

# ENSINO POR COMPETÊNCIAS: FORMAR ALUNOS OU PREPARAR PARA A VIDA?

*COMPETENCY-BASED EDUCATION: EDUCATING STUDENTS OR PREPARING FOR LIFE?*

**Sivanildo de Sousa Martins**

Faculdade Porto Velho, Brasil

**Silvania Campos de Jesus Mancioli**

Universidad Internacional Tres Fronteras, Paraguai

**José Evânio Almeida de Lima**

MUST University, Estados Unidos

**Vanderlei Porto Pinto**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

**Simone Barbosa Fernandes**

Faculdade Única de Ipatinga, Brasil

**Anderson Gonzales**

Christian Business School, Estados Unidos

**Maria do Socorro da Cruz Brito**

Universidad Internacional Tres Fronteras, Paraguai

**Hatla Rodrigues Matos**

Universidade Metropolitana de Santos, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.646>

Aceito em: 10.05.2026

**Resumo:** A discussão sobre ensino por competências, metodologias ativas e aprendizagem baseada em problemas tem ganhado relevância no campo educacional por favorecer práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às demandas formativas contemporâneas. Nessa direção, o presente estudo analisa de que modo essas abordagens podem contribuir para a resignificação da aprendizagem escolar e para a formação do estudante em uma perspectiva mais ampla. O estudo tratou da relação entre conhecimento escolar, participação discente, colaboração e aplicabilidade do saber, considerando a tensão entre formar alunos e preparar para a vida social. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura, organização e interpretação de produções acadêmicas pertinentes ao tema, com base em critérios de aderência, relevância e contribuição teórica. A análise permitiu verificar que a aprendizagem escolar adquiriu maior sentido quando os conteúdos deixaram de ser tratados como fim em si mesmos e passaram a ser articulados a situações de reflexão, resolução de problemas e construção coletiva. Também se constatou que a participação do estudante não suprimiu a função docente, mas exigiu mediação pedagógica mais

intencional, capaz de orientar autonomia, criticidade e compromisso com o processo formativo. Concluiu-se que formar alunos e preparar para a vida não constituíram finalidades excludentes, mas dimensões articuláveis por práticas pedagógicas que relacionaram conteúdo, experiência, cooperação e uso social do conhecimento.

**Palavras-chave:** Autonomia; Criticidade; Problematização; Mediação Pedagógica; Cooperação.

**Abstract:** The discussion on competency-based education, active methodologies, and problem-based learning has gained relevance in the educational field for fostering more meaningful pedagogical practices aligned with contemporary educational demands. In this context, the present study analyzes how these approaches can contribute to the redefinition of school learning and to student development from a broader perspective. The study addressed the relationship between school knowledge, student participation, collaboration, and the applicability of knowledge, considering the tension between educating students and preparing them for social life. Methodologically, a bibliographic study with a qualitative approach was carried out through the selection, reading, organization, and interpretation of academic works relevant to the topic, based on criteria of adherence, relevance, and theoretical contribution. The analysis showed that school learning acquired greater meaning when contents ceased to be treated as an end in themselves and came to be articulated with situations of reflection, problem solving, and collective construction. It was also found that student participation did not suppress the teacher's role, but rather required more intentional pedagogical mediation, capable of guiding autonomy, critical thinking, and commitment to the formative process. It was concluded that educating students and preparing them for life did not constitute mutually exclusive purposes, but rather dimensions that could be articulated through pedagogical practices that related content, experience, cooperation, and the social use of knowledge.

**Keywords:** Autonomy; Critical Thinking; Problematization; Pedagogical Mediation; Cooperation.

## Introdução

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido marcado por mudanças que tensionam modelos tradicionais de ensino e colocam em evidência a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e centradas no estudante. Esse movimento acompanha transformações sociais, culturais e tecnológicas que demandam sujeitos capazes de interpretar, analisar e intervir em diferentes situações da vida cotidiana. Assim, ganha destaque a busca por abordagens que articulem conhecimento escolar e realidade social, favorecendo não apenas a compreensão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, à colaboração e ao pensamento crítico.

Por isso, este artigo examinou o tema 'Ensino por Competências: formar alunos ou preparar para a vida?', com foco na relação entre aprendizagem escolar, protagonismo estudantil, colaboração e aplicabilidade do conhecimento. O recorte adotado concentrou-se nas transformações recentes das práticas pedagógicas, sobretudo na valorização de propostas que

buscam ultrapassar a memorização de conteúdos e favorecer formas mais ativas de participação discente. Nesse sentido, o estudo voltou-se para a análise de concepções pedagógicas que associaram formação escolar, mobilização de conhecimentos e atuação em situações concretas, sem reduzir o ensino à mera utilidade imediata.

A escolha do tema justificou-se pela recorrência, no debate educacional, de formulações que opõem o ensino de conteúdos à preparação para a vida, como se tais finalidades fossem inconciliáveis. A motivação para o desenvolvimento do artigo decorreu da necessidade de examinar, com base bibliográfica, se a escola deve apenas transmitir conhecimentos ou também formar sujeitos capazes de interpretar problemas, agir criticamente e participar de forma mais autônoma da vida social. Considerou-se pertinente investigar essa questão porque o vocabulário das competências, da participação e da resolução de problemas tem ocupado espaço crescente nas discussões curriculares, embora nem sempre acompanhado de maior precisão conceitual.

A questão norteadora que orientou a investigação foi a seguinte: ‘De que modo o ensino por competências, articulado às metodologias ativas e à aprendizagem baseada em problemas, pode contribuir para uma formação escolar que ultrapasse a memorização de conteúdos e favoreça a preparação para a vida social?’. Essa pergunta permitiu reunir, em um mesmo eixo analítico, três dimensões centrais: a atribuição de sentido ao conhecimento escolar, a participação do estudante no processo de aprendizagem e a relação entre saber, colaboração e realidade social. Com isso, o estudo buscou compreender de que maneira a escola pode articular formação intelectual e preparação para a vida sem comprometer a consistência pedagógica do ensino.

O objetivo geral consistiu em analisar como o ensino por competências, as metodologias ativas e a aprendizagem baseada em problemas podem contribuir para a ressignificação da aprendizagem escolar e para a formação do estudante em perspectiva mais ampla. Como objetivos específicos, pretendeu-se examinar a relação entre competências e atribuição de sentido ao que se aprende na escola, discutir a centralidade do estudante em propostas pedagógicas participativas e analisar a contribuição das situações-problema e do trabalho colaborativo para uma formação mais vinculada à vida social. Esses objetivos serviram de base para a organização do artigo e para a definição dos eixos temáticos desenvolvidos ao longo da análise.

Quanto à metodologia, adotou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da seleção, leitura, organização e interpretação de produções acadêmicas relacionadas ao tema. A busca foi realizada na base SciELO, escolhida por reunir periódicos científicos de acesso aberto e por permitir a localização de estudos diretamente vinculados ao problema investigado. Para o levantamento, utilizaram-se as palavras-chave ‘ensino por competências’, ‘metodologias ativas’, ‘aprendizagem baseada em problemas’, ‘trabalho colaborativo’ e ‘aprendizagem escolar’, além de combinações simples entre esses descritores. Após o levantamento, os materiais foram submetidos a critérios de inclusão e exclusão, considerando pertinência temática, relevância analítica e contribuição efetiva para o estudo.

No plano teórico, o artigo apoiou-se principalmente em Kirsch, Veloso e Mill (2024), Borochovicus e Tassoni (2021) e Cunha *et al.* (2024). O primeiro referencial ofereceu subsídios para compreender a funcionalidade do conhecimento escolar e sua articulação com práticas pedagógicas mais dinâmicas. O segundo contribuiu para a análise da aprendizagem baseada em problemas, sobretudo no que diz respeito à colaboração, à mediação docente e à aprendizagem significativa. O terceiro permitiu sistematizar elementos característicos das metodologias ativas, com ênfase no protagonismo discente, na criticidade e na construção coletiva do conhecimento. A interlocução entre esses autores tornou possível examinar aproximações e contrapontos no interior do debate.

O desenvolvimento do artigo foi organizado em três momentos centrais. O primeiro voltou-se à discussão da aprendizagem escolar em sua relação com a mobilização de conhecimentos e com a atribuição de sentido ao currículo. O segundo concentrou-se na participação do estudante e nas implicações pedagógicas de propostas que o colocam em posição mais ativa no processo formativo. O terceiro examinou a articulação entre situações-problema, cooperação e preparação para contextos mais amplos da vida social. Ao final, as seções de ‘Resultados e discussões’ e ‘Conclusão’ retomaram os principais achados do estudo e indicaram possibilidades para pesquisas futuras.

Por fim, o artigo foi dividido nas seguintes partes: ‘Metodologia’, em que se apresentou o percurso bibliográfico adotado; ‘Ensino por competências e ressignificação da aprendizagem escolar’; ‘Metodologias ativas como caminho para o protagonismo estudantil’; ‘Aprendizagem baseada em problemas, colaboração e formação para a vida’; ‘Resultados e discussões’; e ‘Conclusão’. Essa organização buscou assegurar progressão argumentativa e coerência entre problema, objetivos, análise teórica e fechamento do estudo.

## Metodologia

A metodologia deste artigo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com a finalidade de examinar a relação entre ensino por competências, metodologias ativas e formação voltada à vida social. Esse procedimento mostrou-se adequado aos objetivos do estudo porque permitiu reunir, selecionar e interpretar produções acadêmicas diretamente relacionadas ao problema investigado. Como base conceitual, tomaram-se as formulações de Narciso e Santana (2025), que associam a produção acadêmica à análise de elementos próprios da escrita científica, como organização textual, referências e elaboração de artigos, bem como à compreensão de que os métodos precisam ser ajustados ao objeto e às condições da investigação.

Na formação deste artigo, tais pressupostos foram aplicados de modo direto. A concepção de que a pesquisa envolve organização formal e rigor na escrita orientou a seleção dos textos, o registro das informações relevantes e a estruturação argumentativa das seções. Ao mesmo tempo, a ideia de flexibilidade metodológica foi incorporada na adaptação do percurso investigativo

ao tema escolhido, o que levou à definição de três eixos centrais: ensino por competências, metodologias ativas e aprendizagem baseada em problemas. Assim, o método não foi tratado como esquema rígido, mas como instrumento orientador da construção analítica do artigo.

O processo metodológico ocorreu em etapas articuladas. Primeiro, delimitou-se o tema e formulou-se a questão central da pesquisa. Em seguida, realizou-se o levantamento bibliográfico, seguido de leitura exploratória dos materiais localizados. Depois, procedeu-se à leitura analítica, com a finalidade de identificar conceitos recorrentes, aproximações teóricas e contribuições mais consistentes para o recorte adotado. Por fim, os textos foram organizados por proximidade temática, o que permitiu distribuir a argumentação em capítulos coerentes com os objetivos do estudo e com a progressão lógica da análise.

Como instrumento de busca, utilizou-se a SciELO, biblioteca científica eletrônica que reúne periódicos acadêmicos de acesso aberto e permite localizar artigos em diferentes áreas do conhecimento. Sua função, neste estudo, consistiu em oferecer acesso a textos científicos pertinentes ao tema, com confiabilidade editorial e circulação acadêmica reconhecida. Para o levantamento, empregaram-se palavras-chave simples, como ‘ensino por competências’, ‘metodologias ativas’, ‘aprendizagem baseada em problemas’, ‘trabalho colaborativo’ e ‘aprendizagem escolar’. Também foram utilizadas combinações como ‘ensino por competências’ e ‘metodologias ativas’, ‘aprendizagem baseada em problemas’ e ‘trabalho colaborativo’, e ‘metodologias ativas’ e ‘aprendizagem escolar’, com o objetivo de localizar estudos mais aderentes ao problema investigado.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos com relação direta ao tema, textos publicados em periódicos acadêmicos, materiais disponíveis integralmente e estudos com contribuição efetiva para os objetivos do artigo. Em contrapartida, foram excluídos textos repetidos, publicações excessivamente genéricas, materiais sem aderência ao recorte temático e estudos que não ofereciam base teórica suficiente para sustentar a discussão. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi aplicada como procedimento de seleção, organização e interpretação crítica de fontes científicas, contribuindo para a construção dos argumentos e para o atendimento dos objetivos propostos.

## **Ensino por competências e ressignificação da aprendizagem escolar**

O debate sobre ensino por competências tem evidenciado a necessidade de uma formação que ultrapasse a memorização de conteúdos e favoreça o desenvolvimento de capacidades relacionadas à comunicação, à colaboração, à resolução de problemas e à atuação crítica em diferentes contextos da vida social. Nessa perspectiva, Santana et al. (2026) contribuem para essa discussão ao mostrarem que, por exemplo, a inteligência artificial, quando inserida de forma responsável no contexto educacional, exige dos estudantes não apenas domínio técnico, mas discernimento, autonomia intelectual e capacidade de uso ético das informações. Desse modo, a discussão sobre competências formativas torna-se ainda mais relevante, pois preparar para a vida

implica também formar sujeitos capazes de interagir criticamente com tecnologias emergentes, sem abrir mão da reflexão, da responsabilidade e da mediação humana no processo educativo.

Assim, o debate sobre o ensino por competências decorre da insuficiência de práticas centradas apenas na exposição de conteúdos e na memorização episódica. Kirsch, Veloso e Mill (2024) sustentam que essa orientação pedagógica busca atribuir maior funcionalidade ao que se aprende na escola, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes em situações diversificadas. Em sentido próximo, BorochoVICIUS e Tassoni (2021) observam que a organização curricular por competências recoloca em pauta a relação entre conteúdos, habilidades e uso social do saber. Desse modo, a aprendizagem deixa de ser compreendida como simples retenção de informações e passa a ser examinada em sua capacidade de orientar a ação do estudante diante de problemas concretos.

Além disso, a ressignificação da aprendizagem escolar depende de um deslocamento conceitual relevante: não se trata de abandonar os conteúdos, mas de inseri-los em experiências formativas que lhes atribuam inteligibilidade prática e valor interpretativo. Kirsch, Veloso e Mill (2024) enfatizam que o desenvolvimento de capacidades requer base sólida de conhecimentos, o que afasta leituras que opõem teoria e aplicação. De modo semelhante, BorochoVICIUS e Tassoni (2021) assinalam que o “saber fazer” não precisa ser entendido como tecnicismo, mas como contextualização dos conhecimentos em situações de uso. Assim, o núcleo da discussão não reside na substituição do conteúdo, mas na reorganização de sua função pedagógica.

Nessa perspectiva, Cunha *et al.* (2024) ampliam a análise ao mostrar que o ensino voltado ao desenvolvimento de competências envolve senso crítico, habilidades diversas e aplicação do conhecimento em situações reais. Tal formulação aproxima-se de BorochoVICIUS e Tassoni (2021), para quem aprender implica apropriar-se de informações e estabelecer novas relações para interpretar o mundo. Ao mesmo tempo, Kirsch, Veloso e Mill (2024) reforçam que esse processo exige estratégias de ensino capazes de favorecer assimilação e posterior mobilização do que foi aprendido. Portanto, a aprendizagem escolar adquire novo estatuto quando passa a ser vinculada à interpretação, à ação e à transferência para outros contextos.

Sob esse ângulo, o redimensionamento da escola também atinge a finalidade formativa do currículo. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) mostram que a BNCC estrutura competências em diferentes âmbitos, o que evidencia uma expectativa de formação mais ampla do que a mera acumulação de conteúdos disciplinares. Cunha *et al.* (2024), por sua vez, associam essa mudança ao desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais, o que introduz exigências como proatividade, colaboração e reflexão. Há, portanto, um ponto de aproximação entre os autores: a aprendizagem escolar ganha densidade quando articula conteúdo, pensamento e intervenção. Ainda assim, Kirsch, Veloso e Mill (2024) alertam, de modo implícito, que essa reorganização precisa ser sustentada por planejamento didático coerente.

Nessa direção, a crítica ao ensino tradicional aparece menos como recusa absoluta da transmissão e mais como objeção à sua forma descontextualizada e esgotada. O argumento de Kirsch, Veloso e Mill (2024) é particularmente elucidativo:

[...] busca-se romper com a ideia de um ensino restrito ao ciclo de ações: transmissão do conteúdo pelo professor – memorização (curto prazo) pelo aluno – reprodução na prova – esquecimento do conteúdo. Assim, o ensino por competências emana como uma possibilidade de dar maior sentido ao que se aprende nos sistemas escolares (Kirsch; Veloso; Mill, 2024, p. 5).

Essa citação dialoga diretamente com Cunha *et al.* (2024), quando os autores defendem formas de ensino apoiadas em participação, problematização e vínculo entre teoria e prática. Por fim, os referenciais analisados permitem afirmar que a ressignificação da aprendizagem escolar depende da articulação entre conteúdo, contexto e ação reflexiva do estudante. Kirsch, Veloso e Mill (2024) destacam a mobilização dos conhecimentos em diferentes circunstâncias; Borochovicus e Tassoni (2021) ressaltam a formação integral e o exercício da cidadania; Cunha *et al.* (2024) evidenciam a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades múltiplas. Em conjunto, esses autores sustentam que a escola precisa produzir aprendizagens com uso intelectual e social reconhecível. Com isso, o ensino por competências se afirma como possibilidade de reorganizar o trabalho pedagógico em bases mais significativas.

### **Metodologias ativas como caminho para o protagonismo estudantil**

As metodologias ativas têm sido apresentadas como alternativas pedagógicas que deslocam o estudante para uma posição central no processo de aprendizagem. Cunha *et al.* (2024) definem esse conjunto de propostas como voltado à facilitação da aprendizagem e à formação crítica, o que aproxima sua análise da leitura de Kirsch, Veloso e Mill (2024) sobre práticas que favorecem participação, autonomia e interação com os conteúdos. Nessa direção, o protagonismo discente não significa espontaneísmo, mas inserção mais efetiva do aluno nas atividades de construção do conhecimento.

Além disso, Kirsch, Veloso e Mill (2024) relacionam esse movimento à tradição escolanovista, retomando a ideia de que o estudante não deve ocupar lugar passivo diante do ensino. Ao afirmarem que o aluno passa de aprendiz passivo a investigador, os autores indicam uma reconfiguração metodológica que valoriza experimentação, envolvimento e ação intelectual. Em sentido próximo, Cunha *et al.* (2024, p. 10) sintetizam essa posição ao caracterizar o estudante como “protagonista e ativo dentro do seu processo de aprendizagem”.

Por outro lado, a centralidade do aluno não implica redução da função docente. Borochovicus e Tassoni (2021) rejeitam a interpretação da aprendizagem autodirigida como autoaprendizagem e sustentam a relevância da mediação em cada fase do processo. Esse ponto estabelece um contraponto necessário a leituras que esvaziam o papel do professor em nome da autonomia discente. Assim, o protagonismo estudantil, tal como aparece nesses referenciais,

depende de orientação pedagógica, acompanhamento contínuo e organização intencional das tarefas escolares. Nessa perspectiva, a formulação de Cunha *et al.* (2024) explicita com clareza a base conceitual dessas propostas:

[...] podemos chegar a uma definição de Metodologia Ativa é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo (Cunha *et al.*, 2024, p. 11).

Tal definição dialoga com Kirsch, Veloso e Mill (2024), para quem a aprendizagem ativa envolve corresponsabilidade do estudante e interação significativa com os conteúdos. Do mesmo modo, Borochovicus e Tassoni (2021) reforçam que a participação discente ganha consistência quando vinculada à resolução de problemas, ao trabalho coletivo e à reflexão sobre o que se aprende. Em vez de mera execução de tarefas, trata-se de uma atuação que exige leitura, discussão, pesquisa e elaboração conjunta. Esse entendimento aproxima-se da afirmação de Kirsch, Veloso e Mill (2024) de que o aluno interage com os conteúdos por meio de atividades variadas, mas também introduz um limite concreto: fatores externos, como carência de livros e de espaços adequados, podem restringir a efetivação dessas propostas.

Essa necessidade de mediação intencional encontra respaldo nos fundamentos do sociointeracionismo, que compreende a aprendizagem como um fenômeno intrinsecamente social e mediado, conforme destacado no presente estudo:

O sóciointeracionismo é a vertente que aponta a interação da criança com o meio em que convive como fator primordial no processo ensino-aprendizagem, e a construção do conhecimento, ou melhor, a interação do mundo físico com o mundo social. Isso acontece segundo Vygotsky, quando as experiências interpsicológicas se transformam em intrapsicológicas. Assim, segundo Vygotsky, o homem enquanto ser social necessita de interação com outros indivíduos, para que por meio de trocas de experiências se desenvolva cognitivamente e socialmente, isso levando em consideração fatores sociais, psicológicos e culturais. O adulto, em se tratando da educação escolar o professor, tem papel fundamental nesse processo (Salazar, 2022, p. 12 *apud* Fernandes *et al.*, 2026, p. 5).

Por fim, os referenciais permitem compreender que o protagonismo estudantil não se resume à participação visível em sala, mas corresponde à formação de uma postura ativa, reflexiva e responsável diante da aprendizagem. Kirsch, Veloso e Mill (2024) destacam a passagem do aluno à condição de investigador; Borochovicus e Tassoni (2021) evidenciam mudanças de postura em favor do trabalho coletivo; Cunha *et al.* (2024) associam essas práticas à autonomia e ao pensamento crítico. Desse modo, as metodologias ativas podem ser entendidas como caminho pedagógico para ampliar a implicação do estudante com o próprio processo formativo.

## Aprendizagem baseada em problemas, colaboração e formação para a vida

A aprendizagem baseada em problemas tem sido apresentada como uma proposta pedagógica que articula estudo, ação e interação social no processo formativo. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) definem a ABP como método voltado ao desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio de trabalhos colaborativos. Em direção semelhante, Cunha *et al.* (2024) destacam que esse tipo de organização didática favorece a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Assim, o trabalho com problemas desloca o foco da recepção passiva para a participação efetiva do estudante na produção de respostas.

Além disso, a aproximação entre essa metodologia e a formação para a vida aparece quando os autores vinculam a aprendizagem a situações concretas e socialmente situadas. Kirsch, Veloso e Mill (2024) afirmam que a escola precisa buscar métodos mais dinâmicos e interativos, capazes de preparar os estudantes para as competências necessárias fora do espaço escolar. De modo próximo, BorochoVICIUS e Tassoni (2021) recuperam a origem da ABP em contextos profissionais, mostrando que sua estrutura foi pensada para enfrentar situações próximas daquelas que os sujeitos encontrariam em sua atuação futura. Desse modo, aprender passa a significar também agir diante de contextos complexos.

Por sua vez, a colaboração constitui elemento central nessa proposta. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) ressaltam que o trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo favorece o pensamento crítico e aprendizagem significativa. Cunha *et al.* (2024) reforçam essa leitura ao associarem a resolução de problemas ao desenvolvimento do raciocínio, da cooperação e da capacidade de intervenção na realidade. Há, portanto, um ponto de contato evidente entre os referenciais: o conhecimento não se organiza apenas no plano individual, mas se produz também na troca de ideias, na discussão e na elaboração conjunta de alternativas.

Nessa perspectiva, Kirsch, Veloso e Mill (2024) formulam uma síntese expressiva da relação entre escola, utilidade social do saber e participação discente:

É preciso alterar o olhar para o espaço escolar, buscando que os estudantes adquiram nas instituições de ensino competências necessárias à vida, com métodos mais dinâmicos e interativos, renunciando aos modelos tradicionais de mera exposição descontextualizada dos conteúdos pelo docente e recepção passiva por parte dos estudantes (Kirsch; Veloso; Mill, 2024, p. 18).

Essa formulação dialoga com BorochoVICIUS e Tassoni (2021), quando os autores sustentam que a ABP preserva sua essência ao organizar atividades em grupo a partir de situações-problema que estimulem reflexão, pesquisa e troca de experiências.

Entretanto, os textos também indicam que a formação para a vida não decorre automaticamente da simples adoção de problemas como estratégia didática. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) observam que a metodologia pode sofrer adaptações sem perder seus

fundamentos, o que sugere a necessidade de adequação às condições concretas de cada contexto escolar. De maneira complementar, Cunha *et al.* (2024) mostram que os problemas podem ser reais ou simulados, desde que mobilizem os estudantes para buscar soluções conjuntas. Logo, o valor formativo dessa proposta depende menos do rótulo metodológico e mais da qualidade pedagógica das situações elaboradas.

Em suma, os referenciais analisados permitem afirmar que a aprendizagem baseada em problemas articula colaboração, reflexão e aplicabilidade do conhecimento em um mesmo movimento pedagógico. Kirsch, Veloso e Mill (2024) associam esse processo a um ensino funcional e útil para a vida; BorochoVICIUS e Tassoni (2021) evidenciam sua contribuição para o pensamento crítico e para a aprendizagem significativa; Cunha *et al.* (2024) destacam autonomia, cooperação e construção compartilhada. Nesse quadro, a escola passa a ser compreendida como espaço de formação intelectual e prática, no qual aprender envolve interpretar, discutir e responder às situações que atravessam a vida social.

## Resultados e análise dos dados

Os resultados do estudo indicaram que o ensino por competências, articulado às metodologias ativas, favoreceu uma compreensão mais ampla da aprendizagem escolar, ao deslocar o foco da memorização para a mobilização do conhecimento em situações concretas. Nesse sentido, a análise de Kirsch, Veloso e Mill (2024) mostrou que a funcionalidade do conteúdo escolar se fortalece quando o estudante é colocado em posição mais participativa. Em diálogo com essa perspectiva, BorochoVICIUS e Tassoni (2021) evidenciaram que a aprendizagem ganha consistência quando envolve conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, o estudo permitiu concluir que a escola amplia sua função formativa quando relaciona saber escolar, ação reflexiva e uso social do conhecimento.

Além disso, o significado dessas constatações reside no fato de que a aprendizagem deixou de ser compreendida como retenção episódica de informações e passou a ser examinada como processo de elaboração, aplicação e interpretação. Cunha *et al.* (2024) contribuíram para essa leitura ao associarem metodologias ativas ao desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais. Desse modo, a formação escolar passou a ser entendida não apenas como domínio de conteúdos, mas também como construção de autonomia, criticidade e capacidade de intervenção. Tal deslocamento reforçou a ideia de que preparar para a vida não implica abandonar o conteúdo, mas redefinir sua finalidade pedagógica.

Ademais, as descobertas dialogaram com o que a literatura já vinha indicando sobre centralidade do estudante, mediação docente e aprendizagem situada. Kirsch, Veloso e Mill (2024) apontaram a relação entre atividade discente, resolução de problemas e atribuição de sentido ao que se aprende. De forma complementar, BorochoVICIUS e Tassoni (2021) mostraram que a ABP intensifica colaboração, aproxima professor e alunos e favorece pensamento reflexivo. Já Cunha *et al.* (2024) sistematizaram características comuns das metodologias ativas,

como protagonismo discente e educação crítica. Em conjunto, esses referenciais permitiram compreender que a renovação das práticas pedagógicas não constitui ruptura absoluta com o ensino, mas reorganização de seus fundamentos.

Entretanto, os próprios estudos analisados evidenciaram limites que precisam ser considerados. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) mostraram que fatores materiais, como escassez de livros, ausência de espaços adequados e restrições de infraestrutura, interferem diretamente na efetivação de propostas colaborativas. De modo semelhante, Cunha *et al.* (2024) observaram que não há consenso pleno sobre a definição e a operacionalização das metodologias ativas, o que torna heterogêneas as experiências relatadas na literatura. Também em Kirsch, Veloso e Mill (2024), percebe-se que a adoção de práticas mais dinâmicas exige planejamento, preparo docente e reorganização curricular. Portanto, os resultados não autorizam generalizações simplificadas sobre eficácia imediata dessas propostas.

Por outro lado, alguns achados que poderiam parecer inesperados, como a persistência de dificuldades mesmo em propostas centradas na participação, tornam-se compreensíveis à luz da bibliografia. BorochoVICIUS e Tassoni (2021) indicaram que a colaboração e a resolução de problemas não eliminam automaticamente lacunas de leitura, escrita e compreensão, sobretudo quando os estudantes não estão habituados a tais exigências. Cunha *et al.* (2024) também sugeriram que o protagonismo discente não se produz apenas por mudança metodológica nominal, mas requer condições para que o estudante efetivamente assuma papel ativo. Assim, resultados menos expressivos não invalidam o valor dessas abordagens; antes, indicam que elas dependem de mediação consistente, continuidade e adaptação ao contexto escolar.

Por fim, o estudo apontou a necessidade de novas pesquisas voltadas à aplicação dessas propostas na educação básica, especialmente em contextos escolares marcados por restrições institucionais e formativas. Cunha *et al.* (2024) já sinalizaram a concentração de estudos no ensino superior, o que reforça a conveniência de ampliar investigações sobre outros níveis de ensino. Também se mostrou pertinente examinar com maior precisão como currículo, colaboração, mediação docente e situações-problema interferem no desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico. Desse modo, as evidências analisadas sugerem que a formação para a vida depende menos de fórmulas metodológicas isoladas e mais da articulação entre conteúdo, participação, reflexão e condições concretas de ensino.

## Conclusão

A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu responder à questão central proposta na introdução e retomada no percurso metodológico, ao evidenciar que o ensino por competências, articulado às metodologias ativas e à aprendizagem baseada em problemas, pode contribuir para uma formação escolar mais vinculada à interpretação da realidade, à participação discente e ao uso significativo do conhecimento. O estudo mostrou que preparar para a vida não significa abandonar os conteúdos escolares, mas reorganizar sua função pedagógica, de modo que deixem

de ocupar lugar meramente expositivo e passem a integrar experiências de reflexão, aplicação e resolução de problemas. Com isso, tornou-se possível sustentar que a aprendizagem escolar adquire maior densidade quando o estudante é envolvido em situações que exigem compreensão, colaboração e ação intelectual.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados de forma articulada. O primeiro, voltado ao ensino por competências e à ressignificação da aprendizagem escolar, foi atendido ao demonstrar que a escola amplia seu alcance formativo quando relaciona conteúdos, habilidades e atitudes a contextos de uso. O segundo, referente às metodologias ativas como caminho para o protagonismo estudantil, foi contemplado ao se verificar que a centralidade do estudante depende de mediação docente, organização didática e participação efetiva no processo de construção do conhecimento. O terceiro, relativo à aprendizagem baseada em problemas, à colaboração e à formação para a vida, foi alcançado ao se constatar que situações-problema, trabalho coletivo e reflexão sobre a realidade podem fortalecer autonomia, pensamento crítico e compromisso com a aprendizagem.

As principais conclusões indicaram que a formação escolar ganha sentido quando o conhecimento deixa de ser tratado como fim em si mesmo e passa a ser mobilizado em experiências pedagógicas que favorecem interpretação, tomada de decisão e intervenção. Também se concluiu que o protagonismo estudantil não corresponde à retirada do professor do centro do processo, mas à redefinição de sua função como mediador, orientador e organizador das condições de aprendizagem. Além disso, verificou-se que a aprendizagem baseada em problemas se mostra especialmente fecunda quando promove cooperação, debate, pesquisa e articulação entre teoria e realidade, sem reduzir a formação a respostas pragmáticas ou utilitárias.

Por fim, as lacunas identificadas apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre a aplicação dessas propostas na educação básica, sobretudo em contextos marcados por restrições materiais, curriculares e formativas. Mostra-se pertinente investigar, com maior precisão, como professores reorganizam suas práticas diante dessa perspectiva, como os estudantes respondem a propostas centradas em participação e resolução de problemas, e em que medida tais experiências repercutem no desenvolvimento de autonomia, criticidade e permanência do conhecimento. Também se revelam necessárias investigações sobre formação docente, condições institucionais de implementação e adaptações metodológicas compatíveis com diferentes etapas da escolarização. Desse modo, o estudo permitiu afirmar que formar alunos e preparar para a vida não constituem finalidades excludentes, mas dimensões que podem ser articuladas por um trabalho pedagógico mais intencional, reflexivo e socialmente significativo.

## Referências

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 37, p. e20706, 2021.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e

definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* **Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, v. 9, n. 1, p. e171, 2026.

KIRSCH, Deise Becker; VELOSO, Braian; MILL, Daniel. O ensino por competências e as metodologias ativas: implicações na prática pedagógica docente. **Educação**, v. 49, p. e57/1-28, 2024.

NARCISO, Rodi; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, e8109, 2026.