29,89	30	54,55
31 a 40 anos	56	32,18	12	21,82
41 a 50 anos	36	20,69	5	9,09
51 a 60 anos	20	11,49	5	9,09
Mais de 60 anos	3	1,72	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>174</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

A distribuição de frequências por sexo evidencia, inicialmente, a maior participação dos homens nos cursos, em uma proporção de cerca de três homens para cada mulher participante. Observa-se que as mulheres que participam dos cursos são, em sua maioria, mais jovens que os homens. Até os 40 anos, têm-se 81,82% das participantes do sexo feminino, distribuindo-se os 18,18% nas duas faixas restantes. A faixa relativa àqueles que possuem mais de 60 anos não tem participante do sexo feminino.

Os homens até os 40 anos totalizaram 66,09% dos alunos, sendo que, se se acrescer a participação da faixa seguinte, tem-se o acumulado de 86,78% dos participantes. Assim, em comum nos dois sexos existe a baixa frequência de participantes acima dos 50 anos (9,09% para as mulheres e 13,21% para os homens). Nota-se, ainda, que a redução da frequência de participantes já se verifica na classe anterior, quanto se refere às mulheres.

## 5.2 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.

### 5.2.1 Faixa etária dos alunos pesquisados

TABELA 9 - Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com a faixa etária

<b>Idade</b>	<b>Gestão de Obras</b>	<b>%</b>
18 a 20 anos	2	2,50
21 a 30 anos	15	18,75
31 a 40 anos	25	31,25
41 a 50 anos	19	23,75
51 a 60 anos	13	16,25
Mais de 60 anos	2	2,50
Não informou	4	5,00
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

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%.

### 5.2.2 Escolaridade dos alunos pesquisados

TABELA 10 - Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com a escolaridade

<b>Escolaridade</b>		
Fundamental incompleto	2	2,50
Fundamental completo	7	8,75
Médio incompleto	15	18,75
Médio completo	35	43,75
Ensino médio técnico	13	16,25
Ensino superior incompleto	3	3,75
Ensino superior completo	0	0,00
Não informou	5	6,25
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

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.

### 5.2.3 O tempo de trabalho na construção civil dos alunos pesquisados

TABELA 11 - Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos segundo o tempo de trabalho na construção civil

<b>Tempo de serviço na Construção Civil</b>	<b>Gestão de Obras</b>	<b>%</b>
Entre 1 e 5 anos	7	8,75
Entre 5 e 10 anos	27	33,75
Mais de 10 anos	42	52,50
Não informou	3	3,75
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

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.

#### **5.2.4 Os alunos pesquisados distribuídos por sexo**

TABELA 12 - Alunos do curso de Gestão de Obra (2º semestre de 2016 e 1º/2º semestres de 2017) participantes da pesquisa, distribuídos de acordo com o sexo

<b>Faixa etária</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>
21 a 30 anos	13	18,57	5	50,00
31 a 40 anos	23	32,86	4	40,00
41 a 50 anos	16	22,86	1	10,00
51 a 60 anos	14	20,00	0	0,00
Mais de 60 anos	2	2,86	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

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.

Já em relação aos homens com mais de 60 anos o percentual apurado é 2,86%. Nas quatro faixas intermediárias, tem-se uma distribuição na qual se ressalta a classe entre 31 e 40 anos com 32,86% dos alunos pesquisados. As outras três classes tinham cerca de 20% de frequência; na classe de 21 a 30 anos, 18,57%; de 51 a 60 anos, exatamente 20%; e de 41 a 50 anos, 22,86%.

### 5.3 Quem são os alunos entrevistados?

A partir dos depoimentos apresentados durante as entrevistas<sup>4</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. E só encontrava também em obra com empreiteiro e na verdade eles querem arrancar o coro. Empreiteiro exige muito, às vezes dá até uma gratificação a mais, mas exige muito. O cara não aguenta nem dormir, parece que tomou uma surra de pau. 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).

#### 5.3.1 A construção civil

Tradicionalmente, a construção civil brasileira sempre foi um espaço dominado por trabalhadores jovens, migrantes dos meios rurais, com baixa escolaridade, que se formavam e se qualificavam no próprio processo de trabalho na construção.

Segundo Tomasi, em sua pesquisa “A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte: um estudo sobre os mestres-de-obras”, de 1999:

A qualificação se dá, essencialmente, no próprio canteiro de obras onde ele começa a trabalhar, ainda muito jovem, como simples servente. Nos canteiros ele aprende um ofício e percorre todas as classificações até chegar, praticamente depois de 20 anos de trabalho, ou mais, ao posto de mestre-de-obras (TOMASI, 1999, p. 5).

---

<sup>4</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.

Sendo assim, a construção civil é, para muitos trabalhadores, a sua primeira oportunidade de emprego. Partindo dessa premissa, os depoimentos dos alunos entrevistados corroboraram a assertiva anterior, na qual não é necessário qualquer conhecimento ou qualificação prévia para ingresso nos canteiros de obras.

A grande maioria dos 20 alunos entrevistados não fez qualquer curso para trabalhar na construção civil. Aprenderam o ofício no próprio canteiro de obras, o que reforça as pesquisas de Tomasi (1999) e Tomasi e Ferreira (2010) sobre a qualificação e competência do trabalhador da construção civil. Os próprios relatos dos alunos confirmam o exposto acima.

Não fiz curso para trabalhar na construção civil. O curso é assim, lá dentro você já vai aprimorando, você vai avançando passo a passo (Entrevistado 1).

Na construção civil não fiz curso para trabalhar. Eu fiz vários treinamentos. Pessoal da Tigre da Amanco, depois que eu já estava no setor. Coisa para aperfeiçoar mesmo, conhecimento de manuseio de material, de trabalho com material novo. Em termos de construção foi só o PROGEST aqui (Entrevistado 2).

Não, eu aprendi trabalhando na área mesmo. Não foi necessário curso (Entrevistado 9).

Aprendi na prática mesmo (Entrevistado 13).

É interessante perceber que em alguns relatos o aprendizado é proporcionado pela própria família, amigos e parentes. Ou seja, família e os amigos é que irão qualificar esse jovem para o trabalho na construção civil.

Eu aprendi foi com o meu pai. E o restante eu aprendi no decorrer da obra mesmo. Sou pedreiro há mais ou menos três anos (Entrevistado 9).

Comecei a trabalhar com meu pai e conheci um amigo do meu pai que me levou para trabalhar com ele e aí eu aprendi com esse amigo do meu pai. Na obra, hoje eu sou encarregado de instalação hidráulica. Nesta função eu estou há três anos (Entrevistado 2).

Meus tios eram pedreiros o meu pai também ajudava de servente e a gente menino que não tinha o que fazer ajudava. Hoje em dia tem esse negócio de trabalho de criança não pode. Antigamente menino carregava pedra, carregava cimento. Não tinha nada desse negócio não (Entrevistado 6).

Há também descrições de alunos que fizeram cursos antes de conseguir emprego na construção civil, como é o caso de:

No meu caso, por exemplo, eu trabalhava de auxiliar de escritório, só ficava sentado. Apareceu a chance do nada de fazer o curso de eletricitista. Aí eu fui e fiz. Na época foi até em uma igreja do São Geraldo, aí eu fiz o curso e fui trabalhar na obra (Entrevistado 7).

Comecei com uns 27, 28 anos. Antes eu trabalhava como auxiliar de escritório. Depois que fiz o curso fui trabalhar na construção civil (Entrevistado 8).

Eu fiz o mestre de obras na UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais] e depois eu comecei a fazer o curso de edificações aqui no CEFET, mas, parei (Entrevistado 10).

### **5.3.2 A 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.

Ferraro (2004) defende a exclusão praticada intramuros como o grande problema da escola brasileira e sugere que políticas de simples inclusão ou de mera universalização de acesso à escola podem ser acompanhadas do agravamento das taxas de exclusão praticada dentro da escola, mediante revigoração dos mecanismos da reprovação e repetência. Ainda que se verifique nas camadas populares a ampliação do número médio de anos de estudo, observa-se, de forma relevante, que são elas que sofrem de forma mais acentuada os mecanismos de exclusão perpetrada pela escola.

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 conseguirem concluir o ensino médio, e muitas vezes, nem o ensino fundamental são considerados em situação de fracasso escolar e herdam, por consequência, um fracasso socioeconômico. Aquele que não atinge o

nível educacional considerado “básico” tem risco cada vez mais alto de ficar desempregado.

A exigência de um nível de escolaridade, na sociedade atual, não se restringe à atividade profissional, mas também a quase todas as ações da vida cotidiana. No mundo de hoje, em que predomina o uso de tecnologias no âmbito das relações comerciais, bancárias e sociais, em que prevalecem as mídias, torna-se necessário um mínimo de conhecimento dessas tecnologias, até mesmo para trabalhadores de atividades mais simples. O “mundo de autoatendimentos, senhas, processos sequenciais, bulas de remédios” e outras tecnologias exige das pessoas novas competências, novas formas de pensar e de se relacionar com os outros. Há a necessidade de uma cultura básica, algo que não era necessário nos fins do século passado, como, por exemplo, uma faxineira deve saber que um computador ou uma impressora não são limpos com baldes de água.

Portanto, hoje, em todos os âmbitos da vida, seja no trabalho, nas relações sociais, no comércio ou na vida cotidiana, exige-se nível de educação e formação superior àquele do final do século passado. A prestação de serviço eficiente depende, agora, que se forme também o trabalhador que faz os trabalhos auxiliares, pois estes também envolvem conhecimento das tecnologias modernas. Assim, os atendentes e auxiliares de um consultório médico ou de um hospital ou de qualquer empresa necessitam ter um mínimo de conhecimento dessas tecnologias, para o desempenho de suas atividades.

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).

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 (Entrevistado 15).

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

Na minha época era por falta de oportunidade mesmo, eu morava no interior, escola longe, a gente andava 10 quilômetros a pé pra chegar na escola e estudei até o ensino fundamental, 4ª série, com muita dificuldade. Aí aos 20 anos vim pra cá pra Belo Horizonte e fui fazer supletivo e terminar o ensino médio (Entrevistado 18).

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).

A relação com a escola não é apenas relação com uma instituição abstrata, mas também com um estabelecimento, uma classe, professores... que objetivam transmitir saber aos alunos (CHARLOT, 1996 p. 49). Estudo comparativo foi realizado em duas escolas secundárias, sendo uma da Zona de Educação Prioritária (ZEP) de Saint-Denis, na periferia norte de Paris - que reúne escolas que recebem população de baixa renda -, e outra na periferia sul de Paris, Massy-Palaiseau. Charlot analisa 170 entrevistas, chamadas por ele de “inventários do saber”. Entre as variáveis escolhidas estão “os colegas e o ambiente da classe” e “gostar do professor, gostar da matéria”.

Os relatos sobre “os colegas e o ambiente da classe” demonstram como as amizades nascidas na escola, em geral desde o primário, se revelam muito fortes e pesam na história escolar, chegando ao ponto de o “aluno repetir de ano para ficar com os colegas que irão obrigatoriamente repetir” (CHARLOT, 1996, p. 53).

Em relação ao “gostar do professor, gostar da matéria”, chegou-se à conclusão a partir das respostas, que há forte correlação entre “gostar do professor e gostar da matéria”. “Tem ano que adoro Matemática, porque gosto do professor, e tem ano que não sei nada porque não gosto do professor” (CHARLOT, 1996, p. 54). Sendo assim, a interação do aluno com os colegas e com os professores pode mobilizar ou desmobilizar o aluno em relação à escola.

Os entrevistados manifestaram ter boas relações com os colegas, inclusive tendo-os como amigos até hoje. Quanto aos professores, dedicam muito respeito, chegando a criticar o ensino de hoje pelo tratamento que é dado aos professores, por não terem mais a autoridade de antigamente. Mas, em alguns casos, corroboram o estudo de Charlot, associando o “não gostar da matéria” ao “não gostar do professor”, conforme as falas transcritas:

Eu tinha uns dois professores que eu não gostava, mas era coisa de menino (Entrevistado 2).

Na época de escola a gente ficava sentado. Eu escrevia no papel de pão. Comprava a baguete e tirava o papel e picava, tudo certinho, no tamanho do caderninho, levava para escola e se chegasse lá e não aprendesse, ficava de castigo com a mão para cima. A professora tinha autonomia de te corrigir, a professora era a segunda educadora após os pais. Nem a diretora da escola mandava nos alunos como a educadora. Hoje não, hoje a educadora fala com os alunos, “filho, por gentileza presta atenção na aula”. De lá ele grita, joga a cadeira nela e ela está errada. A professora na sala falava assim, tá de castigo. E você acha que alguém te tirava da escola? Era só os pais, mais ninguém (Entrevistado 14).

No meu caso era normal. Eu não gostava do professor de Matemática (Entrevistado 4).

Eu tenho amigos de escola até hoje, graças a Deus. Vários amigos da escola (Entrevistado 2).

Eu morava no interior, tinha pouca oportunidade de estudar, a escola era precária, aí eu tive que mudar para a capital e trabalhar e não quis continuar estudando mais. Agora que eu vou querer fazer um curso aqui de Gestão de Obras, mas não estudei mais, não mexi com estudo (Entrevistado 19).

Dubet (2001), analisando o sistema escolar francês, observa que com a implantação na França da chamada “escola democrática de massa”, “tudo muda”,

pois a escola busca oferecer condições iguais de oportunidades. “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.

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

Não é por acaso, todavia, que tudo muda para nada mudar. Um rápido olhar sobre o sistema educativo francês salienta 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; BONGRAND, 2013, p. 12).

As desigualdades persistem ainda que os jovens de famílias mais modestas possam, graças à escola única, avançar em seus estudos. E isso pode ser constatado 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, 2006, p. 16), identificado aqui como o *Baccalauréat*<sup>5</sup> acrescido de mais dois anos de estudo, os conhecidos Bac+2.

---

<sup>5</sup> 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 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

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? Esses destinos, produzidos pelo mérito, foram discutidos também por Tomasi e Ferreira (2013) em pesquisa realizada num liceu técnico e profissional na França. A meritocracia na escola tem sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores, entre eles se destaca Tenret (2011), para quem, por trás do mérito, se esconde elevado número de significações sociais ligadas às experiências escolares e sociais de cada um. E isso torna o tema, evidentemente, mais complexo do que se poderia imaginar num primeiro olhar. A essa complexidade se dedicam muitos sociólogos da educação.

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 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, criou-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) com alunos e professores do *Lycée Martin Nadaud*, na cidade de Saint-Pierre-des-Corps, na França, acusa que os destinos profissionais dos jovens franceses foram 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. As razões de tal insucesso não se devem 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 a incentivá-los ou, ainda, a um espaço

sociocultural que os conduzisse a um dado destino profissional ou, ainda, à aceitação de um destino profissional igual ao daqueles com os quais eles conviviam.

O que chama mais a 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).

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* Profissional - Bac Pro) (TOMASI; FERREIRA, 2013, p. 21)

O fracasso pessoal, como entendido pelos jovens alunos franceses pesquisados, mostra-se 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 *Brevet de Technicien Supérieur* (BTS), 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 adéquam, assim, a uma condição operária marcada pelo fracasso pessoal que lhes foi imputado 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.

Comentários dos alunos sobre o desempenho escolar e mesmo sobre interrupções dos estudos revelam, como no caso francês, 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.

Sempre tive dificuldades com a Matemática. No restante eu considero que ia bem. Não repetia de ano. Agora Matemática era puxado. Até hoje é meio complicado (Entrevistado 1).

A minha dificuldade maior sempre foi em Português, Literatura e História, o resto eu nunca tive dificuldades (Entrevistado 2).

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).

Parei de estudar por causa de trabalho. Como eu disse, já trabalhei em diversas áreas, mas era eventos, era muito à noite. Viajava muito, então, você não tinha uma sequência de horário. Não dava para você planejar. Por exemplo a gente está estudando num determinado turno, desde novo trabalhando, não tinha ânimo para estudar. Ficava muito cansado (Entrevistado 17).

Desde os meus oito anos de idade eu sempre trabalhei fora, vendia picolé, vendia *chup-chup* na rua para pagar os meus estudos, pagar os meus cadernos e hoje pagar os estudos da minha Irmã também. E na época o curso era caro. Eu morava em outro bairro, muitas vezes eu ia a pé, pegava carona, sempre. Até os 18 anos eu tomei a frente dos meus estudos, mas sempre largava e voltava (Entrevistado 19).

Eu desde o meu início da escola eu sempre fui um aluno desenvolvido. Aluno que tirava boas notas. Até os 11 anos não tinha perdido ano nenhum. 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 você começa a trabalhar antigamente, no meu caso, meu pai me olhava diferente, já ganhava mais um benefício dele. Então prá mim era mais vantagem eu tá ajudando em casa do que estar na escola. Eu era mais incentivado a trabalhar do que estudar. Então esse foi o motivo de eu ter largado os estudos (Estudante 20).

No entanto, se no caso francês o aluno assume o fracasso escolar como um fracasso pessoal, como uma incapacidade intelectual de frequentar uma boa escola ou até mesmo cursar o ensino superior, no caso dos alunos entrevistados no

PROGEST eles não demonstram esse sentimento. 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 enfatizam Tomasi e Ferreira (2013, p. 9), que, se se quiser 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.

Nesse sentido, a escola, parece resguardada, no depoimento dos operários ouvidos, de qualquer sentimento de negatividade. A ausência em suas vidas se deve à falta de oportunidade.

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 (Entrevistado 14).

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 (Entrevistado 19).

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 melhores perspectivas de trabalho.

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 três anos concilia bem com o meu estado atual e com as exigências, mas eu não descarto a Engenharia também não (Entrevistado 14).

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 (Entrevistado 17).

Eu pretendo fazer um curso de Engenharia, Engenharia Elétrica ou Civil mesmo (Entrevistado 20).

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.

### **5.3.3 A família**

A família, como primeira instância socializadora, exerce forte influência na vida dos filhos. A educação constitui-se em um importante meio de ascensão e mobilidade social e econômica, o que confere às desigualdades de oportunidades educacionais um dos principais determinantes das reproduções das desigualdades sociais.

O grau de escolaridade do indivíduo apresenta-se como um indicador de suas competências e habilidades, proporcionando mais chances de colocação no mercado de trabalho, pois estabelece determinado *status* que é visualizado pelo mercado. A igualdade de oportunidades educacionais, símbolo da educação universal, passa a ser vistas como um instrumento que possibilita corrigir as desigualdades sociais.

As diferentes condições materiais das famílias podem dar uma ideia das desigualdades de desempenho escolar, ainda que os recursos materiais não sejam os únicos fatores que influenciam esse resultado negativo.

A situação de vulnerabilidade social e material faz parte do cotidiano das famílias. Em vários casos a instabilidade na renda auferida por essas famílias, resultado da irregularidade do trabalho de pais e dos filhos, gera um ambiente marcado pela precariedade nas condições de vida, com reflexos diretos no percurso e nas formas de investimento da família na escola.

As famílias têm suas forças voltadas, em um primeiro momento, para sua sobrevivência, buscando assegurar as necessidades básicas. A infância é o lugar em que se inicia a participação dos filhos no trabalho, para uma parcela deles. Os trabalhos domésticos são a atividade de iniciação para as meninas, cabendo aos

meninos atividades bem variadas, desde ajudante de pedreiro, pintor até o comércio ambulante.

O comentário do 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 oito 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 16 anos eu já era um profissional, um pedreiro (Entrevistado 18).

Apoio vindo do núcleo familiar abrange principalmente o da mãe.

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 (Entrevistado 4).

Tive ajuda de meu pai, mãe, irmãos. Morei na casa de uma tia muito tempo justamente parra poder estudar (Entrevistado 5).

Minha mãe falava que o único conforto era os estudos. Minha mãe me perguntava. Você quer ser igual ao seu pai? Indo pra tudo quanto é lado carregando lata de massa? Eu vi que meu futuro era a enxada ou lavar panela na casa de fazendeiros, para comprar carne e arroz (Entrevistado 8).

Um pouco. Minha mãe me ajudava a fazer os trabalhos. Minha mãe estudou até a 8ª série. O conteúdo do ensino médio eu tive que me virar sozinho (Entrevistado 9).

Eu tive e tenho todo o apoio da família nesta área dão muito apoio, conselho e incentiva bastante (Entrevistado 17).

A falta de estímulo para estudar é também mencionada.

[...] 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 (Entrevistado 12).

Ainda sobre a família, indagou-se sobre a profissão dos pais, com o intuito de saber se os filhos escolheram a mesma profissão dos pais.

Meu pai é bombeiro hidráulico há 40 anos. Comecei a trabalhar em obra com o meu pai. Fui trabalhar com o meu pai e até hoje estou na obra. Tem um ditado “se tomar água no capacete e limpar com papel de cimento não são da obra não” (Entrevistado 2).

O meu pai era pedreiro. Aprendi a trabalhar com meu pai e o restante eu aprendi no decorrer da obra mesmo (Entrevistado 4).

O meu pai era empreiteiro antes de 97. Foi na idade de 17 anos que eu entrei (Entrevistado 9).

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 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”.

#### **5.3.4 O indivíduo**

A construção civil é um setor que exige trabalho pesado com imenso esforço físico, arriscado e sem qualquer *status* social. Os operários são considerados menos qualificados. São muitos os estereótipos depreciativos lançados a esses trabalhadores.

A profissão de operário, na construção civil, por suas particularidades, importa realizar uma série de experiências que impactam o trabalhador, inclusive subjetivamente, influenciando na construção de sua identidade e no seu grau de sociabilidade.

Em princípio, pode-se pensar que esses indivíduos procuram o setor apenas por ser um local onde não há a exigência de escolaridade e experiência. Todavia, pelas falas dos entrevistados ao serem indagados se gostavam de trabalhar na construção civil e se pretendem nela continuar, constatou-se o seguinte:

Gosto muito de trabalhar na construção civil, por isso estou aqui me aprimorando (Entrevistado 1).

Gosto de muito de trabalhar na construção civil (Entrevistado 2).

Eu quero continuar e melhorar. Com esse curso do PROGEST a tendência é só melhorar. O PROGEST me alavancou as ideias. No meu ponto de vista em relação ao PROGEST é que eu estou pensando em voltar a estudar e talvez até fazer um curso superior em Engenharia (Entrevistado 2).

O meu objetivo é começar com o PROGEST. Continuar na área também, mas pretendo estudar mais. Mas sempre na área da construção (Entrevistado 4).

Sim. A construção civil é uma arte. A construção civil realiza o sonho de muita gente. Eu gostaria de fazer Engenharia (Entrevistado 10).

Eu gosto. Eu pretendo, mas não como ajudante ou pedreiro. Eu quero melhorar. Eu não pretendo fazer curso superior. Não dou conta. Eu tenho prazer em trabalhar na obra. Você vê alguma coisa que você fez ficar bem feito. Isso foi eu que fiz. A pessoa tem que ser bem criativa na construção civil. A gente até brincou lá outro dia que quando a gente está fazendo os prédios, eles são blocos, assim que você termina o bloco, eles fecham o bloco e você não pode entrar. Terminou o bloco, bloco está pintadinho, fica tudo trancado. Fez o negócio do início ao fim, no maior sacrifício, com prazer em fazer e você não pode nem entrar. Igual uma música Geraldo "Cidadão". Essas coisas deixam a gente triste (Entrevistado 12).

Em alguns relatos há também a vontade de sair da construção civil por não se sentir valorizado: "A gente realiza o sonho dos outros. A gente entrega algo que custa não sei quantos milhões e a gente mesmo é totalmente desvalorizado" (Entrevistado 13).

Em outro caso, por ter contraído doença ocupacional (Entrevistado 9):

Gosto de trabalhar, mas não quero continuar. Olha o meu histórico. De 97 a 99, ajudante, de 99 a 2004, pedreiro, de 2004 a 2008, pedreiro de acabamento. Teve uma temporada que eu fiquei 15 meses como encarregado de obra. Mas, quem tá na colher adquire muito problema ocupacional. Eu tive problema, tive que fazer fisioterapia. E o meu foco hoje é trabalhar dentro da construção civil, mas numa área onde eu não faça serviço repetitivo, como eletricista. Mas mesmo assim, nestes quatro anos como eletricista quando você vai parafusar os pontos, uma mão trava, dá queimação nos braços. Quer dizer já está pedindo pra parar (Entrevistado 9)

Eu vou ser sincero. Eu não gosto. Eu quero mudar de ramo. Eu tenho vontade, mas a gente esbarra primeiramente no lado financeiro, que infelizmente conta muito. Eu nunca me identifiquei com a área. Foi a primeira oportunidade que eu tive (Entrevistado 13).

Em relação à possibilidade de os filhos seguirem a mesma profissão dos pais, as respostas foram diversas. Em sua maioria, a vontade dos entrevistados é que o filho trabalhe na construção civil como engenheiro, atividade considerada melhor que a exercida por eles. Percebe-se também a vontade de o filho não seguir a profissão do pai, por acreditarem que a construção civil não valoriza o trabalhador.

Eu pra te ser sincero acho que todo pai, igual ao meu pai, o maior orgulho dele é falar que o filho é bombeiro hidráulico. Eu também, gostaria de ver meu filho trabalhar na construção civil, mas não exercer a função que eu exerço. Eu queria que ele corresse atrás e se aperfeiçoasse numa área específica da construção civil. Virar um engenheiro, mas não virar um peão de obra. Peão de obra deixa pra mim mesmo que eu já estou calejado mesmo (Entrevistado 2).

Eu queria que eles trabalhassem na construção. Mas, não quero que eles sejam “peão”. Eu gostaria que eles fossem engenheiro, apesar que tem dois que já trabalham. Um mexe com elétrica e o outro é ajudante (Entrevistado 3).

Os meus filhos não. A construção civil é muito ingrata. Se você pegar da planta e entregar aquela arquitetura feita, ela é muito ingrata. Ontem eu estava vendo lá perto de casa. O cara estava assentando porcelanato que eu assentava a R\$ 35,00, por R\$ 9,00. Ela é ingrata. A gente olha para os projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer. Tanto quem projetou e quem vai executar deveria ter melhores condições. Deveria ser melhor remunerado e a classe deveria ser respeitada. Eu quero sair dela, ela me trouxe uma doença ocupacional (Entrevistado 9).

Tenho um filho. Se for para construção civil só se ele estudar para engenheiro (Entrevistado 10)

Eu gostaria se engenheiro (Entrevistado 12).

Eu sinceramente não. Eu não gostaria porque valorização não tem. O lado que desanima pra mim, maior, é a desvalorização do funcionário. Eu tava contando um caso que aconteceu comigo na semana passada lá na construtora, a forma como o patrão tratou a gente em relação a um banheiro pra gente dentro da obra. A gente deu a opção de fazer um banheiro em tal lugar, ele não aceitou e falou que não iria fazer banheiro para peão usar. Então eu acho que isso aí é desanimador. Eu já estou na empresa sem incentivo nenhum, isso aí deixa você mais sem incentivo ainda. O lado ruim da construção que eu acho é a valorização que não tem (Entrevistado 13).

Fica claro, a partir das falas dos respondentes, que a construção civil, mesmo sendo um local de trabalho pesado, em que muitas das vezes os trabalhadores não são tratados com o seu devido valor, é considerada, como reporta entrevistado 10, como sendo “uma arte”; a “construção civil realiza o sonho de muita gente”. Outro entrevistado diz que na construção civil é preciso ser “criativo”. Então, é possível perceber uma relação afetiva com o local de trabalho. É para eles local de dificuldades, doenças, mas também de criação, de criar algo, de construir algo para pessoas, nesse sentido de realização.

### **5.3.5 Relações sociais**

A família é considerada importante no momento da escolha profissional dos filhos, no entanto, a decisão por uma profissão não se baseia somente na sua

influência. O indivíduo é influenciado por outras instâncias significativas na sua vida, como parentes e amigos.

Harris (*apud* SANTOS, 2005, p. 59) contrapõe-se às referências que destacam o papel da família na escolha profissional dos filhos. Evidencia, em seu trabalho, que o papel dos pais não tem efeito duradouro ou decisivo no desenvolvimento infantil. Mas que o contexto no qual vivem as crianças, seu processo de socialização e seus pares são, na realidade, os responsáveis pela formação da criança, sendo estes os responsáveis pela transmissão cultural e, conseqüentemente, pela construção dos valores.

Lahire (2007) sugere um tempo de múltiplas socializações.

*Pues, se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres, de la fratría e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares –unido a menudo a las industrias culturales y los medios audiovisuales específicamente orientados hacia la juventud– y de la institución escolar. (LAHIRE, 2007, p. 23)<sup>6</sup>.*

Sem desconsiderar a importância da família na escolha profissional dos filhos, os estudos mencionados propõem outras instâncias de socialização que também são importantes e que irão exercer influência na escolha profissional desses indivíduos, o que ficou comprovado nas descrições relacionadas a seguir.

Conheci um amigo do meu pai que me levou para trabalhar com ele na obra. Aí eu aprendi com esse amigo do meu pai. Na obra hoje eu sou encarregado de instalação hidráulica (Entrevistado 2).

Onde eu moro, alguns vizinhos passavam de carro chamando quem queria trabalhar numa obra. Falavam por dia é tanto, traz a marmita amanhã. Quem estava na rua e se estivesse a fim de ir, ia (Entrevistado 8).

Quando eu morava em Montes Claros eu era marceneiro. Aí quando eu vim pra aqui em 98, 99, eu não consegui entrar na mesma profissão. Eu não tinha carteira. Aí eu conheci um menino na igreja que eu frequentava e que trabalhava na construção civil que me arrumou o emprego (Entrevistado 10).

---

<sup>6</sup> Bem, é um momento marcado por socializações múltiplas e muitas vezes complexas, nas quais a influência conjunta, e às vezes contraditória, da família é sentida - e nisso, dos pais, da fraternidade e até mesmo dos membros da família alargada - do grupo de pares – unidos frequentemente às indústrias culturais e à mídia audiovisual especificamente orientada para a juventude e para a instituição escolar.

Os irmãos também influenciaram os entrevistados a trabalharem na construção civil.

Eu aprendi com o meu irmão e no decorrer da obra também. Hoje eu sou meio oficial de pedreiro. O meio oficial é mais do que um ajudante. O ajudante está só pra te servir. O meio oficial já tem noção de todo o serviço, mas determinadas funções ele não exerce por ser um meio-oficial (Entrevistado 4).

Eu comecei como ajudante do meu irmão. Tem um irmão meu que hoje trabalha comigo na mesma empresa também, como encarregado. Eu comecei ajudando ele com uns 15, 16 anos. Quando surgiu a primeira oportunidade de vir para BH eu vim com ele também (Entrevistado 13).

Sendo assim, pode-se concluir, a partir dos relatos dos entrevistados, que a família, os amigos, vizinhos, enfim, as várias instâncias às quais esses indivíduos pertencem e com as quais se relacionam influenciaram e contribuíram de alguma maneira para que buscassem trabalho na construção civil.

## 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 heterogeneidade é característica marcante da construção civil que se apresenta na variedade de produtos, na sua diferenciação, que resulta da variedade de tecnologia, da organização e dos portes das empresas presentes no setor.

Ainda que outros setores produtivos tenham particularidades muito próprias, no setor da construção civil, especificamente, estas compõem aspecto fundamental para compreender seu significado. Elas estão relacionadas aos detalhes e particularidades de cada empreendimento e se expressam no tipo de terreno, na localização, nos projetos e cálculos, em cada detalhe que molda os processos de trabalho e de produção.

A essa especificidade e heterogeneidade do processo produtivo se junta a flexibilidade do processo de trabalho, que impõe resistência à implementação do taylorismo, devido ao seu modo próprio de gestão de mão de obra, o que torna o canteiro de obras um lugar singular para o estudo dos métodos de trabalho.

A gestão da mão de obra na construção civil está condicionada às características de um mercado permanentemente instável, no qual se verifica a recorrência, dada a mobilidade de fatores de produção no setor, a trabalhadores com pouca qualificação e não estáveis. A transferência de trabalhadores mais qualificados da indústria da construção civil para outros setores industriais é algo frequente e explicita as más condições de trabalho e a baixa remuneração do trabalho do setor.

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. O trabalho nos canteiros de obras, trabalho duro e pesado, sugere uma íntima relação com a vida dos que neles trabalham.

Voltando à questão sobre como o trabalhador da construção civil se torna um operário, no caminho percorrido por esse operário, quais fatores pesaram mais na condução do seu destino? E voltando, também, à indagação inicial do sociólogo francês Dubet, "*Comment devient-on ouvrier?*", "como se torna um operário?". Para respondê-la, percorreu-se um longo caminho, vários encontros, horas de entrevistas, conhecendo e pesquisando os alunos do curso de Gestão de Obras do PROGEST, no CEFET-MG, sua trajetória de vida, sua experiência profissional e sua relação com a escola e a família. Foi possível, também, obter informações sobre sua escolaridade, idade e tempo de trabalho na construção civil.

Ainda que não se tenha explorado todos os aspectos presentes nas informações coletadas nos questionários e nas entrevistas, foi possível ampliar nosso conhecimento acerca da realidade vivida pelo trabalhador da construção civil.

O perfil dos alunos entrevistados e que responderam os questionários revela a concentração de trabalhadores nas faixas de 30 a 50 anos, o que traduz o envelhecimento desses trabalhadores e reforça a afirmação de alguns autores (NERI, 2011; TOMASI, 1996, 1999; TOMASI; FERREIRA, 2010) no sentido da menor procura por trabalho pelos jovens, nesse setor.

Outra questão abordada no estudo e confirmada na pesquisa é o aumento da escolaridade do trabalhador da construção civil. Constatou-se que a grande maioria dos alunos entrevistados e que responderam aos questionários possui o ensino médio completo.

O tempo de trabalho na construção civil ressalta um dado relevante, que é a elevada permanência, no qual 52,50% estão há mais de 10 anos no setor. Como realça o coordenador da pesquisa da FGV, Neri (2011, p. 22): "a construção civil está cada vez mais se tornando um setor de meia idade".

No que diz respeito aos fatores que os levaram ao trabalho na construção civil, como operários, essa trajetória, grosso modo, não é diferente da sublinhada por alguns autores (BARONE, 1999; COSTA, 2010, TOMASI, 1999) 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 retomada da vida escolar ao longo da vida.

A construção civil é, para muitos trabalhadores, a primeira oportunidade de emprego. Tal fato é, sem dúvida, um fator que contribui para o ingresso de trabalhadores ainda jovens no setor. Os depoimentos dos alunos permitiram abstrair

que, para ingressar nos canteiros de obras, não foi necessário qualquer conhecimento ou qualificação prévia. Esses alunos aprenderam o ofício já trabalhando, reforçando as conclusões dos estudos sociológicos já citados neste trabalho de que os trabalhadores da construção civil aprendem o ofício na situação de trabalho. Há menções também de alunos cujo aprendizado ocorreu com a própria família, amigos e parentes. Em poucos casos, os alunos fizeram cursos específicos destinados ao trabalho na 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). 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. 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.

A família é outro fator avaliado, por ter muita importância na escolha profissional dos filhos. Não é recente a influência que ela exerce sobre a vida desses jovens trabalhadores, havendo esse registro já no século XIX, no qual ela é considerada a principal instância de regulação da sociedade. A família é estrutura “elementar que regula as uniões, a reprodução, as aprendizagens, os projetos para o futuro, impondo seu propósito global às vontades particulares de seus membros, mulheres e jovens” (PERROT, 1996b, p. 97).

Nas relações entre as oficinas e fábricas com seus operários, a família desempenha papel singular. De forma a obter mais fidelidade dos operários, os fabricantes preferem empregar famílias, utilizando cada um dos membros conforme suas forças. Assim, o pai e a mãe atuam como instrutores dos filhos no trabalho e ainda se responsabilizam pela aprendizagem destes. Respondem, também, pela disciplina e pela subordinação dos filhos, inclusive por sua assiduidade.

As necessidades imediatas de obtenção de renda para seu sustento e de sua família impõem aos jovens pobres a inserção no mercado de trabalho precocemente. Dessa forma, estudar e trabalhar tornam-se atividades concomitantes e concorrentes, o que leva, muitas das vezes, à interrupção dos estudos. Essa forma de inserção do jovem no mercado de trabalho e os efeitos que produz em sua educação e formação profissional interferem no futuro deles como adultos.

Apurou-se o ingresso precoce no mercado de trabalho advindo da necessidade de ajudar a família. Também registrou-se o apoio da família para estudar. Nesse caso, a figura mais recorrente foi o apoio da mãe e em menor escala aparecem os irmãos, principalmente os mais velhos, que dão incentivo e apoio material.

Ainda sobre a família, foi objeto de análise a questão sobre a profissão dos pais e para muitos respondentes o pai foi quem iniciou o filho ainda jovem no trabalho da construção civil.

O indivíduo, como sujeito de vontade, também foi analisado e pôde-se perceber que muitos dos alunos gostam de trabalhar na construção civil. Pode-se pensar que, por ser um lugar de trabalhos pesados, insalubres e arriscado, seria considerado apenas um trabalho passageiro, até que se pudesse encontrar outro

melhor, mas não é assim que os sujeitos da pesquisa pensam. Eles veem a construção Civil como uma “arte”, um lugar onde se realiza o “sonho dos outros”. Há também aqueles que querem sair, que não se identificam com o setor, que não se sentem reconhecidos. “A gente realiza o sonho dos outros. A gente entrega algo que custa não sei quantos milhões e a gente mesmo é totalmente desvalorizado”.

Outra questão relacionada ao indivíduo é o desejo de que os filhos sigam a mesma profissão dos pais. Vários depoentes disseram que gostariam que o filho trabalhasse na construção civil. Mas um detalhe chamou a atenção: não seria na mesma função não. A grande maioria vislumbra uma profissão de “engenheiro” para o filho.

Por fim, não menos importante, a dimensão social na qual esse aluno está inserido e que irá influenciar na escolha do caminho profissional. Mesmo a família sendo a instância que irá influenciar significativamente na escolha profissional do filho, existem outras instâncias que têm sido importantes, como os parentes e amigos. Em alguns casos foram essas as pessoas que apresentaram a construção civil para esses alunos. Irmãos, vizinhos e amigos, que os convidaram a trabalhar no setor.

Seguramente, não se podemos determinar um único mecanismo responsável pelo caminho profissional tomado por esse jovem operário. Mesmo assim, as questões econômicas e de classe social contribuem sabidamente para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, inclusive na condição operária.

A resposta à indagação inicial, a partir da discussão teórica realizada neste trabalho, e dos dados levantados na pesquisa é de que vários fatores contribuem para que esse jovem se torne operário da construção civil, entre eles os aqui avaliados. A prevalência de um ou outro fator depende da trajetória de cada indivíduo. Em determinados momentos da vida desses trabalhadores, poderá prevalecer um fator sobre outros. Não se pode, com certeza, afirmar se eles são responsáveis isoladamente pela inserção desse indivíduo. E essa opção pelo trabalho operário, que se revela também como um destino, não significa um fracasso, mas algo que foi posto em suas vidas como uma opção de trabalho e de sobrevivência.

A realidade posta nos relatos tomados dos alunos entrevistados que frequentavam o curso de Gestão de Obras do PROGEST indica que é difícil atribuir a um dos fatores estudados, isoladamente, a responsabilidade única e exclusiva. A

escola, a família, o próprio indivíduo e as múltiplas relações sociais e culturais exercem um grau de influência na decisão desse indivíduo em se tornar operário.

## REFERÊNCIAS

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

ANGELUCCI, C.B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, p. 52-72, 2004.

BALESTRIN, M.; SPONCHIADO, B.A.; SUDBRACK, M. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 125-135, maio/ago. 2017.

BARONE, R.E. **Canteiro-Escola**: trabalho e educação na construção civil. São Paulo. EDUC, 1999.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* **A miséria do mundo**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999, p. 693-713.

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.

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: 7 de fevereiro de 2016.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de Psicologia**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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.

COCKELL, F. **Da enxada a colher de pedreiro: trajetórias de vulnerabilidade social na construção civil.** Tese (Doutorado em Engenharia de produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

COCKELL, F.; PERTICARRAN, D. Contratos de boca: a institucionalização da precariedade na construção civil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 60, p. 633-653, set./dez. 2010.

COSTA, L.R. **Trabalhadores em construção: mercado de trabalho, redes sociais e qualificações na construção civil.** 2010. 268 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2010.

COSTA, L.R. **Subcontratação e informalidade na construção civil, no Brasil e na França.** *Cad. CRH* [online]. 2011, v. 24, n. 62, pp. 413-434. ISSN 0103-4979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000200012>. Acesso em 16 dez. 2016.

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.

COSTA, L.R. TOMASI, A.P.N. De peão a colaborador. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 71, p. 347-365, Maio/Ago. 2014.

COUtrim, R.M.E., CUNHA, M.A.A.C. Escolha ou destino? A influência intergeracional na vida de jovens egressos do ensino médio. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12 – agosto/dezembro de 2011.

CUNHA, S.F. Condicionantes estruturais do mercado de trabalho brasileiro e o perfil do trabalhador da construção civil. *In: XIV ENCONTRO NACIONAL DA ABET*, Campinas. **Anais...** ABET, 2015.

DADOY, M. La notion de qualification chez Georges Friedmann. **Sociologie du Travail**, Paris, v. 29, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 1997.

DATAFOLHA. Disponível em: [http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference\\_date=2014-11-10&segment\\_id=3&find=Enviar](http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference_date=2014-11-10&segment_id=3&find=Enviar): Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Boletim de Conjuntura**. N. 6, março de 2016.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Estudo Setorial da Construção 2012**. N. 65, maio de 2013.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Perfil dos Trabalhadores na Construção Civil no Estado da Bahia**. Setembro de 2012.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Rotatividade e políticas públicas para o mercado de trabalho**. São Paulo. 2014.

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. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago. de 2001.

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

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

FARAH, M.F. Formas de racionalização do processo de produção na indústria da construção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO, 10, Gramado. **Anais...**, ENCO, 1990, p. 735-749.

FARAH, M.F. **Tecnologia, processo de trabalho e construção habitacional**. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) - FFLCH, USP, São Paulo, 1992.

FARAH, M. F. **O processo de trabalho na construção habitacional**. Annablume, São Paulo, 1996.

FERRARO, A.R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação.** Cadernos de Educação. Pelotas/RS, v. 13, n. 23; p. 57-75, jul./dez. 2004.

FERREIRA, J.E.R.M. **A formação ao longo da vida (flv):** um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2012.

FRIEDMANN, G. **O trabalho em migalhas.** S. Paulo: Perspectiva, 1972.

FRIEDMANN, G. **Où va le travail humain?** 11. éd., Paris: Gallimard, 1950.

FRIEDMANN, G. **Problèmes humains du machinisme industriel.** Paris: Galimard, 1946.

FRIEDMANN, G. **Sept études sur l'homme et la technique.** Paris: Denöel/Ghontier, 1966.

GRANDI, S. **Desenvolvimento da indústria da construção civil no Brasil:** mobilidade e acumulação do capital e da força de trabalho. Tese (Doutorado em 1985) - São Paulo, USP, 1985.

IRELAND, V. E. (Coord.). **Repensando a escola:** um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LAHIRE, B. Infancia y adolescencia: de los tempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. **Revista de Antropologia Social**, n. 16, p. 21-37, 2007.  
LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

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

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 de dezembro de 2014.

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. (Orgs.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

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.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PATTO, M.H.S. (Org). Introdução à Psicologia Escolar. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.281-296.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

PERROT, M. A juventude operária. Da oficina à fábrica. *In*: LEVI, G.; SCHMITT, J. (orgs). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b, p. 83-136.

PERROW, C. **Análise organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1976.

POCHMANN, M. **A Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: BoiTempo, 2012.

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

ROSENFELD, C. Trabalho, emprego e precarização social (Dossiê temático). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 13-199, set./dez. 2010.

SINGLY, F. **Sociologia da Família Contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

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 em Sociologia) - Université Paris VII, Paris, 1996.

TOMASI, A.P.N.; FERREIRA, J.E.R.M. Capacitação de operários da construção civil da RMBH – Brasil: avaliando o desenvolvimento pessoal e profissional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2, Universidade do Minho. **Anais...** Braga, 2010.

TOMASI, A.P.N.; FERREIRA, J.E.R.M. A formação profissional na França: ofícios da construção. *In*: XXXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 2011, Blumenau. **Anais...** Blumenau: Abenge; 2011. Disponível em: <http://107.161.183.146/~abengeorg/cobenges-antiores/2011/artigos-2011/artigos-publicados>. Acesso em: setembro de 2017.

TOMASI, A.P.N.; FERREIRA, J.E.R.M. Formação ao longo da vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender?" **Revista Educação em Foco**, UEMG, ano 16, n. 21, pp. 91-117, 2013a. e-ISSN 2317-0093.

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.2013b.

TOMASI, A.P.N.; FONSECA, S.L. Eles não querem carregar lata de massa em sol quente. E por que haveriam de querer?" **Revista Contribuciones a las Ciencias**

**Sociales.** Universidad de Málaga, España, 2017. ISSN: 1988-7833. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/juventude.htm>. Acesso em: junho de 2017.

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

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

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, 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.

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

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**Mestrado em Educação Tecnológica**

#### QUESTIONÁRIO

#### INSTRUÇÕES:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre o caminho percorrido por jovens operários da construção civil. Sua participação é voluntária e não é necessário se identificar. O objetivo desta pesquisa é buscar compreender os fatores que conduziram os jovens trabalhadores da construção civil ao destino operário.

1. Local de nascimento: \_\_\_\_\_
2. Caso tenha nascido em outro lugar, há quanto tempo reside em BH?  
\_\_\_\_\_
3. Em que faixa etária você se enquadra?
  - a) (    ) 18 a 20 anos
  - b) (    ) 21 a 30 anos
  - c) (    ) 31 a 40 anos
  - d) (    ) 41 a 50 anos
  - e) (    ) 51 a 60 anos
  - f) (    ) Mais de 60 anos
4. Qual o seu nível escolar?
  - a) (    ) Fundamental incompleto
  - b) (    ) Fundamental completo
  - c) (    ) Médio incompleto
  - d) (    ) Médio completo
  - e) (    ) Ensino médio técnico
  - f) (    ) Ensino Superior
5. Com que idade começou a trabalhar na construção civil?  
\_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo trabalha na construção civil?
  - a) (    ) Menos de 1 ano
  - b) (    ) Entre 1 ano e 5 anos
  - c) (    ) Entre 5 anos e 10 anos
  - d) (    ) Mais de 10 anos
7. Você tem ou teve parentes, amigos ou vizinhos que trabalham ou trabalharam na Construção Civil?
  - (    ) Sim
  - (    ) Não

Quem? \_\_\_\_\_

8. Essas pessoas influenciaram você a procurar emprego na construção civil?

(    ) Sim

(    ) Não

Por que? \_\_\_\_\_

9. Como e porque você começou a trabalhar na construção civil?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Qual atividade exerce atualmente na construção civil?

\_\_\_\_\_

11. Fez algum curso antes de trabalhar na construção civil?

(    ) Sim

(    ) Não

Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Como você aprendeu o seu ofício?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Você gosta de trabalhar na construção civil? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Você pretende continuar na construção civil? Sim (    ) Não (    )

(    ) Sim

(    ) Não

Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Você gostaria que seu filho ou filha trabalhasse na construção civil?

(    ) Sim

(    ) Não

Por quê?

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - Idade, sexo, escolaridade, ofício e tempo de experiência no ofício, declarados pelos alunos pesquisados**

Aluno/ Operário	Idade	Sexo	Local Nascimento	Tempo na Construção Civil	Ocupação Construção Civil	Quando começou a trabalhar na Construção Civil?	Escolaridade
1	32 anos	M	Santos - SP	1 ano e 8 meses	Pedreiro	30 anos	Ensino médio incompleto
2	37 anos	M	Belo Horizonte	20 anos	Instalação Hidráulica	17 anos	Ensino médio completo
3	41 anos	M	Espírito Santo	25 anos	Pedreiro	16 anos	Ensino médio completo
4	23 anos	M	Norte de Minas	6 anos	Meio oficial de Pedreiro	17 anos	Ensino médio completo
5	26 anos	F	Serro	2 anos	Técnica Segurança Trabalho	24 anos	Ensino Técnico
6	55 anos	M	Belo Horizonte	27 anos	Empreiteiro	28 anos	Ensino médio completo
7	54 anos	M	Belo Horizonte	40 anos	Eletricista	15 anos	Ensino médio completo
8	36 anos	M	Frei Inocência	8 anos	Pedreiro	28 anos	Ensino médio completo
9	38 anos	M	Belo Horizonte	21 anos	Eletricista	17 anos	Ensino médio completo
10	42 anos	M	Montes Claros	20 anos	Mestre de Obra	22 anos	Ensino médio completo
11	32 anos	F	Contagem	5 anos	Desempregada	25 anos	Curso Técnico
12	51 anos	M	Manga	5 anos	Ajudante	46 anos	Ensino médio completo
13	33 anos	M	Bahia	12 anos	Encarregado de Obra	21 anos	Ensino médio completo
14	41 anos	M	Muzambinho	18 anos	Mestre de Obra	23 anos	Ensino médio completo
15	55 anos	M	Belo Horizonte	20 anos	Pedreiro	35 anos	Ensino médio completo
16	25 anos	M	Norte de Minas	7 anos	Servente	18 anos	Ensino médio incompleto
17	30 anos	M	Belo Horizonte	5 anos	Ajudante de Obra	25 anos	Ensino médio completo
18	45 anos	M	Norte de Minas	30 anos	Mestre de Obra	15 anos	Ensino médio completo
19	38 anos	M	Montes Claros	15 anos	Pintor	23 anos	Ensino médio incompleto
20	55 anos	M	Caeté	30 anos	Eletricista	25 anos	Ensino médio completo

## **APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas individuais**

1. Com que idade começou a trabalhar na construção civil?
2. Como e por que você começou a trabalhar na construção civil?
3. Você tem ou teve parentes, amigos ou vizinhos que trabalham ou trabalharam na construção civil?
4. Essas pessoas influenciaram você a procurar emprego na construção civil?
5. Fez algum curso antes de trabalhar na construção civil?
6. Você gostaria que seu filho ou filha trabalhasse na construção civil?
7. Como você aprendeu o seu ofício?
8. Como foi sua experiência com a escola?
9. Teve apoio da família para estudar? De quem?
10. Como era a sua relação com os colegas?
11. Como era sua relação com os professores?
12. Como foi o seu desempenho em relação aos conteúdos, conseguia acompanhar? Passava direto ou alguma vez teve que repetir o ano?
13. Alguma vez teve que interromper os estudos? Por quê?