



REESMA, Humaitá - Amazonas, Volume XX, nº 2, jul-dez. 2026, p. 215-234.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRADIÇÕES NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS EEEPS DO CEARÁ

COMPETENCY-BASED PEDAGOGY AND EDUCATIONAL POLICIES: CONTRADICTIONS IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF EEEPS IN CEARÁ

Arthur Monteiro da Silva¹
José Eudes Baima Bezerra²
Francisco Souza Silva³

Resumo: Este artigo analisa a presença da pedagogia das competências no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Educação Profissional Pedro de Queiroz Lima, em Beberibe (CE), destacando as contradições entre o discurso da formação integral e práticas voltadas ao mercado de trabalho. A pesquisa, qualitativa e de estudo de caso, fundamenta-se na análise documental do PPP e em autores críticos como Ramos, Kuenzer e Duarte. Os resultados indicam que, ao se apoiar em documentos oficiais e referenciais internacionais, o PPP legitima uma lógica técnico-produtivista, na qual a ênfase em competências tende a secundarizar dimensões críticas e emancipadoras da formação. Conclui-se pela necessidade de ressignificar o PPP como instrumento político de construção democrática, superando o reducionismo da pedagogia das competências. Reconhece-se, entretanto, a relevância das EEEPs quanto à ampliação do acesso à educação profissional e ao ensino superior, bem como a limitação do estudo, restrito à análise documental.

Palavras-chave: Educação Profissional; Pedagogia das Competências; Projeto Político-Pedagógico; Formação Integral.

¹Graduado em Educação Física (Centro Universitário Estácio do Ceará). Mestre em Economia (UFC). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da UECE (PPGEN/UECE). Professor da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: arthurm.silva@uece.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-1810-0554>.

²Licenciado em Letras/Português (UFC). Mestrado em Educação Brasileira (UFC). Doutorado em Educação Brasileira (UFC). Professor adjunto da UECE, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da UECE (PPGEN/UECE). E-mail: eudes.baima@uece.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9523-3816>

³Graduado em Língua Portuguesa e suas Literaturas (UFC). Especialista Tutoria à Distância e em Docência de Literatura pela FACUVALE. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. E-mail: francisco.silva235@prof.ce.gov.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-7160-4458>.



Abstract: This article analyzes the presence of competency-based pedagogy in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Pedro de Queiroz Lima State Vocational School in Beberibe (CE), highlighting the contradictions between the discourse of comprehensive education and practices geared toward the labor market. The qualitative case study research is based on a documentary analysis of the PPP and critical authors such as Ramos, Kuenzer, and Duarte. The results indicate that, by relying on official documents and international references, the PPP legitimizes a technical-productivist logic, in which the emphasis on competencies tends to overshadow critical and emancipatory dimensions of education. It concludes that there is a need to reframe the PPP as a political instrument for democratic construction, overcoming the reductionism of skills-based pedagogy. However, it recognizes the relevance of EEEPs in expanding access to vocational education and higher education, as well as the limitation of the study, which is restricted to documentary analysis.

Keywords: Professional Education; Competency-Based Pedagogy; Political-Pedagogical Project; Comprehensive Training.



1 INTRODUÇÃO

Ao olhar a educação profissional no Brasil nas últimas décadas, observa-se transformações profundas e rápidas, incentivada pelas reformas curriculares, reestruturações das políticas e pela incorporação de novos referenciais teórico-metodológicos influenciados pelos organismos internacionais. O acordo entre o Brasil e o Banco Mundial, ainda nos anos 1960, fortaleceu a ideia de que o ensino profissional poderia reduzir desigualdades, embora também servisse para atender às demandas do sistema capitalista (Sousa Junior, 2012).

Diante desse cenário, as transformações tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho, como a flexibilização da produção, a exigência de trabalhadores polivalentes e a valorização de saberes adquiridos fora dos espaços formais de ensino, ampliaram o debate em torno da qualificação profissional e fortaleceram o modelo de formação baseado em competências (Antunes, 2004). Dentro desse contexto, o discurso das competências assume dois papéis centrais: por um lado, buscou adequar os indivíduos às exigências do novo modelo econômico; por outro, contribuiu para ressignificar a relação entre escola e trabalho, alinhando-a às demandas do mercado.

Vale destacar que a chamada Pedagogia das Competências não é um fenômeno recente. Seus princípios já estavam presentes, ainda que de forma embrionária, nos modelos produtivos fordista e taylorista. Um dos marcos de fortalecimento e institucionalização foi o Relatório Jacques Delors, apresentado à Comissão Internacional da UNESCO, em 1991, que consolidou a pedagogia das competências como parte de uma ampla corrente educacional contemporânea (Delors, 1991).

No que concerne ao Brasil, a incorporação oficial dessa perspectiva ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal legislação representou um divisor de águas na educação profissional, ao passo que flexibilizou a organização curricular e reforçou a aproximação entre a escola e o mercado de trabalho. Como aponta Ramos (2011), a LDB de 1996 consagrou uma lógica educacional orientada pelo desempenho, pela empregabilidade e pela adequação às exigências do mercado, consolidando, assim, uma política que prioriza a funcionalidade econômica da educação em detrimento da formação crítica e emancipatória dos sujeitos.



No Ceará, após o lançamento do programa Brasil Profissionalizado em 2007, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, criou a rede estadual de Escolas de Ensino Profissional e, concomitante a isso, introduziu fortemente o discurso das competências nessas instituições.

Nas últimas décadas no Ceará, temos acompanhado um forte investimento nas Escolas Estaduais de Educação Profissional e, conseqüentemente, nas ideologias que envolvem a sociedade concernente a esses espaços. Atrelado a isso, a doutrina da pedagogia das competências aparece como categoria central nas diretrizes curriculares.

Como destaca Moreira (2017), os documentos norteadores das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) evidencia que sua finalidade formativa dar ênfase na formação de habilidades genéricas, flexíveis e adaptativas, orientadas para atender às exigências imediatas do mercado, promovendo a adequação dos jovens à lógica do capital em sua fase mais fluida, flexível e precarizada. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser concebido como construção social, historicamente situada e de base coletiva, para se converter em competências instrumentais, fragmentadas e descoladas de uma compreensão crítica e totalizante da realidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como a pedagogia das competências se manifesta no Projeto Político-Pedagógico das EEEP, investigando como essa abordagem interfere na articulação entre saberes e fazeres na formação dos estudantes.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada na análise documental do Projeto Político-Pedagógico de uma EEEP, em diálogo com referenciais teóricos que discutem a pedagogia das competências e a educação profissional.

Conforme Marconi e Lakatos (2012), a abordagem qualitativa caracteriza-se por descrever, comparar, analisar e interpretar aspectos mais profundos do objeto de estudo, buscando compreender a complexidade do comportamento humano e possibilitando análises mais detalhadas no processo investigativo. Os mesmos autores destacam que pesquisa descritiva tem como finalidade descrever as características de um fenômeno, evento ou população, além de analisar e isolar variáveis principais



A pesquisa deste estudo teve como foco a EEEP Pedro de Queiroz Lima, localizada no município de Beberibe, no estado do Ceará. A unidade escolar, inaugurada em 2012, oferta a modalidade de ensino profissional em tempo integral, ofertando cursos técnicos a estudantes da região. Atualmente, a EEEP de Beberibe conta com 12 turmas distribuídas entre os cursos técnicos de Administração, Agronegócio, Edificações, Eletrotécnica e Hospedagem.

Os dados foram obtidos por meio da pesquisa documental, a qual, segundo Severino (2007), refere-se a textos cujos conteúdos “ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, sendo matéria-prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Nesse contexto, utilizou-se como fonte o Projeto Político-Pedagógico da escola, que foi examinado à luz dos objetivos da pesquisa e da fundamentação teórica que a sustenta.

Para a análise dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, sendo compreendida como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por contradições históricas e disputas ideológicas, refletindo diferentes projetos de sociedade. Seu primeiro marco legal significativo foi o Decreto nº 7.566 de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices em 19 estados, com o objetivo de formar trabalhadores manuais para a industrialização nascente. Essas escolas, predecessoras dos atuais Institutos Federais, seguiam uma lógica assistencialista, voltada para o trabalho e voltada especialmente às classes populares vulneráveis. (Silva, 2020).

Sob essa perspectiva, a década de 1920 foi marcada por intensas transformações urbanas, pela introdução do processo de industrialização e pela incorporação dos métodos de organização do trabalho taylorista e fordista. Já nos anos 1930, com as reformas educacionais conduzidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema, os sistemas estaduais de ensino foram consolidados, ampliando-se, assim, a cobertura educacional. A educação profissional passou, então, a ser incentivada com base em novos parâmetros sociais e produtivos (Belmino, 2020).



A Constituição de 1937 representou um avanço formal ao tratar, pela primeira vez, da educação profissional de maneira específica. Conforme disposto nos artigos 129 e 132, bem como em dispositivos subsequentes, reconhecia-se o aprendizado voltado ao trabalho como parte integrante e complementar do processo educativo nacional.

Entre os anos de 1942 e 1946, sob a gestão do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, uma série de decretos-lei foi promulgada com vistas à reorganização do sistema educacional brasileiro. Conforme aponta Assis, Melo e Medeiros (2021), esses dispositivos institucionais consolidaram uma lógica de formação profissional subordinada aos interesses do setor produtivo, sob controle direto das federações industriais. Dentre esses instrumentos normativos, destacam-se: o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que reorganizou o ensino industrial; o Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transformou as instituições da Rede Federal Industrial em Escolas Industriais e Técnicas; o Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que estruturou o ensino secundário em dois ciclos – ginásial e colegial; e, por fim, o Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1942, que promoveu a reforma do ensino comercial (Cordão; Moraes, 2017).

Em 1946, sob liderança de Raul Leitão da Cunha no Ministério da Educação, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e reorganizada a educação agrícola por meio dos Decretos nº 8.621, 8.622 e 9.613, configurando esforços de sistematização e expansão da educação profissional no Brasil (Fonseca, 1961).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a redemocratização e o contexto da Guerra Fria, consolidaram-se políticas desenvolvimentistas na década de 1950, sob Vargas e Kubitschek, com criação de empresas estatais como a Petrobras, expansão industrial e infraestrutura, embora apoiadas em capital estrangeiro, importação de tecnologias obsoletas e endividamento externo, carecendo de reformas estruturais. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas tornaram-se autarquias, passando a se chamar Escolas Técnicas Federais, com foco na formação industrial. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) formalizou a equivalência entre cursos técnicos e ensino secundário, consolidando a dualidade entre escolas técnicas e propedêuticas.

Com a ascensão militar nos anos 1960, houve mudanças legislativas significativas: a Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização obrigatória no ensino



secundário, considerada equivocada por Cordão e Moraes (2017), e foi alterada em 1982 pela Lei nº 7.044, garantindo autonomia aos estabelecimentos de ensino na preparação para o trabalho.

Com o processo de redemocratização, após o término do período de ditadura militar, foi promulgado em 1988 a nova Constituição Federal, trazendo em seu Art. 205, o primeiro da Seção I, do Capítulo III, que trata da educação, a relação educação e trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Na LDB de 1996, a relação entre educação e trabalho aparece como fator inerente à ação educativa. Esta lei foi elaborada num cenário bastante complexo, ao qual a sociedade passava por transformações nos diferentes setores tendo suas bases na acumulação de capital humano e alinhamento às políticas vigentes no âmbito internacional, a concepção do neoliberalismo. Segundo Coelho (2013, s.n)

O mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XX. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e a capacitação dos jovens e adultos poderiam levar diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos.

Publicado com o intuito de regulamentar a educação profissional, após a promulgação da LDB, o Decreto 2.208/97 aprofunda a lógica neoliberal, separando o ensino médio da formação profissional, beneficiando a oferta privada com financiamento público, alinhando-se às exigências do mercado. O decreto instituiu currículos estruturados por módulos e competências, com certificações nos níveis básico (independente de escolaridade), técnico e tecnológico. Essa medida contribuiu para a redução das matrículas na rede pública e limitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, contrariando o princípio constitucional da ampliação do acesso e



evidenciando o processo de sucateamento do setor público frente à expansão da oferta privada (Belmino, 2020).

Com a chegada de Lula à presidência em 2003, a educação profissional no Brasil fortaleceu-se e expandiu-se, com a ampliação através da interiorização da Rede Federal em diferentes municípios, movimento impulsionado em 2004 pelo Decreto 5.154 (BRASIL, 2004a). Através da possibilidade da articulação e da integração da educação profissional, além de manter as formas concomitante e subsequente de oferta, o decreto retomou o princípio da formação integral e ampliando as possibilidades de acesso e de permanência dos estudantes na educação profissional pública.

O ensino médio integrado à educação profissional passou a receber apoio financeiro com o Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o repasse de recursos dependia do cumprimento das diretrizes do SAEB, base para o cálculo do IDEB, consolidando uma lógica de responsabilização por resultados e desempenho. (Freitas, 2024).

Em sua concepção, o Programa Brasil Profissionalizado visava à ampliação da educação profissional por meio do fortalecimento das redes estaduais. Pretendia-se qualificar a oferta educacional e atender à crescente demanda por ensino técnico no país (SILVA, 2020). Diante das diversas transformações ocorridas, várias redes estaduais passaram a implementar e consolidar projetos de educação profissional integrada ao ensino médio. Essa estratégia assumiu papel central na reestruturação desse nível de ensino, ao possibilitar a oferta de educação em tempo integral, facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho e ampliar suas chances de acesso ao ensino superior público.

Seguindo a tendência da política nacional, o governador do Ceará, Cid Gomes, sob a responsabilidade da SEDUC, iniciou em 2008 a criação dos Centros Educacionais para a Juventude – CEJOVEM, posteriormente denominados Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), por meio da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (CEARÁ, 2008), orientando-se pelo parecer CNE/CEB nº 39/2004, fomentando definitivamente a implantação da política nacional de educação profissional integrada ao ensino médio no estado do Ceará. As EEEP foram implantadas em consonância com o Programa Aprender pra Valer, instituído pela Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008



(Oliveira; Magalhães Junior, 2015). No estado do Ceará, a oferta de educação profissional restringia-se aos IFs e a alguns cursos no âmbito da Secretaria de Ciência e Tecnologia, via Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), e pelo Sistema S (Nibom, 2014).

No sentido de efetivar sua inserção no Programa Brasil Profissionalizado, a SEDUC, no primeiro semestre de 2008, encaminhou várias ações, dentre elas, a assinatura do Compromisso Todos pela Educação em conformidade com o Decreto nº 6.094/97, e a Celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2008, com o início do programa, foram implantadas 25 EEEP em 20 municípios. Atualmente, estão em funcionamento 133 EEEP, com 53 cursos técnicos em 111 municípios e 61.760 matrículas. A análise histórica evidencia a forte influência do mercado nas diretrizes da educação profissional. O Decreto nº 5.154/2004 e o Parecer CNE/CEB nº 39/2004 incorporaram a pedagogia por competências, orientando currículos e propostas pedagógicas para uma formação voltada a habilidades práticas e empregabilidade.

O predomínio da Pedagogia das Competências no cenário educacional, emerge a partir das reformas a partir da década de 1980. Esse estabelecimento aconteceu acompanhando às transformações no mundo produtivo, particularmente com a transição do modelo fordista para o modelo toyotista, a partir da crise estrutural do capital nos anos 1970, ao qual provocou inúmeras mudanças nos setores sociais.

Ao longo do século XX, houve o predomínio do modelo taylorista/fordista, que caracterizava a organização do trabalho com base na produção em massa, na fragmentação das tarefas e na padronização dos processos produtivos. Consolida-se, nesse período, o conceito de qualificação profissional, fundamentado em um conjunto de saberes técnicos específicos e formais relativos ao cargo e à hierarquia ocupada. Como destaca Ramos (2011), os processos educativos dos sujeitos estavam voltados para atender às demandas do mercado, por meio da execução de tarefas repetitivas, controladas e previsíveis, em que a qualificação assumia o papel central da política de formação profissional.

A partir da década de 1970 com os sinais de crise do capitalismo, demandou uma nova reestruturação da cadeia produtiva, caracterizada pela incorporação massiva de tecnologias da informação, automação e novos modelos de gestão. O modelo toyotista



emergiu propondo flexibilidade na produção, polivalência dos trabalhadores, redução de estoques por meio do sistema *just in time* e descentralização das decisões no chão de fábrica. Conforme sintetiza Boschetti (2014), “o trabalhador multitarefa, proativo, cooperativo e flexível substitui o trabalhador especializado e disciplinado do paradigma fordista”

Os processos formativos foram redesenhados para atender à nova lógica produtiva, substituindo a qualificação centrada em saberes formais pela pedagogia das competências, que incorpora saberes informais e habilidades interpessoais. Segundo Ferretti (1997), essa abordagem atualiza a qualificação conforme as demandas do capital, adequando-a às novas formas de valorização econômica.

Na educação, organismos internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO exerceram forte influência, impulsionando reformas curriculares supostamente equalizadoras, mas alinhadas ao desenvolvimento de competências demandadas pelo capital. Como aponta Ramos (2011), “às reformas associaram-se aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas”.

O fortalecimento da pedagogia das competências no Brasil, nas políticas públicas de educação profissional, ocorreu a partir da década de 1990, sobretudo com a separação da formação técnica da educação geral instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, oficializando a lógica da formação por competências na educação profissional. A organização curricular estruturou-se com base em perfis de competências profissionais, frequentemente articulando-se diretamente com a demanda do setor empresarial. Essa concepção pedagógica consolidou-se como uma das matrizes da reforma do ensino médio e da expansão da educação profissional técnica no país.

Conceitualmente, a pedagogia das competências estrutura-se na premissa de que educar vai além da transmissão de conhecimentos, buscando formar sujeitos capazes de mobilizar saberes e agir de forma eficaz diante dos desafios da vida real. Philippe Perrenoud (1999), um dos principais teóricos dessa abordagem, define competência como “a capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem que esses estejam reduzidos à sua mobilização mecânica” (PERRENOUD, 1999). Nessa perspectiva, a escola assume o papel de preparar os estudantes para mobilizar conhecimentos, adotando metodologias que valorizem



dimensões subjetivas da aprendizagem, nas quais o comportamento dos sujeitos ocupa lugar central. Assim, o currículo orientado pelo conceito de competências propõe como objetivo o desenvolvimento de atributos como iniciativa, identificação e resolução de problemas, trabalho em equipe e autonomia na aprendizagem.

No entanto, a noção de competências não é homogênea, sendo objeto de intensas discussões no campo educacional. Kuenzer (2000) afirma que a pedagogia das competências direciona o processo formativo para a adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho, e não para sua emancipação, despolitizando o ato educativo ao focar na empregabilidade e na formação flexível para o mercado. Segundo a autora, “a proposta de competências desloca o centro do processo educativo da formação para a cidadania para a adaptação ao mundo do trabalho flexibilizado” (Kuenzer, 2000).

Ramos (2011) aprofunda essa crítica ao analisar o esvaziamento do conceito de qualificação, que, segundo ela, tem suas dimensões sociais e políticas fragilizadas pela adoção da lógica das competências. Ramos explica que a competência, por ser originária da psicologia e centrada nos atributos individuais, desloca o foco do coletivo para o individual, comprometendo a construção de um projeto de formação crítica e socialmente referenciada. Como enfatiza a autora:

A ênfase nas competências, com seus atributos subjetivos e contextuais, não apenas desconsidera as mediações sociais e históricas do trabalho, como também naturaliza desigualdades ao tratar capacidades como atributos individuais descontextualizados (Ramos, 2011).

Críticas mais amplas a essa abordagem são formuladas por Newton Duarte, que insere a pedagogia das competências no conjunto das chamadas pedagogias do aprender a aprender. Para o autor, essa perspectiva reconfigura o papel do professor e do conhecimento, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, de forma esvaziada de conteúdo histórico e científico. Segundo Duarte, essas pedagogias “abandonam a função da escola como espaço privilegiado da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e legitimam a desigualdade social ao responsabilizar o indivíduo por sua trajetória educacional” (DUARTE, 2001). Baseando-se no discurso da autonomia do aprendiz, essa pedagogia atua mais como instrumento de adaptação à ordem vigente do que como alavanca para sua superação crítica.

No cenário cearense, foi evidenciado através de uma análise crítica realizada por Nascimento (2016) que as EEEPs a partir de influências de uma racionalidade empresarial



incorporam a pedagogia das competências. A autora descreve que a proposta curricular segue os interesses do mercado, priorizando uma formação voltada à produtividade e ao desempenho.

Moreira (2017) corrobora a ideia supracitada ao analisar os discursos presentes nos documentos orientadores das EEEPs. A autora conclui que a pedagogia das competências acentua a dualidade da formação educacional no Brasil, destinando aos estudantes da classe trabalhadora uma formação superficial e voltada para o mercado. Para ela, “as competências operam como um mecanismo de regulação do comportamento e da subjetividade, conformando sujeitos dóceis e produtivos para o novo capitalismo”

Diante desse panorama, torna-se imprescindível refletir sobre como a pedagogia das competências vem sendo apropriada nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará, a partir de uma análise crítica do projeto político pedagógico. Partiremos de documentos norteadores da organização pedagógica das EEEPs, o “Referencial para as Escolas Estaduais de Educação Profissional – 2014”, a Tecnologia Socioeducacional Empresarial – TESE e o Relatório de Gestão: O Pensar e o Fazer da Educação Profissional no Ceará (2008–2014), e os seus desdobramentos no PPP da escola.

Esses documentos, elaborados pela SEDUC ou por empresas do setor privado, foram instituídos a partir das orientações gerais advindas das reformas das políticas educacionais vigentes no país, sofrendo forte influência dos organismos internacionais. Nesse contexto, conferem destaque à Pedagogia das Competências, salientando o caráter da escola e o seu papel na sociedade. Assim, predomina o discurso de uma escola pautada nos ditames mercadológicos, que apresenta em seus dispositivos legais a mediação dos “princípios” das competências.

Embora o PPP da instituição destaque como objetivo “a formação integral do jovem, preparando-o para a vida, o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos”, observa-se a predominância da pedagogia das competências como eixo estruturante de sua proposta formativa, expressa na organização curricular, no desenho pedagógico e nos processos avaliativos, vinculando-se fortemente à lógica técnico-produtivista. Essa organização político-pedagógica alinha-se às diretrizes estaduais, nacionais e internacionais que associam a qualidade educacional à ótica do mercado — empregabilidade, eficiência, flexibilidade e adaptação do trabalhador — relegando a segundo plano a formação crítica e emancipatória.



O documento Referenciais para as EEEPs (CEARÁ, 2014a) serviu como norteador na elaboração do PPP e do Regimento das EEEPs, apresentando as orientações gerais da secretaria da educação para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Nele, as competências estruturam o currículo e fundamentam as decisões pedagógicas. A partir dessa lógica, o PPP da EEEP em foco não se configura como uma escolha local, mas cumpre uma diretriz político-pedagógica estadual que associa diretamente a formação acadêmica às necessidades do mercado de trabalho.

O Relatório de Gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (2008–2014) (CEARÁ, 2014b) evidencia que as EEEPs foram criadas com base em alguns consensos fundamentais: preparar os jovens para o mundo do trabalho, garantir a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos ligados aos processos produtivos e, ao mesmo tempo, articular a formação escolar ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas. Esses princípios dialogam diretamente com a Pedagogia das Competências, cuja ênfase recai sobre a aplicação prática do conhecimento.

Nesse sentido, o documento assume uma perspectiva de caráter funcionalista, em que o saber é valorizado sobretudo por sua utilidade e aplicabilidade no cenário produtivo. Embora reconheça a importância de integrar ciência, tecnologia e cidadania, tal visão acaba reforçando um modelo instrumental de educação, aproximando a escola das demandas imediatas do mercado de trabalho e, muitas vezes, relegando a segundo plano uma perspectiva crítica e emancipatória de formação (RAMOS, 2011; KUENZER, 2000).

Esse mesmo movimento pode ser observado no Projeto Político-Pedagógico da EEEP em foco, que explicita como missão “formar jovens profissionais qualificados, competentes e preparados, com alto padrão acadêmico, valores éticos e morais, isentos de qualquer preconceito, para o pleno exercício da cidadania, atuação e progressão no mundo acadêmico e do trabalho”. Embora mencione cidadania e ética, o trecho se estrutura em torno do conceito de competência como mobilização de saberes para agir de modo eficaz. Essa configuração revela a influência direta dos consensos delineados no Relatório de Gestão e da pedagogia das competências, a qual o enfoque tende a deslocar a função social da escola da formação omnilateral para a adaptação funcional, reforçando a lógica de mercado, como alerta Kuenzer (2000).



O PPP destaca que a visão institucional, por sua vez, reforça esse viés ao propor que a escola seja reconhecida como referência de qualidade “pela excelência acadêmica, pela empregabilidade dos seus egressos e pela formação de cidadãos éticos e competentes”. A relação estabelecida entre qualidade e empregabilidade vai ao encontro da lógica da TESE, empregando um modelo de gestão empresarial, baseando-se nos pilares da eficiência, eficácia e o alcance de metas. Assim, o PPP legitima-se como um instrumento que associa a educação e o mercado de trabalho.

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) de Machado, Lima e Barreto (2008) é um eixo estruturante da criação das EEEPs, sua elaboração foi inspirada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), adaptado à educação cearense a partir da experiência do Estado de Pernambuco, e implantada com o apoio do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Ancorados no ideário da Educação para Todos, a TESE incorpora diretamente os fundamentos apresentados Relatório Jacques Delors para a UNESCO, sintetizados nos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (TESE/TEO). Esse documento destaca 5 conceitos norteadores da sua aplicação que mantém relação direta com a formação de sujeitos autônomos e competentes, são eles: protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade.

No PPP da instituição, o protagonismo juvenil é destacado como princípio organizador da vida escolar, voltado ao desenvolvimento de liderança, autonomia e responsabilidade. Contudo, concebido dentro de uma lógica empresarial, o protagonismo responsabiliza individualmente o estudante pelo seu sucesso ou fracasso, formando jovens adaptáveis, eficientes e empreendedores, distantes de uma prática crítica e emancipatória.

Amparadas pela ideia de que a escola deve formar jovens flexíveis, adaptados e preparados para o mercado de trabalho, a TESE/TEO juntamente com a pedagogia das competências tornaram-se a principal referência pedagógica das EEEPs. A qual é inserido no centro formativo as competências pessoais, sociais e produtivas. Xerez, Costa e Santos (2017) mostram que essa política educacional não surgiu de forma isolada, mas segue uma tendência nacional e internacional de reformas educacionais alinhadas à reestruturação produtiva — um movimento global que adaptou a escola às necessidades do capitalismo contemporâneo. No PPP da instituição, essa influência aparece de forma



clara na inserção de componentes curriculares como Mundo do Trabalho, Empreendedorismo, Projeto de Vida e Formação para a Cidadania com foco no desenvolvimento das competências supracitadas, na valorização do estágio e na articulação entre teoria e prática.

O currículo no PPP da escola segue as diretrizes estaduais, organizando-se em três áreas: formação geral, formação profissional e formação diversificada. Conforme o documento, essa proposta “busca o desenvolvimento sistemático de competências e habilidades para que o estudante possa apropriar-se dos conhecimentos acadêmicos, aprimorando, dessa maneira, sua capacidade de aplicar os saberes na resolução de problemas do cotidiano”. Esse caráter utilitarista atribuído à escola enfatiza a aplicação prática do saber na resolução de situações cotidianas, estruturando-se segundo a lógica da pedagogia das competências, em que o foco não está na acumulação de informações, mas na mobilização de saberes para agir de forma eficaz, ajustando-se às exigências do contexto. Para Duarte (2001), a formação integral só ocorrerá, de fato, no chão da escola quando a apropriação crítica dos saberes ultrapassar os ajustes do aluno às demandas do mercado de trabalho, tornando-o capaz de questionar, refletir e transformar a realidade social, promovendo, assim, uma educação emancipadora.

Não obstante, o documento também apresenta aspectos positivos que merecem destaque. A integração curricular entre a formação geral e a profissional, quando potencializada por práticas pedagógicas reflexivas, pode enriquecer os processos de aprendizagem. Os projetos interdisciplinares, desde que desvinculados de um viés exclusivamente produtivista, favorecem aprendizagens significativas e contextualizadas. O estágio supervisionado, ainda que marcado por uma abordagem adaptativa, possibilita experiências iniciais de inserção no mundo do trabalho e de vivência em ambientes reais, ampliando horizontes formativos.

Todavia, para que tais aspectos contribuam efetivamente para a formação integral, faz-se necessário ressignificar o PPP como um instrumento político-pedagógico que ultrapasse a função de regulamento interno e se constitua como projeto coletivo de emancipação.

Portanto, o PPP da EEEP Pedro de Queiroz Lima é atravessado por um tensionamento permanente: de um lado, a retórica da formação integral e cidadã, reforçada pelos referenciais como diretriz oficial; de outro, a predominância de uma



pedagogia das competências de caráter funcionalista e adaptativo, que se expressa na missão, na visão, na organização curricular e na concepção de estágio. Essa contradição não é isolada, mas reflete um modelo educacional consolidado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará desde 2008, fortemente alinhado a metas de desempenho e empregabilidade. Reconhecer essa tensão é condição indispensável para avançar na construção de uma educação profissional que forme sujeitos críticos, capazes não apenas de responder às demandas imediatas do mercado, mas também de compreender e intervir na realidade social de forma transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPP da EEEP Pedro de Queiroz Lima evidencia que, embora o discurso oficial e o próprio documento enfatizem a formação integral, verifica-se a predominância da pedagogia das competências, orientada fortemente para uma formação técnico-produtivista voltada ao atendimento das demandas do mercado. A estruturação do PPP a partir de documentos norteadores — como os Referenciais para as EEEPs (2014), a TESE e os consensos expressos no Relatório de Gestão (2008–2014) — legitima a pedagogia das competências como eixo estruturante da proposta pedagógica da escola, reduzindo a qualidade educacional à lógica da empregabilidade e do desempenho mensurável, em detrimento da formação de cidadãos críticos e emancipados.

A contradição manifesta-se entre o discurso da formação integral e as práticas pedagógicas estruturantes presentes no PPP, as quais se orientam para a adaptação ao mercado de trabalho e encontram respaldo na pedagogia das competências. Esse tensionamento leva a escola a priorizar competências instrumentais e genéricas em detrimento de uma formação crítica e emancipatória, indispensável para a constituição de sujeitos autônomos, capazes de compreender e transformar a realidade. Nessa perspectiva, autores como Ramos (2011), Kuenzer (2000) e Duarte (2001) reforçam a crítica ao caráter adaptativo da pedagogia das competências, que desloca o foco do coletivo para o individual e legitima a flexibilização das relações sociais e laborais.

Entretanto, não se podem ignorar os avanços da educação cearense com a criação das EEEPs, sobretudo no que se refere à ampliação do acesso à educação profissional pública, ao fortalecimento — ainda que limitado — de uma política de tempo integral, à integração curricular em busca de uma educação integral, aos investimentos em



infraestrutura com padrões de escolas de excelência, à prática do estágio supervisionado que aproxima o estudante da realidade profissional e ao aumento expressivo do ingresso de alunos das escolas públicas em instituições de ensino superior, impulsionado pelas políticas de cotas. Esses elementos configuram-se como potencializadores de aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes, desde que conduzidos sob uma perspectiva crítica. Ressignificar o PPP enquanto instrumento político constitui o principal desafio, transformando-o em um projeto educacional coletivo, comprometido com a democracia, a justiça social e a emancipação humana.

Cabe ressaltar, contudo, uma limitação desta pesquisa: trata-se de um estudo essencialmente documental, restrito à análise do PPP da escola, não sendo possível verificar, na prática, como esse documento se materializa no cotidiano escolar por meio da atuação de seus sujeitos — gestores, professores e alunos. Assim, permanece em aberto a necessidade de investigações futuras que examinem como o PPP se concretiza no chão da escola, evidenciando as mediações, tensões e ressignificações realizadas pelos diferentes atores em suas relações com a pedagogia das competências.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. O avesso do trabalho. In: SILVA, Maria A.; ANTUNES, Ricardo. **Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELMINO, Webster Guerreiro. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97532> Acesso em: 29 de set. de 2025

BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A pedagogia das competências**: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. Marília: UNESP, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e



bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, n. 245, 23 dez. 2008. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Referenciais para as Escolas Estaduais de Educação Profissional.** Fortaleza: SEDUC, 2014a.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Relatório de Gestão:** o pensar e o fazer da educação profissional no Ceará (2008–2014). Fortaleza: SEDUC, 2014b.

COELHO, J. E. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 7., 2013, Cuiabá. Anais [...]. Cuiabá: [s. n.], 2013.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil:** síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 1991.

DUARTE, Newton. **Crítica à pedagogia da aprendizagem.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/1997, 225-267. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&id=W2031335981> . Acesso em: 29 set. 2025.

FONSECA, Celso Sucko da. **História de ensino industrial no Brasil.** v. 1. Rio de Janeiro: Tip. da Escola Técnica Nacional, 1961.

FREITAS, Caetano Roberto Sousa de. **Avaliação da política pública educacional desenvolvida no ensino médio integrado à educação profissional no Ceará.** 2024. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77019>. Acesso em: 29 de set. de 2025



MACHADO, Jairo; LIMA, Ivaneide Pereira de; BARRETO, Thereza Paes. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Modelo de Gestão –Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): **Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. 2008. Disponível em:

https://apistorage.seduc.ce.gov.br/educacaoprofissional/wp-content/uploads/2023/05/23194100/manual_modelo_gestao.pdf Acesso em: 02 ago. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das competências e Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: formando para o mercado**. 2017. 147 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24659>. Acesso em: 29 de set. de 2025

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008–2014): crítica à concepção empresarial em escolas de Educação Profissional Cearense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23559>. Acesso em: 29 de set. de 2025.

NIBOM, Andréa Araújo Rocha. **O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014): um olhar investigativo**. 2014. Monografia (MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Sulamita Torres de; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. **A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a formação de articulação integral. Conhecer: debate entre o público e o privado**, João Pessoa, v. 5, n. 15, p. 86-106, 2015. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1004>. Acesso em: 29 set. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Lucas Melgaço da. **Escolas de educação profissional no Ceará: um estudo avaliativo acerca dos fatores que contribuem para a (in)eficácia dos resultados do**



SPAECE. 2020. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52405>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUSA JUNIOR, Justino. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 51-66, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400003>. Acesso em: 05 ago. 2025.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro.; COSTA, Frederico Jorge Ferreira.; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. Educação profissional integrada ao nível médio no Ceará: reformas e contradições. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 204–223, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.2266>. Acesso em: 29 set. 2025.