

**O EMPODERAMENTO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO
PROGRAMA PÃO ESCOLA DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE**
***THE EMPOWERMENT IN THE PROCESS OF TRAINING OF STUDENTS IN THE
SCHOOL PROGRAM OF BELO HORIZONTE'S PREFEITURE PROGRAM***

RESUMO: O presente artigo tem por tema central a educação profissional e seus reflexos nas vidas dos egressos na atualidade. Ele faz análise do Programa Pão Escola sob a perspectiva do Programa como ação incentivadora para iniciar os discentes no processo de empoderamento individual. Tendo o método dedutivo e abordagem qualitativa como base metodológica, o artigo apresentou inicialmente um pequeno resgate teórico com os principais conceitos pertinentes para embasar a pesquisa de campo. Os dados apontam no sentido de que o Programa não trabalha todo o seu potencial de política pública que despertaria mudanças nas vidas dos seus discentes. Propõe-se ao final a necessidade de implantar alterações com vistas a melhorar a dinâmica do Programa e a formação ofertada.

Palavras-chave: Educação Profissional; Empoderamento; Desenvolvimento Local; Mundo do trabalho.

ABSTRACT: This article has as its central theme the professional education and its reflections in the lives of the egresses in the present time. He reviews the Pão Escola Program from the perspective of the program as an incentive action to initiate students in the process of individual empowerment. Having the deductive method of qualitative approach as a methodological basis, the article initially presented a small theoretical rescue with the main pertinent concepts to support the field research. The data points to the fact that the program does not work to its full potential public policy that will bring about changes in the lives of its students. It is proposed at the end the need to implement changes in order to improve the dynamics of the program and the training offered.

Keywords: Professional Education. Empowerment. Local development. World of work.

INTRODUÇÃO

Partindo-se da grande globalização dos mercados – em meados dos anos de 1990 – devido à internacionalização da economia, foi necessário que o país adequasse e oferecesse produtos com elevados padrões internacionais. A partir disso, foi demandado dos trabalhadores uma maior especialização visando atender às novas carências exigidas pelo mercado. Desde então são, portanto, exigidas cada vez mais novas formas de produção, formação e acumulação do capital (ALVES, VIEIRA, 1995; BARBOSA, DELUIZ, 2008).

Dada a necessidade da especialização da mão de obra, as autoridades governamentais apresentaram ao longo da história uma série de políticas que visavam suprir esta demanda: ofertar formação à população que necessita de inserção no mundo do trabalho além de ofertar ao mercado trabalhadores capacitados para tal atuação. Dentre tais políticas pode-se destacar o Programa Nacional de Qualificação (PNQ), Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – nível federal – (CASSIOLATO; GARCIA, 2014), o Programa Melhor Emprego – nível municipal em Belo Horizonte – (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2012), dentre outros.

Alves e Vieira (1995), assim como Figueiredo e Mueller (2015), argumentam que o processo educacional de formação profissional brasileiro se limita a ser uma educação para o mundo do trabalho, por meio de um cunho técnico as estratégias formativas limitam-se à resposta imediata para o capitalismo. Exemplo disso é o sistema ‘S’ marcado como orientador pelo paradigma fordista de produção¹.

Em seu estudo os autores Alves e Vieira (1995) defendem que as políticas de formação profissional deveriam valorizar os trabalhadores. Eles apontam a necessidade de superar o adestramento; sendo importante visualizar que é fundamental uma educação que trabalhe o ato de pensar e o ato de fazer, assim como também defende Paulo Freire (1987), ao fazer crítica à ‘educação bancária’ que é vista em vários momentos da história do Brasil.

Pela educação bancária os sujeitos seriam meros ‘recipientes’, nas quais os conhecimentos serão depositados pelos educadores, que são os detentores do conhecimento. Freire (1987) reitera a ideia de que quanto mais é trabalhada a educação bancária nos sujeitos, menos eles desenvolveriam um pensamento crítico sendo, conseqüentemente, cada vez mais dissociados do mundo ou como agentes

¹ O paradigma fordista (taylorista/fordista) de produção, tinha por prerrogativa atender às demandas de uma organização social rígida e estável e, para tal, os trabalhadores executam ao longo de sua vida social e produtiva as mesmas atribuições, memorizando e repetindo operações em determinada sequência lógica (KUENZER, 2005).

transformadores nos locais nos quais se encontram. Associa-se aqui o pensamento de Gohn (2002) que afirma a necessidade do rompimento com este formato de educação para um posterior incentivo às potencialidades dos indivíduos.

Visando elevar a escolaridade e qualificação da população belo-horizontina, a Prefeitura de Belo Horizonte apresenta o Programa Pão Escola (PPE) como uma alternativa de formar jovens para facilitar sua inserção no mundo do trabalho e consequentemente melhorar a qualidade de vida e impulsionar o desenvolvimento econômico e social da capital. Programa surgido no ano de 2001, ele oferece formação na área da alimentação no Mercado Popular da Lagoinha, onde disponibiliza uma padaria-escola e quatro cozinhas pedagógicas equipadas de acordo com as novas exigências do mundo do trabalho e legislações pertinentes.

O PPE conta com dois educadores que acompanham os alunos ao longo dos momentos de formação que podem variar entre 20 e 60 horas-aula. Oferecendo reforço à Educação Básica e formação prática na área da alimentação, os educadores conduzem os alunos nos momentos de aprendizado com aulas no contraturno das escolas nas quais eles estudam no horário regular.

Objetivando analisar o Programa Pão Escola enquanto política de educação profissional (EP) como forma de um dispositivo que desperte o processo de empoderamento individual nos sujeitos, o presente estudo objetivou especificamente, levantar dados acerca dos processos formativos dos alunos; buscar informações a respeito dos níveis dos indicadores estabelecidos para esta pesquisa como potencialmente 'empoderadores', além de ouvir os alunos sobre a percepção de suas algumas áreas de suas vidas atualmente.

Tal estudo encontra-se dividido em quatro momentos, sendo a apresentação dos aspectos introdutórios e um breve levantamento teórico, a indicação dos procedimentos metodológicos, a exposição e análise dos dados e, por fim, a conclusão da pesquisa.

A Educação Profissional no Brasil

A partir do momento em que o homem inicia os processos de transformação da natureza, iniciam-se dois grandes processos: o trabalho e a educação. O trabalho, entendido por Karl Marx como a transformação da realidade social (BAPTISTA, 2010; SILVA; MATA; KLEIN, 2010), aproxima-se e complementa-se com a educação, pois segundo Bertoldo (2010) e Tomé (2012), reconhecidamente são as melhores formas de transmissão de bagagem histórica e cultural dentro de uma comunidade. Tais atividades são consideradas essencialmente humanas (SAVIANI, 2007), tendo sido construídas pelo próprio homem partindo-se do trabalho como uma atividade humanizadora. O trabalho e a educação são os promotores e construtores da humanidade, são processos complementares e indissociáveis que formam e produzem os sujeitos (SAVIANI, 2007; TOMÉ, 2012).

A evolução da sociedade primitiva, a divisão social do trabalho e, conseqüentemente da sociedade em classes, força a educação a dividir-se em modalidades distintas as quais arrastam-se desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. A formação dos sujeitos passa a apresentar-se em duas vertentes: a educação para os trabalhadores com uma formação aligeirada que comprometerá toda a qualidade do ensino e a garantia dos direitos sociais (MACHADO; VELTEN, 2013), e a educação da classe dominante que possuirá uma formação propedêutica que garantirá a eles a reafirmação dos seus poderes e status sociais adquiridos ao longo dos anos (DIAS; MACHADO; FIGUEIREDO, 2016; MOURA, 2007).

Para agravar cada vez mais esse dualismo, Tomé (2012) afirma que o modelo de gestão educacional é pautado pelo modelo estatal e, na maioria das vezes, pelo sistema de acumulação. Atualmente tal sistema requer a formação de intelectuais e trabalhadores em sujeitos distintos; é necessária a manutenção dos paradigmas postos: os dominadores e os dominados (DIAS; MACHADO; FIGUEIREDO, 2016). Dentro deste cenário, o sistema educacional brasileiro traz à tona e reforça cada dia mais essa cisão estrutural que aprofunda a divisão societária.

Criado em 1809 por determinação de Dom João VI, o Colégio das Fábricas lançava a EP no Brasil, a qual apresentou-se inicialmente como uma vertente educacional para meninos pobres e desvalidos; esta forma de educação buscava atender às demandas por força de trabalho para o mercado agrícola e industrial do país. Com o avançar dos

anos estes princípios apenas reforçam-se por meio de leis que regulamentavam os processos de ensino. Para tentar democratizar a escola para todos, o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’² propôs a organização da escola em duas áreas: as atividades humanas e ciências e os cursos de caráter técnico (DIAS; MACHADO; FIGUEIREDO, 2016).

Avançando da Era Vargas ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), várias foram as leis promulgadas que normatizaram, mesmo que indiretamente, a EP no país. Em meados de 1990 surge no Brasil o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) que, qualificando a população jovem e adulta de baixa escolaridade, tornou-se uma mera oportunidade de certificação sem a garantia de quaisquer avanços nas vidas dos egressos (BARBOSA; DELUIZ, 2008).

Os governos de esquerda (2003-2016) deram continuidade à criação de vários programas voltados para a EP como PROEJA, ProJovem e PRONATEC, por exemplo, que objetivavam a expansão e democratização de tal formato educacional, porém segundo Figueiredo e Mueller (2015, p. 13), tais políticas continuam apenas respondendo às demandas do mercado sem necessariamente “ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores”.

Empoderamento e Educação

Amplamente discutido por vários autores (BAQUERO, 2012; HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007; PERKINS, 2010; ROMANO, 2002; SOUZA; MOREIRA; BOURGUIGNON, 2014) o termo empoderamento encontra ainda uma grande polissemia. Surgido em meio às lutas pelos direitos civis na segunda metade do século XX, tal dispositivo influenciou-se de várias formas ao longo dos anos por meio de muitas correntes ideológicas, a saber: movimento negro, movimento feminista, e

² Redigido em 1932 por Fernando de Azevedo e outros 26 intelectuais, esse Manifesto se dizia assumir a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que dizia respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações (MOURA, 2007).

movimentos que buscam a afirmação dos direitos de cidadania dentro da vida social (CARVALHO, 2004).

Condizente ao pensamento de Carvalho (2004), Silva e Wendhausen (2012) afirmam que o empoderamento representa o aumento do poder e da autonomia de pessoas, organizações ou comunidades e, por meio dele, estes sujeitos tomariam o controle de suas próprias situações. Para estes autores, assim como para Baquero (2012), Horochovski e Meirelles (2007) e Romano (2002), as pessoas que se empoderam deveriam ser sujeitos ativos dentro do processo. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da mesma forma, apresenta o empoderamento como uma concepção de participação, ele é “a possibilidade de que todas as pessoas, mesmo pobres e marginalizadas, sejam ouvidas e possam participar de forma significativa dos debates que afetam as suas vidas” (UNDP, 2010, p. 115).

Parte fundamental para estimular o empoderamento dentro de uma sociedade, a educação deve ser observada como fator primordial para trabalhar nos sujeitos seus potenciais humanos. A educação direciona, segundo McCowan (2015), os processos de socialização e autonomia nas pessoas, ela é mola propulsora para as transformações dentro da sociedade na qual os sujeitos se inserem. A educação, segundo Ciavatta (2014), Lombardi (2010), Machado (2015) e Rodrigues (2009), deveria trabalhar em uma linha emancipatória “no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

Associando os pressupostos apresentados por Ciavatta (2014), Lombardi (2010), Machado (2015), Marx (1983) e Rodrigues (2009), às propostas de Baquero (2012), McCowan (2015) e Silva e Wendhausen (2012) é perceptível que a educação é uma das melhores formas de despertar e incentivar a autonomia dos sujeitos.

Programa Pão Escola

Envolvido na concepção de EP está o PPE, política de governo da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) que “visa a qualificação na área de alimento para estudantes

da Rede Municipal de Educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2011). Este Programa oferece cursos de qualificação na área da gastronomia para jovens e adultos que estejam regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação (RME). Dentro da rede encontram-se jovens na faixa etária entre 16-19 anos, através do Programa Floração, e adultos das mais diversas idades provenientes da educação de jovens e adultos (EJA).

Normatizado pela Portaria Conjunta SMED/SMASAN/SMATE nº 001/2011 (Anexo D), o Programa associa três secretarias municipais com o objetivo central de formar estes jovens para a sua inserção no mundo de trabalho. O Programa oferta cursos como: “Auxiliar de Panificação, Auxiliar de Confeitaria, Confeitaria Caseira, Auxiliar de Cozinha, Salgados e Pizzas e Processamento Artesanal de Frutas” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2015). Esses cursos qualificam os alunos e impulsionam sua entrada no mercado, uma vez que muitos dos concluintes são indicados para vagas de emprego em empresas parceiras.

Dentro do processo formativo, os alunos têm aulas práticas e teóricas sobre a área específica do curso, além de aulas de conteúdos curriculares da educação básica como, por exemplo, Matemática, Língua Portuguesa, História e outras disciplinas, que pode ser visto como atribuição da Secretaria Municipal de Educação (SMED) na portaria que regulamenta o Programa:

VII. elaborar, imprimir e distribuir a apostila complementar de matemática e de outras áreas do conhecimento que se fizerem necessárias, a fim de que os saberes e conteúdos das disciplinas curriculares da Educação Básica estejam integrados aos conteúdos específicos dos cursos de qualificação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2011, p. 1)

Tal projeto surgiu em 2001 e segue até os dias de hoje ofertando os mesmos cursos para a qualificação dos jovens e adultos. Os alunos recebem vale-transporte, todo o material didático do curso, lanche todos os dias e a possibilidade de indicação de seus nomes para vagas de emprego na área do curso via SINE. Este projeto conta com a parceria de algumas empresas do setor privado e, em alguns casos, já insere o jovem no mercado logo após a conclusão dos cursos no Mercado Popular da Lagoinha (local de realização dos cursos).

Ofertada como uma política pública, mantida por verba municipal, que objetiva inserir os jovens no mundo do trabalho o PPE oferece formação com duração variadas: de cursos rápidos (20 horas) a cursos mais longos (60 horas) como Auxiliar de Panificação Industrial, por exemplo. Os discentes podem realizar tais momentos de formação dentro de salas de aula com todos os maquinários pertinentes à futura área de atuação; o Mercado da Lagoinha oferece uma estrutura com cinco cozinhas pedagógicas, sendo a padaria-escola, o principal espaço do Programa analisado.

METODOLOGIA

Este trabalho – estudo de caso – analisou a formação ofertada aos alunos do Programa Pão Escola da Prefeitura de Belo Horizonte sob a perspectiva do empoderamento. Para tal utilizou-se como metodologia de pesquisa o método dedutivo, e a pesquisa exploratória sob a abordagem qualitativa.

Os pesquisadores levantaram e analisaram documentos oficiais dos órgãos pertinentes tais como MEC, PBH, SMASAN, SMATE e SMED; além de bibliografia produzida – prioritariamente dos últimos cinco anos – sobre as temáticas relacionadas à pesquisa. A coleta direta baseou-se em pesquisa de campo realizada entre os meses de agosto e outubro de 2016 na qual, por meio de entrevistas estruturadas coletaram-se dados pertinentes ao estudo com um grupo de dezenove alunos egressos do Programa (os quais receberam códigos para preservar a identidade dos mesmos e garantir o sigilo requerido por pesquisas científicas). Tais dados foram examinados com base na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016).

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Primeira categoria: A motivação

Neste primeiro momento levantou-se que a maior parte das respostas dos egressos foi no sentido de que eles participaram dos cursos pois gostam de estar na cozinha, essa era a motivação primordial, dos dezenove ex-alunos, sete apresentaram tal justificativa. Três deles afirmaram buscar os cursos por curiosidade e/ou porque estavam desocupados. Dois buscaram os cursos por necessidade e outros três justificaram a busca pois, enxergavam na proposta do Programa uma oportunidade de inserção no mercado. Outros dois argumentaram ainda que viam no curso a opção para sair da escola ou ainda buscava uma forma de se alimentar.

Segunda categoria: Autonomia intelectual

Os alunos, quando questionados a respeito do PPE como uma política que estimula a formação humanista, apresentaram respostas divergentes. Do total da amostra, sete egressos argumentaram que a formação dada pelos professores trabalhava alguns aspectos humanísticos da sociedade, como cidadania, aspectos sociais e direitos humanos.

O restante dos egressos (doze) argumentou que não havia nada relacionado a este tipo de formação e que quando existia ocorriam em algumas vezes, em pequenos momentos. Tais dados apontam em sentido antagônico ao que é proposto pelos teóricos, uma vez que eles enfatizam que “antes do operário, existe o homem que, embora subjugado pela máquina, não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito” (CARMO, 2009, p. 56).

Ao avaliar-se a formação técnica ofertada pelos cursos, grande parte dos ex-alunos (quatorze) afirmaram que a formação ofertada era quase em sua totalidade prática – dentro da cozinha. As aulas eram dadas preparando-os para a prática no mercado.

Tais afirmações obtidas reforçam o ideal apontado pelos autores Dias, Machado e Figueiredo (2016) sobre a privação da educação integral ao reforçar uma educação focada essencialmente nas atividades técnicas. Alves e Vieira (1995) corroboram este ideal ao garantirem ser necessária para a EP ‘tradicional’ a formação técnica e polivalente dos egressos na qual é requerida, dentre outros fatores, a multifuncionalidade; contrário ao ideal emancipador e empoderador de uma EP que forme os sujeitos na integralidade humana.

Terceira categoria: Inserção econômica e social

Provocados em relação à habilitação que os cursos frequentados os ofereciam para o trabalho na área de alimentação, quatorze egressos afirmaram que se sentem seguros e prontos para inserirem-se no mundo do trabalho nesta área. Outros dois ex-alunos afirmaram que não se sentem seguros ainda.

Ao avaliar a inserção e manutenção no mundo do trabalho, oito egressos afirmaram terem conseguido emprego a partir dos cursos do PPE, sendo as padarias e confeitarias as áreas mais citadas; um dos entrevistados argumentou que trabalhou antes da participação nos cursos. Do total dos egressos inseridos no mundo do trabalho devido à EP apenas 50% deles conseguiram se manter na área.

Quando questionados sobre os benefícios advindos da certificação do Programa, sete alunos expressaram que obtiveram vantagens a partir dos cursos. Dentre estes benefícios estão a promoção interna, obtenção de novo emprego, serviços extra – *freelance* – e proposta de emprego.

Analisando, pois, a inserção econômica e social dos egressos do Programa nota-se que, na análise dos ex-alunos, os cursos ofertam uma boa formação (82% veem-se como capacitados para o exercício das funções), insere uma baixa parcela e mantém

um número menor no mundo do trabalho, além de garantir alguns benefícios para os mesmos em suas relações profissionais.

Quarta categoria: Atuação em espaços comunitários

A primeira verificação deu-se no campo local de cada egresso, neste momento os pesquisadores os questionaram a respeito da participação em redes, movimentos, organizações ou alguma outra associação em suas comunidades. Dos egressos, apenas seis responderam positivamente, apresentando áreas de atuação diversas dentro de suas comunidades tais como igrejas, coletivo urbano e reuniões no colégio.

Observando-se a participação nos espaços públicos é perceptível que apenas três dos entrevistados não frequentam qualquer ambiente comunitário. Os demais entrevistados levantaram uma série de locais onde eles se veem e participam com frequência, dentre eles estão praças, parques, cinema e museu. Alguns dos egressos, porém afirmaram que atualmente não participam de tais espaços uma vez que veem essas ações como responsabilidade ou tarefa do mundo escolar

Por fim quando provocados em relação à participação em movimentos sociais, apenas dois egressos afirmaram possuir algum tipo de vinculação com tais segmentos da sociedade. O E11 e o E17 afirmaram em seus depoimentos que mesmo antes de participar do PPE já eram militantes social.

Ao analisar todo o exposto é evidente que na área de participação em organizações e movimentos de contexto comunitário, os egressos participam de forma discreta de seus contextos comunitários, apropriam-se de locais públicos – tais como parques e museus – porém quase inexistente atividade no que tange os movimentos sociais, espaços de debates que poderiam afetar suas vidas, como reforça UNDP (2010).

Quinta categoria: O protagonismo na vida

Questionados a respeito da independência, dez ex-alunos afirmaram que se veem como sujeitos independentes e afirmaram que o PPE ajudou muito, por exemplo. Apenas um certificado especificamente disse já ser independente antes mesmo de ingressar no Programa.

A proatividade, segunda unidade de registro desta categoria, visou levantar, a partir da percepção dos sujeitos, se eles apresentam comportamento de tomada de decisão por antecipação, a realização de tarefas de forma a avaliar os possíveis cenários e outras variáveis. Neste questionamento treze egressos garantiram ser pessoas proativas. Dentro deste grupo, porém, alguns sujeitos demonstraram certa dificuldade na interpretação da variável, mesmo com as explicações do pesquisador alguns entrevistados não conseguiram assimilar o conceito apresentado. Do restante dos entrevistados um afirmou ser muito dependente dos outros e por isso não se vê como ser proativo; sendo que os demais optaram por não se manifestar.

Nesta categoria de análise do empoderamento, a teoria apresentada pelos autores, vem parcialmente de encontro ao depoimento de alguns ex-alunos ao perceberem-se como independentes e proativos em suas vidas.

Os sujeitos veem-se como pessoas que se enquadram nestes conceitos, porém de acordo com os pressupostos dos teóricos (BAQUERO, 2012; HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007; ROMANO, 2002), os sujeitos não necessariamente o são; em momento algum eles perpassam pelos conceitos agregados à independência ditados pelos estudiosos, como autonomia, cidadania, direitos, deveres, projeção de cenários e situações.

É notório ressaltar, porém que quase metade dos egressos afirmaram que o Programa não estimulou a independência em suas vidas.

Sexta categoria: O pensamento crítico

Sobre o estímulo proveniente das aulas para o desenvolvimento de tal forma de pensamento nos alunos, treze egressos afirmaram que a dinâmica de trabalho em sala auxiliou positivamente a cada um deles. Destes ex-alunos apenas dois

responderam que o pensamento crítico foi desenvolvido em várias áreas da vida. Outros quatro afirmaram que o posicionamento está ligado diretamente à cozinha e às práticas culinárias. O restante dos egressos declarou que já era crítico (um certificado) ou não se desenvolveram durante as aulas (cinco ex-alunos).

Os reflexos de tal pensamento na vida dos egressos também foram questionados e, de uma forma expressiva, treze deles confirmaram que tal posicionamento auxilia-os ou poderia auxiliar em suas vidas atualmente se tivesse sido melhor estimulado durante as aulas. Dentre as áreas de reforço, destacaram-se a não acomodação, a busca pelos desejos ou sonhos, o surgimento da prudência para solucionar problemas, a ampliação da visão para coisas novas, as novas exigências, curiosidades e o despertar de processos inovadores.

Nota-se que ao observar a área do pensamento crítico, uma boa fração dos egressos afirmaram de forma positiva que o curso os assistiu neste tópico, tanto no estímulo quanto no auxílio na vida atual. Faz-se necessário, porém destacar que alguns egressos notaram o posicionamento crítico diretamente na cozinha – área de atuação dos cursos –, e não em suas vidas no sentido integral (FREIRE, 1987; GOHN, 2002; BAQUERO, 2002; MCCOWAN, 2015).

Sétima categoria: O poder decisório

O questionamento inicial sobre o incentivo ao desenvolvimento do poder decisório dos alunos foi apresentado pela maioria dos egressos (dez deles) com uma resposta negativa. Os ex-alunos afirmaram que não haviam estímulos ou desafios; observando-se as respostas que mencionavam os educadores 'X' e 'Z' houve ainda recorrência na afirmativa de que os discentes não tinham que tomar nenhuma decisão. As repostas apresentaram afirmação positiva para nove dos entrevistados; tais egressos declararam que outro educador, 'Y', tentava incitar este recurso ao trazer situações para a resolução dentro da cozinha.

Ao responderem sobre o auxílio em suas vidas apenas nove ex-alunos se sentiram aptos para responder. Deste total cinco afirmaram que ajuda bastante pois eles agora

são mais decididos, não agem por impulso e os demais reagiram com afirmações mais genéricas. Outros quatro afirmaram que se fossem encorajados mais fortemente veriam reflexos positivos.

É perceptível que o estímulo a este tipo de processo pode ser influenciado pelas características dos educadores – ações e práticas pedagógicas – dentro de sala, como trazido pelos entrevistados. O poder de decisão é visto de uma forma benéfica pelos egressos e é entendido como uma prática que pode refletir positivamente em suas vidas como aponta Horochovski e Meirelles (2007); através de uma prática decisória firme e bem estruturada os sujeitos poderão lidar – com voz ativa – melhor inclusive nas ações em agendas decisórias de políticas públicas (BAQUERO, 2012; ROMANO, 2002).

Oitava categoria: A mudança na realidade

Solicitados para regressarem ao estágio anterior ao Programa e avaliarem-se agora para levantar quais foram as transformações principais em todos os campos de suas vidas, apenas um dos entrevistados afirmou não possuir nenhuma mudança (E05). Nove ex-alunos garantiram que as mudanças em suas vidas se fixaram no campo culinário.

É perceptível através das afirmações dos entrevistados, as transformações de suas vidas. Porém de forma oposta aos argumentos dos autores principais desta categoria, tais modificações enquadram-se na área de atuação do curso. Os entrevistados trazem as principais modificações e enxergam nelas grandes áreas de melhora, entretanto tais regiões podem ser apenas uma pequena parcela de uma integralidade superior que necessite de mais atenção e real modificação.

CONCLUSÃO

O empoderamento, sendo um conceito polissêmico, é facilmente manipulado para apresentar-se na medida que convém ao emissor como, por exemplo: uma proposta de um processo libertário, emancipador no qual seriam trabalhadas as potencialidades humanas em toda sua totalidade em resposta a uma população pobre e vulnerável que muitas vezes é esquecida pelas classes dominantes, ou dentro da agenda de organizações que na realidade apresentariam propostas desempoderadoras para estes públicos (PERKINS; ZIMMERMANN, 1995; ROMANO; ANTUNES, 2010; SHOR; FREIRE, 1986; SOUZA; MOREIRA; BOURGUIGNON, 2014).

Com motivações diversas para a busca de tal política, o PPE tem trabalhado nos últimos anos com uma estrutura pedagógica que oferta muita formação tecnicista (prática dentro da cozinha) e não apresenta tal empenho na área da formação humana e intelectual dos discentes. A demasiada valorização do tecnicismo formativo remete aos discursos anteriores da necessidade da formação de sujeitos enquanto apenas mão de obra.

O baixo incentivo à participação nos espaços públicos, a falta do incentivo ao poder de decisão e pensamento crítico além de as mudanças mais expressivas em suas vidas sendo basicamente na área da culinária, podem comprometer o potencial do Programa. É notório, ainda, o reflexo da influência dos professores e educadores nos discursos dos alunos.

Uma política pública que lida diretamente com a educação profissional e que poderia ter um papel fundamental no processo de empoderamento dos alunos da RME encontra-se, no presente momento, na contramão no que se refere ao seu potencial libertário. A necessidade de uma proposta de formação mais humanista que trabalhe nos discentes todas as áreas do desenvolvimento humano, levando-os a se tornarem seres reflexivos, autônomos, com grande potencial crítico e decisório refletirá diretamente em um egresso dotado de domínio técnico – habilitado para o mundo do trabalho –, e, acima de tudo, um cidadão reflexivo em constante processo de empoderamento.

O presente trabalho alcançou seu objetivo inicial de analisar o Programa como uma ferramenta que poderia – e não o faz na totalidade – despertar o processo de empoderamento individual nos discentes. Teve limitações no que se refere ao tempo

da pesquisa e a adesão dos egressos à proposta. Sugere-se que posteriores trabalhos venham complementar os dados aqui coletados, aprofundando as análises ou propondo mudanças à estrutura do Programa para oferecer uma ferramenta eficiente no que tange ao empoderamento individual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. L. G.; VIEIRA, C. A. S. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº 12, 1995.
- BAPTISTA, M. G. A. Práxis e Educação em Vigotsky. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, n. 2, p. 120-142, 2010.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão social. **Revista Debates**, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.
- BARBOSA, C. S.; DELUIZ, N. Qualificação Profissional de Jovens e Adultos trabalhadores: o Programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão. **B. Téc. SENAC: a R. Edu. Profissional**, v. 34, n. 1, p. 51-63, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTOLDO, E. A concepção marxista de educação em Leontiev. **Arma da Crítica**, n. 2, p. 189-204, 2010.
- CARMO, J. C. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. **Cadernos cemarx**, nº5, 2009.
- CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004.
- CASSIOLATO, M. M. M. C.; GARCIA, R. C. **PRONATEC**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional, IPEA, Brasília. Rio de Janeiro: IPEA, 2014.
- CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. v.23, n.1, p. 187-205, 2014.
- DIAS, F. D.; MACHADO, L. R. S.; FIGUEIREDO, F. C. A Dualidade do Sistema Educacional e a Educação Profissional à Luz da Divisão do Trabalho em Marx In: Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, 1, 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2016.

DINIZ, C. R. **Metodologia Científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN – EDUEP, 2008.

FIGUEIREDO, A. C.; MUELLER, R. R. **A política de educação profissional e tecnológica: uma análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. 3º Encontro Internacional de Política Social e 10º Encontro Nacional de Política Social. Vitória: [s.n.]. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2, 2007, Florianópolis. **Anais: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, Florianópolis, UFSC, 2007.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas, SP: **Tese** (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

MACHADO, L. R. S.; VELTEN, M. J. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, 2013.

MACHADO, L. R. S. Processos Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. 2015. In: BIAGINI, Jussara; VASCONCELOS, Fernanda. **Educação profissional: formação, valorização e trabalho docente**. Belo Horizonte. p. 14-39, 2015.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Pontes, 1983

McCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, 2015.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

PERKINS, D. Empowerment. In: COUTO, Richard (Ed.). Purposes of Political and Civic Leadership. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2010, p. 207-219. Disponível em: <https://my.vanderbilt.edu/perkins/les/2011/09/25.Empowerment_chapter.penultimate_draft.doc>. Acesso em: 13 mai. 2016

PERKINS, D.; ZIMMERMAN, M. Empowerment Theory, Research and Application. **American Journal of Community Psychology**. v. 23, n. 5, p. 569-579, 1995. Disponível em: <<https://my.vanderbilt.edu/perkins/les/2011/09/empintro.proquest.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Portaria conjunta SMED/SMASAN/SMATE nº001/2011**. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Programa Pão Escola** Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet>> Acesso em: 11 mai. 2015.

ROCHA-VIDIGAL, C. B.; VIDIGAL, V. G. Investimento na qualificação profissional: uma abordagem econômica sobre sua importância. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, Maringá, v. 34, n. 1, p. 41-48, 2012.

RODRIGUES, J. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, 2009.

ROMANO, J. O. Empoderamento: recuperando a questão do combate à pobreza. In: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil, 2002.

ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. Introdução ao debate sobre empoderamento e direitos no combate à pobreza. In: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Action Aid Brasil, 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SENAI.DN. **Pró-docente**: curso de iniciação à docência na educação profissional e tecnológica / SENAI.DN. Brasília: [s.n.], 2011.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, F. C. T.; WENDHAUSEN, A. L. P. Empoderamento em um grupo de mulheres de um município no sul do Brasil. **Revista Grifos**. n. 32/33, 2012.

SOUZA, C. G.; MOREIRA, D.; BOURGUIGNON, J. A. Aproximações entre participação e empoderamento em uma perspectiva emancipatória. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 11. 2014.

STEFFEN, E. M.; FISCHER, M. C. B. Qualificação profissional do técnico industrial em plásticos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, nº 31, p. 227-248, 2008.

TOMÉ, A. C. A. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **#tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, nº 2, 2012.

UNDP. United Nations Development Programme, 2010. Human Development Report 2010. **The Real Wealth of Nations**: Pathways to Human Development. New York, 2010.