

## **A cooperação como novo paradigma pedagógico: redefinindo o ensino no contexto híbrido**

**Collaboration as a new pedagogical paradigm: redefining instruction in hybrid learning environments**

**La cooperación como nuevo paradigma pedagógico: redefiniendo la enseñanza en el contexto híbrido**

Danilo Augusto Dias<sup>1</sup>

Daniel Mill<sup>2</sup>

Joyce Mary Adam<sup>3</sup>

DOI 10.70678/sala8.v1i10.1519

### Artigo Científico

Linha de Pesquisa: Tecnologias Digitas de Informação e Comunicação (TDIC) em Educação Presencial e a Distância.

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta para conciliar a contradição entre um ensino marcado pelas oportunidades das tecnologias digitais e a persistência de uma pedagogia tradicional, propondo a cooperação como paradigma pedagógico para a educação do século XXI, cada vez mais híbrida. O objeto de estudo consiste em refletir sobre as contribuições da Pedagogia Cooperativa para o ensino híbrido, partindo da questão de como a cooperação pode potencializar uma educação imersa na interatividade. A fundamentação teórica ancora-se na Pedagogia Cooperativa, que rompe com o modelo passivo e individualista, valorizando a interação e a interdependência. A pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa, baseada em uma revisão de literatura para fundamentar teoricamente o problema. Os

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação, especialista em Gestão de Pessoas e em Educação e Tecnologias, MBA em Gestão Escolar. Participa dos grupos de pesquisa Horizonte (UFSCar) e Joveduc (UNESP/Rio Claro), dedicando-se a temas que envolvam educação a distância e híbrida no ensino superior e Pedagogia Institucional em contextos de gestão escolar. danilo.augusto@unesp.br

<sup>2</sup>Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação e expertise em Educação a Distância e integração de tecnologias no ensino-aprendizagem. Doutor em Educação pela UFMG, com pós-doutorado pela Universidade Aberta de Portugal. Líder do grupo de pesquisas Horizonte. mill@ufscar.br

<sup>3</sup>Professora Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui Livre-docência pela Unesp e doutorado em Educação pela Unicamp. Realizou estágios de pós-doutorado na França, Universidade de Paris X e no CESDIP – Université de Versailles-França, como bolsista estágio Sênior da CAPES. Líder do grupo de pesquisas Joveduc. joyce.adam@unesp.br

resultados indicam que a Pedagogia Cooperativa surge como uma abordagem natural e coerente para o ensino híbrido, alinhando-se ao seu potencial interativo e superando a mera transposição de métodos tradicionais para o ambiente virtual.

**Palavras-chave:** Pedagogia Cooperativa. Hibridização. Metodologia de ensino.

#### ABSTRACT

This paper presents a proposal to reconcile the contradiction between an education marked by the opportunities of digital technologies and the persistence of a traditional pedagogy. It proposes cooperation as a pedagogical paradigm for the increasingly hybrid education of the 21st century. The object of study is to reflect on the contributions of Cooperative Pedagogy to hybrid teaching, starting from the research question of how cooperation can enhance an education immersed in interactivity. The theoretical foundation is anchored in Cooperative Pedagogy, which breaks with the passive and individualistic model by valuing interaction and interdependence. The research employed a qualitative methodology, based on a literature review to theoretically ground the problem. The results indicate that Cooperative Pedagogy emerges as a natural and coherent approach for hybrid teaching, aligning with its interactive potential and overcoming the mere transposition of traditional methods to the virtual environment

**Keywords:** Cooperative Pedagogy. Hybridization. Teaching methodology.

#### RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta para conciliar la contradicción entre una enseñanza marcada por las oportunidades de las tecnologías digitales y la persistencia de una pedagogía tradicional, proponiendo la cooperación como paradigma pedagógico para la educación del siglo XXI, cada vez más híbrida. El objeto de estudio consiste en reflexionar sobre las contribuciones de la Pedagogía Cooperativa a la enseñanza híbrida, partiendo de la cuestión de cómo la cooperación puede potenciar una educación inmersa en la interactividad. La fundamentación teórica se ancla en la Pedagogía Cooperativa, que rompe con el modelo pasivo e individualista, valorando la interacción y la interdependencia. La investigación utilizó una metodología cualitativa, basada en una revisión de la literatura para fundamentar teóricamente el problema. Los resultados indican que la Pedagogía Cooperativa surge como un enfoque natural y coherente para la enseñanza híbrida, alineándose con su potencial interactivo y superando la mera transposición de métodos tradicionales al entorno virtual.

**Palabras clave:** Pedagogía Cooperativa. Hibridación. Metodología de enseñanza.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino do século XXI não parece ser aquele aventado pela ficção científica – pelo menos ainda não – onde a máquina substituí completamente o elemento humano no processo de formação das novas gerações. Na verdade, estamos caminhando para a sinergia entre o humano e a máquina, entre biológico e o tecnológico. O avanço tecnológico inseriu em nossas salas de aula novos elementos e conceitos que estão modificando o processo de ensino e afetando, direta ou indiretamente, a aprendizagem.

Contudo, parece haver uma desconexão entre as oportunidades apresentadas pelas tecnologias digitais e a forma como são inseridas no contexto educativo. Isso se

deve, em nossa opinião, em virtude da desconexão entre a prática, isto é, o uso dessas novas ferramentas, e a pedagogia que a sustenta, ou seja, a visão do processo de ensino. A concepção tradicional, passiva, individual e competitiva do ensino, vigente nos modelos analógicos, persiste ainda hoje no ambiente virtual.

O presente trabalho busca apresentar uma proposta para solucionar a flagrante contradição entre teoria e prática, propondo a cooperação como elemento pedagógico adequado para a educação do século XXI que se mostra mais híbrida, isto é, uma mistura entre o ensino presencial e aquele mediado por tecnologias, pela virtualidade e pela distância. Por meio de uma revisão de literatura, propusemos a Pedagogia Cooperativa como uma ruptura com o ensino tradicional, advogando que ela possui os elementos teóricos e práticos para subsidiar uma proposta híbrida de ensino. Partimos da pergunta de pesquisa “Qual(is) a(s) contribuição(ões) da Pedagogia Cooperativa para o ensino híbrido?” como forma de refletirmos sobre o potencial da cooperação para um ensino que está cada vez mais mergulhado na interatividade.

A seguir buscaremos fundamentar aquilo que compreendemos como “Pedagogia Cooperativa”, analisando seu contexto histórico e epistemológico, refletindo sobre o papel do docente e do discente como forma de compreender as mudanças propostas por essa pedagogia frente ao modelo tradicional. A seguir faremos uma rápida exposição da metodologia empregada, seguida pela seção de discussão onde ligaremos a fundamentação teórica com a prática do ensino híbrido. Ao final apresentamos as nossas considerações.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de tratarmos da temática deste trabalho propriamente dita, é preciso compreender o que o termo cooperação pode significar. Silva (2020) vai nos indicar que a cooperação é um elemento importante na evolução humana, tanto do ponto de vista individual quanto comunitário, podendo ser compreendida, de forma simplificada, como a ação empregada pelos indivíduos ou grupos, motivados por interesses comuns, que se unem como forma de superar dificuldades antes tidas como intransponíveis para o sujeito individual (Silva, 2020).

O conceito de operar conjuntamente com outros, como forma de alcançar um objetivo compartilhado, tem raízes históricas profundas, não se apresentando apenas enquanto um ideal, mas de uma necessidade concreta de ver satisfeitas algumas carências imediatas. A essência do ato cooperativo parece residir na consciência de que os problemas são comuns e que a união proporciona vantagens mútuas, transformando a ação individual em um esforço coletivo (Silva, 2020). Ainda como apontado por Silva (2020), ao longo de todas as fases históricas, a cooperação e o trabalho coletivo estiveram presentes na produção da vida humana, seja como uma forma explícita de organização social ou em ações mais implícitas. A sociedade humana, ao que parece, sobreviveu não pelos méritos de indivíduos isolados, mas porque a cooperação tornou essa sobrevivência possível (Gamble, 2021).

Embora os termos cooperação e colaboração sejam frequentemente usados como sinônimos, há uma distinção conceitual sutil, mas importante, entre eles (Frayssinhes, 2016). A cooperação parece implicar uma organização coletiva onde uma tarefa maior é fragmentada em subtarefas individuais e especializadas. Cada pessoa ou equipe se torna responsável, como compreendido por Frayssinhes (2016), por uma parte específica do trabalho, e o resultado final é a soma dessas contribuições individuais. Pense, por exemplo, na construção de uma casa: uma equipe cuida da fundação, outra da alvenaria, uma terceira da parte elétrica. Nesse sentido, o sucesso depende da conclusão de cada parte individual. Por outro lado, a colaboração é descrita por Frayssinhes (2016) como uma filosofia de interação, um “trabalho com” em que os membros do grupo atuam juntos em direção a um objetivo comum, mas sem uma divisão prévia e rígida de papéis. O trabalho é um amálgama de contribuições individuais, com ajustes e realinhamentos contínuos. A responsabilidade é constantemente partilhada, e o produto final é uma criação coletiva onde é difícil identificar as contribuições individuais, pois elas se fundem ao longo do processo. A colaboração, neste sentido, pode sugerir uma maior implicação dos atores, onde o todo se torna mais do que a soma das partes.

No sentido adotado por este trabalho, não faremos tais distinções, adotando as duas interpretações como associadas ao termo cooperação. Compreendemos que é nesse sentido que a Pedagogia Cooperativa, em suas diversas vertentes, apreende o termo e o molda em práxis educativa.

## 2.1 A Pedagogia Cooperativa

A pedagogia cooperativa representa uma mudança drástica na forma como percebemos o processo educacional, pois abandona as estruturas mais tradicionais em favor de um modelo no qual a interação e a interdependência se tornam o foco principal. Em sua essência, o papel da cooperação na educação é duplo: aprender a cooperar e cooperar para aprender (Lavoie; Drouin; Héroux, 2012). Em vez de ser apenas mais uma técnica, ela se configura como um conjunto de princípios, práticas e valores que buscam transformar a dinâmica da sala de aula. O professor, nesse cenário, deixa de ser o único detentor do saber, assumindo um papel de organizador e facilitador das interações, criando um clima de classe favorável onde os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades cooperativas (Connac; Léon; Zakhartchouk, 2020; Lavoie; Drouin; Héroux, 2012).

Embora o termo “Pedagogia Cooperativa” não possa ser usado para representar uma linha do pensamento pedagógico de forma exclusiva ou um movimento específico, ela se manifesta como expressão do desejo de mudar o paradigma tradicional de ensino, propondo a cooperação como elemento central em detrimento da competição e do individualismo. As raízes históricas daquilo que podemos compreender como pedagogia cooperativa, embora a expressão em si seja relativamente recente, mergulham fundo no solo fértil do pensamento pedagógico que buscou desafiar os modelos educacionais tradicionais e autoritários. Contudo, longe de ser uma invenção repentina, o ideário cooperativo representa uma confluência de correntes filosóficas e práticas educativas que, de diferentes maneiras, apostaram na cooperação como o motor da aprendizagem e da formação humana. Dessa forma, podemos identificar suas origens em uma reação contínua contra a rigidez da escola tradicional, buscando meios de assegurar que os estudantes se tornassem cidadãos ativos e responsáveis em uma sociedade democrática.

No início do século XX, Célestin Freinet (1896-1966), na França, surge como uma figura central e, talvez, um dos alicerces mais sólidos do que viria a ser conhecido como pedagogia cooperativa. Profundamente marcado pelas experiências traumáticas das

duas Guerras Mundiais, Freinet concebeu uma pedagogia indissociável da política, buscando valorizar o ser humano como construtor de sua própria realidade social (D'Ávila, 2003; Silva, 2020). Ele via a escola de seu tempo como um ambiente que oferecia um conhecimento em migalhas e desconectado da vida real dos alunos. Sua proposta, a “Pedagogia do Trabalho”, tinha na cooperação a sua força motriz. Para Freinet, a cooperação não era apenas um método, mas a essência de um trabalho pedagógico que visava à elevação do homem retomando, de certa forma, um ideário clássico de compreensão da educação. Em suas classes, organizadas em oficinas, não havia responsabilidades meramente individuais, mas uma corresponsabilidade instituída. Práticas como a criação de cooperativas escolares e a implementação de Conselhos de Classe semanais, onde professores e alunos tomavam decisões conjuntas, já eram centrais em sua abordagem, prenunciando os “Conselhos Cooperativos” da pedagogia cooperativa contemporânea (Silva, 2020).

No Brasil, encontramos ecos desse mesmo ideário cooperativo no movimento escolanovista, liderado por Anísio Teixeira (1900-1971) desde 1932, que se insurgiu contra a pedagogia tradicional jesuítica ao colocar o aprendiz no centro do processo educativo (D'Ávila, 2003). No entanto, é em Paulo Freire (1921-1997) que essa perspectiva ganha contornos mais nítidos e uma profundidade filosófica que dialoga diretamente com a cooperação. A pedagogia libertadora de Freire, com seus princípios de autonomia e diálogo permanente entre educador e educandos, é uma mola propulsora do ideário cooperativo. Ao criticar aquilo que ele denominou como “educação bancária”, Freire propunha romper com os esquemas verticais e autoritários, superando a contradição entre quem ensina e quem aprende. Sua famosa máxima de que “quem ensina, aprende e quem aprende também ensina” estabelece uma relação horizontal, onde o diálogo é o princípio ativo da cooperação (D'Ávila, 2003). Para Freire, a educação é uma atividade mediadora e essencialmente política, que se realiza por meio da ação coletiva e dialógica, visando à humanização e à conscientização dos sujeitos.

Para além desses educadores fundantes, as bases conceituais da pedagogia cooperativa foram profundamente influenciadas por correntes da psicologia e da filosofia. O filósofo americano John Dewey (1859-1952), uma das figuras centrais da educação progressiva, já defendia que a vida na sala de aula deveria refletir a

democracia, e no coração da democracia está a cooperação (Gamble, 2021; Sharan, 2010). Para Dewey, a cooperação ia além da interdependência e do objetivo comum, envolvendo a troca autêntica de ideias, a motivação intrínseca e a sensibilidade em relação a si mesmo e aos outros.

Uma das ideias centrais que sustentam a pedagogia cooperativa é a de que o ser humano se constitui na relação com o outro e com a realidade sociocultural. Sob a influência da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, entende-se que as funções psicológicas superiores, como o planejamento e a memória voluntária, não são inatas, mas se originam das relações sociais e se desenvolvem ao longo da formação cultural do indivíduo (D'Ávila, 2003). A sala de aula, nessa perspectiva, torna-se um espaço privilegiado para interações cognitivas e sociais, onde a cultura atua como parte constitutiva da natureza humana. Dessa forma, o conhecimento não é visto como um dado exterior a ser depositado no aluno, mas como um processo a ser socialmente construído (D'Ávila, 2003; Silva, 2020).

Diferentemente do simples trabalho em grupo, a pedagogia cooperativa se organiza em torno de princípios estruturantes bem definidos. Talvez o mais fundamental seja a interdependência positiva, um conceito que estabelece que os alunos só podem atingir seus objetivos individuais se todos os membros do grupo também atingirem os seus (Gamble, 2021; Lavoie; Drouin; Héroux, 2012). O sucesso, portanto, depende de todos. Isso cria uma dinâmica de corresponsabilidade, em oposição à responsabilidade puramente individual que caracteriza o ensino tradicional. A essa interdependência, soma-se a responsabilidade individual, que assegura que cada membro seja responsável por sua parte no trabalho, evitando fenômenos como a “vadiagem social” (*social loafing*) (Johnson; Johnson, 2008), onde alguns se apoiam no esforço dos outros. Essa abordagem também exige a interação promotora (face a face), na qual os alunos se encorajam e facilitam mutuamente os esforços para atingir os objetivos do grupo.

Além disso, Lavoie, Drouin e Héroux (2012) argumentam que um componente crítico que muitos educadores podem subestimar é a necessidade de ensinar explicitamente as habilidades cooperativas. Supor que os alunos saibam como cooperar de forma eficaz é muitas vezes um equívoco; competências como escuta ativa, resolução de conflitos de forma construtiva e apoio mútuo precisam ser desenvolvidas e

praticadas. Nesse sentido, é importante destacar o papel que o professor assume dentro de um contexto cooperativo de ensino e aprendizagem, que é diverso daquele do modelo tradicional.

## 2.2 O Papel do docente

Dentro de uma proposta pedagógica cooperativa, o papel do professor sofre uma transformação fundamental, distanciando-se consideravelmente da figura tradicional do mestre como detentor e transmissor único do saber. Esta abordagem, que valoriza a aprendizagem como um processo socialmente construído, exige do educador uma postura de mediador e facilitador das aprendizagens, alguém que organiza e estrutura o ambiente para que os estudantes possam aprender uns com os outros e mutuamente. Em vez de se posicionar no centro do processo educativo, como ocorre na educação “bancária” criticada por Paulo Freire, o professor passa a ser um arquiteto de experiências de aprendizagem, um organizador de intervenções pedagógicas que respondem às demandas dos próprios estudantes. Parece que, nessa nova configuração, a autoridade não emana mais da cátedra, mas da capacidade de fomentar o diálogo e a colaboração.

O professor tem o papel de escolher quais habilidades ensinar, observando as necessidades do grupo. A pedagogia cooperativa incorpora o processamento de grupo, um momento reflexivo no qual os membros avaliam o quão bem estão funcionando como equipe e o que podem melhorar, sendo que esse componente metacognitivo é essencial para a melhoria contínua e para a transferência das aprendizagens. A função primordial do educador, então, torna-se a de estruturar cuidadosamente o trabalho cooperativo. Isso envolve uma série de decisões pré-instrucionais que são cruciais para o sucesso da atividade.

O professor precisa definir os objetivos, tanto acadêmicos quanto de habilidades sociais, decidir o tamanho e a composição dos grupos, arranjar o espaço físico da sala e preparar os materiais necessários. Frayssinhes (2016) nota que a formação das equipes, por exemplo, não é um ato aleatório; pode ser feita com base em critérios de heterogeneidade de competências, buscando equilibrar os grupos para maximizar a

produtividade e a ajuda mútua. Em alguns casos, pode ser interessante permitir que os alunos se agrupem por afinidade ou interesse para aumentar a confiança e o engajamento, embora o professor se reserve o direito de formar as equipes quando os objetivos pedagógicos assim o exigirem (Frayssinhes, 2016).

O educador também pode atribuir papéis específicos a cada membro do grupo — como líder, secretário, comunicador ou criativo — para garantir a participação de todos e evitar que alguns alunos dominem a interação enquanto outros se retraem.

Além do planejamento, o professor assume um papel ativo, porém discreto, durante a execução das atividades. Enquanto os alunos trabalham, ele ou ela circula pela sala, observando as interações, monitorando o progresso e intervindo quando necessário. Esta intervenção não se resume a fornecer respostas prontas. Pelo contrário, o educador age como uma pessoa-recurso, um facilitador que oferece apoio para a tarefa ou para o trabalho em equipe. Ele pode fazer perguntas que desafiem o raciocínio dos alunos, mediar conflitos que surjam no grupo e oferecer feedback construtivo. Ao observar os grupos, o professor pode coletar dados sobre o uso das habilidades sociais e sobre os padrões de interação, informações que serão valiosas para as etapas posteriores de avaliação e processamento do grupo.

Finalmente, o professor é também um avaliador, mas de uma forma que transcende a avaliação somativa tradicional. Na pedagogia cooperativa, a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, e as responsabilidades são compartilhadas com os alunos (Lavoie; Drouin; Héroux, 2012). O professor observa o trabalho das equipes para verificar a compreensão e fornecer explicações, mas também incentiva a autoavaliação e a avaliação formativa entre os pares. Seu papel é ajudar os grupos a processarem seu funcionamento, refletindo sobre o que funcionou bem e o que pode ser melhorado. Essa etapa reflexiva, ou de objetivação, é fundamental para que os alunos tomem consciência de suas ações e facilitem a transferência de conhecimentos e habilidades (Frayssinhes, 2016). Assim, o professor cria um ambiente onde o erro é visto como parte do aprendizado e onde a celebração do esforço coletivo reforça a interdependência positiva e o sentimento de comunidade. A pedagogia cooperativa, portanto, exige do professor uma mudança de paradigma: de figura de autoridade para

um parceiro mais experiente na jornada do conhecimento, que confia, delega e orienta, tornando os alunos protagonistas e mestres de si mesmos.

Em síntese, a abordagem cooperativa parece demandar um maior engajamento do docente no processo de ensino. Longe de diminuir a sua figura, o professor assume um outro tipo de protagonismo que busca cooperar com aquele desenvolvido pelo estudante; não há uma posição de submissão de uma figura pela outra, isto é, o centro do processo sendo deslocado de um ponto (professor) ao outro (aluno), num jogo de soma zero. Portanto, é imprescindível, depois de compreendida a mudança que a pedagogia cooperativa impõe ao docente, compreender também o papel do aluno nesse processo.

### 2.3 O papel do aluno na Pedagogia Cooperativa

Como já afirmamos, dentro de um contexto pedagógico cooperativo o aluno deixa a passividade para assumir uma postura mais ativa. Em vez de ser um mero recipiente de informações “depositadas” por um professor, o estudante se transforma em um sujeito cognoscente ativo, um construtor de seu próprio saber e um cidadão corresponsável pela aprendizagem da comunidade (D’Ávila, 2003). Essa abordagem parece situar o aluno no centro do processo educativo, não como um indivíduo isolado, mas como um membro vital de uma teia de interações que dão forma ao conhecimento. A sua função não é apenas aprender o conteúdo, mas aprender a cooperar e cooperar para aprender.

O aluno, dentro de uma estrutura cooperativa, assume uma postura de participante ativo e interdependente. Como dissemos anteriormente, a premissa fundamental é a interdependência positiva, na qual cada estudante percebe que só pode atingir seus objetivos se os outros membros do grupo também o fizerem. Conseqüentemente, o aluno tem a responsabilidade não apenas de sua própria aprendizagem, mas também de facilitar a aprendizagem dos seus colegas (Sapon-Shevin; Schniedewind, 1991). Ele encoraja e auxilia os esforços dos outros, compartilha seus conhecimentos e recursos, dá e recebe ajuda e feedback, e desafia o raciocínio dos colegas para promover uma compreensão mais aprofundada. O aluno aprende a verbalizar e a reformular suas ideias, a confrontá-las com as dos outros e a comparar

diferentes formas de aprender. Parece, então, que a solidariedade e a ajuda mútua deixam de ser virtudes ocasionais para se tornarem mecanismos essenciais do próprio ato de aprender (D'Ávila, 2003; Lavoie; Drouin; Héroux, 2012).

Compreendidos os pilares fundamentais daquilo que chamamos de Pedagogia Cooperativa, é preciso discutir a sua aplicação na realidade da sala de aula. Nesse sentido, como discutiremos a seguir, pensamos não apenas na sala de aula convencional, física e presencial, mas também naquele modelo que vem se popularizando a cada dia, o da sala de aula virtual. Vivemos num contexto onde as tecnologias influenciam todos os aspectos da vida humana e o campo educativo não seria imune a essa influência. Por isso, como veremos, a nossa proposta de discussão engloba também essa realidade complexa entre o presencial e o virtual.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho adota uma abordagem qualitativa, focada na compreensão aprofundada dos fenômenos em seu contexto natural (Bogdan; Biklen, 2003). Para tal, o estudo se baseou integralmente em uma pesquisa bibliográfica, uma modalidade fundamental, conforme Mazucato (2018), que se estrutura na leitura sistemática, análise e interpretação de literatura já existente. Livros, periódicos científicos, teses e monografias constituíram as principais fontes, representando o acúmulo de conhecimento já trilhado por outros pesquisadores. Esta etapa crucial demandou um planejamento cuidadoso, incluindo um levantamento preliminar, a busca e triagem das fontes, e uma leitura atenta do material selecionado.

A importância desta pesquisa bibliográfica reside na sua capacidade de fundamentar teoricamente o problema em questão, delineando o debate existente e os conceitos pertinentes ao tema (Appolinário, 2021). Além de auxiliar na definição de objetivos e na construção de hipóteses, ela proporciona a profundidade necessária para que o trabalho contribua de maneira significativa para o campo do conhecimento, validando a viabilidade da investigação proposta (Mazucato, 2018). Compreender o que já foi produzido é o alicerce para qualquer avanço científico (Mazucato, 2018).

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Ao propormos a Pedagogia Cooperativa como um novo paradigma para a educação, seja ela presencial ou aquela virtual mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), buscamos avançar a discussão sobre a superação do modelo passivo de ensino vigente no ensino tradicional que, muitas vezes, é transportado integralmente da sala de aula real para o espaço virtual de aprendizagem. Dessa forma, a simples presença das “TDICs”, não garantem um ensino capaz de satisfazer as necessidades educativas do estudante moderno, uma vez que apenas o meio se modifica, mas o método não.

Enquanto o modelo tradicional, presencial, de ensino é compreendido por todos, as inúmeras modulações possíveis no uso das TDIC e no nível de virtualização do ensino nos impelem a definir, primeiramente, de que ensino virtual estamos tratando. O avanço tecnológico implica que o campo educativo está, cada vez mais, sujeito à influência de novos equipamentos, novos métodos e novas abordagens que conduzem gradativamente o ensino ao mundo virtual. Já não é possível falar de ensino e aprendizagem, na educação básica ou superior, formal ou informal, sem considerar o elemento tecnológico como crítico nessa equação.

##### 4.1 Um ensino cada vez mais híbrido

O enredo das TDIC na educação pressupõe uma integração orgânica não só entre instrumentos e metodologias diversas, mas entre concepções educativas ou modalidades diferentes. O que queremos dizer com isso é que caminhamos, conforme o avanço das TDIC e a disponibilidade da internet, para um ensino que emprega cada vez mais o virtual em sua prática real. Isto posto, faz sentido ainda em falarmos em ensino presencial e ensino a distância (virtual)? Cada vez mais as barreiras que as separam, sejam elas conceituais ou práticas, parecem se diluir. Entremos, dessa forma, num contexto de ensino híbrido.

O ensino híbrido, ou *blended learning*, pode ser caracterizado, em sua essência, pela combinação de soluções presenciais e a distância, integrando interações entre

diferentes modalidades, abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos. Não se trata apenas de uma mera justaposição de elementos, mas de uma integração pensada e cuidadosa que busca otimizar os objetivos de aprendizagem. Essa sinergia não é mera justaposição, mas, antes, uma tentativa de otimizar os pontos fortes de cada modelo, mitigando suas respectivas limitações. Há quem sugira que essa “mistura” vai além da tecnologia, abrangendo uma combinação de abordagens e métodos educacionais. De fato, a interação entre abordagens pedagógicas é uma consequência direta ou indireta da conjugação de diversos recursos e espaços, permitindo até mesmo a convivência de teorias que antes poderiam parecer mutuamente exclusivas, como as comportamentalistas e cognitivistas (Moreira; Monteiro, 2018).

As características do ensino híbrido não podem ser facilmente resumidas, mas uma poderíamos focar na questão da adaptabilidade, algo essencial no contexto pedagógico do ensino híbrido. Primeiramente, é uma abordagem que favorece a personalização da aprendizagem, permitindo que o aluno exerça algum controle sobre o tempo, o lugar, o modo e o ritmo de seus estudos on-line, enquanto ainda mantém a experiência presencial supervisionada (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Isso se contrapõe ao modelo massificado, onde todos os alunos seguem o mesmo ritmo e método. Outro traço marcante é a ênfase no aprendizado ativo e na autonomia do estudante. Longe de ser um receptor passivo de informações, o aluno no ensino híbrido é instigado a se tornar um protagonista, envolvido em atividades de resolução de problemas, projetos e discussões significativas. O papel da tecnologia, aqui, não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta mediadora que facilita a coleta e análise de dados sobre o desempenho individual, permitindo ao professor intervir de forma mais precisa e personalizada.

Do ponto de vista epistêmico, o ensino híbrido parece dialogar com a pedagogia clássica e a andragogia, mas também se nutre de campos como a antropologia, a filosofia e a psicologia existencial. Para Isakovich (2023) há, por exemplo, uma forte correlação entre os aspectos conceituais do ensino híbrido e conceitos-chave da pedagogia existencial, como a autonomia, a escolha e a reflexão. O modelo também incorpora elementos do construtivismo e socioconstrutivismo, defendendo que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, muitas vezes por meio da interação social. Teorias

como a de Vygotsky também ressoam na prática híbrida, onde o professor atua para impulsionar o avanço conceitual dos estudantes. Os quatro pilares da educação de Delors – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver – também são fundamentais, sendo que as tecnologias digitais são vistas como facilitadoras para que esses pilares sejam alcançados de forma mais plena (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Há, ainda, a influência do design instrucional e da teoria da atividade, que buscam otimizar a aquisição de habilidades e a criação de ambientes de aprendizagem significativos. O ensino híbrido, portanto, não se ampara em uma única linha teórica, mas em uma tessitura que busca abranger a complexidade do aprendizado humano, integrando diferentes perspectivas para criar uma experiência educacional mais rica e responsiva.

Portanto, o ensino híbrido se articula com uma série de conceitos pedagógicos e tecnológicos que visam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Metodologias ativas, como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), aprendizagem baseada em problemas (ABP) e aprendizagem baseada em projetos (ABPP), são exemplos marcantes (Mill; Chaquime, 2021). Essas metodologias buscam colocar o aluno no papel de protagonista da construção do conhecimento, engajando-o em situações concretas e promovendo a colaboração e personalização. A gamificação, que integra conteúdos e jogos, também pode ser incorporada para tornar a aprendizagem mais agradável e motivadora (Mill; Chaquime, 2021). Outro aspecto relevante é a discussão sobre inovação sustentada – que melhora algo já existente com novas tecnologias – e inovação disruptiva, que cria algo completamente novo. O ensino híbrido, em sua vertente de “*blended learning*”, é mais frequentemente entendido como uma inovação sustentada, que alia a sala de aula presencial às vantagens das tecnologias digitais, inovando pedagogicamente sem romper totalmente com o modelo tradicional (Mill; Chaquime, 2021). Contudo, em algumas configurações, quando enriquecida pelas possibilidades das TDIC de forma mais radical, ela poderia, talvez, assumir um caráter disruptivo (Mill; Chaquime, 2021). A flexibilidade pedagógica e a personalização da aprendizagem são pilares teóricos importantes, aproveitando a capacidade das TDIC de reordenar espaços, tempos e currículos para atender às particularidades de cada estudante.

Como vimos o ensino híbrido se mostra um campo aberto à inovação e ao uso de diversas abordagens metodológicas, além do envolvimento das TDIC. Nesse sentido, como o foco deste trabalho, precisamos compreender como o elemento cooperativo pode se fazer presente nesse contexto e de que forma ele pode contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

## 4.2 A Pedagogia Cooperativa no contexto híbrido

O foco na interação como elemento destacado do ensino híbrido encontra ressonância com os princípios que apresentamos sobre a Pedagogia Cooperativa. O aluno ativo, protagonista, criativo e capaz de empregar diversos meios, digitais ou não, para aprender se relaciona perfeitamente bem com a visão de aluno num contexto cooperativo. Contudo, precisamos aprofundar a nossa compreensão sobre o impacto que a cooperação pode ter num contexto de ensino híbrido.

Da mesma forma que a aprendizagem cooperativa se contrasta com o ensino tradicional, o ensino híbrido apresenta forte diferença com a forma passiva de ensinar. No modelo convencional, a responsabilidade pela aprendizagem tende a recair sobre o professor, que atua como o principal transmissor de informações. A sala de aula costuma ser organizada em fileiras, com os alunos como ouvintes passivos, e a avaliação serve, em grande parte, como um método de classificação. No ensino híbrido, contudo, há uma clara inversão de papéis: o aluno assume a responsabilidade pela sua própria jornada de aprendizado, enquanto o professor se transforma em um mediador, orientador ou “arquiteto do conhecimento” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). O tempo em sala de aula, que antes era dedicado à exposição de conteúdo, agora pode ser utilizado para aprofundar a compreensão, aplicar conhecimentos e desenvolver habilidades de ordem superior, com o apoio imediato de colegas e do professor. A tecnologia, que no ensino tradicional pode ser vista como um mero acessório, é integrada para proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas e para permitir uma visão detalhada do progresso de cada aluno (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Essa mudança de foco, do “eu sei e você está aqui para aprender comigo” para um modelo mais colaborativo e

centrado no estudante, marca uma transformação profunda na cultura escolar (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Os espaços e momentos para a cooperação dentro de um contexto híbrido se multiplicam e podem oferecer oportunidades para o docente explorar novas estratégias de ensino. Ao misturar o presencial com o virtual, os alunos se livram das barreiras físicas da sala de aula, permitindo uma maior interação com o mundo do conhecimento através dos novos espaços virtuais de aprendizagem. Dessa forma, professores e alunos podem interagir com outras pessoas, em lugares e tempos diversos, estabelecendo redes de conhecimento colaborativo. Os alunos podem, ainda, ingressar em projetos colaborativos como *wikis*, redes sociais ou mesmo a computação compartilhada. O docente também encontra apoio numa rede virtual que envolve outros docentes, de contextos diversos, que se unem em torno de objetivos comuns.

Dessa forma, por meio da cooperação, construímos diversas redes que se interconectam e formam um novo ecossistema virtual de aprendizagem, ligando indivíduos de uma mesma sala de aula real (física) a outros indivíduos espalhados pelo mundo. Esse ecossistema é colaborativo por natureza, possui regras próprias e se desenvolve na virtualidade, mas com impactos reais no ensino e na aprendizagem de alunos na sala de aula física. Por meio da hibridização podemos alcançar novos meios de colaborar, o que torna uma Pedagogia Cooperativa algo totalmente compatível com essa abordagem mista de ensinar e aprender. Poderíamos dizer, dessa forma, que a Pedagogia Cooperativa é a pedagogia natural de um ensino híbrido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o ensino moderno caminhe para um processo de hibridização de forma acelerada, reconhecemos que a pedagogia que sustenta a sua aplicação não se mostra adequada em reconhecer o potencial interativo e cooperativo que ele apresenta. Ainda trazemos a visão individualista, solitária e competitiva do ensino tradicional, onde o foco está na memorização, na superação do outro e no aprimoramento individual.

Reconhecemos que, para que o ensino híbrido possa realmente ser um instrumento de ensino efetivo, com impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, é necessário encontrarmos novas formas ou novas expressões pedagógicas que possam

acolher e desenvolver a sua singularidade. Ao propormos a Pedagogia Cooperativa como elemento de base para as propostas híbridas de ensino, propomos justamente essa mudança de visão, dando um foco às interações humanas tanto no ambiente real quanto naquele virtual. Por meio da interatividade proporcionada pelas TDIC, ressaltamos o potencial do ensino híbrido ao criar espaços para a partilha de conhecimento, comunidades e redes virtuais de aprendizagem. Como dissemos, a Pedagogia Cooperativa se alinha perfeitamente ao ensino híbrido.

### Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

### 6 REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência : filosofia e prática da pesquisa 2ª edição (e-book)**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido : personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

CONNAC, Sylvain; LÉON, Jean-Charles; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. **Construire ensemble l'école d'après**. Paris: ESF sciences humaines, 2020.

D'ÁVILA, Cristina Maria. PEDAGOGIA COOPERATIVA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ALIANÇA POSSÍVEL. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 12, n. 20, p. 273–285, dez. 2003.

FRAYSSINHES, Jean. Digital network learning: cooperation, collaboration and pedagogical innovations. **Lifelong education: the XXI century**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 119–135, dez. 2016. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3346>.

GAMBLE, Joan. Pour une pédagogie de la coopération. **Éducation et francophonie**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 188–219, 28 jul. 2021. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>.

ISAKOVICH, Anastasia Petrovna. Interpretation of the term “blended learning” from the perspective of the technological and content-related approaches: A theoretical review. **Pedagogy. Theory & Practice**, [s. l.], v. 8, n. 6, p. 589–598, 19 jun. 2023. <https://doi.org/10.30853/ped20230099>.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher’s Role. In: GILLIES, Robyn M; ASHMAN, Adrian F.; TERWEL, Jan (orgs.). **The Teacher’s Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom**. COMPUTER-SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING. New York: Springer, 2008. p. 9–37.

LAVOIE, ANNICK; DROUIN, MÉLANIE; HÉROUX, Sabrine. LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE : UNE APPROCHE À REDÉCOUVRIR. **PÉDAGOGIE COLLÉGIALE**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 4–8, 2012. .

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018.

MILL, Daniel; CHAQUIME, Luciane Penteadó. Apontamentos sobre a educação híbrida como estratégia educacional para a cultura digital. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (orgs.). **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância : uma visão propositiva**. Coleção Estudos sobre Educação e Tecnologias. 1. ed. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. v. 1, p. 274.

MOREIRA, Jose António; MONTEIRO, Angélica. Blended learning. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: Papirus Editora, 2018. p. 86–88.

SAPON-SHEVIN, Mara; SCHNIEDEWIND, Nancy. Cooperative Learning as Empowering Pedagogy. In: SLEETER, Christine E. (org.). **Empowerment through multicultural education**. SUNY series, teacher empowerment and school reform. Albany, N.Y: State University of New York Press, 1991. p. 159–179.

SHARAN, Yael. Cooperative learning: a diversified pedagogy for diverse classrooms.

**Intercultural Education**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 195–203, jun. 2010.

<https://doi.org/10.1080/14675981003760390>.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. O Cooperativismo como princípio educativo e a pedagogia da cooperação. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [s. l.], v. 1, n. 1, 18 dez. 2020. DOI [10.51399/reunina.v1i1.17](https://doi.org/10.51399/reunina.v1i1.17). Disponível em:

<https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/14>. Acesso em: 27 set. 2025.

NOTA - Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submitted on: 06/12/2025

Accepted on: 12/02/2026

Published on: 27/03/2026